

**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“
СКОПЈЕ**



Мирјана Гоце Пачовска

Улогата на комуникативните фразеологизми при усвојувањето на германскиот како втор странски јазик

Докторски труд

**Скопје
2026**

Докторанд:
Мирјана Пачовска

Наслов:
Улогата на комуникативните фразеологизми при усвојувањето на германскиот како втор странски јазик

Ментор:
проф. д-р Силвана Симоска
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

Лектор: Жаклина Гиновска

Комисија за одбрана:
проф. д-р Катерина Велјановска (претседател)
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

проф. д-р Силвана Симоска
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

проф. д-р Драгана Кузмановска
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

проф. д-р Даринка Маролова
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

проф. д-р Симон Саздов
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

Научна област:
НАУКА ЗА ЈАЗИКОТ – германски јазик

Датум на одбрана:

Мирјана Гоце Пачовска

Улогата на комуникативните фразеологизми при усвојување на германскиот како втор странски јазик

АПСТРАКТ

Оваа докторска дисертација се фокусира на улогата и значењето на комуникативните фразеологизми (понатаму: КФ) во наставата по германски јазик како втор странски јазик (понатаму: ГВСЈ) во РС Македонија.

КФ претставуваат стабилни јазични формули кои овозможуваат социјална и прагматички соодветна комуникација и имаат клучна улога во развојот не само на фразеолошката компетенција (понатаму: ФК) туку и на комуникативна компетенција кај изучувачите. Истражувањето има двоен карактер. Прво, се спроведува корпусна анализа на учебниците по германски јазик од нивоата А1 до Б1 со цел препознавање, ексцерпирање и класификација на КФ, според разработена класификација од авторката заснована на важни теориски модели. Второ, се реализира емпириско истражување со изучувачите од основно и од средно образование преку анкета и тест за ФК, со што се испитуваат нивото на рецептивна и продуктивна употреба на КФ, како и самоперцепцијата и ставовите на изучувачите. Добиените резултати овозможуваат анализа на односот меѓу застапеноста на КФ во учебниците и нивното усвојување, како и препознавање на разликите поврзани со возраста на изучувачите, односно со бројот на години во кои тие го изучуваат германскиот јазик и со степенот на нивната изложеност на германскиот јазик.

Истражувањето придонесува за унапредување на дидактичките пристапи и ја нагласува потребата од посистематско вклучување на КФ во наставата по германски јазик.

Клучни зборови: Комуникативни фразеологизми, фразеолошка компетенција, германски јазик како втор странски јазик, учебници по германски јазик, учење странски јазици, корпусна анализа, емпириско истражување.

Abstract

This doctoral dissertation focuses on the role and significance of communicative phraseological units (hereinafter: CPUs) in the teaching of German as a second foreign language (hereinafter: GSFL) in the Republic of North Macedonia. CPUs represent stable linguistic formulas that enable socially and pragmatically appropriate communication and play a crucial role not only in the development of phraseological competence (hereinafter: PC), but also in the development of learners' overall communicative competence.

The study has a dual focus. First, a corpus-based analysis of German language textbooks at levels A1 to B1 is conducted with the aim of identifying, excerpting and classifying CPUs according to an original classification model developed for the purposes of this study and grounded in relevant theoretical frameworks. Second, an empirical study is carried out with learners from primary and secondary education through the use of a questionnaire and a test of real phraseological competence. This part of the study examines learners' receptive and productive use of CPUs, as well as their self-perception and attitudes towards these units.

The findings allow for an analysis of the relationship between the presence of CPUs in instructional materials and their acquisition by learners, as well as for the identification of differences depending on learners' age, the number of years they have studied German, and the degree of their exposure to the language. The study contributes to the advancement of didactic approaches and highlights the need for a more systematic integration of CPUs into the teaching of German.

Keywords: communicative phraseological units, phraseological competence, German as a second foreign language, German language textbooks, foreign language learning, corpus-based analysis, empirical research.

Изјавувам дека докторскиот труд е изработен самостојно, дека уредно се цитирани сите користени извори и дека трудот не е користен во рамките на други универзитетски студии или за стекнување друго звање.

Потпис на авторот, с.р.

Изјавувам дека електронската верзија на докторскиот труд е идентична со отпечатениот докторски труд.

Потпис на авторот, с.р

СОДРЖИНА

Апстракт.....	3
Abstract.....	4
Содржина	6
Листа на симболи и скратеници и скратувања.....	9
Вовед.....	10
1. Работни хипотези и методологија на истражувањето.....	12
2. Структура на трудот.....	14
3. Дефинирање на основните поими.....	16
3.1.Прв јазик.....	16
3.2.Втор (странски) јазик.....	18
3.3.Трет (странски) јазик.....	19
3.4.Концептот DaFnE.....	20

Глава 1: Теоретска рамка

1. Дефиниција и карактеристики на фразеологизмите.....	22
2. Центар и периферија во фразеологијата.....	31
3. Комуникативните фразеологизми во фразеолошкиот систем.....	35
3.1.Дефинирање на комуникативните фразеологизми.....	37
3.2.Терминолошка дискусија.....	40
3.3.Карактеристики на комуникативните фразеологизми.....	43
3.3.1. Структурни својства.....	43
3.3.2. Функционални својства.....	46
3.4. Досегашни истражувања за комуникативните фразеологизми.....	49
3.5. Класификација на комуникативните фразеологизми.....	51
3.6. Употреба на комуникативните фразеологизми.....	57
4. Менталниот лексикон и неговата структура.....	61
4.1.Обработка на фразеологизмите во менталниот лексикон.....	63
5. Фразеолошка компетенција.....	71
5.1. Фразеолошки минимум и оптимум.....	75
6. Усвојување на фразеологизмите.....	78
6.1.Фразеодидактичкиот тричекор на Кин.....	83

Глава 2: Анализа на комуникативните фразеологизми во учебниците

1. Корпус во истражувањето.....	87
1.1.Опис на анализираните учебници.....	89
1.2.Методологија за обработка на корпусот.....	91
1.3.Критериуми за ексерпција и анализа на податоците.....	94
2. Комуникативните фразеологизми во учебниците.....	95
2.1.Формули за поздравување.....	95
2.2.Формули за збогување.....	105
2.3.Формули за претставување.....	112
2.4.Формули за благодарност.....	116
2.5.Формули за извинување.....	121
2.6.Формули за честитање и за поводи.....	127
2.7.Формули за согласување.....	133
2.8.Формули за одбивање.....	141
2.9.Формули за реплицирање.....	148
2.10. Емотивни формули	151
2.10.1. Секундарни емотивни формули.....	161
3. Согледувања од анализата на учебниците	167

Глава 3: Емпириско истражување

1. Емпириско истражување на фразеолошката компетенција кај изучувачите на германскиот како втор странски јазик во РС Македонија.....	169
1.1.Испитаници	169
1.2.Методи и инструменти во истражувањето.....	171
1.3.Тек и ограничувања на истражувањето	173
2. Резултати од тестот за фразеолошка компетенција.....	176
2.1.Категорија „Поздрави и збогување“.....	176
2.2.Категорија „Благодарност и извинување“.....	183
2.3.Категорија „Честитања и желби“.....	188
2.4.Категорија „Согласување и одбивање“.....	193
2.5.Категорија „Изразување чувства“.....	198
3. Резултати од анкетата	201
3.1.Изложеност на испитаниците на комуникативните фразеологизми.....	201

3.2.Ставови за важноста на комуникативните фразеологизми.....	202
3.3.Самоперцепција на сопствената фразеолошка компетенција.....	203
4. Заклучни согледувања од тестот и анкетата.....	203
4.1.Споредбена анализа на учебниците и емпириското истражување.....	205
4.2.Споредбена анализа на резултатите од тестот и анкетата.....	206
5. Дидактички препораки и импликации за наставата.....	207
5.1.Предлог за наставни активности.....	209
6. Заклучок.....	211
Авторезиме.....	214
Summary.....	219
Користена литература.....	224
Прилози	244
Прилог 1: Листа на табели.....	244
Прилог 2: Листа на графикони.....	247
Прилог 3: Листа на слики.....	249
Прилог 4: Тест и анкета.....	249

Листа на симболи и скратеници и скратувања

Симболи и скратеници и скратувања	Значење
англ.	англиски
бр.	број
г.	година
ГВСЈ	германски како втор странски јазик
ГСЈ	германски како странски јазик
герм.	германски
ЗЕРРЈ	Заедничка европска референтна рамка за јазици
и др.	и друго
ИК	Интеркултурна компетенција
и сл.	и слично
итн.	и така натаму
КФ	комуникативни фразеологизми, комуникативен фразеологизам
МЛ	Ментален лексикон
М. П.	Мирјана Пачовска
На пр./на пр.	На пример/на пример
РС Македонија	Република Северна Македонија
т.н.	таканаречен
ФК	Фразеолошка компетенција
фр.	француски
шп.	шпански
+	Истовремена појава на критериуми
&	Алтернативна комбинација на критериуми
/	Симбол кога не се појавува КФ во лекциите
Präp.	Präposition; Präpositionen
V.	Verb; Verben

ВОВЕД

Современите процеси на глобализацијата и засилувањето на меѓукултурните контакти ја нагласуваат потребата од ефективна комуникација на странски јазици како една од клучните компетенции на современиот човек. Учењето на странските јазици не претставува само образовна цел насочена кон усвојување на јазичен систем туку и сложен процес на развој на интеркултурна чувствителност и комуникативна компетенција.

Како социјално и културно условена појава, јазикот не функционира само како систем од граматички правила и лексички единици туку и како средство преку кое се обликува и пренесува одреден начин на перцепција на реалноста. Фразеологизмите претставуваат особено значајно средство за смисловна компактност и културно кодирање на таквата перцепција. Посебно значајна улога имаат конвенционализираните јазични формули, кои не се создаваат ад хок, туку во комуникацијата функционираат како однапред оформени изрази за реализирање на различни социјални интеракции. Тие опфаќаат ситуации, како поздравување, извинување, честитање, изразување емоции или сочувство и имаат значајна социјална, прагматичка и комуникативна вредност. Во рамките на фразеологијата, овие јазични единици се означуваат како **комуникативни фразеологизми (КФ)** и претставуваат клучен елемент во природната, спонтана и културно условена употреба на јазикот. Нивната соодветна употреба е тесно поврзана со прагматичката и социокултурната компетенција на говорителот и претставува показател за неговата комуникативна зрелост. Истражувањето на КФ овозможува увид во функционирањето на јазикот во социјален контекст, како и во начинот на кој културните норми и вредности се одразуваат во јазичната употреба, со што се придонесува кон подобро разбирање на развојот на социокултурната компетенција кај изучувачите на странски јазици.

Мотивацијата за ова истражување произлегува од долгогодишната практична работа во областа на ГСЈ. Практиката покажува дека фразеологизмите, особено КФ, претставуваат клучен елемент за постигнување автентична и ефективна комуникација на странски јазик. Нивното недоволно познавање кај изучувачите често резултира со лексички ограничен и комуникациски помалку соодветен израз.

Оттука произлегува и предметот на истражувањето, кој е насочен кон две меѓусебно поврзани цели. Првата е препознавање, ексцерпција и класификација на КФ во учебниците по германски јазик, со фокус на нивната застапеност, типологија,

функција и распределба по нивоа (A1 – B1). Втората цел е анализа на степенот на ФК кај изучувачите и улогата на КФ во процесот на учење на ГВСЈ.

Со овој двоен пристап, истражувањето нуди сеопфатен увид во застапеноста и обработката на КФ во учебниците, како и во нивната перцепција, прифатеност и употреба кај изучувачите. Дополнително, се разгледува дали постојниот наставен пристап соодветно ја поттикнува ФК кај изучувачите и се предлагаат препораки за нејзино унапредување.

Посебното значење на овој труд е фактот што овие учебници по германски јазик во РС Македонија досега не се анализирани. Исто така, според достапната литература, како посебен вид фразеолошки единици, КФ сè уште не се предмет на германско-македонски контрастивни истражувања. Во таа смисла, истражувањето претставува пионерски придонес во оваа област и отвора простор за понатамошни проучувања на КФ во рамките на фразеологијата, дидактиката и контрастивната лингвистика.

Придонесот на трудот се согледува и во актуализирањето на значењето на ФК како суштински дел од комуникативната компетенција кај изучувачите на странски јазик. Иако одамна е препознаена како важен предуслов за автентична и ефективна комуникација, ФК сè уште не е доволно систематски вклучена во наставните содржини во РС Македонија.

Во тој контекст, во трудот, се разгледува и формалниот фразеолошки минимум (за КФ) застапен во учебниците, кој често се перципира како сложен и предизвикувачки сегмент, поради што неретко останува маргинализиран во наставниот процес. Истовремено, во рамките на постојните фразеолошки истражувања, КФ се третираат периферно или целосно се исклучуваат од анализата, што укажува на постоење на значајна научна празнина која овој труд настојува да ја пополни.

Дополнителна вредност претставува тоа што токму ексцерпираниот корпус на КФ може да послужи како основа за идни научни и дидактички проекти, на пример, изработка на тематски или фразеолошки речник за КФ, наменет за изучувачите на ГВСЈ. Таквиот речник би имал значајна практична вредност бидејќи би овозможил полесно, посистематско и контекстуализирано усвојување на КФ, а истовремено би претставувал корисна поддршка и за наставниците во процесот на планирање и реализација на наставата. На тој начин, би се придонело кон развојот на ФК и кон поавтентична и поефективна употреба на германскиот јазик во комуникацијата.

1. Работни хипотези и методологија на истражувањето

Главната хипотеза во ова истражување гласи: *КФ се присутни во учебниците по ГВСЈ, но нивната обработка не е секогаш постојана и систематска. Тие имаат значајна улога во развојот на ФК кај изучувачите, а преку нивното препознавање, разбирање и употреба, се подобрува способноста за поефикасно усвојување на ГВСЈ.*

Проверката на главната хипотеза се спроведува преку комбиниран методолошки пристап кој вклучува анализа на учебниците и емпириско истражување со изучувачите.

Во рамките на анализата на учебниците, се врши проверка на учебниците по германски јазик за нивоата од А1 до Б1, кои подолг период се користат во македонскиот образовен систем со цел да се утврдат застапеноста, типологијата и функцијата на КФ, како и да се добие целосен преглед на нивното вклучување и на нивната примена во наставниот процес.

Емпириското истражување опфаќа изучувачи од основно и од средно образование кои го учат ГВСЈ и се фокусира на две основни компоненти. Првата е оценување на нивото на ФК, преку задачи за препознавање, разбирање и соодветна употреба на КФ во контекст, а втората се однесува на испитување на самоперцепцијата и ставовите на изучувачите во однос на употребата на КФ.

На овој начин, дисертацијата ги спојува резултатите од анализата на учебниците и од емпириското истражување со цел да ја потврди важноста на КФ како значаен елемент во наставата и учењето на ГВСЈ во македонскиот образовен систем.

Од главната хипотеза произлегуваат следниве потхипотези кои се операционализирани чекори за проверка на конкретните аспекти: разликите, ефектот и застапеноста на КФ.

Потхипотеза 1: *ФК на изучувачите се разликува во зависност од образовното ниво, возраста и степенот на изложеност на германскиот јазик.*

Потхипотеза 2: *Степенот на познавање и разбирање на КФ е повисок кај оние КФ кои се поедноставни по структура и почесто застапени во учебниците.*

Потхипотеза 3: *Застапеноста на КФ во учебниците не се зголемува секогаш пропорционално со јазичното ниво, односно повисоките нивоа не гарантираат побогат репертоар на КФ.*

Првата потхипотеза се испитува преку анализа на податоците добиени од анкетата и тестот, со споредба меѓу основците (VI – IX одделение) и средношколците (I – IV година).

Втората потхипотеза се проверува преку анализа на резултатите од тестот.

Третата потхипотеза се проверува преку анализа на учебниците, како и преку споредба на резултатите од тестот со цел да се утврди дали изучувачите на повисоките образовни нивоа навистина покажуваат повисоко ниво на ФК.

Ова истражување се заснова на комбиниран квантитативно-квалитативен методолошки пристап.

Во теоретскиот дел, разработен во првата глава, се применуваат: описен, аналитички, синтетички и споредбен метод. Описниот метод овозможува систематско прикажување и интерпретација на важните теоретски сознанија од областа на фразеологијата и фразеодидактиката. Аналитичкиот метод се користи за критичко разгледување на различните научни ставови, класификации и пристапи поврзани со КФ и ФК, а синтетичкиот метод овозможува нивно поврзување во единствена теоретска рамка. Преку споредбениот метод, се споредуваат различни теоретски модели и пристапи во проучувањето на фразеологијата, како и пристапите кон обработката на КФ во германскиот како мајчин и како странски јазик. На овој начин, се поставува теоретската основа на истражувањето, која служи како појдовна рамка за понатамошната анализа и емпириската проверка.

Во втората глава, се применува корпусно-аналитички пристап, кој се темели на систематска анализа на учебниците по германски јазик за нивоата А1 – Б1. Во оваа фаза, се ексцерпираат и се класифицираат КФ. Анализата има за цел да ја утврди нивната застапеност, типологија, функционална распределба, како и начинот на нивната дидактичка обработка. На овој начин, се формира истражувачки корпус, составен од избраните учебници, врз чија основа се подготвуваат дел од задачите во тестот во третата глава.

Покрај описната анализа, во оваа фаза, се применува и споредбениот метод, преку кој се споредуваат различните учебници, како и одделните јазични нивоа. На тој начин, се согледува дали и во која мера КФ се зголемуваат и усложнуваат во согласност со напредувањето на јазичното ниво, а се утврдува и евентуалната недоследност во нивната застапеност и обработка.

Во третата глава, се применува емпириски пристап, кој се заснова на комбинирана употреба на тест и анкетен прашалник со цел испитување на ФК кај изучувачите на ГВСЈ во РС Македонија. Податоците се собираат преку дигиталната алатка Гугл формс (Google Forms), а добиените одговори автоматски се евидентираат во електронска форма. Потоа, собраните податоци се систематизираат и се

обработуваат во Ексел (Excel), каде што се врши нивна квантитативна и споредбена анализа. Во оваа фаза, се применува и споредбен пристап при анализата на групите испитаници (основно и средно образование) со цел да се утврдат разликите во нивото на ФК и во ставовите за употребата на КФ.

2. Структура на трудот

Трудот е структуриран во меѓусебно поврзани целини кои ја опфаќаат теоретската рамка, корпусната анализа и емпириското истражување.

По воведниот дел, во кој се претставени предметот и целите на истражувањето, објаснувањето на хипотезите и методологијата, се истакнува научниот придонес на трудот и се дава краток преглед на структурата на дисертацијата.

Потоа следува дефинирање на основните поими, важни за истражувањето, со посебен осврт на поимите прв, втор и трет странски јазик. Во овој контекст, изучувањето на ГВСЈ во РС Македонија се поврзува со концепот *германски по англиски како странски јазик (DaFmE)*. Овој поим се истакнува како особено значаен во современиот европски повеќејазичен контекст бидејќи ја одразува реалната повеќејазична ситуација, го олеснува усвојувањето на вториот странски јазик и позитивно влијае врз мотивацијата на изучувачите, но истовремено поставува и одредени дидактички предизвици.

Првата глава има теоретски карактер и претставува основа за целокупното истражување. Во неа, најнапред се разгледува фразеологијата како лингвистичка дисциплина, при што се обработуваат дефиницијата и основните карактеристики на фразеологизмите, како и прашањето за односот меѓу центарот и периферијата во фразеолошкиот систем. Во рамките на оваа дискусија, КФ се позиционираат како периферен фразеолошки тип.

Понатаму, вниманието се насочува кон КФ, кон нивното дефинирање и термилошко определување и кон нивните особености. Се разгледуваат нивните комуникативни функции и различните можности за класификација, при што се земаат предвид важни лингвистички пристапи и истражувања на автори, како Флајшер, Бургер, Пилц, Доналис, Мајор, Кулмас, Глезер, Хиверинен и други.

Во продолжение, првата глава се насочува кон когнитивниот и дидактичкиот аспект на фразеологизмите. Се разгледуваат поимите МЛ и ФК, како и улогата на фразеологизмите во развивањето на комуникативната компетенција, а внимание се

посветува и на активната и пасивната ФК, како и на поимите фразеолошки минимум и оптимум. Во рамките на теоретскиот дел, се обработува и процесот на усвојување на фразеологизмите, како во мајчиниот така и во странскиот германски јазик. Во овој контекст, се разгледуваат теориските поставки на Пијаже, како и критичките согледувања на Бухофер и Шерер. Посебен акцент се става на усвојувањето на фразеологизмите во германскиот како странски јазик, при што централно место зазема фразеодидактичкиот тричекор на Кин. Овој модел претставува и значајна основа за изработката на инструментите што се користат во емпирискиот дел од истражувањето.

Втората глава е посветена на анализа на корпусот, кој е составен од ексцерпирани примери од учебниците по германски јазик кои се користат во основното и средното образование во РС Македонија. Во основното образование, се анализираат учебниците *Planet A1* и *Logisch A2*, а во средното образование, се анализираат *Prima A2*, *Prima B1* и *Beste Freunde B1.1* и *B1.2*. Врз основа на ексцерпираниот материјал, КФ се класифицираат во десет групи според верзијата на класификацијата на Мајор приспособена за потребите на ова истражување.

Третата глава претставува емпириско истражување насочено кон испитување на ФК и усвојувањето на КФ во македонското образование, во ГВСЈ. Истражувањето опфаќа 1 002 испитаници, од кои 662 се изучувачи во основно образование, а 340 во средно образование. Испитувањето се реализира со тест и анкетен прашалник, преку алатката Гугл формс. Во рамки на истражувањето, се посочуваат и неговите ограничувања. Преку споредбен метод, се анализираат разликите и сличностите во употребата и разбирањето на КФ, како и нивниот развој во различни образовни нивоа.

Во завршниот дел, се сумираат резултатите од истражувањето и се изнесуваат главните заклучоци. Воедно, се посочуваат можности за понатамошни истражувања, особено во однос на вклучувањето на КФ во наставата по ГВСЈ, како и изработка на фразеолошки речник за КФ. На крајот се приложени резимето, библиографијата и прилозите, кои ги опфаќаат табелите, сликите, графиконите, како и инструментите во истражувањето.

3. Дефинирање на основните поими

Пред да се пристапи кон дефинирањето на термините *прв, втор и трет странски јазик*, кои претставуваат значајна термилошка основа на овој труд, потребно е да се тргне од размислувањето на Балвег (Ballweg 2013: 132, сп. İşıgüzel/Dilken 2022: 66), кое се однесува на јазичното искуство на изучувачите на германски како странски јазик (понатаму: ГСЈ), а со кое целосно се согласуваме. Имено, Балвег истакнува дека „*поголемиот дел од луѓето во текот на својот живот не учат само еден странски јазик, па пред да започнат со учење на германскиот, изучувачите најчесто веќе имаат искуство со други јазици.*“ (Превод: М. П.)

3.1.Прв јазик

Во лингвистичката литература, поимите „мајчин јазик“ и „прв јазик“ често се користат за означување на јазикот што поединецот прв го усвојува во детството, но нивната термилошка разграниченост не е целосно еднозначна. Поради тоа, во поновите истражувања, сè почесто се употребува терминот „прв јазик“ како понеутрален и попрецизен описен термин.

Според Клајн (Klein 1992: 16), првиот јазик (герм. *Erstsprache; L1*) е јазикот што детето го усвојува во најраната возраст и кој е целосно совладан пред започнување на учењето на други јазици. Во оваа смисла, тој го поистоветува „првиот јазик“ со „мајчиниот јазик“ (герм. *Muttersprache*), но ваквото изедначување во литературата често се критикува поради неговата поедноставеност и недоволна прецизност.

Поимот „мајчин јазик“ има историско потекло и е присутен во различни јазични традиции (фр. *langue maternelle*, шп. *madrelingua*, англ. *mother tongue*, germ. *Muttersprache*). Традиционално, тој се поврзува со јазикот што детето го усвојува под влијание на мајката и семејната средина (Jelaska 2005: 24). Сепак, подоцна Јеласка (Jelaska 2007: 28, сп. Vuzećan 2017: 9) укажува дека терминот „мајчин јазик“ може да се дефинира на повеќе начини: како јазик на мајката, јазик на семејството, јазик на социјалната средина или јазик на географската средина во која поединецот расте. Поради оваа повеќебезначност, поимот се третира како контекстуално зависен и недоволно прецизен.

Рил (Riehl 2004: 153) нагласува дека „мајчиниот јазик“ често е поврзан со јазично-етничкиот идентитет на говорителот, што паралелно придонесува за неговата семантичка оптовареност. Поради тоа, Аренхолц (Ahrenholz 2008: 3) смета дека

терминот „прв јазик“ е посоодветен бидејќи ја опфаќа пошироката социјална димензија на јазичното усвојување и ја нагласува улогата не само на мајката туку и на целата семејна и општествена средина. Сепак Оскар (Oskaar 2003: 13) смета дека и покрај својата релативна неутралност, терминот „прв јазик“ не е целосно ослободен од вредносни конотации, па може да асоцира на: „првиот“, „најважен“ или „најдобар, најдоминантен“ јазик.

Во англојазичната литература, се користи класификацијата L1 за прв јазик и L2 за втор и странски јазик (Brown 1973, Meisel 1997, сп. Müller-Lancé 2006). Во таа рамка, Хуфајзен (Hufeisen 1998, 2000, 2003, сп. Müller-Lancé 2013: 22) го дефинира L1 како јазик што се усвојува во раното детство под влијание на јазичниот инпут, без инсистирање на негова биолошка или исклучиво „мајчинска“ детерминација. Хуфајзен предлага јазиците усвоени по L1 да се означуваат како L2, L3 итн., независно од редоследот на учење или степенот на владеење.

Јазикот, сепак, не претставува само лингвистички појава туку и значаен фактор во обликувањето на идентитетот. Како што истакнува Угринова-Скаловска (1979: 168, сп. Николовска 2015: 2), терминот „јазик“ во старословенскиот (*ѝзѝкъ*) означувал и „јазик“ и „народ“, што укажува на неговата длабока поврзаност со колективниот идентитет.

Во македонската терминологија, Алексовска (Алексовска 2015: 190) забележува употреба на термините „мајчин јазик“ и „немајчин јазик“, паралелно со термините „прв“ и „втор јазик“ (или: јазик на општествената средина).

Може да се сумира дека во современата лингвистика, сè почесто се напушта употребата на терминот „мајчин јазик“ во корист на терминот „прв јазик“, поради неговата поголема термилошка прецизност и неутралност. За разлика од „мајчин јазик“, кој носи идентитетски, емоционални и вредносни конотации, терминот L1 има описен и хронолошки карактер и овозможува пофлексибилно опишување на јазичната реалност, вклучително и на можноста еден говорител да има повеќе први јазици.

3.2. Втор (странски) јазик

Поимот „втор јазик“ кај многу автори се користи како општ термин за сите форми на усвојување јазик по првиот јазик. Други, пак, прават разлика меѓу „втор јазик“ (герм. *Zweitsprache*) и „странски јазик“ (герм. *Fremdsprache*).

Клучен критериум за оваа разлика е дали јазикот се учи во средина каде што тој е доминантно присутен, т. е. дали станува збор за имплицитно (природно) усвојување или за експлицитно, формално учење.

Според мнозинството лингвисти (Klein 2001: 605; Ahrenholz 2008: 6; Hufeisen/Riemer 2010: 738), вториот јазик најчесто се усвојува природно и неконтролирано, во средина каде што активно се користи, обично по усвојувањето¹ на првиот јазик. Наспроти тоа, странскиот јазик се учи во контролирани услови, најчесто во рамки на формалниот образовен процес, односно „во училиница“ и надвор од средината во која тој е доминантен.

Оскар (Oskaar 2003: 14) го дефинира вториот јазик како јазик што се учи или усвојува по првиот јазик, без јасно разграничување меѓу „втор“ и „странски“ јазик. За разлика од него, Клајн (Klein 1992: 31) прави прецизна разлика меѓу овие два поими:

– *Fremdsprache*² (странски јазик) е јазик што најчесто се учи во наставен контекст и не се користи редовно во секојдневната комуникација (на пр., германскиот како странски јазик во РС Македонија).

– *Zweitsprache* (втор јазик) се однесува на јазик што се усвојува или учи во природна социјална средина и има важна улога во секојдневниот живот (на пр., германскиот кај мигранти во Германија). Вториот јазик може да стане и доминантен

¹ Хуфајзен (Hufeisen 2003: 97) воспоставува строга разлика меѓу поимите **усвојување (Erwerb) и учење (Lernen)**. Според неа, учењето претставува свесен и институционално организиран процес, кој вклучува структурирани јазични информации и метајазични објаснувања што произлегуваат од учебниците, наставните материјали или од наставникот. Усвојувањето, пак, претставува природен, имплицитен и често несвесен процес, кој се одвива во секојдневни комуникативни ситуации. Хуфајзен истакнува дека усвојувањето има клучна улога во процесот на учење на јазик и нагласува дека „*учењето никогаш не се случува без усвојување.*“ (Превод: М. П.)

Оваа разлика меѓу учењето и усвојувањето нè упатува и на теоријата на Крашен (Krashen 1982, 1985), кој воспоставува слична разлика меѓу двата процеси, *усвојувањето* како имплицитен, природен процес, и *учењето* како свесен, експлицитен и формален пристап, кој се одвива преку поучување.

² Често се прави разграничување меѓу **германскиот како втор јазик (DaZ) и германскиот како странски јазик (DaF)**. Основната разлика меѓу овие два поими се однесува на контекстот на употребата и условите на усвојување на јазикот. Германскиот како втор јазик (DaZ) најчесто се усвојува во германскоговорно подрачје, односно во средина во која германскиот јазик има функција на секојдневен јазик за комуникација. Поради тоа, DaZ често се поврзува со миграциски средини и со процес на јазично усвојување што се одвива преку непосредна секојдневна комуникација на јазикот. Наспроти тоа, германскиот како странски јазик (DaF) се изучува надвор од германскоговорното подрачје, најчесто во институционален и формален образовен контекст. Во овој случај, јазикот најчесто се усвојува преку контролирано и експлицитно учење, без постојана изложеност на германскиот јазик во секојдневната комуникација (Rösler 2012: 31, сп. Zoutendijk Rijkse 2020: 5).

јазик на поединецот. Често субјективно се доживува како мајчин јазик, па затоа поимот „втор јазик“ може да изгледа несоодветен за самите говорители иако е неопходен за научна анализа.

3.3.Трет (странски) јазик

Меѓу највлијателните автори во областа на истражувањето на терцијарните јазици во германското говорно подрачје се издвојува Хуфајзен. Според Хуфајзен (Hufeisen 1991, сп. Hufeisen/Neuner 2005: 5), термините *трет јазик* или *терцијарен јазик* (герм. *Tertiärsprache*) се однесуваат на јазици што се изучуваат по првиот странски јазик, односно на сите јазици што се изучуваат како втор, трет, четврт и понатаму. Ова подразбира дека изучувачот веќе има претходно искуство со најмалку еден странски јазик.

Хуфајзен (Hufeisen 1998: 172) предлага систематизирана шема, според која првиот јазик се означува како L1, првиот странски јазик како L2, вториот како L3, а сите понатамошни јазици како Lx. Во поновите истражувања, се прават обиди за попрецизно дефинирање на поимот L3, кој често се користи како општ термин за сите јазици што се учат по L2. Ваквиот систем на означување го применува и Мислер (Mißler 1999: 10, сп. Müller-Lancé 2006: 17). Неговата главна предност е тоа што се заснова на хронолошкиот редослед на учење, кој обично полесно се утврдува од нивото на јазична компетентност

Де Ангелис (De Angelis 2007: 10) забележува дека дел од истражувачите секој јазик научен по L2 го категоризираат како L3, без разлика на неговиот редослед. Општо земено, дефинирањето на поимот трет јазик останува предизвик бидејќи процесите на усвојувањето на јазиците се условени од различни фактори и се разликуваат во зависност од индивидуалната јазична биографија на поединецот.

Како заклучок од теоретското разгледување, во дисертацијата, се поаѓа од ставот дека мајчиниот јазик не мора секогаш да се совпаѓа со првиот усвоен јазик. Ова се потврдува во различни ситуации, како што се двојазични семејства, миграциски контексти, процеси на културна и социјална асимилација, како и случаи на посвојување, во кои редоследот и условите на јазичното усвојување може значително да се разликуваат.

Доколку се прифати дефиницијата на Клајн (Klein 1992: 16) и се примени во контекст на РС Македонија, тогаш македонскиот јазик се смета за прв (мајчин) јазик кај македонските говорители, албанскиот кај албанските, а турскиот кај турската

заедница. Во ваков контекст, кај македонските говорители, англискиот најчесто функционира како прв странски јазик, а германскиот, францускиот или италијанскиот се изучуваат како втори странски јазици. Во оваа дисертација, главниот фокус е ставен на усвојувањето на вториот странски јазик, односно на германскиот јазик.

Во однос на терминологијата, трудот ја следи класификацијата предложена од Хуфајзен (Hufeisen 1998: 123), а се применуваат следниве ознаки: L1 – мајчин, односно прв усвоен јазик без претходно научен друг јазик, во нашиот контекст: македонскиот јазик.

L2 – прв странски јазик; во овој контекст: англискиот јазик.

L3 – втор странски јазик; односно јазик што се усвојува трет по ред, во овој контекст: германскиот јазик.

L4 – трет странски јазик, односно јазик што се изучува по германскиот јазик.

3.4. Концептот DaFнE

Во последните децении, сè поголема популарност добива концептот DaFнE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch), односно *германски како странски јазик по англиски*. Овој поим се појавува во 80-тите години во Германија и претставува значајна област во истражувањето на повеќејазичноста, особено во дидактиката на терцијарниот јазик.

Во 60-тите години на 20 век, лингвистите сè уште сметаа дека усвојувањето на првиот странски јазик може првенствено негативно да влијае врз учењето на другите странски јазици. Според ова гледиште, различните странски јазици требало да се изучуваат одделно, без меѓусебен контакт, со претпоставка дека учењето и меморирањето на секој јазик се одвиваат независно во мозокот (Wyrusz 2015: 82).

Лингвистите во 60-тите години на 20 век сè уште веруваа дека првиот усвоен странски јазик може првенствено негативно да влијае врз учењето на други странски јазици. Оваа перспектива доведува до убедувањето дека странските јазици треба да се изучуваат одделно, како и дека запомнувањето на тие јазици во мозокот се одвива независно (Wyrusz 2015: 82). Со овие тврдења, на некој начин, е прикажана идејата за избегнување контакт меѓу странските јазици.

Дури во 80-тите и 90-тите години од 20 век, се утврдува дека при изучување на повеќе странски јазици, може да се појави и позитивен трансфер, покрај можниот негативен трансфер (Wyrusz 2015: 82). Ова отвора многу нови можности за учење, но и за поучување, односно за наставата по странски јазици. Врз основа на оваа релација,

започнуваат да се појавуваат и првите публикации, како и значајни дидактички материјали за изучување на трет јазик.

Во РС Македонија, германскиот јазик се изучува како втор задолжителен странски јазик во основното и во средното образование. Со оглед на тоа што македонските изучувачи претходно го усвоиле англискиот јазик и многумина од нив го користат активно, неговото познавање може да биде значаен извор при усвојувањето на ГВСЈ.

Глава 1: Теоретска рамка

1. Дефиниција и карактеристики на фразеологизмите

Фразеологијата како дисциплина се дефинира како гранка на лингвистиката што ги проучува неслободните зборовни состави, односно фразеологизмите (Burger 2003: 11; Donalies 2009: 3; Fleischer 1982: 9; Palm 1997: 2), но истовремено и како збир од фразеологизми во рамките на еден јазик (Thun 1978: 19; Fleischer 1982: 9; Günter 1990: 103, сп. Elspaß 1998: 33; Burger 2003: 11). Фразеологијата не може да се смета за „лесно разбирлива појава“ (Wotjak 1992: 104, сп. Hallsteinsdóttir 2011: 5), туку (Weller 1992: 129, сп. Hallsteinsdóttir 2011: 5). претставува област што поставува „бројни предизвици за изучувачите на јазикот, како во однос на разбирањето така и при учењето и практичната примена на фразеологизмите.“ (Превод: М. П.)

Фразеологизмите³, кои за Макаи (Makkai 1972: 29, сп. Katsarou 2011: 89) претставуваат „специфичност на фразеологијата“ се сложен и повеќеслоен предмет на истражување, чија дефиниција и класификација сè уште не се целосно унифицирани. Ова не се должи само на нивната структурна разновидност и семантичка сложеност туку и на нивната културолошка и контекстуална условеност (Wotjak 1992; Weller 1992, сп. Hallsteinsdóttir 2011: 5). Во овој контекст, различни автори настојуваат да ги определат преку нивните суштински карактеристики. Молотков (Molotkov 1997, сп. Fleischer 1982: 12) ги дефинира како „нова единица *sui generis* со лексичко значење [...]“ (Превод: М. П.), а Химер (Hümmer 2007: 76–77) ги смета за „лексички единици со

³ Францускиот збор *phrase* започнува да се употребува во германскиот јазик околу 17 век, првично со пејоративно значење, односно како „израз што не кажува ништо“ или е без конкретна содржина. Во постарите употреби, тој значел и „формулирање“ (Drum 2004: 8).

Во лингвистиката, кај повеќе автори, се прифаќа дека **фразеологијата** претставува поширока област која ги опфаќа сите јазични изрази со стабилна или делумно стабилна структура, односно **фразеологизмите** како надредена категорија. Во рамките на оваа поширока категорија, **идиомот** претставува потесна подгрупа, кој се одликува со изразена идиоматичност (сп. Elspaß 1998: 34; Burger 2012: 45–47; Sulikowska 2019: 28).

Лингвистите сè уште не се целосно усогласени околу терминологијата, па употребуваат бројни термини со синонимно или приближно значење. Во германската лингвистика, се користат различни термини, како: *Phraseologismus* (фразеологизам), *phraseologische Wortverbindungen* (фразеолошки зборовни спојки), *Phrasem* (фразем), *Idiom* (идиом), *Phraseologische Einheiten* (фразеолошки единици), *Phraseolexem* (фразеолексема), *Redewendung* (фраза) и други (Pilz 1983, сп. Ristić 2013: 14; Fleischer 1982; Burger 2003).

Слична терминолошка разновидност има и во македонската лингвистика, каде што се среќаваат термините: *идиом*, *фразема*, *фразеолошки израз* и *фразеологизам*. Во современата меѓународна терминологија, често се користат термини изведени од грчките корени *phrasis* (начин на изразување) и *idios* (посебен), односно *phraseo-* и *idio-* (Велјановска 2006: 17).

посебен статус“, со што јасно ги разграничуваат од слободните зборовни состави и ја нагласуваат нивната автономност во јазичниот систем.

Општо прифатено од повеќето лингвисти е дека фразеологизмите се разликуваат од слободните зборовни состави преку неколку својства: **идиоматичност, полилексичност, стабилност, лексикализација и репродуктивност** (Stein 1995: 21; Palm 1995: 1; Burger 2003: 14–15; Wehe 2009: 2, сп. Amar 2012: 62; Ehrhardt 2014: 3; Fleischer 1982: 35). Сепак, овие својства не се застапени во еднаков степен кај сите фразеолошки единици, туку функционираат како различни и меѓусебно поврзани критериуми.

1.1. Полилексичност

Во согласност со дефиницијата на Бургер (Burger 2003: 36), критериумот полилексичност подразбира дека фразеологизмот се состои од најмалку две лексеми. На прв поглед, ова разграничување изгледа јасно и недвосмислено, но теоретскиот проблем се појавува при дефинирањето на самиот поим „збор“, како и при прецизното одредување на неговите граници.

Бургер прифаќа поширок пристап и не инсистира строго на тоа сите компоненти на фразеологизмите да мора да бидат полнозначни зборови. Поради тоа, во фразеолошкиот систем, вклучува и изрази од типот: *bei weitem, wenn auch, an sich, sodass*. За разлика од него, Флајшер (Fleischer 1982: 34) поставува построг критериум, според кој најмалку една од компонентите мора да биде полнозначен збор. Врз таа основа, тој исклучува конструкции, како сложени глаголски форми *er hatte geschrieben*, синтагми составени од член и именка *des Buches*, адвербијални суперлативни форми *am besten, auf herzlichste*, како и рефлексивни конструкции *sich aalen*.

Лигер (Lüger 1999: 6, сп. Mahdi 2010: 22) паралелно со тоа го прецизира критериумот полилексичност и истакнува дека фразеологизмите мора да се состојат од најмалку две полнозначни, графички одвоени лексеми. Со ваквото појаснување, тој од фразеолошкиот систем ги исклучува синсемантичките елементи. Слична теоретска позиција имаат и Димитровски и Ширилов (2003: 2), според кои фразеологизмите „[...] во принцип содржат најмалку два полнозначни збора кои, како и секој друг збор, при говорењето или пишувањето, беспрекорно се вклопуваат во исказот со евидентна можност за вршење синтаксичка функција во реченицата, при што барем едниот од нив задолжително упатува на семантичка метаморфоза.“

Лигер (Lüger 1999: 27, сп. Ruusila 2014: 19) го отвора и прашањето за можниот реченичен карактер на фразеологизмите, со што се надминува традиционалното ограничување на синтагмата како основна структурна единица.

Меѓутоа во фразеолошката литература, се јавуваат и проширени интерпретации на полилексичноста. Така, Думе (Duhme 1995; сп. Kahl 2015: 26) во фразеолошкиот систем ги вклучува и **едночлените фразеолошки сложенки**⁴, како *Zankapfel* (јаболко на раздорот) и *Kuhhandel*⁵ (матни договори). Иако формално се состојат од еден збор, нивното значење е фразеолошко и не се изведува од значењата на составните елементи, поради што се третираат како дел од фразеолошкиот систем. Тука ја прифаќаме неговата позиција како оправдана.

Слично проширување се забележува и кај КФ, како *Hallo*, *Entschuldigung*, *Tschüss*, *Danke*, кои иако не ја исполнуваат формалната одлика на полилексичност, не се исклучуваат од поширокото сфаќање на фразеологијата (Schmale 2018: 83). Лигер (Lüger 2019: 53) истакнува дека тие исполнуваат комуникативни функции аналогни на формули, како *Herzlich willkommen* (добредојде) или *Auf Wiedersehen* (догледање).

Затоа Шмале (Schmale 2017: 46, сп. Lüger 2019: 53) го воведува поимот „**Polyfaktorialität**“ (многумногост), со кој се означува дека употребата на ваквите формули е условена од низа комуникативни, прагматички и контекстуални фактори. За разлика од нив, кај нефразеолошките едночлени лексеми, не се среќава ваква сложена функционална условеност (Schmale 2018: 83).

Според наведеното, произлегува дека критериумот полилексичност во фразеологијата не е еднообразно дефиниран, туку се разликува од строго формално сфаќање, според кое се бара присуство на најмалку две лексеми, до пошироки интерпретации кои дозволуваат вклучување и на едночлени, како и прагматички фиксирани изрази.

⁴ Повеќе за овој вид сложенки во книгата *Gesundfutter statt Schnellgerichte: Neues zum alten Kompositionsmodell der deutsche Sprache*, стр. 32 (С. Симоска 2012).

⁵ Фразеологизмот *Kuhhandel* буквално значи „трговија со крави“, но во преносна смисла, означува нетранспарентна или сомнителна сделка, насочена првенствено кон лична корист. На македонски јазик, најчести преводни еквиваленти може да се: „политичко пазарење“, „договор зад затворени врати“ или „матна сделка“, во зависност од контекстот. Изразот се употребува во политички, дипломатски и деловни контексти и обично носи негативна конотација, особено кога станува збор за договори во кои едната страна е измамена или оштетена. Потеклото на фразеологизмот е поврзано со традиционалната трговија со добиток, за која уште од минатото имало негативно мислење бидејќи продавачите често ги претставувале возраста, здравјето и вредноста на животните поповолно отколку што навистина биле. Иако самиот збор е постар, неговата фразеолошка употреба како ознака за сомнителен или измамнички договор е потврдена дури кон крајот на XIX век. <https://eifelon.de/region/h-dieter-neumann-einen-kuhhandel-eingehen.html> и https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=kuhhandel&bool=relevanz&gawoe=an&sp0=rart_ou&sp1=rart_varianten_ou. Достапно на: 24.5.2026.

1.2. Стабилност

Според Бургер (Burger 2003: 16), стабилноста е посложена за концептуализирање од полилексичноста и претставува основен услов што мора да биде исполнет кај сите фразеологизми. Таа долго време се смета за едно од централните својства на фразеологизмите (Fleischer 1982) и традиционално се разбира како ограничена различност на формата и на составните елементи.

Сепак, поновите истражувања укажуваат дека стабилноста не може да се третира како апсолутна категорија, туку како релативна. Доналис (Donalies 2009, сп. Jazbec/Kacjan 2013: 50) истакнува дека сè во јазикот, во различен степен, подлежи на повторување, а Банс (Bahns 1996, сп. Jazbec/Kacjan 2013: 50) дополнува дека и „честите колокации во јазикот“ може да се приближат до статусот на фразеологизми.“

Бургер, Бухофер и Зиалм (Burger/Buchofer/Sialm 1982: 62) меѓу првите експлицитно ја формулираат идејата за релативна стабилност и ги определуваат фразеологизмите како „*релативно стабилна, повторлива и експресивна врска на лексеми*“ (Превод: М. П.), со што директно се посочува на нивната релативна, а не апсолутна стабилност. Ова сфаќање е понатаму развиено кај Бургер (Burger 2003: 16) и Палм (Palm 1995: 2), која нагласува дека нема единствена и строго утврдена структура што важи за сите фразеологизми, туку дека има јасно определена граница на дозволени модификации, над која се нарушуваат нивната препознатливост и разбирливост.

Во рамките на ова својство, Бургер (Burger 2003: 25) издвојува три основни типови стабилност: *психолингвистичка, структурна и прагматичка стабилност*.

Психолингвистичката стабилност се однесува на способноста фразеологизмите да се складираат и активираат како готови целини во МЛ, при што тие се усвојуваат и се употребуваат како однапред достапни единици во јазичната продукција. Овој аспект е значаен за сите фразеологизми, но неговата реализација може да се разликува во зависност од нивниот тип (Burger 2003: 17–20).

Структурната стабилност подразбира ограничувања во однос на можностите за замена, редослед и граматички промени на компонентите. Таа се покажува преку фиксна синтаксичка организација, како и преку отпорност кон морфолошки и лексички промени. На пример, во фразеологизмот *Hals- und Beinbruch* (крши нога, со значење желба за успех), промената на редоследот (*Bein- und Halsbruch*) не е прифатлива. Во оваа група, спаѓаат и морфосинтаксичките нерегуларни фразеологизми, како *gut Holz* (многу успех, еквивалент на *Viel Erfolg*), како и т.н. трансформациски ограничувања

(Mayor 2006), при што одредени конструкции не дозволуваат граматички модификации (на пр., *Wie geht's?* не може да се промени во *Wie wird's gehen?*).

Исто така, повеќе автори ја нагласуваат структурната стабилност, преку различни термилошки определби. Чернишева (1975, сп. Фиданчева 2006: 9) ги опишува фразеологизмите како „цврсти зборовни комплекси“ и ги нагласува специфичната поврзаност на нивните компоненти и нивната структурна непроменливост. Симоска (2016: 265–266) ја истакнува оваа особина преку поимот „петрифицирани структурно-синтаксички состави“, Велјановска (2006: 21) ги определува како „неслободни и постојани зборовни врски“, а Мургоски (1993: вовед) говори за „постојан зборовен состав“. Иако термилошки се разликуваат, овие автори упатуваат на структурната стабилност како заедничка особина кај фразеологизмите.

Прагматичката стабилност се однесува на поврзаноста на фразеологизмите со типични ситуации и функции во комуникацијата (Burger 2010: 28). Таа е карактеристична пред сè за одредени типови фразеологизми, како: формулите за поздравување, за ритуализираните изрази во усната комуникација, како и за формулите во правниот и институционалниот дискурс. Во овие контексти, фразеологизмите служат за изразување социјални односи, припадност на група, емоционални ставови или за засилување на аргументацијата, а често се користат и во рекламниот дискурс и јазичните игри (Fleischer 1997: 218, сп. Ruusila 2014: 23–24).

Флајшер (Fleischer 1982: 41–42) разликува и лексичко-семантичка и фразеолошка стабилност.

Лексичко-семантичката стабилност се покажува, на пример, преку територијалните дублети⁶. Во германскиот јазик, фразеологизмот *den Rahm abschöpfen* (буквално: го собира кајмакот, а со значење го зема најдоброто за себеси) не дозволува замена на лексемата *Rahm* со синонимот *Sahne* иако двете лексеми ги има во јазикот. Ова покажува дека територијалните дублети не формираат варијанти во рамките на фразеологизмите (Palm 1995: 29). Инаку само мал број фразеологизми може да се пофалат со типична лексичка стабилност. Тоа се оние фразеологизми чиј состав содржи зборови кои не се користат надвор од рамките на фразеологизмот. И Лигер

⁶ Територијални дублети (territoriale Dubletten) се синонимни лексеми што се разликуваат по нивната територијална употреба. На пр.: *Brötchen-Semmel*, *Treppe-Stiege*, *Fleischer-Metzger*, *kehren-fegen*.

(Lüger 1999: 27) зборува за „*релативна лексичко-семантичка стабилност*“ и директно ја нагласува релативната природа на фразеологизмите.

Фразеолошката стабилност опфаќа појава на уникатни компоненти, синтаксички и морфолошко-флективни аномалии, како и стабилни нефразеолошки зборовни парови, на пр., *Freud und Leid*.

1.3.Идиоматичност

Идиоматичноста долго време се смета за едно од најкарактеристичните својства на фразеологизмите, *par excellence* во истражувањата за фразеологизмите (Mayor 2006: 35) и често се определува како нивна најпечатлива особина (Gréciano 1983: 233; Burger 2003: 15). Нејзината важност произлегува, пред сè, од тоа што претставува клучен критериум за разграничување на слободните и неслободните зборовни состави (Chrissou 2000: 19).

Сепак овој критериум е сложен што се огледа и од низата термини што Кин (Kühn 2007: 623, сп. Sulikowska 2019: 35) ги наведува како синоними: *пренос на значење, метафоричност, сликовитост и мотивираност*. Овие поими се тесно поврзани со идиоматичноста сфатена како „*семантичка неразбирливост на изразот составен од повеќе зборови, во однос на значењата на неговите компоненти, при што различните аспекти на ова својство не мора да се појавуваат истовремено.*“ (Превод: М. П.)

Во традиционална перспектива, идиоматичноста се однесува исклучиво на семантичкиот аспект и подразбира дека фразеолошкото значење не може целосно (или во одредени случаи само делумно) да се изведе од значењата на неговите поединечни компоненти (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 62; Schemann 1993: 18; Мургоски (1993: вовед); Palm 1995: 9; Stein 1995: 30; Чернишева (1975, сп. Фиданчева 2006: 9) Vöhmer 1997: 1; Roos 2001: 9; Симоска 2016: 265–266). Ова гледиште е поврзано со сфаќањето за некопозициско значење, па Велјановска (2006: 21) нагласува дека „*составните компоненти на фразеолошките изрази покажуваат поголем или помал степен на десемантизација, така што значењето на фразеолошкиот израз не е соодветно со значењата на одделните компоненти што го сочинуваат*“, со што директно се потврдува нивниот фразеолошки карактер.

За Велковска (2002: 7) фразеологизмите претставуваат „*зборовни состави кои се наоѓаат во неслободни, постојани врски*“, но истовремено нагласува дека сите такви неслободни и постојани зборовни состави немаат статус на фразеологизми. Дел

од нив функционираат како термиолошко именување, како што се ботанички и зоолошки називи (на пр., *ајдучка трева*, *момина солза*, *попово прасе*), како и стручни термини од различни области (на пр., *мртва природа*, *апсолутна нула*). Ваквите единици, иако формално стабилни, не се одликуваат со фразеолошка идиоматичност, поради што Чермак (1985, сп. Велјановска 2006: 21–22) ги определува како квазифраземи, сместени на периферијата на фразеолошкиот систем.

Покрај ова традиционално сфаќање, современата лингвистика, а особено прагматиката, ја проширува перспективата на идиоматичноста, па под идиоматичност се подразбира *формулативноста на јазикот*, односно постоењето на рутинизирани изрази, кои функционираат како готови модели во секојдневната комуникација. Тука спаѓаат: поздрави, претставување, збогувања, формули за јадење и пиење, благодарност и извинување (Filatkina 2007: 139 сп. Sulikowska 2019: 35) кои според Фајлке (Feilke 1994 сп. Sulikowska 2019: 35) се фразеолошки обликувани.

Во овој контекст, идиоматичноста не се ограничува само на семантичкото неразложување туку опфаќа и конвенционализирани начини на употреба на јазикот. Следствено на тоа, од спектарот можни конструкции во јазикот, преку повторлива употреба и социјална конвенција, се стабилизираат одредени форми како конвенционализирани и препознатливи модели.

1.4.Лексикализација

Според Палм (Palm 1997: 36), под лексикализација се подразбира процес во кој фразеологизмите функционираат како готови и стабилни целини, а нивното значење станува независно од буквалните значења на нивните составни елементи. Овој процес најчесто се одвива постепено и дијахрониски, поради што, со текот на времето, се губат првобитната мотивација и семантичката транспарентност на изразите. Како резултат на тоа, говорителите често не се свесни за нивното етимолошко потекло или за семантичките процеси што довеле до нивното современо значење.

Во јазикот, паралелно има лексикализирани и *оказионални*⁷ фразеологизми (Burger 2003; Ristić 2013: 18), што покажува дека сите фразеологизми не се во иста фаза на јазичен развој.

⁷ „Со терминот **оказионализам** се означува привремено, спонтано употребена, нова нелексикализирана лексичка единица во одреден текст со одредена комуникативна интенција на авторот, која потенцијално може, но не мора, да пристапи кон трајниот лексикон на еден јазик“ (Симоска 2006: 36).

И Халстејнсдотир и Фаро (Hallsteinsdóttir/Farø 2010: 133) истакнуваат дека токму „лексиализацијата на фразеологизмите како вербални знаци со дефинирано и единствено значење [...]“ (Превод: М. П.) доведува до тоа нивното значење да не претставува збир од значењата на поединечните компоненти. Како последица на тоа, компонентното значење се маргинализира, а знаковното, целосно значење на фразеологизмот станува доминантно.

Според Грециано (Gréciano 2004: 161, сп. Kahl 2015: 28), фразеологизмите не се само „реторички украс“, туку во комуникацијата функционираат преку рационална и емотивна аналогија, со што имаат засилен ефект врз слушателот. Токму оваа нивна изразна и семантичка ефективност придонесува за нивната лексикализација во јазикот.

Лексикализацијата од оваа перспектива, го нагласува единствениот статус на фразеологизмите во МЛ, но истовремено се зема предвид фактот дека „зборовната врска во јазичната заедница се употребува слично на лексема“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 1). Како што забележува Доналис (Donalies 1994: 394, сп. Sulikowska 2019: 38), веќе во самата терминологија „комплексна“ (Daniels 1978), „лексичка“, „синтаксичка“ или „фразеолошка единица“ (Pilz 1978) е содржана идејата за јазични структури кои, според Пилц (Pilz 1981: 25), „иако се состојат од повеќе зборови, се однесуваат како еден збор.“ (Превод: М. П.)

1.5. Повторливост

Според Козериу (Coseriu 1981: 195, сп. Kahl 2015: 28), врз основа на својата повторливост и лексикализација, фразеологизмите се вбројуваат во „повторен говор“, односно во јазични изрази што се користат како веќе оформени целини што може повторно да се употребат.

Според Бургер, Бухофер и Зиалм (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 66), повторливоста подразбира дека „фразеологизмите се дел од инвентарот на јазикот и се карактеризираат со нивна „повторлива“ природа, односно со можноста да се користат како стабилни лексички единици.“ (Превод: М. П.) Слично гледиште застапуваат и Палм (Palm 1997: 36), Драхота-Сабо (Drahota-Szabó 2021: 15) и Велјановска (2006: 21) која истакнува дека тие не се создаваат ад хок, туку се „повторуваат во готова форма која се зацврстува со долгата употреба“.

Димитровски и Ширилов (2003: 2) истакнуваат дека фразеологизмите „[...] се повторуваат од една до друга генерација родени говорители од исто јазично подрачје, и тоа, пред сè, во актот на говорот [...]“. Ваквото определување упатува на тоа дека

фразеологизмите не функционираат исклучиво како јазични единици туку и како носители на колективно искуство и културно знаење. Нивната повторна употреба од генерација на генерација не подразбира само механичко повторување туку и пренесување на вредности, верувања и специфични начини на поимање на светот. Во нив, се вградени историски слоеви, традиционални претстави и симболички значења, кои ги одразуваат духовната и културната матрица на народот. Токму затоа, фразеологизмите може да се разгледуваат како јазичен израз на колективниот идентитет, односно како еден од најсуптилниите облици преку кои се покажува „духот“ на јазичната заедница.

Соодветно на ова, Сава (Sava 2006: 157, сп. Kahl 2015: 28) истакнува дека фразеологизмите појаснуваат каков тип на вреднување говорителот врши преку употребата на одреден израз, како и каква социјална улога им доделува на соговорникот и на себеси кога го користи тој израз. Во истиот контекст, и Колер и Шајанкова (Koller 1977: 72, Šajánková 2007: 124, сп. Kahl 2015: 47) нагласуваат дека фразеологизмите имаат специфична функција на вреднување и оценување.

На овие карактеристики може да се надоврзат и *фреквентноста*, *варијантноста* и *факултативноста* (Велјановска 2006: 29), како и нивната *контекстуална интеграција*, односно способноста фразеологизмите да функционираат како составен дел на реченицата (Mršević Radović 1987: 12, сп. Zarifović Grković 2021: 12). Покрај тоа, фразеологизмите се одликуваат и со *експресивноста*, *сликовитост* и *културолошка условеност*, што ги прави значаен инструмент за концептуализација на реалноста, како и за изразување на емоционални и вредносни ставови (Worbs 1994).

Како заклучок од досегашните разгледувања, може да се согледа сложеноста и проблематичноста на дефинирањето на фразеологизмите врз основа на поединечни карактеристики. Овој проблем јасно го формулира Доброволски (Dobrovol'skij 1995: 45), кој укажува дека главната слабост на традиционалните класификации лежи во настојувањето да се воспостават фиксни граници меѓу различните типови зборовни комбинации, врз основа на единечен критериум. Како што истакнува авторот, во лингвистичката реалност, нема ниту цврсти граници, ниту универзално применливи критериуми. Наместо тоа, фразеологизмите се определуваат преку отворен и флексибилен збир својства, при што нивната важност се разликува, а ниту едно својство не функционира како апсолутен и задолжителен услов.

Може да се заклучи дека современите истражувања во фразеологијата се оддалечуваат од строгите дефиниции и се насочуваат кон повеќекритериумски

пристап, во кој фразеологизмите се определуваат преку комбинација од својства без хиерархиска фиксираност меѓу нив. Во оваа перспектива, идиоматичноста, полилексичноста, стабилноста, лексикализацијата и повторливоста функционираат како степенувани категории, чија тежина зависи од типот на фразеологизмот. Ваквата отвореност ја нагласува динамичната природа на фразеолошкиот систем и ја потврдува потребата од негово натамошно теоретско преиспитување.

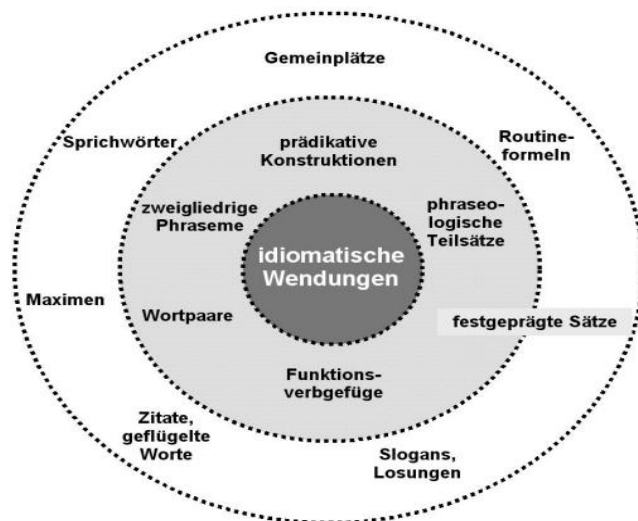
2. Центар и периферија во фразеологијата

Иако во современата литература често се нагласуваат ограничувањата на строгите класификации на фразеолошкиот материјал, пред сè, поради нивната неможност целосно да ја доловат динамичната и флуидна природа на јазикот (Korhonen 2002: 406; Fleischer 1982: 116), сепак, ваквите систематизации не ја губат својата научна важност. Како што истакнува Вотјак (Wotjak 2005: 371), тие имаат своја оправданост и неопходност, особено во доменот на училишната лексикографија. Во ова истражување, класификацијата не претставува цел сама по себе, туку алатка за појаснување на статусот на КФ во рамките на фразеолошкиот систем.

Традиционално, за опишување на структурата на фразеолошкиот систем се користи моделот *фразеологија во поширока и фразеологија во потесна смисла*⁸ (Fleischer 1997: 68, сп. Stumpf 2017: 60–62). Основата за ваквата поделба лежи во нееднаквата застапеност на трите клучни својства на фразеологизмите: полилексичноста, стабилноста и идиоматичноста. Овие параметри, како што истакнуваат повеќето лингвисти (Fleischer 1982; Busse 2002: 408, сп. Stumpf 2017: 60–62), не се апсолутни, туку променливи карактеристики и се реализираат во различен степен кај различни типови фразеологизми. Овој пристап, во голема мера,

⁸ Првата категорија се дефинира преку критериумите полилексичност и стабилност, а вклучувањето на идиоматичноста ја определува фразеологијата во потесна смисла (Burger 2010: 14). Сепак, ваквата дихотомија, според Флајшер (Fleischer 1982: 11), првично е оценета како недоволно научно заснована. Фајлке (Feilke 1996: 194; сп. Stein 2004: 267), исто така, истакнува дека при премин од центарот кон периферијата на фразеолошкиот систем, се забележува постепено намалување на степенот на идиоматичност, придружено со зголемување на семантичката и структурната мотивираност. Сумирано, кај поголемиот број автори, во поширока смисла, фразеологизмите се определуваат како *полилексички единици со релативна структурна стабилност*, а нивното дефинирање во потесна смисла, подразбира дополнително присуство на идиоматичноста.

соодветствува со моделот *центар и периферија*⁹, според кој фразеолошкиот корпус се дели на јадро (центар) и периферни зони.



Слика 1: Центар и периферија (Lüger 2019: 55)

Слика 1. шематски ја прикажува најчестата поделба на фразеолошкиот материјал. Од сликата, се гледа дека во центарот на фразеолошкиот систем се прототипските фразеолошки единици, честопати наречени и *идиом*¹⁰. Кај нив, се покажува висок степен на сите три основни фразеолошки својства, па затоа се полилексични, структурно стабилни и семантички непрозирни (идиоматични). Токму поради тоа, тие долго време се во фокусот на традиционалните фразеолошки истражувања и се сметаат за централни претставници на фразеолошкиот инвентар.

Наспроти нив, во зоната што постепено се оддалечува од центарот се наоѓаат единици кај кои овие својства не се еднакво изразени. Во оваа т.н. транзициска зона се

⁹ Флајшер (Fleischer 1997: 29; сп. Lüger 1999: 36) на метафоричен начин ги опишува различните подрачја на фразеологијата преку поимите „јадро“ и „периферија“. Овој модел се користи за визуализација на распределбата на различните типови фразеолошки единици во рамките на фразеолошкиот систем.

Бургер, Бихофер и Зиалм (Burger/Buhofer/Sialm 2007: 9, сп. Ruusila 2014: 20) забележуваат дека бројни области кои традиционално се сметаат за периферни, денес се предмет на интензивни истражувања, поради што се поставува прашањето за актуелноста и важноста на ваквата дихотомија.

На оваа проблематика подетално се задржува Штумф (Stumpf 2017: 59–96), кој во својата студија со наслов „Ist das Zentrum-Peripherie-Modell in der heutigen Phraseologieforschung noch haltbar?“ („Дали моделот центар и периферија во современите фразеолошки истражувања сè уште е одржлив?“) ги преиспитува валидноста и оправданоста на овој модел во рамките на современата фразеологија.

¹⁰ Според Бургер (Burger 2010: 30), **ИДИОМИТЕ** се комбинации на зборови чие значење не произлегува директно од значењето на нивните поединечни компоненти, кај кои е нагласена целосната семантичка непрозирност. Бургер (Burger 2003: 31–32) ги нарекува целосни идиомии (Voll-Idiome). А Макаи (Makkai 1972: 58, сп. Katsarou 2011: 30) смета дека е поекономично и појасно терминот *идиом* да се користи исклучиво за единици составени од најмалку две морфеме. Макаи (Makkai 1972: 122, сп. Katsarou 2011: 30) ги дефинира фразеологизмите како „*полилексични лексеми составени од повеќе од една минимална слободна форма или збор*.“ (Превод М. П.) Во македонската фразеологија, Мургоски (сп. Велјановска 2006: 25) ги нарекува *вистински идиомии*, а во нив, ги вклучува и поговорките.

вбројуваат конструкции со релативно висок степен на структурна стабилност, но со различен степен на идиоматичност и зависност од контекстот, што ги позиционира како преодна категорија меѓу центарот и периферијата. Тука спаѓаат: *зборовни парови, глаголски конструкции, фразеолошки дел-реченици, предикативни конструкции, дводелни фразеологизми* и т.н. *зацврстени реченици*¹¹. Последниве, преку употребата на деиктички елементи, се поврзуваат со контекстот и претставуваат премин кон фразеолошки структури што функционираат на ниво на реченица иако нивната стабилност обично е пониска во споредба со класичните фразеолексеми.

