



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



**Марија С. Милосављевић**

**УСВАЈАЊЕ ПРИДЕВА ПРОСТОРНИХ  
ОДНОСА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И  
ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ниш, 2022.



UNIVERSITY OF NIŠ  
FACULTY OF PHILOSOPHY



**Marija S. Milosavljević**

**ACQUISITION OF SPATIAL ADJECTIVES IN  
PRESCHOOL AND SCHOOL-AGE  
CHILDREN**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2022.

## Подаци о докторској дисертацији

Ментор:	Др Мирјана Илић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Наслов:	Усвајање придева просторних односа код деце предшколског и школског узраста
Резиме:	<p>Предмет овог докторског рада јесте усвајање просторних придева у домену физичког простора и у апстрактном домену, као и усвајање значења антонимских придевских парова код деце различитог узраста. Што су деца старија, а самим тим језички и когнитивно развијенија, може се очекивати пораст укупног броја различитих придева које дете користи. Усвајање језичких израза за кодирање простора условљено је развојем општих когнитивних способности. Кроз различите развојне стадијуме приказан је процес усвајања апстрактног значења димензионих придева и значења супротности ових придева, као и брзина којом се та значења усвајају. Ослањамо се на Пијажеову когнитивистичку теорију развоја језичких способности која се заснива на емпиријски утврђеним чињеницама. Примењена је метода вербалних асоцијација употребом тестова контролисаних и слободних асоцијација речи. Истраживање је спроведено на популацији деце узраста шест и осам година. Резултати показују да је на млађем узрасту већина значења везана за конкретан физички простор, а да се на старијем узрасту у већем броју јављају апстрактна значења. Парадигматски одговори су знатно више присутни код старије него код млађе деце, што указује на виши ниво њиховог језичког развоја. Деца старијег узраста су у већој мери усвојила антониме придева просторних односа у односу на децу млађег узраста. Боље резултате на свим</p>

	тестовима постигла су деца из градске средине у односу на децу из сеоске средине. Између дечака и девојчица не постоји разлика када је у питању усвојеност и разумевање значења придева просторних односа.
Научна област:	Српски језик
Научна дисциплина:	Лексикологија, когнитивна лингвистика, развојна психолингвистика
Кључне речи:	Простор, придеви, усвајање језика, вербалне асоцијације, просторно и апстрактно значење, парадигматски и синтагматски односи, антоними, когнитивни развој, стадијуми развоја
УДК:	811.163.41'367.623-057.874(043.3)
CERIF класификација:	Н 004 Филологија Н 353 Лексикологија
Тип лиценце Креативне заједнице:	Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)

## Data on Doctoral Dissertation

Doctoral  
Supervisor:

Dr Mirjana Ilić, Associate Professor, University of Niš, Faculty of  
Philosophy

Title:

Acquisition of spatial adjectives in preschool and school-age children

Abstract:

The subject of this doctoral dissertation is the acquisition of spatial adjectives in the domain of physical space and abstract domain, as well as the acquisition of meaning of adjective antonym pairs in children of various ages. As children are older, and therefore linguistically and cognitively more developed, it could be expected the increase in a number of the total number of various adjectives that child uses. The acquisition of linguistic expressions for spatial coding is conditioned by the development of general cognitive abilities. The process of acquisition of abstract meaning of dimensional adjectives and meaning of opposites of these adjectives, as well as the speed at which these meanings are acquired, is presented through various development stages. We rely on Piaget's theory of cognitive development of language abilities which is based on empirically established facts. The applied method is the method of verbal associations by using the test of controlled and free word associations. The research was conducted on the child population of six and eight years of age. The results show that in the younger age most meanings were related to concrete physical space whereas in older ages abstract meanings were more often presented. Paradigmatic answers are present in larger numbers in an older age compared to a younger age which indicates a higher level of their language development. Children of an older age acquired more antonyms of spatial adjectives in relation to the children of a younger age. Better test results in all

tests were achieved by children from the urban environment in comparison to children from rural environments. There is no difference between boys and girls when it comes to the adoption and understanding of the meaning of spatial adjectives.

Scientific  
Field:  
Scientific  
Discipline:

Serbian Language

Lexicology, cognitive linguistics, developmental psycholinguistics

Key Words:

Space, adjectives, language acquisition, verbal associations, spatial and abstract meaning, paradigmatic and syntagmatic relations, antonyms, cognitive development, development stages

UDC:

811.163.41'367.623-057.874(043.3)

CERIF  
Classification:

H004 Philology

H353 Lexicology

Creative  
Commons  
License Type:

Attribution-NonCommercial-NoDerivs (CC BY-NC-ND)

# Садржај

1. Увод .....	1
1.1. Истраживачки задаци, теоријско-методолошка полазишта и хипотезе .....	1
2.2. Структура рада .....	4
2. Теорије о усвајању језика .....	6
2.1. Теоријске чињенице о усвајању језика код деце .....	6
2.2. Нативистичка теорија .....	7
2.2.1. Утицај емпириста и нативиста .....	7
2.2.2. О нативизму .....	8
2.3. Когнитивистичка теорија .....	11
2.3.1. Когнитивистичко учење .....	11
2.3.2. Стадијуми развоја .....	12
2.3.3. Успостављање равнотеже .....	17
2.3.4. Теорија обраде информација .....	18
2.4. Социо-културна теорија .....	19
3. Дечји речник .....	23
3.1. Одлике дечјег речника .....	23
3.2. Развој говора код деце .....	27
4. Категорија простора .....	33
4.1. Однос између језика и простора .....	33
4.2. Разумевање просторних односа .....	38
4.3. Димензиони придеви .....	43
4.4. Полисемантичка структура просторних придева .....	47
5. Антонимија придева просторних односа .....	49
5.1. Придевски антоними .....	49
5.2. Подела антонима .....	53
5.3. Антонимски пар .....	55
5.4. Антонимија у менталном лексикону .....	60
6. Утицај узраста на врсту асоцијативних одговора .....	63

6.1. Развој значења придевских супротности .....	63
6.2. Слободне асоцијације речи код деце .....	67
7. Методолошке поставке .....	73
7.1. Методе и технике истраживања .....	73
7.2. Опис истраживања .....	77
8. Усвајање просторних и апстрактних значења придева .....	80
8.1. Циљеви и хипотезе .....	80
8.2. Узорак испитаника .....	81
8.3. Резултати истраживања .....	82
8.4. Дискусија о добијеним резултатима .....	127
9. Слободне асоцијације речи код деце на придеве просторних односа .....	138
9.1. Циљеви и хипотезе .....	138
9.2. Узорак испитаника .....	139
9.3. Резултати истраживања .....	140
9.4. Дискусија о добијеним резултатима .....	182
10. Усвајање значења придевских супротности .....	191
10.1. Циљеви и хипотезе .....	191
10.2. Узорак испитаника .....	192
10.3. Резултати истраживања .....	193
10.4. Дискусија о добијеним резултатима .....	244
11. Закључак .....	257
Литература .....	264
Прилози .....	276
Биографија аутора .....	279



# 1. Увод

## 1.1. Истраживачки задаци, теоријско-методолошка полазишта и хипотезе

У овом раду бавимо се придевима просторних односа. Предмет рада јесте анализа придева просторних односа, тј. лексички односи у које ступају како на синтагматском, тако и на парадигматском плану. Истражујемо како се одвија процес усвајања придева просторних односа код деце различитог узраста. Полазимо од идеје да велики утицај на усвајање језичких израза за кодирање простора, а самим тим и придева просторних односа, има степен когнитивног развоја. Предмет истраживања су придеви који означавају особину бића, односно предмета које заузима одређени простор по некој од три познате димензије у реалном свету. Те димензије су: дужина, висина и ширина. За потребе рада оформљена је лексичко-семантичка група. Обрађујемо придеве: *висок, низак, велики, мали, огроман, десни, леви, ситан, крупан, први, последњи, јужни, северни, дугачак, кратак, дубок, плитак, доњи, горњи*. При одабиру придева водило се рачуна да то буду придеви често употребљавани у нашем језику и разумљиви деци.

Просторни односи уочљиви су у непосредном физичком окружењу детета и као конкретни, први се усвајају. Због тога мислимо да деца већ на раном узрасту поседују знање о придевима просторних односа. Ови придеви могу имати просторна, али и непросторна значења. На просторна значења ових лексема надовезују се апстрактна значења. Сматрамо да дете прво усваја конкретно значење, а тек касније, када обогати своје искуство, способно је и за разумевање апстрактног значења ових придева. Испитујемо на ком узрасту деца усвајају конкретан физички простор, а када су способна за разумевање апстрактног значења придева просторних односа.

У раду се бавимо и усвајањем придевских антонима код деце. Испитујемо како се одвија процес усвајања антонима код деце. Основна замисао била је испитати да ли деца предшколског узраста разликују речи супротног значења и видети какве асоцијације код

њих изазивају одређени придеви. Димензиони придеви углавном се јављају у паровима контрарних антонима. Анализирамо придевске антониме како бисмо сагледали законитости стварања супротности међу члановима придевских антонимских парова. Проверавамо на ком ступњу развоја деца усвајају антониме задатих придева. Занима нас да утврдимо начин и темпо стицања значења придева и њихових придевских супротности. Овим испитивањем желимо да утврдимо како се усваја значење општег појма супротности, значење придевске супротности и супротности одређених придева.

Искуство детета са догађајима који су му директно доступни у непосредном окружењу и који имају функцију у његовом животу има важну улогу у почетним фазама концептуалног и језичког развоја детета. Разумевање догађаја и њихових односа кључно је и за појаву језичких израза којима се они обележавају. Полазимо од претпоставке да се, што су деца старија, а самим тим језички и когнитивно развијенија, може очекивати пораст укупног броја различитих придева које дете користи.

Семантичка категорија простора једна је од најразвијенијих семантичких категорија. Просторни односи као врло конкретни и због тога лако појмљиви пресликавају се и на друге односе. Простор има материјалну егзистенцију и може се директно опазити чулима. Димензиони придеви обављају функцију приписивања просторних карактеристика објектима за које се употребљавају и као такви представљају дефинисани семантички домен (Rasulić 2004: 9). Систем просторних израза у језику отуда се може сагледати и на нивоу „основних просторних термина“ – то су прете лексичке јединице које припадају језгру лексичког система неког језика и означавају пре свега просторне односе; на језичком плану, оне припадају различитим класама речи, а на појмовном плану обухватају различите аспекте простора (облик, величина, место, промена места, итд.).

Компликованом сплету односа између језика, мишљења и простора прилазимо из угла вишезначности просторних термина у језику. Теоријски оквир за ову врсту проблема нуди когнитивна лингвистика, која подразумева повезаност и узајамну зависност значења, концептуализације и телесног искуства. Основна идеја когнитивне лингвистике јесте да је језик неодвојив од осталих човекових когнитивних способности (Васић 1994: 146). Когнитивистички приступ језику подразумева да постоји веза и узајамна зависност између језика, појмовног система и искуства које проистиче из интеракције човека са стварношћу. Когнитивна лингвистика полази од претпоставке да је језик неодвојиви део укупне

психолошке организације (Klikovac 2004: 9). Језик се проучава као саставни и интерактивни део у систему укупних когнитивних способности, на којима се заснива и организација перцепције, меморије, пажње, аналошког мишљења, а не изоловано, као аутономна способност која функционише искључиво по сопственим законитостима. Опис и објашњење језичких појава морају бити у складу са сазнањима о општој организацији појмова, која проистиче из емпиријских резултата у различитим дисциплинама (психологији, развојној психоллингвистици, антропологији, неолингвистици). Овакав приступ проучавању језика значи да анализа систематских образаца језичке структуре има за циљ да допринесе бољем разумевању појмовне структуре.

Главни истраживачки задаци овог рада јесу:

1. испитати на којем се стадијуму дечјег развоја јављају просторна значења, а када се јављају апстрактна значења просторних придева и којом брзином напредује усвајање ових значења;

2. утврдити да ли постоје разлике у учесталости појединих врста асоцијација с обзиром на узраст деце;

3. испитати процес усвајање значења антонимских придевских парова код деце различитог узраста;

4. такође, један од задатака је испитати колики је утицај средине на развој и разумевање значења ових придева и утврдити да ли постоје разлике у погледу усвојености значења придева просторних односа код деце која живе у различитим срединама, у граду и селу;

5. још један од задатака јесте испитати да ли постоји разлика када је у питању усвојеност и разумевање значења придева просторних односа између испитаника различитог пола, односно да ли се дечаци и девојчице разликују по развијености способности разумевања и употребе значења придева просторних односа.

У раду се ослањамо на Пијажеову когнитивистичку теорију развоја језичких способности која се заснива на емпиријски утврђеним чињеницама. Полазимо од претпоставке да дете током развоја ствара одређене когнитивне структуре, односно менталне шеме помоћу којих разуме своју околину и да се развој детета одвија кроз стадијуме који следе један за другим и виши стадијум је увек сложенији од претходног.

Основна метода која је примењена је метода вербалних асоцијација. Уз помоћ ове методе истражујемо усвајање значења димензионих придева на различитим стадијумима. Користимо асоцијативне технике, анализирамо процес усвајања значења димензионих придева помоћу вербалних асоцијација, које су добијене путем анкета са асоцијативним тестовима. Употребљени су тестови контролисаних и слободних асоцијација речи. Истраживање је спроведено на популацији деце узраста шест и осам година, са територије града и села. Узраст и порекло испитаника биле су контролисане варијабле.

Хипотезе:

1. Главна хипотеза коју постављамо јесте да је ниво усвојености апстрактних значења придева просторних односа као и значења супротности у језику деце на предшколском узрасту мањи у односу на ниво усвојености у језику ученика другог разреда.

2. Такође, очекујемо да су апстрактна значења придева просторних односа и значења супротности у већој мери усвојила деца из градске средине у односу на своје вршњаке из сеоске средине.

3. Не очекујемо постојање значајне разлике између дечака и девојчица истог узраста у погледу усвојености значења придева просторних односа.

## 1.2. Структура рада

Рад садржи једанаест поглавља. Након уводног, у другом поглављу представљамо три главне теорије о усвајању језика које су важне за разумевање језика. Пре него што се почне са истраживањем важно је дати основне поставке о усвајању језика и његовом развоју. Представљамо теорије које су значајне за проучавање когнитивног и језичког развоја детета, а то су нативистичка, когнитивистичка и социо-културна теорија.

Како нас у раду занима усвајање придева код деце, у трећем поглављу говоримо о дечјем речнику и приказујемо како деца постепено усвајају речи и временом шире свој вокабулар. Предшколска установа служи да припреми децу за полазак у основну школу, а како се деца развијају на овом узрасту и како усвајају нове речи и тиме шире свој речник приказујемо у делу рада у којем говоримо о развоју говора код деце предшколског и основношколског узраста.

После теоријских чињеница о усвајању језика и развоју говора код деце, у четвртом поглављу говоримо о категорији простора. Разматрамо неке постојеће погледе на однос између језика и простора. Говоримо о томе како се код деце развија опажање и схватање простора, односно како се развијају појмови о простору. Представљамо схватање појма полисемије и бавимо се полисемантичком структуром придева просторних односа.

С обзиром на то да смо се определили за изучавање супротности код придева, у петом поглављу дајемо теоријски преглед о антонимији и представљамо истраживања која су вршена у овој области. Представљамо схватање појма антонимије и поделу антонима. Проверавамо у којој је мери стварање антонима повезано са правилностима које владају у општем и менталном лексикону појединца.

У шестом поглављу дајемо преглед релевантних истраживања повезаних са темом којом се бавимо. Развој говорних способности код деце тема је многих истраживања, представљамо она у којима је језички развој проучаван путем асоцијација. Приказујемо ранија истраживања у којима је испитивано на који начин врста одговора на асоцијативним тестовима зависи од узраста испитаника.

Седмо поглавље посвећено је методама и техникама које смо користили у истраживању. Описујемо испитивање језичког и когнитивног развоја применом асоцијативног метода. Определили смо се за истраживање придева просторних односа анкетом и асоцијативним приступом. Образлажемо коришћене методе и дајемо опис процедуре истраживања.

У осмом поглављу представљамо резултате спроведеног истраживања о усвајању конкретног и апстрактног значења придева просторних односа. Дат је упоредни приказ одговора деце различитог узраста, затим су упоређени одговори деце из урбане и руралне средине и на крају одговори деце у зависности од пола. Проверавамо у којој се мери јављају просторна и непросторна значења.

Резултати анкете теста са слободним асоцијацијама приказани су у деветом поглављу. Применом слободних асоцијација речи испитујемо развој значења придева просторних односа код деце. Вршимо поређење одговора у зависности од узраста, средине из које испитаници потичу и пола испитаника. Резултати истраживања дати кроз анализе омогућавају нам увид у начин на који се ови појмови развијају код деце.

У десетом поглављу истражујемо како се одвија процес усвајања придевских антонима код деце. Помоћу теста контролисаних асоцијација испитујемо усвајање значења придевских супротности. Дајемо приказ и анализу резултата испитивања усвајања супротности придева просторних односа с обзиром на узраст, средину и пол испитаника.

На крају, у једанаестом поглављу дате су закључне напомене до којих смо дошли на основу спроведеног истраживања.

## 2. Теорије о усвајању језика

### 2.1. Теоријске чињенице о усвајању језика код деце

Половином XX века долази до појаве „когнитивне науке“ (Pinker 1994: 17). Овај појам обухвата скуп дисциплина чији је центар истраживања људска когниција. У когнитивним наукама истакнуто место припада питању природе процеса усвајања језика, а једна од централних дисциплина је развојна психолингвистика.

Постоје различите теорије које се тичу усвајања језика. Као најважније издвајају се *нативистичка, когнитивистичка и социо-културна теорија*, настале у XX веку. Питање природе људског ума, природе језика и његовог усвајања било је предмет интересовања још у грчко-римском периоду. Велики утицај имала је и филозофија XVII и XVIII века. Са једне стране налазили су се рационалисти који су сматрали да је стварност могуће спознати само мишљењем, док искуство и средина немају важну улогу. На другој страни су емпиристи који тврде да сазнање ипак потиче из искуства. На развој идеја о когнитивном и језичком развоју велики утицај имали су и рационалисти и емпиристи.

Развој генеративне теорије која чини основу нативистичке хипотезе о усвајању језика код деце и промене идеја и мишљења у оквиру генеративизма утицале су на појаву различитих приступа усвајању језика у оквиру нативизма (Mandić 2006: 2). Основне поставке когнитивизма налазе се у конструктивистичкој теорији Жана Пијажеа, а социо-културне теорије у учењу Лава Виготског.

У раду ћемо се ослањати пре свега на когнитивистичку теорију, према којој дете током развоја ствара одређене когнитивне структуре, односно менталне шеме помоћу којих разуме своју околину. Полазимо од Пијажеових претпоставки да се развој детета одвија кроз стадијуме који су јасно дефинисани, хијерархијски организовани, следе један за другим и виши стадијум је увек сложенији од претходног (Piјаже, Inhelder 1982). Иако се држимо ове теорије, сматрамо да је битно познавање и осталих теорија усвајања језика како би се могло вршити поређење. У овом делу рада представићемо три различите теорије о усвајању језика код деце: нативистичку, когнитивистичку и социо-културну теорију. Све три теорије су битне за проучавање когнитивног и језичког развоја детета, па самим тим заузимају важно место у области психолингвистике.

## 2.2. Нативистичка теорија

### 2.2.1. Утицај емпириста и нативиста

Бихејвиористичка теорија обележила је прву половину XX века у области психологије, али и лингвистике. У оквиру бихејвиоризма постоји став да се „људско понашање може до краја објаснити на основу ситуација у којима се јавља, независно од свих унутрашњих чинилаца“ (Dikro, Todorov 1987: 121–122). Представници бихејвиористичке теорије сматрају да језик чине нагомилани низови образаца који су научени понављањем и увежбавањем и да се говор може објаснити спољашњим условима његовог јављања. За бихејвиористе пресудну улогу у сазнавању, па и говору и усвајању језика има искуство, па би се бихејвиористичка теорија могла одредити и као емпиристичка (Mandić 2006: 2). У оквиру емпиризма вербално понашање се доживљава као скуп научених реакција које су повезане са стимулусима у окружењу. Усвајање језика објашњава се принципима условљавања, а доминантну улогу има поткрепљење које потиче из спољашње средине (Carroll 1986: 13–16).

Емпиристи сматрају да је учење језика првенствено ствар учења дискриминације. Способност да се произведу лингвистички исправни искази и да се направи разлика између низова гласова који не чине реченицу и правих реченичних исказа доживљава се

као научена перцептуална разлика, односно дискриминација (Fodor et al. 1974: 436). Овакво гледиште се делимично може пронаћи у конструктивистичкој и у социо-културној теорији усвајања језика, које истичу да је потребна изложеност детета језичком инпуту. Прогресивно образовање сазнајних функција у развојној теорији не тумачи се ни емпиристички ни нативистички, већ представља прелаз између ова два крајња становишта (Pijaže, Inhelder 1982: 71).

Емпиристичком ставу супротстављају се рационалистичке идеје Ноама Чомског и осталих генеративиста. Научноистраживачки програм Чомског у лингвистици укључује класични појам рационализма, а његова наклоност према рационалистима Декарту и Лајбницу присутна је у свим његовим списима (Pjатели-Palmarini 1990: 34–35). Како је био против бихејвиоризма, Ноам Чомски 1959. године објављује критику књиге *Verbal Behavior* једног од представника бихејвиористичке школе Скинера, где износи став да су особности ума урођене и да реченица није асоцијативни ланац стимулуса и реакција (Carroll 1986: 16–17).

Емпиристи и нативисти сматрају да је искуство важно за развој језика, али нису сагласни око тога каква је његова улога. За емпиристе информација коју организам искористи за структурирање свог понашања издвојена је из правилности у околини. Нативисти, с друге стране, сматрају да информација из околине служи да се покрене понашање чији су принципи организације генетски кодирани. Према нативистима, када усвајају језик, људи користе генетско наслеђе које други организми немају (Fodor et al. 1974: 450).

### 2.2.2. О нативизму

Представници нативизма сматрају да постоји урођеност језичких способности као и менталне граматике које стоје у основи појединачних језика. У основи сваког језика постоји такозвана универзална граматика, која је заједничка за све језике, а уједно и квалитативно иста за све људе. Нативисти језик сматрају сложенем вештином која се код деце развија спонтано и без свесних напора. У својој дискусији са Пијажеом (Pjатели-Palmarini 1990: 56) Ноам Чомски истиче да „наследно одређена језичка способност, која је саставни део људског ума, спецификује извесну класу „људима доступних граматика“.



Дете усваја једну од тих граматика на основу ограничених података који су му доступни. Унутар одређене језичке заједнице деца чија се лична искуства разликују усвајају сличне граматике које су знатно субдетерминисане подацима што су им доступни. Дете зна језик одређен граматиком коју је усвојило.“

Ноам Чомски истиче да граматика људских језика није реакција на човекову потребу да комуницира, већ представља саставни, биолошки део људске природе, односно да је граматика урођена. Ова хипотеза је противречила важећим идејама изниклим у оквиру психолошке теорије бихејвиоризма.<sup>1</sup> Чомски наглашава да модел бихејвиоризма не може да објасни чињеницу да су говорници способни да произведу неограничен број исказа, са посебним нагласком на то да су способни да формирају реченице којима никада пре у свом искуству нису били изложени (Pjатели-Palmarini 1990: 56).

Представници нативистичке теорије сматрају да постоји апстрактни уређај за усвајање језика (*language acquisition device*) и он детету омогућава да усвоји било који природан језик (Meknil 1981: 63). Битна идеја нативиста јесте да су различите когнитивне способности независне једна од друге, да је језичка способност модуларна, тј. независна од осталих когнитивних способности, односно да постоји модуларност људског ума (Vasta i sar. 2005: 404).

Нативисти износе два доказа која потврђују да постоји урођеност језичких способности. Први доказ је тај што свака реченица коју човек створи представља нову комбинацију речи, што значи да у мозгу постоји одређени програм за формирање неограниченог скупа реченица из ограниченог списка речи. С обзиром на то да је сваки човек способан да разуме и продукује нове реченице, директно искуство са реченицом није значајан фактор у начину на који разумемо језик (Carroll 1986: 18). Други доказ је тај што су деца способна да развијају граматiku и да формирају реченице јер на основу универзалне граматике умеју да издвоје језичке обрасце језика који чују (Pinker 1994: 22).

Чомски сматра да постоје језичке универзалије, односно скуп синтаксичких, семантичких и фонолошких обележја која су заједничка за све природне језике. Један од аргумената да је језик универзалан јесте могућност да га деца из генерације у генерацију стварају. Овај процес не може се повезати са општим способностима преношења

---

<sup>1</sup> Према овој емпиристички оријентисаној теорији свако понашање, па и процес усвајања језика, представља реакцију на неки стимулус из спољашње средине.

информација и интелигентним понашањем, он долази природно и спонтано (Pinker 1994: 32). Нативисти не признају постојање теорије учења, односно општег механизма за учење који би се могао применити и на језик.<sup>2</sup>

Дете је обдарено да овлада неким језиком без икаквих формалних инструкција (Ћомски 1979: 119). Изложеност неком језику је све што је детету потребно за стицање способности какву испољавају говорни представници тог језика. Деца са лакоћом усвајају језик околине, без обзира на квантитативну и квалитативну неуједначеност језичког инпута.

Нативисти сматрају да једини начин да се усвоје правилни обрасци који леже у основи језика јесу додатна ограничења која поставља универзална граматика, јер је говор који деца чују дефектан и некомплетан. Често су реченице које деца чују непотпуне и имају много грешака и због тога не пружају јасан увид у то које су реченице могуће у језику које дете усваја. Деца у одређеним фазама развоја говора праве извесне грешке које су, према нативистима, последица универзалности структура карактеристичних за појединачне језике (Mandić 2006: 6). Родитељи често исправљају и имитирају децу или употпуњују њихове реченице да би гласиле исправно (Meknil 1981: 68). Нетачни облици које деца производе могу се исправити на два начина: директним исправљањем облика који су нетачни, такозвана „негативна информација“ и употребом правилног облика, без исправљања нетачног одговора – „позитивна информација“. Међутим, према нативистима, деца не могу да уоче које су реченице у њиховом језику прихватљиве, а које не, и у процесу усвајања језика они се не могу ослонити на исправке од стране одраслих. Одрасли никада не говоре о правилима граматике коју дете усваја, па деца ипак овладају њом. Оно што им омогућава да језичке обрасце усвоје правилно јесу урођене структуре.

Нативисти излажу такозвану сиромашност језичког инпута (Pinker 1994: 42) која се мора надокнадити постојањем урођене структуре доступне детету које учи језик. За децу није пресудан фактор језик који чују, већ универзалне правилности које се налазе у основи тог језика (Mandić 2006: 30). Нативистима је ово главна потврда да је језик у основи урођен.

Нативистички приступ о усвајању језика наишао је на бројна неслагања и критике. Нативистима је замерано одсуство примера и емпиријских потврда. Деца језик

---

<sup>2</sup> Ово је још једна од разлика између нативиста и представника когнитивистичке теорије.

употребљавају у складу са својим когнитивним способностима и у одређеном контексту, а прагматика<sup>3</sup> и контекст потпуно су занемарени у психолингвистичким истраживањима унутар генеративне теорије (Mandić 2006: 10). Један од елемената овог приступа који је критикован јесте формални опис језика и процеса усвајања језика, посебно у погледу посматрања језичких јединица на веома апстрактном нивоу. Нативистичкој теорији супротстављена је и конструктивистичка теорија чији је главни представник Пијаже. Представници конструктивизма истичу да се почетно стање дечјег језика састоји од целовитих језичких конструкција, које су велике и конкретне, а не од малих и врло апстрактних језичких елемената.

Идеја о урођености језичке способности заживела је опет у оквиру новог правца, такозваног неонативизма који настаје са објавом књиге Стивена Пинкера *The language instinct* 1994. године. Према неонативистима, језик је инстинкт и биолошки уређена и наслеђена способност која је карактеристична за сваког човека (Pinker 1994: 18).

## 2.3. Когнитивистичка теорија

### 2.3.1. Когнитивистичко учење

Према когнитивистичком учењу на усвајање језика, па тако и језичких израза за кодирање простора, код деце утиче развој општих когнитивних способности. Когнитивисти, као и нативисти, сматрају да постоји уређај за усвајање језика, међутим, истичу да структура тог уређаја није генетички програмирана (Piјаже, Inhelder 1982: 59). У основи когнитивистичке теорије налази се конструктивизам Жана Пијажеа по коме је у говорном развоју потребно да постоје одређене когнитивне претпоставке, односно да дете прво схвата социјалне и физичке појаве које се представљају помоћу језика и да онда изгради граматику и да прима и организује језичке информације (Ivić 1978: 276). Деца усвајају језик понављајући оно што чују у својој околини, а временом почињу да усвајају обрасце и правилности (Mandić 2006: 16). Овакво становиште супротстављено је теоријама нативиста, према којима су све језичке структуре урођене.

---

<sup>3</sup> Прагматика као лингвистичка дисциплина проучава употребу језика са становишта комуникацијских намера говорника и дејства које они постижу служећи се језиком (Бугарски 1995: 146).

У оквиру когнитивизма постоји претпоставка да је „ток усвајања првог језика одређен когнитивним процесима који се развијају у малом детету. Темпо усвајања, као и типови језичких облика па и саме лексичке јединице које дете употребљава, подложни су ограничењима што их намећу когнитивни процеси који одређују шта је дете способно да разуме“ (Kromer према Mandić 2006: 11). На основу овакве форме когнитивистичке хипотезе чини се да је говорни развој условљен когнитивним развојем, али не и обрнуто, као и да развоју говора обавезно претходи когнитивни развој, а говор само користи достигнућа когнитивног развоја и нема великог утицаја на развој, већ само служи за изражавање онога што је већ сазнато, а не и за стварање мисли и долажење до сазнања (Ivić 1978: 280). Овакав став да говор у потпуности зависи од когнитивних процеса оштро је критикован (Ivić 1978).

Према когнитивистичком становишту, језички систем је равноправан са осталим когнитивним процесима. Поред когнитивних способности, дете мора да поседује и одређене способности које му омогућавају да когниције кодира у специфично језичке облике. Разумевање и продуктивна употреба посебних језичких структура могући су када то дозволе сазнајне способности. „Сазнајне способности на различитим стадијумима развоја омогућавају изражавање извесних значења. Али, морају се поседовати и одређене језичке способности да би та значења могла да се изразе језиком. Иако језички развој зависи од сазнања, језик има и своје посебне изворе“ (Kromer 1981: 119).

### 2.3.2. Стадијуми развоја

Усвајање појмова код деце представља сложен процес чији се развој може пратити на различитим узрастима, при чему се уочавају одређени стадијуми у процесу њиховог разумевања. Централно место у Пијажеовом приступу развоју заузима појам стадијума, који се заснива на идеји о постојању квалитативних развојних промена. Емпиријски је потврђено да се на различитим узрастима деца разликују по општим карактеристикама мишљења и понашања. Разлике нису само квантитативне, не односе се само на степен изражености неких карактеристика међу децом, већ се разликује и сама природа мишљења и понашања (Pijaže, Inhelder 1990). На овој чињеници Пијаже заснива своју тврдњу о постојању развојних стадијума. Разликује четири развојна стадијума:

- 1) Сензо-моторни стадијум (до друге године);
- 2) Преоперационални стадијум (од друге до седме године);
- 3) Стадијум конкретних операција (од седме до дванаесте године);
- 4) Стадијум формалних операција (од дванаесте године).

Развојни стадијуми јављају се непроменљивим редоследом, а узрасне границе сваког стадијума могу бити прилично релативне.<sup>4</sup> Редослед јављања стадијума је константан. Стадијуми су обележени узастопним структурама које не замењују једна другу, већ се уклапају једна у другу.<sup>5</sup> Сваки стадијум представља когнитивно реструктурирање тако што каснији стадијуми представљају квалитативно различите начине размишљања. На сваком новом стадијуму ранији обрасци мишљења карактеристични за претходни стадијум се не губе, већ су инкорпорирани у више стадијуме, што значи да сваки стадијум представља хијерархијску интеграцију нижих стадијума у више (Piјаже, Inhelder 1982). Стадијуми интелектуалног развоја су универзални, односно сва деца, у свим културама, пролазе кроз исте стадијуме (Миочиновић 2002). Сваки стадијум интелектуалног развоја има одређена карактеристична својства.

Сензо-моторни период когнитивног развоја одвија се у току прве две године живота детета. За развој говора најважнији је сензо-моторни стадијум. Основе Пијажеове конструктивистичке теорије налазе се у учењу о сензо-моторном пореклу интелигенције. Према Пијажеу, когнитивни развој утиче на језички развој, односно развој сензо-моторне интелигенције утиче на појаву симболичке функције као и говора (Mandić 2006: 12). За појаву говора од кључног значаја је појава симболичке функције која се конституише током друге године живота (Pjатели-Palmarini 1990: 174). Симболичка (семиотичка) функција је способност представљања одсутних објеката или догађаја, која се манифестује разликовањем знака или симбола од означених објеката или догађаја. Она поред језика укључује и менталне представе.

---

<sup>4</sup> С обзиром на то да је свако дете индивидуа за себе, могуће је да постоје варијабилности унутар стадијума између различитих појединаца.

<sup>5</sup> На пример, преоперационални стадијум настаје из сензо-моторног стадијума, а представља припрему за стадијум конкретних операција. Исто важи и за остале стадијуме.

Сензо-моторни стадијум је стадијум развоја сензо-моторне (практичне) интелигенције. На овом стадијуму долази до учвршћивања афективних веза са спољашњим светом. Когнитивисти сматрају да појави говора претходи развој сензо-моторне интелигенције (Pijaže, Inhelder 1982: 60). Период од рођења до стицања говора обележен је интензивним интелектуалним развојем и од пресудног је утицаја на каснији интелектуални развој деце (Pijaže, Inhelder 1990: 13). У току сензо-моторног развоја, у интеракцији са околином, дете сазнаје свет око себе. Овај период је најважнији за разумевање релевантних односа у дечјем окружењу, као што су просторни, временски, узрочни, а то има последице и на језички развој, јер дете стиче способност да ове односе кодира у језику (Ivić 1978).

На сензо-моторном стадијуму појављују се четири основна процеса: образовање категорије објекта, простора, узрочности и времена (Pijaže, Inhelder 1990: 18). Код детета се постепено развија свест о постојаности објекта, престаје да сматра да објекти постоје само ако може да их види, већ разуме да они постоје и када не може да их опази. Захваљујући говору, оно их уграђује у концептуални и рационални оквир, који обогаћује његово сазнавање тих објеката (Pjатели-Palmarini 1990: 174–176). Помоћу говора дете се ослобађа граница непосредног простора и времена, тј. ограничења опажајног поља. У почетку за дете постоји много међусобно некоординисаних простора усмерених ка властитим покретима. Крајем друге године долази до образовања општег простора код деце „који обухвата посебне просторе и који карактерише међусобне односе објеката обухватајући их у њиховом тоталитету“ (Pijaže, Inhelder 1982: 25). Током друге године дете разуме узрочне односе међу објектима и тако објективира узрочне односе и смешта их у простор.

Преоперационални стадијум је стадијум раног детињства када наступа интуитивна интелигенција и социјалних односа потчињености одраслима. Развој језика код деце у преоперационом периоду је интензиван у односу на претходни сензо-моторни стадијум.<sup>6</sup> „Омогућујући субјекту да исприча своје акције, говор му пружа у исти мах могућност да реконструира прошлост, дакле да је дозове у свест и без присуства објеката на које су се односили претходни поступци, и да предвиди будуће акције које још нису извршене, па

---

<sup>6</sup> На ово указује чињеница да деца на узрасту од осамнаест месеци користе у просеку двадесет две речи, док на узрасту од пет година користе у просеку две хиљаде речи (Cook, Cook 2005).

чак и то да их каткад замени речима, а да их стварно не изврши“ (Piјаџе, Inhelder 1982: 31). Дете на овом стадијуму користи симболе и није више ограничено на радњу. На овом стадијуму дете појмовно реконструише све што је у сензо-моторном периоду научило на нивоу радњи. Развија се говор, формирају представе, долази до „интериоризације“ радње.

У периоду од друге до седме године дете је у стању да извршава све стварне акције, при чему је сада захваљујући говору у могућности да оживи те акције у облику приче и да их представи помоћу вербалног репрезентовања. На основу овога могу се издвојити три важне последице на ментални развој: могућност размена са другима, затим појава мишљења чији су ослонци унутрашњи говор и систем знакова (интериоризација говора) и интериоризација акције, која од чисто опажајне и моторне може да се реконструише у интуитивној равни слика и менталних огледа. У овом периоду долази и до развоја симпатија и антипатија (интериндивидуалних осећања) и унутрашњег живота који се стабилизује у односу на претходни стадијум (Piјаџе, Inhelder 1982: 16).

Према Пијажеу (Piјаџе, Inhelder 1982: 17) дете је подређено одраслима и одрасли врше психолошку принуду над дететом. Уз помоћ језика деца откривају њима још увек непознат свет стварности, а одрасли који га окружују откривају своје мисли и намећу нови свет детету. На детету је да ове примере прихвати и научи да подражава. Међутим, поред овога, деца несвесно развијају интелектуално и афективно потчињавање, као последицу психолошке принуде одраслих. Са друге стране, дете временом почиње да комуницира са другом децом и одраслима што је важан корак у напредовању. До седме године деца још увек не умеју међусобно да се расправљају. Када дете покушава свом вршњаку да објасни нешто, чини се као да говори самом себи, јер свако дете када говори верује да га друга деца слушају и разумеју. Пијаже ово назива такозваним колективним монологом који се састоји више у обостраном подстицању на делање него у стварној размени мисли. Овакви монолози чине више од трећине спонтаног говора деце у трећој и четвртој години (Piјаџе, Inhelder 1982: 18). Испитивање оваког спонтаног говора деце показује да ти први социјални поступци још увек нису довољни и да дете и даље остаје усредсређено само на себе и не прави разлике између „ја“ и спољашњег света (Piјаџе, Inhelder 1982: 19).

Стадијум конкретних операција је стадијум када долази до конкретних интелектуалних операција као и моралних и социјалних осећања сарадње. На овом стадијуму јављају се конкретне операције које омогућују детету да изводи операције над

објектима путем стварног или замишљеног манипулисања објектима, пре него што је у стању да изводи операције на вербално исказаним хипотезама (Piјаже, Inhelder 1982). Деца се постепено ослобађају интуитивне мисли која је карактеристична за преоперационални стадијум и почињу да размишљају о свету помоћу правила логике (Piјаже, Inhelder 1982).

Период конкретних операција је период када дете схвата концепт реверзибилности и конзервације. Реверзибилност конкретних операција подразумева да се оне могу одвијати у два смера, односно могућа је њихова инверзија.<sup>7</sup> Пијаже објашњава конзервацију као способност детета да разуме да се квантитативна својства предмета (тежина, запремина, количина, број) не мењају иако се у спољашњем изгледу тог предмета дешавају промене. Појам конзервације представља схватање разлике између онога како појаве изгледају и онога што стварно јесу, односно подвргавање перцепције разуму (Piјаже, Inhelder 1990: 106).

Битна одлика мишљења деце на стадијуму конкретних операција јесте децентрација. Децентрација је могућност детета да посматра више аспекта проблема, односно да разуме да објекти имају више мерљивих карактеристика које се могу налазити у различитим односима (Piјаже, Inhelder 1982). Захваљујући схватању релативности односа дете може истовремено да посматра неколико објеката и да их међусобно упоређује. Дете схвата да се термини као што су *виши*, *краћи*, *тамнији* не односе само на карактеристике објекта већ и на узајамне односе међу њима. На овом стадијуму деца су у могућности да решавају задатке серијације (сврставање предмета у низ по величини), класификовања објеката према више атрибута и да изводе закључке из упоређивања односа међу објектима (проблем транзитивности).

Стадијум формалних операција је стадијум образовања личности и интелектуалног укључивања у свет одраслих, односно стадијум апстрактних интелектуалних операција. На овом стадијуму интелектуални развој достиже пуни потенцијал образовањем формално-оперативних мисли. Главне одлике мишљења на овом стадијуму су: раздвајање реалног и могућег, одвајање форме од садржаја, комбинаторика, хипотетичко-дедуктивно мишљење и пропозиционално мишљење (Миочиновић 2002).

На стадијуму формалних операција сазнајно поље се проширује са домена реалности на домен могућности, а стварност се доживљава као једна од могућности. Деца

---

<sup>7</sup> На пример, објекти се могу променити и вратити у првобитно стање.



приликом решавања неког проблема проналазе сва могућа решења, а затим систематично проверавају које је решење реално могуће у датим околностима (Piјаже, Inhelder 1982). Мишљење детета није везано само за тренутно присутне чињенице. Дете је способно да манипулише поставкама и идејама и закључује на основу вербалних исказа. Одвајање форме од садржаја значи да дете више не расуђује непосредно на конкретним објектима или манипулишући тим објектима, оно сада може на основу значења речи на менталном плану да оперише и замишља решења. Комбинаторика је генерализација операција које су стечене у стадијуму конкретних операција, јер се на овом стадијуму поред комбиновања објеката, комбинују судови операцијама хипотетичко-дедуктивног мишљења (Piјаже, Inhelder 1990: 145). Хипотетичко-дедуктивно мишљење подразумева да су деца способна да формирају хипотезе и дедукују последице из могућег. На овом стадијуму долази до систематичног и методичног трагања за решењем, које подразумева употребу дедуктивног мишљења како би се изводили исправни закључци. Способност деце да ментално оперишу вербално исказаним хипотезама заслуга је пропозиционалног мишљења које је карактеристично за стадијум формалних операција.

### 2.3.3. Успостављање равнотеже

Пијаже психички развој пореди са развојем организма. Ментални развој детета се као и органски развој састоји у кретању ка равнотежи, односно може се схватити као кретање у правцу завршног облика равнотеже представљене разумом одраслог човека. Развој се зато посматра као прелажење из стања мање равнотеже у стање веће равнотеже и представља поступно уравнотежавање (Piјаже, Inhelder 1982: 7).

Развој се може посматрати, према Пијажеу, и као успостављање равнотеже кроз непрекидно одвијање двају процеса: асимилације и акомодације. Пијаже је схватао развој као интеракцију организма и средине, где посредством активности организам асимилира средину и информације примењујући своје структуре, а при акомодацији мења структуре у складу са особеностима средине (Brković 2011: 74). Равнотежа асимилација и акомодација представља адаптацију као општи облик психолошке равнотеже. Акомодацијом и асимилацијом може се конструисати знање из искуства. До асимилације долази када се искуство појединца повеже са његовим унутрашњим сагледавањем света,

док је акомодација процес прилагођавања менталних репрезентација света новим искуствима (Piјаже, Inhelder 1982: 10; Pјатели-Palmarini 1990: 48).

На сваком стадијуму развој интелигенције завршава се равнотежом између асимилације и акомодације. У зависности од тога на ком се стадијуму развоја дете налази, оно у говору поседује обе наведене тенденције, али у различитој размери. Механизмима у равнотежавања могуће је објаснити континуитет између сензо-моторних и семиотичких активности (Piјаже, Inhelder 1982: 67–71).

Сазнајни развој се одвија у интеракцији биолошких и срединских фактора, а важну улогу има сазревање. Пијаже процес сазнавања и когнитивног развоја посматра као средство адаптације на средину и наглашава континуитет између биолошког и психолошког. Знање није копија реалности, оно се конструише деловањем детета на средину применом акционих или когнитивних схема (Tanner 1979). Дете својим деловањем модификује и трансформише средину и активно конструише знање. Активним настојањима да овлада својом средином, дете гради више нивое знања и све сложеније когнитивне схеме (Pјатели-Palmarini 1990: 50). Сазнавање обавезно подразумева активност јединке и деловање на објекте, оно никада није процес пасивног регистровања и гомилања информација из спољашње средине. Без обзира на природу активности појединца, сазнавање је увек повезано са акцијама, односно трансформацијама.<sup>8</sup> Сазнање је процес динамичне интеракције између субјекта и објекта, оно никада није копија објеката и њихових веза (Piјаже 1988: 11).

#### 2.3.4. Теорија обраде информација

Од савременијих истраживања која се заснивају на когнитивизму Пијажеа може се издвојити *Теорија обраде информација*. Ова теорија ослања се на Пијажеову идеју о хијерархијској организацији когнитивног развоја. Према Коену и његовим сарадницима (Cohen et al. 2002), који су најзаслужнији за развој ове теорије, могу се издвојити шест принципа процесирања информација:

- 1) Деца имају урођен систем за процесирање информација;

---

<sup>8</sup> Активности се могу кретати од најелементарнијих сензо-моторних акција, до најфинијих интелектуалних операција, које су још увек акције, али интериоризоване и извршаване у мислима.

- 2) Деца формирају више јединице од нижих јединица, односно систем учења је хијерахијски организован;
- 3) Више јединице служе за грађење још виших јединица;
- 4) Постоји склоност ка процесу који користи јединице највишег нивоа;
- 5) Када више јединице нису доступне, користе се ниже јединице;
- 6) Овакав систем учења важи за цео процес развоја, као и за све домене развоја.

Ова теорија показала је да су развојне промене у испитиваним доменима дечје перцепције и когниције (перцепција облика, перцепција сложених образаца, јединство објекта, разумевање узрочности) хијерахијски структуриране и да се ослањају на већ постојећи когнитивистички пут (Mandić 2006: 18).

## 2.4. Социо-културна теорија

Крајем XX и почетком XXI века појавила се социо-културна теорија која је за развој идеја о усвајању језика значајна као и теорија урођености и теорија учења. Представници социо-културне теорије сматрају да на усвајање језика утиче средина у којој дете одраста. Важну улогу у процесу развоја детета поред средине има и култура, а дечји развој одвија се у интеракцији детета са околином, пре свега родитељима (Mandić 2006: 20). Пре поласка у школу деца нове речи и њихова значења усвајају управо уз помоћ родитеља.

Најзаслужнији за развој ове теорије је руски психолог Лав Виготски. Он је у свом раду истицао значај и утицај социјалних и културних фактора на развој разних менталних функција. Бавио се развојем језика проучавајући однос говора и мишљења и развој симболичке функције код деце. Мишљење и говор не развијају се упоредо и њихов однос се мења у току развитка. Развој говора и мишљења одвијају се независно један од другог, да би се у једном тренутку повезали, након чега „мишљење постаје говорно, а говор постаје интелектуалан“ (Vigotski 1977: 116–118). Говор је, према Виготском, друштвено средство мишљења, а развој мишљења зависи од говора, средстава мишљења и од социо-културног искуства детета.

Према Виготском, мисао представља одражавање стварности којим управљају неки мотиви, односно мисао је посебан процес који настаје у друштвено-историјском развоју на

основу улоге коју има језик у развоју људи. За њега је мисао психолошка творевина која је по своме пореклу социјална (Lurija 1982: 14–15). Мишљење детета развија се у зависности од говора, односно у зависности од савлађивања социјалних средстава мишљења (Vigotski 1996: 131). Виготски истиче да мисао и реч нису повезани правом везом, већ она настаје, мења се и расте током развитка мисли и речи. Значење је јединство речи и мисли, па је уједно и говорна и интелектуална појава (Vigotski 1977: 313). Мисао се не састоји од појединих речи, као говор, већ представља целину, нешто више од поједине речи. Она се не изражава речју, него се у њој остварује (Vigotski 1977: 325).

Што се тиче развоја симболичке функције, Виготски сматра да се детету од годину и по дана још увек не може приписати сложена интелектуална операција симболичке функције говора јер то не одговара његовом интелектуалном нивоу. Дете у почетку није свесно симболичког значења говора и користи се речју као једним од својстава ствари (Vigotski 1977: 128). На овом узрасту деца не знају за функционалну употребу знака.<sup>9</sup> Пре тога прво савлађују спољашњу структуру знака да би га касније правилно функционално употребљавали (Vigotski 1977: 129).

Семиотичка комуникација је комуникација уз помоћ система знакова који су социјалног порекла, односно употреба језичког система. Овај облик комуникације јавља се када интелектуални развој достигне ниво на коме је дете у стању да изграђује семиотичке облике понашања. Теорију Виготског могуће је окарактерисати као теорију опште семиотичке способности која се базира на принципу сигнификације. Виготски сматра да, без обзира на то што човекове различите менталне функције имају различите генетске корене, временом долази до њиховог интегрисања.<sup>10</sup> Реализација опште семиотичке способности могућа је на више различитих начина, а зависи од социјалних и културних услова развоја и начина на који се та способност користи (Ivić 1978: 243).

Повезивањем непосредне комуникације и мишљења настаје симболичка комуникација, која се окреће ка јединки. Говор који је интернализован постаје инструмент размишљања и истраживања, односно јавља се унутрашњи говор (Ivić 1978: 301–302). Унутрашњи говор се развија „нагомилавањем дуготрајних функционалних и структуралних промена, раздваја се од спољашњег говора детета истовремено с

---

<sup>9</sup> Функционална употреба знака јавља се код детета знатно касније.

<sup>10</sup> За разлику од нативиста, који сматрају да је језичка способност аутономна.

диференцирањем социјалне и егоцентричне функције говора, говорне структуре које дете савлађује постају основне структуре његовог мишљења“ (Vigotski 1977: 130). Развитак унутрашњег говора условљен је углавном споља, развитак логике детета је непосредна функција његовог социјализованог говора.

Развитак говора и интелигенције није непосредан наставак развитака унутрашњег говора и говорног мишљења. Измењена је природа тог развитака, од биолошког у друштвеноисторијски. Говорно мишљење није природни, већ друштвеноисторијски начин понашања и одликује се својствима и законитостима који нису карактеристични за природне видове мишљења и говора (Vigotski 1977: 131).

Потврду за утицај друштвене средине на појаву говора научници проналазе у појави пресемиотичке комуникације. Провербална комуникација, која је непосредна и емоционална, припрема терен за комуникацију која ће се обављати уз помоћ неког система знакова (Mandić 2006: 22). Постоје два типа невербалне комуникације који претходе развоју семиотичке комуникације, то су афективна и практично-ситуациона комуникација.

Важан предуслов за појаву семиотичке комуникације детета је афективна комуникација. Социјалност детета развија се кроз његову афективну везаност за друге особе. „Појава афективног везивања је облик афективне двосмерне комуникације у којој дете активно тражи контакт, развија сложене системе сигнализације и поткрепљује она понашања одраслог која осигуравају дететов развој“ (Ivić 1978: 170). Афективна комуникација представља информације о унутрашњим субјективним стањима, преносе се саопштења о афективним и мотивационим стањима и о ставу према другим особама. Дете временом постаје активно у комуникацији са одраслима, његова афективна комуникација прелази постепено у двосмерну комуникацију и изграђује се „једна матрица социјалне интеракције која је полазиште сваког комуникативног чина“ (Ivić 1978: 172).

Практично-ситуациона комуникација је други вид невербалне комуникације који представља „онај облик пресемиотичке комуникације који се са највише оправдања може узети као најнепосреднији извор семиотичке комуникације у онтогенези“ (Ivić 1978: 174). Оваква комуникација одвија се у току свакодневних заједничких активности детета и одраслог и подразумева размену когнитивних значења и порука. Деца откривају значења предмета, радњи, времена, простора кроз различите практичне активности у које их

родитељи укључују. Овако се изграђује заједничка реалност детета и одраслог која је друштвено и културно уобличена.

Социјална средина је од великог значаја за појаву семиотичке комуникације, а велики утицај има и на каснији развој говора код деце. Колико је друштвена средина значајна за нормалан језички развој детета види се и према томе да без обзира на урођене граматичке способности, деца неће проговорити уколико се налазе у изолацији (Mandić 2006: 23). Дете ће научити онај језик који чује у својој близини. Друштвена средина и наслеђе не могу се посматрати одвојено јер не постоје једно без другог. Никакви услови неће омогућити да се развије оно што генетски није дато и обрнуто, морају постојати минимални средински услови за развој без обзира на генетски потенцијал (Jerković, Zotović 2010: 18).

У интеракцији са компетентнијим особама из свог социо-културног окружења деца развијају мисаоне функције. Унутар таквог асиметричног односа особа нижих компетенција постепено интернализује више менталне функције (Vigotski 1977: 82). Више менталне функције су интернализовани облици социјалне интеракције, посебно језика. За усвајање језика неопходан је инпут, али је значајно да се он добија у оквиру смислених интеракција.

Од великог значаја за усвајање језика је говор који деца чују у својој непосредној околини. Говор упућен деци од стране родитеља или околине може утицати на то како и у коликој мери дете усваја одређени језик. Језички инпут има посебно значајну улогу када се ради о усвајању нових речи. Према социо-културној теорији, пре дефинисања било које теорије о усвајању језика важно је проучити језик који деца чују приликом усвајања говора. Говор који је упућен деци од стране околине и родитеља разликује се од свакодневног говора који је упућен одраслима. На општи развој детета и његово усвајање језика могу утицати различити фактори, од економског статуса родитеља, преко образовања до етничке припадности (Mandić 2006: 28).

## 3. Дечји речник

### 3.1. Одлике дечјег речника

Дечји речник је један од значајних показатеља развоја говорне активности. Он представља најважнију основу дечјег говорног понашања. Богатство и развијеност појмова код деце процењујемо помоћу речника. Испитујући дечји речник заправо анализирамо елементе, односно речи које су носиоци значења. Анализом дечјег говора и речника може се добити много података о законитостима развитка дечјег говора и језика, али и мишљења. „Од језички развијене мисли и језичког понашања умногоме зависи усвајање свих знања у школи, развој мишљења и формирање одређеног погледа на свет“ (Исаковић 2013: 116). Говор детета служи за исказивање мисли и осећања и основно је средство споразумевања са одраслима и другом децом. Дете помоћу говора успоставља комуникацију са одраслима, развија своје сазнање о свету и прилагођава се средини. Детету језик служи не само као средство за споразумевање већ и као средство за развијање у мисаоном, емоционалном и социјалном погледу.

Дечји речник се може дефинисати као збир речи које деца употребљавају (Лукић 1982). Усвајањем нових речи богати се речник детета. Дечји речник се такође богати и усвајањем нових значења већ познатих речи – синоними и хомоними. Број усвојених речи зависи од узраста детета, али и од подстицаја околине и интелигенције детета. Речи су носиоци појмова, па овладавањем речима дете почиње овладавати појмовима. Дете сазнаје да свака реч има одређено значење и да сваки предмет има име. Када схвати да предмети имају своје име, оно почиње да показује интересовање за њих и почиње да их именује. Лукић (1982) истиче да је зато праћење развоја дечјег речника добар показатељ психолошког развоја детета. На развој речника могу утицати различити фактори почевши од социјалне средине, културног и образовног нивоа породице, али и васпитно-образовни чиниоци који одређују правац формирања језика. Богаћење речника зависи од богаћења дечјег искуства. До друге године живота речник се богати споро, а након тога расте врло

брзо. Најбољи су они приступи изградњи и проширивању речника који у себе укључују семантичку интерпретацију и семантичку разноврсност (Исаковић 2013: 118).

Прве речи које дете савладава су имена конкретних предмета и појава са којима се сусреће. Оне не захтевају постојање других речи које би их боље објасниле. Њихово значење учи се у сусрету са самим предметом. Могу се самостално употребљавати и налазе се у основном језику детета. Постоје и несамосталне речи које се усвајају касније. Имена људи, животиња, боја дете на ранијем узрасту учи у присуству конкретних појава, док се речи путем дефиниција уче касније (Vasić 1977). Деца на узрасту од две године усвајају именице, глаголе и модификаторе.<sup>11</sup> Њихов речник на овом узрасту чини око 300 речи. У периоду између треће и четврте године долази до усвајања већег броја речи, а сваке наредне године дечји речник се увећава за око 500 нових речи (Бојанин 1999). Деца прво усвајају најфреквентније и најкорисније речи, оне које се најлакше и најбрже уче и које чују у својој околини. То су именице, глаголи, придеви и прилози, а затим предлози и заменице (Исаковић 2013: 117). Деца апстрактнију лексику усвајају касније. Дете почиње да усваја језик тек пошто је интелектуално обрадило и организовало свет у прве сензомоторне појмове (Бојанин 1999). Развој језичке компетенције је у директној вези са развојем сазнајних способности, као и са развојем мишљења. Језик се, као средство комуникације, развија не само на конкретном нивоу, како га у почетку учења и усвајања користе деца, већ и на апстрактном нивоу помоћу врло сложених симбола (Васић 1998).

Матић (1980) наводи истраживања која су вршена са децом предшколског узраста на енглеском и руском говорном подручју. Резултати ових истраживања показују да је на свим узрастима предшколског периода број појмовних речи (именице, придеви, глаголи, прилози) употребљених у говору већи од броја функционалних речи (предлози, бројеви, везници, узвици, партикуле). Развитак појмова предшколског детета повезан је са развитком речника, и то од конкретног ка апстрактном, од непрецизног ка прецизном, од нејасног ка јасном, од општег ка посебном, од простог до сложеног и од описа до дефиниције.

Деца поседују активни и пасивни речник, а разлика између активног и пасивног речника је у томе што би у активни речник ишле оне речи које дете користи у комуникацији са другим људима, док оне речи чија значења разуме, али их не користи у

---

<sup>11</sup> Модификатори су речи које ближе одређују именице и глаголе.



комуникацији, улазе у пасивни речник. Активни речник чине оне речи којима се дете служи. Пасивни речник чине оне речи које дете разуме, али их не употребљава у свакодневном говору. Употреби речи претходи њихово разумевање. „Речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега њиховог значења" (Исаковић 2013: 121). Када дете чешће понавља те речи и боље спозна њихово значење, оне прелазе у активни речник. Пасивни речник<sup>12</sup> или речник разумевања и препознавања код млађе деце већи је од активног речника употребе јер дете може да разуме значење речи иако није у стању да их употреби и изговори. Свако дете поседује и активни и пасивни речник, они се међусобно преклапају, али нису исти и важно је разликовати их (Vasić 1977).

Постоје општи речник и посебни речници који су значајни у проучавању развоја дечјег вокабулара. Општи речник се састоји од речи општег значења које се користе у свакодневним ситуацијама. Посебне речнике чине речи које се користе у одређеним ситуацијама, имају специфично значење и односе се на одређену област. С обзиром на то да су опште речи практичније, оне се раније усвајају и брже се уче. Општи речник је на свим узрастима богатији од посебних речника. Деца најпре развијају и користе оне речи које су им најлакше и које се највише користе у говору средине, а тек онда оне које су теже и ређе у употреби. Дакле, развој општег речника детета одвија се сукцесивно, а не симултано (Matić 1980). Нова реч која се појави у експресивном речнику детета има тенденцију да се устали тако што се употребљава у различитим животним ситуацијама. „Њена функционалност састоји се у повезивању са другим речима, чиме се изграђују граматика и синтакса“ (Kostić, Vladislavljević 1995).

Развој речника зависи од усвајања нових класа речи и богаћења постојећег фонда, односно развитка опсега различитих значења у оквиру једне те исте речи. Најбитније у учењу говора јесте изградња и богаћење речника. Изградња речника подразумева разумевање речи, али и активну употребу те речи. Са узрастом детета развија се способност да се реч схвати као знак за предмет. Да би се реч правилно користила, значење те речи мора бити познато, а деца често реч не схватају изоловану, већ у контексту, у оквиру фраза или реченица (Исаковић 2013: 119). Најбољи начин за употпуњавање значења речи, односно проширивања речника јесте вербализација онога

---

<sup>12</sup> Пасивни речник представља потенцијални активни речник и због тога треба радити на проширивању не само активног већ и пасивног речника.

што је дете видело, осетило или чуло. Зато је најпогоднији вид вежбања тражити од детета да изрази шта је непосредно видело или искусило (Исаковић 2013: 121).

Вежбе речника су значајне како би се увећао лексички фонд деце и како би се оспособила за адекватно коришћење речи у говору, као и за разумевање других људи. Како се деца развијају и одрастају, развија се и њихов вокабулар. Дете узраста од 4 до 5 година улази у фазу радозналости, када почиње да развија сазнање о свету који га окружује на основу питања која поставља одраслима и одговора које добија. Иза тога долази период поласка у основну школу, када се свет сазнања детета нагло шири и где језик има значајну улогу. Богаћење ученичког речника, у почетку лексички и синтаксички, један је од основних задатака наставе матерњег језика (Вучковић 1993).

Разноврсна и богата средина могу убрзати усвајање именица, док би занимљиве активности могле повећати број глагола у дечјем речнику. Усвајање придева, прилога и других врста речи зависиће више од степена интелигенције као и старости детета, него од средине у којој живи. Што се тиче заменица и предлога, потребно је да дете дође до одређеног степена зрелости да би их могло користити у говору. Редак је случај да дете испод две године може правилно да употребљава заменице (Исаковић 2013: 122). Међутим, није довољно само да ученици знају много речи, а да их у свом усменом изражавању не користе. Децу треба навикавати да постепено употребљавају нове речи и изразе јер на тај начин примењују и развијају свој активни речник. Треба их оспособити да, у зависности од ситуације, бирају оне речи којима ће се најадекватније писмено и усмено изражавати (Lukić 1982).

У литератури се наводе одређени проблеми који се тичу речника и рада на овом подручју, то су: проблем квантитета, проблем квалитета, методички проблем (Вучковић 1993). Проблем квантитета подразумева утврђивање укупног фонда активног и пасивног речника, као и разлике између њих. Односи се и на проширивање пасивног речника, претварање пасивног у активни речник и повећање општег речника. Проблем квалитета односи се на правилно коришћење речи код деце, боље изражавање, право и пренесено значење речи, утврђивање и развијање посебних речника и свакодневни говорни речник за споразумевање са средином. Методички проблем се односи на вежбе речника у међусобном односу са другим областима, али по плану програмских садржаја из области развоја говора.

## 3.2. Развој говора код деце

Предшколско дете је дете на узрасту од три до седам година. У предшколском добу могу се разликовати млађи и старији предшколски узраст. Млађи узраст обухвата период од треће до пете године, а старији се односи на период од пете до седме године старости (Манојловић, Младеновић 2001: 111).

Као основне карактеристике млађег предшколског доба могу се издвојити следеће (Манојловић, Младеновић 2001): дете бива усмерено на практичан свет око себе; говор детета је експресиван и ситуацион; учење је претежно спонтано, асоцијативно, при чему дете и тада учи открићем; у овом се периоду мења однос мишљења и акције детета, на млађем узрасту дете је прво делало, па мислило, а сада мишљење претходи акцији. У старијем предшколском добу усавшавају се наведене карактеристике.

Један од основних задатака предшколског васпитања је, као што и само име каже, припрема за полазак у основну школу. Дете на овом узрасту почиње да се осамостаљује, да развија сазнање о свету који га окружује и да ствара слику о себи. У овом периоду дете се више окреће другима, оријентише се на дружење и на игру са осталом децом.

У предшколском добу деци је најлакше прићи игром и она представља главну активност деце овог узраста. Игра може бити веома значајна за развој детета. Она може допринети развоју психофизичких функција детета, његових способности и знања. Игра је такође важна јер ствара услове за касније формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности (Манојловић, Младеновић 2001: 206). У зависности од врсте игара које дете бира и његовог понашања може се видети на ком степену интелектуалног развоја се налази дете. Како се дете развија, његове игре постају сложеније. И ученици су „отворенији за учење приближавањем инфантилном нивоу путем игре“ (Јањић 2008: 148).

Истраживања која се баве усвајањем и учењем језика и развитком говора усмерена су ка сасвим раним узрастима, углавном ка узрасту до треће године. Неки истраживачи те границе померају до пет, односно шест година (Vasić 1988: 53). О било ком језику да се ради, сматра се да би дете до тог узраста требало да је усвојило универзалне језичке

законитости. Оно је до тада открило основни језички код који је неопходан да би се споразумело са околином и тако је завршило говорни развитак.

Међутим, немогуће је говорити о завршетку говорног развитака у правом смислу речи. После наведеног периода у дечјем говорном изразу, као и у целокупном говорном понашању, нема брзих и уочљивих промена. Све га је теже пратити у целини због тога што је постало разуђено и разноврсно (Vasić 1988: 53). Развитак различитих облика говорног понашања успорава се после пете, односно шесте године и то је навело истраживаче на закључак да су после овог периода језик и говор усвојени, а говорни развитак завршен. Овакав закључак је могућ ако се при томе мисли само на зачетке основног говорног понашања, ако се посматрају само основни облици језика као система. Уколико се говорно понашање посматра као израз дететове целокупне личности и ако се има у виду да се језик и говор мењају и развијају исто како се развија и дете, онда следи закључак да и после раних узраста постоји језички развитак. Постоји потреба, али и могућности и услови да се усвојени облици језичког и говорног понашања даље развијају, да им се додају нови облици и да се усвајају сложеније језичке структуре. Током даљег развоја и учења долази до усвајања потпуног система једног језика.

Између мишљења и говора постоји блиска повезаност, па се каже да је говор друштвено средство мишљења, а развој мишљења зависи од говора. Како дете усваја нове речи тако се мења и природа његовог мишљења. Нови појмови, односи и везе схватају се на другачији начин и теже новим говорним изражајним могућностима ради саопштавања мисли другима. Развој говора зависи од комуникације са околином јер на тај начин дете учи нове речи и усваја њихова значења.

Код већине деце типичног језичког развоја могуће је уочити фазе које су карактеристичне за одређени период језичког развоја. Иако се развитак језичких способности одвија према одређеним законитостима, он зависи и од индивидуалних карактеристика детета. Индивидуалне разлике се манифестују на различитим нивоима усвајања језика.

Речник предшколског детета је најбогатији када се односи на конкретан свет ако је тај свет довољно психолошки доступан детету. Говор детета се развија путем његове свакодневне вербалне комуникације са околином, на основу које дете учи значење речи.

Та значења нису статична, већ трпе промене, односно усавршавање у смислу обogaћења и приближавања правим појмовима (Манојловић, Младеновић 2001: 198).

Развој говора не представља процес који је завршен на одређеном узрасту, већ процес који има свој ток и који се одвија у међусобном деловању органских и психолошких, као и срединских чинилаца. Језик се стално развија, прилагођава се средини и могућностима појединаца (Vasić 1976: 21). Највеће промене догађају се у почетним стадијумима усвајања језика. „У развоју говора постоје одређене правилности (законитости), односно принципи тог развоја. Делимично су они део општих законитости развоја (нпр. од општег до конкретног, прецизног), али постоје и неки принципи типични само за развој говора“ (Манојловић, Младеновић 2001: 198).

На узрасту од 3–4 године дете открива већи број језичких правилности и овладава основним стандардом свог матерњег језика. Дете на овом узрасту<sup>13</sup> у стању је да користи реченице типа именичка синтагма – глагол – именичка синтагма, док се у петој години повећава број сложених реченица које дете користи (10% – 15%). Крајем предшколског узраста (6–7 година) деца почињу да стварају своје нове речи према „логичким“ принципима – *грејатор* уместо *радијатор*, *поправљаоница* уместо *радионица* итд. (Манојловић, Младеновић 2001: 198–199).

Говор детета на раном и предшколском узрасту поседује и неке друге специфичности, као што је егоцентричан говор насупротив социјализованом или ситуациони говор насупротив контекстном говору. Прве реченице које дете користи односе се на упућивање, односно имају функцију указивања и оне се јављају до треће године (Манојловић, Младеновић 2001: 200):

- именоване: показна заменица + именица или придев (*Оно лепо*);
- објаве: узвик + именица (*Хеј мацо!*);
- непостојање (*Нема маца*).

Другу функцију чине односи – придевски, присвојни, локативни, агенс – радња, агенс – објект и већ у четвртој години појављују се сложеније реченице којима се указује на однос између елемената (Манојловић, Младеновић 2001: 201):

- придевски: придев + именица (*мала маца*);

---

<sup>13</sup> Уколико се нормално развија.

- присвојни: именица + именица (*мамина хаљина*);
- локативни: именица + именица (*чинија сто*);
- агенс – радња: именица + глагол (*Милица пише*);
- агенс – објект: именица + именица (*мама ручак*).

Крајем предшколског узраста пасивни речник детета је веома богат и оно може да разуме не само родитеље већ и људе са којима није у сталном контакту. Разумевању речи свакако доприноси и опажање израза лица саговорника или пак, његова гестикулација (Манојловић, Младеновић 2001: 199). Деца најбоље могу разумети говор својих саговорника уколико је он везан за конкретну ситуацију која је детету позната и како дете све више овладава контекстним говором оно превазилази свој егоцентризам и говорно напредује проширујући свој речник. Све боље разуме говор других и када се он не односи само на очигледне, конкретне ситуације (Манојловић, Младеновић 2001: 200).

Дечја комуникација има ситуациони карактер јер се активност детета обавља заједно са одраслима. Због тога говор има облик такозваног ситуационог говора који најчешће има карактер дијалога. Овакав говор чине или одговори на питања одраслог или питања која се постављају при упознавању са појавама из околине (Zarogožec, Eljkonjin 1965: 78). Како се дете развија и одраста јавља се потреба за другачијом врстом комуникације. Дете почиње да саопштава своје утиске у виду монолога о ономе што је видело или чуло, о свему ономе што му се дешава у животу без непосредне везе са родитељима. Јављају се нови облици говора услед чега долази до интензивног овладавања језиком, његовим речником и граматичком структуром (Zarogožec, Eljkonjin 1965: 79).

Лексичко-семантички развој се наставља током школског периода и представља битан фактор даљег језичког развоја и учења. Језички развој на школском узрасту подразумева да се постојећим језичким формама додају нове функције, а функције које су већ савладане изражавају се неким другим језичким средствима (Tolchinsky 2004). Семантички развој у школском периоду огледа се у повећању речника, богаћењу значења већ усвојених речи и развијању система значења кроз успостављање различитих лексичких односа<sup>14</sup> (Ivić 1984). Такође се развија и способност разумевања и употребе поређења, метафоризације и фигуративних израза (Лазаревић, Шефер 2009: 419).

<sup>14</sup> Успостављају се антонимни, синонимни, хомонимни, подређени и надређени појмовни односи.

Разумевање сложених значењских односа међу речима, као и развијеност и богатство речника представљају поуздане показатеље језичког развоја (Bromely 2007).

Интензивно и екстензивно развијање речника наставља се не само у основној школи већ до краја живота. Коришћење различитих граматичких категорија са смислом и свесно, усвајање различитих облика речи, употреба сложенијих морфолошких и синтаксичких структура, учење вишезначности речи „поклапа се са усложњавањем мисаоних радњи и иде у корак са проширивањем искуства и знања, са развијањем већег броја асоцијативних путева и веза у централном нервном систему“ (Vasić 1988: 55). Унапређивању метакогнитивних активности доприноси усвајање и богаћење активног и пасивног речника (Anderson, Nagy 1992). Способност успостављања антонимије, синонимије и хипонимије је битан показатељ развоја фигуративног језика, односно полисемије (метафоре, метонимије) и металингвистичких способности деце (Scott, Nagy 2004). Неопходно је да постоји лингвистичко знање како би одређена реч могла да се разуме, употреби и користи различито у различитим контекстима. Поред лингвистичког неопходно је и семантичко знање о повезаности значења речи са специфичним концептом, односно способност повезивања са другим речима (Lehr et al. 2004).

