

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Вишња М. Мићић

**СИНТАКСИЧКА АНАЛИЗА РЕЧЕНИЦЕ
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

докторска дисертација

Београд, 2013. године

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHER TRAINING FACULTY

Višnja M. Mičić

SYNTACTIC ANALYSIS OF SENTENCE
IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013.

Ментор

др Милица Радовић Тешић

редовни професор Учитељског факултета у Београду

Чланови комисије

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране

СИНТАКСИЧКА АНАЛИЗА РЕЧЕНИЦЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

У раду се најпре даје преглед релевантних стручних и теоријских проучавања просте реченице. Консултоване су водеће граматике и одабрани лингвистички радови. Из те анализе издвојила су се структурна, функционална и поједина семантичка обележја основних синтаксичких појмова. Приказ њихових обележја послужио је као основа за анализу уџбеничких интерпретација садржаја из синтаксе и дечјих одговора на тесту знања, као и за избор методичких поступака који се у раду предлажу. Ови појмови се у методичким интерпретацијама намењеним млађем школском узрасту расветљавају са структурно-функционалног становишта, а само у појединим сегментима и са семантичког.

Методичка литература већине методичара бави се само општим оквирима наставе граматике, у којима се не расветљавају специфичности наставе синтаксе. Нека од понуђених решења, која су отворена за даље моделовање, у раду се узимају у обзир, а ту се првенствено мисли на избор метода, структуру часа и предности ваљаног наставног планирања. Узели смо у обзир досадашње методичке студије у којима су разматрани поједини специфични проблеми наставе синтаксе. У пројекту истраживања полази се од тих проблема и предложених решења.

Методичка интерпретација садржаја из синтаксе сагледава се најпре кроз анализу уџбеничке литературе намењене млађем школском узрасту. Проучавају се начини излагања градива, дефиниције појмова, избор примера, повезивање и развојност градива, начини илустровања синтаксичких садржаја, задавање радних налога у овој области.

Кроз тест знања намењен ученицима другог, трећег и четвртог разреда, као и путем упитника за истраживање ставова и мишљења наставника разредне наставе и српског језика, испитује се одређен број проблема у настави синтаксе: (1) развојност појмова субјекат и предикат; (2) препознавање помоћног глагола као саставног дела предиката, као и препознавање множинских облика глаголског и именског предиката;

(3) везивање субјекатске функције за иницијалну позицију у реченици; (4) сналажење ученика у анализи реченичних конструкција у којима је редослед реченичних конституената неубичајен; (5) препознавање именског предикатива исказаног синтагмом; (6) фигуративна употреба речи и утицај значења речи на идентификовање реченичних конституената; (7) разлике у успешности ученика при идентификовању атрибута у оквиру реченице и у оквиру издвојене синтагме; (8) разлике у успешности ученика при синтаксичкој у односу на истовремену морфолошку и синтаксичку анализу реченице; (9) поистовећивање атрибута и придева, односно атрибута и прилошке одредбе за начин; (10) мишљења наставника о синтаксичким садржајима које прописују програми; (11) мишљења наставника о неким проблемима у настави синтаксе – неразликовање појединих реченичних чланова, неразликовање морфолошког и синтаксичког нивоа анализе реченице; (12) мишљење наставника о избору метода у настави синтаксе; (13) мишљења наставника о квалитету ученичких знања након првог циклуса наставе синтаксе (граматике). У тестовима за проверу знања ученика, заступљени су задаци сажимања и рашчлањивања реченица усмерени на идентификовање појединачних или свих синтаксичких функција у реченици, а у неким задацима и врста речи.

На основу теоријских поставки у раду, резултата истраживања уџбеничких садржаја и знања ученика, као и мишљења наставника, доносе се одређени предлози за унапређење методичког приступа настави синтаксе. Посебна пажња посвећује се: (1) системском увођењу обележја синтаксичких појмова; (2) дефинисању критеријума за избор лингвометодичких предлогака, чиме се одређени модели и типови реченице уводе системски, те из њихове анализе проистиче и апстраховање битних обележја појмова; (3) питању увођења терминологије; (4) значају наставниковог увида у претходна знања ученика; (5) методичком утицају на процесе усвајања, утврђивања, прошитивања и спецификовања (преструктурирања) знања ученика; (6) планирању наставе синтаксе.

На основу размотрених аспеката наставе синтаксе, издвајају се функционални облици синтаксичке анализе, који се јављају у почетној настави синтаксе.

У раду се само начелно помињу питања: (1) примене синтетичких вежби у настави синтаксе; (2) могућности корелације међу областима; (3) значаја познавања

зависних реченичних конституената за боље разумевање главних чланова; (4) обраде комуникативних функција. Ови аспекти наставе синтаксе могли би се подробније истражити у неким будућим истраживањима.

Кључне речи: методика, настава синтаксе, наставни садржај, уџбенички текст, проста реченица, синтаксичка анализа, синтаксичка јединица, реченични чланови, обележја појмова, развој појмова.

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика наставе српског језика и књижевности

УДК: 371.3::81'56

SYNTACTIC ANALYSIS OF SENTENCE IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Firstly, the thesis gives an overview of relevant expert and theoretical study of a simple sentence. Leading grammar books and selected linguistic works have been consulted. Structural, functional and several semantic features of the basic syntactic concepts have been extracted from the analysis. The overview of their features served as the basis for the analysis of the textbook interpretations of the syntax contents and children's responses on the knowledge tests, as a choice of methodological principles that are suggested in the thesis. In methodological interpretations intended for younger students, these concepts are enlightened from the structural and functional, and only in certain segments from the semantic viewpoint.

Methodological literature of most of the scholars deals only with general framework of the grammar curriculum, which does not shed light on the specifics of the syntax teaching. Some of the offered solutions, which are open for further modeling, are taken into account in the paper, and this particularly refers to the choice of method, class structure and advantages of a good planning of teaching. We have taken into account all methodological studies that have so far discussed individual specific problems of the syntax teaching. The research project starts with these problems and suggested solutions.

Methodological interpretation of the syntax content is firstly seen through the analysis of textbook literature intended for younger students. The research involves the presentation of material, definitions of syntactic concepts, choice of examples, connection and development of the material, methods of illustrating syntactic content, setting work tasks in this field.

The knowledge test intended for second, third and fourth grade students, as well as the survey aimed at testing attitudes and opinions of the class teachers as well as of the Serbian language teachers both study certain number of problems in the syntax teaching: (1) development of the concepts of subject and predicate; (2) recognition of auxiliary verb as the constituent part of the predicate, as well as the recognition of plural forms of the verb

and noun predicate; (3) linking the subject function to the initial position in the sentence; (4) how the students handle the analysis of sentence constructions in which the order of sentence constituents is unusual; (5) recognition of noun predicative implicated by a compound noun; (6) figurative use of words and the influence of word meanings on identifying the sentence constituents; (7) differences in students' success in identifying the attributes within the sentence and within the given compound noun; (8) differences in students' success in syntactical sentence analysis compared to simultaneous morphological and syntactical sentence analysis; (9) identification of attributes and adjectives, or attributes and adverbs of manner; (10) opinions of teachers on syntactical content prescribed by the curriculums; (11) opinions of teachers on certain problems in syntax teaching – non-distinction of certain sentence parts, non-distinction of morphological and syntactical level of sentence analysis; (12) opinions of teachers on the choice of methods in syntax teaching; (13) opinions of teachers on the quality of student knowledge after the first cycle of syntax teaching (grammar). The student knowledge tests involve tasks of condensing and analyzing sentences aimed at identifying certain and all syntactical functions in a sentence, in some tasks also the parts of speech.

Certain suggestions for the improvement of methodological approach to syntax teaching are made based on the theoretical assumptions in the paper, results of the research of textbook content and the knowledge of students, as well as the opinions of teachers. Specific attention is dedicated to: (1) systematic introduction of the features of syntactic concepts; (2) defining the criteria for the choice of linguistic and methodological prepositions, which introduces certain models and types of sentences in a systematic manner, and consequently the abstraction of important features of concepts derived from their analysis; (3) issue of the introduction of terminology; (4) importance of teacher's insight into previous knowledge of students; (5) methodological influence on the processes of adoption, determination, expansion and restructuring of students' knowledge; (6) planning of syntax teaching.

Based on the discussed aspects of syntax teaching, functional forms of syntactic analysis are extricated, which occur in the initial syntax teaching.

The paper only nominally mentions the following issues: (1) implementation of syntactical exercises in syntax teaching; (2) possibilities of correlation amongst different

fields; (3) the importance of knowing dependent syntactical constituents for better understanding of the main parts; (4) processing of communicative functions. These aspects of the syntax teaching could be studied more thoroughly in some future research.

Key words: methodology, syntax teaching, teaching content, textbook material, simple sentence, syntactical analysis, syntactical unit, parts of the sentence, concept features (attributes), concept development.

Scientific field: Didactic and methodological sciences

Specific scientific field: Methodology of teaching Serbian language and literature

UDC: 371.3::81'56

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Развој методике наставе српског језика у млађим разредима – кратак преглед	2
1.2. Методолошки оквир за проучавање синтаксичке анализе у разредној настави	13
2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ НАСТАВЕ СИНТАКСЕ	17
2.1. Синтакса просте реченице – основе наставе	21
2.1.1. Синтаксичке јединице	25
2.1.2. Синтаксичке функције	38
2.1.3. Конгруенција	60
2.2. Основне поставке модерне методике наставе граматике	64
2.2.1. Настава синтаксе	77
2.2.2. Формирање појмова у светлу когнитивних теорија	85
3. УЏБЕНИЧКИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СИНТАКСЕ	93
3.1. Излагање граматичких садржаја	100
3.1.1. Начини излагања градива	101
3.1.2. Структура уџбеничког текста и карактеристике уџбеничке наратије	107
3.2. Дефинисање појмова и избор примера	112
3.2.1. Интерпретација синтаксичких јединица у уџбеницима ...	113
3.2.2. Интерпретација синтаксичких функција у уџбеницима ...	119
3.3. Повезивање градива	137
3.3.1. Приказивање односа међу реченичним конституентима..	137
3.3.2. Садржаји усмерени на развијање појмова	140
3.4. Илустровање	142
3.4.1. Илустровање примерима	143
3.4.2. Графичка средства	145

3.4.3. Илустровање ликовним средствима	151
3.5. Задавање радних налога	154
3.5.1. Одређивање карактеристика појмова	155
3.5.2. Разликовање примера од псеудопримера	156
3.5.3. Рашчлањивање реченице	157
3.5.4. Састављање реченице	161

4. РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ИЗ СИНТАКСЕ – АНАЛИЗА

И КОМЕНТАРИ	166
4.1. Познавање главних реченичних чланова	167
4.1.1. Позиција реченичних чланова	173
4.1.2. Именски и глаголски предикат	176
4.2. Познавање зависних реченичних чланова	180
4.2.1. Објекат	180
4.2.2. Прилошке одредбе	185
4.3. Идентификовање синтагматског конституента – атрибута	190
4.4. Синтаксичка анализа реченице	192
4.4.1. Два нивоа анализе реченице	196
4.4.2. Најчешће грешке у разумевању појединих реченичних чланова	199
4.5. Проблеми у настави синтаксе из угла наставника	202

5. УСВАЈАЊЕ СИНТАКСИЧКИХ ПОЈМОВА И АНАЛИЗА

РЕЧЕНИЦЕ	209
5.1. Усвајање појмова из синтаксе	209
5.2. Обрада синтаксичких јединица	216
5.2.1. Реченица	216
5.2.2. Прва сазнања о морфосинтаксичкој речи	216
5.2.3. Именички скуп речи – синтагма	217
5.3. Обрада синтаксичких функција	220
5.3.1. Комуникативне функције	220

5.3.2. Конституентске синтаксичке функције	221
5.3.3. Рад на формирању мреже синтаксичких појмова	239
5.4. Планирање	248
5.5. Структура часа у настави синтаксе	251
5.6. Синтаксичка анализа реченице у настави	259
5.6.1. Имплицитна синтаксичка анализа	260
5.6.2. Делимична синтаксичка анализа	267
5.6.3. Потпуна синтаксичка анализа	271
5.6.4. Аналитичко-синтетички приступ реченици	278
5.6.5. Синтаксичка анализа у настави књижевности	280
6. ЗАКЉУЧАК	298
7. ЛИТЕРАТУРА	306
8. ПРИЛОЗИ	321

1. УВОД

Синтаксичка анализа реченице у настави предмет је проучавања *методике наставе српског језика и књижевности*, односно њене поддисциплине *методике синтаксе*. Методика синтаксе у млађим разредима основне школе обухвата упознавање појма *реченица*, њено уочавање у тексту и рашчлањивање на главне и зависне чланове. Рашчлањивање реченице је најпре упрошћено и сведено на издвајање само њених главних конституената, да би се кроз наредне разреде постепено усложњавало истицањем зависних чланова. На нивоу препознавања ученици најпре упознају главне конституенте: *предикат* и *субјекат*, а затим проширују та знања новим обележјима ових појмова и увођењем термина *глаголски предикат*. Уводе се појмови *прилошке одредбе*, *објекат* и *атрибут*. Посебна пажња посвећује се реду реченичних чланова у реченици. Ученици се оспособљавају за препознавање комуникативне функције реченице као обавештења, питања или заповести и њено обележавање одговарајућом интонацијом у говору и знацима интерпункције у писању. Пажња се усмерава на њен потврдан и одричан облик, а кроз то и на писање негације неких морфосинтаксичких речи.

Наставна интерпретација садржаја из синтаксе у разредној настави, као што видимо, појмовно је омеђена приказивањем *просте реченице*, њене структуре (кроз издвајање реченичних конституената), комуникативних и у мањој мери стилогених функција. Сви поменути елементи проучавања реченице у настави заснивају се на одређеној врсти њеног рашчлањивања. Међутим, оно се не може сматрати синтаксичком анализом у свим моделима у којима се у настави јавља. Стога ће један од циљева овог рада бити идентификовање, дефинисање и именовање врста реченичне анализе у најранијем периоду њеног проучавања – разредној настави.

Анализа постојећих приступа у настави синтаксе захтева емпиријско истраживање. Оно ће у овом раду бити усмерено на анализу уџбеничких интерпретација поменутих садржаја и испитивање нивоа знања код ученика млађих разреда. Циљеви и задаци овог истраживања усмерени су на откривање проблема у настави синтаксе. Резултати и закључци таквог истраживања биће основа за осмишљавање нових или модификовање постојећих методичких приступа. Поменути

аспекти истраживања употпуниће се ставовима и мишљењима наставника о проблемима у настави синтаксе.

Како бисмо процес истраживања и обраду података усмерили ка откривању могућности за унапређење постојеће наставе синтаксе, полазне основе потражићемо у досадашњим методичким проучавањима наставе граматике.

1.1. Развој методике наставе српског језика у млађим разредима – кратак преглед

Наставу матерњег језика у млађим разредима, заједно са наставом математике, музичког васпитања, ликовног васпитања и других наставних предмета, првобитно је проучавала педагогија, односно грана педагогије – дидактика. Ова дисциплина се првенствено бави општим питањима организације наставе, могућностима њеног побољшања кроз проучавање врста наставе, метода, облика, поступака рада и др. У првој половини XX века, на нашим просторима, из педагогије се издваја методика као посебна дисциплина, најпре као специјална (посебна) дидактика матерњег језика, специјална дидактика математике и осталих наставних предмета. Тиме су садржаји наставних предмета стављени у средиште проучавања наставног процеса. Међутим, педагошка начела и принципи задржали су и даље доминантан утицај на начин сагледавања и обликовања наставних садржаја. Гдекад су ти утицаји били превелики, па су често ишли на уштрб струке. То је најприметније било у настави српског језика. Анализа књижевног текста се у великој мери сводила на васпитни аспект, како у избору књижевних дела, тако и у правцу њиховог тумачења. Настава језика у млађим разредима била је готово занемарена. Ученици су знања о правописним и граматичким правилима црпили спонтано из одабраних текстова и у спонтаном говору, а то се само у мањој мери одражавало у њиховим писменим саставима. О системском приступу граматици и правопису није било речи.

Методика као наставни предмет се у наставном плану учитељских школа први пут јавља 1929. године, и то као чисто педагошка дисциплина – посебна дидактика (према Игњић и др. 2001: 99). Две деценије касније уследили су први уџбеници и

приручници из методике наставе матерњег језика за студенте учитељских школа. Године 1956. у издању Нолита објављен је приручник за учитеље и, како у поднаслову стоји, *привремени уџбеник* за ученике учитељских школа под називом *Настава матерњег језика у основној школи* групе аутора. Поглавље „Обрада граматике и правописа у основној школи” у овој књизи, написао је Тодор Лилић, један од оснивача и инструктора прве огледне школе у Србији и професор учитељске школе у Пироту.¹ Т. Лилић је био противник шаблонских решења у настави и залагао се за *комплексну наставу* у нижим разредима². До објављивања књиге (1956) иновације је уводио кроз рад Огледне школе. Настава граматике у то време била је усмерена само на развој културе изражавања. Како каже Т. Лилић: „Граматику у овој школи нисмо обрађивали као чисту науку, већ више практично колико да помогне писмене саставе. Граматичко знање ученици су добијали на штиву из читанке и других књига, или у живом разговору и то увек индуктивним путем: од примера правилу” (Лилић 1937: 125, 126). Циљ предмета *народни језик* био је да ђак (1) добро разуме књижевни језик, како у говору тако и писању, (2) савлада вештине читања и писања, (3) правилно изражава своје мисли, било усмено или писмено (Лилић 1937: 104). Настава језика била је усмерена само на функционална знања. Међутим, у књизи *Настава матерњег језика у основној школи* (1956) Т. Лилић овај предмет поставља другачије. Разлог томе су промене у наставним програмима које су подразумевале и учење граматичких појмова и правила „у њиховој доступности и

¹ Огледна народна школа „Краљ Александар I” у Београду, почела је са радом 1. септембра 1935. године. Концепт рада ове школе предочио је Т. Лилић у отвореном писму министру просвете Краљевине Југославије Стевану Ћирићу (Одељењу за основну наставу) 1934. године. Т. Лилић је још 1937. године, у брошури *Огледна народна школа „Краљ Александар I” (Реформа основне наставе)* најавио рад на овој књизи, која је изашла двадесетак година касније. Његов циљ био је да подржи реформу школства покренуту утицајима педагошке литературе из других земаља.

Аутори књиге су Светомир Игњатовић (уредник и аутор поглавља „Настава читања” и „Планирање рада у настави матерњег језика”), Слободан Симовић („Значај и задатак наставе матерњег језика у нашој основној школи”), Живојин и Марија Ђорђевић („Настава почетног читања и писања”), Тодор Лилић („Обрада граматике и правописа у основној школи”) и Душан Јовановић („Писмени састави”).

² *Комплексна настава* представља поступак наставног рада по коме се сви наставни предмети предају тако да чине целину. Градиво једног предмета доводи се у везу са градивом других наставних предмета. На истој наставној грађи заступљени су сви предмети, тј. аспекти различитих наука. На овај начин ученици постижу свестранији увид у садржаје учења.

повезаности”, како истиче Т. Лилић (1956: 109).³ Уследила је књига *Методика елементарне наставе српскохрватског језика* (1959) Павла Маочанина, која у овој области није отишла даље од рада Т. Лилића. У наставним програмима за образовање учитеља у наредном периоду помињу се и књиге Душана Рајића (*Методика матерњег језика и Посебна дидактика*) и Јов. Ђ. Јовановића (*Методика матерњег језика и букварске наставе; Методика рачунске наставе*).

Кад је у питању брига о садржајима наставе граматике треба поменути радове српског лингвисте Александра Белића (1876–1960), аутора средњошколске граматике у време конституисања методике као самосталне дисциплине.⁴ Међу осталим радовима, истиче се стручна полемика са Илијом Лалевићем, аутором уџбеника *Синтакса српског језика за средње школе* (1932). И. Лалевић је у *Гласнику Професорског друштва* (1934) објавио критику граматике А. Белића, чему је уследио оштар одговор у часопису *Наш језик* (1934). Поред одбране свог методичког концепта, А. Белић оцењује уџбеник И. Лалевића као традиционалан, замерајући му на мноштву података без међусобне повезаности.⁵ Поред тога, А. Белић износи низ драгоцених сугестија о концепту и функцији уџбеника из граматике: „Граматику у средњој школи не може бити гомила података без икакве везе; она тада деци ништа не даје. Она мора бити у школи оно што је у ствари: један *систем* повезаних знакова од којих сваки има своју службу у том систему, помажући другим знацима или допуњујући их” (Белић 2000: 400). Изучавање језика као система, примарно начело Белићеве уџбеничке методике, данас је присутно у теоријским поставкама свих

³ У својој књизи износи анализу програма, успоставља везе између граматике и правописа, као и осталих садржаја предмета Матерњи језик, залажући се и на овај начин за комплексну наставу. Наводи основне одлике материјала на којима треба обрађивати граматичку, истиче индукцију и дедукцију као кључне методе, даје конкретне предлоге за распоред градива, предлаже структуру часа, активности за проверу знања ученика и организацију часова за помоћ ученицима који заостају у учењу граматике и правописа. У овој књизи забележени су најважнији кораци реформе основне наставе матерњег језика, коју је Т. Лилић двадесет година стрпљиво спроводио у раду Огледне школе.

⁴ Радови Александра Белића су 2000. године објављени и у дванаестотомном издању *Изабраних дела Александра Белића*.

⁵ У одговору на Лалевићеву критику Белић каже: „Он је класичан филолог и сав је огрезао у традиционалном схватању граматике. Међутим, моје су граматике и написане, у главном, *против традиционалне граматике*, која је – по моме дубоком уверењу – уколико се не ограничава на изношење података, као што је код Ђ. Даничића или Т. Маретића – и *празна и нетачна*. Од тога не чини изузетак ни г. Лалевићева синтакса” (Белић, 2000: 400; изворно: „О нашој средњошколској граматици” у *Наш језик* III св. 1, стр. 5, Београд: штампарија „Млада Србија”, 1934.).

наставних програма, али не увек и у основи уџбеничке и наставне праксе, у којој се језичке јединице често изучавају изоловано.

За овај период (изразитије на простору Хрватске) везује се и појава методичких приручника за више различитих предмета, које су писале групе аутора. Тиме се на још један начин потврђивала доминантност педагошког концепта у младим методичким дисциплинама. Оно што је повезивало текстове о настави матерњег језика, математике и природописа (како је у том периоду називан предмет *Природа и друштво*) у једну књигу, јесу управо заједничка педагошка начела и тежња ка интегративној (комплексној) настави.

У време заједничке стандардизације језика (српскохрватског/хрваткосрпског) и заједничке државне заједнице несумњиво је и методичка литература двају народа била у контакту, имала утицаја једна на другу и међусобно се допуњавала. У Хрватској је посебне заслуге у развоју наставе матерњег језика имало друштво „Хрватски педагошко-књижевни збор” са књигом *Методика наставе материнског језика, рачуна и природописа у основној школи*, коју је сачинила група аутора (Шимлеша и др. 1952). Књига је посвећена свим наставним предметима који се изучавају у разредној настави. Виктор Цвитан је аутор кратког поглавља о настави граматике.⁶ Свој методички концепт изнео је у кратким тезама. Залагао се за аналитички и синтетички пут учења граматике. Основне одлике лингвометодичког текста по њему су васпитна вредност и фреквентна лексика. Поред тога, он истиче значај схема и табела у настави граматике.

Године 1961. хрватски педагог Тоне Перушко објављује књигу *Матерински језик у основној школи*, са поднасловом *Специјална дидактика*. Као што видимо из подналова књиге, он методичку не сматра самосталном дисциплином. Своју дидактичко-методичку оријентацију заснива на развојним могућностима ученика поделивши је на три фазе школског учења граматике (*прва* од I до III, *средња* од IV до V и *завршна* од VI до VIII разреда).

⁶ Аутори поглавља „Методика наставе матерњег језика” су П. Шимлеша („Важност, задаци и садржај наставе матерњег језика”), М. Демарин („Почетно читање и писање”) и В. Цвитан („Читање и обрада штива”, „Вјежбе у усменом и писменом изражавању”, „Грамматика и правопис”).

У педагошким студијама прошлог века најактуелнија тема био је однос традиционалне и модерне наставе. То је имало утицаја и на младу педагошку дисциплину, што је у почетку била методика наставе српског језика и књижевности. Тако се и најзначајнија методичка литература о настави граматике српског (матерњег) језика претежно бави овим односом. Релација традиционално – модерно задржала се као тема и у новијим радовима аутора који су методику поставили као самосталну науку, дефинишући је као науку која се утемељује у предметној науци (лингвистици и науци о књижевности), док су филозофија, логика, психологија, педагогија, социологија и др. граничне дисциплине. Практично, први методичари наставе српског језика који у средиште проучавања стављају начела струке, док педагогију узимају као тзв. граничну дисциплину, били су Милија Николић са књигом *Методика наставе српског језика и књижевности* (1988) и Вук Милатовић са бројним књигама и радовима објављеним у периоду од 1984–2009. године, касније обједињеним у књизи *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави* (2011).⁷ У Хрватској се овом темом бавио Стјепко Тежак у књизи *Граматика у основној школи* (1980), коју је у измењеном издању штампао и у оквиру двотомне књиге *Теорија и пракса наставе хрватскога језика* (1996).⁸ Ови аутори истичу значај применљивости методике у пракси, која ће се остварити уколико су садржаји у истој мери утемељени у предметној струци и прилагођени интелектуалним могућностима ученика.

Овде треба поменути књигу Владимира Цветановића (1996) *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, у којој аутор предлаже низ корисних активности ученика, усмерених на развијање и богаћење језичких компетенција. Поред тога, треба истаћи и књиге Симеона Маринковића (1994): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Павла Илића (1996): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Томислава Цветковића (2003): *Методика српског језика и књижевности (корак по корак)*, те Стане Смиљковић и

⁷ Књига је издата постхумно. У њој су обједињене књиге и радови из методике наставе српског језика и књижевности које је Вук Милатовић у периоду од 1984. до 2009. године објављивао у научним зборницима и часописима.

⁸ Литература хрватских методичара коју користимо у раду настала је у време заједничког језика. Стога, треба поменути и рад Драгутина Росандића, такође хрватског методичара, који је дао велики допринос развоју наставе књижевности.