На периферијата на фразеолошкиот систем, се наоѓаат единици кај кои класичните обележја се најмалку изразени. Тука спаѓаат *рутинските формули труизмите, поговорките, максимите, цитатите и крилатиците, слоганите и паролите*. Нивната поголема флексибилност и контекстуална зависност ја отежнува нивната прецизна категоризација, што понатаму ја нагласува постепеноста на премините меѓу различните зони.

Во литературата, се нагласува дека границите меѓу центарот и периферијата не се строги, туку дифузни и променливи. Испрекинатите линии во шематските прикази на овој модел симболично ги отсликуваат токму оваа нестабилност и постепеност на премините меѓу различните категории. Ваквата флексибилност е резултат и на способноста на фразеологизмите да се менуваат, развиваат и комбинираат со други јазични елементи, без да го изгубат своето основно значење.

Различни автори предлагаат и поопсежни класификации на овој модел. Така, Фајлке (Feilke 1996: 194, сп. Stumpf 2017: 62) во центарот ги вклучува и целосно идиоматичните фразеологизми (на пр., *Öl ins Feuer gießen* – налева масло во огнот) и делумните фразеологизми (на пр., *von Tuten und Blasen keine Ahnung haben* – нема поим), а на периферијата ги позиционира: рутинските формули, на пр.: *Guten Tag* (добар ден), *alles Gute* (сè најдобро), *schönes Wochenende* (убав викенд)¹², колокациите, како на пр., *Zähne putzen* (мие заби) и шаблонските текстови, на пр., *Sehr geehrte Damen und Herren* (Почитувани дами и господа).

Лигер (Lüger 1990, сп. Stumpf 2017: 62–63) оди чекор понатаму и предлага поширока периферија во која вклучува различни типови изрази: фразеологизми составени од еден збор, дефразеолошки деривати, велеризми, антипоговорки,

¹¹ Поимот *festgeprägte Sätze* потекнува од Рајхштајн (Reichstein 1973, сп. Vivaldi 2022: 4) и се однесува на фразеологизми со вредност на реченица. Тие не се претходно целосно формулирани, туку се поврзуваат со контекстот. На пр.: *Das geht auf keine Kuhhaut* (нема логика, не се трпи).

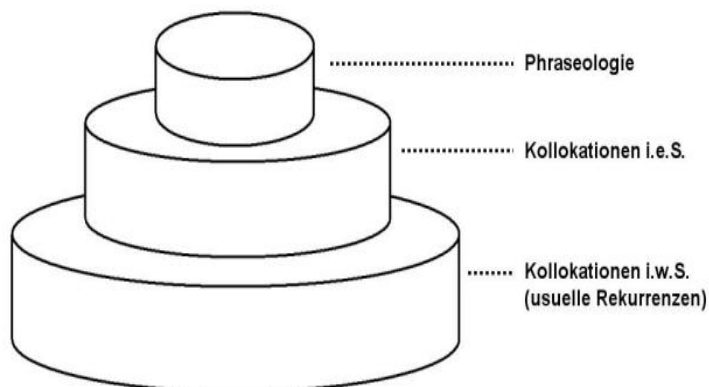
¹² Примерите се преземени од анализираните учебници.

афоризми, топички формули, стереотипи, генерички реченици, шаблонски текстови и колокации.

Историски гледано, има и поекстремни пристапи, особено оние на англицистите Хокет и Фрајзер (Hockett 1956; Fraser 1970, сп. Kahl 2015: 27), според кои дури и *целосните текстови* се третирали како фразеологизми. Меѓутоа, ваквите гледишта денес се сметаат за анахрони и не наоѓаат поддршка во современата лингвистика.

Од оваа перспектива, моделот центар и периферија не треба да се сфати како строга класификациска рамка, туку како модел кој овозможува ориентација во сложениот фразеолошки систем. Неговата вредност не лежи во прецизното разграничување, туку во прикажувањето на степенуваната природа на фразеологизмите. Тој има значајна улога во раните фази на развојот на фразеологијата, особено во поглед на систематизацијата и класификацијата на нејзиниот сложен и различен материјал. Меѓутоа методолошките пристапи на корпусната лингвистика и историската фразеологија придонесуваат за преиспитување на овој модел укажувајќи на потребата од подинамични и емпириски засновани модели. Дури и самиот Штумф (Stumpf 2017: 59–63) се залага за напуштање на моделот центар и периферија и за продлабочено разгледување на фразеологијата.

Како алтернатива, се предлагаат нови модели, меѓу кои особено се издвојува т.н. модел на нивоа (Ebenen-Modell) на Фајлке (Feilke 2004: 55, сп. Lüger 2019: 55 и Feilke 2004: 58, сп. Ruusila 2014: 28–29), кој се заснова на честата употребата на фразеологизмите. Во овој модел, *колокациите* ја формираат основата, а останатите фразеолошки изрази се распоредуваат на повисоки нивоа според степенот на нивната стабилност. Русила (Ruusila 2014: 29) укажува дека и КФ припаѓаат на ова основно ниво, токму поради нивната честа употреба и централна улога во комуникацијата.



Слика 2: Модел на нивоа според Фајлке (Feilke 2004: 58, сп. Lüger 2019: 55)

3. КФ во фразеолошкиот систем

Прашањето за статусот на КФ во рамките на фразеолошкиот систем останува отворено и контроверзно во современата лингвистика. Централната дискусија се однесува на тоа дали овие изрази треба да се третираат како полноправни фразеологизми или како периферни прагматички единици.

Дел од истражувачите (Lüger 2007; Нувјаринен 2011) заклучуваат дека КФ не може да се вбројат во фразеологизмите доколку не го исполнуваат критериумот полилексичност, односно под услов да не се составени од повеќе елементи. Слично мислење дели и Флајшер (Fleischer 1982: 130) кој ги позиционира овие изрази во преодна зона меѓу синтаксата и фразеологијата опишувајќи ги како „реченични шеми со комуникативна функција и со различен степен на идиоматичност.“ (Превод: М. П.)

Повеќето автори (Нувјаринен 2011; Mayor 2006; Stein 2004; Winzer-Kiontke 2016) ги третираат КФ како периферни елементи во фразеолошкиот систем и нагласуваат дека и покрај нивната значајна улога во секојдневната комуникација и во процесот на усвојување странски јазици, КФ не ги исполнуваат сите класични фразеолошки критериуми (Lüger 2004: 128, 139).

Според основната класификација на Бургер (Burger 2003, 2010), заедно со референцијалните и структурните фразеологизми, КФ претставуваат посебна и самостојна подгрупа во рамките на фразеолошкиот систем.

Современите истражувања во фразеологијата сè повеќе се ориентираат кон интердисциплинарни пристапи, при што се земаат предвид сознанија од психолингвистиката, прагматиката и социопрагматиката. Во рамките на ваквите пристапи, фразеолошките единици сè почесто се разгледуваат од аспект на нивната функционална, комуникативна и конвенционална вредност, а не исклучиво според структурно-семантичките критериуми. Поради тоа, дел од авторите ги вклучуваат и *изразите од еден збор*, како легитимни членови на фразеолошкиот систем, а со тоа, се засилува интересот и за периферните поттипови фразеологизми, вклучително и за КФ.

Бергерова (Bergerová 2011: 108) посочува на појава на т.н. „ефект аха“ кај студентите, кога тие согледуваат дека во поширокото разбирање на фразеологијата спаѓаат различни типови изрази, меѓу кои и КФ. И покрај нивната очигледна функционална важност, нивното разгледување во рамките на фразеологијата за многумина сè уште претставува изненадување.

Кечкес (Kecskes 2010: 2891–2892, сп. Ruusila 2014: 28) ги разгледува овие изрази како повеќе од обична група формули. Според него, нивното проучување овозможува подлабоко разбирање на јазикот бидејќи тие претставуваат показатели на културата, начинот на размислување, општествените вредности и моделите за комуникација карактеристични за одредена јазична заедница. Во таа смисла, КФ може да се сфатат како важен медиум преку кој се одразуваат пошироки општествени и културни аспекти на јазикот.

Бургер (Burger 1973: 59, сп. Lapinskas 2013: 152) истакнува дека КФ не треба да се анализираат исклучиво како јазични единици, туку во рамки на поширока теорија за човечкото однесување, која ги опфаќа и вербалните и невербалните аспекти на комуникацијата. Тие не служат само да изразат значење туку и за извршување конкретни дејства во комуникацијата, како *поздравување, извинување, потврдување* или *започнување разговор*, често во комбинација со контекстот и невербалните елементи. Токму поради оваа димензија, јасно се разликуваат од традиционалните фразеологизми, кои претежно имаат описна и семантичка улога.

Сметаме дека КФ не треба да се третираат како маргинални јазични појави во комуникативна смисла, туку како функционално многу значајни единици во комуникацијата. Нивната вредност и комуникативна неопходност претставуваат знак дека нивната „периферност“ е, пред сè, резултат на структурно-семантичките критериуми врз кои се темелат класичните фразеолошки модели, а не на нивниот реален статус во јазикот.

Во рамките на ова истражување, КФ се определуваат како периферни единици во фразеолошкиот систем имајќи ги предвид нивната структурна оддалеченост од прототипските фразеологизми и нивната изразена функционално-прагматичка доминантност. Притоа, нивната периферна класификација се сфаќа условно и методолошки, а не како показател за нивното помало јазично значење. Ова, исто така, ја оправдува потребата од комбинирани модели во современите фразеолошки истражувања.

3.1. Дефинирање на КФ

Во литературата посветена на КФ, се истакнува дека нивното прецизно разграничување од другите фразеологизми претставува сложен и сè уште недоволно разрешен проблем, поради отсуството на универзално прифатени и јасно дефинирани критериуми. Поради тоа, нивното опишување најчесто се заснова на дефиниции што опфаќаат само одделни аспекти од нивната природа и функција.

КФ се сметаат за „неопходен дел од комуникативната компетенција“ (Götz 1976: 56, сп. Jazbec/Enceva 2012: 159) што резултира со нивна рана појава и обработка во наставата по јазик, уште од почетните нивоа, со цел изучувачите веднаш да се стекнат со основни средства за функционална комуникација.

Според Кулмас (Coulmas 1981: 13), КФ претставуваат: „*модел за конституирање на дејства што се повторуваат во секојдневната комуникација на секоја јазична заедница [...].*“ (Превод: М. П.) Тој не ги разгледува само како веќе оформени и проверени изрази во употреба туку и како единици кои не бараат ни дополнително размислување ни објаснување бидејќи се познати и лесно разбирливи за соговорниците, што сведочи за нивниот висок степен на социјална прифатеност.

Ова гледиште на Кулмас може да се поврзе и со ставот на Сендерс (Sanders 1997: 145, сп. Fleischer 1982: 131), кој ги опишува КФ како „*готови, веќе оформени јазични средства што говорителите ги имаат на располагање во јазикот за типични, повторливи ситуации.*“ (Превод: М. П.) Сендерс кон КФ ги вклучува и *извиците* и *забелешките* што не се создаваат одново секогаш кога се зборува, туку се извлекуваат од МЛ, од веќе постојниот репертоар и се употребуваат директно, без потреба од посебно формулирање. Бургер (Burger 2003: 36) ги дефинира како „*фразеолошки единици што имаат конкретни задачи во воспоставувањето, одвивањето и завршувањето на комуникативните дејства*“ (Превод: М. П.)

Ставовите на Доналис (Donalies 2009: 99), Сава (Sava 2010: 198), Агуадо (Aguado 2002: 28, сп. Mackus 2011: 46), Раух (Rauch 1992: 186) и Липински (Lipinski 2011: 1), во голема мера, се усогласуваат со претходно изложените дефиниции бидејќи сите тие ги третираат КФ како стандардизирани, секојдневни, готови јазични единици што се конвенционализирани и се користат во секојдневни, повторливи ситуации. Иако во голема мера усогласена со претходните автори, новина кај Раух (Rauch 1992: 186) се среќава во нагласувањето дека КФ имаат *буквално значење*.

Доналис (Donalies 2009: 98) ги опишува КФ како „автоматизирани искази што служат за справување со комуникативни ситуации.“ (Превод: М. П.) Тој нагласува дека тие настанале од рутините на меѓусебното општење во секојдневниот јазик и така речено се производи на „спонтаното јазично самоорганизирање“.

И Сава (Sava 2010: 198), ја подвлекува нивната повторлива природа и фактот дека се употребуваат без индивидуално формулирање, а Липински (и Доналис (Donalies 2009: 99)) го акцентира нивниот практичен карактер, при што говорителите се потпираат на готови обрасци, како *Guten Appetit* (добар апетит); *Herzlich willkommen* (добредојде) во конкретни контексти. Агуадо, пак, ја нагласува нивната функција од аспект на јазична економија, односно нивниот придонес кон поефикасна и поедноставена комуникација.

И практиката покажува дека меѓучовечката комуникација често има рутински карактер, поради што може релативно лесно да се предвиди кои јазични средства ќе се употребат во одредена ситуација. Поради тоа, КФ се разбираат како практични и готови решенија што јазикот ги нуди за типични контексти, како *поздравување, збогување, благодарудување, честитање или изразување емоции*. Нивната употреба е олеснета затоа што се социјално утврдени и препознатливи како соодветни без потреба од дополнителна продукција.

И Русила (Ruusila 2011: 335) ја задржува основната идеја присутна кај претходните автори, според која КФ се поврзани со повторливи ситуации и се употребуваат како готови единици и во говорот и во писмената комуникација. Меѓутоа, авторката понатаму ја прецизира и нивната природа нагласувајќи дека тие „не означуваат ниту предмети, ниту состојби, ниту процеси или односи, туку преземаат исклучиво различни прагматички функции.“ (Превод: М. П.) Со ваквото определување, КФ јасно се позиционираат како јазични средства чија примарна улога не е описно претставување на стварноста, туку регулирање, организирање и реализирање на комуникацијата во конкретни контексти.

И Лигер (Lüger 1993: 8, сп. Lipinski 2011: 81) алудира дека употребата на ваквите формули ја олеснува размената на информации и придонесува за намалување на когнитивниот напор при јазичната обработка. Бидејќи се складираани и се активираат како готови јазични целини, говорителот не мора одделно да ги извлекува поединечните лексички елементи од долготрајната меморија и потоа да ги комбинира во нов израз. На тој начин, се растоварува работната меморија, што му овозможува на говорителот поголемо внимание да насочи кон содржината и целта на исказот.

Во подоцнежните согледувања, Лигер (Lüger 1997, сп. Jazbec/Enceva 2012: 159) ги опишува КФ како изрази со висока „комуникативна итност“ и, во голема мера, се надоврзува на претходните автори, при што ги третира како фиксни и функционално стабилни единици во рамките на повторливи ситуации во комуникацијата. За разлика од претходните пристапи, овде се истакнува нивниот когнитивен ефект, а не само нивната фиксност и функционална стабилност.

Слично како кај претходните автори, и кај Штајн (Stein 1995) се истакнува нивната фиксност, конвенционалност и функционална улога во секојдневната комуникација. Во неговата дефиниција (Stein 1995, сп. Mujzer 2016: 182), КФ се разгледуваат пред сè од когнитивно-лингвистичка перспектива, како „комбинации на зборови складирани во МЛ како готови единици што се активираат за извршување на одредени комуникативни задачи.“ (Превод: М. П.) Притоа, акцентот се става на нивната рутинска и автоматизирана употреба, како и на фактот дека не се ограничени на строго определени ситуации, туку може да се реализираат во различни контексти.

Подоцна, Штајн (Stein 2004: 266, сп. Ruusila 2009: 20) ги дефинира КФ како „конвенционализирани и прагматички стабилни фразеологизми, кои функционираат како самостојни единици и се користат за реализација на конкретни говорни чинови.“ (Превод: М. П.) Со тоа, се проширува и прецизира претходниот пристап и се внесува појасна прагматичка димензија. Кај Штајн, не станува збор за спротивставени ставови, туку за постепено доразвивање на поимот, при што фокусот се поместува од нивната складираност во МЛ кон нивната функција во комуникацијата.

Келер (Keller 2014: 60–61, сп. Marques 2022: 12) нагласува дека значењето на КФ е силно зависно од контекстот, при што типот на ситуацијата игра клучна улога. Поради тоа, овие изрази се тесно поврзани со конкретните комуникативни околности и се разликуваат во зависност од јазичната заедница. Врзувањето на КФ со определен тип на ситуација е, исто така, широко застапено во литературата (Tuhn 1978: 24; Schemann 1991: 186; Burger/Buhofer/Sialm 1982: 117; Coulmas 1981: 66; Rauch 1992: 187).

Мајор (Mayor 2006: 103), кој во својата докторска дисертација прави опсежна анализа на КФ, истакнува дека КФ се „користат во конкретни комуникативни ситуации, но нивната употреба може значително да се разликува од интеркултурен аспект.“ (Превод: М. П.) Со ова, се нагласува дека КФ не се универзално идентични, туку зависат од јазичната и културната заедница во која се користат, односно покрај ситуацискиот контекст, тие се условени и од културните норми на различни

општества. Во согласност со ова гледиште, Вивалди и Сулатеги (Vivaldi/Zulategui 2019: 48) ги дефинираат КФ како „самостојни зборови или фиксни комбинации од повеќе зборови (синтагми, на дури и цели реченици), кои понекогаш содржат „празни места“ што се пополнуваат според конкретна ситуација“. (Превод: М. П.)

Во најновите истражувања, Хрису и Суликовска (Chrissou/Sulikowska 2024: 50), во рамки на проектот PhraseoLab, ги издвојуваат КФ како посебна група во рамките на фразеологијата, покрај колокациите и идиомите. Со тоа, тие им признаваат самостоен статус во рамките на фразеологијата, а ги дефинираат како „фразеолошки или нефразеолошки комуникативни изрази, кои се поврзани со конкретни ситуации и/или сигнализираат емоционални ставови на говорителот. На пр., *gern geschehen* (нема за што).

Врз основа на наведените дефиниции, во ова истражување се формулира следната работна дефиниција: **КФ се конвенционализирани јазични единици, фразеолошки или нефразеолошки, кои се употребуваат во типични комуникативни контексти и ситуации за реализирање на одредени говорни чинови. Тие служат за изразување на емоции, ставови и односи меѓу учесниците во комуникацијата, ја одразуваат комуникативната култура на една јазична заедница и се засноваат на културно и јазично конвенционализирани модели на однесување.**

Иако наведените дефиниции имплицираат одредени карактеристики, нивната целосна природа може попрецизно да се согледа преку систематска анализа на нивните својства, која се разгледува во поглавјето „Карактеристики на КФ“.

3.2. Терминолошка дискусија

Терминолошката неусогласеност претставува една од суштинските карактеристики на истражувањата посветени на КФ уште од нивното разгледување во рамките на фразеолошките проучувања. Како што истакнува Ленк (Lenk 2014: 80–82), најголемиот дел од употребуваните термини иако не се идентични, во суштина, имаат синонимно значење.

Кечкес (Kecskes 2010: 2891) оваа појава ја опишува како „терминолошки хаос“, кој, според неговото толкување, произлегува од фактот што ваквите изрази се предмет на проучување во рамките на различни потполиња на теоретската и применетата лингвистика. Како последица на тоа, често отсутствува интердисциплинарна усогласеност, при што авторите ретко ги вклучуваат сознанијата и резултатите

произлезени од други истражувачки традиции. На изразената термилошка разновидност, како и на недоследната употреба на поимите во оваа област, укажуваат и Пилц (Pilz 1978), Шеман (Schemann 1993) и Бургер (Burger 2003).

Дополнителна сложеност во истражувањата внесува и фактот дека самите автори не се термилошки доследни во сопствените трудови. Така, Бургер (Burger 2003: 37) паралелно ги употребува термините *Kommunikative Phraseologismen* (комуникативни фразеологизми), *Routineformeln* (рутински формули) и *pragmatischer Phraseologismus* (прагматички фразеологизам), при што експлицитно укажува дека терминот *Routineformeln* е најпрактичен и најлесен за меморирање. Терминот *Routineformeln* е широко прифатен и кај Кулмас (Coulmas 1981), Глезер (Gläser 1990), Раух (Rauch 1992) и Мајор (Mayor 2006).

Понатаму, во литературата, се среќаваат и други термилошки варијанти, како што се *pragmatische Phraseologismen* (прагматички фразеологизми) (Burger 2003; Burger/Buhofer/Sialm 1982; Beckmann/König 2002, сп. Lüger 2019: 58), *Formulierungsmuster* (формулирачки модели) (Härtinger 2010: 217, сп. Woźniak 2017: 150), *kommunikative Wendungen* (комуникативни изрази) (Kempcke 1994: 309; 2000), со тоа што во рамките на овој поим, Кемпке (Kempcke 1994, сп. Ruusila 2014: 32) ја вклучува и групата *Gesprächsformeln* (разговорни формули).

Покрај тоа, се среќаваат и други називи како: *pragmatische Phraseologismen* (прагматички фразеологизми) (Burger 2003; Burger/Buhofer/Sialm 1982; Beckmann/König 2002, сп. Lüger 2019: 58), *Formulierungsmuster* (формулирачки модели) (Härtinger 2010: 217, сп. Woźniak 2017: 150) *kommunikative Wendungen* (комуникативни изрази) (Kempcke 1994: 309 и 2000), а под комуникативни изрази, Кемпке (Kempcke 1994, сп. Ruusila 2014:32) ја подведува и групата *Gesprächsformeln* (разговорни формули), *phraseologische Formeln* (Pilz 1978: 658) *pragmatische Phraseme* (прагматички фраземи) (Lüger 2007), *festgeprägte Sätze* (фиксни реченици) (Reichstein 1973: 212, сп. Vivaldi 2022: 4 и Reichstein 1973: 215, сп. Fleischer 1982: 130), како и *sprachliche Routinen* (јазични рутини) (Gülich/Henke 1979 и 1980, сп. Stein 2004: 265). Фајлке (Feilke 1996: 265) ги опишува како *pragmatische Prägungen* (прагматички кованици). Цендеровска-Корпус (Zenderowska-Korpus 2004) дава поинаков назив и ги нарекува *situative Schematismen* (ситуациски шематизми).

Кечкес (Kecskes 2010: 2891–2892) го критикува терминот рутински формули како недоволно прецизен, поради неговата преширока семантичка опфатност и го претпочита терминот *situation-bound utterances* (искази врзани за ситуација или

ситуациски искази), со што ја нагласува нивната силна зависност од конкретната ситуација. Воедно Кечкес (Kecskes 2010: 2891–2892, сп. Ruusila 2014: 28) ги поврзува овие изрази со [...] „срцето и душата на јазикот кој се проучува. Овие изрази се „прозорци“ кон културата, образци на размислување, социјални вредности, комуникациски структури и институциите на општеството во кое се користи изворниот јазик.“ (Превод: М. П.)

Штајн (Stein 2004: 265) ги разгледува во рамките на надредениот поим *фразеологизам* при што клучна улога во нивната класификација и внатрешна диференцијација, имаат прагматичко-функционалните карактеристики, кои се пресудни при определувањето на комуникативната вредност и намената на дадена фразеолошка единица. Хиверинен (Huvärinen 2003) го користи терминот *kommunikative Routineformeln* (комуникативни рутински формули), а во подоцнежните истражувања, се определува за термините *pragmatische Phraseologismen* (прагматички фразеологизми), односно *kommunikative Formeln* (комуникативни формули). И Ленк (Lenk 2015: 106) ги означува со терминот *kommunikative Routineformeln*.

Особено значајна е разликата што ја воспоставува Хиверинен (Huvärinen 2011: 13) меѓу два меѓусебно поврзани, но концептуално различни поими: *Phraseologie* (фразеологија) наспрема *Formelhaftigkeit* (формулативност). *Фразеологијата* традиционално се фокусира на релативно стабилни и лексикализирани јазични единици, а *формулативноста*, сфатена како употреба на јазични изрази во форма на готови комуникативни формули, претставува поширок теоретски поим кој ги вклучува и прагматичките и интеракциските димензии на употребата на јазикот. Според Хиверинен, соодветен опис на КФ може да се постигне единствено преку поврзување на овие две перспективи. Исто така, (Lenk 2015: 106), може да се воочи дека целта на нејзините истражувања во доменот на КФ е насочена кон „пронаоѓање теории за овој подвид изрази“. Сепак, постојаните промени во терминологијата укажуваат дека КФ секогаш немаат еднаков степен на научна кодификација и признатост во рамките на лингвистичките истражувања. И покрај бројните обиди за термилошка прецизност, сè уште нема универзално прифатен термин што би ја опфатил целосно оваа категорија. Оваа состојба не треба да се интерпретира исклучиво како недостаток туку и како показател за сложената и мултидимензионална природа на самите изрази. Термилошката разновидност не е случајна појава, туку произлегува од комбинираниот карактер на КФ, кои истовремено се предмет на интерес на фразеологијата, прагматиката и анализата на дискурсот. Оттаму, обидите за нивно

строго термилошко ограничување се покажуваат како проблематични бидејќи секој поединечен термин неизбежно акцентира само одреден аспект од нивната сложена природа.

Во рамките на овој труд, се усвојува терминот **комуникативни фразеологизми (КФ)**, како надреден поим што овозможува поширок и поинклузивен аналитички пристап, при што ги опфаќа сите значајни јазични структури предмет на ова истражување. Изборот на овој термин се темели на неговата способност да ги вклучи и фразеолошките и комуникативно-прагматичките аспекти на овие изрази.

Одлуката за изборот на овој термин се заснова на неговата функционална компонента која ги комбинира елементите „комуникативен“ со „фразеологизам“ и токму тоа, го прави подобен за објаснување на специфичната природа на овие изрази. Изборот на овој термин е поткрепен и од употребата на слична терминологија кај важни автори, како Бургер (Burger 2003, 2010: *комуникативни фразеологизми*) и Флајшер (Fleischer 1982: *комуникативни формули*). Ваквата термилошка определба овозможува доволна флексибилност, односно не ја ограничува анализата на строго дефинирана категорија, туку остава простор за вклучување на различни типови формули што се појавуваат во конкретниот корпус. Ова е особено важно ако се има предвид дека границите меѓу КФ и другите фразеолошки единици не се секогаш јасно утврдени.

3.3. Карактеристики на КФ

Доколку се прифати дека традиционалните фразеологизми (Burger 2003; Fleischer 1982; Donalies 2009) се одликуваат со својства, како полилексичност, идиоматичност, стабилност, повторливост и лексикализација, се поставува прашањето кои од овие карактеристики се значајни и во кој степен се присутни кај КФ. Иако КФ ги споделуваат овие општи својства со традиционалните фразеологизми, нивната манифестација не е еднаква по интензитет. Поради нивната комбинирана природа, која ги обединува структурните и функционалните аспекти, нивните карактеристики најсоодветно се систематизираат во две групи: **структурни** и **функционални** својства.

3.3.1. Структурни својства

Структурните својства на КФ се однесуваат на нивната внатрешна организација. Тие ги опфаќаат лексичките компоненти, односно зборовите од кои се составени, како и синтаксичката структура, односно начинот на нивното комбинирање во рамките на

исказот. Овој аспект се фокусира на составот и организацијата на самите КФ, при што се анализира начинот на кој одредени лексички елементи се комбинираат во стабилни единици со фразеолошко значење.

Како структурни својства на КФ се издвојуваат: (1) полилексичност, (2) стабилност, (3) идиоматичност, (4) флексибилност во употребата, (5) самостојност на исказот и (6) повторливост.

Според Вотјак (Wotjak 2005: 373, сп. Jääskeläinen 2017: 29), КФ се „*ситуациски поврзани и автономни говорни единици, кои може да се состојат дури и од еден збор.*“ (Превод: М. П.) Ова имплицира дека нивната структурна определба не се сведува на бројот на лексичките елементи, туку се темели на нивната ситуациска условеност и функционална автономија. Оттаму се согледува дека полилексичноста не може да се третира како апсолутен критериум во класификацијата на КФ бидејќи тие опфаќаат и формули што имаат еден збор.

Во согласност со ова, Мајор (Maуor 2006: 17) истакнува дека мноштвото КФ може да се опишат преку две основни карактеристики: *стабилност* и (често, но не задолжително) *полилексичност*, при што вториов критериум има статус на типична, но не и дефинирачка особина. Со тоа, се релативизира исклучиво количественото определување на КФ и се поместува акцентот кон нивната конвенционалност и функционална условеност. Следствено, и формулите што се составени од еден збор и формулите што се составени од повеќе зборови може еднакво да функционираат како КФ доколку претставуваат готови, стабилни единици во јазичната интеракција. Во таков случај, нивната фразеолошка вредност не произлегува од структурната сложеност, туку од нивната конвенционална и ситуациска утврдена употреба. Така, формулите, како *Danke* (благодарам); *Bitte* (молам), *Guten Morgen* (добар ден) или *Sehr geehrte Damen und Herren* (Почитувани дами и господа)¹³ припаѓаат на истата категорија бидејќи нивната значајност се темели на комуникативната функција, а не на нивната структурна големина.

КФ покажуваат релативна структурна стабилност. Нивната внатрешна организација дозволува ограничена варијабилност, при што одредени празни позиции може да се пополнуваат со различни елементи, без нарушување на препознатливоста на целината. Како што истакнува Кулмас (Coulmas 1981: 107), овие изрази функционираат како стабилни модели кои ги задржуваат својата форма и

¹³ Примерите се преземени од ексцерпираниот корпус.

комуникативна функција и покрај одредени варијанти во употребата. Во овој контекст, стабилноста не подразбира апсолутна фиксираност, туку структурна предвидливост во рамките на јазичниот систем.

Идиоматичноста кај КФ се покажува во различен степен. Во одредени случаи, значењето не може директно да се изведе од составните елементи, туку се реализира на ниво на целата формула. За разлика од класичните фразеологизми (идиомите), кај КФ оваа особина често е функционално мотивирана, односно произлегува од нивната употреба во стандардизирани комуникативни ситуации. Тие не се нужно семантички непрозирни, туку прагматички специфицирани.

КФ се карактеризираат со висока функционална флексибилност бидејќи се употребуваат и во усна и во писмена комуникација. На пр.: писма *Sehr geehrte Damen und Herren* (Почитувани дами и господа) или упатства во текстови и пасуси *siehe oben* (погледни горе).

КФ имаат способност да функционираат како самостојни јазични единици, односно како целосни искази кои не бараат дополнително оформување. Ова својство ги издвојува од класичните фразеологизми, кои најчесто се употребуваат во поширок синтаксички контекст. Оваа карактеристика ја нагласува и Вотјак (Wotjak 2005: 373, сп. Jääskeläinen 2017: 29), која ги дефинира КФ како „*ситуациски поврзани и автономни единици, кои може да бидат составени дури и од еден збор.*“ (Превод М. П.) На пр.: *Alles Gute* (сè најдобро) или *Guten Tag* (добар ден) може да се употребат како самостојни искази и да изразат целосна намера. Сепак, има и формули со ограничена автономија, како *offen gesagt* (искрено кажано) или *kurz und gut* (накратко) кои се типично вклучени во поголеми изрази или реченични структури (Beckmann/König 2002: 422, сп. Hörrnerová 2013: 22). Ова укажува дека степенот на самостојност е променлив и не е фиксен.

Во тесна врска со стабилноста на КФ е и нивната повторливост, односно формулативноста. КФ се користат како готови, веќе оформени единици, што јасно се согледува во дефинициите на Сава (Sava 2010: 198), која ги опишува како „*единици од јазичниот инвентар што може да се повторуваат*“ (Превод: М. П.) и Сендерс (Sanders 1997:145, сп. Fleischer 1982: 131) кој ги означува како „*фиксни формули кои јазикот ни ги става на располагање како готови за употреба во одредени ситуации.*“ (Превод: М. П.) Ова покажува дека говорителот не ги создава овие изрази одново при секоја употреба, туку ги презема како веќе постојни модели. Токму поради тоа, КФ

функционираат како шаблони кои овозможуваат висок степен на економичност и ефикасност во комуникацијата.

Структурните својства на КФ не може да се разберат како хомогени, напротив, тие претставуваат динамична категорија во која се преплетуваат фиксираност и варијабилност, автономија и зависност, како и семантичка и прагматичка мотивираност. Ова навестува дека КФ не се дефинираат исклучиво преку нивната формална структура туку и преку интеракцијата меѓу структурната стабилност и комуникативната функција.

3.3.2. Функционални својства

Функционалните својства на КФ се суштински за нивната употреба во секојдневната комуникација. Тие не се однесуваат само на значењето на самите формули, туку пред сè на нивната комуникативна улога, односно на начинот на кој се користат за пренесување пораки и постигнување конкретни цели.

Како што нагласува Хепнерова (Hörpnerová 2013: 22), најсоодветен начин за опишување на КФ е преку нивната **функција**, а не исклучиво преку нивното лексичко значење. Илустративен пример за тоа е прашањето *Wie geht's?* (Како си?), кое најчесто функционира како формален или ритуализиран почеток на разговор, без реална намера за добивање детален одговор за здравствената состојба на соговорникот. Во вакви случаи, буквалната интерпретација е споредна, а преовладува неговата функција на започнување комуникација (Lüger 2007: 444, сп. Hörpnerová 2013: 22).

Иако во литературата на КФ им се припишуваат различни функции, Кулмас (Coulmas 1981: 108) истакнува дека: *„претпоставката оти секоја поединечна формула е специјализирана исклучиво за една функција е целосно неоправдана. Наместо тоа, треба да се појде од тоа дека рутинските формули се карактеризираат со цел сноп функции, кои може да се реализираат во различна мера зависно од контекстот на употреба. Притоа, во конкретна ситуација, една функција може да дојде во преден план и да преовладува над другите.“* (Превод: М. П.) Ова упатува на фактот дека КФ може да реализираат повеќе функции истовремено, при што во конкретен контекст, најчесто се издвојува една доминантна функција.

Во својата класификација, Кулмас (Coulmas 1981) издвојува две основни функции на КФ: **социјални и дискурзивни функции**, кои ги разгранува на бројни потфункции, кои не се еднакво применливи на секој фразеологизам.

Поради тоа, обидите за класификација на КФ врз основа на нивните функции често се покажуваат како исклучително сложени бидејќи еден ист КФ може да реализира повеќе функции, зависно од конкретниот контекст. Имајќи го предвид наведеното, повеќето автори се воздржуваат од строга категоризација на овие изрази.

Во рамките на социјалната интеракција, КФ исполнуваат различни социјални функции, на кои Кулмас (Coulmas 1981) им ги припишува следниве улоги:

А. Контактната функција се однесува на воспоставување, одржување и регулирање на комуникацискиот контакт меѓу соговорниците. Преку неа, се привлекува внимание, се сигнализира почеток или прекин на разговорот и се воспоставува интерактивен ритам. Пример е формулата *Wie geht's?* која функционира првенствено како средство за иницирање комуникација, а не како вистинско барање информација.

Б. Функцијата на зајакнување на сигурноста во однесувањето му овозможува на говорителот да се ориентира според општествено прифатени модели на однесување во типични ситуации, што придонесува за поголема сигурност во изразувањето. Во оваа група спаѓаат формули за извинување, љубезност и социјална интеракција, како што се: *Sehr erfreut* (драго ми е) или *Entschuldigung* (извинете).

В. Идентификациската¹⁴ функција се однесува на јазични изрази карактеристични за одредена социјална, регионална или културна група, кои функционираат како показател на групна припадност. Како пример може да се наведе формулата за поздравување *Grüß Gott*, карактеристична за јужногерманското јазично подрачје.

Честопати *здравциите* (Trinksprüche) се разликуваат од регион до регион и, на тој начин, од една страна, го зацврстуваат групниот идентитет, а, од друга страна, создаваат чувство на ексклузивност, во однос на оние што не ѝ припаѓаат на групата.

Секако, регионалниот и социјалниот идентитет на говорителот не се препознаваат само преку употребата на рутинализирани формули.

Г. Конвенционалната функција опфаќа ритуализирани и културолошки кодифицирани формули што се очекуваат во специфични ситуации. Таа вклучува изрази, како *In stiller Trauer* (со тивка тага/во длабока жалост) или *Wäre es möglich...* (Дали би било возможно...?) како учтива форма на барање.

¹⁴ Или **шиболетска** функција. Терминот го користи Кулмас (Coulmas 1981: 98). Доналис (Donalies 2009: 100) дополнува дека лексемата *шиболет* доаѓа од хебрејскиот збор *schibboleth* со значење „лозинка“, или „коден збор“, односно идентификациски сигнал што укажува на припадност кон одредена група.

Кулмас (Coulmas 1981: 181) споменува и еден автентичен пример, имено *in stolzer Trauer* (со горда жалост/со чувство на горда тага), кој за време на Втората светска војна рутински се користел во објавите за смртта на војници. Овој пример покажува токму дека конвенционалните формули не се само јазични средства туку и носители на општествени и идеолошки вредности карактеристични за одреден историски период.

Покрај социјалните функции, Кулмас (Coulmas 1981) ги дефинира и **дискурзивните функции** на КФ кои овозможуваат активно учество во структурирањето на дискурсот.

Во оваа група, спаѓаат **метакомуникативната функција**, која служи за сигнализирање и коментирање на текот на комуникацијата; **евалувативната функција**, преку која се изразуваат ставови, вреднувања и емоции; **функцијата на управување со разговорот** која го регулира текот на интеракцијата вклучувајќи започнување и завршување на говорните чинови; **олеснувачката функција** која ги намалува притисоците во комуникацијата преку употреба на паузи, потврдни формули, како *Nicht wahr?* (Нели?/Зар не?) или *Verstehst du?* (Разбираш?)

Овие функции што ги определува Кулмас произлегуваат од неговата анализа на КФ, но самиот автор нагласува дека сите изрази опфатени во оваа категорија не може строго да се сметаат за формули во класична смисла на зборот. Наместо тоа, тие претставуваат „определени групи на конвенционализирани и зацврстени изрази“ што се употребуваат за извршување одредени говорни чинови.

Штајн (Stein 1995, сп. Clees 2017: 46–48) слично како и Кулмас, ја истакнува **функцијата на КФ** како главен критериум за нивна класификација. Според него (Stein 1995: 50, сп. Mahdi 2010: 51), КФ се „*монофункционални, т. е. фокусирани кон перцепцијата на секогаш иста функција.*“ (Превод: М. П.) Сепак, тој посочува дека тие не се ограничени само на локални позиции во говорниот чин, туку може да добијат и поширок, „глобален“ карактер, особено во специфични ситуации, како што се, на пример, разговорите при купување.

Преку анализа на телевизиски дијалози, Штајн покажува дека КФ не се појавуваат исклучиво на почетокот и на крајот од разговорот, како што е случајот кај формулите за поздравување, за благодарнување или формулите за збогување, туку се употребуваат и во текот на целиот комуникациски процес. Мајор (Mayor 2006: 103), исто така, се согласува дека еден КФ може истовремено да исполнува повеќе функции, а понекогаш една од нив може да биде подоминантна од останатите.

Клучниот критериум за определување на одредена лексичка единица како КФ најчесто се заснова на нејзиниот **прагматички аспект**, односно на предвидливата употреба во специфични или стандардизирани ситуации, како и во рамките на реализирање одредени говорни чинови. Покрај тоа, КФ функционираат како јазични шаблони што ја олеснуваат и поедноставуваат секојдневната комуникација. Бургер (Burger 1977:17, сп. Fleischer 1982: 131) ги означува КФ како „*конвенционализирано поврзување со повеќе прагматична отколку семантичка функција*“ (Превод: М. П.) и како изрази кои имаат „*афинитет за разговорниот јазик*“ од што произлегуваат нивната примарно **прагматичка и комуникативна улога**.

И Русила (Ruusila 2011: 335), во својата докторска дисертација, ги дефинира КФ како „*стабилни изрази на говорниот и пишаниот јазик кои се јавуваат во повторливи комуникациски ситуации и не служат за означување предмети, состојби или процеси, туку преземаат различни прагматички функции.*“ (Превод М. П.) Со тоа, таа ги нагласува нивната нереференцијалност и функционална ориентација во комуникацијата, каде што значењето е, во голема мера, подредено на функцијата што ја извршуваат. Следејќи ја истата идеја, Корхонен (Korhonen 2002: 406, сп. Hörrnerová 2013: 22) истакнува дека кај КФ нивното буквално значење често се повлекува во позадина, а преовладува нивната комуникативна функција.

3.4. Досегашни истражувања за КФ

Иако се смета за релативно нова област, истражувањето на КФ се надоврзува на долгорочната свест за нивното постоење. Како што истакнува Кулмас (Coulmas 1981: 18), „*научниот ангажман за одредена тема или област во ретки случаи започнува од нула.*“ Во сличен контекст, повикувајќи се на Асимов, Доналис (Donalies 2009: 3) нагласува дека „*во науката, сè започнува кога некој ќе промрмори: Хмм... чудно е ова.*“ Овие согледувања упатуваат на тоа дека секое истражување неизбежно се темели врз претходни сознанија и ја нагласуваат потребата од систематски и критички пристап при проучувањето на КФ.

Иако КФ често се третираат како релативно нов предмет на истражување, Вилс (Wilss 1990: 380, сп. Ruusila 2014: 47) забележува дека нивното постоење е одамна познато, но нивното подетално проучување било одложувано, делумно поради перцепцијата дека станува збор за маргинални јазични единици. Во последните три децении, интересот за КФ значително се зголемува, што се должи на развојот на

прагматиката (Burger/Buhofer/Sialm 2007: 142). Преглед на развојот на истражувањата за КФ даваат, меѓу другите, Лигер (Lüger 2007) и Хиверинен (Huvärinen 2011).

Во својата анализа, Лигер (Lüger 2007: 449) го структурира развојот на проучувањето на КФ во три основни фази. Првата фаза, позната како фаза иницирање, се поврзува со воведувањето на терминот *прагматички идиоми* од Бургер (Burger 1973: 58), со што КФ за првпат експлицитно се разгледуваат во рамките на германската фразеологија. Паралелно со ова, Бургер и Јакше (Burger/Jaksche 1973, сп. Lüger 2007: 449 и сп. Gülich 1997: 131–133) спроведуваат подетални истражувања за овие единици, кои се обработуваат и во нивната *Idiomatik des Deutschen*.

Втората фаза, позната како фаза основање, е обележана со трудот *Routine im Gespräch* на Кулмас (Coulmas 1981), во кој се разработува прагматичкиот аспект на КФ и се предлага нивна функционална класификација. Иако оваа класификација и денес се смета за значајна, таа е предмет на критики, особено поради недостигот на конкретни примери за секоја категорија, што ја ограничува нејзината практична применливост. Во рамките на оваа фаза, значаен придонес даваат и Бургер, Бухофер и Зиалм (Burger/Buhofer/Sialm 1982), кои во *Handbuch der Phraseologie* го прошируваат истражувачкиот фокус кон сродни дисциплини, како што се текстлингвистиката, прагматиката и психоллингвистиката.

Третата фаза (сп. Lüger 2007: 550–551) се карактеризира со понатамошна диференцијација и со јасно профилирање на КФ како посебна поткатегорија. Во овој период, се издвојуваат трудовите на Глезер (Gläser 1986, 1990) и Кин (Kühn 1989), како и истражувањето на Штајн (Stein 1995), кој детално ја разработува нивната употреба во усната комуникација (сп. Caban 2009: 15). Особено значајни се и трудовите на Лигер (1988, 1997, 2003) кој се фокусира на КФ во наставата по германски јазик.

Покрај овие три фази, може да се предложи и четврта фаза, која започнува по 2000 година и се одликува со изразен интердисциплинарен пристап, како и со поврзување на истражувањата со наставниот процес, корпусната лингвистика и јазичната политика. Во оваа фаза, се издвојуваат трудовите на Хиверинен (Huvärinen 2003) и Цендеровска-Корпус (Zenderowska-Korpus 2004), кои ја анализираат застапеноста на КФ во наставните материјали. Мајор (Mauro 2006) предлага обемна класификација на овие единици, а Русила (Ruusila 2009, 2014) нуди подлабоки согледувања за нивната природа и функција. Подоцнежните истражувања на Хиверинен (Huvärinen 2011) и Липински (Lipinski 2011) се насочени кон застапеноста и

употребата на овие формули (во нивната терминологија наречени *рутински формули*) во наставните материјали и еднојазичните речници наменети за изучувачи на ГСЈ.

Може да се зборува и за петта, најнова фаза, која сè уште е во развој и која се фокусира на когнитивните аспекти на обработката на фразеологизмите. Современите истражувачи, како Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir), Јесеншек (Jesenšek), Енчева (Enčeva) и Јазбец (Jazbec) го насочуваат вниманието кон менталните процеси поврзани со разбирањето, складирањето и активирањето на КФ во МЛ.

Иако истражувањата за КФ се добро развиени во западноевропската лингвистика, во РС Македонија сè уште недостигаат систематски студии за овој тип фразеологизми. Интересот за фразеологијата во РС Македонија е поврзан со научниот придонес на значајни лингвисти, меѓу кои се К. Пеев, Т. Стаматовски, О. Јашар-Настева, З. Мургоски, К. Велјановска, С. Велковска, С. Симоска, Р. Никодиновска, З. Никодиновски, Б. Величковски. И покрај зголемениот интерес за оваа област во последните години, сè уште има аспекти што не се доволно истражени (Велјановска 2006: 9). Овој став останува актуелен и денес, што укажува на потребата од понатамошни истражувања, особено во доменот на КФ.

3.5.Класификација на КФ

Како јазични единици кои се користат во различни говорни и социјални контексти, КФ се предмет на бројни класификации, но има значителни несогласувања, во однос на нивната валидност и применливост. Хепнерова (Höppnerová 2013: 25) ја подвлекува сложеноста на процесот на класификација на овие формули нагласувајќи дека нивното целосно и хомогено систематизирање е речиси недостижно.

Изразот *формула* првично бил позајмен од латинскиот јазик во 16 век, како поим од римската правна терминологија за официјално и писмено пренесување на факти преку претходно утврдени изрази (Schmid-Cadalbert 1997: 619, сп. Stein 2004: 262). Штајн (Stein 2004: 262, сп. Mahdi 2010: 36) смета дека лексемата *формула* треба да се сфати како „надреден поим за сосема различни видови изрази, кои во лингвистиката не може да се опфатат со терминот „фразеологизми.“ (Превод: М. П.) Историскиот развој на формулите ја нагласува важната улога на усната комуникација, односно т.н. „доминација на усното“ во фразеологијата (Fleischer 1996: 283, сп. Stein 2004: 262). Пред развојот на писменоста, усната комуникација била клучна во многу култури, а фиксните изрази и формули имале суштинска улога, како

во јазичната продукција така и во олеснувањето на разбирањето. Усните традиции го обликувале развојот на јазичните обрасци и формулите што се повторувале, па останале присутни во различни форми на културното изразување вклучувајќи: раскази, говори и религиски литургии.

Meґу најпознатите лингвисти кои направиле опсежни истражувања и предложиле свои класификации со варијации во критериумите и деталноста се: Пилц (Pilz 1978), Кулмас (Coulmas, 1981), Глезер (Gläser 1990), Штајн (Stein 1995), Мајор (Mayor 2006), Лигер (Lüger 2007), Винцер-Кионтке (Winzer-Kiontke 2016) и многу други. Многу често, во нивната поделба, главните класи се поврзуваат со *говорните чинови*, а пак поделбата на поткласи, во голема мера, зависи од *ситуацијата* или *контекстот* во кој се применуваат.

Во продолжение, се дава табеларен приказ на најзначајните класификации на КФ, по што следува нивна споредбена анализа.

Година и автор	Критериум	Видови формули
1978, Pilz	функција + жанр	1. Höflichkeitsformeln, наречени и Kontaktformeln (формули за учтивост или за воспоставување контакт); 2. Entgegnungsformeln, наречени и Erwiderungsformeln (формули за возвраќање или за реплицирање); 3. Beschwichtigungs- und Ermahnungsformeln (формули за одговор, охрабрување и смирување); 4. Erstaunensformeln (формули за зачуденост); 5. Schelt- und Fluchformeln (формули за прекорување и за колнење) и 6. Kommentarformeln ¹⁵ (формули за коментирање).
1981, Coulmas	функција & говорни чинови	1. Höflichkeitsformeln (формули за учтивост); 2. Metakommunikative Formeln (метакомуникативни формули); 3. Psychoostensive Formeln (психоостензивни формули) 4. Verzögerungsformeln (формули за одложување на разговорот) и 5. Gesprächssteuerungsformeln (формули за управување на разговорот).
1990, Gläser	функција + стил	1. Begrüßungs- und Abschiedsformeln (формули за поздравување и збогување), 2. Glückwunschformeln (формули за честитање), 3. Erkundigungsformeln (формули за информирање), 4. Entschuldigungsformeln (формули за извинување), 5. Bedauernsformeln (формули за жалење), 6. Ermutigungs- und Beschwichtigungsformeln (формули за охрабрување и смирување), 7. Erwiderungsformeln (формули за реплицирање), 8. Zustimmungformeln (формули за согласување), 9. Ablehnungsformeln (формули за одбивање), 10. Einschränkungformeln (формули за ограничување), 11. Warnformeln (формули за опоменување), 12. Aufforderungsformeln (формули за повикување), 13. Erstaunensformeln (формули за зачуденост), 14. Beteuerungsformeln (формули за уверување) и 15. Rhetorische Formeln (реторички формули).
1982, Fleischer	комуникативна функција	1. Kontaktformeln (формули за воспоставување контакт); Schelt- und Fluchformeln (формули за прекорување и за колнење); Kommentarformeln (формули за коментирање) и Stimulierungsformeln (формули за поттикнување на разговорот).
2006, Mayor	функција + ситуација	1. Grußformeln (формули за поздравување); 2. Wunsch- und Anlassformeln (формули за честитање и поводи); 3. Ess- und Trinkformeln (формули за јадење и пиење); 4. Dankesformeln (формули за заблагодарување); 5. Entschuldigungsformeln (формули за извинување); 6. Beileidsformeln (формули

¹⁵ Формулите за коментирање (Kommentarformeln) ги користи и Флајшер (Fleischer 1982: 130) и под нив ги сведува: формулите за сомневање, формулите за повикување, формулите за критикување, формулите за прифаќање и за потврдување.

		<p>за сочувство); 7. <i>Entgegnungsformeln</i> (формули за возвраќање или реплицирање); 8. <i>Niesformeln</i> (формули при кивање); 9. <i>Institutionele Formeln</i> (институционални формули); 10. <i>Zustimmungsformeln</i> (формули за согласување); 11. <i>Ablehnungsformeln</i> (формули за одбивање); 12. <i>Aufforderungsformeln</i> (формули за повикување) и 13. <i>Emotive Formeln</i> (емотивни формули).</p> <p>Првата класа, <i>Grußformeln</i> (формули за поздравување), ја дели на поткласи: <i>Begegnungsformeln</i> (формули за среќавање) и <i>Abschiedsformeln</i> (формули за збогување).</p> <p>Во групата <i>Begegnungsformeln</i> (формули за среќавање), izdelува: <i>Eigentliche Begegnungsformeln</i> (основни формули за среќавање), <i>Erkundigungsformeln</i> (формули за информирање), <i>Überraschungsformeln</i> (формули при изненадување), <i>Spezielle Fälle</i> (специјални случаи), кои понатаму ги разгранува: <i>Vorstellungs- und Willkommensformeln</i> (формули за претставување и добредојде).</p> <p>Во групата <i>Abschiedsformeln</i> (формули за збогување), izdelува: <i>Eigentliche Abschiedsformeln</i> (суштински формули за збогување), <i>Abschiedsformeln zur Festlegung des nächsten Termins</i> (формули за збогување со утврдување за следен термин) и <i>Allgemeine Wünsche</i> (општи желби). Мајор не ги обработува сите видови кои ги izdelува, туку само: формулите за поздравување, формулите за честитање, за јадење, за заблагодарување и извинување, формулите за одрекување и формулите при кивање.</p>
2015, Lenk	текстуален контекст	<p>Ленк (Lenk 2015: 106) препознава десет главни класи, секоја со свои премногу детални поткласи. Бројот на поткласите се разликува, од две па сè до дваесет и три, а секоја класа е покажана со конкретен пример. Изделените групи на КФ се достапни на следниов линк: https://www.researchgate.net/publication/343135442_Kommunikative_Routineformeln_in_Zeitungskommentaren. Достапно на: 2.4.2024.</p>
2016, Winzer- Kiontke	функција	<p>1. <i>Ablehnungsformeln</i> (формули за одбивање); 2. <i>Einschränkungsformeln</i> (формули за ограничување); 3. <i>Kommentarformeln</i> (формули за коментирање); 4. <i>Abschiedsformeln</i> (формули за збогување); 5. <i>Emotive Formeln</i> (емотивни формули); 6. <i>Kontaktformeln</i> (формули за воспоставување контакт¹⁶); 7. <i>Anlassformeln</i> (формули за повод); 8. <i>Entschuldigungsformeln</i> (формули за извинување); 9. <i>Niesformeln</i> (формули за кивање); 10. <i>Anredeformeln</i> (формули за обраќање); 11. <i>Erkundigungsformeln</i> (формули за информирање); 12. <i>Schelt- und Fluchformeln</i> (формули за прекорување и за колнење); 13. <i>Aufforderungsformeln</i> (формули за повикување); 14. <i>Ermahnungsformeln</i> (формули за опоменување); 15. <i>Schriftsprachliche Formeln</i> (формули за пишан јазик); 16. <i>Bedauernsformeln</i> (формули за жалење); 17. <i>Ermutigungsformeln</i> (формули за охрабрување); 18. <i>Überraschungsformeln</i> (формули за изненадување); 19. <i>Begrüßungsformeln</i> (формули за поздравување); 20. <i>Erstaunensformeln</i> (формули за чудење); 21. <i>Vorstellungsformeln</i> (формули за претставување); 22. <i>Beileidsformeln</i> (формули за сочувство); 23. <i>Erwiderungsformeln</i> (формули за реплицирање); 24. <i>Warnformeln</i> (формули за опоменување); 25. <i>Beschwichtigungsformeln</i> (формули за смирување); 26. <i>Ess- und Trinkformeln</i> (формули за јадење и пиење); 27. <i>Willkommensformeln</i> (формули за добредојде); 28. <i>Beteuerungsformeln</i> (формули за уверување); 29. <i>Grußformeln</i> (формули за поздравување); 30. <i>Wunschformeln</i> (формули за честитање); 31. <i>Dankesformeln</i> (формули за заблагодарување); 32. <i>Institutionelle Formeln</i> (институционални формули) и 33. <i>Zustimmungsformeln</i> (формули за одобрување).</p>

Табела 1: Споредба на класификациските модели за КФ

¹⁶ Глезер (Gläser 1990: 130) ги нарекува *Erkundigungsformeln* (формули за информирање) и *Höflichkeitsformeln* (учтивни формули). Флајшер (Fleischer 1982: 130–131) ги класифицира како *Kommunikative Formeln* (комуникативни формули), а Макаи (Makkai) ги нарекува *idioms of institutionalized politeness* (идиоми на институционализирана учтивост). На пр.; *komm nicht in Frage, abgemacht, einverstanden, ich bin dabei*. Афонкин (Afonkin 1983) го користи терминот *Konversationsformeln* (формули за конверзација). Овој термин може да се сфати како надреден поим што опфаќа различни изрази кои служат за остварување на комуникацијата.

Притоа во делот *критериум*, симболот & означува „во комбинација со“ односно укажува на алтернативна или дополнителна поврзаност меѓу елементите, при што нивната примена не подразбира задолжително заедничко и истовремено функционирање како единствена целина. Наспроти тоа, симболот + означува нивна истовремена и комбинирана примена, при што критериумите не се третираат изолирано, туку функционираат како единствен, меѓусебно поврзан и заемно зависен систем.

Од табеларниот приказ, може да се заклучи дека и покрај различните пристапи и степени на деталност, има јасно јадро на универзални комуникативни функции. Речиси сите автори издвојуваат категории, како *формули за поздравување и збогување, формули за благодарност и извинување, формули за согласување и одбивање*, како и различни видови *емотивни формули*. Ова укажува дека има стабилни и повторливи формули кои го сочинуваат основниот систем на КФ.

Функцијата претставува централна и најдоследна рамка во повеќето класификации.

Кај Кулмас (Coulmas 1981), Глезер (Gläser 1990), Флајшер (Fleischer 1982) и Лигер (Lüger 2007), КФ се групираат според нивната улога во комуникацијата, односно според говорните чинови што ги реализираат. Овој функционален пристап обезбедува релативно стабилна рамка бидејќи ја зема предвид примарната намена на КФ, а таа е извршување конкретни задачи во комуникацијата, како поздравување, извинување или управување со текот на разговорот.

Кулмас и Флајшер се потпираат исклучиво на функцијата и од друга страна користат минимален број изделени групи формули, а Мајор (Mayor 2006) воведува комбиниран пристап кој ја вклучува и *ситуацијата* како значаен критериум. Според Мајор, класификацијата на КФ не може да се темели исклучиво на говорните чинови туку мора да ја земе предвид и конкретната ситуација. Овој пристап ја нагласува контекстуалната зависност на КФ, т. е. нивната полифункционалност. Тоа подразбира дека еден ист КФ може да реализира различни функции во различни ситуации, а различни говорни чинови може да се појават во рамките на една иста ситуација. На пр., *Willkommen* (добредојде) може да се смета за формула за поздравување, но и за институционална формула, зависно од комуникативната ситуација. Оваа појава ја потврдува потребата од комбиниран пристап кон функцијата и ситуацијата, како што

предлага Мајор, кој нагласува дека и контекстот и говорниот чин се клучни за правилно определување на функцијата на КФ.

Одредени класификации (Pilz 1978; Winzer-Kiontke 2016) вклучуваат и структурно-прагматички критериуми, при што ги земаат предвид формалната структура, степенот на фиксираност и рутината на употреба на формулите.

Сепак, меѓу авторите има значајни разлики, особено во однос на критериумите на класификација, степенот на деталност и обемот на категориите.

Според *степенот на деталност*, класификациите на Кулмас и Флајшер се релативно минималистички и генерализирани, а класификацијата на Глезер (Gläser 1990: 132–150) е значително пообемна (издвојува 15 групи, но ако се земат предвид комбинираниите категории (формулите за поздравување и збогување, како и формулите за охрабрување и смирување ги опфаќа во иста група), вкупниот број може да се смета дека изнесува 17. Во поново време, најдеталната класификација ја предлага Винцер-Кионтке (Winzer-Kiontke 2016) која, врз основа на функцијата на КФ, издвојува 33 групи. Иако на прв поглед оваа класификација изгледа сеопфатна, подеталната анализа покажува дека таа, во голема мера, претставува компилација од претходни модели. Сепак, одредени формули, како што се *Kommentarformeln* (формули за коментирање) и *Stimulierungsformeln* (формули за поттикнување на разговорот) кои се застапени кај Флајшер, не се вклучени во нејзината класификација. Од друга страна, новина во пристапот на Винцер-Кионтке (Winzer-Kiontke 2016: 84) претставува воведувањето на посебна, триесет и четврта класа, *дискурзивни рутини* (diskursive Routinen) кои „имаат некои заеднички основни карактеристики со рутинските формули.“ Оваа група изрази извршува специфични метакогнитивни функции, пред сè во организацијата на исказот. Со нив, се постигнува фокусирано внимание, се сигнализира нетрпеливост и слично. На пр.: *Hören Sie mal!* (Ве молам, слушајте!).

Од извршената анализа на постојните класификации, може да се заклучи дека нема единствена универзална шема за класификација на КФ.

Посебен предизвик претставува полифункционалноста на КФ која ја доведува во прашање можноста за нивно строго категоризирање. Оваа појава, според одредени автори (Hörpnerová 2013: 25, Mayor 2006, Coulmas 1981) укажува дека класификацијата не треба да се сфаќа како фиксна и затворена структура, туку како флексибилна аналитичка алатка која зависи од истражувачката перспектива и конкретниот корпус. Филаткина (Filatkina 2007: 144) нагласува дека деталниот опис и индуктивното утврдување на функциите на фразеологизмите преку конкретен текст

претставуваат поважна задача отколку изработката на „крута класификациска шема, која веројатно никогаш нема да биде во согласност со вистинската употреба на јазикот.“ (Превод: М. П.)

Иако функционалниот пристап застапен кај повеќето автори, претставува стабилна основа за нивно групирање, тој често доведува до преголемо обопштување и до недоволна прецизност кон варијантите што се појавуваат во даден контекст. Од друга страна, класификациите што вклучуваат дополнителни критериуми, како ситуација или структура, овозможуваат подетална и попрецизна анализа, но истовремено ја намалуваат нивната систематичност и прегледност. Во тој контекст, може да се забележи дека има јасен компромис меѓу едноставноста и аналитичката прецизност, односно колку што класификацијата е подетална толку станува посложена и потешко применлива во практика.

Во рамките на ова истражување, како појдовна основа се прифаќа класификацијата на Мајор (Maуor 2006), поради нејзиниот комбиниран пристап кон функцијата и ситуацијата, кој овозможува пофлексибилно и контекстуално разгледување на КФ.

Сепак оваа класификација не е применета во својата оригинална форма, туку со одредени модификации. Имено, врз основа на анализата на ексцерпирани примери од учебниците, е извршено приспособување на постојните групи КФ со цел тие попрецизно да ја одразат реалната употреба во конкретниот контекст во учебниците (а и во наставата). Ова приспособување вклучува проширување, редефинирање или прегрупирање на одредени групи, во зависност од јазичните и прагматичките специфики што се препознати во материјалот. Разликите и сличностите се дадени во третата глава и се претставени во табела.

3.6. Употреба на КФ

КФ се флексибилни лексички единици, кои покажуваат висок степен на приспособување во различни контексти, од секојдневни разговори до формална писмена комуникација. Токму оваа способност за приспособување ја прави нивната употреба конструктивна и динамична и ги позиционира како значајни елементи во комуникацијата, каде што функционираат како ефективни алатки за пренос на информации и социјална интеракција.

Анализата на КФ најчесто опфаќа формули што се користат во секојдневна комуникација, како што се: разговори во ресторани, на пазари, телефонски разговори, презентации, како и во писмена комуникација (писма и мејлови), но и во формални и неформални обраќања. Најчесто користените КФ во овие контексти имаат јасна функционална намена и се врзани за конкретни ситуации. Примери за тоа се: *Auf Wiederhören* (До слушање), употребено при телефонски разговор за учтиво збогување; *Bitte zahlen!* (Ве молам, платете!), при плаќање во ресторани или кафулиња; *Darf es etwas mehr sein?* (Дали сакате уште нешто?); *Sonst noch einen Wunsch?* (Дали имате уште некоја желба?), кои се користат при понуда на дополнителни производи на пазар или во продавница.

Исто така, во контекст на послужување, се употребува формулата *Greifen Sie bitte zu!* (Ве молам, послужете се!), како покана соговорникот да земе храна.

Во формалната писмена комуникација, типични примери се: *Mit freundlichen Grüßen* (Срдечни поздрави) и *Herzlichen Glückwunsch zum freudigen Ereignis* (Срдечни честитки за радосниот настан).

Во религиозен контекст, особено за време на богослужба, се користат формули, како *Der Herr sei mit Euch!* (Господ нека биде со вас!). За изразување сочувство, се употребува *Mein tiefes Beileid* (моето најдлабоко сочувство), а за пожелување здравје, се користи *Gute Besserung* (брзо оздравување/со помин).

Како што нагласува Кулмас (Coulmas 1981: 81), употребата на ваквите формули не е задолжителна во строга смисла, но, во текот на комуникацијата, има очекување за одредени места кои може да се пополнат со соодветни формули.

КФ се тесно поврзани со географските и културните разлики. Ова е особено видливо кај формулите за поздравување, кои се разликуваат во зависност од регионот: во Јужна Германија и Австрија е застапен поздравот *Grüß Gott*, а во Швајцарија, се користи *Grüezi*.

КФ се среќаваат и во професионални и социокултурни средини, каде што одредени групи развиваат специфична лексика и ритуализирани формули. Пример за тоа е рударскиот поздрав *Glück auf* (среќно) кој иако не е дел од стандардните учебници, е тесно поврзан со културната и традиционалната практика на одредена професионална група.

Типот на комуникацијата значајно влијае врз изборот на КФ. Во формални контексти, се употребуваат стандардизирани и учтиви формули, особено во деловната кореспонденција, како: *Sehr geehrte Damen und Herren* (Почитувани дами и господа). Во неформална комуникација, се користат опуштени и неформални формули *Како си?* кои создаваат чувство на блискост и доверба. Исто така, неформалните КФ може да изразуваат емотивност на соговорникот или да внесат ироничен или саркастичен тон, зависно од контекстот. Одредени КФ, специфични за пријателско обраќање, може да се користат и во пишана комуникација, како *Liebe Maria* (драга Марија) или *Lieber Peter* (драг Петар) и го истакнуваат не само неформалниот туку и топлиот, интимен тон во разговорот.

Ратмајер (Rathmeyer 1995: 390, сп. Höppnerová 2013: 26) упатува на тоа дека изборот на КФ е деликатен процес бидејќи нивната несоодветна употреба може да доведе до недоразбирања или до тоа соговорникот да биде перципиран како неучтив или груб. Тој дополнително нагласува дека говорители од повисок општествен слој не би користеле формули, како *Hallo* (здраво) за поздравување или *Tschüs* (чао) за збогување бидејќи тие се сметаат за неформални.

Авторите Панков и Салминен (Pankow/Salminen 1987: 238, сп. Lipinski 2011: 82) истакнуваат дека типичните јазични грешки кај немајчините говорители се генерално поприватливи од грешките во употребата на КФ, чија несоодветна примена може да резултира со негативна перцепција, критика или непријатност.

Не е невообичаено КФ да покажуваат значајни меѓујазични разлики, што претставува чест извор на грешки не само за изучувачите туку и за говорителите кои не го користат странскиот јазик како мајчин. Овие разлики имаат помало влијание врз пасивното разбирање на КФ бидејќи значењето најчесто може да се реконструира од контекстот, особено кога се придружени со соодветна интонација. Сепак, нивната продуктивна употреба претставува значително поголем предизвик.