Развој лексичко-семантичке способности на школском узрасту подразумева развој способности разумевања и формирања појмова, односно прелазак са опажајних карактеристика ка апстрактнијим. Такође подразумева развој способности појмовних, хијерархијских односа и способност разумевања конотативних значења (Čolić 2013: 448). Развој значења речи је сложен и дуг процес који почиње рано. Овај процес се не завршава на раном узрасту већ траје читавог живота. Развој значења наставља се и након стицања и развоја јасне предметне припадности, и то кроз развој генерализоване и аналитичке функције речи. Значење речи се развија у свакој фази развоја детета, тако што реч „имајући исту предметну припадност стиче нову структуру, мења и обогаћује систем веза и генерализација“ (Luriја 2000: 55–73). Развој познавања речи може се описати кроз три димензије (Nagy, Scott 2000). Прва димензија је растући карактер познавања речи и односи се на упознавање речи у различитим контекстима<sup>15</sup>, друга је вишезначност речи, а трећа међуоднос знања о једној речи и знања о другим речима (Palmović i sar. 2010: 242).

---

<sup>15</sup> Деца школског узраста налазе се у различитим језичким околностима. Због тога су често у ситуацији где је потребно правилно разумети и употребити значење речи у различитим контекстима.

Развој и усвајање појмова и успостављање значењских односа међу појмовима у вези је са когнитивним развојем и са усвајањем знања. За лексичко-семантички развој важно је и образовање. Значајно место у проучавању језичког развоја деце има процес разумевања значења у образовном контексту. Битна компонента језичког развоја је способност разумевања значења речи, која указује и на развијеност способности учења. Уочено је да постоји веза између лексичко-семантичког развоја и способности читања, за вештину читања је најзначајније разумевање значења садржаја којим ученици треба да овладају. Непрепознавање значења речи може умањити способност читања (Lonigan 2007).

Сложенији елементи на свим нивоима језика усвајају се након пете године, а рани школски узраст је „време наглог проширивања језичке компетенције у оквиру синтаксичког и семантичког нивоа језичке структуре” (Kašić 2002: 113). Језичка компетенција се у великој мери надграђује током предшколског и раног основношколског узраста. Она представља основну вештину за целокупно образовање, неопходна је за успешно овладавање многим школским садржајима и због тога је веома значајно подстицати семантички, али и целокупни језички развој.



## 4. Категорија простора

### 4.1. Однос између језика и простора

Што се тиче односа између језика и простора постоје три проблема. Први проблем је проблем појмовно-терминолошког одређивања оног правца у науци о језику или оног круга предметом тешње или лабавије повезаних истраживања за која је карактеристично стављање у центар пажње односа између просторних и непросторних значења; друго, проблем емпиријске зависности тезе да су просторни критеријуми у основи неких непросторних семантичких подсистема и њиховог функционисања; и треће, проблем инваријантних структура заједничких просторним и непросторним семантичким сферама: инвентаризација таквих инваријаната, анализа њихове природе и њихових варијантних облика (Piper 1997: 11).

Простор је један од основних когнитивних домена присутних у људском искуству.<sup>16</sup> Због тога су просторни односи једна од централних сфера когнитивнолингвистичких проучавања. Однос између језика и простора истраживао је Предраг Пипер (1997). Он је разматрао проблем односа језика и простора у оквиру теорије семантичких локализација. Пипер у књизи *Језик и простор* предлаже модел локализације као принципа структурирања и функционисања граматичких и семантичких категорија. Иако овај модел у облику у којем је приказан не може претендовати да буде коначно решење проблема односа међу семантичким категоријама у природним језицима, он јесте резултат оријентације у поступку развијања тог модела на већу разуђеност, издиференцираност и еластичност од једнодимензионалних локалистичких интерпретација граматичке семантике, у којима се полазна тачка своди на семантичку категорију простора и просторна значења.

У науци постоји интересовање за место које семантичка категорија простора има у језику, за утицај који категорија простора изван језика има на структурирање и

---

<sup>16</sup> Простор и време су фундаментални концепти (Lakoff 1987: 308).

функционисање језичких категорија и за могућност да се утврде и објасне општији семантички принципи (са когнитивном основом) који повезују различите семантичке категорије, а најразвијенији израз имају у категорији простора.

Проблем природе између језика и простора део је проблематике односа између човека и простора. Категорија простора има важно место не само у категоријалним системима природних наука него и у хуманистичким наукама. Тумачења односа између човека и простора су мање или више различита, али ипак не изгледа да је ту у питању само манифестација категоријалног плурализма наука него пре да је то резултат недовољне и углавном теоријски неусклађене па зато и неуједначене изражености односа између човека и простора.

Простор у слици света једног језика може бити семантички рашчлањен уз помоћ просторних придева и других просторних израза. У систему језика постоје језички подсистеми чије се јединице употребљавају за денотирање просторних односа. То могу бити предлози, прилози, придеви, именице, глаголи, заменице или, ређе, нека друга од традиционалних врста речи. Чак и бројеви (редни) могу упућивати на просторне односе (на пример: *Први је стајао испред улаза, а десети три метра даље*). Поред низа запажања о распрострањености, фреквентности или развијености језичких јединица којима се денотирају просторни односи и о сличности организације просторних и непросторних језичких подсистема, већ се дуго чине све успешнији покушаји да се идеји о „спацијализацији“ (лат. *spatium* – простор) или спацијалној природи непросторних језичких сфера да што адекватнији теоријски облик.

Термин *локализам* устаљен је као терминолошка ознака за све теорије семантичких локализација, односно за интерпретације језичких појава које су у основи просторне природе. Међутим, можемо констатовати разумењеност појма означеног тим термином. Описи и тумачења језичких појава који се мањим или већим делом заснивају на локалистичким премисама представљају прилично дифузан правац који нема ни чврсто појмовно-терминолошко одређење. Прихватање релативно чешћег од других термина *локализам*<sup>17</sup> изазива потребу да се нагласи да се он односи на све видове интерпретације језичких факата као примарно просторних или формулисаних у терминима просторних

---

<sup>17</sup> Овај термин при првој употреби обично неадекватно асоцира са нечим локалним као посебним, специфичним, регионалним.

метафора независно од тога да ли је реч о одређеној теорији, хипотези, парцијалној дескрипцији без претензија на теоријска уопштавања или о локалистички формулисаној успутном запажању. Пипер запажа да *локализам* није најбоље терминолошко решење за теорије семантичких локализација пре свега зато што је у њиховој основи идеја простора (лат. *spatium*), а не места (лат. *locus*), као и због тога што могу да га прате нетерминолошке конотације о *локалном*, као нечем периферном, споредном, ограниченом (Piper 1997: 16). Најближи појмовном садржају који покрива термин „локализам“ био би терминолошки израз *теорија семантичких локализација*.

Концептуални апарат теорије семантичких локализација обухвата појмове у вези са оријентационом страном у локализацији (интралокализација и екстралокализација, хоризонтална и вертикална локализација, проксималност и дисталност) (Pranjković 2010: 2). Такође обухвата и оне појмове који се односе на усмереност промене места у простору (аблативност, адлативност, перлативност) или одсуство усмерености (локативност), укључујући ту и неке друге појмове, као што је елементарни ситуативни оквир семантичке категорије простора (локализатор, објекат локализације и оријентир).

Објекат локализације је ентитет који се просторно одређује, локализатор је ентитет којим се просторно одређује објекат локализације, а однос у простору између објекта локализације и локализатора јесте оријентир. Он има највећу улогу у одређивању објекта локализације у односу на простор, па се зато такав однос назива оријентационим односом. „Два најопштија типа оријентира су унутрашњи оријентир (инхерентни део локализатора) и спољашњи оријентир (продужени локализатор, тј. део простора одређен неким делом локализатора помоћу којег се локализује неки трећи део простора)“ (Piper 1997: 22).

Непосредна локализација може бити одређена унутрашњом или површином локализатора. За посредну локализацију важан је положај објекта локализације у односу на локализатор. Постоје хоризонтална локализованост (латерална или фронтална) и вертикална локализованост (горња или доња страна локализатора). Када је објекат локализације у нивоу локализатора, важна опозиција је локализованост левом или десном (бочном), односно предњом или задњом страном локализатора. Када је објекат локализације изван нивоа локализатора, опозиција је доња, односно горња страна локализатора. Проксималност и дисталност у терминима теорије семантичких

локализација означавају растојање између објеката локализације и локализатора, које конкретизује оријентир и које може бити мање или веће (Адамовић 2017: 32).

Разуђеност локалистичких приступа језику праћена је разуђеношћу аргументације на којој се заснивају поједини аспекти теорије семантичких локализација и који у овом или оном степену и облику подупиру његов главни стуб – тезу да се просторна значења и облици њиховог изражавања рефлектују на друге сфере семантике и синтаксе природног језика. Одговарајућу аргументацију требало би тражити у језичким чињеницама и закључцима који проистичу из њихове анализе. Све оно што налазимо у језику не припада само језику и зато се поједине законитости његовог функционисања могу посматрати као манифестације општијих законитости у човековом универзуму. У којој би се мери и на који начин то могло односити на теорију семантичких локализација требало би утврдити идући трагом његових могућих ванјезичких основа и паралела. Иако њихово евентуално постојање само по себи није доказ да нешто слично мора постојати и у језику, оно оснажује одговарајуће лингвистичке опсервације и може да обогати њихова тумачења.

Човек има потребу за локализацијом и још већу за аутолокализацијом – да смести себе у одређени простор и у том простору одреди друге предмете и бића у односу на себе. Човекова потреба за локализованостју и, пре свега, аутолокализованостју евидентна је већ у чињеници да она има посебан физиолошки израз у сензорном систему за равнотежу (која је један од основних видова просторне оријентације). Први испит у животу је испит из физичке аутолокализованости, који човек полаже као новорођенче. Када се нагло повуче простирка на којој дете лежи, оно реагује страхом (што је последица изгубљене аутолокализованости) и покретом хватања (што је инстинктивни покушај да се она задржи или поврати). Губитак просторне локализованости изазива анксиозност и код одраслог нормалног човека (на пример приликом земљотреса), а постојање поменутог феномена код тек рођене деце указује на његов предискуствени карактер.

Када је реч о оријентацији, Борис Хлебес наводи да постоје две врсте оријентације. Назива их субјективна и објективна оријентација. Субјективна оријентација јавља се код сема „правац пружања“, „попречно простирање“ и „простирање од предње стране ка позадини“, а објективна код сема „окомит“ и „водораван“. Могуће је и одсуство оријентације (са семемама „доминантна димензија“, „највећа димензија“, „друга по величини димензија“, „простирање веће димензије у односу на мању“) (Хлебес 2002: 230).

О неоријентисаним предметима говори Лајонс и каже да ће сваки неоријентисани тродимензионални објекат чије се димензије могу идентификовати и које су значајно различитог простирања имати дужину као своју прву димензију, ширину као другу, а дебљину или дубину као трећу димензију (Lyons 1977: 702).

У развојној психоллингвистици више пута је констатовано да конкретно-просторна значења и облици њиховог изражавања претходе (и структурно условљавају) многе апстрактније језичке садржаје и њихове облике (Clark 1973; Vasić 1976; Радић 2009; Лазаревић, Стевановић 2013, 2018). То је констатовано и у когнитивној лингвистици, у којој су питања анализе метафора и просторних конфигурација у семантици и синтакси једна од централних тема (Lakoff, Johnson 1980; Goossens 1990; Lakoff 1993; Croft 1993; Klikovac 2004; Rasulić 2004; Kövecses 2010).

Човек као социјално биће има сталну потребу да се аутолокализује у одређеној људској заједници (породичној, верској, етничкој) као њен припадник. Губитак или одсуство социјалне локализованости упоредиво је са губитком физичке равнотеже (изопштење је облик најтеже казне у многим културама). Али када говоримо о томе на овакав начин, онда очигледно не говоримо о конкретном него о апстрактно схваћеном (социјалном) простору, што илуструје и изван језика и лингвистичког метајезика доста експлоатисану могућност просторносне интерпретације различитих аспеката човековог универзума.

Процес формирања система семантичких категорија у природним језицима није ишао сукцесивно и праволинијски – од просторних ка непросторним значењима, него се одвијао и симултано – од синкретичког језичког модела ванјезичког универзума ка диференцијацији и специјализацији језичких средстава и садржаја и на парадигматском и на синтагматском плану. При томе је језичка концепција простора, због екстралингвистичке релевантности категорије простора, могла служити као модел за структурирање неких непросторних значења не искључујући и паралелност развоја категорије простора и појединих просторносно обликованих аспеката неких других категорија. Узрок таквим, узајамно неусловљеним хомологијама морао би бити у самој основи система или можда још даље – у природи људског ума (Piper 1997: 30–31).

У литератури је проширена идеја о метафоризацији просторних односа, по којој се просторни односи као врло конкретни и стога лако појмљиви пресликавају и на друге

односе. Велики број предложно-падежних израза има примарно просторно значење. Просторно се значење посматра као примарно јер могу постојати и секундарна значења (често и више њих) која представљају издвојене рефлексе најконкретнијих „опипљивих“ односа. Прелазак од конкретних ка секундарним значењима одвија се увек од односа који се најлакше примећују и које је најлакше описати – као што су просторни односи – према апстрактним значењима (Matas-Ivanković 2009: 2). Просторни односи су конкретне природе и означавање непросторних релација терминима који упућују на аналогije са простором представља начин конкретизације и привидне визуелизације тих релација како би дати појмовни садржаји били лакше схваћени и запамћени.

## 4.2. Разумевање просторних односа

Развој просторних појмова описан је у теорији онтогенетског развоја Жана Пијажеа. Он не прихвата Кантово схватање појмова простора и времена, према коме су то знања независна од искуства, која се не могу одвојити од човековог разума и у којима се прима и организује стимулација пристигла из спољашње средине (Pijaže, Inhelder 1982: 74). Пијаже истиче да се кроз моторно и перцептивно искуство изграђују геометријске идеје и просторне представе. Полазну тачку и основу менталних геометријских и просторних представа чини перцептивни ниво. Ментална репрезентација није обична копија сензо-моторног искуства. „Просторна организација сензо-моторног понашања резултира потпуно новим менталним конструктом, са својим сопственим законитостима“ (Anđelković 2000: 173). Редослед психолошког образовања просторних операција код детета близак је редоследу теоријског изграђивања геометрије које се темељи на хијерархијским „групама“ трансформација (Pijaže, Inhelder 1982: 102).

Пијаже истиче да за разлику од искуства одраслих, прве сензо-моторне функције детету не доносе искуство правих линија, квадрата, кругова, углова, перспективе итд. На најранијем узрасту мишљење не зна за метрику, пропорције и перспективу, већ се ослања на једноставнија искуства као што су удаљеност, близина, редослед, одвајање, обухватање. Овакве појмове у математици описује топологија, па се прва представа коју дете стиче о простору назива тополошки простор (Pijaže, Inhelder 1982: 102). Овде се не ради о правој менталној репрезентацији, већ о моторној и перцептивној организацији

најранијег дечјег егоцентризма, када се перципирани објекат не разликује од властитог тела и акције.

Могућност формирања константног објекта јавља се од четвртог месеца до краја прве године. Тада долази до манипулације предметима и повећања координације покрета, а нарочито координације различитих модалитета, као што су хватање, виђење и додир. Објекат постаје еуклидски, има свој облик и величину, који се не мењају са променом места. На тај начин се изграђује ментална репрезентација која може организовати стимулацију у координатни систем ортогоналних оса, коју Пијаже назива еуклидски простор (Пијаже, Inhelder 1982: 103).

Према Пијажеу, фаза пројективног простора јавља се на почетку друге године. Тада се због обогаченог сензо-моторног искуства које пружа могућност перспективе и координације различитих тачака посматрања, појављује разумевање односа међу различитим објектима.

Просторно искуство није „ни онтолошки ни структурно једнообразни домен већ представља континуум који почиње једноставним чулним сазнањем, а на чијем се крају налазе комплексни обрасци унутар којих долази до интеракције чулног и натчулног садржаја“ (Miljković 2018: 517). Развој просторних односа не одвија се увек само у једном смеру, од перцепције и манипулације ка менталној репрезентацији. „Стечена искуства у вези са простором се на изванредан начин враћају на перцептивни план, тако што се свака нова фигура сада смешта у координатни систем, док је раније то био случај само са знатно мањим степеном структурираности“ (Anđelković 2000: 174).

Способност репрезентације појављује се крајем прве године. Дете узраста од годину и по дана савладало је чињеницу да се у простору који га непосредно окружује предмети међу собом налазе у просторним односима који су независни од дететовог положаја и кретања. У току преоперационог периода оно то не схвата када је у питању далеки простор. Током читавог преоперационог периода дете има тешкоће да правилно представи односе у простору који му је далек.<sup>18</sup>

Последице на све аспекте психолошког развоја оставља појава првих видова симболичке функције која се јавља крајем друге године живота. Када се појави одложена

---

<sup>18</sup> Дете закључује да планина мења облик када пролазимо поред ње и да се повећава када јој се приближавамо.

имитација, менталне слике и дође до усвајања језика, простор више није само перцептивне и моторне природе, он постаје и репрезентација на менталном плану. Развој просторних представа одвија се на перцептивном и моторном нивоу, као и на појмовном или нивоу менталних репрезентација. Перцептивни простор је организован и развијен до краја друге године, а појмовни простор се развија током предшколског периода (некада и до дванаесте године). Операције које се тичу простора имају сличне развојне фазе као и друге операционалне структуре.

Пијаже не доживљава просторне релације на нивоу менталних репрезентација као слике и истиче да се не може помоћу њих објаснити концептуализација просторних односа. Само кроз акцију је могуће сазнавање објекта и простора. Зато су „просторни појмови пре свега акције – интернализоване и реверзибилне акције са познатим исходом“ (Anđelković 2000: 175).

Деца почевши од тополошког разумевања простора пролазе кроз етапе егоцентричних просторних конструкција ка алоцентричним конструкцијама (Piјаже, Inhelder 1982). Истражујући своју околину деца стичу прва геометријска сазнања. Сналажење детета у животном окружењу могуће је захваљујући истраживању, сагледавању и активном упознавању просторних односа. Визуелизација и просторна оријентација су значајне за геометријско сазнање (Clements, Sarama 2007). „Визуелизација је способност, процес и производ стварања, интерпретације, употребе и размишљања о сликама, дијаграмима, у нашем уму, на папиру или технолошким алатима, са циљем приказивања и преношења информација, развијање раније непознатих идеја и напредовање разумевања“ (Arcavi 2003: 217). Просторно резоновање је „свест о статичким или динамичким просторним својствима објекта, као што су његов обим или облик, и релативна локација и оријентација тих објеката у простору“ (Вукобрадовић, Милинковић 2020: 98). Саставни део просторног резоновања који подразумева локацију и оријентацију објеката у простору јесте резоновање о просторним релацијама. Од првих сазнања детета о себи и свету око себе креће интуитивни развој просторног резоновања. Имплицитне аспекте дечјег геометријског резоновања видљивим чини фокус на процесе дечје визуелизације (Elia et al. 2018).

Бројне човекове активности (кретање, манипулативно и интелектуално стваралаштво) условљене су оријентацијом у простору. Развој способности за опажање



сложених просторних односа и пребацивање тих односа на ментални план олакшан је захваљујући изграђеном основном систему просторних односа. Просторно резонување подразумева „састављање и декомпоновање облика и фигура; визуализацију или способност менталног манипулисања, ротирања, увијања или преокретања слика или предмета; просторну оријентацију или способност препознавања предмета чак и након промене оријентације објекта и просторне односе или способност препознавања просторних образаца, разумевање просторних хијерархија и замишљање мапа из вербалних описа“ (Rich, Brendefur 2018: 2). До апстрактног појма просторне релације долази се приликом упознавања деце са особинама одређених просторних релација и математизацијом конкретних примера релација међу реалним објектима, које се познају на интуитивном нивоу (Вукобровић, Милинковић 2020: 99). Различити просторни односи су деци блиски и интуитивно познати. То су просторни односи који се развијају од првих дана живота детета када оно уочава близину или растојање објеката.

Што се тиче положаја предмета, постоји апсолутни положај у простору и релативни положај, односно положај у односу на друге предмете из непосредне околине. Код деце се све релације положаја изграђују „посматрањем постојећих положаја предмета у простору, манипулисањем реалним објектима, вербалним изражавањем и мисаоним издвајањем уочених односа“ (Дејић 2011). Развитак разумевања релација положаја одвија се на акционом, односно манипулативном, иконичком и симболичко-вербалном плану (Bruner 1960). Деца предшколског узраста показују добре резултате на задацима са акционим репрезентацијама у реалном контексту, а наилазе на тешкоће у задацима са иконишким репрезентацијама просторних релација (Czaplewska et al. 2009).

Посматрање и непосредна манипулација користе се у чулно искуственој фази. У мисаоној фази појмови се формирају запажањем односа са замишљеним и удаљеним објектима. Услов за разумевање просторних релација и доживљај простора је изграђивање шеме сопственог тела у процесу издвајања и разликовања просторних односа. Шема тела коју дете гради употребљава се као унутрашњи модел који служи за одређивање просторних релација. Када упозна релације на властитом телу, дете их у даљем развоју користи да би овладало односом између свог тела и других објекта. Да би се правилно одредио положај објекта, потребно је да постоји способност децентрирања (Ћебић 2009). Крајем предшколског узраста могуће је преношење у положај другог на менталном плану.

За човеково свакодневно функционисање, његову еволуцију и адаптацију од великог значаја је просторни развој. Једном од кључних компоненти људског интелекта сматрају се просторне способности (Newcombe et al. 2013). Развој опажања и схватања простора зависи од сазревања, али и од богатства и карактера искуства детета у вези са просторним појмовима. Када дете има богато непосредно искуство и много прилика да у интеракцији са одраслима и другом децом то искуство интериоризује и трансформише, оно успешно овладава простором. Овладавање простором доприноси томе да се дете успешно сналази у природној и друштвеној средини. Међутим, у случају да су дететова искуства сиромашна и да нема довољно прилика за њихову прераду, долази до потешкоћа у развоју разумевања простора. За богаћење дечјег искуства, доживљаја простора и просторних односа и симболичку репрезентацију важно је користити сваку животну ситуацију у којој заједно учествују деца и одрасли (Colić i sar. 2017: 138).

Подстицаји и стимулација средине значајни су за развој просторне оријентације. Кроз усмерене и неусмерене активности треба стално подстицати дете у одређивању положаја у простору и развоју просторне оријентације. У зависности од подстицаја који долази из социјалне средине, развој може бити успорен или убрзан. Доказано је да постоји повезаност између игара кретања и нивоа стечених вештина оријентације у простору (Ion Ene et al. 2016). Активност детета у простору утиче на изграђивање оријентације, а циљне физичке активности значајно побољшавају просторну оријентацију код деце.

Помоћу језика дете се упознаје са просторним односима. Оно их уочава на основу активног искуства ако се том приликом користе одређене речи које упућују дете на те просторне односе. На тај начин дете сазнаје шта значи горе, доле, десно, лево, изнад, испод, близу, далеко итд. Човек се не рађа са даром просторне визуализације и није довољно имати потребна чула па да се ти односи увиде. Бебе не могу да направе тврђаву од коцки не зато што немају снаге да рукују коцкама већ што, искуствено, не знају шта је то „усправан“ или „водораван“ (Vasić 1977: 39). Тек кроз игру дете ће, искуствено, научити право значење тих појмова. Касније, током школовања, деца се уче и перспективи. Уче да на сликама ствари виде онако како их одрасли виде. Способност да се просторно мисли зависи управо од овог начина учења.

Развијање појмова просторних релација<sup>19</sup> састоји се у разликовању предмета по његовим основним особинама: облик, обим, димензије и положај у простору. Кретање у простору и успешно вршење манипулативних активности условљено је развијеношћу перцепције простора и просторних релација. Њихова развијеност услов је опажања и схватања димензија предмета као и просторних односа. Упознавање са просторним релацијама међу предметима неопходно је да би се формирали просторни појмови.

Речи и изрази којима се означавају појединачни физички објекти и просторни односи који владају међу њима спадају у језик простора (Landau, Jackendoff 1993). Споразумевање је немогуће без употребе појмова просторних релација. Појмови о простору су за децу важни ради сналажења у свакодневном животу. Од правилног и правовременог именовања просторних односа зависи развој просторне оријентације. У одређивању просторних односа међу предметима важна је њихова вербализација.

Поставља се питање „на који начин стварност диференцира језик или можда долази до обрнутог процеса у коме језик осликава стварност“ (Јањић, Чутура 2012: 113). Приликом испитивања усвајања придева морају се имати у виду значења која они обележавају. Треба имати контролу димензија тог значења и свест о томе „да свако обележје које има своју репрезентацију у језику, мора имати свој корелат и у ванјезичком домену“ (Landau, Jackendoff 1993). Употреба је одређена разумевањем значења, односно концептуалним овладавањем релације на коју се придев односи.

### 4.3. Димензиони придеви

Димензионим придевима заједничке су две појаве које су непосредно релевантне за њихову појмовно-значењску структуру, а то су норма и означеност. По традиционалном схватању, релативност норме најчешће се објашњава у контексту разликовања језичког и ванјезичког значења: норма не припада језичком, већ енциклопедијском значењу (Leesch 1969: 38). Али заправо је обрнуто – представа о норми не само да је саставни део значења, већ детерминише прототипично значење димензионих придева: код придева *висок*, прототипично значење укључује представу „веће од норме“, а код придева *низак*,

---

<sup>19</sup> Практично просторне релације и мисаоно решавање проблема просторних односа.

прототипично значење укључује представу „мање од норме“. То истовремено значи да је код придева *висок* прототипично значење оно које је истовремено и „позитивно означено“, пошто претпоставља испуњење додатног критеријума „веће од норме“. Као означено, оно би требало да је комплексније и специфичније од неозначеног.

Крофт истиче да нека појмовна структура може истовремено бити и појам, када се профилише у односу на неки домен, и домен, када служи као база за профилисање других појмова (Croft 1993: 339). Такође, неки појам може бити профилисан спрам више различитих домена, одражавајући тако појмовну повезаност међу њима. Тако је нека од димензија са једне стране домен у коме се профилишу различити појмови, а са друге стране димензија представља појам који се профилише у различитим доменима: како у домену оријентисаног тродимензионалног простора, тако и у другим, непросторним доменима искуства. Домен је важан теоријско-дескриптивни конструкт когнитивне семантике, јер је за дефинисање значења неке језичке појаве неопходно установити домен спрам кога се профилише појам који је изражен том језичком појавом, као и појмовне везе и односе у оквиру једног домена и између различитих домена.

Придеви са просторним значењем представљају један од подсистема за изражавање семантичке категорије простора. „Однос између појмова у просторном смислу означен придевима подразумева исказивање врсте контакта који појмови остварују или положаја у простору који један појам заузима у односу на други“ (Киш 2016: 123). Придеви имају важно место у систему средстава за изражавање просторних односа. Они упућују на карактеристике и својства објеката важне за просторну оријентацију носилаца језика (величина, облик, простирање, положај у простору у односу на неку референтну тачку). Критеријум на основу кога просторне придеве можемо поделити на деиктичке (упућивачке) и недеиктичке јесте начин означавања просторних денотата: упућивање или непосредна номинација.

Деикса је „термин којим се означавају све оне језичке јединице којима се врши показивање и упућивање“ (Antonić 2001: 310). Деиктичност се не тумачи „увек на исти начин, али се њена суштина у свим тумачењима може свести на упућивање на знаковне репрезентанте одређених денотата или непосредно на неке незнаковне елементе објективне стварности“ (Piper 1983: 20). Упућивање представља оријентацију некога у односу на нешто (или некога) и оно је један вид локализације. Захваљујући просторној

деикси откривамо како говорници схватају и изражавају своју локацију, али и локацију људи и ствари на које упућују у својим исказима.

Постоје субјективна и општа деикса. Центар координације код субјективне деиксе је говорник, а деиктичка реч карактерише објекат у односу на локацију говорног лица. Центар координације код опште деиксе је предмет или лице које није говорник, а деиктичка реч своју упућивачку функцију може да реализује у односу на било који објекат у одређеној ситуацији, а не само у односу на говорника (Адамовић 2017: 14). Просторне придеве могуће је поделити на придеве са основним значењем простирања (*висок, низак*) и придеве са основним значењем положаја (*горњи, доњи, десни, леви*). Ови придеви спадају у просторне придеве опште деиксе.

Придеви *висок* и *велик* служе указивању на натпросечност физичких димензија оних бића или предмета чијим се називима ти придеви придодају као квалификативна одредба. Семантичка разлика између њих своди се на „чињеницу да је израз *висок* значењски маркиран (у јакобсоновом смислу термина), док *велики* није. Првим се поменути изразом износи увек податак о каквој физичкој димензији која се оличава натпросечном издуженошћу датог физичког ентитета у вертикалном правцу, док се други поменути израз употребљава не само за исказивање те натпросечне остварене вертикалне димензије, већ и оних које се тичу натпросечног продуживања у ширину и натпросечног запремања простора“ (Ivić 2006: 63).

У склопу вертикалне локализације постоји опозиција растојање од горње, односно доње стране локализатора (*висок, низак, дубок, плитак*). Наведени придеви, за разлику од просторних прилога (*високо, ниско, дубоко, плитко*), не изражавају саму локализацију, већ квалификацију у вези са локализацијом, на шта указује податак да долазе као одговор на питање *какав?* (Адамовић 2017: 132).

Вертикална оса паралелна је са правцем усправног положаја човека, а придеви који илуструју локализацију објекта по овој оси су *горњи* и *доњи*. Значење вертикалне локализованости остварено је као значење просторне локализованости према нивоу објекта локализације у односу на локализатор. Оријентир може бити одређен горњом или доњом страном локализатора. Зависно од лексичког састава синтаксичког модела у којем су употребљени, овим придевима могу се означити локализације у којима је локализатор централни део објекта у односу на неки други његов део (*горњи спрат, доњи спрат*),

дакле локализатор није цео објекат (Адамовић 2017: 113). Употреба придева уместо прилога није могућа јер би то довело до промене у значењу. Синтагме *зграда доле* и *доња зграда* имају просторно значење, али се разликују по томе што се прилогом одређује положај зграде у односу на положај говорног лица, а придевом се положај зграде одређује у односу на неку другу говорном лицу ближу зграду.

У оквиру хоризонталне локализованости постоји фронтална локализованост. Придеви *први* и *последњи* чине опозицију локализованост предњом (*први ред*) и задњом страном локализатора (*последњи ред*). Придевом *први* обележава се почетни ентитет у неком реду који је најближи говорнику. Придев *последњи* у просторној употреби означава „апсолутни крај“ (Адамовић 2017: 101). Ентитет означен као последњи максимално је удаљен од говорника, без обзира да ли се ради о хоризонталној или вертикалној оријентацији у простору. Пример *последњи спрат* има значење „највиши спрат“, а *последњи степен* зависно од тачке гледишта може бити најнижи или највиши, али је од говорника максимално удаљен на вертикалној оси.

Латерална локализованост присутна је у оквиру опште хоризонталне локализованости. Вертикалну и чеону осу под правим углом сече латерална оса, а локализацију објекта по овој оси илуструју придеви *леви* и *десни*. Хоризонтална, односно латерална оса важна је за разумевање опозиције *леви – десни*, а оријентир упућује на локализацију објекта на леву или десну страну од локализатора. Што се тиче говорног лица „у одређивању леве и десне стране учествује анатомска грађа човека и стране се везују за положај леве и десне руке“ (Адамовић 2017: 103).

Посебну хоризонталну локализованост илуструју придеви који означавају стране света. Код њих је оријентир одређен тачком изван самог локализатора. Придев у улози оријентира указује на страну света или територију која се простире у одређеном правцу. У синтагмама типа *северна страна*, *јужна хемисфера* семантика придева садржи заједничку општу компоненту „страна света“, док у синтагмама *северна обала*, *јужна граница*, општа компонента је „део“. Изрази *Северни пол*, *Јужни пол* су референцијални изведени именски изрази који су ситуативно независни јер се референцијалност не мења ако дође до промене говорне ситуације (Адамовић 2017: 111).

Franklin i Tversky (према Rasulić 2004: 42) показују да се при лоцирању ентитета у тродимензионалном простору најбрже одређују менталне координате на вертикали:

субјекти најбрже и најлакше памте предмете који су *изнад/испод*, затим оне који су *испред/иза*, а најспорије и уз највише грешака оне који су *лево/десно*.

#### 4.4. Полисемантичка структура просторних придева

Рајна Драгићевић указује на то да у српској лексиколошкој терминологији термин полисемија има два значења. „Под полисемијом се подразумева вишезначност, способност лексеме да има више значења, али, истовремено, тај термин представља заједничко име за четири најчешћа механизма којима се вишезначност остварује, а то су метафора, метонимија, синегдоха и платисемија“ (Драгићевић 2007: 129). Даринка Гортан-Премк дала је следећу дефиницију полисемије: „Полисемија или вишезначност је способност лексеме да се реализује у више значења, да има више семантичких реализација. И ова је способност својствена свим семантичким лексемама, свим лексемама лексичког фонда“ (Гортан-Премк 1997: 38).

Око нас је знатно више предмета и појава него лексема за њих и то је основни разлог због којег долази до полисемије. Када би свака ствар око нас имала засебан назив, не бисмо могли да запамтимо све лексеме и то би отежавало споразумевање. Недостатак лексике не треба тумачити сиромаштвом једног језика, већ ограниченим когнитивним способностима корисника језика. Када за неку појаву не постоји ознака, најчешће се сналазимо на два начина – служећи се полисемијом или деривацијом.

Полисемантичка структура је скуп свих значења једне лексеме. Састоји се из примарног/основног/номинационог значења, или примарне семантичке реализације, и секундарних значења, или секундарних семантичких реализација. У речницима се основно значење наводи као прво, а секундарна се, по критеријуму семантичке блискости, групишу иза њега. О полисемантичкој структури обично се говори као о дискретној организацији значења, баш као што су она представљена у речницима. Међутим, односи између значења могу бити врло компликовани, а речници често не могу да их прецизно попишу.

Није увек једноставно утврдити које је значење основно или примарно. Згуста сматра да је овај појам „чисто импресионистички“ (Zgusta 1991: 66). Основно значење се одређује из психолошке перспективе и то је оно значење на које већина говорника једног

језика помисли ако им се одређена реч предочи изоловано. За примарност значења има више критеријума. Постоје семантички и етимолошки примарна значења. Семантички примарна су она из којих настаје већина секундарних значења у оквиру једне полисемантичке структуре. Етимолошки примарна значења не морају да се подударе са семантички примарним значењима, јер се примарност из синхронијске перспективе не мора саглашавати са примарношћу из дијахронијске перспективе.

Ирена Грицкат је запазила да постоје две врсте полисемантичких структура. Прве представљају оне у којима се јасно раздваја примарно значење од секундарних. Други тип полисемантичких структура чине оне за које ни синхронијски ни дијахронијски не може да се утврди примарно значење. Лексикографи имају проблем при обради значења таквих лексема, јер не знају које од њих да означе као прво и како да распореде преостала значења, пошто се чини као да су сва значења равноправна и као да би свако од њих могло да буде примарно. Речник, међутим, захтева хијерархизован приказ значења.

Таква је, на пример, полисемантичка структура придева *велик*. Ирена Грицкат анализира 29 значења придева *велик* у *Речнику САНУ* и констатује да су сва она примарна. Нема ни синхронијских, а ни дијахронијских потврда за то да се придев *велик* морао примарно односити на просторну димензију, па она закључује да су „сва значења придева *велик* у ствари само могућности различитих номинација једне исте основне представе, зависно од тога с којом речју та основна реч контактира“ (Грицкат 1967: 224). Скоро сва значења придева *велик* доживљавају се као примарна и безуспешни су покушаји да се одреди њихова хијерархија и порекло једног значења из другог.

У вези са придевима Апресјан (према Драгићевић 2007: 169) наводи пример за метафоричку регуларну полисемију: виши/нижи степен  $x$ -а – пожељна/непожељна оцена: *висок/низак (човек – мисао)*, *дубок/плитак (река – филозофија)*, *широк/узак (улица – погледи)*. У већини случајева придеву који означава виши степен својства одговара пожељно значење, а придеву који означава нижи степен својства одговара непожељно значење.



## 5. Антонимија придева просторних односа

### 5.1. Придевски антоними

Питање супротности изразито је комплексно и оно је предмет проучавања различитих области. Овим питањем баве се лексикологија, семантика, логика, синтакса. Антонимија се у лингвистичком смислу јавља „онда, кад је некој речи (целој или једном њеном значењу) намена да означи супротност, да предухитри обрнуту представу. Она и та обрнута представа постављају се у антонимију“ (Грицкат 1961–1962а: 89). Антонимија се може дефинисати и као десигнативна садржинска релација, односно као релација примарног ранга међу десигнативним релацијама – заснована на садржини лексеме (Širka 2006: 53). Под антонимијом се подразумева „термин који се користи у семантици као део проучавања супротности значења. Антонимија је један од скупова смисаоних односа прихваћених у неким анализама значења. У свом најопштијем смислу, односи се збирно на све типове семантичких супротности“ (Kristal 1999: 28).

Општепозната дефиниција лексичких антонима гласи да су то речи супротног значења. Међутим, компликовано је одредити какав однос између лексема можемо назвати супротним. Две лексеме супротне по значењу не чине увек антонимски пар. „Шта је супотно, а шта није, зависи од узраста, пола, социјалног и културног окружења“ (Драгићевић 2007: 265). Неке речи могу бити супротне само у одређеном контексту (*Милена има **пса** Жућу, а њена другарица чува **мачку** Мицу*) и оне само на први поглед представљају антониме. Некада је тешко одлучити која је од више лексема антоним некој другој. На пример: да ли је антоним придева *дебео* – *танак* или *мршав*? Ови парови могу функционисати као речи супротног значења у одређеним контекстима, али то није довољно да би се свака супротстављеност назвала антонимијом. „Антонимија у лингвистичком смислу требало би да буде очишћена од свих таквих случајних наноса. Потребно је пронаћи језгро проблема, ослањајући се, с једне стране, на правилна знања о спољашњем свету, а с друге стране, на правилно разумевање речи и њиховог значењског опсега“ (Грицкат 1961–1962а: 88).

Супротстављеност лексема независно од контекста представља лексичку антонимију (Драгићевић 2007: 266). Прави антоними представљају лексеме којима се супротстављају примарне семантичке реализације, а о супротности двају значења можемо говорити само ако су она упоредива. То значи да мора постојати неко заједничко опште својство које обезбеђује семантичку равнотежу лексема које се супротстављају (Драгићевић 1996: 24). Поред овог критеријума, семантичко саодношење лексема је још један показатељ праве антонимије. Семантичко саодношење се проверава дефинисањем једног антонима путем другог помоћу такозване негативне дефиниције (Драгићевић 2007: 267). На пример:<sup>20</sup> **жена**, а. *лице по полу супротно мушкарцу, женско*; б. *одрасла особа женског пола*; **мушкарац**, а. *особа мушког пола, мушка глава*. Ове лексеме имају заједничку архисему – *особа*, док су остале семе које чине садржај супротстављене.

Типични, основни облик антонимије остварује се независно од контекста, тј. кроз семантички међуоднос основних значења. „Придеви *дубок* и *плитак* узајамно се супротстављају и независно од контекста и у контексту, а то им омогућава чињеница да им се супротстављају примарна значења“ (Драгићевић 2007: 266). Ако се лексемама супротстављају примарна (основна) значења, оне се налазе у односу праве антонимије, а уколико им се „не супротстављају примарна већ секундарна значења, овакве парове можемо назвати неправим антонимима или квазиантонимима“ (Марковић 1994: 218). Често се критикује термин неправна антонимија или квазиантонимија. Чаркић констатује да је супротстављеност неправих антонима у приличној мери прикривена, латентна, али да то не значи како она не постоји (Чаркић 2005: 199).

У *Енциклопедијском рјечнику лингвистичких назива* Рикарда Симеона под одредницом *антоним* каже се да „за антонимију није доста да су ријечи супротне по значењу, оне треба да буду и различита коријена“ (Simeon 1969: 81). У лингвистици ово размишљање није усамљено. Л. А. Новиков (према Драгићевић 2007: 283) претпоставља да се лингвисти који овако мисле поводе за околношћу што је много више једнокоренских него разнокоренских антонима, што ове друге доводи у неравноправан положај. Према схватању Ирене Грицкат „питање антонимије би морало бити изван таквог формалног условљавања: када се негативним предметком постиже оно значење које би имала и нека етимолошки несродна антонимска реч, тј. када су семантички захтеви задовољени,

---

<sup>20</sup> Дефиниције су преузете из Речника Матице српске.

спољашњи моменти не би смели да играју улогу. Етимолошки сродне речи нису „добри“ антоними за стилисту; за лингвисту оне то могу да буду“ (Грицкат 1961–1962б: 119).

Антонимија се односи на парове супротности који се могу поредити: *велики/мали*, *висок/низак* и сл. „Могућност поређења је веома важна особина придева, а будући да се ова врста речи најчешће наводи у примерима антонимије, на основу присуства или одсуства те особине уведена је дистинкција између *степенованих* и *нестепенованих* парова супротног значења“ (Kostić 2008: 100). Степенваност укључује постојање могућности поређења: када поредимо два или више ентитета у погледу поседовања одређеног својства, дато својство може бити присутно у мањој или већој мери (Lyons 1977: 272). Нестепеновани парови супротног значења деле семантичку скалу на два комплементарна дела, па се због тога називају *комплементарним паровима*. Овакав однос између пропозиција у логици означава се термином *контрадикторност*. У случају степенованих парова супротног значења ситуација је другачија. Однос између чланова степенованих антонимијских придева означава се логичким термином *контрарност*. Дистинкција између *контрарности* и *контрадикторности*, преузета из логике, у традиционалним описима антонимије одговара разлици између *степенованих* (или *скаларних*) антонима и *нестепенованих* (или *комплементарних*) парова који се иначе сматрају главним врстама значењски супротстављених речи (Kostić 2008: 100).

Архисема антонимског пара може бити лексикализована или нелексикализована. Под лексикализованом лексемом подразумева се појам који је надређен (суперординиран) члановима антонимског пара. Може се рећи да он представља њихов хипероним.<sup>21</sup> Лексикализоване лексеме могу имати само именички антоними (Драгићевић 1996: 25). Лексемама *мушкарац* и *жена* хипероним јесте *особа*.

Придевски антоними не могу имати хиперониме. Ипак, могуће је назначити неке разлике у овом смислу између антонима који означавају супротстављеност крајњих степена једног својства (степенованих антонима) и оних којима се казују два комплементарна својства (нестепенованих антонима). Степеновани антоними имају неутралне чланове пара који су мотивне речи у извођењу именица које можемо прогласити критеријумима у супротстављању чланова одговарајућих антонимских парова.

---

<sup>21</sup> Хипероним је надређена, суперординирана лексема у односу хипонимије (однос надређеног и подређених појмова).

У антонимском пару *дубок – плитак* неутрални члан је *дубок* (па зато питамо колико је нешто дубоко, а не колико је плитко), у пару *танак – дебео*, неутрални члан је *дебео*. За овакве антонимске парове важи могућност исказивања особине коју они значе именицом изведеном од неутралног члана пара. Тако је *дебљина* особина (исказана именицом) на којој се базира антонимски пар *танак – дебео*. У архисеми се ово региструје, па заједничка архисема овог антонимског пара гласи: *који има какву дебљину*. Слично важи и за друге парове антонима ове врсте: *дуг – кратак (који има какву дужину)*, *дубок – плитак (који има какву дубину)*. Дакле, *дужина*, *дубина* и сл. нису директни хипероними поменути антонимским паровима, али се архисеме ових антонима, уз искључивање, занемаривање грамеме односе на исте појмовне вредности. Нестепеновани антоними немају неутралне чланове. Због тога у вези с овим паровима не можемо говорити о именици којом је означен критеријум за успостављање одређеног антонимског пара. Такви антоними не значе једно својство већ два (*пун – празан*) (Драгићевић 1996: 26–27).

„Степеновани антоними су они чији се чланови карактеришу различитим степеном или градацијом једног истог својства“ (Драгићевић 2007: 282). Однос између ових лексема заснива се на контрарном односу појмова који су њима именовани. Особина исказана степенованим антонимима није апсолутна. Она зависи од референта на који се односи. Тако имамо пример малог слона, који је много већи од великог миша (Palmer 1976: 79). То су речи са релативним значењем у том смислу што је мали слон још увек прилично велика животиња, док је велики миш мала животиња. Та значењска релативност придева који имају способност имплицитне компарације чини њихову семантику апстрактном, иако се њима означавају емпиријски проверљиве вредности.

Степеновани антоними често могу бити представљени као антонимски ланци (леден – хладан – млак – топао). Нестепеновани су они антоними којима се исказује својство које се не може градирати (жив – мртав, крив – прав) (Драгићевић, 1996: 29). Постоје извесне разлике између степенованих и нестепенованих антонима. Пре свега, само степеновани антоними могу имати маркирани и немаркирани члан. Друго, степеновани антоними се могу компарирати – можемо рећи *брз – бржи – најбржи*, док се нестепеновани не могу компарирати. Не можемо направити компаратив од придева *жив*.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Постоје и неки нестепеновани антоними који се могу компарирати. На пример, човек може бити вернији или невернији од другог (Драгићевић 1996: 30).

Треће, уз нестепеноване антониме не могу стајати прилози за количину, док уз степеноване могу – *веома висок* (Драгићевић 1996: 30)

Постоје и они антонимски парови који имају особине и нестепенованих и степенованих антонима. Рајна Драгићевић (1996, 2007) наводи пример пара *пун – празан*, где су ови антоними нестепеновани јер исказују присуство, односно одсуство одређене особине и њима се приказују два својства. Са друге стране, овај пар може се посматрати и као степеновани пар, јер негација једног члана пара не подразумева афирмацију другог (*непун* није исто што и *празан*, а *непразан* не значи што и *пун*).

Језичка типологија антонима ослања се на логичку класификацију супротних појмова где се под антонимијом подразумева супротност врсних појмова који одржавају једну суштину. У логици се разликују две врсте супротности: *контрарност* и *комплементарност* (Ковачевић 2002: 97). Контрарна супротност представља вид супротности који дозвољава да се између два супротна појма може увести и трећи, средњи појам (*дуг – средње дужине – кратак*).

Негацијом једног разнокоренског контрарног антонима не добија се други, већ се њиме покрива цео семантички опсег датог појма. У наведеном примеру у семантичком опсегу *недуг* садржано је и *кратак* и *средње дужине*, а у семантичком опсегу *некратак* и *дуг* и *средње дужине*. Можемо рећи *Штан је дуг*, што имлицира и тврдњу *Штан је некратак*. Међутим, обрнуто се не може рећи: *Штан је некратак* не значи *Штан је дуг*. Због тога је за ову врсту супротности карактеристична једнострана импликација (Ковачевић 2002: 97–98). Други тип супротности је комплементарна супротност која искључује могућност увођења средњег појма и за њу је карактеристична двострука импликација јер се негацијом једног члана пара добија други (Ковачевић 2002: 98). Може се рећи *Ова прича је неистинита*, односно *Ова прича је лажна*.

## 5.2. Подела антонима

Подела антонима може се извршити према различитим критеријумима. Према томе да ли се лексемама супротстављају сва значења или им се поред основних супротстављају још нека разликујемо пуне и непуне антониме. Антоними који имају исти корен најчешће су пуни, а они који имају различите корене ретко су пуни (Драгићевић 2007: 268).

Према структури антониме можемо поделити на разнокоренске (*брз – спор, висок – низак*) и једнокоренске (*укусан – неукусан, пријатељ – непријатељ*). Једнокоренски или другачије граматички, афиксални антоними настају додавањем различитих префикса *a-*, *анти-*, *дис-*, *без-*, *не-* при чему овако добијене речи могу, али не морају чинити прави антонимски пар (Драгићевић 2007: 284).

Један од најфреквентнијих префикса у српском језику јесте префикс *не-* којим се постиже супротност и успоставља антонимијски однос, али он може имати и другачију функцију. У *Етимологијском речнику* Петра Скока под одредницом *не* стоји да је индоевропска, балтословенска и прасловенска честица у значењу „*поп*“ која служи за негирање предиката у реченици и као именички префикс за негирање семантичке садржине именица и придева. Поред *не* и *\*не* < *né-* постојао је облик *\*nei*, одакле у прасловенском *ни* коме се може додати заменички елемент (*ничји, никакав, нико*). Овако је добијена именица *никогових*. Скок упоређује префикс *не-* са грчким префиксом *a-* у примерима *аморалан (безморалан)* или *анормалан (одсуство нормале)* за означавање одсутности и са латинским префиксима *in-, il-, ir-* (*инофицијелан, илегалан, ирационалан*) за негирање семантичке садржине (Skok 1971: 508).

Рајна Драгићевић бавила се значењем именичких и придевских сложеница са одричном речцом *не-* и сматра да постоје три основне функције, како је она назива, речце *не-*: одрицање, негација и нова лексичка вредност (Драгићевић 1996: 33):

1) Одррицање – ако се речцом *не-* одриче значење позитивног члана антонимског пара, онда се успоставља права антонимија, ако се речцом *не-* постиже негирање или нова лексичка вредност позитивног члана, не може се говорити о антонимији. О одрицању се може говорити када додавањем префикса добијемо пар нестепенованих антонима. Одррицањем се добија нова антонимична лексичка вредност (*крив – прав, жив – мртав*);

2) Негација – негирањем појма који припада групи контрарних појмова не добија се антоним, јер се често таквом негацијом може добити појам неодређеног значења или пак, мноштво појмова (лексема *нелеп* не мора да значи *онај који је ружан*, већ може имати значење *који није ни леп ни ружан* или *који је мање леп*). Лексема *леп* има ужи семантички опсег од придева *нелеп*;

3) Нова лексичка вредност – додавањем речце *не-* може се добити и реч нове лексичке вредности, која не чини антонимски пар са главном речју, већ има другачију

архисему у односу на њу (*поверљив* је онај који се оснива на поверењу, *отворен, искрен*; који *изазива, улива поверење*, док је *неповерљив* онај који нема вере, *поверења* у кога или *шта*, који мало верује (*коме или чему*); који *изражава неповерење*).

Рајна Драгићевић (2007) наводи и примере као што су *немлад, неглуп* за које каже да постоји извесна разлика уколико се ови придеви пишу са цртицом или без цртице. *Немлад* има значење одсуства особине младости, а *неглуп* има значење супротности.

Поред ових функција може се навести и она коју наводи Ирена Грицкат – придавање неповољног значења што се односи претежно на именице: *нечовек, невреме*, итд. (Грицкат 1961–1962б: 119). Дана Бошков (1981) наводи и оне примере придева који имају само формално негативно обележје, а имају пожељно значење (*ненападан, ненаметљив*). За речцу *не-* у функцији префикса Олга Ристић каже да код именица и придева она може означавати или нешто супротно од онога што је у основној речи или да негира, пориче појам који је исказан основном речју. Негација *не-* мења значење основне речи којој се додаје (Ристић 1961–1962: 385). Значењем префикса *не-* бавио се и Бабић (1986: 300–301) који издаваја четири категорије:

1) Значење чисте негације јавља се у ознакама људских бића (*непушач, непливач*), затим негираним етницима (*несрбин*) и апстрактним појмовима (*неправда, неслога*). Чисту негацију имају и глаголске именице са префиксом *не-* (*непоштовање, непостојање*);

2) Из одричног значења може произићи значење супротности (*неред, немир*);

3) Значење 'лош, зао' јасно је видљиво у *нечовек, немајка, небрат, несрећа*;

4) Значење 'незгодан, неприкладан' јавља се у *недоба, невреме*.

Иако је Бабић издвојио четири категорије значења префикса *не-*, ипак граница између група није увек јасна. Реч *несрећа* се може посматрати као лоша срећа, али и као супротност од среће, док се *немир* може разумети као недостатак мира, али и као расположење супротно миру.

### 5.3. Антонимски пар

Један антонимски пар могу чинити: позитивни придев и негирани придев (*небројив* – *бројив*); позитивни придев и лексички антоним (*плитак* – *дубок*, *широк* – *узак*); позитиван придев, негирани придев и лексички антоним (*низак* – *невисок* – *висок*, *мали* –

*невелик – велики*). Код антонимских парова који садрже и негирани придев и лексички антоним, негирани придев ће пре бити употребљен из комуникативних разлога – „обиљежавање средњег, неутралног појма овим лексемама првенствено је условљено комуникативним разлозима, а изражавање антонимског значења (поларности особине) стилистичким, јер су при изражавању праве антонимности ове лексеме тек неуобичајени конкуренти много уобичајеним афирмативним лексемама“ (Ковачевић 2002: 106–107).

Код придева типа *низак – невисок – висок*, негирани придев има домен који обухвата и домен антонима, и домен средње вредности. Уколико постоји и лексички антоним, и негирани придев (*низак – невисок – висок*), лексички антоним блокира негирани придев за свој домен значења и негираном придеву остаје да значи само средњу вредност. На значај термина лексичко блокирање указала је Милка Ивић (2008: 7–8). Лексичко блокирање настаје када један иначе продуктиван поступак обликовања синтаксичког споја између придева и њему одговарајуће ближе одредбе буде онемогућен чињеницом да постоји посебна лексичка јединица којом се дати спој именује (Blutner 2004: 501). Тежња негираног придева да у употреби означи средњу вредност даје му ефекат ублажавања. „Код ових негираних придева постоји и разнокорени синоним: *недобар – лош; нејак – слаб*, с тим што је придев са префиксом *не-* стилски еуфемизам, ублажава и ограничава особине из основе: *невелик* није *велик*, али није ни *мали*. Низ би гласио овако: *велик – невелик – немали – мали*“ (Андрић 2011: 223).

Предност се даје лексеми *низак*, а не негираном придеву *невисок* = *онај који није висок*. Тим негираним придевом постиже се значење „блажег или заобилазног израза којим се избегава директна ријеч, која је непристојна или увредљива, као кад умјесто ‘остарио је’ кажемо ‘није више млад’“ (Lešić 2008: 235). Негирани придев има улогу еуфемизма, речи којом се умањује значај нечије особине или својства које се не сматра позитивним и има блаже дејство у односу на лексички антоним „доприноси тако већој друштвеној прихватљивости конвенционално непријатних асоцијација“ (Prčić 1997: 67).

Оно што карактерише антонимске парове јесте могућност да се два садржаја упореде, па се може рећи да је антонимима у оквиру антонимског пара супротстављен примарни садржај. Чланове повезује архисема, која мора бити једнака код свих чланова антонимског пара, док су им остала значења супротстављена. Антонимијске речи „служе за изражавање само једне представе, присутне или одсутне, максимално или минимално



заступљене – иако то није увек тако очигледно“ (Грицкат 1961–1962а: 89). „Антонимија оличава супротност смисла две лексеме. Прототипско испољавање антонимије одређују два својства: а) контраст између две лексеме, и б) иста морфосинтаксичка класа релевантних лексема“ (Prčić 1997: 102).

Придеви са значењем димензије јављају се у паровима контрарних антонима, за које је карактеристично постојање извесне норме или стандарда у односу на који се дата особина јавља у већој или мањој мери. Та норма или стандард представља имплицитну референтну тачку. Кларк (према Rasulić 2004: 47) наглашава да су управо због истовременог постојања двоструких имплицитних референтних тачака (оријентира и стандарда) просторни придеви сложенији него што се на први поглед чини. Ако за некога кажемо да је *висок* или *низак*, заправо подразумевамо да је *виши или нижи од стандардне висине*. „Ако кажемо *Марко је висок*, онда мислимо да је он висок у односу на прототип, који је мање висок“ (Драгићевић 2001: 181). Отуда негирање једног члана оваквог антонимијског пара не подразумева нужно и потврђивање другог члана, већ може једноставно значити приближавање норми. Ако неко *није висок*, то не мора да значи да је *низак*, већ да је *средњег раста*. Сама норма је релативна и зависи од тога шта се „мери“. Вредност норме која се везује за придев прецизније се одређује тек у споју са значењем ентитета на који се придев односи. *Високо дете* није исте висине као *висок човек*, а *ниска планина* вишеструко премашује висину *високог човека*.

Антонимски парови *леви* – *десни* јесу прави антоними, због тога што им је супротстављен основни садржај, али и зато што се семантички саодносе: *леви* је који није *десни* и обрнуто. „Придеви лева и десна су супстантизирани и значе лева рука – десна рука. Међу њима постоји потпуна асиметрија и то су прави антоними. Придеви леви – десни су супротстављени у примарним семантичким реализацијама (да им се супротстављају само овде уочене семантичке реализације то још не би био довољан услов за антонимију) – оном што је лево, није десно и обрнуто: лева рука, леви прст, десна нога“ (Марковић 1994: 218).

У сваком пару контрарних антонима придева са значењем димензије уочава се и означеност (маркираност) једног члана у односу на други. Означеност подразумева већу граматичку или семантичку сложеност, односно неопходност задовољења додатних критеријума за адекватност примене. Неозначеност подразумева неутралност и општију

примену (Bugarski 1984: 107). Неозначени члан у антонимијском пару придева са значењем једне димензије јесте онај који дефинише саму димензију која се изражава и утолико је неутралан. Питање *Колико је он висок?* неутрално је у погледу саме висине, док питање *Колико је он низак?* већ претпоставља висину мању од стандардне, односно подразумева додатни услов за разумевање (Winter 2005: 241). *Висок* је неозначени, а *низак* означени члан овог пара придева. Карактеристично је да се као неозначени, неутрални члан сваког пара придева са значењем једне димензије јавља онај који изражава заступљеност димензије већу од норме. Утолико је сваки неозначени члан заправо истовремено и означен као позитиван (веће од норме), а други члан је означен као негативан (мање од норме).

„Антонимски пар се састоји из два члана. Постоје они антоними код којих оба члана имају исту вредност у лексичком систему, али има и оних у којима је један члан маркиран, а други немаркиран“ (Драгићевић 2007: 276). Немаркирани члан антонимског пара *дубок – плитак* јесте *дубок*, а маркирани члан је *плитак*. Немаркирани члан антонимског пара *дуг[ачак] – кратак* јесте *дуг[ачак]*, док је маркирани члан *кратак*. Показатељ немаркираности огледа се у томе што однос *дубок – плитак* називамо *дубином* (а не *плиткоћом*), а однос *дуг[ачак] – кратак* именујемо *дужина* (а не *краткоћа*). Питамо се колико је нешто дубоко, дугачко, дебело, високо, а не колико је плитко, кратко, танко, ниско. Саме особине се означавају према немаркираном члану.

Немаркирани члан је семантички супериоран. Придев *дубок* супериоран је у односу на придев *плитак*, иако дубину не бисмо могли да појмимо без плиткоће. То је тако због тога што немаркирани члан антонимског пара „обично има позитивну вредност, њиме се означава висок степен својства у односу на прототип, али и само постојање својства, независно од степена изражености“ (Драгићевић 2007: 277). Немаркирани антоним је *плус-антоним*, док је маркирани антоним *минус-антоним*. Њиме се изражава низак степен својства или његово потпуно одсуство. „Управо та плус-вредност немаркираног члана, његова способност означавања присуства, чини га семантички доминантним у односу на маркирани члан, који подразумева потпуно одсуство или низак степен истог оног својства које је означено и немаркираним“ (Драгићевић 2007: 277). Доказ за овакво мишљење

налазимо у психолингвистичким експериментима који показују како деца усвајају значења антонима.<sup>23</sup>

Шипка указује на постојање антонимских ланаца који се заснивају на степену изражености неке особине (*дугачак је који има велику дужину, а кратак је који има малу дужину*). „Уланчени су они парови који не покривају у потпуности сфере обележја на основу којих су супротстављени или супостављени, који су, према томе, само део ланца појмова којима се тај однос покрива. Уланчени су, на пример, појмови *велики – мали*, будући да постоје сегменти подручја на којима се ови појмови налазе где се јављају и појмови који су оштрије поларизовани (*мајушан – огроман*) и они који то нису (ни велики ни мали, осредњи)“ (Шипка 1990: 296).

Код уланчених антонима могуће је и јављање асиметричних релација. Може доћи до опонирања појмова са различитим степеном контрастираног обележја. То налазимо у примеру: *огроман – мали*. Контрастирано обележје у првој лексеми пара знатно је израженије него у другој, а и протежност појмова се разликује.

Ирена Грицкат на примеру неких прилошких антонимских парова закључује да се, понекад, метафорична значења једног члана антонимског пара развијају слободно и самостално, неспутана парњаштвом. „Метафора *крупно писати* (*крупно се писало о томе*) значи *писати са придавањем великог значаја*, али *ситно писати* не постоји у смислу узредног, маргиналног бележења о нечем“ (Грицкат 1989: 20). У том случају (који се ређе јавља) полисемија се показује као фактор разбијања степена пуноће и семантичке блискости антонима.

Један од начина да откријемо потенцијално значење неке речи јесте поглед у значења њеног антонима. Значења немаркираног члана антонимског пара обично су богатије потврђена у речницима од значења маркираног члана. Тако, на пример, према *Речнику САНУ*, придев *велик* има више значења него придев *мали*. Међутим, све што може да значи *велик* – потенцијално може да значи и *мали* (у супротном смеру). Речник нам помаже да откријемо потенцијална значења придева *мали* и свих других речи чији су немаркирани чланови детаљно описани и богато потврђени у примерима у описним речницима. На пример, према *велика улица* (широка) постоји и *мала улица* (кратка, уска), иако то значење придева *мали* *Речник САНУ* не обрађује; као што постоји *велики ручак*

---

<sup>23</sup> Неки од овких експеримената биће приказани у наредном поглављу.

(обилан), постоји и *мали ручак* (оскудан); *велики живот* (богат, сјајан), али и *мали живот* (сиромашан или безначајан, празан); *велика свађа* (силна, жестока) и *мала свађа* (незнатна, слаба); *велика улога* (значајна) и *мала улога* (неважна, безначајна), *велика стока* (крупна) и *мала стока* (ситна). Речник нам помаже да попунимо нека празна места тако што на основу значења једне речи можемо претпоставити значења неке друге речи.

## 5.4. Антонимија у менталном лексикону

Психолингвистички експерименти у вези са антонимијом и тестови асоцијација показују да међу правим антонимима постоји снажна семантичка парадигматска веза у лексичком систему. Различити асоцијативни тестови као и речници најбоље показују колико су чврсте асоцијативне везе успостављене између једне лексеме и њеног антонима (Драгићевић 2007: 289–290). Као потврде могу се навести речи из *Асоцијативног речника српскога језика* (Пипер и сар. 2005) где је најфреквентнија асоцијација на стимулус *велик* придев *мали*, на *висок* – *низак* итд. Примери у којима се антоними употребљавају заједно представљају последицу њихове чврсте асоцијативне везе, а она представља знак њихове блиске везе и у менталном лексикону.

Рајна Драгићевић наводи пример анкете спроведене у Филолошкој гимназији у Београду у којој је учествовало деведесет ученика. Две анкете биле су направљене као тестови асоцијација. Први тест је био тест слободних асоцијација. Задатак ученика био је да на речи-дражи одговоре првом речју која им падне на памет. Тест је показао да су код ученика примарне асоцијације на дате стимулусе биле речи супротног значења (*велик* – *мали*, *хладан* – *топао*, *леви* – *десни*). Код оних речи које немају праве антониме одговори су биле лексеме којима се исказује било какав тип супротности (*вук* – *вучица*, *брат* – *сестра*). Други тест је био организован као тест контролисаних асоцијација јер је задатак био да испитаници на одређене стимулусе дају речи супротног значења. Резултати су показали да испитаници наводе праве антониме чешће од такозваних квазиантонима (*стар* – *млад*, ређе *нов* или *обувен* – *изувен*, ређе *бос*). Овакви примери показују да је однос супротности један од водећих логичких односа који најснажније утиче на парадигматску организацију лексике у језичком и когнитивном домену (Драгићевић 2007: 115).

На појаву асоцијације указала је Ирена Грицкат. Она наглашава да „речи мачка и миш могу да изазивају међусобне асоцијације по супротности, пошто постоје укалупљене представе о антагонизму тих двеју животиња. Представе о супротноме уврежују се зависно од најразличитијих искустава и преокупација (Грицкат 1961–1962а:88).

Асоцијативни речници показују да се најчвршће асоцијативне везе успостављају између лексеме и њеног антонима, ако он постоји. Јака асоцијативна веза међу антонимима резултат је њихове близине у менталном лексикону (Драгићевић 2010: 61). На могућност да се антоними појаве као прва асоцијација указују и психолингвистички експерименти. Уколико придев има антоним, остварује се чврста веза између придева позитивне поларности и његовог антонима. Придевски антоними, као лексеме чији је садржај у односу супротности, могу настати и као резултат асоцијација, при чему механизам асоцијативних веза остварених међу овим лексемама тако функционише да може да се подстакне наслућивање од стране адресата.

Што је неки придев фреквентнији, већа је вероватноћа да има антоним. Фактори који имају велики утицај на формирање асоцијација међу речима и њихову јачину, а поготово међу антонимима јесу учесталост употребе датог придева и одговарајућег антонима, вероватноћа да се такво упаривање десило случајно и инхерентност асоцијабилности парова речи када се појаве заједно (Justeson, Katz 1992: 176). Што се неки пар речи ређе јавља заједно, то ће асоцијација међу њима бити слабија. Међутим, уколико је њихово заједничко појављивање неочекивано, асоцијација се међу њима може створити чак и када су фреквенције заједничког појављивања ниске. Испитаници за фреквентније придеве наводе мање антонима него за мање фреквентне придеве. Ово су показала новија истраживања која су заснована на тесту контролисаних асоцијација, а у којима се од испитаника тражи да наведу антоним задатог стимулуса (Jones et al. 2015: 69).

Лексеме које се налазе у смисаоном односу антонимије чине део линеарних лексичких поља која могу бити схваћена као специјална врста хијерархијских, пошто их чини један ниво, а постојање хиперонима није обавезно (Prčić 1997: 109). Да би се утврдило да ли су придеви смештени и организовани на исти начин у менталном лексикону, потребно је за придеве просторних односа који су обрађени у *Асоцијативном речнику српског језика* испитати мрежу асоцијација, како би се уочиле неке законитости. Код антонима које називамо правим, као прва асоцијација на придев као стимулус

појављује се управо антоним. Код правих антонима, можемо говорити о паралелним садржајима међусобно искључивим, док се код неправих на стимулус придев добија асоцијација која може бити неки синоним тог придева или део колокације. И ово није необично, ако се узме у обзир сазнање да у менталном лексикону, поред антонимијске везе као управне, владају и синонимична и колокацијска.

На основу материјала из *Асоцијативног речника* могуће је извући закључак да се код правих антонима у већини случајева антоним јавља као прва асоцијација, и да ако постоје различити антонимски парови са једним истим придевом (*огроман – мали, велик – мали*), само се код правих антонима (*велик – мали*), антоним јавља као прва асоцијација. Код неправих антонима као прва асоцијација јавља се синоним, а не антоним. Наиме, код таквих антонимских парова, семантичко саодношење садржаја лексема остварује се на основу синонима, који се може сматрати хиперонимом за наведени придев (*огроман*: који је веома *велик*), па је логично да се као асоцијација прво јави синоним, а даље антоним.

Антоним се јавља као прва или друга асоцијација у свим случајевима када је део антонимског пара међу чијим члановима постоји потпуно саодношење садржаја. Јединице у менталном лексикону распоређене су тако, да, када је реч о садржајима који се налазе у односу искључивости, који су паралелни и једнаки, долази до директног повезивања, те на тај начин и до стварања мреже. У свим другим случајевима, без обзира на то да ли је један члан пара прави антоним или не, неће доћи до директног повезивања јединица у мрежи лексикона, већ ће, прво, бити повезане са лексемама са којима се њихови садржаји међусобно саодносе, односно стимулус се може дефинисати преко тих лексема.

На основу примера из *Асоцијативног речника* може се закључити да се антонимија јавља као снажна веза, да антониме можемо да спознамо управо због асоцијативне везе која постоји међу њима, као и да је асоцијативна веза „знак блиске везе антонима и у менталном лексикону“ (Драгићевић 2007: 290). Међутим, код придева који имају антоним, антоним не мора да се јави као најфреквентнија асоцијација, што примећује Драгићевић: „нема разлога да се речи које имају антониме у највећем броју случајева употребљавају заједно са њима. Сматрамо да се оне, ипак, много чешће употребљавају без антонима“ (Драгићевић 2007: 290). Постоји могућност да се међу антонимима неће увек остварити најјача веза, и могућност да, у појединим случајевима, до појаве антонима неће доћи.

## 6. Утицај узраста на врсту асоцијативних одговора

### 6.1. Развој значења придевских супротности

Развојно истраживање о придевској супротности спровела је Смиљка Васић. Она је уочила разноврсност реакција испитаника када је од њих тражено да одреде супротност, реч супротног значења, појединих придева који су служили као речи-дражи (Vasić 1976). Разноврсност одговора зависила је од узраста, пола и образовног нивоа говорника. Смиљка Васић је тестом контролисаних асоцијација тестирала ученике од другог до осмог разреда основне школе (узраста од 7 до 14 година). Испитано је 1306 ученика. Од њих је захтевано да напишу супротан придев за четири речи-дражи: *велик*, *црн*, *добар*, *слободан*. Циљ истраживања био је да се проуче етапе и законитости у развоју значења придевских супротности, као и да се испита усвајање значења општег појма супротности, придевске супротности и супротности појединих придева (Vasić 1976: 19).

Добијено је неколико различитих типова одговора: примарни одговори (које наводи највећи број испитаника); синтагматски одговори; одговори са негацијом; одговори који имају тачно значење, а погрешну форму (компаративи и суперлативи); одговори са непотпуно тачним значењем (*добар – безобразан*); идиосинкратични одговори (које наводи само по један испитаник); нетачни одговори; омисије (изостављени одговори); ехолалични одговори (понављање задате речи стимулуса).

Резултати до којих је дошла Смиљка Васић корисни су са становишта семантике зато што представљају допринос у изучавању антонимије. Добијени резултату корисни су и са становишта развојне психологије јер се њима утврђује когнитивни развој деце у вези са категоријом супротности. Подаци до којих је ауторка дошла значајни су за психолингвистику зато што се тичу развоја говора код деце, као и за социолингвистику пошто се њима указује на сличности и разлике у развоју говора деце из градске и сеоске средине.

Ауторка је дошла до закључка да постоје фазе у развоју разумевања супротности. Тако, на пример, придев *велик* у првој развојној фази „нема антоним“, односно дете нема

одговор; у другој фази развоја супротности карактеристичан одговор је *добар* (супротна реч је било која, само не реч-драж); у трећој фази одговор је – *није велики човек* (придеву се приступа са становишта само једног, најтипичнијег значења); у четвртој фази одговор с највећом фреквенцијом гласи *невелик*; а у петој фази одговор представља *мали* (Vasić 1976: 97).

Дете може да усвоји значење неког придева, али то не значи да је усвојило и значење супротности тог придева. Дешава се и да дете зна да препозна супротност, али није у стању да је изрази. Уочавање семантичких својстава и грешке које дете прави зависе од узраста, што потврђује да је усвајање значења придевских супротности функција узраста.