Миомира Милинковића (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности* у којима се аутори махом ослањају на претходнике. Позивајући се на досадашње методичке радове, новосадска методичарка Љиљана Петровачки разматра системе савремене наставе језика у књизи *Синтакса у настави српског језика и књижевност* (2004). Свој методички концепт такође заснива на опозицији традиционално – модерно кроз потврђивање индуктивно-дедуктивног поступка и различитих врста наставе приликом обраде садржаја из синтаксе. У коауторству са Горданом Штасни, Љ. Петровачки приказује низ конкретних методичких обрада садржаја из језика и књижевности у књизи *Методичке апликације – планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности* (2008). У најновијој књизи ових ауторки: *Методички системи у настави српског језика и књижевности* (2010), приказано је осам различитих приступа настави матерњег језика, од традиционалног ка модерним функционалним и интегративним приступима и могућностима комбиновања описаних система.

Посебан допринос функционалној настави правописа, кроз проучавање писмености ученика и предлозима да се учени проблеми предупреду, дао је Вељко Брборић у књигама *Правопис српског језика у наставној пракси* (2004) и *Правопис и школа* (2011). Треба истаћи и значај методичке студије Рајне Драгићевић *Лексикологија и граматика у школи* (2012), у којој су методичка питања наставе граматике постављена на нов начин, уз веће учешће лексичког аспекта у настави језика. Ауторка сама каже да се: „ова књига може схватити као поглед на наставу српског језика из угла једног лексиколога” (Драгићевић 2012: 25).⁹ Поред тога, не треба изгубити из вида и њено наставничко искуство и искуство у писању основношколских уџбеника из граматике. Ауторка истражује и истиче актуелне

⁹ У првом поглављу књиге, ауторка се претежно бави лексикологијом и културом изражавања у настави. У наредним деловима књиге бави се различитим темама везаним за целокупну наставу граматике. У том смислу посебно истиче проблем функционалности знања из граматике. „ГраMATика се у плановима и програмима, а самим тим и у уџбеницима и настави, представља као некакав систем за себе, који делује независно од говорника српског језика. И док ученике учимо апстракцијама, многи од њих заврше основну школу са врло сиромашним лексичким фондом, не користе се сложеним реченицама, не умеју да разликују важно од неважног у прочитаном тексту, не служе се реченицама ни енциклопедијама, не знају да резимирају текст, нису способни да искажу сопствено мишљење, не знају да описују, често се деси да не овладају елементарним комуникационим вештинама и основним правилима вербалног и невербалног понашања” (Драгићевић 2012: 19. и 20). Последња два поглавља посвећена су настави српског језика као страног и у универзитетској настави.

проблеме у настави граматике и предлаже одређена решења за њихово превазилажење. За нашу тему су значајни одељци „Настава граматике у четвртном разреду основне школе” и „Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања градива у настави српског језика”, као и поглавље „Уџбеници за наставу српског језика” у којима ауторка у први план ставља садржаје из граматике.

Наставом језика посредно се бави и Зорица Цветановић (2012) у својој књизи *Читанка у разредној настави*. Указује на значај читанке као уџбеника који се првенствено користи у настави књижевности, али неретко и у настави језика, чему је посвећено једно потпоглавље. Ауторка издваја методичке функције читаначких текстова, међу којима посебно место даје *језичкој функцији* богаћења речника, развијања способности за уочавање стилогене функције језика, развијање културе говора, унапређивање свакодневне комуникације и др. (2012: 159).

Методика наставе српског језика, у чему се слаже већина аутора, напушта традиционални систем формалистичког проучавања и афирмише функционалну наставу. Уместо *догматско-репродуктивног система*, како традиционалну наставу именује С. Тежак (1996: 115), у којој се преферира дедукција, меморисање дефиниција, правила и парадигми, помера се ка *аналитичко-експликативном систему*. Тиме се ученик ставља у повољнији положај. Он се подстиче да проучавањем, анализом текста открива граматичке појаве у контексту. Уз хеуристички разговор афирмише се индукција и текстовна анализа, самостално извођење дефиниција и правила. Другим речима, нови правци у развоју наставе граматике леже у *проблемско-стваралачком систему*, у коме ученик има улогу самосталног истраживача језичке појаве у процесу сазнавања природе, обележја и правила одређених граматичких појмова.

Нови приступ настави језика огледа се најпре у дефинисању наставних принципа. О принципима у настави језика први је писао Т. Перушко (1961), не правећи притом јасну разлику између принципа и циљева. Он сматра да је први принцип наставе језика да она полази од језика, а не од граматике, а први циљ да код ученика развије вештину и навику тачног, правилног и лепог усменог и писменог изражавања, као и да постепено освешћује језичке законитости (јер представници сваког језика носе у своме језичком осећању целокупни граматички склоп свог

језика). Принципи наставе граматике у новијој методичкој литератури подразумевају сложенију поставку и углавном се код већине аутора подударају. М. Николић (1988) наводи следеће принципе у настави језика: (1) принцип научности, (2) васпитности, (3) поступности, (4) систематичности, (5) свесне активности, (6) индивидуализације, (7) очигледности, (8) повезаности теорије и праксе, (9) рационализације, (10) економичности, (11) трајности знања и (12) условности. Поред општих педагошких принципа у радовима, на пример, С. Тежака (1984) и В. Милатовића (1991), препоручије се *принцип текста*, који налаже да се у настави полази од конкретне језичке ситуације. Значај полазног лингвометодичког текста у настави граматике истичу готово сви методичари, наводећи бројна својства и врсте овог предлошка. С. Тежак, значај текста објашњава истицањем његовог утицаја на изучавање језичких појава истовремено на плану израза и на плану садржаја, и то не само са једног становишта (фонолошког, лексичког, морфолошког или синтаксичког), него у њиховој узајамности, њиховом функционисању у конкретном примеру. Овај аутор посебно истиче важност начела *комуникацијске и естетске функционалности и разликовања и повезивања језичких аспеката* у настави граматике. Начело комуникацијске и естетске функционалности односи се на тежњу ка посматрању, запажању и проучавању језичких појава у њиховом комуникацијском функционисању, укључујући ту и естетску улогу језичких елемената у уметничком делу. Према том становишту, функционисање језичке чињенице увек треба доводити у везу са садржајем језичког исказа. Разликовање и повезивање језичких аспеката подразумева такву интерпретацију језичких појава у којој се истиче да се свака реч у реченици понаша као тачка пресека многих језичких нивоа (морфолошког, синтаксичког, семантичког итд.). Међутим, сам аутор упозорава на проблем практичне примене ових начела, где се појављују врло различита, чак и супротна њихова поимања. С. Маринковић (1994) поред наведеног истиче и принцип *завичајности*.

Као што видимо, методика наставе језика у досадашњим радовима углавном полази од општих педагошких принципа, док у мањој мери, има и оних у којима се узимају у обзир специфичности ове наставне дисциплине. Будућа проучавања и истраживања у овој области требало би усмерити и ка дефинисању главних поставки

(принципа) наставе језика као посебне дисциплине, али и појединачних области у оквиру ње (наставе морфологије, синтаксе, лексике и др.).

Осим дефинисања појединих нивоа усвајања граматичких садржаја, о чему говори В. Милатовић, истицања значаја анализе, синтезе, индукције и дедукције, у новијим методичким радовима се посебно говори и о аналогiji. Она се истиче као изузетно ефикасна у настави граматике, тим пре што се природни процес усвајања граматичких категорија у матерњем језику првенствено заснива на тој методи (аналогija – појава у језику да се две или више речи подсвесно међусобно повезују, изједначавају – фонетски или облички; *Мозаик знања* 1972: 27).

У методичким радовима се поред општих педагошких истичу и посебне функције илустрација у настави граматике, као што су подстицање говорне ситуације, персонификовање језичких појмова и илустровање типичних примера за одређене језичке појаве.

Синтезом поменутих иновација у методици, М. Николић и В. Милатовић унапређују традиционалну педагошку троделну структуру часа увођењем лингвистички утемељених модела. Посебну пажњу посвећују језичким вежбама и савладавању језичких садржаја кроз игру. Тиме се у први план ставља развијање културе говора и неговање дечјег језичког стваралаштва. В. Милатовић истиче проблеме традиционалне наставе и појаву тзв. *граматизовања*, по коме се граматика учи ради граматике, сувопарним диктирањем дефиниција и правила. Већина методичара залаже се за функционалну наставу граматике, која подразумева уочавање и разумевање одређених језичких појава у контексту, проналажење њиховог места у процесу комуникације, као и залажење у њихове стилогене функције. У таквој поставци истиче се и утицај наставе граматике на развој логичког мишљења ученика. С. Маринковић (1994: 129) томе додаје запажање да се у традиционалној настави осећај за језик „укалупљује”. Аутор истиче да таква настава занемарује лично језичко искуство ученика и језик његове средине. Слично поступа Т. Перушко (1961: 262) кад наглашава да је важно да ученици схвате језик као оруђе за одређивање предмета, појава и радњи у стварном животу, па је стога неоправдано свако проматрање језичне појаве саме за себе, како је био случај у традиционалној

настави. У истом духу однос традиционалне и модерне наставе граматике представљају остали аутори.

Модерна настава граматике проистиче из саме структуре језика и науке о језику. Тако су се у оквиру ње формирале поддисциплине. В. Милатовић (2007: 91) издваја: методику фонетике, методику морфологије, методику грађења (творбе) речи, методику синтаксе, методику лексике и фразеологије, методику правописа (ортографије), методику наставе диференцијалне (разликовне) граматике, билингвалну методику, методику развоја говора.

У овом раду бавићемо се питањима методике наставе синтаксе. Ова методичка област усмерена је на изналажење начина наставне интерпретације садржаја из синтаксе. Термин *синтакса* је грчког порекла (*syntaxis*, ређање), а означава науку о грађењу реченице, слагању и уређивању речи у реченици. Синтакса је део граматике који проучава синтаксички систем језика, тј. принципе на основу којих се од речи формирају реченице као целовите јединице комуникације (Радовић Тешић 2011: 135). Према Михаилу Стевановићу (1979: 2) то је наука о реченицама, њиховим деловима и везама у којима се јављају, међусобним односима, као и различитим облицима речи у којима се оне с одређеним функцијама у реченици употребљавају. У дескриптивној лингвистици, како наводи Рикард Симеон (1969: 387), синтакса је део лингвистичког описа, који се разликује од других (фонологије, морфологије, лексикологије) по томе што фонеме, морфеме и лексеме не разматра саме за себе, већ с обзиром на то како су оне распоређене и прилагођене у говору. У оквиру исте одреднице наводи се да је у нормативној лингвистици синтакса скуп правила којима се уређује (1) правилно повезивање одговарајућих врста речи, (2) глаголски начин или време реченице (изреке) која се анализира сама за себе или у односу на друге реченице, (3) обележја речи, (4) ред и позиција речи и (5) реченица.

У разредној настави обрађују се само основни појмови синтаксичког система и њихове базичне везе са правописном нормом и појмовима из морфологије.

Наставом синтаксе директно се бавио мали број аутора. Методика наставе граматике је код већине методичара постављена као општи оквир који се може односити на све њене области, па и синтаксу. Један од првих теоретичара наставе који посебну пажњу посвећује овој области јесте С. Тежак (1996). У његовој

методичкој студији, која је првенствено намењена настави граматике у другом и трећем циклусу школовања, од великог значаја је истицање односа између стручне и примењене лингвистичке (школске) терминологије, као и залагање за увођење графичког приказа реченице у млађим разредима.

Значајан допринос унапређењу наставе синтаксе дала је новосадска методичарка Љ. Петровачки (2004), у књизи која је, такође, посвећена другом и трећем циклусу наставе. Осим препорука како да се у настави синтаксе примењују различите врсте наставе и дефинисања њених циљева по угледу на таксономију Бењамина Блума, она доноси драгоцене методичке увиде у могућности рашчлањивања појединих синтаксичких појмова на саставне компоненте.

За проучавање наставе синтаксе драгоцен је и студија Р. Драгићевић (2012) у којој се дефинише проблем организације првог циклуса наставе граматике, у оквиру ње наставе лексике, појединих делова наставе морфологије и синтаксе. Посебно истиче да се у настави не поклања довољно пажње успешности и продуктивности претходних фаза усвајања појмова.

Проучаваоци наставе синтаксе понудили су низ значајних методичких решења за унапређење наставе синтаксе, али и указали на бројне проблеме у њеном осмишљавању и реализацији, који ће бити предмет неких будућих истраживања.

1.3. Методолошки оквир за проучавање синтаксичке анализе у разредној настави

У раду ћемо покушати анализирамо и проматрамо досадашња проучавања у настави синтаксе. Предмет испитивања биће три тежишта наставе синтаксе: (1) наставни садржаји, (2) интерпретација тих садржаја у уџбеницима и (3) квалитет и ниво знања ученика из ове области.

Први корак у одређењу наставе синтаксе у млађим разредима јесте стварање лингвистичке основе за методичке интерпретације. У њима се мора поћи од природе наставних садржаја: основних синтаксичких јединица (реч, синтагма, реченица), реченичних чланова (конституената), распореда реченичних чланова у реченици. Поред закључака лингвистичких проучавања – стручних основа наставног предмета – за методику је од великог значаја познавање и уважавање интелектуалних могућности с обзиром на узраст ученика. Ова два фактора, у основи наставног процеса, најпре обједињују наставни програми. Њима се одређује шта на ком узрасту треба обрађивати. Из тог разлога ће прописани садржаји – њихов избор, повезаност и могућност развијања кроз разреде – бити разматрани у овом раду.

Приликом тумачења и методичке обраде програмских садржаја из синтаксе даваћемо предност структурно-функционалном приступу реченици, иако се у радовима водећих синтаксичара користи структурно-семантички приступ (в. Ковачевић 1995: 83). Овакав избор проистиче из тежње да се успостави комплементарност стручне и методичке димензије садржаја. У настави се расветљавају синтаксичке структуре и функције одговарајућих структурних јединица, а само оквирно и њихова поједина значења.

Иако о настави синтаксе у млађим разредима у досадашњим методичким радовима није било превише речи, она је у одговарајућој мери присутна у уџбеничкој литератури за ове разреде. Из тог разлога ће овај важан сегмент наставе синтаксе бити предмет нашег истраживања. Квалитативном анализом уџбеничких текстова, намењених ученицима млађих разреда, покушаћемо да издвојимо и опишемо одређене методичке поступке у настави синтаксе, који у методичким радовима до сада нису описани. Очекујемо да ће из анализе уџбеника проистећи одређени

закључци о постојећем систему методичке обраде синтаксичких садржаја. Анализа уџбеничких текстова биће заснована на критеријумима дефинисаним у релевантној литератури о структури и функцији уџбеника, коју смо у раду консултовали. Истраживање смо усмерили ка издвајању основних методичких функција уџбеничког текста усмерених на обраду појмова из синтаксе. Независне променљиве у нашем нацрту истраживања су програмски оквири наставног градива из синтаксе за одговарајући разред, док се за зависне променљиве узимају конкретне реализације методичких функција у појединачним уџбеничким текстовима из ове области. Узорак истраживања представљају сви уџбенички текстови из синтаксе у основношколским уџбеницима из српског језика од првог до четвртог разреда, које је за школску 2009/10. годину одобрило Министарство просвете Републике Србије¹⁰. Пред крај исте школске године спроведено је истраживање знања ученика млађих разреда. Тиме одабрани корпус уџбеничких текстова представља основу за анализу успешности ученика на тесту знања.

За испитивање знања ученика и одговора наставника, од истраживачких техника, користили смо тестирање за ученике и анкетање за наставнике. Тестови знања су конципирани тако да вреднују знање ученика на крају школске године, и то кроз анализу различитих примера реченица – неутралних и стилски маркираних. Тиме се знања ученика диференцирају по нивоима, а резултати успешности су релевантни за међусобна поређења. Циљ нам је да испитамо квалитет знања из синтаксе и уочимо најчешће проблеме у решавању задатака синтаксичке анализе реченице, уз уважавање ставова и мишљења наставника о тој теми. За независне променљиве узимају се (1) узраст ученика и (2) два типа теста која су приближно иста по структури налога и реченичних примера, а за зависне променљиве сматрају се постигнућа ученика на тестовима знања о реченичним члановима. Узорак истраживања су постигнућа ученика другог, трећег и четвртог разреда на тестовима знања и одговори наставника разредне наставе и наставника српског језика (који овај предмет предају у петом разреду) на питања из упитника. Истраживање је спроведено

¹⁰ Министарство просвете Републике Србије одобрило је коришћење уџбеника следећих издавача за школску 2009/10. годину: *Завод за уџбенике, Едука, Креативни центар, Klett, Епоха, Нова школа, Бигз школство, Драганић* (за четврти разред). Исти уџбеници одобрени су и у школској 2012/13. години (Извод из регистра одобрених уџбеника – каталог за школску 2012/13. годину 2012).

у мају 2010. године.¹¹ Под резултатима истраживања подразумевамо статистичку обраду нумерички изражених постигнућа ученика и мишљења наставника у програму SPSS Statistics, процентуално, коришћењем Т-теста и анализе варијанси; као и текстуалну анализу одговора на отворена питања из упитника за наставнике.

Испитивање знања ученика је реализовано у следећим корацима:

- пробно испитивање знања ученика на мањем узорку,
- главно испитивање знања ученика другог, трећег и четвртог разреда основне школе на узорку од укупно 1706 ученика и 219 наставника и аналитичко-синтетичко разматрање добијеног узорка главног испитивања.

Настојаћемо да појмове из синтаксе, обрађене у лингвистичкој литератури, прикажемо разложено – њихову структуру, функцију и нешто ређе значење. Након тога, сходно теорији о дефинишућим атрибутима, методичка интерпретација тих појмова може се усмерити на поступно увођење њихових обележја. Тиме се тежи систематичности и развојности у осмишљавању наставе. Посебну пажњу посветићемо увођењу синтаксичке терминологије. На основу резултата истраживања покушаћемо да осмислимо одређене критеријуме за избор илустративних примера и

¹¹ Истраживање је спроведено у следећим основним школама, са следећим бројем ученика по разреду: „Вук Караџић“ (II разред: 28 ученика, III разред: 34, IV разред: 29), „Јован Дучић“ (II разред: 19 ученика, III разред: 19, IV разред: 16), „Уједињене нације“ (II разред: 28 ученика, III разред: 25, IV разред: 25), „Карађорђе“ (II разред: 23 ученика, III разред: 23, IV разред: 17), „Мајка Југовића“ (II разред: 24 ученика, III разред: 27, IV разред: 22), „Бора Станковић“ (II разред: 21 ученик, III разред: 18, IV разред: 21) у Београду; „Јефимија“ (II разред: 26 ученика, III разред: 25, IV разред: 19) у Обреновцу; „Дуле Караклајић“ (II разред: 28 ученика, III разред: 24, IV разред: 14) у Лазаревцу; „Милан Илић Чича“ (II разред: 28 ученика, III разред: 23, IV разред: 23) у Аранђеловцу; „Јован Стерија Поповић“ (II разред: 16 ученика, III разред: 22, IV разред: 19) у Вршцу; „Јован Јовановић Змај“ (II разред: 14 ученика, III разред: 15, IV разред: 15) у Панчеву; „Вук Караџић“ (II разред: 23 ученика, III разред: 23, IV разред: 22) у Чачку; „Доситеј Обрадовић“ (II разред: 24 ученика, III разред: 21, IV разред: 19) у Омољци; „Бата Булић“ (II разред: 28 ученика, III разред: 24, IV разред: 23) у Петровцу на Млави; „Бора Станковић“ (II разред: 28 ученика, III разред: 26, IV разред: 20) у Вучју – Лесковац; „Свети Сава“ (II разред: 24 ученика, III разред: 22, IV разред: 21) у Пироту; „Јосиф Панчић“ (II разред: 10 ученика, III разред: 8, IV разред: 11) у Брвенику на Ибру; „Душан Јерковић“ (II разред: 23 ученика, III разред: 18, IV разред: 16) у Инђији; „Четврти краљевачки батаљон“ (II разред: 20 ученика, III разред: 22, IV разред: 21) у Краљеву; „Рифат Бурџевић Тршо“ (II разред: 36 ученика, III разред: 30, IV разред: 35) у Новом Пазару; „Бранко Радичевић“ (II разред: 18 ученика, III разред: 17, IV разред: 17) у Подунавцима; „Милован Глишић“ (II разред: 23 ученика, III разред: 20, IV разред: 21) у Ваљево; „Боривоје Ж. Милојевић“ (II разред: 26 ученика, III разред: 26, IV разред: 23) у Крупњу; „Бранко Радичевић“ (II разред: 22 ученика, III разред: 18, IV разред: 18) у Александрову; „Стеван Чоловић“ (II разред: 28 ученика, III разред: 23, IV разред: 22) у Ариљу; „Аца Алексић“ (II разред: 20 ученика, III разред: 24, IV разред: 18) у Александровцу.

одговарајућих наставних средстава. За могуће решавање уочених проблема, који проистичу из недоследног тумачења програмских одредница, предложићемо одређена практична решења. Поједине предлоге методичких интерпретација садржаја из синтаксе засноваћемо на симулацији теоријски расветљених когнитивних процеса. Ту се, пре свега мисли на методичко деловање у настави. Из аналитичког приступа програмским основама проистећи ће и поједини предлози за промене унутар самих наставних програма. Понудићемо одређена решења за развојно планирање и структурирање наставе синтаксе.

Методичка интерпретација синтаксичких садржаја у сваком кораку подразумева синтаксичку анализу. Тако ће се у проучавању наставе синтаксе у млађим разредима издвојити и прецизирати врсте такве анализе.

2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ НАСТАВЕ СИНТАКСЕ

Методичко проучавање наставе синтаксе у млађим разредима подједнако се заснива на разумевању природе садржаја који се у настави преносе и познавању карактеристика мишљења ученика. Појмове из синтаксе који се обрађују на млађем узрасту, најпре ћемо приказати кроз анализу, упоређивање и цитирање важећих граматика српског језика. Осим дефинисања синтаксичких јединица и функција, у овом делу рада приказаћемо и њихово место у синтаксичком систему према класификацији Љубомира Поповића (2008), која се налази у основи наставних програма, школских граматика и већине актуелних уџбеника из језика.

Прегледом методичке литературе о настави граматике и синтаксе покушаћемо да представимо најважније домете интердисциплинарног проучавања ове наставне области код нас. Приказаћемо досадашња настојања теоретичара наставе да се ова област у наставном процесу више приближи ученицима и утемељи у струци. Биће расветљени модели часа, значај лингвометодичког предлошка, нивои учења у настави граматике, као и досадашња методичка проучавања наставе синтаксе на које упућују водећи методичари наставе српског језика и књижевности.

Веза између наставних садржаја и узрачних могућности ученика заснива се на уважавању и симулирању природних стратегија мишљења детета у процесу избора, методичког обликовања и представљања одговарајућих стручно утемељених садржаја. Из тог разлога ћемо покушати да расветлимо и процесе формирања појмова, како их описују когнитивне психолошке теорије. Како истиче Џером Брунер (2000: 59) у књизи *Култура образовања*: „Настава се неизбежно темељи на поставкама о природи ученикове когниције. Увјерења и претпоставке о поучавању, у школском или неком другом контексту, непосредни су одраз увјерења и претпоставки које наставници гаје о ученицима”. Томе се, без сумње, могу додати претпоставке и уверења аутора наставних програма и уџбеника, који посредно учествују у наставном процесу.

Програмски оквири наставе синтаксе

Улога методичких истраживања је унапређивање наставе и учења, а њихове оријентационе оквири чине наставни планови, програми и образовни стандарди.¹² Наставни програми, које прописује Министарство просвете Републике Србије, предвиђају поступно и систематично упознавање садржаја из синтаксе, упознавање језичких појава и појмова, овладавање нормативном граматиком и стилским могућностима језика. Ови програми предвиђају да се у настави језика ученици оспособе за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком. Отуда захтеви у програму нису усмерени само на језичка правила и граматичке норме већ и на њихову функцију. Основни програмски захтев у настави граматике јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем и да се ниједна језичка јединица не изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција. Сугерише се успостављање веза и односа међу појмовима из језика, представљање језичких јединица у систему, као и успостављање веза међу садржајима различитих области. Међутим, начини успостављања одговарајућих веза нигде нису предочени. Операционализација програма препуштена је наставнику и ауторима уџбеника.

У првом циклусу школовања (од првог до четвртог разреда) инсистира се на пригодности градива због узраста ученика, док се у другом циклусу (од петог до осмог разреда) подстиче систематичност. Овакав приступ у програмима не треба да подразумева искључивање систематичности у првом и пригодности у другом циклусу. Како предлаже Т. Перушко (1961: 263), садржаји се могу конципирати тако да у свим циклусима за ученика буду пригодни, а за наставника нормативни и систематични.¹³ У I и II разреду у оквиру вежби слушања, говорења, читања и писања ученици запајају поједине језичке јединице најчешће без њиховог дефинисања, да

¹² Консултовали смо званичне прописе о наставним плановима, програмима и образовним стандардима за први циклус школовања. Наведени су прецизно у списку литературе.

¹³ Помирење супротности у поменути програмским поставкама Т. Перушко (1961: 263. и 264) види у њиховом међусобном повезивању и поштовању независно од узраста. „Ако се, међутим, те супротности схвате тако да су за наставника поуке о језику и систематске и нормативне, а да су оне за ученика пригодне, проблем је с језичког подручја пребачен на дидактичко, јер се једино дидактичким средствима он и може ријешити... Такав начин рада у којем треба да се очитује и начело пригодности и начело систематичности није могуће успјешно провести без уске везе између наставе у нижим и оне у вишим разредима и без уске сурадње свих разредних и свих предметних наставника материнског језика једне школе.”

би од III до VIII разреда (у концентричним круговима и континуираним низовима) усвајали граматичке садржаје поступно и селективно у складу са узрастом ученика.

Настава граматике у млађим разредима основне школе у највећој мери обухвата усвајање основних појмова из морфологије и синтаксе.