Во рамките на теоријата на говорните чинови, КФ често функционираат во *парови формули* (Coulmas 1981: 110), како дел од конвенционализирани комуникативни секвенци (на пр., желба – благодарност, оддавање чест – возвраќање на

чест, извинување – простување). Овие комплементарни парови претставуваат стабилни интеракциски модели во кои иницијалната формула е проследена со соодветна реактивна формула.

Реактивните формули може да бидат различно ограничени во својата употреба. Од една страна, тие може да бидат строго врзани за еден тип иницијална формула, како што е случајот со *gern geschehen* (нема на што), која се употребува исклучиво како одговор на изрази на благодарност. Од друга страна, има поопшти реактивни формули, како *keine Ursache* (нема проблем/нема причина), кои може да се користат и во контекст на благодарност и во контекст на извинување.

Степенот на поврзаност меѓу иницијалните и реактивните формули може да варира/, при што одредени парови се строго утврдени, а други покажуваат поголема прагматичка флексибилност и може да се реализираат во повеќе комуникативни ситуации.

КФ се перципираат како ментални слики кои одразуваат различни животни ситуации, чие значење може да се разјасни преку визуелни претстави, како што се цртежи или карикатури. Во таа смисла, визуелните претстави на овие формули често се разликуваат од една култура до друга, при што симболите што се користат се интерпретираат на различни начини, зависно од специфичните културни контексти во кои се појавуваат.

Во анализираниот корпус, се утврдуваат и целосни еквивалентни КФ во германскиот и македонскиот јазик. Овие формули имаат иста синтаксичка и лексичка структура, имаат иста слика и значења и се употребуваат на сличен начин во двата јазици. Примери: *Entschuldigung* (извинете), *einen Moment, bitte* (само момент, молам), *Hallo* (здраво), *Dein Wunsch ist mir Befehl* (Вашата желба е моја заповед), кои се најлесни за усвојување поради директна преносливост на значењето.

Сепак, има и друга група КФ кои немаат директен еквивалент во целиот јазик, односно во македонскиот јазик. Овие формули се карактеризираат со различна структурно-лексичка организација, што претставува значителен предизвик во процесот на нивно усвојување и преведување од изучувачите. Примери за вакви изрази се *Ach du meine Güte* и *Viel Spaß*, кои не може да се пренесат буквално, туку бараат функционален еквивалент. *Ach du meine Güte!* (О, Боже!; Леле!; Боже мој!; Не ми се верува!) се користи за изразување изненадување, шок или неверување во некоја ситуација. Се употребува во неформални ситуации кога говорителот реагира на неочекувана или впечатлива информација или настан.

Viel Spaß (Убаво да си поминеш) се користи за изразување желба некој да ужива во одредена активност, а се употребува во ситуации како пред почеток на патување, настан, забава или која било активност што треба да биде пријатна за соговорникот.

Како и целиот вокабулар, КФ постојано е подложен на промени бидејќи јазикот претставува динамичен и жив систем. Тоа значи дека многу од овие формули не се фиксни: некои излегуваат од употреба, а други се вклучуваат во секојдневната комуникација. Пример за тоа е замената на формата *Fräulein* (госпоѓица) со *Frau* (госпоѓа) за означување на жени, при што првиот израз денес се смета за застарен. Слично, изразот *gnädige Frau* (милостива госпоѓо) во современиот јазик, се перципира како архаичен.

Формулите за поздравување, како *Hallo* и *Hi* се широко распространети и не се ограничени само на младата популација, туку се користат на општо ниво во неформална комуникација. Паралелно со ова, формата *wirklich* (навистина) сè почесто се заменува со *echt* во разговорниот јазик. Исто така, традиционалната формула за отпоздравување *Auf Wiedersehen* (догледање) сè помалку се користи во секојдневната комуникација, а на нејзино место, се појавуваат пократки и поразговорни форми, како *Tschüss* (чао), *Ciao* (чао) или дури *Mach's gut* (се гледаме; поздрав; секое добро), кои често се употребуваат и во медиумскиот дискурс, вклучително и од телевизиски водители. Овие примери го покажуваат постојаното приспособување на јазикот како одраз на современите комуникациски трендови и потребите на социјалната интеракција.

Како заклучок, може да се констатира дека формулирањето на универзални дидактичко-методски упатства за избор и обработка на КФ во наставата по странски јазици останува ограничено поради сложената природа на овие единици, при што често се отвораат повеќе прашања отколку што се даваат конечни одговори.

4. Менталниот лексикон и неговата структура

Фразеологизмите играат значајна улога во преносот на сложени идеи, поими и емоции овозможувајќи ефикасна и природна комуникација. Поради оваа функција, тие се сметаат за важен составен дел на менталниот лексикон (понатаму: МЛ) во кој функционираат како готови целини.

Терминот МЛ првично го воведува Олдфилд (Oldfield 1966) во трудот „Things, Words and the Brain“. Во најопшта смисла, Ејчисон (Aitchison 2003: 3) го дефинира МЛ како *human word-store*, односно „складиште на зборови“ кое ги содржи сите информации неопходни за јазичната употреба вклучувајќи фонолошки, синтаксички и семантички податоци.

За Талер (Thaler 2012: 224, сп. Kehrein 2013: 13), МЛ претставува „*оној дел од долгорочната меморија во кој е уредно зачуван целиот речник на една личност.*“ (Превод: М. П.) Слично на тоа и Меле (Möhle 1997: 39, сп. Kersten 2010: 66) го опишува МЛ како „*резервоар во кој е складирано знаењето за сите зборови што ги познаваме од мајчиниот јазик, како и за оние што ни се достапни од други јазици.*“ (Превод: М. П.)

Во современите психолингвистички истражувања, МЛ често се замислува како *апстрактен контејнер на лексички единици, сместен во долгорочната меморија, кој го опфаќа целиот вокабулар на поединецот што му е достапен за секојдневна комуникација* (Ender 2007: 57, 63; Lutjeharms 2004: 12; De Bot 1992: 9; Aitchison 1997: 13, сп. Stojić/Košuta 2017: 9–10). Од ова произлегува дека секој говорител има сопствен МЛ, кој не е целосно ист со МЛ на другите говорители. За негово моделирање, потребно е да се земат предвид сложените релации меѓу лексемите на различни јазични нивоа, кои се реализираат во форма на ментални претстави (Börner/Vogel 1997: 1, сп. Kersten 2010: 67). Особено значајно за ова истражување е гледиштето на Реј (Wray 2008: 12, сп. Winzer-Kiontke 2014: 26–27) според кое МЛ „*не содржи само морфемски и зборови туку и низи од повеќе зборови, вклучително и некои делумно лексикализирани структури со празни позиции за променлив материјал, кои функционираат како единечни морфемски.*“ (Превод: М. П.)

Ова гледиште посочува на две клучни својства на МЛ: материјалот што го содржи е разновиден, во однос на големината и типот и ваквите морфемски еквивалентни единици функционираат како поединечни лексички целини. Еден израз

се смета за лексикализиран кога станува стабилен дел од лексиката на дадена говорна заедница и се повторува во комуникацијата.

Врз основа на ова, може да се заклучи дека во МЛ, формите на зборовите и семантичките поими (јазичното знаење), како и когнитивните поими (светското знаење), се претставени заедно, но функционираат автономно. Затоа, МЛ не претставува изолиран модул на јазикот, туку интерфејс¹⁷ меѓу лингвистичките и концептуалните структури. Според Ејчисон (Aitchison 1997: 13–15 сп. Stojić/Košuta 2017: 9–10), структурата на МЛ не е иста со структурата на азбучниот речник. Причината е што внатрешната организација на МЛ е флексибилна и динамична, подложна на постојани промени што овозможува брза употреба при препознавање и продукција на говор. Затоа, аналогијата со печатен речник се смета за несоодветна.

Како што наведува Алтман (Altmann, сп. Даскаловска 2012: 85), пристапот кон речникот и пристапот кон МЛ се суштински различни. При користење печатен речник, корисникот се фокусира исклучиво на формата на бараниот збор, без да ги обработува значењата на соседните лексеми. Наспроти тоа, при пристап кон МЛ, активирањето на еден збор подразбира паралелно активирање и процесирање на значењата на поврзани и семантички блиски единици, сè додека не се достигне целниот поим.

Шторк и Хаудек (Stork 2003: 69; Haudeck 2008: 50, сп. Kehrein 2013: 14) истакнуваат дека организацијата на МЛ е само делумно споредлива со онаа на традиционалните речници. За разлика од речниците, во кои лексемите се распоредени по фиксен азбучен ред и опишани според униформирани критериуми, МЛ претставува отворен и динамичен систем кој постојано се надградува и реорганизира во текот на животот. Поради тоа, Волф (Wolff 2000: 102, сп. Masum 2012: 26) предлага споредба на МЛ со електронски речници или дигитални бази на податоци (во формат на компактен диск) кои овозможуваат флексибилен и повеќенасочен пристап до лексичките информации.

¹⁷ Терминот интерфејс (англ. *interface*) претставува „површината на којашто се разменуваат информациите меѓу различните компоненти на компјутерските системи (софтвер, хардвер, дополнителни уреди), но и меѓу компјутерите и луѓето.“

(Речник на терминологијата на поими <https://recnik.medium.edu.mk/termin/interfejs>. Достапно на 13.2.2025.

Употребата на терминот *интерфејс* во овој контекст се смета за целосно оправдана бидејќи прецизно ги опишува динамичната интеракција и посредничката улога меѓу различни системи. Аналогно на тоа, МЛ може да се сфати како интерфејс меѓу лингвистичките структури и когнитивните поими, односно како посредувачка зона во која се поврзуваат јазичното и светското знаење. Преку овој интерфејс, се овозможува ефикасна обработка, интерпретација и продукција на јазични единици во конкретни ситуации.

Во обидите да се моделира неговото функционирање, Мекарти (McCarthy 1990: 34–44; сп. Даскаловска 2010: 3) издвојува три основни процеси заеднички за сите теории: јазичен инпут (т. е. дека јазикот на некој начин се запишува), складирање, (дека тој се складира и не се губи) и повикување на зборот од меморијата (дека може да се активира кога е потребен во комуникацијата).

4.1.Обработка на фразеологизмите во МЛ

Начинот на кој фразеологизмите се складираат и се претставуваат во МЛ е едно од централните прашања во психолингвистиката и когнитивната обработка на јазикот.

Во психолингвистиката, се поставуваат неколку клучни дилеми: дали тие се складираат како целосни, неделиви единици или како комбинации од составни елементи и дали има посебен мемориски систем во кој се претставени.

Се претпоставува дека начинот на нивното складирање е тесно поврзан со индивидуалното јазично искуство на говорителот, зачестеноста на употребата и контекстите во кои се реализираат (Durčo 1994: 131). Како резултат на тоа, произлегува дека овој процес не е унифициран, туку се разликува од говорител до говорител, во зависност од индивидуалните асоцијативни врски и организацијата на единиците во МЛ, што упатува на нивниот персонализиран карактер. Дурчо (Durčo 1994: 131) констатира дека „некои фразеологизми се зачувани во меморијата како самостојни единици и затоа се толкуваат понедвосмислено од други.“ (Превод: М. П.) Слично гледиште изнесува и Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2001: 31), која нагласува дека менталните претстави на фразеологизмите, како и нивниот број во МЛ, се разликуваат значително меѓу индивидуите.

Иако подолго време преовладува ставот дека фразеологизмите се складираат и се извлекуваат од МЛ како готови, целосни единици, современите психолингвистички истражувања го поместуваат фокусот кон нивната когнитивна обработка, односно кон прашањето дали при интерпретацијата прво се активира буквалното или фразеолошкото значење (Glucksberg 1993: 4, сп. Katsarou 2011: 68).

Во психолингвистичката литература, раните модели на обработка се засноваат на претпоставката дека значењето се процесира како неделива целина, често мотивирана од физичка сличност, при што фигуративното значење се меморира како целина во МЛ (Broderick 1990, сп. Kuvač-Kraljević/Lenček 2012: 27). Овие пристапи се вбројуваат во т.н. модели од првата генерација, кои ги опфаќаат *хипотезата за*

фразеолошка листа, хипотезата за лексичка претстава и хипотезата за директен пристап (Gibbs 1980; Abel 2003; Fink-Arsovski 2002, сп. Kuvač-Kraljević/Lenček 2012: 27).

Поаѓајќи од овие модели, Глуксберг (Glucksberg 1993: 4, сп. Katsarou 2011: 68) разликува два основни пристапи во обработката на фразеологизмите: **некомпозиционален и композиционален пристап**, кои претставуваат различни модели за објаснување на нивната ментална обработка и на степенот на учество на составните елементи во формирањето на значењето.

Некомпозиционалниот пристап, познат и како модел на директно пребарување или традиционален пристап, се заснова на претпоставката дека фразеологизмите во МЛ се складирали и се обработуваат како целосни, неделиви единици. Според ова гледиште, до нивното значење се пристапува директно, без претходна семантичка анализа или декомпозиција на составните лексички елементи (Katsarou 2011: 68–69).

Во рамките на оваа теоретска перспектива, се развиваат неколку влијателни модели кои настојуваат да ја објаснат психолингвистичката обработка на фразеологизмите:

Хипотеза за фразеолошка листа

Оваа хипотеза (англ. *Idiom List Hypothesis, Literal-first Model*) претставува еден од најраните некомпозиционални модели за објаснување на менталната обработка на фразеологизмите. Првично е предложена од Боброу и Бел (Bobrow/Bell 1973), а се поаѓа од претпоставката дека фразеологизмите не се обработуваат преку анализа на нивните составни елементи, туку се складирали како целини во посебен, т.н. „фразеолошки лексикон“, кој функционира паралелно со општиот лексикон (Katsarou 2011: 68–69; Vega-Moreno 2001: 75). Во овој модел, МЛ се концептуализира како двоен систем, составен од лексикон за поединечни зборови и од посебена листа на фразеологизми.

Според оваа хипотеза, разбирањето на фразеологизмите се одвива во два последователни чекори:

- Буквална интерпретација: првично се активира значењето на поединечните зборови во фразеологизмот.

- Фигуративна интерпретација: доколку буквалното значење не е соодветно на контекстот, се активира фразеолошкото значење од посебниот „фразеолошки лексикон“.

Овој процес имплицира дека буквалното значење има приоритет во обработката, а фигуративното значење се активира како алтернативна интерпретација (Katsarou 2011: 69).

Во рамките на оваа хипотеза, кај германскиот фразеологизам *ins Gras beißen*, првично се активира буквалното значење на неговите составни елементи *Gras* (*трева*) и *beißen* (*гризе*), при што се создава ментална слика за физичко дејство на „гризење трева“. Меѓутоа, во процесот на контекстуална проверка, ова буквално толкување се покажува како семантички несоодветно во реална комуникативна ситуација, поради што се отфрла. Потоа се активира фразеолошкото значење, кое е складирано во т.н. „фразеолошки лексикон“, и изразот се интерпретира целосно како „умира“.

Во македонскиот фразеологизам *му се врти светот*, првично се активира буквалното значење, при што изразот може да се разбере како движење на светот, но при несоодветност на таквата интерпретација во реален контекст, се активира фразеолошкото значење „чувство на збунетост или дезориентација“.

Хипотеза за лексичка претстава

Вториот модел, познат и како хипотеза на истовремена обработка (англ. *Lexical representation model; simultaneous processing hypothesis*) е предложен од Свини и Катлер (Swinney/Cutler) кон крајот на 70-тите години на 20 век. Овој пристап се темели на експериментални истражувања кои покажуваат дека испитаниците побрзо и полесно ги разбираат познатите фразеологизми во споредба со буквалните изрази (Ortony et al. 1978; Swinney/Cutler 1979, сп. Vega-Moreno 2001: 75).

Според овој модел, фразеологизмите се складирани како готови единици во рамките на МЛ заедно со обичните зборови, без постоење на посебен фразеолошки лексикон. Нивната обработка се одвива автоматски, брзо и непречено, слично како кај поединечните лексеми (Vega-Moreno 2001: 77).

Клучна карактеристика на овој пристап е тоа што буквалното и фигуративното значење се активираат истовремено, при што изборот меѓу нив е условен од контекстот и од брзината на обработка. Познатите и чести фразеологизми се разбираат побрзо бидејќи не бараат дополнителна лексичка, синтаксичка и семантичка анализа (Katsarou 2011: 69–70; Vega-Moreno 2001: 76). Врз основа на овие наоди, Свини и Катлер

(Swinney/Cutler 1979: 525, сп. Katsarou 2011: 70) заклучуваат дека фразеологизмите „се складираат и повлекуваат од МЛ на ист начин како и кој било друг збор.“ (Превод: М. П.) Исто така, тие нагласуваат дека: „нема посебен список на фразеологизми ниту посебен начин на обработка [...] туку „се пристапува до поединечни зборови од МЛ и на овие зборови истовремено се врши структурна анализа [...].“ (Превод: М. П.)

Овој пристап ја релативизира границата меѓу лексичките единици и фразеологизмите третирајќи ги како дел од ист когнитивен систем. Нивното препознавање се заснова пред сè на честата употреба и степенот на познатост, а не на анализа на нивната внатрешна структура.

Иако моделот убедливо ги објаснува брзината и автоматизираноста на обработката на познатите фразеологизми, тој не ги опфаќа целосно, помалку познатите, новосоздадените или контекстуално модифицираните изрази, кои не може едноставно да се третираат како однапред складирани, фиксни единици во МЛ. Неговото ограничување произлегува од претпоставката за сеопфатна обработка, која не ги зема предвид семантичката транспарентност, контекстот и можноста за внатрешна анализа на компонентите. Поради тоа, подоцнежните когнитивни пристапи ја надополнуваат оваа перспектива со поими, како *делумна композиционалност* и *концептуална мотивација*, нагласувајќи дека обработката на фразеологизмите не е униформна. Интерпретацијата не зависи само од честата употреба и познавањето туку и од контекстот, степенот на семантичка транспарентност и когнитивните механизми на говорителот.

Така, фразеологизмот *auf Wolke sieben sein* се препознава и се активира како целосна лексичка единица со значење „многу среќен“, при што не се иницира процес на буквална интерпретација на компонентите *Wolke* (облак) и *sieben* (седум) бидејќи нивната буквална комбинација не игра улога во разбирањето на значењето.

Во македонскиот јазик, истиот механизам се забележува кај изразот *го гледа само својот двор*, кој се активира како готова семантичка целина со значење „се фокусира исклучиво на сопствените интереси“, при што интерпретацијата не се заснова на буквалната просторна слика, туку на веќе складираното фразеолошко значење.

Хипотеза за директен пристап

Моделот на директен пристап (англ. *Direct Access Hypothesis*, познат и како *Figurative-First Hypothesis*) бил развиен во 80-тите години на 20 век и првично предложен од Гибс (Gibbs 1984). Овој пристап претставува значајна надградба на хипотезата на лексичката претстава бидејќи ја поддржува идејата дека обработката на фразеологизмите може да се одвива без посредство на нивната буквална интерпретација доколку тие се препознаат како фразеолошки единици уште во раната фаза на процесирање. Според оваа теорија, пристапот до фигуративното значење е толку брз и автоматизиран што буквалното значење не игра клучна улога во процесот на разбирање.

Емпириските истражувања на Гибс (Gibbs 1980; 1984, сп. Katsarou 2011: 71) покажуваат дека говорителите спонтано се насочуваат кон фигуративното значење на фразеологизмите, дури и кога тие се појавуваат во контексти што формално дозволуваат и буквална интерпретација. Ова покажува дека разбирањето може да се одвива без претходна анализа на буквалните значења бидејќи фигуративното значење се активира уште во почетната фаза на обработка.

Сличен став застапува и Швајгерт (Schweigert 1986, сп. Katsarou 2011: 71–72; сп. Vega-Moreno 2001: 76) кој нагласува дека процесот на разбирање на фразеологизмите започнува директно со обработка на нивното фигуративно значење, а не со буквалното. Неговите истражувања покажуваат дека помалку познатите фразеологизми бараат подолго време за обработка, што се објаснува со нивната необичност и поретка употреба, а со тоа, и со нивната послаба автоматизација. Ова укажува дека времето на разбирање се разликува, во зависност од контекстот и степенот на познатост на фразеологизмот.

Така, кај германскиот фразеологизам *Tomaten auf den Augen haben*, говорителот не го активира буквалното значење како можна почетна интерпретација, туку веднаш пристапува кон фигуративното значење „не забележува нешто очигледно“. Во овој процес, буквалната слика на „домати на очи“ не учествува во когнитивната обработка на значењето, туку се прескокнува како неважна за разбирањето.

Слично, во македонскиот фразеологизам *ја врти водата на своја воденица* веднаш се активира значењето „дејствува во сопствен интерес“, без потреба од анализа на поединечните компоненти „вода“ и „воденица“. Фразеологизмот се препознава како готова семантичка целина која директно се поврзува со поимот лична корист.

Иако моделот на директен пристап убедливо ги нагласува брзината и автоматизираноста на обработката на познатите фразеологизми, тој не објаснува целосно како се интерпретираат новите, ретките или креативно модифицираните изрази, ниту пак го разјаснува механизмот што овозможува непосреден пристап до фигуративното значење (Katsarou 2011: 72). Затоа, и покрај неговата објаснувачка вредност за многу често употребуваните фразеологизми, моделот не може да се смета за доволен како единствено објаснување на нивната обработка.

Наспроти некомпозиционалните модели, **композиционалните пристапи** поаѓаат од претпоставката дека значењето на фразеологизмите не е целосно затврдено и неделиво, туку дека (барем делумно) може да се изведе од значењето на нивните составни компоненти и од нивната интеракција во даден контекст. Во овие модели, се нагласува улогата на когнитивните механизми во процесот на обработка, при што фразеологизмите не се разгледуваат исклучиво како складирани готови единици туку и како структури кои се активираат и интерпретираат контекстуално.

Во согласност со тоа, Нунберг (Nunberg et al. 1994) ја истакнува важноста на семантичката транспарентност, односно степенот до кој значењето на фразеологизмот може да се изведе од значењата на неговите компоненти. Притоа се прави разлика меѓу *транспарентни, полутранспарентни и нетранспарентни фразеологизми*, што е знак дека сите фразеологизми не се обработуваат на ист начин.

Ова може да се покаже со неколку примери: *да стави крај на нешто* е транспарентен фразеологизам бидејќи буквалното значење на компонентите се совпаѓа со фигуративното „да се заврши нешто“. Кај фразеологизмот *му паѓа камен од срце*, значењето е делумно мотивирано, но метафоричната слика бара културен и когнитивен контекст за целосно разбирање. Наспроти тоа, *фаќа некого на нишан* е нетранспарентен бидејќи неговото фигуративно значење „напаѓа или критикува некого“ не може директно да се изведе од буквалните значења на составните компоненти.

Слични степени на транспарентност и мотивираност се забележуваат и во германскиот фразеологизам *ins kalte Wasser springen*, буквално: „скока во ладна вода“, а означува впуштање во нова или непозната ситуација. Во овој случај, има релативно висок степен на транспарентност бидејќи физичката слика на скокање во ладна вода директно ја мотивира идејата за нагло и непредвидено соочување со некој предизвик.

Спротивно на тоа, *den Faden verlieren* се однесува на губење на мисловниот тек, при што *конецот* (Faden) функционира како метафора за логичката поврзаност, што бара дополнителна когнитивна интерпретација.

Гибс¹⁸ (Gibbs 2002) нагласува дека обработката на фразеологизмите вклучува активирање ментални слики, сценарија и енциклопедиско знаење, што овозможува нивна флексибилна интерпретација во зависност од контекстот. Во своите понови истражувања, тој покажува дека буквалното значење не мора да биде прв и задолжителен чекор во разбирањето на фразеологизмот, туку говорителите можат директно да пристапат до фигуративното значење. Сепак, буквалната компонента може да служи како дополнителна интерпретативна поддршка, при што контекстот има клучна улога. Оттука, прагматиката се јавува како централен фактор во интерпретацијата на фразеологизмите.

Во рамките на когнитивната лингвистика, Лакоф и Џонсон (Lakoff/Johnson 2003) покажуваат дека голем број фразеологизми се засноваат на концептуални метафори кои ја структурираат човечката мисла. Од ова произлегува дека нивното

¹⁸ Гибс (Gibbs 1980) низ повеќе фази го преосмислува начинот на кој се разбираат и обработуваат фразеологизмите. Во своите рани истражувања од почетокот на 80-тите години на 20 век, тој тргнува од психолингвистичка перспектива и покажува дека говорителите во многу случаи директно се насочуваат кон фигуративното значење на фразеологизмите дури и кога контекстот формално дозволува буквална интерпретација. Овие наоди го поставуваат темелот на т.н. хипотеза за директен пристап (Gibbs 1984), според која откако фразеологизмите ќе бидат препознаени како целини, може да го активираат своето фигуративно значење, без посредство на буквалната анализа, што укажува на висок степен на автоматизираност во нивната обработка.

Во подоцнежната фаза на своето истражување, Гибс (Gibbs 1989; Nayak/Gibbs 1989) се оддалечува од строго некомпозиционалното толкување и воведува значајна ревизија преку хипотезата за декомпозиција. Според ова гледиште, голем број фразеологизми не се целосно неделиви, туку нивното значење може делумно да се изведе од значењето на нивните составни компоненти. Притоа, секој елемент во фразеолошката структура може да придонесува за вкупната семантика на изразот, а степенот на ова „семантичко разложување“ директно влијае врз брзината и точноста на нивната обработка.

Во понатамошниот развој на својата теорија, Гибс (Gibbs 1997) го проширува фокусот нагласувајќи дека фразеологизмите се длабоко поврзани со концептуалните метафори како основни механизми на човечкото мислење. Во овој контекст, тој го отфрла традиционалниот став дека фразеолошките изрази се „мртви метафори“ и истакнува дека тие се мотивирани од активни, продуктивни и систематски концептуални шеми кои ја одразуваат структурираноста на човечкото искуство. На тој начин, значењето на фразеологизмите се разбира како повеќеслојно и когнитивно втемелено, а не како значење на едноставно складирана и фиксирана единица. <http://philologica.net/studia/20090308140000.htm>. Достапно на 12.2.2025.

Подоцнежни ставови на Гибс (Gibbs 2002) ги даваме во текстот погоре.

Со ова, се забележува дека неговата теорија постепено се поместува кон модел кој ги комбинира елементите на сеопфатна обработка и композиционална анализа. Во целина, развојот на пристапот на Гибс покажува премин од рана психолингвистичка хипотеза за директен пристап кон посоефицицирано когнитивно објаснување, во кое фразеологизмите се третираат како динамични структури чија интерпретација произлегува од интеракцијата меѓу менталните претстави, концептуалните метафори и контекстуалните фактори.

значење е когнитивно мотивирано и делумно предвидливо преку општи концептуални шеми дури и кога изразите не се целосно познати за говорителот.

Композиционалните модели нудат пофлексибилна и попрецизна рамка за објаснување на променливоста, продуктивноста и контекстуалната зависност на фразеологизмите, што претставува нивна значајна предност, во однос на традиционалните некомпозиционални пристапи.

Врз основа на разгледаните теоретски пристапи, може да се заклучи дека ниту еден од моделите не нуди целосно и сеопфатно објаснување за начинот на кој се складираат и обработуваат фразеологизмите во МЛ. Иако некомпозиционалните модели убедливо ги објаснуваат автоматизираноста и брзината на пристап до значењето кај познатите фразеологизми, тие не успеваат да ја земат предвид нивната семантичка променливост, продуктивност и зависност од контекстот.

Од друга страна, композиционалните пристапи нудат пофлексибилна рамка и ја нагласуваат улогата на концептуалните структури, транспарентноста и менталните претстави, но, во одредени случаи, не може целосно да ја објаснат автоматизираната обработка на силно затврдените КФ.

Во поновите истражувања, Доброволски (Dobrovol'skij 2025) предлага разграничување меѓу *конвенционални и креативни фразеологизми*. Според него, конвенционалните фразеологизми се претежно некомпозиционални, се меморираат како готови единици со затврдено значење и се карактеризираат со сликовен или мотивирачки компонент кој не може да се извлече само од поединечните зборови. Наспроти тоа, креативните, спонтано создадени фигуративни изрази се делумно композиционални бидејќи нивното значење произлегува од комбинацијата на зборовите и логиката, но и од интеракцијата на лексичките компоненти и контекстот.

Во овие случаи, фигуративноста е поизразена и динамична, што овозможува поголема слобода во јазичната употреба.

Главниот став на Доброволски (Dobrovol'skij 2025: 23–30; 33–37; 42–46) ја нагласува комплементарноста на двата пристапа. Некомпозиционалниот пристап важи за традиционалните фразеологизми, а композиционалниот пристап ја објаснува креативната, спонтаната употреба на фигуративни изрази. Исто така, тој ја истакнува важноста на сликата или концептуалниот слој како основа за мотивираноста и фигуративноста, без разлика дали станува збор за стандарден фразеологизам или креативен израз.

Во ова истражување се прифаќа интегративниот пристап како најсоодветен, според кој обработката на фразеологизмите се одвива преку интеракција на сеопфатни и композиционални механизми. Нивното активирање зависи од различни фактори, како што се степенот на употреба, степенот на транспарентност, познатоста и контекстот на употреба. Ваквиот пристап овозможува поцелосно разбирање на сложените когнитивни процеси што стојат зад употребата и обработката на фразеологизмите во јазикот.

5. Фразеолошка компетенција

Според Голден (Golden 2001: 107, сп. Rigler Šilc 2017: 69), јазичната компетенција претставува способност на човекот да разбира и создава нови, претходно неслушнати јазични форми, зборови или реченици, па оттука, кај мајчин говорител, оваа компетенција се реализира природно, во средина во која користи мајчиниот јазик.

Во овој процес, се поврзуваат свесни и несвесни знаења од различни јазични нивоа: фонетско, морфосинтаксичко, граматичко, лексичко-семантичко и прагматичко, како и поширока културна свест. Токму ова знаење (Hansen 1998: 341; Königs 1993: 205, сп. Hallsteinsdóttir 2001: 11), овозможува успешна комуникација во рамките на една јазична заедница.

Една од составните компоненти на јазичната компетенција е и ФК која Ерхардт (Ehrhardt 2014: 1, сп. Kurtuma 2023: 88) ја смета за важна компонента од пошироката комуникативна компетентност. ФК не се однесува само на теоретското познавање на фразеологијата туку и на способноста за препознавање, разбирање и соодветна употреба на фразеологизмите во комуникацијата.

Иако терминот ФК релативно ретко се среќава во литературата поврзана со наставата по странски јазици (Sulkowska 2013: 148, сп. González Rey 2018: 137–138), во последниве години, се забележува зголемен интерес за ова прашање, особено во областа на фразеодидактиката. Сепак, ФК и понатаму останува поим со недоволно прецизно дефинирани граници, што создава термилошка и методолошка неодреденост, во однос на нејзината позиција во системот на јазичните компетенции.

Во најголем дел од истражувањата, ФК не се третира како засебна компетенција, туку најчесто се вклучува во рамките на *лексичката компетенција*, а понекогаш се определува и како нејзин составен елемент (Ojeda/González 2000: 297; Arnáiz 2015: 166, сп. González Rey 2018: 137–138). Во други истражувачки пристапи,

таа се доведува во врска со *дискурзивната компетенција* или се смета за дел од пошироката *комуникативна компетенција* (Monteiro-Plantin 2014: 110–114; Álvarez 2015: 255, сп. González Rey 2018: 138).

Спротивно на ваквите определби, одделни автори ја издвојуваат ФК како автономна компонента на јазичните компетенции, став што го застапува и Сулковска (Sulkowska 2013: 151). Ова гледиште е значајно и за ова истражување, со оглед на специфичната улога што фразеологизмите ја имаат во јазичната употреба и комуникацијата. Ерхарт (Ehrhardt 2007: 258, сп. Jazbec/Kacjan 2013: 48; Hallsteinsdóttir 2011: 12) нагласува дека фразеолошката компетентност подразбира познавање на значењата на фразеологизмите и способност тие соодветно да се употребуваат, во зависност од контекстот и комуникативната ситуација. Покрај тоа, истакнува дека „[...] еден фразеологизам може да биде почетна точка за примена на продуктивна ФК, врз основа на која се создаваат нови изрази.“ (Превод: М. П.)

Правилната употреба на фразеологизмите не се сведува само на познавање на нивните синтаксички и семантички својства туку подразбира и нивна прагматичка димензија (Ehrhardt 2007: 258). Ова го нагласува двојниот карактер на ФК: од една страна, како знаење (познавање на значењето на фразеологизмите), а од друга страна, како вештина (способност за соодветна употреба во различни контексти). Ваквото сфаќање е присутно и кај Родригез (Rodríguez 2004: 411, сп. González-Rey 2018: 138), според кого ФК подразбира способност за препознавање, толкување и вклучување на фразеологизмите во сопствениот устен и писмен говор, во зависност од контекстот, комуникативната ситуација, односот меѓу соговорниците и општествените норми. Слично на тоа, Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011: 13) ја поврзува ФК со „знаење за фразеологијата“, кое ги опфаќа често употребуваните фразеологизми и нивните врски со другите јазични единици во мајчиниот јазик. Според неа, ова знаење свесно или несвесно се пренесува и врз усвојувањето на фразеологизмите во странските јазици и претставува основа за нивно разбирање.

Алварез (Alvarez 2015: 280, сп. González-Rey 2018: 138), исто така, ја нагласува културната димензија на ФК и ја определува како способност за препознавање, интерпретирање и обработка на културното значење вградено во фразеологизмите со цел тие соодветно да се употребат во различни комуникативни ситуации.

Редер (Reder 2015: 75–76, сп. Drahot-Szabó/Egger 2023: 72) ја определува ФК како збир од три меѓусебно поврзани способности: разбирање на фразеологизмите во текстуален контекст, нивна соодветна и ситуацијски условена употреба, како и

способност за нивно препознавање и самостојно усвојување преку работа со текстови. Ваквото сфаќање упатува на разграничување меѓу *активна и пасивна ФК*, во зависност од степенот на усвоеност и можноста за употреба на КФ. Активната ФК се однесува на способноста изучувачот самостојно и соодветно да ги употребува КФ во сопствената јазична продукција, во согласност со комуникативната ситуација, а пасивната ФК опфаќа нивно препознавање и разбирање во рецептивни активности, без нужно нивно продуктивно користење. Оваа разлика е особено значајна бидејќи изучувачите честопати полесно ги разбираат КФ отколку што активно ги употребуваат во говорот или пишувањето.

Со оглед на овие дефиниции, ФК не се сведува само на пасивно знаење туку подразбира и развиена јазична свест и способност за продуктивна употреба на фразеологизмите во соодветен комуникативен и културен контекст (Konecny/Hallsteinsdóttir/Kacjan 2013: 158–159; Ehrhardt 2014: 14, сп. Chrissou 2022: 202). Аналогно на поделбата меѓу рецептивни и продуктивни јазични вештини, Винцер-Кионтке (Winzer-Kiontke 2016: 123) укажува дека и во фразеодидактиката е неопходно разграничување меѓу *пасивен* и *активен фразеолошки вокабулар*. Современите дидактички пристапи сè повеќе ја нагласуваат потребата од развивање на продуктивната ФК со цел фразеолошкото знаење да се пренесе во автентична комуникациска ситуација.

Во однос на компетенциите, ЗЕРРЈ ја определува лингвистичката компетенција како составена од лексичка, граматичка, семантичка и фонолошка компонента. Во тие рамки, ФК најчесто се поврзува со лексичката компетенција, но истовремено е тесно поврзана и со социолингвистичката и прагматичката компетенција. Притоа, социолингвистичката компонента се однесува на соодветното функционирање во различни комуникативни ситуации, а прагматичката компетенција ги опфаќа принципите на организирање и употреба на пораките во конкретен контекст (Lyrantzaki 2022: 15).

Развојот на ФК, според Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2001: 14, сп. Rigler Šilc 2017: 69), се одвива низ четири фази: од надминување на именувањата реалност, преку контекстуално интерпретирање, до целосно разбирање и продуктивна употреба на лексикализираните фразеологизми. Во првата фаза, изучувачот согледува дека една јазична единица може да има повеќе значења, односно се развива свест за полисемијата. Во втората фаза, покрај буквалното значење, во процесот на интерпретација се вклучуваат и контекстуалните информации. Третата фаза се

однесува на разбирање на фразеологизмите кај кои има несовпаѓање меѓу буквалното и фразеолошкото значење, а четвртата фаза подразбира целосно разбирање на семантичкиот пренос и на способноста за продуктивна употреба на фразеологизмите. Ваквиот модел е компатибилен со фразеодидактичкиот тричекор на Кин, како и со фразеодидактичкиот четиричекор на Лигер (phraseodidaktischer Vierschritt, Lüger 1997), при што првите две фази се соодветни на откривањето и препознавањето, а третата и четвртата, на разбирањето и продуктивната употреба на фразеологизмите.

Важноста на ФК особено се согледува преку недоразбирањата во комуникацијата што произлегуваат од нејзината неразвиеност. Ваквите ситуации ја потврдуваат тесната поврзаност меѓу фразеолошката и интеркултурната компетенција, која подразбира способност за разбирање и прифаќање на други култури и јазични обрасци. Даниелс (Daniels 1985: 152) наведува пример во кој германскиот фразеологизам *Schwein haben* (буквално: „има свиња“, фигуративно: има среќа) бил интерпретиран буквално и сфатен како навреда, што довело до комуникациски неуспех. Примерот јасно покажува дека успешното разбирање и употреба на фразеологизмите не зависи само од јазичното знаење туку и од познавањето на културните модели и комуникативните норми што стојат зад нивната употреба.

Оттаму, развивањето на ФК, особено кај изучувачите на странски јазици со ограничен контакт со изворни говорители, мора да претставува свесен и систематски процес. Од тие причини, ФК може да се смета за еден од клучните предуслови за целосно владеење на јазикот. Нејзината важност е особено изразена не само во наставата по германски јазик туку и во образованието на идните преведувачи, кои функционираат како посредници меѓу различни јазици и култури. Бидејќи културниот идентитет и менталитетот на една јазична заедница често се одразуваат токму преку фразеологијата, точната интерпретација и соодветната употреба на фразеолошките изрази претставуваат суштински услов за успешна и ефективна комуникација. Во спротивно, пренесувањето на јазични и културни модели од мајчиниот јазик врз јазикот цел може да доведе до погрешни интерпретации и комуникациски недоразбирања.

5.1. Фразеолошки минимум и оптимум

Важен предуслов за соодветен развој на ФК во наставата претставува утврдувањето на основен фразеолошки вокабулар, односно фразеолошки минимум и оптимум, со висок комуникативен потенцијал, кој ги задоволува потребите на изучувачите за ефективна комуникација.

Фразеолошкиот минимум претставува основен фонд на неопходни фразеологизми за функционална комуникација, а **фразеолошкиот оптимум** опфаќа проширен и разновиден репертоар на фразеологизми, кој овозможува напредна и флексибилна употреба. Овие категории не се идентични, туку ја означуваат *ниската и високата граница* на развиеноста на ФК.

Во фразеодидактиката, изборот на фразеологизми за наставата се заснова на два главни критериуми: квантитативен и квалитативен. Како што истакнуваат лингвистите (Ptashnyk/Hallsteinsdóttir/Bubenhofner 2010: 14), квантитативниот критериум се однесува на фреквенцијата на појавување на фразеологизмите во јазичната употреба, а квалитативниот критериум ги оценува нивната општа употребливост и комуникативна вредност.

Први систематски обиди за формирање на фразеолошки минимум се направени со речникот *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005), кој има претежно нефразеолошки карактер. Во него, се застапени релативно мал број вистински фразеологизми, а главниот акцент е ставен на колокации, КФ и структурни фразеологизми. Речникот опфаќа 260 лематизирани изрази, дефинирани како „*неопходен и одржлив минимум на лексиката за справување со комуникативните задачи според нивото*“ (Glaboniat et al. 2005: 69, сп. Chrissou 2022: 204). Иако изборот на лексемите посочува на висока комуникативна важност, изборот и класификацијата се засновани на интерсубјективни проценки на авторскиот тим, што укажува на потребата од емпирска потврда на овие одлуки во иднина.

Следен чекор во развојот на фразеолошкиот оптимум за наставата претставува истражувањето на група лингвистики (Hallsteinsdóttir/Farø 2006), кои предлагаат поим за основен *фразеолошки речник* изграден врз основа на фразеологизми, претежно идиоми и полуидиоми, ексцерпирани од повеќе значајни извори, како: познати речници, учебници, вежбанки и специјализирани лексикони. Вкупно се ексцерпирани 1 112 фразеологизми, кои понатаму се анализирани преку нивната фреквенција во корпусот *Deutscher Wortschatz* (Германски речник) развиен на Универзитетот во Лајпциг, како и

преку анкета со 101 мајчин говорител на германски јазик за утврдување на нивната познатост и на нивната употреба. Како резултат од оваа двојна анализа, формиран е детален список од 624 фразеолошки единици, од кои 142 се потврдени како чести и доста активно употребувани. Иако овој речник не претставува конечен фразеолошки оптимум, тој има значајна вредност како емпириски поткрепена основа за понатамошен развој на ФК (Hallsteinsdóttir/Farø 2006: 129).

Етингер (Ettinger 2007: 902, сп. Chrissou/Evangelos 2018: 21) смета дека „фразеолошкиот минимум или оптимум може да спречи обработка на фразеологизми кои се појавуваат само повремено и кои ретко ги користат говорителите на мајчин јазик, а истовремено овозможува смислена прогресија во учењето.“ (Превод: М. П.)

Хрису (Chrissou 2022: 203–204) дополнува дека доколку се поаѓа од претпоставката дека развојот на ФК подразбира владеење и со *рецептивна* и со *продуктивна* употреба на нефразеолошка лексика, односно фиксни полилексични единици, тогаш речникот на Халстејнсдотир и Фаро¹⁹ (Hallsteinsdóttir/Farø 2006) треба да се прошири со други класи фразеологизми, како што се колокациите и рутинските формули, кои имаат висока комуникативна вредност. Сепак, според Јесеншек (Jesenšek 2007: 20), Јазбец и Енчева (Jazbec/Enčeva 2012: 163), вклучувањето на овие единици во наставните материјали за изучување на германскиот јазик сè уште останува „неисполнета желба“.

Истражувањата на Јесеншек (Jesenšek 2006: 142) и Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011: 8) докажуваат дека изборот на фразеологизмите за учење треба да се заснова на два главни критериуми: *актуелност*, односно фреквенција на употреба и степен на познавање од говорителите и *важност*, односно усогласеност на изборот на фразеологизми со темите дефинирани во ЗЕРРЈ²⁰ и анализа на четирите основни јазични вештини.

Но ниту еден од двата речници не претставува конечен фразеолошки извор. Од една страна, речникот *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005), кој вклучува и КФ, не е

¹⁹ Но и (Hallsteinsdóttir/Farø 2006: 129) нагласуваат дека: „овие фразеологизми, сепак, не може и не треба да претставуваат конечен, затворен фразеолошки оптимум за германски како странски јазик.“ (Превод: М. П.) Ова го објаснуваат (Hallsteinsdóttir/Farø 2006: 128) со фактот дека „е испитан само мал дел од германската фразеологија“ и затоа, својата работа ја гледаат како „прв чекор на патот кон обработка на конкретен фразеолошки материјал за наставата по странски јазици.“ (Превод: М. П.)

²⁰ ЗЕРРЈ претставува основа за меѓународен развој во наставата по странски јазици, обезбедува детални описи на сите јазични нивоа и ги опфаќа вештините што изучувачот треба да ги усвои за да постигне соодветна јазична компетенција. Сепак, интересно е што ФК не е доволно нагласена и не зазема централно место самиот документ (Kurtuma 2023: 88–89).

целосно емпириски потврден, а речникот на Халстејнсдотир и Фаро (Hallsteinsdóttir/Farø 2006) се фокусира главно на идиоми, а не на КФ.

Бројни истражувања (Jazbec/Enčeva 2012: 159) тврдат дека фразеологијата е слабо застапена во учебниците по ГСЈ и дека нема јасно дефинирана стратегија за нејзино учење, туку фразеологизмите најчесто се дел од „природната јазична средина“, без да се третираат како посебен материјал во наставата. Неколку години подоцна, Хрису и Макос (Chrissou/Makos 2018: 29) заклучуваат дека поголемиот дел од учебниците по ГСЈ имаат недоволно заснован пристап кон изборот, претставувањето и дидактичката обработка на фразеологизмите. Бергерова (Bergerová 2020: 201–202, сп. Sadiku/Sadikaj/Bergerová 2021: 264), иако забележува одреден напредок, преку автентични текстови, контекстуална презентација и делумен фразеодидактички пристап, сепак констатира дека сите цели не се постигнати и дека традиционалниот пристап сè уште не е целосно надминат. Садику, Садикај и Бергерова (Sadiku/Sadikaj/Bergerová 2021: 267–274) утврдуваат термилошка недоследност во именувањето на фразеологизмите, недоволна систематизација, недостиг на фразеодидактичкиот четиричекор и нерамномерна обработка, која најчесто останува на рецептивно ниво без продуктивна примена.

Интересно согледување произлегува од Садику, Садикај и Бергерова (Sadiku/Sadikaj/Bergerová 2021: 276–277) кои велат дека квалитетната обработка на фразеологизмите во учебниците, во голема мера, зависи од присуството на соодветна стручна експертиза. Затоа, авторките имплицираат дека надминувањето на недостатоците во фразеодидактичката практика би било значително полесно доколку во изработката на учебниците систематски се вклучуваат специјалисти за фразеологија.

Нашето гледиште е дека комбинирањето на различни изданија и типови на речници за КФ и колокации и фразеологизми може да овозможи формирање на отворен и проширлив фразеолошки оптимум приспособен на конкретните потреби на наставата по ГСЈ во нашата земја, кој ќе го забрза развојот на рецептивната и продуктивната ФК кај изучувачите.

Иако примарната цел на ова истражување не беше изработка на речник на најчесто употребуваните КФ во учебниците по германски јазик во РС Македонија, добиените резултати посочуваат на можност за создавање ваков извор во иднина. Тој би овозможил попрецизно дефиниран фразеолошки минимум или оптимум, би вклучил различни класи на КФ и би бил приспособен и на наставните материјали и на практичните потреби на изучувачите.

6. Усвојување на фразеологизмите

Прашањето за усвојувањето на фразеологизмите е едно од најважните во современата фразеологија. Флајшер (Fleischer 1982: 32) уште пред повеќе од четириесет години истакнува дека: „не би требало да има сомнеж дека фразеологијата има посебно значење за наставата на странски јазици. Способноста за дури и ограничена комуникација на странски јазик не би била можна без минимално владеење со фразеологијата.“ (Превод: М. П.)

Од консултираната литература, согледуваме два основни пристапи во разгледувањето на улогата на фразеологијата при учењето на странски јазици.

Првиот пристап ги смета фразеологизмите за периферни елементи, важни главно само за напредно ниво на изучување. Пијаже²¹ (Piaget 1983: 128), еден од најзначајните развојни психолози (тој себеси, сп. Арнаудова 2001: 139, не се смета за психолог, туку како генетички епистемолог) е на мислење дека усвојувањето на фразеологизмите во мајчиниот јазик е строго поврзано со возраста. Неговите студии покажуваат дека децата не се способни за разбирање и употреба на фразеологизми сè додека не достигнат возраст од 11 до 12 години. Овој заклучок се заснова на тестирање на деца од 9 до 11 години, на кои им се претставени поговорки и им е побарано да ги препознаат соодветните реченици што ги одразуваат значењата на прочитаните поговорки.

Многу години подоцна, Шмале (Schmale 2009) го пренесува овој пристап во контекст на германскиот како странски јазик и истакнува дека усвојувањето на фразеологизмите се развива со возраста и е значајно само за напредно ниво, блиску до „мајчин говорител“. Според него, фразеологијата е тешко достапна за изучувачи кои не се мајчини говорители (Schmale 2009: 151–152, 175–176; сп. Hallsteinsdóttir 2011: 5) и нивната асимилација на културни и јазични карактеристики е ограничена.

Главната разлика меѓу Пијаже и Шмале е тоа што Пијаже се фокусира на усвојување на фразеологизмите во мајчиниот јазик, а Шмале се фокусира на усвојување на фразеологизмите во странски јазик.

²¹ Пијаже има посветено многу книги на интелектуалниот развој на децата, а неговиот домен на истражување се областите поврзани со когнитивизмот и конструктивизмот. Неговите резултати се спротивни од оние на бихевиоризмот и психоанализата, а најпозната му е теоријата за когнитивниот развој која е теорија за природата и развојот на човековата интелигенција. Во контекст на когнитивниот развој кај децата, Пијаже разликува четири фази кои се состојат од неколку потфази. Меѓутоа фазите на Пијаже нема да бидат детално разгледувани бидејќи наша основна цел е фокусирање на усвојувањето на КФ, а не на целокупниот когнитивен развој на децата.

Бухофер (Buhofer 1980) спроведува емпириска студија со деца од предучилишна возраст во германско говорно подрачје и покажува дека децата на 6 – 7 години веќе можат да разбираат и користат едноставни фразеологизми иако не ги перципираат како посебна јазична категорија. Слични согледувања нуди и Шерер (Scherer 1982), кој забележува дека изучувачите од IV до IX одд. редовно користат фразеологизми во составите, што ја доведува во прашање тезата на Пијаже за нивно ограничено усвојување според возраста. Шерер користи и вежби за дополнување за да го измери степенот на владеење со фразеологизмите и потврдува дека нивната употреба се зголемува со возраста, но не е строго поврзана со возраста.

Овие резултати покажуваат дека ФК се развива паралелно со општата јазична компетенција и дека децата усвојуваат фразеологизми интуитивно преку епизодната меморија и претходни комуникативни искуства (Palm, сп. Hallsteinsdóttir 2001).

Современите истражувања за германскиот како странски јазик, претставени од Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011), Лигер (Lüger 2019), Агуадо (Aguado 2002) и други, нагласуваат дека фразеологијата е основен елемент за успешна комуникација. Дури и ограничена комуникација е тешко да се постигне без основно познавање на фразеологизмите, а нивната правилна употреба ги зголемува автентичноста и прифаќањето од говорителите на јазикот цел.

Пираинен (Piirainen 2011) истакнува дека усвојувањето на фразеологизмите во странскиот јазик треба да се одвива паралелно со учењето на поединечните зборови, на сличен начин како што се развива ФК во мајчиниот јазик. Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011), Хески (Hessky 1997) и Гундогду (Gündoğdu 2007) ја нагласуваат практичната вредност, а тоа е дека нивното активно користење во наставата ги зголемува самодовербата и јазичната сигурност на изучувачите.

Како заклучок, може да се каже дека усвојувањето, изучувањето и продуктивната употреба на фразеологизмите се суштински за постигнување автентичност и јазична компетентност во странскиот јазик. Затоа, нивното вклучување во наставата треба да започне уште од почетните фази на изучувањето на странскиот јазик.

Вториот пристап, (Fleischer 1982: 32, Gülich/Krafft 1992: 82, Hallsteinsdóttir 2011: 5), кој во современата литература се смета за доминантен, ја нагласува централната улога на фразеологизмите за успешна комуникација. Тој може да се разгледа преку две групи истражувачи.

Првата група, претставена од Бухофер (Buhofer 1980), Шерер (Scherer 1982), па

и Кин (Kühn 1992), се фокусира на процесот на усвојување на фразеологизмите во контекст на германскиот како мајчин јазик. Овие лингвисти не се согласуваат дека нивното усвојувањето е поврзано со одредена возраст и врз основа на своите емпириски студии, изразуваат сомнежи и критики на пристапот на Пијаже.

За втората група, претставена од Агуадо (Aguado 2002), Лигер (Lüger 2019), Хески (Hessky 1997) Јесеншек (Jesenšek 2006), Етингер (Ettinger 2007) и Редер (Reder 2017) фразеологијата е клучен елемент за успешна комуникација, а правилната употреба на фразеологизмите ги зголемува прифатливоста и автентичноста на говорителите на јазикот цел. Нивната научна работа е насочена кон усвојувањето на фразеологизмите кај изучувачи за кои германскиот не е мајчин јазик, односно на ГСЈ.

Бухофер (Buhofer 1980) во 1970 г. спроведува емпириска студија со деца од предучилишна возраст во германскоговорно подрачје во Швајцарија. Нејзините согледувања се објавени дури во 1980 г. во книгата „Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen“. Бухофер поставува цел да испита дали децата под деветгодишна возраст можат да разбираат и употребуваат фразеологизми, како и да ја провери точноста на теоријата на Пијаже, според која фразеологизмите се усвојуваат подоцна. Резултатите од студијата покажуваат дека децата на 6 – 7 години веќе можат да разбираат и користат едноставни фразеологизми иако не ги перципираат како посебна јазична категорија.

Според Бухофер, контактот на децата со фразеологизмите најчесто се остварува преку приказни, игри и други активности приспособени на детската возраст. Резултатите од студијата (Buhofer 1980: 230–234) покажуваат дека децата на возраст од 6 до 7 години веќе:

- разбираат едноставни фразеологизми и во голем број случаи ги интерпретираат правилно;
- ги користат фразеологизмите речиси без грешки и успешно усвојуваат нови.

Бухофер објаснува дека децата не ја препознаваат фразеолошката структура како посебна јазична категорија, туку ги користат овие изрази интуитивно, благодарение на развиената метакомуникативна компетентност, односно на способноста да разберат комуникативни намери и социјални контексти. Ова покажува дека ФК се развива постепено и почнува порано отколку што претходно се сметало.

Студијата на Бухофер ги потврдува следниве клучни аспекти: децата во предучилишна возраст веќе имаат почетна ФК, ја користат интуитивно и, со текот на времето, ја надоградуваат својата способност за разбирање и употреба на

фразеологизмите. Овие сознанија (Buhofer 1980: 143–159) ја истакнуваат значајната улога на мајчиниот јазик, како основа за понатамошно усвојување на фразеологизмите и го вклучуваат и процесот на учење на странски јазици на помала возраст.

Две години по студијата на Бухофер, слични наоди претставува и Шерер (Scherer 1982) во својата дисертација „Phraseologie im Schulalter“. Тој спровел истражување кај ученици од IV до IX одд. во Швајцарија, на возраст од девет до четиринаесет години, чиј мајчин јазик е германскиот. Целта на истражувањето е да се анализираат појавата и употребата на фразеологизмите во ученичките писмени состави.

Шерер (Scherer 1982: 65, сп. Asmani 2017: 46) утврдува дека фразеологизмите се појавуваат со различна фреквенција во зависност од возраста: кај четвртоодделенците, во просек еден фразеологизам се јавува на 176 зборови, кај шестоодделенците, на 143 зборови, а кај изучувачите од VII до IX одд., нивната употреба е значително почеста. Овие резултати укажуваат дека употребата на фразеологизмите се зголемува со возраста и јазичниот развој. Овие согледувања ја доведуваат во прашање теоријата на Пијаже, според која четвртоодделенците не би требало да користат фразеологизми поради својата когнитивна незрелост. Спротивно на тоа, емпириските податоци на Шерер покажуваат дека фразеологизмите се присутни уште во раните фази на јазичното усвојување, што укажува на потреба од ревидирање на ваквите генерализирани претпоставки. Шерер (Scherer 1982: 65, сп. Asmani 2017: 47) заклучува дека *„со возраста на учениците се зголемува употребата на фразеологизмите“* (Превод: М. П.) и фразеолошкиот развој се одвива паралелно со општиот јазичен развој, без строго врзување за возраста. За да ја испита оваа хипотеза, тој применува вежби за дополнување на непотполни фразеологизми, со кои се мерат степенот на нивно препознавање и на правилна употреба кај изучувачите.

Овие наоди ја потврдуваат тезата дека и изучувачите на возраст од околу девет години веќе можат да користат фразеологизми иако нивната употреба се развива и се усовршува во подоцнежните години. Тие истовремено поттикнуваат понови истражувања кои упатуваат на тоа дека децата уште рано се способни за нивно разбирање и продукција во мајчиниот јазик. Во овој поглед, и Палм (Palm 1997, сп. Hallsteinsdóttir 2001: 12) истакнува дека *„децата ги усвојуваат фразеологизмите преку епизодната меморија, во која се складираат секавања од различни ситуации.“* (Превод: М. П.)

Сè на сè, резултатите од истражувањето за усвојување на фразеологизмите во мајчиниот јазик може да се сумираат во неколку точки:

- ФК не е ограничена со одредена возраст, туку се развива паралелно со општата јазична компетенција.
- Усвојувањето на фразеологизмите е тесно поврзано со индивидуалните искуства и со јазичниот капацитет на детето.
- Фразеологизмите се перципираат несвесно и се разбираат интуитивно.
- Според истражувањата (Burger/Buhofer/Sialm 1982; Buhofer 1980), малите деца ги усвојуваат фразеологизмите без целосно когнитивно разбирање, без да се оптоваруваат со специфичната структура и значење на изразите.
- Фразеологизмите се учат и запаметуваат како поединечни јазични единици.

Вториот пристап е претставен од една голема група автори, како: Флајшер (Fleischer 1982), Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011), Агуадо (Aguado 2002), Хески (Hessky 1997), Глап (Glaap 1985) и Лигер (Lüger 2019) кои ја нагласуваат централната улога на фразеологизмите во успешната комуникација на странски јазик. Имено, дури и основно ниво на комуникација тешко може да се постигне без основно познавање на фразеологизмите, а нивната соодветна и контекстуално правилна употреба претставува важен предуслов за прифатеност од говорителите на јазикот цел.

И Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011: 4–5) експлицитно го критикува ставот на Шмале оценувајќи го како „мит кој се пренесува без емпирска проверка.“ (Превод: М. П.) Според неа, тие треба да бидат вклучени во наставата по странски јазик како неопходен дел од комуникацијата. И Лигер (Lüger 2019: 69–70) нагласува дека КФ (тој ги нарекува *рутунски формули*) и колокациите треба да се воведуваат уште во најраните фази на наставата. Сличен став застапуваат и Агуадо (Aguado 2002) и Хески (Hessky 1997).

Агуадо (Aguado 2002: 40–43, сп. Hallsteinsdóttir 2011: 5) особено ја истакнува потребата од вклучување на фразеологијата во наставата по странски јазици и нагласува дека ваквите претходно формиран и утврдени формули имаат клучна улога во социјалната интеракција и дека нивната соодветна употреба претставува важен предуслов за комуникативна успешност.

Хески и Глап (Hessky 1997: 139; Glaap 1985: 96, сп. Hallsteinsdóttir, 2011: 5) сметаат дека степенот на познавање на фразеологизмите директно влијае врз општата јазична компетенција на изучувачите. Во согласност со ова, Пираинен (Piirainen 2011:

161) застапува теза дека усвојувањето на фразеологизмите во странскиот јазик треба да се одвива *„паралелно со учењето на поединечните зборови, односно на сличен начин како што се развива ФК во мајчиниот јазик, паралелно со компетенцијата во другите јазици.“* (Превод: М. П.)

Како заклучок, може да се истакне дека употребата, изучувањето и усвојувањето на КФ претставуваат суштински предуслов за постигнување автентичност во учењето на странски јазик, поради што нивното вклучување во наставата треба да започне уште од најраните фази. Овој став е во согласност со Халстејнсдотир (Hallsteinsdóttir 2011: 5), како и со Хески (Hessky 1997: 139) и Гундогду (Gündoğdu 2007: 12), кои го нагласуваат значењето на фразеологизмите во развојот на јазичната компетенција. Според Гундогду (Gündoğdu 2007: 12) нивната активна интеграција во наставата по ГСЈ, како и нивната рецептивна и продуктивна употреба, придонесуваат за зголемена сигурност и поефикасна комуникација кај изучувачите.

Сепак, долгогодишното искуство во наставата по ГВСЈ покажува дека КФ не претставуваат само цел на учење туку и значајна дидактичка алатка. Нивното внимателно и контекстуално вклучување во наставните материјали го унапредува процесот на учење и придонесува за развој на ФК на изучувачите.

Од оваа перспектива, часовите по ГВСЈ треба да се збогатат со различни видови фразеологизми бидејќи нивното систематско совладување ги унапредува рецептивното и продуктивното знаење на изучувачите и ја зајакнува нивната комуникативна самодоверба.

6.1. Фразеодидактичкиот тричекор на Кин

Фразеологијата во наставата по странски јазици долго време беше методолошки занемарена иако фразеолошките единици претставуваат суштински дел од комуникативната компетенција. Развојот на фразеодидактиката како самостојна дисциплина започнува дури во деведесеттите години на 20 век, под влијание на зголемениот интерес за усвојувањето странски јазици. Според Етингер (Ettinger 2007: 894), фразеодидактиката е дисциплина *„[...] која се занимава со систематско поучување на фразеологизмите во наставата по мајчин и странски јазик.“* (Превод: М. П.)

Како што метафорично забележува Кин (Kühn 2005: 25), ова поле доживува вистинско *„будење“* развивајќи се во самостојна гранка на фразеологијата. Токму во рамките на ова будење, се појавува и неговото најпознато дидактичко решение, а тоа е

фразеодидактичкиот тричекор (phraseologischer Dreischritt) кој веќе три децении претставува основа за развој на наставни материјали и стратегии за учење (Hallsteinsdóttir 2011, сп. Julinová 2017: 24).

Во својата основа, овој сеопфатен метод има за цел да ги поедностави процесите на изучување на фразеологизмите во наставата по странски јазици, особено во наставата по ГСЈ. Кин го развива тричекорот врз основа на сопствените искуства, експериментални вежби и теоретски размислувања, со што создава модел што ги надминува ограничувањата на тогашните пристапи кои, според него (Kühn 1992: 177–178), не обезбедуваат доволно разбирање, ниту пак соодветна примена на фразеологијата од изучувачите.

Во првичната верзија (Kühn 1992: 184, сп. Hallsteinsdóttir/Chrissou 2024: 11), фразеолошкиот тричекор е структуриран во две фази: *рецептивна анализа* и *продуктивна употреба*. Рецептивната анализа ги опфаќа откривањето на фразеологизмот и расветлувањето на неговото значење преку контекстот. Завршната фаза се однесува на продуктивната употреба, односно на примената на фразеологизмите во познати текстови, карактеристични за определена публика и комуникативни ситуации. Авторот (Kühn 1992: 185, сп. Hallsteinsdóttir/Chrissou 2024: 12) самиот го опишува овој процес како „долготраен и сложен, временски интензивен и тежок процес на учење.“ Во својата подоцнежна, денес прифатена верзија, моделот на Кин (Kühn 1996: 16) опфаќа три јасно дефинирани фази: Entdecken (откривање), Erkennen (препознавање) и Verwenden (употреба) на фразеологизмите.

Чекор 1: Откривање (Entdecken)

Првиот чекор се однесува на откривање и препознавање на фразеологизмите во текстот. Целта е изучувачите да развијат способност да ги препознаваат фразеологизмите и да ги разликуваат од слободните комбинации на зборови. Овој процес започнува со подигнување на свеста за улогата и значењето на фразеологијата во комуникацијата. Според Кин (Kühn 1992), овој чекор најуспешно се постигнува преку работа со кратки текстови, шеги, игри со зборови или визуелни сложувалки, во кои фразеолошките карактеристики се поизразени и полесно препознатливи. Во оваа фаза, изучувачите се запознаваат со основните структурни и семантички особености на фразеологизмите, како што се стабилноста, идиоматичноста и нивната условеност од контекстот. Пример претставува фразеологизмот *unter dem Pantoffel stehen*, кој не се интерпретира буквално, туку фигуративно означува дека „некој е под силно влијание

или контрола на партнерот (најчесто во брак)“. Ваквите примери придонесуваат за развој на способноста за препознавање на фразеолошкото значење зад формално транспарентната структура, како и за надминување на тенденцијата кон буквална интерпретација.

За полесно препознавање и правилна интерпретација, наставникот ги насочува изучувачите кон типични формални и семантички показатели на фразеологизмите, како што се изоставување на определен член (*Schwein haben, Hahn im Korb*), неправилна флексија (*lieb Kind machen*), споредбени структури (*stumm wie ein Fisch, listig wie ein Fuchs*), двојни формули (*Arm in Arm, Schulter an Schulter*), како и појава на уникатни лексички компоненти кои не се карактеристични за слободниот говор (*auf Anhieb, fix und fertig*) (Lüger 1997: 101, сп. Babušytě 2020: 181–182). Преку овие стратегии, изучувачите развиваат вештини за сигурно препознавање и точно разбирање на фразеолошките структури во текстот (Kühn 1992; Hallsteinsdóttir/Chrissou 2024).

Чекор 2: Препознавање (Erkennen)

Во процесот на усвојување на фразеологизмите, по нивното препознавање во текстот, следува фазата на семантичка интерпретација, односно препознавање на нивното значење. Овој процес може да се реализира преку различни методолошки пристапи, како што е создавањето ментални слики или асоцијативни претстави. Сепак, според Кин (Kühn 1992: 178–179), ваквиот пристап е во одредена мера проблематичен бидејќи фразеологизмите (најчесто непросирните фразеологизми) честопати може погрешно да се интерпретираат, особено во случаи кога има слични или целосно различни сликовни еквиваленти во мајчиниот јазик на изучувачите. Сите фразеологизми немаат јасна сликовна основа, што ја ограничува можноста за нивна визуелна претстава.

Во ситуации кога значењето не може непосредно да се извлече преку сликовна асоцијација, значајна улога имаат *фразеолошките речници* и контекстуалната анализа. Иако речниците претставуваат важен извор за семантичко разјаснување, тие не се секогаш достапни во наставниот процес. Една од клучните цели на наставата по фразеологија е развивањето способност кај изучувачите самостојно да го препознаваат значењето на фразеологизмите, преку контекстот во кој тие се употребени. За таа цел, особено погодни се автентичните текстови, како што се хороскопи, филмски најави, новинарски статии и други текстуални жанрови од секојдневната комуникација. По читањето на текстот, се применуваат различни видови вежби насочени кон анализа на

прочитаното, при што изучувачите преку контекстуални показатели, се обидуваат да го интерпретираат значењето на фразеологизмите. Иако ваквиот начин на работа е временски пообеман и методолошки посложен, тој претставува еден од најефикасните пристапи за подлабоко разбирање и трајно усвојување на фразеолошките единици.