Осим праћења развоја појма супротности на различитим узрастима, поставља се и питање да ли пол и урбанизованост средине утичу на усвајање супротности. Прикупљени подаци су анализирани с обзиром на узраст, пол и средину у којој деца живе (град или село). Резултати су показали да је развојни редослед усвајања значења придевских супротности исти за све групе испитаника, исти су и типови одговора на речи-дражи (Vasić 1976: 97). Нема разлике у начину на који деца из града и села усвајају категорију лексичке супротности, значајних разлика нема ни међу половима.

Придеви *велики* и *црн* представљају појмове конкретног, а придеви *добар* и *слободан* појмове апстрактног значења. Овакви стимулуси су изабрани да би се испитало да ли постоји разлика у усвајању супротности између конкретних и апстрактних појмова. Васић је показала да је темпо усвајања супротности придева са конкретним значењем бржи од темпа усвајања супротности придева са апстрактним значењем (Vasić 1976: 97).

Уочавање семантичких својстава неког појма, односно разноврсност значења стоји у управном односу са узрастом, а разноврсност грешака обрнуто је сразмерна узрасту. Уколико је усвојен општи појам супротности, не мора да значи да су усвојене придевске супротности за све појединачне придеве. Дете може давати нетачне одговоре зато што не познаје значење задатог придева. Сваки појединачни придев, у зависности од познатости и честоти употребе, има сопствени темпо развоја супротности, мада су фазе развоја значења придевских супротности заједничке за све придеве. „Иако постоји једна јединствена шема усвајања дубинских структура супротности, појединачна значења придева и њихове супротности усвајају се у различита времена живота“ (Vasić 1976: 98).



Ева Кларк износи тврдњу да се придев *велик* разуме као синоним за скоро све немаркиране чланове антонимских парова придева који означавају димензије, док се придев *мали* доживљава као синоним за све маркиране придевске антониме са значењем димензије. Доказ за ову тврдњу представља експеримент у којем су истраживачи испитивали како трогодишњаци тумаче значење прилога *више* и *мање*. Питали су децу на којем дрвету има више јабука и деца су одговарала углавном правилно, а када су их питали на којем дрвету има мање јабука, она су поново показивала дрво на којем има више јабука. Закључак је да се „појам *имати количину* увек најбоље приказује помоћу предмета који има *највише* тога. Тако, када се тражи од детета да покаже дрво које има *више* или *мање* јабука, оно ће, у оба случаја, показати на оно са више, јер се тако боље показује дрво са *нешто* јабука на себи“ (Klark 1981: 183). У овој раној фази дете је усвојило општу црту *имати димензију величине*, а касније их контрастира и супротставља поједине ступњеве. И у самом учењу антонимских парова реч која је носилац позитивног пола особине толико је доминантна у односу на реч која је носилац негативног пола особине да се њихова значења у најранијој фази усвајања говора разумеју као синонимна. Четворогодишњаци, за разлику од трогодишњака, наводе *велико* као супротно од *мало*, *танко*, *ниско*, *младо* и *плитко*, а *мало* као супротно од *велико*, *високо*, *дугачко*, *широко*, *дебело* и *старо* (Klark 1981: 185).

Иста ауторка наводи и експеримент који показује да се немаркирани чланови парова значајно боље разумеју од маркираних и да постоји редослед усвајања ових парова који иде од „општијих појмова ка посебнијим, односно од *велико* ка посебнијем *високо*, *дугачко*, *широко*. Деца боље схватају израз *дугачко* него *високо*, а *дебело* и *широко* су најтежи пар ове врсте придева“ (Klark 1981: 186). Редослед усвајања парова антонима и чланова антонимског пара потврђује лингвистичко одређење о маркираним и немаркираним антонимима.

Група аутора спровела је лонгитудинално истраживање у којем су пратили шеснаесторо деце, која су усвајали осам различитих језика. Испитаници су били узраста од 16 до 36 месеци. Резултати су показали да постоји велика разлика у продукцији придева међу децом и да она зависи од употребе контраста (Tribushinina et al. 2013: 595). Код деце која су у великој мери користила контраст, раније је дошло до повећања употребе придева и она су у испитиваном узрасном периоду достигла стабилан ниво

придевске продукције. Код деце која су у просечној мери користила контраст или су га слабо употребљавала, спорије је долазило до повећања продукције придева, а у испитиваном узрасном периоду није постигнут стабилан ниво. Аутори су показали да постоји снажна веза између примене контраста у дечјем говору и говору упућеном деци, али и да ова веза временом слаби (Tribushinina et al. 2013: 595).

Значајне резултате дају истраживања која проучавају употребу и разумевање антонима код деце различитих узраста. Оваква истраживања показују да деца усвајају антониме на раним узрастима. Д. Круз указује на то да деца значењски однос антонимије усвајају већ око треће године живота (Cruse 1986: 197). Међутим, присутне су знатне индивидуалне разлике које се тичу узраста на коме се усваја овај однос. К. Филипс у свом истраживању расправља о томе на ком узрасту су деца у стању да препознају и усвајају антониме. Ауторка истиче да деца узраста од четири и пет година на тесту имају постигнућа која су знатно боља од оног што би се могло очекивати на основу случајности. С друге стране, трогодишњаци немају значајне резултате чак ни за оне антонимске парове код којих су показали најбоља постигнућа (Phillips 2013: ii–iii). Деца за коју су родитељи навели да користе књиге и игре базиране на супротности, постигла су боље резултате од деце која нису имала могућност да користе такве материјале. Према ауторкиним речима, постигнућа на тестовима супротности нису повезана са величином пасивног вокабулара нити са радном меморијом. Деца су разумела антонимију само када је у задацима експлицитно употребљена реч „супротност“, што указује на то да антонимија није однос који се разуме искључиво на основу карактеристика задатих стимулуса (Phillips 2013: iii).

С. Џонс и М. Марфи спровели су истраживање у коме су испитивали децу узраста од две до пет година. Њихово истраживање показало је да, према типу антонимије који користе, дечји говор и говор упућен деци доста личи на језик новинског стила упућен одраслима. Аутори истичу да постоје две категорије антонима које се најчешће употребљавају, а то су антонимија помоћног контраста<sup>24</sup> (ancillary antonymy) и координирани антоними (coordinated antonymy) (Jones, Murphy 2003). Примећене разлике између говора одраслих и дечјег говора односе се на оне типове антонима који су мање фреквентни.

---

<sup>24</sup> Антоними помоћног контраста укључују сложеније семантичке и синтаксичке структуре у односу на друге типове антонима.

## 6.2. Слободне асоцијације речи код деце

Слободанка Гашић Павишић је 1981. године објавила *Слободне асоцијације речи код деце*. Тестом слободних асоцијација испитала је сто двадесет испитаника, седамдесет седморо деце из вртића и четрдесет троје ученика првог разреда. Испитивање је било усмено и индивидуално. Користила је осамдесет речи-стимулуса састављених према листи Кентове и Розанова, прилагођеној за српски језик.<sup>25</sup> Стимулуси, али и одговори су распоређени у групу именица, придева или глагола. Полази се од претпоставке да одлике слободних асоцијација речи могу показати ниво говорног развоја код деце.

Приликом анализе дечјих слободних асоцијација ауторка је истраживала општост, разноврсност, идиосинкратичност и парадигматичност одговора. Општост асоцијација подразумева просечну заступљеност примарних одговора, односно прва три најфреквентнија одговора у једној групи испитаника. Показатељ разноврсности асоцијација је проценат различитих одговора на једну реч-драж. Идиосинкратичност асоцијација представља проценат одговора које је навео само по један испитаник. Индикатор парадигматичности асоцијација је проценат свих парадигматских одговора унутар асоцијативног поља, као и заступљеност парадигматских асоцијација у склопу групе најфреквентнијих асоцијата за одређену реч-драж (Gašić-Pavišić 1981: 66–67).

Гашић Павишић указује на то да слободне асоцијације имају динамичку структуру. Одговоре добијене на тесту сагледава са аспекта теорије о синтагматско-парадигматском помаку. Ауторка износи тврдњу да код деце настаје смена „секвенцијалног принципа формирања асоцијација парадигматским“ (Gašić-Pavišić 1981: 112). Склоности ка давању синтагматских или парадигматских одговора прилично су стабилне карактеристике одређених група испитаника. Ове тенденције зависе од старости испитаника, али и од социјално-класне припадности, националне припадности и образовног нивоа испитаника. Гашић Павишић закључује да је доминација парадигматске тенденције у целини повезана са вишим нивоом језичког развоја (Gašić-Pavišić 1981: 33). Постоји велика разлика између

---

<sup>25</sup> Кентова и Розанов су анкетирали хиљаду америчких испитаника тестом слободних асоцијација (Kent, Rosanoff 1910). Тест је садржао листу од сто речи (именице, придеви и глаголи). И поред недостатка које има ова листа, многи истраживачи је користе као полазну основу у својим истраживањима.

семантичких система одраслих и деце, као и између деце различитих узраста. На основу резултата види се да се код деце именице као граматичка категорија развијају брже од придева, а глаголи се развијају спорије од придева. Што се тиче разлика између полова, на узрасту од пет година одговори дечака и девојчица се не разликују, а на каснијим узрастима дечаци дају више парадигматских, али и општијих и мање разноврсних одговора (Gašić-Pavišić 1981: 113).

Слободанка Гашић Павишић је 1984. године употпунила своје резултате новим тестом слободних асоцијација и објавила је *Асоцијативне норме за предшколски узраст*. Испитала је две стотине деце узраста од пет до седам година. Листа речи-стимулуса садржала је осамдесет речи које су прецизније одабране, без недостатака које има Кент-Розанова листа, уравнотежен је број различитих граматичких врста речи међу стимулусима. Резултати су показали да се на узрасту од седам година као доминантан одговор на реч-драж јавља реч супротног значења. На основу података о асоцијацијама деце и њиховог поређења са асоцијацијама одраслих може се закључивати о процесу развоја значења лексема и могу се проучавати синтагматске и парадигматске везе међу лексемама (Gašić-Pavišić 1984).

Славољуб Милекић је са сарадницама 1989. године објавио *Асоцијације речи и говорно-језички развој у деце*. Узорак у истраживању чинило је сто двадесет испитаника узраста од пет до седам година. Испитано је тридесет четири дражи које су преузете из *Асоцијативних норми за предшколски узраст* Слободанке Гашић Павишић са циљем да се направе нове норме (Milekić i sar. 1989: 14). Аутори у овом раду дају асоцијативне норме и истичу да приликом анализе дечјих одговора не треба узимати у обзир само најфреквентнији одговор или одређен број првих одговора, већ треба анализирати све одговоре који су до 25% фреквенције примарног одговора. Различита асоцијативна поља имају различит број значајних одговора. У ранијим истраживањима углавном су за анализу узимана прва три, пет или десет одговора. Међутим, аутори наводе да ово није сасвим исправно с обзиром на то да међу различитим асоцијативним пољима постоје разлике. Постоје асоцијативна поља у којима је изражена доминантност најфреквентнијег одговора и у таквим ситуацијама довољно је анализирати само најфреквентнији асоцијат. С друге стране, постоје асоцијативна поља у којима се прва два или три (понекад чак и

више) асоцијата јављају са сличним фреквенцијма, па је потребно све такве одговоре узети у разматрање.

Ова група аутора у свом истраживању врши класификацију добијених одговора. Одговоре деце сврставају у неколико група: фразе, контекстуални, негације, ауто стимулације, уланчани, неологизми, асонантни, ехолалични, одговори могу и да изостану, може доћи и до продуженог времена одговарања (Milekić i sar. 1989: 10). Приликом описа слободних асоцијација добијених од деце, Славољуб Милекић и сараднице употребљавају варијабле које користи и Слободанка Гашић Павишић, али укључују и варијаблу униформност асоцијација. Она представља расподелу фреквенција одговора на анализирани стимулусе и њена вредност се креће између нуле и јединице<sup>26</sup> (Milekić i sar. 1989).

Драган Јанковић спровео је развојно истраживање асоцијација (Јанковић 2010: 73). Истраживање које је извршио у оквиру пројекта *Развојни асоцијативни речник* изнео је у виду реферата 2010. године на научном скупу *Емпиријска истраживања у психологији*. Испитивањем је обухваћено 1200 деце узраста 5, 9, 13 и 17 година. На сваком од четири узраста било је по 300 испитаника (по сто педесет дечака и девојчица). Речи-дражи изабране су на основу фреквенције, било је четрдесет именица, по пет придева и глагола. На млађем узрасту испитивање је било индивидуално и усмено, а на старијим узрастима писмено. Састављено је десет упитника на којима су стимулуси били насумично распоређени. Испитаници су за сваки стимулус наводили по три асоцијата, као резултат добијено је по 900 асоцијата на сваком узрасту. Након прикупљања података, за сваку реч-драж израчуната је фреквенција сваког асоцијата, на сваком узрасту посебно.

Наташа Чабаркапа је 2014. године објавила *Асоцијативни речник деце прешколског узраста*. Ауторка је дала одвојене асоцијативне норме за децу без говорних поремећаја и децу са присуством развојне дисфазije. Она је применом слободних асоцијација испитивала говорне поремећаје код деце. Узорак су чинила деца узраста од 5 до 7 година, 200 деце нормалног говорно-језичког развоја и 100 деце са развојном дисфазijом. Испитано је 40 дражи које су преузете из *Асоцијативног речника српског језика*. Биране су оне речи које су блиске деци и које су фреквентне у дечјем речнику. Испитиване су

---

<sup>26</sup> Нула би била у случају да су сви одговори различити, а јединица у ситуацији да су одговори свих испитаника исти (да постоји униформност одговора).

именице, придеви и глаголи, а речи су и конкретног и апстрактног значења (Чабаркапа 2014: 36). Одговори су анализирани према односу врсте речи којој припадају драж и одговор.

Херберт Вудроу и Френсис Ловел применили су тест слободних асоцијација у свом истраживању како би показали да врста одговора на асоцијативним тестовима зависи од узраста испитаника (Woodrow, Lowell 1916). Узорак је чинило 1000 деце школског узраста, старости од 9 до 12 година. Као дражи су користили 100 речи са списка Кентове и Розанова. Када су дечје одговоре упоредили са одговорима одраслих говорника, увидели су да постоје одређене разлике. Одговори које деца наводе мање су разноврсни и идиосинкратични у односу на одговоре одраслих. Међу дечјим одговорима више је оних повезаних са дражи по звуку или као целина – део, а мање оних којима се исказује супротност, координисаност, узрочно-последичне везе и одговори део – целина (Woodrow, Lowell 1916: 82). Дечје асоцијације се могу учинити јачим јер деца знају мањи број речи, па се због тога њихове асоцијације окупљају око једне речи.

Браун и Беркова износе резултате за шест стимулуса из истраживања које су спровели Вудроу и Ловел и пореде дечје одговоре са одговорима одраслих испитаника. Одрасли говорници у много већем проценту дају асоцијативне одговоре из исте граматичке класе којој припада и стимулус (најчешће су то антоними) за разлику од деце (Brown, Verko 1960: 3). Сузан Ервин је користећи тест слободних асоцијација спровела истраживање на узорку који су чинила деца предшколског узраста и ученици 1, 3. и 6. разреда. Као стимулусе је задала оне за које су одрасли испитаници давали парадигматске асоцијације (углавном антониме). Након анализе добијених података, ауторка износи закључак да са узрастом испитаника расте проценат парадигматских одговора (Ervin 1961: 367–372). Недостатак искуства стеченог образовањем један је од разлога за већи број синтагматских одговора код деце млађег узраста. Поредећи своје резултате са онима до којих су дошли Вудроу и Ловел, Ервинова наводи да је у њиховој студији проценат синтагматских одговора код деце узраста између 9 и 12 година приближан проценту који је она добила за децу предшколског узраста, а да је разлог томе нови школски материјал

који садржи антонимске и синонимске замене<sup>27</sup> (Ervin 1961: 370). Одрасли испитаници у већој мери дају асоцијативне одговоре који су парадигматски, а дечји асоцијативни одговори (деца предшколског узраста) у највећем броју су синтагматски. До замене синтагматских асоцијација онима које одражавају парадигматске односе међу речима долази на раном школском узрасту (McNeill 1963: 250).

Истраживања су се бавила и тиме на који начин се дечје асоцијације разликују од асоцијација одраслих. Теодор Цијен је спровео испитивање на узорку од 45 испитаника узраста од 8 до 14 година. Аутор закључује да речи-дражи код деце изазивају више конкретних или појединачних идеја, а не општих, односно да деца за разлику од одраслих користе више конкретних слика, а мање апстрактних идеја (према Woodrow, Lowell 1916: 23). Роберт Раск спровео је истраживање на узорку од 300 деце школског узраста и закључио је да деца имају више одговора везаних за просторно-временску локализацију, а одрасли имају већи број различитих синтагматских односа и супротности. Какви ће одговори бити, у великој мери зависи од избора стимулуса (према Woodrow, Lowell 1916: 8–15). Диз наводи да су за именице карактеристични парадигматски одговори, а код придева и глагола су у подједнакој мери заступљени синтагматски и парадигматски одговори (Deese 1962).

Изабел Розанов и Арон Розанов спровели су истраживање са циљем да утврде на који начин и колико брзо се развијају дечје асоцијације и када оне постају исте као асоцијације одраслих испитаника. Испитивали су 300 деце старости од 4 до 15 година. Као дражи су користили речи са листе Кентове и Розанова. Дошли су до закључка да од једанаесте године асоцијације деце постају веома сличне онима код одраслих испитаника (према Gašić-Pavišić 1984: 19–20). На основу Витових норми дошло се до сличних резултата. Узорак су чинили ученици од 4. до 8. разреда, а резултати су показали да се општи одговори с узрастом повећавају и око једанаесте године достижу свој максимум. На овом узрасту престаје опадање омисија и идиосинкратичних одговора (према Palermo 1964: 35–37).

Дорис Ентвисл један је од најзначајнијих представника теорије о синтагматско-парадигматском помаку. Објавила је нормативно истраживање у којем је испитивала 96

---

<sup>27</sup> У време када је Ервинова спровела истраживање у радним свескама за први разред било је вежбања у којима се од ученика очекује да у реченици подвучене речи замене антонимом или синонимом, а у време када су своје истраживање извели Вудроу и Ловел таквих вежбања није било.

речи-дражи, међу којима је било именица, придева, глагола, прилога. Испитаници су били узраста четири и пет година и ученици од првог до шестог разреда. Анализирала је по три најфреквентнија одговора добијена за сваки стимулус на сваком од узраста. Ауторка је дошла до закључка да постоје одређене фазе у развоју асоцијација. Деца прво на сваку драж одговарају именицама, након тога се јављају синтагматски, затим парадигматски одговори и на крају се долази до фазе зрелог синтагматског одговарања. Наведени процес одвија се различитом брзином зависно од категорије дражи. Смена синтагматских одговора парадигматским дешава се на узрасту око седме године. Међутим, сви типови одговора постоје на сваком узрасту, али у различитој мери. Развитак зависи како од интелектуалног нивоа детета тако и од квалитета комуникације детета са одраслима, али и од друштвено-економског статуса и урбанизованости средине у којој дете живи (према Gašić-Pavišić 1984: 23–25).

Александар Лурија је говорио о синтагматско-парадигматском помаку, али је употребљавао термине предикативне и асоцијативне везе (Lurija 2000: 173–175). Проучавао је како се образују везе између неких речи у говору детета на разним степенима развоја. Применом слободних асоцијација прикупљао је податке од деце. Добијене резултате обрађивао је узимајући у обзир карактер везе, која може бити једноставнија или сложенија. Дошао је до закључка да се везе које се код детета јављају као одговор на реч деле у две велике класе, назвао их је *асоцијативним* и *предикативним*. Нека деца на задату именицу одговарају првом именицом која им падне на памет (*кров–димњак*). Овај тип веза означен је као асоцијативни. Друга деца на дату именицу одговарају придевом или глаголом (*нас–лаје*). Такви одговори означени су као предикативни. Анализа је показала да се код детета између пете и седме године живота запажа доминација предикативних реакција док су асоцијативне реакције веома ретке. Асоцијативни одговори почињу да се појављују тек на каснијем узрасту, а код одраслих асоцијативни одговори видно преовлађују. „На тај начин предикативни одговори, који представљају јединице синтагматске организације говора, чине прототип фразе и јављају се у говору детета много раније него асоцијативни одговори“ (Lurija 2000: 174).



## 7. Методолошке поставке

### 7.1. Методе и технике истраживања

У истраживању примењујемо методу вербалних асоцијација. Уз помоћ ове методе истражујемо усвајање конкретних и апстрактних значења димензионих придева, као и усвајање антонимије димензионих придева на различитим стадијумима. Вербалне асоцијације припадају категорији „пројективних техника“ (Spiteri 2002: 25), којима се од испитаника тражи да дају одговоре на инструкције отвореног типа. Дозвољена је флексибилност у природи, а често и у броју њихових одговора. Када се врше истраживања која се заснивају на анализи вербалних асоцијација, полази се од теста вербалних асоцијација. Постоје различите варијације тестова вербалних асоцијација. Принцип који повезује те тестове је исти. Испитаник одговара на реч-драж, која је презентована углавном у писаном облику, првом речју или речима које му падну на памет.

Техника асоцијативног теста је техника којом се добијају одговори од испитаника путем асоцијација на задате речи. Асоцијативни тестови испитују везу драж – одговор, односно стимулус – реакција. У истраживању користимо асоцијативне технике и примењујемо тестове контролисаних асоцијација речи и тест слободних асоцијација.

Контролисане асоцијације представљају реакције испитаника које су усмерене захтевима истраживача. У нашем истраживању захтеви се односе на врсту речи којој треба да припада реакција и на одређени семантички однос који треба да постоји између стимулуса и реакције. Један од асоцијативних тестова је такав да од испитаника тражимо да на сваки задати стимулус одговоре именицом. Користимо и тест придевских супротности заснован на принципима асоцијативних техника. Анализирамо придевске антониме помоћу вербалних асоцијација, које су добијене путем анкете са асоцијативним тестовима. Примењујемо тест придевских супротности који иде у ред експеримената ограничених и контролисаних асоцијација речи. Од испитаника се тражи да одреде антоним појединих придева који служе као речи-дражи. Тестом придевских опозита

могуће је одредити и мисаони ниво говорног изражавања, објаснити процес усвајања придевских супротности, као и усвајање појма супротности уопште.

Слободне асоцијације јављају се као реакција у случају када нема никаквог ограничења у избору лексике која може бити одговор на постављену реч-драж. Техника слободних асоцијација речи подразумева да се испитанику саопшти реч-драж, а затим се бележи његов одговор, односно реч која му се прва јавила у свести после примања реч-дражи. Слободне асоцијације речи могу бити дискретне и континуиране. Дискретне асоцијације настају када се као одговор тражи само једна реч. Континуиране асоцијације подразумевају да се на реч-драж одговара у одређеном временском периоду свим речима које се нађу у свести. У истраживању примењујемо дискретне асоцијације.

Појам асоцијација речи означава да је веза између две или више речи створена према асоцијативним законима (Реџак 1981: 191). Под овим појмом подразумева се појава да када се једна реч изговори или се на њу помисли, истовремено се јављају друге речи у свести слушаоца или говорника. Испитивање техником асоцијација речи омогућава увид у лексичку, семантичку и граматичку структуру неког језика, као и у ниво развијености језика појединца (Arsić i sar. 2015: 18). Норме слободних асоцијација речи могу указати на то како се изграђују мапе лексичког знања за појединце који имају заједнички језик и културно наслеђе (Nelson et al. 2000: 889). Увид у процес усвајања језичке структуре стиче се поређењем карактеристика асоцијација речи између испитаника различитих узраста.

Тест асоцијација речи примењује се у процени језичких способности код деце. Резултати се могу употребљавати у различите сврхе. Може се проучавати структура значења речи у језику деце испитиваног узраста са становишта да је значење динамички процес, а не непроменљиви производ. „Динамички когнитивни процеси јављају се приликом различитих, често нових употреба и синтагматских спојева“ у које испитивани придеви улазе (Илић 2017: 118). Резултати могу пружити увид у садржај и обим семантичког поља које ови придеви имају за децу, као и увид у елементе значења и начин међусобног организовања тих елемената за дате придеве. Избор врсте технике и поступака испитивања асоцијација зависи од циљева испитивања.

Прикупили смо податке од деце користећи асоцијативни метод који се често примењује у праћењу лексичког развоја деце, али и у анализи речника одраслих особа. Дечји вокабулар проучавамо техником асоцијације речи. На примени ове технике заснива

се прављење асоцијативних речника, али и фреквенцијских речника. Развојни асоцијативни речник пружа много могућности за даља истраживања семантичког развоја. Са узрастом се мења организација семантичких поља, а долази и до промена у структури значењских репрезентација (Luriја 2000: 175). Промене су квалитативне и квантитативне природе. За истраживање тока ових промена користи се метод вербалних асоцијација као један од начина за испитивање развоја семантичких поља појмова.

Речи имају денотативно или уже значење које је везано са непосредну примену у одређеном језичком контексту. Такође, речи имају и конотативно или шире значење које им омогућава употребу у различитим језичким контекстима. Лексичко-семантичко знање се продубљује са узрастом и дете је у могућности да флексибилније користи речи у различитим контекстима. Дубина лексичко-семантичког система као аспект лексичких способности испитује се тестом асоцијација речи и проценом познавања вишезначности речи (Дрљан и сар. 2016: 112). Неопходно је праћење развоја појединих димензија значења, као и специфичности развојног тока појмова.

Применом асоцијација речи долази се до сазнања о развоју мишљења и говора. Оне пружају увид у степен сазнајног развоја детета и у степен усвојености појмова. Асоцијативни процеси представљају кључне елементе мишљења и когнитивних процеса уопште. Правилности асоцијативних процеса дају увид у структуру мишљења. Постоји веза између података о асоцијацијама речи и психолошких процеса као што су: учење, памћење, решавање проблема, вербално понашање и формирање појмова (Чабаркапа и сар. 2013: 600).

Ментални лексикон је могуће истраживати путем вербалних асоцијација. Психоллингвисти сматрају да вербалне асоцијације одражавају начин на који се чувају и повезују речи у менталном лексикону (Peppard 2012: 5). Ејчинсонова примећује да асоцијативна метода у испитивању менталног лексикона може дати поуздане резултате, јер се резултати асоцијативних тестова у великој мери слажу са резултатима добијеним неким другим методама (Aitchison 1987: 73). Неке законитости које владају у општем лексикону, владају и у менталном лексикону. Треба упознати организацију менталног лексикона, јер би нам начин функционисања менталног лексикона могао показати пут у проучавању општег лексикона (Драгићевић 2007: 45). У самом менталном лексикону може се приметити економична организација – речи нису наслагане без реда, већ чине

компликован систем, а саме везе међу речима засноване су на навикама, што је доказивано тестовима асоцијација.

Вербалне асоцијације садрже важне аспекте значења или семантичке репрезентације речи и оне могу открити много о механизмима који леже у основи тих значења (De Deyne, Storms 2008: 198). Асоцијације представљају низ асоцијативних обележја којима се одређује асоцијативно значење (Prčić 1997: 79). Асоцијативна обележја „проистичу махом из саме употребе лексеме и одражавају међусобни утицај варијантности околности, комуникатора и комуникационе ситуације на лексему, и обрнуто. При томе се уочавају две могуће врсте њиховог настанка: дуготрајна везаност одређене лексеме за идентификовање конкретне појаве или појма, те за одсликавање утисака о појединим карактеристичним својствима денотата“ (Prčić 1997: 86).

За прикупљање података користили смо интервју и упитник. Интервју и упитник су сличне методе, разлика је у начину постављања питања. Интервју је поступак којим се до података долази усменим разговором. Код упитника је реч о питањима у писаној форми. Због тога се упитник може применити само у раду са старијом и писменом децом, односно са одраслим особама. Примена упитника је искључена када се испитују предшколска деца због тога што деца овог узраста још увек нису овладала вештинама читања и писања.

Поред питања која се постављају, постоји и социо-емоционална комуникација испитивача и испитаника. Једна од разлика између интервјуа и упитника је у непосредности контакта између испитивача и испитаника. У упитнику је такав контакт више формализован, односно посредан у односу на интервју. Међутим, и у једном и у другом случају позитиван контакт између испитаника, у нашем случају деце, и испитивача важан је услов за остваривања циља истраживања.

Интервју је циљем усмерен разговор испитивача и испитаника. Према облицима, односно степену структурираности, могу се разликовати структурирани, полуструктурирани и неструктурирани интервју (Манојловић, Младеновић 2001: 28). Степен структурираности интервјуа зависи од унапред припремљених питања и начина бележења одговора. У истраживању смо користили структурирани или стандардизовани интервју. Питања у интервјуу била су идентична као и она у упитнику, постављана су истим редоследом какав је у упитнику, а одговори испитаника записивани су на за то

предвиђена места.<sup>28</sup> Строго стандардизован интервју представља прелазни облик између интервјуа и упитника (Манојловић, Младеновић 2001: 28). У упитнику смо постављали питања у отвореној форми, што значи да нису понуђени могући одговори.<sup>29</sup>

Применили смо хоризонтални поступак или метод попречног пресека. То је један од метода који се користи у испитивању развоја неке појаве код деце (Манојловић, Младеновић 2001: 26). Испитивање одређене појаве врши се код испитаника различитог узраста у исто време.<sup>30</sup> Повезаност узраста са анализираним појавом утврђује се на основу добијених података. Подаци о деци одређеног узраста пореде се са подацима о другој деци, која су тада већ старијег узраста.

Користимо методе квантитативне и квалитативне обраде података, а за интерпретацију добијених резултата употребљавамо дескриптивну методу. Резултати добијени експериментом приказани су у виду табела и графика. Одговори деце различитог узраста упоређени су табеларно и графички, док су резултати деце из различитих средина као и деце различитог пола, због недостатка простора, упоређени статистички, без илустрација.

Квантитативна анализа података подразумева обраду података у програмском пакету SPSS (верзија 22.00). За статистичку обраду прикупљених података коришћен је  $\chi^2$  тест, који треба да покаже постојање, односно непостојање статистички значајне разлике између различитих група испитаника. Разлика је статистички значајна уколико је  $p < 0.05$ .

## 7.2. Опис истраживања

Организовано је експериментално истраживање које треба да покаже постојање развојних стадијума. Популација на којој је истраживање спроведено подељена је у две старосне групације. Прву представљају деца узраста од шест година. Другу групу чине деца старости од осам година. Испитаници су деца која похађају предшколску групу и ученици другог разреда основне школе. Истраживањем су обухваћене све припремне

---

<sup>28</sup> Неструктурирани или нестандардизовани интервју је онај у којем питања нису унапред припремљена, не дају се унапред припремљеним редоследом и одговори се не бележе на униформан начин.

<sup>29</sup> Могу се постављати питања и у затвореној форми, када су понуђени одговори и испитаник се одлучује за неки од наведених одговора.

<sup>30</sup> За разлику од лонгитудиналног поступка, који подразумева испитивање једног детета у дужем временском периоду.

предшколске групе и сва одељења другог разреда у основним школама у којима је испитивање спроведено.<sup>31</sup>

За испитивање деце добијена је сагласност њихових родитеља, а за спровођење истраживања у школама добијена је сагласност директора школа. С обзиром на то да нас занима у којој се мери разликују резултати деце која живе у различитим срединама (урбаној и руралној), истраживање смо спровели у школама на територији града Ниша, али и у школама на територији околних села.

Испитивање је спроведено у седам основних школа, у периоду од октобра 2020. године до марта 2021. године. Истраживањем су обухваћене основне школе у Нишу: ОШ „Бранко Миљковић“, ОШ „Коле Рашић“, ОШ „Његош“ и школе у селима у околини Ниша: ОШ „Бранислав Нушић“ – Доња Трнава, ОШ „Бранко Радичевић“ – Габровац, ОШ „Десанка Максимовић“ – Чокот, ОШ „Ђура Јакшић“ – Јелашница.

На млађем узрасту испитивање је било индивидуално и усмено, а на старијем узрасту писмено. Деци предшколског узраста укљученој у узорак постављана су питања на која су они усмено давали одговоре. Са сваким дететом рађено је појединачно и његови одговори су записивани. Деца основношколског узраста су писмено попуњавала асоцијативне тестове који су им припремљени.

Припремљене су по три различите анкете које су деца попуњавала. Анкете<sup>32</sup> су попуњаване на часу уз присуство васпитача, односно учитеља и истраживача. Због великог броја питања и да не би дошло до замора испитаника, нису све анкете попуњаване на истом часу нити истог дана. У договору са васпитачима и учитељима сваку групу, односно одељење посећивали смо више пута у зависности од потребе и деца су сваки пут радила други тест. Деца су попуњавала упитнике без строгог временског ограничења.

У првом асоцијативном тесту од деце се тражи да кажу, односно напишу шта то може да буде *високо, ниско, велико, мало, огромно, десно, лево, ситно, крупно, прво, последње, јужно, северно, дугачко, кратко, дубоко, плитко, доње, горње*. Потребно је да наведу по три појма на која се може односити сваки од ових придева. Сваком детету је на одређеном примеру показано шта се тражи од њега. Даје се један придев који није на тесту и од деце се тражи да наведу појмове на које се он може односити. Уколико деца дају

---

<sup>31</sup> Тачан број деце која су решавала сваки асоцијативни тест даћемо у наредним поглављима с обзиром на то да се број деце која су попуњавала различите асоцијативне тестове разликује.

<sup>32</sup> Анкете се налазе у Прилогу.

тачне и смислене одговоре, прелази се на попуњавање анкете. Ако неко од испитаника није разумео задатак, наводимо примере док не будемо сигурни да је задатак свима јасан.

У другом асоцијативном тесту послужили смо се техником слободних асоцијација речи. Анкета је конципирана тако што су наведени придеви које анализирамо: *висок, десни, ситан, мали, горњи, кратак, дубок, низак, северни, плитак, дугачак, велики, први, крупан, леви, доњи, последњи, јужни, огроман*. Од испитаника се тражи да кажу, односно напишу прву асоцијацију на задату реч. Пре анкетирања дају се упутства и наводи се пример са неким придевом ван анкете. Када бисмо се уверили да је задатак јасан, прелазило се на попуњавање асоцијативног теста.

У трећем асоцијативном тесту применили смо тест придевских супротности. Задатак је био да испитаници за прочитане, односно написане придеве дају придеве који су им по значењу супротни. Деца предшколског узраста не знају за значење појма супротност због чега су им била дата додатна објашњења. Пре примене теста испитаници добијају упутства и даје им се пример за вежбање који није у анкети. Тестирање је започето када су испитаници у потпуности разумели начин решавања теста. Придеви су распоређени насумично како се придеви који су антоними не би нашли један испод другог на листи и како деца не би могла да претпоставе који се одговор од њих очекује.

Избор придева прилагођен је предшколској и основношколској популацији ученика и требало би да постоје у лексичком фонду деце овог узраста. У наставку рада дајемо резултате истраживања.

## 8. Усвајање просторних и апстрактних значења придева

### 8.1. Циљеви и хипотезе

Овај део истраживања спроводи се са циљем да се испита усвајање просторних придева у домену физичког простора и у апстрактном домену. Поред физичког, постоје и друге врсте простора које се метонимијски и метафорички на њега надовезују. Истраживање није фокусирано само на домен простора. Циљ је установити како посматране лексеме развијају и просторна и непросторна значења. Желимо да утврдимо на којем се стадијуму дечјег развоја јављају просторна значења, а када се јављају апстрактна и којом брзином напредује усвајање ових значења. Овај део истраживања подразумева утврђивање појмовног садржаја који је доступан посматраним лексемама, у домену простора и у апстрактним доменима. Циљ је утврђивање семантичких релација између чланова лексичко-семантичке групе и испитивање концептуализације придева просторних односа у домену физичког простора и у апстрактном домену.

Желимо да покажемо да ли деца на предшколском узрасту разумеју апстрактна значења придева просторних односа, ако не, на ком узрасту су у стању да их разумеју и користе у свакодневном говору. Испитујемо каква је ситуација на предшколском узрасту, а онда је упоређујемо са резултатима на узорку деце основношколског узраста да бисмо видели какав се напредак остварује. Разматрамо питање схватања просторних односа и разумевања тих односа током когнитивног развоја.

Један од циљева је и да се утврди да ли постоје разлике у погледу усвојености апстрактних значења придева просторних односа код деце која живе у различитим срединама, у граду и селу. Испитујемо колики је утицај средине на развој и разумевање значења ових придева. Такође, циљ је да се испита да ли постоје разлике у одговорима између испитаника према полу. Проверавамо да ли се дечаци и девојчице разликују по



развијености способности разумевања и употребе апстрактних значења придева просторних односа.

На основу задатих циљева постављамо неколико хипотеза:

- Очекујемо да је ниво усвојености апстрактних значења придева просторних односа у језику деце на предшколском узрасту мањи у односу на ниво усвојености у језику ученика другог разреда.
- Апстрактна значења придева просторних односа у већој мери су усвојила деца из градске средине у односу на своје вршњаке из сеоске средине.
- Нема значајне разлике између дечака и девојчица истог узраста у погледу усвојености апстрактних значења придева просторних односа.
- Број омисија, односно изостављених одговора, смањује се са узрастом. Деца предшколског узраста имају више омисија у односу на ученике другог разреда.
- Одговоре у већој мери изостављају деца из сеоске средине у поређењу са децом из градске средине.
- Нема значајне разлике између дечака и девојчица када је у питању број омисија.
- Појмови који се односе на апстрактно значење не појављују се као прва асоцијација. Сматрамо да се прва дечја асоцијација неће односити на апстрактно значење придева.<sup>33</sup>

## 8.2. Узорак испитаника

У овом делу истраживања учествовало је 252 испитаника. Испитивањем је обухваћено 124 испитаника узраста од шест година која похађају припремни предшколски програм у школама у којима је испитивање спроведено и 128 испитаника узраста од осам година, ученици другог разреда основне школе. Од тога је у градској средини 63 испитаника предшколског узраста и 66 испитаника школског узраста, а у сеоској средини је 61 испитаник предшколског узраста и 62 испитаника школског узраста. Што се тиче полне структуре, на предшколском узрасту је 61 дечак и 63 девојчице, а на школском узрасту 66 дечака и 62 девојчице. Узорак је у великој мери уједначен према средини у

---

<sup>33</sup> Зато смо и формулисали питање на начин да тражимо да се наведу по три појма за сваки придев.

којој деца живе и према полу. У Табели 1 приказана је структура испитаника укључених у узорак.

Табела 1. Структура испитаника

		Узраст	
		6 година	8 година
град	N	63	66
	%	25,00	26,19
село	N	61	62
	%	24,21	24,60
дечази	N	61	66
	%	24,21	26,19
девојчице	N	63	62
	%	25,00	24,60
Укупно	N	124	128
	%	49,21	50,79

У случају да су сви испитаници навели за сваки пример по три одговора, како је и тражено, за сваки стимулус биле би по 372 асоцијације у групи предшколске деце и 384 у групи школске деце.

У наставку рада дајемо листу добијених одговора на асоцијативни захтев у анкети.<sup>34</sup>

### 8.3. Резултати истраживања

#### Анализа одговора добијених за придеве *висок* и *низак*

На задати придев *висок* код деце узраста од шест година добијене су следеће асоцијације: *човек* (38), *зграда* (29), *кућа* (24), *брдо* (18), *дрво* (18), *небо* (17), *кров* (16),

<sup>34</sup> У загради је приказано колико се пута одређена именица појављује као асоцијација.

планина (16), бандера (15), грана (14), врата (11), жирафа (10), зид (8), капија (8), плафон (7), лустер (6), сунце (6), температура (5), тобоган (5), дворац (4), дечак (4), љуљашка (4), прозор (4), тата (4), јелка (3), клупа (3), коњ (3), кревет (3), ограда (3), падобран (3), сто (3), дека (2), клацкалица (2), ормар (2), полица (2), столица (2), стуб (2), шума (2), са по једним одговором јављају се именице: балерина, биљка, бор, брод, врба, девојчица, дизалица, жена, Каћа, кошаркаш, кула, машина, облак, обруч, палата, пењалица, пећ, постоље, препрека, притисак, реп, сијалица, спрат, степенице, табла, тераса, тетка, топола, трава, трешиња, фрижидер, храст, џин.

Само су два примера помоћу којих се остварује апстрактни домен, то су појмови *температура* и *притисак*. Сви остали примери односе се на просторно значење.

На придев *висок* код деце узраста од осам година добијене су следеће асоцијације: човек (34), зграда (29), дрво (27), планина (25), кућа (21), небо (17), зид (16), табла (16), брдо (15), плафон (14), бандера (10), кула (9), оцена (8), температура (8), сто (7), притисак (6), врата (5), столица (5), дечак (4), клупа (4), кров (4), лустер (4), мост (4), врба (3), жирафа (3), ограда (3), полица (3), сталажа (3), стуб (3), сунце (3), учитељ (3), багрем (2), бор (2), брег (2), грозђе (2), жена (2), јастук (2), кош (2), кошаркаш (2), мердевине (2), мода (2), момак (2), напон (2), огледало (2), ормар (2), трава (2), са по једним одговором јављају се именице: биљка, гора, дворац, девојка, девојчица, дете, застава, јелка, кирија, комишија, кредит, мајка, мотка, Никола, отац, палата, пас, под, положај, постоље, преграда, препрека, рачун, сјај, стабло, топола, ученик, храст, цена, џин, итикле.

И овде су у већини појмови који се односе на просторно значење. Апстрактни домен остварује се помоћу појмова: *оцена*, *температура*, *притисак*, *мода*, *напон*, *кирија*, *кредит*, *положај*, *рачун*, *сјај*, *цена*. Остали примери се односе на просторно значење.

На придев *низак* код млађе деце добијене су следеће асоцијације: човек (37), патуљак (29), кућа (27), сто (26), ограда (24), зграда (17), столица (15), трава (14), брдо (12), кревет (11), девојчица (10), врата (9), жбун (7), клупа (6), прозор (6), дечак (5), бака (4), корпа (4), реп (4), тераса (4), торта (4), дете (3), дрво (3), јагоде (3), кула (3), купатило (3), фотеља (3), човечуљак (3), лутка (2), пањ (2), педала (2), принцеза (2), руна

(2), *седиште* (2), *скакаоница* (2), *соба* (2), *цвет* (2), са по једним одговором јављају се именице: *багер*, *бицикла*, *васпитачица*, *грana*, *девојка*, *дугме*, *животиња*, *камен*, *камилица*, *клацкалица*, *кров*, *лустер*, *момак*, *мост*, *мотор*, *њива*, *орман*, *пекара*, *пиле*, *планина*, *плочица*, *под*, *подрум*, *постоље*, *преграда*, *препрека*, *рингиштил*, *ружса*, *сталажа*, *табла*, *теле*, *тунел*, *цигла*, *шпорет*, *шума*, *шуна*.

Примећујемо да се сви наведени појмови односе на просторно значење. Нема ниједног примера којим се остварује апстрактно значење.

На придев *низак* код старије деце добијене су следеће асоцијације: *човек* (38), *жена* (29), *девојчица* (25), *дете* (24), *кућа* (20), *ограда* (19), *столица* (19), *трава* (17), *сто* (15), *брдо* (11), *грana* (9), *жбун* (8), *дрво* (8), *оцена* (7), *зграда* (6), *клуна* (5), *притисак* (5), *кревет* (4), *седиште* (4), *стуб* (4), *температура* (4), *тераса* (4), *ватра* (3), *дечак* (3), *пас* (3), *патуљак* (3), *плафон* (3), *полица* (3), *праг* (3), *брат* (2), *зид* (2), *јастук* (2), *кола* (2), *корњача* (2), *мачка* (2), *мотор* (2), *прозор* (2), *сестра* (2), *табла* (2), *тротинет* (2), *фотеља* (2), *шума* (2), *шуна* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бетон*, *биљка*, *вилењак*, *девојка*, *детелина*, *животиња*, *зарада*, *квалитет*, *кров*, *лустер*, *љуљашка*, *Маја*, *момак*, *мост*, *њива*, *орман*, *палчица*, *пањ*, *пензија*, *планина*, *плата*, *под*, *положај*, *постоље*, *препрека*, *примања*, *принос*, *пунђа*, *пут*, *растиње*, *ружса*, *трафика*, *трошкови*, *тунел*, *улаз*, *учитељ*, *цвет*, *цена*, *чесма*, *шаргарена*.

За разлику од млађе деце где нисмо пронашли ниједан пример којим се остварује апстрактни домен, код основаца налазимо неколико таквих појмова: *оцена*, *притисак*, *температура*, *зарада*, *квалитет*, *пензија*, *плата*, *положај*, *примања*, *принос*, *трошкови*, *цена*. Сви остали примери односе се на просторно значење.

Резултати добијени за придеве *висок* и *низак* приказани су у Табелама 2 и 3 и илустровани на Графиконима 1 и 2.

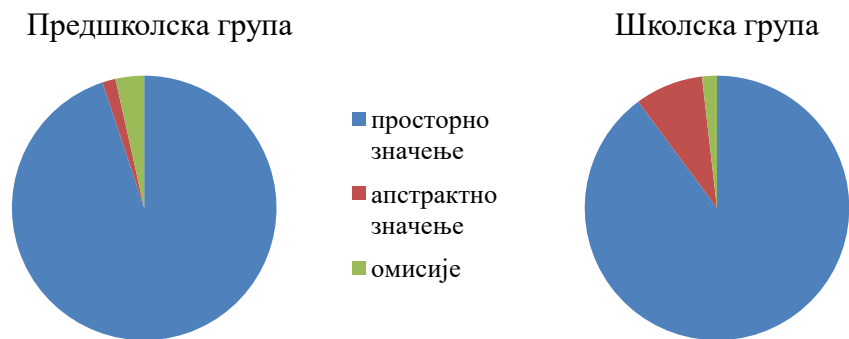
Табела 2. Дистрибуција одговора за придев *висок*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	353	345
	%	94,89	89,84

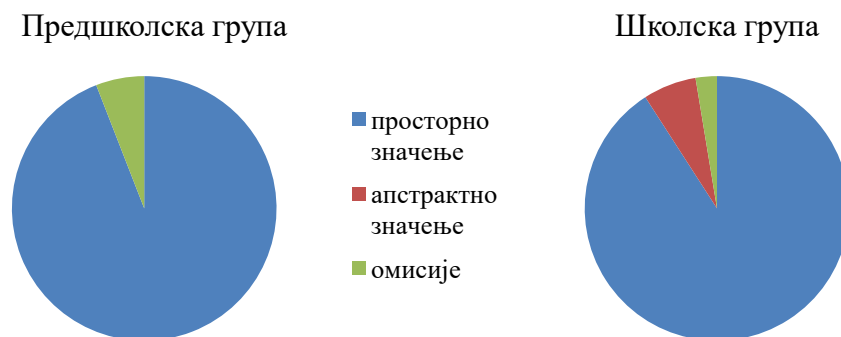
апстрактно значење	N	6	32
	%	1,61	8,33
омисије	N	13	7
	%	3,50	1,82

Табела 3. Дистрибуција одговора за придев *низак*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	350	349
	%	94,09	90,89
апстрактно значење	N	0	25
	%	0	6,51
омисије	N	22	10
	%	5,91	2,60



Графикон 1. Одговори деце за придев *висок*



Графикон 2. Одговори деце за придев *низак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *висок* статистички је значајна ( $\chi^2=19.496$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор и код предшколске (94,89%) и код школске деце (89,84%). Одговоре који се односе на апстрактно значење млађа деца дају у свега 1,61% случајева, а старија у 8,33%. Постоји статистички значајна разлика у погледу усвојености апстрактног значења овог придева код предшколске и школске деце у корист деце школског узраста ( $p=0.000$ ).

У предшколској групи све појмове који се односе на апстрактно значење наводе деца из града, у сеоској средини нема оваквих одговора. На школском узрасту и деца из села наводе појмова који се односе на апстрактно значење, али је знатно већи број оваквих појмова код деце из града. Разлика је статистички значајна ( $p=0.013$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у броју појмова који се односе на апстрактно значење овог придева ни на предшколском ( $p=0.414$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.724$ ).

Сва деца су навела први одговор. У предшколској групи четворо деце није навело други одговор, на трећем месту недостаје девет одговора, укупно је тринаест изостављених одговора (3,50% могућих одговора). Код деце другог разреда други одговор није навело само једно дете, на трећем месту недостаје шест одговора, што је укупно седам изостављених одговора (1,82% могућих одговора). Уочавамо да оmissија има више код предшколске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ).

Постоји разлика у броју оmissија између деце из града и села, и то у корист деце из града која дају већи број одговора. Деца из села имају већи број оmissија и у млађој и у

старијој групи. Разлика на предшколском узрасту је статистички значајна ( $p=0.013$ ), а на школском узрасту разлика је прилично велика, али није статистички значајна ( $p=0.059$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју омисија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.782$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.705$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење и у предшколској и у школској групи појављују се увек као трећа асоцијација детета.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *низак* статистички је значајна ( $\chi^2=29.318$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). За овај придев деца предшколског узраста нису навела ниједан појам који би се односио на апстрактно значења, док се 94,09% њихових одговора односи на просторно значење. Ученици другог разреда наводе 90,89% појмова којима се остварује просторно значење и 6,51% оних којима се остварује непросторно значење.

Већи број појмова који се односе на апстрактно значење наводе школска деца из града. Разлика између деце из града и села статистички је значајна ( $p=0.028$ ).

Када су у питању појмови који се односе на апстрактно значење, није утврђена статистички значајна разлика између дечака и девојчица ( $p=0.841$ ).

Први одговор навела су сва деца и предшколског и школског узраста. У предшколској групи седморо деце изоставило је други одговор, на трећем месту недостаје петнаест одговора, што је укупно двадесет и два изостављена одговора (5,91% могућих одговора). Други одговор је изоставило троје деце школског узраста, на трећем месту недостаје седам одговора, што је укупно десет изостављених одговора (2,60% могућих одговора). Омисија је више код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.034$ ).

Већи број одговора изоставила су деца из сеоске средине у односу на децу из града. Постоји статистички значајна разлика у броју омисија између деце из града и села и код млађе ( $p=0.033$ ) и код старије деце ( $p=0.011$ ).

Разлика у броју омисија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.670$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.841$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење придева *низак* код деце школског узраста увек се јављају као трећа асоцијација.

## Анализа одговора добијених за придеве *велики* и *мали*

На придев *велики* млађа деца имала су следеће асоцијације: *медвед* (29), *човек* (27), *кућа* (26), *авион* (24), *стомак* (20), *аутобус* (18), *балон* (18), *сунце* (16), *лопта* (15), *облак* (9), *река* (7), *змај* (4), *кола* (4), *лав* (4), *џипеле* (4), *чудовиште* (4), *књига* (3), *колач* (3), *коцка* (3), *слон* (3), *соба* (3), *телевизор* (3), *торба* (3), *чоколада* (3), *брада* (2), *буба* (2), *кеса* (2), *лубеница* (2), *оловка* (2), *пожар* (2), *санке* (2), *свађа* (2), *слагалица* (2), *слика* (2), *телефон* (2), *ћебе* (2), *чаша* (2), *четка* (2), *шерпа* (2), *инала* (2), са по једним одговором јављају се именице: *аждаја*, *ауто*, *бор*, *брдо*, *брод*, *бука*, *бургер*, *гитара*, *глава*, *град*, *гужва*, *дворац*, *дете*, *дуња*, *жвака*, *жена*, *звер*, *зграда*, *игла*, *играоница*, *јабука*, *јакна*, *јастук*, *језеро*, *јорган*, *када*, *камен*, *камила*, *камион*, *канта*, *клавир*, *клуна*, *кошуља*, *крава*, *кревет*, *ливада*, *мајица*, *маска*, *мачка*, *машина*, *месец*, *миш*, *момак*, *море*, *мост*, *мотор*, *мрав*, *наочаре*, *наруквица*, *небо*, *нога*, *ној*, *нос*, *облак*, *океан*, *ормар*, *парк*, *пећина*, *плата*, *постер*, *поток*, *продавница*, *прозор*, *прст*, *пут*, *радња*, *раскрсница*, *рука*, *сат*, *стадион*, *стакло*, *стан*, *стена*, *тањир*, *ташна*, *тигар*, *тобоган*, *трактор*, *уста*, *флека*, *фотеља*, *џак*, *шоља*, *шпорет*, *шטיפалка*, *шума*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *пожар*, *свађа*, *бука*, *гужва*, *плата*. Сви остали примери односе се на просторно значење.

На придев *велики* старија деца имала су следеће асоцијације: *медвед* (24), *кућа* (23), *авион* (19), *соба* (18), *човек* (18), *учионица* (17), *ауто* (15), *град* (14), *дечак* (12), *табла* (11), *кревет* (10), *аутобус* (9), *двориште* (9), *ранац* (8), *торба* (7), *балон* (6), *блок* (5), *бицикла* (4), *брод* (4), *клуна* (4), *одмор* (4), *продавница* (4), *свеска* (4), *телевизор* (4), *багер* (3), *жеља* (3), *камен* (3), *камион* (3), *кревет* (3), *лопта* (3), *мотор* (3), *срећа* (3), *стомак* (3), *трактор* (3), *фотеља* (3), *брдо* (2), *дрво* (2) *књига* (2) *љубав* (2), *оловка* (2), *плата* (2), *пожар* (2), *поздрав* (2), *пољубац* (2), *свађа* (2), *слика* (2), *слон* (2), *сто* (2), *џип* (2), са по једним одговором јављају се именице: *ајкула*, *блуза*, *бука*, *врућина*, *галама*, *глава*, *гужва*, *дете*, *екран*, *жена*, *замак*, *зграда*, *зид*, *изненађење*, *јакна*, *језеро*, *канта*, *капа*, *кромпир*, *лист*, *лубеница*, *мајица*, *мачка*, *машина*, *миш*, *момак*, *море*, *налепница*, *небо*, *нога*, *нож*, *нос*, *њива*, *облак*, *одело*, *ормар*, *панталоне*, *папир*, *парадајз*, *пас*, *плажа*, *пећина*, *поток*,



*проблем, прозор, прст, пут, радња, рука, село, сладолед, сок, срце, стаза, стан, створење, стена, стуб, тајна, ташина, уста, фудбалер, ходник, џипела, четка, чинија, чудо, шала, штета, шоља.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *одмор, жеља, срећа, љубав, плата, пожар, поздрав, пољубац, свађа, бука, врућина, галама, гужва, изненађење, проблем, срце, тајна, фудбалер, чудо, шала, штета.* Остали примери односе се на просторно значење.

На придев *мали* млађа деца имала су следеће асоцијације: *миш (31), мрав (29), пиле (27), мачка (20), беба (18), лутка (18), играчка (17), зец (17), патуљак (15), буба (14), дечак (14), колица (9), брат (8), девојчица (7), пас (6), сестра (5), коцкица (4), лопта (4), сат (3), шоља (3), Маша (3), рука (3), слика (3), сточић (3), блок (2), дете (2), дугме (2), кућа (2), лист (2), плата (2), соба (2), село (2), торба (2),* са по једним одговором јављају се именице: *ауто, базен, виљушка, град, гума, ексер, животиња, залогај, зграда, зуб, игла, јагње, капа, капија, кармин, кашика, кенгур, клупа, књига, корњача, корпа, кофица, кревет, круг, лампа, лисица, марама, медвед, месец, новчаник, нога, нокат, нос, огледало, оловка, Павле, панда, парфем, пензија, полица, поље, поток, принцеза, продавница, прозор, пролаз, река, рука, санке, сапун, сендвич, сто, столица, табла, тањир, тацна, тачка, теле, телевизор, телефон, тигањ, флаша, цвет, џипела, чесма, четкица, човек, чоколадица, џеп, шнала, шатор.*

Јављају се само два примера лексема којима се остварује непросторно значење, то су именице *плата* и *пензија*. Све остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *мали* старија деца имала су следеће асоцијације: *дете (28), пас (24), девојчица (19), миш (18), патуљак (17), мрав (16), дечак (15), беба (14), птица (12), јагње (11), кутија (10), ранац (9), одмор (8), комарац (7), мачка (6), прст (6), гумица (5), играчка (4), лопта (4), проблем (4), прозор (4), сат (4), стан (4), телефон (4), ауто (3), паук (3), тањир (3), шоља (3), меда (2), плата (2), тајна (2), хрчак (2),* са по једним одговором јављају се именице: *албум, базен, бара, бибер, бицикла, буба, бува, буре, виљушка, врабац, глава, град, грашак, дугме, жена, животиња, залогај, зец, зграда, зрно, зуб, играчка, јаје, јеж, капија, картица, кашика, кекс, кенгур, кеса, кифла, клупа, књига, колач, корпа, креда,*

крекер, кромпир, крушка, кугла, кућа, лименка, листић, лутка, љуљашка, место, мотор, мрвица, награда, нокат, нос, обруч, око, оловка, папагај, парче, пегла, пензија, тиле, полица, поље, поморанџа, постер, прасе, предмет, принц, продавница, прстен, рука, свеска, село, сендвич, сирена, сладолед, слово, слушалица, сто, столица, телевизор, торта, тост, украс, ходник, цвет, џипела, човек, чоколада, џемпер, шала, шара, шерпа.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *одмор, проблем, плата, тајна, награда, пензија, шала*. Све остале лексеме односе се на просторно значење.

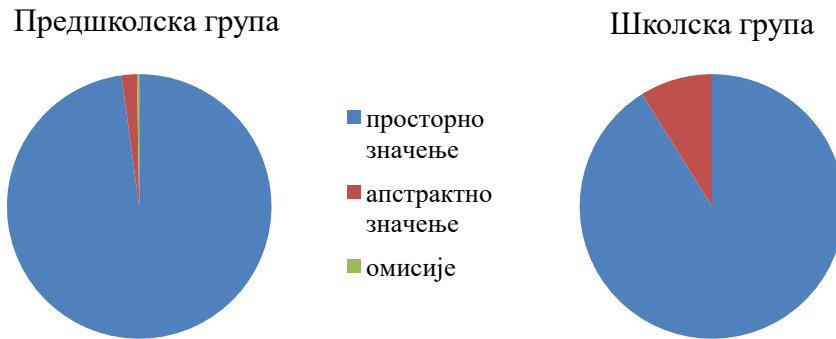
Резултати добијени за придеве *велики* и *мали* приказани су у Табелама 4 и 5 и илустровани на Графиконима 3 и 4.

Табела 4. Дистрибуција одговора за придев *велики*

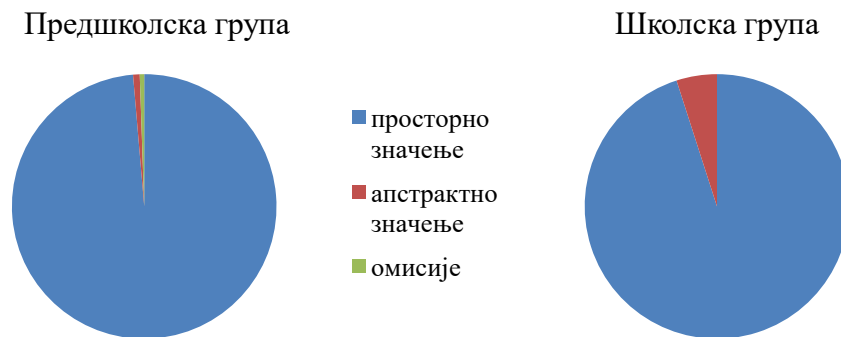
		предшколска група	школска група
просторно значење	N	364	350
	%	97,85	91,15
апстрактно значење	N	7	34
	%	1,88	8,85
омисије	N	1	0
	%	0,27	0

Табела 5. Дистрибуција одговора за придев *мали*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	367	365
	%	98,65	95,05
апстрактно значење	N	3	19
	%	0,80	4,95
омисије	N	2	0
	%	0,54	0



Графикон 3. Одговори деце за придев *велики*



Графикон 4. Одговори деце за придев *мали*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *велики* статистички је значајна ( $\chi^2=18.869$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор, код предшколске деце у 97,85% случајева, а код школске у 91,15%. У групи предшколске деце јавља се 1,88% одговора који се односе на непросторно значење, а у групи школске деце је 8,85% оваквих одговора. Појмова којима се остварује апстрактно значење више је код школске него код предшколске деце и разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ).

У групи деце предшколског узраста појмове који се односе на апстрактно значење проналазимо само код деце из града, оваквих одговора нема међу децом из села. Ученици другог разреда из градске средине у већој мери наводе појмове којима се остварује

непросторно значење у односу на своје вршњаке из сеоске средине. Разлика је статистички значајна ( $p=0.039$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у броју појмова којима се остварује апстрактно значење придева ни на предшколском ( $p=0.705$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.731$ ).

У групи предшколске деце изостављен је само један одговор (0,27% могућих одговора), а у школској групи су сва деца дала по сва три одговора. Одговор који недостаје није дао дечак из села.

Појмове који се односе на апстрактно значење предшколска деца увек наводе као трећу асоцијацију. Школска деца ове појмове наводе као прву, другу или трећу асоцијацију. На првом месту су овакви појмови у најмањем броју случајева, на другом их је знатно више, а на трећем месту их је највише. Није се догодило да исто дете наведе више од једног појма са апстрактним значењем.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *мали* статистички је значајна ( $\chi^2=13.455$ ,  $df=2$ ,  $p=0.001$ ). Просторни домен значења је и код овог придева заступљенији од апстрактног. Појмове који се односе на просторно значење предшколска деца дају у 98,65% случајева, а школска у 95,05%. Старија деца имају знатно више одговора који се односе на апстрактно значење (4,95%) у односу на млађу децу (0,80%). Разлика између предшколске и школске деце у погледу усвојености апстрактног значења овог придева статистички је значајна ( $p=0.001$ ).

На предшколском узрасту појмове који се односе на апстрактно значење наводе само деца из града. Деца школског узраста из сеоске средине наводе појмове који се односе на апстрактно значење, али је знатно већи број оваквих појмова код деце из градске средине. Разлика је статистички значајна ( $p=0.039$ ).

Није утврђена статистички значајна разлика између дечака и девојчица у броју појмова који се односе на апстрактно значење ни на млађем ( $p=0.564$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.819$ ).

Код предшколске деце недостају само два одговора (0,54% могућих одговора), а у групи школске деце нема изостављених одговора. Одговоре у предшколској групи нису дала деца из села, у питању су један дечак и једна девојчица.

Појмови који се односе на апстрактно значење јављају се као трећа асоцијација и код предшколске и код школске деце.

#### Анализа одговора добијених за придев *огроман*

На придев *огроман* млађа деца имала су следеће асоцијације: *чудовиште* (36), *стомак* (31), *море* (27), *кућа* (25), *вештица* (18), *планина* (16), *базен* (14), *двориште* (14), *медвед* (11), *слон* (10), *брдо* (9), *животиња* (7), *јастук* (7), *телевизор* (6), *торба* (5), *звер* (4), *зграда* (4), *авион* (3), *балон* (3), *дворац* (3), *играчка* (3), *шума* (3), *замак* (2), *јаје* (2), *камен* (2), *ливада* (2), *небо* (2), *птица* (2), *стена* (2), *сто* (2), *сунце* (2), *тераса* (2), *терен* (2), *торта* (2), *човек* (2), са по једним одговором јављају се именице: *батерија*, *брод*, *буба*, *букет*, *бунар*, *буре*, *воз*, *војник*, *врата*, *врућина*, *вук*, *град*, *дрво*, *земља*, *змија*, *игла*, *јабука*, *јелка*, *јорган*, *камен*, *камион*, *кишобран*, *књига*, *кола*, *колач*, *компјутер*, *кошаркаш*, *кревет*, *кромпир*, *кугла*, *кула*, *купус*, *лав*, *лубеница*, *лутка*, *љубав*, *машина*, *миш*, *мост*, *нога*, *нос*, *носорог*, *њива*, *облак*, *одело*, *орман*, *пакет*, *палата*, *парфем*, *пас*, *пегла*, *пећ*, *пица*, *поклон*, *поклопац*, *поље*, *прозор*, *радијатор*, *река*, *рупа*, *свеска*, *сендвич*, *скакаоница*, *сладолед*, *слика*, *снег*, *соба*, *стан*, *стуб*, *сунцобран*, *тигар*, *трактор*, *флаша*, *фломастер*, *четка*, *чешаљ*, *џак*, *џин*, *шаргарепа*, *шлепер*, *шоља*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема *врућина* и *љубав*. Остали примери указују на просторно значење.

На придев *огроман* старија деца имала су следеће асоцијације: *море* (37), *чудовиште* (35), *стомак* (29), *планина* (25), *зграда* (24), *базен* (22), *кућа* (18), *медвед* (17), *животиња* (15), *звер* (14), *слон* (10), *игралиште* (9), *клупа* (7), *небо* (5), *соба* (4), *телевизор* (4), *башта* (3), *двориште* (3), *језеро* (3), *кутија* (3), *плажа* (3), *табла* (3), *тигањ* (3), *талас* (3), *учионица* (3), *авион* (2), *балон* (2), *врућина* (2), *гужва* (2), *загрљај* (2), *јакна* (2), *лажов* (2), *лист* (2), *облак* (2), *огледало* (2), *пушка* (2), *хаљина* (2), *црква* (2), *школа* (2), *штан* (2), са по једним одговором јављају се именице: *ајкула*, *багер*, *вага*, *врата*, *град*, *дизалица*, *дрво*, *застава*, *земља*, *јелка*, *камен*, *кишобран*, *књига*, *кошаркаш*, *кревет*, *кромпир*, *кула*, *купус*, *ливада*, *љубав*, *мост*, *новчаник*, *нос*, *носорог*, *њива*, *океан*, *орман*, *пакет*, *палата*,

пацов, пећ, поклон, поље, прозор, река, руна, слика, снег, срећа, стан, створење, стена, сунце, терен, украс, човек, чудо, џак, шапа, шешир.

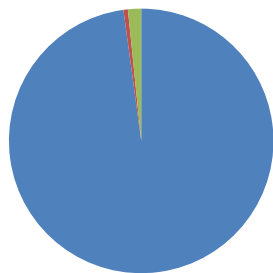
Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *врућина, гужва, загрљај, лажов, љубав, срећа, чудо*. Остали примери односе се на просторно значење.

Резултати добијени за придев *огroman* приказани су у Табели 6 и илустровани на Графикону 5.

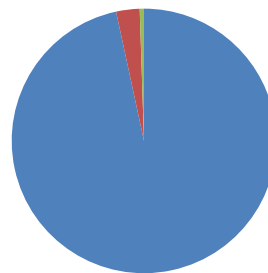
Табела 6. Дистрибуција одговора за придев *огroman*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	364	371
	%	97,85	96,62
апстрактно значење	N	2	11
	%	0,54	2,87
омисије	N	6	2
	%	1,61	0,52

Предшколска група



Школска група



■ просторно  
значење  
■ апстрактно  
значење  
■ омиције

Графикон 5. Одговори деце за придев *огroman*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце је статистички значајна ( $\chi^2=8.109$ ,  $df=2$ ,  $p=0.017$ ). На просторно значење односи се 97,85% одговора предшколске деце и 96,62% одговора школске деце. Појмова који се односе на апстрактно значење придева у предшколске групи има у 0,54% случајева, док је код деце школског узраста

већи број оваквих примера (2,87%). Разлика између предшколске и школске деце у броју појмова са апстрактним значењем статистички је значајна ( $p=0.013$ ).

Појмове који се односе на апстрактно значење придева у предшколској групи дала су само деца из града. Што се тиче школске деце, знатно већи број оваквих појмова навела су деца из града у односу на децу из села. Разлика је статистички значајна ( $p=0.035$ ).

У групи предшколске деце дечаци и девојчице у подједнаком броју наводе примере који се односе на апстрактно значење. Код школске деце овакве појмове у мало већем броју наводе девојчице, али разлика није статистички значајна ( $p=0.763$ ).

Сва предшколска деца су навела први одговор, други није навело једно дете, на трећем месту недостаје пет одговора, што је укупно шест изостављених одговора (1,61% могућих одговора). Само два детета из старије групе нису навела трећи одговор (0,52% могућих одговора). Разлика у броју омисија између предшколске и школске деце није статистички значајна ( $p=0.157$ ).

Деца предшколског узраста из сеоске средине имају већи број омисија у односу на децу из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ). У групи старије деце омисије проналазимо само код деце из сеоске средине, сва деца из града дала су комплетне одговоре.

Разлика у броју омисија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.655$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.763$ ).

Појмови који указују на апстрактно значење у овом случају се увек јављају као трећа асоцијација и код млађе и код старије деце.

#### Анализа одговора добијених за придеве *десни* и *леви*

На придев *десни* млађа деца имала су следеће асоцијације: *рука* (51), *нога* (45), *око* (35), *уво* (29), *страна* (28), *рукав* (26), *ципела* (19), *део* (15), *чарапа* (9), *образ* (8), *колело* (6), *крило* (5), *патица* (4), *рукавица* (4), *жмигавац* (3), *минђуша* (3), *ногавица* (3), *папуца* (3), *патофна* (3), *точак* (3), *улица* (3), *врата* (2), *зид* (2), *крак* (2), *лакат* (2), *половина* (2), *прозор* (2), *раме* (2), *рупа* (2), *соба* (2), *ћошак* (2), *улаз* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бек*, *брк*, *гума*, *играч*, *излаз*, *кашика*, *кломпа*, *корак*, *крај*, *кућа*, *мишић*, *обрва*,

*огледало, оквир, палац, песница, полица, поље, правац, пролаз, пут, ребро, ред, ретровизор, семафор, скакаоница, скретање, смер, столица, стуб, угао, фар, ходник, џеп.*

Све наведене лексеме указују на просторно значење. Нема примера за апстрактно значење.

На придев *десни* старија деца имала су следеће асоцијације: *рука* (50), *нога* (41), *страна* (38), *око* (32), *рукав* (28), *уво* (19), *џипела* (17), *крило* (15), *точак* (15), *део* (10), *ногавица* (9), *жмигавац* (7), *колело* (5), *образ* (5), *ћошак* (4), *чарапа* (4), *врата* (3), *длан* (3), *играч* (3), *крал* (3), *патица* (3), *половина* (3), *рукавица* (3), *улица* (3), *бек* (2), *дугме* (2), *зид* (2), *излаз* (2), *лакати* (2), *место* (2), *обрва* (2), *огледало* (2), *поље* (2), *пут* (2), *стаза* (2), *тастер* (2), са по једним одговором јављају се именице: *ауто, брк, бубрег, држач, колона, корак, крај, кул, лампа, минђуша, обала, отвор, полица, правац, пролаз, ребро, ред, ретровизор, ролера, светло, скија, скретање, смер, сокак, стопало, тротоар, угао, фар, фиока, џеп, шака.*

Ни у старијој групи деце нисмо пронашли ниједну лексему која указује на апстрактно значење. Сви наведени примери лексема односе се на просторни домен.