Садржаји који се изучавају у млађим разредима представљају само мали део шире структуре познавања синтаксичког система.¹⁴ Њихова улога је постављање темеља будућих знања. Први четворогодишњи циклус изучавања синтаксе посвећен је комуникативним функцијама просте реченице и њеној анализи на конституенте. У првом разреду ученици се упознају са појмом *реченица*. Уочавају је у тексту и разликују врсте реченица као *обавештења*, *питања* и *заповести* интонацијом и препознавањем у тексту на основу одговарајуће интерпункције. За наставу синтаксе у другом разреду предвиђено је да ученици уочавају *потврдан* и *одричан* облик и обележја реченице у говору (интонација и пауза) и тексту (велико почетно слово и знаци интерпункције: тачка, упитник, узвичник). На нивоу препознавања ученици упознају *главне делове реченице: предикат и субјекат*. У трећем разреду проширују се знања о реченици и њеним главним деловима (састављеним од једне или више речи), уводе се нови појмови – *чланови реченице* који уз глагол означавају *време, место* и *начин*. Област синтаксе у четвртном разреду обухвата појам *глаголског предиката* (лични глаголски облик), уочавање речи и скупа речи (*синтагме*) у функцији *објекта* и *прилошких одредби за место, време* и *начин*, појам *субјекта*, уочавање речи у функцији *атрибута* уз именицу, *обраду именичког скупа речи* (именичке синтагме), као и

¹⁴ Ширу структуру синтаксичког система, према Љ. Петровачки (2004: 66) чине: „*Синтакса падежа*: Структура падежног система и његових подсистема. Функција, значења и типови падежних конструкционих образаца; *Синтакса глагола*: Структура глаголских система и његових подсистема. Функције, значења и типови глаголских конструкционих образаца; *Синтаксичке јединице*: Речи. Синтагме. Врсте синтагматских конструкција; *Синтакса реченице*: Принципи структурирања просте реченице. Типологија просте реченице. Афирмација и негација. Актив и пасив. Персоналност и имперсоналност. Конгруенција. Принципи структурирања реченичних конституената. Главни и зависни реченични конституенти. Субјекат. Предикат. Глаголске допуне и одредбе. Објекат. Адвербијали. Одредбе и допуне именици. Ранг функција и значење: доминација, субординација, координација, детерминација. Принципи структурирања сложене реченице. Појам предикатске реченице (клаузе). Типологија сложених реченица (независне, зависне). Типови напоредних односа. Типови зависних односа. Комуникативне функције реченице: обавештење, питање, заповест, експресивни став; *Функционална реченична перспектива*: Распоред синтаксичких јединица. Реченична интонација. Интерпункцијски знаци у реченици. Сложена реченица и интерпункција; *Синтаксичко-семантичке везе*: Присутност средишта. Обавезност и факултативност веза. Завршеност и незавршеност синтаксичке структуре с гледишта смисла изражавања”.

уознавање *реда реченичних чланова у реченици*. Анализа реченице, као што видимо усмерена је најпре на одређивање функција појединих реченичних чланова, а касније и морфосинтаксичких својстава ових јединица (речи, у мањем обиму синтагми). Како примећује Љ. Петровачки (2004: 62) „За наставу синтаксе је веома важно познавање класификација и синтаксичких категорија. Ученици треба да подведу одређене форме речи и структура под класификационе схеме”. На млађем школском узрасту, као што видимо, уче се само поједине синтаксичке јединице – фрагменти појмова који представљају основу за даља сложенија изучавања синтаксе и овладавање различитим класификацијама: типовима простих реченица, врстама зависних реченица, напоредних односа, значења падежа, глаголских облика и др. Зато је важно при реализацији првог циклуса изучавања синтаксе (од I до IV разреда основне школе) обрађивати темељно управо оне елементе појмова на које ће се надовезивати садржаји у старијим разредима.¹⁵

¹⁵ Наставни програм за пети разред наслана се на програме млађих разреда и подразумева следеће садржаје: *проста реченица* – обнављање знања о главним реченичним члановима (конституентима): предикату, као централном члану реченице, и субјекту, као независном члану реченице, који се слажу у роду и броју; *именски предикат*; *зависни реченични чланови*: прави и неправи објекат – допуна глагола и прилошке одредбе за место, време и начин, узрок, меру и количину; атрибут и апозиција; *сложена реченица* – појам и препознавање (указивање на функцију личног глаголског облика); *основне функције и значења падежа*; *функција придева у реченици*. У шестом разреду обрађује се *атрибутска и предикатска функција именица и придева*, *основни појмови о реченици* (комуникативна и предикатска), *вежбе исказивања реченичних чланова речју, синтагом и зависном реченицом*. Седми разред укључује садржаје који се тичу *састава реченице у вези са врстама глагола и напоредних односа међу реченичним члановима*, уводи се појам *синтагме, независне предикатске реченице, комуникативне реченице и конгруенције*. У осмом разреду проширују се знања из синтаксе кроз следеће садржаје: *фокусирање реченичних чланова помоћу реченичног акцента и помоћу реда речи, врсте синтагми* (придевске, прилошке, глаголске), *зависне предикатске реченице, исказивање реченичних чланова зависном реченицом и предлошко-падежном конструкцијом*.

2.1. Синтакса просте реченице – основе наставе

Синтакса је део науке о језику који проучава реченицу и њене делове. Тако реченица представља основну јединицу синтаксичког система у српском језику. У првом циклусу основног образовања упознаје се само проста реченица. Зато ћемо у овом делу рада покушати да дамо кратак приказ стручних и теоријских радова о простој реченици. Највише ћемо се ослањати на педагошке граматике намењене учењу и развијању свести о матерњем језику, а у мањој мери на референцијалне.¹⁶ *Педагошке граматике* доносе оне садржаје које ученици усвајају у току другог и трећег циклуса школовања. *Референцијалне граматике* и научни радови, насупрот томе, нису ограничени дидактичким, програмским или било којим другим оквирима. Из њих се, међутим, могу црпети решења за примену аналитичког приступа у расподели градива и избору примера за рад на часу.

Садржаји основношколских уџбеника из граматике утемељени су у одговарајућим педагошким граматикама. Тако се традиционални уџбеници, кад су у питању садржаји из синтаксе, ослањају на књигу *Савремени српскохрватски језик* и из ње изведену средњошколску граматику Михаила Стевановића, а модерни на средњошколску граматику Живојина Станојчића и Љубомира Поповића. Из тог разлога ћемо ове три граматике узети за основну литературу.

Аутор поглавља *Синтакса* у коауторској средњошколској граматици је Љубомир Поповић (1989).¹⁷ У раду ћемо узети у обзир и граматике још два настављача Стевановићевог учења: *Српску граматику* Радоја Симића, у коауторству са Јеленом Јовановић (2007) и *Граматику српског књижевног језика* Живојина Станојчића (2010).¹⁸ Поред поменуте граматике, Радоје Симић и Јелена Јовановић аутори су исцрпне четворотомне *Српске синтаксе* (2002), која је у овом раду

¹⁶ У раду се користи класификација типова граматика коју у својој *Кембричкој енциклопедији језика* наводи Дејвид Кристал (1996: 88).

¹⁷ Према подацима датим на нултом табаку, поглавље „Синтакса” урадио је Љ. Поповић, осим „Синтаксе глаголских облика”, чији је аутор Ж. Станојчић.

¹⁸ Потпоглавље на које ћемо се највише позивати у књизи Ж. Станојчића насловљено је „Синтакса просте реченице”.

консултована, али ће због специфичних термиолошких и методолошких особености, бити цитирана само у појединим сегментима.

Поред наведених, треба поменути *Граматику српског језика за странце* (2009) Павице Мразовић и Зоре Вукадиновић. Ова граматика нам је, између осталог, значајна и зато што се од осталих школских граматика разликује у дефинисању појединих синтаксичких функција, као што је дефинисање субјекта као допуне и др.¹⁹

У прегледном делу рада посвећеном синтакси прости реченице не можемо изоставити једину књигу код нас у целини посвећену простој реченици – *Синтаксу савременог српског језика: проста реченица* групе аутора (2005). За овај рад посебно ћемо консултовати поглавља из ње *Именски израз* и *Предикат* аутора Предрага Пипера и *Проста реченица као синтаксичка целина* ауторке Владиславе Ружић.

Значајан проучававац српске синтаксе је Милка Ивић. Њени синтаксички радови нису обједињени једном књигом, а објављени су у више књига у издању Библиотеке ХХ век: *Лингвистички огледи* (1983), *Лингвистички огледи, три* (2000), *Ред речи* (2002), *Језик о нама* (2006), *Лингвистички огледи* (2008). Радови у којима се ауторка бави проучавањем прости реченице заснивају се на структурно-семантичком приступу у духу најновијих когнитивних приступа изучавању стандардног језика. У садашњем концепту наставе није могуће такав приступ реченици целовито прилагодити потребама њеног приказивања у настави на млађем школском узрасту.

Радови и студије Милоша Ковачевића биће значајна теоријска подлога овом раду. Највећи број његових књига и радова је у целини или делимично посвећен синтакси сложене реченице српског књижевног језика. Међутим, аутор се бавио и другим синтаксичким темама. Проучавао је *синтагме* као синтаксичке јединице, односе *координације* и *субординације* на свим синтаксичким нивоима, *синтаксу надежа*, *синтаксу глаголских облика*, *синтаксичку терминологију* и др. Осим тога, Милош Ковачевић је дао значајан допринос методичком проучавању синтаксе кроз

¹⁹ Поменути граматике М. Ковачевић узима као референцијалну за анализу школске синтаксичке терминологије (1996: 83–86). Одлучили смо се за приказивање појединих синтаксичких појмова на основу граматике П. Мразовић и З. Вукадиновић и због њене научне утемељености у радовима француског лингвисте Лусиена Тениера (Lucienne Ternière). Осим тога, овој граматици претходила је *Немачко-српскохрватска контрастивна граматика* истих ауторки. То, с друге стране, није случај са *Граматицом српског језика* И. Клајна, такође намењеној учењу српског језика као нематерњег, у чијем се предговору сам аутор ограђује од контрастивног приступа. У овом раду је, због тога, нећемо узимати у обзир.

своје методичке радове и бројне уџбенике за основну и средњу школу. Поред цитиране методичке литературе овог аутора, издвајамо посебно његове поједине текстове: „Атрибути са мјесним значењем у српскохрватском стандардном језику” (1981: 7–24), „Развој и нека отворена питања синтагматике у нас” (1987: 41–53), „О школској синтаксичкој терминологији” (1996: 83–86), „О неким структурним и нормативним питањима координираних синтагми” (2011: 59–78).

На крају приказа појединих синтаксичких појмова објашњених у поменутих граматикама и научним радовима покушаћемо да сагледамо и њихову интерпретацију у граматикама за основну школу ауторки Душанке Вујовић (2003, друго издање) и Душке Кликовац (2010, посебно издање)²⁰ претежно намењеним ученицима од петог до осмог разреда. На овај начин биће истакнута најмање два нивоа учења о простој реченици, која ученици треба да савладају након првог четворогодишњег циклуса: старији основношколски и посебно, средњошколски.²¹

Приликом систематизовања литературе о синтакси прости реченице желимо да што исцрпније расветлимо појмове из синтаксе које треба предочити ученицима у наставном процесу. Избор појмова је, дакле, у одређеној мери условљен програмским оквирима наставних прописа. Основни принцип наставе на који упућују наставни програми јесте приказивање језичких појава у језичком систему, па ћемо се и трудити да тако прикажемо ове појмове. Полазимо од чињенице да настава матерњег (српског) језика мора да се ослања на неспорне лингвистичке чињенице, на оно што је најпозитивније утврђено у досадашњој нашој научној и стручној литератури из ове области. Методичка интерпретација граматичких садржаја најпре се ослања на типичне примере и правила, док се сложенијим, очекивано, посвећује мање пажње. Одлучили смо се за један граматичко-методолошки приступ синтаксичком систему који ћемо у раду узети као основни класификациони поступак, док ћемо остале поставке утврђивати у односу на њега. С обзиром на чињеницу да се савремени основношколски уџбеници, кад су у питању садржаји из синтаксе, углавном ослањају

²⁰ Душка Кликовац у потпуности следи граматичке концепције Љубомира Поповића, с тим што се они, разумљиво, дају у сажетом и поједностављеном облику.

²¹ Као репрезентативне граматике српског језика за основну школу узели смо *Грамматологију – прегледну граматiku српскога језика* Д. Вујовић и *Граматику српскога језика за основну школу* Д. Кликовац, које се, према нашем сазнању, највише користе у школама на територији Републике Србије.

на радове Љубомира Поповића (2008: 204–407), за основни критеријум узели смо његову граматичку класификацију.

1. Синтаксичке јединице:

- комуникативне реченице
- предикатске реченице (клаузе)
 1. независне
 2. зависне
- синтагме
 1. именичке
 2. придевске
 3. прилошке
 4. глаголске
- морфосинтаксичке речи
 1. конституентске
 - именичке
 - придевске
 - прилошке
 - глаголске
 2. помоћне
 - предлози
 - везници
 - речце
 - помоћни глаголи

2. Синтаксичке функције

- комуникативне
 1. обавештење
 2. питање
 3. заповест
- конституентске
 1. главни реченични конституенти
 - предикат
 - а) глаголски
 - б) копулативни: именски и прилошки
 - субјекат

- а) граматички
- б) логички

2. зависни реченични конституенти

➤ допуне

- а) реакцијске: прави и неправи објекат
- б) допунски предикативи
- в) прилошке допуне
- г) допунски актуелни квалификативи

➤ одредбе

- а) прилошке одредбе
- б) одредбени актуелни квалификативи
- г) издвојене одредбе (апозитив и апозиција)

3. синтагматски конституенти

- а) конгруентни атрибут
- б) падежни атрибут
- в) атрибутив
- г) зависни члан придевске синтагме
- д) зависни члан прилошке синтагме

2.1.1. Синтаксичке јединице

2.1.1.1. Комуникативна и предикатска реченица

У књизи *Савремени српскохрватски језик – граматички системи и књижевнојезичка норма II – Синтакса* М. Стевановић дефинише реченицу као најмању потпуну говорну јединицу; речима исказано суђење (мисао, вољу или осећање) настало везом двају појмова и обележено посебном интонацијом. „То је, дакле, мисаона и интонациона целина у којој се једним појмом нешто приписује другоме” (1979: 4). Према саставу разликује просту и сложену, као и проширену реченицу у којој „субјекат и предикат нису означени једном, већ скуповима од више речи” (Стевановић 1979: 23). На исти начин реченицу дефинише Ж. Станојчић, додајући јој атрибут *комуникативна*, који „проистиче из њене функције у општењу говорника са саговорником” (Станојчић 2010: 286. и 287). Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 161) реченицу дефинишу као исказ у коме је употребљена предикатна форма (лични глаголски облик). Исказ (језичка јединица у самосталној употреби) у том

смислу представља номинацијски актуализатор, а реченица предикацијски.²² Ж. Станојчић (2010: 296), насупрот томе, дефинише *исказ* као врсту комуникативне реченице „чије се јединице састоје или од само једне речи, или од ниски речи у којима није могуће, у датој контексту, са сигурношћу и јасно успоставити синтаксички однос који би имао главне делове (субјекат и предикат) типичне предикатске реченице”. Ж. Станојчић, дакле, овде мисли на *специјалне реченице*, како их назива Љ. Поповић (2008: 381).²³

Љ. Поповић (2008: 204) реченицу у ширем смислу назива комуникативном, а у ужем предикатском. Комуникативну реченицу дефинише као синтаксичко-комуникативну јединицу којом се исказује целовита порука. Истиче да је реченица, као језичка јединица састављена из речи према принципима синтаксичког система, и да се изговара (посебном интонацијом, мелодијом која обједињава све делове ове синтаксичке јединице у једну целину са спуштањем гласа на крају) и пише (великим почетним словом, са одговарајућим знаком интерпункције на крају) на начин који показује њену комуникативну целовитост. Предикатску реченицу, или реченицу у ужем смислу дефинише као језичку јединицу формирану помоћу глагола у личном (финитном) облику употребљеног у функцији предиката.²⁴ Љ. Поповић у својој граматици додаје: „За комуникативну реченицу употребљава се термин *исказ*, а за предикатску реченицу термин *клауза*” (Поповић 2008: 205). Аутор, даље, истиче да уколико се комуникативна реченица састоји од једне предикатске реченице, она је проста реченица, а ако у њен састав улазе две или више предикатских реченица, она

²² Разматрајући хијерархију језичких функција Р. Симић и Ј. Јовановић предност дају предикативности у односу на номинацију. Да би се формирао реченични структурни оквир номинација се мора удружити са идентификацијском функцијом у предикативности. „Предикативност је обележје помоћу којег се обавља трансфер дискриминацијских функтора – номинатора десигната – у идентификаторе денотата” (Симић и Јовановић 2002: 64. и 65).

²³ Љ. Поповић (2008: 381. и 382) *специјалним реченицама* назива тип реченице у ужем смислу, који синтаксичком конструкцијом чини формулацију поруке прилагођену комуникативној ситуацији, контексту или одређеним експресивним потребама говорника. У овим реченицама, како аутор истиче, употребљава се минимална формулација потребна да се у конкретним комуникативним условима пренесе порука (*Ево аутобуса! Страшног ли времена! Тишина! Не галамити!*)

²⁴ М. Ковачевић не сматра термин *предикатска реченица* најсрећнијим решењем, па вели: „У свим уџбеницима, осим Станојчић и Поповић 1992, изразно и садржајно је подударан термин *реченица* за граматичку (предикатску) јединицу. Станојчић и Поповић 1992, међутим, непотребно насупрот цијелој школској термилошкој традицији синтагматизирају тај термин творећи термин *предикатске реченице* или *реченице у ужем смислу*, чиме у граматичком терминосистему изазивају полисемију пошто термин *предикатска реченица* у србистици има дугу традицију у значењу *зависна предикатска реченица*, а у том значењу га и сада употребљавају готово сви србисти” (1996: 84).

је сложена реченица. Као што видимо, Љ. Поповић раздваја појам комуникативне од појма предикатске реченице и не користи трочлану поделу на просте, проширене и сложене реченице, у циљу поставке јединственог теоријско-методолошког и термилошког проучавања синтаксичких јединица.²⁵ Предикатске реченице дели на независне и зависне. За разлику од поставке М. Стевановића, који напоредне реченице изједначава са појмом независне реченице, Љ. Поповић даје шири систем предикатске реченице. Реченице које имају самосталну комуникативну функцију (могу да стоје саме) назива независним, а реченице које имају функцију реченичног конституента више јединице – назива зависним.²⁶

У *Граматици српског језика за стране* (2009: 513) П. Мразовић и З. Вукадиновић *реченица* је дефинисана као глаголска фраза у ширем смислу – група речи у којој се самосталан (пунозначан) глагол јавља као управни елемент. Дакле, према овој дефиницији, свака реченица садржи један самосталан глагол од којег зависе остали делови реченице.

О природи реченичног модела. – Како истиче Љ. Поповић (2008: 230) глагол у реченици окупља око себе и међусобно повезује друге реченичне чланове и на тај начин организује реченичну структуру. Од својства глагола да за себе „веже” друге реченичне чланове (од његове валенце) зависиће и реченични модел.²⁷ И у граматици П. Мразовић и З. Вукадиновић (2009: 513), заснованој на учењу о вербоцентризму француског структуралисте Л. Тениера (L. Ternière), глагол, са својом способношћу да окупља остале чланове, сматра се управним елементом реченице, док се сви остали реченични чланови сврставају у допуне или одредбе. У том смислу и В. Ружић истиче да: „од валентности глагола зависи каква ће бити формална структура просте реченице”.

²⁵ Уп. Поповић 2002: 71–84.

²⁶ Као такве, независне реченице могу ступати у напоредне одноде или односе координације, док зависне ступају у односе субординације у односу на надређену независну реченицу или координације у односу на друге хомофункционалне зависне реченице. Независна или зависна функција, као и односи координације и субординације уочавају се код осталих синтаксичких јединица, као што је синтагма и синтагматски конституенти.

²⁷ О валентности глагола в. Љ. Поповић 2008: 230.

Уз двовалентне (прелазне) глаголе јављају се још два конституента: субјекат и објекат (*Јасна је купила књигу*), а уз тровалентне три: субјекат, објекат и одговарајућа допуна (*Јасна је ставила књигу на сто*). Допуне које се морају употребити да би реченица била потпуна каже се да су *обавезне допуне*, а оне које се могу изоставити називају се *факултативне (необавезне) допуне*. Из тога се можда најбоље може сагледати непрециност традиционалног термина *проширена реченица*, који Љ. Поповић сматра непотребним. Овај термин односио се на реченице које поред субјекта и предиката садрже било који зависни конституент у оквиру *субјекатског* или *предикатског скупа*, па и обавезне допуне (прави објекат). Уколико је *проширена реченица* по саставу сложенија од *просте*, то би значило да она мора бити сводива на једноставнију – просту. Међутим, проста реченица састављена нпр. од субјекта, предиката и обавезне допуне, није сводива на двочлану просту реченицу. Тек присуством сва три члана, она представља *минималну граматичку јединицу*. „Термин *минимална* граматичка јединица примењује се за сваку језичку јединицу из које се не може испустити ниједан саставни елемент зато што би се она као дата јединица тиме уништила” (Ивић 2008: 247). Управо то је случај са реченицама у којима су присутне обавезне допуне.

Осим синтаксичке функције коју имају у оквиру реченичне структуре, како наводи Љ. Поповић (2008: 230), реченични конституенти учествују и у формирању реченичне перспективе. Реченична перспектива, како истиче М. Ивић (1976: 29) односи се на рангирање реченичних елемената у зависности од њихове информационе вредности под датим условима комуницирања. Функционална перспектива реченице односи се, дакле, на уочавање могућности варирања једне дате реченичне структуре у складу са потребама комуникације. Према речима ауторке, она се у нашем језику најчешће остварује променама у реду речи, тако да се не наруши основни смисао реченице и јасно издвоји оно што је информационо најважније (*Нада путује у Париз; У Париз путује Нада*). Како М. Ивић (1976: 43) даље истиче: „Данас се по правилу у перспективизационом светлу разматрају само појединости које се тичу поретка конституената унутар просте реченице”.²⁸

²⁸ У књизи *Ред речи* М. Ивић (2002: 27–29) посебно се бави редом речи у оквиру атрибутичких низова. Наводећи резултате бројних европских истраживања ове теме, каже да прво место у

Зависно од распореда реченичних конституената у односу на глагол, говори се о *левој* и *десној валенци*. У том смислу Љ. Поповић (2008: 231) каже да је у субјекатско-предикатским реченицама типичан случај да леву валенцу представља субјекат, а десну допуне (ако их има). Уколико постоје две допуне, према речима аутора, обично је једна тешње везана с глаголом (*Јасна је ставила књигу на сто*).

Љ. Поповић се овом темом подробније бави у књизи *Ред речи у реченици* (2004). За нашу тему од посебног значаја је питање финалног распоређивања тематског субјекта.²⁹ Како аутор истиче, уклањањем субјекта и његовим распоређивањем на крај реченице, рема долази у први план и има реченични значај.³⁰ Насупрот томе, девалоризовани субјекат се рематизује прикључивањем прогресивном језгру, као слаби завршетак реме: *Све је знао и све предвиђао (иако не све увек тачно) овај Хаим из Смирне*. Како истиче Љ. Поповић, реченица финалним распоређивањем субјекта може добити и регресивну структуру. Таква, како је аутор назива, *пострематизација субјекта* може се тумачити као инверзија теме и реме, те се у том случају „финално распоређени субјекти могу изговорити и прозодијски одвојено од претходног дела реченице” (2004: 89).

атрибутском низу, у већини радова посвећених овој теми, заузимају придеви који исказују димензију (*велики, висок* и сл.) или евалуацију (*добар* и сл.), чему следи исказивање брзине (*спор* и сл.), инхерентног својства (*глуп* и сл.), квалификације по дужини постојања (*млад* и сл.), па боје (*бео* и сл.). Поред тога, ауторка истиче *принцип појмовне блискости* који треба применити приликом уланчавања именичких одредби.

²⁹ У *Граматичком и лингвистичком појмовнику* за термин *тема* се каже: „У лингвистичкој анализи структуре реченица тема је начин на који говорник идентификује релативну важност садржаја реченице и коме реченичном члану даје предност у редоследу” (Радовић Тешић 2011: 144). У цитираној књизи Љ. Поповића (2004: 22. и 23) стоји: „За прогресивно предикатско језгро у овој књизи ће бити употребљен термин *рема*, а номинални члан за који се везује рема биће означен термином (*централна*) *тема*. Типична тема је граматички субјекат, а рема – предикат, сам или са зависним реченичним члановима, ако их има... Но у реченицама у којима постоје логички субјекти и слични именички чланови, функцију теме углавном врше баш ти реченични чланови, а субјекат (наравно, у личној реченици) улази у састав реме. И оваква тематско-рематска прогресија заснована је на реченичној структури, али не чисто формалној, него синтаксичко-семантичкој. Сем тога, због контекстуалних и сл. фактора, функцију теме може да врши и прави или неправи објекат, при чему субјекат такође бива рематизован. Овоме треба додати и поједине типове егзистенцијалних и сл. реченица, у којима нема теме”.

³⁰ Рема је „у неким лингвистичким теоријама (нпр. прашке лингвистичке школе): онај део реченице који највише доприноси процесу комуникације, који изражава највећу количину новог значења” (Радовић Тешић 2011: 130). Међутим, у књизи Љ. Поповића (2004: 27) рема је дефинисана као појам који има и информативни и синтаксички садржај, јер се у складу са својим етимолошким значењем везује за предикат односно глагол као свој центар.

Љ. Поповић се посебно бави и распоређивањем реченичног тежишта – фокуса.³¹ Тако наводи три принципа за распоређивање тежишта (2004: 90–96): (1) *принцип граматичког структурирања реченице* – по коме фокализирани реченични члан заузима место које одговара његовој синтаксичкој функцији у оквиру тематско-рематске структуре; (2) *принцип информативне прогресије на нивоу фокализације* – заснован на одређеној аутономији фокализације у односу на прогресивну оквирно-језгрину структуру, те се тежиште распоређује на самом крају реченице; (3) *принцип антиципативног (приоритетног) исказивања тежишта* – заснован на још већој аутономности тежишта у односу на тематско-рематску структуру, те исказивање фокализоване информације има приоритет у односу на остатак рематске информације или у односу на целу нефокализовану информацију (тежиште је исказано убрзано – пре него што му је по граматичком распореду место).

2.1.1.2. Синтагма

М. Стевановић (1979: 153–159) дефинише синтагму као скуп речи синтаксички повезаних означавањем једног појма или скуп више равноправних појмова повезаних истом функцијом. Према међусобном односу делова издваја зависне или детерминативне и независне или напоредне синтагме. Зависне синтагме посматра као синтаксичке јединице које су састављене од зависне речи и речи коју она одређује или допуњава, па на основу тога издваја одредбене (*васцели дан* – у стиху *Студена ме киша шиба већ васцели дан*) или допунске (*висока чела* – у стиху *Они имају висока чела...*) синтагме. Независне синтагме дефинише као скупове речи које не зависе једна од друге, које су међусобно равноправне те их синтагмом чини њихова јединствена реченична функција (*туга и мисли злослутне*). Иако М. Стевановић примећује да је код одређивања зависних синтагми присутан семантички, а код независних функционални критеријум, он остаје при овој

³¹ У овом делу књиге Љ. Поповић (2004: 91) најпре истиче једну од типичних ситуација у којима се јавља фокализација: нефокализовани део исказује познату, имплицирану или мање важну информацију, а фокус дотад непознату, нову и битну информацију. Тако наводи три случаја овог типа фокализације: а) синтаксичко-семантичка подвојеност реченице у којој се нпр. глаголом исказује неки редувантни податак (*Биљана живи у Београду*); б) нефокализовани део је довољно информативан, али је та информација саговорнику позната, те фокус пада на нову информацију (*Он живи у овој кући већ годину дана*); в) разне врсте контекстуализованости садржаја (*Када је Биљана отпутовала? – Биљана је отпутовала пре два дана*).