Чекор 3: Употреба (Verwenden)

Третиот чекор се однесува на продуктивната употреба на фразеологизмите. Во оваа фаза, изучувачите ги активираат и ги применуваат усвоените фразеолошки изрази во различни текстови и комуникативни ситуации со цел зајакнување на ФК.

Притоа, значајна улога во овој чекор имаат задачите што им се задаваат на изучувачите, кои треба да поттикнат соодветна, контекстуално оправдана и функционална употреба на фразеологизмите. Овие задачи најчесто се надоврзуваат на текстовите преку кои фразеологизмите претходно се воведени и обработени, со што се овозможува нивна полесна практична примена и практична употреба во комуникативни ситуации.

Како што истакнува Кин (Kühn 1992: 182) „*најтешката област на учење кога станува збор за фразеологизмите во наставата е нивната соодветна употреба во конкретна ситуација.*“ (Превод: М. П.) Со цел да се олесни овој процес, авторот предлага примена на вежби за дополнување кои овозможуваат постепено усовршување на способноста за правилна и контекстуално соодветна употреба на фразеологизмите.

Понатаму Кин (Kühn 1992: 185) нагласува дека усвојувањето на фразеологизмите претставува долгорочен и постојан процес, кој бара постојана ангажираност и систематска работа. Според него, вклучувањето на фразеологизмите во наставата треба да претставува траен и составен принцип на наставата по јазик бидејќи фразеолошките појави се јавуваат во различни контексти и треба да се обработуваат секогаш кога ќе се појават. Иако примарната цел на ваквиот пристап е проширување на лексичкиот фонд кај изучувачите, тој истовремено придонесува и за развивање стратегии за самостојно и постојано јазично усовршување.

Нашето мислење е дека фразеодидактичкиот тричекор претставува практичен и применлив модел за наставата во основното и средното образование. Тој овозможува постепено развивање на ФК и поттикнува стратегии за самостојно учење, без потреба од дополнителни сложени структури. Иако границите меѓу фразеологизмите понекогаш се нејасни, моделот обезбедува функционална и методски оправдана рамка за работа со изучувачите и придонесува за поефикасно разбирање и употреба на фразеологијата.

Глава 2: Анализа на комуникативните фразеологизми во учебниците

1. Корпус во истражувањето

Во изминатите две децении, германскиот јазик се вбројува меѓу најчесто изучуваните втори странски јазици во образовниот систем во нашата земја.

Според наставниот план и програма, во РС Македонија, англискиот јазик се изучува како прв странски јазик, а германскиот се воведува како задолжителен изборен предмет од VI до IX одд. и продолжува во текот на целото општо гимназиско образование (од I до IV г.).

Податоците за ова истражување потекнуваат од корпус составен од учебници по ГСЈ кои се користат во наставата во основното и гимназиското образование во РС Македонија во период подолг од една деценија. Изборот на овие извори е мотивиран од нивната долготрајна употреба, што обезбедува висок степен на значајност, репрезентативност и автентичност на анализираниот материјал.

Во однос на обемот, корпусот ги опфаќа учебниците од VI одд. од основното образование до IV г. гимназиско образование, односно целосниот циклус на формалното изучување на ГВСЈ. Станува збор за материјал кој соодветен на нивоата од А1 до Б1.2 според ЗЕРРЈ, што овозможува следење на напредокот во развојот на ФК на изучувачите.

Анализата ги опфаќа сите страници од избраните учебници, односно сите типови текстови, како дијалози, наративни и информативни текстови, вежби, како и дополнителни наставни содржини во учебниците. Од сите овие сегменти, се ексцерпирани КФ, кои подоцна се класифицирани во различни групи.

Изборот е извршен врз основа на изведената работна дефиниција за КФ, како и според критериуми, како што се нивната официјална одобреност за употреба во наставата и нивната долготрајна примена во образовниот систем. Учебниците се од различни реномирани издавачки куќи (Hueber, Cornelsen и Langenscheidt) што истовремено овозможува увид и во различни методски пристапи.

Корпусот е особено значаен за ова истражување бидејќи овозможува систематска анализа на застапеноста и на дидактичкиот третман на КФ во наставните материјали. Истовремено, тој претставува веродостоен показател за реалната изложеност на изучувачите на ваквите јазични единици, што е од клучно значење за

процена на нивната улога во развојот на КФ и истовремено на комуникативната компетенција.

Во анализираните учебници, КФ не се издвоени како посебна категорија, ниту се експлицитно објаснети. Тие се појавуваат во рамките на дијалозите, вежбите и текстовите, без дополнителна визуелно или дидактичко нагласување.

Во учебниците за VI и VII одд., како и во оние за средно гимназиско образование, КФ не се издвоени на начин што би сигнализирал нивна функционална или комуникативна важност. Одреден напредок се забележува во учебниците за VIII и IX одд., каде што во делот *Kannst du das schon?* (Го знаеш ли веќе тоа?) на крајот од секоја лекција, одредени КФ се визуелно издвоени. Иако не се експлицитно означени како КФ, нивната позиција укажува на делумно препознавање на нивната посебна улога. Сепак и во овие случаи недостигаат објаснувања за нивната функција и насоки за нивна употреба во автентични ситуации.



Поради ваквиот третман во учебниците, наставникот има централна улога во процесот на нивна примена. Неговата педагошка одговорност се состои во свесно препознавање, издвојување и објаснување на овие формули, како често употребувани и фиксни јазични единици, кои претставуваат составен дел од природниот и автентичен говор.

Во тој контекст, овој сегмент од анализата обезбедува и критички увид во досегашната наставна практика, како и основа за препознавање на можностите за унапредување на идните наставни материјали, особено во однос на застапеноста, обработката и дидактичкиот третман на КФ.

Со оглед на актуелните образовни реформи и воведувањето нови учебници од учебната 2025/2026 г., ова истражување има и ретроспективна вредност бидејќи овозможува увид во досегашната наставна практика и претставува основа за унапредување на идните наставни содржини во делот на КФ. Ваквиот пристап истовремено овозможува не само анализа на постојната состојба на КФ туку и поставување основа за дефинирање на т.н. фразеолошки оптимум во наставата по ГВСЈ, односно избор на најчесто употребувани и најфункционални КФ кои би требало систематски да се вклучат во наставниот процес. Отсуството на ваков пристап во досегашната наставна практика укажува на јасна потреба од посистематско и свесно вклучување на КФ како клучен елемент за развој на комуникативната компетенција на изучувачите.

1.1.Опис на анализираните учебници

Во прилог се прикажани учебниците од кои за оваа анализа се ексцерпирани КФ, издавачката куќа, авторите и кое ниво застапуваат според ЗЕРПЈ.

Учебник	Одделение/ година	Издавачка куќа и датум на издавање	Автори	Ниво според ЗЕРПЈ
	VI одд. основно образование VII одд. основно образование	Hueber Verlag 2004	Gabriele Kopp Siegfried Büttner	A1
	VIII одд. основно образование IX одд. основно образование	Прво издание во 2010 г. Langenscheidt	Stefanie Dengler Sarah Fleer Paul Rusch Cordula Schurig	A2
	I година гимназиско образование	Cornelsen 2015	Friederike Jin Magdalena Michalak Lutz Rohrmann	A2
	II година гимназиско образование	Cornelsen 2015	Friederike Jin Magdalena Michalak Lutz Rohrmann	B1
	III година гимназиско образование	Hueber Verlag 2016	Manuela Georgiakaki Elisabeth Graf- Riemann Anja Schümann Christine Seuthe	B1.1
	IV година гимназиско образование	Hueber Verlag 2016	Manuela Georgiakaki Elisabeth Graf- Riemann Anja Schümann Christine Seuthe	B1.2

Табела 2: Приказ на учебниците

Учебник Planet A1

Изучувачите го остваруваат првиот контакт со јазикот преку учебникот *Planet A1* кој се состои од 16 лекции: првите осум лекции (1 – 8) се наменети за VI одд., а останатите осум (9 – 16), се предвидени за VII одд. По секоја четврта лекција, се

вклучени секции *Das kann ich schon* (тоа веќе го знам) и *Zum Schluss* (на крај), кои служат за повторување на најважните целини од материјалот и опфаќаат граматички и лексички теми, а дел од содржината е поврзан и со темата цивилизација. Учебникот завршува со *Wortliste* (листа на зборови), која претставува листа на зборови од целиот учебник, во која се наведени само зборовите без синтагми.

Учебник Logisch A2

Учебникот *Logisch A2* е наменет за VIII и IX одд., а издаден е од друга издавачка куќа, поради што има различна структура, во споредба со учебникот *Planet 1*. Учебникот е организиран во 16 лекции: првите осум се приспособени за изучувачите од VIII (осмо) одделение, а следните осум, за изучувачите од IX одд.

По секоја лекција, следува секција со наслов *Kannst du das schon?* (Дали веќе го знаеш ова?) која служи за проверка на стекнатото знаење. На крајот на страниците, често се наоѓаат КФ, кои може да бидат вклучени во лекциите, но тоа не е секогаш случај.

По секоја четврта лекција, учебникот содржи два значајни дела: *Grammatikübersicht* (преглед на граматиката) и *Fertigkeitstraining* (вежбање на вештини). Овие делови се насочени кон развој на четирите јазични вештини: слушање, читање, зборување и пишување. За разлика од претходниот учебник, на крајот од овој учебник, нема листа на зборови.

Учебник Prima A1, Band 4

Овој учебник е наменет за изучувачите кои го изучуваат ГВСЈ во првата година гимназиско образование. Тој претставува продолжение на *Prima A1*, кој не се користи во основното училиште, што значи дека изучувачите за првпат се запознаваат со структурата на учебникот.

Учебникот е организиран во седум наставни теми. По третата лекција, следува дел со наслов *Kleine Pause* (Мала пауза), кој вклучува игри и активности насочени кон зборување, со цел да ги поттикне изучувачите активно да се вклучат во интерактивни вежби. На крајот, учебникот завршува со делот *Große Pause* (Голема пауза), кој комбинира приказни, илустрации, тестови и преглед на најважните содржини што се обработени, а тоа овозможувајќи целосно повторување на наставниот материјал.

Учебник Prima B1, Band 5

Овој учебник претставува продолжение на претходниот и е наменет за II г. гимназиско образование. Тоа значи дека изучувачите веќе се запознаени со неговата структура иако овој учебник има делумно изменета организација.

Учебникот содржи 22 наставни теми, а по секоја трета тема, следува дел со наслов *Training* (Вежби), во кој се вклучени содржините од трите претходни лекции како заокружена целина. Во овие делови, се вклучени и КФ кои се земени предвид при анализата на учебникот, особено во случаи кога не биле претходно опфатени во самите лекции.

Учебник Beste Freunde B1.1.

Во III г. од гимназиското образование, изучувачите се среќаваат со нов учебник од друга издавачка куќа. Овој учебник започнува со лекција број 37 и завршува со лекција број 45. По секоја трета лекција, која се обработува како заокружена наставна целина, следува дел составен од четири поднаслови: *Landeskunde* (Цивилизација), *Lesen* (Читање), *Auf einen Blick* (На еден поглед) и *Weißt du noch?* (Знаеш ли уште?). Овие делови имаат за цел да го сумираат материјалот обработен во претходните три лекции. На крајот, учебникот содржи и список зборови кој им овозможува на изучувачите полесно снаоѓање и повторување на вокабуларот.

Учебник Beste Freunde B1.2.

Овој учебник е наменет за изучувачите во IV г. од гимназиското образование и претставува продолжение на материјалот од претходниот учебник. Структурата на лекциите останува доследна на онаа од претходниот дел. Со овој учебник, изучувачите го заокружуваат процесот на изучување на ГВСЈ во средното образование и се подготвуваат да го достигнат нивото B1.2 до крајот на IV г.

1.2.Методологија за обработка на корпусот

Обработката на корпусот се одвива во неколку последователни и меѓусебно поврзани фази: ексцерпција, анотација и класификација на КФ.

Во првата фаза, **ексцерпцијата**, од анализираните учебници систематски се издвоени сите јазични единици кои одговараат на веќе поставената работна дефиниција за КФ. Ексцерпцијата ги опфаќа сите страници на анализираните

учебници, односно различни типови текстови, дијалози, како и вежби и дополнителни делови во учебникот. Посебно внимание е посветено на контекстот во кој се појавува КФ бидејќи тие се тесно поврзани со конкретни ситуации и функции.

Во втората фаза, **анотацијата**, ексцерпираните примери се дополнително обработени и систематизирани. За секоја единица, се бележат важни параметри, како што се: функцијата, начинот и фреквенцијата на појавување, позицијата во текстот, како и евентуалните варијанти или контекстуалните ограничувања на употребата. Оваа фаза овозможува нивна појасна класификација и претставува основа за понатамошната квантитативна и квалитативна анализа.

Следејќи го ставот на Пташник (Ptashnyk 2009: 69, сп. Lapinskas 2013: 70), според кој *кодифицираните формулации на вообичаените фразеолошки единици во стандардните речници мора постојано да се проверуваат поради динамичната природа на јазикот*, сите препознати КФ, иако преземени од официјално одобрени учебници, се подложени на повеќекратна верификација. Врз основа на ваквиот комбиниран пристап, може да се потврди валидноста на ексцерпираните примери како значајни и автентични КФ. Проверката е спроведена преку следниве извори:

- *Duden. 1999. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache.*
- *Електронската база на податоци www.redensarten-index.de која претставува пребарувач за фразеолошки изрази, фиксни формули и фрази и е многу користена во научни истражувања (во дисертациите на: Коџак 2012; Bobková 2012, во магистерските на: Kogčáková 2010, Пачовска 2014, што потврдува дека е научно прифатлива за проверка на податоците).*
- *Паралелно со овие извори, ексцерпираните КФ се проверени и преку *јазичното чувство на родени говорители на германскиот јазик.**

Во третата фаза, **класификацијата** на ексцерпираните КФ се темели на моделот предложен од Мајор (Mayor 2006) поради неговата јасна структура и високиот степен на соодветност со ексцерпираниот корпус. Сепак, имајќи ги предвид специфичностите на материјалот, оваа класификација е приспособена преку повторно групирање и обединување на сродни категории во пошироки тематски целини. Иако оригиналниот модел на Мајор опфаќа тринаесет групи, во рамките на ова истражување, се издвојуваат десет групи (и една подгрупа) на КФ. Ваквата редукција и реорганизација се заснова на неколку меѓусебно поврзани аргументи.

Прво, прелиминарната анализа на учебниците покажа дека овие десет групи се најчести, а одредени формули што Мајор ги третира како посебни (формули поврзани со јадење, кивање или сочувство) се маргинално застапени или целосно отсутни во корпусот, па нивното обединување во поширока група *формули за желби и поводи* придонесува за поголема прегледност.

Понатаму, *формулите за претставување и за збогување и емотивните формули* се издвоени како посебни категории поради нивната функционална и семантичка специфичност, што го оправдува нивното посебно групирање во нашата анализа. Емотивните формули играат особено значајна улога во живата комуникација бидејќи влијаат врз интонацијата и емоционалниот набој на говорот, што додатно го оправдува нивното место во посебна група во класификацијата.

Во продолжение, преку табеларен приказ се прикажува односот меѓу оригиналната класификација на Мајор и приспособената верзија применета во ова истражување.

	КФ во ова истражување	Групи кај Мајор	Статус и објаснување
1	Grußformeln (Формули за поздравување)	Grußformeln	Целосно поклопување во назив и во функција
2	Abschiedsformeln (Формули за збогување)	кај Мајор вклучени во Grußformeln	Делумно поклопување, во ова истражување, се издвојуваат како посебна група поради функционалната специфичност
3	Vorstellungsformeln (Формули за претставување)	/	Нема поклопување, не се опфатени кај Мајор
4	Dankesformeln (Формули за благодарност)	Dankesformeln	Целосно поклопување во назив и во функција
5	Entschuldigungsformeln (Формули за извинување)	Entschuldigungsformeln	Целосно поклопување во назив и во функција
6	Wunsch- und Anlassformeln (Формули за желби и поводи) Подгрупи: Ess- und Trinkformeln (формули за јадење и пиење); Niesformeln (формули при кивање); Beileidsformeln (формули за сочувство); Alle allgemeine und sprezifische Wunschformeln (сите општи и специфични формули за честитање)	Wunsch- und Anlassformeln: Ess- und Trinkformeln Beileidsformeln Niesformeln	Делумно поклопување. Кај Мајор, овие формули се распределени во повеќе категории, а во ова истражување, се обединети врз основа на заедничката прагматска функција
7	Zustimmungsformeln (Формули за согласност)	Zustimmungsformeln	Целосно поклопување
8	Ablehnungsformeln (Формули за негирање)	Ablehnungsformeln	Целосно поклопување
9	Entgegnungsformeln (Формули за реплицирање)	Entgegnungsformeln	Целосно поклопување
10	Emotive Formeln (Емотивни формули)	Emotive Formeln	Целосно поклопување во назив и функција, но во ова истражување, се разработуваат и поткатегории

11	/	Institutionelle Formeln	Нема директен еквивалент, не се издвојуваат како посебна група поради нивната незастапеност во корпусот, а делумно се опфатени во други категории (на пр., формули за поздравување)
----	---	-------------------------	---

Табела 3: Сопоставување на групите КФ

1.3.Критериуми за ексерпција и анализа на податоците

Ексерпцијата и обработката на КФ во рамките на корпусот се спроведуваат врз основа на јасно дефинирани принципи и критериуми со цел да се обезбеди систематичност, доследност и споредливост на податоците.

1. Сите препознати КФ се евидентираат со прецизни библиографски податоци, односно со називот на учебникот, одделението/годината и страницата на нивната појава. Во случаи кога истата КФ се јавува повеќепати во рамките на една лекција, се наведуваат сите страници, одделени со запирка.
2. Примерите се преземени во нивната оригинална форма, онака како што се среќаваат во учебниците, вклучително и со оригиналната интерпункција. Трите точки (...) означуваат дека текстот продолжува, при што изоставениот дел не е релевантен за предметот на анализата.
3. Синонимните варијанти на КФ, за потребите на анализата, се сведуваат на една форма што ги претставува со цел да се избегне фрагментација на податоците и да се обезбеди нивна поголема прегледност.
4. Кај КФ составени од повеќе компоненти, нивната класификација се врши врз основа на првата компонента, во согласност со принципот предложен од Шеман (Schemann 1991). Исклучоци од ова правило се прават во случаи кога семантичкиот или прагматскиот носител на значењето не се наоѓа во иницијална позиција, како што е често случај кај емотивните формули. Во такви ситуации, класификацијата се темели на функционално доминантниот елемент.
5. Доколку цела група КФ не е застапена во анализираниот корпус, соодветната табела не се прикажува, туку резултатите се претставуваат во наративна форма.
6. Во случаи кога во одредена лекција, во рамките на табелата, не се идентификуваат КФ, нивното отсуство се означува со симболот „/“.
7. Во табелите, е применет систем на визуелно означување со бои, при што лекциите од сите учебници за исто одделение/година се обележани со иста боја, што овозможува нивно јасно и унифицирано визуелно препознавање.

8. Од анализата се исклучуваат вистинските фразеологизми, фразеошаблоните (кои се наведуваат само во одделни групи со цел прецизирање на останатите КФ), пословиците, поговорките и колокациите, а истражувањето е ограничено исклучиво на КФ како функционално специфична категорија.
9. Анализата на секоја група КФ се спроведува според унифицирана шема, која вклучува:
 - А) дефиниција и карактеристики на групата;
 - Б) ексцерпирани примери од учебниците за основно образование;
 - Б.1) резултати од анализата за основно образование;
 - В) ексцерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование;
 - В.1) резултати од анализата за средно образование.

2. КФ во учебниците

Во ова поглавје, се претставува анализата на ексцерпираните КФ од учебниците по германски јазик со цел да се утврдат нивната застапеност, распределба и функционална употреба. Врз основа на добиените резултати, се добива увид во степенот на нивната вклученост во наставата по ГВСЈ.

Овој дел е директно поврзан со третата потхипотеза, според која застапеноста на КФ во учебниците не се зголемува секогаш пропорционално со јазичното ниво на изучувачите, односно повисоките нивоа секогаш не гарантираат побогат репертоар на КФ. Преку анализа на учебниците за нивоата од А1 до Б1, ќе се провери дали има систематско и постепено зголемување на КФ по нивоа или нивната распределба е нерамномерна.

2.1.Формули за поздравување

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за поздравување

Формулите за поздравување (Grußformeln), заедно со формулите за претставување, претставуваат една од најистражуваните групи КФ, особено од етнографски и општествено-психолошки аспект (Coulmas 1981: 140). Според Кулмас, изборот на соодветна формула зависи од повеќе фактори, како што се: формалноста на ситуацијата, степенот на блискост меѓу соговорниците, нивните социјални односи, како и времето и местото на комуникацијата. Во понатамошната анализа, Кулмас

(Coulmas 1981: 144) заклучува дека формулите за поздравување се „*составни делови на ритуализирани рутини кои покажуваат различни културно-специфични манифестации.*“ (Превод: М. П.)

Според Мајор (Mayor 2006: 131), под овој тип КФ се подразбираат сите изрази „*кои се јавуваат на почетокот, на крајот или во текот на комуникацијата, а чија основна функција е поздравување на соговорникот.*“ Како типични примери се наведуваат: *Guten Morgen* (добро утро), *Hallo* (здраво), *Tschüs* (чао) итн. Одредени формули се културно специфични и карактеристични за одделни јазични средини, како што се *Grüß Gott*, *Servus*, *Moin*, што претставува предизвик при нивниот превод и при усвојувањето во јазикот цел.

Пилц (Pilz 1981: 73–74; сп. Pavelić 2022: 18) ги вклучува формулите за поздравување во пошироката категорија *Höflichkeitsformeln* или *Kontaktformeln* (учтиви или контактни формули). Сличен пристап застапува и Флајшер (Fleischer 1982: 135), кој ги разгледува како подгрупа во рамките на истата категорија.

Глезер (Gläser 1990: 132) ги опишува овие формули како „*јазични средства со изразена фатичка (контактна) функција, со чија помош се воспоставува и завршува комуникацијата.*“ (Превод: М. П.) Притоа, соговорниците можат да бидат физички присутни или просторно оддалечени, на пример, во телефонска комуникација. Во својата класификација, таа ги обработува овие изрази како единствена група под назив *Begrüßungs- und Abschiedsformeln* (формули за поздравување и збогување).

Во рамките на ова истражување, во оваа група, се вклучуваат следните подгрупи: формули за поздравување, формули за добредојде и формули при среќавање.

Б. Ексерцирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Hallo!	(Planet VI/7/8)
	Guten Morgen.	(Planet VI/8)
	Guten Tag.	(Planet VI/8)
	Guten Abend.	(Planet VI/8)
2. лекција	Hallo, Hannes.	(Planet VI/14)
	Tag, Günter.	(Planet VI/14)
	Guten Tag, Hanna.	(Planet VI/14)
	Hallo.	(Planet VI/14)
	He! Hannes! Hallo!	(Planet VI/14)
	Hallo, hallo, hallo!	(Planet VI/16)
Das kann ich schon	Hallo.	(Planet VI/17)
	Tag!	(Planet VI/17)
	Guten Morgen.	(Planet VI/17)
	Guten Tag.	(Planet VI/17)
	Guten Abend.	(Planet VI/17)
3. лекција	Der Moderator sagt „ Guten Tag “	(Planet VI/18)

	Hallo Sara. Hallo Lisa!	(Planet VI/22)
4. лекција	Hallo, Onkel Alfred.	(Planet VI/24)
	Hallo, Lisa!	(Planet VI/24)
	Guten Abend	(Planet VI/24)
	Hallo, Opa.	(Planet VI/24)
	Guten Abend.	(Planet VI/24)
	Gute Nacht, Frau Weiß.	(Planet VI/24)
Das kann ich schon	Hallo!	(Planet VI/28)
	Gute Nacht.	(Planet VI/28)
Zum Schluss	Hallo!	(Planet VI/30, 31)
	Guten Morgen.	(Planet VI/30)
	Guten Tag.	(Planet VI/30)
	Guten Abend.	(Planet VI/30)
	Gute Nacht.	(Planet VI/30)
	Grüezi.	(Planet VI/30)
	Grüß Gott.	(Planet VI/30)
	Servus.	(Planet VI/30)
5. лекција	Hallo!	(Planet VI/36,38)
	Guten Morgen.	(Planet VI/36)
	Guten Morgen!	(Planet VI/36/38)
6. лекција	Liebe Maria, wie geht es dir...	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	Guten Morgen.	(Planet VI/47)
8. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Hallo, ich bin Maria P.	(Planet VI/60)

Табела 4: Ексерцирани формули за поздравување во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
10. лекција	Hallo Maike.	(Planet VII/69)
	Hallo.	(Planet VII/69)
	Hallo, Lena, hier ist Jakob.	(Planet VII/70)
	Hallo Jakob.	(Planet VII/70)
	Hallo, Tante...	(Planet VII/71)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	/	
12. лекција	Hallo, Julia.	(Planet VII/82)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
13. лекција	Hallo,	(Planet VII/94)
14. лекција	Hallo, Manu! Hier ist Uli.	(Planet VII/98)
	Hallo Uli.	(Planet VII/98)
	Hallo Christine!	(Planet VII/99)
	Hallo Uli.	(Planet VII/100)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	/	
16. лекција	Hallo, Anne.	(Planet VII/106)
	Hallo, Alex!	(Planet VII/106)
	Hallo Jenny.	(Planet VII/106)
	Hallo.	(Planet VII/106)
	Hallo, Mama!	(Planet VII/108)
	„Hallo“, sagt Mama.	(Planet VII/108)
	„Hallo“, Papa!	(Planet VII/108)
	Guten Tag! Karo, Karo, guten Tag.	(Planet VII/108)
	Hallo, Tante Vera. Hier ist Alex.	(Planet VII/111)
	Hallo, Alex.	(Planet VII/111)
	Hallo Alex, Anna und Jenny,	(Planet VII/111)

Zum Schluss	Ich sage „Hallo!“ „Guten Tag“, ...	(Planet VII/116)
Wortliste	Hallo!	(Planet VII/117)
	Grüß Gott.	(Planet VII/119)
	Grüezi.	(Planet VII/119)
	Servus.	(Planet VII/119)

Табела 5: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Liebe Oma,	(Logisch VIII/11)
	Lieber/liebe...	(Logisch VIII/11)
	Hallo.	(Logisch VIII/11)
2. лекција	/	
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Hallo Leute,	(Logisch VIII/21)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	Hallo..!	(Logisch VIII/39)
	Lieber..!	(Logisch VIII/39)
	Hallo Paps,...	(Logisch VIII/41)
6. лекција	/	
7. лекција	Hi, Florian	(Logisch VIII/53)
	Hi, Flo,	(Logisch VIII/54)
	Hi, Marlene,	(Logisch VIII/54)
8. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 6: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Hallo.	(Logisch IX/70)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	Hallo, Mama!	(Logisch IX/76)
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	Hallo.	(Logisch IX/90)
	Hi!	(Logisch IX/90)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	Lieber Herr Dr. Winter,	(Logisch IX/99)
	Lieber Robby,	(Logisch IX/99)
14. лекција	Hallo ihr!	(Logisch IX/108)
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	Hallo Pia,	(Logisch IX/111)
	Lieber Christian,	(Logisch IX/111)
	Liebe Eva,	(Logisch IX/111)
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	Griß di!	(Logisch IX/118)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	Hallo,...	(Logisch IX/125)
	Guten Tag	(Logisch IX/125)
	Hallo, mein Name ist Dominik.	(Logisch IX/125)
	Hallo Dominik,	(Logisch IX/125)
Quellenverzeichnis	/	

Табела 7: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на формулите за поздравување во основното образование

Формули за поздравување во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Hallo.	Hallo.	Hallo.	Hallo.
Guten Morgen.		Hi.	Hi!
Guten Tag.	Guten Tag.		Guten Tag.
Guten Abend.		Liebe/Lieber...	Liebe/lieber...
Gute Nacht.			
Grüezi.			Griß di!
Grüß Gott.			
Servus.			
8	2	3	5

Табела 8: Формулите за поздравување во учебниците во основното образование

Меѓу анализираните формули за поздравување, се издвојуваат не само стандардни литературни туку и територијални варијанти, што укажува на плурицентричниот карактер на германскиот јазик, како и на плуцентричниот пристап во посовремените учебниците.

Најчесто застапени литературни формули во учебникот за VI одд. се: *Hallo*, *Guten Morgen*, *Guten Tag*, *Guten Abend* и *Gute Nacht*. Овие формули претставуваат основен репертоар на поздрави и се воведуваат уште во почетните лекции, со што се усвојуваат од самиот почеток на изучувањето на ГВСЈ. Нивната фреквентност е висока бидејќи се појавуваат речиси во сите лекции од учебникот за VI одд.

Во еден пример, формулата *Hallo* е употребена повеќепати како ехо: *Hallo*, *hallo*, *hallo*, што, според Coulmas (1981: 109), претставува прагматичка појава забележана и во теоретските описи на говорната интеракција. Овој тип употреба ја одразува разговорната динамика и честопати служи за засилување или воспоставување контакт меѓу соговорниците.

Како разговорни варијанти на *Hallo* се среќаваат формите *He*, *Hi* и *Hey*, кои се неформални и типични за комуникација меѓу блиски соговорници, независно од делот од денот. Особено е значајна појавата на англицизмот *Hi*, кој првпат се регистрира во учебникот за VIII одд. и може да се поврзе со јазичните навики на младите говорители и со влијанието на англискиот јазик во современата комуникација.

Формулата *Gute Nacht* во одредени контексти може да има и функција на збогување, но во анализираниот корпус, доследно се употребува како поздрав пред спиење. Покрај тоа, се среќава и елиптичната форма *Tag*, како скратена варијанта на

Guten Tag, типична за неформален и економичен говор. Ваквите скратени формули не се карактеристични за македонскиот јазик.

Дијалектните и регионалните формули (*Grüezi*, *Grüß Gott*, *Servus*) се претставени и визуелно преку географска карта, со што се нагласува плурицентричноста на германскиот јазик. Овие варијанти претставуваат и дидактички предизвик бидејќи освен тоа, бараат и културно и прагматичко објаснување при усвојувањето.

Формулата *Grüezi* претставува хелветизам, односно регионална јазична варијанта типична за Швајцарија, а *Grüß Gott* е карактеристична за Јужна Германија и Австрија. Формулата *Servus* се употребува како неформален поздрав и збогување во Австрија и јужногерманските дијалекти, со многу широка употреба во секојдневниот говор.

Во учебникот за VII одд., се забележува редуциран репертоар формули за поздравување, при што доминира *Hallo*, а повремено се јавува и *Guten Tag*, со честа употреба речиси во секоја лекција.

Во VIII одд., се среќаваат четири формули: *Hallo*, *Hi*, *Hey* и *Liebe/Lieber*, а последната се употребува исклучиво во писмена комуникација (мејлови и писма) и е поврзана со неформален и близок однос меѓу соговорниците.

Слична состојба се забележува и во IX одд., но во овој учебник, за првпат се појавува и дијалектната форма *Griß di*, употребена како алтернативен поздрав на *Hallo*, но таа останува изолиран пример без понатамошна застапеност во средношколските учебници.

Во учебникот *Logisch A2*, се забележува отсуство на основни поздравни формули, како *Guten Tag*, *Guten Morgen* и *Gute Nacht*, што укажува на различен дидактички пристап и селективна обработка на материјалот.

Иако разговорниот германски има богат инвентар на вакви формули, како *Hallöchen* и регионални варијанти, како *Moin* (и со форми *Moins*, *Moinz*) во Северна Германија, овие форми не се систематски застапени во анализираните учебници.

На југот на Германија, се користи *Grüß Gott*, кој може да функционира не само како формула за поздравување туку и за збогување. Слично на *Moin*, и оваа формула може да се употребува во текот на целиот ден и функционално одговара на македонските поздрави: *добро утро, добар ден, добра вечер или здраво*.

Во Австрија и Швајцарија, се среќаваат национални варијанти, како *Griass di, Gries di* или *Griaß di* (синоним на *Grüße dich Gott*), како и *Servus griaß di*, што ја потврдува плурицентричната природа на германскиот јазик.

Анализата покажува дека застапеноста и разновидноста на формулите за поздравување не се зголемуваат пропорционално со нивото на изучување. Напротив, најбогат репертоар се забележува во VI одд., а во повисоките одделенија, се јавува тенденција на редукција, со што се потврдува третата потхипотеза. Истовремено, високата фреквентност на основните формули во почетната фаза упатува на поволни услови за нивно рано усвојување, што е во согласност со втората потхипотеза, а конечната проверка се врши во емпирискиот дел од истражувањето.

В. Ексерпирани примери од средно гимназиско образование

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	Ja, guten Tag , ich bin Elina.	(Prima A2/I/18)
Das kannst du doch	/	
10. лекција	Hу , Toby!	(Prima A2/I/22)
	Hallo!	(Prima A2/I/25)
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	Guten Tag. Guten Tag.	(Prima A2/I/39)
Das kannst du	/	
12. лекција	Hi , Freunde!	(Prima A2/I/46)
Das kannst du	/	
13. лекција	Guten Tag , wir hätten gern..	(Prima A2/I/54)
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	Hallo Tina!	(Prima A2/I/70)
Wortliste	/	

Табела 9: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	Liebe Thea...	(Prima B1/II/20)
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	Hallo!	(Prima B1/II/36)
	Hi!	(Prima B1/II/36)
	Sehr geehrte Frau Langenfeld...	(Prima B1/II/36)
7. лекција	/	
8. лекција	Guten Tag , hier Praxis Dr. Meyer	(Prima B1/II/43)
	Guten Tag , Marco Petric am Apparat.	(Prima B1/II/43)
	Guten Tag , Herr P., Was fehlt ihnen denn?	(Prima B1/II/44)

9. лекција	Hi, Lisa,	(Prima B1/II/46)
Training 3	/	
10. лекција	Guten Tag, kann ich Ihnen helfen?	(Prima B1/II/57)
	Guten Tag, ich möchte...	(Prima B1/II/57)
11. лекција	/	
12. лекција	Liebe Marina,	(Prima B1/II/63)
Training	Hallo, ich heiße Maria...	(Prima B1/II/66)
	Hallo Leute,	(Prima B1/II/68)
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	Hallo zusammen,...	(Prima B1/II/81)
	Hallo Andreas.	(Prima B1/II/81)
Training 5	Liebe/r..	(Prima B1/II/85)
16. лекција	Liebe/r...	(Prima B1/II/88)
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	Sehr geehrte Damen und Herren	(Prima B1/II/104)
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	Hallo Lisa, hallo Alex!	(Prima B1/II/118)
	Liebe Michi,	(Prima B1/II/120)
	Lieber...	(Prima B1/II/120)
	Hallo zusammen,	(Prima B1/II/120)
	Hallo...	(Prima B1/II/120)
	Hi...	(Prima B1/II/120)
	Hallo, ihr alle!	(Prima B1/II/120)
	Hallo Jungs,	(Prima B1/II/120)
	Hallo,...	(Prima B1/II/120)
	Sehr geehrter Herr Schulz,	(Prima B1/II/121)
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 10: Ексерцирани формули за поздравување во учебникот Prima B1 за II г.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/г./стр.
Предговор	Liebe Leserinnen, liebe Leser	(BF B1.1/III/3)
37. лекција	Hi, ihr zwei	(BF B1.1/III/7)
	Hi Ana!	(BF B1.1/III/7)
	Lieber Fabio,	(BF B1.1/III/8)
38. лекција	Hallo.	(BF B1.1/III/14)
	Hallo, liebe Schülerinnen und Schüler	(BF B1.1/III/15)
	Wir begrüßen euch...	(BF B1.1/III/15)
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	Hi Hendik,	(BF B1.1/III/21)
Auf einen Blick	/	
40. лекција	Liebe Sofie!	(BF B1.1/III/27)
41. лекција	Liebes Tierheim-Team,	(BF B1.1/III/31)
42. лекција	Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Eltern,	(BF B1.1/III/34)
Landeskunde	/	
Lesen	Servus Leute!	(BF B1.1/III/39)
	Moin!	(BF B1.1/III/39)
Auf einen Blick	/	
43. лекција	Hi, mein Name ist Simon.	(BF B1.1/III/43)

44. лекција	/	
45. лекција	Hi, Nicole!	(BF B1.1/III/53)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 11: Ексерцирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за поздравување	Учебник/г./стр.
Предговор	Liebe Leserinnen, liebe Leser,	(BFB1.2/IV/7)
46. лекција	Hi, Laura, Wie geht 's?	(BFB1.2/IV/7)
47. лекција	/	
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	Hallo, Jonas, hallo Max!	(BFB1.2/IV/28)
50. лекција	/	
51. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	Hallo, Grüßte sie mich...	(BFB1.2/IV/39)
	Hallo, grüßte ich zurück.	(BFB1.2/IV/39)
	Hallo, grüßte Tina wieder freundlich.	(BFB1.2/IV/39)
52. лекција	/	
53. лекција	Hi, alles okay?	(BFB1.2/IV/51)
54. лекција	Hi, Anna, das Konzert ist zu Ende.	(BFB1.2/IV/54)
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 12: Ексерцирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за поздравување во средното гимназиско образование

Формули за поздравување во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Hallo,	Hallo,	Hallo,	Hallo,
Hi,	Hi,	Hi,	Hi,
Guten Tag.	Guten Tag.		
Ну,	Liebe; lieber	Liebe; Lieber,	
	Sehr geehrte/r...	Servus.	
		Moin.	
		Wir begrüßen euch...	
4	5	6	2

Табела 13: Формули за поздравување во учебниците за средно гимназиско образование

И анализата на учебниците за средно образование дава индикации на ограничена и несистематична застапеност на формулите за поздравување во сите четири години. Во учебникот за I г., се среќаваат само четири формули: *Hi, Ну, Hallo* и *Guten Tag*. Иако на крајот од учебникот е вклучен речник, формулите за поздравување не се опфатени во него.

Во учебникот за II г., се забележува дополнително редуцирање на нивната употреба, при што во одредени лекции, воопшто не се појавуваат формули за поздравување. Од присутните форми, се издвојуваат *Hallo, Hi, Guten Tag, Liebe/Lieber* и *Sehr geehrte/r*, при што последните две се употребуваат исклучиво во писмена комуникација (писма и мејлови). Формулата *Hallo* се појавува во варијанти, како: *Hallo zusammen, Hallo Leute, Hallo Andreas, Hallo Jungs*, со што се покажуваат различни начини на обраќање во зависност од бројот и односот меѓу соговорниците.

Во учебникот за III г., се забележува поголема разновидност на формули: *Hi, Hallo, Hey, Liebe/r, Servus* како и дијалектната форма *Moin*, карактеристична за северниот дел на Германија. Во оваа година, за првпат се среќава и проширена конструкција (*Wir begrüßen dich*), што укажува на минимално проширување на синтаксичката и формалната разновидност.

И покрај релативно богатиот број дијалози и текстови, учебникот за IV г. повторно покажува ограничен репертоар на формули: *Hi, Hey, Hallo, Liebe/Lieber*. Формулата *Hey* се јавува само еднаш во функција на поздрав, а во останатите случаи, функционира како извик, што упатува на значајната улога на контекстот во правилната интерпретација и класификација на ваквите јазични единици.

Сумирано, анализата покажува дека единствено формулите *Hallo* и *Hi/Hy* се застапени во сите четири години, што претставува доказ за нивната стабилна позиција како основни и неформални поздрави. Очекувањето дека со повисоко ниво на образование, ќе се проширува репертоарот на формули не се потврдува. Напротив, во учебниците, не се среќаваат формули, како: *Grüß dich, Grüß Sie, Hallöchen* или *Moinsen*²² и покрај нивната висока застапеност во секојдневната комуникација.

²² „*Moinsen*“ (добар ден) разговорен поздрав карактеристичен за северните делови на Германија. Во градот Хамбург, тој функционира и како формула за поздравување и како форма на обраќање, а изведен е од формата *Moin*, што се употребува независно од времето на денот. Потеклото на овој израз не е целосно разјаснето, но се претпоставува дека може да е поврзано со честите презимиња што завршуваат на наставката *-sen*. Денес *Moinsen* е присутен во секојдневната, особено во комуникацијата на младите и се користи и во јужните делови на Данска. Сепак, за разлика од *Moin* и *Moin Moin*, кои се веќе кодифицирани, *Moinsen* сè уште не е вклучен во речникот Duden. <https://ahoi-hamburg.de/sprache/moinsen-bedeutung-herkunft-und-definition/>. Достапно на: 12.10.2025.

2.2.Формули за збогување

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за збогување

Формулите за збогување (Abschiedsformeln) претставуваат специфична група на формули кои се користат при разделување на соговорниците и завршување на комуникацијата. Нивната основна функција е сигнализирање на крајот на интеракцијата, при што истовремено се одржуваат учтивиот и социјално прифатлив карактер на комуникацијата.

Кај Мајор (Maуог 2006), оваа група е вклучена во групата *Grußformeln* (формули за поздравување), а Глезер (Gläser 1990) ги третира како *Begrüßungs- und Abschiedsformeln* (формули за поздравување и за збогување). Овие пристапи укажуваат на функционалната поврзаност меѓу поздравувањето и збогувањето како два клучни моменти во комуникацискиот процес.

И покрај тоа што има различни класификации, во ова истражување, се поаѓа од ставот дека формулите за збогување е методолошки поцелисходно да се третираат како посебна група, поради нивната јасно дефинирана и специфична комуникативна функција, како и поради нивната редовна застапеност во секојдневната настава по ГВСЈ.

Во рамките на оваа група, се вклучуваат и изрази изградени со предлогот *bis u* *временски определби*, како што се *bis bald* (до скоро), *bis später* (до подоцна) и слични конструкции, кои покрај означувањето на крај на комуникацијата, содржат и елемент на очекување на идна средба.

Б. Ексерцирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за збогување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	(Planet VI/7/15)
2. лекција	O, ja und Tschüs.	(Planet VI/15)
	Tschüs, Günter.	(Planet VI/15)
	Auf Wiedersehen!	(Planet VI/15)
Das kann ich schon	/	
3. лекција	/	
4. лекција	Gute Nacht.	(Planet VI/24)
Das kann ich schon	Wiedersehen.	(Planet VI/28)
	Tschüs.	(Planet VI/28)
	Gute Nacht.	(Planet VI/28)
Zum Schluss	Gute Nacht.	(Planet VI/30)
	Tschüs!	(Planet VI/30)
	Auf Wiedersehen!	(Planet VI/30)
	Tschau!	(Planet VI/30)
	Bis bald .	(Planet VI/31)

5. лекција	/	
6. лекција	Bis bald, deine Tanja.	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	Auf Wiedersehen.	(Planet VI/49)
8. лекција	Tschüss!	(Planet VI/51)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Bis bald.	(Planet VI/60)

Табела 14: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
10. лекција	Viele Grüße,	(Planet VII/71)
	Deine Anne.	(Planet VII/71)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
13. лекција	Also dann, bis eins.	(Planet VII/94)
14. лекција	/	(Planet VII/98)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	/	
16. лекција	Liebe Grüße, auch von Onkel Karl,	(Planet VII/111)
Zum Schluss	/	
Wortliste	/	

Табела 15: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Viele Grüße,	(Logisch VIII/11)
	Dein Anton; deine, dein...	(Logisch VIII/11)
	Tschüs.	(Logisch VIII/11)
	Herzliche Grüße.	(Logisch VIII/11)
	Liebe Grüße.	(Logisch VIII/11)
	Viele Grüße.	(Logisch VIII/11)
	Bis bald.	(Logisch VIII/11)
2. лекција	/	
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Tschüs, bis dann.	(Logisch VIII/24)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	Gruß, Leon.	(Logisch VIII/39)
6. лекција	/	
7. лекција	Deine Miriam	(Logisch VIII/54)
8. лекција	Mach's gut!	(Logisch VIII/61)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 16: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Tschüs.	(Logisch IX/70)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	Liebe Grüße von Papa.	(Logisch IX/76)
	Bis bald.	(Logisch IX/76)
	Deine Tabea.	(Logisch IX/76)
Kannst du das schon?	/	

11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	Grüß die anderen von mir!	(Logisch IX/111)
	Bis bald Eva.	(Logisch IX/111)
	Bis bald Paul.	(Logisch IX/111)
	Viele Grüße Christian!	(Logisch IX/111)
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	Pfiat di!	(Logisch IX/118)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	Danke und viele Grüße.	(Logisch IX/125)
	Viele Grüße und bis bald.	(Logisch IX/125)
Quellenverzeichnis	/	

Табела 17: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на формулите за збогување во основно образование

Формули за збогување во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Tschüs.	Viele Grüße.	Viele Grüße.	Tschüs.
Auf Wiedersehen.	Deine ...	Deine/dein...	Liebe Grüße.
Gute Nacht.	Liebe Grüße.	Tschüs.	Bis bald.
Tschau.	,...bis eins!	Herzliche Grüße.	Deine...
Bis bald.		Liebe Grüße.	Grüß die anderen...
		Gruß, Leon.	Viele Grüße
		Bis bald.	Pfiat di!
		..., bis dann.	
		Machs gut!	
5	4	9	7

Табела 18: Формули за збогување во учебниците во основното образование

Врз основа на анализираниите ексерпти од учебниците за основно образование, може да се заклучи дека иако е застапен одреден број формули за збогување, одредени од често употребуваните формули, како *Schönen Tag noch* (убав ден) и *Ciao* (чао) воопшто не се појавуваат низ анализираниот корпус. Формулите за збогување, според својата комуникативна функција, може да се класифицираат на: (1) формули за усна комуникација (на пр., *Tschüs*), (2) формули за писмена комуникација (на пр., *deine Tabea*, *liebe Grüße*), и (3) формули што се користат и во усна и во писмена комуникација (на пр., *Bis dann*).

Во учебникот за VI одд., се среќаваат основни и најчесто употребувани формули за збогување, како *Tschüs*, *Auf Wiedersehen*, *Gute Nacht*, *Tschau* и *Bis bald*. Станува збор за кратки, јасни и функционални формули, типични за почетно ниво на

учење странски јазик, кои им овозможуваат на изучувачите соодветно да ја завршат комуникацијата во секојдневни ситуации. Формулите најчесто се јавуваат во дијалози и кратки текстови, без експлицитна теоретска обработка, што индицира на нивна практична и интуитивна примена.

Во VII одд., се забележува намалување на бројот, но зголемување на разновидноста на формулите, особено во доменот на писмената комуникација. Најчесто се користат формули, како *Viele Grüße, Liebe Grüße, Deine...*, како и конструкции од типот *...bis eins!*. Овие формули го прошируваат репертоарот на изучувачите и ги воведуваат во социјално обележана употреба на формулите за збогување, при што посебно значајна е појавата на конструкции со посесивни заменки *Deine...*, кои укажуваат на поголема свесност за односот меѓу соговорниците.

Во учебникот за VIII одд., се забележува зголемување на бројот и разновидноста на формулите за збогување. Покрај основните *Tschüss* и *Bis bald*, се јавуваат и *Herzliche Grüße, Liebe Grüße, Gruß, Leon, ...bis dann* и *Mach's gut*. Овие формули покажуваат поголема стилска и прагматичка диференцијација и поголема автентичност на јазикот, особено во неформални контексти, па придонесуваат за развој на КФ на изучувачите. Формулата *Mach's gut* (секое добро; чувај се) за првпат се појавува во ова одделение и претставува типична неформална формула за збогување. Иако примарно функционира како формула за збогување, поради својата комуникативна функција, може да се третира и како општа желба што посочува на двојната природа на дел од КФ.

Во учебникот за IX одд., овие формули стануваат појасно стилски и социјално обележани, како што се *Grüß die anderen von mir* (поздрави ги другите од мене) и регионално обележаната *Pfiat di*²³. Појавата на вакви колоквијални и територијално ограничени формули упатува на поголема изложеност на автентичен германски јазик и на културната разновидност на германското говорно подрачје. Во анализираните учебници, КФ честопати се комбинираат со други групи на КФ, како на пример: *Danke und viele Grüße, Viele Grüße und bis bald*. Кулмас и Мајор укажуваат на можноста формулите да се комбинираат и да функционираат како сложени единици, што ја потврдува нивната динамична и контекстуално зависна природа.

²³ *Pfiat di* е дијалектална формула од баварско-австрискиот јазичен простор, која се употребува при разделба со значење „збогум“ или „остани со Бог“. Изразот потекнува од формата *Behüt dich Gott* – Бог да те чува, сп. Duden 2009: 827). Во прагматичка смисла, оваа формула има и идентификациска (шиболетска) функција бидејќи сигнализира припадност кон одредена регионална и културна заедница.

Како проширени формули за збогување се среќаваат и завршни реченици карактеристични за писмената комуникација, како *Vergiss uns nicht und komm bald wieder!* или *Kommt mich doch mal besuchen!* Иако овие конструкции не се предмет на детална анализа во ова истражување, нивната појава покажува тенденција кон проширување на функционалната страна на формулите за збогување.

В. Ексерцирани примери од средното гимназиско образование

Лекции	Формули за збогување	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
10. лекција	Bis bald.	(Prima A2/I/22)
Das kannst du doch	Liebe Grüße, Sara.	(Prima A2/I/25)
Kleine Pause	/	
11. лекција	/	
Das kannst du	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 19: Ексерцирани формули за збогување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	/	
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	Mit freundlichen Grüßen.	(Prima B1/II/36)
	Bis bald...	(Prima B1/II/36)
	Auf Wiedersehen.	(Prima B1/II/36)
7. лекција	/	
8. лекција	...komme ich gleich. Auf Wiedersehen.	(Prima B1/II/43)
	/	
	/	
9. лекција	Lieben Grüß, Marion.	(Prima B1/II/47)
Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	Liebe Grüße...	(Prima B1/II/68)
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	Viele Grüße, Melani.	(Prima B1/II/81)
Training 5	Liebe Grüße...	(Prima B1/II/85)
16. лекција	Liebe Grüße...	(Prima B1/II/88)

17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	Liebe Grüße.	(Prima B1/II/120)
	Viele Grüße.	(Prima B1/II/120)
	Bis dann!	(Prima B1/II/120)
	Gruß...	(Prima B1/II/120)
	Mit freundlichen Grüßen, Sebastian...	(Prima B1/II/121)
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 20: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	Viele Grüße aus Köln.	(BF B1.1/III/7)
38. лекција	/	
39. лекција	Liebe Grüße , Andreas	(BF B1.1/III/21)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	
41. лекција	Danke und viele Grüße...	(BF B1.1/III/31)
42. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 21: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за збогување	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	Tschüss , ich muss jetzt los!	(BFB1.2/IV/7)
	Tschüss.	(BFB1.2/IV/7)
47. лекција	/	
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	Viele Grüße und bis Montag!	(BFB1.2/IV/28)
50. лекција	/	
51. лекција	/	
Landeskunde	Tschüs.	(BFB1.2/IV/39)
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	/	
54. лекција	Bis dann , Sarah.	(BFB1.2/IV/54)

Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 22: Ексерпирани формули за збогување во учебникот *Beste Freunde B1.2.* за IV г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за збогување во средно гимназиско образование

Формули за збогување во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Bis bald.	Bis bald...	Viele Grüße aus ...	Tschüss,
Liebe Grüße,	Mit freundlichen Grüßen,	Liebe Grüße,	Viele Grüße und bis Montag!
	Auf Wiedersehen.		Bis dann.
	Lieben Grüß		
	Liebe Grüße...		
	Viele Grüße,		
	Bis dann!		
	Gruß...		
2	8	2	3

Табела 23: Формули за збогување во учебниците за средно гимназиско образование

Анализата на формулите за збогување во учебниците за средно гимназиско образование покажува нерамномерна застапеност во различните наставни години. Најограничен репертоар се забележува во I г., а најголема разновидност е забележана во II г.

Во I г., застапени се само две формули за збогување: *Bis bald* (до скоро) и *Liebe Grüße* (срдечни поздрави). Во II г., се бележи значително зголемување на разновидноста, со вкупно седум формули: *Bis bald...*, *Mit freundlichen Grüßen*, *Danke und viele Grüße*, *Auf Wiedersehen*, *Lieben Gruß*, *Liebe Grüße*, *Viele Grüße* и *Bis dann!*, што ја прави оваа година најбогата, во однос на формулите за збогување. Во III г., бројот повторно се намалува и се ограничува на две формули: *Viele Grüße aus...* и *Liebe Grüße*. Слична состојба се забележува и во IV г., каде што се регистрирани три формули: *Tschüss*, *Viele Grüße und bis Montag!* и *Bis dann*, без воведување нови или посложени формули.

Од табеларниот преглед произлегува дека и покрај напредувањето во однос на возраста и јазичното ниво, репертоарот на формулите за збогување не се збогатува значително, а нивниот вкупен број останува релативно ограничен. Одредени, често употребувани формули од секојдневната комуникација, како *Servus*, *Auf Wiederschauen* и *Auf Wiederhören*, воопшто не се застапени во анализираните учебници, што покажува на извесен јаз меѓу учебниците и реалната јазична употреба.

Како и во учебниците за основно образование, така и во овој корпус, се забележува пример на комбинирање на формулата за заблагодарување со формулата за збогување *Danke und viele Grüße*, што сигнализира на можноста за нивно функционално здружување во рамките на писмената комуникација.

2.3.Формули за претставување

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за претставување

Како што беше претходно истакнато, Кулмас (Coulmas 1981: 140) ги вбројува формулите за претставување (Vorstellungsformeln) меѓу најистражуваните видови на КФ, што произлегува од нивната клучна улога во воспоставувањето на првичен контакт и во структурирањето на раните фази на комуникацијата.

Според Мајор (Mayor 2006), формулите за претставување, заедно со формулите за добредојде (Willkommensformeln), се вклучени во категоријата т.н. „специјални случаи“, што дава идникации за нивната функционална и прагматичка специфичност во рамките на КФ.

Во рамките на ова истражување, формулите за претставување се разгледуваат како самостојна група, поради нивната јасно изразена комуникативна функција и централна улога во почетните фази на усвојување на ГВСЈ. Следствено на тоа, се очекува тие да бидат многу застапени, особено во првите лекции од анализираните учебници. Ова очекување се темели на фактот дека изучувачите уште во почетната фаза се запознаваат со готови јазични формули за претставување, како што се: *mein Name ist...* (моето име е...), *ich bin...* (јас сум...), *ich heiße...* (јас се викам...) и слично.

Б. Ексерпирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за претставување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Ich heiße Hanna.	(Planet VI/7,8,10)
	Ich bin Hannes!	(Planet VI/7,8)
	Ich heiße Hannes.	(Planet VI/8)
	Ich bin Boris/Eva.	(Planet VI/10)
2. лекција	/	
3. лекција	/	
4. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
7. лекција	/	

8. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Hallo , ich bin Maria P.	(Planet VI/60)

Табела 24: Ексерцирани формули за претставување во учебникот Planet за VI одд.

Во учебниците за VII и VIII одд., не се застапени формули за претставување, што претставува значаен наод во рамките на анализираниот корпус. Отсуството на оваа група КФ може да се интерпретира како резултат на дидактичка редуција и прераспределба на содржините во други тематски целини, при што акцентот е ставен на проширување на лексичко-граматичките структури и на развој на основните комуникативни вештини, наместо на експлицитна обработка на формули за претставување.

Исто така, може да се претпостави дека овие формули се сметаат за веќе усвоени од претходните одделенија (особено во VI одд.), па нивното понатамошно повторување во VII и VIII одд. не претставува дидактички приоритет. На тој начин, се создава впечаток дека формулите за претставување се третираат како иницијални, основни единици чија примарна функција се реализира во почетната фаза на изучување на јазикот.

Отсуството на овие формули во наведените одделенија истовремено е доказ и на тенденцијата кон имплицитно повторување преку типични ситуации или контекст, наместо нивно експлицитно претставување како изолирани јазични единици. Овој пристап е во согласност со современите методи во наставата по странски јазици, каде што формулите се употребуваат во пошироки дијалогски контексти, без нивно посебно издвојување.

Лекции	Формули за претставување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	Mein Name ist Dominik.	(Logisch VIII/125)
	Ich heiße...	(Logisch VIII/125)

	Ich bin...	(Logisch VIII/125)
	Ich wohne in ...	(Logisch VIII/125)
	Ich gehe in die ...Klasse.	(Logisch VIII/125)
	Mein Hobby ist...meine Hobbys sind Fußball ...	(Logisch VIII/125)
Quellenverzeichnis	/	Стр. 128

Табела 25: Ексерпирани формули за претставување во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на формулите за претставување во основното образование

Формули за претставување			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Ich heiÙe...			Mein Name ist...
Ich bin...			Ich heiÙe..
			Ich bin...
			Ich wohne in ...
			Ich gehe in die...Klasse
			Mein/e Hobby ist /sind...
			Mein Lieblingsding ist...
2	0	0	6

Табела 26: Формули за претставување во учебниците во основното образование

Во учебникот *Planet*, формулите за претставување се застапени исклучиво во VI одд. и тоа само преку две основни структури: *Ich heiÙe...* и *Ich bin...* Во VII и VIII одд., не се евидентирани формули за претставување, што укажува на прекин во нивната систематска обработка. Во IX одд., се забележува нивно повторно појавување и значително проширување на репертоарот, при што се среќаваат повеќе варијанти: *Mein Name ist...*, *Ich heiÙe...*, *Ich bin...*, *Ich wohne in...*, *Ich gehe in die... Klasse* и *Mein(e) Hobby ist/sind...*

Во еден од примерите, формула за претставување е комбинирана со формула за поздравување, што констатира на нивната меѓусебна поврзаност и на фактот дека во реалната јазична комуникација, овие структури често се појавуваат истовремено.

Пред ексерпцијата, се очекуваше формулите за претставување да бидат застапени од VI одд. нагоре, особено во рамките на нивото функционално проширување. Ова очекување се потврдува само делумно бидејќи тие се појавуваат во VI одд., но целосно отсутствуваат во VII и VIII одд. Ваквата празнина е неочекувана од дидактички аспект затоа што токму во оваа фаза од изучувањето, се предвидува нивно повторување, утврдување и проширување во различни комуникативни контексти.

Во IX одд., се забележува појава на проширени и функционално диференцирани формули кои, покрај основната функција на претставување, вклучуваат и информации

за живеалиште, училиштен контекст и лични интереси, со што се унапредува нивната комуникативна сложеност.

Иако изучувачите ги усвојуваат основните формули уште во првото полугодие од VI одд., нивното отсуство во учебниците од повисоките одделенија упатува на потребата наставникот самостојно да ги вметнува и да ги активира овие формули во наставниот процес.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средното гимназиско образование

Во анализираните учебници за средно гимназиско образование, не се евидентирани формули за претставување.

В.1. Резултати од анализата на учебниците во средно гимназиско образование

Формули за претставување			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
0	0	0	0

Табела 27: Формули за претставување во учебниците за средно гимназиско образование

Во рамките на средното гимназиско образование, формулите за претставување не се застапени во ниту една од анализираните години. Ваквата состојба може да се поврзе со претпоставката дека изучувачите веќе ги имаат усвоено основните формули во текот на основното образование, поради што во учебниците за средно тие не се повторуваат, ниту се обработуваат.

Интересно е што во втора година, се среќава директната формула за поздравување (*Guten Tag, Marco Petric*), при што формулата за претставување е изоставена. Овој пример упатува на тенденција кон економизација и формална редукција на јазичните средства, што е карактеристично за повисоките нивоа на учење на јазикот.

Формулите за претставување може да прераснат во фразеолошки изрази, како на пример, *Mein Name ist Hase* (Моето име е Хазе) кој во современиот разговорен јазик се користи шеговито за изразување непознавање на одредена информација или за избегнување одговор, со преводен еквивалент во македонскиот *нема поим*. Овој пример ја покажува можната лексикализација на формулите за претставување и укажува на нивниот поширок фразеолошки и културен потенцијал. Овој семантички сложен пример разбирливо не е застапен во анализираните учебниците.

Воедно, ваквите примери ја нагласуваат важноста наставникот да биде запознаен со фразеолошките и културните аспекти на германскиот јазик со цел правилно и контекстуално соодветно да ги пренесе на изучувачите.

2.4.Формули за благодарност

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за благодарност

Формулите за благодарност (Danksformeln), заедно со формулите за обраќање, извинување и изразување молба, припаѓаат на пошироката група учтиви формули (Höflichkeitsformeln). Овие јазични средства, според Чахур (Czachur 2006: 17), претставуваат носители на значајни културни и социјални вредности и се одликуваат со изразен ритуален карактер и силна симболичка функција во рамките на јазичната заедница.

Формулите за благодарност претставуваат изрази преку кои благодарноста се манифестира како интерактивен образец на однесување. Хелд (Held 1987: 206, сп. Czachur 2006: 18) додава: „*двајцата партнери во интеракцијата треба да исполнат одредени задачи кои се наметнати од социјални норми и подлежат на механизам на обврска и очекување.*“ (Превод: М. П.)

Во рамките на теоријата на говорни чинови, чиновите поврзани со благодарност се класифицираат во „пасивната“ категорија на церемонијално фиксирани говорни чинови кои, според Остин (Austin 1962), се бихевиористички, а според Серл (Searle 1976), експресивни.

Ожог (Ožóg 1990: 36, сп. Czachur 2006: 19) го интерпретира заблагодарувањето како говорен чин во кој говорникот ја изразува својата радост поради добиена услуга. Според него, интензитетот на благодарноста директно зависи од степенот на емоционална реакција предизвикана од укажаната услуга.

В. Ексерцирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Danke.	(Planet VI/12)
2. лекција	/	
3. лекција	/	
4. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
5. лекција	Danke.	(Planet VI/38)
6. лекција	/	

Das kann ich schon	/	
7. лекција	Ach ja, danke.	(Planet VI/48)
8. лекција	Danke, du bist nett.	(Planet VI/51)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	

Табела 28: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
Kannst du das schon	/	
3. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	Vielen, vielen Dank.	(Logisch VIII/39)
6. лекција	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Danke für die Einladung.	(Logisch VIII/57)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 29: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Danke für die Einladung.	(Logisch IX/69)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Training	Vielen Dank und ich freue mich auf eine Antwort...	(Logisch IX/125)
Quellenverzeichnis	/	

Табела 30: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на учебниците во основно образование

Формули за благодарност			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Danke		Danke.	Danke.
		Vielen, vielen Dank.	Vielen Dank.
1	0	2	2

Табела 31: Ексерпирани формули за благодарност во учебниците во основното образование

Врз основа на ексцерпираните примери од учебниците за основното образование, се утврдува дека во VI одд., се забележува исклучиво формулата *Danke* (благодарам), со што се воспоставува основниот репертоар на формули за благодарност во почетната фаза на изучување на ГСЈ.

Во учебникот за VII одд., не се евидентирани формули за благодарност, што го потврдува прекилот во нивното систематско застапување.

Во VIII одд., повторно се јавува формулата *Danke*, но и нејзината експресивно засилена варијанта *Vielen, vielen Dank*, што упатува на зголемена експресивност. Иако германскиот јазик често се перципира како јазик со високо развиен систем на учтивост, учебниците за основното образование нудат релативно ограничен репертоар на формули за благодарност, главно *Danke* и *Vielen Dank*. Тие се реализираат во различни комуникативни контексти: изразување општа учтивост (*Danke, du bist nett*), заблагодарување за конкретна услуга (*Danke für die Einladung* во IX одд.), како и во писмена комуникација (*Vielen Dank und ich freue mich auf eine Antwort* во IX одд.). Често се комбинираат и со формули за збогување, на пр., *Danke und viele Grüße* во IX одд., при што се реализира двојна прагматска функција: благодарност и збогување.

Во разговорниот германски јазик, се среќаваат и проширени и експресивни варијанти, како *Tausend Dank, Vielen (lieben) Dank, Herzlichen Dank, Besten Dank, Ich danke dir von Herzen*. Од контрастивен аспект, слична е појавата и во македонскиот јазик, каде што основните формули *фала* и *благодарам* често се степенуваат (*многу фала, ти благодарам од срце, искрено благодарам, фала стопати (разговорен јазик)*), што претставува доказ за паралелни механизми на емоционално нијансирање во двата јазика.

Анализата на дијалозите покажува дека формулите за благодарност се релативно чести, при што преовладува *Vielen Dank*, најчесто со дополние (*für die Nachricht, für das Verständnis, für die E-Mail*). Формулата *Danke* се јавува како кратка и неутрална форма, а *Danke schön* е регистрирана само еднаш. Свкупно, податоците укажуваат на ограничен и повторлив репертоар формули за благодарност, без воведување на нивните експресивни и социокултурно поразновидни варијанти.

В. Ексцерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	Danke, gut.	

Das kannst du doch	/	
10. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	Danke!	(Prima A2/I/37)
	Danke schön.	(Prima A2/I/39)
Das kannst du	/	
12. лекција	Danke, Leute!	(Prima A2/I/46)
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 32: Ексерцирани формули за благодарност во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	Vielen Dank für deine E-Mail.	(Prima B1/II/20)
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Danke.	(Prima B1/II/44)
9. лекција	/	
Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	Vielen Dank.	(Prima B1/II/67)
Training	Vielen Dank, ...	(Prima B1/II/67)
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	Danke, jedenfalls.	(Prima B1/II/81)
Training 5	Vielen Dank.	(Prima B1/II/85)
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	/	
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 33: Ексерцирани формули за благодарност во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/г./стр.
Предговор	/	(BF B1.1/III/3)
37. лекција	/	(BF B1.1/III/7)
38. лекција	/	(BF B1.1/III/14)
39. лекција	Vielen Dank für deine SMS!	(BF B1.1/III/17)

Landeskunde	/	
Lesen	/	(BF B1.1/III/21)
Auf einen Blick	/	
40. лекција	Danke und viele Grüße!	(BF B1.1/III/31)
41. лекција		(BF B1.1/III/31)
42. лекција	Herzlichen Dank für euere Aufmerksamkeit.	(BF B1.1/III/37)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	Vielen Dank für euere/Ihre Aufmerksamkeit!	(BF B1.1/III/39)
43. лекција	/	(BF B1.1/III/43)
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 34: Ексерцирани формули за благодарност во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за благодарност	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	/	
47. лекција	/	
48. лекција	Vielen Dank für Ihr Verständnis!	(BF B1.1/III/19)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	Vielen Dank für euere E-Mail!	(BF B1.1/III/28)
50. лекција	/	
51. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	/	
54. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 35: Ексерцирани формули за благодарност во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за благодарност во средно гимназиско образование

Формули за благодарност			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Danke schön.	Vielen Dank.	Vielen Dank.	Vielen Dank...
Danke.	Danke.	Danke.	
		Herzlichen Dank...	
2	2	3	1

Табела 36: Формули за благодарност во учебниците за средно гимназиско образование

Анализата на учебниците за средното образование покажува дека формулите за благодарност се застапени во ограничен број и претежно во релативно едноставни форми. Во I г., се користат *Danke* и *Danke schön*, како основни и неутрални формули.