На придев *леви* млађа деца имала су следеће асоцијације: *рука* (48), *нога* (41), *око* (32), *уво* (31), *страна* (26), *образ* (25), *део* (17), *патица* (16), *чарапа* (16), *рукавица* (14), *папуча* (8), *рукав* (8), *џипела* (6), *колело* (5), *ћошак* (4), *крило* (3), *патофна* (3), *раме* (3), *точак* (3), *шака* (3), *врата* (2), *длан* (2), *жмигавац* (2), *зид* (2), *клуна* (2), *место* (2), *минђуша* (2), *ногавица* (2), *стопало* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бек, гума, знак, играч, излаз, клопа, колона, корак, крал, круг, отвор, песница, полица, половина, правац, прозор, пролаз, пут, ребро, ред, скретање, смер, соба, стаза, стакло, столица, стуб, тротоар, угао, улица, учионица, фиока, џеп.*

Све наведене лексеме односе се на просторно значење. Нема примера који би се односили на апстрактно значење.

На придев *леви* старија деца имала су следеће асоцијације: *рука* (55), *нога* (48), *страна* (47), *око* (31), *уво* (26), *образ* (18), *рукав* (18), *део* (16), *рукавица* (10), *џипела* (9), *ногавица* (7), *чарапа* (5), *точак* (4), *колело* (4), *крило* (4), *патица* (4), *улаз* (4), *бек* (3), *клуна*



(3), *корак* (3), *минђуша* (3), *половина* (3), *седиште* (3), *столица* (3), *шака* (3), *длан* (2), *жмигавац* (2), *излаз* (2), *пут* (2), *ред* (2), *скретање* (2), *сметало* (2), *угао* (2), *цеп* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бубрег*, *ваљак*, *гума*, *колона*, *круг*, *кук*, *лакат*, *лифт*, *наруквица*, *обала*, *обрва*, *окрет*, *палац*, *полица*, *правац*, *пролаз*, *путоказ*, *ребро*, *ретровизор*, *смер*, *стаза*, *стан*, *стуб*, *тастер*, *улица*, *фар*, *фиока*.

Јавља се само један пример лексеме којом се остварује непросторно значење, то је именица *сметало*. Све остале лексеме указују на просторно значење.

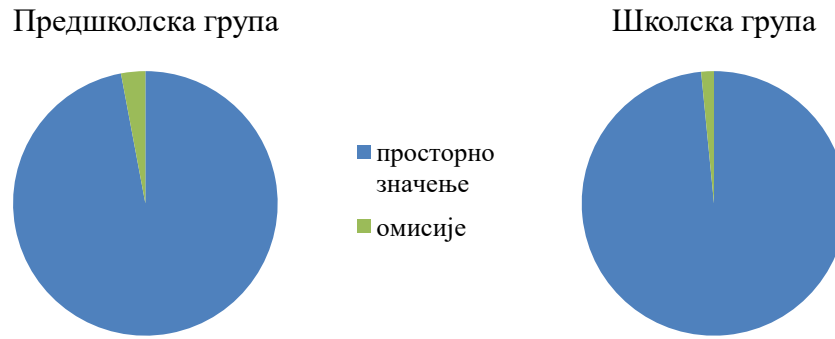
Резултати добијени за придеве *десни* и *леви* приказани су у Табелама 7 и 8 и илустровани на Графиконима 6 и 7.

Табела 7. Дистрибуција одговора за придев *десни*

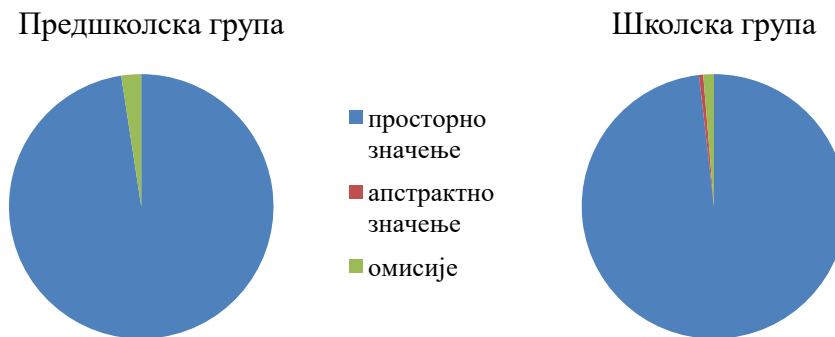
		предшколска група	школска група
просторно значење	N	361	378
	%	97,04	98,44
омисије	N	11	6
	%	2,96	1,56

Табела 8. Дистрибуција одговора за придев *леви*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	363	377
	%	97,58	98,18
апстрактно значење	N	0	2
	%	0	0,52
омисије	N	9	5
	%	2,42	1,30



Графикон 6. Одговори деце за придев *десни*



Графикон 7. Одговори деце за придев *леви*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *десни* није статистички значајна ( $\chi^2=1.672$ ,  $df=1$ ,  $p=0.196$ ). Код деце предшколског узраста 97,04% одговора односи се на просторно значење, а код деце школског узраста 98,44%. Ни у млађој ни у старијој групи нема примера који би се односили на непросторно значење.

Сва предшколска и школска деца навела су прва два одговора, трећи је у млађој групи изоставило једанаест испитаника (2,96% могућих одговора), а у старијој шест испитаника (1,56% могућих одговора). Више је омисија код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.225$ ).

Већи број омисија имају деца из сеоске средине и на млађем и на старијем узрасту. Разлика у броју изостављених одговора између деце из града и села статистички је значајна код предшколске деце ( $p=0.035$ ). Код школске деце разлика у броју омисија постоји, али није статистички значајна ( $p=0.102$ ).

Разлика у броју оmissија између дечака и девојчица није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.705$ ) ни у школској групи ( $p=0.414$ ).

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *леви* није статистички значајна ( $\chi^2=3.218$ ,  $df=2$ ,  $p=0.200$ ). У групи предшколске деце просторно значење остварује се кроз 97,58% одговора, нема примера који се односе на апстрактно значење. Просторни домен значења код деце школског узраста је доминантан (98,18%), а апстрактни се јавља у 0,52% случајева.

Примере који се односе на апстрактно значење придева наводе само деца из града. Овакве примере проналазимо само код дечака.

Прва два одговора навела су сва деца предшколског и школског узраста. Трећи одговор изоставило је девет испитаника предшколског узраста (2,42% могућих одговора) и пет испитаника школског узраста (1,30% могућих одговора). Оmissија је више у предшколској него у школској групи, али разлика није статистички значајна ( $p=0.285$ ).

Већи број изостављених одговора је код деце из села. Разлика у броју оmissија између деце из града и села статистички је значајна на предшколском узрасту ( $p=0.020$ ). На школском узрасту је већи број изостављених одговора код деце из сеоске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ).

Разлика у броју оmissија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.739$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.655$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење код школске деце јављају се као трећа асоцијација.

#### Анализа одговора добијених за придеве *ситан* и *крупан*

На придев *ситан* млађа деца имала су следеће асоцијације: *зрно* (32), *песак* (28), *снег* (26), *колач* (25), *пиле* (24), *трешња* (19), *буба* (15), *бомбона* (9), *мрав* (9), *дугме* (7), *бибер* (5), *брашно* (4), *грашак* (4), *јагода* (4), *миш* (4), *паре* (4), *шећер* (4), *беба* (3), *бисер* (3), *воће* (3), *грожђе* (3), *делић* (3), *жито* (3), *камен* (3), *кукуруз* (3), *маче* (3), *мрвица* (3), *пиринач* (3), *прашина* (3), *девојчица* (2), *дете* (2), *зека* (2), *земља* (2), *зуб* (2), *корен* (2), *кромпир* (2), *лишиће* (2), *малина* (2), *мрва* (2), *орак* (2), *парадајз* (2), *пасуљ* (2), *паук* (2),

*першун (2), погачица (2), семе (2), со (2), сунцокрет (2), трн (2), ужина (2), цвет (2), са по једним одговором јављају се именице: бака, Бранко, бобица, бува, вишиња, врабац, гумица, део, дечак, ђубре, ексер, жвака, звездица, инсект, каменчић, камилица, кифла, комарац, корпица, куца, лептир, лопта, мак, мачка, мрежа, мува, накит, нокат, око, оса, паприка, парче, пас, патент, патуљак, пахуља, перлица, плод, поклон, прах, просо, прст, пуж, салата, свађа, семенка, сир, тачка, тачкица, трава, шкољка, шраф.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема *паре* и *свађа*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *ситан* старија деца имала су следеће асоцијације: *зрно (35), песак (29), шећер (28), сир (26), миш (24), бибер (18), брашно (17), сунцокрет (15), мрав (10), пахуља (10), ширинач (8), део (7), паре (7), буба (5), воће (5), колач (5), снег (5), врабац (4), дугме (4), кап (4), пасуљ (4), трешња (4), грашак (3), гумица (3), јагода (3), квар (3), мува (3), паук (3), слово (3), хрчак (3), грешка (2), дете (2), животиња (2), коло (2), комад (2), корак (2), лаж (2), мрва (2), новац (2), пиле (2), проблем (2), свађа (2), трава (2), човек (2), шраф (2), са по једним одговором јављају се именице: бисер, богиње, бомбона, Вања, девојчица, дукат, жена, жито, златник, зуб, зумбул, инсект, камен, кикирики, кликер, корен, кукуруз, кусур, лишће, лопов, лук, љубичица, мак, мачка, мрежа, накит, око, орах, оса, папагај, парадајз, пас, перла, першун, плод, прах, прашина, превара, птица, пчела, салата, семе, трн, цвет, црв, чашица, џепарац, шара, шнала.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *паре, квар, грешка, коло, корак, лаж, новац, проблем, свађа, кусур, лопов, превара, џепарац*. Остале лексеме односе се на просторни домен значења.

На придев *крупан* млађа деца имала су следеће асоцијације: *медвед (38), вук (29), слон (26), звер (24), крава (18), прасе (17), јабука (15), коњ (11), лисица (10), песак (9), птица (7), тата (6), човек (6), дечак (5), крушка (4), ловац (4), мачка (4), момак (4), пацов (4), снег (4), цвет (4), голуб (3), лав (3), лубеница (3), орах (3), паре (3), поморанџа (3), свиња (3), сова (3), стомак (3), гуска (2), деда (2), дрва (2), дуња (2), земља (2), зрно (2), кобила (2), кокошка (2), колач (2), купус (2), тигар (2), са по једним одговором јављају се именице: беба, бик, биљка, буба, воће, глава, девојка, девојчица, делфин, део, диносаурус,*

диња, жена, зебра, змија, инсект, јагода, комад, краставац, крокодил, кугла, лала, лист, лице, нога, овца, очи, паприка, парадајз, парче, пас, пасуљ, пена, плод, поклон, ружа, сир, сланина, со, створење, сунцокрет, тиква, торта, трешња, ћурка, цена, шаргарепа.

Апстрактно значење остварују се помоћу лексема: *паре, цена*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *крупан* старија деца имала су следеће асоцијације: *медвед* (36), *слон* (28), *човек* (27), *животиња* (25), *јабука* (24), *звер* (21), *пас* (19), *воће* (17), *шећер* (17), *песак* (14), *коњ* (9), *свиња* (9), *новац* (8), *вук* (7), *мачка* (5), *квар* (4), *комшија* (4), *кост* (4), *паре* (4), *пиринач* (4), *дете* (3), *кокошка* (3), *крава* (3), *кукуруз* (3), *орао* (3), *очи* (3), *паприка* (3), *парадајз* (3), *голуб* (2), *ћеврек* (2), *земља* (2), *кромпир* (2), *лисица* (2), *месо* (2), *пацов* (2), *печурка* (2), *проблем* (2), *теле* (2), *улов* (2), са по једним одговором јављају се именице: *батине, биљка, боб, боксер, глава, грашак, грешка, девојка, дечак, дуња, жена, зарада, зрно, зуби, инсект, јаје, кобила, коза, комад, лаж, лимун, лубеница, мехур, опасност, орах, пакет, парче, пасуљ, план, петао, плод, превара, прилика, промена, ренде, сир, со, спортиста, створ, хлеб*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *новац, квар, паре, проблем, улов, батине, грешка, зарада, лаж, опасност, план, превара, прилика, промена*. Остали примери односе се на просторно значење.

Резултати добијени за придеве *ситан* и *крупан* приказани су у Табелама 9 и 10 и илустровани на Графиконима 8 и 9.

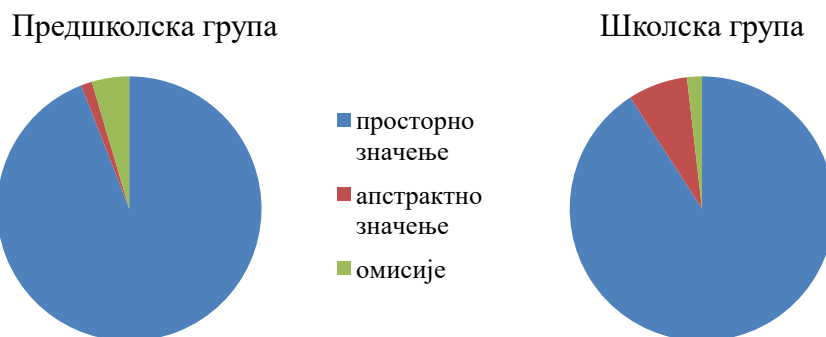
Табела 9. Дистрибуција одговора за придев *ситан*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	350	349
	%	94,09	90,89
апстрактно значење	N	5	28
	%	1,34	7,29
омисије	N	17	7

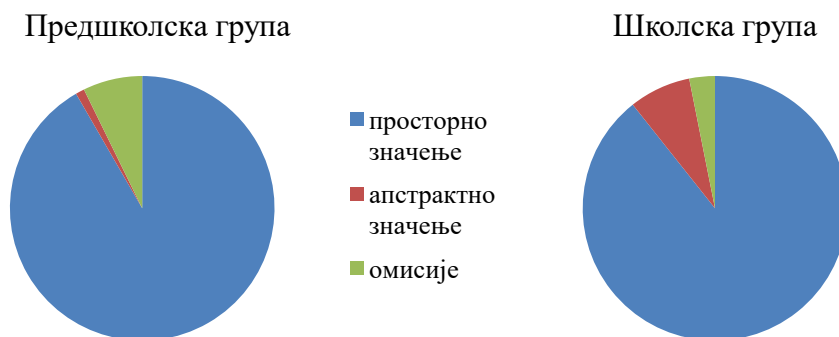
%	4,57	1,82
---	------	------

Табела 10. Дистрибуција одговора за придев *крупан*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	341	343
	%	91,67	89,32
апстрактно значење	N	4	29
	%	1,08	7,55
омисије	N	27	12
	%	7,26	3,13



Графикон 8. Одговори деце за придев *ситан*



Графикон 9. Одговори деце за придев *крупан*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *ситан* статистички је значајна ( $\chi^2=20.013$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор и код предшколске (94,09%) и код школске деце (90,89%). Појмови који указују на апстрактно значење у мањој мери су заступљени код предшколске деце (1,34%) у односу на школску (7,29%). Постоји статистички значајна разлика у погледу усвојености апстрактног значења овог придева између предшколске и школске деце ( $p=0.000$ ).

Појмове који се односе на апстрактно значење придева у предшколској групи наводе само деца из града. Деца школског узраста из града дају већи број појмова којима се остварује апстрактно значење у односу на школску децу из села. Разлика је статистички значајна ( $p=0.023$ ).

Дечаци и девојчице се међусобно статистички значајно не разликују у погледу усвојености апстрактног значења овог придева, како на млађем ( $p=0.655$ ), тако ни на старијем узрасту ( $p=0.705$ ).

Сва деца предшколског узраста дала су први одговор, други је изоставило њих петоро, на трећем месту недостаје дванаест одговора, укупно је седамнаест изостављених одговора (4,57% могућих одговора). У школској групи су сва деца навела прва два одговора, трећи није навело седам испитаника (1,82% могућих одговора). Више је оmissија код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.041$ ).

Деца из сеоске средине имају већи број оmissија у односу на децу из градске средине. На предшколском узрасту ова разлика је статистички значајна ( $p=0.029$ ). У школској групи је такође више изостављених одговора код деце из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.257$ ).

Није утврђена статистички значајна разлика у броју оmissија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.467$ ), ни на школском узрасту ( $p=0.705$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење у групи млађе деце јављају се искључиво као трећа асоцијација. Код школске деце овакви појмови су најчешће трећа асоцијација, али у малом броју случајева се јављају и као други одговор по реду. Није се десило да исто дете наведе више од једног појма са апстрактним значењем.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *крупан* статистички је значајна ( $\chi^2=24.53$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). На испитиваним узрастима доминантни су одговори који се односе на просторно значење, у предшколској групи 91,67%, а у школској 89,32%. Одговори који се односе на апстрактно значење у већој мери су заступљени код школске деце (7,55%) у односу на предшколску (1,08%). Разлика у погледу усвојености апстрактног значења овог придева између предшколске и школске деце је статистички значајна ( $p=0.000$ ).

У предшколској групи само деца из града наводе појмове који се односе на апстрактно значење, у сеоској средини нема оваквих одговора. Деца школског узраста из сеоске средине наводе овакве одговоре, али у знатно мањем броју од школске деце из града. Разлика је статистички значајна ( $p=0.016$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у броју појмова којима се остварује апстрактно значење ни на предшколском ( $p=0.317$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.577$ ).

Сва деца су навела први одговор. У предшколској групи десет испитаника није навело други одговор, на трећем месту недостаје седамнаест одговора, што је укупно двадесет и седам изостављених одговора (7,26% могућих одговора). Једно дете школског узраста није навело други одговор, на трећем месту недостаје једанаест одговора, укупно је дванаест изостављених одговора (3,13% могућих одговора). Омисија је више код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.016$ ).

Већи је број омисија код деце из села у односу на децу из града. Деца из градске и сеоске средине се међусобно статистички значајно разликују у броју омисија како на предшколском ( $p=0.034$ ), тако и на школском узрасту ( $p=0.021$ ).

Разлика у броју омисија није статистички значајна између испитаника различитог пола ни на млађем ( $p=0.847$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.564$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење у предшколској групи се јављају увек као трећа асоцијација. У школској групи су они углавном на трећем месту, мада има у малом броју и оних који су наведени као друга асоцијација. Нема случајева да један испитаник наведе више од једног појма којим се остварује апстрактно значење.



## Анализа одговора добијених за придеве *први* и *последњи*

На придев *први* млађа деца имала су следеће асоцијације: *спрат* (29), *ред* (25), *клуна* (19), *седшите* (17), *улаз* (16), *степеник* (15), *дете* (14), *место* (14), *парче* (10), *кућа* (10), *победник* (9), *слово* (8), *столица* (8), *победа* (7), *песма* (6), *ауто* (5), *врата* (4), *дан* (4), *дечак* (4), *дугме* (4), *награда* (4), *питање* (4), *страна* (4), *број* (3), *вагон* (3), *дрво* (3), *играч* (3), *излаз* (3), *колач* (3), *приколица* (3), *прича* (3), *година* (2), *група* (2), *зуб* (2), *игра* (2), *играчка* (2), *круг* (2), *лист* (2), *преграда* (2), *програм* (2), *прозор* (2), *разред* (2), *реч* (2), *фигура* (2), *час* (2), *човек* (2), са по једним одговором јављају се именице: *букет*, *воз*, *гаража*, *грана*, *даска*, *девојчица*, *делић*, *зрно*, *јаје*, *јастук*, *кап*, *капија*, *кекс*, *клуб*, *корна*, *коцка*, *кревет*, *купање*, *кутија*, *марамница*, *медаља*, *папир*, *перла*, *планета*, *плес*, *плочица*, *поклопац*, *прст*, *свеска*, *сладолед*, *снег*, *такмичар*, *телевизија*, *точак*, *ученик*, *учионица*, *фломастер*, *цвет*, *цигла*, *цртеж*, *чамац*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *место*, *победник*, *слово*, *победа*, *песма*, *дан*, *награда*, *питање*, *број*, *прича*, *година*, *група*, *зуб*, *игра*, *круг*, *програм*, *разред*, *реч*, *час*, *кап*, *клуб*, *купање*, *плес*, *сладолед*, *медаља*, *састанак*, *снег*, *телевизија*. Просторно значење остварују се употребом осталих лексема. Међутим, у зависности од контекста и лексеме које имају примарно просторно значење, могу имати непросторно значење.

На придев *први* старија деца имала су следеће асоцијације: *клуна* (27), *ред* (25), *разред* (24), *степеник* (20), *час* (19), *спрат* (17), *седшите* (15), *страна* (15), *награда* (14), *кућа* (11), *станица* (10), *ауто* (9), *човек* (9), *точак* (8), *место* (7), *победник* (7), *лист* (6), *столица* (5), *дете* (4), *задатак* (4), *капија* (4), *коцка* (4), *ограда* (4), *папир* (4), *парче* (4), *бомбона* (3), *играч* (3), *оцена* (3), *плоча* (3), *улаз* (3), *учионица* (3), *цвет* (3), *број* (2), *грана* (2), *дечак* (2), *излаз* (2), *књига* (2), *колач* (2), *кревет* (2), *одељење* (2), *распуст* (2), *рупа* (2), *свеска* (2), *слово* (2), *ученик* (2), *флаша* (2), *цигла* (2), са по једним одговором јављају се именице: *вагон*, *ватромет*, *воз*, *врата*, *глас*, *група*, *дан*, *девојчица*, *дрво*, *дугме*, *екскурзија*, *жетон*, *зуб*, *јануар*, *камен*, *камион*, *кликер*, *корица*, *круг*, *лопта*, *мач*, *мантил*, *медаља*, *месец*, *одговор*, *перо*, *планета*, *помоћ*, *пример*, *продавница*, *програм*, *реч*, *састанак*, *снег*, *тастер*, *телевизија*, *украс*, *утакмица*, *шампион*, *шешир*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *разред, час, награда, место, победник, задатак, оцена, број, одељење, распуст, слово, глас, група, дан, екскурзија, зуб, јануар, круг, медаља, месец, одговор, помоћ, пример, програм, реч, састанак, снег, телевизија, утакмица, шампион*. Просторно значење остварује се употребом осталих лексема. И овде у зависности од контекста лексеме које имају примарно просторно значење, могу имати непросторно значење.

На придев *последњи* млађа деца имала су следеће асоцијације: *воз (28), аутобус (27), спрат (25), ред (21), клупа (19), степеник (18), седиште (16), парче (14), путник (10), опомена (9), круг (8), кућа (7), станица (7), столица (6), камион (5), клупа (5), бомбона (4), играчка (4), колач (4), питање (4), покушај (4), човек (4), коцка (3), молба (3), награда (3), папир (3), песма (3), позив (3), тркач (3), улица (3), играч (2), корњача (2), место (2), мрвица (2), прилика (2), пример (2), прича (2), реч (2), трка (2), улаз (2), са по једним одговором јављају се именице: *бицикла, брдо, вагон, девојка, дечак, дрво, дугме, задатак, избор, изговор, излаз, карта, кључ, коњ, кугла, ливада, лопта, мода, плочица, понуда, приколица, рупа, страна, сунђер, тегла, точак, тренутак, украс, ученик, флаша, цвет, час, чаша, шанса, шапа, шетња*.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *опомена, круг, питање, покушај, молба, награда, песма, позив, место, прилика, пример, прича, реч, трка, задатак, избор, изговор, мода, понуда, тренутак, час, шанса, шетња*. Просторно значење остварује се употребом осталих лексема које су добијене као асоцијације на придев *последњи*. И у овом случају контекст има значајну улогу. Наведене лексеме са просторним значењем могу имати непросторно значење у зависности од контекста у коме се нађу.

На придев *последњи* старија деца имала су следеће асоцијације: *клуба (26), спрат (24), аутобус (19), ред (19), путник (18), степеник (17), воз (16), час (15), седиште (14), страна (12), задатак (10), парче (9), ствар (9), пример (8), станица (7), круг (6), лист (6), питање (5), бицикла (4), дрво (4), дугме (4), излаз (4), кућа (4), опомена (4), папир (4), вагон (3), грана (3), жвака (3), креда (3), одговор (3), покушај (3), столица (3), точак (3), цигла (3), игра (2), карта (2), лет (2), лопта (2), место (2), преграда (2), прилика (2), рупа (2), такмичар (2), трка (2), ударац (2), фиока (2), шапа (2), са по једним одговором*

јављају се именице: *врата, вече, гума, дан, девојчица, део, дечак, камен, коњ, крекер, кугла, ласта, ливада, минут, мотор, ноге, переца, планета, полазак, полугође, понуда, потез, путања, реч, свећица, такмичење, тркач, улаз, улица, ученик, учесник, чаша, човек, шанса.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *час, задатак, пример, круг, питање, опомена, одговор, покушај, игра, лет, место, прилика, трка, ударац, вече, дан, минут, полазак, полугође, понуда, потез, реч, такмичење, шанса.* Просторно значење остварује се употребом осталих лексема које су добијене као асоцијације на придев *последњи*. Такође, у зависности од контекста наведене лексеме са просторним значењем могу имати непосторно значење.

Резултати добијени за придеве *први* и *последњи* приказани су у Табелама 11 и 12 и илустровани на Графиконима 10 и 11.

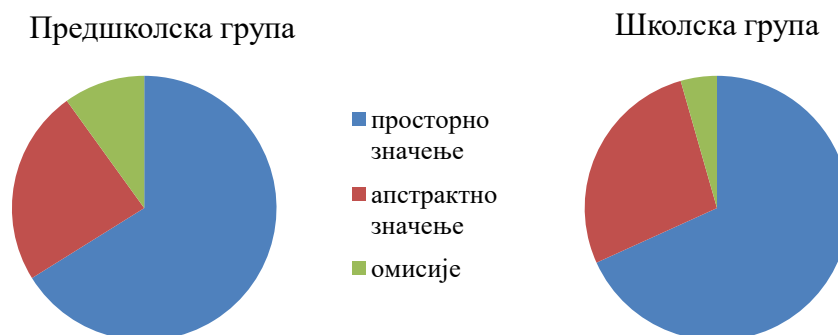
Табела 11. Дистрибуција одговора за придев *први*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	246	262
	%	66,12	68,23
апстрактно значење	N	89	105
	%	23,93	27,34
омисије	N	37	17
	%	9,95	4,43

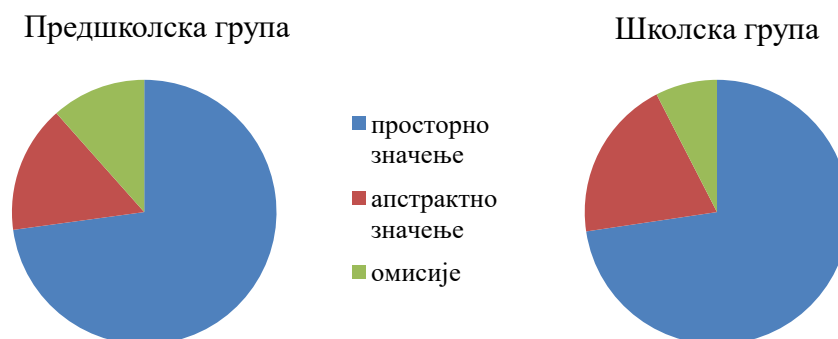
Табела 12. Дистрибуција одговора за придев *последњи*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	271	279
	%	72,85	72,66
апстрактно значење	N	58	76
	%	15,59	19,79

омисије	N	43	29
	%	11,56	7,55



Графикон 10. Одговори деце за придев *први*



Графикон 11. Одговори деце за придев *последњи*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *први* статистички је значајна ( $\chi^2=9.043$ ,  $df=2$ ,  $p=0.011$ ). Највећи број одговора односи се на просторно значење, у предшколској групи 66,12%, а у школској 68,23%. Појмови који се односе на апстрактно значење јављају се у 23,93% случајева код предшколске деце и у 27,34% код школске деце. Већи је број појмова којима се остварује апстрактно значење код школске него код предшколске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.251$ ).

Што се тиче разлике између деце из града и села, и на једном и на другом узрасту деца из града су у предности у броју одговора који се односе на апстрактно значење. Разлика у броју оваквих појмова статистички је значајна и на предшколском ( $p=0.015$ ) и на школском узрасту ( $p=0.040$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у броју појмова који се односе на апстрактно значење ни код млађе ( $p=0.916$ ) ни код старије деце ( $p=0.769$ ).

Сва деца су навела први одговор. Код деце предшколског узраста њих петнаест није навело други, а на трећем месту недостају двадесет и два одговора, што је укупно тридесет и седам изостављених одговора (9,95% могућих одговора). У групи школске деце други одговор није навело четири испитаника, на трећем месту недостаје тринаест одговора, укупно је седамнаест изостављених одговора (4,43% могућих одговора). Више је оmissија код предшколске него код школске деце и разлика је статистички значајна ( $p=0.006$ ).

Разлика у броју оmissија међу децом из различитих средина постоји и статистички је значајна. Деца из сеоске средине имају већи број оmissија у односу на децу из градске средине и на млађем ( $p=0.033$ ) и на старијем узрасту ( $p=0.029$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју оmissија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.869$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.808$ ).

Појмове који се односе на апстрактно значење и млађа и старија деца наводе најчешће као трећу асоцијацију, затим као другу и у најмањем броју случајева као прву асоцијацију. Дешава се да једно дете наведе два појма која припадају апстрактном домену значења, али не и да исто дете наведе три таква појма.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *последњи* није статистички значајна ( $\chi^2=5.067$ ,  $df=2$ ,  $p=0.079$ ). Највише је појмова који се односе на просторно значење, у предшколској групи 72,85%, а у школској 72,66%. Одговора који се односе на апстрактно значење више је код школске деце (19,79%), али их је у значајном броју и код предшколске деце (15,59%). Разлика у погледу усвојености апстрактног значења овог придева између предшколске и школске деце није статистички значајна ( $p=0.120$ ).

Деца из сеоске средине дају мањи број појмова који се односе на апстрактно значење у односу на децу из градске средине. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.036$ ) и на школском узрасту ( $p=0.039$ ).

Када је у питању усвојеност апстрактног значења овог придева, није утврђена статистички значајна разлика између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.793$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.818$ ).

Први одговор дала су сва предшколска и школска деца. У предшколској групи други одговор није дало седамнаест испитаника, на трећем месту недостаје двадесет и шест одговора, што је укупно четрдесет и три омисија (11,56% могућих одговора). Код деце школског узраста други одговор није дало пет испитаника, на трећем месту недостаје двадесет и четири одговора, што је укупно двадесет и девет изостављених одговора (7,55% могућих одговора). Примећујемо да омисија има више код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.099$ ).

Деца из сеоске средине имају већи број омисија у односу на децу из градске средине. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.022$ ) и на школском узрасту ( $p=0.041$ ).

Разлика у броју омисија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.647$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.853$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење и код предшколске и код школске деце најбројнији су као трећа асоцијација, затим као друга, а у најмањем броју случајева као прва асоцијација. Догађа се да једно дете наведе два појма који се односе на апстрактно значење, али не и да исто дете наведе три таква појма.

#### Анализа одговора добијених за придеве *јужни* и *северни*

На придев *јужни* млађа деца имала су следеће асоцијације: *воће* (92), *пол* (80), *страна* (44), *земља* (25), *море* (14), *птица* (7), *сунце* (5), *ветар* (4), *део* (3), *пруга* (3), *континент* (2), *лето* (2), *половина* (2), *пут* (2), *трибина* (2), са по једним одговором јављају се именице: *град*, *граница*, *дрво*, *зид*, *крај*, *ласта*, *лимун*, *Морава*, *мост*, *њива*, *плажа*, *плац*, *прозор*, *река*, *село*, *улаз*, *цвет*.

Примећујемо да се сви наведени примери односе на просторно значење. Нисмо пронашли примере који би указивали на апстрактно значење.

На придев *јужни* старија деца имала су следеће асоцијације: *воће* (90), *пол* (89), *страна* (51), *ветар* (29), *континент* (10), *море* (9), *део* (6), *полулопта* (4), *земља* (3), *пруга* (3), *трибина* (3), *улаз* (3), *држава* (2), *Морава* (2), *обала* (2), *плажа* (2), *река* (2), *стадион* (2), са по једним одговором јављају се именице: *банана*, *воз*, *врућина*, *град*, *граница*, *држава*, *звезда*, *киви*, *крај*, *компас*, *ласта*, *лимун*, *мандарина*, *маслина*, *медвед*, *насеље*, *океан*, *острво*, *палма*, *парк*, *поморанца*, *предео*, *птица*, *пут*, *Србија*, *сунце*, *талас*, *ток*.

И у овој групи деце сви примери односе се на просторно значење.

На придев *северни* млађа деца имала су следеће асоцијације: *пол* (86), *страна* (55), *земља* (40), *море* (20), *део* (16), *медвед* (10), *зима* (8), *лед* (5), *ветар* (4), *снег* (4), *врата* (3), *половина* (3), *прозор* (3), *пут* (3), *звезда* (2), *континент* (2), *место* (2), *облак* (2), *океан* (2), *река* (2), *трибина* (2), са по једним одговором јављају се именице: *башта*, *вук*, *град*, *димњак*, *застава*, *зид*, *киша*, *крај*, *кућа*, *линија*, *панда*, *пингвин*, *планета*, *планина*, *поље*, *пустиња*, *путања*, *село*, *сунце*, *стадион*, *тачка*, *улаз*, *улица*.

Сви наведени примери односе се на просторно значење. Нема примера који се односе на апстрактно значење.

На придев *северни* старија деца имала су следеће асоцијације: *пол* (84), *океан* (53), *страна* (49), *део* (42), *ветар* (19), *море* (11), *континент* (7), *полулопта* (5), *земља* (5), *трибина* (4), *медвед* (4), *држава* (3), *граница* (3), *звезда* (3), *обала* (3), *булевар* (2), *зима* (2), *место* (2), *океан* (2), *планина* (2), *пут* (2), *река* (2), *снег* (2), *стадион* (2), са по једним одговором јављају се именице: *вук*, *глобус*, *град*, *компас*, *крај*, *лед*, *лисица*, *месец*, *област*, *пингвин*, *планета*, *поље*, *пустиња*, *путања*, *свет*, *село*, *сунце*, *ток*, *улаз*.

Све наведене лексеме указују на просторно значење.

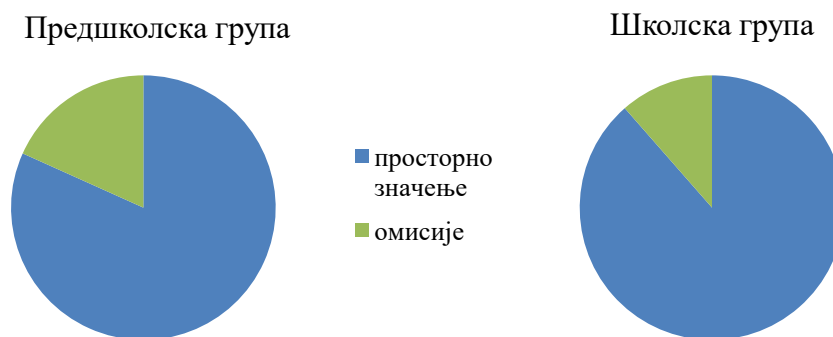
Резултати добијени за придеве *јужни* и *северни* приказани су у Табелама 13 и 14 и илустровани на Графиконима 12 и 13.

Табела 13. Дистрибуција одговора за придев *јужни*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	304	340
	%	81,72	88,54
омисије	N	68	44
	%	18,28	11,46

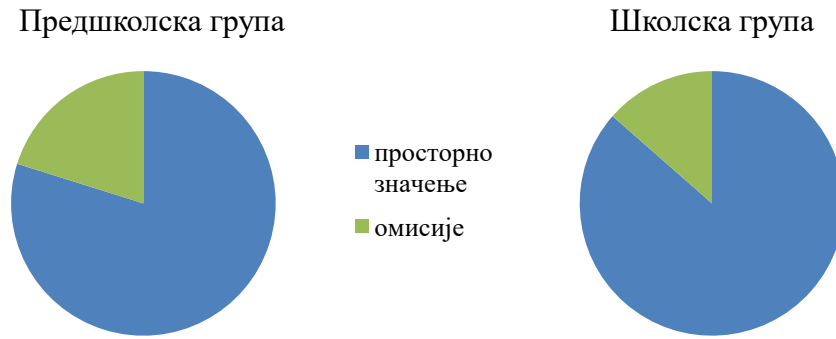
Табела 14. Дистрибуција одговора за придев *северни*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	297	332
	%	79,84	86,46
омисије	N	75	52
	%	20,16	13,54



Графикон 12. Одговори деце за придев *јужни*





Графикон 13. Одговори деце за придев *северни*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *јужни* статистички је значајна ( $\chi^2=6.967$ ,  $df=1$ ,  $p=0.008$ ). У групи предшколске деце јавља се 81,72% појмова којима се остварује просторно значење овог придева, а у школској 88,54%. Нема примера којима се остварује апстрактно значење.

У предшколској групи пет испитаника није дало ниједан одговор, осамнаест је навело само по један појам, двадесет и два испитаника није дало трећи одговор, укупно је изостављено шездесет и осам одговора (18,28% могућих одговора). Једно дете школског узраста није навело ниједан одговор, девет је навело само по један појам, двадесет и четири испитаника није навело трећи одговор, укупно је четрдесет и четири омисија (11,46% могућих одговора). Већи је број изостављених одговора код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.023$ ).

Деца из села имају већи број омисија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.029$ ) и на школском узрасту ( $p=0.022$ ).

Разлика у броју омисија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.808$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.763$ ).

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *северни* статистички је значајна ( $\chi^2=5.924$ ,  $df=1$ ,  $p=0.015$ ). У предшколској групи деце просторно значења је остварено кроз 79,84% одговора, а у школској са 86,46%. Нема примера који се односе на апстрактно значење овог придева.

У предшколској групи шест испитаника није дало ниједан одговор, њих деветнаест је навело само по један појам, двадесет и пет испитаника није дало трећи одговор, укупно

је седамдесет и пет изостављених одговора (20,16% могућих одговора). Један ученик другог разреда није дао ниједан одговор, њих дванаест је навело само по један појам, двадесет и шест ученика није дало трећи одговор, укупно је педесет и два изостављена одговора (13,54% могућих одговора). Већи је број оmissија код млађе него код старије деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.041$ ).

Деца из села имају већи број оmissија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.028$ ) и на школском узрасту ( $p=0.027$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју оmissија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.729$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.782$ ).

#### Анализа одговора добијених за придеве *дугачак* и *кратак*

На придев *дугачак* млађа деца имала су следеће асоцијације: *коса* (44), *сукња* (39), *хаљина* (34), *улица* (29), *прича* (18), *игра* (16), *рукави* (15), *песма* (12), *брада* (11), *шетња* (10), *канап* (9), *прут* (9), *јакна* (8), *марама* (7), *штан* (6), *длака* (5), *зима* (5), *змија* (4), *каши* (4), *панталоне* (4), *писмо* (4), *пруга* (4), *блуза* (3), *воз* (3), *нокти* (3), *оловка* (3), *шал* (3), *конац* (2), *линија* (2), *ногавице* (2), *плетеница* (2), *стаза* (2), *ходник* (2), *чаршав* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бунда*, *вожња*, *врат*, *глиста*, *клуна*, *кошуља*, *кравата*, *мост*, *нога*, *нос*, *прекривач*, *приколица*, *прст*, *река*, *рука*, *тунел*, *ћебе*, *црта*.

Непросторно значење остварује се помоћу лексема: *прича*, *игра*, *песма*, *шетња*, *зима*, *писмо*, *вожња*. Све остале лексеме указују на просторни домен значења.

На придев *дугачак* старија деца имала су следеће асоцијације: *коса* (49), *хаљина* (37), *прут* (28), *сукња* (27), *прича* (23), *каши* (19), *шетња* (17), *песма* (15), *капут* (14), *нокти* (12), *рукави* (11), *зима* (9), *стаза* (8), *канап* (7), *писмо* (5), *брада* (4), *длака* (4), *игра* (4), *мост* (4), *улица* (4), *змија* (3), *кошуља* (3), *марама* (3), *панталоне* (3), *час* (3), *врат* (2), *глиста* (2), *јакна* (2), *лењир* (2), *оловка* (2), *пруга* (2), *шал* (2), *штан* (2), са по једним одговором јављају се именице: *бунда*, *вожња*, *време*, *граница*, *дан*, *даска*, *екскурзија*, *капут*, *конац*, *кошуља*, *кравата*, *лето*, *линија*, *ногавице*, *нос*, *ноћ*, *одговор*, *питање*, *плажа*, *платно*, *плетеница*, *порука*, *прст*, *распуст*, *река*, *рука*, *серија*, *спавање*, *тепих*, *трепавице*, *филм*, *црта*, *чаршав*.

Непросторно значење остварује се помоћу лексема: *прича, шетња, песма, зима, писмо, игра, час, возња, време, дан, екскурзија, лето, ноћ, одговор, питање, порука, распуст, серија, спавање, филм*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *кратак* млађа деца имала су следеће асоцијације: *коса* (44), *сукња* (38), *панталоне* (31), *рукави* (29), *хаљина* (27), *прут* (26), *јакна* (24), *песма* (11), *ланац* (9), *одговор* (9), *прича* (8), *штап* (7), *стаза* (5), *блуза* (4), *време* (4), *одмор* (4), *оловка* (4), *шетња* (4), *дан* (3), *конац* (3), *мајица* (3), *питање* (3), *реп* (3), *дришка* (2), *завеса* (2), *марамница* (2), *нокти* (2), *трака* (2), *ћебе* (2), *улица* (2), *филм* (2), *шортс* (2), са по једним одговором јављају се именице: *брада, бунда, длака, каиш, капут, конопац, крпа, мушема, пешикир, порука, прст, стабло, столњак, стопало, хеланке, цигарета, црево, чизме, човек, шипка*.

Непросторно значење остварује се помоћу лексема: *песма, одговор, прича, време, одмор, шетња, дан, питање, филм, порука*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *кратак* старија деца имала су следеће асоцијације: *коса* (42), *панталоне* (38), *хаљина* (29), *рукави* (25), *прут* (24), *сукња* (22), *јакна* (18), *одговор* (17), *песма* (15), *блуза* (11), *одмор* (7), *порука* (6), *време* (5), *дришка* (4), *капут* (4), *конац* (4), *конопац* (4), *мајица* (4), *мушема* (4), *ногавице* (3), *пешикир* (4), *брада* (3), *ланац* (3), *нокат* (3), *стаза* (3), *шортс* (3), *штап* (3), *бунда* (2), *дан* (2), *пауза* (2), *питање* (2), *прича* (2), *столњак* (2), *трака* (2), *ћебе* (2), *улица* (2), са по једним одговором јављају се именице: *вест, возња, гардероба, епизода, завеса, игра, каиш, кошуља, линија, нога, огрлица, пижама, писмо, прст, путовање, разговор, распуст, реп, рука, спавање, стабло, стопало, тело, тепих, тренерке, фармерке, филм, цигарета, црта, час, човек, шал, шетња*.

Непросторно значење остварује се помоћу лексема: *одговор, песма, одмор, порука, време, дан, пауза, питање, прича, вест, возња, епизода, игра, писмо, путовање, разговор, распуст, спавање, филм, час, шетња*. Све остале лексеме указују на просторно значење.

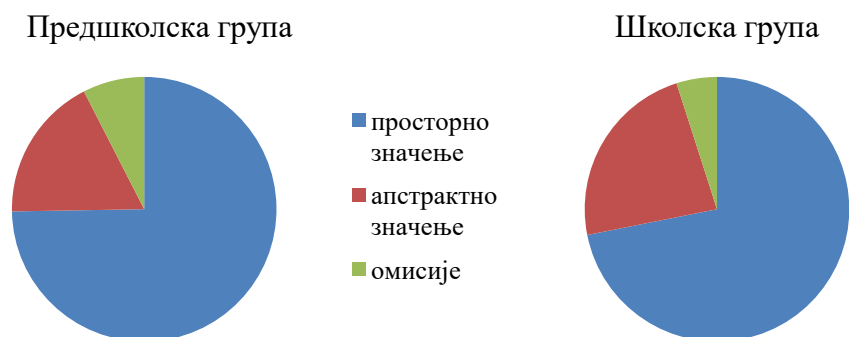
Резултати добијени за придеве *дугачак* и *кратак* приказани су у Табелама 15 и 16 и илустровани на Графиконима 14 и 15.

Табела 15. Дистрибуција одговора за придев *дугачак*

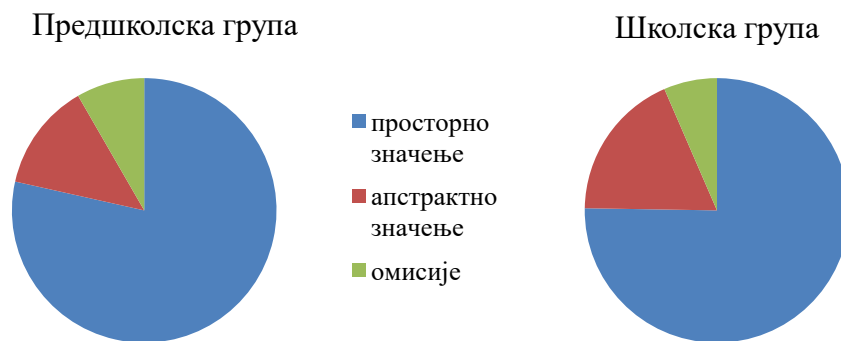
		предшколска група	школска група
просторно значење	N	278	276
	%	74,73	71,88
апстрактно значење	N	66	89
	%	17,74	23,18
омисије	N	28	19
	%	7,53	4,95

Табела 16. Дистрибуција одговора за придев *кратак*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	292	289
	%	78,50	75,26
апстрактно значење	N	49	70
	%	13,17	18,23
омисије	N	31	25
	%	8,33	6,51



Графикон 14. Одговори деце за придев *дугачак*



Графикон 15. Одговори деце за придев *кратак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *дугачак* није статистички значајна ( $\chi^2=4.954$ ,  $df=2$ ,  $p=0.084$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор, код предшколске деце у 74,73% случајева, а код школске у 71,88%. Већи број појмова који се односе на апстрактно значење проналазимо код старије деце (23,18%) него код млађе (17,74%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.065$ ).

Деца из града дају знатно већи број појмова којима се остварује апстрактно значење у односу на децу из села. Разлика је статистички значајна и на млађем ( $p=0.027$ ) и на старијем узрасту ( $p=0.008$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у броју појмова који се односе на апстрактно значење како на предшколском ( $p=0.805$ ), тако и на школском узрасту ( $p=0.916$ ).

Сва деца су навела први одговор. Код предшколске деце недостаје шест одговора на другом месту и двадесет и два на трећем, то је укупно двадесет и осам изостављених одговора (7,53% могућих одговора). У школској групи недостаје шест одговора на другом месту и тринаест на трећем, укупно је деветнаест изостављених одговора (4,95% могућих одговора). Оmissија има више код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.189$ ).

Деца из села имају већи број оmissија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.023$ ) и на школском узрасту ( $p=0.039$ ).

Разлика у броју оmissија није статистички значајна између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.705$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.654$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење и у предшколској и у школској групи најчешће се јављају као трећа асоцијација. У малом броју случајева се јављају као друга асоцијација. Најчешће деца наводе по један појам који се односи на апстрактно значење, али дешава се и да једно дете наведе два оваква појма.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *кратак* није статистички значајна ( $\chi^2=4.175$ ,  $df=2$ ,  $p=0.124$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор, на млађем узрасту 78,50%, а на старијем 75,26%. Већи је број појмова који се односе на апстрактно значење код старије деце (18,23%) него код млађе (13,17%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.054$ ).

Деца из града дају већи број појмова који се односе на апстрактно значење у односу на децу из села. Разлика између деце из различитих средина је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.032$ ) и на школском узрасту ( $p=0.031$ ).

Разлика између дечака и девојчица у броју појмова који се односе на апстрактно значење није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.466$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.633$ ).

Сва деца су навела први одговор. Код предшколске деце недостаје девет одговора на другом месту и двадесет и два на трећем, укупно је тридесет и један изостављен одговор (8,33% могућих одговора). У групи школске деце други одговор није дало седам испитаника, на трећем месту недостаје осамнаест одговора, што је укупно двадесет и пет изостављених одговора (6,51% могућих одговора). Већи је број омисија код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.422$ ).

Деца из села у већем броју изостављају одговоре у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.019$ ) и на школском узрасту ( $p=0.028$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју омисија између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.857$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.841$ ).

Предшколска и школска деца појмове који се односе на апстрактно значење углавном наводе као трећу асоцијацију. У мањој мери се овакви појмови јављају као друга асоцијација. Најчешће деца наводе по један овакав појам, али дешава се да једно дете наведе по два појма која се односе на апстрактно значење.

## Анализа одговора добијених за придеве *дубок* и *плитак*

На придев *дубок* млађа деца имала су следеће асоцијације: *бунар* (50), *вода* (41), *море* (36), *река* (32), *базен* (29), *бара* (18), *језеро* (16), *поток* (15), *рупа* (15), *снег* (14), *тањир* (14), *шума* (12), *чизма* (9), *лонац* (7), *извор* (5), *блато* (4), *панталоне* (3), *шерпа* (3), *пећина* (2), *флаша* (2), *џипела* (2), *чаша* (2), *чинија* (2), *шоља* (2), са по једним одговором јављају се именице: *акваријум*, *глас*, *дно*, *јама*, *када*, *канта*, *кеса*, *корпа*, *мајица*, *океан*, *провалија*, *рукави*, *саксија*, *фиока*, *чарапа*, *џеп*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексеме *глас*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *дубок* старија деца имала су следеће асоцијације: *бунар* (48), *море* (42), *река* (38), *базен* (37), *вода* (29), *језеро* (28), *бара* (19), *поток* (19), *тањир* (17), *рупа* (15), *шума* (9), *снег* (7), *дисање* (5), *глас* (4), *извор* (4), *океан* (4), *панталоне* (4), *чизме* (4), *лонац* (3), *пећина* (3), *чаша* (3), *чинија* (3), *шерпа* (3), *акваријум* (2), *јама* (2), *канта* (2), *осећања* (2), *провалија* (2), *увреда* (2), са по једним одговором јављају се именице: *блато*, *вир*, *дно*, *долина*, *кутлача*, *мајица*, *повреда*, *понор*, *разговор*, *ролка*, *рукави*, *тунел*, *џипела*, *џеп*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *дисање*, *глас*, *осећања*, *увреда*, *разговор*. Остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *плитак* млађа деца имала су следеће асоцијације: *бара* (45), *вода* (38), *река* (37), *базен* (35), *поток* (31), *море* (28), *рупа* (19), *језеро* (12), *тањир* (10), *извор* (10), *чинија* (7), *бунар* (5), *канта* (4), *кутија* (4), *џипела* (3), *чарапа* (3), *чизма* (3), *шерпа* (3), *блато* (3), *корпа* (3), *кофица* (2), *лавор* (2), *панталоне* (2), *песак* (2), *чамац* (2), *чаша* (2), *шоља* (2), са по једним одговором јављају се именице: *блуза*, *јендек*, *када*, *канал*, *кеса*, *лонац*, *мочвара*, *Нишава*, *патика*, *поклопац*, *посуда*, *тацна*, *тегла*, *торба*.

Све добијене лексеме указују на просторно значење.

На придев *плитак* старија деца имала су следеће асоцијације: *река* (49), *поток* (39), *бара* (32), *вода* (27), *базен* (26), *море* (24), *језеро* (23), *тањир* (22), *рупа* (18), *бунар* (14), *чинија* (9), *корпа* (8), *панталоне* (7), *извор* (6), *канта* (5), *конзерва* (4), *кутија* (4), *џипела*

(4), чизма (4), шерпа (4), дисање (3), лавор (3), кофа (3), лонац (3), песак (3), чарапа (3), канал (2), памет (2), тегла (2), торба (2), фиока (2), чамац (2), са по једним одговором јављају се именице: *блато, ваза, мишљење, мочвара, Нишава, океан, памћење, појас, посуда.*

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *дисање, памет, мишљење, памћење.* Остале лексеме указују на просторно значење.

Резултати добијени за придеве *дубок* и *плитак* приказани су у Табелама 17 и 18 и илустровани на Графиконима 16 и 17.

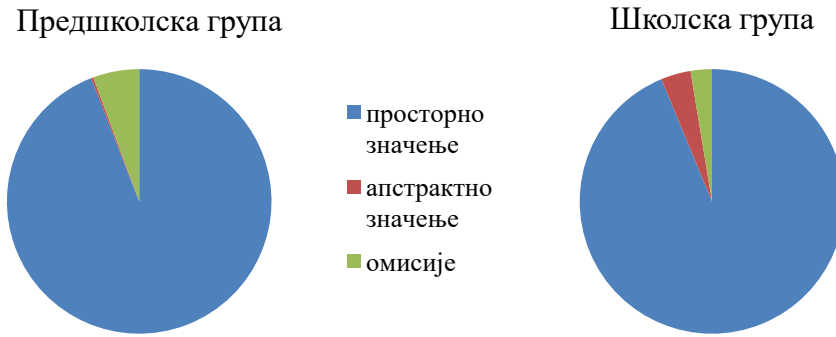
Табела 17. Дистрибуција одговора за придев *дубок*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	350	360
	%	94,09	93,75
апстрактно значење	N	1	14
	%	0,27	3,65
омисије	N	21	10
	%	5,65	2,60

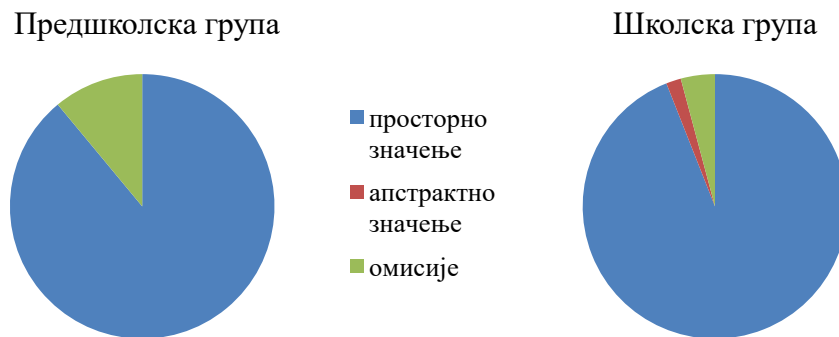
Табела 18. Дистрибуција одговора за придев *плитак*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	331	361
	%	88,98	94,01
апстрактно значење	N	0	7
	%	0	1,82
омисије	N	41	16
	%	11,02	4,17





Графикон 16. Одговори деце за придев *дубок*



Графикон 17. Одговори деце за придев *плитак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *дубок* статистички је значајна ( $\chi^2=15.124$ ,  $df=2$ ,  $p=0.001$ ). Већина значења везана је за конкретан физички простор, код млађе деце 94,09%, а код старије деце 93,75%. У предшколској групи је само 0,27% одговора везано за апстрактни домен, код школске деце је знатно више таквих примера (3,65%). Разлика између предшколске и школске деце у погледу усвојености апстрактног значења овог придева статистички је значајна ( $p=0.001$ ).

Појам којим се остварује апстрактно значење на предшколском узрасту проналазимо у групи деце из града. На школском узрасту је мањи број оваквих појмова код деце из села у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна ( $p=0.033$ ).

У предшколској групи појам којим се остварује апстрактно значење налазимо код девојчице. Разлика у броју појмова који се односе на апстрактно значење између дечака и девојчица у школској групи није статистички значајна ( $p=0.593$ ).

Сва деца су навела први одговор. Код предшколске деце недостаје пет одговора на другом месту и шеснаест на трећем, што је укупно двадесет и један изостављен одговор (5,65% могућих одговора). У школској групи недостају два одговора на другом месту и осам на трећем, укупно је десет изостављених одговора (2,60% могућих одговора). Већи је број оmissија код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.048$ ).

Деца из села имају већи број оmissија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на млађем ( $p=0.016$ ) и на старијем узрасту ( $p=0.011$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју оmissија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.827$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.527$ ).

Појмови који указују на апстрактно значење придева и у предшколској и у школској групи јављају се као трећа асоцијација испитаника.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *плитак* статистички је значајна ( $\chi^2=19.08$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ). У предшколској групи је просторни домен присутан са 88,98% одговора, а у школској са 94,01%. Појмови који се односе на апстрактно значење јављају се само у школској групи (1,82%), у групи предшколске деце оваквих примера нема.

Појмове који се односе на апстрактно значење дају само деца из града. Деца из сеоске средине не наводе овакве примере.

Разлика у броју појмова који се односе на апстрактно значење између дечака и девојчица није статистички значајна ( $p=0.705$ ).

Сва деца су навела први одговор. У предшколској групи недостаје дванаест одговора на другом месту и двадесет и девет на трећем, што је укупно четрдесет и један изостављен одговор (11,02% могућих одговора). Код деце школског узраста недостају два одговора на другом месту и четрнаест на трећем, укупно је шеснаест изостављених одговора (4,17% могућих одговора). Већи је број оmissија код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.001$ ).

Деца из села имају већи број оmissија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.019$ ) и на школском узрасту ( $p=0.012$ ).

Разлика у броју омисија између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.876$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.617$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење придева јављају се искључиво као трећа асоцијација детета.

#### Анализа одговора добијених за придеве *доњи* и *горњи*

На придев *доњи* млађа деца имала су следеће асоцијације: *спрат* (32), *зуби* (31), *страна* (27), *подрум* (25), *део* (24), *кревет* (21), *полица* (20), *стан* (19), *књига* (9), *прозор* (8), *врата* (6), *грana* (4), *даска* (4), *коцка* (4), *кутија* (4), *слика* (4), *дугме* (3), *ексер* (3), *преграда* (3), *ред* (3), *тераса* (3), *фиока* (3), *башта* (2), *двориште* (2), *играчка* (2), *кухиња* (2), *машина* (2), *под* (2), *степенице* (2), *столица* (2), *улаз* (2), *ципеле* (2), са по једним одговором јављају се именице: *брава*, *бунар*, *веш*, *вилаца*, *град*, *грeда*, *дно*, *долина*, *дукс*, *зграда*, *клуна*, *колона*, *крај*, *кугла*, *купатило*, *кутак*, *кућа*, *лампа*, *линија*, *лист*, *летица*, *лифт*, *лопта*, *место*, *ноге*, *обала*, *поље*, *поткошуља*, *поток*, *праг*, *приземље*, *провалија*, *простор*, *пут*, *рампа*, *река*, *рупа*, *свеска*, *село*, *соба*, *сто*, *сукња*, *точак*, *трава*, *трепавица*, *цеп*.

Све наведене лексеме указују на просторно значење. Нема примера за апстрактно значење.

На придев *доњи* старија деца имала су следеће асоцијације: *спрат* (36), *део* (32), *страна* (28), *зуби* (27), *полица* (25), *преграда* (25), *веш* (19), *фиока* (14), *тераса* (10), *врата* (9), *књига* (5), *кревет* (4), *стан* (4), *прозор* (4), *дугме* (4), *приземље* (4), *ред* (4), *свеска* (3), *улица* (3), *усна* (3), *кључ* (3), *кошуља* (3), *лист* (3), *подрум* (3), *пролаз* (3), *соба* (3), *степенице* (3), *тастер* (3), *ћебе* (3), *грana* (2), *даска* (2), *двориште* (2), *дукс* (2), *улаз* (2), *земља* (2), *камен* (2), *кључ* (2), *корен* (2), *поље* (2), *поткошуља* (2), *поток* (2), *праг* (2), *рупа* (2), *мајица* (2), *тегла* (2), *цеп* (2), са по једним одговором јављају се именице: *башта*, *видик*, *вилаца*, *грeда*, *грејач*, *дно*, *колона*, *крај*, *кутак*, *кућа*, *кухиња*, *лежсај*, *линија*, *лифт*, *обала*, *под*, *предео*, *притисак*, *притока*, *простор*, *пут*, *разред*, *сат*, *сокак*, *сталажа*, *сто*, *ташина*, *ток*, *трепавица*, *угао*, *фар*, *шуна*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема *притисак* и *разред*. Све остале лексеме указују на просторно значење.

На придев *горњи* млађа деца имала су следеће асоцијације: *спрат* (31), *зуби* (29), *страна* (28), *део* (24), *тераса* (22), *кревет* (20), *прозор* (19), *полица* (19), *врата* (18), *грана* (16), *степенице* (9), *преграда* (8), *даска* (6), *дугме* (5), *ред* (4), *фиока* (4), *димњак* (3), *књига* (3), *коцка* (3), *кров* (3), *кутија* (3), *лампа* (2), *лист* (2), *небо* (2), *облак* (2), *сат* (2), *соба* (2), *таван* (2), са по једним одговором јављају се именице: *вилаца*, *врх*, *греда*, *дришка*, *играчка*, *јакна*, *капут*, *колона*, *купатило*, *линија*, *лопта*, *лустер*, *машина*, *море*, *мост*, *насеље*, *ограда*, *орман*, *плафон*, *поље*, *поткровље*, *поток*, *пут*, *сијалица*, *слика*, *стена*, *стуб*, *сунце*, *талас*, *украс*, *улаз*, *усна*, *фар*, *флаша*, *цигла*, *цеп*.

Све наведене лексеме указују на просторно значење. Нема примера који се односе на апстрактно значење.

На придев *горњи* старија деца имала су следеће асоцијације: *спрат* (38), *део* (29), *зуби* (25), *страна* (24), *полица* (20), *преграда* (18), *прозор* (17), *врата* (16), *тераса* (16), *кревет* (15), *даска* (14), *ред* (14), *фиока* (10), *кров* (9), *дугме* (7), *јакна* (5), *књига* (4), *слој* (4), *грана* (3), *лист* (3), *мост* (3), *облак* (3), *соба* (3), *улица* (3), *усна* (3), *греда* (2), *линија* (2), *пут* (2), *стена* (2), *таван* (2), *тачка* (2), *украс* (2), са по једним одговором јављају се именице: *брава*, *вилаца*, *град*, *ивица*, *катанац*, *класа*, *колона*, *коцка*, *кугла*, *кухиња*, *насеље*, *небо*, *ограда*, *плочица*, *положај*, *поље*, *поток*, *притисак*, *просторија*, *разред*, *обруч*, *рајсферилус*, *стуб*, *ток*, *угао*, *улаз*, *фар*, *цвет*, *црта*.

Апстрактно значење остварује се помоћу лексема: *класа*, *положај*, *притисак*, *разред*. Остале лексеме указују на просторно значење.

Резултати добијени за придеве *доњи* и *горњи* приказани су у Табелама 19 и 20 и илустровани на Графиконима 18 и 19.

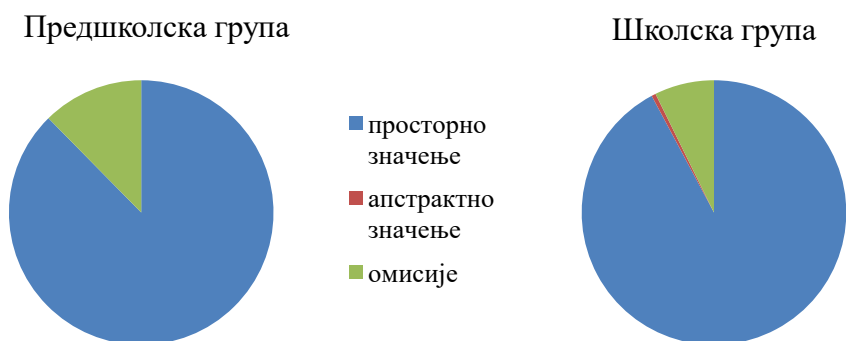
Табела 19. Дистрибуција одговора за придев *доњи*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	326	354

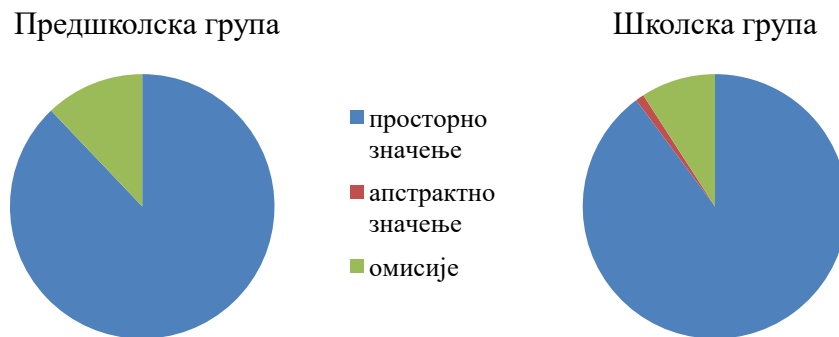
	%	87,63	92,19
апстрактно значење	N	0	2
	%	0	0,52
омисије	N	46	28
	%	12,37	7,29

Табела 20. Дистрибуција одговора за придев *горњи*

		предшколска група	школска група
просторно значење	N	327	345
	%	87,90	89,84
апстрактно значење	N	0	4
	%	0	1,04
омисије	N	45	35
	%	12,10	9,12



Графикон 18. Одговори деце за придев *доњи*



Графикон 19. Одговори деце за придев *горњи*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *доњи* статистички је значајна ( $\chi^2=7.343$ ,  $df=2$ ,  $p=0.025$ ). Појмови који се односе на апстрактно значење не јављају се код деце предшколског узраста, они дају 87,63% појмова који имају просторно значење. И код деце школског узраста појмови са просторним значењем су бројнији (92,19%), а појмова којима се остварује апстрактно значење је само 0,52%.

Појмове који се односе на апстрактно значење придева у овом случају наводе само деца из сеоске средине.

Дечаци и девојчице у подједнаком броју наводе појмове који се односе на апстрактно значење придева.

Сва деца су навела први одговор. Код деце предшколског узраста недостаје седамнаест одговора на другом месту и двадесет и девет на трећем, укупно је четрдесет и шест изостављених одговора (12,37% могућих одговора). У групи деце школског узраста недостаје седам одговора на другом месту и двадесет и један на трећем, укупно је двадесет и осам изостављених одговора (7,29% могућих одговора). Више је омиција код предшколске него код школске деце. Разлика је статистички значајна ( $p=0.036$ ).

Деца из села имају већи број омиција у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.039$ ) и на школском узрасту ( $p=0.023$ ).

Разлика у броју омиција између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.768$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.705$ ).

Појмови који се односе на апстрактно значење придева јављају се увек као трећа асоцијација.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *горњи* није статистички значајна ( $\chi^2=5.543$ ,  $df=2$ ,  $p=0.063$ ). Код предшколске деце доминантно је просторно значење (87,90%). Појмови који се односе на апстрактно значење овог придева не јављају се код деце предшколског узраста. И код деце школског узраста најбројнији су одговори који указују на просторно значење (89,84%), а појмова који се односе на апстрактни домен значења има само 1,04%.

Деце из града и села у подједнаком броју наводе појмове који се односе на апстрактно значење.

Појмове којима се остварује апстрактно значење дечаци и девојчице наводе у истом броју.

Сви испитаници су навела први одговор. У предшколској групи недостаје шеснаест одговора на другом месту и двадесет и девет на трећем, укупно је четрдесет и пет изостављених одговора (12,10% могућих одговора). Код школске деце недостаје осам одговора на другом месту и двадесет и седам на трећем, што је укупно тридесет и пет изостављених одговора (9,12% могућих одговора). Предшколска деца имају већи број омисија у односу на школску, али разлика није статистички значајна ( $p=0.263$ ).

Деца из села имају већи број омисија у односу на децу из града. Разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.025$ ) и на школском узрасту ( $p=0.028$ ).

Нема статистички значајне разлике у броју омисија између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.881$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.861$ ).

Примери који се односе на апстрактно значење овог придева јављају се само као трећа асоцијација.

## 8.4. Дискусија о добијеним резултатима

Анализирајући резултате анкете, запазили смо да су асоцијације анкетиране деце разноврсне. На понуђене придеве као стимулусе, деца су давала различите именице као асоцијације. Примећујемо да посматране лексеме развијају и просторна и непросторна значења. За готово све понуђене придеве добили смо асоцијације које се односе на просторни домен, али и оне које припадају апстрактном домену. Знатно је више одговора којима се одређује домен простора.

Придеви *висок* и *низак* имају доминантно просторно значење. Апстрактно значење се остварује у мањем броју примера. Код млађе деце за придев *висок* проналазимо само две именице које се односе на апстрактни домен, то су *температура* и *притисак*. За придев *низак* шестогодишњаци нису навели ниједну именицу која се односи на апстрактни домен. Деци је познато из свакодневног живота да температура и притисак понекад могу бити високи, али им није блиско значење ниске температуре и ниског притиска. У старијој групи деце уочавамо неке примере истих именица којима се остварује апстрактно значење за оба придева. То су именице: *оцена*, *температура*, *притисак*, *положај*, *цена*. Дакле, деца ове појаве истовремено доживљавају и као високе и као ниске. Осим ових, за придев *висок* проналазимо још и одговоре: *мода*, *напон*, *кирија*, *кредит*, *рачун*, *сјај*, а за придев *низак* одговоре: *зарада*, *квалитет*, *пензија*, *плата*, *примања*, *принос*, *трошкови*.

Придеви *велики*, *мали*, *огроман* развијају односе просторне и апстрактне природе. У анкети је добијен већи број одговора који се односе на примарно просторно значење ових придева. У мањем броју случајева јављају се асоцијације којима се концептуализује апстрактни домен. Код млађе деце придев *велики* остварује се у апстрактном значењу у пет примера: *пожар*, *плата*, *гужва*, *бука*, *свађа*, а код старије кроз двадесет и један пример: *одмор*, *жеља*, *срећа*, *љубав*, *плата*, *пожар*, *поздрав*, *пољубац*, *свађа*, *бука*, *врућина*, *галама*, *гужва*, *изненађење*, *проблем*, *срце*, *тајна*, *фудбалер*, *чудо*, *шала*, *штета*. Придев *мали* у млађој групи деце остварује непросторно значење само кроз две лексеме: *плата* и *пензија*, а код старије деце кроз седам лексема: *одмор*, *проблем*, *плата*, *тајна*, *награда*, *пензија*, *шала*. И код придева *велики* и код придева *мали* у старијој групи јављају се исти примери са апстрактним значењем као у млађој групи, с тим што су проширени за још по неколико примера. То показује да су деца временом, како су богатила своје искуство, постала свесна да постоји већи број појмова за исказивање апстрактног значења ових придева. Појмови *врућина* и *љубав* указују на апстрактни домен придева *огроман* код млађе деце, а код старије деце поред ова два појма јављају се и лексеме: *гужва*, *загрљај*, *лажов*, *срећа*, *чудо*. И у овом примеру уочава се напредак у усвајању апстрактног значења.

Придевима *десни* и *леви* у највећем броју случајева остварује се просторно значење. За оба ова придева у млађој групи деце нема примера који се односе на непросторно значење. У старијој групи деце придев *десни* не остварује апстрактно значење, а за придев



*леви* појављује се само једна именица са непросторним доменом, то је лексема *сметало*. Можемо закључити да је код ових придева знатно израженији просторни од непросторног домена.