класификацији. Синтагму схвата као јединицу која се разликује од реченице по својој неразвијености, несавршености и неподобности за језичку комуникацију. Стога изричито каже: „У овоме погледу синтагма не значи ништа више од појединих речи... мада понекад цела реченица није ништа друго него део синтагме”³² (Стевановић 1979: 157). Зависно од броја управних и одредбених јединица, Стевановић синтагме дели на прости (једна управна и једна зависна реч) и сложене. Субјекатску и предикатску синтагму одређује као полазне елементе синтаксичке анализе реченице. Стога наглашава да се о предикатској синтагми може говорити само у вези са субјекатском у истој реченици, а када се одвоје једна од друге, субјекатска синтагма остаје синтагма, а предикатска сама за себе чини реченицу.³³

Ж. Станојчић (2010: 305–307) у потпуности следи ову поставку синтагми. За разлику од М. Стевановића, он, анализирајући структуру синтагме, именује главну (управну) реч синтагме.

Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 141) синтагму дефинишу као синтаксички уређену групу речи којима је описан јединствен скуп чињеница. „Синтагма је вишечлана номинацијска структура чији се смисао постојања мора тумачити потребом за исцрпнијим и прецизнијим именовањем елемената садржаја, тј. његовим описом. Та потреба је много јача од тежње за простим изразом. Јединице скопчане у синтагму ипак нису самостални номинатори: њихова узајамност огледа се управо у ... номинацији садржаја с обзиром на садржај других чланова синтагме ... Синтагма је вишечлана описна конструкција” (Симић и Јовановић 2002: 60. и 61).

Љ. Поповић (2008: 208. и 209) нешто прецизније дефинише овај појам. Одређује га као тип синтаксичке јединице који настаје када се значење именица,

³² М. Стевановић (1979: 157) ову констатацију илуструје и обашњава следећим примерима: „У примеру: *На пољани се бели снег који је у току ноћи нападао*, рецимо, односна реченица *који је у току ноћи нападао* – има вредност синтагме – *у току ноћи нападали снег*; исп. наведену сложену реченицу са проширеном реченицом: *На пољани се бели у току ноћи нападали снег*, где је субјекатска синтагма *у току ноћи нападали снег* – једна одредбена синтагма у којој одредбени део има исту синтаксичку функцију коју у сложеној реченици истог значења врши релативна зависна реченица: *који је у току ноћи нападао*. У *току ноћи нападали снег* семантички је, дакле потпуно идентично са – *снег који је у току ноћи нападао*”. Овом констатацијом се имплицитно сугерише конституентска функција зависне реченице, коју је Љ. Поповић (2008: 307–338) даље детаљно разрадио.

³³ М. Ковачевић (1987: 43) истиче разграничавање појмова *синтагма* и *реченица*, које је поставио Александар Белић, када наводи да је синтагма увек јединство – било функционално, семантичко или функционално-семантичко, док реченицу карактерише двојство субјекатске и предикатске функције.

придева, прилога и глагола допуни или одреди значењем језичких јединица које се везују за њих. Синтагма се састоји од два или више конституената, од којих један представља *централни конституент* или *лексичко језгро*, док остали представљају зависне конституенте. Дакле, синтагма није било каква група речи, него *синтаксичка конструкција*³⁴ коју чине *централни конституент* и један или више *зависних конституената*. Зависно од тога да ли је центар именица, придев, прилог или глагол, синтагме се деле на *именичке (занимљива књига)*, *придевске (врло занимљив)*, *прилошке (врло пажљиво)* и *глаголске (пажљиво читати књигу)*. Говорећи о синтагматским конструкцијама, Љ. Поповић (2008: 270. и 271) дефинише центар синтагме као лексичко језгро, којим се одређује њена врста (тип) и прецизира употребна вредност. Зависне конституенте дели у две групе, зависно од њиховог положаја у односу на центар. Испред центра обично се налазе специфичне одредбе (уз именице то су обично придевске речи – придеви, придевске заменице, редни бројеви и др. и синтагме, а уз придевске и прилошке речи прилози за начин и меру), а иза главне речи налазе се одредбе или допуне (најчешће исказане именичком речју или синтагмом у зависном падежу са предлогом или без предлога). Говорећи о структури именичких синтагми, којима посвећује највише пажње, Љ. Поповић (2008: 271–276) дефинише и њихове зависне конституенте и назива их атрибутима. Атрибуте Поповић дели на: (1) *конгруентни атрибут* (придевска јединица: придев, придевска синтагма, придевска заменица или редни број), (2) *падежни атрибут* (именице и именичке синтагме у зависном падежу: с придевским значењем, с прилошким значењем или рекцијски падежни атрибути) и (3) *атрибутив* (именица којом се центру синтагме директно приписује њен садржај: титуле, сродства, квалификације исказане именицама, називи књига, уметничких дела, часописа, удружења и др.).³⁵

³⁴ Термин синтаксичка конструкција Љ. Поповић употребљава за предлошко-падежне везе, тј. конструкције (2008: 299. и 300). За њих каже да настају из потребе да се уз помоћ предлога диференцирају, конкретизују или прошире семантичке вредности зависних падежа. За исти појам (предлошко-падежне везе) М. Стевановић (1979: 213) употребљава гдекад термин синтагма (На пример: *Све бежи од куће*. У насловима одељка *Генитивне синтагме* стоји поднаслов *Генитивне синтагме с предлозима: од, из, са*. Исти наслови се појављују и код других предлошко-падежних веза, што значи да су за М. Стевановића предлошко-падежне везе заправо синтагме.

³⁵ Осим именичким, Љ. Поповић (2008: 277–281) пажњу посвећује придевским, прилошким, партитивним и паукалним синтагмама, о којима у овом раду нећемо посебно говорити.

Неличне глаголске јединице, састављене из (1) глагола у облику: инфинитива, садашњег или прошлог глаголског прилога и (2) допуна или одредби – Љ. Поповић (2008: 339. и 340) назива *глаголским синтагмама* у облику *инфинитива*, односно *глаголског прилога* (*брзо читати, брзо читајући*). Оваква конституентска јединица има именичку конституентску вредност, која јој омогућава употребу у допунским функцијама и функцији субјекта.

Глаголску синтагму, како је именује Љ. Поповић, П. Мразовић и З. Вукадиновић називају глаголском перифразом. Дефинишу је као чврст спој функционалног глагола и именице (најчешће) изведене од глагола или придева са предлогом или без предлога. Ауторке (Мразовић и Вукадиновић 2009: 206–208) посебно истичу критеријуме за разграничавање глаголских перифраза од самосталних глагола са њиховим допунама. (1) Предлошка именица у глаголској перифрази не може се анафоризовати, што је основни критеријум за одређивање допуна код самосталних глагола (Закон је *ступио на снагу*, а не и Закон је *ступио на то/тамо*). (2) За предложну именицу у глаголској перифрази не може се поставити питање, што је код допуна уз самосталне глаголе увек могуће (Његова способност *дошла је до пуног изражаја*. Где, куда, до чега је дошла?).³⁶ (3) Глаголске перифразе не трпе употребу атрибута уз именицу (*Примила сам то к знању*, а не и *Примила сам то к добром знању*). (4) Немогућност употребе именице у оба броја – у једнини и у множини – што је код допуна увек могуће (Ко ће нам *доћи у посету?*, а не и Ко ће нам *доћи у посете?*). (5) Предложна именица у глаголској перифрази увек је обавезна, док код самосталних глагола именица у функцији допуне може понекад и да се изостави (То *не долази у обзир*, а не и То *не долази*). (6) Пермутирањем предложне допуне – ако се она јави уз именицу у саставу глаголске перифразе (Народна банка је јуче *донела одлуку о вредности динара*, а не и *О вредности динара* народна банка је јуче *донела одлуку*). У граматици П. Мразовић и З. Вукадиновић (2009: 34) појам за који се у српској синтакси уобичајено користи термин *синтагма* – придевска и именичка, употребљава се термин (*придевска* и *именичка*) *фраза*.

³⁶ Ауторке напомињу да конкретност именице у перифрази утиче на већу могућност постављања питања (Тада *се врши прерасподела* радног времена. Шта *се врши*).

Елементе зависне синтагме – управну реч називају *нуклеусом*, а зависну реч *сателитом*.

2.1.1.3. Морфосинтаксичка реч

На нивоу проучавања реченице Љ. Поповић уводи појам морфосинтаксичка реч, као најнижу синтаксичку јединицу. Она је за синтаксу недељива. За синтаксу је значајан како њен морфолошки облик, тако и употреба тог облика у реченици. Зато се *реч* у реченици назива *морфосинтаксичка реч* (Поповић 2008: 206).³⁷ То је реч која припада одређеној врсти и која, ако је променљива, стоји у одређеном граматичком облику (зато *морфосинтаксичка реч*), а употребљена је у реченици да се њом искаже одређено значење и реализује одређена синтаксичка функција (зато *морфосинтаксичка реч*). При систематизацији речи као синтаксичких јединица, Љ. Поповић их дели на конституентске и помоћне. „*Конституентске речи* су оне речи које означавају бића, предмете, својства, ситуације и сл. и захваљујући томе представљају *лексичко језгро* синтаксичких јединица. Такве речи су: *именичке речи*: именице, именичке заменице (личне и неличне) и бројеви са деклинацијом сличном деклинацији именица; *придевске речи*: придеви, придевске заменице, редни бројеви и сви други бројеви који имају деклинацију сличну деклинацији придева; *прилошке речи*: прилози и непроменљиви бројеви; *глаголи*. *Помоћне речи* се употребљавају уз синтаксичке јединице да конкретизују њихове функције и односе, обележе и истакну разна граматичка значења. Такве речи су: *предлози*; *везници* (зависни и напоредни); *речце (партикуле)*” (Поповић 2008: 208). У помоћне речи убраја и *помоћне глаголе*.

Ж. Станојчић (2010: 308) о морфолошким својствима речи говори у оквиру излагања о структури синтагме. Као и Љ. Поповић, он речи дели на конституентске и помоћне.

³⁷ У граматички Ж. Станојчића и Љ. Поповића (2008: 206) понуђен је пример: *Рука руку мије*. Када се под термином *реч* подразумева јединица речника (лексема), ова реченица састоји се из две речи: „рука” и „мити”. Међутим, када се под термином *реч* подразумева реч одређене врсте и граматичког облика употребљена у реченици (*морфосинтаксичка реч*), онда можемо рећи да су у датој реченици употребљене две именице (једна у номинативу једнине у функцији субјекта, а друга у акузативу једнине у функцији правог објекта) и глагол (у облику презента у функцији предиката). Отуда у овој реченици имамо две (лексичке) речи, а три реченична конституента. „То је од битног значаја за синтаксу јер се принципи (правила) синтаксичког система не односе на појединачне речи (лексеми), него на врсте речи”.

Р. Симић и Ј. Јовановић (2002: 66) у синтаксичком систему *реч* употребљену у комуникативној функцији одређују као минималну јединицу (основну језичку јединицу), саму или удружену са другим речима у вишечлану описну структуру – синтагму. „Носиоци обележја, како реченичне функције, исто тако и синтагматске организације – јесу речи. Заиста нам не преостаје ништа друго до да реч прогласимо основном ћелијом од које полази синтаксичко проучавање језика. Реч је конституент синтагматске организације говора, исто као што се синтагма може сматрати вишечланом јединицом способном да преузме функције речи, како сигнификацијске, тако исто и синтаксичке”. Ови аутори (Симић и Јовановић 2002: 66–74), приликом одређивања основних појмова и термина додељују појму речи конституентску функцију, коју она има у организацији говора.

Најмању јединицу која врши синтаксичку функцију поједини аутори називају и *синтаксемом* (в. Симеон 1969: 388. и 389; Ковачевић 1996: 84).

Интерпретација синтаксичких јединица у граматицама за основну школу. – У основношколској граматици Д. Вујовић (2003: 85), приказане су две синтаксичке јединице – реченица и синтагма. Реченица је дефинисана као део текста или говора који садржи глагол у личном глаголском облику. Пратећи програмске одреднице, ауторка објашњава и синтагму тек након што прикаже све реченичне конституентске функције предвиђене за основношколско проучавање синтаксе (субјекат, предикат, објекат и прилошке одредбе). Након дефинисања синтагме као скупа од две или више речи које су обједињене у једну целину значењем или функцијом у реченици, ауторка објашњава појмове атрибут и апозиција, као именичке одредбе (и имплицитно као синтагматске конституенте). Појам синтагма приказан је на више нивоа, као и већина појмова у овој граматици. Најпре је дата поменута општа дефиниција синтагме, која може бити информативно приступачна и ученицима млађих разреда. У наредном сегменту текста о синтагми (графички јасно истакнутом и поткрепљеном примерима) објашњена је структура синтагме, као следећи корак упознавања овог појма: „У синтагми увек постоји главни члан и зависни чланови синтагме – речи које стоје уз главну да јој допуне или ближе одреде значење” (Вујовић 2003: 94). Трећи сегмент упознавања ученика са појмом синтагме (такође

поткрепљен примерима) усмерен је на дефинисање и приказивање шире синтагме: „У оквиру шире синтагме често се може наћи друга, ужа синтагма.” У четвртном кораку уводе се и примерима поткрепљују врсте синтагми: „Синтагме се деле у зависности према главном члану на именичке, придевске, прилошке и глаголске” (Вујовић 2003: 94. и 95). Поред тога, у овој граматици објашњене су и реченице са неисказаним субјектом, безличне (имперсоналне) реченице и реченице са неисказаним предикатом (непотпуне – елиптичне реченице). Ауторка реченице дели (1) према саставу (структури) на просте и сложене, (2) према семантичком односу на независне и зависне и (3) према функцији на обавештајне (изјавне), упитне, заповедне, узвичне, жељне (Вујовић 2003: 117).

У граматици за основну школу Д. Кликовац (2010) уводи се појам синтагма. Објашњен је на следећи начин: „Када именици, придеву или прилогу додамо неку одредбу или допуну, добијамо именичку, придевску или прилошку синтагму. У том случају та именица, придев или прилог су главне речи синтагме, а одредбе и допуне су зависни чланови ... Главну реч синтагме препознајемо по томе што она и сама може вршити службу реченичног члана ... Постоје и глаголске синтагме, чије су главне речи глаголи у облику инфинитива или глаголског прилога (садашњег или прошлог), а зависни чланови различите одредбе и допуне” (Кликовац 2010: 567. и 568).³⁸ Након објашњења синтагме, следи текст о комуникативној реченици. Она је дефинисана као најмања комуникативна целина, која се у говору обележава нарочитом интонацијом (којом се све речи обједињују у једну целину), а у писању великим словом на почетку и тачком, упитником или узвичником на крају. Поред комуникативне, у овој граматици приказане су и објашњене и предикатске реченице, активне и пасивне, непотпуне (елиптичне) реченице, као и подела независних и зависних реченица према функцији.

Као што видимо, у основношколским граматицама није посебно објашњен појам морфосинтаксичке речи, мада у граматици Д. Кликовац (2010: 581) стоји: „Реченични чланови могу се исказивати различитим јединицама – речима,

³⁸ Приликом објашњења напоредних односа међу синтагмама и речима Д. Кликовац (2010: 622) истиче да синтагме и речи морају имати исту службу унутар реченице или неке синтагме да би стајале у напоредном односу, те да могу стајати у саставном, раставном и супротном односу.

синтагмама и зависним реченицама”, чиме се читаоцу скреће пажња на основну синтаксичку јединицу. Све остале интерпретације су у оквирима синтаксичких и граматичких схватања Љ. Поповића.

Грамматика Д. Вујовић, кад је у питању одређивање синтаксичких јединица, примеренија је потребама ученика основне школе, јер су текстови о појмовима постављени у неколико корака, који одговарају систему концентричних кругова и постепеном проширивању и продубљивању знања кроз разреде. Тако су скоро сви појмови најпре објашњени на нивоу који је доступан ученику петог разреда, да би се сваки од следећих сегмената текста односио на знања потребна у наредним разредима. Поједине дефиниције могу се користити и у разредној настави, али би се у методичком смислу обе ове граматике морале прилагодити одговарајућим разредима млађег узраста. Разлог за то су претпостављена предзнања којима ученик мора да влада да би разумео текст.

2.1.1.4. Координација и субординација синтаксичких јединица

Напоредне (координиране) односе синтаксичких јединица Љ. Поповић (2008: 217) посматра као појаву у којој се у оквиру исте шире јединице јалају две или више ужих јединица са паралелном функцијом. Он истиче: „Такве функционално напоредне јединице са истом дистрибуцијом морају се међусобно синтаксички повезати, односно координирати. То се постиже употребом одговарајуће напоредне (координиране) конструкције ... Код сваке напоредне конструкције треба знати: јединице-чланове конструкције, њихове напоредне функције и дистрибуцију, тип напоредног односа и обележје односа” (Поповић 2008: 354). Аутор издваја саставни, раставни и супротни напоредни однос, а као посебне напоредне односе наводи: закључни, искључни и градациони.

У граматици Р. Симића и Ј. Јовановић (2007: 142. и 143) напоредност и зависност дефинисани су као основни синтаксички односи који се остварују у исказној структури. У тој структури они потпадају под уже целине – реченицу или пак нереченичну структуру – синтагму. Напоредни однос је, такође, објашњен једнакошћу функција, и то комуникативне и/или синтаксичке. Зависни синтаксички односи подељени су на одредбене и допунске.

Питањем координираних односа међу синтаксичким јединицама посебно се бавио М. Ковачевић (2011: 59–77). Он наводи три категорије које учествују у оформљењу координираних синтагми: (1) хомофункционалност – иста синтаксичка функција (субјекта, предикатива, атрибута, објекта или прилошке одредбе), (2) хомосемичност – исто категоријално значење (нпр. значење места, времена, начина, узрока и др.) и (3) хомоформност – исти тип морфосинтаксичке јединице (нпр. иста врста речи, исти тип предлошко-падежне конструкције и др.). Хомофункционалност истиче као нужни, али не и довољан услов за координацију. За творбу координираних адјективних и адвербијалних синтагми нужна је и хомосемичност (*Дочека их лавез манастирских паса и кокодакање узнемиренних кокошака*). Критеријум хомоформности, према речима М. Ковачевића (2011: 60. и 61), има факултативни статус (нпр. *јуче и током ноћи*).

Интерпретација напоредних односа у граматицама за основну школу. – У граматици Д. Вујовић ова тема није обрађена. Треба истаћи да је у тој граматици структура синтагме дефинисана тако да у одређеној мери и искључи могућност напоредног односа синтаксема у оквиру ње: „У синтагми увек постоји главни члан и зависни чланови синтагме – речи које стоје уз главну да јој допуне или ближе одреде значење” (2003: 94).

У граматици Д. Кликовац (2010: 162) наводи се основни услов за ступање синтаксичких јединица у напоредни однос – њихова хомофункционалност: „да би стајале у напоредним односима, синтагме и речи морају имати исту службу унутар реченице или неке синтагме”. Затим су објашњени и примерима поткрепљени (1) саставни, (2) раставни и (3) супротни односи међу синтаксичким јединицама.

2.1.2. Синтаксичке функције

2.1.2.1. Комуникативне функције

М. Стевановић (1979: 6–21) реченице, у складу са класичним учењем, по садржини дели на *обавештајне*, *упитне* и *узвичне*. Потврдне и одричне реченице не сматра посебним врстама, мада у граматици за средње школе ове категорије постоје

у констатацији: „Све ове врсте реченица могу бити и потврдне и одричне, према томе да ли се обавештење даје о нечему што јесте или што није, да ли се пита за нешто што јесте или што није” (2004: 276).³⁹ То ипак говори да М. Стевановић узима у обзир и тај реченични аспект. Обавештајним реченицама назива оне у којима говорно лице износи оно што мисли, намерава, жели или осећа и обавештава о томе онога коме се обраћа.⁴⁰ Упитне дефинише као реченице којима се обраћамо када желимо о нечему да се обавестимо, нешто да сазнамо. Међу упитним истиче реченице са обликом обавештајних, али значењем упитних, које се у говору истичу интонацијом, а у писању одговарајућим знаком интерпункције.⁴¹ Узвичним реченицама назива обавештајне или упитне реченице с посебном интонацијом. Код треће врсте реченица, као што видимо, примењен је нови критеријум: „реченице којима се исказује нешто што је праћено јаком емотивношћу” (Стевановић 1979: 20). С обзиром на то да ли се реченицом казује стварност или само могућност, М. Стевановић уводи поделу и на *индикативне (временске)*⁴² и *модалне (начинске)*⁴³.

Исту класификацију исказа (реченица) наводе и Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 152. и 153). Истичу да се индикативним исказом информација преноси у облику знања о садржају, а да се модалним тежиште комуникације помера са обавештавања на план уверавања (*веритативни*), упућивања на спремност, жељу и став говорника (*волитивни*) или оцену унутрашњих осећања (*кондиционални*). Као основне комуникативне функције исказа наводе информативну, императивну и упитну или

³⁹ Разматрајући синтаксичку терминологију М. Стевановића, Ј. Поповић истиче (2002: 72): „У Граматици српскохрватског језика постоји подела реченица (по садржини) на потврдне и одричне и показује се њен однос према подели на обавештајне, упитне и узвичне, док се у *Савременом српскохрватском језику* у оквиру излагања о упитним реченицама само узгред говори о одричним реченицама и њиховом односу према упитним и обавештајним реченицама”.

⁴⁰ М. Стевановић (1979: 7) о обавештајним реченицама још каже: „Ове се реченице обично изговарају мирним тоном, нормалном реченичном интонацијом.”

⁴¹ Реторско питање М. Стевановић (1979: 19) истиче као формално упитну, али значењски обавештајну реченицу (нпр. *Ко зна колико незапослених има у тој земљи*).

⁴² Индикативним реченицама исказује се „нешто што је стварно било или бива и што је као такво везано за одређено време у прошлости или садашњости, односно што се као стварност везује за будућност” (Стевановић 1979: 5).

⁴³ Модалним реченицама исказује се „нешто што је само могућно: оно што се жели или намерава вршити (извршити) што се претпоставља, за шта постоји воља, готовост, спремност, односно способност да се врши (изврши), уверење да се мора вршити (извршити), што предстоји као неминовно да се врши (изврши), што се узима као услов чега, или као само могућа концесија, а што се још није вршило (извршило), или је бар неизвесно да се вршило (извршило) и што, према томе, није везано за било које време” (Стевановић 1979: 5).

интерогативну функцију. Према комуникативном садржају исказа издвајају потврдне и одричне исказе, поред поменутих индикативних и модалних.

Љ. Поповић (2008: 210) комуникативну реченицу дефинише као носиоца одређеног целовитог садржаја, али и као реализацију комуникативног чина: обавештења, питања, изрицања заповести и сл. Стога независне реченице дели према комуникативној функцији на *обавештајне* (изјавне), *упитне* и *заповедне* (императивне), *жељне* и *узвичне*. Упитне реченице даље дели на општа и посебна питања (2008: 347). Опште би било питање да ли се дата ситуација реализује или не, а посебно, тражење информације о садржини неког дела упитне реченице, тако да се одговором мора исказати та садржина.⁴⁴ Комуникативну функцију заповедних реченица ближе објашњава као исказивање заповести, захтева, молбе, забране или дозволе.⁴⁵

Интерпретација комуникативних функција независних реченица у граматицама за основну школу. – У обе основношколске граматике (Вујовић 2003: 117. и Кликовац 2010: 605–608) наведено је пет врста независних предикатских реченица, које испуњавају одговарајуће комуникативне функције: обавештајне или изјавне, упитне, заповедне или императивне, жељне и узвичне. У граматици Д. Кликовац (2010: 608) наводи се у напомени да у свакој од независних предикатских реченица глагол може бити у потврдном или одричном облику, као и да узвичник није мерило за одређивање комуникативне функције реченице, што истиче и Љ. Поповић.

⁴⁴ Обележје посебних питања су упитне заменице и прилози: *ко, шта, који, какав, колики, чији; где, куда, одакле, докле, кад, откад, докад, како, колико* (в. Поповић 2008: 348).

⁴⁵ Како Љ. Поповић истиче (2008: 348): „Основно обележје оваквих реченица је облик императива, односно конструкција *нека* + презент (за 3. л. јд. и мн.), често уз употребу узвичника; примери: *Дођи! Нека Иван дође!*”

Реченице којима се изриче забрана или се саговорник одвраћа од нечега називају се *прохибитивним* реченицама. Њихов облик је: 1. одрични императив, односно *нека* + одрични презент (глагол углавном несвршеног вида); 2. *немој, немојте* и *немојмо* са инфинитивом или конструкцијом *да* + презент. Примери: *Не отварај прозор. Нека Иван не долази! Немој дирати / да дираш ту књигу!*

Употребом конструкција *да* + презент или *да* + перфект добија се строга (емфатичка, наглашена) заповест; нпр.: *Да ми сутра вратиш књигу! Да сте сместа отишли! Да се нисте макнули!* (Поповић 2008: 348).

Аутор у напомени наводи комуникативну функцију дозволе, као одговора на питање којим се тражи дозвола, нпр.: *Да ли смем да идем у биоскоп? – Иди.*

2.1.2.2. Конституентске функције

1. Главни реченични конституенти

Како у закључку свог разматрања структуре просте реченице са глаголским предикатом истиче М. Ивић (1983: 84), „да би предикат био конгруентан, мора постојати, видели смо, (1) у реченици субјекат, а (2) у предикату лични наставак. С погледом на те две обавезности, следи закључак: по својој улози у обезбеђивању персоналног карактера реченици, субјекат и предикат су хијерархијски истог ранга. Што се, међутим, тиче улоге субјекта и предиката у граматичком структурирању реченице уопште, ствари стоје другачије”. Ауторка на основу схематских приказа минималне српскохрватске реченице изводи закључак да субјекат није неопходан, док предикат јесте, другим речима, да предикату припада хијерархијски прво место. У *Граматици српског језика за странце* П. Мразовић и З. Вукадиновић (2009: 513. и 525), исти закључак поткрепљен је списком од 45 могућих реченичних образаца, од којих 16 нема субјекат. Стога ауторке субјекат одређују као једну од допуна, која зависи од управног глагола у реченици: „Ова допуна тј. субјекат, не јавља се уз све глаголе, те се стога и не може сматрати конститутивним елементом реченице, како се то у традиционалној граматици увек тврдило”.