Во II г., се јавуваат *Danke* и *Vielen Dank*, без дополнително проширување или функционална диференцијација. Во III г., формулата *Danke* се појавува во засилена форма *Vielen, vielen Dank*, како и *Herzlichen Dank*, кои изразуваат поголем степен на емоционална експресивност, но остануваат единствени варијанти застапени во учебникот. Во IV г., се јавува конструкцијата *Vielen Dank für...*, со експлицитно наведување на причината за благодарноста, а е регистрирана само двапати во целиот учебник (на пр., *Vielen Dank für Ihre E-Mail!*).

Од ова произлегува дека и покрај повисокото јазично ниво, не доаѓа до значајно проширување на репертоарот на формулите за благодарност, што ја потврдува третата потхипотеза и ја поддржува главната хипотеза дека овие формули се застапени, но во ограничен број.

Во секојдневната комуникација на германски јазик, се користат значително поразновидни форми (на пр., *Vielen Dank nochmal, Ich danke Ihnen/dir, Danke vielmals*, дел се спомнати и во анализата за основно образование, погоре), кои во целост отсутствуваат од учебниците. Ова укажува на потреба од збогатување на наставните материјали со цел развивање поширок репертоар на формули за благодарност и подобра подготовка за автентична комуникација во различни социјални и културни контексти.

2.5. Формули за извинување

Формулите за извинување (*Entschuldigungsformeln*) претставуваат перформативни говорни чинови со кои се создава нова социјална реалност. Успешното извинување може, барем симболички, да неутрализира одредена говорна или надговорна акција (Rathmayr 1996: 215, сп. Lückl 2022: 39), како, на пример, навреда. Притоа, клучна улога во овој процес имаат експлицитно-перформативните глаголи кои директно го именуваат говорниот чин, како, на пример, *се извинува*.

Според Серл (Searle 1976: 12), кој се надоврзува на Остин, говорните чинови се делат на пет основни типови: асертиви, директиви, комитиви, експресиви и декларативи. Во оваа класификација, извинувањата најчесто се сместуваат во групата експресиви бидејќи изразуваат психолошка состојба на говорителот и негов став кон дадена ситуација (Meibauer 1999: 95; Strübbe 2018: 41, сп. Lückl 2022: 39). Русила (Ruusila 2014: 89, сп. Pavelić 2022: 39) истакнува дека степенот на блискост меѓу соговорниците има значајно влијание врз изборот и употребата на овие формули. Од

друга страна, Остин (Austin 1986, сп. Coulmas 1981: 145) смета дека говорниот чин извинување, слично како и поздравувањето, претставува универзален говорен чин.

Во литературата, има релативно усогласен став дека глаголите *entschuldigen* (се извинува), *leidtun* (жали) и *verzeihen* (простува) претставуваат експлицитно-перформативни форми за извинување. Од друга страна, изразите, како англицизмот *sorry* и германското *leider* (Strübbe 2018: 108–109; Vollmer/Olshtain 1989: 208; Lange 1984: 96, сп. Lücl 2022: 40), се сметаат за гранични случаи бидејќи не ја покажуваат секогаш јасно одговорноста на говорителот, а ниту недвосмислено ја сигнализираат илокуциската сила на извинувањето.

Во овој труд, се анализираат формули за извинување во потесна смисла. Како теоретска основа се користи дефиницијата на Ланге (Lange 1984: 73, сп. Lücl 2022: 40), според која тие претставуваат „конвенционализирани изрази што содржат експлицитно-перформативни глаголи за извинување (*entschuldigen*) или нивна именска форма (*Entschuldigung*).“ (Превод: М. П.)

Б. Ексерпирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за извинување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
3. лекција	Oh, Entschuldigung.	(Planet VI/22)
4. лекција	/	
Das kann ich schon	Entschuldigung!	(Planet VI/28)
Zum Schluss	/	
5. лекција	/	
6. лекција	Tut mir leid.	(Planet VI/43)
	Ach so, Entschuldigung.	(Planet VI/43)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	Entschuldigung.	(Planet VI/47)
	Tut mir leid.	(Planet VI/47)
8. лекција	Entschuldigung.	(Planet VI/57)
	Tut mir leid.	(Planet VI/57)
	Es tut mir leid,...	(Planet VI/57)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	

Табела 37: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за извинување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
10. лекција	Tut mir leid.	(Planet VII/70)
	Tut mir leid. Ich kann nicht.	(Planet VII/69)
	Tut mir leid. Ich habe keine Zeit.	(Planet VII/70)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	Entschuldigung, was kostet den der Hut?	(Planet VII/81)
	Entschuldigung, geben Sie mir ein Autorgramm!	(Planet VII/82)
12. лекција	/	

Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
13. лекција	/	
14. лекција	Tut mir leid. Ich kann nicht.	(Planet VII/98)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	/	
16. лекција	/	
Zum Schluss	Tut mir leid.	(Planet VII/115,116)
Wortliste	/	

Табела 38: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Формули за извинување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	Entschuldigung , was haben Sie gesagt?	(Logisch VIII/18)
Kannst du das schon	/	
3. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	Entschuldigung , ich konnte nicht früher kommen.	(Logisch VIII/31)
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	Aber leider bin ich ziemlich klein.	(Logisch VIII/39)
6. лекција	Entschuldigung , wo sind denn die Umkleidekabinen?	(Logisch VIII/47)
7. лекција	Es tut mir sehr leid.	(Logisch VIII/54)
8. лекција	Wir können leider nicht kommen.	(Logisch VIII/57)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 39: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за извинување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Tut mir leid. Das ist nichts für mich.	(Logisch IX/70)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Training	/	
Quellenverzeichnis	/	

Табела 40: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на учебниците во основно образование

Формули за извинување во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Entschuldigung	Entschuldigung	Entschuldigung	
Tut mir leid	Tut mir leid	Es tut mir sehr leid.	Tut mir leid
		Leider	
2	2	3	1

Табела 41: Формули за извинување во учебниците во основното образование

Ексерпираниите примери од учебниците за основно образование покажуваат релативно ограничена, но стабилна застапеност на формулите за извинување. Во сите анализирани учебници, се појавуваат најфреквентните формули од јадрото на оваа група КФ.

Најзастапена формула во сите одделенија е *Tut mir leid*, која се јавува во сите учебници. Како супстантивизирана форма на перформативниот глагол *entschuldigen*, таа овозможува рано усвојување на експлицитен и едноставен начин на изразување извинување. Нејзината честа употреба упатува на дидактичка ориентација кон едноставни и функционални формули погодни за основни ситуации.

Формулата *Entschuldigung* е, исто така, присутна во VI, VII и VIII одд. и претставува втора најчесто употребувана формула за извинување. Во VIII одд., се појавува и проширената варијанта *Es tut mir sehr leid*, што е доказ за постепено воведување на поголема степенуваност и експресивност во изразувањето извинување.

Во учебниците за VIII одд., се регистрира и формата *leider*, која, во одредени контексти, функционира како индиректна или послаба формула за извинување и се третира како граничен случај, т. е. индиректна или послаба формула за извинување. Квантитативно, бројот на ексерпирани формули за извинување е релативно мал (2 – 3 по одделение) со ограничена разновидност и без нивно зголемување во повисоките одделенија, што посочува на недоволен континуитет и недоволна систематичност.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Формули за извинување	Учебник/г./стр.
8. лекција	Sorry.	(Prima A2/I/9)
	Ups! Auweia! Entschuldige!	(Prima A2/I/9)
	Tut mir leid.	(Prima A2/I/9)
Das kannst du doch	Sorry, ...	(Prima A2/I/12)
	Tut mir leid.	(Prima A2/I/12)
9. лекција	/	
Das kannst du doch	Entschuldigung , das habe ich nicht verstanden.	(Prima A2/I/20)
10. лекција	/	

Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	Tut mir leid,..	(Prima A2/I/37)
	Entschuldigung,	(Prima A2/I/37)
Das kannst du	Entschuldigung,	(Prima A2/I/40)
	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 42: Ексерцирани формули за извинување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за извинување	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	/	
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	Entschuldigung!	(Prima B1/II/40)
	Oh, das tut mir leid.	(Prima B1/II/40)
	Verzeihung, ich ...	(Prima B1/II/40)
8. лекција	Tut mir leid..	(Prima B1/II/43)
	...leider gar nichts.	(Prima B1/II/43)
9. лекција	/	
Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	/	
Training 5	/	
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	/	
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 43: Ексерцирани формули за извинување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за извинување	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	/	
38. лекција	/	
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	
41. лекција	/	
42. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
43. лекција	Entschuldigung...	(BF B1.1/III/46)
	Verzeihung,	(BF B1.1/III/46)
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 44: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за извинување во средно гимназиско образование

Формули за извинување во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Sorry.	Entschuldigung	Entschuldigung	
Entschuldige!	das tut mir leid	Verzeihung,	
Tut mir leid.	Verzeihung		
Entschuldigung,	...leider...		
4	4	2	0

Табела 45: Формули за извинување во учебниците за средно гимназиско образование

Во учебниците за средно образование, формулите за извинување се присутни, но ретко и со ограничена разновидност. Најчесто се среќаваат во I и II г., при што доминираат формите *Entschuldigung* и *Tut mir leid*.

Во учебникот *Prima A1, Band 4* (I г.), се воведува и формулата *Sorry*, под влијание на англискиот јазик, што е типична за говорот на младте. Таа се појавува само двапати во целиот учебник.

Честопати овие формули се јавуваат во комбинација со извици, на пр., *Ups!* и *Auweia!* кои ја засилуваат емоционалната компонента на извинувањето и придонесуваат за поавтентична комуникациска ситуација. Формулата *Verzeihung* се

среќава само во II и III г. Иако ретко се забележува, таа придонесува за стилска и семантичка разновидност и се користи во поформални контексти на извинување.

Во учебникот *Beste Freunde B1.2* (IV г.), не се забележуваат формули за извинување, можеби, акцентот се префрла кон развој на сложени дискурзивни и граматички компетенции. Се претпоставува дека основните комуникативни формули се веќе усвоени во пониските нивоа и затоа, не се предмет на понатамошна експлицитна обработка.

Меѓутоа, ваквиот пристап отвора сериозни прашања во однос на континуитетот во развојот на ФК и на прагматичката компетенција. Игнорирањето на формулите за извинување на повисоко ниво е резултат на тенденција прагматичките содржини да се третираат како секундарни во однос на граматичките и текстуалните структури. На тој начин, учебниците не даваат доволно можности за продлабочување и контекстуализација на овие изрази во посложени ситуации, каде што нивната употреба станува уште посуптилна и социјално условена. Според тоа, отсуството на вакви формули не може да се смета само за резултат на дидактички избор туку и за показател на системски недоволното вклучување на социопрагматичките аспекти во наставата по странски јазици. Ова може да доведе до нерамнотежа меѓу јазичната точност и комуникативната соодветност, при што изучувачите и покрај развиената граматичка компетенција, остануваат ограничени во својата способност за соодветно функционирање во реални контексти во комуникацијата.

2.6. Формули за честитање и за поводи

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за честитање и за поводи

Според Мајор (Mayor 2006: 131) формулите за честитање и за поводи (*Wunsch- und Anlassformeln*) се одликуваат со голема разновидност, а нивна заедничка функција е изразувањето желби. Типични примери се: *Ein glückliches neues Jahr* (среќна Нова година), *Frohe Ostern* (Среќен Велигден), *Hals- und Beinbruch* (крши нога, израз што се употребува за посакување успех и среќа пред испит или настап).

Русила и Хопнерова (сп. Liimatainen 2015: 14) ги вклучуваат формите о *Alles Gute* (сè најдобро) и *Schönes Wochenende* (убав викенд) во категоријата честитки, а Махди (Mahdi 2010) смета дека тие припаѓаат на учтивни формули бидејќи се користат како дел од социјалната комуникација, а не со реално очекување за исполнување на изразената желба.

Во ова истражување, формулите за честитање и за поводи се класифицираат во следните поткатегории:

- **Општи желби и специфични формули за поводи:** се однесуваат на среќа, здравје, успех или благосостојба. Најчесто се употребуваат во секојдневната комуникација и при различни пригоди (родендени, празници, настани). Типични примери се *Alles Gute* и *Viel Erfolg*, кои истовремено имаат и социјално-учтивна функција.

- **Формули при кивање:** оваа група е многу ограничена, но функционално значајна. Најчест пример е *Gesundheit* (на здравје) (Mayor 2006: 131), кој претставува ритуализиран говорен чин со јасна социјална функција.

- **Формули за сочувство:** специфична подгрупа со формули кои се користат за изразување жалење и поддршка во ситуации на загуба. Типичен пример е *Mein herzliches Beileid* (моето искрено сочувство). Овие формули имаат ритуална и социјално чувствителна функција и се јавуваат во формалната и неформалната комуникација.

- **Формули за јадење и пиење:** универзални ритуални изрази присутни во речиси сите јазици и култури. Според Мајор (Mayor 2006: 131), тие изразуваат учтиви желби поврзани со конзумирањето храна и пијалаци. Најтипичен пример е *Guten Appetit*, со целосен македонски еквивалент *добар апетит*. Интересно е што во германскиот јазик, има и застарена формула за ситуација по завршено јадење, *ich wünsche wohl gespeist zu haben* (Mayor 2006: 103) која денес речиси не се употребува. Оваа формула буквално значи „посакувам да сте јаделе добро“, а нејзиното функционално значење е изразување надеж дека оброкот бил пријатен и успешен.

- **Општи и специфични формули за поводи:** јазични изрази кои се употребуваат во зависност од конкретната ситуација и културниот контекст, особено при родендени, празници и и други приватни и јавни настани.

Лекции	Формули за честитање и за поводи	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Viel Erfolg!	(Logisch VIII/39,43)
2. лекција	/	
Kannst du das schon	/	
3. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	/	

6. лекција	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Gratuliere!	(Logisch VIII/59)
	Herzlichen Glückwunsch!	(Logisch VIII/59)
	Gute Besserung!	(Logisch VIII/59)
	Alles Gute!	(Logisch VIII/59)
	Gesundheit!	(Logisch VIII/59)
	Ein glückliches neues Jahr!	(Logisch VIII/59)
	Wir gratulieren dir!	(Logisch VIII/59)
	Ich wünsche dir noch viele glückliche Jahre!	(Logisch VIII/59)
Grammatikübersicht		
Fertigkeitstraining: Lesen		

Табела 46: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Logisch за VIII одд.

Б.1. Резултати од анализата на учебниците во основно образование

Формули за честитање и за поводи во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
		Viel Erfolg!	
		Alles Gute!	
		Gratuliere!	
		Herzlichen Glückwunsch!	
		Gute Besserung!	
		Gesundheit!	
		Ein glückliches Neues Jahr!	
		Wir gratulieren dir!	
		...wünsche dir noch viele glückliche Jahre!	
0	0	9	0

Табела 47: Формули за честитање и за поводи во учебниците во основното образование

Од анализата, се утврдува дека формулите за честитање и поводи се застапени исклучиво во учебникот за VIII одд., а во учебниците за VI и VII одд. и за IX одд., не се забележани формули од овој тип. Отсуството на овие формули во пониските одделенија може да се објасни со нивната поголема прагматичка и културолошка сложеност, во споредба со други основни формули (на пр., за поздравување или за благодарност). Поради нивната целосна отсуственост во другите учебници, табеларниот приказ за тие одделенија е изоставен.

Во VIII одд., формулите се забележуваат единствено во рамки на 8. лекција и се тематски усогласени со наставната содржина. Регистрирани се следните формули: *Viel Erfolg!* (Многу успех!); *Alles Gute!* (Сè најдобро!), *Gratuliere!* (Честитки!), *Herzlichen Glückwunsch!* (Искрени честитки!), *Ein glückliches neues Jahr!* (Среќна Нова година!), *Wir gratulieren dir!* (Ти честитање!) и *Ich wünsche dir noch viele glückliche Jahre!* (Ти посакувам уште многу среќни години!).

Овие формули претставуваат типични примери на општи и специфични желби кои се употребуваат во различни пригоди. Посебно се издвојува *Ich wünsche dir noch viele glückliche Jahre*, која покажува покреативна и проширена употреба на јазикот.

Иако некои од нив, како *Guten Appetit* или формулите за честитање роденден (*Alles Gute zum Geburtstag; Herzlichen Glückwunsch*), припаѓаат на основниот репертоар, тие не се застапени во анализираните учебници. Исто така, формулите за ритуални и секојдневни ситуации, како *Gesundheit* (на здравје при кивање) или *Prost* (на здравје при здравица), како и формулите за сочувство не се појавуваат во ниту еден од анализираните учебници, што покажува ограничена застапеност на овие формули во основното образование.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Формули за честитање и за поводи	Учебник/г./стр.
Предговор	Wir wünschen ihnen viel Spaß und Erfolg beim Deutschlernen.	(Prima A2/I/3)
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
10. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	/	
Das kannst du	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	Alles Gute für die Zukunft! Viel Spaß im neuen Land.	(Prima A2/I/64) (Prima A2/I/64)
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 48: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за честитање и за поводи	Учебник/г./стр.
Предговор	Wir wünschen ihnen viel Spaß und Erfolg beim Deutschlernen.	(Prima B1/II/3)
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	/	
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Gute Besserung!	(Prima B1/II/44)
9. лекција	/	

Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	/	
Training 5	/	
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	Alles Liebe,...	(Prima B1/II/120)
	Viel Glück!	(Prima B1/II/120)
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 49: Ексерцирани формули за честитање и за поводи во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за честитање и за поводи	Учебник/г./стр.
Предговор	...wünschen wir viel Spaß und Erfolg!	(BF B1.1/III/3)
37. лекција	/	
38. лекција	/	
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	
41. лекција	/	
42. лекција	Guten Appetit!	(BF B1.1/III/34,36)
	Wir wünschen allen viel Glück.	(BF B1.1/III/34)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 50: Ексерцирани формули за честитање и за поводи во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за честитање и за поводи	Учебник/г./стр.
Предговор	Wir wünschen ihnen viel Spaß und Erfolg beim Deutschlernen.	(BFB1.2/IV/3)
46. лекција	/	
47. лекција	/	
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	Gute Reise!	(BFB1.2/IV/28)

50. лекција	/	
51. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	/	
54. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	Viel Glück!	(BFB1.2/IV/56)

Табела 51: Ексерцирани формули за честитање и за поводи во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за честитање и за поводи учебниците во средно гимназиско образование

Формули за честитање и за поводи во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Alles Gute!	Alles Liebe,...	Guten Appetit!	Gute Reise!
Viel Spaß!	Viel Glück!	Wir wünschen allen viel Glück.	Viel Glück!
	Gute Besserung!		Viel Spaß und Erfolg!
2	3	2	3

Табела 52: Формули за честитање и за поводи во учебниците за средно гимназиско образование

Од анализата, се утврдува дека во учебникот за I г., се регистрирани формулите *Alles Gute* и *Viel Spaß*, кои претставуваат општи формули за изразување желби и се применливи во различни ситуации. Нивната функција е пред сè социјално-ритуална и тие се дел од основниот јазичен репертоар за изразување честитки и добри желби.

Во II г., се среќаваат формулите *Alles Liebe* (сè најдобро или сè најубаво), *Viel Glück* (многу среќа) и *Gute Besserung* (со помин). Покрај општите желби, овде се воведуваат и формули за конкретни ситуации, како *Gute Besserung* која се употребува во конкретна ситуација поврзана со болест. Ова дава индикации за постепено проширување на репертоарот на КФ.

Во III г., се регистрирани формулите *Guten Appetit!* и *Wir wünschen allen viel Glück!*, односно за првпат се воведуваат и формули поврзани со јадење и пиење. Ова претставува извесен напредок во однос на основното образование, каде што овие формули целосно изостануваат и дава индикации за проширување на ситуациите и контекстите во кои се користата формулите.

Во IV г., се среќаваат *Gute Reise* (среќен пат), *Viel Glück* (многу среќа) и *Wir wünschen viel Spaß und Erfolg* (Ви посакуваме многу забава и успех), кои изразуваат општи и специфични желби во различни ситуации. Формулата *Gute Reise* се појавува за првпат и претставува формула типична за ситуации поврзани со заминување на пат.

Севкупно, може да се заклучи дека во учебниците за средно гимназиско образование, е присутен релативно разновиден репертоар на формули за честитање и изразување добри желби. Сепак, нивната застапеност не следи јасно линеарна или систематска прогресија по наставни години, туку е повеќе фрагментарна и условена од тематската организација на содржините од учебникот. Од наше гледиште, ваквата распределба укажува дека развојот на прагматичката компетенција во доменот на КФ не е строго кумулативен, туку се реализира преку тематско вметнување, што може да доведе до нерамномерно експлицитно усвојување кај изучувачите.

2.7.Формули за согласување

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за согласување

Формулите за согласување (*Zustimmungsformeln*) припаѓаат на реактивните говорни чинови (Wunderlich 1976; Harras/Proost/Winkler 2007; сп. Kotorova 2020: 207) бидејќи секогаш се јавуваат како одговор на претходен исказ и нивното значење е условено од контекстот. Токму поради својата зависност од контекстот, според многу истражувачи (Larreta Zulategui 2014: 245–246, сп. Kotorova 2020: 207), согласувањето се смета за сложена појава која опфаќа повеќе функционални поттипови .

Според Глезер (Gläser 1990: 140), формулите за согласување функционираат како „*позитивен одговор или позитивна реплика на даден аргумент.*“ (Превод: М. П.) Глезер ги разгледува формулите за согласување првенствено од функционален аспект (прагматската функција што тие ја остваруваат во конкретен контекст), а не од формален (јазичната структура или лексичката форма). Со тоа, Глезер не тврди дека сите формули за согласување припаѓаат на еден ист говорен чин, туку напротив, ја нагласува нивната разновидност. Токму ваквото сфаќање отвора простор за понатамошна поделба и издвојување на различни поттипови согласување.

Вагнер (Wagner 2001: 309, сп. Kotorova 2020: 207) предлага класификација на формулите за согласување на три основни поттипа:

- **комисивен поттип**, кога говорителот се согласува со барање, предлог или покана и презема обврска да постапи во согласност со изнесеното. На пр.: *In Ordnung* (се согласувам); *Ja, das mache ich* (Да, ќе го направам тоа).

- **асертивен подтип** на согласување, со тврдење, мислење или проценка, при што говорителот изразува дека ја смета изјавата за точна или дека дели ист став. На пр.: *Ja* (да), *Da hast du recht* (тука имаш право).

Во оваа група, спаѓаат и позитивните одговори на прашањата да/не, кои се сметаат за немаркирани форми на согласување, за разлика од маркираните форми со перформативни глаголи (сп. Wagner 2001: 189), како: *zustimmen* (се согласува), *zugeben* (признава) и други.

- **декларативен поттип**, со кој се изразува одобрување или дозвола за намера или постапка на соговорникот. На пр.: *Das ist in Ordnung* (во ред е), *Kein Problem* (нема проблем).

Которова (Kotorova 2020: 207) ја надградува оваа класификација и разликува **прототипски и периферни форми на согласување**. Прототипските форми директно и недвосмислено ја изразуваат согласноста (на пр., *ja, einverstanden, stimmt*), а периферните форми ја реализираат индиректно и зависат од контекстот (на пр., *Super!, Toll!, Gute Idee*).

Во анализираниот корпус, се препознаваат и двата типа, при што прототипските форми преовладуваат во директното изразување согласност, а периферните често имаат разговорен и емоционално обоен карактер.

Б. Ексерпирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за согласување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	Super!	(Planet VI/12)
	Toll!	(Planet VI/12)
	Gut!	(Planet VI/12)
	Ja, und du?	(Planet VI/12)
	Ja.	(Planet VI/14,15)
	Richtig!	(Planet VI/14)
	Ja. Sehr gern.	(Planet VI/15)
Das kann ich schon		
3. лекција	Ja und?	(Planet VI/20)
	Ja, mein Opa ist...	(Planet VI/23)
4. лекција	Ja, klar.	(Planet VI/24)
	Ja, und?	(Planet VI/24)
	Ja, ich telefoniere...	(Planet VI/25)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Ja, schon,...	(Planet VI/29)
	Ja.	(Planet VI/31)
5. лекција	Ja.	(Planet VI/38,39)
	Richtig!	(Planet VI/37)
	Bravo!	(Planet VI/34)
	Super!	(Planet VI/37)
	Das geht!	(Planet VI/38)

6. лекција	Klar , das verstehe ich.	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Ja, bitte?	(Planet VI/47)
	Richtig!	(Planet VI/47)
	Super!	(Planet VI/52,54)
	Ach richtig.	(Planet VI/54)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	

Табела 53: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Ja , sehr gern.	(Planet VII/66)
	Ja , sehr gut.	(Planet VII/66)
10. лекција	Ja , sehr gut.	(Planet VII/66)
	Gute Idee.	(Planet VII/72)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	Ja , ...	(Planet VII/75)
	Ja , -ach hier ist er ja .	(Planet VII/76)
	Ja und?	(Planet VII/76)
	Richtig.	(Planet VII/75,77)
12. лекција	Ja, klar!	(Planet VII/82)
	Ganz gut!	(Planet VII/83)
	Ja, ja , das weiß ich doch!	(Planet VII/87)
	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Super Idee.	(Planet VII/85)
	Ja, schon!	(Planet VII/85)
	Ja, ja , das weiß ich doch!	(Planet VII/87)
	Ja , das ist doch klar.	
13. лекција		
14. лекција	Ja, ja, ich mache.	(Planet VII/99,99)
Das kann ich schon		
15. лекција	Richtig , du bist dran.	(Planet VII/104)
16. лекција	Ja , und?	(Planet VII/106,106)
	Ja schon , aber zwei Tiere!	(Planet VII/106)
	Richtig!	(Planet VII/108)
	Ja , ich weiß.	(Planet VII/110)
Zum Schluss	Gute Idee!	(Planet VII/116)
	Ja , das finde ich auch...	(Planet VII/113)
Wortliste	/	

Табела 54: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Ja , ich spiele auch gern Tennis.	(Logisch VIII/8)
2. лекција	Es geht.	(Logisch VIII/16)
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Tolle Idee.	(Logisch VIII/24)
	Einverstanden!	(Logisch VIII/24)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	/	
6. лекција	Ja , steht dir bestimmt gut.	(Logisch VIII/45)
	...ist o.k.	(Logisch VIII/45)
	Ja und ...	(Logisch VIII/45)

7. лекција	Versprochen!	(Logisch VIII/54)
8. лекција	Ja, ja, Nadja.	(Logisch VIII/57)
	Ja, du musst...	(Logisch VIII/58)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 55: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Ja, ich liebe es.	(Logisch IX/69)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	Versprochen!	(Logisch IX/85)
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	Genau das will ich!	(Logisch IX/112)
Kannst du das schon?	Ja, mach ich.	(Logisch IX/115)
16. лекција	/	(Logisch IX/117)
	Ja, meistens.	(Logisch IX/120)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Alphabetische Wortliste	/	
Unregelmäßige Verben	/	
Quellenverzeichnis	/	Стр. 128

Табела 56: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата формулите за согласување во основно образование

Формули за согласување во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Ja.	Ja/ Ja, klar!	Ja.	Ja .
Toll.	Gute Idee./ Super Idee	Versprochen!	Versprochen.
Gut.	Ganz gut.	Tolle Idee!	Genau.
Richtig!	Richtig.	Einverstanden.	
Super!		O.k.	
Bravo!		Es geht.	
Das geht.			
Klar.			
8	4	6	3

Табела 57: Формули за согласување во учебниците во основното образование

Во рамките на ексерпираниот материјал, се препознаваат прототипски формули за согласување кои доминираат во сите одделенија од основното образование, како: *Ja, Ja, klar, Richtig, Einverstanden*. Овие формули се структурно едноставни, застапени во сите одделенија и се приспособени на почетното јазично ниво, што овозможува нивно лесно усвојување и соодветни за почетно ниво на изучување, а ја

реализираат својата комуникативна функција без дополнителни емоционални или стилски обележја.

Во повисоките одделенија, особено во IX одд., се забележува проширување на репертоарот со формули што покрај согласност, изразуваат и став или емоционална компонента (на пр., *Ja, ich liebe es; Ja, meistens; Genau*), што укажува на развој кон поавтентична и прагматички посложена употреба.

Периферните форми, како: *Super, Toll, Bravo, Das geht* и др. имаат експресивна функција, а формулата *Versprochen* (ветено) која се среќава во IX одд., означува преземање обврска, односно ветување за идно дејство. Формулите, како *richtig* (точно), особено во комбинации со емотивните формули (*Ach, richtig!*), може да изразуваат согледување, потврда или изненадување. Ова покажува дека формулите за согласување не се ограничени на едноставна афирмација, туку може да реализираат и пошироки прагматички функции, како потврда, прифаќање и обврзување.

В. Ексерцирани примери од средното гимназиско образование

Лекции	Формули за согласување	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
10. лекција	Einverstanden.	(Prima A2/I/25,27)
Das kannst du doch	Einverstanden.	(Prima A2/I/28,29)
Kleine Pause	/	
11. лекција	/	
Das kannst du	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	O.k.	(Prima A2/I/52)
	Das ist eine tolle Idee.	(Prima A2/I/53)
	Das ist super.	(Prima A2/I/53)
	Einverstanden.	(Prima A2/I/53)
	Ja, bitte.	(Prima A2/I/54)
	Ja.	(Prima A2/I/54)
	Gut.	(Prima A2/I/54)
Das kannst du	Ich bin dafür.	(Prima A2/I/56)
	Einverstanden...	(Prima A2/I/56)
14. лекција	Ja, ich liebe dich.	(Prima A2/I/62)
Das kannst du	Es ist gut...	(Prima A2/I/64)
Große Pause	/	(Prima A2/I/70)
Wortliste	/	

Табела 58: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	Ja, also...	(Prima B1/II/18)

4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Gut, dann..	(Prima B1/II/43)
	Ja, und der Hals tut auch weh.	(Prima B1/II/44)
	Ja, fast 39.	(Prima B1/II/44)
9. лекција	/	(Prima B1/II/46)
Training 3	/	
10. лекција	Einverstanden, aber...	(Prima B1/II/57)
	Ja, aber das ist hier doch etwas anderes	(Prima B1/II/57)
	O.K., dann machen wir das so.	(Prima B1/II/57)
	Das finde ich in Ordnung.	(Prima B1/II/57)
	Na gut, dann akzeptiere ich das.	(Prima B1/II/57)
11. лекција	Ich bin dafür,...	(Prima B1/II/61)
12. лекција	Ja! Eine Sonne...	(Prima B1/II/62)
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	Ja, aber nur in Grün.	(Prima B1/II/77)
15. лекција	/	
Training 5	Das ist eine gute Idee.	(Prima B1/II/82)
16. лекција	/	
17. лекција	Das stimmt.../Das ist richtig.	(Prima B1/II/92)
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	Ich bin sicher, dass..	(Prima B1/II/115)
Training 7	Prima.	(Prima B1/II/118)
	Ja, ich mache auch...	(Prima B1/II/118)
	Einverstanden	(Prima B1/II/118)
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 59: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	Ja, beim Flashmob	(BF B1.1/III/7)
	Ach ja...	(BF B1.1/III/8)
	Cool!	(BF B1.1/III/8)
	Gut! Ich habe auch Geld.	(BF B1.1/III/8)
	Ja, einverstanden.	(BF B1.1/III/8)
	Ja, das übernehme ich.	(BF B1.1/III/9)
38. лекција	Mega!	(BF B1.1/III/14)
	Ich finde es super.	(BF B1.1/III/14)
	Das ist richtig.	(BF B1.1/III/15)
	Da hast du recht.	(BF B1.1/III/15)
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	Ach ja,...	(BF B1.1/III/39)
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	
41. лекција	/	
42. лекција	Ja, sehr gern!	(BF B1.1/III/36)

Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	Ja, das Thema.	(BF B1.1/III/50)
	Ja gerne.	(BF B1.1/III/50)
	Ja, obwohl...	(BF B1.1/III/50)
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	Ja, obwohl...	(BF B1.1/III/59)
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 60: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за согласување	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	Ja klar!	(BFB1.2/IV/7)
	Ja, endlich!	(BFB1.2/IV/7)
47. лекција	Ja, richtig.	(BFB1.2/IV/13)
	Toll!	(BFB1.2/IV/13)
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	/	
50. лекција	Genau.	(BFB1.2/IV/31)
	Das ist eine gute Idee.	(BFB1.2/IV/32)
	Ja, einverstanden.	(BFB1.2/IV/32)
	Ja, ich könnte.	(BFB1.2/IV/32)
51. лекција	Gute Arbeit!	(BFB1.2/IV/36)
	O.K.	(BFB1.2/IV/36)
	Ja, natürlich.	(BFB1.2/IV/36)
Landeskunde	Ja,...	(BFB1.2/IV/39)
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	Na, super!	(BFB1.2/IV/50)
	Super, das ist nett!	(BFB1.2/IV/50)
	Ja,...	(BFB1.2/IV/51)
	Stimmt.	(BFB1.2/IV/51)
54. лекција	Ja, okay!	(BFB1.2/IV/53)
	Einverstanden!	(BFB1.2/IV/55)
	Ja, das klingt interessant.	(BFB1.2/IV/55)
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 61: Ексерцирани формули за согласување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Резултати од анализата на формулите за согласување во средното гимназиско образование

Формули за согласување во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Einverstanden.	Ja.	Ja/Ja, sehr gern! /Ja gerne.	Ja.
O.k.	Einverstanden.	Cool.	Toll.
Gut/es ist gut	Prima!	Ja, einverstanden.	Einverstanden.

Ja, bitte/ Ja	Das stimmt.	Gut.	O.K.
Super.	O.K.	Mega.	Genau.
Das ist eine tolle Idee.	Gut.		Stimmt!
Ich bin dafür,	in Ordnung.		Super!
	...akzeptiere ich...		Gute Arbeit!
	Ich bin dafür,...		
7	9	5	8

Табела 62: Формули за согласување во учебниците за средно гимназиско образование

Во учебниците за средно образование, формулите за согласување постепено се збогатуваат со прагматски и емоционални нијанси. Тие може да се разгледаат во три групи: **прототипски форми, периферни форми и шематизирани конструкции.**

Прототипските форми претставуваат класични и недвосмислени формули за согласност, како: *Ja, Einverstanden; Ich bin dafür*. Периферните формули се експресивни или мотивирачки и ја изразуваат позитивната реакција или одобрувањето, но не реализираат директна илокутивна функција на согласување, на пр., *Es ist gut, Prima, Mega* или *Toll*. А шематизираните конструкции од типот *Das ist...* (*Das ist super, Das ist eine tolle Idee*) се повторливи модели кои ги олеснуваат продукцијата и усвојувањето на јазикот. Тие не се предмет на самата дисертација бидејќи нивната функција е повеќе формално-структурна отколку прагматска и служат за структурна ориентација иако во одредени контексти може да добијат и прагматска функција.

Во I и II г., формулите за согласување се едноставни, кратки и прототипски, приспособени на почетното јазично ниво на изучувачите. Најчесто се употребуваат основните форми, како *Ja, Einverstanden* и *Ich bin dafür*, а постепено се воведуваат формулите што изразуваат појасна или умерена согласност, како *Das finde ich in Ordnung* или *Na gut*. Во овие години, се јавуваат за првпат и периферни форми: *Es ist gut*, со функција на позитивна емоционална реакција, и *Prima* со значење *одличен, извонреден*, како мотивирачки или позитивни формули.

Во III и IV г., се забележува проширување на репертоарот формули и поголема прагматска и емоционална диференцијација. Прототипските форми се комбинираат со засилувачки дополнителни елементи (*Ja, gerne; Ja, natürlich; Ja, einverstanden*), а периферните формули (*super, toll, cool, mega, ich finde es super*) добиваат функција на експресивно или мотивирачко одобрување.

Во целина, учебниците овозможуваат постепено воведување различни типови формули за согласување, приспособени на возраста и јазичното ниво на изучувачите, со јасно издвојување на класичните прототипски форми и дополнување со експресивни видови.

2.8.Формули за одбивање

А. Дефиниција и карактеристики на формулите за одбивање

Според истражувачите (Salazar-Campillo/Safont-Jordá/Codina-Espurz 2009; Eslami 2010; Bhatti/Žegarac 2012, сп. Kotorova 2020), одбивањето претставува говорен чин со кој говорителот не прифаќа, не дозволува или не се согласува со барање, предлог, покана или став на соговорникот.

За разлика од согласувањето, кое често се реализира преку кратки искази, одбивањето е лицезагрозувачки говорен чин. Поради тоа, обично се изразува преку посложени структури што вклучуваат воведни формули, објаснувања и стратегии за ублажување.

Според Которова (Kotorova 2020: 219–220), во реализацијата на одбивањето може да се издвојат три основни модели:

- ✓ **Експлицитно перформативни искази**, најчесто придружени со модализација и изрази на жалење. На пр.: *Es tut mir leid* (Жал ми е).
- ✓ **Имплицитно перформативни искази**, во кои одбивањето се изразува преку негација и често преку модални конструкции. На пр.: *Ich kann deine Bitte nicht erfüllen* (Не можам да ја исполнам твојата молба).
- ✓ **Едночлени или елиптични искази** кои се реализираат со стандардната честичка **не** или со други негациски зборови. На пр.: *auf keinen Fall* (во никој случај), *nie* (никогаш).

Б. Ексерпирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	Nein.	(Planet VI/12,15)
	O, nein!	(Planet VI/14)
3. лекција	Nein.	(Planet VI/20)
	Nein, hier ist...	(Planet VI/22)
4. лекција	Ich weiß nicht.	(Planet VI/24)
	Nein.	(Planet VI/25)
	Nein, ich lese nicht.	(Planet VI/25)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Nein, bitte nicht!	(Planet VI/29)
	Nein.	(Planet VI/31,)
5. лекција	Ich weiß nicht.	(Planet VI/39)
	Keine Ahnung.	(Planet VI/39)
	Nein.	(Planet VI/39)
6. лекција	Nein, leider nicht.	(Planet VI/52)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	/	

8. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	

Табела 63: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Ich weiß nicht...	(Planet VII/66)
10. лекција	Nein. Ich kann leider nicht mitkommen.	(Planet VII/69)
	Nein, ich möchte jetzt nicht mitkommen.	(Planet VII/69)
	Nein, das ist gerade so interessant.	(Planet VII/69)
	Ich weiß nicht...	(Planet VII/69)
	Keine Ahnung!	(Planet VII/71)
	Nein, nicht sehr oft.	(Planet VII/72)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	Nein.	(Planet VII/75)
12. лекција	Nein, das zweite Mal.	(Planet VII/78)
	Nein.	(Planet VII/80)
	Nein, ich kaufe gar nichts.	(Planet VII/80)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
13. лекција	Nein, sagt...	(Planet VII/94)
14. лекција	Nein, aber ich...	(Planet VII/99)
	Nein, das mache ich jetzt.	(Planet VII/99)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	/	
16. лекција	Nein, das geht nicht.	(Planet VII/111)
Zum Schluss	Das verstehe ich nicht.	(Planet VII/115)
	Ich weiß nicht.	(Planet VII/116)
Wortliste	/	

Табела 64: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Nein, ich schwimme lieber.	(Logisch VIII/8)
	Nein ich spiele lieber Fußball.	(Logisch VIII/8)
	Nein, das war Maria.	(Logisch VIII/12)
	Nein, ...	(Logisch VIII/12)
2. лекција	Ich weiß nicht!	(Logisch VIII/16)
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Das geht nicht.	(Logisch VIII/23)
	Ich weiß es nicht.	(Logisch VIII/24)
	Nein, das ist zu früh.	(Logisch VIII/24)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	Ist mir doch egal.	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	/	
6. лекција	Ich weiß nicht, die ist doch auch zu teuer!	(Logisch VIII/45)
	Nein...	(Logisch VIII/45)
	Nein, das weiße Hemd passt besser...	(Logisch VIII/45)
	Nein, das stimmt nicht.	(Logisch VIII/45)
7. лекција	Das interessiert mich nicht.	(Logisch VIII/50)
	Ach , nichts.	(Logisch VIII/50)
	Nö, warum.	(Logisch VIII/50)
	Nein, ich komme lieber um 5 vor halb 7 zu Maria.	(Logisch VIII/53)
8. лекција	Auf keinen Fall!	(Logisch VIII/61)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 65: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Nö, ich habe andere Hobbys.	(Logisch IX/69)
	Nein, ich schaue nur.	(Logisch IX/69)
	Es stimmt überhaupt nicht.	(Logisch IX/69)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	Oh, ne!	(Logisch IX/85)
12. лекција	/	
	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Training	/	
Quellenverzeichnis	/	

Табела 66: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на формулите за одбивање во основно образование

Формули за одбивање во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Nein.	Nein.	Nein.	Nö.
Ich weiß nicht.	Ich weiß nicht...	Nein, das stimmt nicht.	Nein.
Keine Ahnung!	Keine Ahnung!	Ich weiß nicht.	Oh, ne.
Nein, leider nicht.	Das verstehe ich nicht.	Das geht nicht.	Es stimmt nicht.
		Ist mir doch egal.	
		Auf keinen Fall!	
		Nö,...	
4	4	0	4

Табела 67: Формули за одбивање во учебниците во основното образование

Во основното образование, формите за одбивање постепено се развиваат и стануваат поразновидни и приспособени на возраста и јазичната компетенција на изучувачите. Како и кај формулите за согласување, во учебниците, се среќаваат три главни категории: **прототипски форми за директно одбивање, периферни или експресивни форми, и шематизирани конструкции.**

Во VI одд., најчесто се користи класичната и кратка формула *nein*, приспособена на основните јазични способности на изучувачите. Потоа се појавуваат и формулите, како *Ich weiß nicht* (не знам) или *Keine Ahnung* (нема поим).

Во VII одд., формулата *nein* (не) продолжува да доминира, но се среќава искористена во реченици, а не изолирано, како на пр.: *Nein, ich kann leider nicht mitkommen* или *Nein, ich möchte jetzt nicht mitkommen*.

Во VIII одд., се појавуваат нови елементи кои додаваат експресивна или емоционална боја на одбивањето. *Nein* продолжува да се користи (*Nein, ich spiele lieber Fußball, Nein, ich schwimme leider*), а за првпат се среќаваат поинтензивна формула *Auf keinen Fall* (во никој случај) која го нагласува категорично несогласување и формулата *Nö*. Истовремено, периферните и експресивни форми, како: *Ist mir doch egal* или *Ach, nichts*, додаваат емоционален слој и покажуваат како изучувачите учат да изразуваат незадоволство или неодобрување преку кратки реакции.

Во IX одд., освен *Nein*, се појавуваат и кратките експресивни варијанти: *Nö* и *Nee*. *Nee* се воведува за првпат, што ја зголемува природноста на разговорот и овозможува развивање на ФК, како и прагматската: компетенција при изразување несогласување.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	Ach nee...	(Prima A2/I/18)
Das kannst du doch	/	
10. лекција	Nein, das stimmt so nicht.	(Prima A2/I/24)
	Das stimmt so nicht.	(Prima A2/I/24)
	Ich denke, das ist nicht richtig.	(Prima A2/I/24)
	Das stimmt so nicht.	(Prima A2/I/25)
	Ich bin nicht einverstanden...	(Prima A2/I/25)
Das kannst du doch	Das stimmt so nicht.	(Prima A2/I/28)
Kleine Pause	Nein, ...	(Prima A2/I/29)
11. лекција	Ach nein, ich habe keine Lust.	(Prima A2/I/39)
Das kannst du	/	
12. лекција	Das stimmt doch nicht, ...	(Prima A2/I/45)
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 68: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	/	

4. лекција	/	
5. лекција	Nein , wirklich nicht,	(Prima B1/II/25)
	Nein , es macht mir wirklich keinen Spaß.	(Prima B1/II/25)
6. лекција	Nein , das glaube ich nicht.	(Prima B1/II/30)
Training 2	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Nein , das sind...	(Prima B1/II/45)
9. лекција	Das stimmt aber nicht!	(Prima B1/II/46)
Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	Nein , das ist...	(Prima B1/II/76)
15. лекција	/	
Training 5	/	
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	Nein! Ich tanze nicht mit dir.	(Prima B1/II/115)
	Nein , ich bin es...	(Prima B1/II/116)
Training 7	/	
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 69: Преглед на ексерпираните формули за одбивање во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	Nein , aber es war trotzdem sehr lustig.	(BF B1.1/III/7)
	Nein , das finde ich nicht so gut.	(BF B1.1/III/9)
	Nein , ich kann nicht	(BF B1.1/III/9)
	Oh nein , so ein Pech!	(BF B1.1/III/9)
38. лекција	O, nein!	(BF B1.1/III/12)
	Hm, ich weiß nicht.	(BF B1.1/III/14)
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	(BF B1.1/III/21)
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	(BF B1.1/III/27)
41. лекција	/	(BF B1.1/III/31)
42. лекција	Nein , überhaupt nicht!	(BF B1.1/III/36)
Landeskunde	/	
Lesen	Ich weiß nicht,	(BF B1.1/III/39)
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	Nein , das Thema...	(BF B1.1/III/50)
	Nein ich glaube nicht...	(BF B1.1/III/50)
45. лекција	/	
Landeskunde	/	

Lesen	Nein,...	(BF B1.1/III/59)
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 70: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Формули за одбивање	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	Das finde ich nicht in Ordnung.	(BFB1.2/IV/46)
47. лекција	Nein, falsch.	(BFB1.2/IV/13)
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	/	
50. лекција	Nein, das gefällt uns überhaupt nicht mehr!	(BFB1.2/IV/32)
	Nein das finde ich nicht gut.	(BFB1.2/IV/32)
	Nein, ich kann nicht.	(BFB1.2/IV/32)
	Nein, vielleicht...	(BFB1.2/IV/32)
51. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	Nee, ...	(BFB1.2/IV/51)
54. лекција	Nein, ich kann ...	(BFB1.2/IV/53)
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 71: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

B.1. Резултати од анализата на формулите за одбивање во средно гимназиско образование

Формули за одбивање во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Ach nee.	Nein.	Nein.	Nicht in Ordnung finden.
Nein.	Das stimmt nicht.	Ich weiß nicht.	Nein.
Das stimmt so nicht.			Nee.
Das ist nicht richtig.			
Ich bin nicht einverstanden.			
5	2	2	3

Табела 72: Формули за одбивање во учебниците за средно гимназиско образование

Според анализата на ексерпирани примери, во учебниците за средно образование, формулите за одбивање не се развиваат во согласност со возраста на изучувачите, односно не се забележува јасен премин од едноставни и директни формули кон посложени конструкции. Во целина, може да се издвојат три групи формули: **прототипски форми, периферни форми со експресивна функција и шематизирани конструкции**, кои се помалку застапени.

Во I г., одбивањето главно се изразува преку кратки и директни формули засновани на *Nein* и *Ach nee* (на пр.: *Nein; Nein, das stimmt so nicht; Ich bin nicht einverstanden; Ach nein, ich habe keine Lust*). Овие претставуваат типични прототипски формули на одбивање, со кои изучувачите јасно и недвосмислено изразуваат несогласување на даден предлог. Во оваа година, се појавуваат и првични примери на емотивно засилени изрази, како *Das stimmt doch/so nicht*, кои внесуваат елементи на експресивна функција.

Ach nee претставува разговорна и експресивна варијанта на *nein*, со дополнителна емоционална нијанса за изненадување, па дури и на благо негодување. Од друга страна, *Ich bin nicht einverstanden* (не сум согласен; не се согласувам), експлицитно го формулира несогласувањето, а во ова ниво, за првпат се среќава и *Keine Frage* (без сомнение; нема збор), која во даден контекст функционира како одбивање.

Во II г., се забележува ограничен репертоар на формули, со изразена доминација на формулата *Nein*, која се повторува во неколку дијалози. Покрај неа, изолирано се јавува и формулата *Das stimmt nicht* (тоа не е точно; тоа не е така) која, како и во I г., служи за одбивање преку противење на исказот на соговорникот.

Во III г., формулата *Nein* и понатаму останува централна, но сè почесто се комбинира со дополнителни елементи што носат објаснување или емоционална нијанса (на пр.: *Nein, das gefällt uns überhaupt nicht mehr!*; *Nein, das finde ich nicht gut.*; *Nein, ich kann nicht.*; *Nein, das glaube ich nicht.*).

Во IV г., се забележува, исто така, доминантна употреба на *Nein*, но се јавуваат и *Ne* и *Das finde ich nicht in Ordnung* (Сметам дека тоа не е во ред). Формулата *Nee* претставува разговорна, редуцирана варијанта на стандардното *nein*. Таа е карактеристична за северногерманските области, а често се користи во секојдневна комуникација, особено кај помладите говорители. Појавата на *Nee* во IV г. индицира на воведувањето на поавтентични и разговорни јазични средства во наставата, со што се овозможува изучувачите да се запознаат со реалната употреба на јазикот и со варијантите што се користат во секојдневната комуникација.

Целокупниот заклучок од анализата на овие учебници покажува дека наставната практика во делот на формулите за одбивање сè уште е силно ориентирана кон прототипските (*Nein*) и структурно едноставните форми, што може да доведе до ограничен развој и на прагматичката компетенција и на ФК кај изучувачите. Недостигот на разновидност во формите за одбивање, особено во повисоките

одделенија, укажува на потреба од воведување на експресивни и контекстуално разновидни конструкции со цел изучувачите да бидат подготвени за поавтентични ситуации.

2.9.Формули за реплицирање

А. Дефиниција и карактеристики на формули за реплицирање

Формулите за реплицирање (герм. *Entgegnungsformeln*) претставуваат посебна група конвенционални јазични изрази што се употребуваат како реактивни формули, односно како одговор на одреден говорен чин. Глезер (Gläser 1990: 139–140) овие изрази ги означува како *Erwiderungsformeln*, а Пилц (Pilz 1978: 634) ги класифицира како *Entgegnungsformeln* или *Erwiderungsformeln* и ги вбројува во пошироката категорија *phraseologische Formeln* (фразеолошки формули).

Глезер (Gläser 1990: 139–140) ја нагласува нивната функција како конвенционални реплики што се употребуваат како одговор на изразена благодарност, извинување или веќе потврдена изјава. Таа посочува дека дел од овие формули се употребуваат речиси автоматски, односно механички, како резултат на културно вкоренети јазични навики, а понекогаш и на суеверие. Во германскиот јазик, формулите, како *Keine Ursache*, *Bitte sehr*, *Gern geschehen* спаѓаат меѓу најчесто употребените учтиви и фиксирани форми за реплицирање. Тие претставуваат дел од културно стандардизирани модели за интеракција што придонесуваат за одржување на социјалната хармонија.

Мајор (Mayor 2006: 394) смета дека овие формули најчесто се јавуваат како реакција на благодарност или извинување и ги обработува следниве примери: *bitte*, *nichts zu danken*, *ich habe zu danken*, *danke auch*, *keine Ursache*, *gern geschehen*, *macht's nichts*, *nichts passiert*, *schon gut* и *Gott helf* (германска регионална формула што се употребува како реакција на кивање и претставува еквивалент на македонското *На здравје*). Притоа, авторот прави споредба со нивните шпански еквиваленти, со што укажува на одредена универзалност на ваквите изрази во различни јазици. Различни јазични и културни заедници развиваат слични формули за изразување учтивост, благодарност, утеха или добри желби. Иако конкретните јазични форми се разликуваат, нивната комуникативна функција останува блиска, што покажува дека ваквите изрази имаат значајна социјална улога во одржувањето на меѓучовечката комуникација и културната интеракција. Од прагматички аспект, тие придонесуваат за

создавање чувство на блискост, почит и социјална хармонија меѓу соговорниците, поради што претставуваат стабилен елемент во различни јазици и култури.

Б. Ексерцирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Формули за реплицирање	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	Hier bitte!	(Planet VI/12)
	Bitte!	(Planet VI/12)
3. лекција	/	
4. лекција	Bitte, bitte, bitte!	(Planet VI/24,25)
Das kann ich schon	Das macht nichts.	(Planet VI/28)
Zum Schluss	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Bitte,	(Planet VI/51)
	Hier, bitte!	(Planet VI/53)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	

Табела 73: Ексерцирани формули за реплицирање во учебникот Planet за VI одд.

Б.1. Резултати од анализата на формулите за реплицирање во основно образование

Формули за реплицирање			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Bitte!			
Das macht nichts.			
2	0	0	0

Табела 74: Формули за реплицирање во основното образование

Во учебниците за основно образование, се забележува исклучително ограничен репертоар на формули за реплицирање. Во ексерцираните примери, се јавуваат само двете формули *Bitte* и *Das macht nichts*, кои се среќаваат единствено во учебникот во VI одд. Формулата *Bitte* најчесто се користи како одговор на благодарност, а *Das macht nichts* функционира како реакција на извинување или непријатна ситуација со цел да се ублажи тензија во комуникацијата.

Во учебниците за VII, VIII и IX одд., не се забележани формули за реплицирање иако тие во реалната комуникација имаат значајна улога во одржување на интеракцијата и во обезбедување на природниот тек на разговорот.

Иако ова може да се толкува како резултат на претпоставката на авторите дека изучувачите веќе ги усвоиле основните формули за реплицирање во VI одд., сметаме дека има простор за нивно вклучување. Имено, би било соодветно да се вметнат

формули од типот *Keine Ursache, nichts zu danken, immer wieder gern* и *gern geschehen*, кои се често присутни во секојдневната комуникација на германски јазик и значајно придонесуваат за развој на ФК. Нивната употреба би овозможила поавтентично моделирање на интеракциски ситуации, а со тоа, би се збогатила и прагматска димензија на учебниците.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Формули за реплицирање	Учебник/г./стр.
8. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
9. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
10. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	Gerne! (Одговор на Danke schön)	(Prima A2/I/39)
	Bitte schön!	(Prima A2/I/39)
Das kannst du	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 75: Ексерпирани формули за реплицирање во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Б.1. Резултати од анализата на учебниците во средно образование

Формули за реплицирање			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Gerne!			
Bitte schön!			
2	0	0	0

Табела 76: Формули за реплицирање во учебниците за средно гимназиско образование

Во учебниците за I г., се забележува многу ограничена застапеност на формулите за реплицирање. Во ексерпираниите примери, се појавуваат само две формули: *Gerne* и *Bitte schön*. Станува збор за често употребувани формули како одговор на благодарност, чија функција е да овозможат природно и учтиво завршување на комуникацијата.

Посебно важно е да се истакне дека овие формули се евидентирани единствено во I г., а во учебниците за II, III и IV г., нивната појава не е регистрирана. Ова

претставува прекин во континуитетот на нивната обработка во учебниците за повисоките нивоа и покрај нивната значајна прагматска улога во секојдневната комуникација на ГСЈ. Со тоа, се потврдува дека формулите не се застапени пропорционално со годините на учење и изложеноста на германскиот јазик иако нивната улога е клучна за развојот на ФК кај изучувачите.

2.10. Емотивни формули

Поврзаноста меѓу јазикот и емоциите одамна претставува предмет на интерес во научните истражувања. Уште во античкиот период се среќаваат бројни размислувања и анализи посветени на ова прашање. Така, Аристотел (сп. Vivaldi 2020: 241), во своите дела „Реторика“ и „Поетика“, ја разгледува врската меѓу πάθος (емоција) и λόγος (говор), при што укажува на можноста говорникот да влијае врз чувствата на слушателите, но и на улогата на емоциите во театарот и на нивното влијание врз публиката.

Емоциите и чувствата имаат свое место и во фразеологијата, каде што се изразуваат преку различни јазични средства, односно преку таканаречените емотивни формули (Emotive Formeln), кои претставуваат составен дел од поширокиот поим КФ. За разлика од други типови КФ (на пр., формулите за согласување или за одбивање), емотивните формули примарно не служат за регулирање на интеракцијата, туку за изразување на внатрешната емоционална состојба на говорителот или на неговата реакција кон одредена ситуација. Во рамките на оваа категорија, емотивните формули се делат на две подгрупи:

1. **Примарни емотивни формули.**
2. **Секундарни емотивни формули.**

А. Дефиниција и карактеристики на примарните емотивни формули

Примарните емотивни формули најчесто се реализираат преку **извиците**, кои се широко распространета јазична категорија за непосредно изразување емоции и реакции. Тие може да се појават како поединечни зборови или лексикализирани изрази (Weikmann 2005: 53) и се карактеризираат со висок степен на продуктивност и лесна усвојливост. Според истражувачите (Weikmann 2005: 53; Brody 2020: 1), во пишаната комуникација, најчесто се среќаваат во дијалози, писма и новинарски текстови, а во дигиталната комуникација, често се заменуваат со емотикони.

Шерер (Scherer 1994: 170, сп. Goddard 2013: 2) ги вбројува извиците во т.н. „афективни изливи“ кои ги дефинира како: „многу кратки, дискретни, невербални изрази на афект кои се манифестираат и преку лицето и преку гласот.“ (Превод: М. П.)

Според Вајкман (Weikmann 2005: 53) примарните извици директно ја одразуваат внатрешната емоционална состојба на говорителот, како што се радост (*Hurra*), болка (*Au*), изненадување или лутина (*Verdammt*). Нивната интерпретација е силно зависна од контекстот, кој ја определува нивната прагматичка вредност.

Амека (Amecka 1999, сп. Weikmann 2005: 53–54) смета дека извиците се лексички знаци кои го изразуваат менталниот став на човекот и неговиот однос кон конкретна ситуација. Нивното значење е силно условено од контекстот и може целосно да се интерпретира само во рамките на конкретниот говорен чин. Така, на пример, извикот *Au* сигнализира дека учесникот во комуникацијата чувствува болка во моментот кога го изговара, а неговата прагматичка содржина може да се разбере само ако се познава контекстот, но и времето и местото на говорот.

Блумфилд (Bloomfield 1933, сп. Brody 2020: 2) прави разлика меѓу **примарни** и **секундарни извици**²⁴.

Примарните извици се едноставни зборови кои не припаѓаат на ниту една друга зборовна класа и постојат исклучиво како носители на емоционална функција, како на пример, *Pfui*, кој изразува гадење или одвратност. Овие извици немаат друго лексичко значење надвор од емоционалната функција. Некои примарни извици дури ги кршат и фонолошките правила на јазикот (Weikmann 2005: 56), како *ugh* или *psst*.

Секундарните емотивни формули се реализираат преку зборови или фрази кои првично имаат основно лексичко значење, но, во одреден контекст, добиваат дополнителна емоционално-прагматска функција. Така, според Вајкман (Weikmann 2005: 55), именката *Hilfe* (помош) може да функционира како извик и станува носител на емотивна реакција.

Во ова истражување, оваа разлика се применува при ексцерпцијата од учебниците, при што примарните формули се третираат како директни и спонтани емоционални реакции, а секундарните се разгледуваат како контекстуално условени изрази што комбинираат емоција со дополнително значење или објаснување.

²⁴ Гофман (Goffman 1981, сп. Brody 2020: 2) ги нарекува примарните извиците „крици на одговор“ и не е единствениот што ги смета за нецелосно оформени зборови. Самата ознака „крик на одговор“ укажува на реакција на некаков поттик, било физички, емоционален, социјален или контекстуален.

Б. Ексерпирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Извици	Учебник/одд./стр.
1. лекција	He , Julia! Hallo	(Planet VI/7,8)
2. лекција	Hm , ich möchte Milch	(Planet VI/12)
	Hm	(Planet VI/13,12)
	O je! Günter	(Planet VI/14)
	He Hannes! Hallo	(Planet VI/14)
	O, nein	(Planet VI/14)
	Na , Hanna?	(Planet VI/15)
	O, ja und tschüs	(Planet VI/15)
Das kann ich schon	/	
3. лекција	Aha	(Planet VI/20)
	Oh , Entschuldigung	(Planet VI/22)
	Ach , das macht nichts.	(Planet VI/22)
4. лекција	Na ja.	(Planet VI/24,26)
	Na gut!	(Planet VI/24)
	Ach , mir ist langweilig.	(Planet VI/25)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Na , hör mal!	(Planet VI/29)
	Na ja...	(Planet VI/29)
	Na und?	(Planet VI/29)
	O je!	(Planet VI/29)
5. лекција	Na , mal sehen!	(Planet VI/34)
6. лекција	Ach ja?	(Planet VI/43)
	Ach so , Entschuldigung.	(Planet VI/43)
	Aha?	(Planet VI/44)
	O je!	(Planet VI/44)
	Ach so , das geht ja nicht.	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	Na gut...	(Planet VI/47)
	O je!	(Planet VI/47)
	Ach ja, danke.	(Planet VI/48)
	Na , siehst du!	(Planet VI/48)
8. лекција	Ich ? o je?	(Planet VI/53,54)
	Tja , Frau Richter...	(Planet VI/53)
	Ach so , ja.	(Planet VI/53)
	Na ja!	(Planet VI/54)
	Ach richtig.	(Planet VI/54)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Na ja...	(Planet VI/57)
	Au weia!	(Planet VI/57)

Табела 77: Ексерпирани извици во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Извици	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
10. лекција	Ach so! Schade.	(Planet VII/70)
	Aha!	(Planet VII/70)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	Ach , ich brauche ihn nicht mehr.	(Planet VII/76)
12. лекција	Na und?	(Planet VII/79)
	Na ja , vielleicht...	(Planet VII/80)
	Ach ja.	(Planet VII/81)
	Na , den Mann da!	(Planet VII/82)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Na , wie findet...	(Planet VII/85)
	Na ja...	(Planet VII/85)

	Au ja!	(Planet VII/85)
	Ach so,	(Planet VII/87)
13. лекција	Ach Mensch (комбинација со секундарен извик)	(Planet VII/94)
	/	
14. лекција	Ach, komm schon!	(Planet VII/98)
	Au weia!	(Planet VII/99)
	Hehe!	(Planet VII/100)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	Ach, Anne.	(Planet VII/103)
16. лекција	Aha?	(Planet VII/106)
	Ach, da ist sie ja!	(Planet VII/106)
	Na, was ist denn los?	(Planet VII/106)
	Na ja, ich bin....	(Planet VII/106)
	Au weia!	(Planet VII/106)
	Ääh, ääh, wir waren ääh...	(Planet VII/108)
	Psst!	(Planet VII/108)
	Na, egal!	(Planet VII/108)
	Au weia	(Planet VII/108)
	O, je, Mama	(Planet VII/108)
	Na ja, sagt Anne.	(Planet VII/108)
	O je Mama kommt.	(Planet VII/109)
	Na, was macht dein Hund?	(Planet VII/111)
	Na ja, Papas Hund.	(Planet VII/111)
	O je, und ...	(Planet VII/111)
Zum Schluss	Na gut.	(Planet VII/116)
Wortliste	/	

Табела 78: Ексерпирани извици во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Извици	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Wow! Die sind klasse.	(Logisch VIII/24)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	/	
6. лекција	Ach nee! Schon wieder!	(Logisch VIII/43)
7. лекција	Hey, was ist denn los?	(Logisch VIII/50)
	Ach, nichts.	(Logisch VIII/50)
	Na, kleiner, hast du Angst?	(Logisch VIII/50)
	Aha.	(Logisch VIII/52)
8. лекција	Ach, du bist blöd.	(Logisch VIII/61)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 79: Ексерпирани извици во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Извици	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	Oh, ne!	(Logisch IX/90)

	Oh Mann!	(Logisch IX/90)
12. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	/	
14. лекција	Ach Schluss, bitte!	(Logisch IX/107)
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	Na, wie war dein Tag	(Logisch IX/115)
	Na ja!	(Logisch IX/113)
Kannst du das schon?	Na, wie war dein Tag	(Logisch IX/115)
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Alphabetische Wortliste	/	
Unregelmäßige Verben	/	
Quellenverzeichnis	/	Стр. 128

Табела 80: Ексерпирани извици во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на извиците во основно образование

Извици во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
He!	Ääh, ääh...	Wow!	Oh!
Na / Na ja	Aha,	Ach...	Ach!
Aha!	Au weia!	Hey...	Na / Na ja.
Hm!	Hehe...	Na,	
O / O je!	Na,	Aha.	
Oh!	O, je!		
Ach!	Ach!		
Ach so!	Ach so!		
Au!	Au ja!		
Weia!	Psst...		
10	10	5	5

Табела 81: Извиците во учебниците во основното образование

Во учебниците за основно образование, емотивните формули се застапени во доста голем број и се јавуваат во две основни форми: примарни и секундарни емотивни формули.

Примарните, познати и како извици, се кратки и најчесто едночлени изрази кои го пренесуваат емоционалниот став на говорителот без дополнително семантичко значење. Извиците претставуваат директен израз на радост, изненадување, разочарување, страв или фрустрација. Во ексерпираниите примери, се издвојуваат три групи:

А. Емотивни (експресивни): *Ach, Oh, Hm, Au, Weia, Aha* кои изразуваат чувство на болка, изненадување, сеќавање, разбирање или сожалување.

Б. Когнитивни: *Ach so, Aha* кои сигнализираат разбирање и ментална реакција на некоја нова информација.

В. Фатички: *He, Na* кои се користат за привлекување внимание или за одржување на контактот меѓу соговорниците.

Дел од овие формули се социјално кодирани, односно нивната употреба е условена од возраста, контекстот и регионот. На пр.: *Au weia* изразува неочекувана непријатност или шок и во македонскиот јазик, најблизок преводен еквивалент би бил: *уф леле* или *леле мајко*. Ваквите извици често немаат целосни еквиваленти, што може да предизвика тешкотии при нивно преведување или при нивната интерпретација.