Код придева *ситан* и *крупан* примећујемо постојање просторних и непросторних релација. Ентитети на које се ови придеви односе остварују просторно значење, али и значења која припадају апстрактном домену. Знатно је више оних који указују на просторни домен. За придев *ситан* млађа деца наводе само два примера: *паре* и *свађа*, а старија деца тринаест примера са апстрактним значењем: *паре*, *квар*, *грешка*, *коло*, *корак*, *лаж*, *новац*, *проблем*, *свађа*, *кусур*, *лопов*, *превара*, *цепарац*. За придев *крупан* млађа деца наводе два примера: *паре* и *цена*, а старија деца четрнаест примера са непросторним значењем: *новац*, *квар*, *паре*, *проблем*, *улов*, *батине*, *грешка*, *зарада*, *лаж*, *опасност*, *план*, *превара*, *прилика*, *промена*. И овде се види значајан напредак који се временом остварује.

Придеви *први* и *последњи* су специфични. У анкети смо пронашли примере којима би се могло остварити просторно значење, али је више оних којима се остварује непросторно значење. У случају ових придева контекст има значајну улогу. У зависности од контекста у коме се посматрају ови придеви, и оне лексеме којима се остварује просторно, могу имати непросторно значење. То је најчешће временско значење. Слична је ситуација и на млађем и на старијем узрасту.

Просторно значење развијају придеви *јужни* и *северни*. Испитаници су наводили само оне лексеме којима се остварује просторни домен. Примере који би се односили на апстрактни домен нисмо пронашли у анкети.

Придеви *дугачак* и *кратак* остварују просторно и непросторно значење. И у овом случају заступљеније је просторно значење. Међутим, код ових придева примећујемо да је и непросторни домен заступљен у великом броју примера. За придев *дугачак* млађа деца навела су седам примера са апстрактним значењем, а старија двадест примера. За придев *кратак* млађа деца навела су десет примера са непросторним значењем, а старија деца двадесет и један пример у оквиру апстрактног домена. Код оба придева примери везани за апстрактни домен који се јављају у млађој групи, јављају се и у старијој групи, али су проширени са још по неколико примера.

Код придева *дубок* и *плитак* у анкети проналазимо просторно значење и значења која припадају апстрактном домену. Већи је број оних лексеме којима се остварује

просторни однос. У млађој групи деце апстрактно значење за придев *дубок* остварује се само помоћу лексеме *глас*, а у старијој групи помоћу пет лексема: *дисање, глас, осећања, увреда, разговор*. За придев *плитак* у млађој групи нема примера који се односе на апстрактно значење. Код старије деце уочавамо четири лексеме које указују на непросторно значење, то су: *дисање, памет, мишљење, памћење*. И овде се види напредак у разумевању непросторног значења.

Придеви *доњи* и *горњи* могу имати просторно значење и она која припадају апстрактном домену. Добијено је много мање примера оних лексема којима се остварује апстрактни домен. У групи млађе деце није забележен ниједан пример лексеме који би се односио на апстрактни домен ни за придев *доњи* ни за придев *горњи*. У старијој групи деце проналазимо два примера за придев *доњи* која се односе на апстрактни домен, то су *притисак* и *разред*, а за придев *горњи* налазимо четири примера у оквиру непросторног домена: *класа, положај, притисак, разред*. Млађа деца нису још увек усвојила апстрактни домен ових придева, док су ученици другог разреда усвојили и апстрактни домен наведених придева.

За неке од придева које анализирамо само деца школског узраста дају појмове који се односе на апстрактно значење, код предшколске деце таквих појмова нема. То су придеви: *низак, леви, плитак, доњи, горњи*. Деца предшколског узраста немају усвојено апстрактно значење ових придева за разлику од школске деце којима је познат и овај домен значења наведених придева.

Код већине анализираних придева и предшколска деца дају појмове који се односе на апстрактно значење, али их у много већој мери наводе деца школског узраста. Такви су придеви: *висок, велики, мали, огроман, ситан, крупан, дубок*. Деца предшколског узраста имају усвојено знање о апстрактном значењу ових придева, али у значајно мањој мери у односу на ученике другог разреда.

За придеве: *први, последњи, дугачак, кратак* већи је број школске деце која дају појмове који указују на апстрактно значење, али разлика између предшколске и школске деце није значајна. У питању су придеви код којих се јавља велики број појмова који

указују на апстрактно значење.<sup>35</sup> Примећујемо да се са узрастом остварује напредак у усвајању апстрактног значења ових придева, али да је његова заступљеност велика и код предшколске деце.

Код придева *десни*, *јужни* и *северни* нико од испитаника није навео појмове који се односе на апстрактно значење. Ово су придеви просторних односа који не остварују апстрактна значења. Ни предшколској ни школској деци није познат апстрактни домен значења ових придева. Деца још увек нису усвојила ово значење за наведене придеве.<sup>36</sup>

Претпоставка да ће на млађем узрасту већина значења бити везана за конкретан физички простор, а да ће се на старијем узрасту у већем броју јавити апстрактна значења показала се тачном. На основу добијених резултата закључујемо да на ниво развијености апстрактног значења придева просторних односа у језику утиче узраст деце. Ниво усвојености апстрактног значења придева просторних односа у језику деце на предшколском узрасту мањи је у односу на ниво усвојености у језику ученика другог разреда. Мања заступљеност апстрактних појмова код деце предшколског узраста указује на то да деца на овом узрасту још увек немају потпуно усвојено апстрактно значење ових придева и да се оно поступно развија.

Задатак испитаника био је да за сваки придев наведу по три појма на које се он може односити. Нису сва деца навела све тражене одговоре. Има случајева где су деца наводила само по две, по једну или ниједну асоцијацију. На основу броја изостављених одговора можемо закључивати о тежини значења неког придева за децу. Ово се нарочито односи на придеве као што су *десни*, *јужни* и *северни*, који немају примере којима се остварује апстрактно значење, па о тежини и усвојености значења ових придева закључујемо на основу броја изостављених одговора.

Придеви *јужни* и *северни* имају највећи број омисија и код предшколске и код школске деце, на основу тога видимо да је значење ових придева деци веома тешко, најтеже од свих обрађиваних придева. Има деце која нису навела ниједан одговор, што значи да им је значење ових придева потпуно непознато. За придев *јужни* петоро

---

<sup>35</sup> Добијени резултати су у складу са резултатима истраживања о разумевању придева просторних односа у којем смо установили да су апстрактна значења ових придева веома бројна и код одраслих испитаника (Милосављевић 2019а: 95).

<sup>36</sup> Сличне резултате добили смо и у истраживању са одраслим испитаницима, који за ове придеве не наводе или у веома малом броју наводе примере који се односе на апстрактни домен значења (Милосављевић 2019а: 93).

предшколске и једно школско дете нису дали ниједан одговор, за придев *северни* шесторо предшколске и једно школско дете нису ништа одговорили. Већи број омисија за придеве *јужни* и *северни* код млађе деце значи да су она у мањој мери усвојила значење ових ионако тешких и слабо усвојених придева. Види се извештајан напредак у усвајању значења ових придева са узрастом, али још увек нису у потпуности усвојени.

Код придева *десни* и *леви* омисија има, али не у великој мери. Мали број изостављених одговора код ових придева значи да су они прилично добро усвојени и на предшколском узрасту. Иако апстрактни домен значења није присутан или је присутан у веома малом броју, деца је веома добро познато просторно значење ових придева.

Посматрано према проценту омисија, испитаници су најуспешнији у одговорима на придеве *велики* и *мали*. Ови придеви имају најмањи број изостављених одговора у односу на све испитиване придеве. Мали број омисија и велики број одговора добијених за ове придеве показује да је њихово значење у великој мери познато деци. Имају да наведу много појмова на које се односе задати придеви, већина их је конкретног значења, али није занемарљив ни број оних апстрактних. Иако је изразита доминација просторног значења, видимо да је деца познато значење ових придева.

За придеве *велики* и *мали* само предшколска деца имају изостављене одговоре. Велика и значајна је разлика у броју омисија између предшколске и школске деце код следећих придева: *низак, ситан, крупан, први, јужни, северни, дубок, плитак, доњи*. Омисија је више код предшколске него код школске деце и код следећих придева: *висок, огроман, десни, леви, последњи, дугачак, кратак, горњи*, међутим код њих разлика није значајно велика.

Један од показатеља успешнијег усвајања значења придева просторних односа код школске деце огледа се у мањем броју изостављених одговора у односу на децу предшколског узраста. Изостављених одговора је увек више код предшколске него код школске деце. Упоређујући добијене резултате предшколске и школске деце, можемо уочити да су деца предшколског узраста ови придеви тежи него старијој деци. Школска деца су значајно боље упозната са значењима придева просторних односа. На основу броја омисија види се напредак који се са узрастом остварује када је у питању усвајање и разумевање значења ових придева, старијој деци су они познатији и чешће дају потпуне

одговоре. Смањење броја омисија указује на то да деца временом постепено усвајају значења придева.

Разлика у одговорима између млађе и старије деце у већини случајева је велика, осим код придева: *десни, леви, последњи, дугачак, кратак, горњи*. Ово су придеви код којих између предшколске и школске деце нема изразито велике разлике ни у броју појмова који се односе на апстрактно значење ни у броју омисија. Код свих осталих придева (*висок, низак, велики, мали, огроман, ситан, крупан, први, јужни, северни, дубок, плитак, доњи*) предшколска деца имају значајно мање апстрактних појмова, а знатно више омисија у односу на школску децу.

Уколико добијене резултате сагледамо из угла Пијажеових схватања развојних стадијума, уочавамо да се деца разликују на различитим стадијумима сазнајног развоја. На преоперационалном стадијуму (предшколски узраст) још увек није у довољној мери усвојено апстрактно значење придева, док је на стадијуму конкретних операција (други разред основне школе) у знатно већој мери усвојено и апстрактно значење придева. Развијеност, разумевање и употреба апстрактних значења придева просторних односа указује на структурирање лексикона које је у директној вези са нивоом когнитивног развоја. Усвајање и развој појмова условљени су когнитивним развојем.

Разумевање апстрактних значења придева просторних односа развија се на одређеним стадијумима развоја језичких способности. Код деце предшколског узраста доминира конкретно значење речи, а код деце млађег школског узраста упоредо с конкретним јавља се и апстрактно значење речи, мада су и даље доминантни одговори који презентују конкретна значења.

Усвајање просторних односа је тесно повезано са сазревањем и искуством. Деца постепено усвајају просторне односе. Непосредно искуство које дете стиче је значајан фактор за његово разумевање простора и сналажење у њему, као и за могућност преношења усвојеног знања у друге домене, у овом случају у апстрактни домен. Значење речи не завршава свој развој у раном периоду, већ се постепено усваја. Познавање семантичког значења речи укључује и знање њених пренесених значења и коришћење и разумевање језичке полисемије.

Када упоредимо добијене одговоре деце предшколског узраста и ученика другог разреда, уочавамо да постоји напредак који се остварује у усвајању апстрактног домена

значења придева. Деца временом проширују знање о значењу ових придева и усвајају и нека значења која се односе на апстрактни домен. Усвајање апстрактног домена значења придева напредује са узрастом.

Пошли смо од претпоставке да ће се појмови који се односе на апстрактно значење у већој мери јављати код деце из града у односу на децу из села, а да ће с друге стране, више изостављених одговора бити код деце из села у односу на децу из града. Ова хипотеза је потврђена у истраживању. И на предшколском и на школском узрасту деца из градске средине имају значајно већи број апстрактних појмова, а знатно мање омисија у односу на децу из сеоске средине.

За многе придеве деца у предшколској групи из села не дају појмове са апстрактним значењем, док их њихови вршњаци из града дају. Такви су придеви: *висок, велики, мали, огроман, ситан, крупан, дубок*. Има случајева да и предшколска деца из села наводе примере са апстрактним значењем, али ипак значајно већи број дају предшколска деца из града. Такви су придеви: *први, последњи, дугачак, кратак*. Није се догодило да за неки придев деца из села дају већи број оваквих одговора или да само они дају овакве одговоре у односу на децу из града.

Што се тиче деце школског узраста, у великом броју случајева деца из града дају значајно већи број апстрактних појмова у односу на децу из села. Такви су придеви: *висок, низак, велики, мали, огроман, ситан, крупан, први, последњи, дугачак, кратак, дубок*. Код придева *плитак* само школска деца из града наводе овакве појмове, а деца из села их не наводе. За придев *горњи* нема разлике у броју апстрактних појмова између школске деце из различитих средина. Код придева *доњи* само школска деца из села наводе појмове који се односе на апстрактно значење, ово је једини пример где деца из града нису усвојила апстрактни домен значења придева, док су га деца из села усвојила у одређеној мери.

Омисије за придеве *велики* и *мали* имају само предшколска деца из сеоске средине, предшколска деца из града их немају. Само за придев *огроман* између предшколске деце из различитих средина разлика у броју изостављених одговора није превише велика. За све остале придеве предшколска деца и из града и из села имају омисије, али у много већем броју их имају деца из села.

Између школске деце из града и села нема изузетно велике разлике у броју омисија за придеве: *висок, десни, леви, ситан*. Само школска деца из села имају омисије за придев

*огроман*, сва школска деца из града су дала одговоре за овај придев. Код свих осталих придева омисија има код школске деце и у граду и у селу, али много више у селу.

На основу добијених података о постигнућу деце уочавамо да постоје разлике између деце из различитих средина. Деца из села дају значајно мањи број апстрактних појмова у односу на децу из града, што значи да су она у мањој мери усвојила апстрактни домен значења придева, тако је и на млађем и на старијем узрасту. Деца предшколског узраста у селу још увек нису усвојила апстрактни домен значења многих придева. Већи број омисија код деце из сеоске средине значи да је овој деци нешто мање познато значење ових придева.

С обзиром на то да је разлика у броју појмова који се односе на апстрактно значење између деце у градској и сеоској средини већа у предшколској него у школској групи и да за поједине придеве млађа деца из села уопште не дају апстрактне појмове, а старија их дају, могло би се закључити да се деца из села временом приближавају у знању деци из града. Када је у питању број појмова који се односе на апстрактни домен значења анализираних придева и број изостављених одговора, резултати нашег истраживања показали су да са повећањем узраста деце долази до смањивања разлика између деце из града и села.

Испитали смо да ли постоји разлика између дечака и девојчица када је реч о усвојености и разумевању апстрактног домена значења придева просторних односа. На основу добијених резултата закључујемо да између дечака и девојчица истог узраста не постоји разлика у нивоу усвојености и развијености апстрактног значења придева просторних односа.

Појмове који се односе на апстрактно значење наводе у приближно истом проценту дечаци и девојчице за скоро све придеве. Такође, нема значајне разлике у броју изостављених одговора. И у предшколској и у школској групи су у приближно истом броју изостављали одговоре и дечаци и девојчице. Изједначена постигнућа дечака и девојчица показују да не постоје полне разлике у усвајању апстрактног значења придева просторних односа. Резултати нашег истраживања у складу су са резултатима истраживања који указују на то да између испитаника различитог пола нема разлике у језичком развоју (Hyde, Linn 1988).

Претпоставка да се прва асоцијација деце неће односити на апстрактно значење придева показала се као делимично тачна јер је веома мали број деце и за веома мали број придева као прву асоцијацију имао апстрактни појам. Именице које означавају апстрактни домен јављају се углавном као трећа, затим као друга асоцијација.

Код предшколске деце се за придеве *дугачак* и *кратак* апстрактни појмови јављају као друга и трећа асоцијација, а за придеве *први* и *последњи* као прва, друга и трећа асоцијација. Код школске деце се за придеве *ситан*, *крупан*, *дугачак*, *кратак* апстрактни појмови јављају као друга и трећа асоцијација, а за придеве *велики*, *први*, *последњи* као прва, друга и трећа асоцијација. За све остале придеве за које наводе апстрактне појмове, предшколска и школска деца овакав појам дају као трећу асоцијацију.

Овакав редослед одговора за придеве значи да они развијају првенствено просторно значење јер је то значење које деци прво пада на памет, а тек онда и апстрактно. Просторни домен је доминантнији од апстрактног. Прво значење којег се испитаник сети је просторно. На основу редоследа јављања одговора закључујемо да је апстрактно значење придева ученицима другог разреда нешто ближе и познатије у односу на децу предшколског узраста јер се код њих појмови који се односе на овај домен значења чешће јављају као прва или друга асоцијација.

Прикупљање података на начин да испитаници бележе само прво значење којег могу да се сете није адекватна процедура, јер се овако бележе само доминантна, а не бележе се подређена значења. Овакав закључак је у складу са оним што истичу Милис и Батон да када би испитаник навео само прво значење којег може да се сети, овом процедуром не би била забележена сва позната значења, већ само неколико доминантних (Millis, Button 1989).

У малом броја случајева се дешава да исто дете наведе два појма која се односе на апстрактно значење, таква је ситуација са придевима: *први*, *последњи*, *дугачак*, *кратак*. Код осталих придева се није догодило да једно исто дете наведе два или чак сва три појма која се односе на апстрактно значење.

У одговорима испитаника проналазимо именице које означавају ентитете који одређују простирање и положај, као и именице којима се означава апстрактни домен. Већина семантичких карактеристика је повезана са категоријом простора и простирања. Придевима *висок* и *низак* одређује се простирање и положај. У анкети налазимо највећи



број примера који се односе на простирање (*човек, зграда, кућа, дрво, зид...*) и знатно мањи број придева који се односе на положај (*небо, плафон, грана...*). Придевима *велики, мали, огроман, ситан, крупан, дугачак, кратак, дубок, плитак* исказује се простирање (*соба, дете, планина, зрно, песак, коса, хаљина, река, базен...*). Помоћу именица добијених за придеве *десни, леви, први, последњи, јужни, северни горњи, доњи*, концептуализује се положај (*рука, нога, спрат, ред, пол, страна, део, зуб, фиока...*).

С обзиром на то да се у упитнику тражи да се на задати придев као стимулус одговори именицом, у великом броју случајева везе између стимулуса и реакције су колокације, односно учестали спојеви речи. У српском језику спој придева и именице представља веома бројну групу колокација.<sup>37</sup> Придеви поседују извесну тенденцију да образују устаљене изразе са именицама. Веза између стимулуса и реакције често је у виду колокације. За сваки придев из анкете проналазимо одговоре који ово потврђују. Примери се односе и на просторно и на апстрактно значење, неки од њих су: *висока оцена, ниска примања, велики проблем, велика штета, мала шала, лево сметало, ситан лопов, ситан новац, прво место, прва помоћ, последњи воз, последња шанса, последња опомена, последња прилика, јужно воће, северни пол, дубоко дисање, плитка памет, доњи веш, горња класа*.

Примећујемо да се у већини случајева код антонимских парова анализираних придева јављају исте именице као асоцијације. На пример, код придева *висок/низак* то су именице: *човек, зграда, кућа, дрво*; код придева *десни/леви*: *рука, нога, страна, око*; код придева *ситан/крупан*: *песак, шећер, снег, новац*; код придева *први/последњи*: *место, ред, спрат*; код придева *јужни/северни*: *пол, страна*; код придева *дугачак/кратак*: *коса, сукња*; код придева *дубок/плитак*: *бунар, бара, море, река, језеро*; код придева *доњи/горњи*: *спрат, зуб, страна, део*. Ово су примери само неких фреквентнијих именица. У скоро свим паровима антонимских придева јавља се велики број истих именица као асоцијација. То показује да један исти ентитет може да заузима различита места у простору.

---

<sup>37</sup> Колокација је „синтагматски лексички спој двеју или више аутосемантичних лексема, устројен према морфосинтаксичким правилима српског језика, с већим или мањим степеном постојаности и међусобне везаности елемената, условљених језичким и ванјезичким, културно-историјским и друштвеним датостима“ (Дражић 2014: 73).

## 9. Слободне асоцијације речи код деце на придеве просторних односа

### 9.1. Циљеви и хипотезе

Овај део истраживања спроводи се са циљем да се испита заступљеност одређених врста слободних асоцијација речи код деце предшколског узраста и ученика другог разреда основне школе и да се утврди какве су карактеристике развоја слободних асоцијација речи. Упоредимо карактеристике слободних асоцијација речи предшколске деце и ученика другог разреда са циљем да утврдимо да ли постоје разлике у учесталости појединих врста асоцијација с обзиром на узраст деце.

Проверавамо којој врсти речи припадају добијене асоцијације на задате придеве стимулусе како бисмо утврдили у којој мери се јављају синтагматски, а у којој парадигматски одговори. Испитујемо колико су парадигматски одговори присутни код предшколске деце, а затим поредимо са резултатима деце основношколског узраста да бисмо видели какав се напредак остварује. Желимо да испитамо и колико је међу придевским асоцијатима оних који су у односу супротности значења према одређеном придеву стимулусу.

Један од циљева је и да се утврди да ли постоје разлике у погледу заступљености појединих категорија одговора на задате придеве просторних односа између деце која живе у различитим срединама и деце различитог пола.

На основу претходних истраживања, а у складу са циљевима овог истраживања одговоре смо класификовали у следеће категорије: парадигматски, синтагматски, одговори фразом, ехолаличи и омисије. Парадигматски су они одговори који припадају истој врсти речи као и реч стимулус. Ту спадају антоними, синоними, речи у оквиру исте семантичке категорије и сви одговори који имају јасну семантичку везу са речима дражима. Синтагматски су они одговори који не припадају истој граматичкој категорији као реч стимулус, то су речи које са речима дражима формирају секвенцијалне односе. У

категорију фраза спадају одговори од две или више речи, које чине део реченице или целу реченицу. Ехолалични одговори представљају понављање речи дражи. Омисије подразумевају одсуство одговора, дете на задату реч не даје ниједну асоцијацију. Одговори су расподељени у наведене категорије и анализирана је њихова учесталост с обзиром на узраст, средину и пол испитаника.

На основу теоријских поставки и задатих циљева постављамо неколико хипотеза:

- У одговорима деце нису подједнако заступљене поједине врсте слободних асоцијација речи. Већа је учесталост синтагматских у односу на парадигматске асоцијације.
- Што се тиче учесталости појединих врста слободних асоцијација, постоје значајне разлике између деце различитог узраста. Учесталост парадигматских асоцијација већа је код старије деце у односу на млађу, док је учесталост слободних асоцијација у виду фраза, ехолалија и омисија већа код млађе деце.
- Учесталост парадигматских асоцијација већа је код деце из градске средине, док је учесталост слободних асоцијација у виду фраза, ехолалија и омисија већа код деце из сеоске средине.
- Нема значајне разлике у одговорима између дечака и девојчица истог узраста.
- Међу парадигматским одговорима највише је антонима.

## 9.2. Узорак испитаника

У овом делу истраживања учествовало је 260 испитаника. Испитивањем је обухваћено 129 испитаника узраста од шест година која похађају припремни предшколски програм у школама у којима је испитивање спроведено и 131 испитаник узраста од осам година, ученици другог разреда основне школе. У градској средини је исти број деце предшколског и школског узраста, по 68 испитаника. У сеоској средини је 61 испитаник предшколског узраста и 63 испитаника школског узраста. Што се тиче полне структуре, на предшколском узрасту је 66 дечака и 63 девојчице, а на школском узрасту 66 дечака и 65 девојчица. Узорак је у великој мери уједначен према средини у којој деца живе и према полу. У Табели 21 приказана је структура испитаника укључених у узорак.

Табела 21. Структура испитаника

		Узраст	
		6 година	8 година
град	N	68	68
	%	26,15	26,15
село	N	61	63
	%	23,46	24,23
дечаци	N	66	66
	%	25,39	25,39
девојчице	N	63	65
	%	24,23	25,00
Укупно	N	129	131
	%	49,62	50,38

### 9.3. Резултати истраживања

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *висок* и *низак*

Одговори добијени за придев *висок* у предшколској групи: *човек* (19), *кућа* (12), *мали* (11), *зграда* (9), *низак* (8), *дрво* (8), *велики* (6), *ограда* (5), *бандера* (4), *кров* (4), *брдо* (3), *зид* (3), *тата* (3), *џин* (3), *висок* (2), *капија* (2), *сто* (2), *столица* (2), *тобоган* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *врата*, *да је до плафона*, *да нисам мали*, *дворац*, *дебео*, *дугачак*, *жена*, *ја*, *кад си много виши*, *кревет*, *леп*, *може све да дохвати*, *мршав*, *планина*, *стуб*, *трава*.

Одговори добијени за придев *висок* у школској групи: *човек* (17), *низак* (16), *мали* (14), *дрво* (11), *велики* (10), *жирафа* (9), *зграда* (7), *кућа* (6), *мршав* (4), *ограда* (3), *бандера* (2), *врата* (2), *дугачак* (2), *кров* (2), *планина* (2), *плафон* (2), *стуб* (2), *танак* (2), са

фреквенцијом један јављају се одговори: *брдо, да има висину, дебео, згодан, зид, јелка, кад је неко велики, кошаркаш, кратак, кула, лустер, момак, мост, ормар, сто, табла.*

Одговори добијени за придев *низак* у предшколској групи: *дечак (18), човек (14), велики (10), патуљак (9), седиште (8), висок (7), мали (7), девојчица (5), ограда (5), сто (4), деда (3), низак (3), столица (3), трава (3), васпитачица (2), зид (2), пањ (2), плафон (2), фотеља (2)*, са фреквенцијом један јављају се одговори: *брдо, врата, грана, да је неко низак, дебео, дете, зграда, клупа, кратак, кућа, није порастао, сладак, тераса, шупа.*

Одговори добијени за придев *низак* у школској групи: *дечак (19), висок (17), човек (15), велики (14), мали (10), ограда (7), дете (6), патуљак (5), кућа (4), жбун (4), дебео (3), фотеља (3), брдо (2), грана (2), девојчица (2), столица (2), трава (2)*, са фреквенцијом један јављају се одговори: *бицикла, брат, дугачак, зид, клупа, кратак, кревет, мотор, мршав, седиште, симпатичан, сто.*

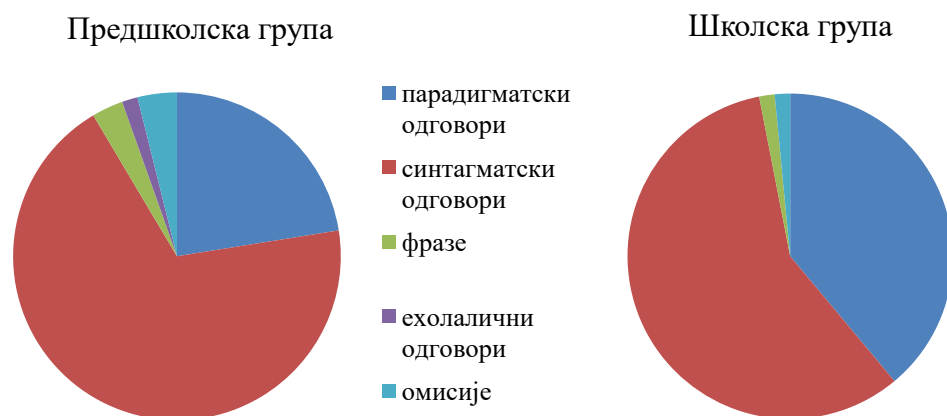
Резултати асоцијација добијених за придеве *висок* и *низак* приказани су у Табелама 22 и 23 и на Графиконима 20 и 21.

Табела 22. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *висок*

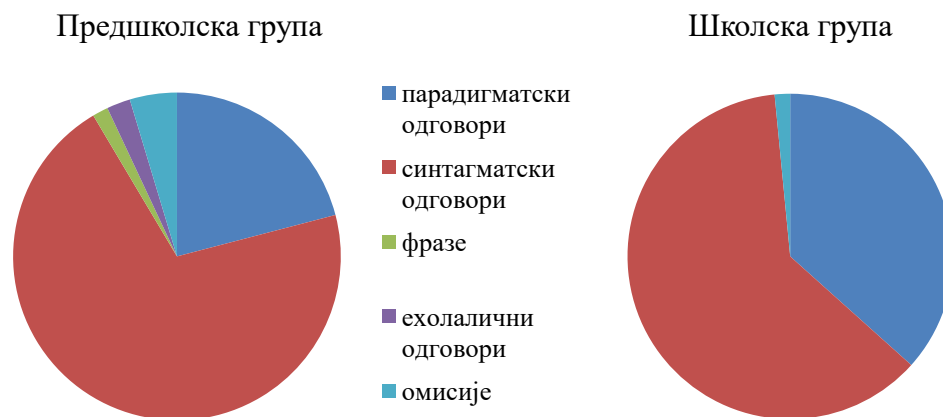
Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	29	51
	%	22,48	38,93
синтагматски одговори	N	89	76
	%	68,99	58,02
фразе	N	4	2
	%	3,10	1,53
ехолалични одговори	N	2	0
	%	1,55	0
омисије	N	5	2
	%	3,88	1,53

Табела 23. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *низак*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	27	48
	%	20,93	36,64
синтагматски одговори	N	91	81
	%	70,54	61,83
фразе	N	2	0
	%	1,55	0
ехолалични одговори	N	3	0
	%	2,33	0
омисије	N	6	2
	%	4,65	1,53



Графикон 20. Одговори деце за придев *висок*



Графикон 21. Одговори деце за придев *низак*

Код придева *висок* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=11.012$ ,  $df=4$ ,  $p=0.026$ ). И код предшколске и код школске деце је већа заступљеност синтагматских одговора у односу на парадигматске, разлика је статистички значајна ( $p=0.009$ ). Деца предшколског узраста дају мање парадигматских одговора (22,48%) у односу на децу школског узраста (38,93%), разлика је статистички значајна ( $p=0.014$ ). Синтагматске одговоре даје 68,99% предшколске деце и 58,02% школске деце. Више је синтагматских одговора код предшколске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.312$ ). Ехолаличне одговоре налазимо само код млађе деце. Одговоре у виду фраза и омисија у већем броју проналазимо код млађе деце, али разлика између ова два узраста није статистички значајна ( $p=0.854$ ).

Већи број парадигматских одговора уочавамо код деце из градске него из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.016$ ) и на школском узрасту ( $p=0.017$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из градске и сеоске средине није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.458$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.359$ ). Ехолаличне одговоре наводе само деца из села. Одговоре фразом и омисије у већем броју проналазимо код деце предшколског узраста у сеоској средини него у градској, али разлика није статистички значајна ( $p=0.858$ ). Ове две категорије одговора код школске деце проналазимо само код деце из сеоске средине.

Нема статистички значајне разлике ни у једној категорији одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.471$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.596$ ).

Међу парадигматским одговорима најбројнији су антоними. Старија деца наводе прави антоним придева *висок – низак* (31,37% свих парадигматских одговора), док је код млађе деца најфреквентнији парадигматски одговор придев *мали*<sup>38</sup>, а придев *низак* чини 27,59% свих парадигматских одговора. Код школске деце антоним се као асоцијација јавља на другом месту по фреквентности, а код предшколске на петом месту. Поред антонима *низак* и придева *мали*, који се може сматрати неком врстом супротности, јављају се и придеви *велики* и *дугачак*, који би могли бити синоними задатом придеву стимулусу, као и придеви: *дебео*, *леп*, *мршав*, *танак*, који имају јасну семантичку везу са придевом стимулусом.

Код придева *низак* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=12.447$ ,  $df=4$ ,  $p=0.009$ ). Више је синтагматских него парадигматских одговора и код предшколске као и код школске деце. Разлика у заступљености ове две категорије одговора је статистички значајна ( $p=0.014$ ). Парадигматских одговора је више у групи школске (36,64%) него предшколске деце (20,93%). Предшколска и школска деца међусобно се статистички значајно разликују у броју парадигматских одговора ( $p=0.015$ ). Синтагматских одговора је више у предшколској (70,54%) него у школској групи (61,83%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.446$ ). Одговори фразом и ехолалични одговори јављају се само код предшколске деце. Омисија има и код старије деце, али их је више код млађе. Разлика у броју омисија није статистички значајна ( $p=0.317$ ).

Што се тиче разлике између деце из градске и сеоске средине, деца из града су у предности у броју парадигматских одговора, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.034$ ) и на школском узрасту ( $p=0.021$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из ове две средине није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.463$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.437$ ). Одговоре у виду фраза и ехолаличне одговоре проналазимо само код деце из села. Омисије су на предшколском узрасту заступљене у већем броју код деце из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ), а на школском их уочавамо само код деце из сеоске средине.

---

<sup>38</sup> Ово је, као што ћемо касније видети, придев који предшколска деца доживљавају као антоним задатог придева.



Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике ни у једној категорији одговора, како на предшколском ( $p=0.159$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.245$ ).

Парадигматски одговори су са већом фреквенцијом код школске него код предшколске деце. Од парадигматских одговора најзаступљенији је антоним и то у школској групи прави антоним *висок* (35,42% свих парадигматских одговора), а у предшколској придев *велики*.<sup>39</sup> У предшколској групи придев *висок* се јавља у 25,93% свих парадигматских одговора. Код школске деце антоним се као асоцијација јавља на другом месту по фреквентности, а код предшколске деце на трећем месту. Поред придева са значењем спротности као што су: *висок*, *велики* и *дугачак*, међу парадигматским одговорима има и синонима: *мали*, *кратак*, као и придева који имају јасну семантичку везу са придевом стимулусом: *дебео*, *мршав*, *сладак*, *симпатичан*.

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *велики* и *мали*

Одговори добијени за придев *велики* у предшколској групи: *медвед* (18), *човек* (14), *мали* (10), *балон* (9), *слон* (8), *стомак* (7), *кревет* (6), *облак* (5), *висок* (4), *град* (4), *авион* (3), *змај* (3), *коњ* (3), *лопта* (3), *нос* (3), *телефон* (3), *дебео* (2), *коцка* (2), *лав* (2), *низак* (2), *поклон* (2), *соба* (2), *телевизор* (2), *чоколада* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *да је порастао*, *да није мали*, *дугачак*, *књига*, *кола*, *кратак*, *кућа*, *торба*, *чаша*, *чудовиште*.

Одговори добијени за придев *велики* у школској групи: *авион* (16), *мали* (15), *човек* (14), *медвед* (10), *висок* (9), *град* (8), *низак* (7), *нос* (5), *телевизор* (4), *ауто* (3), *бицикла* (3), *огроман* (3), *слон* (3), *стомак* (3), *блок* (2), *дебео* (2), *камен* (2), *кревет* (2), *мотор* (2), *ранац* (2), *папагај* (2), *папир* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *брод*, *дугачак*, *јак*, *кавез*, *камион*, *мршав*, *прслук*, *птица*, *свеска*, *соба*, *стан*, *џип*.

Одговори добијени за придев *мали* у предшколској групи: *мрав* (16), *дечак* (14), *велики* (10), *прст* (9), *брат* (8), *миш* (7), *патуљак* (5), *беба* (4), *ауто* (3), *врабац* (3), *дугме*

<sup>39</sup> Видећемо касније да предшколска деца овај придев доживљавају као антони придева *низак*.

(3), зец (3), сестра (3), цвет (3), висок (2), животиња (2), кашика (2), мрвица (2), низак (2), нокат (2), пиле (2), трешња (2), фломастер (2), црта (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *балон, да није велики, да си мали, дебео, дете, дугачак, жетон, иде у вртић, кратак, лепо дотеран, лист, мотор, пас, птица, робот, сендвич, сладак, широк.*

Одговори добијени за придев *мали* у школској групи: *патуљак (18), дечак (16), велики (15), човек (10), низак (9), мрав (7), миш (5), висок (4), девојчица (3), пас (3), прст (3), птица (3), беба (2), буба (2), гумица (2), дугме (2), зец (2), играчка (2), јагње (2), меда (2), мршав (2), паук (2), свеска (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *дебео, дете, дугачак, комарац, лопта, мачка, млад, обруч, огроман, принц, ранац, слаб, ситан.**

Резултати асоцијација добијених за придеве *велики* и *мали* приказани су у Табелама 24 и 25 и на Графиконима 22 и 23.

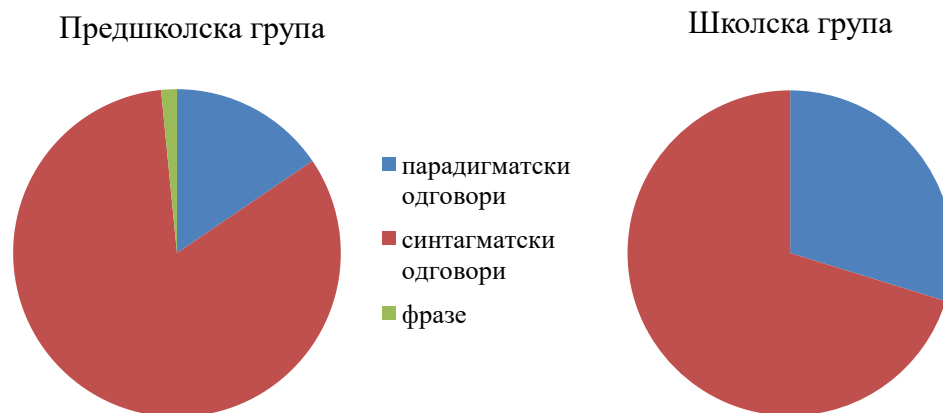
Табела 24. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *велики*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	20	39
	%	15,50	29,77
синтагматски одговори	N	107	92
	%	82,95	70,23
фразе	N	2	0
	%	1,55	0

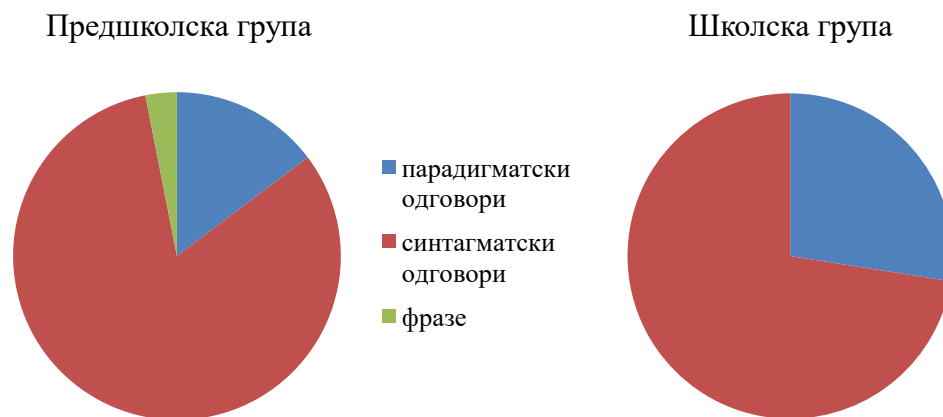
Табела 25. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *мали*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	19	36
	%	14,73	27,48
синтагматски одговори	N	106	95
	%	82,17	72,52

фразе	N	4	0
	%	3,10	0



Графикон 22. Одговори деце за придев *велики*



Графикон 23. Одговори деце за придев *мали*

За придев *велики* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=9.234$ ,  $df=2$ ,  $p=0.010$ ). И предшколска и школска деца имају знатно више синтагматских у односу на парадигматске одговоре, разлика је статистички значајна ( $p=0.007$ ). Парадигматски одговори су знатно чешћи код школске (29,77%) него код

предшколске деце (15,50%), разлика је статистички значајна ( $p=0.013$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (82,95%) него код школске деце (70,23%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.288$ ). Одговоре фразом проналазимо само код млађе деце.

Деца из градске средине дају знатно већи број парадигматских одговора од деце из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.025$ ) и на школском узрасту ( $p=0.037$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.629$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.677$ ). Одговоре фразом наводе само деца из сеоске средине.

Не постоји статистички значајна разлика ни у једној категорији одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.318$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.392$ ).

Од парадигматских одговора нафреквентнији је антоним. Код школске деце антоним *низак* је заступљен са 38,46% свих парадигматских одговора, а код предшколске деце антоним чини 50% од укупног броја парадигматских одговора у овој групи. Антоним се у групи школске деце јавља на другом месту по фреквентности, а у групи предшколске деце на трећем месту. Поред правог антонима *мали*, међу парадигматским асоцијацијама деце проналазимо и одговоре који представљају неку врсту супротности: *низак*, *кратак*, *мршав* и оне који су синоними, односно имају блиско значење задатом придеву стимулусу, то су: *висок*, *огроман*, *дебео*, *дугачак*.

За придев *мали* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=9.842$ ,  $df=2$ ,  $p=0.007$ ). Знатно је већи број синтагматских него парадигматских одговора и у предшколској и у школској групи деце. Разлика у заступљености ове две врсте одговора је статистички значајна ( $p=0.017$ ). Предшколска деца дају 14,73% парадигматских одговора, а школска 27,48%. Парадигматских одговора је статистички значајно више код старије деце ( $p=0.022$ ). Синтагматских одговора је више код млађе (82,17%) него код старије деце (72,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.438$ ). Одговоре у виду фраза проналазимо само код предшколске деце.

Парадигматске одговоре у статистички значајно већем броју наводе деца из градске средине у односу на децу из сеоске средине, тако је и на предшколском ( $p=0.012$ ), а такође и на школском узрасту ( $p=0.008$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.438$ ) ни на

школском узрасту ( $p=0.473$ ). Фразе као одговоре у већем броју наводе деца из сеоске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.317$ ).

Између дечака и девојчица не постоји статистички значајна разлика ни у једној врсти одговора, како на млађем ( $p=0.389$ ), тако ни на старијем узрасту ( $p=0.514$ ).

У категорији парадигматских одговора најфреквентнији је антоним. На школском узрасту антоним *велики* чини 41,67% свих парадигматских одговора, а на предшколском узрасту 52,63%. Антоним се и код предшколске и код школске деце налази на трећем месту по фреквентности, али код школске деце има већи број одговора. Придев *мали* осим антонима, као парадигматске асоцијације има и друге придеве који имају значење супротности: *висок*, *дугачак*, *огроман*, затим придеве који су синоними задатом придеву: *низак*, *кратак*, *ситан*, као и оне који су семантички повезани са придевом стимулусом: *дебео*, *широк*, *слаб*, *сладак*, *млад*.

#### Резултати асоцијација добијених за придев *огроман*

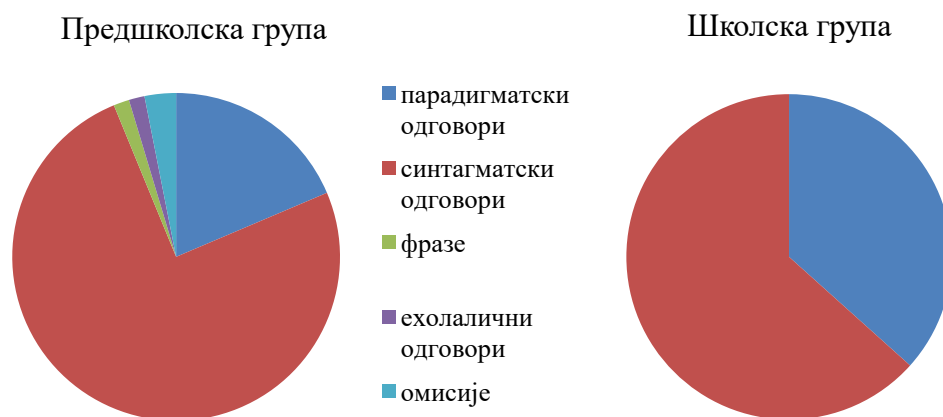
Одговори добијени за придев *огроман* у предшколској групи: *чудовиште* (18), *двориште* (12), *мали* (11), *терен* (9), *велики* (8), *стомак* (7), *џин* (6), *медвед* (5), *дворац* (4), *брод* (3), *планина* (3), *слон* (3), *тигар* (3), *авион* (2), *вук* (2), *играчка* (2), *кишобран* (2), *море* (2), *огроман* (2), *поклон* (2), *соба* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *велики образи*, *висок*, *дебео*, *звер*, *зграда*, *игралиште*, *камион*, *мршав*, *низак*, *огледало*, *пакет*, *парк*, *плажа*, *порастао је огроман*, *танак*, *телевизор*, *тобоган*.

Одговори добијени за придев *огроман* у школској групи: *стомак* (19), *мали* (18), *слон* (15), *велики* (14), *планина* (10), *дебео* (9), *чудовиште* (6), *медвед* (5), *пакет* (4), *балон* (3), *облак* (3), *башта* (2), *звер* (2), *игралиште* (2), *табла* (2), *терен* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *авион*, *висок*, *двориште*, *дугачак*, *зграда*, *кратак*, *кућа*, *мршав*, *низак*, *превелики*, *ситан*, *талас*, *тањир*, *учионица*, *човек*.

Резултати асоцијација добијених за придев *огроман* приказани су у Табели 26 и на Графикону 24.

Табела 26. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *огроман*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	24	48
	%	18,61	36,64
синтагматски одговори	N	97	83
	%	75,19	63,36
фразе	N	2	0
	%	1,55	0
ехолалични одговори	N	2	0
	%	1,55	0
омисије	N	4	0
	%	3,10	0



Графикон 24. Одговори деце за придев *огроман*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=17.075$ ,  $df=4$ ,  $p=0.002$ ). И на предшколском и на школском узрасту је знатно већи број парадигматских него синтагматских одговора, разлика је статистички значајна ( $p=0.003$ ). У групи предшколске деце је 18,61% парадигматских одговора, а у групи школске деце 36,64%. Парадигматских одговора је статистички значајно више код старије у односу на млађу децу ( $p=0.005$ ). Синтагматских одговора је више код млађе (75,19%)

него код старије деце (63,36%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.297$ ). Одговоре фразом, ехолаличне одговоре и омисије проналазимо само код предшколске деце.

Парадигматске одговоре у статистички значајно већем броју дају деца из града у односу на децу из села, како на предшколском ( $p=0.014$ ), тако и на школском узрасту ( $p=0.021$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из градске и сеоске средине није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.477$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.583$ ). Фразе као одговоре у подједнаком броју наводе деца из града и села. Ехолаличне одговоре и омисије налазимо само код деце из сеоске средине.

Нема статистички значајне разлике ни у једној категорији одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.429$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.518$ ).

Од парадигматских одговора најзаступљенији је антоним *мали*, који код школске деце чини 37,5% свих парадигматских одговора, а код предшколске 45,83%. Антоним се као асоцијација јавља на другом месту код школске деце, а код предшколске деце на трећем месту. Међу парадигматским асоцијацијама проналазимо и друге придеве који имају значење супротности задатом придеву стимулусу: *мршав*, *танак*, *ситан*, *низак*, *кратак*. Као парадигматске асоцијације јављају се и синоними: *велики*, *дебео*, *висок*, *дугачак*, *превелики*.

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *десни* и *леви*

Одговори добијени за придев *десни* у предшколској групи: *жмигавац* (20), *страна* (18), *рука* (14), *нога* (10), *леви* (9), *образ* (7), *рукав* (6), *патика* (4), *око* (3), *точак* (3), *ципела* (3), *чарапа* (3), *десни* (2), *пут* (2), *колело* (2), *крило* (2), *улаз* (2), *улица* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *излаз*, *кад кола скрену десно*, *кашику држим десном руком*, *не идем десно*, *ногавица*, *раме*, *рукавица*, *са десне стране*, *ћошак*, *уво*, *цеп*.

Одговори добијени за придев *десни* у школској групи: *точак* (19), *леви* (18), *жмигавац* (14), *рука* (14), *страна* (10), *нога* (9), *образ* (5), *лакат* (3), *патика* (3), *рукав* (3), *уво* (3), *ципела* (3), *колело* (2), *крило* (2), *око* (2), *ћошак* (2), *чарапа* (2), *цеп* (2), *чизма* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *бек*, *део*, *десни*, *ногавица*, *онај ко је десни*, *пишем десном руком*, *рука којом се пише*, *скренем десно*, *скретање*, *угао*, *улица*.

Одговори добијени за придев *леви* у предшколској групи: *точак* (17), *рука* (15), *десни* (11), *нога* (10), *страна* (9), *образ* (8), *око* (5), *патика* (5), *рукавица* (4), *крило* (3), *леви* (3), *папуча* (3), *патофна* (3), *уво* (3), *длан* (2), *жмигавац* (2), *раме* (2), *ћошак* (2), *чарапа* (2), *цеп* (2), *рукав* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *гледам лево-десно*, *излаз*, *колено*, *корак*, *неко пише левом руком*, *обрва*, *скретање*, *срце је са леве стране*, *угао*, *улица*, *џипела*, *шака*.

Одговори добијени за придев *леви* у школској групи: *десни* (19), *точак* (15), *рука* (10), *нога* (9), *жмигавац* (8), *страна* (8), *рукав* (7), *око* (6), *ред* (5), *крило* (4), *цеп* (4), *минђуша* (3), *образ* (3), *клуна* (2), *патика* (2), *половина* (2), *столица* (2), *уво* (2), *улаз* (2), *улица* (2), *џипела* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *бек*, *део*, *длан*, *колено*, *корак*, *мало је скренуо*, *ногавица*, *прекидач*, *рукавица*, *скретање*, *угао*, *чарапа*.

Резултати асоцијација добијених за придеве *десни* и *леви* приказани су у Табелама 27 и 28 и на Графиконима 25 и 26.

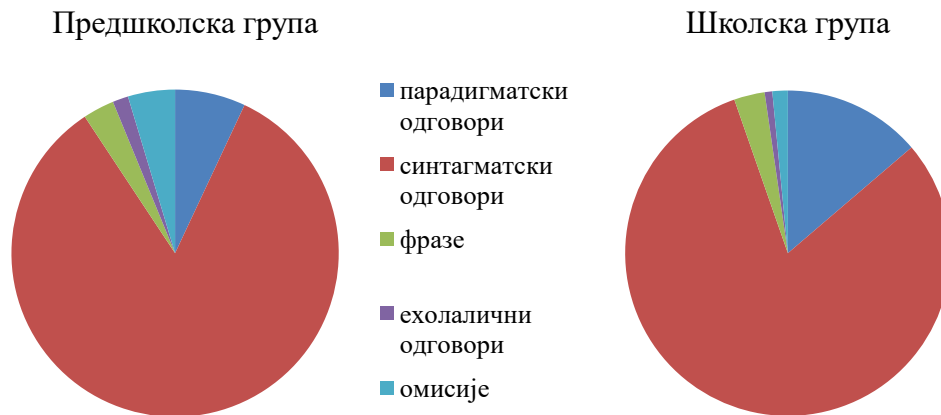
Табела 27. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *десни*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	9	18
	%	6,98	13,74
синтагматски одговори	N	108	106
	%	83,72	80,92
фразе	N	4	4
	%	3,10	3,05
ехолалични одговори	N	2	1
	%	1,55	0,76
омисије	N	6	2
	%	4,65	1,53

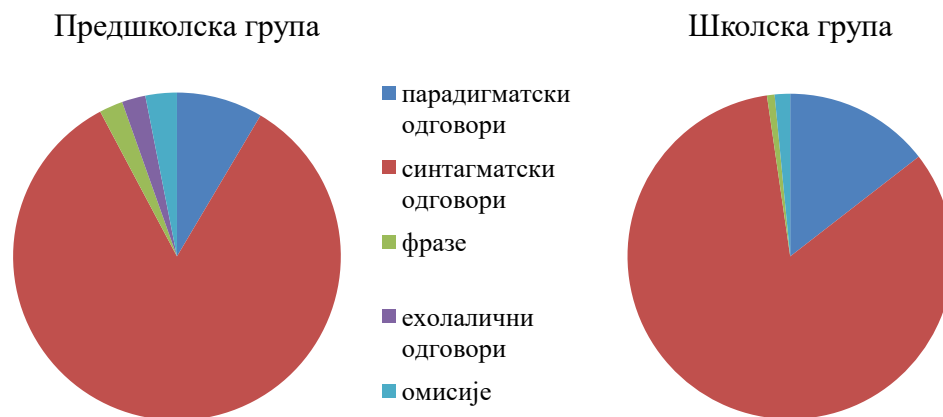


Табела 28. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *леви*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	11	19
	%	8,52	14,50
синтагматски одговори	N	108	109
	%	83,72	83,21
фразе	N	3	1
	%	2,33	0,76
ехолалични одговори	N	3	0
	%	2,33	0
омисије	N	4	2
	%	3,10	1,53



Графикон 25. Одговори деце за придев *десни*



Графикон 26. Одговори деце за придев *леви*

Код придева *десни* нема статистички значајне разлике у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=5.337$ ,  $df=4$ ,  $p=0.254$ ). Већа је процентуална заступљеност синтагматских одговора у односу на парадигматске и на предшколском и на школском узрасту. Парадигматских одговора је више код старије (13,74%) него код млађе деце (6,98%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.083$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (83,72%) него код школске деце (80,92%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.890$ ). Фразе као одговоре у подједнаком броју наводе деца предшколског и школског узраста. Ехолаличних одговора и омисија је више код млађе деце у односу на старију, али разлика није статистички значајна ( $p=0.783$ ).

Деца из градске средине у статистички значајно већем броју наводе парадигматске одговоре у односу на децу из сеоске средине, тако је и на предшколском ( $p=0.020$ ) и на школском узрасту ( $p=0.018$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.336$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.638$ ). Фразе и ехолаличне одговоре и на млађем и на старијем узрасту наводе само деца из сеоске средине. Омисије на предшколском узрасту у већем броју налазимо код деце из села у односу на децу из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ), а на школском узрасту их проналазимо само код деце из села.

Ехолалични одговор у школској групи налазимо само код једног дечака. Што се тиче ехолаличних одговора у предшколској групи, као и осталих категорија одговора на

предшколском и школском узрасту, нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.542$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.491$ ).

Од парадигматских одговора присутан је само антоним задатог придева стимулуса. Као асоцијацију антоним налазимо на другом месту код школске деце, а на петом месту код предшколске деце.

Код придева *леви* не постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=6.79$ ,  $df=4$ ,  $p=0.147$ ). Већа је процентуална заступљеност синтагматских одговора у односу на парадигматске и на предшколском и на школском узрасту. Парадигматски одговори се у већем броју јављају код старије (14,50%) него код млађе деце (8,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.144$ ). Синтагматски одговори су процентуално једнако заступљени код предшколске и школске деце (83%). Ехолаличне одговоре наводе само деца предшколског узраста. Одговоре фразом и омисије проналазимо у већем броју код предшколске деце, али разлика између два узраста није статистички значајна ( $p=0.779$ ).

Парадигматске одговоре у већем броју дају деца из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.035$ ) и на школском узрасту ( $p=0.012$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.564$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.389$ ). Фразе и ехолаличне одговоре наводе само деца из сеоске средине. Омисија је на предшколском узрасту више код деце из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.317$ ), а на школском узрасту само деца из села имају изостављене одговоре.

Једини одговор у виду фразе код школске деце дао је дечак. Што се тиче одговора фразом у предшколској групи, као и осталих категорија одговора у предшколској и школској групи нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.419$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.452$ ).

Од парадигматских одговора јавља се само антоним задатог придева. Код деце школског узраста антоним је најфреквентнија асоцијација, а код предшколске деце антоним се као асоцијација јавља на трећем месту.

## Резултати асоцијација добијених за придеве *ситан* и *крупан*

Одговори добијени за придев *ситан* у предшколској групи: *песак* (16), *мрав* (14), *пиле* (11), *зрно* (10), *дебео* (9), *снег* (8), *буба* (6), *колач* (5), *шећер* (4), *брашно* (4), *крупан* (3), *мали* (3), *миш* (3), *прашина* (3), *бисер* (2), *бомбона* (2), *грашак* (2), *дугме* (2), *земља* (2), *камен* (2), *кромпир* (2), *лептир* (2), *мрвица* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *бибер*, *велики*, *да мало једе*, *мршав*, *није порастао*, *пасуљ*, *пиринач*, *привезак*, *пропао је*, *сунцокрет*, *тачка*, *трешња*.

Одговори добијени за придев *ситан* у школској групи: *песак* (18), *шећер* (16), *мрав* (15), *крупан* (11), *зрно* (10), *дебео* (9), *миш* (7), *мали* (5), *мршав* (5), *колач* (3), *трешња* (3), *бибер* (2), *бисер* (2), *велики* (2), *дугме* (2), *паук* (2), *пиринач* (2), *снег* (2), *хрчак* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *брашно*, *буба*, *воће*, *грашак*, *да једе воће и поврће*, *да једе здраве ствари*, *да се не гоји*, *јагода*, *леп*, *пиле*, *сир*, *танак*, *шраф*.

Одговори добијени за придев *крупан* у предшколској групи: *медвед* (18), *слон* (16), *прасе* (10), *вук* (9), *мршав* (7), *јабука* (6), *крава* (5), *дебео* (4), *коњ* (3), *крупан* (3), *песак* (3), *птица* (3), *свиња* (3), *бик* (2), *голуб* (2), *купус* (2), *поморанџа* (2), *ситан* (2), *стомак* (2), *тигар* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *велики*, *да је неко крупан*, *да се најео*, *звер*, *згодан*, *кокошка*, *крокодил*, *крушка*, *лав*, *мали*, *мало дебео*, *мачка*, *млад*, *много једе*, *није леп*, *пас*, *сова*, *танак*, *теле*, *човек*.

Одговори добијени за придев *крупан* у школској групи: *медвед* (14), *ситан* (10), *слон* (9), *вук* (8), *дебео* (7), *звер* (7), *мршав* (6), *велики* (5), *теле* (5), *животиња* (4), *земља* (4), *коњ* (3), *крава* (3), *мачка* (3), *човек* (3), *јабука* (3), *кокошка* (2), *комад* (2), *кромпир* (2), *кукуруз* (2), *лисица* (2), *паприка* (2), *парадајз* (2), *хлеб* (2), *цвет* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *бик*, *велики стомак*, *воће*, *да је неко дебео*, *делфин*, *згодан*, *јак*, *лабуд*, *лубеница*, *мали*, *пас*, *слаб*, *танак*, *тиква*, *угојен*, *узак*, *шећер*.

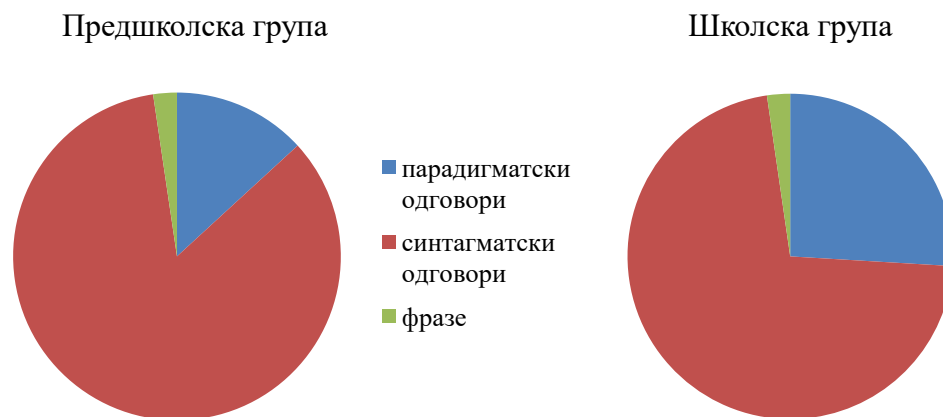
Резултати асоцијација добијених за придеве *ситан* и *крупан* приказани су у Табелама 29 и 30 и на Графиконима 27 и 28.

Табела 29. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *ситан*

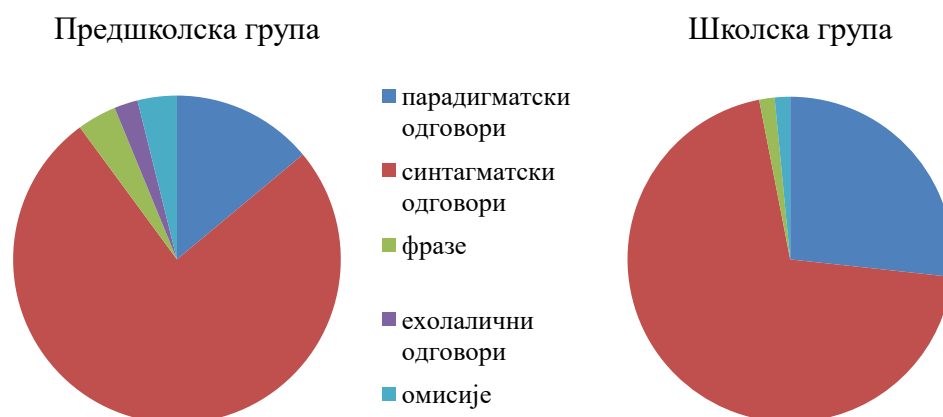
Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	17	34
	%	13,18	25,95
синтагматски одговори	N	109	94
	%	84,49	71,76
фразе	N	3	3
	%	2,33	2,29

Табела 30. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *крупан*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	18	35
	%	13,95	26,72
синтагматски одговори	N	98	92
	%	75,96	70,22
фразе	N	5	2
	%	3,88	1,53
ехолалични одговори	N	3	0
	%	2,33	0
омисије	N	5	2
	%	3,88	1,53



Графикон 27. Одговори деце за придев *ситан*



Графикон 28. Одговори деце за придев *крупан*

Код придева *ситан* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=6.76$ ,  $df=2$ ,  $p=0.034$ ). И код предшколске и код школске деце је већа заступљеност синтагматских у односу на парадигматске одговоре, разлика је статистички значајна ( $p=0.009$ ). Предшколска деца у 13,18% случајева дају парадигматске одговоре, а школска у 25,95% случајева. Парадигматских одговора је статистички значајно више у групи школске деце ( $p=0.017$ ). Синтагматских одговора је више у групи предшколске деце (84,49%) у односу на школску (71,76%), али разлика није статистички

значајна ( $p=0.293$ ). Одговоре у виду фраза у подједнаком броју наводе млађа и старија деца.

Парадигматске одговоре у већем броју дају деца из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.029$ ) и на школском узрасту ( $p=0.039$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.502$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.536$ ). Одговоре у виду фраза наводе само деца из сеоске средине и на једном и на другом узрасту.

Дечаци и девојчице се међусобно статистички значајно не разликују по броју одговора ни у једној категорији, како на предшколском ( $p=0.618$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.695$ ).

Међу парадигматским одговорима најбројнији су антоними, и то на школском узрасту прави антоним *крупан*, а на предшколском узрасту придев *дебео*.<sup>40</sup> У групи школске деце антоним чини 32,35% свих парадигматских одговора, а у групи предшколске деце 17,65%. Код школске деце антоним се као асоцијација јавља на четвртном месту по фреквентности, а код предшколске деце на једанаестом месту. Поред антонима *крупан* и придева *дебео*, са значењем супротности јавља се још и придев *велики*. Као одговоре проналазимо и придеве: *мали*, *мршав*, *танак*, који су синоними задатом придеву стимулусу, као и придев *леп*, који је семантички повезан са придевом стимулусом.

Код придева *крупан* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=11.199$ ,  $df=4$ ,  $p=0.024$ ). Више је синтагматских него парадигматских одговора и код предшколске као и код школске деце. Разлика у заступљености ове две категорије одговора је статистички значајна ( $p=0.023$ ). Предшколска деца дају 13,95% парадигматских одговора, а школска 26,72%. Парадигматских одговора је статистички значајно више у групи старије деце ( $p=0.019$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (75,96%) него код школске деце (70,22%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.664$ ). Одговоре у виду фраза и

---

<sup>40</sup> Ово је, као што ћемо касније видети, придев који предшколска деца доживљавају као антоним задатом придеву.

омисије у већем броју проналазимо код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.257$ ). Ехолаличне одговоре наводе само деца предшколског узраста.

Већи број парадигматских одговора присутан је код деце из градске него из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.018$ ) и на школском узрасту ( $p=0.011$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.419$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.532$ ). Ехолаличне одговоре наводе само деца из сеоске средине. Код деце предшколског узраста одговора у виду фраза и омисија има у већем броју у сеоској него у градској средини, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ). Одговоре фразом и омисије на школском узрасту проналазимо само код деце из села.

Ни у једној категорији одговора нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.591$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.638$ ).

Од парадигматских одговора најбројнији су антоними, и то у школској групи прави антоним *ситан* (28,57% свих парадигматских одговора), а у предшколској придев *мршав*.<sup>41</sup> У предшколској групи придев *ситан* се јавља у 11,11% свих парадигматских одговора. Код школске деце антоним се као асоцијација јавља на другом месту по фреквентности, а у предшколској групи антоним су као одговор навела само два детета. Поред придева са значењем супротности као што су: *ситан*, *мршав*, *танак*, *мали*, међу парадигматским одговорима има и синонима који су у овом случају високофреквентни: *дебео*, *велики*, *угојен*. Примећујемо и постојање придева који имају јасну семантичку везу са придевом стимулусом: *згодан*, *јак*, *слаб*, *млад*, *узак*.

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *први* и *последњи*

Одговори добијени за придев *први* у предшколској групи: *ред* (17), *спрат* (15), *разред* (10), *задњи* (9), *место* (7), *клуна* (6), *слово* (5), *круг* (4), *победник* (3), *аутобус* (3), *број* (2), *група* (2), *дан* (2), *клуб* (2), *награда* (2), *најбољи* (2), *програм* (2), *снег* (2), *страна* (2), *тркач* (2), *час* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *ауто*, *вагон*, *врата*, *гура*

---

<sup>41</sup> Ово је, како ће се касније испоставити, придев који млађа деца доживљавају као антоним задатог придева.



*се, да не касни, дете, канал, кућа, колач, лист, најгори, никада не касни, парче, песма, питање, победа, поглед, последњи, пут, седиште, степеник, стигнем на почетку, столица, фудбалер.*

Одговори добијени за придев *први* у школској групи: *разред* (16), *задњи* (14), *задатак* (10), *последњи* (9), *час* (9), *спрат* (8), *ред* (7), *број* (6), *програм* (5), *пример* (4), *дан* (3), *ступеник* (3), *ауто* (2), *зуб* (2), *клуна* (2), *круг* (2), *најбољи* (2), *одговор* (2), *покушај* (2), *тенисер* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *брз, дете, играч, капија, књига, кућа, лист, место, награда, најгори, на такмичењу, оцена, победник, преглед, станица, стигне први на час, седиште, страна, такмичар, улаз, човек.*

Одговори добијени за придев *последњи* у предшколској групи: *спрат* (18), *ред* (16), *покушај* (15), *пут* (10), *први* (8), *карта* (7), *задњи* (5), *играч* (4), *залогај* (3), *колач* (3), *одговор* (3), *пример* (3), *аутобус* (2), *гутљај* (2), *место* (2), *најбољи* (2), *опомена* (2), *позив* (2), *последњи* (2), *станица* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *воз, да је неко последњи стигао, задатак, клуна, колач на тањиру, круг, много касни, најгори, путник, седиште, степеник, стигне последњи, стигнем на крају, тркач.*

Одговори добијени за придев *последњи* у школској групи: *ред* (16), *први* (12), *задатак* (10), *час* (10), *воз* (9) *задњи* (8), *део* (7), *спрат* (7), *пример* (6), *ступеник* (5), *аутобус* (4), *број* (3), *круг* (3), *најбољи* (2), *парче* (2), *покушај* (2), *такмичар* (2), *ударац* (2), *шанса* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *карта, клуна, лист, лош, најгори, неуспешан, опомена, питање, први и последњи, претпоследњи, путник, спор, станица, ствар, стиже на час, страна, тужан.*

Резултати асоцијација добијених за придеве *први* и *последњи* приказани су у Табелама 31 и 32 и на Графиконима 29 и 30.

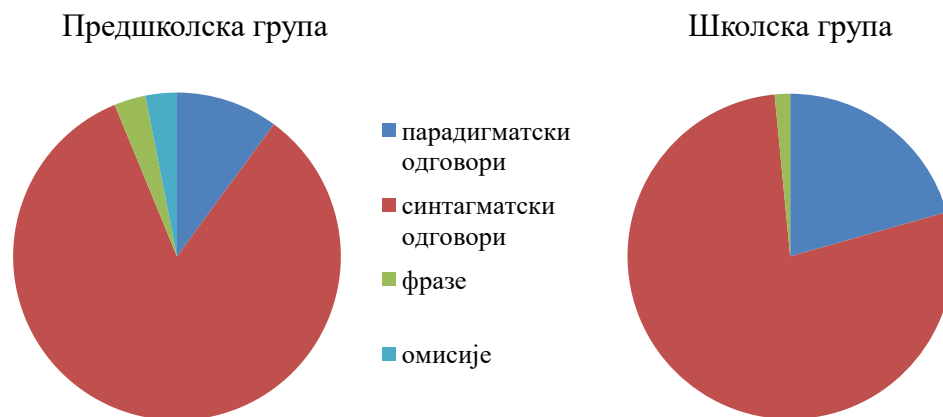
Табела 31. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *први*

Одговори	предшколска група	школска група
парадигматски одговори	13	27

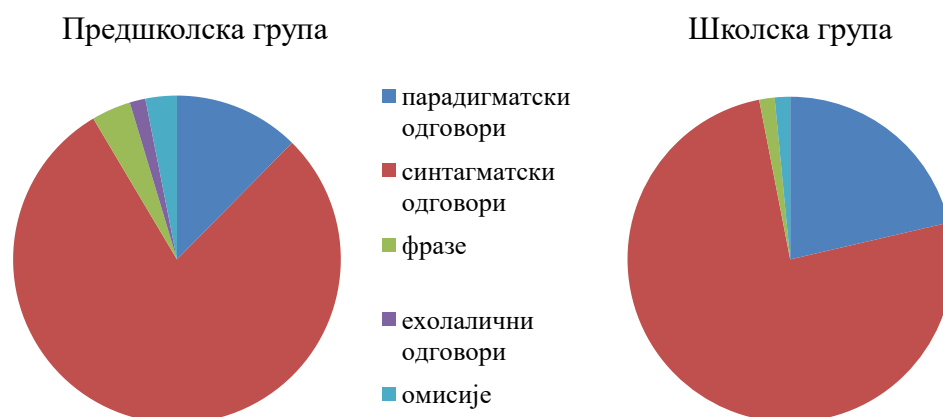
	%	10,08	20,61
синтагматски одговори	N	108	102
	%	83,72	77,86
фразе	N	4	2
	%	3,10	1,53
омисије	N	4	0
	%	3,10	0

Табела 32. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *последњи*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	16	28
	%	12,40	21,37
синтагматски одговори	N	102	99
	%	79,07	75,57
фразе	N	5	2
	%	3,88	1,53
ехолалични одговори	N	2	0
	%	1,55	0
омисије	N	4	2
	%	3,10	1,53



Графикон 29. Одговори деце за придев *први*



Графикон 30. Одговори деце за придев *последњи*

Код придева *први* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=9.723$ ,  $df=3$ ,  $p=0.021$ ). И на предшколском и на школском узрасту је знатно већи број парадигматских него синтагматских одговора, разлика је статистички значајна ( $p=0.028$ ). Деца предшколског узраста дају мање парадигматских одговора (10,08%) у односу на децу школског узраста (20,61%), разлика је статистички значајна ( $p=0.027$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (83,72%) него код школске деце (77,86%), али разлика није статистички значајана ( $p=0.679$ ). Одговоре у виду фразе у

већем броју наводе млађа деца у односу на старију, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). Омисије проналазимо само код деце предшколског узраста.

Деца из градске средине дају већи број парадигматских одговора у односу на децу из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.013$ ) и на школском узрасту ( $p=0.034$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.564$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.552$ ). Одговоре у виду фраза и омисије проналазимо само код деце из сеоске средине.

Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике ни у једној категорији одговора, како на предшколском ( $p=0.722$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.786$ ).