У цитираној класификацији Љ. Поповића (2008: 211), коју следимо у овом раду, субјекат и предикат су два главна конституента.

а) Предикат

М. Стевановић (1979: 34–47) дефинише предикат као други главни члан реченице којим се субјекту, као основном члану, приписује нека радња, стање, расположење или особина. Истиче да је за функцију овог члана најподеснији глагол, због својства предикативности (реченичности), означавања времена, лица, начина и личног односа према ономе што се субјекту приписује, али да то може бити и придев или нека друга придевски употребљена реч. Зависно од тога разликује *глаголски*, *именски* и *прилошки* предикат. Глаголски предикат исказан једним личним глаголским обликом назива простим, а предикате састављене од глагола непотпуног значења (модални: моћи, морати, смети и сл. или фазни глаголи који означавају

почетак, настављање или прекид радње: почети, стати, престати, наставити и сл.) и инфинитива или презента с везником *да* назива сложеним глаголским предикатима. У дефинисању предиката Ж. Станојчић следи М. Стевановића.

Љ. Поповић (2008: 269) према саставу лексичког језгра предикате дели на глаголске и копулативне, а копулативне на именске и прилошке. Глаголски предикат дефинише као један од два главна реченична конституента, исказан глаголом у конгруентном потврдном или одричном личном облику, којим се именује, конкретизује и приписује субјекту ситуација означена реченицом. Дакле, наведена је његова функција (именује, конкретизује и приписује ситуација означена реченицом), тип конституентске јединице (глагол⁴⁶) и конституентски облик (потврдан или одричан лични облик) конгруентан са субјектом. Личним глаголским обликом или се конкретизује време реалне ситуације – означава се садашња, прошла или будућа радња, или се показује модални карактер ситуације. У том смислу Љ. Поповић (2008: 269) наводи пример простог глаголског предиката, исказаног личним глаголским обликом – *радим* и примере сложених глаголских предиката, исказаних (1) модалном конструкцијом – *морам да радим* и (2) фазном конструкцијом – *почео је писати*. Он истиче да модални или фазни део предиката чини модални односно фазни глагол у личном облику, а допунски део – код сложеног глаголског предиката – чини глагол пуног значења употребљен или у облику презента (конгруентног са субјектом) са везником *да* или у облику инфинитива.⁴⁷

Као што видимо, према критеријуму сложености Поповић дели предикате на просте и сложене.

Именски предикат дефинише као предикат састављен од копуле (споне) и именског предикатива (именског дела предиката), којим се субјекту приписује нека квалификација или се он идентификује. Ова два елемента именског предиката Љ. Поповић обрађује посебно (2008: 234–242). Функција копуле је да повеже

⁴⁶ Глаголи којима нису потребне допуне називају се једновалентни глаголи и чине прости субјекатско-предикатски модел.

⁴⁷ Аутор упозорава да се комбиновањем акцентованих облика презент глагола *хтети*: *хоћу*, *хоћеш* итд. или *нећу*, *нећеш* итд. са инфинитивом добија футур (*Хоћеш ли ићи на концерт?*), па у том случају облици презент глагола *хтети* имају функцију помоћног глагола, а не модалног дела предиката – предикат је прост. Када се ови облици комбинују са конструкцијом *да* + презент, та комбинација може бити и сложени и прост предикат, тј. облик футура (в. Поповић 2008: 268. и 388).

предикатив и субјекат и да конкретизује тај однос на временско-модалном плану и на плану потврдност/одричност. Тип ове конституентске јединице је копулативни глагол јесам/бити, а конституентски облик исти је као код глаголског предиката (потврдан или одричан лични облик конгруентан са субјектом). Функција именског предикатива је да означи садржај који се приписује субјекту. Према типу конституентске јединице, именски предикатив може бити *придевска јединица* (придев, придевска синтагма, придевска заменица, редни број) у номинативу, конгруентна са субјектом у роду и броју, ако разликује вид стоји у неодређеном виду или *именичка јединица* (именица, именичка синтагма, именичка заменица) у номинативу односно у неком падежу (обично са предлогом) који има квалификативно значење. Љ. Поповић (2008: 269) наводи пример простог именског предиката – *Био сам болестан*, као и пример сложеног именског предиката – *Морам да будем одличан*.⁴⁸

Прилошким предикативом субјекту се приписује локализација (место), стање (ситуација) или време његове реализације. При дефинисању прилошког предиката Љ. Поповић (2008: 269) наводи његов састав (копула и прилошки предикатив), функцију предикатива (да означи месну, ситуациону или временску квалификацију која се приписује субјекту) и тип ове конституентске јединице (прилог, прилошка синтагма или именичка јединица са прилошким значењем – чији је конституентски облик зависни падеж или предлошко-падежна конструкција). Он наводи пример простог прилошког предиката – *Био сам тамо* и пример сложеног прилошког предиката – *Морам да будем тамо*.

За разлику од М. Стевановића и Ж. Станојчића, Љ. Поповић (2008), као и коаутори Р. Симић и Ј. Јовановић (2007), али и П. Мразовић и З. Вукадиновић (2009), предикат сматрају централним реченичним чланом. „Предикат је централни члан реченице. Чини га лични глаголски облик. Рекли смо да је предикат она реч која носи обележје предикативности. А то је лични глаголски облик” (Симић и Јовановић 2007: 167–173). Аутори истичу и да предикат може имати двојаку форму: личну

⁴⁸ Поред тога, аутор наводи примере именичких јединица у зависном падежу у функцији именског предикатива: *Тај филм је у боји. То питање је од велике важности.*

(лични глаголски облик) и безличну (облик 3. л. једине средњег рода: *мада је било досадније него икад*).

Научно прецизније и исцрпније од оквирних граматичких интерпретација, синтаксичким проблемима предикативности реченице посветили су пажњу аутори књиге *Синтакса савременога српског језика – проста реченица* (2005). Тако, на пример, у аналитичком раду П. Пипера „Предикат” (2005: 301–304) појам предиката приказује се кроз следећа својства.

(1) Предикат је конститутивни део реченице. Означава основни однос у ситуацији означеној реченицом.

(2) Предикат је глагол у личном глаголском облику.

(3) Према структури предикат може бити:

а) предикат као реченични члан – јединство форме и значења,

б) семантички предикат – исказан је у предикатском изразу, али може бити исказан и у аргументском исказу (*Чекање га нервира*), те се не поклапа увек са предикатским изразом.

(4) Избор предиката истовремено је избор категоријалне информације о функцијама учесника у односу који је означен предикатом. То категоријално значење, у зависности од типа предиката, у неким случајевима може, а у неким мора бити конкретизовано лексичким значењем речи које носе непредикатски делови реченице.

(5) Према степену морфолошке и синтаксичке сложености њиховог синтаксичког облика П. Пипер, терминолошки иновативно, наводи следеће врсте предиката: а) синтетичке, б) аналитичке, у које сврстава: копулативне, семикопулативне, модалне и фазне глаголске конструкције и в) сложене предикате. Све ове врсте аутор илуструје примерима морфолошки простих и морфолошки сложених предиката. Термин *синтетички предикат* је потпуно еквивалентан традиционалном термину *глаголски предикат*. За разлику од осталих аутора, П. Пипер (2005: 307. и 308) у овој класификацији модалне и фазне глаголе сврстава у аналитичке предикате, а затим их у следећој класификацији (2005: 322–332) сврстава

у сложене, те је врло тешко разграничити критеријуме за разликовање модалних и фазних аналитичких од сложених предиката.⁴⁹

У аналитичком раду „Проста реченица као синтаксичка целина” издвајамо занимљив део у коме В. Ружић (2005: 492. и 493) наводи какав све може бити састав предикатива.

(1) Именски предикатив може бити исказан:

- а) именицом као делом копулативно-именског предиката у номинативу,
- б) именичком синтагмом с конгруентним или неконгруентним атрибутом,
- в) напоредном синтагмом – именским изразом с координацијом,
- г) заменицом (личном, показном, присвојном, упитном),
- д) уз именицу експлицираним детерминатором типа „посесор” у зависном падежу,⁵⁰
- ђ) фразеологизмом са семантичком вредношћу придева.

(2) Придевски предикатив може бити исказан:

- а) квалификативним придевом без допуне,⁵¹
- б) релационим придевом без допуне,⁵²
- в) придевом који тражи рекцијски облик именске речи или клаузу као допуну.⁵³

(3) Прилошки предикатив.⁵⁴

(4) Реченични предикатив.⁵⁵

С друге стране, према функционалној сличности са атрибутима, атрибутивима, неконгруентним детерминаторима или адвербијалима П. Пипер (2005: 332–339) наводи следеће врсте предикатива:

⁴⁹ У опису аналитичких предиката наводи се да се они састоје од „глаголског и неглаголског дела”, што би их, у одређеној мери, омеђило у односу на сложени предикат. Међутим, модални аналитички предикат илустрован је примером *Васа може ући*, а фазни аналитички предикат примером *Васа се престао плашити* (уп. Пипер 2005: 312). Ови примери нису у складу са дефиницијски одређеном структуром аналитичког предиката (уп. Ковачевић 2005: 793. и 794).

⁵⁰ Нпр. *Милан је зет моје тетке*.

⁵¹ Нпр. *Јован је послушан*.

⁵² Нпр. *Милан је овдашњи*.

⁵³ Нпр. *Мира је уверена у његову невиност*.

⁵⁴ Прилошки предикатив са функцијом: а) процене стања човековог организма (*Хладно ми је*) и б) карактера неке активности (*То је лепо од вас; Пушење је штетно*).

⁵⁵ Нпр. *То је да пукнеш од смеха*.

- (1) атрибутивни – облик именице у номинативу (*Јовановић је учитељ*),
- (2) детерминативни – именица или именски израз у зависном падежу (*Учитељ је лоше воље*),
- (3) атрибутивни – придевски предикатив (*Учитељ је уморан*),
- (4) адвербијални – прилошки (*Море је близу*).

Интерпретација појма предикат у граматицима за основну школу. – У граматици Д. Вујовић (2003: 87. и 88) предикат је најпре дефинисан као централни члан реченице, који казује нешто о субјекту, те може бити глаголски и именски. Затим се објашњава глаголски предикат као глагол у личном глаголском облику, којим се субјекту приписује нека радња, стање или збивање. Наводи се састав именског предиката: (1) глаголски део је помоћни глагол *јесам – бити* у личном глаголском облику и означава лице које врши радњу⁵⁶, (2) именски део предиката може бити било која именска реч (именица, заменица, придев, број) или синтагма са именском речју, и он означава садржај именског предиката.

У граматици Д. Кликовац (2010: 572–575) опис функције предиката односи се на предикат уопште – истовремено на именски и глаголски и није, разуме се, толико прецизан као у средњошколској: предикат именује радњу или стање и приписује их субјекту. Затим су представљени глаголски и именски предикат, као и сложени предикат. У тексту о глаголском предикату дат је *тип конституентске јединице* (глагол) и *облик* (лични облик који се слаже са субјектом у лицу, броју и некад роду), а за именски предикат дат је *састав* (спона и именски део), *тип конституентске јединице* (глагол *јесам/бити*), *облик* и *функција споне* (да повеже именски део предиката и субјекат), као и *тип конституентске јединице* (именска реч – именица или придев), *облик* (именска реч стоји у номинативу, а придев у неодређеном виду) и *функција именског дела предиката* (субјекту се приписује нека особина, својство или се он идентификује). Као што видимо, садржај и обим појма предикат у овој

⁵⁶ Помоћни глагол *јесам/бити* у овом случају је копулативан, тј. овде је помоћни глагол десемантизован и употребљен у функцији споне. Љ. Поповић (2008: 237) о томе каже: „Глаголски део предиката чини глагол *јесам/бити* (уп. *је, је био*), који нема посебно значење него само повезује именски део предиката и субјекат и конкретизује реализацију приписивања (време/начин, потврдност/одричност).

основношколској у односу на средњошколску граматiku (Станојчић и Поповић 2008) разликује се у броју наведених обележја појма и његових врста. Само у средњошколској граматичи наводе се потврдност и одричност глагола и типови предикатива као конституентске јединице (придевска синтагма, придевска заменица, редни број, именичка синтагма, именичка заменица и сл). Према граматичи Д. Кликовац (2010: 573), „именски део предиката је нека именска реч (именица или придев), односно синтагма са таквом речју”. Поред разлике у опису појма, видљива је и разлика у терминологији у односу на средњошколску граматiku. У основношколској граматичи се не користе термини: *конституент*, *тип конституентске јединице*, *копула*, *предикатив*, *именичка јединица*, *придевска јединица* и сл. Ове разлике логична су последица прилагођавања садржаја узрасту ученика, што резултира и мањим степеном апстракције.

Потврдност и одричност као особине глагола у граматичи Д. Кликовац пренесени су на план реченице и њеног значења и, осим у напомени, не везују се за појам предиката. Тако се говори о потврђним и одричним реченицама и нормираном писању речце *не*. Ипак, можемо рећи да је и појам о различитим облицима предиката на овај начин имплицитно уведен.

б) Субјекат

М. Стевановић (1979: 23–34) субјекат одређује као језгро реченице, појам о коме се нешто казује, коме се нешто приписује и од кога непосредно или посредно зависе све остале речи у реченици. Он овако дефинише овај реченични члан: „Субјекат је најчешће вршилац радње, односно носилац стања или особине која му се приписује” (1979: 23). М. Стевановић истиче да субјекат по структури може бити једна реч, синтагма (субјекатска синтагма) или цела реченица. Поред тога, наводи следеће врсте речи које се могу наћи у функцији субјекта: именице (обично у облику независног падежа), личне заменице, упитне заменице, неодређена именичка заменица (*нешто*), одрична (*нико*), општа (*свако*), придевске (*сам* и *сав*), показне заменице с анафорским значењем (*тај*, *та*, *то*, *овај*, *ова* *ово*), придеви, бројеви, непроменљиве речи (*много*, *доста*, *мало* и др.), глаголи у инфинитиву. Приликом дефинисања овог појма, Ж. Станојчић (2010: 286. и 287) следи слична размишљања:

„Субјекат, као први главни члан реченице, део је према коме се управља и предикат, као други главни члан исте прости реченице. Облици предиката који разликују број (једину и множину) и род (мушки, женски и средњи), а припадају несамосталним врстама речи – придевима, придевским заменицама и глаголима – облички ће се слагати са именском речју која се налази у субјекту”.

Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 169) субјекат дефинишу као вршиоца радње или носиоца стања на којег упућује предикат. Они истичу три важне информације о субјекту: „а) субјекат није обавезан члан реченице⁵⁷; б) у реченици са личном формом предиката субјекат је реч у реченици (или реч изван реченице, а може се препознати као носилац радње предиката) на коју упућује предикат конгруенцијским средствима; в) уколико реч која именује вршиоца радње или носиоца стања није изречена, реченица је бесубјекатска” (Симић и Јовановић 2007: 170–173). Наводе два облика субјекта – основни (номинатив) и субјекат у зависном падежу (генитив, датив, акузатив).

Љ. Поповић (2008: 233. и 234) одређује субјекат као један од два главна реченична конституента, именичку јединицу у номинативу којом се означава носилац ситуације именоване и приписане предикатом. Наводи његову функцију (носилац ситуације именоване и приписане предикатом), тип (именичка јединица, тј. именица, именичка синтагма, лична или нелична именичка заменица, с тим да се лична заменица може и само подразумевати), облик (у номинативу⁵⁸) и важност (организује садржај поруке исказане реченицом, најчешће је носилац реченичне перспективе; глагол у предикату слаже се са субјектом). Логички (семантички), за разлику од типичног – граматичког субјекта, Поповић дефинише као именичку јединицу у зависном падежу (датову, акузативу или генитиву) којом се именује појам о коме се говори у реченици.

У аналитичком раду „Проста реченица као синтаксичка целина” В. Ружић (2005: 477–571) појам субјекат приказан је на студиозан начин, који може бити од

⁵⁷ Према граматици П. Мразовић и З. Вукадиновић, *субјекат* управо због факултативности у појеним реченичним конструкцијама има статус зависног члана.

⁵⁸ Љ. Поповић дефинише логички (семантички) субјекат као именичку јединицу којом се означава носилац ситуације, али која се, за разлику од граматичког субјекта, налази у зависном падежу и са којим глагол не конгруира.

велике помоћи у методичкој интерпретацији овог појма. Дефинише се као именска реч, независан реченични члан са којим предикат конгруира у лицу, броју и роду, док је његова синтаксичка реализација у српском језику факултативна. Појам субјекта одређен је и навођењем следећих својстава:

- а) поред предиката, основни структурни елемент реченице,
- б) први аргумент у значењској структури реченице,
- в) носилац денотиране ситуације,
- г) именски појам коме се приписује предикатски садржај,
- д) предмет о коме се нешто говори,
- ђ) тематски део информације,
- е) носилац реченичне перспективе,
- ж) реч која не улази у лексички састав предиката,⁵⁹
- з) понекад је садржан само у реченичном предикату,⁶⁰
- и) при неутралном реду речи именски израз у функцији субјекта појављује се у иницијалној позицији у реченици, испред предикатског израза.

М. Ивић (1983: 70) истиче да то што се вршилац глаголске радње по правилу исказује као субјекат реченице, не значи да је функција субјекта резервисана искључиво за реч којом се именује вршилац. Она даље објашњава да је субјекат

⁵⁹ Ово својство субјекта истиче М. Ивић (1983: 60. и 61), када каже: „У српскохрватском (и осталим словенским језицима) правило је ово: улогу (граматички легитимног) субјекта преузима аутоматски на себе свака она именички употребљена реч у облику номинатива која не улази у лексички састав предиката (Као што улази, рецимо, реч *директор* у примерима *он је директор*, *он је постао директор* и сл.). Друкчије речено: ранг субјекта се у словенском језичком свету додељује оном реченичном елементу у чије одлике спада удруженост одређеног морфолошког обележја (номинативног облика) с одређеним дистрибуционим својством (с неулажењем у састав предикатске реченице).

⁶⁰ М. Ивић (1983: 65) наводи следеће начине исказивања субјекта: „О вршиоцу именоване радње, за којег је подразумевиво да мора постојати, или се изјашњавамо сасвим конкретно – стављајући сабеседнику јасно до знања ко нам је на уму, или врло уопштено – сугеришући значење *човек уопште*, односно *људи уопште*. Постоји, уосталом, и трећа могућност: да навестимо његово постојање, али да ускратимо податке о његовом идентитету. Наставак трећег лица долази у обзир у сва три случаја. Наставци првог и другог лица, међутим, не могу се употребити уколико се одлучимо за треће решење, тј. за анонимност вршиоца”. Како истиче М. Ивић (1983: 64), „глаголски наставци првог и другог лица пружају увек тачно онолико података о идентитету вршиоца дате радње колико и њима примерени заменички облици. Исто се, међутим, не може тврдити и за наставак трећег лица, будући да он не информисе о разлици између мушког, женског или средњег рода, што заменица трећег лица редовно чини (додуше, у глаголским формама које образујемо помоћу радног придева разликовање по роду исказују одговарајуће верзије тог облика уп. *падали су* / *падале су* / *падала су* и сл. али то је специфичност дате глаголске форме, није релевантно својство личног наставка као таквог”.

семантички немаркиран у погледу тога каквог је типа ангажованост њиме означеног бића или појаве у остваривању предикатске радње. Ту су, по речима ауторке, могуће све нијансе од изразито активне улоге, до изразито пасивне, укључујући оба екстрема. У том смислу она наводи следеће примере: „упоредимо рецимо, *дечко пише*, где је *дечко* одиста вршилац оног што предикат именује, с једне стране, са *дечко се боји*, где *вршења* у буквалном смислу речи нема, а с друге стране – са *дечко је изгрђен*, где је над *дечком* извршена предикатска радња”. У том смислу и В. Ружић истиче следеће могуће функције и значења субјекта као реченичног члана:

- а) агенс – вршилац одређене активности (*Дете пузи*),
- б) пацијенс – у пасивној реченици (*Роба је набављена*),
- в) носилац особине или обележја које је изнето у именском делу предиката (*Младић је радознао*),
- г) носилац стања или медијалног процеса који се у субјекту дешава (*Девојка тугује. Кров се црвени*),
- д) рецепијенс (*Мајка је примила поруку*),
- ђ) каузатор (*Она је избелила столњак. Та игра га је одушевљавала*),
- е) перципијент (*Мира чује дечје гласове*),
- ж) егзистент (*Трећи елемент постоји*),
- з) објекат локализације (*Патике се налазе у плакару*),
- и) посесор (*Дете има пса*) и др.

В. Ружић истиче и следеће морфолошке категорије и изразе у функцији субјекта:

- а) именице (именица и именски израз са конгруентним атрибутом, именски израз са координацијом, именски израз са неконгруентним атрибутом, именски израз са социјативном падежном категоријом),
- б) заменице (личне, показне, опште, неодређене),
- в) поименичени придеви,
- г) број (*један*, редни бројеви, збирни бројеви),
- д) инфинитив глагола уместо глаголске именице.

Ауторкина касификација подразумева следеће врсте субјекта:

- а) граматички – независни падеж (номинатив), гради персоналну аргументско-предикатску реченичну структуру,

б) логички – зависни падеж (датов, акузатив, генитив), уз безлични глагол или глаголски облик у безличној употреби; појам коме се приписује психофизиолошко стање, потреба или каква вољна активност; уз глагол егзистенцијалног типа подразумева физичку или апстрактну присутност, односно одсутност субјекатског референта.

В. Ружић издава и следећа обележја субјекта:

- а) аниматност (+) – живо (неко),
- б) аниматност (–) – неживо (нешто).

Интерпретација појма субјекат у граматицама за основну школу. – У граматици Д. Вујовић (2003: 86) субјекат је у првом кораку дефинисан на следећи начин: „Субјекат означава о коме или о чему се у реченици говори. Субјектом се означава вршилац радње, носилац стања, узрочник збивања, односно оно чему се предикатом нешто приписује”. У наредном кораку расветљава се морфолошки аспект речи које врше функцију субјекта: најчешће су то именице, именичке заменице, именичке синтагме или паралелни реченични чланови, мада могу бити и друге врсте речи (приказане примерима глагола у инфинитиву и основног броја). Врсте субјекта објашњене су падежним обликом: граматички – увек је у номинативу, а логички – у генитиву, дативу или акузативу.

У граматици Д. Кликовац (2010: 572) наведена је функција субјекта (да исказе вршиоца радње или носиоца стања који су означени предикатом), затим је дат тип и облик. Као што видимо, у овој дефиницији субјекта истакнуте су функције које он има у односу на глаголски предикат. Осим тога, истакнута је позиција субјекта зависно од његовог информативног потенцијала (субјекат обично стоји на почетку реченице и тада означава појам који нам је познат, међутим, може стајати и на крају реченице – кад управо он представља нову информацију) и дати су примери у којима субјекат није изречен. Логички субјекат дефинисан је као носилац стања (који стоји у дативу или акузативу без предлога) или појам чије се постојање тврди или пориче (када стоји у генитиву без предлога).

2. Зависни реченични конституенти

а) Допуне

М. Стевановић (1979: 74–86) допуне дели на глаголске, именске и прилошке. У глаголске допуне убраја прави и неправи објекат. Прави објекат дефинише као име појма у облику акузатива без предлога који стоји уз праве прелазне глаголе. Правим објектом назива и допуне одречним прелазним глаголима у генитиву (*Мајке нема да јој се пожали*), као и допуне у партитивном генитиву (*Пио је воду – Пио је воде*). Допуне глаголима у облику зависних падежа без предлога које имају падежно, а не прилошко или придевско значење, М. Стевановић (1979: 84) назива неправим објектом. На исти начин дефинише прилошке и именске допуне, наводећи примере и закључке о најфреквентнијим облицима.

Ж. Станојчић (2010: 317) примењује исту класификацију допуна. Дефинише их као зависне делове синтагме који означавају потпуну садржину управне речи. Управна реч би, према томе, без тих зависних делова била у мањој или већој мери непотпуног значења.

Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 170–172), у оквиру поднаслова *Проширена реченица*, дефинишу објекат као синтаксичку допуну прелазних глагола којом се описује садржај обухваћен глаголом; говоре и о две врсте објеката: прави и неправи.

Љ. Поповић (2008: 243–248) разматра рекцијске конструкције – појаву да нека реч тражи као допуну именичку јединицу у одређеном зависном падежу или предлошко-падежној конструкцији. У допуне сврстава *прави и неправи објекат*, *допунски предикатив*, *прилошке допуне* и *допунски актуелни квалификатив*. Прави објекат дефинише као именичку јединицу, у облику акузатива без предлога, којом се допуњавају прелазни глаголи (*Иван познаје Зорана. Иван чита новине*). Као и Стевановић, Поповић наводи још две варијанте правог објекта: партитивни генитив и одрични генитив, уз прелазне глаголе у одричном облику (тзв. словенски генитив, који се данас јавља само у неким устаљеним изразима).⁶¹ Неправи објект се дефинише као именичка јединица којом се допуњавају непрелазни рекцијски глаголи.⁶²

⁶¹ Партитивни и одрични прави објекат Поповић (2008: 244) илуструје следећим примерима: (1) *Узми колача/колаче*; (2) *Није рекао ни речи/реч*.

⁶² Љ. Поповић (2008: 245) наводи низ могућих облика неправог објекта: партитивни генитив, аблативни генитив, *од* + генитив, *око* + генитив, датив, *према* + датив, *на* + акузатив, *у* + акузатив, *за* +

Допунски предикатив дефинише се као јединица која допуњава непрелазни или прелазни семикопулативни глагол⁶³, чиме се њен садржај посредно приписује субјекту односно објекту. Љ. Поповић прилошке (адвербијалне) допуне одређује као прилошке или именичке јединице (у зависном падежу или предлошко-падежној конструкцији) с прилошким значењем, којима се допуњавају глаголи одговарајућег значења.

В. Ружић (2005: 495–511) допуњавање (комплементацију) објашњава као вид зависног синтаксичко-семантичког односа који се успоставља између два члана синтагме или реченице. Однос се успоставља између речи или израза које треба допунити смислом (семантички непотпуне речи и изрази) и зависног дела који доприноси структурно-семантичкој завршености, целовитости дате синтаксичке везе. Дакле, она допуну у оквиру просте реченице одређује као семантичко-синтаксичку јединицу која конституише допунску синтагму као њен зависни део.