При анализата, се забележува дека учебниците за VI и VII одд. се особено богати со извици, кои се користат за воведување основни реакции во комуникацијата и развивање на спонтана интеракција. Спротивно на тоа, учебниците за VIII и IX одд. содржат значително помал број извици при што репертоарот е поограничен и помалку разновиден.

Во VII одд., се појавуваат различни извици, како: *Ääh /äääh, Hehe, Au weia, Psst, O, je, Na, Ach, Ach so* и *Aha*. Само во ова одделение, се среќава извикот *Ääh*, кој претставува примарен извик бидејќи нема хомофон од друга граматичка категорија. Тој функционира како показател на двоумење и размислување, односно сигнализира нерешеност или подготовка за продолжување на говорот. Особено е чест во говорот на младите и означува пауза додека говорителот размислува што да одговори или бара соодветен израз во својот МЛ.

Hehe претставува извик на смеење што служи за изразување став, а во одредени контексти, може да има и саркастична конотација. *Psst* е класична емотивна формула што се употребува за предупредување или за поттикнување на соговорникот да замолчи.

Во VIII одд., се појавуваат извиците: *Wow, Hey, Na, Aha* и *Ach*. Од нивната употреба, може да се заклучи дека изучувачот се насочува кон меѓукултурна комуникација. Извиците *Wow* (експресивен извик што најчесто изразува изненадување) и *Hey* (фатички извик што служи за започнување и одржување разговор) претставуваат интернационални форми, кои изучувачите лесно можат да ги препознаат, пред сè благодарение на медиумите и глобалната распространетост на овие изрази. Наспроти тоа, *Na* е многу честа формула во германскиот јазик (со македонски еквиваленти: Е, што?, Па?, Ајде? и Што има?) и се користи за иницирање разговор, обраќање, привлекување внимание, како и за изразување очекување или блага нетрпеливост.

Формулите *Ach* и *Aha* се извици што изучувачите редовно ги користат за искажување мислења, согледувања и емоции.

Изборот на извиците во IX одд. е поограничен и се појавуваат само: *Oh*, *Ach*, *Na* и *Na ja*. Овие извици претставуваат основни експресивни извици што секојдневно се користат во комуникацијата и придонесуваат за развојот на социјалните и емоционалните вештини на изучувачите овозможувајќи им поуспешно изразување и комуникација, а со тоа, и развој на нивната ФК.

Во рамките на примарните емотивни формули, се издвојуваат и гранични случаи меѓу примарните и секундарните извици. Такви примери се *Ach so* и *Na ja*. Иако формално се составени од повеќе зборови, нивната непосредна емоционална функција ги приближува до примарните извици. *Ach so* (слично на македонските: аха; а така; јасно) се употребува како реакција на разбирање или изненадување. *Na ja* (па, добро, е па, па да) изразува колебање, умерено прифаќање или несигурна согласност. *Na ja* е составена од *Na* (сигнал за воведување или реакција) и *ja* (да), но, во овој контекст, не се употребува со своето буквално значење. Формулата изразува сомнеж, прифаќање со колебање или блага несигурност, а македонски еквиваленти се: Па, да; Е па; Па добро или Е, да.

В. Ексерцирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Извици	Учебник/г./стр.
8. лекција	Ups! Auweia! Entschuldigung!	(Prima A2/I/9)
Das kannst du doch	/	
9. лекција	Ach nee...	(Prima A2/I/18)
	Oh , Elina...	(Prima A2/I/18)
Das kannst du doch	/	
10. лекција	Na ja!	(Prima A2/I/23,25)
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	Ach nein, ich habe keine Lust.	(Prima A2/I/39)
	Na gut,..	(Prima A2/I/39)
Das kannst du	/	
12. лекција	Ach , komm!	(Prima A2/I/46)
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	Wow...	(Prima A2/I/61)
	Na...	(Prima A2/I/62)
	Aha , also...	(Prima A2/I/62)
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 82: Ексерцирани извици во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Извици	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	Ach so, ...	(Prima B1/II/18)
4. лекција	/	
5. лекција	Ach, ich liebe...	(Prima B1/II/27)
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	Oh, das tut mir leid.	(Prima B1/II/40)
8. лекција	Ach ja, ...	(Prima B1/II/44)
	Aha...	(Prima B1/II/44)
9. лекција	/	(Prima B1/II/46)
Training 3	/	
10. лекција	Mm, das ist ein Problem, denn...	(Prima B1/II/57)
	Na ja, ...	(Prima B1/II/57)
	Na gut, dann akzeptiere ich das.	(Prima B1/II/57)
	Na, dann hoffe ich mal, ...	(Prima B1/II/57)
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	/	
Training 5	/	
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	/	
Training 7	Na, bist du...	(Prima B1/II/120)
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 83: Ексерцирани извици во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Лекции	Извици	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	Hä?	(BF B1.1/III/7)
	Ach ja...	(BF B1.1/III/8)
	Hey Anna!	(BF B1.1/III/8)
	Oh nein, so ein Pech!	(BF B1.1/III/9)
	Na, so ein Glück.	(BF B1.1/III/9)
	Oh Mist	(BF B1.1/III/9)
38. лекција	O, nein!	(BF B1.1/III/12)
	Naja...	(BF B1.1/III/13)
	Hm, ich weiß nicht.	(BF B1.1/III/14)
	Boah!	(BF B1.1/III/14)
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	(BF B1.1/III/21)
Auf einen Blick	/	
40. лекција	Mhmm!	(BF B1.1/III/27)

	Wow!	(BF B1.1/III/29)
41. лекција	/	(BF B1.1/III/31)
42. лекција	/	(BF B1.1/III/34)
Landeskunde	/	
Lesen	Ach ja, ...	(BF B1.1/III/39)
	Ach ja, ich...	(BF B1.1/III/39)
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 84: Ексерцирани извици во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Ивици	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	Oh, bei mir ist gerade viel los!	(BFB1.2/IV/7)
	Ach ja, klar.	(BFB1.2/IV/7)
	Na ja,	(BFB1.2/IV/7)
	Hey Laura!	(BFB1.2/IV/8)
	Tja, das Thema Hausarbeit.	(BFB1.2/IV/8)
47. лекција	Hey, toll!	(BFB1.2/IV/12)
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	/	
50. лекција	/	
51. лекција	Uff, das war knapp.	(BFB1.2/IV/36)
Landeskunde	/	
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	Ach, schade.	(BFB1.2/IV/50)
	Hey, was ist denn los?	(BFB1.2/IV/50)
	Hey, lusig!	(BFB1.2/IV/50)
	Na, super!	(BFB1.2/IV/50)
54. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 85: Ексерцирани извици во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Анализа на извиците во средното образование

Извици во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
Ups!	Ach so,.../ Ach ja, ...	Hä!	Oh!
Auweia!	Oh!	Ach ja!	Ach ja.../ Ach.
Ach nee...	Aha...	Hey!	Na ja, /Na.
Oh!	Mm...	Oh...	Hey Laura,
Na/ Na ja/ Na gut.	Na /Na ja/Na gut.	Na,	Tja.
Ach nein/ Ach, komm.		Naja...	Uff.
Wow!		O!	

Aha, also!		Boah!	
		Mhmmm!	
		Wow!	
		Hm...	
8	5	11	6

Табела 86: Извици во учебниците за средно гимназиско образование

Во средното образование, емотивните формули се застапени во сите години, но нивниот обем и нивната сложеност се разликуваат. Најголема разновидност на формули се забележува во III г., а најмал број формули се присутни во II г.

Анализата покажува дека примарните емотивни формули (извиците) се појавуваат со различна фреквенција и функционална разновидност, при што преовладуваат емотивните и когнитивните поттипови.

Во учебникот за I г. во 8. лекција, истовремено се јавуваат три формули од различен тип: *Ups*, *Auweia* и *Entschuldigung*. Првите две изразуваат изненадување, загриженост или страв, а *Entschuldigung* претставува формула за извинување. Нивната истовремена употреба во ист контекст укажува на сложеноста на реалната комуникација и потврдува дека емотивните формули секогаш не може строго да се класифицираат бидејќи често се испреплетуваат и функционираат паралелно за постигнување поавтентичен говор. Во следните лекции, се среќаваат и други извици, како *Ach nee*, *Oh*, *Na ja*, *Ach, komm*, *Wow*, *Na*, *Aha, also*, кои придонесуваат за развој на комуникативната компетенција и за воведување спонтани говорни реакции.

Во II г., не се забележува значително проширување на репертоарот. Единствен нов извик е *Mm*, употребен во примерот: *Mm, das ist ein Problem, denn...* Овој извик функционира како сигнал за пауза и укажува на размислување, неодлучност или внимателно формулирање на мислата. Станува збор за типичен когнитивен извик, кој е чест во спонтаниот говор.

Во III г., се забележува значително проширување на репертоарот, со вкупно 11 различни формули. Карактеристичен пример е *Oh Mist*, кој претставува комбинација од примарен извик (*Oh*) и секундарна емотивна компонента (*Mist*), со што се засилува експресивниот ефект. Формулата *Hä* се јавува за првпат и изразува неразбирање или збунетост. Исто така, *Boah* претставува многу експресивен извик кој означува шок, воодушевување или незадоволство и е карактеристичен за младинскиот регистар и за првпат се појавува во III г. Во оваа година, се појавува и *Mhm/Mhmmm*, како формула за размислување, согласување или колебање, а извикот *Hm* освен во III г. претходно е забележан само во VI одд.

Според наведеното, може да се констатира дека учебникот за III г. се издвојува како најбогат по број и разновидност на емотивни формули, што им овозможува на изучувачите поавтентично и спонтано изразување емоции и реакции.

Во учебникот за IV г., извикот *Hey* се појавува во повеќе контексти (на пр., *Hey, Laura!*, *Hey, toll!*, *Hey, was ist denn los?*), што претставува показател за неговата функционална разновидност. Неговата употреба се разликува во зависност од комуникативната ситуација, што го прави особено флексибилен.

Hey е една од најчесто употребуваните емотивни формули во современиот германски јазик, особено кај тинејџерите, што соодветствува на целната група на учебникот. Покрај него, во оваа година, се среќаваат и *Oh, Ach ja, Na/Na ja*, како и за првпат *Tja* и *Uff*. *Tja* сигнализира резигнираност, беспомошност или неволна согласност, а се користи во ситуации кога говорителот прифаќа нешто што не може да се промени, често со доза на немоќ или фрустрација. *Uff* е извик кој изразува физички или психолошки напор, исцрпеност или олеснување. Неговата употреба е блиска до инстинктивните реакции во секојдневниот говор.

Како заклучок, може да се каже дека извиците се пречесто застапени во наставните материјали. Ова укажува дека наставата по ГВСЈ не се ограничува само на формалните јазични правила, туку преку внимателно избрани примери, ги воведува изучувачите во реални ситуации со автентичен јазик. На тој начин, се овозможува подлабоко разбирање и поприродна употреба на јазикот зашто токму емотивните формули имаат значајна улога во развојот на автентичен говор.

2.10.1. Секундарни емотивни формули

А. Дефиниција и карактеристики на секундарните емотивни формули

За разлика од примарните извици кои претставуваат чисто емотивни формули без граматичка поврзаност со други зборовни категории, секундарните емотивни формули се изведени од веќе постојни зборови или фрази, на пр., *na, so, egal, Hilfe*.

Нивната емоционална и прагматска вредност не е примарно вградена во нивното основно лексичко значење, туку се развива постепено преку повторлива употреба во специфични контексти и низ процес на конвенционализација во интеракцијата. Во тој процес, тие се утврдуваат како секундарни емотивни формули и добиваат комуникативна функција слична на извиците, но се разликуваат од нив по формалната структура и по потеклото. Карактеристични се по релативно стабилната

интонациска реализација и по високото ниво на автоматизирана употреба во говорот. Најчесто се користат за изразување различни ставови и емоционални реакции, како што се сомнеж (*Na ja*), изненадување (*Ach so*) или незадоволство (*So ein Mist*).

Б. Ексерцирани примери од учебниците за основно образование

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/одд./стр.
1. лекција	Na so was!	(Planet VI/7)
2. лекција	Na ja! Es geht!	(Planet VI/12)
	He, Moment mal!	(Planet VI/15)
	Also , was möchtest du?	Planet VI/13,14)
Das kann ich schon	/	
3. лекција	/	
4. лекција	/	
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
5. лекција	Quatsch!	(Planet VI/38)
	Also , Maria...	(Planet VI/34)
	...sagt Herr Wegner, „ also los! “	(Planet VI/38)
	/	
6. лекција	Schade!	(Planet VI/44)
Das kann ich schon	/	
7. лекција	/	
8. лекција	Schade , das geht nicht.	(Planet VI/54)
	Also , Tobias, so geht das nicht!	(Planet VI/53)
	Mist!	(Planet VI/54)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	Schade!	(Planet VI/60)

Табела 87: Ексерцирани секундарни емотивни формули во учебникот Planet за VI одд.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/одд./стр.
9. лекција	/	
10. лекција	Schade!	(Planet VII/69)
	Los , schalte den Computer ab und komm mit!	(Planet VII/69)
	Mist!	(Planet VII/71)
	Schade!	(Planet VII/71)
Das kann ich schon	/	
11. лекција	/	
12. лекција	Also , gut.	(Planet VII/81)
	Los , wir gehen hin!	(Planet VII/82)
Das kann ich schon	/	
Zum Schluss	/	
13. лекција	Mensch , Rebecca, ich habe so einen Hunger!	(Planet VII/93)
	Also dann, bis eins.	(Planet VII/94)
14. лекција	Also gut!	(Planet VII/98)
Das kann ich schon	/	
15. лекција	Du meine Güte!	(Planet VII/105)
16. лекција	Los , die Tiere weg	(Planet VII/108)
	Also , habe ich einen Papagei gekauft!	(Planet VII/108)
	Los!	(Planet VII/109)
	Also gut.	(Planet VII/110)
Zum Schluss	So ein Quatsch.	(Planet VII/116)
Wortliste	/	(Planet VII/117)

Табела 88: Ексерцирани секундарни емотивни формули во учебникот Planet за VII одд.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/одд./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	Noch einmal, bitte!	(Logisch VIII/18)
Kannst du das schon	/	
3. лекција	Schade, schon vorbei!	(Logisch VIII/24)
Kannst du das schon?	/	
4. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining:Hören	/	
5. лекција	Quatsch,...	(Logisch VIII/42)
6. лекција	/	
7. лекција	Quatsch! Das glaube ich nicht. Ich denke...	(Logisch VIII/52)
8. лекција	Schade.	(Logisch VIII/57,61)
	So- jetzt nervt aber nicht!	(Logisch VIII/58)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Lesen	/	

Табела 89: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Logisch за VIII одд.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/одд./стр.
9. лекција	Quatsch!	(Logisch IX/70)
Kannst du das schon?	/	
10. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
11. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
12. лекција	Mensch, ist das super!	(Logisch IX/89)
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Sprechen	/	
Kannst du das schon?	/	
13. лекција	So ein Mist!	(Logisch IX/101/103)
	Also habe ich beschlossen,...	(Logisch IX/111)
14. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
15. лекција	/	
Kannst du das schon?	/	
16. лекција	/	
Grammatikübersicht	/	
Fertigkeitstraining: Schreiben	/	
Sprechen 16 l.	/	
Quellenverzeichnis	/	Стр. 128

Табела 90: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Logisch за IX одд.

Б.1. Резултати од анализата на секундарните емотивни формули во основно образование

Секундарни емотивни формули во учебниците за основно образование			
Учебник Planet		Учебник Logisch	
VI	VII	VIII	IX
Na so was!	Schade!	Schade.	So ein Mist!
Quatsch!	So ein Quatsch!	Quatsch...	Mensch,
Schade!	Mist!	Noch einmal.	Quatsch!
Mist!	Mensch.		Also...
Also!	Du meine Güte.		
	Moment!		
	Los!		
5	7	3	4

Табела 91: Секундарни емотивни формули во учебниците во основното образование

Во учебниците за основно образование, секундарните емотивни формули играат значајна улога во развојот на јазичните компетенции кај изучувачите. Тие придонесуваат за збогатување на говорот и овозможуваат полесно и поприродно изразување чувства и ставови. Најзастапена е секундарната емотивна формула *Na so was* (Ајде бе; Не ми се верува), која изразува изненадување или неверување и е типична за разговорниот јазик. Често се користи и формулата *Quatsch* (глупости), која претставува израз на несогласување или одбивање, особено во комуникацијата меѓу децата и младите. Оваа формула се појавува и во повисоките одделенија, што ја покажува нејзината честа употреба и разбирлива природа. Формулата *Schade* (штета) е забележана како често употребувана во VI, VII и VIII одд., при што неколкупати се јавува и во проширена форма, како, на пример: *Schade, das geht nicht*.

Како формули за изразување фрустрација или незадоволство, се користат *So ein Mist* и *Mist*. Формулата *Mensch* (човече; ај бе; оф; уф) за првпат се појавува во VII одд., а *Du meine Güte* (О, Боже; Боже мили) се употребува како извик за изразување изненадување, зачудување или емоционален став. Оваа формула двапати е застапена во учебникот во придружба на илустрации, без дополнително објаснување на нејзиното значење или употреба.

В. Ексерпирани примери од учебниците за средно гимназиско образование

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/г./стр.
8. лекција	So ein Pech!	(Prima A2/I/10)
Das kannst du doch	/	
9. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
10. лекција	/	
Das kannst du doch	/	
Kleine Pause	/	
11. лекција	/	
Das kannst du	/	
12. лекција	/	
Das kannst du	/	
13. лекција	/	
Das kannst du	/	
14. лекција	/	
Das kannst du	/	
Große Pause	/	
Wortliste	/	

Табела 92: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/г./стр.
1. лекција	/	
2. лекција	/	
3. лекција	/	
Training 1	/	
4. лекција	/	
5. лекција	/	
6. лекција	/	
Training 2	/	
7. лекција	Gott sei dank, ist es jetzt vorbei.	(Prima B1/II/41)
8. лекција	/	
9. лекција	/	
Training 3	/	
10. лекција	/	
11. лекција	/	
12. лекција	/	
Training	/	
13. лекција	/	
14. лекција	/	
15. лекција	Also, ich fahre...	(Prima B1/II/81)
Training 5	/	
16. лекција	/	
17. лекција	/	
18. лекција	/	
Training 6	/	
19. лекција	/	
20. лекција	/	
21. лекција	/	
22. лекција	Halt, halt!	(Prima B1/II/116)
	Sofort!	(Prima B1/II/114)
Training 7	/	
Liste der unregelmäßigen V.	/	
Liste der Verben mit Präp.	/	
Wortliste	/	
Redemittel	/	

Табела 93: Ексерцирани секундарни емотивни формули во учебникот Prima B1 за II г.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
37. лекција	Oh Mist!	(BF B1.1/III/9)
	Oh nein, so ein Pech!	(BF B1.1/III/9)
38. лекција	/	
39. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
40. лекција	/	
41. лекција	/	
42. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
Auf einen Blick	/	
43. лекција	/	
44. лекција	/	
45. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Auf einen Blick	/	
Wortliste	/	

Табела 94: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Лекции	Секундарни емотивни формули	Учебник/г./стр.
Предговор	/	
46. лекција	/	
47. лекција	Achtung Stau-Alarm!	(BFB1.2/IV/12)
48. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
49. лекција	/	
50. лекција	Und Quatsch! Schade!	(BFB1.2/IV/30)
51. лекција	Schade, dass...	
Landeskunde	/	
Lesen	/	
52. лекција	/	
53. лекција	Ach, Schade.	(BFB1.2/IV/50)
54. лекција	/	
Landeskunde	/	
Lesen	/	

Табела 95: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

В.1. Резултати од анализата на секундарните емотивни формули во средно гимназиско образование

Секундарни емотивни формули во учебниците за средно гимназиско образование			
Учебник Prima A1, Band 4	Учебник Prima B1, Band 5	Учебник Beste Freunde B1.1.	Учебник Beste Freunde B1.2.
I година	II година	III година	IV година
So ein Pech!	Gott sei dank!	So ein Pech!	Quatsch!
	Halt!	Mist!	Achtung!
	Sofort!		Schade.
	Also,		
1	4	2	3

Табела 96: Секундарни емотивни формули во учебниците за средно гимназиско образование

Во учебниците за средно образование, секундарните емотивни формули се слабо застапени и се појавуваат спорадично, без зголемување на нивниот број, во однос на годините на учење.

Во I г., е забележана само една секундарна емотивна формула: *So ein Pech* (каква несреќа; каков малер), која во германскиот јазик служи за изразување жалење, разочараност или сочувство. Во II г., се појавуваат најголем број формули. Специфична е формулата *Gott sei Dank* (фала Богу) која изразува олеснување и благодарност. Формулата *Also* се јавува како дискурзивен показател со емотивно-прагматска функција, најчесто за воведување став, реакција или заклучок. Во III г.,

повторно се појавуваат *So ein Pech* и *Mist*. Во IV г., најчесто е застапена *Schade*, но се среќаваат и *Quatsch* и за првпат *Achtung!* (Внимание!).

Ваквата распределба укажува на недоволна и несистематска застапеност на секундарните емотивни формули во наставниот материјал. Очигледно, ова, во голема мера, се должи на природата на содржините во повисоките години, каде што доминираат текстови наместо дијалози. Таквите текстови најчесто обработуваат информативни или наративни содржини, во кои контекстот не дозволува доволно простор за природна употреба на секундарни емотивни формули, кои инаку најчесто се јавуваат во разговорниот јазик.

Оваа состојба ја потврдува третата потхипотеза дека формулите не се распределени рамномерно ниту во согласност со зголемената јазична компетенција и изложеноста на германскиот јазик кај изучувачите иако токму во повисоките нивоа, тие би имале значајна улога во развојот на нивната ФК.

3. Согледувања од анализата од учебниците

Од анализата на ексцерпираниите примери, може да се заклучи дека различните видови КФ се застапени во учебниците, но не со ист обем и со иста рамномерна распределба. Формулите се присутни во сите нивоа на образование, што имплицира дека авторите ги сметаат за важен дел од наставниот материјал, но нивната застапеност е селективна и ограничена на одредени групи што ја потврдува и главната хипотеза на ова истражување.

Иако би можело да се очекува поширок и поразновиден инвентар на КФ, анализата покажува дека нивниот избор најчесто е условен од принципите дидактичка економија и функционална значајност. Со оглед на тоа што се анализирани учебници од различни автори и издавачки куќи, не се забележува целосна систематичност, ниту зголемена застапеност на КФ низ образовните нивоа.

Подеталната анализа покажува дека одредени групи КФ се застапени, а други делумно или целосно изостануваат. Особено изненадува состојбата во учебниците за средно образование, каде што КФ се помалку застапени отколку што би се очекувало, особено ако се имаат предвид повисокото јазично ниво на изучувачите, нивната поголема изложеност на германскиот јазик и претпоставеното повисоко ниво на ФК.

Резултатите, исто така, укажуваат дека вклучувањето на КФ во автентични контексти (дијалози, вежби, инструкции) значително ја зголемува нивната

функционалност и го олеснува нивното разбирање и усвојување. Културно-специфичните формули (*Griiß Gott, Servus*) претставуваат посебен прагматички предизвик, а нивната ограничена застапеност индицира на потреба од подетална и посистематска дидактичка обработка.

Анализата на учебниците за основно образование покажува дека примарниот фокус е насочен кон развој на основна и функционална комуникација и дека се користат едноставни и многу често употребувани формули. Овој избор е во согласност со возраста и когнитивниот развој на изучувачите и овозможува нивно полесно усвојување.

Во учебниците за средно образование, се забележува одредено проширување кон поразновидни и прагматички пософистицирани формули, вклучително и такви што комбинираат повеќе комуникативни функции (учтивост, емоција и реплицирање). Сепак, нивната вкупна застапеност останува ограничена.

Врз основа на изнесеното, може да се заклучи дека КФ претставуваат значаен, но недоволно систематизиран и нерамномерно распределен ресурс во учебниците по ГВСЈ. Нивната застапеност во учебниците има директно влијание врз развојот на ФК, но тоа влијание не е доследно реализирано на сите образовни нивоа. Како логичен следен чекор се јавува потребата од емпириска проверка на степенот на нивно усвојување и на нивната практична употреба кај изучувачите.

Глава 3: Емпириско истражување

1. Емпириско истражување на ФК кај изучувачите на ГВСЈ во РС Македонија

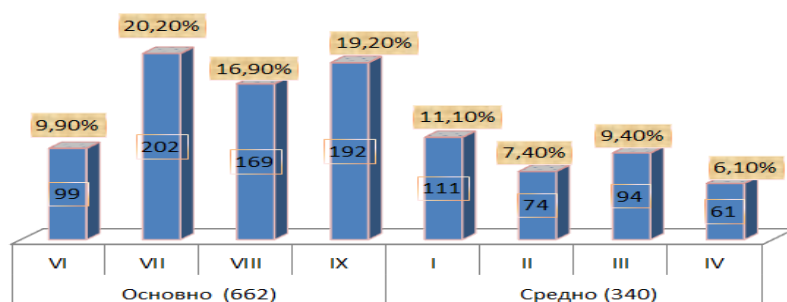
Во ова поглавје, се претставува емпириското истражување насочено кон испитување на ФК кај изучувачите на ГВСЈ во РС Македонија. Истражувањето има за цел да обезбеди увид во степенот на препознавање, разбирање и употреба на КФ кај изучувачите од основното и средното образование, како и да ги препознава разликите меѓу различните образовни нивоа.

1.1. Испитаници

Во емпириското истражување, се опфатени вкупно **1 002** испитаници кои го изучуваат ГВСЈ во РС Македонија. Примерокот е структуриран во две групи.

Првата група е составена од 662 изучувачи од VI до IX одд. и претставува мнозинство од испитаниците. Нивната јазична компетенција се движи во рамките на нивоата A1 – A2, што овозможува увид во почетните фази од усвојувањето на КФ, особено во однос на нивното препознавање и на нивната рецептивна употреба.

Втората група опфаќа 340 испитаници од I до IV г. средно гимназиско образование, со јазична компетенција на ниво A2 – B1. Во споредба со првата група, овие изучувачи се очекува да покажат повисок степен на јазична зрелост и поголема изложеност на КФ во автентични ситуации, што создава услови за нивна поактивна и продуктивна употреба, како и за посоодветна примена во различни контексти.



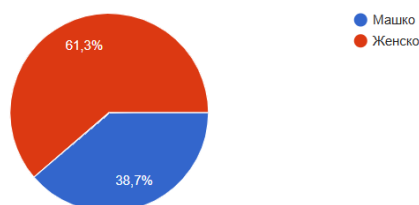
Графикон 1: Структура на испитаниците според образовното ниво

Анализата на примерокот според образовното ниво покажува дека во рамките на основното образование, најзастапени се изучувачите од VII одд. со 202 испитаници (20,2%), по што следуваат изучувачите од IX одделение со 192 испитаници (19,2%) и VIII одделение со 169 испитаници (16,9%). Најмалку застапени се изучувачите од VI

одделение, со 99 испитаници (9,9%). Во средношколската група, најзастапени се изучувачите од I г. со 111 испитаници (11,1%), потоа изучувачите од III г. со 94 испитаници (9,4%) и II г. со 74 испитаници (7,4%), а 61 испитаник (6,1%) се забележани во IV г.

2. Избери пол:

1.002 Antworten

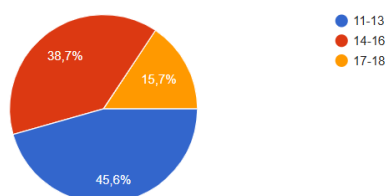


Графикон 2: Полова структура на испитаниците

Во однос на половата структура (графикон 2), преовладува застапеноста на испитаниците од женски пол, односно 614 ученички (61,1%), во споредба со 388 ученици (38,9%). Иако може да се претпостави дека ваквата распределба е поврзана со поголемата мотивација и подготвеноста за учество во анкетата кај ученичките, истовремено не може да се исклучи влијанието и на други фактори, како што се структурата на класовите или демографските карактеристики на средината во која е спроведено истражувањето.

3. Возраст

1.002 Antworten



Графикон 3: Возрасна структура на испитаниците

Графикон 3 ја прикажува возраста на испитаниците и претставува. Податоците се прикажани како дел од општата демографска структура на примерокот со цел да се добие увид во возрасната распределба на испитаниците. Иако овој графикон не претставува предмет на споредбена анализа, може да послужи како описна основа за подоцнежни анализи.

1.2. Методи и инструменти во истражувањето

Во рамките на ова истражување, покрај анализата на учебниците по германски јазик во основното и средното образование, е спроведено и емпириско истражување со цел директно да се утврди нивото на ФК кај изучувачите на ГВСЈ, како и нивната самоперцепција и ставовите за употребата на КФ во наставата. Истражувањето се заснова на комбиниран пристап, кој вклучува примена на два инструменти: **анкета и тест**²⁵. Со оглед на тоа што изучувачите во РС Македонија имаат ограничена изложеност на германскиот јазик надвор од формалната образовна средина, развојот на ФК, во голема мера, се одвива во рамките на наставата. Анкетата и тестот се покажуваат како важни инструменти за проценка на субјективните ставови, изложеноста и самоперцепцијата на изучувачите, од една страна, а од друга страна, за објективна проценка на нивната реална ФК.

Врз основа на значајната литература (Buhofer 1980: 135; Hallsteinsdóttir/Šajanková/Quasthoff 2006; Chrissou/Evangelos 2018: 22–25; Kuzmanovska/Kirova/Petkovska 2019; Ránics 2020; Sadikaj/Sadiku/Bergerová 2021), која се однесува на истражувања поврзани со проценката на ФК во рамките на ГСЈ, може да се заклучи дека во областа на ФК нема унифицирани и стандардизирани инструменти за нејзино мерење. Наместо тоа, истражувачите најчесто развиваат сопствени инструменти, приспособени на конкретните цели на истражувањето и целните групи, при што често недостига јасна поврзаност со поимот фразеолошки минимум или оптимум. Во согласност со овие согледувања, инструментите користени во ова истражување се конципирани како целно приспособени и методолошки оправдани.

Анкетата за ставовите, изложеноста и самоперцепцијата се состои од шест кратки прашања и не е наменета за директно мерење на реалното знаење на ФК или употребата на КФ, туку за испитување на свесноста на изучувачите за сопствените знаења и способности, како и на нивните ставови, изложеноста и самоперцепцијата, во однос на употребата на КФ. Прашањата се засновани на Ликертовата скала (1 – 5), што овозможува квантитативна обработка и споредливост на добиените податоци.

Тестот за реална фразеолошка компетенција е подготвен како централен инструмент за објективно мерење на ФК кај изучувачите, како и за емпириска проверка на поставените потхипотези 1 и 2.

²⁵ Приложени на крајот од дисертацијата под наслов прилог 4.

Во однос на потхипотеза 1, според која ФК се разликува во зависност од образовното ниво, возраста и степенот на изложеност на германскиот јазик, тестот овозможува директна споредба на резултатите меѓу испитаниците од основното и средното образование.

Методолошката основа на тестот се темели на фразеолошкиот тричекор на Кин (Kühn 1992, 1996) кој опфаќа: препознавање на КФ, разбирање на нивното значење и функција, како и способност за нивна соодветна примена во конкретни ситуации, односно контексти.

Структурата на тестот е приспособена според моделот на Мартинез (Martínez 2011), првично развиен за англискиот јазик. При приспособувањето за нашите примери на германски јазик, задачите се подготвени врз основа на ексцерпирани КФ од учебниците, анализирани во Глава 2, при што се издвоени 23 најчесто употребувани формули. Бројот на формули е намерно ограничен на 23 со цел тестот да остане прегледен, како и да се олеснат обработката и интерпретацијата на добиените податоци.

Изборот на 23 најчесто употребувани КФ е направен врз основа на нивната зачестеност во анализираниот корпус, прикажан во соодветните табели во Глава 2. Целта на овој избор е да се опфатат најрепрезентативните и функционално најзначајни формули во наставата. На овој начин, се обезбедува урамнотежен однос меѓу методолошката издржаност на тестот и неговата практична применливост и се избегнува вклучување на помалку важни или маргинално застапени формули.

Преку задачи кои бараат препознавање, разбирање и соодветна употреба на КФ во контекст, тестот овозможува проценка и на рецептивната и на продуктивната ФК кај изучувачите. Тој содржи два типа задачи: пополнување празнини и избор на соодветна формула. Времетраењето на тестот изнесува од 6 до 10 минути.

Прашањата се групирани во пет тематски категории:

1. Поздрави и збогувања.
2. Благодарност и извинување.
3. Честитања и желби.
4. Согласување и одбивање.
5. Изразување чувства.

Сите прашања се од затворен тип, значи вкупно се добиени 1 002 валидни одговори на секое прашање.

Во одредени задачи од тестот, како понуден одговор е вклучена и можноста *Не сум го сретнал/а досега*. Оваа можност е вклучена свесно и методолошки оправдано имајќи предвид дека формулите што се тестираат не се еднакво застапени во наставните програми на сите образовни нивоа. Со оглед на разликите во примерокот, ваквиот понуден одговор овозможува јасно разграничување меѓу реалното непознавање на значењето на КФ и отсуство на претходна изложеност на конкретната формула. Наспроти тоа, кај задачите каде што оваа можност не е понудена, се претпоставува дека соодветните КФ се веќе обработени и познати на сите испитаници. На тој начин, структурата на тестот овозможува попрецизна интерпретација на резултатите и го намалува ризикот од погрешно толкување на неточните одговори како единствен показател за ниско ниво на ФК.

Резултатите од тестот овозможуваат не само споредба на ФК меѓу различни возрастни и образовни групи туку и нивно вкрстување со податоците од анкетата за ставовите и самоперцепцијата. На тој начин, се создава основа за анализа на односот меѓу реалната ФК и субјективната сигурност кај изучувачите.

1.3.Тек и ограничувања на истражувањето

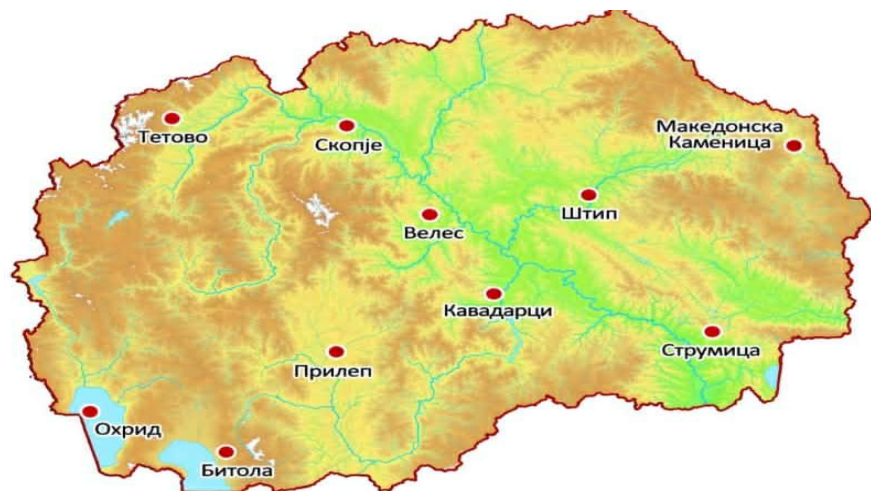
Анкетата и тестот се доставени електронски до наставници по германски јазик во РС Македонија, кои предаваат во основни училишта и гимназиите, со молба да ги проследат до изучувачите на ГВСЈ. Истражувањето е реализирано со нивна целосна соработка и се спроведува преку алатката Гугл формс. Добиените податоци се преземени и обработени во програмата Ексел, при што беа систематизирани и квантитативно анализирани. Резултатите најчесто се прикажани графички, а дел од нив се обработени описно. Под секој графикон, е дадена соодветна интерпретација, која вклучува забелешка, констатација и сублимација на одговорите, во зависност од типот и содржината на обработеното прашање.

По резултатите од секое прашање претставени со графикон, вообичаено следи и дополнителен графикон во кој се прави споредба на одговорите, според образовното ниво (основното образование и средното гимназиско образование).

Податоците беа собрани во период од 12 дена, а добиени се вкупно 1 002 одговори од испитаници со различна возраст, пол и географска припадност, од различни урбани и рурални средини во РС Македонија: Скопје, Охрид, Македонска Каменица, Штип, Струмица, Прилеп (с. Кривогаштани), Велес, Тетово, Кавадарци и

Битола (вклучувајќи ги и основните училишта во Горно Оризари, с. Могила, с. Бистрица, и с. Цапари).

Географската распределба на испитаниците е прикажана на слика 3, со што се обезбедува јасен увид во просторната покриеност на примерокот и се потврдува застапеноста на различни средини во државата во кои германскиот јазик се изучува како втор странски јазик.



Слика 3: Географска распределба на примерокот во спроведеното истражување

Пополнувањето е анонимно со цел да се обезбедат искреност и непристрасност во одговорите. Испитаниците претходно се информирани од наставниците за контекстот и целта на истражувањето, како и за поимот КФ, со што се минимизираат можните нејаснотии при одговарањето.

Вкупното времетраење за пополнување на инструментите изнесуваше приближно 10 минути. Пред почетокот, се собрани демографски податоци (возраст и пол), користени исклучиво за аналитички цели, а податоците за образовното ниво служи за споредба меѓу основното и средното образование.

Пред спроведувањето на главното истражување, е реализирана пилот-фаза во рамки на редовната настава (во основното училиште „Д-р Т. Пановски“ во Битола), со цел проверка на разбирливоста на поимот КФ, начинот на нивна употреба во различни контексти, како и ставовите на изучувачите поврзани со овие формули. Преку разновидни активности, вежби и работни ливчиња, се испитува нивото на препознавање и употреба на КФ во различни контексти.

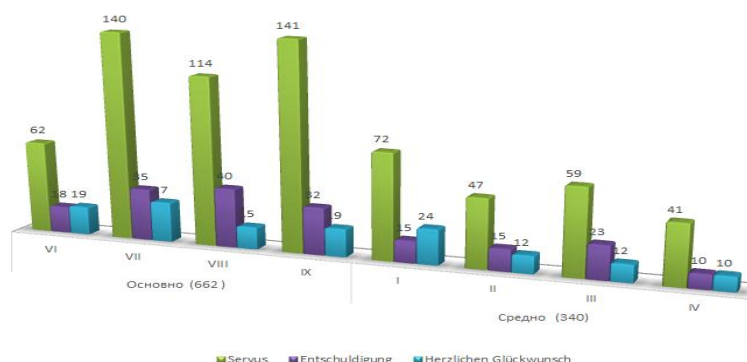
Резултатите од оваа прелиминарна фаза служат за прецизирање, поедноставување и приспособување на прашањата за главното истражување со цел да се избегнат евентуални нејаснотии поврзани со терминологијата и содржината на

прашањата. На овој начин, се потврдува дека прашањата во анкетата и тестот се јасни, соодветни за возраста и усогласени со претходното искуство и знаење на изучувачите.

Истражувањето има неколку ограничувања. Анализата е ограничена само на КФ од учебници од јазичните нивоа А1 – Б1 кои се користат во македонскиот образовен систем, што не овозможува директно обопштување на резултатите на повисоките јазични нивоа. Исто така, примерокот испитаници е ограничен на изучувачи од основното и средното гимназиско образование во државните училишта во нашата земја, при што не се вклучени возрасни изучувачи или студенти. Мерењето на ФК се заснова на комбинација од тестирање и самоперцепција, што, во одредена мера, може да влијае врз целосната објективност на резултатите.

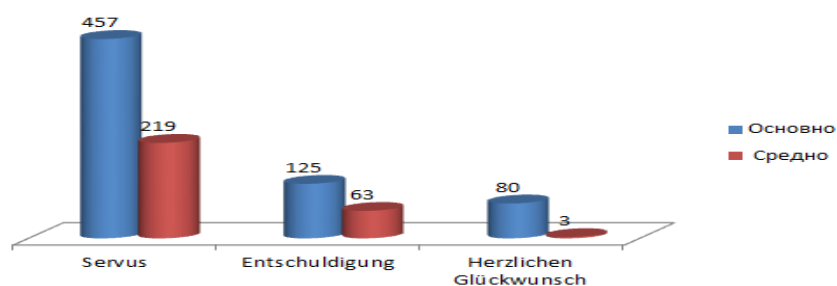
2. Резултати од тестот за ФК

2.1. Категорија „Поздрави и збогувања“



Графикон 4: Избор на формулата за поздравување

Графиконот 4 ги покажува резултатите на испитаниците кои треба да изберат одговор на прашањето *Која формула се користи за поздравување?*, а во понудените одговори тоа е дијалектната формула *Servus*. Вкупно 676 испитаници, односно 67,5 % одговараат правилно, што алудира на добро рецептивно познавање на дијалектната формула за поздравување. Забележани се помали разлики во одговорите меѓу различните возрасни групи и нивоа на образование. Овие податоци укажуваат на потребата за дополнителна работа за соодветна употреба на формулите за поздравување во различни контексти.



Графикон 5: Препознавање на формулата за поздравување, според образовното ниво

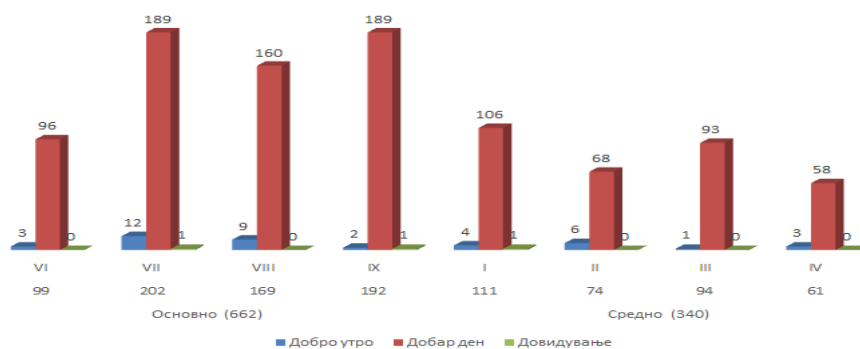
Графиконот 5 ја прикажува распределбата на одговорите според нивото на образование и овозможува споредба меѓу изучувачите од основното и средното образование. Од податоците, може да се воочи дека кај изучувачите од основното образование се забележува стабилна и релативно голема точност во сите одделенија. Овој резултат укажува дека формулите за поздравување се усвојуваат рано во процесот на изучување на ГСЈ и се постојано присутни во наставните содржини и учебниците.

Исто така, во средното образование, и покрај помалиот број испитаници по години, се задржува континуитетот во препознавањето на точниот одговор „*Servus*“. Ова навестува дека ваквите КФ не се губат со текот на времето, туку остануваат стабилно присутни во рецептивниот репертоар и на повисоките нивоа на изучување.

Погрешните одговори (*Entschuldigung* и *Herzlichen Glückwunsch*) се застапени во сите одделенија, но во значително помал број. Нивната појава може да се толкува како резултат на повремена несигурност при изборот на формула.

Во целина, резултатите покажуваат стабилна и развиена рецептивна ФК во доменот на формулите за поздравување, независно од образовното ниво. Ова покажува дека основните формули за поздравување се меѓу најуспешно усвоените елементи на фразеолошкиот репертоар кај изучувачите.

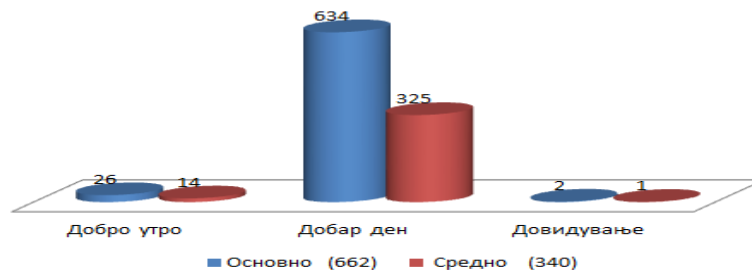
Овој резултат е во согласност со потхипотеза 2, според која КФ кои се едноставни, многу често употребувани и експлицитно застапени во наставата се полесно препознатливи и разбирливи за изучувачите.



Графикон 6: Препознавање на значењето на формулата *Guten Tag*

Резултатите од графикон 6 покажуваат дека големо мнозинство од испитаниците (959 или 95,7 %) точно го препознаваат македонскиот еквивалент *добар ден* за германската формула за поздравување *Guten Tag*. Овој резултат укажува на високо ниво на развиена рецептивна ФК кај испитаниците, во однос на основните комуникативни формули. Мал број испитаници (40) ја поврзуваат формулата со *добро утро*, а три испитаници со *довидување*. Ова отстапување, најверојатно, произлегува од интерференција со други слични формули за поздравување (*Guten Morgen*, *Auf Wiedersehen*) или од површно читање на задачата, што е типично во почетните фази на усвојување странски јазик.

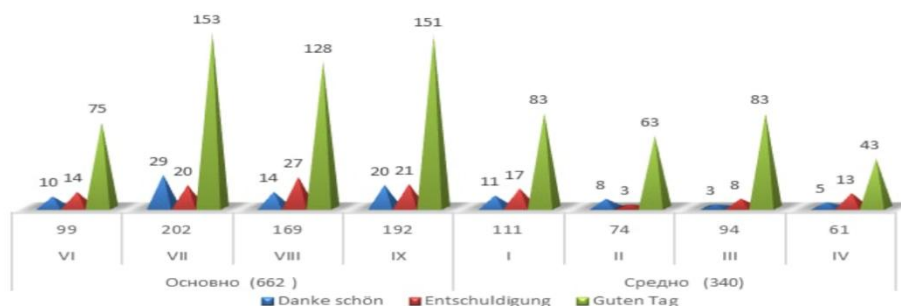
Високиот процент на точни одговори се поврзува со фактот дека *Guten Tag* претставува една од основните, најчесто употребувани, но и најрано воведени формули во наставата. Нејзината постојана застапеност во учебниците овозможува често повторување и рано усвојување.



Графикон 7: Споредбени одговори за значењето на Guten Tag

Анализата според образовното ниво (графикон 7) покажува дека точноста е голема кај сите групи, со минимални разлики меѓу основното и средното образование. Во повисоките години, се забележани речиси незначителни грешки, што посочува на постепено зајакнување на рецептивната компетенција, преку зголемена изложеност и практична употреба.

Овие резултати ја потврдуваат потхипотеза 2, според која многу често употребуваните КФ се полесно препознатливи и лесни за усвојување кај изучувачите. Резултатите индиректно ја поддржуваат и потхипотеза 1 бидејќи се забележува тенденција на зголемување на точноста со напредување на образовното ниво.



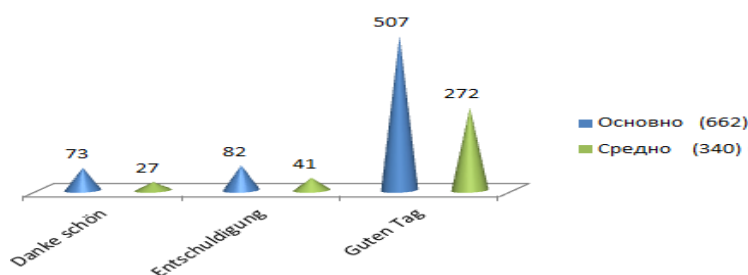
Графикон 8: Пополнување празно место со формулата за поздравување

Во графикон 8, се дадени резултатите од испитувањето на способноста на изучувачите да вметнат соодветна формула во даден контекст: _____ *Frau Müller, ich freue mich, Sie zu sehen.*

Резултатите покажуваат дека 779 испитаници (77,7 %) точно ја пополнуваат празнината со формулата *Guten Tag*. Овој резултат укажува дека кај поголем дел од испитаниците е развиена не само рецептивна туку и продуктивна ФК во доменот на формалните формули за поздравување.

Точниот избор укажува дека испитаниците ја препознаваат прагматичката соодветност на формулата во формален комуникативен контекст, особено при обраќање со формата „Sie“ и употреба на презиме кога употребата на *Guten Tag* е прагматички соодветна и нормативно очекувана.

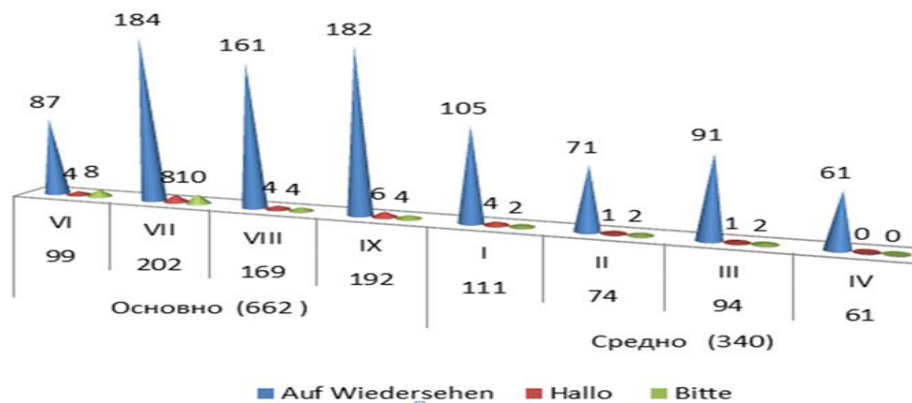
Погрешните одговори (*Danke schön* и *Entschuldigung*) се застапени во помал број и означуваат ограничена диференцијација меѓу различните прагматички функции на изразите. Особено изборот на *Danke schön* упатува на интерференција меѓу функцијата на поздравување и функцијата на изразување благодарност, односно дека некои изучувачи го сфаќаат поздравот како израз на благодарност. Ова укажува на делумна несигурност во контекстуалната употреба на КФ.



Графикон 9: Препознавање на формулата *Guten Tag*, според образовното ниво

Во графикон 9, е прикажана споредбата на точните и неточните одговори според образовното ниво. Резултатите покажуваат дека високата стапка на точни одговори се задржува и во основното и во средното образование, што укажува на рано и постојано вклучување на формулата *Guten Tag* во наставата по германски јазик. Во целина, добиените резултати покажуваат високо ниво на развиена рецептивна и делумно продуктивна ФК во доменот на формалните поздрави, како и соодветно разбирање на нивната контекстуална и социјална функција, што претставува составен дел од прагматичката компетенција.

Овие наоди ја потврдуваат потхипотеза 2, според која формулите кои се јасни, многу често употребувани и експлицитно обработени во наставата се полесни за усвојување и употреба кај изучувачите.



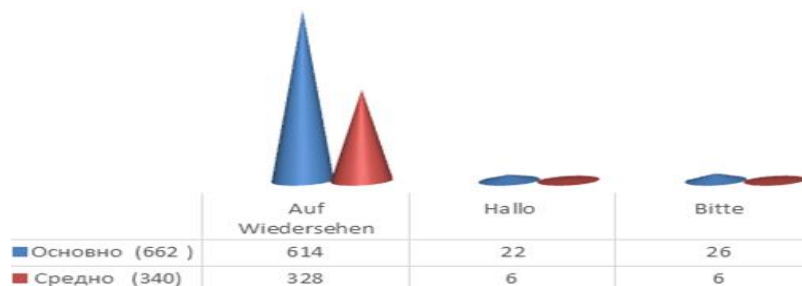
Графикон 10: Препознавање на формулата за збогување

Резултатите од прашањето *Кој израз означува збогување?*, укажуваат на високо ниво на рецептивна ФК кај изучувачите, во однос на основните формули за завршување на комуникацијата, како што е прикажано во графикон 10.

Дури 942 испитаници (94,0 %) точно ја избираат формулата *Auf Wiedersehen*, што е резултат на нејзино одлично усвојување и на високиот степен на вклученост во јазичниот репертоар на изучувачите.

Резултатите се доследни во сите образовни нивоа, без значајни разлики меѓу основното и средното образование, што упатува на рано и постојано усвојување на оваа формула во наставниот процес.

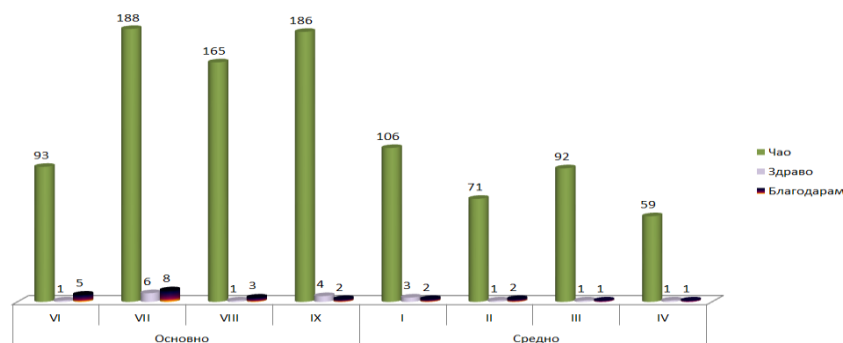
Погрешните одговори се застапени во минимален процент: *Hallo* е избран од 28 испитаници (2,8 %), а *Bitte* од 32 испитаници (3,2 %). Ова отстапување, најверојатно, произлегуваат од недоволно внимание при читањето на задачата.



Графикон 11: Препознавање формули за збогување, според образовното ниво

Распределбата на одговорите според образовното ниво е прикажана во графикон 11, при што се забележува голема точност во двете образовни групи, без значајни разлики меѓу основното и средното образование. Овие резултати покажуваат дека многу често употребуваните и веќе обработените КФ, како *Auf Wiedersehen*, *Hallo* и

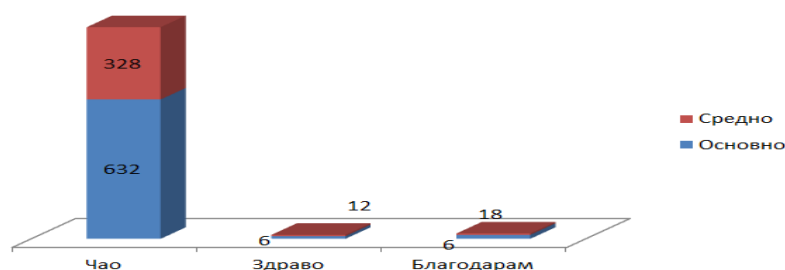
Tschüss, се доследно препознаени и стабилно усвоени кај изучувачите. Имајќи го предвид наведеното, наодите повторно ја потврдуваат потхипотеза 2, според која честата изложеност и систематската обработка во наставата придонесуваат за повисок степен на фразеолошко разбирање и препознавање.



Графикон 12: Препознавање на формулата *Tschüss*

Резултатите прикажани во графикон 12 покажуваат дека испитаниците, во голема мера, точно ја препознаваат формулата *Tschüss* како формула за збогување. Вкупно 960 испитаници (95,8 %) го избираат точниот одговор *чао*, што посочува на високо ниво на усвоеност на оваа КФ во рамките на јазичниот репертоар на изучувачите. Распределбата според образовното ниво не покажува значајни разлики меѓу изучувачите од основно и средно образование, што упатува на стабилно и рано усвојување на оваа фразеолошка единица.

Погрешните одговори се застапени во минимален процент: *Здраво* е избран од 18 испитаници (1,8 %), а *Благодарам* од 24 испитаници (2,4 %). Овие минимални отстапки упатуваат на површно читање на понудените одговори, но не претставуваат сериозна слабост во разбирањето на значењето на КФ.



Графикон 13: Одговори од препознавање на значењето на *Tschüss*

Споредбата според образовното ниво е прикажана во графикон 13, во кој се забележува голема релативно иста точност и во двете групи испитаници.

Овие резултати посочуваат дека формулата *Tschüss* (чао) е лесно препознатлива кај изучувачите. Нејзината честа застапеност во наставата, учебниците и интеракцијата на часовите по ГВСЈ придонесува за нејзино успешно рецептивно усвојување. Со тоа, се потврдува значајната поврзаност меѓу честата изложеност на КФ и нивното ефективно усвојување кај изучувачите.

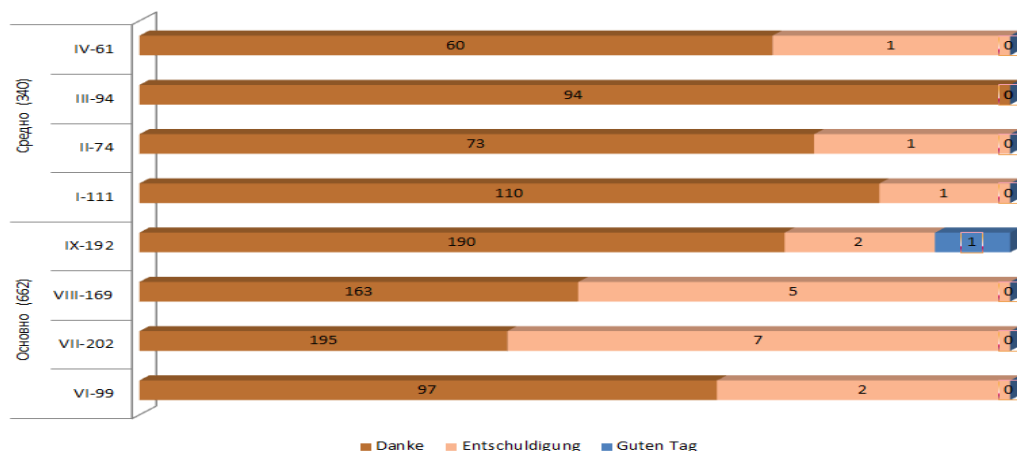
Од резултатите на прашањата во првата тематска категорија Б.1 „**Поздрави и збогувања**“ може да се заклучи дека испитаниците покажуваат високо ниво рецептивна ФК во доменот на основните формули за поздравување и збогување, како и нивно општо разбирање и препознавање за соодветна употреба. Високите стапки на точни одговори присутни во сите образовни нивоа, се резултат на рано усвојување на овие формули и на нивната систематска застапеност во наставните материјали и на часовите по германски јазик.

Резултатите делумно ја потврдуваат потхипотеза 2, според која многу често употребуваните, формално едноставни и експлицитно обработени КФ се полесно препознатливи и поуспешно се усвојуваат. Исто така, се забележува тенденција на подобрување на резултатите со зголемување на возраста и образовното ниво, што индиректно ја поддржува и потхипотеза 1, но без целосно да укаже на линеарен развоен континуитет.

И покрај, општо земено, позитивните резултати, кај дел од испитаниците, се забележуваат индикации за површно читање на понудените одговори.

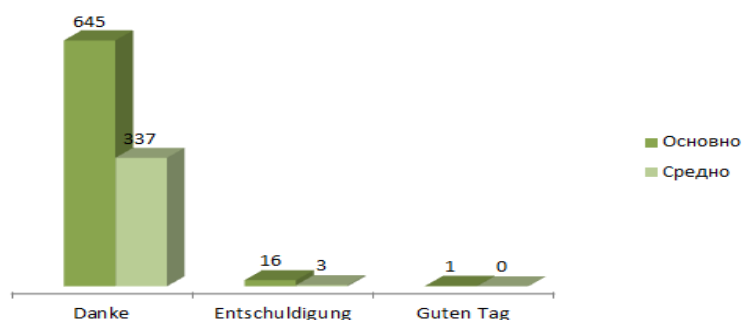
Во целина, резултатите од категоријата Б.1 „**Поздрави и збогувања**“ претставуваат доказ дека раното воведување и постојаната изложеност на изучувачите на овие формули се значајни, но не и единствени фактори за развој на ФК. Посебно важно се издвојува и прашањето за квалитетот на прагматичката интерпретација, што укажува на потреба од поизразен фокус на контекстуалната и функционалната обработка на КФ во наставата.

2.2. Категорија „Благодарност и извинување“



Графикон 14: Избор на формулата за благодарност

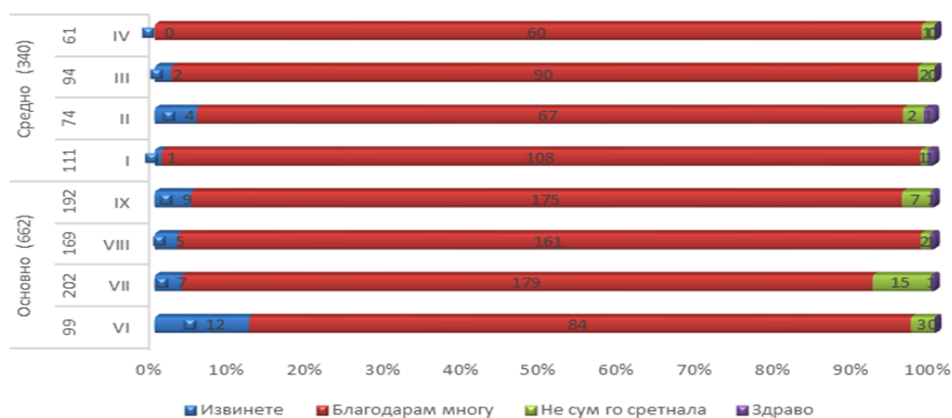
Следниот графикон (14), се однесува на препознавањето на формулата за благодарност *Danke*. Добиените податоци покажуваат дека мнозинството од испитаниците, 982 испитаници (98 %), точно ја препознаваат оваа формула како израз за благодарност во германскиот јазик. Само 19 испитаници (1,9 %) даваат неточен одговор, што означува на речиси универзално препознавање на оваа многу често употребувана формула во секојдневната комуникација. Единечен случај на погрешен одговор (Guten Tag) може да се припише на случајна конфузија или површно читање на понудените одговори, без никакво влијание врз целокупните резултати.



Графикон 15: Познавање на формулата за благодарност, според образовното ниво

Графикон 15 ја прикажува споредбата на точноста на одговорите меѓу испитаниците од основното и средното образование со цел утврдување на евентуални разлики според образовно ниво. Резултатите покажуваат голема точност во двете

групи, без значајни разлики меѓу нив, што сигнализира на стабилно усвоено познавање на основните КФ за благодарност кај изучувачите на германски јазик.



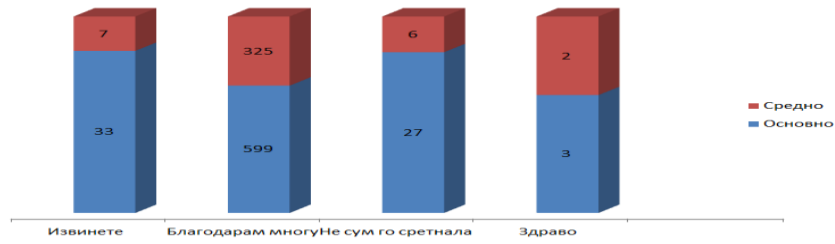
Графикон 16: Препознавање на значењето на *Vielen Dank*

Високиот процент точни одговори по образовни нивоа, на формулата *Vielen Dank* е претставен на графикон 16.

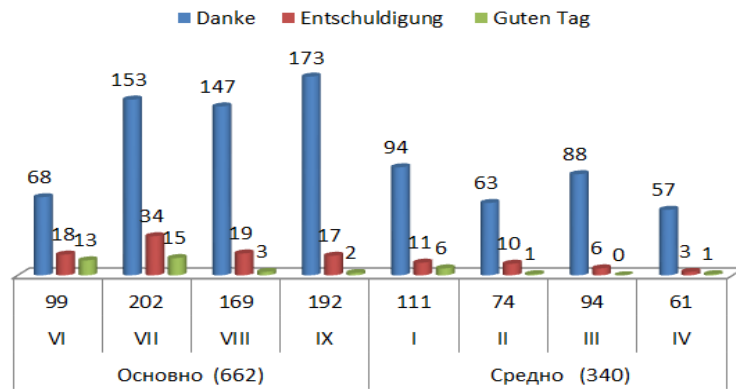
Анализата на одговорите за значењето на формулата *Vielen Dank* (графикон 16) е последица на високото ниво на нејзиното рецептивно познавање кај испитаниците. Од вкупно 1 002 испитаници, 924 (92,2 %), точно го избираат одговорот „многу благодарам“, што е последица на широко и стабилно усвоено разбирање на оваа КФ.

Неточните одговори се застапени во минимален процент и претставуваат ефект на различни типови интерференција и несигурност при препознавањето на формулите за благодарност и извинување, особено кај помладите возрасни групи.

Одговорот „извинете“ (4,0 %) може да се толкува како резултат на мешање меѓу комуникативните функции на благодарност и на извинување, а одговорот *не сум го сретнал/а* е избран од 33 испитаници (3,3 %), што може да се интерпретира како показател за ограничената изложеност на конкретната формула или за несигурност при нејзиното препознавање кај мал дел од испитаниците. Одговорот *здраво* е застапен во занемарлив процент, само кај само 5 испитаници, односно 0,5 %.



Графикон 17: Познавање на формулата *Vielen Dank*, според образовното ниво

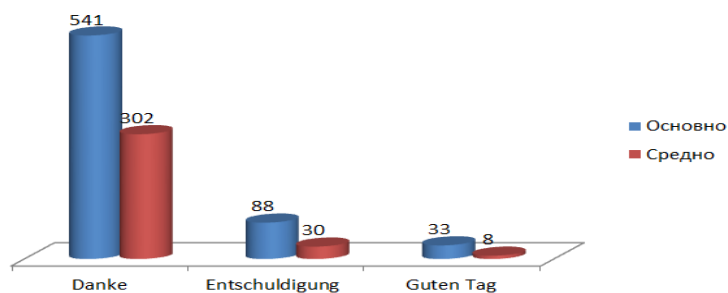


Графикон 18: Пополнување на празно место со формулата за благодарност

Во графикон 18, се прикажани одговорите на задачата за пополнување на празното место во контекстот: _____ *für Ihre Hilfe*. Целта на оваа задача е да се испита способноста на изучувачите за препознавање и соодветна продукција на формула за изразување благодарност во формален комуникативен контекст.

Од вкупно 1 002 испитаници, најголем дел, 779 (77,7 %), точно го избираат одговорот *Danke*, што е резултат на релативно високо ниво рецептивна и делумно продуктивна ФК. Резултатите покажуваат дека испитаниците, во најголем дел, успешно ја препознаваат комуникативната ситуација и ја поврзуваат со соодветната формула за благодарност.