Међу парадигматским одговорима најбројнија асоцијација је придев са значењем супротности *задњи*.<sup>42</sup> Што се тиче правог антонима, придева *последњи*, он код школске деце чини 33,33% свих парадигматских одговора, а код предшколске деце 7,69%. Прави антоним се као асоцијација код школске деце јавља на четвртом месту по фреквентности, а код предшколске деце овакав пример наводи само једно дете. Осим правог антонима *последњи* и придева *задњи*, као парадигматски одговори јављају се и контекстуални антоним *најгори* и контекстуални синоним *најбољи*.

Код придева *последњи* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=7.255$ ,  $df=4$ ,  $p=0.123$ ). Већа је процентуална заступљеност синтагматских одговора у односу на парадигматске и на предшколском и на школском узрасту. Парадигматски одговори су у већој мери заступљени код школске (21,37%) него код предшколске деце (12,40%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.070$ ). Синтагматски одговори су у већем проценту присутни код предшколске (79,07%) него код школске деце (75,57%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.832$ ). Одговори фразом и омисије су бројнији код млађе него код старије деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.854$ ). Ехолаличне одговоре проналазимо само код предшколске деце.

---

<sup>42</sup> Као што ће се видети у делу рада у којем испитујемо антонимију, деца овај придев доживљавају као антоним задатој речи дражи.

Парадигматски одговори су у већој мери заступљени код деце из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.003$ ) и на школском узрасту ( $p=0.008$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.552$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.763$ ). Одговоре у виду фраза у већем броју дају предшколска деца у селу, али разлика међу децом из различитих средина није статистички значајна ( $p=0.180$ ), само школска деца из сеоске средине наводе ову врсту одговора. Ехолаличне одговоре и омисије проналазимо само код деце из сеоске средине.

Нема статистички значајне разлике ни у једној врсти одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.492$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.436$ ).

Од парадигматских одговора најфреквентнији је антоним *први*, који је код школске деце заступљен са 42,85% свих парадигматских одговора, а код предшколске деце са 50%. Антоним се као асоцијација јавља на другом месту код школске деце, а на петом месту код предшколске деце. Међу парадигматским одговорима поред антонима, као одговоре проналазимо синоним *задњи*, као и контекстуални антоним *најбољи* и контекстуални синоним *најгори*. Одговори: *неуспешан, претпоследњи, спор, тужан* у семантичкој су вези са придевом стимулусом.

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *јужни* и *северни*

Одговори добијени за придев *јужни* у предшколској групи: *пол* (32), *воће* (21), *страна* (16), *северни* (7), *ветар* (6), *део* (6), *јужни* (5), *земља* (4), *лето* (3), *трибина* (3), *ласта* (2), *птица* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *веома далеко, велика врућина, море, одлазе ласте, одлазе птице на југ, палма, сунце*.

Одговори добијени за придев *јужни* у школској групи: *пол* (22), *воће* (18), *северни* (17), *страна* (14), *трибина* (10), *ветар* (9), *море* (8), *земља* (4), *део* (3), *јужни* (2) *континент* (2), *обала* (2), *плажа* (2), *топло* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *источни, ластва, лимун, птице одлазе на југ, полулопта, пруга, стално је лето, сунчано*.

Одговори добијени за придев *северни* у предшколској групи: *пол* (35), *зима* (24), *страна* (14), *јужни* (10), *део* (6), *северни* (4), *земља* (3), *ветар* (2), *звезда* (2), *континент* (2), *медвед* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *еским*, *лед*, *море*, *облак*, *океан*, *половина*, *снег*, *снег и хладноћа*, *стадион*, *тамо живи медвед*, *трибина*.

Одговори добијени за придев *северни* у школској групи: *пол* (25), *јужни* (20), *зима* (18), *страна* (14), *земља* (9), *ветар* (8), *океан* (7), *трибина* (6), *море* (5), *део* (3), *звезда* (2), *стадион* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *далек*, *западни*, *источни*, *континент*, *медвед*, *северни*.

Резултати асоцијација добијених за придеве *јужни* и *северни* приказани су у Табелама 33 и 34 и на Графиконима 31 и 32.

Табела 33. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *јужни*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	7	21
	%	5,43	16,03
синтагматски одговори	N	98	98
	%	75,96	74,81
фразе	N	4	2
	%	3,10	1,53
ехолалични одговори	N	5	2
	%	3,88	1,53
омисије	N	15	8
	%	11,63	6,10

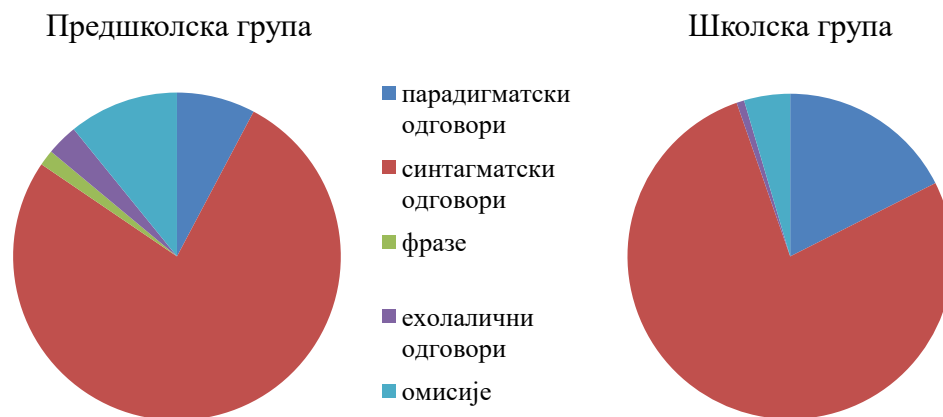
Табела 34. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *северни*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	10	23

	%	7,75	17,56
синтагматски одговори	N	99	101
	%	76,74	77,10
фразе	N	2	0
	%	1,55	0
ехолалични одговори	N	4	1
	%	3,10	0,76
омисије	N	14	6
	%	10,85	4,58



Графикон 31. Одговори деце за придев *јужни*



Графикон 32. Одговори деце за придев *северни*

Код придева *јужни* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=11.068$ ,  $df=4$ ,  $p=0.026$ ). И на предшколском и на школском узрасту је више синтагматских него парадигматских одговора, разлика је статистички значајна ( $p=0.013$ ). Парадигматске одговоре наводи 5,43% предшколске и 16,03% школске деце. Оваквих одговора је статистички значајно више код старије него код млађе деце ( $p=0.008$ ). Синтагматских одговора је подједнако код предшколске и школске деце (75%). Одговоре у виду фразе, ехолаличне одговоре и омисије уочавамо у већем броју код млађе него код старије деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.954$ ).

Парадигматских одговора је више код деце у граду него у селу, разлика на предшколском узрасту није статистички значајна ( $p=0.059$ ), док на школском јесте ( $p=0.016$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.419$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.313$ ). Одговоре фразом на предшколском узрасту више наводе деца из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.317$ ), овакве одговоре дају само школска деца из села. Ехолаличне одговоре наводе само деца из села. Омисија је више код деце из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.001$ ) и на школском узрасту ( $p=0.034$ ).

Не постоји статистички значајна разлика ни у једној категорији одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.584$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.629$ ).

У категорији парадигматских одговора најбројнији је антоним, који код школске деце чини 80,95% парадигматских одговора, а код предшколске деце је антоним једини



парадигматски одговор. Као асоцијација антоним се код школске деце јавља на трећем, а код предшколске на четвртом месту. Деца школског узраста осим антонима наводе још неке придеве који се могу односити на придев стимулус: *источни, топло, сунчано*.

Код придева *северни* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=12.127$ ,  $df=4$ ,  $p=0.016$ ). Знатно је већи број синтагматских него парадигматских одговора и у предшколској и у школској групи деце. Разлика у заступљености ове две врсте одговора је статистички значајна ( $p=0.041$ ). Предшколска деца дају 7,75% парадигматских одговора, а школска 17,56%. Парадигматских одговора је статистички значајно више код старије деце ( $p=0.024$ ). Синтагматских одговора је нешто више код старије (77,10%) него код млађе деце (76,74%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.887$ ). Одговоре фразом проналазимо само код предшколске деце. Ехолаличне одговоре и омисије у већем броју проналазимо код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.656$ ).

Већи број парадигматских одговора учавало код деце из градске него из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.011$ ) и на школском узрасту ( $p=0.001$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из градске и сеоске средине није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.132$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.274$ ). Одговоре у виду фраза у истом броју наводе деца из града и села. Ехолаличне одговоре наводе само деца из села. Омисије у већем броју проналазимо код деце из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.008$ ), а на школском узрасту та разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ).

Једини ехолалични одговор у школској групи навео је дечак. Што се тиче ехолаличних одговора у предшколској групи, као и осталих категорија одговора у предшколској и школској групи нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.625$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.697$ ).

Међу парадигматским одговорима најфреквентнији је антоним, који код школске деце чини 86,96% парадигматских одговора, а код предшколске деце је антоним једини парадигматски одговор. Антоним је код школске деце на другом, а код предшколске на четвртом месту по фреквентности. Поред антонима, школска деца наводе и друге придеве који имају везе са задатим придевом стимулусом: *далек, западни, источни*.

## Резултати асоцијација добијених за придеве *дугачак* и *кратак*

Одговори добијени за придев *дугачак* у предшколској групи: *штап* (17), *зид* (15), *брада* (14), *кратак* (12), *шал* (11), *велики* (10), *коса* (7), *мали* (7), *прут* (6), *пруга* (4), *мост* (3), *висок* (2), *воз* (2), *каши* (2), *панталоне* (2), *улица* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *да је неко дугачак, длака, јакна, канап, капут, кравата, марама, мршав, низак, нос, развучен, сукња, хаљина.*

Одговори добијени за придев *дугачак* у школској групи: *штап* (19), *кратак* (18), *велики* (16), *каши* (14), *мали* (11), *лењир* (8), *висок* (7), *коса* (5), *шал* (4), *канап* (3), *змија* (2), *мост* (2), *нос* (2), *прут* (2), *пут* (2), *хаљина* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *брада, глиста, дебео, длака, ред у пошти, капут, кошуља, марама, мршав, низак, панталоне, стаза, сукња, улица.*

Одговори добијени за придев *кратак* у предшколској групи: *рукав* (19), *дугачак* (15), *прут* (14), *мали* (10), *панталоне* (10), *коса* (9), *велики* (7), *јакна* (6), *брада* (4), *завеса* (3), *трака* (3), *ћебе* (3), *штап* (3), *блуза* (2), *ланац* (2), *пут* (2), *реп* (2), *стаза* (2), *сукња* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок, да није порастао, да није снажан, дебео, конац, мајица, низак, нокат, оловка, улица, хаљина.*

Одговори добијени за придев *кратак* у школској групи: *рукав* (20), *дугачак* (19), *коса* (17), *мали* (16), *велики* (14), *прут* (9), *стаза* (6), *низак* (5), *конопац* (4), *канап* (3), *брада* (2), *мајица* (2), *пут* (2), *ћебе* (2), *штап* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок, дебео, јакна, каша, конац, нокат, панталоне, шортс.*

Резултати асоцијација добијених за придеве *дугачак* и *кратак* приказани су у Табелама 35 и 36 на Графиконима 33 и 34.

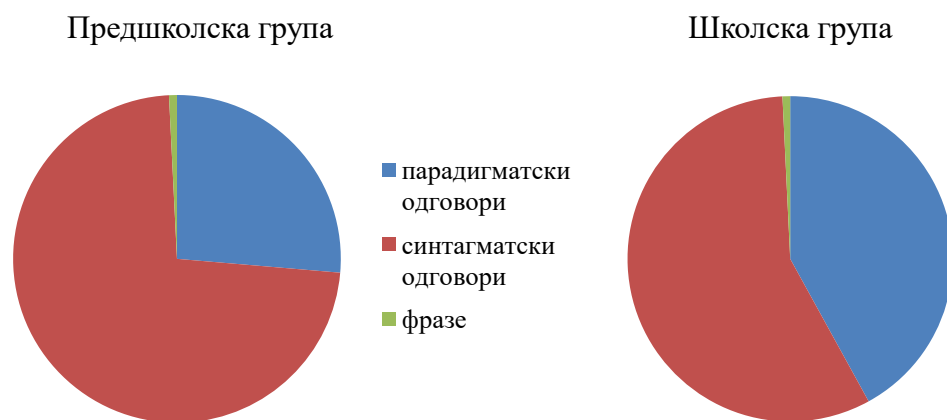
Табела 35. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *дугачак*

Одговори	предшколска група	школска група
----------	-------------------	---------------

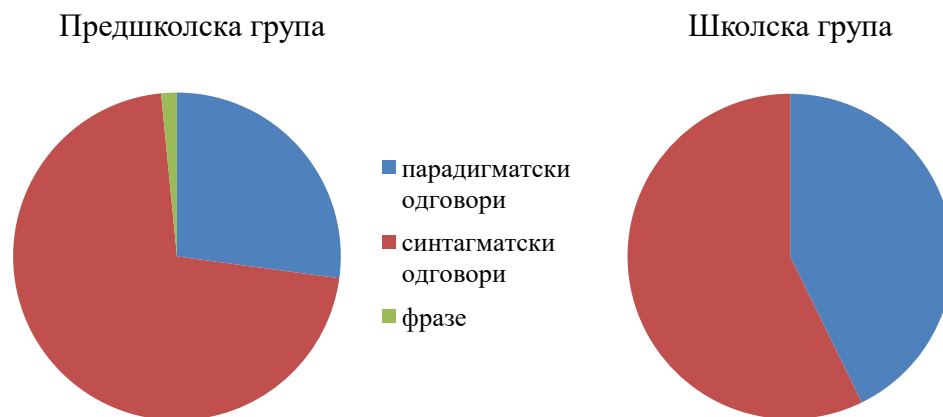
парадигматски одговори	N	34	55
	%	26,35	41,99
синтагматски одговори	N	94	75
	%	72,87	57,25
фразе	N	1	1
	%	0,78	0,76

Табела 36. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *кратак*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	35	56
	%	27,13	42,75
синтагматски одговори	N	92	75
	%	71,32	57,25
фразе	N	2	0
	%	1,55	0



Графикон 33. Одговори деце за придев *дугачак*



Графикон 34. Одговори деце за придев *кратак*

Код придева *дугачак* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=7.076$ ,  $df=2$ ,  $p=0.029$ ). Више је синтагматских него парадигматских одговора и на предшколском и на школском узрасту. Разлика у заступљености ове две категорије одговора је статистички значајна ( $p=0.008$ ). Већи број парадигматских одговора проналазимо код школске деце (41,99%) у односу на предшколску (26,35%), разлика је статистички значајна ( $p=0.026$ ). Синтагматске одговоре у већем броју наводе деца предшколског (72,87%) у односу на децу школског узраста (57,25%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.144$ ). Одговоре у виду фраза у подједнаком броју дају предшколска и школска деца.

Деца из градске средине дају већи број парадигматских одговора у односу на децу из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.006$ ) и на школском узрасту ( $p=0.022$ ). Разлика у броју синтагматских одговора није статистички значајна између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.536$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.419$ ). Одговоре у виду фраза проналазимо само код деце из села.

Нема статистички значајне разлике у броју парадигматских и синтагматских одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.615$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.699$ ). Одговор фразом на предшколском узрасту дао је дечак, а на школском девојчица.

Од парадигматских одговора најфреквентнији је антоним. Код школске деце антоним чини 32,73% парадигматских одговора, а код предшколске 35,29%. Као

асоцијацију антоним налазимо на другом месту код старије деце и на четвртом месту код млађе деце. Поред антонима, проналазимо и друге придеве са значењем супротности (*мали, низак*), као и синонине (*велики, висок*), али и придеве (*мршав, дебео, развучен*) који су семантички повезани са придевом стимулусом.

Код придева *кратак* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=8.562$ ,  $df=2$ ,  $p=0.014$ ). И на предшколском и на школском узрасту више је синтагматских него парадигматских одговора, разлика је статистички значајна ( $p=0.011$ ). Парадигматских одговора је више код школске (42,75%) него код предшколске деце (27,13%), разлика је статистички значајна ( $p=0.028$ ). Синтагматске одговоре у већем броју наводе деца предшколског узраста (71,32%) у односу на децу школског узраста (57,25%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.188$ ). Одговоре у виду фраза проналазимо само код предшколске деце.

Парадигматски одговори су у већој мери заступљени код деце из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.004$ ) и на школском узрасту ( $p=0.008$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.532$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.419$ ). Одговоре у виду фраза дају само деца из сеоске средине.

Ни у једној категорији одговора нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.795$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.824$ ).

Најзаступљенији парадигматски одговор је антоним. Код школске деце антоним чини 33,93% парадигматских одговора, а код предшколске 42,86%. Антоним се и код предшколске и код школске деце налази на другом месту по фреквентности, али код школске деце има већи број одговора. Осим антонима, јављају се и други придеви са значењем супротности (*велики, висок*), као и придеви који се могу сматрати синонимима задатом придеву стимулусу (*мали, низак*) и придев *дебео*, који је у семантичкој вези са придевом стимулусом.

Резултати асоцијација добијених за придеве *дубок* и *плитак*

Одговори добијени за придев *дубок* у предшколској групи: *бунар* (24), *базен* (17), *море* (15), *река* (10), *језеро* (9), *вода* (8), *плитак* (7), *поток* (6), *снег* (4), *бара* (3), *дубок* (3), *блато* (2), *велики* (2), *извор* (2), *рупа* (2), *тањир* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *велика дубина, мали, низак, пећина, празан, преко главе, провалија, шума.*

Одговори добијени за придев *дубок* у школској групи: *базен* (19), *бунар* (17), *плитак* (15), *река* (14), *море* (10), *вода* (9), *језеро* (8), *велики* (6), *бара* (6), *извор* (4), *рупа* (3), *тањир* (3), *мали* (2), *пећина* (2), *поток* (2), *снег* (2), *шума* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *вир, висок, напуњен, низак, океан, пун, чизма.*

Одговори добијени за придев *плитак* у предшколској групи: *базен* (26), *вода* (18), *река* (14), *извор* (10), *бара* (9), *дубок* (8), *језеро* (7), *поток* (6), *море* (5), *плитак* (4), *мали* (3), *рупа* (2), *тањир* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *бунар, велики, види се дно, висок, да је мало дубок, празан, ципела, чизма.*

Одговори добијени за придев *плитак* у школској групи: *поток* (19), *базен* (18), *дубок* (17), *река* (16), *вода* (10), *мали* (8), *бара* (7), *језеро* (6), *извор* (5), *море* (4), *рупа* (3), *бунар* (2), *велики* (2), *песак* (2), *тањир* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок, низак, мутан, панталоне, плитак, свеж.*

Резултати асоцијација добијених за придеве *дубок* и *плитак* приказани су у Табелама 37 и 38 и на Графиконима 35 и 36.

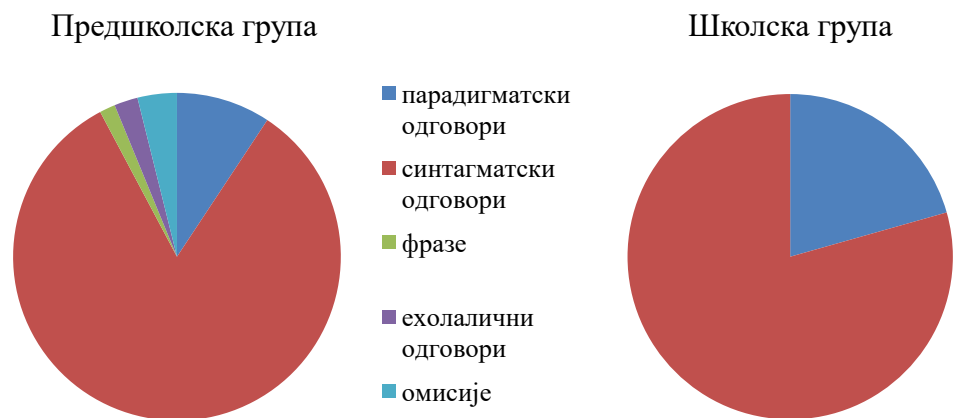
Табела 37. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *дубок*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	12	27
	%	9,30	20,61
синтагматски одговори	N	107	104
	%	82,94	79,39

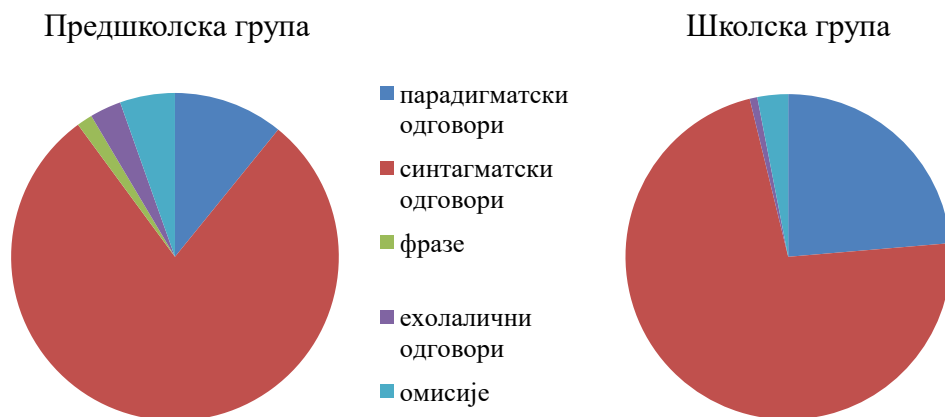
фразе	N	2	0
	%	1,55	0
ехолалични одговори	N	3	0
	%	2,33	0
омисије	N	5	0
	%	3,88	0

Табела 38. Дистрибуција различитих категорија одговора за придев *плитак*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	14	31
	%	10,85	23,66
синтагматски одговори	N	102	95
	%	79,07	72,52
фразе	N	2	0
	%	1,55	0
ехолалични одговори	N	4	1
	%	3,10	0,76
омисије	N	7	4
	%	5,43	3,05



Графикон 35. Одговори деце за придев *дубок*



Графикон 36. Одговори деце за придев *плитак*

Код придева *дубок* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=15.797$ ,  $df=4$ ,  $p=0.003$ ). Знатно је више синтагматских него парадигматских одговора и код предшколске и код школске деце. Разлика у заступљености ове две врсте одговора је статистички значајна ( $p=0.022$ ). Предшколска деца дају парадигматске одговоре у 9,30% случајева, а школска у 20,61%. Парадигматских одговора је статистички значајно више код деце школског узраста ( $p=0.016$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (82,94%) него код школске деце (79,39%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.836$ ). Одговори у виду фразе, ехолалични одговори и омисије јављају се само код деце предшколског узраста.

Деца из градске средине дају већи број парадигматских одговора од деце из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.021$ ) и на школском узрасту ( $p=0.034$ ). Разлика у броју синтагматских одговора између деце из градске и сеоске средине није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.629$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.556$ ). Одговори у виду фразе су подједнако заступљени код деце из града и села. Ехолалични одговори су присутни само код деце из села. Омисије у већем броју проналазимо код деце из сеоске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ).

Нема статистички значајне разлике ни у једној врсти одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.615$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.591$ ).



Међу парадигматским одговорима најбројнији је антоним, који код школске деце чини 55,56% парадигматских одговора, а код предшколске 58,33%. Антоним се као асоцијација јавља на трећем месту код школске, а на седмом код предшколске деце. Проналазимо и придеве са значењем супротности: *низак*, *мали*, придеве који су блискозначни: *висок*, *велики* и оне који су семантички повезани: *празан*, *пун*.

Код придева *плитак* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=11.274$ ,  $df=4$ ,  $p=0.024$ ). И у предшколској и у школској групи је већи број синтагматских него парадигматски одговора, разлика је статистички значајна ( $p=0.012$ ). Предшколска деца дају 10,85% паридигматских одговора, а школска 23,66%. Парадигматских одговора је статистички значајно више у групи старије деце ( $p=0.011$ ). Синтагматске одговоре у већем броју наводе предшколска (79,07%) у односу на школску децу (72,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.618$ ). Одговоре фразом дају само деца предшколског узраста. Ехолаличне одговоре и оmissије у већем броју проналазимо код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.513$ ).

Парадигматске одговоре у већем броју дају деца из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.008$ ) и на школском узрасту ( $p=0.007$ ). Разлика у броју синтагматских одговора није статистички значајна између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.692$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.473$ ). Одговоре у виду фраза у истом броју наводе деца из града и села. Ехолаличне одговоре проналазимо само код деце из села. Нема статистички значајне разлике у броју оmissија код предшколске деце из различитих средина ( $p=0.257$ ), а само школска деца из сеоске средине изостављају одговоре.

Ехолалични одговор у школској групи налазимо само код једне девојчице. Што се тиче ехолаличних одговора у предшколској групи, као и осталих категорија одговора на предшколском и школском узрасту, нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.615$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.689$ ).

У категорији парадигматских одговора највећу фреквенцију има антоним. У групи школске деце антоним чини 54,84% парадигматских одговора, а у групи предшколске деце 57,14% парадигматских одговора. Код деце школског узраста антоним се јавља на

трећем месту по фреквентности, а код деце предшколског узраста на шестом месту. Поред антонима, као одговори се јављају и придеви *висок, велики*, који би могли бити нека врста супротности задатом придеву стимулусу и придеви *низак, мали*, који имају блиско значење задатом придеву. Међу парадигматским одговрима проналазимо и придеве: *празан, мутан, свеж*, који су семантички повезани са придевом стимулусом.

#### Резултати асоцијација добијених за придеве *доњи* и *горњи*

Одговори добијени за придев *доњи* у предшколској групи: *спрат* (23), *страна* (15), *горњи* (9), *део* (8), *зуби* (8), *подрум* (7), *кревет* (6), *преграда* (6), *стан* (5), *врата* (4), *доњи* (3), *приземље* (3), *грана* (2), *низак* (2), *полица* (2), *прозор* (2), *степеник* (2), *фиока* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок, даска, дно, ексер, живи у приземљу, кад је неко доле, под, праг, пут, ред, тераса*.

Одговори добијени за придев *доњи* у школској групи: *спрат* (19), *горњи* (18), *зуби* (14), *део* (10), *страна* (9), *веш* (7), *преграда* (6), *под* (5), *низак* (4), *врата* (3), *приземље* (3), *тераса* (3), *фиока* (3), *висок* (2), *кревет* (2), *подрум* (2), *полица* (2), *прозор* (2), *соба* (2), *стан* (2), *степеник* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *далек, да станује у приземљу, доњи део гардеробе, дугме, књига, ред, стаза, улица*.

Одговори добијени за придев *горњи* у предшколској групи: *спрат* (18), *страна* (14), *зуби* (10), *доњи* (9), *прозор* (8), *кревет* (7), *таван* (7), *тераса* (6), *горњи* (4), *висок* (3), *врата* (3), *грана* (3), *фиока* (3), *плафон* (3), *део* (2), *дугме* (2), *полица* (2), *преграда* (2), *степеник* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *греда, да се попео на спрат, даска, димњак, када се попнем на таван, кров, лист, мост, низак, ред, соба*.

Одговори добијени за придев *горњи* у школској групи: *спрат* (19), *доњи* (17), *стан* (15), *зуби* (9), *део* (8), *таван* (7), *преграда* (6), *прозор* (6), *висок* (5), *страна* (4), *кревет* (3), *врата* (2), *низак* (2), *полица* (2), *ред* (2), *тераса* (2), *улаз* (2), *фиока* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *врх, грана, даска, дугме, књига, кров, линија, на великој висини, мали, плитак, слој, соба, улица*.

Резултати асоцијација добијених за придеве *доњи* и *горњи* приказани су у Табелама 39 и 40 и на Графиконима 37 и 38.

Табела 39. Заступљеност различитих категорија одговора за придев *доњи*

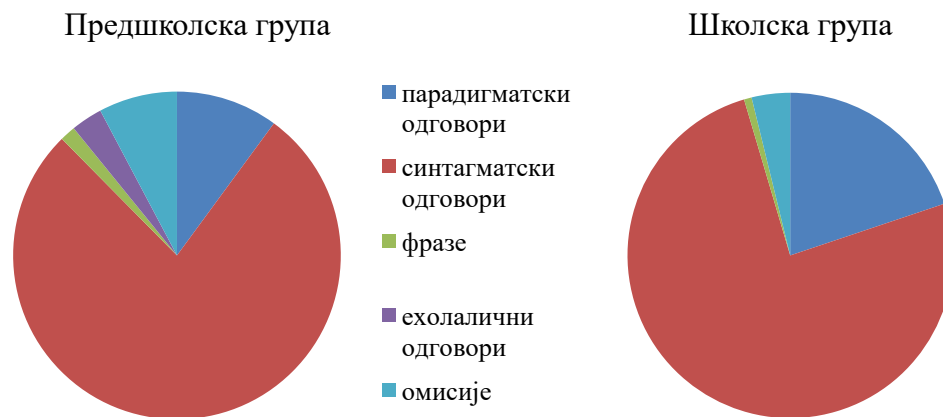
Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	12	25
	%	9,30	19,08
синтагматски одговори	N	103	101
	%	79,85	77,10
фразе	N	2	2
	%	1,55	1,53
ехолалични одговори	N	3	0
	%	2,33	0
омисије	N	9	3
	%	6,97	2,29

Табела 40. Заступљеност различитих категорија одговора за придев *горњи*

Одговори		предшколска група	школска група
парадигматски одговори	N	13	26
	%	10,08	19,85
синтагматски одговори	N	100	99
	%	77,52	75,57
фразе	N	2	1
	%	1,55	0,76
ехолалични одговори	N	4	0
	%	3,10	0
омисије	N	10	5
	%	7,75	3,82



Графикон 37. Одговори деце за придев *доњи*



Графикон 38. Одговори деце за придев *горњи*

Код придева *доњи* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=10.572$ ,  $df=4$ ,  $p=0.032$ ). Знатно је већи број синтагматских него парадигматских одговора и у предшколској и у школској групи деце. Разлика у заступљености ове две врсте одговора је статистички значајна ( $p=0.043$ ). Парадигматски одговори су знатно чешћи код школске (19,08%) него код предшколске деце (9,30%), разлика је статистички значајна ( $p=0.032$ ). Синтагматске одговоре даје 79,85%, предшколске деце и 77,10% школске деце. Више је синтагматских одговора код

предшколске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.887$ ). Одговоре у виду фраза у истом броју наводе деца предшколског и школског узраста. Ехолаличне одговоре уочавамо само код деце предшколског узраста. Омисије у већем броју проналазимо код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.083$ ).

Деца из градске средине дају већи број парадигматских одговора у односу на децу из сеоске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.021$ ) и на школском узрасту ( $p=0.009$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.622$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.618$ ). Одговоре у виду фраза и ехолаличне одговоре наводе само деца из сеоске средине. Омисија је на предшколском узрасту више код деце из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.019$ ), а на школском узрасту само деца из сеоске средине имају изостављене одговоре.

Нема статистички значајне разлике ни у једној врсти одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.529$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.562$ ).

Од парадигматских одговора најзаступљенији је антоним. Код школске деце антоним чини 72% парадигматских одговора, а код предшколске 75%. Антоним се као асоцијација јавља на другом месту код школске деце, а на трећем код предшколске. Осим антонима, као парадигматске асоцијације налазимо и придев са значењем супротности *висок*, затим синоним *низак* и придев *далек*, који је семантички повезан са придевом стимулусом.

Код придева *горњи* постоји статистички значајна разлика у одговорима између деце различитог узраста ( $\chi^2=10.324$ ,  $df=4$ ,  $p=0.035$ ). Већа је процентуална заступљеност синтагматских одговора у односу на парадигматске и на предшколском и на школском узрасту. У групи предшколске деце је 10,08% парадигматских одговора, а у групи школске деце 19,85%. Парадигматских одговора је статистички значајно више код старије него код млађе деце ( $p=0.037$ ). Синтагматских одговора је више код предшколске (77,52%) него код школске деце (75,57%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.944$ ). Одговоре фразом и омисије у већем броју проналазимо код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.197$ ). Ехолаличне одговоре уочавамо само код деце предшколског узраста.

Парадигматске одговоре у знатно већем броју дају деца из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.013$ ) и на школском узрасту ( $p=0.019$ ). Разлика у броју синтагматских одговора није статистички значајна између деце из различитих средина ни на предшколском ( $p=0.549$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.132$ ). Одговоре у виду фраза и ехолаличне одговоре наводе само деца из сеоске средине. Омисије у већем броју проналазимо код деце из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.011$ ), на школском узрасту разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ).

Једини одговор у виду фразе код школске деце навео је дечак. Што се тиче одговора фразом у предшколској групи, као и осталих категорија одговора у предшколској и школској групи нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.659$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.688$ ).

Међу парадигматским одговорима најфреквентнији је антоним. Код школске деце антоним чини 65,39% парадигматских одговора, а код предшколске 69,23%. Као асоцијацију антоним налазимо на другом месту код деце школског узраста, а на четвртом месту код деце предшколског узраста. У парадигматске одговоре осим антонима спадају и придев са значењем супротности *низак*, синоним *висок* као и придеви *мали*, *плитак*, који имају семантичку везу са придевом стимулусом.

## 9.4. Дискусија о добијеним резултатима

Како се од испитаника у овом задатку тражило да дају своју прву асоцијацију на прочитану реч, добили смо велики број различитих одговора. Њихови одговори су се кретали од тога да су само понављали дату реч, преко одговора у виду синтагме или реченице, до тога да нису давали ниједан одговор. Како се види из наведених резултата, врло често су испитаници као одговор давали именице, што показује да придеве разумеју боље уз одређени појам. Често су се јављали одговори у виду фраза и реченица јер децу нисмо ограничили да нам дају само један појам као асоцијацију.

Када сагледамо одговоре испитаника за све анализиране придеве, видимо да су највише заступљени синтагматски одговори, затим следе парадигматски, а остали типови одговора (фразе, ехолалије и омисије) имају знатно нижи степен учесталости. Овај

результат је у складу са оним у истраживањима у којима је указано на то да синтагматске и парадигматске асоцијације имају већу учесталост од других врста слободних асоцијација (Чабаркапа и сар. 2013: 596), док је присуство малог броја одговора из категорије фраза, ехолалија и омисија очекивано с обзиром на узраст испитаника (Arsenić i sar. 2015: 23). Одговори фразом, ехолалични одговори и омисије су незрели одговори који су карактеристични за млађе узрасте.

Почетна претпоставка да ће бити већа учесталост синтагматских у односу на парадигматске асоцијације је потврђена. Примећујемо да и предшколска и школска деца продукују знатно више синтагматских одговора у односу на парадигматске. С обзиром на то да су предмет истраживања придеви, а да је канонска позиција придева пре именица, велики број синтагматских одговора је очекиван. Деца су за све анализиране придеве дала већи број синтагматских него парадигматских одговора.

Парадигматски одговори су знатно више присутни код школске него код предшколске деце. За готово све анализиране придеве број парадигматских одговора је значајно већи код старије него код млађе деце. Само за придеве *десни*, *леви* и *последњи* разлика није значајно велика, мада је и тада овај тип одговора заступљенији код деце школског узраста.

Синтагматски одговори код предшколске и школске деце јављају се у истом или приближно истом проценту за придеве *леви*, *јужни* и *северни*. Код свих осталих придева, синтагматских одговора је више код млађе него код старије деце, али разлика није значајно велика.

Број синтагматских одговора се са узрастом испитаника смањује, а проценат парадигматских одговора расте. Асоцијативни одговори школске деце одликавају у већој мери парадигматске односе међу речима, док су асоцијативни одговори деце предшколског узраста превасходно синтагматски. Ови резултати су у складу са истраживањима која говоре о синтагматско парадигматском помаку и која указују на то да је на старијим узрастима више парадигматских одговора него на млађим (McNeill 1963; Gašić-Pavišić 1981; Lurija 2000).

Један део испитаника одговарао је реченицом. Постоје случајеви да само млађа деца одговарају фразом или реченицом, а старија немају ову врсту одговора, то су: *низак*, *велики*, *мали*, *огроман*, *северни*, *кратак*, *дубок*, *плитак*. Код придева *висок*, *леви*, *крупан*,

*први, последњи, јужни, горњи* и старија деца дају одговоре у виду фразе, али их млађа деца дају у већем броју, мада разлика није значајно велика. За придеве *десни, ситан, дугачак, доњи* ови одговори подједнако се јављају код млађе и старије деце.

Примећујемо да постоји разлика између предшколске и школске деце када су у питању одговори у виду реченице или фразе. Ова категорија одговора карактеристична је за предшколску групу. Млађа деца у већем броју наводе одговоре фразом у односу на старију децу, а има и доста случајева да само млађа деца одговарају овако. Одговори у виду синтагме спадају у незреле одговоре. Њихов број се са узрастом смањује.

Испитаници предшколске групе су на питање на шта их асоцирају придеви: *висок, низак, огроман, леви, крупан, последњи, дубок, доњи, горњи*, одговорили поновивши задати придев стимулус. Овакви одговори могу се сврстати у ред ехолаличних одговора када испитаници понављају исти придев као одговор. Старија деца немају ехолаличне одговоре за наведене придеве. На придеве *десни, јужни, северни, плитак* и школска деца понављају дату реч драж као одговор, али у већој мери то чине предшколска деца.

Утврђено је постојање разлике у броју ехолаличних одговора између млађе и старије деце. Ехолалични одговори су много чешћи код предшколске него код школске деце, за већину придева само млађа деца имају ову врсту одговора. Ово не изненађује јер су овакви одговори незрели и најчешћи су на сасвим раним узрастима.

Омисије за придеве *велики, мали, огроман, први, дубок* проналазимо само код предшколске деце, сва школска деца су навела одговоре за ове придеве. Код придева *висок, низак, десни, леви, крупан, последњи, јужни, северни, плитак, доњи, горњи* и старија деца имају омисије, али их је више код млађе деце, међутим разлика није значајно велика.

У оквиру категорије без одговора учачамо да школска деца имају боље постигнуће у односу на предшколску децу. У млађој групи више испитаника није ништа одговорило, док се у старијој групи мање јављају изостављени одговори. Овакав резултат је очекиван с обзиром на то да су омисије карактеристичне за млађе узрасте.

Парадигматске и синтагматске асоцијације јављају се као одговори на све придеве. Деца школског узраста за придеве *велики, мали, огроман, кратак, дубок* имају само синтагматске и парадигматске одговоре. Осим ова два типа одговора, код предшколске деце се за сваки придев јављају и одговори у виду фраза. И школска деца за већину



придева као одговоре наводе фразе. Ехолалични одговори и омисије се не јављају код свих придева, већ само код оних чије је значење деци нешто теже за разумевање.

Анализом резултата утврђено је да врста одговора зависи од узраста испитаника. У дистрибуцији различитих категорија одговора нађене су значајне разлике између деце различитог узраста. Потврђена је претпоставка од које смо пошли да код деце различитог узраста постоје разлике које се тичу учесталости појединих врста слободних асоцијација. Заступљеност парадигматских асоцијација знатно је већа код старије деце, док је учесталост реченичних асоцијација, фраза, ехолалија и омисија већа код млађе деце.

У групи школске деце бројнији су парадигматски одговори у односу на групу предшколске деце у којој доминирају синтагматски одговори, било у виду именице или у виду синтагме. Наше истраживање потврдило је резултате претходних истраживања у којима се дошло до закључка да са узрастом испитаника расте број парадигматских одговора (Ervin 1961; Cronin 2002; Дрљан и сар. 2016). Већи проценат ових одговора код старије деце у односу на млађу је резултат који је очекиван с обзиром на то да је већи број парадигматских одговора повезан са вишим нивоом језичког развоја (Deese 1965).

Када упоредимо добијене одговоре, онако како смо их класификовали, са степенастим стадијумима развоја које је изнео Пијаже, видимо да постоји велика разлика у одговорима између деце на различитим стадијумима когнитивног развоја. Преоперационални стадијум у развоју когнитивних способности деце поклапа се са предшколским периодом. Код деце на овом стадијуму асоцијативни одговори су у највећој мери синтагматски, а велики је број и осталих одговора који спадају у незреле. На стадијуму конкретних операција почињу у већој мери да се појављују парадигматски одговори, мада су и даље синтагматски доминантни. Већи број парадигматских одговора одлика је вишег стадијума сазнајног развоја.

Усвајање придева просторних односа је процес који се одвија на различитим развојним стадијумима. Лексичко-семантичка развијеност деце на различитим стадијумима одликује се богаћењем и структурирањем лексике и семантике. Структурирање лексикона повезано је са нивоом когнитивног развоја. Најважнији предуслов за развој језичких способности јесте утицај когнитивног развоја. Језички развој детета одвија се у непрекидној интеракцији са развојем других менталних функција.

Одлике асоцијација повезане су са дечјим језичким способностима и временом се мењају. Динамична структура асоцијација показује где се одређена група деце налази у свом развоју. На различитим стадијумима развоја у говору детета образују се различите везе између речи, карактер тих веза није исти. Динамика развојних тенденција у усвајању придева просторних односа другачија је на различитим стадијумима когнитивног развоја.

Поредећи заступљеност појединих категорија одговора код деце из града и села истог узраста, уочили смо да постоје разлике у постигнућу између деце из различитих средина. Пошли смо од претпоставке да ће учесталост парадигматских асоцијација бити већа код деце из града, док ће учесталост слободних асоцијација у виду фраза, ехолалија и омисија бити већа код деце из села. У истраживању је ова хипотеза потврђена.

Процент заступљености парадигматских одговора већи је код деце из градске него из сеоске средине. Код предшколске деце разлика је велика за све придеве осим за придев *јужни* где такође већи број деце из града одговара парадигматски, али разлика није значајно велика. Што се тиче школске деце, у случају свих испитиваних придева деца из града имају знатно више парадигматских одговора у односу на децу из села.

Није нађена разлика у броју синтагматских одговора између деце из градске и сеоске средине. Овакве одговоре у приближно истом броју дају деца из различитих средина и на предшколском и на школском узрасту.

Одговоре фразом за придеве: *низак, велики, ситан, десни, леви, први, дугачак, кратак, доњи, горњи* наводе само предшколска деца из сеоске средине. Млађа деца у селу фразе као одговоре наводе у већем броју у односу на децу у граду за придеве: *висок, мали, крупан, последњи, јужни*, али разлика није значајно велика. У истом броју овакве одговоре наводе деца из различитих средина за придеве: *огроман, северни, дубок, плитак*.

Ехолаличне одговоре, односно поновљен придев стимулус као одговор код предшколске деце налазимо само у сеоској средини. У граду нема оваквих одговора.

Омисије у предшколској групи проналазимо само код деце из села за придеве *огроман, први* и *последњи*. Изостављених одговора је значајно више код деце из села него из града за придеве: *јужни, северни, доњи, горњи*. Код придева *висок, низак, десни, леви, крупан, дубок, плитак* више је омисија у селу него у граду, али разлика није значајна.

За све придеве код којих школска деца одговарају фразом, оваке одговоре проналазимо само у сеоској средини. Одговоре у виду понављања задате речи на

школском узрасту дају само деца из села. Дакле, у граду међу школском децом нема одговора фразом и ехолаличних одговора. Омисије за придеве: *висок, низак, десни, леви, крупан, последњи, плитак, доњи* налазимо само код школске деце у селу. Код придева *јужни* деца у селу имају знатно већи број омисија у односу на децу у граду. За придеве *северни* и *горњи* такође деца у селу имају више омисија, али разлика није значајно велика.

На основу добијених резултата уочавамо да постоји разлика у заступљености појединих типова одговора код деце из различитих средина. И предшколска и школска деца из градске средине имају значајно већи број парадигматских одговора, а знатно мање одговора фразом, ехолаличних и изостављених одговора у односу на децу из сеоске средине. Сва испитивана деца из сеоске средине на предшколском и на школском узрасту наводе свих пет врста одговора. Предшколска деца из града имају све одговоре осим ехолаличних, а школска деца из града имају синтагматске одговоре, парадигматске и омисије. Већи број ехолаличних одговора и омисија код деце из сеоске средине значи да су ова деца у мањој мери усвојила значење испитиваних придева. Овакав резултат је у складу са резултатима истраживања која указују на то да је урбанизованост средине важан „контекстуални фактор развоја и функционисања деце у различитим областима“ (Burušić et al. 2013; Tine 2014; Gadžić et al. 2015).

Проверавали смо да ли постоји разлика у одговорима између дечака и девојчица. На основу добијених резултата закључујемо да између дечака и девојчица истог узраста не постоји разлика у усвојености и разумевању значења придева просторних односа.

Ни у једној категорији одговора нема значајне разлике између деце различитог пола, како на предшколском, тако ни на школском узрасту. Парадигматске и синтагматске одговоре као и фразе, ехолаличне одговоре и омисије у приближно истом броју проналазимо код дечака и девојчица. Ова анкета показује да не постоје полне разлике у усвајању значења придева просторних односа. Изједначена постигнућа дечака и девојчица показују да они приближно исто напредују. Добијени подаци у нашем истраживању су у складу са истраживањима која указују на то да у оквиру свих категорија одговора не постоји значајна разлика у постигнућу између дечака и девојчица (Arsenić i sar. 2015; Ješmenica, Golubović 2015: 347).

Као одговоре на питања у анкети добили смо веома различите асоцијације. Како су испитаници били деца на узрасту од шест и осам година одговори које смо добили били су

разноврсни – од именица и придева, преко синтагми, до реченица. Одговоре смо на основу врсте речи којој припадају поделили на синтагматске и парадигматске. У синтагматске одговоре смо сврстали оне речи које припадају другој граматичкој врсти, то су у овом случају именице. Придеве који су се јавили као одговори уврстили смо у категорију парадигматских одговора.

Највише је одговора који спадају у синтагматске. То су пре свега именице које чине синтагму са задатим придевом. Овакви одговори су бројнији код деце предшколског узраста, али и код школске деце доминирају. Деца у највећем броју случајева као одговоре наводе појмове који се односе на конкретни домен значења ових придева. Примећујемо да међу наведеним именицама нема оних које се односе на апстрактно значење, осим код придева *први* и *последњи* за које смо већ рекли да у великој мери имају развијен апстрактни домен значења.

Децу нисмо ограничавали да као одговор наведу само једну реч, па се као одговори у одређеном броју случајева јављају синтагме које смо сврстали у категорију одговора фразом. Међу оваквим одговорима има различитих дефиниција (*кад је неко висок, да има висину, да је порастао, да је до плафона, да није мали, онај ко је десни, да мало једе, да се не гоји, да је неко дебео, да је неко дугачак, да није порастао, да је мало дубок, кад је неко доле, да се попео на спрат, када се попнем на таван*) и описа (*може све да дохвати, иде у вртић, порастао је огроман, не идем десно, гледам лево-десно, неко пише левом руком, једе воће и поврће, мало дебео, много једе, никада не касни, стигне први на час, много касни, стигнем на крају, веома далеко, велика врућина, птице одлазе на југ, стално је лето, снег и хладноћа, велика дубина, преко главе, види се дно, живи у приземљу*). Сви овакви одговори се односе на задате придеве стимулусе, представљају описне дефиниције придева и помоћу њих сазнајемо како деца размишљају о просторним односима.

Други по бројности су одговори придевом, односно парадигматски одговори. У истраживању је потврђена почетна претпоставка да је међу парадигматским одговорима највише антонима. Испитивани придеви осим правих антонима, као парадигматске асоцијације имају и друге придеве са значењем супротности. Мање фреквентни су одговори који представљају синонине задатим придевима, а приметно је и присуство одговора придевима који су семантички повезани са придевом стимулусом.

Анализом анкете коју смо спровели показали смо да хипотеза по којој се као реакција на стимулус придев као најфреквентнија асоцијација неће јављати његов антоним у највећем броју случајева јесте тачна. На понуђене придеве нисмо добили антоним као најфреквентнију асоцијацију.<sup>43</sup> Само се у случају придева *леви* као најфреквентнија асоцијација код школске деце јавља његов антоним *десни*. У осталим случајевима антоним се јавља међу четири најфреквентније асоцијације, али не на првом месту. Највећи број испитаника одговорио је именицом. Антоним се код школске деце као асоцијација јавља на другом месту по фреквентности код придева: *висок, низак, велики, огроман, десни, крупан, последњи, северни, дугачак, кратак, доњи, горњи*. Код придева: *мали, јужни, дубок, плитак*, антоним се као асоцијација јавља на трећем месту. Као асоцијацију антоним налазимо на четвртном месту код придева *ситан* и *први*.

Антоним се код предшколске деце као асоцијација јавља на другом месту по фреквентности код придева *кратак*. Код придева: *низак, велики, мали, огроман, леви, доњи*, антоним се као асоцијација јавља на трећем месту. Као асоцијацију антоним налазимо на четвртном месту код придева: *јужни, северни, дугачак, горњи*. Антоним се као асоцијација јавља на петом месту код придева: *висок, десни, последњи*. Код придева *плитак* антоним се као асоцијација налази на шестом месту, а код придева *дубок* на седмом месту. За придев *ситан* само три испитаника наводе антоним као одговор, за придев *крупан* два, а за *први* једно дете.

Антоними су фреквенцијски више позиционирани код школске деце. Осим придева *леви*, у свим осталим случајевима као најфреквентнија асоцијација јавља се именица, и то без обзира на то да ли се ради о придевима који имају праве или неправне антониме. И остале фреквентне асоцијације су именице. Наша анкета само је потврдила да код придева који имају антоним, антоним не мора да се јави као најфреквентнија асоцијација, што констатује и Драгићевић (2007: 290).

У предшколској групи код придева: *висок, низак, ситан, крупан*, најбројнији међу парадигматским одговорима нису прави антоними, већ други придеви који означавају супротност задатим придевима, то су одговори: *мали, велики, дебео, мршав*. На задату реч стимулус *први* предшколска и школска деца као најбројнији парадигматски одговор наводе придев *задњи* који је синоним правом антониуму *последњи*.

---

<sup>43</sup> Овакав резултат добили смо и у истраживању са одраслим испитаницима (Милосављевић 2019б).

Код придева *десни* и *леви* једини парадигматски одговори су антоними. За придеве *јужни* и *северни* предшколска деца као парадигматске одговоре наводе само антониме, а школска још неке придеве који су у вези са придевом стимулусом. Код придева *први* и *последњи* као парадигматски одговори јављају се контекстуални антоними и контекстуални синоними (*најгори*, односно *најбољи*).

Заступљеност антонима у процентима код предшколске деце износи: *висок* – 6,20, *низак* – 5,43, *велики* – 7,75, *мали* – 7,75, *огроман* – 8,53, *десни* – 6,98, *леви* – 8,53, *ситан* – 2,33, *крупан* – 1,55, *први* – 0,78, *последњи* – 6,20, *јужни* – 5,43, *северни* – 7,75, *дугачак* – 9,30, *кратак* – 11,63, *дубок* – 5,43, *плитак* – 6,20, *доњи* – 6,98, *горњи* – 6,98. Процентуална заступљеност антонима код школске деце: *висок* – 12,21, *низак* – 12,98, *велики* – 11,45, *мали* – 11,45, *огроман* – 13,74, *десни* – 13,74, *леви* – 14,50, *ситан* – 8,40, *крупан* – 7,63, *први* – 6,87, *последњи* – 9,16, *јужни* – 12,98, *северни* – 15,27, *дугачак* – 13,74, *кратак* – 14,50, *дубок* – 11,45, *плитак* – 12,98, *доњи* – 13,74, *горњи* – 12,98.

Један од циљева био је да проверимо да ли ће се међу одговорима деце као асоцијација на задате речи наћи њихови антоними. Из наведених резултата се види да су ови одговори слабије заступљени код млађе деце, док су код старије били чешћа асоцијација. Када погледамо укупан број ових одговора за сваки придев, можемо рећи да су антоними била прилично честа асоцијација деце на задате придеве.

## 10. Усвајање значења придевских супротности

### 10.1. Циљеви и хипотезе

Овај део истраживања спроводи се са циљем да се испита усвајање значења антонимских придевских парова код деце различитог узраста. Циљ је утврдити да ли су деца у стању да на одређеном узрасту дају речи супротног значења и какве реакције на њих изазвају задати придеви просторних односа као речи-стимулуси. Уколико деца не могу дати речи супротног значења, питање је какви се одговори могу очекивати – можда синоними, негирани придеви, именице без обзира на то што позитивни члан антонимског пара припада другој врсти речи или пак одговори у виду синтагме. Ако деца разумеју значење основног придева, да ли су у стању да дају значењски супротне речи или дају негиране облике јер их речца не- асоцира на јачу супротност још једно је од питања овог дела истраживања.

Циљ је да се утврди на ком узрасту деца усвајају придевске супротности обзиром на то да је антонимичност когнитивна функција која се развија на одређеном стадијуму развоја језичких способности. Истраживање се спроводи и са циљем да се проучи начин функционисања менталног лексикона и да се провери у којој је мери повезана фреквентност појављивања одређених асоцијација са значењем придева и степеном супротности међу члановима антонимских парова. Анализирамо придевске антониме како бисмо сагледали законитости стварања супротности међу члановима придевских антонимских парова. Испитујемо антонимске односе у које ступају придеви просторних односа и проверавамо да ли говорници српског језика, у овом случају деца предшколског и школског узраста, на задате лексеме које су предмет анализе дају очекиване одговоре.

Занима нас да утврдимо начин и темпо стицања значења придева и њихових супротности. Проверавамо на ком ступњу развоја деца усвајају антониме задатих придева. Желимо да покажемо да ли деца на предшколском узрасту разумеју супротности придева просторних односа, ако не, на ком узрасту су у стању да их разумеју. Испитујемо каква је

ситуација на предшколском узрасту, а онда је упоређујемо са резултатима на узорку деце основношколског узраста да бисмо видели какав се напредак остварује.

Један од циљева је и да се утврди да ли постоје разлике у погледу усвојености супротности значења придева просторних односа код деце која живе у различитим срединама, у граду и селу. Испитујемо колики је утицај средине на развој и разумевање супротности значења ових придева. Такође, циљ је да се испита да ли постоје разлике у одговорима између испитаника према полу. Проверавамо да ли се дечаци и девојчице разликују по развијености способности разумевања и употребе супротности значења придева просторних односа.

На основу теоријских поставки и задатих циљева постављамо неколико хипотеза:

- Деца школског узраста у већем броју дају праве антониме и друге одговоре са тачним значењем супротности у односу на децу предшколског узраста.
- Предшколска деца имају већи број синтагматских одговора, негација, компаратива, ехолалија, оmissија и погрешних одговора у односу на школску децу.
- Разноврсност одговора, која указује на тежину усвајања значења придева и њихових супротности, већа је код предшколске него код школске деце.
- Деца из градске средине у већој мери наводе праве антониме и одговоре са тачним значењем супротности, а у мањој синтагматске одговоре, негације, компаративе, ехолалије, оmissије и погрешне одговоре у односу на децу из сеоске средине.
- Нема значајне разлике у одговорима између дечака и девојчица истог узраста.

## 10.2. Узорак испитаника

У овом делу истраживања учествовало је 259 испитаника. Испитивањем је обухваћено 127 испитаника узраста од шест година која похађају припремни предшколски програм у школама у којима је испитивање спроведено и 132 испитаника узраста од осам година, ученици другог разреда основне школе. Од тога је у градској средини 65 испитаника предшколског узраста и 69 испитаника школског узраста, а у сеоској средини је 62 испитаника предшколског узраста и 63 испитаника школског узраста. Што се тиче полне структуре, на предшколском узрасту је 61 дечак и 66 девојчица, а на школском



узрасту 65 дечака и 67 девојчица. Узорак је у великој мери уједначен према средини у којој деца живе и према полу. У Табели 41 приказана је структура испитаника укључених у узорак.

Табела 41. Структура испитаника

		Узраст	
		6 година	8 година
град	N	65	69
	%	25,10	26,64
село	N	62	63
	%	23,94	24,32
дечаци	N	61	65
	%	23,55	25,10
девојчице	N	66	67
	%	25,48	25,87
Укупно	N	127	132
	%	49,04	50,96

### 10.3. Резултати истраживања

Анализа одговора добијених као супротност придевима *висок* и *низак*

Као супротност придеву *висок* код деца узраста од шест година добијени су следећи одговори: *мали* (69), *низак* (50), *мало висок* (2), *мањи* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *добар*, *кратак*, *млад*, *много порастао*.

Као супротност придеву *висок* код деца узраста од осам година добијени су следећи одговори: *низак* (117), *мали* (7), *невисок* (5), *нижи* (2), *кратак*.

Као супротност придеву *низак* код млађе деце добијени су следећи одговори: *велики* (65), *висок* (52), *није низак* (4), *није дохватио* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *мало велики, паметан, хладан, чист*.

Као супротност придеву *низак* код старије деце добијени су следећи одговори: *висок* (119), *велики* (9), *није низак* (3), *дугачак*.

Резултати добијени за придеве *висок* и *низак* приказани су у Табелама 42 и 43 и илустровани на Графиконима 39 и 40.

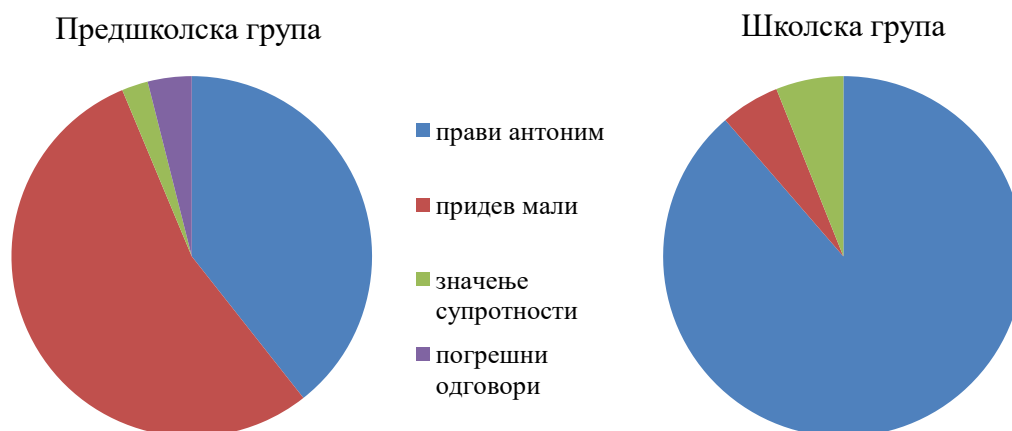
Табела 42. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *висок*

		предшколска група	школска група	
примарни одговори	низак	N	50	117
		%	39,37	88,64
	мали	N	69	7
		%	54,33	5,30
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	3	0	
	%	2,36	0	
идиосинкратични одговори	N	1	1	
	%	0,79	0,76	
компаративи	N	2	2	
	%	1,58	1,52	
одговори са негацијом	N	0	5	
	%	0	3,79	
остали одговори са нетачним значењем	N	2	0	
	%	1,58	0	

Табела 43. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *низак*

		предшколска група	школска група
примарни	висок N	52	119

одговори	%	40,95	90,15
	N	65	9
	велики %	51,18	6,82
синтагматски одговори са тачним значењем	N	4	3
	%	3,15	2,27
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
идиосинкратични одговори	N	0	1
	%	0	0,76
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0



Графикон 39. Одговори деце за придев *висок*



Графикон 40. Одговори деце за придев *низак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *висок* статистички је значајна ( $\chi^2=91.397$ ,  $df=7$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговори су они који се најчешће јављају. У старијој групи најчешћи одговор који је дат као супротност придеву *висок* јесте *низак*. Овај одговор даје 88,64% школске и 39,37% предшколске деце. Разлика у усвојености правог антонима овог придева између предшколске и школске деце је статистички значајна ( $p=0.000$ ). У предшколској групи примарни одговор који се јавља као супротан придеву *висок* јесте *мали*. Овај одговор наводи 54,33% предшколске и 5,30% школске деце. Одговор *мали* је статистички значајно више заступљен код предшколске деце ( $p=0.000$ ).

Прави антоним *низак* у већем броју наводе деца из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.024$ ), али не и на школском узрасту ( $p=0.116$ ). Придев *мали* као одговор наводи већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.011$ ), али није на школском ( $p=0.059$ ).

Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у давању правог антонима као одговора на предшколском ( $p=0.778$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.924$ ), као и у навођењу одговора *мали* ни на млађем ( $p=0.906$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.705$ ).

Синтагматски одовори *мало висок* и *много порастао* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Ове одговоре дају предшколска деца из села (2,36%). Разлика у броју оваквих одговора између дечака и девојчица није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Идиосинкратични одговори су специфични одговори појединаца. Предшколска и школска деца у истом броју као одговор наводе придев *кратак*, који може имати субјективно обележје. Овај одговор проналазимо код деце из села, само код девојчица.

Као реч супротна придеву *висок* у предшколској групи јавља се компаратив придева *мали – мањи*. У школској групи јавља се компаратив придева *низак – нижи*. Овакви одговори су подједнако присутни код предшколске и школске деце. Одговоре у виду компаратива дају само деца из сеоске средине, у истом броју дечаки и девојчице.

Одговор са негацијом – *невисок* даје 3,79% школске деце, заступљенији је код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ). Разлика између дечака и девојчица у броју одговора са негацијом није статистички значајна ( $p=0.655$ ).

Одговори са нетачним значењем супротности *добар* и *млад* јављају се код предшколске деце из сеоске средине (1,58%), у подједнаком броју код дечака и девојчица.

Што се тиче разноврсности одговора, код предшколске деце асоцијативно поље чини осам, а код школске пет различитих одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *низак* статистички је значајна ( $\chi^2=75.704$ ,  $df=5$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор који се јавља као супротност придеву *низак* у групи школске деце јесте *висок*. Овај одговор наводи 90,15% деце школског узраста. Што се тиче предшколске деце, 40,95% даје одговор *висок*. Постоји статистички значајна разлика у погледу усвојености правог антонима овог придева код предшколске и школске деце у корист деце школског узраста ( $p=0.000$ ). У предшколској групи примарни одговор који се јавља као супротан придеву *низак* јесте *велики*. Овај одговор наводи 51,18% испитаника предшколске групе. Код испитаника школског узраста овај одговор се јавља у свега 6,82% случајева. Придев *велики* је као одговор статистички значајно више заступљен у групи предшколске деце ( $p=0.000$ ).

Прави антоним као одговор проналазимо у већем броју код деце из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.013$ ), али не и на школском узрасту ( $p=0.233$ ). Придев *велики* као антоним наводи већи број деце из сеоске него из градске средине, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.022$ ), али није на школском узрасту ( $p=0.096$ ).

Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.781$ ) ни у школској групи ( $p=0.929$ ). И у навођењу одговора *велики* нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.710$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.739$ ).

Синтагматски одговор *није низак* има тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овај синтагматски одговор заступљенији је код предшколске (3,15%) него код школске деце (2,27%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.705$ ). Овакав одговор се јавља у већој мери код деце из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.317$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.564$ ). На предшколском узрасту ову синтагму у истом броју наводе дечаци и девојчице, а на школском нема статистички значајне разлике између полова ( $p=0.564$ ).

Синтагматски одговори *није дохватио* и *мало велики* немају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Ови синтагматски одговори јављају се код деце предшколског узраста из сеоске средине (2,36%). Разлика између дечака и девојчица у броју оваквих одговора није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Идиосинкратични одговор који може имати субјективно значење супротности је придев *дугачак*. Овакав одговор даје дечак школског узраста из сеоске средине.

Одговори *паметан*, *хладан*, *чист* немају везе са основним значењем придева дражи и не представљају његову супротност. Овакве одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (2,36%). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ових одговора није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Асоцијативна поља разликују се на млађем и на старијем узрасту. У предшколској групи асоцијативно поље чини осам, а у школској четири различита одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *велики* и *мали*

Као супротност придеву *велики* код млађе деце добијени су следећи одговори: *мали* (107), *није велики* (9), *мањи* (6), *невелики* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *кратак*, *низак*, *није много вредан*.

Као супротност придеву *велики* код старије деце добијени су следећи одговори: *мали* (121), *невелики* (8), *мањи* (2), *низак*.

Као супротност придеву *мали* код млађе деце добијени су следећи одговори: *велики* (105), *већи* (9), *није мали* (8), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок*, *дебео*, *дугачак*, и *сладак*, *није порастао*.

Као супротност придеву *мали* код старије деце добијени су следећи одговори: *велики* (123), *већи* (5), *није мали* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *висок*, *огроман*.

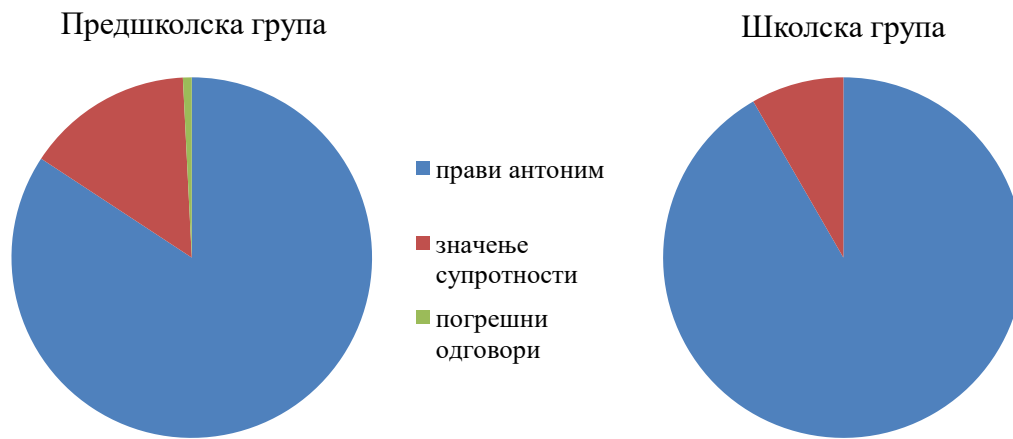
Резултати добијени за придеве *велики* и *мали* приказани су у Табелама 44 и 45 илустровани на Графикону 41 и 42.

Табела 44. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *велики*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	107	121
	%	84,25	91,67
синтагматски одговори са тачним значењем	N	9	0
	%	7,09	0
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	1	0
	%	0,79	0
идиосинкратични одговори	N	2	1
	%	1,58	0,76
компаративи	N	6	2
	%	4,72	1,52
одговори са негацијом	N	2	8
	%	1,58	6,06

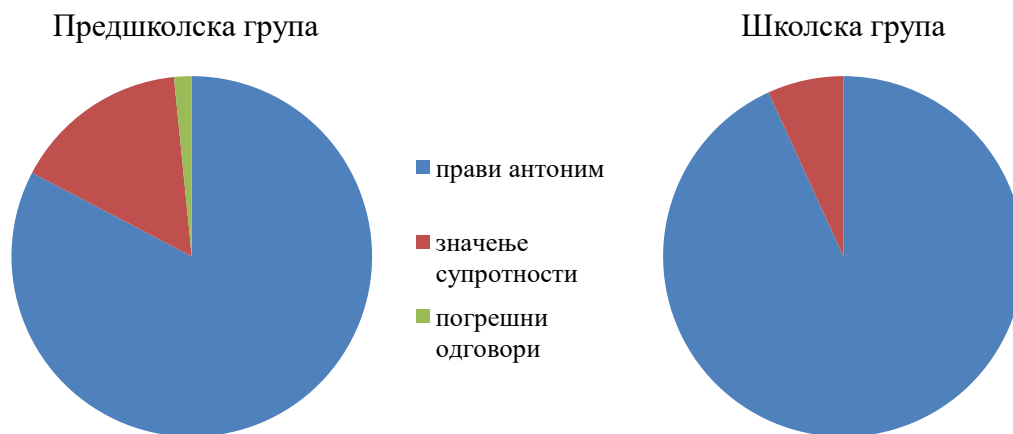
Табела 45. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *мали*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	105	123
	%	82,68	93,18
синтагматски одговори са тачним значењем	N	8	2
	%	6,30	1,52
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
идиосинкратични одговори	N	3	2
	%	2,36	1,52
компаративи	N	9	5
	%	7,09	3,79



Графикон 41. Одговори деце за придев *велики*





Графикон 42. Одговори деце за придев *мали*

Код деце предшколског узраста и ученика другог разреда када су у питању одговори добијени као супротност придеву *велики*, постоји статистички значајна разлика ( $\chi^2=16.703$ ,  $df=5$ ,  $p=0.005$ ). Примарни одговор је придев *мали*. У предшколској групи је 84,25% деце овако одговорило, у старијој групи је 91,67% испитаника одговорило тачно. Школска деца су у већој мери усвојила прави антоним у односу на предшколску, али разлика није статистички значајна ( $p=0.354$ ). Прави антоним као одговор наводи већи број деце из града него из села, међутим разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.384$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.317$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна како на предшколском ( $p=0.772$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.929$ ).

Синтагматски одговори су код овог придева карактеристични за предшколски узраст. Као супротност придеву *велики* 7,09% предшколске деце одговорило је са *није велики*. Овај синтагматски одговор који има тачно значење супротности у већем броју дају деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.020$ ). Нема статистички значајне разлике у броју оваквих одговора између дечака и девојчица ( $p=0.739$ ).

У групу синтагматских одговора могли бисмо сврстати и одговор *није много вредан*, иако он не означава супротност датог придева. Овакав одговор наводи девојчица предшколског узраста из сеоске средине.

Идиосинкратични одговор *низак* уочавамо код предшколске и школске деце. Осим овог, предшколска деца наводе и придев *кратак*. Идиосинкратичних одговора је више код

предшколске (1,58%) него код школске деце (0,76%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.564$ ). Овакве одговоре дају деца из сеоске средине, у истом броју предшколски дечаци и девојчице, а у школској групи овакав одговор дала је девојчица.

Компаратив придева *мали* – *мањи* као одговор је чешћи у групи предшколске (4,72%) него школске деце (1,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.157$ ). Овакав одговор у предшколској групи у већем броју дају деца из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). У школској групи овакве одговоре наводе само деца из сеоске средине. Компаратив као одговор у истом броју дају дечаци и девојчице и на предшколском и на школском узрасту.

Код придева *велики* јавља се као антоним негирана реч – *невелики*. Одговор са негацијом је бројнији код старије (6,06%) него код млађе деце (1,58%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.058$ ). Овакав одговор у предшколској групи дају само деца из села, а у школској га у већем броју дају деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.034$ ). Негирани придев наводе у истом броју дечаци и девојчице.

У групи предшколске деце асоцијативно поље чини седам, а у групи школске деце четири различита одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *мали* није статистички значајна ( $\chi^2=8.27$ ,  $df=4$ ,  $p=0.082$ ). Примарни одговор код млађе и старије деце је придев *велики*. У групи школске деце прави антоним чини 93,18% одговора, а у групи предшколске деце 82,68%. Деца школског узраста су у већој мери усвојила антоним овог придева у односу на предшколску децу, али разлика није статистички значајна ( $p=0.233$ ). Прави антонима као одговор даје већи број деце из града него из села, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.283$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.321$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.769$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.929$ ).

Синтагматски одговор *није мали* има тачно значење супротности. Овај синтагматски одговор присутан је у већем броју код предшколске (6,30%) него код школске деце (1,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.058$ ). Овакав одговор на предшколском узрасту у већем броју дају деца из села него из града, разлика је

статистички значајна ( $p=0.034$ ). На школском узрасту овај одговор дају само деца из сеоске средине, у истом броју дечаци и девојчице.

Код предшколске деце у 1,58% случајева јављају се синтагматски одговори са нетачним значењем супротности, то су синтагме: *и сладак, није порастао*. Ову врсту одговора дају само деца из села, у подједнаком броју дечаци и девојчице.