Према структурно-семантичком критеријуму В. Ружић допуне дели на (1) лексичке или предикативне, које конституишу аналитички копулативни и семикопулативни предикат и немају функционално-синтаксичку самосталност, али имају семантичку (нпр. лексикализована глаголско именска веза у реченици *Постао је блед* → *Побледео је*) и 2. граматичке, које су конститутивни делови реченице или синтагме, значењски су целовите и имају облик неког зависног падежа (*Ти ми се свиђаш*). Истиче да се допуне најчешће везују за глагол, заузимајући разне позиције у односу на предикат и уједно вршећи разне синтаксичке функције – субјекта (у функцији каузатора, тј. псеудоагенса), објекта, прилошке допуне. Појаву прилошких (адвербијалних) допуна условљава семантички потенцијал глагола *затворене семантике*. Оне се, за разлику од прилошких одредби, јављају у зависно условљеној синтаксичкој позицији и везане су само за оне глаголе чији садржај треба да употпуне

акузатив, *о* + акузатив, инструментал, *с(а)* + инструментал, *за* + инструментал, *над* + инструментал, *о* + локатив, *у* + локатив, *на* + локатив. Уз сваки од наведених облика понуђен је низ глагола са одговарајућом реакцијом (*најести се* + партитивни генитив, *клонити се* + аблативни генитив, *одучити се* + *од* + генитив, *отимати се* + *око* + генитив, *обратити се* + датив, *охладнети* + *према* + датив, *личити* + *на* + акузатив, *сумњати* + *у* + акузатив, *залагати се* + *за* + акузатив, *огрешити се* + *о* + акузатив, *управљати* + инструментал, *почети* + *с(а)* + инструментал, *чезнути* + *за* + инструментал, *згражавати се* + *над* + инструментал, *говорити* + *о* + локатив, *учествовати* + *у* + локатив, *искалити се* + *на* + локатив.

⁶³ Семикопулативни глаголи су неправи, делимично копулативни глаголи (*постати*, *звати се*, *сматрати*, *прогласити*, *изабрати*, *признати* и др.).

– глаголе чијим је семантичким потенцијалом предодређено њихово значење. Ауторка издваја четири основна семантичка типа прилошких допуна: месне и циљне, временске, квантификативне и квалификативне. Објекат се дефинише као именски израз у одређеном падежном облику који се удружује с прелазним глаголом и исказује предмет радње ван ње саме.⁶⁴ Како истиче, падеж правог, типичног или директног објекта у нашем језику јесте акузатив без предлога, а у варијантном односу са њим може бити и беспредлошки генитив.⁶⁵ Поред правог, ауторка истиче два типа неправог објекта: 1. беспредлошки и 2. предлошки. У беспредлошке сврстава објекат аблативног типа у генитиву, објекат типа „изазивача” или „намене” у дативу, објекат према коме су усмерена „стремљења” и „веровања” субјекатског аргумента и објекат типа „носиоца стања” у инструменталу. У предлошке неправе објекте сврстава именске групе које се преко предлога везују за прелазни глагол. У позицији другог или индиректног објекта, како наводи ауторка, обично је трећи учесник у некој ситуацији, адресат како конкретних тако и апстрактних активности.⁶⁶

Интерпретација објекта у граматикама за основну школу. – У граматички Д. Вујовић (2003: 91. и 92) објекат је дефинисан као обавезна допуна прелазних глагола. Полазна дефиниција се наставља речима: „Он трпи радњу означену глаголом у предикату”. Након примера објеката уз прелазни глагол, показују се врсте објекта: прави (ближи) објекат је у акузативу без предлога или деоном генитиву; неправи (даљи) објекат је онај објекат који је у неком другом падежу осим акузатива без предлога или деоног генитива. Као што можемо видети, функција неправог објекта у односу на прелазност глагола није прецизно предочена читаоцу. У наредним сегментима текста објашњене су ситуације у којима је објекат обавезан и оне у којима то није. На крају овог текста о објекту наводе се примери реченица са глаголима који захтевају два објекта.

⁶⁴ У објашњењу прелазности, као лексичко-семантичког обележја глагола, ауторка истиче да она не мора бити изражена посебним граматичким средством у случају оних прелазних глагола код којих је податак о објекту (предмету на који „прелази” означена активност) уграђен у њихов семантички потенцијал. На пример: *Певамо. Старац глуми.*

⁶⁵ Ауторка објашњава: „Генитив као објекатски падеж употребљава се уз префиксирани глаголе који садрже значењску компоненту квантификативности: *најести се сланине, насећи се хлеба...*” (Ружић 2005: 503).

⁶⁶ На пример: *Поклонио је наруквицу мајци.*

У граматичи Д. Кликовац (2010: 575. и 576) дефинишу се експлицитно прави и неправи објекат. Ауторка их одређује као глаголске допуне прелазним односно непрелазним глаголима. Прави објекат је, наглашава се, трпилац радње у реченици, који може бити изражен именицом, именичком синтагмом или именичком заменицом у акузативу без предлога. Затим наводи примере правог објекта у облику деоног генитива, који се може заменити акузативом, као и примере глагола уз које се прави објекат не мора изрећи. Неправи објекат се описује као допуна која није у акузативу без предлога, него у зависним падежима или предлошко-падежним конструкцијама. Каже се даље „неки глаголи – и непрелазни и прелазни – означавају радње које укључују и неки именички појам који није трпилац радње; стога траже допуне које нису у акузативу без предлога”.

б) Одредбе

М. Стевановић (1979: 48–74) разликује одредбе самосталних речи (именица) и одредбе несамосталних речи (глагола, придева, прилога). У именичке одредбе сврстава: (1) атрибут – зависни конституент са придевском функцијом, најчешће придев, али може бити употребљен и неки падежни облик именице с предлогом или без предлога; (2) атрибутив – именица у служби атрибута уз другу именицу; (3) апозицију – именицу у функцији одређивања већ одређеног појма и (4) апозитив – придев у одредбеној служби.⁶⁷ Одредбе које истовремено одређују и именицу и глагол, М. Стевановић назива атрибуто-прилошким одредбама. Међу одредбама зависних делова реченице истиче глаголске, са функцијом одређивања времена, места, начина, узрока или циља означеног процеса. Ову службу врше прилози, синтагме прилошких функција или поједини облици зависних падежа самосталних речи.

Ж. Станојчић (2010: 310–317) одредбе одређује слично М. Стевановићу, уз прецизније описе који се огледају у навођењу нових термина при класификацији две наведене врсте атрибута (конгруентни и неконгруентни), као и атрибуто-прилошке одредбе, поред прилошких одредби за место, време, начин и количину. Како се

⁶⁷ Иако их сврстава у одредбе, М. Стевановић (1979: 57) износи аргументе због којих се апозиција и апозитив могу сматрати додацима.

наводи у граматичком тексту, атрибутско-прилошка одредба је привремена конгруентна одредба субјекта или објекта само за време док се врши радња означена глаголом у предикату (нпр. Никола је изашао на испит *одлично припремљен*). Љ. Поповић овај појам назива *актуелним квалификативом*⁶⁸, којим се износи карактеристика субјекатског или објекатског појма актуелна у ситуацији означеној реченицом.

Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 143, 172) уводе термин *адвербијал* и дефинишу га као одредбу глагола – прилошку реч или падежни облик у зависном односу са глаголом, којим се описује особина глаголског садржаја или односи у којима се он остварује. Деле их на адвербијале за време, место, начин, количину и обележавање логичких веза (узрока, циља, намене, изузимања итд).

Љ. Поповић (2008: 232) одредбе дефинише као конституенте којима се пружа додатна, зато необавезна, факултативна информација о месту, времену, начину, узроку, циљу и сл. реализовања ситуације означене реченицом. Стога се, према значењу, издвајају одредбе за место, за време, за начин итд. Прилошке одредбе Љ. Поповић (2008: 253. и 254) дели на два типа: *опште одредбе* које не зависе од типа глаголског значења, него од чињенице да одређују ситуацију – њену реализацију, јер се подразумева да је она локализована, да се врши у одређено време, на одређен начин, да је нечим проузрокована и сл. и *посебне одредбе* које су условљене значењем глагола и по томе су сродне са допунама. Посебну врсту одредби, према Љ. Поповићу (2008: 281. и 282), чине издвојене или додатне одредбе – апозитив и апозиција. Апозитив је придев или придевска синтагма конгруентна у роду, броју и падежу са именичким конституентом коме се додаје; мада може бити и именица или именичка синтагма у квалификативном зависном падежу. У функцији апозиције је именица или именичка синтагма у истом падежу као и именички конституент коме се додаје, с тим што њено значење може бити квалификативно или у функцији додатне идентификације.⁶⁹

⁶⁸ Љ. Поповић (2008: 255) наводи да се у литератури јављају следећи синоними за овај појам: *атрибутско-прилошка одредба, предикатски атрибут, привремени атрибут*.

⁶⁹ В. Ружић (2005: 511. и 512) истиче да појаву прилошких одредби условљавају искључиво комуникативни разлози за употпуњавањем и контекстуалним одређивањем информације – навођењем околности, услова, мотива, сметњи и др. Ауторка наводи следеће семантичке типове прилошких

Интерпретација одредби у граматицима за основну школу. – У граматици Д. Вујовић (2003: 93) прилошке одредбе су дефинисане на следећи начин: „Прилошке одредбе су глаголске одредбе. Оне казују време, место, начин, количину, меру или узрок вршења радње”. Након примера, у следећем делу текста наводи се да су прилошке одредбе необавезни зависни чланови реченице, као и врсте речи које могу бити у функцији прилошке одредбе. Трећи сегмент текста доноси помоћна питања за одређивање прилошких одредби, као и низ примера.

У граматици Д. Кликовац (2010: 577–580) прилошке одредбе су дефинисане као реченични чланови који одређују глаголску радњу по месту, времену, мери времена, мери, начину, узроку и др. Као именичке одредбе дефинисани су апозиција и апозитив, уз напомену да су издвојене из реченице – у говору паузама, а у писању запетама. Поред типичних примера истакнуто је да је апозиција исказана именицом или именичком синтагмом, а апозитив придевом или придевском синтагмом.

3. Синтагматски конституенти

Као синтагматске конституенте Љ. Поповић наводи зависне чланове именичке, придевске и прилошке синтагме. Осим атрибута, аутор помиње још два типа синтагматских конституената и то у функцији зависног члана – придевске (*веома брз*) и прилошке синтагме (*веома брзо*), које се формирају од описних придева и прилога за начин (већином изведених од описних придева).

М. Стевановић и Ж. Станојчић су атрибут дефинисали као реченичну одредбу, док је Љ. Поповић (2008) и Р. Симић и Ј. Јовановић (2007) одређују као синтагматски конституент, а не реченични.⁷⁰

Љ. Поповић (2008: 271–274) при класификацији наводи три ужа типа атрибута: (1) *конгруентни атрибут*, (2) *падежни атрибут* и (3) *атрибутив*. *Конгруентне атрибуте* дефинише као придевске јединице (придеви, придевске

одредби или детерминатора: 1. за место, 2. време, 3. начин, 4. основ или критеријум, 5. узрок, 6. циљ или смер кретања, 7. намеру или сврху, 8. меру или количину, 9. средство, 10. допуштање, 11. услов и 12. последицу.

⁷⁰ Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 142) за атрибут кажу да је то придевска реч или падежни облик употребљен као зависни члан уз управну именску реч и служи да обележи неку особину и сл.

синтагме, придевске заменице и редни бројеви) које свој садржај приписују именичком појму означеном центром синтагме, при чему се то приписивање формално обележава конгруенцијом (*добра* књига, *необично занимљива* књига). *Падежни атрибути* су именице или именичке синтагме у неком зависном падежу, с предлогом или без предлога. По значењу дели их на: (1) атрибуте с придевским значењем – приписују квалификацију или конкретизацију припадања (*цемпер сиве боје*), (2) рекцијске – указују на релационо значење именице (*оданост некоме*, *увереност у нешто*) и (3) атрибуте с прилошким значењем места, времена, начина, узрока, циља и сл. (*летовање на мору*, *радост због победе*). Атрибутиве дефинише као именице или именичке синтагме којима се именичком појму у центру синтагме директно приписује њихов садржај (*птица селица*, *докторка Петровић*).

У оквиру поглавља „Именски израз” П. Пипер (2005: 65–74) међу именичке одредбе, које конституишу именски израз, сврстава *унутрашње одредбе именице* – атрибут, атрибутив и неконгруентни атрибут и *спољашње одредбе именице* – апозицију, апозитив и предикативни атрибут. Према речима аутора ове одредбе зависе непосредно или посредно од главног дела израза и најчешће су факултативне. Њихова зависност увек је семантичка, а често и синтаксичка, кад постоји и конгруенција. Аутор атрибуте дели на придевске и неконгруентне. У неконгруентне атрибуте или детерминаторе сврстава именске изразе без предлога или с предлозима као и прилоге у детерминативној функцији.⁷¹ Разликује *факултативне* и *обавезне* детерминаторе. Као примарну функцију именског израза наводи факултативну детерминацију, све док се не стекну семантички услови за обавезну детерминацију. Обавезне детерминаторе, у складу са схватањима М. Ивић, П. Пипер одређује као конгруентне атрибуте унутар именског израза који се налази у оквиру ширег именског израза и без којих би цела конструкција била граматички неправилна.⁷² Расправљајући о томе М. Ивић је

⁷¹ Предраг Пипер (2005: 69) истиче да прилози у функцији непосредне детерминације именице у српском језику нису карактеристична граматичка појава, а срећу се у реченицама са прилошким предикатом (*Ово је парк зими*).

⁷² Аутор наводи пример: *девојка ретке лепоте*, у коме је придев *ретке* обавезан.

изричита (2008: 250): „елиминисање обавезног детерминатора има као последицу или (1) губљење смисла или (2) промену смисла датог исказа”.⁷³

Може се издвојити као посебан још један детаљ занимљив за синтаксичке анализе. Наиме, проучавајући атрибут са структурно-семантичког становишта, М. Ковачевић (1981: 23) помиње *атрибуте са месним значењем*, који су настали „преко или од глаголских синтагми, па су, према томе, синтаксичка категорија са секундарном функцијом и значењем. Синтаксичку функцију атрибута добили су доласком у контактни положај са именицом насталом категоријалним преоброзовањем глагола или су сажимањем (кондензовањем) реченичних исказа дошли у контактни положај са именицом која је била надређени члан кондензоване релативне реченице, преузимајући функцију те реченице. Нпр. *отићи у град – одлазак у град* или *дрво које расте крај пута – дрво крај пута.*”

Интерпретација атрибута у граматикама за основну школу. – Атрибут је у граматици Д. Вујовић дефинисан као именичка одредба која означава особину појма означеног именицом уз коју стоји, као зависни члан именичке синтагме. Опис атрибута налази се након текста о синтагми, те се читаоцу имплицитно указује на функцију синтагматског конституента. Након основне дефиниције наведени су примери за врсте речи које могу вршити службу атрибута.

У граматици Д. Кликовац (2010: 568) атрибут је дефинисан на следећи начин: „Сваки зависни члан именичке синтагме (било да је одредба или допуна) зове се атрибут. Атрибут се може слагати са именицом у роду, броју и падежу: *један/неки/насмејани дечак*, а може бити реч или синтагма у неком зависном падежу или предлошко-падежној конструкцији: *дечак тамних очију*, *дечак из нашег комшилука*. Најзад, атрибут може бити и зависна односна реченица”.

⁷³ Поред примера падежне употребе, ауторка наводи и примере глаголских облика који захтевају одговарајуће детерминаторе (перфективни презент: *он нас који пут обиђе*), из чега изводи закључак да овакви примери налажу „кориговање у науци чешће изричане тврдње да словенски лични глаголски облик аутоматски оформљује (минималну) реченицу”. М. Ивић, такође, истиче да се: „без присуства обавезног детерминатора, у српскохрватском не употребљавају аорист имперфективних глагола и глаголски прилог прошли који је грађен од глагола несвршеног вида”.

2.1.3. Конгруенција

М. Стевановић (1979: 119–121) конгруенцију дефинише као обличко слагање самосталних, тј. именичких и именички употребљених речи и њихових одредби, тако што одредбе од њих узимају обличке ознаке. Такође истиче да се самосталне речи у зависној функцији не прилагођавају својим обликом деловима од којих зависе. Насупрот томе, несамосталне променљиве речи (придеви, придевске заменице, променљиви бројеви и глаголи), увек се наслањају на самосталне речи (именице, именичке заменице и друге речи у именичкој функцији) и слажу се са њима у свим заједничким елементима: у граматичком лицу, граматичком броју, граматичком роду (уколико је глагол у облику који разликује род) или у падежним облицима.

Појам конгруенције Ж. Станојчић (2010: 298–305) поставља на исти начин као М. Стевановић, истичући типичне примере и правила системске конгруенције.⁷⁴ Слично томе, Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 147–149) дефинишу конгруенцију као слагање и уједначавање граматичких облика речи у вишечланој конструкцији.⁷⁵ Аутори истичу да је слагање са речима чије се граматичке ознаке разликују од стварног значења двојако, и то према стварном значењу или према граматичким

⁷⁴ Та правила типичне заснованости конгруенције – на облику или на семантици – он је овако класификовао: (1) лични глаголски облик у функцији предиката у реченици слаже се са субјектом коме се приписује ситуација у лицу и броју, а само у облицима који разликују род и у роду (*Ученик је устао – Ученица је устала – Ученици су устали*); (2) несамостална реч у функцији именског предикатива слаже се са субјектом у броју и роду (*Ученик је вредан – Ученица је вредна – Ученици су вредни*); (3) личне заменице првог и другог лица једине и множине, које иначе немају ознаку рода, зависно од говорника и саговорника, преносе граматички род на делове предиката који разликују род (*Ја сам дошао – Ја сам дошла; Ти си дошао – Ти си дошла*); (4) када се субјекатска синтагма састоји од две или више именица женског рода исте граматичке врсте, предикат је у облику множине женског рода (*Марија, Милица и њена сестра су дошле*); (5) напоредна субјекатска синтагма која се састоји од више именица или именичких синтагми допушта и слагање по којем предикат може имати граматички број и род најближе му именице (*Због велике кише, излио се Дунав и његова притока Тамши*); (6) напоредна субјекатска синтагма која се састоји од више граматичких лица захтева слагање по којем је предикат у облику множине лица које је прво по реду у обрасцу промене глагола (*Она и ти сте иштали*).

Примере двојаког слагања именица код којих се не подударују природни род (заснован према полу особе) и граматички род (заснован на парадигми) са несамосталним речима, Ж. Станојчић (2010: 298–305) систематизује у више (12) синтаксичких типова.

⁷⁵ Р. Симић и Ј. Јовановић се осим конгруенцијом, у истом поглављу књиге баве и рекцијом, када истичу: „Односи у вишечланој конструкцији обележавају се обликом речи на два начина – слагањем (конгруенцијом) и прилагођавањем (рекцијом)”.

ознакама.⁷⁶ Прилагођавање зависне речи у оквиру синтагме, како аутори наводе, подразумева подешавање граматичких ознака према значењу управне речи.⁷⁷

Љ. Поповић (2008: 301–306) објашњава конгруенцију као морфосинтаксичку везу, јер се она тиче морфолошких категорија употребљених у синтаксичким конструкцијама. У две табеле аутор је на конкретним примерима показао како се може анализирати конгруенција у вези са (1) глаголом у личном глаголском облику и (2) придевским речима.⁷⁸

Интерпретација конгруенције у граматикама за основну школу. – У граматички Д. Вујовић (2003: 127) конгруенција је објашњена као слагање међусобно везаних делова синтагме и реченице према лицу, броју, роду и падежу. У првом делу текста истиче се разлика у облику речи које се доводе у међусобну везу, из које проистичу две врсте слагања, како ауторка наводи, граматичко – облик једне речи одређен је граматичким обликом друге (*Ђорђе, стара луталица*) и логичко – облик речи одређен је смислом друге (*Ђорђе, стари слуга*). У даљем тексту Душанка Вујовић приказује низ правила за различите врсте слагања субјекта и предиката: (1) У реченици са више субјеката предикат може бити и у једнини и у множини (*Дошао је Никола и Јова – Дошли су Никола и Јова*). (2) Ако субјекат чине више појмова различитог рода, предикат стоји у множини мушког рода или се слаже са најближом именицом (*Дошли су један човек и једна жена – Дошао је један човек и једна жена – Дошла је једна жена и један човек*). (3) Уз збирне именице слагање предиката може да буде различито: а) уз збирне именице на *-ад* (*телад, јагњад, унучад*) глагол у личном облику обично је у множини, мада може бити у једнини (*Наша унучад воле поклоне – Наша унучад воли поклоне*); б) уз збирне именице (*деца, браћа*) слаже се само лични глаголски облик у множини (*Моја деца иду у школу – Моја деца су ишла*

⁷⁶ Аутори наводе следеће примере: *Професорица Вера је наш разредни старешина; Војне старешине окупили су се на саветовање; Четворица у првом реду носили су заставе.*

⁷⁷ У књизи се доносе следећи примери: *Јоца чита једну интересантну књигу; Такву лепоту нисмо досад видели.*

⁷⁸ Конгруентна реч – глагол у личном (финитном) облику у функцији глаголског предиката, копуле или модалног, фазног или допунског дела сложеног предиката слаже се са субјектом у лицу, броју и роду (уколико је глагол у облику који разликује род).

Конгруентна придевска реч или синтагма у функцији (1) атрибута – слаже се са центром именичке синтагме, (2) апозитива – слаже се са именичким конституентом коме се додаје, (3) копулативног предикатива – слаже се са субјектом у роду, броју и падежу.

у школу). (4) Уз збирне бројеве на *-оро (-еро)* предикат може бити у једнини средњег рода или у множини.

У граматички Д. Кликовац (2010: 604. и 605) појам конгруенције постављен је другачије. Најпре се наводе правила за слагање придева у служби атрибута или именског предикатива са именицом на коју се односи – у роду, броју и падежу, а затим и слагање придевских заменица са именицама (*моја оловка*). Даље се приказују примери слагања глагола са именицом у лицу, роду и броју (*Багрем се окитио белим ресама*), али и оне у којима се, због облика глагола у презенту, не остварује слагање у роду (*Шљива, трешња и вишња лако презрме краћа захлађења и слабе мразеве*). Осим наведених правила, ауторка на крају упућује читаоца на примере конгруенције између глагола и именице из двеју суседних реченица (*Милан има млађег брата. Има и млађу сестру*).

Као што видимо, две граматике посвећене истом периоду школског проучавања синтаксе, доносе прилично различито поједине случајеве конгруенције. Граматика Д. Вујовић више је усмерена на функционално оспособљавање основца за правилно слагање речи у појединим ситуацијама (више субјеката, збирне именице, збирни бројеви), док се у граматички Д. Кликовац предочавају правила конгруенције по узору на граматичку Љ. Поповића.

У раду нису обухваћени сви појмови осталих граматичких области који су од великог значаја за анализу синтаксичког система. Како наводи Љ. Поповић (1997: 1): „Синтаксички систем је део граматичког система, у који још улазе систем врста речи и њихових категорија и морфолошки систем, који обухвата систем промене речи и систем творбе речи”. Они су у овом раду, условно речено, подразумевани у оквиру објашњења појмова *морфосинтаксичке речи, конгруенције* и др. Целовит поглед на све елементе граматичког система који учествују у грађењу синтаксичког система, захтевао би посебну студију.

Покушали смо да предочимо садржај одабраних појмова синтаксичког система у граматикама за средњу школу, које је могуће упоредити са садржајима истих појмова у граматикама за старије разреде основне школе. Ова два циклуса школског учења разликују се, како по садржају и обиму дефинисања појмова, тако и

по избору оних појмова које на одговарајућем узрасту треба увести у оквир наставе. У складу са тим је, квантификативно неједнако, постављен и синтаксички систем у граматицама намењеним различитим циклусима школовања. Синтаксички систем приказан у граматицама за старије разреде основне школе поједностављен је у односу на онај са којим ће се ученици сусрести на следећем нивоу школовања. Посебно се о томе може говорити кад су у питању граматички садржаји који се изучавају на млађем узрасту – од првог до четвртог разреда, што је сасвим разумљиво. Они представљају само кључне елементе оних појмова који чине поједностављене основе синтаксичког система предвиђене за обраду. У првом циклусу школовања не обрађују се нпр. све врсте речи, падежи, глаголски род и др. Такође, сваки појединачни синтаксички појам усваја се оквирно, без прецизирања свих класификационих садржаја, нијансирања појединих ужих типова и расветљавања свих морфолошких својстава и категорија. Граматички термини се у почетној настави уопштено и начелно дефинишу и самим тим се односе само на појмовно типизираних примере. Како у закључку свог истраживања о развоју појмова на млађем школском узрасту истиче Јелена Пешић (1995: 300), „њихови појмови [су] слабо повезани и пре представљају изолована *острвца знања*, него праве појмове”. Стога и захтев да се у млађим разредима језик проучава као систем треба схватити условно, па и знања ученика након завршеног првог циклуса вредновати у складу са тим, о чему ће даље бити речи.

2.2. Основне поставке модерне методике наставе граматике

Утемељивачи методике наставе српског језика и књижевности модерну наставу граматике виде најпре у примени општих педагошких иновација које подразумевају већу функционалност, аналитичко-експликативни и проблемско-стваралачки систем рада кроз хеуристички разговор и индуктивни пут сазнавања. Вук Милатовић (2007: 91) корак даље од тога види у структурирању методике наставе језика тако да она проистиче из природе самог језика, да настаје прилагођавањем педагошко-дидактичке апаратуре природи садржаја који се изучавају, тј. садржајима из лингвистике. У циљу афирмисања лингвометодичког приступа проучаваоци наставе граматике покушали су да селектују педагошку апаратуру. Одабране методе и методички поступци стављени су у функцију обраде садржаја из граматике.

Највећи број методичара слаже се у ставу да су логичке методе основни путеви сазнања у настави граматике: (1) *анализа и синтеза*, (2) *упоређивање и аналогија*, (3) *индукција и дедуција*.⁷⁹ Значај анализе и синтезе, индукције и дедуције истицали су већ раније Тодор Лилић и Павле Маочанин, први методичари наставе српског језика. *Анализом* се језичке појаве, најпре, разлажу на саставне елементе – посебно када је реч о синтаксичкој анализи, а после таквог аналитичког поступка *синтезом* се тежи успостављању целовитости језичког мишљења. У традиционалном концепту наставе, међутим, *синтеза* и *уопштавање* остављани су за крај часа. Насупрот томе, модерна настава подразумева аналитичко-синтетичко проучавање језичке појаве у току целог часа. *Упоредивање и аналогија* подразумевају уочавање разлика и сличности, пресликавање постојећих сазнања на сличне језичке ситуације.⁸⁰ *Индукција и дедуција* усмеравају пут сазнања од појединачног ка

⁷⁹ Сомборски методичар Т. Цветковић (2003: 66) помиње и методу моделовања: „Модел је конкретизована теоријска апстракција ... Подешен је да издвоји или селектира само нека својства оригинала и тако га преобликује и тумачи”.