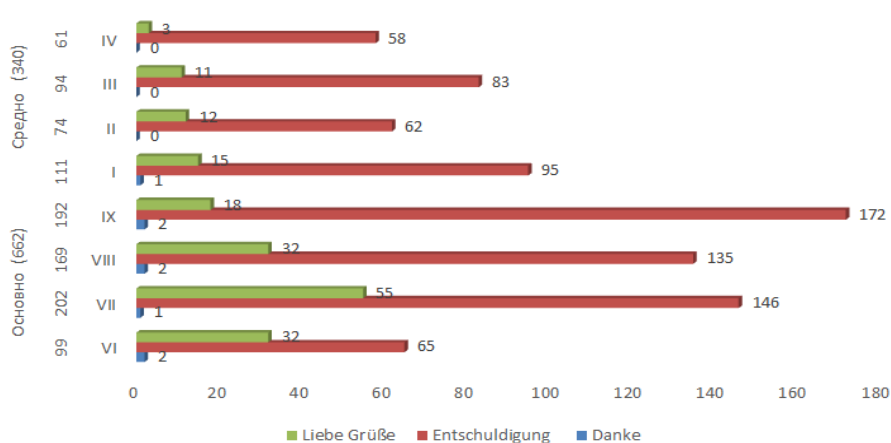
Сепак, фактот дека приближно една четвртина од испитаниците не ја избираат очекуваната формула укажува дека продуктивната компонента на ФК сè уште не е целосно развиена, особено во задачите кои бараат активна примена на соодветна формула во контекст.



Графикон 19: Споредба на познавањето на формулите за благодарност

Поголемиот дел од испитаниците од основното и средното образование (графикон 19) го избираат точниот одговор, што укажува на континуитет во усвојувањето на овие КФ низ различните образовни нивоа.

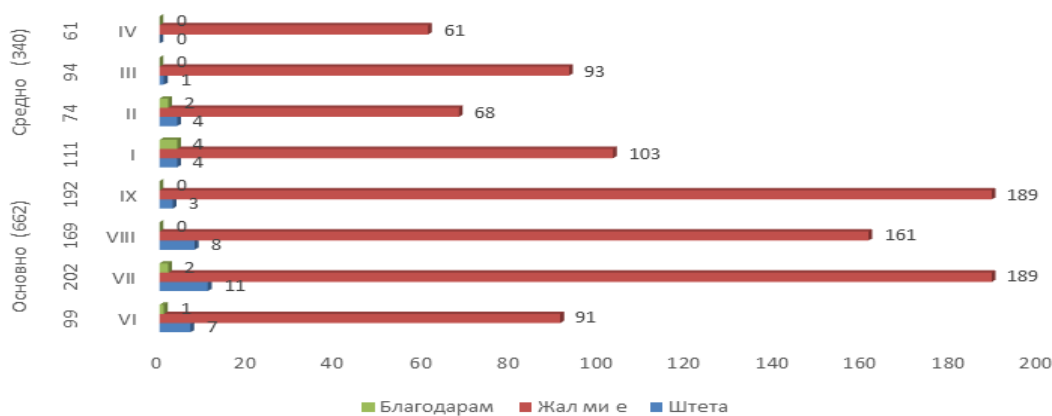
Минималниот број неточни одговори може да се интерпретира како резултат на моментална несигурност, недоволна концентрација или колебање при изборот на соодветна формула во дадениот контекст. Превласта на точниот одговор (*Danke*) потврдува дека формулите за изразување благодарност се рано усвоени и редовно практикувани, како во наставата така и во комуникацијата на часовите по германски јазик. Овие резултати ја поддржуваат потхипотеза 2, според која високофреквентните и наставно експлицитно обработените КФ се полесно препознатливи и поуспешно се усвојуваат.



Графикон 20: Познавање на формулата за учтивост, според образовното ниво

Резултатите во графикон 20 покажуваат дека точните одговори доминираат во сите одделенија од основното и средното образование, што укажува на континуирано усвојување на овој КФ низ различни образовни и возрастни групи.

Погрешните одговори (*Danke* и *Liebe GrüÙe*) се појавуваат во значително помал процент и, најверојатно, може да се интерпретираат како резултат на ограничена свест за специфичната функција на формулата или како интерференција со често употребувани изрази во секојдневната комуникација, особено во писмен контекст.



Графикон 21: Препознавање на формулата *Tut mir leid*

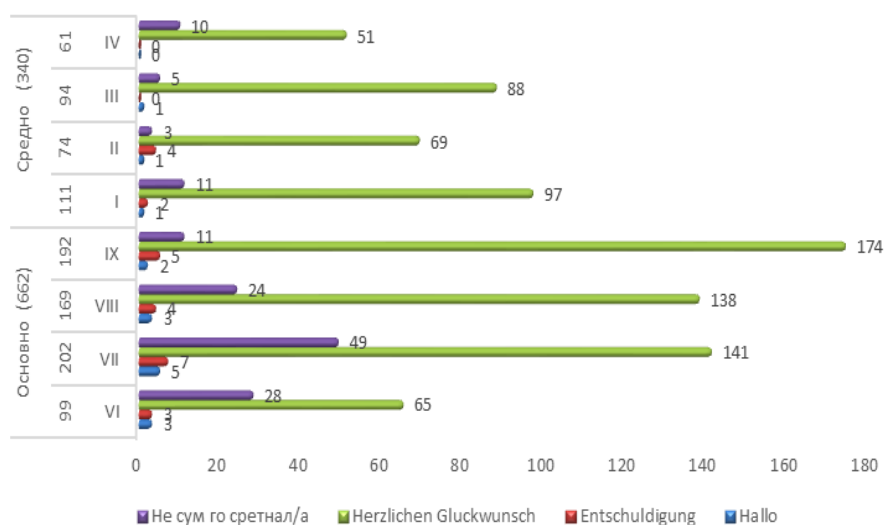
Резултатите прикажани во графикон 21 покажуваат дека испитаниците, во голема мера, го препознаваат значењето на формулата *Tut mir leid*. Најголемиот дел од испитаниците, односно 955 (95,3 %), точно го избираат одговорот „Жал ми е“, што укажува на високо ниво на рецептивна ФК.

Резултатите од категоријата Б.2 „**Благодарност и извинување**“ укажуваат на високо ниво на ФК кај испитаниците во доменот на формулите за благодарност и извинување. Испитаниците доследно ги препознаваат најчесто употребуваните формули за благодарност *Danke* (98 %), како и *Vielen Dank* (92,2 %), што укажува на стабилно усвојување и правилна интерпретација на нивното значење.

Исто така точниот избор на формулите на извинување *Entschuldigung* (77,7 %) и *Tut mir leid* (86,3 %) покажува дека испитаниците разликуваат различни функции на КФ и ги препознаваат во соодветни контексти.

Резултатите покажуваат дека усвојувањето на овие формули започнува рано и се зацврстува преку постојана изложеност во наставата и преку често појавување во учебниците. Малиот број неточни одговори најчесто се должи на конфузија меѓу сродни КФ или на недоволна концентрација. Во целост, и тука, има потврдување на потхипотезата 2 дека формулите кои се често употребувани и застапени во наставата се релативно лесни за препознавање и употреба.

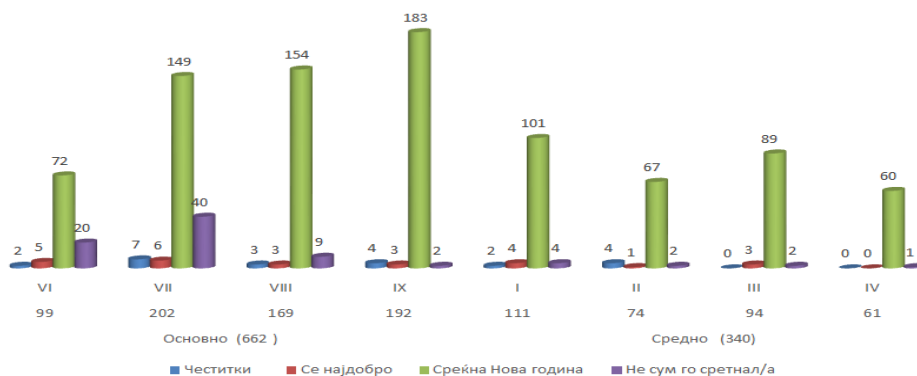
2.3. Категорија „Честитања и желби“



Графикон 22: Избор на формулата за честитање

Според резултатите прикажани во графикон 22, каде што испитаниците избираат соодветна формула за честитање, доминантно се издвојува точниот одговор *Herzlichen Glückwunsch* од 820 испитаници, односно 81,7 %. Погрешните одговори (*Hallo* и *Entschuldigung*) се застапени во минимален процент и, најверојатно, се резултат на недоволна концентрација или на случаен избор на одговор.

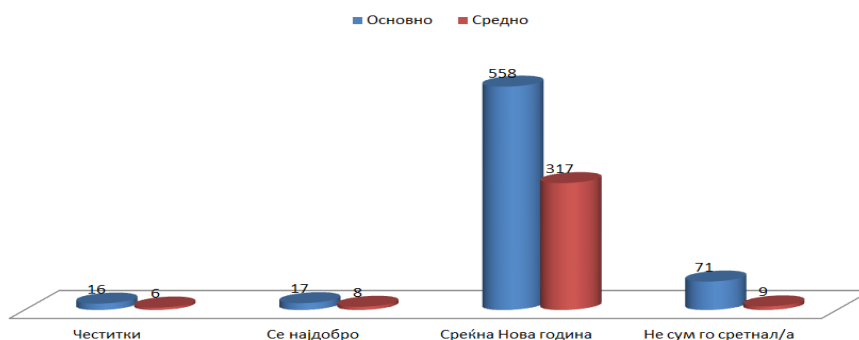
Одговорот *Не сум го сретнал/а* е забележан кај 58 испитаници (14 %), најчесто во VI и VII одд. од основното образование. Овој податок може да се објасни со фактот дека формулата се воведува во наставата дури во VIII одд., што значи нејзината повторна обработка во понатамошното учење е ограничена, а тоа влијае врз нејзината препознатливост кај помладите испитаници.



Графикон 23: Препознавање на формулата Ein glückliches neues Jahr

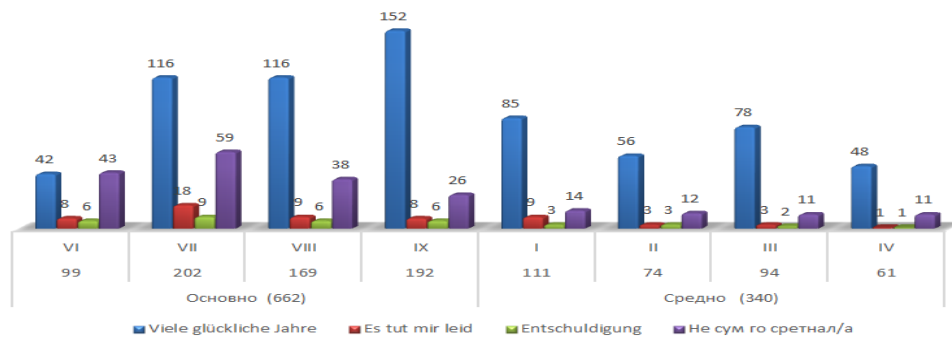
Резултатите прикажани во графикон 23 укажуваат на солидно ниво на разбирање на формулата *Ein glückliches neues Jahr*. Преовладува точниот одговор *Среќна Нова година*, кој го избрале 875 испитаници (87,3 %), од кои 558 од основно и 317 од средно образование. Кај дел од испитаниците од VI одд. (20 испитаници) и VII одд. (40 испитаници), се забележува одговор *Не сум го сретнал/а*, што може да се поврзе со ограничена изложеност на оваа формула во учебниците во пониските одделенија.

Анализата на учебниците покажува дека формулата се воведува дури во VIII одд., а тоа се одразува и во резултатите, односно испитаниците од VIII одд. (вкупно 154) и IX одд. (точно 183 испитаници) во најголем дел ја даваат точната интерпретација, што укажува на директна поврзаност меѓу изложеноста во наставата и степенот на усвоеност.



Графикон 24: Резултати од познавањето на формулата *Ein glückliches neues Jahr*

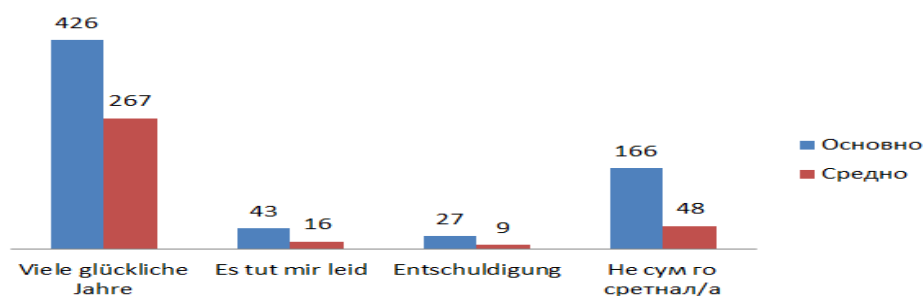
Резултатите од приложениот графикон 24 укажуваат дека формулата е добро позната кај испитаниците од средното образование иако не е застапена во сите учебници. Посебно се издвојува IV г., во која 60 од 61 испитаник даваат точен одговор, што укажува на исклучително високо ниво на усвоеност. Оваа голема точност може да се објасни со влијание на повеќе фактори: делумно од буквалното разбирање на составните елементи (*neu* – нов и *Jahr* – година), како и од постојаната изложеност на формулата во наставниот процес во различни години, без оглед на нејзината незастапеност во учебниците.



Графикон 25: Пополнување на празното место со формулата за честитање

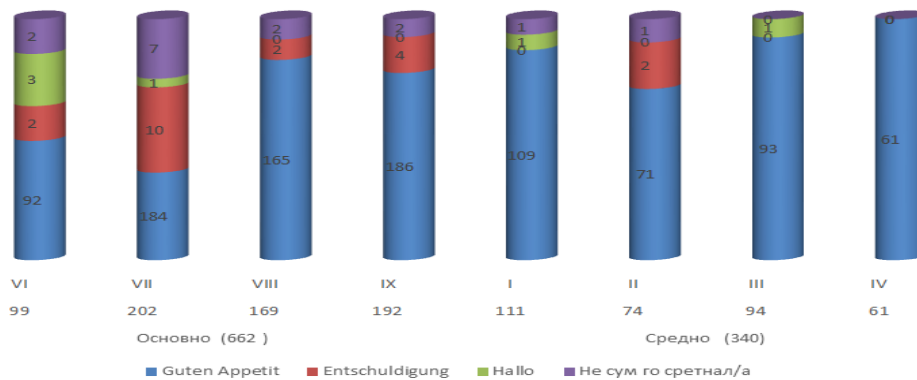
Во задачата за пополнување на празно место со соодветна формула за желби и честитање, во контекстот *Ich wünsche dir noch _____!*, резултатите прикажани во графикон 25 покажуваат дека мнозинството испитаници го даваат точниот одговор. Најчесто избраната формула е *Viele glückliche Jahre* која претставува типичен пример преземен од анализираните учебници. Кај изучувачите од основното образование, се забележува поголема разлика во одговорите, особено во VI одд. и VII одд. каде што дел од испитаниците ја избираат можноста *Не сум го сретнал/а*. Овој одговор укажува на реалната состојба, односно на нивната неизложеност на оваа формула, како резултат на нејзиното отсуство во учебниците.

Во средното образование, точниот одговор е доминантен, што упатува на повисок степен на усвојување и разбирање на формулата. Ова е особено изразено во IV г. каде што од 61 испитаник, 48 точно ја применуваат формулата во дадениот контекст, што укажува на развиена ФК и способност за правилна употреба на КФ во контекст.



Графикон 26: Усвоеност на формулата за честитање, според образовното ниво

Графикон 26 ја прикажува распределбата на одговорите според образовното ниво, а прикажаните податоци овозможуваат увид во евентуалните разлики во точноста на одговорите и во степенот на усвоеност на анализираните КФ.



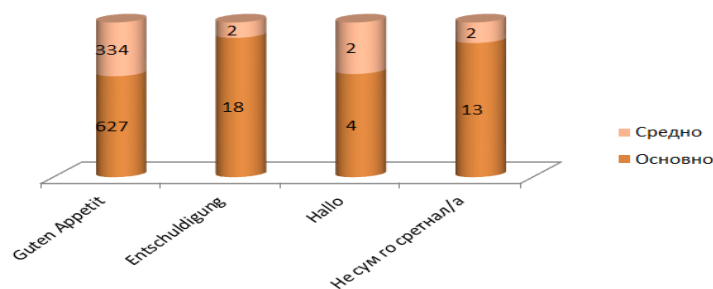
Графикон 27: Употреба на формулата при јадење кај испитаниците

Во однос на прашањето *Кој израз се користи пред јадење?*, резултатите прикажани во графикон 27 покажуваат дека 961 испитаник, односно над 95 % правилно ја препознааваат формулата *Guten Appetit* како соодветен израз пред оброк.

Одговорите *Hallo* и *Entschuldigung* намерно се вклучени како попречувачи со цел испитување на вниманието на испитаниците и на нивната способност за контекстуално разликување на КФ. Само 6 испитаници ја избираат можноста *Hallo*, што укажува на изолирани случаи на невнимание при изборот на одговор.

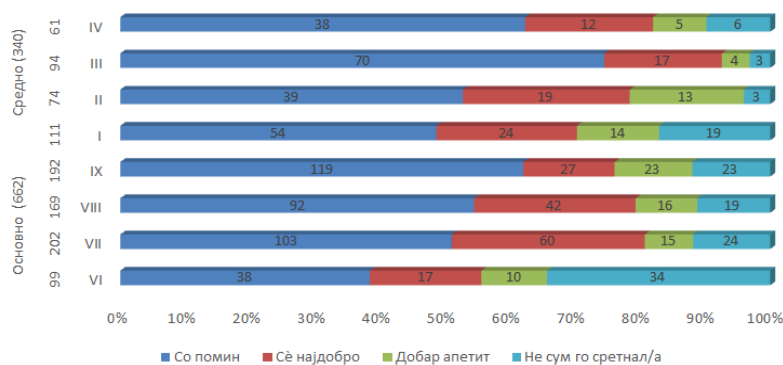
Големиот процент точни одговори кај овој пример, вклучително и кај помладите изучувачи, не може да се припише исклучиво на наставата. Таа се објаснува и со семантичката транспарентност на изразот, како и со интернационалниот карактер на компонентата „Appetit“, што ги олеснува нејзината препознатливост и интерпретација.

Анализата на учебниците покажува дека формулата *Guten Appetit* се воведува релативно доцна, во III г., и е застапена само еднаш. Сепак, добиените резултати укажуваат дека нејзиното успешно усвојување не зависи исклучиво од присутноста во учебниците туку и од нејзината јазична јасност и од пошироката општа познатост.



Графикон 28: Усвоеност на формулата *Guten Appetit*

Графикон 28 ја прикажува споредбата на одговорите меѓу испитаниците, а добиените резултати укажуваат на релативно високо ниво на усвоеност на формулата *Guten Appetit*, кое се покажува преку нејзиното успешно препознавање кај најголемиот дел од испитаниците, независно од образовното ниво.



Графикон 29: Разбирање на значењето на формулата *Gute Besserung*

Резултатите прикажани во графикон 29 покажуваат дека испитаниците не покажуваат значајни тешкотии ниту во препознавањето на значењето на формулата *Gute Besserung* (со помин), односно мнозинството (над 50 % од испитаниците) дава точен одговор.

Сепак, се забележуваат разлики во точноста на одговорите меѓу образовните нивоа, особено кај изучувачите од основното образование. Во VI одд. и VII одд., дел од испитаниците го избираат одговорот *Не сум го сретнал/а* што упатува на ограничена изложеност на оваа формула во наставата. Наспроти тоа, во средното образование, точноста е повисока, што се потврдува и со резултатите во III г. (70 од 94 точни одговори), а тоа укажува на повисок степен на усвоеност и подобро разбирање на формулата.

Забележаните разлики може да се објаснат со нерамномерната застапеност на формулата во учебниците имајќи предвид дека таа се обработува во VIII одд. и повторно во II г. од средното образование, што значи дека изучувачите од другите образовни нивоа не се постојано изложени на неа. Ова укажува на потреба од посистематско и рамномерно вклучување на ваквите функционално значајни КФ во наставата.

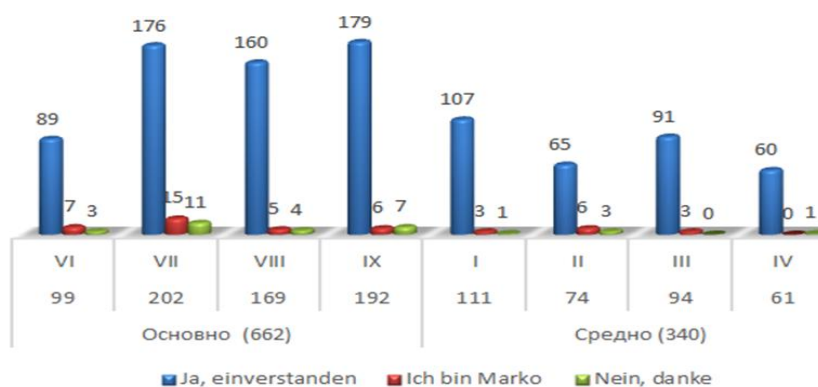
Во целина, анализата на категоријата Б.3 „Честитања и желби“ укажува дека многу често употребуваните и општо познати КФ, како *Guten Appetit* и *Ein glückliches neues Jahr* се успешно препознаени кај најголемиот дел од испитаниците, особено кај

изучувачите од средното образование. Кај испитаниците од основното образование, се забележуваат поголеми разлики во точноста на одговорите, при што изборот на одговорот *Ne sum go sretнал/a* укажува на реална ограничена изложеност на овие формули во учебниците.

Добиените резултати ја потврдуваат потхипотеза 1, според која ФК се разликува во зависност од образовното ниво, возраста и степенот на изложеност на германскиот јазик. Притоа, застапеноста на овие формули во сите образовни нивоа и нивната систематска обработка во учебниците, како и нивното активно вклучување во наставата, се покажуваат како клучни фактори за нивно поуспешно препознавање, правилно усвојување и постепен развој на ФК кај изучувачите.

2.4. Категорија „Согласување и одбивање“

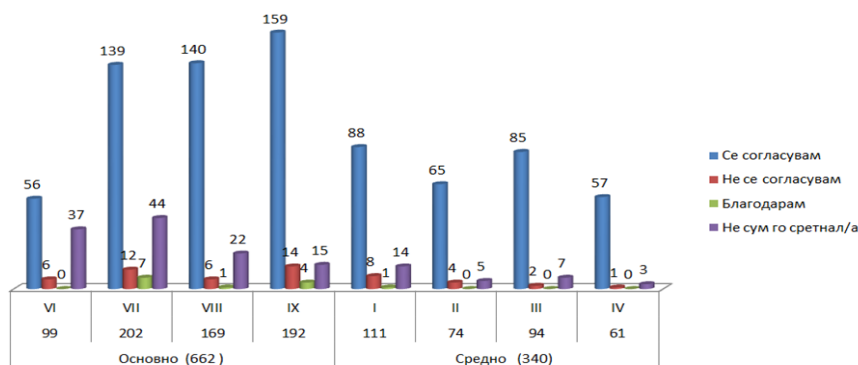
Категоријата Б.4 ги опфаќа КФ за изразување согласување и одбивање кои претставуваат значаен сегмент од секојдневната интеракција.



Графикон 30: Разбирање на формулата за согласување

Како што е прикажано во графикон 30, вкупно 927 испитаници (92,5 %) правилно ја препознаваат формулата *Ja, einverstanden*, што укажува на стабилно ниво на рецептивна ФК и дека формулата е, во голема мера, успешно усвоена. Највисока точност е регистрирана во одговорите на испитаниците во средното образование, а особено се издвојува IV г. во која 60 од 61 испитаник дава точен одговор. Висок степен на точност е забележан и кај испитаниците од I и III г., што укажува на постепено и постојано развивање на ФК низ образовните нивоа. Во основното образование, се јавува помало отстапување најизразено кај изучувачите од VII одд. Овие отстапки

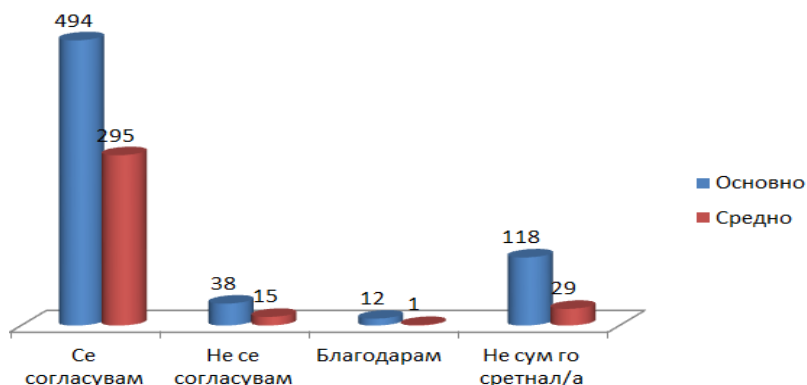
може да се поврзат со недоволна запознаеност со лексемата „*einverstanden*“ и покрај нејзината делумна семантичка транспарентност преку познатата компонента „*Ja*“. Сепак, неточните одговори се во мал број и најчесто може да се објаснат со моментна несигурност или невнимателно читање на задачата.



Графикон 31: Препознавање на значењето на *Ich stimme zu*

Резултатите прикажани во графикон 31 укажуваат на релативно високо ниво на разбирање на формулата *Ich stimme zu*. Вкупно 798 испитаници (78,7 %) го избираат точниот одговор, а мал дел (5,4 %) се определуваат за можноста *Не се согласувам*, што укажува на солидно ниво на усвојување на оваа формула.

Можноста *Не сум го сретнал/а досега* ја избираат 147 испитаници (14,7 %), што претставува очекуван резултат, со оглед на тоа што оваа формула не е застапена во наставните материјали за основното образование.

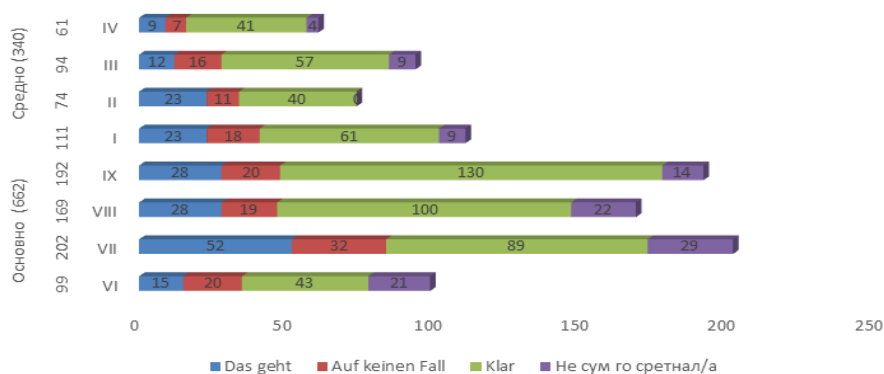


Графикон 32: Разбирање на формулата *Ich stimme zu*, според образовното ниво

Споредбата на резултатите прикажани во графикон 32 меѓу основното и средното образование покажува повисоко ниво на точност кај изучувачите од средното образование. Овој резултат може да се поврзе со нивната поголема изложеност на

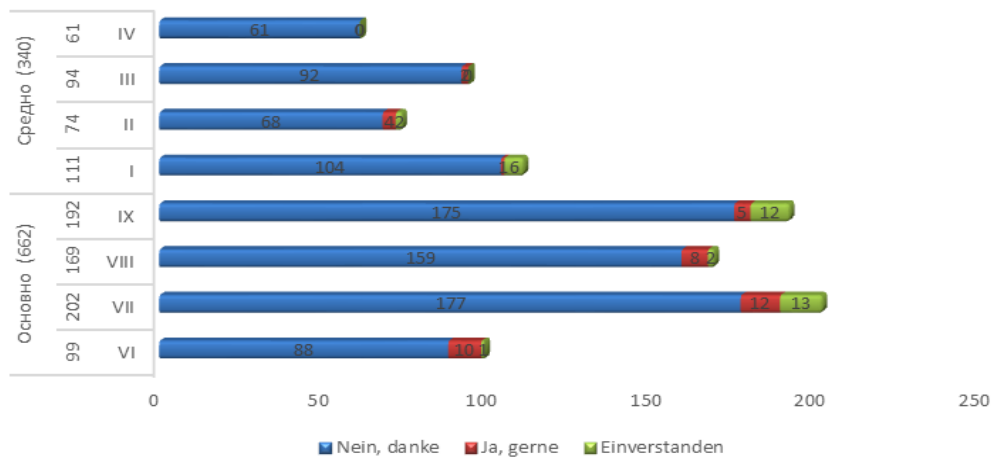
различни варијанти за изразување согласување, како што се *das stimmt* или *stimmt*, што придонесува за поразвиено семантичко разбирање на формулата *Ich stimme zu*. Таквата разновидност придонесува за поразвиено семантичко разбирање на формулата *Ich stimme zu*, што резултира со поголема точност на одговорите кај изучувачите од средното образование, особено во IV година.

Во споредба со резултатите од претходното прашање за *Ja, einverstanden*, овие наоди укажуваат дека испитаниците имаат релативно високо ниво на ФК во доменот на формулите за согласување и одбивање. Постојаната изложеност на различни формални и неформални варијанти, како и нивната застапеност во учебниците, но и на часовите, се покажуваат како клучни фактори за нивно поуспешно препознавање и усвојување.



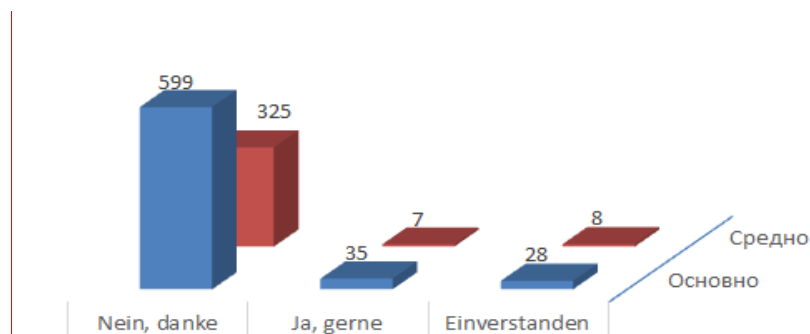
Графикон 33: Избор на формулата за согласување во даден контекст

Графиконот 33 покажува дека мнозинството испитаници правилно ја препознаваат и соодветно ја употребуваат формулата *Klar* во дадениот контекст. Големиот процент точни одговори во сите одделенија укажува на добро развиена ФК, особено во доменот на кратки, разговорни и многу често употребувани КФ. Погрешните одговори *Das geht* и *Auf keinen Fall*, како и одговорот *Не сум го сретнал/а* се почести кај пониските одделенија, што може да се поврзе не само со недоволно развиената прагматичка сигурност туку и со ограничената изложеност на вакви конструкции. Ова упатува на тоа дека и покрај многу честата употреба, нивното правилно разграничување се зајакнува со возраста и искуството.



Графикон 34: Препознавање на формулата за одбивање

Во согласност со наодите за формулите за согласување, кои покажуваат дека едноставните и многу често употребуваните формули, како *Ja* се лесно препознатливи, сличен тренд се забележува и кај формулите за одбивање. Графиконот 34 покажува дека 924 испитаници (92,2 %) правилно ја препознаваат формулата *Nein, danke* како израз за одбивање, што укажува на многу висок степен на развиена ФК. Неточните одговори се ретки и претежно се јавуваат кај изучувачите од основното образование, а кај изучувачите од средното образование, точноста е речиси целосна.



Графикон 35: Резултати за формулата *Nein, danke*, според образовното ниво

Резултатите прикажани на графикон 35 укажуваат дека формулата *Nein, danke* претставува едноставна, многу често употребувана и успешно усвоена формула, која се препознава и правилно се интерпретира на сите образовни нивоа.

Изучувачите на ГВСЈ имаат задача да пополнат празно место и во контекстот: _____, *ich habe keine Zeit*. Најголем дел од испитаниците, 602 (59,8 %), го избираат одговорот *Nein, danke*, што претставува прагматички соодветна формула за изразување одбивање во дадениот контекст.

Значителен дел од испитаниците, 336 (33,5 %), избираат *Ja*, што укажува на површно лексичко препознавање, без целосно разбирање на прагматичката функција на формулата. Помал број испитаници (вкупно 56, односно 5,6 %) ги избираат одговорите *Alles Gute* или *Mit freundlichen Grüßen*, што претставува јасен пример на несоодветна интерпретација на дадената ситуација.

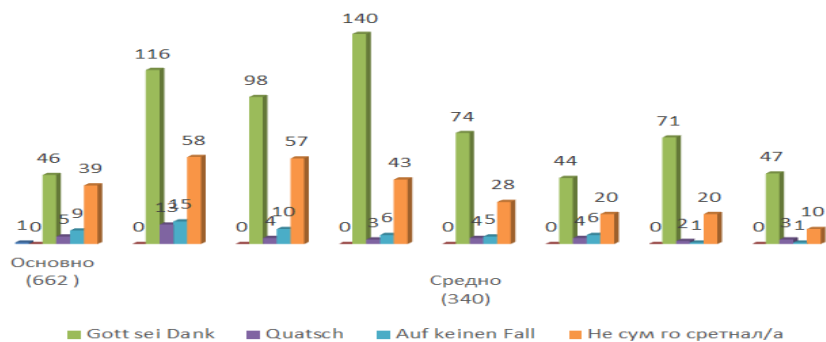
Општите резултати посочуваат дека иако поголемиот дел од испитаниците ја препознаваат соодветната формула за одбивање, кај дел од нив, особено кај помладите и кај оние со помала изложеност на автентичната јазична употреба, сè уште има ограничена прагматичка сигурност. Овие наоди ја нагласуваат потребата за вежбање на формулите во контекст, како што предлага и Кин, особено кај често употребуваните конструкции во секојдневната комуникација.

Во целина, резултатите од категоријата Б.4 „Согласување и одбивање“ покажуваат дека оваа група формули претставуваат особено чувствителен сегмент во развојот на ФК бидејќи нивната соодветна употреба е тесно поврзана со контекстот и со степенот на учтивост.

Прототипските формули: *Ja* и *Nein* се солидно усвоени и лесно препознатливи кај испитаниците, а помалку експлицитно обработуваните или индиректните конструкции бараат дополнително вежбање. Несигурноста кај дел од испитаниците се покажува преку избор на лексички точни, но прагматички несоодветни одговори, што укажува на делумно формално, а не целосно функционално разбирање на формулите.

Истовремено, големиот процент точни одговори кај изучувачите од средното образование, особено во повисоките години, укажува дека постојаната изложеност на изучувачите на овие формули и нивната практична употреба во наставата придонесуваат за нивно постепено зајакнување во рамките на ФК. И овие резултати ја потврдуваат потхипотезата 1 која предвидува разлика во ФК, во зависност од образовното ниво, возраста и изложеноста на германскиот јазик.

2.5. Категорија „Изразување чувства“



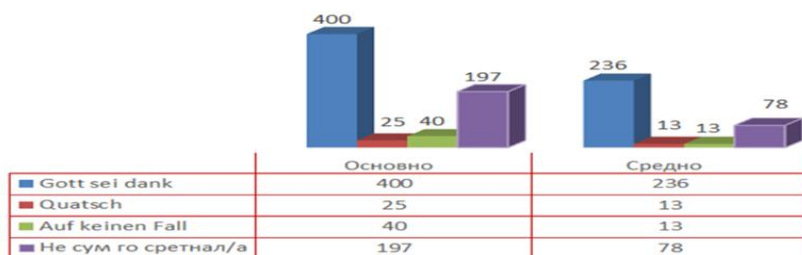
Графикон 36: Избор на емотивната формула

Одговорите на испитаниците во однос на изборот на формула која изразува благодарност или олеснување се прикажани на графикон 36.

Кај формулите со поапстрактно значење или со помала застапеност во наставата, се забележува поголема разлика во одговорите, што е очекувано во рамките на развојот на ФК. Таков е примерот со формулата *Gott sei Dank*. Резултатите покажуваат дека иако дел од испитаниците правилно ја препознаваат нејзината функција, кај значителен дел (околу 36,5 %), се јавуваат неточни одговори или недоволна сигурност во интерпретацијата, што упатува на ограничена или несистематска застапеност во учебниците, особено во пониските одделенија.

Кај изучувачите од основното образование, се забележува одредена несигурност во разбирањето на прагматичката функција, при што формулата се интерпретира и буквално. Ова може да се поврзе со тенденција кон буквален превод и со можни асоцијации со религиозен контекст, што, веројатно, придонесува за погрешен избор на одговор. Исто така, нејзината помала застапеност во учебниците може да влијае врз ограничената изложеност на изучувачите и, следствено, врз недоволната прагматичка сигурност кај оваа група испитаници.

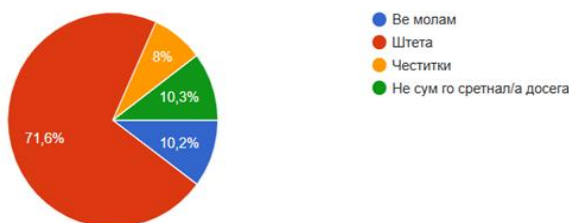
Кај изучувачите од средното образование, особено во IV г., се забележуваат повисоко ниво на развиена ФК и поизразена прагматичка логика, што резултира со поголема точност во изборот на соодветната формула. Овие разлики укажуваат на улогата на возраста, образовното ниво и степенот на изложеност на јазикот во развојот на прагматичката компетенција.



Графикон 37: Споредба на емотивните формули, според образовното ниво

Графиконот 37 покажува дека вкупно 636 испитаници даваат точен одговор (400 од основното и 236 од средното образование), што претставува 63,5 % од вкупниот број испитаници. Овој резултат укажува на солидно ниво на усвоеност на емотивните формули, при што се забележува дека нивното препознавање и функционална употреба се подобруваат со зголемена изложеност и постојана обработка во наставата.

1.002 Antworten



Графикон 38: Препознавање на секундарната емотивна формула

На графикон 38, се гледа дека одговорите за препознавање и интерпретација на формулата *Mist* покажуваат дека поголемиот дел од испитаниците (717, односно 71,6 %) правилно ја интерпретираат како експресивна формула со значење *штета*, односно како израз на незадоволство или фрустрација.

Овој наод укажува дека формулата е многу добро препозната и дека нејзината експресивна функција е во значителна мера усвоена кај мнозинството испитаници. Сепак, не е занемарлив процентот на неточни одговори, односно 102 испитаници (10,3 %) ја поврзале со *ве молам*, а 80 (8 %) со *честитки*. Овие избори укажуваат на тешкотии во прагматичкото препознавање и на тенденција дел од испитаниците да се водат од асоцијативна или буквална интерпретација, наместо од реалната комуникативна функција на формулата. 103 испитаници изјавуваат дека не ја сретнале формулата, што упатува на нејзината ограничена застапеност во учебниците.

Особено кај изучувачите од основното образование, може да се претпостави дека формулата *Mist* не се препознава како прагматичка реакција во конкретен контекст, туку како семантички нејасна или недоволно дефинирана лексема. Овие наоди укажуваат на недоволно развиена прагматичка чувствителност кај дел од испитаниците и ја нагласуваат потребата експресивните формули повеќе да се обработуваат во контекст, отколку изолирано.

И на крај, во оваа категорија, се забележуваат различни одговори и при задача за пополнување на формула на празно место во контекстот: _____ , *schon vorbei!* Разновидноста на одговорите укажува на зголемена когнитивна и лексичка сложеност на задачата, како и на ограничено познавање на одредени лексеми, особено на *vorbei*. Во VIII одд., дел од испитаниците го избираат одговорот *Sehr gut*, кој во одреден контекст би можело да се толкува како делумно точен, но не е соодветен за конкретната функција. Ова упатува на недоволно прецизно препознавање на комуникативната функција на понудената формула.

Кај вакви задачи со избор од повеќе понудени одговори, посложените или помалку употребуваните формули често предизвикуваат несигурност во изборот. Во средното образование, преовладуваат точните одговори во сите години, што укажува на повисоко ниво на развиена ФК. Во основното образование, најголем дел од испитаниците, исто така, одговараат точно, со исклучок на VIII одд., во кое се забележува зголемен број неточни одговори. Овие резултати укажуваат дека при посложени и помалку употребувани формули, контекстот има клучна улога во интерпретацијата, а ограниченото лексичко знаење и недоволната изложеност на одредени формули може да влијаат врз точноста на одговорите.

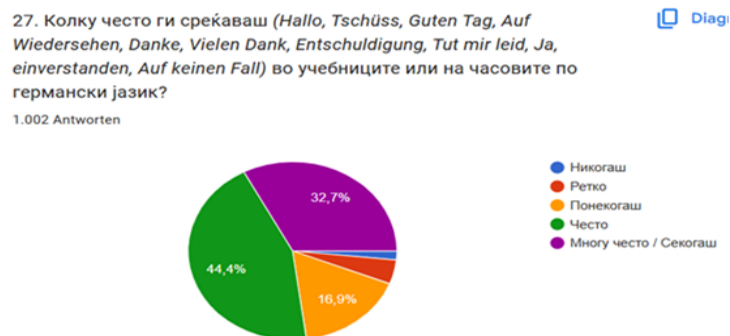
Во целина, анализата на категоријата Б.4, односно на формулите за согласување и одбивање се релативно добро усвоени, но има простор за унапредување, особено кај одделенијата со помала изложеност на овие КФ. Резултатите ја нагласуваат потребата тие да се обработуваат во контекст, а не само изолирано за да се обезбеди правилна и соодветна употреба во различни ситуации.

3. Резултати од анкетата

Анкетата овозможува увид во степенот на изложеност на изучувачите на КФ, во нивните ставови во однос на значењето на КФ, како и во самоперцепцијата на сопствената ФК. Податоците се систематизирани во три тематски целини: изложеност на КФ, важност на КФ и самоперцепција на сопствената ФК.

Сите графיקони прикажани во ова поглавје се преземени директно од алатката Гугл формс, како визуелен приказ на добиените одговори, без дополнителни интервенции во нивната структура.

3.1.Изложеност на испитаниците на КФ



Графикон 39: Застапеноста на КФ во учебниците и на часовите по ГВСЈ

Анализата на податоците покажува дека изучувачите од двете образовни нивоа, во значителна мера, се изложени на КФ, како преку учебниците така и преку наставата. Кај најголемиот дел од испитаниците, преовладуваат одговорите што укажуваат на честа изложеност: 445 испитаници наведуваат дека често се среќаваат со овие формули, а 328 дека се среќаваат многу често, што заедно претставува 77,1 % од вкупниот примерок. Овој процент укажува на тенденција на честа изложеност на КФ во рамките на испитаниот примерок, а со тоа, се потврдува дека КФ претставуваат редовно застапен елемент во процесот на изучување на ГВСЈ.

Високиот процент на изучувачи кои изјавуваат дека редовно се среќаваат со КФ, како и дека активно ги користат во говорот (67,8 %), укажува на постојана и стабилна изложеност на изучувачите на овие единици во текот на процесот на изучување на ГВСЈ. Притоа, бројот на испитаници кои наведуваат ретка или никаква изложеност е занемарлив и статистички незначителен, само 20 испитаници изјавуваат дека никогаш не се сретнале со овие формули.

Интересно е што не се забележуваат суштински разлики меѓу изучувачите од основното и средното образование, што укажува дека контактот со КФ е релативно рамномерно распределен низ различните фази на образовниот процес. Овој податок упатува на тоа дека наставата обезбедува постојан контакт со овие формули, што претставува важна основа за развој на ФК, но и за развој на комуникативната компетенција.

3.2. Ставови за важноста на КФ



Графикон 40: Ставови на изучувачите за честотата на КФ

Податоците од анкетата покажуваат јасно изразена позитивна перцепција кај изучувачите, во однос на важноста на КФ за правилно и природно изразување на германски јазик. Најголемиот дел од испитаниците ги оценуваат КФ како многу важни (544 испитаници) или доволно важни (373 испитаници), што покажува високо ниво на свесност за нивната улога за природно изразување. Наспроти тоа, неутралните и негативните ставови се маргинално застапени.

Испитаниците, исто така, истакнуваат дека употребата на КФ придонесува за подобро разбирање на на соговорникот, а само 13 испитаници сметаат дека тие не придонесуваат за олеснување на комуникацијата.

Севкупно гледано, резултатите потврдуваат дека изучувачите имаат високо развиен став за значењето и функционалната вредност на КФ, особено во контекст на разбирлива, ефикасна и природна комуникација на германски јазик.

3.3.Самоперцепција на сопствената ФК

Анализата на самоперцепцијата отсликува дека голем дел од изучувачите се чувствуваат сигурно во својата способност да ги користат КФ во реални контексти. Преовладуваат одговорите што укажуваат на високо или умерено ниво на сигурност, а бројот на изучувачи (само 33) кои се чувствуваат несигурно е релативно мал.



Графикон 41: Активирање на КФ од МЛ

Сличен тренд се забележува и во однос на леснотијата на сеќавање и активирање на КФ при говорењето. Кај најголемиот дел од испитаниците, преовладува чувството дека овие формули може лесно или релативно лесно да се повикаат од МЛ, а тешкотиите при сеќавањето се ретки и не претставуваат доминантна појава.

Леснотијата на активирање на КФ е тесно поврзана со претходната изложеност на изучувачите на нив и со свесноста за нивната важност, што е потврдено и претходно. Овој резултат укажува дека редовниот контакт со овие формули и нивното позитивно вреднување придонесуваат за нивна посигурна и поспонтана употреба во реалната комуникација.

4. Заклучни согледувања од тестот и анкетата

Анализата на резултатите од тестот ја потврдува хипотезата дека ФК кај испитаниците се разликува во зависност од возраста, образовното ниво и степенот на практична изложеност на германскиот јазик.

Испитаниците покажуваат високо ниво рецептивна и продуктивна компетенција при препознавање на најчесто употребуваните формули, како што се оние за поздравување, за благодарност, за согласување, за честитање и за одбивање.

Испитаниците од средното образование покажуваат повисок степен на ФК, а кај изучувачите од основното образование, се забележуваат поголема разлика и несигурност, што главно се должи на ограничената изложеност на дел од формулите во учебниците, а со тоа, и на недоволната практична примена во наставата. Поголеми тешкотии се забележуваат кај посложените, поретките или експресивните формули, особено кај изразите за чувства, што укажува на недоволно развиена прагматичка свест и на потреба од нивно контекстуализирано вежбање.

Резултатите сведочат дека познатите, често употребувани или лексички транспарентни формули (на пр., *Guten Appetit* или *Hallo*) се препознаваат лесно и без значајни тешкотии, што ја нагласува улогата на постојаната изложеност и на практичната употреба и во учебниците и во наставата. Постојаното вежбање, како и логичката или интернационалната поврзаност на одредени зборови, значително ги олеснуваат нивната рецептивна и продуктивна употреба.

Врз основа на сето тоа, може да се заклучи дека:

1. испитаниците, општо земено, покажуваат високо ниво на ФК, со особено добри резултати кај најчесто употребуваните формули;
2. ФК расте со возраста и образовното ниво, односно средношколците имаат повисока точност во одговорите од основците;
3. посложените и поретко застапените формули бараат дополнително контекстуализирано и функционално вежбање за правилно усвојување;
4. постојаната изложеност на изучувачите на формулите, нивната практична употреба и поврзаноста со веќе познати лексеми се клучни за развојот на ФК.

Заклучно, резултатите укажуваат дека систематското и контекстуализирано воведување на формулите во сите образовни години е основен фактор за градење повисоко ниво на ФК и за соодветна употреба на германските формули во различни контексти.

Во однос на главната хипотеза, резултатите од анализата на анкетата покажуваат дека изучувачите се често изложени на КФ и ги перципираат како значаен елемент за правилно и разбирливо изразување. Истовремено, тие покажуваат развиена самосвест за сопствената способност да ги користат во даден контекст. Овие наоди ја потврдуваат значајната улога на КФ во развојот на ФК разгледувана од аспект на ставовите и самоперцепцијата на изучувачите.

Резултатите од анкетата директно ја потврдуваат потхипотеза 2 бидејќи укажуваат дека КФ со кои изучувачите почесто се среќаваат и кои полесно се паметат се и оние што се подобро разбрани и посигурно користени, при што грешките во нивната употреба се минимални или целосно отсутствуваат. Меѓу другото, податоците индиректно се поврзуваат и со потхипотеза 1 бидејќи сличните обрасци на ставови и самоперцепција кај изучувачите од различни образовни нивоа укажуваат дека изложеноста на КФ има значајна улога независно од образовното ниво. Конечната проверка на оваа потхипотеза, сепак, се врши преку споредба со резултатите од тестот за ФК.

4.1. Споредбена анализа на учебниците и емпириското истражување

Резултатите од емпириското истражување потврдуваат дека, општо земено, изучувачите добро ги препознаваат и користат најчесто застапените и јасни КФ (на пример, формулите за поздравување, формулите за согласување, одбивање, благодарудување и др.). Ова се совпаѓа со податоците од анализата на учебниците, во кои овие формули се систематски застапени и се повторуваат повеќепати во наставните единици.

Сепак, кај помалку застапените или посложени формули (на пр., секундарните емотивни формули), се забележува значителна разлика во одговорите, особено кај изучувачите од пониските одделенија, што се должи, секако, на нивната незастапеност во учебниците од кои учат изучувачите.

Анализата на учебниците покажува дека овие формули се присутни, но не се обработени континуирано и често се појавуваат само еднаш, што ги објаснува помалата рецептивна и продуктивна компетенција кај дел од изучувачите.

Најголемата усвоеност на овие формули се забележува кај средношколците. Иако не се секогаш повторувани во учебниците, формулите добро се препознаваат и употребуваат. Ова укажува на важноста на практичната изложеност и користењето во контекст на КФ преку повеќе години учење, независно од наставниот материјал.

Со други зборови, споредбата покажува дека:

1. учебниците обезбедуваат основа за рецептивно учење на КФ, особено за почетни, стандардни формули;

2. продуктивната компетенција е поголема кај формулите кои се повеќе застапени, а помалку застапените или посложените формули бараат дополнителни вежби и практично користење;
3. вклучувањето на КФ во контекст (дијалози, задачи за препознавање и употреба) е клучно за нивно ефективно усвојување и за развој на ФК, а со тоа, и на комуникативната компетенција.

Дисертацијата преку спојување на резултатите од анализата на учебниците и емпириското истражување ја потврдува важноста на КФ како значаен елемент во наставата и учењето на германскиот јазик во македонскиот образовен систем и истовремено препознава области за унапредување на нивната постојана примена.

4.2. Споредбена анализа на резултатите од тестот и анкетата

Со цел подлабоко согледување на односот меѓу реалното знаење и субјективната проценка на сопствената ФК, резултатите од тестот за ФК се споредени со резултатите од анкетата, кои се однесуваат на изложеноста, ставовите и самоперцепцијата на изучувачите.

Вкрстената анализа покажува усогласеност меѓу постигнатите резултати на тестот и самоперцепцијата на изучувачите во голема мера. Во оние домени каде што тестот покажа високо ниво рецептивна и продуктивна ФК, особено кај основните и често застапени групи на КФ, како што се формулите за поздравување, збогување, благодарност и извинување, испитаниците во анкетата истовремено изразуваат голема сигурност во нивната употреба и ја нагласуваат нивната важност за комуникацијата. Ова укажува на релативно реална и стабилна самоперцепција, која е во согласност со реалните јазични знаења.

Резултатите од тестот покажуваат дека КФ кои се едноставни, формално јасни и често присутни во учебниците се препознаени и правилно употребени и во наставата. Истовремено, токму овие формули во анкетата се оценети како „често“ или „многу често“ користени и како „многу важни“ за правилно и разбирливо изразување. Ова потврдува дека честата изложеност и функционалната употреба придонесуваат и за повисоко ниво на реална ФК и за повисока самодоверба кај изучувачите при користењето на КФ.

Кај посложените и помалку употребените групи на КФ (на пр., формулите за честитање и желби, за согласување и одбивање, но во посложени контексти), тестот

покажува поголеми разлики во точноста на одговорите, што укажува на понесигурно или делумно усвоено знаење. Ова е поврзано со резултатите од анкетата, според која кај овие формули, се забележува нешто пониска самоперцепција на сигурност и поголема застапеност на одговорите од средната зона на скалата („понекогаш“ и „доволно“). Во овие случаи, може да се заклучи дека изучувачите релативно точно ги проценуваат сопствените јазични компетенции.

Посебно значајно е согледувањето дека и покрај високата самоперцепција и позитивните ставови за важноста на КФ кај изучувачите од средно образование, тестот покажува дека нивото на реална ФК не е значително повисоко, во споредба со основното образование. Ова укажува на можна несразмерност меѓу зголемената јазична зрелост и очекувањата, од една страна и од друга страна, реалната работа со КФ во наставата. Со други зборови, самовербата секогаш не се надградува со соодветно проширување и продлабочување на фразеолошкото знаење.

Сепак, во целина, вкрстените согледувања покажуваат дека самоперцепцијата на изучувачите, во голема мера, е соодветна со нивните реални резултати на тестот. Таму каде што има честа изложеност и честа употреба на КФ, се забележуваат и висока точност на тестот и позитивна самоперцепција, што укажува на стабилно усвоена ФК. Ова ја потврдува главната хипотеза на истражувањето, според која КФ имаат значајна улога во развојот на ФК, особено кога се систематски и функционално вклучени во учебниците.

5. Дидактички препораки и импликации за наставата

Врз основа на резултатите од анализата на учебниците, анкетното истражување и тестот за ФК, може да се формулираат неколку конкретни препораки за унапредување на наставата по ГВСЈ, со посебен акцент на КФ.

Најнапред, се наметнува потребата од **посистематско и континуирано воведување на КФ низ сите јазични нивоа**, наместо нивна спорадична и имплицитна појава во наставниот материјал. Резултатите укажуваат дека честата изложеност и повторувањето претставуваат клучни фактори за нивно успешно усвојување, особено на пониските нивоа. Затоа, КФ не треба да се третираат како дополнителен или секундарен елемент, туку како составен дел од наставната програма.

Понатаму, се препорачува **контекстуализирана обработка на КФ**, преку дијалози, сценарија, улоги и автентични комуникативни ситуации. Истражувањето

покажува дека изучувачите најуспешно ги усвојуваат оние формули кои се поврзани со јасен контекст и практична употреба, а посложените и поретко застапените формули бараат дополнително вежбање.

Особено внимание треба да се посвети на **прагматичката и социокултурната димензија на КФ**, односно на нивната соодветна употреба, во зависност од ситуацијата, односот меѓу соговорниците и степенот на формалност. На тој начин, наставата ќе придонесе не само за граматичка точност туку и за развој на автентична комуникативна компетенција.

Резултатите од тестот укажуваат и на потребата од **постепено проширување на репертоарот на КФ**, особено на повисоките јазични нивоа. Иако средношколците покажуваат повисока ФК, анализата открива дека репертоарот КФ не се збогатува доволно пропорционално со јазичното ниво. Затоа, се препорачува воведување поширок спектар на емотивни, експресивни и ситуациски специфични формули.

Исто така, резултатите од анкетата покажуваат дека изучувачите имаат висока самосвест и позитивен став кон КФ, што претставува добра основа за свесно насочување на вниманието кон овие формули. Наставниците можат да ја искористат оваа самоперцепција, преку задачи за споредба, рефлексивна и дискусија за употребата на КФ во различни јазици и култури.

И на крај, се заклучува дека се препознава потребата од **развој на дополнителни наставни ресурси**, како што се тематски збирки на КФ, работни тетратки или дигитални алатки, кои ќе овозможат систематска, постојана и практична работа со КФ. Ваквите материјали би помогнале да се надмине јазот меѓу теоретското познавање и реалната употреба на КФ во германскиот јазик.

5.1. Предлог за наставни активности

Во продолжение, се претставуваат наставни активности насочени кон систематско усвојување на КФ во наставата по ГВСЈ. Активностите овозможуваат нивна функционална употреба во различни ситуации со цел развој на ФК и унапредување на комуникативната компетенција на изучувачите.

Постојана изложеност на КФ

Секој наставен час треба да вклучува три до пет КФ, кои изучувачите активно ги употребуваат во дијалози или активности на пр., *играње улоги*. Формулите се избираат според наставната тема и контекстот со цел постепено автоматизирање на нивната употреба. На овој начин, се овозможуваат редовна изложеност и функционално повторување на КФ во различни контексти.

Фразеолошки дијалози

Воведување кратки дијалози во кои еден или повеќе КФ се испуштени и изучувачите ги пополнуваат во зависност од контекстот. Овој тип задача ја поттикнува развојната прагматичка компетенција бидејќи тие мора да ја препознаат комуникативната намера и да изберат соодветна формула.

Контекстуални картички

Изучувачите извлекуваат картички со комуникативни ситуации (на пр., одбивање покана од другар/ка, согласување со наставник) и избираат соодветен КФ. Исто така, може да се бара од нив и да ја оправдаат својата формула, со што се развива свесноста за степенот на формалност, учтивост и социокултурен контекст.

Меѓујазична споредбена анализа

Споредба на македонски и германски формули со цел намалување на буквалниот превод и прагматичките грешки. Оваа активност овозможува препознавање на разликите во формалноста, структурата и употребата, што е особено важно за правилна интерпретација на КФ во реална комуникација.

Техника на повторување

КФ треба систематски да се повторуваат низ повеќе наставни единици, особено оние за согласување, одбивање и изразување емоции. Повторувањето во временски интервали придонесува за долгорочно задржување на формулите во МЛ, како и за нивно побрзо активирање при говор.

Фразеолошки мини тестови

Кратки петминутни квиз-активности на почетокот или на крајот на часот за проверка и автоматизација на КФ. Овие тестови може да вклучуваат избор на точна формула, пополнување празни места или поврзување на ситуација со соодветен КФ, со што се овозможува постојана проверка на усвоеноста.

Предложените активности се темелат на сознанијата за усвојување на КФ, според кои честата изложеност, контекстуализираната употреба и систематското повторување претставуваат клучни фактори за нивна успешна интернализација. Истовремено, тие произлегуваат од резултатите на ова истражување, кои укажуваат дека КФ најефикасно се усвојуваат кога се обработуваат функционално, во автентични комуникативни ситуации и преку постојано повторување во наставниот процес.

6. Заклучок

Предмет на оваа докторска дисертација е испитувањето на улогата на КФ во процесот на усвојување на ГВСЈ, со фокус на нивната застапеност во учебниците по германски јазик кои се користат во нашата земја, на нивната перцепција и на употребата кај изучувачите, како и на нивното влијание врз развојот на ФК. Истражувањето поаѓа од претпоставката дека КФ претставуваат значаен, но недоволно систематизиран елемент во наставата по ГВСЈ, чија соодветна обработка е клучна за успешно усвојување на јазикот.

Резултатите од анализата на учебниците покажуваат дека КФ се присутни од ниво А1 до Б1, но нивната застапеност и обработка не се постојани и систематски. Нивното воведување најчесто е имплицитно и без јасни насоки за продуктивна употреба, што укажува на потреба од поорганизиран пристап кон нивната обработка во наставата.

Анкетното истражување покажува дека изучувачите се постојано изложени на КФ преку учебниците и наставата и дека ги перципираат како важен елемент за ефективна комуникација. Позитивните ставови и високата самоперцепција, во однос на нивната употреба укажуваат на развиена свесност за нивната функционална вредност. Особено значајно е што изучувачите не само што ги препознаваат КФ туку и се чувствуваат релативно сигурно во нивната употреба во конкретни контексти и ситуации. Ова укажува дека изложеноста и позитивниот став придонесуваат за зајакнување на ФК и за полесна спонтана употреба на овие формули.

Резултатите од тестот дополнително ја потврдуваат оваа констатација и покажуваат дека подобрата способност за препознавање и разбирање на КФ е поврзана со повисоко ниво на општа јазична компетентност. Сепак, продуктивната употреба заостанува зад рецептивната, што укажува на превласт на пасивната над активната ФК, особено на пониските нивоа.

Синтезата на **резултатите од анализата на учебниците, анкетата и тестот** укажува дека КФ имаат значајна улога во усвојувањето на ГВСЈ. Тие не функционираат само како средство за збогатување на јазичната продукција туку и како инструмент за поврзување на лексичко-граматичкото знаење со прагматичката и социокултурната компетенција. Со тоа, тие придонесуваат за развој на функционална комуникативна компетенција и за соодветно јазично однесување во реални ситуации.

Резултатите ја потврдуваат главната хипотеза дека КФ се присутни во учебниците по германски јазик, но секогаш не се систематски обработени, како и дека имаат значајна улога во развојот на ФК и во усвојувањето на ГВСЈ. Потхипотезите се, исто така, потврдени: (1) ФК се разликува во зависност од возраста, нивото и изложеноста; (2) почесто употребуваните и поедноставни КФ се полесно усвоени; (3) застапеноста на КФ не расте пропорционално со јазичното ниво.

Добиените резултати од емпириското истражување се интерпретираат во рамките на современите модели за обработка на фразеолошките единици, преку разграничувањето меѓу *композиционалните* и *некомпозиционалните* пристапи. Наодите укажуваат дека во процесот на усвојување на КФ, се активираат двата механизми.

Подобрата успешност во препознавање и разбирање на КФ, во споредба со нивната продуктивна употреба упатува на превласт на сеопфатна, мемориски заснована обработка кај често употребуваните и познати КФ, што е во согласност со некомпозиционалните модели. Истовремено, разликите во резултатите, во зависност од сложеноста, транспарентноста и честотата на КФ, ја потврдуваат важноста на композиционалниот пристап. Ова особено се однесува на поедноставните и семантички потранспарентни изрази, кои се полесно достапни за интерпретација и продукција бидејќи нивното значење може делумно да се изведе од компонентите и од нивната метафорична мотивација.

Севкупно, резултатите покажуваат дека обработката на КФ не може да се објасни со еден единствен теоретски пристап, туку се реализира преку динамична интеракција меѓу сеопфатното складирање и композиционалната интерпретација, при што изборот на доминантен механизам зависи од повеќе фактори, меѓу кои: *честотата на употреба, транспарентноста, усвоеноста и контекстот на употреба.*

Резултатите од ова истражување укажуваат, исто така, дека употребата на КФ започнува уште во раните фази на учење на ГВСЈ и се развива паралелно со општата јазична компетенција. Нивното усвојување има претежно имплицитен и несвесен карактер и се потпира на повторена изложеност и употреба, што укажува дека раното и систематско воведување во наставата придонесува за нивно природно усвојување и развој и на ФК и на комуникативната компетенција.

Оваа докторска дисертација ја потврдува важноста на КФ како значаен елемент во наставата и учењето на ГВСЈ. Добиените сознанија укажуваат на потребата од нивно појасно и посистематско вклучување во учебниците и наставниот процес со цел

да се поттикне развојот на фразеолошката, прагматичката и комуникативната компетенција кај изучувачите. На тој начин, КФ придонесуваат за поавтентично и поефективно усвојување на германскиот јазик во македонскиот образовен контекст.

На крај се укажува на ставот на Вандрушка (Wandruszka 1981: 322–323), според кој „никој не го „владее“ својот мајчин јазик во сите негови широчини, височини и длабочини. А оној што тврди дека „совршено“ го владее својот мајчин јазик (**а да не зборуваме за другите јазици**), не знае за што зборува.“ (Превод: М. П.)

Тој уште истакнува: „Колку многу нешта сепак ни остануваат неразбирливи во разновидноста на германските регионални вариетети, социолекти и технолекти! Тоа постојано мора да ни се „преведува“ на општоприфатениот разговорен германски јазик.“ (Превод: М. П.)

Овие согледувања може да се применат не само на КФ туку и на фразеолошкиот систем во целина, при што се нагласува неговата динамична, променлива и отворена природа. Фразеологизмите постојано развиваат нови семантички нијанси, што ги потврдува нивната живост и нивната продуктивност во јазичниот систем.

Токму оваа нивна променливост и неисцрпност ја оправдува потребата од нивно постојано научно проучување, но истовремено ја истакнува и нивната суштинска улога во развојот на комуникативната компетенција при усвојувањето на странските јазици.

Оваа перспектива ја потврдува неопходноста од систематско и контекстуализирано усвојување на КФ како клучен сегмент во развојот на ФК и комуникативната компетенција кај изучувачите на странски јазици.

Авторезиме

Предмет и цели на истражувањето

Предмет на оваа докторска дисертација е истражувањето на комуникативните фразеологизми (понатаму: КФ) во наставата по германски како втор странски јазик (понатаму: ГВСЈ) во РС Македонија, со посебен акцент на нивната застапеност во учебниците по германски јазик и на нивната улога во развојот на фразеолошката компетенција (понатаму: ФК) и на комуникативната компетенција кај изучувачите.

КФ се конвенционализирани, готови јазични единици што се употребуваат во типични контексти и ситуации. Тие претставуваат важен дел од секојдневната јазична интеракција бидејќи овозможуваат брза, ефикасна и соодветна социокултурна комуникација. Нивното усвојување и соодветна употреба придонесуваат за развој на комуникативната флуентност, прагматичката соодветност и интеркултурната чувствителност. Тие воедно претставуваат значаен предуслов за развојот на комуникативната, фразеолошката и социокултурната компетенција во процесот на изучување странски јазик.

Истражувањата покажуваат дека успешната комуникација не зависи исклучиво од познавањето на граматичките правила и лексиката туку и од способноста за соодветна употреба на вакви јазични обрасци, како, на пример, формулите за поздравување и збогување (Guten Morgen, Auf Wiedersehen), формулите за согласување и одобрување (Genau, Alles klar), формулите за честитање (Alles Gute, Frohe Weihnachten), како и формулите за извинување или емотивните формули (Entschuldigung, Tut mir leid, uff, aha и др.).