Идиосинкратични одговори: *висок, дебео, дугачак, огроман* могу имати субјективно обележје супротности. Овакви одговори се чешће јављају на предшколском (2,36%) него на школском узрасту (1,52%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.655$ ). Идиосинкратичне одговоре у предшколској групи даје већи број деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.564$ ). У школској групи овакве одговоре дају само деца из сеоске средине. Између дечака и девојчица предшколског узраста нема статистички значајне разлике у броју оваквих одговора ( $p=0.564$ ), у школској групи их у истом броју наводе дечаци и девојчице.

Одговор у виду компаратива придева *велики – већи* предшколска деца наводе у 7,09% случајева, а школска у 3,79%. Овај одговор је чешћи код млађе него код старије деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.285$ ). Овај тип одговора је присутнији код деце у сеоској него у градској средини, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.317$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.180$ ). Између дечака и девојчица не постоји статистички значајна разлика у давању компаратива као одговора ни на предшколском ( $p=0.739$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.655$ ).

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље у групи предшколске деце чини осам, а у групи школске деце пет различитих одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придеву *огроман*

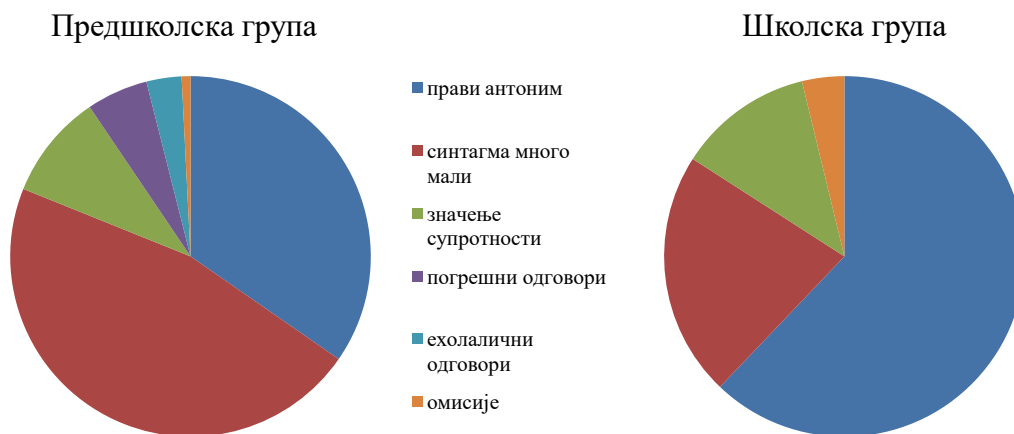
Као супротност придеву *огроман* код млађе деце добијени су следећи одговори: *много мали* (59), *мали* (44), *много велики* (4), *није огроман* (4), *огроман* (4), *мало дете* (2), *мањи* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *болестан, мршав, неки мали, низак, танак, спор, стар*.

Као супротност придеву *огроман* код старија деце добијени су следећи одговори: *мали* (82), *много мали* (29), *мањи* (6), *невелики* (4), *неогроман* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *мршав*, *низак*, *ситан*, *танак*.

Резултати добијени за придев *огроман* приказани су у Табели 46 и илустровани на Графикону 43.

Табела 46. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *огроман*

			предшколска група	школска група
примарни одговори	мали	N	44	82
		%	34,65	62,12
	много мали	N	59	29
		%	46,46	21,97
синтагматски одговори са тачним значењем	N	7	0	
	%	5,51	0	
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	4	0	
	%	3,15	0	
идиосинкратични одговори	N	3	4	
	%	2,36	3,03	
компаративи	N	2	6	
	%	1,58	4,55	
одговори са негацијом	N	0	6	
	%	0	4,55	
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0	
	%	2,36	0	
ехолалични одговори	N	4	0	
	%	3,15	0	
омисије	N	1	5	
	%	0,79	3,79	



Графикон 43: Одговори деце за придев *огроман*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце је статистички значајна ( $\chi^2=50.419$ ,  $df=9$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор у групи школске деце који је добијен као супротност придеву *огроман* јесте *мали*. Овај одговор наводи 62,12% испитаника школског узраста. Што се тиче предшколске деце, 34,65% наводи одговор *мали*. Овај одговор је заступљенији код старије него код млађе деце, разлика је статистички значајна ( $p=0.001$ ). Код предшколске деце примарни одговор који се јавља као супротан придеву *огроман* јесте синтагма *много мали*, коју наводи 46,46% деце. Овај одговор се код старије деце јавља у 21,97%. Синтагма *много мали* је као одговор статистички значајно више заступљена у групи предшколске деце ( $p=0.001$ ).

Примарни одговор *мали* даје већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.016$ ) и на школском узрасту ( $p=0.027$ ). Синтагматски одговор *много мали* даје већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна и на млађем ( $p=0.013$ ) и на старијем узрасту ( $p=0.016$ ).

У навођењу придева *мали* као антонима нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.854$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.825$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу синтагме *много мали* као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.896$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.854$ ).

У предшколској групи се поред примарног синтагматског одговора *много мали*, јављају и синтагме: *није огроман*, *мало дете*, *неки мали*, које имају значење супротности задатом придеву и чине 5,51% одговора. Ове синтагме јављају се у већем броју код деце

из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.705$ ). Разлика у овој врсти одговора између дечака и девојчица није статистички значајна ( $p=0.714$ ).

Предшколска деца као одговор у 3,15% случајева наводе синтагму *много велики* која нема значење супротности задатом придеву стимулусу. Овај синтагматски одговор проналазимо код деце из сеоске средине, у истом броју код дечака и девојчица.

Идиосинкратичне одговоре: *низак, мршав, танак* наводе предшколска и школска деца. У школској групи се осим њих јавља и придев *ситан*. Оваквих одговора је више код школске (3,03%) него код предшколске деце (2,36%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.705$ ). Идиосинкратичних одговора је више код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.584$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.317$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у овој врсти одговора како на предшколском ( $p=0.564$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.317$ ).

Одговор компаративом *мањи* заступљенији је код старије (4,55%) него код млађе деце (1,58%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.157$ ). Овај тип одговора на предшколском узрасту у истом броју наводе деца из града и села, а на школском га у већем броју наводе деца из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). Одговор у виду компаратива у подједнаком броју наводе дечаци и девојчице на оба узраста.

У школској групи јављају се одговори *невелики* и *неогроман* који имају тачно значење супротности и чине 4,55% одговора школске деце. Одговоре са негацијом дају у већем броју деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). Овакве одговоре наводе у истом броју дечаци и девојчице.

Одговори са нетачним значењем супротности су: *болестан, спор, стар*. Овакве одговоре наводе само предшколска деца из села (2,36%). Нема статистички значајне разлике у овој врсти одговора између дечака и девојчица ( $p=0.564$ ).

Ехолаличне одговоре, односно поновљен придев стимулус као одговор дају само предшколска деца из сеоске средине (3,15%), у истом броју дечаци и девојчице.

Омисија је више код старије (3,79%) него код млађе деце (0,79%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ). На предшколском узрасту дете из градске средине није навело одговор. У школској групи омисија је више код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ). Одговор је на предшколском узрасту

изоставила девојчица. Код школске деце нема статистички значајне разлике у броју омисија између дечака и девојчица ( $p=0.655$ ).

У групи предшколске деце асоцијативно поље чини четрнаест, а у групи школске деце девет различитих одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *десни* и *леви*

Као супротност придеву *десни* код млађе деце добијени су следећи одговори: *леви* (97), *није десни* (9), *или леви* (8), *лева страна* (4), и *леви* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *вредан, који стоји тамо, миран, млад, он седи десно, паметан, прешао је*.

Као супротност придеву *десни* код старија деце добијени су следећи одговори: *леви* (120), *или леви* (7), *лева страна* (2), *није десни* (2), *лево скретање*.

Као супротност придеву *леви* код млађе деце добијени су следећи одговори: *десни* (96), *није леви* (12), *или десни* (9), *десна страна* (4), са фреквенцијом један јављају се одговори: *десна рука, и десни, леп, није погледао, седи право, срећан*.

Као супротност придеву *леви* код старије деце добијени су следећи одговори: *десни* (119), *или десни* (5), *десно скретање* (4), *није леви* (3), *десни образ*.

Резултати добијени за придеве *десни* и *леви* приказани су у Табелама 47 и 48 и илустровани на Графиконима 44 и 45.

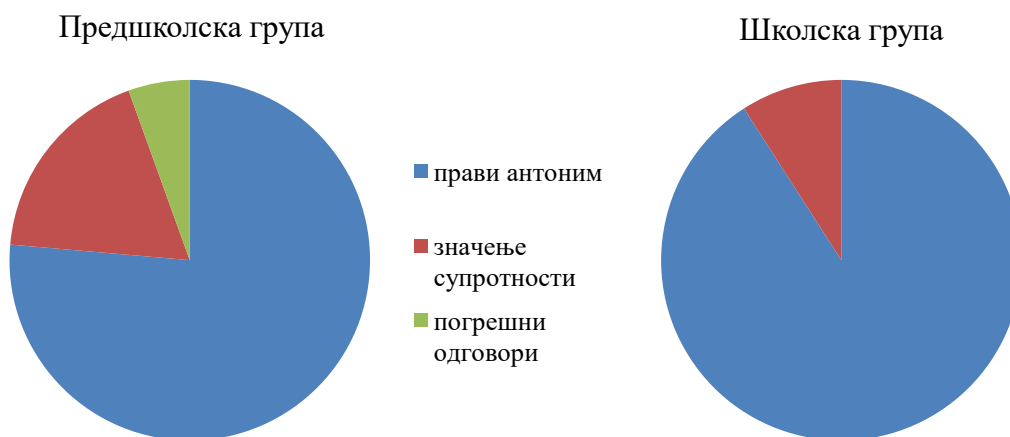
Табела 47. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *десни*

		предшколска група	школа група
примарни одговор	N	97	120
	%	76,38	90,91
синтагматски одговори са тачним значењем	N	23	12
	%	18,11	9,09
синтагматски одговори	N	3	0

са нетачним значењем	%	2,36	0
остали одговори са	N	4	0
нетачним значењем	%	3,15	0

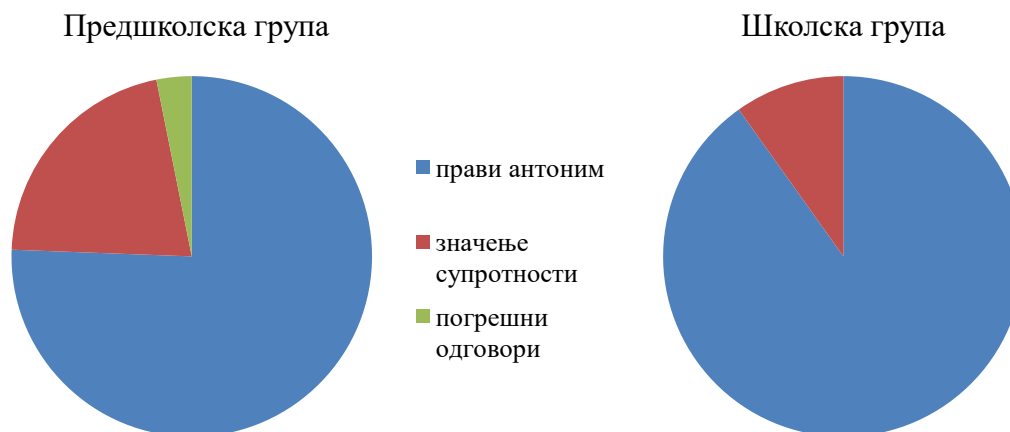
Табела 48. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *леви*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	96	119
	%	75,59	90,15
синтагматски одговори са тачним значењем	N	27	13
	%	21,26	9,85
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
остали одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0



Графикон 44. Одговори деце за придев *десни*





Графикон 45: Одговори деце за придев *леви*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *десни* статистички је значајна ( $\chi^2=12.803$ ,  $df=3$ ,  $p=0.005$ ). Примарни одговор је прави антоним *леви*, који је у предшколској групи заступљен са 76,38% одговора, а у школској са 90,91%. Овај одговор је чешћи код старије него код млађе деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.118$ ). Прави антоним као одговор у већем броју дају деца из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.033$ ), али није на школском ( $p=0.361$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правога антонима као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.760$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.856$ ).

Синтагматски одговори: *није десни, и леви, или леви, лева страна, лево скретање* имају тачно значење придевске супротности. Оваквих одговора је више у предшколској (18,11%) него у школској групи деце (9,09%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.063$ ). Синтагме у већем броју наводе деца из села у односу на децу из града, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.022$ ), док на школском није ( $p=0.248$ ). Нема статистички значајне разлике у броју синтагматских одговора између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.836$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.564$ ).

Синтагматски одговори: *који стоји тамо, он седи десно, прешао је* имају нетачно значење придевске супротности. Овакве одговоре наводе деца предшколског узраста из сеоске средине (2,36%). Нема статистички значајне разлике у овој врсти одговора између дечака и девојчица ( $p=0.564$ ).

Одговоре са нетачним значењем супротности: *вредан, миран, млад, паметан* наводе предшколска деца из сеоске средине (3,15%), у истом броју дечаки и девојчице.

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље предшколске деце чини дванаест, а асоцијативно поље школске деце пет различитих одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *леви* статистички је значајна ( $\chi^2=11.268$ ,  $df=3$ ,  $p=0.010$ ). Примарни одговор је прави антоним *десни*, који се у већем броју јавља код школске (90,15%) него код предшколске деце (75,59%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.117$ ). Прави антоним наводи већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.025$ ), али није на школском ( $p=0.169$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правога антонима није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.838$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.929$ ).

Синтагме са значењем супротности: *није леви, или десни, десна страна, десна рука, и десни, десно скретање, десни образ* бројније су код млађе (21,26%) него код старије деце (9,85%), разлика је статистички значајна ( $p=0.027$ ). Оваквих одговора је више код деце из села него из града, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.034$ ) и на школском узрасту ( $p=0.021$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значане разлике у броју ових одговора ни на млађем ( $p=0.564$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.781$ ).

Синтагматски одговори *није погледао* и *седи право* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре проналазимо код предшколске деце из сеоске средине (1,58%), у истом броју код дечака и девојчица.

Одговори са нетачним значењем супротности су *леп* и *срећан*. Овакве одговоре наводе само предшколска деца из сеоске средине, у истом броју дечаки и девојчице.

Асоцијативна поља се разликују на различитим узрастима. Код предшколске деце асоцијативно поље чини десет, а код школске пет различитих одговора.

Анализа одговора добијених као супротност придевима *ситан* и *крупан*

Као супротност придеву *ситан* код млађе деце добијени су следећи одговори: *дебео* (62), *крупан* (48), *велики* (7), *већи* (5), са фреквенцијом један јављају се одговори: *велики и дебео, много једе, није ситан, пропао је, ружан.*

Као супротност придеву *ситан* код старије деце добијени су следећи одговори: *крупан* (104), *дебео* (20), *велики* (5), *већи* (2), *јак.*

Као супротност придеву *крупан* код млађе деце добијени су следећи одговори: *мршав* (59), *ситан* (38), *мали* (17), *танак* (6), *није крупан* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *згодан, мало дебео, није леп, одличан, слаб.*

Као супротност придеву *крупан* код старије деце добијени су следећи одговори: *ситан* (108), *мршав* (15), *мали* (4), *недебео* (2), *танак* (2), *згодан.*

Резултати добијени за придеве *ситан* и *крупан* приказани су у Табелама 49 и 50 и илустровани на Графиконима 46 и 47.

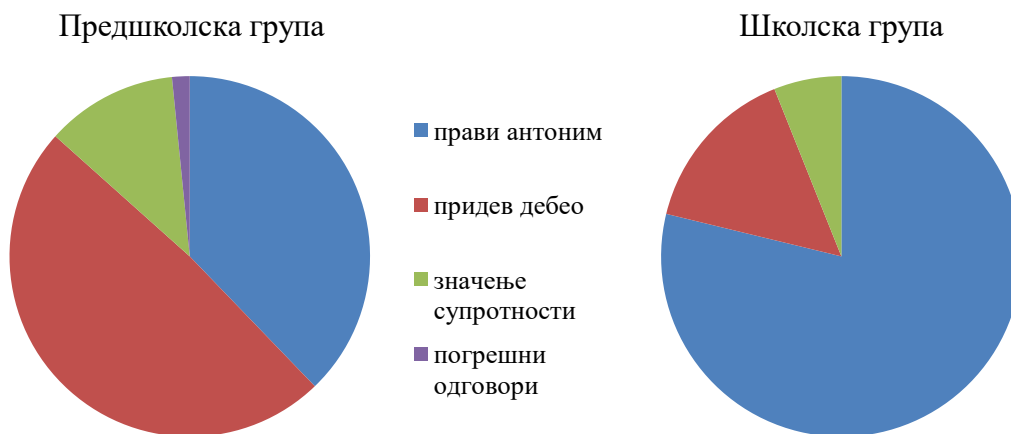
Табела 49. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *ситан*

		предшколска група	школска група
примарни одговори	крупан	N	48
		%	37,80
	дебео	N	62
		%	48,82
синтагматски одговори са тачним значењем	N	2	
	%	1,58	
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	
	%	1,58	
идиосинкратични одговори	N	1	
			1

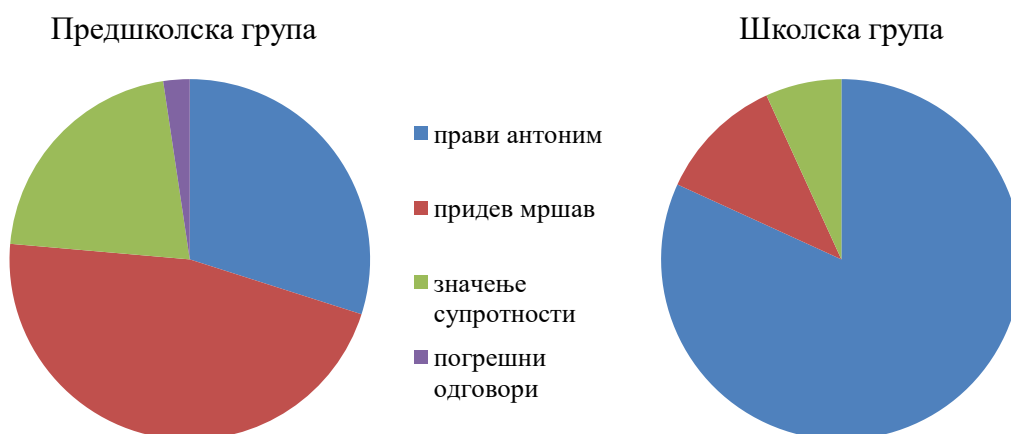
	%	0,79	0,76
компаративи	N	5	2
	%	3,94	1,52
одговори са делимично тачним значењем	N	7	5
	%	5,51	3,79

Табела 50. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *крупан*

		предшколска група	школска група
примарни одговори	ситан	N	38
		%	29,92
	мршав	N	59
		%	46,46
синтагматски одговори са тачним значењем	N	2	
	%	1,58	
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	
	%	1,58	
идиосинкратични одговори	N	2	
	%	1,58	
одговори са негацијом	N	0	
	%	0	
остали одговори са нетачним значењем	N	1	
	%	0,79	
одговори са делимично тачним значењем	N	23	
	%	18,11	



Графикон 46: Одговори деце за придев *ситан*



Графикон 47. Одговори деце за придев *крупан*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *ситан* статистички је значајна ( $\chi^2=47.684$ ,  $df=6$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор код школске деце је прави антоним *крупан*. Овако је одговорило 78,79% ученика другог разреда, док је у предшколској групи овај одговор дало 37,80% испитаника. Прави антоним су у већој мери усвојила школска деца у односу на предшколску, разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ). Примарни одговор који се јавља као супротан придеву *ситан* у предшколској групи јесте *дебео*. Овако је одговорило 48,82% испитаника предшколског узраста и

15,91% ученика другог разреда. Одговор *дебео* је статистички значајно више заступљен код предшколске него код школске деце ( $p=0.000$ ).

Прави антоним као одговор наводи знатно већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна и у предшколској ( $p=0.021$ ) и у школској групи ( $p=0.031$ ). Придев *дебео* као одговор наводи већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.022$ ), али не и на школском узрасту ( $p=0.074$ ).

Разлика између дечака и девојчица у усвојености правог антонима није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.773$ ) ни у школској групи деце ( $p=0.695$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу придева *дебео* као одговора ни на предшколском ( $p=0.799$ ), ни на школском узрасту ( $p=0.655$ ).

Као супротност придеву *ситан* јављају се синтагматски одговори: *велики и дебео, није ситан*. Ови одговори имају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре проналазимо код предшколске деце из сеоске средине (1,58%), у истом броју код дечака и девојчица.

Синтагме *много једе* и *пропао је* немају значење супротности задатом придеву. Ове одговоре наводе предшколска деца из села (1,58%), подједнако дечаци и девојчице.

Један испитаник из предшколске групе као супротност придеву *ситан* навео је придев *ружан* што се може приписати субјективном доживљају испитаника. У школској групи један испитаник је као одговор навео придев *јак*, што се такође може приписати субјективном доживљају детета. Идиосинкратични одговори су присутни у истом броју код предшколске и школске деце. Овакве одговоре наводе деца из села, у предшколској групи девојчица, а у школској дечак.

Компаратив придева *велики – већи* као одговор наводи 3,94% предшколске и 1,52% школске деце. Одговора у виду компаратива више је код предшколске него код школске деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.257$ ). Овакве одговоре проналазимо само код деце из сеоске средине. Разлика између дечака и девојчица у навођењу одговора у виду компаратива у предшколској групи није статистички значајна ( $p=0.655$ ), у школској групи их у истом броју наводе дечаци и девојчице.

У одговоре са делимично тачним значењем супротности сврставамо придев *велики*. Овај одговор је заступљенији код предшколске (5,51%) него код школске деце (3,79%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.564$ ). Одговор са делимично тачним значењем

у већем броју наводе предшколска деца из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.059$ ), а на школском узрасту их наводе само деца из сеоске средине. Разлика између дечака и девојчица у навођењу оваквог одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.564$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.655$ ).

На предшколском узрасту асоцијативно поље чини девет, а на школском пет различитих одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *крупан* статистички је значајна ( $\chi^2=76.955$ ,  $df=7$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор код деце узраста од осам година је прави антоним *ситан*, који наводи 81,82% ученика. Предшколска деца у знатно мањем броју наводе овај одговор (29,92%). Постоји статистички значајна разлика у погледу усвојености правог антонима овог придева код предшколске и школске деце у корист деце школског узраста ( $p=0.000$ ). На предшколском узрасту примарни одговор је придев *мршав* који наводи 46,46% деце. Са узрастом се смањује проценат јављања овог одговора, у школској групи овај придев наводи 11,36% деце. Придев *мршав* је као одговор статистички значајно више заступљен у групи предшколске деце ( $p=0.000$ ).

Прави антоним као одговор наводи већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна и у предшколској ( $p=0.023$ ) и у школској групи ( $p=0.034$ ). Придев *мршав* као одговор даје већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна како на предшколском ( $p=0.027$ ), тако и на школском узрасту ( $p=0.033$ ).

Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу правог антонима као одговора ни на предшколском ( $p=0.746$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.847$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу придева *мршав* као одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.696$ ) ни у школској групи ( $p=0.796$ ).

Синтагматски одговор *није крупан* има тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овај одговор проналазимо само у групи деце предшколског узраста у 1,58% случајева. Овакав одговор у истом броју наводе деца из града и села, у истом броју дечаци и девојчице.

Синтагматски одговори *мало дебео* и *није леп* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе деца предшколског узраста из сеоске средине (1,58%), у истом броју дечаци и девојчице.

У предшколској групи један испитаник је као супротност придеву *крупан* навео придев *згодан* што се може приписати субјективном доживљају испитаника. У одређеној ситуацији ово може бити неправи антоним лексеме *крупан*. Један испитаник је навео придев *слаб*, који такође има субјективно обележје. И у школској групи јавља се пример *згодан*. Идиосинкратичних одговора је више код предшколске (1,58%) него код школске деце (0,76%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.564$ ). Ову врсту одговора на предшколском узрасту у истом броју наводе деца из града и села, а на школском овакав одговор наводи дете из сеоске средине. Идиосинкратичне одговоре у истом броју наводе предшколски дечаци и девојчице, а у школској групи овакав одговор налазимо код дечака.

Као антоним се јавља негирани придев – *недебео*, који има тачно значење супротности. Одговор са негацијом у овом случају проналазимо само код деце школског узраста из сеоске средине (1,52%), у истом броју код дечака и девојчица.

Одговор са нетачним значењем супротности јавља се у групи предшколске деце где је испитаник као супротан придеву *крупан* навео *одличан*. Овај одговор проналазимо код дечака из сеоске средине.

У одговоре са делимично тачним значењем убрајамо придеве *мали* и *танак* којих је знатно више на предшколском (18,11%) него на школском узрасту (4,55%), разлика је статистички значајна ( $p=0.002$ ). Овакве одговоре на предшколском узрасту у већем броју наводе деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ), на школском узрасту овакве одговоре наводе само деца из сеоске средине. Разлика између дечака и девојчица у навођењу оваквих одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.836$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.414$ ).

Асоцијативно поље предшколске деце чини десет разноврсних одговора, а асоцијативно поље школске деце састоји се од шест различитих одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *први* и *последњи*

Као супротност придеву *први* код млађе деце добијени су следећи одговори: *задњи* (88), *последњи* (10), *није први* (9), *задњи ред* (4), *најгори* (4), са фреквенцијом један јављају се одговори: *добар*, *други* и *трећи*, *много касни*, *модеран*, *опасан*, *смешан*, *стигнем на крају*.



Као супротност придеву *први* код старије деце добијени су следећи одговори: *задњи* (98), *последњи* (25), *најгори* (7), *задња клупа* (2).

Као супротност придеву *последњи* код млађе деце добијени су следећи одговори: *први* (91), *није последњи* (14), *најбољи* (10), *непоследњи* (2), *стигне први* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *врућ, забаван, лош програм, најгори ђак, први на такмичењу, први у одбојци*.

Као супротност придеву *последњи* код старије деце добијени су следећи одговори: *први* (107), *најбољи* (16), *непоследњи* (6), *није последњи* (3).

Резултати добијени за придеве *први* и *последњи* приказани су у Табелама 51 и 52 и илустровани на Графиконима 48 и 49.

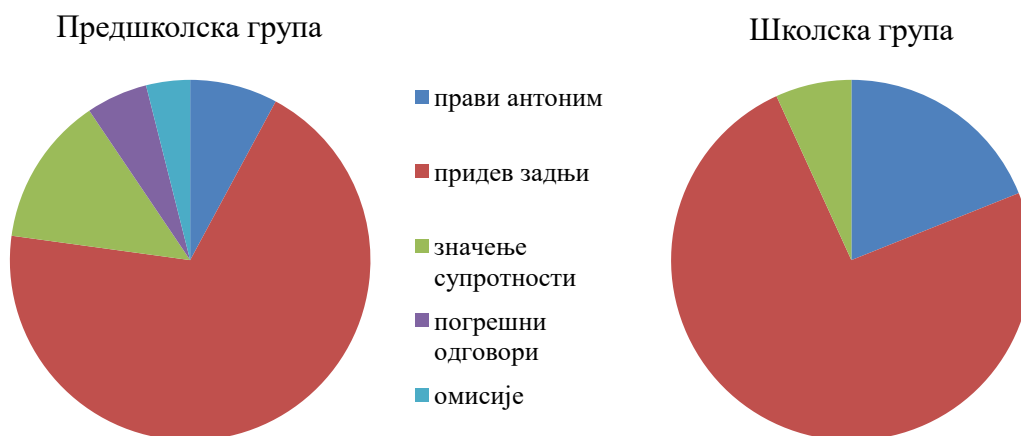
Табела 51. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *први*

			предшколска група	школска група
примарни одговори	задњи	N	88	98
		%	69,29	74,24
	последњи	N	10	25
		%	7,87	18,94
синтагматски одговори са тачним значењем		N	13	2
		%	10,24	1,52
синтагматски одговори са нетачним значењем		N	3	0
		%	2,36	0
остали одговори са нетачним значењем		N	4	0
		%	3,15	0
одговори са делимично тачним значењем		N	4	7
		%	3,15	5,30
омисије		N	5	0

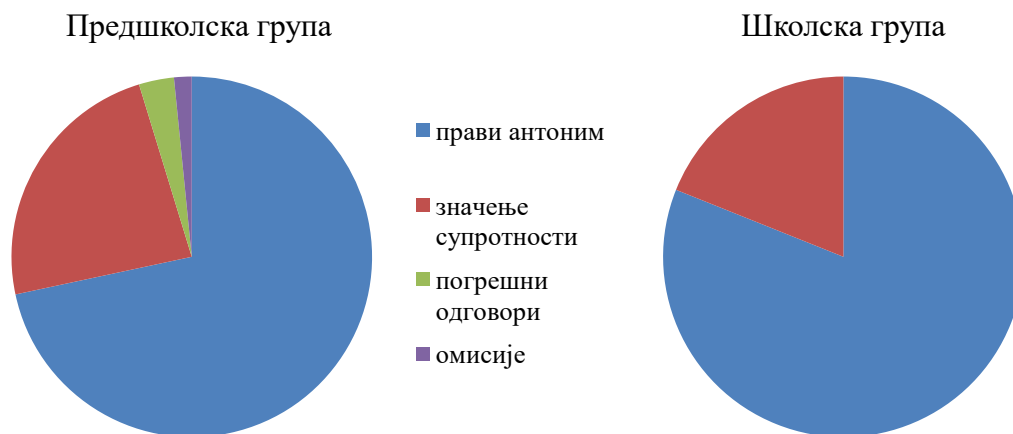
%	3,94	0
---	------	---

Табела 52. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *последњи*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	91	107
	%	71,65	81,06
синтагматски одговори са тачним значењем	N	18	3
	%	14,17	2,27
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
одговори са негацијом	N	2	6
	%	1,58	4,55
остали одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
одговори са делимично тачним значењем	N	10	16
	%	7,87	12,12
омисије	N	2	0
	%	1,58	0



Графикон 48: Одговори деце за придев *први*



Графикон 49. Одговори деце за придев *последњи*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *први* статистички је значајна ( $\chi^2=27.765$ ,  $df=6$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор код деце предшколског и школског узраста је придев *задњи*. Овај одговор проналазимо код 74,24% школске и 69,29% предшколске деце. Овакав одговор је учесталији код старије него код млађе деце, али разлика није статистички значајна ( $p=0.463$ ). Други придев по учесталости јављања јесте прави антоним *последњи*, који је углавном добијен као одговор у школској групи – 18,94%, а у млађој групи је заступљен са 7,87%. Прави антоним су у знатно већој мери усвојила школска деца у односу на предшколску, разлика је статистички значајна ( $p=0.011$ ).

Примарни одговор *задњи* у већем броју дају предшколска деца из града него из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.201$ ). На школском узрасту овај одговор у већем броју дају деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.545$ ). Прави антоним *последњи* наводе у већем броју деца из града него из села, разлика је статистички значајна и у предшколској ( $p=0.011$ ) и у школској групи ( $p=0.001$ ).

Разлика између дечака и девојчица у навођењу одговора *задњи* није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.832$ ) ни у школској групи ( $p=0.839$ ). У навођењу правог антонима, придева *последњи* нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.527$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.841$ ).

Синтагматски одговори *није први и задњи ред* јављају се у предшколској групи, а у школској групи јавља се синтагма *задња клупа*. Ове синтагме имају значење супротности задатом придеву стимулусу. Синтагматских одговора је више на предшколском (10,24%) него на школском узрасту (1,52%), разлика је статистички значајна ( $p=0.005$ ). Овакве одговоре на предшколском узрасту у знатно већем броју наводе деца из сеоске него из градске средине, разлика је статистички значајна ( $p=0.013$ ). На школском узрасту овакве одговоре дају само деца из села. Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора у предшколској групи није статистички значајна ( $p=0.781$ ), а у школској групи их у истом броју наводе дечаци и девојчице.

Синтагме: *други и трећи, много касни, стигнем на крају* немају значење супротности. Овакве одговоре дају предшколска деца из села (2,36%). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу оваквих одговора ( $p=0.564$ ).

У групи предшколске деце јављају се одговори: *добар, модеран, опасан, смешан*. Ови придеви немају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре проналазимо само код предшколске деце из сеоске средине (3,15%), у истом броју код дечака и девојчица.

У одговоре са делимично тачним значењем убрајамо одговор *најгори*. Ово је контекстуални антоним, који је чешћи на школском (5,30%) него на предшколском узрасту (3,15%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.366$ ). Овакав одговор је учесталији код деце из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.317$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.257$ ). Овај одговор у истом броју наводе предшколски дечаци и девојчице, а на школском узрасту разлика није статистички значајна између полова ( $p=0.705$ ).

Деца предшколског узраста у 3,94% случајева изостављају да наведу антоним задатом придеву. Омисије у већем броју проналазимо код деце из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ). Разлика између дечака и девојчица у броју омисија није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Асоцијативно поље код предшколске деце чини дванаест различитих одговора, а код школске деце четири различита одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *последњи* статистички је значајна ( $\chi^2=21.303$ ,  $df=6$ ,  $p=0.001$ ). Примарни одговор предшколске и школске деце је прави антоним *први*. Овај одговор је знатно чешћи код школске (81,06%) него код предшколске деце (71,65%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.255$ ). Прави антоним као одговор наводи већи број деце из градске него из сеоске средине, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.116$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.100$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.916$ ) ни у школској групи ( $p=0.924$ ).

Синтагматски одговор *није последњи* проналазимо код млађе и старије деце, поред њега у предшколској групи јављају се и синтагме: *стигне први*, *први на такмичењу*, *први у одбојци*. Наведени синтагматски одговори имају тачно значење супротности задатом придву стимулусу. Оваквих одговора је више на предшколском (14,17%) него на школском узрасту (2,27%), разлика је статистички значајна ( $p=0.001$ ). Ове одговоре на предшколском узрасту у већем броју дају деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.346$ ), на школском узрасту их наводе само деца из сеоске средине. Разлика између дечака и девојчица у навођењу оваквих одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.638$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.564$ ).

Синтагме *лош програм* и *најгори ђак* немају значење супротности. Овакве одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (1,58%), у истом броју дечаки и девојчице.

Негирани задати придев се као одговор појављује и код млађе (1,58%) и код старије деце (4,55%). Одговор *непоследњи* је у већој мери присутан код деце школског узраста, али разлика није статистички значајна ( $p=0.157$ ). Овај одговор у предшколској групи дају само деца из града, а у школској групи овакве одговоре у већем броју наводе деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). Одговоре са негацијом у истом броју наводе дечаки и девојчице предшколског и школског узраста.

Придеви *врућ* и *забаван* немају значење супротности задатом придеву. Овакве одговоре наводе предшколска деца из села (1,58%), у истом броју дечаки и девојчице.

Одговор *најбољи* је контекстуални антоним са делимично тачним значењем супротности, заступљенији је код старије (12,12%) него код млађе деце (7,87%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.239$ ). Овај одговор је чешћи код деце из села него

из града, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.206$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.134$ ). Разлика између дечака и девојчица у јављању овог одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.527$ ) ни у школској групи ( $p=0.617$ ).

Одговор је изоставило да наведе 1,58% испитаника предшколског узраста. Омисије проналазимо код деца из сеоске средине, у истом броју код дечака и девојчица.

Асоцијативно поље предшколске деце чини једанаест различитих одговора, а асоцијативно поље школске деце чине четири различита одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *јужни* и *северни*

Као супротност придеву *јужни* код млађе деце добијени су следећи одговори: *није јужни* (75), *северни* (22), *другачији* (5), *јужни* (5), *јужнији* (4), *јужни пол* (4), *северни пол* (4), *одлазе птице на југ* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *веома далеко*, *више јужни*, *здрав*, *златан*, *нисам стигао*, *строг*.

Као супротност придеву *јужни* код старије деце добијени су следећи одговори: *северни* (83), *није јужни* (31), *јужнији* (8), *друга страна света* (2), *северни пол* (2).

Као супротност придеву *северни* код млађе деце добијени су следећи одговори: *није северни* (74), *јужни* (25), *јужни пол* (5), *северни пол* (5), *далек* (4), *северни* (4), *и јужни* (3), *севернији* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *далека земља*, *заљубљен*, *на северном полу*, *округло*, *чист*.

Као супротност придеву *северни* код старије деце добијени су следећи одговори: *јужни* (79), *није северни* (32), *севернији* (7), *несеверни* (4), *јужни пол* (3), *супротна страна света*.

Резултати добијени за придеве *јужни* и *северни* приказани су у Табелама 53 и 54 и илустровани на Графиконима 50 и 51.

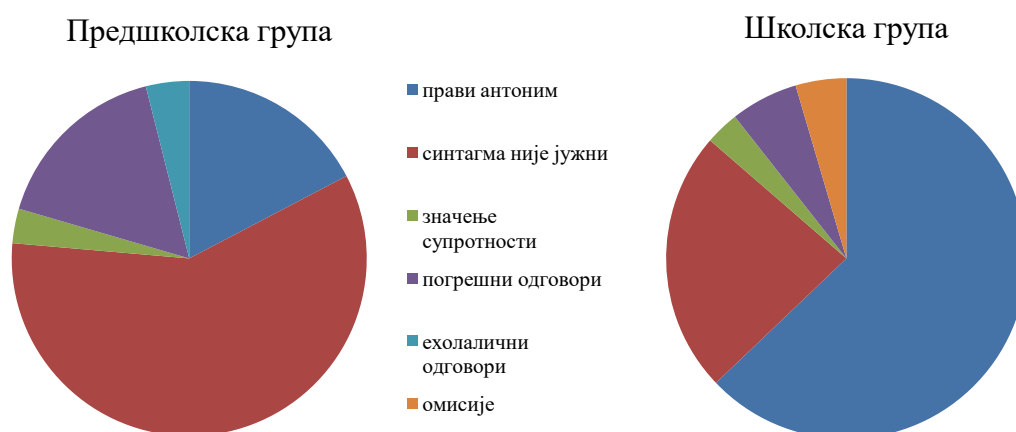
Табела 53. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *јужни*

			предшколска група	школска група
примарни одговори	северни	N	22	83
		%	17,32	62,88
	јужни	N	75	31
		%	59,06	23,49
синтагматски одговори са тачним значењем		N	4	4
		%	3,15	3,03
синтагматски одговори са нетачним значењем		N	9	0
		%	7,09	0
компаративи		N	4	8
		%	3,15	6,06
остали одговори са нетачним значењем		N	8	0
		%	6,30	0
ехолалични одговори		N	5	0
		%	3,94	0
омисије		N	0	6
		%	0	4,55

Табела 54. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *северни*

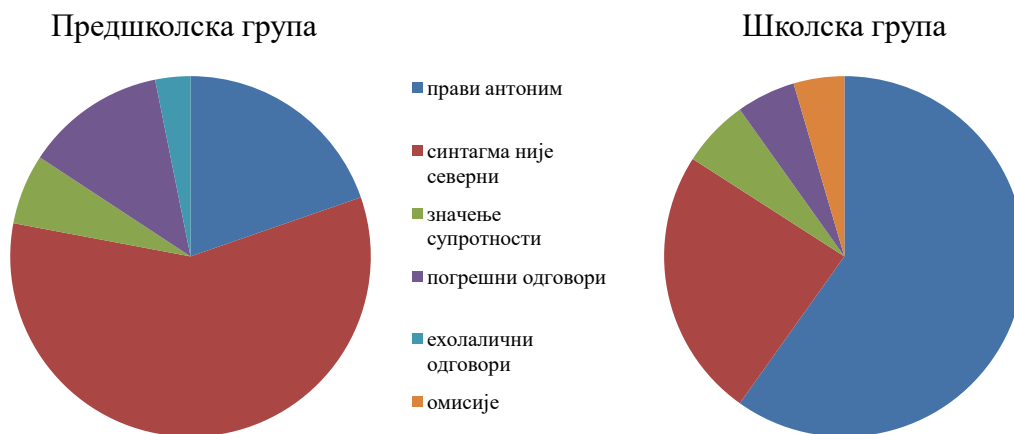
			предшколска група	школска група
примарни одговори	јужни	N	25	79
		%	19,69	59,85
	северни	N	74	32
		%	58,27	24,24
синтагматски одговори са тачним значењем		N	8	4
		%	6,30	3,03
синтагматски одговори са		N	7	0

нетачним значењем	%	5,51	0
компаративи	N	2	7
	%	1,58	5,30
одговори са негацијом	N	0	4
	%	0	3,03
остали одговори са нетачним значењем	N	7	0
	%	5,51	0
ехолалични одговори	N	4	0
	%	3,15	0
омисије	N	0	6
	%	0	4,55



Графикон 50. Одговори деце за придев *јужни*





Графикон 51. Одговори деце за придев *северни*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *јужни* статистички је значајна ( $\chi^2=82.97$ ,  $df=7$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор у групи школске деце је прави антоним *северни*. Овај одговор наводи 62,88% деце школског узраста. Прави антоним је као одговор знатно мање присутан код деце предшколског узраста (17,32%). Разлика између млађе и старије деце у погледу усвојености антонима задатог придева статистички је значајна ( $p=0.000$ ). У групи предшколске деце примарни одговор је синтагма *није јужни*. Овај одговор даје 59,06% предшколске деце. Наведена синтагма је у знатно мањој мери присутна код деце школског узраста (23,49%). Разлика између деце различитог узраста у навођењу ове синтагме као одговора је статистички значајна ( $p=0.000$ ).

Прави антоним као одговор наводи знатно већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна и у предшколској ( $p=0.011$ ) и у школској групи ( $p=0.001$ ). Синтагму *није јужни* наводи већи број предшколске деце из града него из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.204$ ). Овакав одговор у школској групи даје знатно већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.048$ ).

Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.670$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.913$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу синтагматског одговора *није јужни* ни на предшколском ( $p=0.909$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.858$ ).

У групи предшколске и школске деце проналазимо као одговор синтагму *северни пол*. Деца школског узраста осим ове синтагме, наводе и одговор *друга страна света*. Наведени синтагматски одговори имају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакви одговори јављају се у истом броју код млађе и старије деце. Ову врсту одговора на предшколском узрасту у већем броју наводе деца из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.317$ ), а на школском узрасту их наводе само деца из сеоске средине. Овакве одговоре проналазимо у истом броју код дечака и девојчица предшколског и школског узраста.

Синтагматски одговори: *јужни пол, одлазе птице на југ, веома далеко, више јужно, нисам стигао* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводи 7,09% предшколске деце. Ову врсту одговора у већем броју наводе предшколска деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.020$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу оваквих одговора није статистички значајна ( $p=0.739$ ).

Компаратив придева који се јавља као одговор нема значење супротности задатом придеву стимулусу. У питању је одговор *јужнији* који је компаратив задатог придева стимулуса, а не његовог антонима. Овај одговор наводе у већем броју старија (6,06%) него млађа деца (3,15%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.248$ ). Одговоре у виду компаратива у већем броју дају деца из сеоске него из градске средине, разлика у предшколској групи није статистички значајна ( $p=0.317$ ), док у школској јесте ( $p=0.034$ ). Овакве одговоре у истом броју дају дечаки и девојчице предшколског и школског узраста.

Одговори: *другачији, здрав, златан, строг* немају везе са задатим придевом стимулусом и не означавају његову супротност. Ове одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (6,30%), у истом броју дечаки и девојчице.

Ехолаличне одговоре, односно поновљен придев стимулус као одговор проналазимо само код предшколске деце из сеоске средине (3,94%). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ехолаличних одговора није статистички значајна ( $p=0.655$ ).

У школској групи 4,55% испитаника није дало никакав одговор на питање шта је супротно придеву *јужни*. Више је изостављених одговора код школске деце из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.102$ ). Омисије проналазимо у истом броју код дечака и девојчица.

Асоцијативно поље предшколске деце чини четрнаест различитих одговора, а асоцијативно поље школске деце чини пет разноврсних одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *северни* статистички је значајна ( $\chi^2=76.723$ ,  $df=8$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор на школском узрасту је прави антоним *јужни*. Овај одговор даје 59,85% школске и знатно мање предшколске деце (19,69%). Разлика између деце различитог узраста по питању усвојености антонима овог придева статистички је значајна ( $p=0.000$ ). Примарни одговор на предшколском узрасту је синтагма *није северни*, коју наводи 58,27% деце. Ову синтагму као одговор даје знатно мањи број школске деце (24,24%). Разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ).

Прави антоним као одговор наводи већи број деце из града у односу на децу из села, разлика је статистички значајна и у предшколској ( $p=0.028$ ) и у школској групи ( $p=0.002$ ). Примарни одговор у виду синтагме у групи предшколске деце даје већи број деце из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.245$ ). Ову синтагму у школској групи даје већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.034$ ).

Разлика између дечака и девојчица у усвојености правога антонима није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.841$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.909$ ). Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у навођењу примарног одговора у виду синтагме ни на предшколском ( $p=0.816$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.724$ ).

Синтагматски одговори: *јужни пол*, и *јужни, супротна страна света* имају значење супротности задатом придеву стимулусу. Више је оваквих одговора код предшколске (6,30%) него код школске деце (3,03%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.248$ ). Оваквих одговора је више код деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.157$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.317$ ). Овај тип одговора у истом броју дају дечаки и девојчице на оба узраста.

Синтагме: *северни пол*, *далека земља*, *на северном полу* немају значење супротности, наводи их 5,51% предшколске деце. Ове одговоре у већем броју дају деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.257$ ). Разлика између дечака и девојчица у броју ових одговора није статистички значајна ( $p=0.705$ ).

Као одговор јавља се компаратив задатог придева – *севернији* који нема тачно значење супротности. Овај одговор је чешћи код старије (5,30%) него код млађе деце (1,58%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.096$ ). Одговор *севернији* дају само деца из села, у предшколској групи у истом броју дечаци и девојчице, а у школској разлика није статистички значајна између полова ( $p=0.712$ ).

Негирани облик *несеверни* наводе само старија деца у 3,03% случајева. У већем броју их наводе деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.705$ ). Одговоре са негацијом у истом броју дају дечаци и девојчице.

Одговори: *далек, заљубљен, округло, чист* немају значење супротности задатом придеву стимулусу, наводи их 5,51% предшколске деце. Оваквих одговора је више код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.059$ ). Разлика између дечака и девојчица у броју оваквих одговора није статистички значајна ( $p=0.705$ ).

У предшколској групи јавља се као одговор у 3,15% случајева придев *северни*. Ехолаличне одговоре дају деца из сеоске средине, у истом броју дечаци и девојчице.

На питање шта је супротно по значењу придеву *северни* није одговорило 4,55% школске деце. Омисије у већем броју налазимо код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.414$ ). У истом броју су присутне код дечака и девојчица.

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље предшколске групе чини тринаест, а школске шест разноврсних одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *дугачак* и *кратак*

Као супротност придеву *дугачак* код млађе деце добијени су следећи одговори: *кратак* (89), *није дугачак* (19), *мали* (7), *низак* (4), *краћи* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *брз, леп, мало велики, порастао је, стар, штап је дугачак*.

Као супротност придеву *дугачак* код старије деце добијени су следећи одговори: *кратак* (120), *недугачак* (5), *мали* (3), *краћи* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *дебео, симпатичан*.

Као супротност придеву *кратак* код млађе деце добијени су следећи одговори: *дугачак* (86), *није кратак* (21), *велики* (10), *висок* (3), са фреквенцијом један јављају се одговори: *јак је, млад, није порастао, није снажан, остао мали, спор, шарен.*

Као супротност придеву *кратак* код старије деце добијени су следећи одговори: *дугачак* (117), *велики* (7), *висок* (3), *дужи* (3), *некратак* (2).

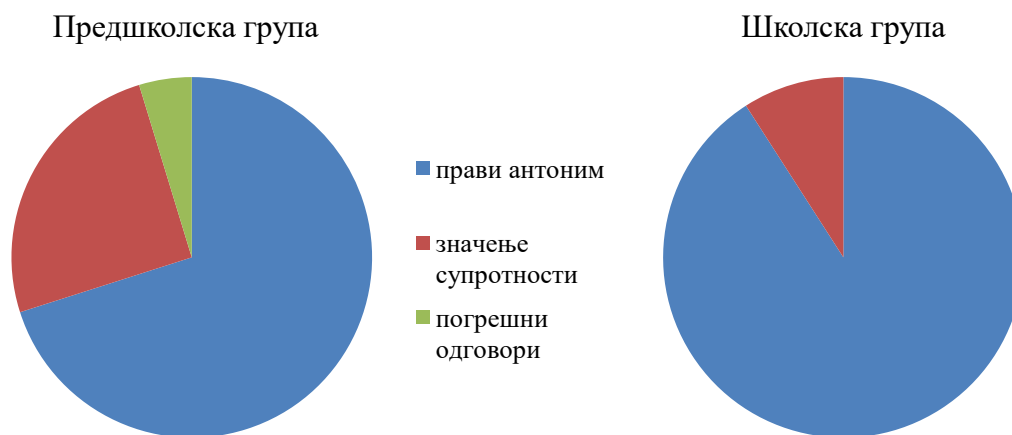
Резултати добијени за придеве *дугачак* и *кратак* приказани су у Табелама 55 и 56 и илустровани на Графиконима 52 и 53.

Табела 55. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *дугачак*

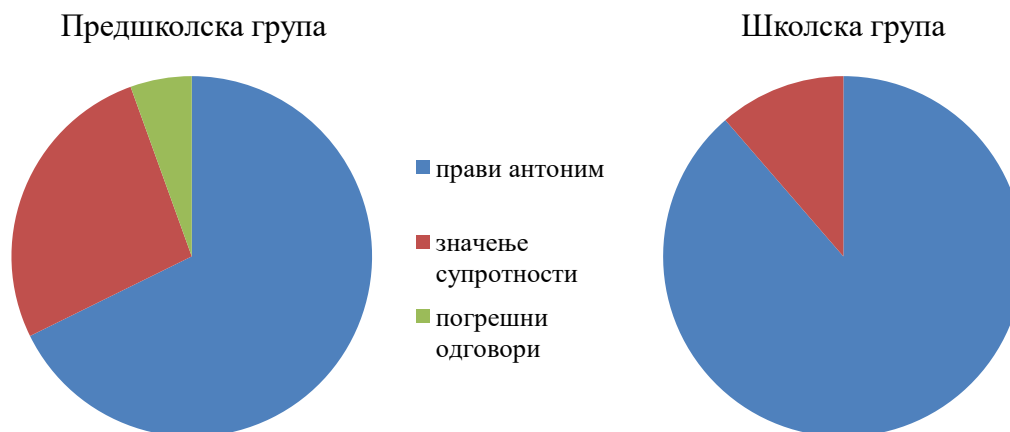
		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	89	120
	%	70,08	90,91
синтагматски одговори са тачним значењем	N	19	0
	%	14,96	0
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
идиосинкратични одговори	N	0	2
	%	0	1,52
компаративи	N	2	2
	%	1,58	1,52
одговори са негацијом	N	0	5
	%	0	3,79
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
одговори са делимично тачним значењем	N	11	3
	%	8,66	2,27

Табела 56. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *кратак*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	86	117
	%	67,72	88,64
синтагматски одговори са тачним значењем	N	21	0
	%	16,53	0
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	4	0
	%	3,15	0
компаративи	N	0	3
	%	0	2,27
одговори са негацијом	N	0	2
	%	0	1,52
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
одговори са делимично тачним значењем	N	13	10
	%	10,24	7,58



Графикон 52. Одговори деце за придев *дугачак*



Графикон 53: Одговори деце за придев *кратак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *дугачак* статистички је значајна ( $\chi^2=41.088$ ,  $df=7$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор је прави антоним *кратак*. Овај одговор је у већој мери присутан код школске (90,91%) него код предшколске деце (70,08%), разлика је статистички значајна ( $p=0.032$ ). Прави антоним као одговор наводи већи број деце из града него из села, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.136$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.201$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правога антонима као одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.765$ ) ни у школској групи деце ( $p=0.856$ ).

Као супротност придеву *дугачак* 14,96% испитаника предшколског узраста је одговорило синтагмом *није дугачак*. Ова синтагма означава супротност задатом придеву стимулусу. Овај одговор у већем броју дају предшколска деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.012$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу синтагматских одговора са тачним значењем није статистички значајна ( $p=0.705$ ).

Синтагме: *мало велики*, *порастао је*, *штап је дугачак* немају значење супротности. Овакве одговоре наводе предшколска деца из села (2,36%). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Један испитаник из школске групе као супротност придеву *дугачак* наводи *дебео*. Ово се може приписати субјективном доживљају испитаника. Један испитаник је као реч супротну поменутом придеву навео и придев *симпатичан*. Идиосинкратични одговори се јављају само код старије деце из села, у истом броју код дечака и девојчица.

Одговор у виду компаратива – *краћи* јавља се у истом броју у предшколској и у школској групи. Овакав одговор у предшколској групи у истом броју дају деца из града и села, а у школској групи овакве одговоре дају само деца из села. Одговори у виду компаратива су равномерно распоређени међу половима на оба узраста.

Одговор са негацијом *недугачак* дају само деца школског узраста у 3,79% случајева. Овакве одговоре у нешто већем броју наводе деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.655$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу одговора са негацијом није статистички значајна ( $p=0.629$ ).

Одговори: *брз, леп, стар* немају везе са задатим придевом стимулусом. Лексеме које немају значење супротности задатог придева наводе само предшколска деца из села (2,36%). Разлика у одговорима између полова није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Одговори *мали* и *низак* имају делимично тачно значење супротности. Оваквих одговора је више код млађе (8,66%) него код старије деце (2,27%), разлика је статистички значајна ( $p=0.033$ ). Овај тип одговора у предшколској групи даје већи број деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.132$ ), у школској групи их наводе само деца из села. Разлика у броју ових одговора између дечака и девојчица није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.763$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.564$ ).

Асоцијативна поља се разликују на различитим узрастима. Код предшколске деце асоцијативно поље чини једанаест, а код школске шест различитих одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *кратак* статистички је значајна ( $\chi^2=38.043$ ,  $df=6$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор је прави антоним *дугачак*. Овај одговор је знатно заступљенији код школске (88,64%) него код предшколске деце (67,72%), разлика је статистички значајна ( $p=0.029$ ). Прави антоним као одговор даје већи број деце из града него из села, али разлика није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.106$ ) ни у школској групи ( $p=0.229$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.840$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.924$ ).

У предшколској групи 16,53% одговора чини синтагма *није кратак*, која означава супротност придеву стимулусу. Овај синтагматски одговор јавља се чешће код деце из



села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.016$ ). Разлика између дечака и девојчица у овој врсти одговора није статистички значајна ( $p=0.739$ ).

Код млађе деце 3,15% одговора чине синтагме: *јак је, није порастао, није снажан, остао мали*, које немају значење супротности датом придеву. Ове одговоре у већем броју наводе деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.317$ ). Овакве одговоре са нетачним значењем супротности даје исти број дечака и девојчица.

Одговор компаративом *дужи* проналазимо код 2,27% школске деце. Овај одговор има значење супротности. Овакав одговор у школској групи у већем броју дају деца из града него из села, али разлика није статистички значајна ( $p=0.564$ ). Разлика између дечака и девојчица у давању оваквих одговора није статистички значајна ( $p=0.516$ ).

Одговор са негацијом *некратак* проналазимо само код деце школског узраста из сеоске средине (1,52%), у истом броју код дечака и девојчица.

Придеви *млад, спор и шарен* су одговори који не представљају супротност придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (2,36%). Нема статистички значајне разлике у овој врсти одговора између дечака и девојчица ( $p=0.564$ ).

Придеви *велики* и *висок* су одговори са делимично тачним значењем супротности, у већој мери се јављају код млађе (10,24%) него код старије деце (7,58%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.532$ ). Оваквих одговора је више код деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.166$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.206$ ). Нема статистички значајне разлике у броју оваквих одговора између дечака и девојчица ни на млађем ( $p=0.781$ ) ни на старијем узрасту ( $p=0.527$ ).

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље у предшколској групи чини једанаест, а у школској пет различитих одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *дубок* и *плитак*

Као супротност придеву *дубок* код млађе деце добијени су следећи одговори: *плитак* (87), *мали* (14), *није дубок* (8), *низак* (7), *празан* (3), *мало дубок* (2), *шупаљ* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *досадан, плитак базен, раван, слаб*.

Као супротност придеву *дубок* код старије деце добијени су следећи одговори: *плитак* (116), *недубок* (8), *мали* (5), *низак* (3).

Као супротност придеву *плитак* код млађе деце добијени су следећи одговори: *дубок* (86), *велики* (16), *није плитак* (10), *висок* (8), *дубока река* (2), са фреквенцијом један јављају се одговори: *мутан*, *напуњен базен*, *плитак поток*, *промењена вода*, *срећан*.

Као супротност придеву *плитак* код старије деце добијени су следећи одговори: *дубок* (119), *велики* (5), *висок* (4), *дубљи* (2), *није плитак* (2).

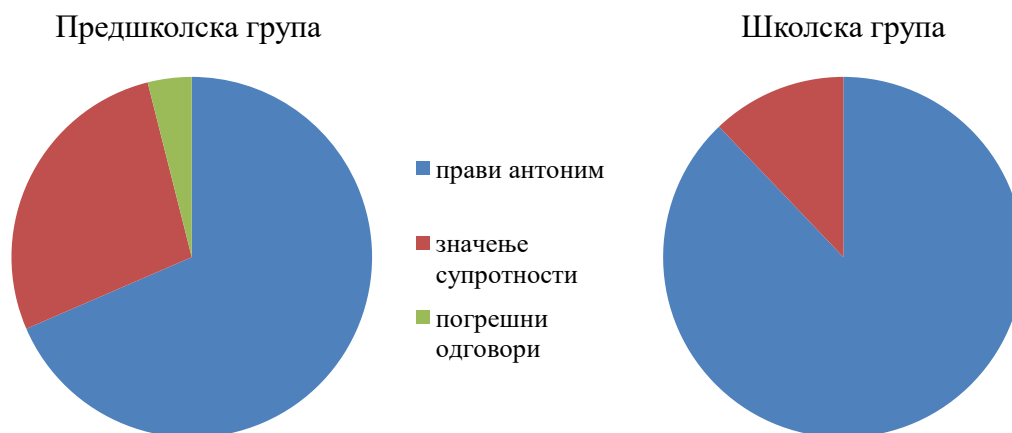
Резултати добијени за придеве *дубок* и *плитак* приказани су у Табелама 57 и 58 и илустровани на Графиконима 54 и 55.

Табела 57. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *дубок*

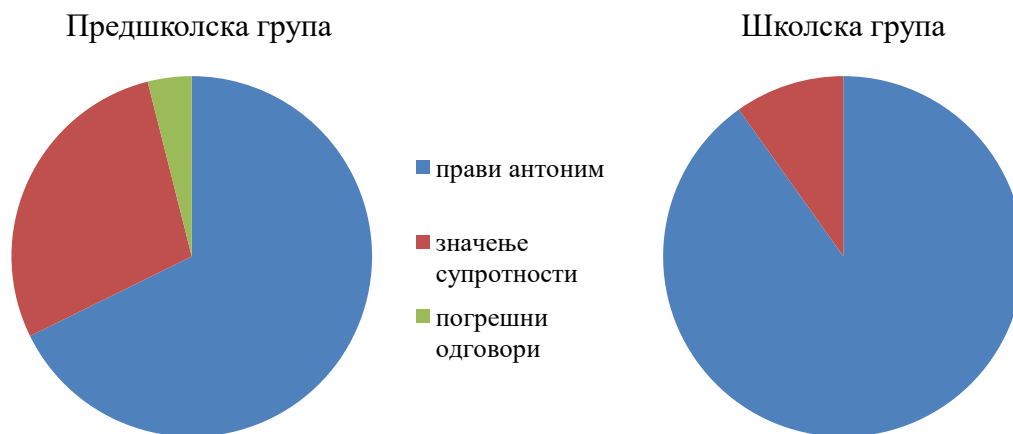
		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	87	116
	%	68,50	87,88
синтагматски одговори са тачним значењем	N	9	0
	%	7,09	0
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
одговори са негацијом	N	0	8
	%	0	6,06
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
одговори са делимично тачним значењем	N	26	8
	%	20,47	6,06

Табела 58. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *плитак*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	86	119
	%	67,72	90,15
синтагматски одговори са тачним значењем	N	12	2
	%	9,54	1,52
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
компаративи	N	0	2
	%	0	1,52
остали одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
одговори са делимично тачним значењем	N	24	9
	%	18,90	6,82



Графикон 54. Одговори деце за придев *дубок*



Графикон 55. Одговори деце за придев *плитак*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *дубок* статистички је значајна ( $\chi^2=35.589$ ,  $df=5$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор је придев *плитак*. У предшколској групи 68,50% испитаника је дало овај одговор, док је број ових одговора у школској групи већи – 87,88% испитаника је одговорило да је антоним наведеног придева *плитак*. Разлика у усвојености правога антонима овог придева између предшколске и школске деце је статистички значајна ( $p=0.042$ ). Прави антоним као одговор наводи већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.024$ ), али није на школском ( $p=0.194$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у погледу усвојености правога антонима ни у предшколској ( $p=0.768$ ) ни у школској групи деце ( $p=0.854$ ).

Синтагматски одговори *није дубок* и *плитак базен* имају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводи 7,09% предшколске деце. Ови синтагматски одговори су бројнији код деца из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.096$ ). Нема ни статистички значајне разлике у броју оваквих одговора између дечака и девојчица ( $p=0.739$ ).

Синтагма *мало дубок* нема значење супротности датом придеву. Овакав одговор наводи 1,58% предшколска деца из сеоске средине, у истом броју дечака и девојчице.

У групи школске деце 6,06% одговора чини придев *недубок*. Одговор са негацијом је у већој мери присутан код школске деце из сеоске него из градске средине, али разлика

није статистички значајна ( $p=0.157$ ). Одговоре са негацијом у истом броју наводе дечаци и девојчице.

Као одговори се могу наћи придеви без везе са основним значењем придева дражи. Овакви одговори карактеристични су за децу млађег узраста. Као антоним придеву *дубок* један испитаник навео је придев *слаб*, други је навео придев *раван*, а трећи придев *досадан*. Овакви одговори би се могли разумети и као идиосинкратични ако кренемо од тога да имају субјективно обележје. Ипак, овакви субјективни одговори карактеристични су за одрасле. Овакве одговоре проналазимо само код деце из села. Разлика између дечака и девојчица у давању одговора са нетачним значењем није статистички значајна ( $p=0.157$ ).

У одговоре са делимично тачним значењем супротности спадају примери: *мали*, *низак*, *празан* и *шупаљ*. Овакве одговоре у већем броју наводе млађа (20,47%) него старија деца (6,06%), разлика је статистички значајна ( $p=0.002$ ). Одговоре са делимично тачним значењем супротности даје већи број деце из сеоске него из градске средине, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.019$ ) и на школском узрасту ( $p=0.034$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу оваквих одговора није статистички значајна ни у предшколској ( $p=0.695$ ) ни у школској групи ( $p=0.479$ ).

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље на предшколском узрасту чини једанаест, а на школском четири различита одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *плитак* статистички је значајна ( $\chi^2=26.186$ ,  $df=5$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор је прави антоним *дубок*. У предшколској групи 67,72% испитаника је одговорило са *дубок*, док је у школској 90,15% одговорило овако. Старија деца овај одговор наводе у знатно већој мери у односу на млађу, разлика је статистички значајна ( $p=0.021$ ). Прави антоним као одговор наводи знатно већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.018$ ), али није на школском ( $p=0.313$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу правог антонима као одговора ни на предшколском ( $p=0.828$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.783$ ).

Синтагматски одговор *није плитак* наводе и млађа и старија деца. Предшколска деца поред овог наводе и синтагму *дубок базен*. Ове ситагме имају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Оваквих одговора је више код млађе (9,54%)

него код старије деце (1,52%), разлика је статистички значајна ( $p=0.008$ ). Синтагматске одговоре у предшколској групи наводи већи број деце из села него из града, али разлика није статистички значајна ( $p=0.248$ ). У школској групи овакве одговоре дају само деца из сеоске средине. Дечаци и девојчице у истом броју наводе ову врсту одговора.

Синтагме: *напуњен базен, плитак поток, промењена вода* немају тачно значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (2,36%). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Компаративи придева *дубок – дубљи* проналазимо као одговор у групи деце школског узраста. Одговор у виду компаратива даје 1,52% испитаника школског узраста. Овај одговор у истом броју наводе деца из градске и сеоске средине, у истом броју дечаци и девојчице.

Придеви *мутан* и *срећан* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе предшколска деца из села, у истом броју дечаци и девојчице.

Одговори *велики* и *висок* имају делимично тачно значење супротности. Оваквих одговора је више код млађе (18,90%) него код старије деце (6,82%), разлика је статистички значајна ( $p=0.009$ ). Ове одговоре у већем броју наводе деца из села него из града, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.014$ ) као и на школском узрасту ( $p=0.019$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлике у навођењу ове врсте одговора ни на предшколском ( $p=0.683$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.739$ ).

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље у предшколској групи чини десет, а у школској пет различитих одговора.

#### Анализа одговора добијених као супротност придевима *доњи* и *горњи*

Као супротност придеву *доњи* код млађе деце добијени су следећи одговори: *горњи* (82), *није доњи* (27), *висок* (12), са фреквенцијом један јављају се одговори: *велики, вредан, далек, доњи спрат, није сишао, паметан*.

Као супротност придеву *доњи* код старије деце добијени су следећи одговори: *горњи* (111), *висок* (8), *недоњи* (7), *није доњи* (4), са фреквенцијом један јављају се одговори: *горњи део*, *горњи спрат*.

Као супротност придеву *горњи* код млађе деце добијени су следећи одговори: *доњи* (78), *није горњи* (24), *низак* (14), *нижи* (6), са фреквенцијом један јављају се одговори: *горак*, *намазан*, *нови*, *остао горе*, *сишао доле*.

Као супротност придеву *горњи* код старије деце добијени су следећи одговори: *доњи* (106), *нижи* (11), *низак* (7), *негорњи* (5), *није горњи* (2), *доњи спрат*.

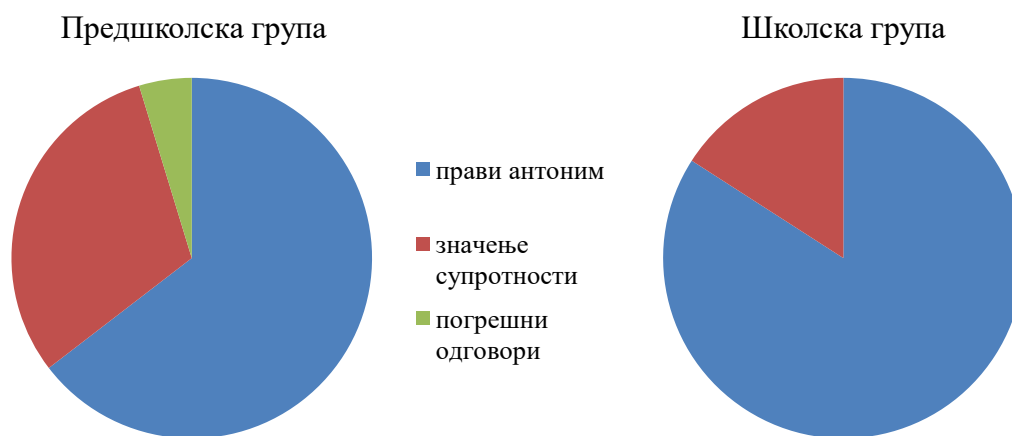
Резултати добијени за придеве *доњи* и *горњи* приказани су у Табелама 59 и 60 и илустровани на Графиконима 56 и 57.

Табела 59. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *доњи*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	82	111
	%	64,57	84,09
синтагматски одговори са тачним значењем	N	27	6
	%	21,26	4,55
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
одговори са негацијом	N	0	7
	%	0	5,30
остали одговори са нетачним значењем	N	4	0
	%	3,15	0
одговори са делимично тачним значењем	N	12	8
	%	9,45	6,06

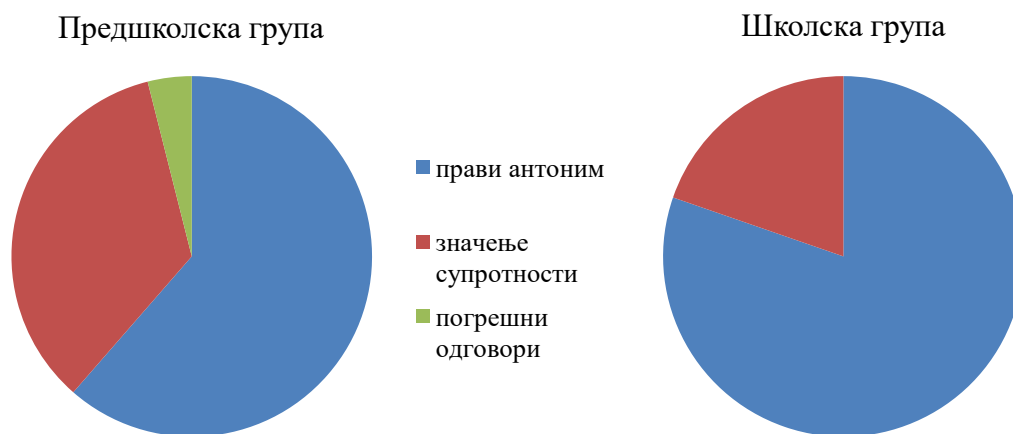
Табела 60. Дистрибуција одговора добијених као супротност придеву *горњи*

		предшколска група	школска група
примарни одговор	N	78	106
	%	61,42	80,30
синтагматски одговори са тачним значењем	N	24	3
	%	18,90	2,27
синтагматски одговори са нетачним значењем	N	2	0
	%	1,58	0
компаративи	N	6	11
	%	4,72	8,33
одговори са негацијом	N	0	5
	%	0	3,79
остали одговори са нетачним значењем	N	3	0
	%	2,36	0
одговори са делимично тачним значењем	N	14	7
	%	11,02	5,30



Графикон 56: Одговори деце за придев *доњи*





Графикон 57. Одговори деце за придев *горњи*

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *доњи* статистички је значајна ( $\chi^2=31.436$ ,  $df=5$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор који је добијен као супротност придеву *доњи* јесте *горњи*. У предшколској групи 64,57% је одговорило овако, док је у школској групи 84,09% ученика дало овај одговор. Прави антоним као одговор је заступљенији у групи школске деце, разлика је статистички значајна ( $p=0.037$ ). Овај одговор и на млађем и на старијем узрасту даје знатно већи број деце из града него из села, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.027$ ), али не и на школском узрасту ( $p=0.217$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу правог антонима као одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.825$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.924$ ).

У синтагматске одговоре се може сврстати *није доњи* који се јавља и у предшколској и у школској групи, а у школској се осим њега јављају синтагме: *горњи део*, *горњи спрат*. Ове синтагме имају значење супротности датом придеву. Овакви одговори се јављају у већем броју код предшколске (21,26%) него код школске деце (4,55%), разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ). Синтагматске одговоре са тачним значењем супротности даје већи број деце из села у односу на децу из града, разлика је статистички значајна на предшколском узрасту ( $p=0.034$ ), а на школском није ( $p=0.102$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.847$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.414$ ).