⁸⁰ У новијој методичкој теорији и пракси метода упоређивања и успостављања аналогије добија нешто шире значење. Она се усмерава ка уочавању аналогних функција у различитим системима, како би се непознати систем објаснио помоћу анализе и упоређивања са већ познатим. На пример, у жанровском моделу обраде басне, намењеном раду у млађим разредима основне школе, алегорија у басни разоткрива се успостављањем паралеле између искуства деце (конкретних животних ситуација) и значења басне (уп. Милатовић 2011: 304. и 305). Слично томе, функције реченичних

општем и од примера ка правилу у једном смеру, а затим закључивање о појединачном на основу општег и о новим примерима на основу правила.

Нивои знања граматике, према речима В. Милатовића (2007: 92), представљају одређене методичко-психолошко-сазнајне операције које је ученик оспособљен да обавља, без обзира на то да ли је реч о часу обраде или о часу утврђивања. Он издваја шест нивоа учења, приликом усвајања система појмова: *1. ниво уочавања* – ученик вештим вођењем наставника уочава језичко-граматичку појаву, *2. ниво препознавања* – ученик већ уочену језичку појаву препознаје у новом лингвометодичком контексту, *3. ниво дефинисања* – језичко уопштавање, формулисање правила, *4. ниво репродукције* – ученик је оспособљен да одређену језичку материју самостално репродукује – да вербално искаже правила, дефиниције и наведе примере онако како је то научио на часу, *5. ниво примене* – ученик је оспособљен да примени одређена језичка сазнања у новој ситуацији, било да је реч о писменом или о усменом изражавању, *6. стваралачи ниво* – ученик на аутентичан начин примењује знање, додајући обележја властите стваралачке личности.

Структура часа је низ ступњева, фаза или етапа рада кроз које се реализује узрочно-последични ток наставног процеса.⁸¹ Педагошка структура часа садржи три етапе: *уводни* (мотивација; давање задатака), *главни* (обрада теме; вежбање) и *завршни део* (резимирање; додатни задаци).⁸² Она је уопштена и применљива на све наставне предмете, што значи да не нуди конкретна решења за појединачне наставне области. Први методички концепти часа граматике полазе управо од ове структуре. Т. Лилић у књизи *Настава матерњег језика у основној школи* (1956) предлаже следећу структуру:

1. *Увођење ученика у рад;*
2. *Саопштење ученицима о циљу рада;*

чланова могу се поредити се са животним функцијама људи или функцијама структурних елемената књижевног текста (в. т. 3.1.1.1).

⁸¹ *Етапа (фаза) часа* представља јединицу или елемент часа у коме се реализује одређена активност. Не може се посматрати изоловано, него у међусобној повезаности са осталим етапама. Свака фаза одређена је својим местом у целовитој структури часа, његовим циљем и задацима. Овакав однос међу етапама чини јединство структуре наставног часа.

⁸² Педагошку структуру часа дефинишу Поткоњак, Шимлеша и др. 1989: 102, 307. и 403; Вилотијевић 2000б: 106, 107, као и други аутори. Нешто прецизнији, али не и конкретнији модел наводи Владимир Пољак (1971: 43–47): *1. Припремање ученика; 2. Обрађивање нових садржаја; 3. Вежбање, 4. Понављање и проверавање.*

3. *Објашњење новог градива, а) анализа примера, б) извођење закључака;*
4. *Утврђивање новог градива;*
5. *Домаћи задатак.*

Иако детаљнија од педагошке, ова структура часа не истиче специфичности наставе језика. Етапе које је издвајају од педагошке структуре су *анализа примера* и *извођење закључка*. Оне се поклапају са тежњом аутора ка модерној настави језика, док се надређена етапа *објашњење новог градива* коси са тенденцијом да се традиционални – предавачки приступ садржајима у настави замени индуктивно-дедуктивним. Сличан закључак следи и из структуре за коју се залаже П. Маочанин у књизи *Методика елементарне наставе српскохрватског језика* (1959):

1. *Припрема;*
2. *Истицање циља часа;*
3. *Стварање претходног расположења и продубљивање интересовања;*
4. *Примена.*

Као што видимо, први покушаји структурирања наставе граматике нису је суштински одвојили од традиционалног педагошког концепта часа.

Јединство наставног часа огледа се у правилном одабиру и комбинацији етапа, као и других дидактичко-методичких елемената који чине наставни час. Узимајући то у обзир, савремена методичка структура наставног часа⁸³ подразумева разрађеност и конкретизацију ових ступњева, из чега настају различити модели.⁸⁴ М. Николић и В. Милатовић залажу се за креирање методичких модела наставног часа. Етапе часа они усмеравају ка реализацији конкретних циљева и задатака одговарајуће

⁸³ Методичка структура часа је систем методичких етапа (елемената) којима се именују појединачни сегменти часа. Настала је из потребе да се конкретизује уопштена педагошка структура. На један начин се огледа у стручним припремама наставника, а на други у процесу рада. У стручним припремама она подразумева а) именовање етапа часа, б) детаљно описивање методичких радњи и в) навођење садржаја ових конкретних радњи, које заједно чине логички склоп часа. У току рада на часу, чија структура не мора бити видљива за ученике, етапе се сливају у целину. Методичка структура настаје моделовањем, у чијем процесу се узимају у обзир природа и обим грађе, као и узраст дече. Свака наставна или предметна област требало би да изискује специфичан избор методичких етапа часа, које представљају грађу за појединачна моделовања. Зависно од природе садржаја, узраста дече и других наставних фактора учитељ поставља одговарајући редослед и избор етапа.

⁸⁴ Модел часа представља низ радних етапа које су прилагођене конкретном наставном садржају, или, другим речима, модел часа је конкретан приказ методичке структуре. За разлику од традиционалног виђења моделовања часа, модерни приступ подразумева флексибилност у избору етапа и иманентност природи конкретних наставних садржаја.

наставне јединице. Тиме је практичарима у настави умногоме олакшан рад, јер ће применом ових модела имати прилику да учине часове граматике динамичнијим, а наставу ефикаснијом. М. Николић (2006: 696–699) методичке радње представља следећим моделом часа:

1. *Полазни текст* (ученици упознају текст);
2. *Разумевање текста* (кратак разговор о тексту из ког се да закључити да ли су га ученици разумели, а дају се појашњења уколико нису);
3. *Примери из говорне ситуације* (постављање питања са циљем да се у одговору нађе тражена *језичка појава*⁸⁵);
4. *Обнављање градива које уводи у нову наставну јединицу* (анализа раније научених језичких појава које се налазе у полазном тексту);
5. *Упућивање на нову предметност* (упућивање на језичку појаву која се обрађује);
6. *Најављивање и бележење нове наставне јединице* (упућивање ученика да нову језичку појаву пронађу у преосталом делу текста);
7. *Увиђање односа између нове језичке појаве и претходно научених појава истог ранга*;
8. *Илустровање њиховог односа*;
9. *Описна дефиниција* (ученици се подстичу да искажу уочена својства језичке појаве и да формирају описну дефиницију);
10. *Навођење нових примера*;
11. *Вежбање на новом тексту*.

Као што видимо, модел који подразумева једанаест потенцијалних етапа (од којих ће практичар у настави одабрати и применити оне које највише одговарају конкретној

⁸⁵ Р. Симеон (1969: 610) *језичку појаву* дефинише као језичку чињеницу. Са значењем свега оног што чини језички систем, појам *језичке појаве* објашњен је и у *Граматичком и лингвистичком појмовнику* М. Радовић Тешић (2011: 66), у коме је понуђено и њено шире значење – „промене и новине које прате развитак језика”. У методичкој литератури термин *језичка појава* користи се у ужем значењу. У овом раду, дакле, под појмом *језичка појава*, имаћемо у виду конкретне примере одређеног лингвистичког појма.

наставној јединици) представља много јаснији и динамичнији концепт часа граматике од некадашњег.⁸⁶

Настава граматике у млађим разредима подразумева нешто једноставнији приступ садржајима. Имајући то у виду, В. Милатовић (1991: 144. и 145 и 2005: 121) наводи модел часа који обухвата следеће етапе:

1. *Разговор о тексту* (кроз који се ученици упознају са садржином лингвометодичког текста, јер без разумевања значења нема језичке анализе);
2. *Уочавање језичке појаве* (ученици вођењем наставника уочавају одређену језичко-граматичку појаву у лингвометодичком тексту);
3. *Утврђивање садржаја и значења* (смисленим низом питања наставник води ученике до сазнања о основним карактеристикама уочене језичке појаве)⁸⁷;
4. *Уопштавање – постављање правила* (навођење ученика да систематизују уочена својства језичке појаве и да их обједине сопственом формулацијом правила, коју ће онда лакше запамтити);
5. *Провера правила на новим примерима* (на новом лингвометодичком тексту ученици самостално проналазе и класификују научену језичку појаву, а затим заједнички проверавају и коригују свој рад);
6. *Језичка игра* (након дела часа који је подразумевао велику мисаону ангажованост ученика, организује се језичка игра чији су садржаји везани за проучавану наставну јединицу и чији је циљ да се допринесе радној атмосфери и подстакне учење кроз игру)⁸⁸;

⁸⁶ Слично томе, у структури часа коју наводи С. Маринковић (1994: 131. и 132), дате су уопштене смернице помоћу којих се даље може моделовати логички пут упознавања одређене језичке појаве или законитости, зависно од наставне јединице. Она се своди на (1) *упознавање полазног текста*, (2) *уочавање граматичке појаве – проблема*, (3) *анализу граматичке појаве на другим примерима*, (4) *извођење правила* и (5) *вежбање и проверавање*.

⁸⁷ Термин *утврђивање садржаја и значења* овде нема уобичајено педагошко значење обнављања научног, него означава намеру да се из текста сазнају, открију, тј. *утврде* основна својства уочене појаве.

⁸⁸ Језичке игре су врста језичких вежби намењених системском подстицању когнитивног развоја, култивисању језичког стваралаштва и учењу кроз игру коришћењем, комбиновањем или кршењем језичких правила. У методичкој литератури (Милатовић 2011, Трнавац и сар. 1991, Тежак 1990. и др.) помињу се следеће језичке игре: (1) *слово на слово – уланчавање слова у речи*; (2) *преметаљке – састављање нових речи премештањем слова из задате речи* (нпр. град – драг – гард); (3)

7. *Проверавање усвојеног градива* (учитељ проверава како су ученици савладали градиво кроз контролни или изборни диктат или неки други тип вежбе)⁸⁹;
8. *Самостални стваралачки рад ученика* (ученицима се задају вежбе чији је бар један сегмент везан за знања на нивоу стваралаштва: састављање реченица од задатих речи, писање на основу слика, допуњавање започете

допуњалке – усмено или писмено допуњавање речи изостављеним словима или стихова изостављеним речима; (4) измишљање нових речи – усвајање појединих механизма творбе речи кроз игру (нпр. измишљање имена на основу задате речи: *смех – Смешко Наџерековић*); (5) ребуси – прављење и решавање загонетки изражених сликама или знацима уместо речима (врсте ребуса: сликовни, словно-сликовни и словни – „слово у слово”, „слово о слово”, ребус-разломак, сложени словни ребуси); (6) игра асоцијација – приказивање скупа речи / слика (појмова) који у свести учесника игре изазивају тражени појам (реч) – заснива се на психолошкој операцији повезивања појмова по сличности, супротности или емоционалном доживљају; (7) укрштене речи – низ загонетки чија се решења укрштено уписују у понуђена поља; (8) читање палиндрома – читање речи или реченица које и прочитане одостраг имају значење (нпр. *ратар; гард; Саво, и маче једе јечам и оvas*); (9) реч по реч, реченица – уланчавање речи у смислену реченицу; (10) духовите досетке – духовити одговори на задату тему (нпр. *Шта би било када би оловке проговориле?*); (11) смишљање бесмислица – спајање неспојивих речи, стварање изокренутих прича и песама (нпр. *Зеџ пушку лови, пушка зеџа носи*); (12) разговорне игре – разговор заснован на машти: разговор са предметом, животињом, биљком (нпр. разговор са непослушном лутком, с пркосном свиралом и сл.); (13) ситуационе игре – симулација и импровизација разговора из свакодневног живота (нпр. у продавници, код зубара и сл.); (14) игре прагматичким аспектима језика – кршење правила о употреби језика у социјалном контексту (нпр. исказима: обећањима, питањима и сл.); (15) изговарање и стварање брзалица и језиколома, разбрајалица, питалица, загонетки; (16) игра риме – тражење речи које се гласовно подударују са задатом; (17) игра пантомиме – играч објашњава појам или назив (књиге, филма, ТВ серије и сл.) изразним покретима тела и лица, без говора, док остали играчи исказују могућа решења речима.

В. Милатовић истиче значај језичких игара када каже да се у функцији учења помоћу игре могу користити разни облици рада, као и да се помоћу њих појачава самосталност, радозналост духа, развија способност мишљења, уочавања, логичког закључивања и низ других менталних операција (Милатовић 2007: 86).

⁸⁹ *Контролни диктат* подразумева записивање текста дословце и обично се користи у настави правописа. *Изборни диктат* подразумева задатак у коме ученици из прочитаног текста – по диктату записују само задату језичку појаву (Милатовић 1991: 132). На пример, ако се на часу уче именице, учитељ задаје ученицима да запишу у свеске само именице из текста који ће прочитати у целини. Ова вежба има своје слабости, јер није погодна за све садржаје из граматике. На пример, ако желимо да задамо ученицима да запишу придеве, они ће у свесци имати колону придева извучених из контекста. С обзиром на њихову несамосталност и чињеницу да у средњем роду понекад могу имати исти облик као поједини прилози (нпр. *добро*), обавезно морамо задати да у свеске запишу и придев и именицу (најбоље у загради) на коју се он односи. Тако би запис био прецизан. Дакле, морамо мислити на запис који на крају часа остаје у ученичким свескама.

У настави синтаксе ова вежба није увек применљива. Записивање задате језичке појаве подразумева њено издвајање из контекста. Реченични конституенти издвојени из контекста не задржавају своја синтаксичка својства. На пример, ако задамо ученицима да запишу све субјекте из текста, у свесци ће се наћи низ именица, заменица или других врста речи у одређеним граматичким облицима. Међутим, из тог записа се неће видети њихова синтаксичка функција коју смо вежбом желели да истакнемо. У овом случају, ефикасније би било ученицима дати задатак да забележе целе реченице, а затим у њима обележе тражени реченични члан или га на други начин издвоје из записане целовите реченице. На тај начин би се издвојени чланови везивали за реченични контекст у коме се једино и остварује њихова синтаксичка функција.

реченице, рад на деформисаним реченицама, наставни листићи, технички радови и цртање и слично);

9. *Домаћи задатак*.⁹⁰

Ако упоредимо приказане моделе, приметимо да се у млађим разредима, у моделу В. Милатовића, више пажње посвећује учењу кроз игру и стваралаштву ученика, док се у моделу М. Николића, намењеном раду у старијим разредима и средњој школи тежиште ставља на увиђање и успостављање односа међу језичким појмовима. Поменути елементи наставе језика могли би бити подједнако присутни у свим циклусима образовања. Унапређивање модела за наставу граматике у млађим разредима, по угледу на модел М. Николића намењен предметној настави, подразумевало би увођење активности усмерених на уочавање односа и релација међу усвојеним појмовима и њихово упоређивање.

У наведеним моделима часа уочавамо тежиште на индуктивно-дедуктивном путу сазнања, који овде подразумева полазиште у лингвометодичком тексту, конкретним језичким појавама и усмереност ка уопштавању и примени знања на новим примерима. Модел часа који предлаже В. Милатовић, поред тога, подржава све нивое знања ученика – од уочавања до стваралаштва. Управо због тога, иако се првенствено односи на фронтални, веома је погодан за моделовање групног и индивидуалног облика рада.⁹¹ На исти начин модел подржава и различите врсте наставе, као што су *проблемска* и *егземпларна*.⁹² Поменута структура часа, која се

⁹⁰ Међу поменути хрватским методичарима треба истаћи решења С. Тежака (1996: 229–245), који је такође понудио посебан модел за час граматике: *припрема* (мотивација, позивање на претходна знања, најава наставне јединице, припрема полазног текста), *читање и кратка интерпретација полазног текста, запажање нових језичких чињеница на основу оних обележја по којима се најбоље разликују од сродних и оних који су ученику већ познати, откривање осталих битних обележја на низу примера, уопштавање и извођење правила, провера стеченог знања на новим примерима, утврђивање знања кроз вежбања, домаћи задатак*.

⁹¹ М. Вилотијевић (2000б: 179–206) дефинише облике наставног рада као начине активности наставника и ученика које карактерише одговарајућа врста социолошке организованости. Издваја следеће облике рада: фронтални, групни, рад у паровима и индивидуални. *Фронтални облик рада* подразумева да наставник излаже, тумачи, објашњава и демонстрира градиво целом одељењу истовремено. *Групни облик рада и рад у паровима* подразумевају рад у мањим групама или паровима ученика у оквиру којих ученици заједнички остварују постављене наставне задатке. У оквиру *индивидуалног облика рада* сваки ученик самостално ради свој задатак.

⁹² У својој књизи *Дидактика I – предмет дидактике* (2000) М. Вилотијевић наводи следеће врсте наставе, према критеријуму дидактичког моделовања: *егземпларна, менторска, проблемска, програмирана, индивидуализована и тимска*. *Егземпларну наставу* дефинише као узорну обраду наставних садржаја, тј. пример за ученичку самосталну обраду аналогних садржаја. *Проблемска*

заснива на приступу и проучавању граматичких појмова и појава, отворена је за примену различитих облика и врста наставе. Ова могућност није разрађена у методичкој литератури. Код појединих аутора (Илић 1998, Петровачки 2004, Јоцић 2007) приказане су основне дидактичке поставке одређених облика и врста наставе (најчешће проблемске и програмиране) и понуђени конкретни примери за њихову примену, али без њиховог дефинисања и одређивања у структури часа граматике, тј. без издвајања модела. Као што видимо, у досадашњој методичкој литератури недостаје гледиште које би јасније спајало дидактичке и методичке поставке структуре часа граматике за различите врсте наставе и облике рада. У њима би примери егземпларно или проблемски постављених материјала за рад служили као илустрација, а не као модел часа, што је постало уобичајено у методичким радовима.

Цитирани модели часа полазе од *лингвометодичког текста*. Полазни текст је језички предложак у коме ученици уочавају, препознају или проналазе језичку појаву која је предмет проучавања на часу. Лингвометодички текст користи се зато да би се о језику говорило из језичке праксе, а не из апстрактних полазишта науке о језику. Дакле, његова функција је да створи природно и *реално окружење*⁹³ за уочавање и разумевање језичке појаве која се на часу обрађује. Још у књизи Т. Лилића (1956: 116) под појмом *материјал на коме треба обрађивати граматiku* управо се мисли на такав текст. Неколико година касније, П. Маочанин (1959: 112) залаже се за реченицу као основну јединицу за проучавање језичких јединица и правила. Треба истаћи да се и методичари који нису заступали развој методичке структуре часа залажу за *текст* као полазиште у настави граматике. Учење граматике изван текста или говорне ситуације доводи до формализма, јер како истиче Т. Перушко (1961: 268), за успешно проучавање језичких појава без конкретних примера требало би имати високо развијено апстрактно (појмовно) мишљење, што код деце основне школе није случај.

Према речима В. Милатовића (1991: 142), полазни текстови морају бити кратки, логични, занимљиви, примерени узрасту ученика и богати језичком појавом

настава подразумева ученичко самостално истраживање и решавање проблема у наставном процесу, чиме се подстиче мисаона активност и развија стваралачко мишљење.

⁹³ Реално окружење овде подразумева стварање конкретног говорног (језичког) дискурса у коме се природно јављају одговарајуће језичке законитости или појаве.

која се на часу обрађује. Тако је један од озбиљних задатака за наставнике управо избор таквог текста. Он може бити везани или неvezани. Везани текст је најчешће одломак из дужег књижевног дела, басна, краћа прича, песма, новински или научнопопуларни текст, ученички рад, говорни или текст који саставља наставник.⁹⁴ Већина методичара сматра да је књижевни текст најпогоднији, јер утиче на стил и укус ученика и изазива уметнички доживљај.⁹⁵ Према речима Р. Драгићевић (2012: 181) лингвометодички текст пре свега мора бити јасан, како наставник не би морао већи део часа посветити његовом тумачењу. Из овог разлога она оправдава наменско састављање текстова. У настави се користи и тзв. неvezани текст, који представља низ значењски неповезаних реченица. Они се најчешће користе у првом и другом разреду, када ученици не владају у потпуности вештином читања, али и касније када то захтева прилагођавање примера природи језичке јединице која се обрађује.⁹⁶

У настави језика значајно место заузимају језичке вежбе. Оне подразумевају систематско подстицање језичког стваралаштва усмерено на развој говора и оплемењивање језичког израза. Користе се у процесу описмењавања, усвајања знања о језику или уочавања стилских карактеристика књижевноуметничког текста. Према начину изражавања деле се на: (1) вежбе гестикулације – вежбе усмеравања пажње ученика на покрете лица и тела у току говора, (2) изговорне (ортоепске) – вежбе правилног изговарања гласова, речи и реченица, у циљу оспособљавања за изражајно и естетско говорно обликовање текста⁹⁷ и (3) писмене – вежбе усавршавања технике писања и подизање нивоа писмености кроз: а) преписивање, б) диктат, г) предусретање и исправљање намерно начињених правописних или граматичких грешака. По језичким нивоима деле се на: (1) фонолошке – међусобно разликовање

⁹⁴ Треба напоменути да је још Т. Лилић (1956: 116) упозоравао на непримереност текстова које саставља наставник за појединачну наставну јединицу. Како истиче, они су створени вештачки, за неку одређену сврху, те могу наставу граматике одвојити од живота и стварности.

⁹⁵ Овај став о избору полазног текста за час присутан је и у радовима хрватских методичара, јер како каже Д. Росандић (1988: 174), настава језика проналази у књижевним делима предмет свога проучавања и на књижевним текстовима проучава развој песничког језика и темељи стилистички приступ.

⁹⁶ На пример, у трећем разреду се обрађују скраћенице. Веома је тешко пронаћи одговарајући књижевни текст за уочавање ове правописне појаве. У свакодневној писменој комуникацији оне се најчешће користе у кратким порукама. Тада је оправдано користити неvezани лингвометодички текст, како би се њиме дочарало *реално окружење* за уочавање природе и функције скраћеница.

⁹⁷ Врсте изговорних вежби су: а) вежбе артикулације, б) акценатске вежбе, г) интонационе вежбе, д) вежбе дикције, њ) усмени диктат.

гласова и уочавање разлика у значењу речи које потичу од артикулационо-акустичких особина фонема (нпр. *мед – лед – ред*), уочавање фонемских варијанти (нпр. *Ана – Анка*); (2) лексичке – вежбе богаћења речника⁹⁸; (3) морфолошке – вежбе коришћења и комбиновања одговарајућих облика речи самостално или у одређеном контексту; (4) синтаксичке – рад на изграђивању реченице са становишта структуре, значења и стила⁹⁹ и (5) стилске вежбе – изграђивање стила усменог и писменог говора и уочавање стилских карактеристика књижевноуметничког текста.¹⁰⁰ У језичке вежбе се убрајају и *језичке игре*, као и *предбукварске вежбе* које се, реализују у оквиру наставе почетног читања и писања и предшколског васпитно-образовног рада на развоју говора.¹⁰¹

У наставној теорији пуно пажње посвећује се примени различитих типова илустрација, електронских материјала и других наставних средстава. Наставна средства представљају посредника у комуникацији између наставника и ученика. Њихова функција је, дакле, помоћна. Служе мотивисању ученика, представљању простих и сложених појава и односа, усмеравању пажње и мишљења ученика, припремању модела очекиваног ефекта, вежбању и сл. Међутим, у тој комуникацији

⁹⁸ Врсте лексичких вежби: а) ономагопејско подражавање природног гласа или звука и грађење речи; б) грађење деминутива и аугментатива в) проналажење антонима, г) проналажење синонима, д) откривање полисемичних речи; њ) породица речи – окупљање речи са истим кореном (паронима), е) тематски речник – асоцијативно груписање речи на основу задате теме (подврсте: именички, придевски и глаголски тематски речник), ж) грађење речи суфиксацијом и префиксацијом, з) настајање сложеница, и) морфологизација – замењивање скупа речи једном речју са истим значењем (нпр. *прекривено камењем – каменито*), ј) издвајање значења идиома из контекста.

⁹⁹ Врсте синтаксичких вежби: а) анализа реченице (делимична или потпуна), б) реченичне варијанте, в) састављање реченице (слободно, на основу задатих речи, на основу задате теме), г) допуњавање реченице, д) проширивање реченице, њ) рад на деформисаним реченицама, е) састављање реченица на словарици, састављање реченица на основу датог предмета или слике (у настави почетног читања и писања).

¹⁰⁰ Врсте стилских вежби: а) сликовито казивање, б) пренесена значења речи, в) појачавање и ублажавање израза, г) отклањање нејасности и двосмислености, д) отклањање празнословља и туђица, њ) уочавање и отклањање безначајних појединости, е) сажимање текста, ж) варијанте исказа.

¹⁰¹ У предбукварске вежбе спадају: (1) визуелне вежбе – усмерено посматрање, опажање појединости; (2) акустичке – вежбе слушања, усмерене на развијање говорног слуха; (3) вежбе дисања – усклађивање ритма дисања и говорења; (4) аналитичка вежбања – развијање фонематског слуха кроз растављање речи на гласове и одређивање позиције одређених гласова у речи; (5) синтетичка вежбања – синтеза гласова у речи, припрема за шчитавање и читање; (6) глобално читање – механичко памћење слике речи, без растављања на слова и гласове, и њено препознавање у новој ситуацији; (7) корективне вежбе – за отклањање посебних карактеристика говора (дечји неологизми, дијалекатизми и жаргонски изрази); (8) вежбе вођеног причања и описивања; (9) графомоторичке вежбе – припрема за успешно овладавање процесом писања (вежбе координације покрета руке и активности очију, вежбе за ослобађање руке, вежбе за развијање мишића руке, шаке и прстију).