Изборот на темата произлегува од потребата за подлабоко проучување на КФ, како важен сегмент на современата настава по странски јазици. Иако тие претставуваат значаен дел од комуникативната компетенција и придонесуваат за развојот на ФК и автентичната употреба на јазикот, нивната застапеност и обработка во наставата по ГВСЈ во македонскиот образовен контекст досега не се предмет на систематско истражување. Дополнителната важност на темата произлегува од фактот што учебниците по германски јазик што се користат во РС Македонија сè уште не се анализирани од аспект на КФ, а според достапната литература, недостигаат и германско-македонски контрастивни истражувања посветени на оваа проблематика.

Актуелноста на истражувањето е дополнително нагласена со современите тенденции во наставата по странски јазици, кои сè повеќе се насочени кон развивање

на повеќејазичноста и функционалната употреба на јазикот. Во тој контекст, германскиот јазик во РС Македонија најчесто се изучува како втор странски јазик, односно по англискиот јазик, што го прави особено значаен поимот германски по англиски како странски јазик (DaFmE). Овој поим ја истакнува важноста на претходно стекнатите јазични знаења и на нивното искористување во процесот на усвојување нов јазик, вклучително и при усвојувањето на КФ.

Истражувањето има две основни цели. Првата цел е препознавање, ексцерпција, анализа и класификација на КФ во учебниците по германски јазик за нивоата А1 – Б1, а втората испитување на степенот на ФК кај изучувачите и утврдување на улогата на овие јазични единици во процесот на усвојување на германскиот јазик.

Нацрт на содржината на трудот

Трудот е структуриран во три главни целини. По воведниот дел, во кој се претставени предметот, целите, хипотезите и методологијата на истражувањето, како и неговиот научен придонес, се дефинираат и основните поими значајни за истражувањето, како што се прв, втор и трет странски јазик, како и поимот германски по англиски како странски јазик (DaFmE), кој ја одразува реалната јазична ситуација на голем број изучувачи, го олеснува усвојувањето на вториот странски јазик, преку активирање на претходно стекнатите јазични знаења, и позитивно влијае врз мотивацијата за учење. Потоа следува теоретската рамка на трудот.

Во првата глава, се обработуваат основните поими од областа на фразеологијата, КФ, менталниот лексикон (понатаму: МЛ) и ФК. Посебно внимание е посветено на дефинирањето, класификацијата и функциите на КФ, како и на нивното усвојување во мајчиниот и во странскиот јазик. Воедно, се разгледува и поимот ФК, при што значајно место зазема фразеодидактичкиот тричекор на Кин, кој е важна теоретска основа за анализата на наставните содржини и за изработката на инструментите применети во емпирискиот дел од истражувањето.

Втората глава е посветена на корпусната анализа на учебниците по германски јазик што до образовните реформи од учебната 2025/2026 г. се користат во основното и средното образование во РС Македонија. Во неа, се препознаваат, анализираат и класифицираат КФ ексцерпирани од учебниците за нивоата А1 – Б1. Оттука, истражувањето има и ретроспективна вредност бидејќи овозможува увид во досегашните наставни пристапи и создава основа за споредба со новите наставни материјали, како и за унапредување на обработката на КФ во идните учебници.

Третата глава го претставува емпириското истражување насочено кон испитувањето на ФК и усвојувањето на КФ кај изучувачите на ГВСЈ во РС Македонија.

Во завршниот дел, се сумираат резултатите од истражувањето, се изнесуваат главните заклучоци и се укажува на значењето на КФ за развојот на фразеолошката и комуникативната компетенција, како и на можностите за понатамошни истражувања во оваа област.

Трудот завршува со библиографија, резиме и прилози, кои ги опфаќаат листите на табели, графикони и слики употребени во дисертацијата, како и инструментите во истражувањето: тестот и анкетниот прашалник применети во емпирискиот дел од трудот.

Применети методи и начин на работа

Истражувањето се заснова на комбиниран квантитативно-квалитативен методолошки пристап. Во теоретскиот дел, се применуваат описен, аналитички, синтетички и споредбен метод со цел систематизирање и критичко разгледување на значајните научни сознанија.

Корпусот го сочинуваат учебниците *Planet A1*, *Logisch A2*, *Prima A2*, *Prima B1* и *Beste Freunde B1.1* и *B1.2*, кои се користат во основното и средното образование во РС Македонија. Од нив, е ексцерпиран корпус од КФ кои се класифицирани во десет функционални групи, според приспособена верзија на класификацијата на Мајор.

Емпириското истражување е реализирано преку тест и анкетен прашалник, кои им се достапни на испитаниците на платформата Гугл формс (Google Forms). Во истражувањето, учествуваа вкупно 1 002 испитаници од различни возрасни и образовни категории, кои го изучуваат ГВСЈ во РС Македонија, односно 662 се изучувачи во основно образование, а 340 изучувачи во средно образование. Добиените податоци се обработени со помош на програмата Мајкрософот ексел (Microsoft Excel) и се анализирани со примена на квантитативни и квалитативни постапки.

Добиени резултати и нивно значење

Резултатите од корпусната анализа покажуваат дека КФ се застапени во сите анализирани учебници по германски јазик, но нивната распределба не е рамномерна, ниту доследно систематизирана. Најчести се формулите за поздравување, збогување, согласување и одбивање, а одредени групи КФ (на пр., формулите за реплицирање,

претставување), се јавуваат значително поретко или се појавуваат само во ограничен број контексти или ситуации. Анализата, исто така, покажува дека нивната застапеност не се зголемува секогаш пропорционално со напредувањето на јазичното ниво. Добиените резултати ја нагласуваат потребата од нивно постојано посистематско и методски поусогласено вклучување во наставните материјали по германски јазик.

Резултатите од емпириското истражување покажуваат дека степенот на ФК се зголемува со возраста, образовното ниво и изложеноста на германскиот јазик. Изучувачите најуспешно ги препознаваат и употребуваат почесто застапените и функционално транспарентни КФ. Од друга страна, тешкотии се забележуваат при разбирањето и употребата на поретко застапените и културно специфичните КФ, особено кај оние што немаат директни еквиваленти во македонскиот јазик. Резултатите потврдуваат дека изложеноста на германскиот јазик, контактот со автентични јазични материјали и постојаната употреба на јазикот позитивно влијаат врз развојот на ФК.

Истражувањето, исто така, покажува дека изучувачите ја препознаваат важноста на КФ и сметаат дека нивната поголема и посистематска застапеност во наставата би придонела за поуспешна и поавтентична комуникација на германски јазик.

Добиените резултати, во голема мера, ги потврдуваат поставените хипотези за влијанието на возраста, образовното ниво и изложеноста на германскиот јазик врз развојот на ФК и усвојувањето на КФ.

Научен придонес и заклучни согледувања

Научниот придонес на дисертацијата се состои во првата систематска анализа на КФ во учебниците по германски јазик што се користат до учебната 2025/2026 г. во македонскиот образовен систем. Со тоа, се пополнува значајна празнина во домашните истражувања од областа на германско-македонските контрастивни фразеолошки истражувања бидејќи досега нема истражувања што ги разгледуваат застапеноста и функцијата на КФ во наставата по германски јазик во РС Македонија. Истражувањето ја актуализира и важноста на ФК во наставата по ГВСЈ и отвора можност за понатамошни контрастивни, психолингвистички и глотодидактички истражувања насочени кон усвојувањето и употребата на фразеолошките единици во повеќејазична средина.

Посебен придонес претставува создавањето ексерпиран и класифициран корпус на КФ од учебниците по германски јазик за нивоата А1 – Б1. Овој корпус може да послужи како основа за изработка на тематски, дидактички или фразеолошки

речник на КФ, како и за дефинирање на фразеолошкиот минимум и оптимум во рамките на основното или средното образование. Истовремено, резултатите може да бидат корисни при подготовката на нови учебници, наставни програми и дополнителни дидактички материјали насочени кон развојот на ФК.

Практичната вредност на истражувањето се огледа и во можноста добиените сознанија да се применат во наставната практика, особено при планирањето на активности за развој на комуникативната и интеркултурната компетенција. Резултатите покажуваат дека систематската и контекстуализирана обработка на КФ придонесува за поуспешно усвојување на германскиот јазик и за поавтентична комуникација во реални ситуации.

Истражувањето потврдува дека КФ претставуваат важен сегмент од усвојувањето на ГВСЈ и дека нивната застапеност во наставните материјали директно влијае врз развојот на ФК кај изучувачите. Оттука, се наметнува потребата од нивно поинтензивно и посистематско вклучување во наставните програми, учебниците и часовите по германски јазик. Ваквиот пристап не само што ќе придонесе за развојот на ФК туку и за унапредување на комуникативната и интеркултурната компетенција, кои претставуваат клучни компоненти на современото учење странски јазици.

Summary

Research Subject and Objectives

The subject of this doctoral dissertation is the investigation of communicative phraseological units (hereinafter: CPUs) in the teaching of German as a second foreign language (hereinafter: GSFL) in the Republic of North Macedonia, with particular emphasis on their representation in German language textbooks and their role in the development of the learners' phraseological competence (hereinafter: PC) and their communicative competence.

CPUs units are conventionalized, prefabricated linguistic units that are used in typical communicative contexts and situations. They represent an important component of everyday language interaction, as they enable rapid, efficient, and appropriate sociocultural communication. Their acquisition and appropriate use contribute to the development of communicative fluency, pragmatic appropriateness, and intercultural sensitivity. Furthermore, they represent a significant prerequisite for the development of communicative, phraseological, and sociocultural competence in the process of learning a foreign language.

Research has shown that successful communication depends not only on the knowledge of grammatical rules and vocabulary, but also on the ability to use such linguistic patterns appropriately. These include, for example, greeting and leave-taking formulas (*Guten Morgen, Auf Wiedersehen*), formulas of agreement and approval (*Genau, Alles klar*), congratulatory formulas (*Alles Gute, Frohe Weihnachten*), as well as apology formulas and emotive expressions (*Entschuldigung, Tut mir leid, uff, aha*, etc.).

The choice of this topic stems from the need for a more in-depth study of CPUs as an important component of contemporary foreign language teaching. Although they represent a significant aspect of communicative competence and contribute to the development of PC and authentic language use, their representation and treatment in the teaching of GSFL within the Macedonian educational context have not yet been the subject of systematic research. The relevance of the topic is further reinforced by the fact that German language textbooks used in the Republic of North Macedonia have not yet been analysed from the perspective of CPUs. Moreover, according to the available literature, there is a lack of German–Macedonian contrastive studies dedicated to this issue.

The timeliness of the research is additionally highlighted by contemporary trends in foreign language education, which increasingly focus on the promotion of multilingualism and the functional use of language. In this context, German in the Republic of North Macedonia is most commonly learned as a second foreign language following English, which makes the

concept of *German after English as a Foreign Language* (DaFnE) particularly relevant. This concept emphasizes the importance of previously acquired linguistic knowledge and its application in the process of learning a new language, including the acquisition of CPUs. The study pursues two main objectives. The first objective is the identification, extraction, analysis, and classification of CPUs in German language textbooks for proficiency levels A1–B1. The second objective is to examine the level of PC among learners and to determine the role of these linguistic units in the process of acquiring German.

Structure of the Dissertation

The dissertation is structured into three main parts. After the introductory part, which presents the subject, objectives, hypotheses and methodology of the research, as well as its scientific contribution, the fundamental concepts relevant to the research are defined, such as first, second, and third foreign languages, as well as the concept of *German after English as a Foreign Language* (DaFnE), which reflects the actual linguistic situation of a large number of learners, facilitates the acquisition of a second foreign language by activating previously acquired linguistic knowledge, and positively affects learning motivation. This is followed by the theoretical framework of the dissertation.

The first chapter is dedicated to the fundamental concepts of phraseology, CPUs, the mental lexicon (hereinafter: ML), and PC. Particular attention is paid to the definition, classification, and functions of CPUs, as well as to their acquisition in both the native and foreign language. At the same time, the concept of phraseological unit is also considered, with special emphasis on Kühn's phraseodidactic three-step model, which serves as an important theoretical foundation for the analysis of teaching materials and the development of the research instruments employed in the empirical part of the research.

The second chapter is dedicated to the corpus analysis of German language textbooks that were used in primary and secondary education in the Republic of North Macedonia prior to the educational reforms introduced in the 2025/2026 school year. In this chapter, CPUs extracted from textbooks for proficiency levels A1–B1 are identified, analysed, and classified. Consequently, the study also possesses retrospective value, as it provides insight into previous teaching approaches and establishes a basis for comparison with new teaching materials, as well as for improving the treatment of CPUs in future textbooks.

The third chapter presents the empirical study aimed at examining PC and the acquisition of CPUs among learners of GSFL in the Republic of North Macedonia.

The concluding part summarizes the findings of the research, presents the main conclusions, and highlights the importance of CPUs for the development of phraseological and communicative competence, while also indicating possible directions for future research in this field.

The dissertation concludes with a bibliography, an abstract, and appendices, which include the lists of tables, charts, and figures used throughout the dissertation, as well as the research instruments employed in the empirical part of the study: the test and the questionnaire.

Methods and Research Procedure

The research is based on a mixed quantitative–qualitative methodological approach. In the theoretical part of the study, descriptive, analytical, synthetic, and comparative methods are employed in order to systematize and critically examine relevant scientific findings.

The corpus consists of the textbooks *Planet A1*, *Logisch A2*, *Prima A2*, *Prima B1*, and *Beste Freunde B1.1* and *B1.2*, which are used in primary and secondary education in the Republic of North Macedonia. From these textbooks, a corpus of CPUs was extracted and subsequently classified into ten functional groups according to an adapted version of Major’s classification.

The empirical study was conducted through a test and a questionnaire administered via the Google Forms platform. A total of 1,002 participants from different age groups and educational levels who study GSFL in the Republic of North Macedonia took part in the research. Of these, 662 were primary school learners and 340 were secondary school learners. The collected data were processed using Microsoft Excel and analysed by means of quantitative and qualitative procedures.

Results and Their Significance

The results of the corpus analysis indicate that CPUs are present in all analysed German language textbooks; however, their distribution is neither balanced nor consistently systematized. Greeting, leave-taking, agreement, and refusal formulas occur most frequently, whereas certain groups of CPUs (e.g., response formulas and self-introduction formulas) appear considerably less often or occur only in a limited number of contexts and situations. The analysis further reveals that their representation does not always increase proportionally with advancing language proficiency levels. The results obtained emphasize the need for their

continuous, more systematic, and methodologically consistent inclusion in German language teaching materials.

The results of the empirical study demonstrate that the level of PC increases with age, educational level, and exposure to the German language. Learners are most successful in recognizing and using those CPUs that occur more frequently and are functionally transparent. In contrast, difficulties are observed in the comprehension and use of less frequent and culturally specific CPUs, particularly those that do not have direct equivalents in the Macedonian language. The results confirm that exposure to the German language, contact with authentic language materials and constant use of the language positively influence the development of FC.

The study also shows that learners recognize the importance of CPUs and believe that their more extensive and systematic inclusion in language instruction would contribute to more successful and authentic communication in German.

Overall, the findings largely confirm the proposed hypotheses concerning the influence of age, educational level, and exposure to the German language on the development of PC and the acquisition of CPUs.

Scientific Contribution and Concluding Remarks

The scientific contribution of this dissertation lies in providing the first systematic analysis of CPUs in German language textbooks used in the Macedonian educational system until the 2025/2026 school year. In doing so, the study fills a significant gap in domestic research within the field of German–Macedonian contrastive phraseological studies, as no previous research has examined the representation and function of CPUs in German language teaching in the Republic of North Macedonia. Furthermore, the study highlights the importance of PC in the teaching of GSFL and opens avenues for further contrastive, psycholinguistic, and glottodidactic research focusing on the acquisition and use of phraseological units in multilingual environments.

A particular contribution of the dissertation is the creation of an extracted and classified corpus of CPUs from German language textbooks for proficiency levels A1–B1. This corpus may serve as a basis for the development of a thematic, didactic, or phraseological dictionary of CPUs, as well as for defining a phraseological minimum and optimum within primary and secondary education. At the same time, the findings may prove useful in the preparation of new textbooks, curricula, and supplementary teaching materials aimed at fostering phraseological competence.

The practical value of the study is also seen in the possibility of applying its findings to educational practice, particularly in the planning of activities designed to promote communicative and intercultural competence. The results demonstrate that the systematic and contextualized treatment of CPUs contributes to more successful acquisition of the German language and to more authentic communication in real-life situations.

The study confirms that CPUs constitute an important component of learning GSFL and that their representation in teaching materials directly influences the development of learners' phraseological competence. Consequently, there is a clear need for their more intensive and systematic integration into curricula, textbooks, and German language instruction. Such an approach would contribute not only to the development of PC but also to the enhancement of communicative and intercultural competence, which are key components of contemporary foreign language learning.

Користена литература

А. Латиница

1. **Afonkin**, J. N. 1983. *Konversationsformeln*. Moskau: Prosveščenie.
2. **Aguado**, K. 2002. Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2 Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.
3. **Ahrenholz**, B. 2008. Erstsprache–Zweitsprache–Fremdsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*, 3–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
4. **Aitchison**, J. 2003. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Third Edition. Oxford: Blackwell.
5. **Amar**, A. B. B. 2012. *Phraseologismen und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht an den algerischen Universitäten*. Doktorarbeit. Oran: Universität Oran, Algerien.
6. **Asmani**, R. R. 2017. *Phraseologismen im Daf-Unterricht in Algerien*. Magisterarbeit. Université d'Oran 2. Faculté des Langues Étrangères. https://www.academia.edu/40466577/Magisterarbeit_von_Asmani_rachid (Достапно на: 12.1.2024).
7. **Austin**, L. J. 1962. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
8. **Austin**, J. 1986. *Zur Theorie der Sprechakte. Deutsche Übersetzung von How to do things with words*. Stuttgart: Reclam.
9. **Babušytė**, D. 2020. Zur Phrasemvermittlung im DaF-Unterricht. *Šiuolaikinės visuomenės ugdymo veiksniai, t. 5*, 179–193. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
10. **Ballweg**, S./Drumm, S./Hufeisen, B./Klippel, J./Pilypaitytė, L. 2013. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* In: *DLL 2*, München: Klett-Langenscheidt.
11. **Bergerová**, H. 2009. Wie viel Phraseologie brauchen künftige Deutschlehrende?. In: Spáčilová, L./Vaňková, L. (Hrsg.). *Germanistische Linguistik–die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*, 71–80. Brno: Academicus.
12. **Bergerová**, H. 2010. Multimediale Unterrichtsmaterialien für die Vermittlung von Phraseologismen. Erste Erfahrungen aus der Praxis. In: Korhonen, J./Mieder, W./Piirainen, E./Piñel, R. (Hrsg.). *Europhras. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.8.2008*, 392–398. Helsinki: Universität Helsinki. <http://www.helsinki.fi/deutsch/europhras/ep2008.pdf> (Достапно на: 4.4.2024).

13. **Bergerová, H.** 2011. Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. In: *Linguistik online* 47, 107–117. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/365/563?inline=1> (Достапно на: 22.6.2024).
14. **Böhmer, H.** 1997. Ist Phraseologie heute noch als einheitliches Gebiet haltbar? In: Sabban, A. (Hrsg.). *Phraseme im Text: Beiträge aus romanistischer Sicht*, 1–28. Bochum.
15. **Brody M. J.** 2020. Interjection. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1–6. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118786093.iela0177> (Достапно на: 4.7.2024).
16. **Brown, R.** 1973. Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, 28: 2, 97–106. <https://doi.org/10.1037/h0034209> (Достапно на: 4.7.2024).
17. **Buhofer, A.** 1980. *Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen*. Frauenfeld: Huber.
18. **Burger, H.** 1973. *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
19. **Burger, H./Buhofer, A./Sialm, A.** 1982. *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: de Gruyter.
20. **Burger, H.** 2003. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
21. **Burger, H./Dobowol'skij, D./Kühn,P./Norrick, N.R.** 2007. *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter.
22. **Buzećan, M.** 2017. *Teoretska utemeljenost ranog učenja drugog stranog jezika*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
23. **Caban, A.** 2009. *Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht anhand von Fotoromanen*. Doktorarbeit. Münster: Philosophische Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität.
24. **Chrissou, M.** 2000. *Kontrastive Untersuchungen zu deutschen und neu griechischen Phraseologismen mit animalistischer Lexik*. Dissertation. Essen: Clemon Verlag.
25. **Chrissou, M./Makos, E.** 2018. *Zum Bekanntheitsgrad erwerbsrelevanter Phraseme des Deutschen. Eine Untersuchung bei Germanistik-Studierenden an der Nationalen*

- Kapodistrias-Universität Athen. In: *Linguistik Online* 89, 19–35. <https://www.redalyc.org/pdf/6645/664573473004.pdf>. (Доступно на: 12.4.2025).
26. **Chrissou**, M. 2022. Phraseologische Kompetenz in der Fremdsprache. Zur theoretischen Modellierung eines zentralen phraseodidaktischen Konzepts. In: Gondek, A./Jurasz, A./Staniewski, P./Szczęk, J.(Hrsg.). *Aktuelle Trends in der phraseologischen und parömiologischen Forschung weltweit*, 377–393. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
 27. **Chrissou**, M. 2023. Zur Bestimmung einer sinnvollen Progression für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht. In: Mückel, W. (Hrsg.). *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart*, 201–218. Berlin: de Gruyter.
 28. **Chrissou**, M. 2024. Phraseodidaktische Reflexionen am Beispiel von PhraseoLab. In: Gondek, A./ Jurasz, A./Staniewski, P./Szczęk, J.(Hrsg.). *Interkulturelles und Interdisziplinäres in der Phraseologie und Parömiologie II*, 113–134. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
 29. **Clees**, R. 2017. *Formelhafte Sprache in der Chambre des Députés*. Trier: Sprach-Literatur- und Medienwissenschaften. Dissertation.
 30. **Coulmas**, F. 1981. *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
 31. **Czachur**, W. 2006. Dankesformeln als kulturspezifisches Phänomen im Deutschen und Polnischen. In: *Acta Philologica* 32, 17–32. file:///D:/Downloads/Czachur_DankesformelnalskulturspezifischesPhnomen.pdf (Доступно на: 12.3.2024).
 32. **Daniels**, K. 1979. Neue Aspekte zum Thema Phraseologie in der gegenwärtigen Sprachforschung, 2. Teil. In: *Muttersprache*, 89, 71–96.
 33. **Daniels**, K. 1985. Idiomatic Kompetenz in der Zielsprache Deutsch. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen. In: *Wirkendes Wort* 2, 145–157.
 34. **De Angelis**, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
 35. **Dobrovol'skij**, D. 1995. *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen: Narr Verlag.
 36. **Dobrovol'skij**, D. 2025. Phraseology and Figurative Language: Some Basic Concepts and Future Prospects. In: *Yearbook of Phraseology* 16: 1, 5–50. <https://doi.org/10.1515/phras-2025-0003> (Доступно на: 11.1.2026).

37. **Donalies, E.** 1994. Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? Zum Oberbegriff eines Bereichs der Linguistik. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22: 3, 334–349. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zfgl.1994.22.3.334/html> (Доступно на: 13.5.2026).
38. **Donalies, E.** 2009. *Basiswissen. Deutsche Phraseologie*. Tübingen: Narr.
39. **Drahota-Szabó, E.** 2021. *Deutsche Phraseologie aus intra-und interlingualer Perspektive*. Imst: Aphaeth Wörterbuchverlag.
40. **Drahota-Szabó, E./Egger, M. N.** 2023. Phraseodidaktische Empfehlungen im digitalen Zeitalter. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 33, 66–103. https://dufu.hu/cikkek/dufu12/2023_3.pdf (Доступно на: 12.12.2024).
41. **Drumm, D.** 2004. *Semantischer Mehrwert und Multifunktionalität von Phraseologismen in der englischsprachigen Anzeigenwerbung*. Dissertation. Trier: Universität Trier.
42. **Đurčo, P.** 1994. Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie. Am Beispiel Deutsch und Slowakisch. Heidelberg: J. Groos Verlag.
43. **Đurčo, P.** 2001. Bekanntheit, Häufigkeit und lexikographische Erfassung von Sprichwörtern. Zu Parömiologischen Minima für DaF. In: Häcki, B. A./Burger, H./Gautier, L. (Hrsg.). *Phraseologiae Amor: Aspekte europäischer Phraseologie*, 99–106. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
44. **Ehrhardt, C.** 2007. Phraseme in der Jugendsprache. In: Burger, H./Dobowol'skij, D./Kühn, P./Norrick, N. R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, 253–264. Berlin: de Gruyter.
45. **Ehrhardt, C.** 2014. Idiomatic Competence: Phraseme and Phraseology in DaF-Unterricht. In: *GFL-journal*, 1. <http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf> (Доступно на: 3.10.2024).
46. **Ettinger, S.** 2007. Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, H./Dobowol'skij, D./ Kühn, P./Norrick, N. R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, 893–903. Berlin: de Gruyter.
47. **Feilke, H.** 1996. *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
48. **Filatkina, N.** 2007. Pragmatische Beschreibungsansätze. In: Burger, H./Dobowol'skij, D./Kühn, P./Norrick, N. R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 2. Halbband, 132–158. Berlin: de Gruyter.

49. **Fleischer, W.** 1982. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
50. **Gibbs, R. W.** 1980. Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & Cognition*, 8: 2, 149–156.
51. **Gibbs, R. W. Jr./Nayak, N. P.** 1989. Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. In: *Cognitive Psychology* 21: 1, 100–138.
52. **Gibbs, R.W., Jr.** 2002. A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. In: *Journal of Pragmatics* 34, 457–486.
53. **Glaboniat, M./Müller, M./Rusch, P./Schmitz, H./Wertenschlag, L.** 2005. *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
54. **Gläser, R.** 1990. *Phraseologie der englischen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
55. **Goddard, C.** 2013. Interjections and Emotion (with Special Reference to "Surprise" and "Disgust" 6: [1.https://www.researchgate.net/publication/277452610_Interjections_and_Emotion_with_Special_Reference_to_Surprise_and_Disgust](https://www.researchgate.net/publication/277452610_Interjections_and_Emotion_with_Special_Reference_to_Surprise_and_Disgust) (Доступно на: 15.4.2025).
56. **González Rey, I.** 2018. Competencia fraseológica y modelo pedagógico: el caso del método Phraséotext-le Français Idiomatique.
57. **Gréciano, G.** 1983. Forschungen zur Phraseologie. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 11: 2, 232–243. Berlin/ New York.
58. **Gülich, E./Krafft, U.** 1992. Ich mag es besser. Konversationelle Bearbeitung vorgeformter Ausdrücke in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern. In: *FLuL; zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen* 21, 65–87. Tübingen: Narr.
59. **Gülich, E.** 1997. Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung, formelhafter Texte. In: Wimmer, R./Berens, F.J. (Hrsg.). *Wortbildung und Phraseologie*, 131–175. Tübingen: Narr.
60. **Gündoğdu, M.** 2007. Die Behandlung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *DaZ* 2, 11–18.
61. **Hallsteinsdóttir, E.** 2001. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač <http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/3-8300-0435-4.htm> (Доступно на: 4.4.2024).

62. **Hallsteinsdóttir**, E. 2006. Phraseographie. *Hermes: Journal of Language and Communication Studies* 36, 91–128. <http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-36-Hallsteinsdottir.pdf> (Доступно на: 4.4.2024).
63. **Hallsteinsdóttir**, E. 2011. Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: *Linguistik online* 47, 1–31. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358/550> (Доступно на: 4.4.2024).
64. **Hallsteinsdóttir**, E. 2011b. Phraseological competence and the translation of phrasemes. In: Pamies, A./Luque-Nadal, L./Pazos, J.-M. (Hrsg.). *Multi-lingual Phraseography: Translation and learning applications*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
65. **Hallsteinsdóttir**, E./Farø, K. 2006. Neue theoretische und methodische Ansätze in der Phraseologieforschung. In: *Linguistik online* 27, 3–10. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/740/1260> (Доступно на: 13.5.2026).
66. **Hallsteinsdóttir**, E./Farø, K. 2010. Interlinguale Phraseologie: Theorie, Praxis und Perspektiven In: Kuiper, K. (Hrsg.). *Yearbook of Phraseology 1*, 125–158. Berlin: de Gruyter.
67. **Hallsteinsdóttir**, E./Šajanková, M./Quasthoff, U. 2006. Vorschlag eines phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache auf der Basis von Frequenzuntersuchungen und Geläufigkeitsbestimmungen. In: *Linguistik-online* 27, 119–138. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746> (Доступно на: 4.4.2024).
68. **Hallsteinsdóttir**, E./Chrissou, M. 2024. Korpuslinguistische Ansätze der Phraseologie-und was nun? Phraseodidaktik und die Potenziale neuerer Zugänge der Sprachdidaktik. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache 4: 1*, 8–27. <https://kordaf.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3989/galley/3972/download> (Доступно на: 16.5.2026).
69. **Hessky**, R. 1997. Feste Wendungen—ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 139–143.
70. **Höppnerová**, V. 2013. Konventionalisierte Routineformeln. In: Ference, A. E./Spáčilová L. (Hrsg.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften*, 21–29. Brno: Universität Olomouc.

71. **Hufeisen**, B. 1998. L3-Stand der Forschung: Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B./Lindemann B. (Hrsg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, 169–183. Tübingen: Stauffenberg.
72. **Hufeisen**, B./Neuner G. 2003. Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
73. **Hufeisen**, B./Riemer, C. 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm H. J./Fandrych, C./ Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*, 738–753. Berlin: de Gruyter.
74. **Hümmer**; C. 2007. *Synonymie bei phraseologischen Einheiten –eine korpusbasierte Untersuchung*. Doktorarbeit. Potsdam: Humanwissenschaftlichen Fakultät. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4845/file/huemmer_diss.pdf (Доступно на: 16.5.2026).
75. **Hyvärinen**, I. 2003. Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht. In: *Info DaF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30: 4, 335–351.
76. **Hyvärinen**, I. 2011. Zur Abgrenzung und Typologie pragmatischer Phraseologismen–Forschungsüberblick und offene Fragen. In: Hyvärinen, I./Liimatainen, A. (Hrsg.). *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie* 25, 9–43. Frankfurt a.M.: P. Lang.
77. **İşigüzel**, B./ Dilken, M. 2022. Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. In: *International Journal of Languages Education and Teaching*, 10: 1, 65–76.
78. **Ivanetić**, N. 2001. Pozdravne formule u rječnicima. In: *Filologija*, 221–234. Zagreb. <https://hrcak.srce.hr/file/255636> (Доступно на: 2.2.2025).
79. **Ivanović**, B. 2012. Recesivna obeležja nemačkih frazeologizama i tendencija nivelacije prema savremenom jezičkom stanju. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
80. **Jääskeläinen**, P. 2017. „Sag mal, spinnst du?“ „Stehen bleiben! Polizei!“- *Kommunikative Routineformeln in der Telenovela Sturm der Liebe und in der Krimiserie Der Staatsanwalt*“. *Magisterarbeit*. Helsinki: Institut für moderne Sprachen. Germanistik.
81. **Jazbec**, S./Enceva, M. 2012. Aktuelle Lehrwerke für den Daf-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. In: *Porta Linguarum* 17, 153–171.

82. **Jazbec, S./Kacjan, B.** 2013. Phraseophil oder phraseophob-Ist das eigentlich überhaupt eine Frage? Eine qualitative empirische Fallstudie. In: *Jezikoslovlje 14*: 1, 47–63. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. <https://hrcak.srce.hr/file/151961> (Достапно на: 24.4.2025).
83. **Jelaska, Z.** 2005. Materinski, drugi, strani i ostali jezici. In: Jelaska, Z. i suradnici. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, 24–38. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
84. **Jesenšek, V.** 2006. Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: *Linguistik online 27*, 137–147. <https://www.redalyc.org/pdf/6645/664573576008.pdf> (Достапно на: 24.4.2024).
85. **Jesenšek, V.** 2011. Sprichwörter im Wörterbuch. In: *Linguistik online, 47*, 67–78. <https://core.ac.uk/download/pdf/158976131.pdf> (Достапно на: 4.4.2024).
86. **Julinová, P.** 2017. Phraseologismen in Lehrbüchern des Deutschen. Magisterarbeit. Brno: Filozofická Fakulta. Masarykova Univerzita. [Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky. https://is.muni.cz/th/zx1pu/Diplomarbeit_final.pdf](https://is.muni.cz/th/zx1pu/Diplomarbeit_final.pdf) (Достапно на: 3.2.2025).
87. **Kahl, S.** 2015. *Kontrastive Analyse zu phraseologischen Somatismen im Deutschen und Italienischen*. Bamberg: University of Bamberg Press.
88. **Katsarou, E. C.** 2011. *Descriptive and Theoretical Aspects of English Idioms. A Monograph*. Lambert. Academic Publishing.
89. **Kecskes, I.** 2010. Situation-bound utterances as pragmatic acts. In: *Journal of Pragmatics* 42, 2889–2896. https://www.academia.edu/1239562/Situation_bound_utterances_as_pragmatic_acts (Достапно на: 15.5.2026).
90. **Kehrein, A.S.** 2013. Strategien zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht. Magisterarbeit. Zentrum für Lehrerbildung. Institut für Englische Philologie.
91. **Kempcke, G.** 1994. Zur Darstellung der kommunikativen Wendungen in den gegenwartssprachlichen Wörterbüchern des Deutschen. In: Sandig, B. (Hrsg.). *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*, 304–314. Bochum: Brockmeyer.
92. **Kersten, S.** 2010. Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule, 66–88. <https://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/index.php/nlk/article/view/334> (Достапно на: 16.6.2025).
93. **Klein, W.** 1992. *Zweitspracherwerb. 3. Auflage*. Studienbuch Linguistik. Frankfurt a.M.: A. Hain Verlag.

94. **Klein**, W. 2001. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In Götze, L./Helbig, G./Henrici, G./Krumm, H. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*, 604–616. Berlin: de Gruyter.
95. **Konecny**, C./Hallsteinsdóttir, E./Kacjan, B. 2013. Zum Status quo der Phraseodidaktik. Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In: Konecny, C./Hallsteinsdóttir, E./Kacjan, B. (Hrsg.). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachdidaktik*. *Zora* 94, 153–172. Maribor: Universitätsverlag.
96. **Korhonen**, J. 2002. Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick. In: Cruse, A./Hundsnurscher, F. Job, M./Lutzeier, P. R. (Hrsg.). *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*, 402–407. Berlin: de Gruyter.
97. **Kostič**-Tomović, J. 2013. *Leksikologija nemačkog jezika i tvorba reci u savremenom nemačkom jeziku*. Beograd: FOKUS – Forum za interkulturnu komunikaciju.
98. **Kotorova**, E. 2013. Dankesbezeugung im deutschen und im russischen Diskurs: soziokulturelle, pragmatische und sprachlich-strukturelle Aspekte. In: *Zeitschrift für Slavistik* 58: 4, 417–434. https://www.researchgate.net/publication/274447861_Dankesbezeugung_im_deutschen_und_russischen_Diskurs_sozio_kulturelle_pragmatische_und_sprachlich-strukturelle_Aspekte (Достапно на: 11.1.2025).
99. **Kotorova**, E. 2020. ZUSTIMMUNG und ABLEHNUNG: Methodologie der Analyse eines Sprachhandlungsmusters. In: *Moderna språk* 114, 205–232. https://www.academia.edu/87002257/ZUSTIMMUNG_und_ABLEHNUNG_Methodologie_der_Analyse_eines_Sprachhandlungsmusters?uc-sb-sw=81930057 (Достапно на: 11.1.2025).
100. **Krashen**, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
101. **Kurtuma**, N. 2023. *Zu frequenten Phraseologismen in DaF-Lehrwerken mit Hinblick auf einen Vorschlag zum phraseologischen Minimum im DaF-Unterricht – eine korpusbasierte Untersuchung*. Disertation. Novi Sad.
102. **Kuvač** Kraljević J./Lenček, M. 2012. Frazeologija dječjega jezika: psiholingvistički pristup. In: *Logopedija* 3: 1, 26–30. <https://hrcak.srce.hr/file/182894>. Датум на пристап: 10.3.2025.

103. **Kühn, P.** 1989. Die Beschreibung von Routineformeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann, F. J./Reichmann, O./Wiegand, H. E./Zgusta, L. (Hrsg.). *An International Encyclopedia of Lexicology*, 830–835. Berlin: de Gruyter.
104. **Kühn, P.** 1992. Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 21*, 169–189.
105. **Kühn, P.** 1996. Redewendungen–nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch, 15*, 10–16.
106. **Kühn, P.** 2005. Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. *Der Deutschunterricht 57: 5*, 25–32.
107. **Kühn, P.** 2007. Phraseme im Muttersprachenunterricht. In: Burger, H./Dobowol'skij, D./Kühn, P./Norrick, N.R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, 881–893. Berlin: de Gruyter.
108. **Kuzmanovska, D./Kirova, S./Petkovska, B.** 2019. Phraseological Optimum in Teaching Foreign Languages. 13th International Technology, Education and Development Conference. 11 – 13 Mai 2019, Valencia. Published by IATED Academy NTED2019 Proceedings Exploring New frontiers in Education. pp. 2509–2512. ISSN 2340-1079 <https://eprints.ugd.edu.mk/21830/> (Достапно на: 13.8.2025).
109. **Lakoff, G./Johnson, M.** 2003. *Metaphors we live by* (with a new Afterword). 2. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
110. **Lapinskas S.** 2013. *Zu ausgewählten theoretischen Problemen der deutschen Phraseologie*. Ein Lehrbuch für Studierende der Germanistik. Vilnius: Universität Vilnius.
111. **Larreta Zulategui, J. P.** 2014. Kontrastive Analyse spanischer und deutscher Zustimmungformeln. In: *Revista de Filología Alemana 22*, 239–259.
112. **Lenk, H. E. H.** 2014. Kommunikative Routineformeln in Zeitungskommentaren. In: Kolehmainen L./Lenk H. E. H./Tiittula L. (Hrsg.). *Kommunikative Routinen. Formen, Formeln, Forschungsbereiche. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. I. Hyvärinen*, 77–98. Frankfurt a.M.: P. Lang.
113. **Lenk, H.E.H.** 2015. Pragmatische Phraseme im Pressekommentar: Probleme ihrer Klassifikation. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten 4: 2*, 105–119. Kraków: Stowarzyszenie Germanistów Polskich. www.ejournals.eu/pliki/art/4773 (Достапно на: 13.5.2024).

114. **Liimatainen**, A. 2011. Ach du Donnerchen! – Voi herran pieksut! Zur Wiedergabe der emotiven Formeln in deutschen und finnischen Übersetzungen. In: Hyvärinen, I./Liimatainen, A. (Hrsg.). *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie* 25, 113–145. Frankfurt a.M.: P. Lang.
115. **Lipinski**, S. 2011. Zu Routineformeln im einsprachigen deutschen Lernerwörterbuch. Eine Untersuchung anhand von zwei Lernerwörterbüchern. In: Hyvärinen, I./Liimatainen, A. (Hrsg.). *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie* 25, 81–93. Frankfurt a.M.: P. Lang.
116. **Lutjeharms**, M. 2004. Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenerwerb* 8, 2/3, 129–139.
117. **Lückl**, J. 2022. Ma, es duatma voi load. Der Sprechakt der Entschuldigung in Instant-Messaging-Nachrichten. In: *Wiener Linguistische Gazette*. Wien: Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft.
https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/912022/Lueckl-Entschuldigung.pdf (Доступно на: 13.5.2024).
118. **Lüger**, H. H. 1993. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation: (Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 6*. Berlin: Langenscheidt.
119. **Lüger**, H. H. 1997. Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/a88cd45b-bc2a-4b71-9ef1-04fca285b432/content> (Доступно на: 4.4.2024).
120. **Lüger**, H. H. 1999. *Satzwertige Phraseologismen—Eine pragmalinguistische Untersuchung*. Wien: Praesens Verlag.
121. **Lüger**, H. H. 2007. Pragmatische Phraseme: Routineformeln. In: Burger, H./Dobowol'skij, D./Kühn, P./Norrick, N. R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* 1, 443–456. Berlin: de Gruyter.
122. **Lüger**, H. H. 2019. Phraseologische Forschungsfelder Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51–82. <https://heinzhelmutlueger.de/wp-content/uploads/2020/02/06-L%C3%BCger-51-82.pdf> (Доступно на: 9.1.2024).

123. **Lyrantzaki**, A. 2022. Zur Förderung der phraseologischen Kompetenz unter Einsatz sozialer Medien am Beispiel von Instagram. Athen: Nationale und Kapodistrische Universität Athen Philosophische Fakultät. [file:///D:/Downloads/Masterarbeit_Lyrantzaki_PDF%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Masterarbeit_Lyrantzaki_PDF%20(1).pdf) (Доступно на: 12.3.2025).
124. **Mackus**, N. 2011. Die Akzentuierung von Routineformeln. Eine Untersuchung anhand von Hörmustern. In: Hyvärinen, I./Liimatainen, A. (Hrsg.). *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie* 25, 45–56. Frankfurt a.M.: P. Lang.
125. **Mahdi**, H. A. 2010. *Die Routineformeln im Deutschen und im Irakisch-Arabischen*. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität. Germanistik und Kunstwissenschaften.
126. **Makkai**, A. 1972. *Idiom Structure in English*. The Hague/Paris: Mouton.
127. **Makkai**, A. 1987. Idiomaticity and phraseology in Post-Chomskian linguistics: The coming-of-age of semantics beyond the sentence. In: *Semiotica*, 64, No 1–2, 171–187.
128. **Martínez**, I. M. P. 2011. The Language of British Teenagers. A Preliminary Study of its Main Grammatical Features. In: *Atlantis Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies* 33: 1, 105–126. https://www.researchgate.net/publication/266242805_The_Language_of_British_Teenagers_A_Preliminary_Study_of_its_Main_Grammatical_Features (Доступно на: 12.3.2025).
129. **Marques**, M. G. 2022. *Kennen bilinguale Sprecher phraseologische Sprichwörter in beiden Sprachen? Eine empirische Studie zu Deutsch-Portugiesischen Herkunftssprechern*. Magisterarbeit. Frankfurt a.M.: J. W. Goethe-Universität. Institut für Romanische Sprachen und Literaturen. <https://www.fb10.uni-frankfurt.de/99263829/Disserta%C3%A7%C3%B5es> (Доступно на: 12.3.2025).
130. **Masum**, M. N. 2012. Das mentale Lexikon Wortproduktion in der Fremdsprache. Marburg: Tectum Verlag.
131. **Mayor**, S. I. 2006. *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen: eine pragmlinguistische kontrastive Analyse*. Dissertation. Wien: Praesens Verlag.
132. **Mückel**, W. (Hrsg.). 2023. *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin: de Gruyter.
133. **Müller-Lancé**, J. 2006. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. 2 Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

134. **Müller-Lancé**, J. 2013. Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht. In: Doff, S./Kipf, S. (Hrsg.). *English meets Latin* Unterricht entwickeln - Schulfremdspracher vernetzen, 13–31. Bamberg: C. C. Buchner Verlag. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/40183/1/M%C3%BCller-Lanc%C3%A9_2013_Sprachvernetzung%20in%20Kopf%20und%20Unterricht.pdf (Достапно на: 4.4.2024).
135. **Mujzer** Varga, K. Korpuslinguistische Untersuchung kommunikativer Routineformeln. In: *Germanistische studien X. S.*
136. **Nunberg**, G./Sag, I. A./Wasow, T. 1994. *Idioms in Language* 70: 3, 491–538. <https://www.scribd.com/document/604634096/Nunberg-Sag-Wasow-1994-Idioms> (Достапно на: 23.8.2025).
137. **Oksaar**, E. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
138. **Oldfield** R. C. 1966. Things, words and the brain. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 18, 340–353. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/14640746608400052> (Достапно на: 1.2.2024).
139. **Palm**, C. 1995. *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
140. **Palm**, C. 1997. *Phraseologie. Eine Einführung*, 2. durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.
141. **Pavelić**, A. 2022. *Pragmatische und interkulturelle Aspekte von Routineformeln im Deutschen und Kroatischen*. Rijeka: Filozovski fakultet.
142. **Piaget**, J. 1983. Piaget's Theory. In: Mussen, P. H./Kessen, W. (Hrsg.). *Handbook of Child Psychology: 1 History, Theory, and Methods*, 41–102. New York: John Wiley.
143. **Piirainen**, E. 2006. Phraseologie in arealen Bezügen: ein Problemaufriss. In: *Linguistik online*. https://www.linguistik-online.de/27_06/index.html (Достапно на: 4.4.2024).
144. **Pilz**, K. 1978. *Phraseologie: Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle Verlag.
145. **Pilz**, K. 1981. *Phraseologie. Redensartenforschung*. Stuttgart: Metzler.
146. **Ptashnyk**, S./Hallsteinsdóttir, E./Bubenhofer, N. 2010. (Hrsg.) *Korpora, Web und Datenbanken*, 228–234. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

147. **Quasthoff**, U./Schmidt, F./Hallsteinsdóttir, E. 2010. Häufigkeit und Struktur von Phraseologismen am Beispiel verschiedener Web-Korpora. In: Ptashnyk, S./Hallsteinsdóttir, E./Bubenhofer, N. (Hrsg.). *Computergestützte Methoden in der modernen Phraseologie und Lexikografie Corpora, Web and Databases. Computer-based Methods in Modern Phraseology and Lexicography*, 37–54. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
<https://www.bubenhofer.com/publikationen/SammelbandPhraseologie20100311.pdf>
(Достапно на: 4.4.2024).
148. **Ránics**, L. 2020. *Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht*. Ein deutsch-ungarischer empirischer Vergleich. Dissertation. Hannover: Philosophischen Fakultät der G.Wilhelm Leibniz Universität.
[file:///D:/Downloads/Dissertation_Laszlo_Ranics%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/Dissertation_Laszlo_Ranics%20(3).pdf) (Достапно на: 4.4.2024).
149. **Rauch**, E. 1992. *Sprachrituale in institutionellen und institutionalisierten Text- und Gesprächsorten*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
150. **Reder**, A. 2017. *Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken*.
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid/i17/21021903.html> (Достапно на: 4.4.2024).
151. **Riehl**, C. M. 2004. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2 Auflage. Tübingen: Narr.
152. **Rigler Šilc**, K. 2017. *Frazeološka kompetenca slovenskega mladostnika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
153. **Ristič** G. 2013. *Somatizmi u nemačkoj i srpskoj frazeologiji (kontrastivna istraživanja)*. Doktorska disertacija. Novi Sad: filozovski Fakultet u Novom Sadu.
154. **Roos**, E. 2001. *Idiom und Idiomatik. Ein sprachliches Phänomen im Lichte der Kognitiven Linguistik und Gestalttheorie*. Aachen: Shaker.
155. **Ruusila**, A. 2009. *Wie sollten pragmatische Phraseologismen lexikografisch dargestellt werden? Modell eines Wörterbuchartikels für pragmatische Phraseologismen in einem deutsch-finnischen Spezialwörterbuch in elektronischer Darstellungsform*. Magisterarbeit. Helsinki: Germanistisches Institut.
156. **Ruusila**, A. 2011. Lexikografische Darstellung pragmatischer Phraseologismen—eine Herausforderung. www.vakki.net/publications/no38_de.html (Достапно на: 1.12.2023).

157. **Ruusila**, A. 2014. *Pragmatische Phraseologismen und ihre lexikografische Darstellung. Am Beispiel eines mehrsprachigen elektronischen Spezialwörterbuches für Übersetzer*. Doktorarbeit. Helsinki: Germanistisches Institut.
158. **Sadikaj**, S. 2010. *Metaphorische Konzepte in somatischen Phraseologismen des Deutschen und Albanischen. Eine kontrastive Untersuchung anhand von Herz- und Hand-Somatismen*. Würzburg: Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft. <https://dnb.info/1007347341/34> (Достапно на: 8.9.2025).
159. **Sadikaj**, S./Sadiku, M./Bergerová, H. 2023. Phraseodidaktische Ansätze in aktuellen DaF-Lehrwerken: Vorschläge und Wünsche von DaF-Lehrkräften an Autorinnen und Autoren von Lehrwerken. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik 37*, 5–16. Digital Library of the Faculty of Arts: Masaryk University. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/BBGN2023-1-01.pdf> (Достапно на: 14.5.2024).
160. **Sadiku**, M./Sadikaj, S./Bergerová, H. 2021. Phraseme in aktuellen Lehrwerken: Fortschritt oder Stillstand? In: Bergerová, H./Lüger, H.-H./Schuppener, G. (Hrsg.). *Aussiger Beiträge 15*, 261–279. https://ab.ff.ujep.cz/files/15_2021/AB_2021-13-Sadikaj.pdf (Достапно на: 14.5.2024).
161. **Sanders**, W. 1977. *Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
162. **Sava**, D. 2010. Hoch soll er leben! Routineformeln als Forschungsaufgabe der phraseologische Kontrastivik. In: *Germanistische Beiträge 27*, 197–209. <http://reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB27/cap13.pdf> (Достапно на: 5.12.2024).
163. **Searle** J. R. 1976. A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society* 5, 1–23.
164. **Searle**, J. R. 1983. *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
165. **Stojić**, A./Košuta, N. 2017. Kolokacijske sveze u mentalnome leksikonu učenika stranoga jezika. In: *Fluminensia* 29: 2, 7–28. <https://scispace.com/pdf/kolokacijske-sveze-u-mentalnome-leksikonu-ucenika-stranoga-18m5p82w8s.pdf> (Достапно на: 14.6.2025).
166. **Sulikowska**, A. 2019. *Kognitive Aspekte der Phraseologie. Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik. Band 57*. Bern: P. Lang.

167. **Schemann, H.** 1991. *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart: E. Klett Verlag.
168. **Schemann, H.** 1993. *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart/Dresden: E. Klett Verlag.
169. **Scherer, T.** 1982. *Phraseologie im Schulalter. Untersuchung zur Phraseologie deutschschweizerischer Schüler und ihrer Sprachbücher*. Bern: P. Lang.
170. **Schmale, G.** 2009. Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten Analyse deutscher Talkshows. In Bachmann-Stein A./Stein S. (Hrsg.). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 149–179. Landau: Empirische Pädagogik.
171. **Schmale, G.** 2018. Überlegungen zu einer Neudefinition präformierter Konstruktioneinheiten. In: *Lexematische und polylexematische Einheiten des Deutschen*, 79–97. Schmale G. (Hrsg.). Tübingen: Stauffenburg.
172. **Schmale, G.** 2019. Mögliche Metaphern in der Fachsprache. In: Schmale G. (Hrsg.). *La métaphore dans les discours de spécialité. Elad-Silda 2*, 1–32. <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=513> (Dostupno na: 14.5.2024).
173. **Searle, J. R.** 1982. *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Suhrkamp.
174. **Stein, S.** 1995. *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
175. **Stein, S.** 2004. Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Steyer, K. (Hrsg.). *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 2003*, 262–288. Berlin/New York.
176. **Stojić, A./Barić, I.** 2013. Der Erwerb von Kollokationen: Ziele und Methoden. *Sammelband des Internationalen Symposiums: Neue Methoden beim Fremdsprachenerwerb, dargestellt am Blended Learning*, 79–104. Isparta: Fakülte Kitabevi.
177. **Stumpf, S.** 2017. Ist das Zentrum-Peripherie-Modell in der heutigen Phraseologieforschung noch haltbar? In: *Sprachwissenschaft 42*, 59–96.
178. **Swinney, D.A./Cutler, A.** 1979: The access and processing of idiomatic expressions. In: *Journal of Verbal Learning and Behavior 18*, 523–534.
179. **Szczęk, J.** 2004. Einwortphraseologismen und ihr Verhältnis zur Phraseologie (am Beispiel des Deutschen und Polnischen). In: Földes C./Wirrer J. (Hrsg.).

- Phraseologismen als Gegenstand sprach- und kulturwissenschaftlicher Forschung. Akten der Europhras und des WAK Loccum 2002*, 75–83. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
180. **Thun**, H. 1978. *Probleme der Phraseologie. Untersuchungen zur wiederholten Redemit Beispielen aus dem Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen*. Tübingen: Niemeyer.
181. **Vega-Moreno**, R. E. 2001. Representing and processing idioms. *UCL Working Papers in Linguistics 13*, 73–107.
182. **Vivaldi**, V./Zulategui Larreta, J. P. 2019. Die Wunschformeln: eine kontrastive Analyse zwischen Standardspanischem und– deutschem. In: *Linguistica Pragensia 29*, 47–66. <https://doaj.org/article/a2c1ef240e0749288d376a7b6c8f35a0> (Доступно на: 4.4.2024).
183. **Vivaldi**, V. 2020. Was du nicht sagst! –¡No me digas! Überraschung! Analyse deutscher und spanischer emotiver Formeln. In: *Neuphilologische Mitteilungen I CXXI*, 241–268.
184. **Wagner**, K. R. 2001. *Pragmatik der deutschen Sprache*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
185. **Wandruszka**, M. 1981. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
186. **Weikmann**, M. 2005. Interjektionen im Marathi. In: *Grazer Linguistische Studien 64*, 53–68.
187. **Weller**, F. R. 1979. Idiomaticität als didaktisches Problem des Fremdsprachenunterrichts–erläutert am Beispiel des Französischen. In: *Die Neueren Sprachen, 78/6*, 530–554.
188. **Winzer Kiontke**, B. 2016. *Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium.
189. **Wolf**, N. R. 2014. Für die menschliche Seele gibt es keine Kleinigkeiten: Kommunikative Routinen und Image-Arbeit. In: Kolehmainen L./Lenk H. E. H./Tiittula L. (Hrsg.). *Kommunikative Routinen. Formen, Formeln, Forschungsbereiche. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. I. Hyvärinen*, 169–180. Frankfurt a.M.: P. Lang.
190. **Wotjak**, B. 1989. *Zu Inhalts- und Ausdrucksstrukturen verbaler Phraseolexeme in System und Text*. Dissertation. Leipzig: Universität Leipzig.

191. **Wotjak**, B. 1992. *Verbale Phraseolexeme in System und Text*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111377032> (Достапно на: 4.4.2024).
192. **Wotjak**, B. 2005. Routineformeln im Lernerwörterbuch. In: Barz, I/ Bergenholtz, H./Korhonen, J. (Hrsg.). *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*, 371–387. Finnische Beiträge zur Germanistik 14. Frankfurt a.M.: P. Lang.
193. **Worbs**, E. 1994. *Theorie und Praxis der slawisch-deutschen Phraseographie*. Mainz: Liber Verlag.
194. **Woźniak**, J. 2016. *Fachphraseologie am Beispiel der deutschen und der polnischen Fassung des Vertrags von Lissabon*. Danziger Beiträge zur Germanistik. Gdańsk.
195. **Wypusz**, J. 2015. Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics* 42:1, 81–91.
196. **Zarifović** Grković, M. 2021. *Sedam smrtnih grehova u nemačkoj i srpskoj frazeologiji, kontrastivna i konceptualna analiza*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
197. **Zenderowska** Korpus, G. 2004. *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt a.M.: P. Lang..
198. **Zoutendijk** Rijksen, K. M. 2020. *Intersprachlicher Einfluss beim Tertiärsprachenlernen: eine syntaktische und lexikalische Studie*. Masterarbeit. Universiteit Leiden: Faculteit Geesteswetenschappen.

Б. Кирилица

1. **Алексовска**, Г. 2015. За наставата по македонски јазик како втор (немајчин или странски) во Република Македонија и надвор од неа. Во: *Studia macedonica II. Dorovský, Ivan (editor). Vydání první*, 189–195. Brno: Masarykova univerzita.
2. **Велјановска**, К. 2006. *Фраzeолошките изрази во македонскиот јазик со осврт на соматската фразеологија*. Куманово: Македонска ризница.
3. **Велковска**, С. 2002. *Белешки за македонската фразеологија*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
4. **Велковска**, С. 2008. *Македонска фразеологија со мал фразеолошки речник*. Скопје: авторско издание.

5. Даскаловска, Н. 2012. Ментален лексикон. *Годишен зборник* 3, 83–94. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет. <https://js.ugd.edu.mk/index.php/YFP/issue/view/50> (Достапно на: 1.9.2025).
6. Димитровски, Т./Ширилов, Т. 2003. *Фразеолошки речник на македонскиот јазик*, том I – III. Скопје: Огледало.
7. Мургоски, З. 1993. *Македонско-англиски речник на идиоми*. Скопје: Матица македонска.
8. Николовска, В. 2012. *Македонски јазик со култура на изразувањето*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Факултет за образовни науки.
9. Николовска, В. 2015. Јазичната култура – сегмент од јазичното образование. Во: *International Scientific Conference „Education in XXI century - conditions and perspectives“*. Штип.
10. Пачовска, М. 2014. *Фразеологизмите со вода како главна компонента во германскиот јазик и нивните еквиваленти во македонскиот*. Магистерски труд. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
11. Симоска, С. 2012. *Gesundfutter statt Schnellgerichte: Neues zum alten Kompositionsmodell der deutsche Sprache*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“. https://flf.ukim.mk/wp-content/uploads/2024/02/Gesundfutter-statt-Schnellgerichte.S.Simoska_.pdf (Достапно на: 1.2.2025).
12. Симоска, С. 2016. Библијата како непресушен извор на фразеологизми: германско-македонски паралели. Во: *Зборник на трудови од меѓународната научна конференција*. 73–83. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
13. Фиданчева, И. 2006. *Соматските фраземи сврзани со поимот „глава“ во германскиот и нивниот превод на македонски јазик*. Магистерски труд. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.

В. Учебници

1. Dengler, S./Fleer, S./Rusch, P./Schurig, C. 2011. *Logisch*. Berlin: Langenscheidt.
2. Georgiakaki, M./Graf-Riemann, E./Schümann, A./Seuthe, C. 2016. *Beste Freunde B1.1*. Ismaning: Hueber Verlag.
3. Georgiakaki, M./Graf-Riemann, E./Schümann, A./Seuthe, C. 2016. *Beste Freunde B1.2*. Ismaning: Hueber Verlag.
4. Jin, F./Michalak, M./Rohrmann, L. 2009. *Prima Band 4*. Berlin: Cornelsen.
5. Jin, F./Michalak, M./Rohrmann, L. 2009. *Prima Band 5*. Berlin: Cornelsen.

6. Kopp, G./Büttner, S. 2009. *Planet*. Ismaning: Hueber Verlag.

Г. Речници на латиница

1. Duden. 1999. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim etc.: Dudenverlag.
2. Duden. 2008. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. (Band 11). Mannheim etc.: Dudenverlag.
3. Duden. 2009. Die deutsche Rechtschreibung. (Band 1). Mannheim etc.: Dudenverlag.

Д. Електронски бази на податоци

1. <https://recnik.medium.edu.mk/termin/interfej>. Достапно на: 13.2.2025.
2. <https://ahoi-hamburg.de/sprache/moinsen-bedeutung-herkunft-und-definition/>.
Достапно на: 12.10.2025.
3. www.redensarten-index.de. Достапно на: 12.10.2025.
4. <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>. Достапно на: 12.10.2025.
5. <http://philologica.net/studia/20090308140000.htm>. Достапно на 12.2.2025.
6. https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=ein%2BKuhhandel&bool=relevanz&gawoe=an&sp0=rart_ou#google_vignette. <https://eifelon.de/region/h-dieter-neumann-einen-kuhhandel-eingehen.html>. Достапно на: 24.5.2026.

Прилози

Прилог 1: Листа на табели

Табела 1: Споредба на класификациските модели за КФ

Табела 2: Приказ на учебниците

Табела 3: Сопоставување на групите на КФ

Табела 4: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Planet за VI одд.

Табела 5: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Planet за VII одд.

Табела 6: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 7: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 8: Формулите за поздравување во учебниците во основното образование

Табела 9: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 10: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Prima B1 за II г.

Табела 11: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 12: Ексерпирани формули за поздравување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 13: Формули за поздравување во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 14: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Planet за VI одд.

Табела 15: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Planet за VII одд.

Табела 16: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 17: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 18: Формули за збогување во учебниците во основното образование

Табела 19: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 20: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 21: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 22: Ексерпирани формули за збогување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 23: Формули за збогување во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 24: Ексерпирани формули за претставување во учебникот Planet за VI одд.

Табела 25: Ексерпирани формули за претставување во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 26: Формули за претставување во учебниците во основното образование

Табела 27: Формули за претставување во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 28: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Planet за VI одд.

Табела 29: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 30: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 31: Ексерпирани формули за благодарност во учебниците во основното образование

Табела 32: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 33: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 34: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 35: Ексерпирани формули за благодарност во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 36: Формули за благодарност во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 37: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Planet за VI одд.

Табела 38: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Planet за VII одд.

Табела 39: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 40: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 41: Формули за извинување во учебниците во основното образование

Табела 42: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 43: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 44: Ексерпирани формули за извинување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 45: Формули за извинување во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 46: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 47: Формули за честитање и за поводи во учебниците во основното образование

Табела 48: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 49: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 50: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 51: Ексерпирани формули за честитање и за поводи во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 52: Формули за честитање и за поводи во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 53: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Planet за VI одд.

Табела 54: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Planet за VII одд.

Табела 55: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 56: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 57: Формули за согласување во учебниците во основното образование

Табела 58: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Prima A2, Band 4 за I.

Табела 59: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 60: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 61: Ексерпирани формули за согласување во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 62: Формули за согласување во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 63: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Planet за VI одд.

Табела 64: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Planet за VII одд.

Табела 65: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 66: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 67: Формули за одбивање во учебниците во основното образование

Табела 68: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 69: Преглед на ексерпираниите формули за одбивање во учебникот Prima B1, Band 5 за II г.

Табела 70: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 71: Ексерпирани формули за одбивање во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 72: Формули за одбивање во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 73: Ексерпирани формули за реплицирање во учебникот Planet за VI одд.

Табела 74: Формули за реплицирање во основното образование

Табела 75: Ексерпирани формули за реплицирање во учебникот Prima A2, Band 4 за I.

Табела 76: Формули за реплицирање во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 77: Ексерпирани извици во учебникот Planet за VI одд.

Табела 78: Ексерпирани извици во учебникот Planet за VII одд.

Табела 79: Ексерпирани извици во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 80: Ексерпирани извици во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 81: Извиците во учебниците во основното образование

Табела 82: Ексерпирани извици во учебникот Prima A2, Band 4 за I г.

Табела 83: Ексерпирани извици во учебникот Prima B1, Band 5 за II .

Табела 84: Ексерпирани извици во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 85: Ексерпирани извици во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 86: Извици во учебниците за средно гимназиско образование

Табела 87: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Planet за VI одд.

Табела 88: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Planet за VII одд.

Табела 89: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Logisch за VIII одд.

Табела 90: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Logisch за IX одд.

Табела 91: Секундарни емотивни формули во учебниците во основното образование

Табела 92: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Prima A2, Band 4 за I.

Табела 93: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Prima B1 за II г.

Табела 94: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Beste Freunde B1.1. за III г.

Табела 95: Ексерпирани секундарни емотивни формули во учебникот Beste Freunde B1.2. за IV г.

Табела 96: Секундарни емотивни формули во учебниците за средно гимназиско образование

Прилог 2: Листа на графикони

Графикон 1: Структура на испитаниците според образовното ниво

Графикон 2: Полова структура на испитаниците

Графикон 3: Возрасна структура на испитаниците

Графикон 4: Избор на формулата за поздравување

Графикон 5: Препознавање на формулата за поздравување, според образовното ниво

Графикон 6: Препознавање на значењето на формулата Guten Tag

Графикон 7: Споредбени одговори за значењето на Guten Tag

Графикон 8: Пополнување празно место со формулата за поздравување

Графикон 9: Препознавање на формулата Guten Tag, според образовното ниво

Графикон 10: Препознавање на формулата за збогување

Графикон 11: Препознавање на формулата за збогување, според образовното ниво

Графикон 12: Препознавање на формулата Tschüss

Графикон 13: Одговори од препознавање на значењето на Tschüss

Графикон 14: Избор на формулата за благодарност

Графикон 15: Познавање на формулите за благодарност, според образовното ниво

Графикон 16: Препознавање на значењето на Vielen Dank

Графикон 17: Познавање на формулата Vielen Dank, според образовното ниво

Графикон 18: Пополнување на празно место со формулата за благодарност

Графикон 19: Споредба на познавањето формулата за благодарност

Графикон 20: Познавање на формулата за учтивост, според образовното ниво

Графикон 21: Препознавање на формулата Tut mir leid

Графикон 22: Избор на формулата за честитање

Графикон 23: Препознавање на формулатата Ein glückliches neues Jahr

Графикон 24: Резултати од познавањето на формулата Ein glückliches neues Jahr

Графикон 25: Пополнување на празното место со формулата за честитање

Графикон 26: Усвоеност на формулата за честитање, според образовното ниво

Графикон 27: Примена на формулата за јадење кај испитаниците

Графикон 28: Усвоеност на формулата Guten Appetit

Графикон 29: Разбирање на значењето на формулата Gute Besserung

Графикон 30: Разбирање на формулата за согласување

Графикон 31: Избор на значењето на Ich stimme zu

Графикон 32: Разбирање на формулата Ich stimme zu, според образовното ниво

Графикон 33: Избор на формулата за согласување во даден контекст

Графикон 34: Препознавање на формулата за одбивање

Графикон 35: Резултати за формулата Nein, danke, според образовното ниво

Графикон 36: Избор на емотивната формула

Графикон 37: Споредба на емотивните формули, според образовното ниво

Графикон 38: Препознавање на секундарната емотивна формула

Графикон 39: Застапеноста на КФ во учебниците и на часовите по ГВСЈ

Графикон 40: Ставови на изучувачите за честотата на КФ

Графикон 41: Активирање на КФ од МЛ

Прилог 3: Листа на слики

Слика 1: Коцептот центар и периферија (Lüger 2019: 55)

Слика 2: Модел на нивоа според Фајлке (Feilke 2004: 58, сп. Lüger 2019: 55)

Слика 3: Географска распределба на примерокот во спроведеното истражување

Прилог 4: Тест и анкета

Во прилог е наведен линкот преку кој се овозможува пристап до анкетата и тестот реализирани преку дигиталната алатка Гугл формс (Google Forms):

https://drive.google.com/file/d/1pF742jBt7c1Lz9xwj8teZOxNz_1fJXFg/view