Синтагматски одговори који немају значење супротности јављају се само код млађе деце, то су синтагме: *доњи спрат, није сишао*. Овакве одговоре проналазимо само код деце из сеоске средине, у подједнаком броју код дечака и девојчица.

Одговор са негацијом јавља се у групи старије деце где је 5,30% испитаника одговорило са *недоњи*. Одговоре са негацијом у већем броју дају деца из сеоске него из градске средине, али разлика није статистички значајна ( $p=0.257$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ( $p=0.705$ ).

Испитаници као супротне придеву *доњи* наводе придеве: *велики, вредан, далек, паметан*. Лексеме које немају значење супротности датог придева као одговоре наводе само предшколска деца из села (3,15%), у истом броју дечаки и девојчице.

У одговоре са делимично тачним значењем спада придев *висок*, који је чешћи код предшколске (9,45%) него код школске деце (6,06%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.371$ ). Овакве одговоре у већем броју дају деца из села него из града, али разлика није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.083$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.157$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.564$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.479$ ).

У групи предшколске деце асоцијативно поље чини девет, а у групи школске деце шест различитих одговора.

Разлика у одговорима између предшколске и школске деце за придев *горњи* статистички је значајна ( $\chi^2=34.314$ ,  $df=6$ ,  $p=0.000$ ). Примарни одговор је прави антоним *доњи*. Овај одговор заступљенији је у групи школске (80,30%) него предшколске деце (61,42%), разлика је статистички значајна ( $p=0.039$ ). Прави антоним се као одговор у већем броју јавља код деце из града него из села, разлика је статистички значајна и на предшколском ( $p=0.017$ ) и на школском узрасту ( $p=0.033$ ). Између дечака и девојчица нема статистички значајне разлика у навођењу правог антонима као одговора како на предшколском ( $p=0.821$ ), тако ни на школском узрасту ( $p=0.845$ ).

Предшколска и школска деца као одговор наводе синтагму *није горњи*, а у школској групи се поред ове, јавља и синтагма *доњи спрат*. Наведени синтагматски одговори имају тачно значење супротности. Овакви одговори се чешће јављају код млађе (18,90%) него код старије деце (2,27%), разлика је статистички значајна ( $p=0.000$ ).

Синтагматске одговоре у предшколској групи у већем броју дају деца из села него из града, разлика је статистички значајна ( $p=0.014$ ), у школској групи их наводе само деца из села. Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ни на предшколском ( $p=0.683$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.564$ ).

Предшколска деца као одговоре наводе и синтагме: *остао горе, сишао доле*. Ове синтагме немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе само деца из села, у подједнаком броју дечаки и девојчице.

Одговор *нижи* јавља се чешће код старије (8,33%) него код млађе деце (4,71%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.225$ ). Одговор у виду компаратива и у предшколској и у школској групи даје већи број деце из села него из града, разлика је статистички значајна на школском узрасту ( $p=0.032$ ), али не и на предшколском ( $p=0.414$ ). Нема статистички значајне разлике у броју одговора у виду компаратива између дечака и девојчица ни на предшколском ( $p=0.414$ ) ни на школском узрасту ( $p=0.763$ ).

Одговор са негацијом *негорњи* јавља се само у групи школске деце у 3,79% случајева. Оваквих одговора је више код деце у сеоској него у градској средини, али разлика није статистички значајна ( $p=0.180$ ). Разлика између дечака и девојчица у навођењу ове врсте одговора није статистички значајна ( $p=0.655$ ).

Придеви *горак, намазан и нови* немају значење супротности задатом придеву стимулусу. Овакве одговоре наводе предшколска деца из сеоске средине (2,36%). Разлика између дечака и девојчица у броју ових одговора није статистички значајна ( $p=0.564$ ).

Одговор *низак* има делимично тачно значење супротности. Овај одговор је у већој мери присутан код млађе (11,02%) него код старије деце (5,30%), али разлика није статистички значајна ( $p=0.127$ ). Овакав одговор у већем броју дају деца из села него из града, разлика је статистички значајна на предшколском ( $p=0.033$ ), али не и на школском узрасту ( $p=0.059$ ). Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у навођењу овог одговора ни у предшколској ( $p=0.593$ ) ни у школској групи ( $p=0.705$ ).

Што се тиче разноврсности одговора, асоцијативно поље на предшколском узрасту чини девет, а на школском шест различитих одговора.

## 10.4. Дискусија о добијеним резултатима

Задатак испитаника био је да дају антониме наведених придева. За сваку прочитану реч испитаник је давао реч супротног значења. Након анализе резултата може се рећи да су одговори углавном били тачни, при чему постоји извесна разлика између предшколске и школске групе. Како деца на узрасту од шест година нису разумела одмах шта се од њих тражи, за сваку реч испитивач је морао да да додатно објашњење. Тек када су се ови придеви нашли уз одређену именицу или опис, деца схватају шта се од њих тражи. Сам појам супротност деца на овом узрасту још увек не схватају, већ појам супротног разумеју као нешто што је другачије, односно различито. Због тога им је задатак постао разумљив тек уз одређени опис или у оквиру реченице. Већина испитаника познаје значењску супротност придева, али је може изразити само када им се да додатни опис или пример. Код ученика другог разреда ситуација је била другачија. На задату реч ученици су без проблема давали значењски супротну реч и разумели шта се од њих тражи.

Што се тиче одговора добијених у задатку, они се крећу од тачних конкретних одговора, преко синтагматских одговора, до тога да испитаници појединачно дају одговоре са нетачним значењем супротности. Такође, јављају се одговори који су специфични за појединца, као и одговори који би могли имати делимично тачно значење. Присутни су и одговори са негацијом, али и компаративи придева. Има и случајева када испитаници нису могли да дају никакав одговор или су поновили пример из теста као одговор на постављено питање.

Примарни одговори су у највећем броју случајева прави антоними. Међутим, за неке од придева које анализирамо само деца школског узраста дају прави антоним као најфреквентнији одговор, код предшколске деце примарни одговори су неки други придеви или синтагме које деца доживљавају као антониме. Такав је случај код придева: *висок, низак, огроман, ситан, крупан, јужни, северни*. Деца предшколског узраста немају у довољној мери усвојено значење антонима ових придева за разлику од школске деце којој је познато значење супротности наведених придева.

Код већине анализираних придева и млађа деца као најфреквентније одговоре дају праве антониме, али их у много већој мери наводе старија деца. Такви су придеви: *дугачак, кратак, дубок, плитак, доњи, горњи*. Деца предшколског узраста имају усвојено

знање о супротности значења ових придева, али у значајно мањој мери у односу на ученике другог разреда.

За придеве: *велики, мали, десни, леви, последњи*, већи је број школске деце која дају прави антоним као одговор, али разлика између предшколске и школске деце није значајна. Видимо да се са узрастом остварује напредак у усвајању значења правих антонима ових придева, али је њихова заступљеност велика и код предшколске деце.

Код придева *први* нико од испитаника није као примарни одговор навео појам који је прави антоним. Као примарни одговор свих испитаника јавља се придев *задњи* који није прави антоним. Овај одговор је чешћи код старије него код млађе деце, али разлика није значајно велика. Прави антоним *последњи* је други по заступљености одговор, који у значајно већем броју наводе школска деца. Иако старија деца имају већи број тачних одговора, примећујемо да ни предшколској ни школској деци није у довољној мери познато значење супротности овог придева.

На основу добијених резултата закључујемо да са узрастом испитаника расте проценат заступљености правога антонима као одговора. Старија деца у већој мери имају усвојено значење супротности задатих придева. На ниво развијености значења супротности придева просторних односа у језику утиче узраст деце. Ниво усвојености супротног значења придева просторних односа у језику деце на предшколском узрасту мањи је у односу на ниво усвојености у језику ученика другог разреда. Мања заступљеност правога антонима као одговора код деце предшколског узраста указује на то да деца на овом узрасту још увек немају потпуно усвојено значење супротности ових придева и да се оно поступно развија.

Осим што код придева *огроман, јужни* и *северни* млађа деца у највећем броју одговарају синтагмом, и код осталих придева су синтагматски одговори заступљенији код млађе него код старије деце. За придеве: *велики, огроман, ситан, крупан, дугачак, кратак, дубок* само предшколска деца имају синтагматске одговоре са тачним значењем супротности. Велика и значајна је разлика у броју ових одговора између предшколске и школске деце код придева: *леви, први, последњи, плитак, доњи, горњи*. Синтагматских одговора са значењем супротности је више код предшколске него код школске деце и за придеве: *низак, мали, десни, северни*, међутим разлика није значајно велика. Искључиво

код предшколске деце јављају се синтагматски одговори са нетачним значењем супротности. Овакве одговоре испитаници наводе за све придеве.

Синтагматски одговори могу имати тачно или нетачно значење супротности. Бројније су оне синтагме које имају тачно значење супротности. У случају свих испитиваних придева, млађа деца су у већем или мањем броју наводила синтагматске одговоре. Код деце старијег узраста мањи број испитаника даје овакве одговоре. Синтагматски одговори или одговори у виду реченице карактеристични су за предшколску групу. Ово су незрели одговори и њихов број се са узрастом смањује.

Идиосинкратични одговори имају субјективно обележје, то су специфични одговори појединца. Овакви одговори нису присутни код свих анализираних придева и приближно су исто заступљени на испитиваним узрастима. За придеве *низак* и *дугачак* само школска деца дају ову врсту одговора. Код придева *велики*, *мали* и *крупан* овакве одговоре више дају предшколска него школска деца, а код придева *огроман* је ситуација обрнута, ни у једном случају разлика није значајно велика. Млађа и старија деца у истом броју наводе идиосинкратичне одговоре за придеве *висок* и *ситан*.

Одговори у виду компаратива јављају се у предшколској и школској групи деце и нема битне разлике у њиховој заступљености. Компаративи могу имати тачно и нетачно значење супротности. Одговоре компаративом са тачним значењем супротности за придеве *кратак* и *плитак* дају само школска деца. Код придева *велики*, *мали*, *ситан*, више је оваквих одговора код предшколске него код школске деце, а код придева *огроман* и *горњи* ситуација је обрнута, али ни у једном случају разлика није значајно велика. У истом броју овај тип одговора наводе деца различитог узраста за придеве *висок* и *дугачак*. Компаративи који немају значење супротности задатом придеву стимулусу јављају се као одговори код придева *јужни* и *северни*. Овакве одговоре у већем броју дају школска деца у односу на предшколску, али разлика није значајно велика.

Посебну групу чине одговори са префиксом не-, такозвани негирани придеви. За придеве: *висок*, *огроман*, *крупан*, *северни*, *дугачак*, *кратак*, *дубок*, *доњи*, *горњи* само школска деца дају одговоре са негацијом. Код придева *велики* и *последњи*, овакве одговоре дају и предшколска деца, али мање него школска, међутим разлика није значајно велика.

Наша претпоставка да ће деца предшколског узраста давати често одговоре са префиксом не- није се показала тачном. Добили смо обрнут случај. Овакви одговори

чешће су се јављали у старијој групи. Кренули смо од тога да ће пре деца млађе групе давати овакве одговоре јер их префикс не- асоцира на нешто супротно, а ове одговоре добили смо у школској групи. Ово се ипак може објаснити тиме да старија деца поред правих антонима познају и негиране облике и користе их у зависности од примера, јер се оваквим одговорима указује на то да супротан придев нема она својства која има основни придев. Међутим, као што је већ речено, негирањем појма не добија се увек антоним, већ се може добити реч са неодређеним значењем. Можемо претпоставити да су овакви негирани придеви ређи код деце млађег узраста због тога што им је лакше да усвоје просту реч него да усвајају сложенице, односно речи настале спајањем префикса и у овом случају придева.

Одговори са делимично тачним значењем супротности јављају се у значајно већем броју код млађе него код старије деце. Таква је ситуација код придева: *крупан, дугачак, дубок, плитак*. И за придеве *ситан, кратак, доњи, горњи* више је оваквих одговора код млађе деце, али разлика није значајно велика. Само је код придева *први* и *последњи* оваквих одговора више код школске деце, мада ни овде разлика није значајна.

Искључиво код предшколске деце као одговори јављају се лексеме са нетачним значењем супротности, као и ехолалични одговори. Придеви који по својим значењским компонентама немају везе са супротношћу придева стимулуса јављају се као одговори код следећих придева: *висок, низак, огроман, десни, леви, крупан, први, последњи, јужни, северни, дугачак, кратак, дубок, плитак, доњи, горњи*. Поновљен придев стимулус као одговор проналазимо код придева *огроман, јужни* и *северни*. Оваквих одговора нема код старије деце.

Одговори са делимично тачним значењем супротности, придеви који немају везе са основним значењем придева стимулуса и ехолалични одговори спадају у незреле одговоре и карактеристични су за млађи узраст. Овакви одговори су најчешћи на сасвим раним узрастима и њихов број опада са узрастом.

Показатељ успешнијег усвајања значења супротности придева просторних односа код школске деце јесте много мањи број погрешних одговора у односу на децу предшколског узраста која имају значајно више оваквих одговора. Деца школског узраста су знатно боље упозната са значењима супротности придева. На основу броја погрешних одговора види се напредак који се са узрастом остварује када је у питању усвајање и

разумевање значења супротности придева. Смањење броја нетачних одговора указује на то да деца временом постепено усвајају значења супротности придева.

Било је и испитаника који нису одговорили шта је супротно по значењу одређеном придеву из теста. За придеве *први* и *последњи* само предшколска деца имају изостављене одговоре, док су за придеве *јужни* и *северни* само школска деца изоставила да наведу одговоре. Већина изостављених одговора за придев *огroman* припада школској деци.

Претпоставка да ће омисија бити више код млађе него код старије деце није потврђена. Примећујемо да је изостављених одговора више код школске деце. Ово је због тога што млађа деца када не знају одговор, наводе нетачне одговоре (синтагме или лексеме које не означавају супротност задатом придеву и ехолаличне одговоре), а старија деца када не знају одговор, она пропуштају да одговоре.

Постоји могућност да стимулуси који у свом асоцијативном пољу имају омисије поседују више различитих антонима за разлику од стимулуса који немају омисије. Како истичу Парадијева и сарадници, има стимулуса код којих није потпуно јасно шта се може сматрати њиховим антонимима, код њих се некада може јавити велика разноврсност одговора, а понекад испитаници за такве стимулусе не могу да се сете антонима (Paradis et al. 2009: 405).

Упоредјујући добијене одговоре деце предшколског узраста и ученика другог разреда, учачамо да постоји напредак у усвајању значења супротности придева. Заступљеност правог антонима као одговора се повећава са узрастом, док проценат заступљености погрешних одговора опада. Такође, са узрастом се смањује проценат заступљености значењски нетачних одговора (синтагматских одговора са нетачним значењем), као и значењски тачних одговора, само примитивнијег облика (синтагматских одговора са тачним значењем). Овакви резултати су у складу са оним до којих је дошла Смиљка Васић која наводи да је јављање оваквих одговора на раним узратима развојна појава (Vasić 1976: 94).

Када резултате сагледамо из угла Пијажеове теорије о стадијумима развоја, видимо да деца на преоперационалном стадијуму још увек нису у потпуности усвојила значење придева просторних односа и њихових антонима и да праве више грешака, а да су деца на стадијуму конкретних операција у значајно већој мери усвојила значење супротности ових придева и имају мање грешака. Усвајање значења супротности придева просторних



односа је процес који се одвија на различитим развојним стадијумима. Антонимичност је когнитивна функција која се развија на одређеним стадијумима развоја језичких способности. Разумевање значења придевских супротности има свој ток и напредује са узрастом.

Што се тиче разлике у одговорима између деце из града и села, у великом броју случајева предшколска деца из града дају знатно већи број правих антонима као одговора у односу на децу из села. Таква је ситуација са придевима: *висок, низак, огроман, десни, леви, ситан, крупан, први, јужни, северни, дубок, плитак, доњи, горњи*. За придеве: *велики, мали, последњи, дугачак, кратак* предност је такође на страни деце из града, али разлика није значајно велика. Такође, знатно више школске деце из града даје праве антониме као одговоре за придеве: *огроман, ситан, крупан, први, јужни, северни, горњи* и код придева: *висок, низак, велики, мали, десни, леви, последњи, дугачак, кратак, дубок, плитак, доњи* више је оваквих одговора код деце из града, али разлика није значајно велика.

Примарне одговоре који нису прави антоними у значајно већој мери проналазимо код предшколске деце из сеоске средине за придеве: *висок, низак, огроман, ситан, крупан*, док за придеве *први, јужни* и *северни* већи број оваквих одговора имају деца из града с тим што разлика није значајно велика. Код школске деце примарне одговоре који нису прави антоними у знатно већем броју налазимо код деце из села за придеве: *огроман, крупан, јужни, северни*, а за придеве: *висок, низак, ситан, први* разлика није значајно велика.

Синтагматске одговоре са тачним значењем супротности за придев *ситан* имају само предшколска деца у селу, за придев *крупан* је исти број ових одговора у граду и селу, а за све остале придеве ову врсту одговора у већој мери дају предшколска деца из села. У школској групи за придеве: *мали, први, последњи, јужни, плитак, горњи* само деца из села наводе овакве одговоре, док их за остале придеве наводе и деца из града, али у мањој мери у односу на своје вршњаке из сеоске средине.

Синтагматске одговоре са нетачним значењем супротности за већину придева наводе само деца из сеоске средине. Код придева *јужни, северни* и *кратак* овакве одговоре наводе и деца из града, али у мањој мери.

Идиосинкратичне одговоре на предшколском узрасту дају само деца из села за придеве *висок, велики* и *ситан*, за придеве *мали* и *огроман* овакве одговоре наводе и деца из града, али у мањој мери, а за придев *крупан* деца из различитих средина у истом броју

дају овај тип одговора. На школском узрасту за већину придева овакве одговоре проналазимо само код деце из села, једино придев *огроман* има овакве одговоре и у граду, али у мањем броју.

Одговоре компаративом са тачним значењем супротности за придеве *висок* и *ситан* имају само предшколска деца из села, код придева *велики*, *мали* и *горњи* овакве одговоре дају и деца из града, али у мањој мери, док за придеве *огроман* и *дугачак* овакве одговоре дају у истом броју деца из различитих средина. У школској групи само деца из села дају овакве одговоре за придеве: *висок*, *велики*, *ситан*, *дугачак*, за придеве *мали*, *огроман* и *горњи* ове одговоре дају и деца из града, али у мањем броју, за придев *плитак* у истом броју ову врсту одговора наводе деца из различитих средина, а само код придева *кратак* овакве одговоре дају више деца из града, али разлика није значајно велика.

Компаративе са нетачним значењем супротности код предшколске и школске деце за придев *северни* наводе само деца из сеоске средине, а за придев *јужни* их наводе и деца из града, али у мањем броју.

Одговоре са негацијом за придев *велики* наводе само предшколска деца из села, а за придев *последњи* само деца из града. У школској групи за придеве *крупан* и *кратак* само деца из села дају овакве одговоре, а за остале придеве овај тип одговора проналазимо и код школске деце из града, али у мањем броју.

Одговори са делимично тачним значењем супротност за све придеве код којих се јављају код предшколске деце заступљенији су у селу него у граду. Школска деца само из сеоске средине наводе овај тип одговора за придеве *ситан*, *крупан* и *дугачак*, док за остале придеве овакве одговоре наводе и деца из града, али у мањем броју.

Лексеме које немају значење супротности као одговоре за придев *северни* у већој мери наводе предшколска деца из села него из града. За све остале придеве који имају ову врсту одговора, овакве одговоре дају само предшколска деца из сеоске средине. Ехолаличне одговоре такође наводе само предшколска деца из сеоске средине.

Код предшколске деце за придев *последњи* одговоре изостављају само деца из села, док их за придев *први* изостављају и деца из града, али разлика није значајна, само су деца из града изостављала одговоре за придев *огроман*. Код школске деце одговоре у већој мери изостављају деца из сеоске средине, али разлика није значајно велика.

На основу добијених резултата учачамо да постоје разлике између деце из различитих средина по питању усвојености супротности значења придева. Процент одговора правим антонимом већи је код испитаника из града него код испитаника из села. Оваква је ситуација и на млађем и на старијем узрасту. Из ових резултата видимо да деца у граду у већој мери знају праве антониме за задате придеве. Дакле, како наводи Смиљка Васић, уколико је средина урбанизованија утолико је проценат заступљености примарног одговора за све придеве из теста већи (Vasić 1976: 86).

Примарни одговори који нису прави антоними заступљенији су код деце из сеоске средине. И примитивнији тип одговора (синтагматски) који је карактеристичан за ране узрасте, као и одговори са нетачним значењем, бројније су заступљени у сеоској него у градској популацији. На слабију усвојеност значења супротности димензионих придева код испитаника из сеоске средине указује податак да они дају већи број идиосинкратичних и одговора компаративом, одговора са негацијом као и одговора са делимично тачним значењем супротности, а имају и више оmissija. Све ово говори у прилог тврдњи да су деца из села у мањој мери упозната са значењем супротности ових придева.

Код деце из обе средине присутне су све категорије одговора само у различитој мери. Разлике између сеоске и градске популације огледају се у интензитету заступљености појединачних одговора, а не у јављању појединих видова одговора. Између деце у градској и сеоској средини разлика у броју одговора правим антонимом већа је у предшколској него у школској групи. Када је у питању број одговора правим антонимом, резултати нашег истраживања показали су да се разлике међу децом из различитих средина са узрастом смањују. Ово је у складу са запажањима Смиљке Васић да је темпо напредовања бржи у селу (Vasić 1976: 69).

Испитивали смо да ли постоји разлика између дечака и девојчица када је реч о усвојености и разумевању значења супротности придева просторних односа. Праве антониме као одговоре за све придеве наводе у приближно истом проценту дечаци и девојчице. Нема значајне разлике ни у заступљености осталих типова одговора (синтагматски, идиосинкратични, компаративи, одговори са негацијом, ехолалични). Такође, нема разлике ни у проценту заступљености погрешних одговора, као ни у броју изостављених одговора.

Изједначена постигнућа дечака и девојчица показују да не постоје полне разлике у усвајању значења супротности придева просторних односа. На основу добијених резултата закључујемо да између дечака и девојчица истог узраста не постоји битна разлика у нивоу усвојености и развијености значења супротности придева просторних односа. Резултати нашег истраживања у складу су са резултатима истраживања у којима није утврђена веза између пола и семантичке развијености деце (Стевановић, Лазаревић 2014: 311).

Потврђена је почетна претпоставка да је разноврсност одговора већа код предшколске него код школске деце. Разноврсност одговора је показатељ који говори о тежини усвајања значења придева и њихових супротности. Већа разноврсност одговора значи мању језичку развијеност и указује на недовољну савладаност значења придева. Из прегледа резултата видимо да постоји тежња ка смањивању разноврсности одговора са узрастом. Асоцијативно поље је шире код предшколске деце што значи да је њима мање познато значење придева и њихових антонима. Са узрастом долази до смањења броја разноврсних одговора.

На основу наведених података види се да деца на млађем узрасту као супротне речи придевима *висок* и *низак* наводе пре свега придеве *мали* и *велики*, док се по броју одговора придеви *низак* и *висок* налазе на другом месту. Код нешто старије деце, обрнут је случај, само је мали број испитаника навео придеве *мали* и *велики*, док су остали дали праве антониме ових придева. У предшколској групи за придев *висок* појављује се као одговор компаратив придева *мали* – *мањи*, а у школској компаратив придева *низак* – *нижи*. Старија деца дају компаратив правог антонима, док у млађој групи деце испитаници дају компаратив придева који није прави антоним понуђеног придева стимулуса. Специфично је да одговоре са негацијом дају само старија деца. Сви испитаници наводе још и синтагматске одговоре који имају значење супротности и идиосинкратичне одговоре. Лексеме као и синтагме које не означавају супротност проналазимо као одговоре само код млађе деце. Доминације одговора који нису прави антоними и јављање погрешних одговора показују да млађој деци није у довољној мери познато значење супротности ових придева.

Већина испитаника дала је тачне одговоре када су у питању придеви *велики* и *мали*. Изузеци се у већој мери јављају код предшколске деце где се може наћи више различитих

одговора. У анкети су добијени синтагматски одговори са тачним значењем супротности задатим придевима стимулусима, идиосинкратични одговори, компаративи и одговори са негацијом. Што се тиче тачности одговора, у школској групи деце сви се могу сврстати у значењски тачне, док у предшколској групи има и оних са нетачним значењем супротности. Код предшколске деце проналазимо нетачне одговоре у виду синтагми. Ово су придеви са најмањим бројем погрешних одговора. Примећујемо да ови придеви деци нису били посебно тешки за одговарање.

Код деце предшколског узраста и ученика другог разреда када су у питању одговори добијени као супротност придева *огроман* постоји разлика. Примарни одговор предшколске деце је синтагма *много мали*. С обзиром на то да је супротност од *велики* придев *мали*, а пошто је *огроман* веће од *велики*, деца сматрају да би контраст од *огроман* морао да буде мање од *мали*, зато се појављује синтагма *много мали*. Осим овог одговора и антонима *мали*, у обе групе јављају се још и идиосинкратични и одговори компаративом. Млађа деца дају и синтагматке одговоре, а старија одговоре негацијом. Синтагме и лексеме које немају значење супротности задатом придеву и ехолаличне одговоре проналазимо само код млађе деце. Велики број погрешних одговора указује на то да млађа деца још увек нису у потпуности усвојила значење овог придева и његовог антонима. Међутим, иако старија деца немају нетачне одговоре, велики број омисија показује да ни њима није потпуно јасно значење антонима овог придева.

На основу испитивања и разговора са децом може се рећи да су деца предшколског узраста најмање недоумица имала око придева *десни* и *леви* и да је већина одмах разумела значење ових речи као и њихових антонима. Код деце старијег узраста овде није било никаквих проблема. Поред правог антонима, као одговори са тачним значењем супротности јављају се синтагматски одговори, углавном се ради о синтагмама које у свом саставу имају антоним и везнике (*или*, *и*). Јака асоцијативна веза међу овим придевима може бити последица честог јављања ових смислом повезаних јединица у истом дискурсу. Одговоре са нетачним значењем супротности налазимо само код шестогодишњака, у питању су синтагме и лексеме које немају везе са задатим придевима.

Деца су нешто тежи били придеви *ситан* и *крупан* због чега су многи као антониме наводили синониме лексема *крупан* и *ситан* који су њима ближи (*дебео*, *мршав*). Овакви одговори заступљени су и у млађој и у старијој групи. Од одговора који имају значење

супротности јављају се још и идиосинкратични и одговори компаративом. Код предшколске деце налазимо и синтагматске одговоре са тачним значењем супротности, а код школске одговоре са негацијом. Примећујемо постојање нетачних одговора само код млађе деце, ту спадају синтагме и придеви који немају тачно значење супротности задатим придевима стимулусима. Старија деца не дају нетачне одговоре. На основу великог броја нетачних и делимично тачних одговора и доминације придева који нису прави антоними, видимо да млађа деца још увек нису у довољној мери усвојила значење ових придева и њихових антонима.

Одговори предшколске и школске групе за придеве *први* и *последњи* углавном се поклапају. Као одговоре са тачним значењем супротности поред антонима проналазимо још и синтагматске и одговоре са негацијом. У случају ових придева јављају се одговори који су контекстуални антоними (*најбољи*, *најгори*). Овакве одговоре у већем броју дају старија деца што значи да је њима познатије и пренесено значење ових придева, а не само конкретно. У анкети проналазимо примере синтагми и лексема са нетачним значењем супротности искључиво код предшколске деце. Још један показатељ слабије усвојености значења супротности задатих придева код предшколске деце јесте појава омисија у њиховим асоцијативним пољима.

Најтежи за одговарање били су придеви *јужни* и *северни*. Осим правих антонима, од значењски тачних одговора у обе групе јављају се синтагматски одговори, а одговора са негацијом има само код старије деце. Примарни одговори млађе деце су синтагме *није јужни*, односно *није северни*. Деца не знају који је прави антоним, па придеву стимулусу додају одричну реч како би добили супротност. Ови придеви имају највећи број погрешних и изостављених одговора. Од нетачних одговора код предшколске деце налазимо лексеме и синтагме које немају везе са придевом стимулусом, ехолаличне одговоре и компаративе, у питању су компаративи основног придева уместо опозита. За ове придеве и школска деца имају погрешне одговоре компаративом. Старија деца су у великој мери изостављала да наведу одговоре. Велики број погрешних одговора и омисија указује на већу значењску тежину ових придева.

Група предшколске деце и деце другог разреда донекле се слажу код примера *дугачак* и *кратак*. Од укупног броја испитаника већина је дала тачне антониме ових придева. Придеви *дугачак* и *кратак* осим правог антонима као примарног одговора, имају

још и одговоре компаративом и одговоре са делимично тачним значењем супротности. Млађа деца од одговора са тачним значењем наводе синтагме, а старија идиосинкратичне и одговоре са негацијом. Одговоре са нетачним значењем супротности проналазимо само код предшколске деце. Они наводе различите лексеме и синтагме које немају значење супротности задатим придевима. Нетачни одговори, као и већи број делимично тачних одговора код млађе деце, показује да она још увек нису у потпуности усвојила значење ових придева и њихових антонима.

Деца на узрасту од осам година препознају праве антониме лексема *дубок* и *плитак*, док код шестогодишњака може доћи до недоумица. Њихови одговори крећу се од тога да дају било који придев до тога да дају лексеме којима би се, по њиховом мишљењу, могла исказати супротност (*мали, низак; велики, висок*). Од одговора са тачним значењем деца наводе синтагматске одговоре, а старија деца још и компаративе и негиране придеве. И у случају ових придева одговори са нетачним значењем супротности (синтагме и лексеме) јављају се само код млађе деце. Велика број нетачних одговора, као и већи број одговора са делимично тачним значењем, указује на то да млађој деци још увек није довољно познато значење ових придева.

Иако је придевски антонимски пар *доњи – горњи* тежи за разумевање деци предшколског узраста, већина је схватила супротност ова два придева. Нешто су им тежи били придеви *горњи* и *доњи* због чега су многи као антониме наводили синониме лексема *горњи* и *доњи* који су њима ближи (*висок, низак*). Затим, ту су и одговори у виду синтагме (*није доњи, није горњи*) или пак, компаратив (*нижи*) и негирани придеви (*недоњи, негорњи*). Одговори са префиксом не- и овде се јављају само код школске деце. Одговоре са нетачним значењем супротности наводе само млађа деца што је један од показатеља да нису у довољној мери усвојила значење супротности ових придева.

Приметили смо да се као реакција на различите придеве јављају антоними који припадају лексичко-семантичкој групи придева које анализирамо. На пример, код придева *висок* се као асоцијација, осим правог антонима *низак*, јавља и придев који припада придевима просторних односа – *мали*. Код придева *велики*, осим правог антонима *мали*, налазимо и придеве просторног односа *низак* и *кратак*. За придев *дугачак*, осим антонима *кратак*, као одговоре налазимо димензионе придеве *мали* и *низак*. Код придева *дубок*, осим *плитак*, јавља се и *низак*. Придев *доњи*, осим правог антонима *горњи*, као одговор

има и просторне придеве *висок* и *велики*. Оно што карактерише чланове парова придева које обрађујемо јесте могућност да се једна лексема јави у више различитих поља, „што сведочи о испреплетаности и испресецаности елемената лексикона“ (Prčić 1997: 108). Такође смо приметили да се као реакција на различите типове придева јавља један исти антоним (*велик – мали, огроман – мали, крупан – мали*). Појава да се један антоним јави као члан више различитих парова није чудна, с обзиром на то да су вредности семантичких поља различите и да неће сви придеви у оквиру антонимског пара ући са свим семантичким потенцијалима које поседују.



## 11. Закључак

Свако поглавље у коме смо обрађивали одређене аспекте усвајања придева просторних односа код деце садржало је дискусију о добијеним резултатима у којој су истицана наша запажања и даване закључне напомене. У закључку ћемо још једном сумирати анализирано и истаћи оно што је значајно у вези са испитиваном темом.

Предмет овог рада био је испитивање усвајања придева просторних односа код деце предшколског и школског узраста. Емпиријско истраживање организовано у три етапе потврдило је теоријске претпоставке од којих смо пошли. На усвајање језичких израза за кодирање простора, а самим тим и придева просторних односа, велики утицај има степен когнитивног развоја. Када добијене резултате сагледамо из угла Пијажеове теорије о стадијумима развоја, уочавамо да се деца разликују на различитим стадијумима сазнајног развоја. Између деце која се налазе на преоперационалном стадијуму (предшколски узраст) и деце на стадијуму конкретних операција (други разред основне школе) постоји разлика у степену усвојености и разумевања придева просторних односа.

Резултати првог дела истраживања показују да се код придева просторних односа просторна значења јављају у већем броју у односу на апстрактна значења. Лексеме које указују на просторни домен бројније су од оних које указују на непросторни домен значења. Димензиони придеви остварују примарно просторно значење, али има и примера у којима остварују апстрактно значење.

На млађем узрасту већина значења везана је за конкретан физички простор. Просторно значење углавном се остварује помоћу предмета и појава из дететовог непосредног окружења. На старијем узрасту јављају се апстрактна значења у већем броју случајева. Искуство детета има важну улогу у усвајању апстрактног домена димензионих придева. Када обогати своје искуство, дете је способно за разумевање апстрактног значења ових придева. Дете именује апстрактне односе када почне да их разуме.

Разумевање просторних односа унапређује се током когнитивног развоја. Дете прво усваја конкретно значење, а тек касније апстрактна. Усвајање конкретних и апстрактних значења димензионих придева одвија се различито на различитим стадијумима. На раном

узрасту деца усвајају конкретан физички простор, а на каснијем узрасту су способна за разумевање апстрактног значења придева просторних односа.

Код деце се временом изграђује апстрактни домен просторног значења. У нашем истраживању сви предшколци су навели примере за просторно значење, али је мањи број примера који се односе на апстрактни домен. Неки придеви немају ниједан пример са апстрактним значењем. На млађем школском узрасту је другачија ситуација. Та деца су већ развила појмове за непросторне односе. Процес усвајања димензионих придева одвија се током целог предшколског периода. Степен усвајања апстрактног домена разликује се по узрасту, али његово присуство је значајно и на млађем узрасту.

Појмови које се односе на апстрактни домен заступљенији су код осмогодишњака него код млађе деце. Деца школског узраста имају развијенији осећај за апстрактни домен. Они за већину наведених придева имају и примере који указују на непросторно значење у знатно већем броју него предшколци. Међутим, и млађа деца имају развијено знање о апстрактном домену. Приличан је број примера које су дали шестогодишњаци, а који се односе на непросторни домен. Можемо закључити да апстрактно значење није апсолутно непознато млађој деци, али да је далеко заступљеније код деце основношколског узраста. Дакле, непросторни домен се постепено усваја током предшколског и школског узраста и постаје све заступљенији у говору деце. Деца на предшколском узрасту разумеју апстрактна значења придева просторних односа и користе их у свакодневном говору.

Усвајање и развој значења придева просторних односа код деце предшколског и млађег основношколског узраста испитивали смо, између осталог, на материјалу слободних вербалних асоцијација. У процени језичке структуре слободне асоцијације су од великог значаја јер одлике слободних асоцијација речи могу показати ниво говорног развоја код деце. Резултати анкете показују да деца као слободне асоцијације на придеве просторних односа у највећем броју случајева наводе именице за које се може узети значење ових придева. Дакле, синтагматске асоцијације су доминантне код деце. Парадигматски одговори су учесталији код старије него код млађе деце. Доминација парадигматске тенденције повезана је са вишим нивоом језичког развоја.

Код деце се временом надограђују одређене семантичке категорије, проширује се семантичко поље за различите појмове и учвршћују се везе између сличних појмова, због тога долази до повећања броја одговора са јасним семантичким асоцијацијама, односно

парадигматских одговора. Мањи број парадигматских одговора код млађе деце може се објаснити одсуством семантичког поља за неке придеве из теста или непознавањем веза између повезаних појмова у лексичко-семантичком систему. Могуће је да деца из млађе групе у свом лексикону имају довољан број појмова, али су за велики број појмова семантичка поља сиромашна или појмови унутар одређених семантичких категорија нису довољно повезани међусобно. Један од могућих разлога већег броја синтагматских одговора код деце нижег узраста јесте недостатак искуства стеченог образовањем.

Процес развоја значења лексема одвија се различито на различитим стадијумима. Парадигматски одговори јављају се у говору деце на каснијем стадијуму, односно вишем ступњу развоја у односу на синтагматске. На раном школском узрасту долази до промене ка развијенијим облицима језичког понашања и замене синтагматских асоцијација онима које одражавају парадигматске односе међу речима.

Деца активно конструишу знање, она активно истражују односе у свом окружењу и на тај начин развијају опште когнитивне способности. Усвајање значења придева просторних односа поступно се развија у испитиваној популацији деце. Уочавамо да постоји напредак од предшколског узраста до другог разреда, све се боље овладава овим појмовима. Значење просторних израза постепено се гради до оног значења које постоји у језику одраслих. Овај сегмент лексичког знања је под развојним утицајем.

Током предшколског и раног школског узраста надграђује се језичка компетенција. Постоји узлазни тренд развоја говорних способности у периоду од шесте до осме године. Лексичко-семантички развој започет на предшколском узрасту наставља се током школског периода. Овај период у развоју семантичких, односно језичких способности уопште време је када се значајно може утицати на развој ових способности. У овом периоду дешавају се велике развојне промене и долази до значајног пораста у вербалним способностима ученика.

Између когнитивног и језичког развоја постоји међусобна зависност. Значењска структура речи сагледана на нивоу когнитивних процеса показује да је успостављање значењских односа међу појмовима у вези са когнитивним развојем и са усвајањем знања. Развијеност значењских односа међу речима указује на структурирање лексикона које је у директној вези са нивоом когнитивног развоја.

У трећем експерименту су и млађа и старија деца углавном давала тачне одговоре, али нису обе групе подједнако разумеле задатак. У предшколској групи испитивач је морао да објасни додатно деци шта се од њих тражи, па је тако уз придеве стављао одређену именицу или опис да би испитаници разумели задатак. Већина млађе деце појам супротног разуме као нешто што је другачије или различито. Они препознају значењску супротност придева, али је могу изразити само уз одређени пример или у оквиру реченице. У школској групи деца су без додатних објашњења самостално решавала овај задатак. Деци предшколског узраста позната су значења наведених придева, али значења њихових антонима разумеју тек у одређеном контексту.

Резултати показују да су деца оба узраста у великој мери усвојила антониме придева просторних односа. Деца у већини случајева разумеју значење основних придева и у стању су да дају значењски супротне речи. На млађем узрасту је ипак више погрешних одговора него на старијем. То указује на чињеницу да искуство детета има важну улогу у усвајању антонима димензионих придева. Када обогати своје искуство, дете је способно за разумевање значења придевских супротности.

Могуће је и да је дете способно да препозна супротност, али није у стању да је изрази. Такође, постоји могућност да иако је супротност усвојена, због непознавања значења придева као подстицаја, дође до ситуације да дете да погрешне одговоре. Грешке које дете прави зависе од узраста. То потврђује чињеницу да је усвајање значења придевских супротности функција узраста.

Разумевање супротности придева просторних односа се унапређује током когнитивног развоја. Уочавамо напредак у усвајању значења придевских супротности који се временом остварује. Усвајање значења антонима димензионих придева одвија се различито на различитим стадијумима. На раном узрасту деца усвајају та значења, а на каснијем узрасту их обогаћују. Код деце се временом изграђује значење придевских супротности. Процес усвајања значења супротности димензионих придева одвија се током целог предшколског периода тако да су деца на млађем школском узрасту већ усвојила значење супротности. Степен усвајања разликује се по узрасту, али његово присуство је значајно и на млађем узрасту.

Истраживање је показало да деца значење супротности усвајају на раним узрастима. Примећујемо да деца предшколског узраста разликују речи супротног значења.

Деца су усвојила општи појам супротности и структуру значења придева и њихових супротности. Можемо закључити да значења придевских супротности нису непозната млађој деци, али да су заступљенија код деце основношколског узраста. Дакле, ова значења се постепено усвајају током предшколског и школског узраста и постају све заступљенија у говору деце. Деца на предшколском узрасту разумеју значења антонима придева просторних односа и користе их у свакодневном говору.

Проверавали смо и да ли између деце која живе и одрастају у различитим срединама постоји разлика у лексичко-семантичком развоју и на основу добијених података о постигнућу деце уочили смо да таква разлика постоји. У првој етапи истраживања утврдили смо да је апстрактни домен значења придева у већој мери познат деци у граду него деци у селу. И на предшколском и на школском узрасту деца из градске средине имају значајно већи број апстрактних појмова, а знатно мање омисија у односу на децу из сеоске средине, што значи да су она у већој мери усвојила апстрактни домен значења ових придева. Деца предшколског узраста у селу још увек нису усвојила апстрактни домен значења многих придева. Већи број омисија код деце из сеоске средине значи да је овој деци нешто мање познато значење ових придева.

На тесту слободних асоцијација деца из града имају већи број парадигматских одговора што указује на развијенији језички израз ових испитаника. Поредице заступљеност појединих категорија одговора код деце из града и села истог узраста, уочава се да постоје разлике у постигнућу између деце из различитих средина. Синтагматски одговори се јављају у приближно истом броју код деце из обе средине, док је учесталост слободних асоцијација у виду фраза, ехолалија и омисија већа код деце из села што указује на то да су ова деца у мањој мери усвојила значење испитиваних придева.

Разумевање антонимије је веће код деце из града, она су у већој мери усвојила значење супротности придева просторних односа. И на млађем и на старијем узрасту проценат одговора правим антонимом већи је код испитаника из града него код испитаника из села. Примарни одговори који нису прави антоними заступљенији су код деце из сеоске средине, а на слабију усвојеност значења супротности димензионих придева код испитаника из сеоске средине указује и податак да они дају већи број синтагматски, идиосинкратичних и одговора компаративом, одговора са негацијом као и

одговора са делимично тачним и нетачним значењем супротности, а имају и више омисија.

Одговори зависе од типа средине из које деца потичу. Резултати указују на слабију језичку развијеност и на нешто спорији лексичко-семантички развитак деце из сеоске средине. Деца из градске средине су напреднија по питању разумевања придева просторних односа. Напреднији језички развој деце из града могао би бити последица другачијег начина живота и различитог приступа образовању. Културне вредности и шире окружење, односно социјални аспект у једном друштву утичу и на језички развој. Међутим, запажа се извесна тенденција смањења разлике између деце из различитих средина са узрастом.

Резултати показују да између дечака и девојчица не постоји разлика по питању лексичко-семантичког развоја. Разлике између испитаника према полу не постоје када је у питању усвојеност и разумевање значења придева просторних односа. Дечаци и девојчице на исти начин разумеју простор. Нема разлике у разумевању апстрактног значења придева просторних односа ни у разумевању антонимије, а када је реч о слободним асоцијацијама на придеве просторних односа, њихове асоцијације су веома сличне. Изједначена постигнућа дечака и девојчица показују да они напредују истом брзином. Није утврђена веза између пола и употребе придева просторних односа.

Деца пре поласка у школу нове речи и њихова значења усвајају уз помоћ родитеља, а како се развијају и одрастају, развија се и њихов вокабулар. Временом почињу да схватају и лексичку многозначност речи. Захваљујући радозналости, деца развијају своје сазнање о свету на основу питања која постављају одраслима и одговора које добијају. У предшколском узрасту детету је најлакше прићи игром јер је она детету блиска, а може допринети и богаћењу речника.

За учење и развој предшколске деце потребно је стварање подстицајне средине. У организованом систему предшколског васпитања битан је правилан избор дидактичких игара понуђених деци. Дидактички материјал којим се деца играју и у исто време уче треба да буде пажљиво одабран. Важно је имати у виду да се код деце постепено развија способност разумевања простора и да правилан избор игара и материјала за игру може допринети квалитету тог развоја.

У млађим разредима основне школе у оквиру наставе српског језика треба омогућити услове који подстичу лексичко-семантички развој ученика и који помажу да се код ученика развија смисао за правилно изражавање и богаћење речника. Потребно је континуираном применом различитих лексичких и семантичких вежби подстицати семантички развој ученика. На тај начин се код ученика развија способност за поузданији избор речи, да за оно што желе да кажу нађу најбољи језички израз и стварају се веће могућности за нијансирање значења речи. Такође, указује им се на постојање различитих могућности грађења речи, на њихово тематско груписање и откривају се асоцијативне везе међу речима. Стичу се нови појмови, везе и појмови се схватају на нови, другачији начин. Све ово доприноси унапређивању језичке културе ученика.

Испитали смо како деца усвајају и разумеју значења придева просторних односа и како се код деце различитих узраста одвија процес разумевања просторних односа. Са узрастом деце проширује се и употпуњује њихово схватање простора. Покушали смо да сазнамо на који начин деца доживљавају простор, како размишљају о простору, на који начин се усвајање значења придева просторних односа мења с узрастом и како разумеју различите лексичке односе који се остварују међу овом групом придева. Оријентација у простору је веома значајна за свако дете, али и за одрасле. У простору се свакодневно крећемо, он нас окружује и потребно је да о њему што више знамо.

На основу добијених асоцијативних поља која смо изнели могуће је вршити различита истраживања. У раду смо се пре свега бавили појмовима који се односе на конкретно и апстрактно значење, парадигматским и синтагматским асоцијацијама и антонимима, али постоји могућност испитивања и других релација у које ступају ови придеви. На основу добијених асоцијација деце могу се изучавати различити лексички и граматички односи. Могуће је испитивати синонимију, проверити карактеристике именица које се јављају као одговори, испитати развој асоцијативног поља по узрастима и начин на који се асоцијативна поља временом мењају. Постоје различите лексичке релације које је могуће испитивати у оквиру ове лексичко-семантичке групе.

# Литература

- Адамовић, М. 2017. *Придеви са просторним значењем у савременом руском књижевном језику у поређењу са српским*, Докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет.
- Aitchison, J. 1987. *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*, first edition, London: Basil Blackwell.
- Anderson, R., Nagy, W. 1992. „The Vocabulary Conundrum“, *American Educator*, Vol.16, No. 4, 44–47.
- Андрић, Е. 2011. „Лексичка негација у српском и мађарском језику“, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LIV/2, Нови Сад: Матица српска, 219–235.
- Анђелковић, Д. 2000. „Razumevanje imeničkih sintagmi sa prostornim značenjem na predškolskom uzrastu“, *Psihologija*, vol. 33, br. 1–2, Beograd: Društvo psihologa Srbije, 171–198.
- Antonić, I. 2001. *Vremenska rečenica*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Arsenić i sar. 2015. „Komparativna analiza slobodnih asocijacija reči dece sa oštećenjem vida i dece tipičnog razvoja“, *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 9 Međunarodni naučni skup, Zbornik radova, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 17–24.
- Arcavi, A. 2003. „The role of visual representations in the learning of mathematics“, *Educational Studies in Mathematics*, 52 (3), 215–241.
- Babić, S. 1986. *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Blutner, R. 2004. „Pragmatics and the lexicon“, *The Handbook of pragmatics*, Oxford, 488–514.
- Бојанин, С. 1999. *Дефектолошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бошков, Д. 1981. „Придевска негација префиксима (не-, а-, дис-, без-)“, *Наш језик XXV/1-2*, Београд: Институт за српскохрватски језик, 63–67.



- Brković, A. 2011. *Razvojna psihologija*, Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bromley, K. 2007. „Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction“, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 528–537.
- Brown, R., Berko, J. 1960. „Word Association and the Acquisition of Grammar“, *Child Development*, 31, 1–14.
- Bruner, J. 1960. *The Process of Education*, Cambridge, Massacusetts: Harvard Unievristy Press.
- Bugarski, R. 1984. *Jezik i lingvistika*, Beograd: Nolit.
- Бугарски, Р. 1995. *Увод у општу лингвистику*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Burušić, J., Šakić, M., Babarović, T., Dević, I. 2013. „School achievement in urban and rural areas in Croatia: Is the quality of education equal for all?“, In B. Boufoy Bastick (Ed.), *The International Handbook of Cultures of Education Policy: Comparative International Issues in Policy-Outcome Relationship*, Strasbourg: Analytrics, 187–217.
- Vasić, S. 1976. *Razvojne govorne norme u naše dece*, Beograd: Prosveta.
- Vasić, S. 1977. *Govor u razredu*, Beograd: Prosveta.
- Vasić, S. 1988. *Definicije, definisanja i priroda rečenica i jezika: prilog psiholingvističkim istraživanjima*, Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Васић, С. 1994. *Психолингвистика*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Васић, С. 1998. „Развој језика, култура говора и њихов значај“, *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 55–61.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S. 2005. *Dječja psihologija: moderna znanost*, treće izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. 1977. *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. 1996. *Dečja psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вукобровић, М., Милинковић, Ј. 2020. „Интеграција васпитно-образовних садржаја у функцији почетног разумевања просторних релација“, *Иновације у настави* XXXIII, 2, 97–111.
- Вучковић, М. 1993. *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Gadžić, A., Milojević, A., Vučković, I. 2015. „Influence of certain socio-demographic factors on the relationships between motor and cognitive abilities of primary school children“, *Teme: Časopis za društvene nauke*, 39(1), 143–155.
- Gašić-Pavišić, S. 1981. *Slobodne asocijacije reči kod dece*, Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić-Pavišić, S. 1984. *Asocijativne norme za predškolski uzrast*, Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Goossens, L. 1990. „Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action“, *Cognitive linguistics* 1 (3), 323–340.
- Грицкат, И. 1961–1962а. „О антонимији“, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, IV – V, Нови Сад: Матица српска, 87–90.
- Грицкат, И. 1961–1962б. „О неким проблемима негације у српскохрватском језику“, *Јужнословенски филолог XXV*, Београд: Институт за српскохрватски језик, 115–136.
- Грицкат, И. 1967. „Стилске фигуре у светлу језичких анализа“, *Наш језик*, књ. XVI, св. 4, Београд, 217–235.
- Грицкат, И. 1989. „Прилошке речи посматране кроз феномен антонимије“, *Јужнословенски филолог*, XLV, Београд, 1–26.
- Гортан-Премк, Д. 1997. *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Библиотека јужнословенског филолога.
- De Deyne, S., Storms, G. 2008. „Word associations: Norms for 1,424 Dutch words in a continuous task“, *Behavior Research Methods* 40.1, 198–205.
- Deese, J. 1962. „Form Class and the Determinants of Association“, *Jurnal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, 79–84.
- Deese, J. 1965. *The Structure of Association in Language and Thought*, Baltimore: The John Hopkins Press.
- Dejić, M. 2011. *Metodika razvoja početnih matematičkih pojmova*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dikro, O., Todorov, C. 1987. *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku 1*, Beograd: Prosveta.
- Драгићевић, Р. 1996. „О правим именичким и придевским антонимима“, *Јужнословенски филолог*, LI, Београд, 25–39.

- Драгићевић, Р. 2001. *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Библиотека јужнословенског филолога.
- Драгићевић, Р. 2007. *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Р. 2010. *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Дражић, Ј. 2014. *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Дрљан, Б., Вуковић, М., Јовановић-Симић, Н., Петровић-Лазич, М. 2016. „Слободне асоцијације речи код деце са специфичним језичким поремећајем“, *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, Зборник радова, Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 111–120.
- Elia, I., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Gagatsis, A. 2018. „Geometry Learning in the Early Years: Developing Understanding of Shapes and Space with a Focus on Visualization“, V. Kinnear, M. Yee Lai, T. Muir, (Eds.), *Forging Connections in Early Mathematics Teaching and Learning*, Singapore: Springer, 73–95.
- Erdeljac, V. 2009. *Mentalni leksikon, modeli i činjenice*, Zagreb: Ibis grafika.
- Ervin, S. 1961. „Changes with Age in the Verbal Determinants of Word-Association“, *American Journal of Psychology*, 74, 361–372.
- Zaporožec, A., Eljkonjin, D. 1965. *Psihologija predškolskog deteta*, Београд: Научна knjiga.
- Zgusta, L. 1991. *Priručnik leksikografije*, Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. 1978. *Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti*, Београд: Nolit.
- Ivić, I. 1984. „Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik“, Т. Kovač Cerović (prir.), *Psihologija u nastavi II*, Београд: Savez društava psihologa Srbije, 139–159.
- Ivić, M. 2006. „O pridevima visok i veliki“, *Jezik o nama: lingvistički ogledi šest*, Београд: Библиотека XX век, 63–77.
- Ивић, М. 2008. „Нови приступ придевској проблематици“, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LI/1–2, Нови Сад, 7–10.

- Илић, М: 2017: „Семантичке екстензије назива "људских боја" црвен, румен, риђ у светлу концептуалне интеграције“, *Јужнословенски филолог LXXII*, св. 1–2, Београд, 115–133.
- Ion Ene, M., Iconomescu, T. M., Talaghir, L. G., Neofit, A. 2016. „Developing Spatial and Body Schema Orientation in Preschoolers and Primary School through Physical Activities“, *International Journal of Educational Sciences*, 15 (1,2), 27–33.
- Исаковић, Љ. 2013: *Аналогни облици изражавања у специфичном језичком функционисању глувих и наглувих*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, доступно на:  
<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/2995/Disertacija.pdf?sequence=1>
- Janković, D. 2010. „Asocijativne norme kod dece uzrasta 5, 9, 13 i 17 godina: projekta Razvojni asocijativni rečnik“, *Empirijska istraživanja u psihologiji*, XVI naučni skup, Beograd: Institut za psihologiju – Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 72–73.
- Јањић, М. 2008: *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.
- Јањић, М., Чутура, И. 2012: *Простор, време, друштво – сусрети у језику*, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини.
- Jerković, I., Zotović, M. 2010. *Razvojna psihologija*, Novi Sad: Futura publikacije.
- Ječmenica, N., Golubović, S. 2015: „Artikulacione sposobnosti i asocijacije reči kod dece sa disgrafijom“, *Aktuelna defektološka praksa, Tematski zbornik radova međunarodnog značaja*, Novi Sad: Society of defectologists of Vojvodina, 342–350.
- Jones, S., Murphy, M. 2003. „Antonymy in childhood: a corpus-based approach to acquisition“, доступно на: [http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2003/papers/jones\\_abstract.pdf](http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2003/papers/jones_abstract.pdf).
- Jones, S., Murphy, M., Paradis, C., Willners, C. 2015. *Antonyms in English. Construals, Constructions and Canonicity*, Cambridge University Press.
- Justeson, J., Katz, S. 1992. „Redefining Antonymy: The Textual Structure of a Semantic Relation“, *Literary and Linguistic Computing*, 7(3), 176–184.
- Кашић, З. 2002. „Аграматична продукција и семантичка „збрка“ код dece раног школског узраста“, *Истраживања у дефектологији*, God. 1, Br. 1, 113–130.
- Kent, G. Rosanoff, A. 1910. „A study of association in insanity“, *American Journal of Insanity*, Vol. 67, No. 1–2, 37–96.

- Киш, Н. 2016: *Допуне придева у савременом српском језику*, Докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Klark, E. 1981. „Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike“, *Razvoj govora kod deteta*, Izabrani radovi, priredila Nadežda Ignjatović-Savić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 157–200.
- Klikovac, D. 2004. *Metafore u mišljenju i jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Ковачевић, М. 2002. Милош Ковачевић, *Синтаксичка негација у српскоме језику*, Ниш: Издавачка јединица Универзитета у Нишу.
- Kövecses, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*, New York: Oxford University Press.
- Костић, А. 2006. *Когнитивна психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kostić, N. 2008. „Antonimija kao sintagmatska relacija: istraživanje na korpusu savremenog srpskog jezika“, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LI/ 1–2, Novi Sad, 99–117.
- Kostić, Đ., Vladislavljević, S. 1995. *Govor i razvoj deteta u razvoju*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kristal, D. 1999. *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit.
- Kromer, R. 1981. „Razvoj jezika i saznanja – kognitivistička teza“, Ignjatović-Savić N. (prir.), *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 73–125.
- Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. 2013. „Развијеност језичких метафоре код ученика млађег основношколског узраста“, *Настава и васпитање* LXII (2), 199–215.
- Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. 2018. „Развијеност и разумевање метафоре код деце предшколског узраста“, *Иновације у настави* XXXI (3), 49–60.
- Лазаревић, Е., Шефер, Ј. 2009. „Језик уџбеника наративних предмета: разумевање речи у седмом разреду основне школе“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 418–436.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1993. „The contemporary theory of metaphor“, *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*, Chicago – London: University of Chicago Press.

- Landau, B., Jackendoff, R. 1993. „What and where in spatial language and spatial cognition“, *Behavioral and Brain Sciences* 16, 217–265.
- Leech, G. 1969. *Towards a Semantic Description of English*, London: Longmans, Green and Co.
- Lehr, F., Osborn, J., Hiebert, E. 2004. *A focus on vocabulary. Research-based practices in early reading series*. Pacific Resources for Education and Learning, dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483190.pdf>
- Lešić, Z. 2008. *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.
- Lonigan, C. 2007. „Vocabulary Development and the Development of Phonological Awareness Skills in Preschool Children“, R. K. Wagner, A. E. Muse, K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, New York and London: The Guilford Press, 15–31.
- Lukić, V. 1982. *Dečja leksika*, Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Lurija, A. 1982. *Osnovi neurolingvistike*, Beograd: Nolit.
- Lurija, A. 2000. *Jezik i svest*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandić, M. 2006. *Teorijski pristupi usvajanju jezika*, dostupno na: [https://www.academia.edu/4094036/Teorijski\\_pristupi\\_usvajanju\\_jezika](https://www.academia.edu/4094036/Teorijski_pristupi_usvajanju_jezika)
- Манојловић, А., Младеновић, У. 2001. *Психологија предшколског детета*, Beograd: Центар за примењену психологију.
- Марковић, Р. 1994. „О неправим антонимима на материјалу Вукових пословица“, *Јужнословенски филолог*, L, Beograd, 209–218.
- Matas-Ivanković, I. 2009. *Izražavanje prostornih značenja prijedložno-padežnim izrazima*, Zagreb: Zagrebačka slavistička škola, dostupno na: [http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Matas-Ivankovic\\_Izrazavanje.pdf](http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Matas-Ivankovic_Izrazavanje.pdf)
- Matić, R. 1980. *Rad na razvoju govora dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta*, Beograd: Privredno finansijski vodič.
- Meknil, D. 1981. „Stvaranje jezika“, Ignjatović-Savić, *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 61–72.
- Milekić, S. Tošić, S., Ćosić, A., Vučić, J. 1989. *Asocijacije reči i govorno-jezički razvoj u dece. Test asocijacija. Razvojne asocijativne norme*, Beograd: Savremena administracija.

- Millis, M. L., Button, S. B. 1989. „The effect of polysemy on lexical decision time: now you see it, now you don't“, *Memory & Cognition*, 17, 141–147.
- Милосављевић, М. 2019а. „Разумевање одабраних придева просторних односа у српском језику“, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига X, 2/2019, Врање: Педагошки факултет у Врању Универзитет у Нишу, 85–98.
- Милосављевић, М. 2019б. „Антонимија придева просторних односа“, *Филолог X*, број 20, Бања Лука: Филолошки факултет, 306–323.
- Miljković, V. 2018. „Kognitivne sheme i prostorno iskustvo: slučaj predloga *na* u savremenom srpskom jeziku“, V. Lopičić, B. Mišić Pić, (ur.): *Jezik, književnost, prostor*, Niš: Filozofski fakultet, 505–519.
- Миочиновић, Љ. 2002. *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- McNeill, D. 1963. „The Origin of Associations within the Same Grammatical Class“, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 250–262.
- Nagy, W., Scott, J. 2000. „Vocabulary Processes“, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 269–284.
- Nelson, D., McEvoy, C., Dennis, S. 2000. „What is free association and what does it measure?“, *Memory & Cognition*, 28, 887–899.
- Newcombe, S. Uttal, D., Sauter, M. 2013. „Spatial Development“, P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, Oxford: Oxford University Press, 1–66.
- Palermo, D. 1964: „Word Association and Children’s Verbal Behavior“, *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 1, 31–68.
- Palmer, F. 1976. *Semantics: A New Outline*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmović, M., Išgum, V., Krbot, M., Šefer, A. 2010. „Kategorizacija i neodređenost: kako su pojmovi pohranjeni u umnom rječniku?“ *Suvremena lingvistika*, 36 (70), 229–244.
- Paradis, C., Jones, S., Willners, C. 2009. „Good and bad opposites. Using textual and experimental techniques to measure antonym canonicity“, *The mental lexicon*, 4 (3), 380–429.

- Peppard, J. 2012. „Exploring the relationship between word-association and learners’ lexical development”, dostupno na: <http://www.bhamlive1.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/lexis/PeppardMod2.pdf>. Retrieved on 1.
- Pijaže, Ž. 1988. *Kognitivni razvoj deteta*, Beograd: Savez društva psihologa Srbije.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. 1982. *Intelektualni razvoj deteta: izabrani radovi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. 1990. *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica, Dobra Vest.
- Pežjak, V. 1981. *Psihologija saznavanja*, Sarajevo: Svjetlost.
- Pjатели-Palmarini, M. 1990. *Teorije jezika, teorije učenja; Debata između Žana Pijažea i Noama Čomskog*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: Harper Perennial.
- Piper, P. 1983. *Zamenički prilozi (gramatički status i semantički tipovi)*, Novi Sad: Institut za strane jezike i književnost.
- Piper, P. 1997. *Jezik i prostor*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Пипер, П., Драгићевић, Р., Стефановић, М. 2005. *Асоцијативни речник српскога језика*, Београд: Београдска књига, Службени лист СЦГ, Филолошки факултет у Београду.
- Pranjковић, I. 2010. *Prostorna značenja u hrvatskome jeziku*, Zagreb: Zagrebačka slavistička škola, dostupno na: [http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Pranjkovic\\_Prostorna.pdf](http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Pranjkovic_Prostorna.pdf)
- Prčić, T. 1997. *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Phillips, C. 2013. *Children's Understanding of Antonymy*, PhD thesis, deffended at the Department of Psychology, University of Calgary.
- Радић, Ј. 2009. „Метафора и метонимија у детињству речи“, *Српски језик – студије српске и словенске* 14/1–2, 347–360.
- Rasulić, K. 2004. *Jezik i prostorno iskustvo*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ристић, О. 1961–1962. „Функција префикса не- у неким именичким и придевским композитама“, *Јужнословенски филолог XXV*, Београд: Институт за српскохрватски језик, 385–393.



- Rich, K., Brendefur, J. 2018. *The Importance of Spatial Reasoning in Early Childhood Mathematics*, Early Childhood Education, dostupno na: [www: https://www.intechopen.com/books/early-childhood-education/the-importance-of-spatial-reasoning-in-early-childhood-mathematics](http://www.intechopen.com/books/early-childhood-education/the-importance-of-spatial-reasoning-in-early-childhood-mathematics).
- РМС 2011. *Речник Матице српске*, Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ 1962, 2002. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, т. II, XII, Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српскохрватски језик.
- Simeon, R. 1969. *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Skok, P. 1971. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Scott, J., Nagy, W. 2004. „Developing Word Consciousness“, J. F. Baumann, E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice*, New York and London: The Guilford Press, 201–217.
- Spiteri, L. 2002. „Word association testing and thesaurus construction: Defining inter-term relationships“, *Proceedings of the 30th Annual Conference of the Canadian Association for Information Science*, 24–33.
- Стевановић, Ј., Лазаревић, Е. 2014. „О појединим аспектима семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста“, *Институт за педагошка истраживања*, 46 (2), 299–319.
- Тарнер, Д.З. 1979. *Сазнајни развој*. Београд: Нолит.
- Tine, M. 2014. „Working memory differences between children living in rural and urban poverty“, *Journal of Cognition and Development*, 15(4), 599–613.
- Tolchinsky, L. 2004. „The Nature and Scope of Later Language Development“, R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*, Philadelphia, US: John Benjamins Publishing Company, 233–247.
- Tribushinina, E. Van den Bergh, H., Kilani-Schoch, M. 2013. „The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input“, *First Language*, 33(6), 594–616.
- Ћебић, М. 2009. *Поčetно математичко образовање предшколске деце: као средство развоја логичко-математичког мишљења*, Београд: Учитељски факултет.
- Fodor, J. Bever, T., Garrett, M. 1974. *The Psychology of Language*, New York: McGraw-Hill.

- Hlebec, B. 2002. „Leksičko-semantička analiza srpskih prideva sa značenjem jedne dimenzije“, *Srpski jezik VII/1-2*, Beograd, 213–236.
- Hyde, J. S., Linn, M. C. 1988. „Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis“, *Psychological Bulletin*, Vol. 104, No. 1, 53–69.
- Carroll, D. 1986. *Psychology of Language*, Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Czaplewska, E., Bogdanowicz, K., Karczorowska-Bray, K. 2009. „An evaluation of visual spatial orientation in preschool children“, *Acta Neuropsychologica*, 7 (1), 21–32.
- Clark, H. 1973. „Space, Time, Semantic, and the Child“, *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, T. Moore (ed.), New York: Academic Press, 27–63.
- Clements, D., Sarama, J. 2007. „Early Childhood Mathematics Learning“, F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, vol 1, New York: Information Age Publishing, 461–555.
- Colić, V., Milošević, T., Colić, U. 2017. „Opažanje, shvatanje i predstavljanje prostora kod dece predškolskog uzrasta“, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 137–155.
- Cook, J., Cook, G. 2005. *Child development: principles and perspectives*, Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, L., Chaput, H., Cashon, C. 2002. „A constructivist model of infant cognition“, *Cognitive Development* 17, 1323–1343.
- Cronin, V. S. 2002. „The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development“, *Journal of Child Language*, 29, 189–204.
- Croft, W. 1993. „The Role of Domains in the Interpretation of Metaphors and Metonymies“, *Cognitive Linguistics* 4, 335–370.
- Cruse, D. 1986. *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Чабаркапа, Н., Пунишић, С., Суботић, М. 2013. „Рефлексија асоцијација речи код деце на процес васпитања и образовања“, *Настава и васпитање*, LXII, 4, 591–601.
- Чабаркапа, Н. 2014. *Асоцијативне норме за предшколски узраст*, Београд: Центар за унапређење животних активности – Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.

- Чаркић, М. 2005. „Стилски поступци паронимских зближавања речи у постмодернистичкој српској поезији“, *Стил*, Београд: Удружење књижевника Србије, 91–111.
- Čolić, G. 2013. „Dinamika razvoja leksikona kod dece mlađeg školskog uzrasta“, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 12, Br. 4. 441–453.
- Čomski, N. 1979. *Gramatika i um*, prevod Ranko Bugarski, Београд: Nolit.
- Шипка, Д. 1990. „Симетрија и асиметрија у антонимским релацијама“, *Наш језик*, Београд: Институт за српскохрватски језик, 295–301.
- Šipka, D. 2006. *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska.
- Winter, Y. 2005. „Cross-categorial restrictions on measure phrase modification“, *Linguistics and Philosophy*, Vol. 28, No. 2, 233–267.
- Woodrow, H., Lowell, F. 1916. *Children's Association Frequency Tables, The Psychological Monographs, Princeton – Lancaster: Psychological Review Company*, доступно на: <https://archive.org/details/childrensassocia00wood>.

# Прилози

## Прва анкета

### Анкета

На линији наведи по три појма.

Шта може да буде високо? \_\_\_\_\_

Шта може да буде ниско? \_\_\_\_\_

Шта може да буде велико? \_\_\_\_\_

Шта може да буде мало? \_\_\_\_\_

Шта може да буде огромно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде десно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде лево? \_\_\_\_\_

Шта може да буде ситно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде крупно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде прво? \_\_\_\_\_

Шта може да буде последње? \_\_\_\_\_

Шта може да буде јужно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде северно? \_\_\_\_\_

Шта може да буде дугачко? \_\_\_\_\_

Шта може да буде кратко? \_\_\_\_\_

Шта може да буде дубоко? \_\_\_\_\_

Шта може да буде плитко? \_\_\_\_\_

Шта може да буде доње? \_\_\_\_\_

Шта може да буде горње? \_\_\_\_\_

## Друга анкета

### Анкета

На линији наведи одговор.

- Када кажемо висок, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо десни, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо ситан, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо мали, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо горњи, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо кратак, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо дубок, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо низак, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо северни, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо плитак, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо дугачак, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо велики, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо први, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо крупан, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо леви, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо доњи, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо последњи, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо јужни, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_
- Када кажемо огроман, на шта прво помислиш? \_\_\_\_\_

## Трећа анкета

### Анкета

На линији наведи одговор.

Шта је супротно од мали? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од дубок? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од ситан? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од доњи? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од велики? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од леви? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од дугачак? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од низак? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од јужни? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од последњи? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од огроман? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од плитак? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од десни? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од крупан? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од први? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од северни? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од висок? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од горњи? \_\_\_\_\_

Шта је супротно од кратак? \_\_\_\_\_

## Биографија аутора

Марија Милосављевић рођена је 16. октобра 1988. године у Нишу. Основну школу „Коле Рашић“ и средњу медицинску школу „Др Миленко Хаџић“, смер медицинска сестра-васпитач, завршила је са одличним успехом.

Године 2007. уписала је Филозофски факултет у Нишу на Департману за српски језик и књижевност. Основне студије је завршила 2012. године и добила звање дипломираног филолога. Исте године уписује Мастер академске студије српског језика. Мастер тезу под насловом *Придеви просторних односа* одбранила је 9. децембра 2014. године са оценом 10.

Школске 2015/2016. уписала је Докторске академске студије филологије на Филозофском факултету у Нишу. Положила је све испите са просечном оценом 9.79.

Учествовала је на научној конференцији „Језик, књижевност, простор“ на Филозофском факултету у Нишу 2017. године са радом *Придеви просторних односа у српском језику*. Осим овог, објавила је још седам научних радова из области лексикологије, лексичке семантике и когнитивне лингвистике. Објављени радови су: *Антонимија придева просторних односа*, *Разумевање одабраних придева просторних односа у српском језику*, *Метафора путовања у политичком дискурсу*, *Конференцијски сажеци аутора са српског говорног подручја*, *Ословљавање саговорника у информативним емисијама*, *Обраћање саговорнику у електронским медијима*, *Форензичко утврђивање идентитета на основу гласа*.

Учествовала је на семинару „Развој прагматичких способности код деце“ у организацији Центра за когнитивне науке.

## ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

Усвајање придева просторних односа код деце предшколског и школског узраста

која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 07. 02. 2022.

Потпис аутора дисертације:

  
\_\_\_\_\_  
(Марија С. Милосављевић)



**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА  
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: Усвајање придева просторних односа код деце предшколског и  
школског узраста

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам  
предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, истоветан  
штампаном облику.

У Нишу, 07. 02. 2022.

Потпис аутора дисертације:



(Марија С. Милосављевић)

## ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

Усвајање придева просторних односа код деце предшколског и школског узраста

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 07. 02. 2022.

Потпис аутора дисертације:



(Марија С. Милосављевић)