она се не смеју испречити између наставника и ученика.¹⁰² У новијој литератури овом темом највише се бавио М. Николић (2006: 673–693). Разматрао је функције наставних средстава у настави језика. Издвојио је функције (1) подстицања говорне ситуације, (2) илустровања односа и релација, (3) персонификовања језичких појмова, (4) приказивања истог садржаја посебним начином писања и истицања или коришћењем језичких скривалица и ребуса, као и (5) функцију синтезе и систематизације. М. Николић истиче и њихов значај за мотивацију ученика, подстицање на мисаону ангажованост и подсећање на заборављене чињенице (садржаје). Из понуђених функција издвајају се илустровање односа и релација, синтеза и систематизација као најпогодније за наставу граматике.¹⁰³

Основна функција илустрација и илустровања јесте конкретизовање апстрактних појмова и односа. Нови начин да се оствари ова функција, како предлаже Р. Драгићевић (2012: 153. и 154), јесте коришћење појмовних метафора. „У мом уџбенику за пети разред реченицу сам метафорички представила као грану. На њој пише *предикат*, чиме се илуструје да је предикат довољан реченични члан за настајање реченице. Та грана се на следећим илустрацијама разгранава ка осталим реченичним члановима – субјекту, предикату, прилошкој допуни за место – и тиме се ученику илуструје важност предиката. Из њега произилазе и од њега зависе остали реченични чланови.” Осим коришћења појмовних метафора ауторка препоручује илустровање типичних примера.¹⁰⁴ Она сматра да је за разумевање и трајно памћење апстрактних граматичких појмова илустрација типичног примера једна од најефикаснијих метода.

¹⁰² Т. Лилић (1956) и П. Маочанин (1959) предлажу коришћење слика, графикана и табела у настави граматике. Поред тога, наводе примере за свако од поменутих наставних средстава, без удубљивања у њихове функције.

¹⁰³ Овом темом бавио се и хрватски методичар С. Тежак (1996: 168). Он истиче следеће функције *цртежа* у настави језика: (1) представљање правила персонификованом речју, (2) графички приказ проучаваних језичких чињеница, (3) графички приказ значењских и других језичких особина, (4) цртеж укључен у лингводидактички предлогак, (5) стриповни лингводидактички предлогак, (6) пресек говорних органа и њихових делова, (7) цртане загонетке: ребуси, укрштене речи, испуњалке, допуњалке и др. Међутим, и сам истиче да цртеж треба схватити искључиво као помоћно средство, а не као сам језички материјал.

¹⁰⁴ Ауторка наводи један пример уџбеничке интерпретације: „У уџбенику који сам користила као ученик, у лекцији о футуру другом, било је нацртано дрво и дечак који се пење уз њега да би убрао јабуку. На стаблу је писало: *Кад се будем понео*, а испод јабуке; *убраћу јабуку*. И дан-данас, прва, аутоматска помисао на футур други везана ми је за пример *Кад се будем понео, убраћу јабуку* и за слику дечака који се пење на дрво” (Драгићевић 2012: 154).

Као што видимо, у већини методичких радова аутори се баве наставним принципима, методичким радњама, нивоима знања, средствима и другим дидактичким сегментима у функцији наставе матерњег језика. Стога у њима, осим проучавања природе и функције лингвометодичког текста, мање има простора за проучавање конкретних лингвистичких тема у настави. Студија Р. Драгићевић (2012) усмерена је управо на наставне садржаје, њихов избор, селекцију и обликовање зависно од узраста деце (одговарајућег циклуса школовања). У том смислу ауторка истиче значај првог циклуса изучавања граматике. „Моје искуство у раду са студентима показало је да се знање стечено у првом кругу учења о неким појавама најдуже чува и да се, обично, прихвата без остатка. Грешке које су стечене у првом кругу често се никада не исправе” (Драгићевић 2012: 13. и 14). Стога ауторка узроке типичних грешака студената види у грешкама начињеним у почетној настави. На основу истраживања које је 2006. године спровела у четвртог разреду једне основне школе, Р. Драгићевић (2012: 120–128) наводи закључак да су ученици са великим успехом (90%) решили задатке по којима је у типичним примерима требало одредити род и број именица. Сматра да је разлог за то чињеница да се род и број именица учи у другом, трећем и четвртог разреду. Такође у великом проценту (86%) ученици су у низу речи препознали личне заменице у номинативу. Нешто мање успешно (77%) препознали су описне придеве у одломку поетског текста. Најлошије урађени задаци, међу којима се издваја непоштовање појединих правописних правила (речце *ли* и *не*, писање имена становника, писање тачке иза редног броја) и препознавање атрибута, упућују на проблеме у настави језика. У одељку посвећеном типичним грешкама студената Филолошког факултета у Београду, за које ауторка сматра да потичу из првог круга усвајања градива, анализирају се: разликовање граматичког и логичког субјекта, потешкоће са препознавањем сложеног глаголског облика у функцији предиката, неконгруентног атрибута и апозиције, као и објекта у реченицама неуобичајеног редоследа речи. Ова тема ће нас посебно занимати у одељку о настави синтаксе. Ауторка на основу тога отвара још једно важно питање – питање обима и дубине наставних садржаја. Сматра да је изузетно тешко одредити меру првог круга изучавања језика, који представља базу за даљу надградњу знања. Ауторка истиче да је тешко одредити шта је у проучавању језика основно. Стога закључује да би

програми били функционалнији када би се могло решити питање базичности у језику (Драгићевић 2012: 12). Такође сматра да што је језичка јединица базичнија, теже ју је представити и дефинисати у основношколској интерпретацији (2012: 10). Како примећује, школски систем условљава да ученик савладава сегмент по сегмент наставног садржаја, а анализа ових сегмената увек је некомплетна. Зато је готово немогуће ове елементе приказивати у систему.

Међу решењима за побољшање наставе правописа В. Брборић (2004: 226–234) предлаже и (1) конкретизацију наставних програма, (2) одређивање броја часова који ће се посвећивати правопису, (3) усклађивање уџбеника са стандардним правописним решењима, (4) обавештеност наставника о променама правописне норме, (5) усавршавање компетенција учитеља и наставника. Ови предлози могу се применити и на остале области језика, па и на наставу синтаксе.

У раду полазимо од поставки модерне наставе језика, али сматрамо да тип, облик и врста наставе нису нужно услов њеног квалитета. Уколико су садржаји часа добро осмишљени, и традиционалне врсте наставе и облици рада дају добре резултате. Због обима рада, нећемо се бавити свим елементима модерне наставе језика, али ћемо се трудити да их узмемо у обзир. Методика наставе граматике у досадашњој литератури углавном подразумева приказ општих дидактичких принципа, нивоа учења и путева сазнања, а само у појединим радовима даје се и нацрт методичке структуре часа. Ови аспекти наставе нису прилагођени конкретним захтевима наставе синтаксе. С друге стране, у резултатима истраживања Љ. Петровачки (2004) и Р. Драгићевић (2012) проналазимо основе за утемељење наставе синтаксе. Покушаћемо да их употпунимо резултатима нашег истраживања.

2.2.1. Настава синтаксе

Већина теоретичара методике наставе матерњег језика, наставу синтаксе не третира као посебну област, већ подразумевају да се општи ставови наставе граматике (принципи, путеви сазнања, нивои учења, моделовање наставног часа, полазни текст, иновативни приступи и др.) примењују на исти начин и код обраде садржаја из ове области. Међутим, управо модерни, иманентни приступ настави, подразумева осмишљавање методичких погледа и радњи у складу са природом садржаја који се обрађују. Међу малобројним ауторима који посвећују пажњу настави синтаксе најраније се јавља Миодраг С. Лалевић са *Приручником за наставу синтаксе српскохрватског језика* (1957).¹⁰⁵ У овом приручнику, наставнику се поступно нуде објашњени појединачни садржаји из синтаксе, уз коментаре о томе како би ова знања требало пренети ученицима. Дакле, овај приручник конципиран је као уџбеник за наставнике, а не само као приручник, како стоји у наслову. Оваквом типу уџбеника се две деценије раније оштро супротстављао А. Белић (Белић и Павловић 1939: 200. и 201). Као угледни лингвиста (а не примарно методичар), сматрао је да улога приручника за наставнике треба да буде праћење тековина науке о језику, а не тенденција да се знање наставника сведе на ђачки уџбеник. Стога ћемо у други план ставити намену приручника, а пажњу усмерити на поједине, за то време модерне, методичке погледе на садржаје из синтаксе. Овде треба имати на уму и чињеницу да је овај приручник био намењен извођењу наставе у старијим разредима основне школе. Према речима М. С. Лалевића (1957: 67) појму реченице у настави не треба прилазити од одвојених реченичних елемената – субјекта и предиката, већ као јединственом садржају и јединственом утиску који се преноси од говорника ка саговорнику. Кад ученик створи појам о реченици, прелази се на њене елементе: субјекат, предикат, објекат и друге додатке (Лалевић 1957: 30).¹⁰⁶ Поред тога, Лалевић (1957: 31) истиче да још у млађим разредима ученици треба да увиде

¹⁰⁵ Осим овог приручника М. С. Лалевић објавио је и уџбеник за средње школе *Синтакса српскохрватског књижевног језика* (1962).

¹⁰⁶ Нове савремене граматике (Станојчић и Поповић 2008) тај „јединствени садржај, утисак” односно појам о реченици посматрају као елемент комуникативности битан за преношење целовите поруке.

разноликост служби коју једна реч може да има у различитим реченицама: „да именица може бити и субјекат, и објекат, и име у предикату, и прилошка одредба, и атрибут, и сл.”. Дакле, по речима Лалевића, задатак почетне наставе синтаксе јесте формирање основног појма о реченици, уочавање реченичних елемената и њихове реченичне функције (службе).¹⁰⁷

М. Стевановић (1961: 134–139) је посебну пажњу посветио расветљавању значаја проучавања синтагми у настави језика. Разумевање синтагме као синтаксичке јединице Стевановић тумачи као основу за разумевање свих осталих синтаксичких јединица и њихових међусобних односа. У том смислу он каже: „Као што су просте, односно просте проширене реченице, у сложеној – или зависне једна од друге или су међусобно напоредне, независне једна од друге, – тако су исто... и делови синтагми или међусобно зависни или су пак напоредног, независног карактера” (1961: 137).

У новије време значајан допринос методици наставе синтаксе дао је С. Тежак у књизи *Теорија и пракса наставе хрватскога језика I* (1996). Његови радови из ове области консултовани су и у српским методичким круговима. Своје излагање о настави синтаксе у основној и средњој школи Тежак (1996: 318–348) је изградио као одговоре на актуелна питања из ове области: Да ли је синтакса нужан део општег образовања? Када почети са наставом синтаксе? Коју синтаксичку теорију следити? Треба ли кренути од речи, синтагме, реченице или дискурса?¹⁰⁸ Којој дефиницији реченице дати предност у основној и средњој школи? Разматрање ових питања односи се првенствено на старије разреде основне и средње школе. Аутор наводи многа решења ових питања, али се не опредељује ни за једно појединачно. Поред наведених питања, Тежак истиче важност избора типских задатака које сматра најефикаснијим код обраде садржаја из синтаксе, као и успостављања корелације са

¹⁰⁷ „Да ли су речи именована, или су помоћне, или одношајне, или модалне, – од тога зависи у коју их категорију стављамо. Да ли имају предметно значење, или казују особину, или дејство, или количину, или им је служба везивна и сл. Али ће свака реч као елемент који је неопходан у говору, јер је свака и постала у неопходности да се њоме изрази специфичност која је настала, свака ће реч већ самим тиме што постоји бити предодређена за извесну службу. Зато је потребно створити код ученика још и најмлађих разреда способност да самостално увиђају разлику речи не само по тој значењској страни њиховој него ... и новим службама у реченици” (Лалевић 1957: 30).

¹⁰⁸ С. Тежак (1996: 323) истиче да су могуће све четири *синтактодидактичке* концепције, али да се ни у једној од тих концепција не би могле мимоићи друге концепције. Оне би само имале различита места, размере и димензије у дидактичкој структури.

другим областима граматике и културом изражавања.¹⁰⁹ Неопходност проучавања основних појмова из синтаксе у настави С. Тежак (1996: 319) види у њиховом значају за развој мишљења и језичког образовања, али и познавања реченице као комуникативне јединице. Стога је, истиче аутор, њихово место већ у програмима за млађе разреде основне школе. Аутор саветује да се, у циљу развијања логичког мишљења, већ у трећем разреду ученици оспособљавају за анализу реченице на субјекатски и предикатски скуп, на једноставним примерима (Тежак 1996: 330). С. Тежак је једини теоретичар наставе синтаксе који обраћа пажњу на однос терминологије у лингвистици и настави граматике. Он каже: „ако назив помаже ученику да брже и боље схвати појам, не би га требало одбацити само зато што су се у језикословљу већ увријежили други називи” (1996: 327). То подразумева афирмисање описних (перифрастичних) израза, као што је нпр. *скуп речи* уместо *синтагма*. Овакав став највише погодује настави синтаксе у млађим разредима, о чему ће бити речи. Доста пажње он посвећује и графичком приказивању анализе реченице. Сматра га једним од сигурнијих начина да се провери колико ученик понире у синтаксичке односе у реченици (330–335). Међу моделима графичког приказивања које даје у књизи, у разредној настави може се применити потцртавање, али и једноставнији вид реченичног стабла, без рашчлањивања на дубинске структуре реченице.¹¹⁰ Међутим, поменуте поставке у овој књизи нису довољно разрађене да би, у одговарајућој мери, биле примењене у пракси.

Кад је у питању теоријски приступ настави синтаксе, онда свакако треба истаћи књигу новосадске методичарке Љ. Петровачки *Синтакса у настави српског језика и књижевности* (2004). У њој се најпре указује на примену достигнућа

¹⁰⁹ Наводи следеће вежбе за реализацију овакве везе: сређивање изобличене и неграматичке реченице, слагање реченице од задатих речи уз слободну употребу облика, допуњавање реченице, премештање реченичних делова, преобликовање реченице, замена синтаксичких јединица, проширивање реченице, сажимање реченица, исписивање реченичних чланова из текста, разврставање реченичних чланова у табеле, анализа реченице: а) помоћу питања, б) словним ознакама, в) словним формулама, г) реченичним стаблима, д) различитим графичким приказима, њ) постављањем знакова интерпункције и сл. Такође сматра да су разноврсност и јасност питања и задатака за вежбање од велике важности за усвајање наставних садржаја, јер кад се из поставке задатка и избора примера лако може сагледати материја коју ученик треба да савлада, успех у учењу је далеко већи.

¹¹⁰ Примећује се да С. Тежак примењује неке модерне лингвистичке теорије (нпр. генеративна синтакса).

савремених лингвистичких теорија – структуралистичких поставки и генеративних метода. „Генеративне методе омогућавају да се прати процес стварања (генерирања) синтаксичких структура, а то омогућава и схватање њихових односа. Употребом генеративног стабла, којим се ученицима приказују синтаксички односи унутар структура, остварује се битан методички принцип савремене наставе – принцип очигледности” (Петровачки 2004: 58). У том смислу ауторка је запазила пропусте који се јављају у наставној пракси и понудила своје методичко решење за структурирање наставне јединице зависно од предзнања ученика. Бавила се и обрадом појединачних појмова из синтаксе. Посебно значајно је рашчлањивање појединих синтаксичких појмова на елементе који се постепено усвајају у процесу наставе.

Како примећује Љ. Петровачки у пракси се често среће и проблем неразликовања врсте и службе речи у реченици. „Нпр. Од ученика тражи да у некој реченици одреде реченичне чланове, а они одређују врсте речи, јер нису јасно разграничили класе појмова – морфолошки и синтаксички ниво” (Петровачки 2004: 62). Ово је још једно у низу отворених питања у настави синтаксе за млађе разреде, на које ћемо покушати да дамо одговор.

На основу Блумове таксономије Љ. Петровачки (2004: 61) сачинила је конкретан предлог општих задатака које треба испунити у целокупној настави синтаксе:

- сагледавање синтаксе као дела језичког система,
- стицање знања о систему флексије, синтаксичким јединицама, посебно о реченици,
- разумевање синтаксичких категорија, принципа и законитости,
- увиђање и рашчлањивање синтаксичких конструкција,
- примена знања при анализи конкретних синтаксичких јединица,
- анализа најтипичнијих реченичних модела и конструкција,
- уочавање смислених – значењских веза у реченици,
- примена правописних правила повезаних са синтаксом,
- примена синтаксичких знања у говору и читању, уочавање логичког акцента реченице, реченичне интонације, паузе и темпа,

- стваралачка примена синтаксичког знања у усменом и писменом изражавању,
- процењивање и структурирање синтаксичке грађе,
- тумачење текста на синтаксичко-стилистичком нивоу.

Ово је за нас драгоцен предлог задатака с обзиром на чињеницу да до сада у методици нигде нису дефинисани конкретни задаци наставе синтаксе. Наставни програми и методичка литература се углавном држе општих задатака наставе језика и књижевности. Узимајући у обзир програмске одреднице, највећи број тачака ове таксономије може се преликати на наставу синтаксе у млађим разредима.¹¹¹ Међутим, у настави синтаксе за млађе разреде примери морају да буду типизирани (реченице у којима је све очигледно), за разлику од старијих разреда и средњошколских примера у којима је, према речима Љ. Петровачки (2004: 68) принцип супротан.

Треба узети у обзир да, поред бављења садржајима из синтаксе, Петровачки посебно истиче значај наставника и његовог сталног усавршавања и праћења како методичке, тако и лингвистичке литературе. Његов задатак је, како истиче, веома сложен: разрадити, методички уобличити и презентовати ученицима синтаксичке садржаје. У томе му, према речима ауторке, донекле може бити од користи школски уџбеник.¹¹²

Поменута литература бави се наставом синтаксе у старијим разредима основне школе и средњој школи. Поставку проблема и начине на који су их аутори рашчлањивали, могуће је, у одређеној мери, применити и на синтаксу у разредној настави. Узимајући у обзир њихове закључке усмерене на унапређивање изучавања ове комплексне области, покушаћемо да формулишемо тезе за побољшавање појединих аспеката наставе синтаксе у млађим разредима.

¹¹¹ У млађим разредима није присутно стицање знања о систему флексије, процењивање и структурирање синтаксичке грађе.

¹¹² За разлику од уџбеника за средње школе, који су писани стручним језиком, уџбеници за основну школу, а посебно они намењени најмлађем узрасту, износе имплицитне – методички обликоване садржаје намењене ученику. Приручници уз ове уџбенике не објашњавају увек методичке намере аутора приликом обликовања наставних садржаја, те се поједини методички поступци у пракси и не тумаче на прави начин. Наставни програми, поред тога, дају прилично општа усмерења, без дефинисања појмова у језичком систему. Стога је на наставнику да самостално селекује грађу и направи избор лингвометодичких усмерења.

Садржаји који се изучавају од првог до четвртог разреда представљају темељ даљег учења. Другим речима, потешкоће на које се наилази у каснијим разредима понекад су последица пропуста у извођењу наставе за млађе разреде.¹¹³ Овакав закључак износи Р. Драгићевић (2012: 135) у својој књизи *Лексикологија и граматика у школи*. Утемељен је на резултатима истраживања знања студената Филолошког факултета, из кога су се издвојиле типичне грешке које су, по речима ауторке, настале као „последица проблема у образовном ланцу”. Ови подаци ће нам бити драгоцени у методичком обликовању садржаја из синтаксе. Једна од истакнутијих типичних грешака која се анализира у овој књизи јесте неразликовање атрибута од прилошке одредбе за начин, тј. неразумевање односа између придева и именице, односно прилога и глагола. Осим тога, ауторка истиче проблем препознавања падежног атрибута. „Ученици у првој фази учења о атрибуту везују овај реченични члан за придев. Понекад чак мешају план врсте речи и план функције – за неке ученике придев дуго представља исто што и атрибут, а то је исто што и епитет” (Драгићевић 2012: 139). Друга типична грешка је везивање функције субјекта само за номинатив. Трећа грешка, како ауторка наводи, јесте фиксирање за први круг изучавања предиката када се уводе само прости глаголски облици. Тако ученици не успевају да „два глагола у личном глаголском облику третирају као једну функционалну јединицу у служби предиката” (2012: 138). Четврта типична грешка којој ћемо посветити пажњу у овом раду јесте „везивање објекта за крај реченице – свака именица на крају реченице за неке студенте је објекат” (Драгићевић 2012: 141). Ауторка даје критички суд организације наставних садржаја по концентричним круговима. Сматра да су поједина знања или превише сложена за ученике у првом циклусу школовања или су лоше осмишљена, те се из једног од та два разлога први циклус школовања може сматрати „непродуктивном фазом учења”. Проблем другог круга ауторка види у пропусту наставника који граде следећи концентрични круг „не обазирјући се на чињеницу да од првог круга није било користи. И тако се привидно

¹¹³ Према закључцима истраживања које је, са ученицима осмог разреда основне школе, спровела Љ. Петровачки (2004: 97) потребно је да ученици постепено акумулирају своја знања кроз разреде, како би их у старијим разредима подигли на виши ниво. Дакле, наставу синтаксе у млађим разредима требало би свести на оне садржаје који ће бити основа будућих знања.

граде концентрични кругови, али сваки од њих оивичава празан простор, који је последица претходне непродуктивне фазе учења” (Драгићевић 2012: 142. и 143). У закључку истиче да је осмишљавање и извођење првог круга у систему стицања знања у виду концентричних кругова једно од круцијалних питања наставе српског језика.

Наставу синтаксе, сходно природи њеног садржаја, потребно је заснивати на структурама знања, које се постављају у млађим разредима, да би се оне у старијим прошириле и продубиле. Учење језика, дакле, треба посматрати као систем међусобно повезаних подсистема и елемената у њима.

2.2.1.1. Однос научне и наставне теорије

Како истиче М. Вилотијевић (2000: 84), наставни садржаји које ученици савлађују уз помоћ наставника морају бити научно засновани, али између њих и науке се не може ставити знак једнакости. Они треба да буду дидактичко-методички обликовани, тј. прилагођени психофизичким могућностима одговарајућег узраста ученика. Ако знамо да су садржаји који се изучавају у млађим разредима редуковани из различитих педагошко-психолошких разлога (пре свега због примерености узрасту деце), питамо се које садржаје заиста можемо сматрати основама наставе. Тиме се отварају још два питања: Могу ли се сазнања о језику системски редуковати? Како се поставити према питањима која намећу говорне ситуације на часу? Да ли их оставити отвореним, или оспособити учитеље да у складу са педагошким околностима проширирују домен наставних садржаја?

На несклад између напретка науке о језику и заостајања у примени модерних сазнања у настави упозорава В. Милатовић (2007: 92. и 93): „Научна сазнања по правилу увек иду испред наставне теорије и праксе и у томе нема ништа необично. Необично је то када настава граматике много заостаје за савременим лингвистичко-граматичким токовима, када, с једне стране, постоји модерна и неспорно ваљана језичка теорија и наука а, с друге стране, постоји архаична настава језика.” Како решавати овај несклад и примењивати нове лингвистичке теорије у школском образовању? Најпре се то мора учинити у млађим разредима, тако да нови концепт прву генерацију прати до краја средње школе. Стога се у овом раду позивамо на оне

граматике за старије резреде основне и за средњу школу, који у већој мери прате токове у науци о српском језику. Осим тога, укључујемо закључке научних радова савремених синтаксичара који се односе, или се могу применити, на анализу просте реченице у настави.

Методичка разматрања увек отварају проблем кохерентности терминологије. Однос између терминологије која се користи у настави и оне коју доноси уско стручна литература, тешко је помирити у једном методичком раду. Када је намењена ученику, терминологија прописана наставним програмом је одговарајућа, али кад се користи у методичком раду, она је недовољна. Овај проблем посебно је изражен у радовима који се односе на наставу у млађим разредима. Како бисмо јасно поставили разлику између терминологије коју можемо користити у разредној настави, и оне коју користимо само у научним и уско стручним радовима, у прилогу смо навели спискове паралелних термина значајних за наставу синтаксе (в. прилог 1).

Битна методолошка разлика између лингвистике и методике наставе језика јесте приступ језику. За разлику од **лингвистичких** истраживања, која подразумевају индуктивно-дедуктивно закључивање на основу постојећег, одабраног корпуса примера и постојећих научних теорија, у **методици** се иде обрнутим – дедуктивним путем. У припреми наставне грађе полази се од постојећих лингвистичких закључака, који су проверени у струци. Они се узимају у поједностављеној форми – зависно од степена селективности у наставном програму, тј. од узраста коме су намењени. Најпре се бирају граматички садржаји који ће бити приказани у настави. У зависности од доминантних обележја ових садржаја, бирају се одговарајући типски примери за њихово приказивање и илустровање. Ови примери, могу припадати управо оном корпусу од кога се у лингвистичком истраживању пошло и које су проучаваоци језика навели као узорне. Тек у **наставној** интерпретацији садржаја – у реализацији наставе – симулира се истраживачки поступак уочавања одређених језичких појава у одабраном корпусу, издвајање њихових заједничких обележја и формирање одговарајућих појмова индуктивним или индуктивно-дедуктивним путем.

2.2.2. Формирање појмова у светлу когнитивних теорија

Настава синтаксе у млађим разредима представља први корак упознавања система појмова из синтаксе, који се даље усваја и продубљује кроз наредна два циклуса школовања. У том процесу јавља се низ проблема, због сложености садржаја с једне стране, и узрачних могућности ученика, с друге стране. Како би се ови проблеми избегли, методички приступ садржајима из синтаксе би се морао заснивати на истовременом разумевању и уважавању обележја и односа синтаксичких појмова у систему и психолошких процеса усвајања тих појмова на одговарајућем узрасту. У раду ћемо покушати да пронађемо нека од решења, ослањајући се на когнитивне теорије Жана Пијажеа (1983), Лава Виготског (1996), Церома Брунера (2000) и Дејвида Оусубела (2000). Изнећемо само оне аспекте теорија поменутих аутора, које нам могу помоћи да расветлимо процесе усвајања појмова – без намере да их све у целини прикажемо или хронолошки представимо. У том смислу узимаћемо у обзир и енглески универзитетски уџбеник *Psychology in Education* (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008), у коме се одређени елементи наставе расветљавају управо са становишта когнитивних теорија. Овај извор нам је посебно драгоцен због илустративних примера примене тих теорија на конкретним садржајима различитих наставних предмета.

Износећи виђења поменутих теоретичара покушаћемо да расветлимо и разумемо мисаоне процесе на којима се заснива усвајање апстрактних појмова из синтаксе.

Ослањајући се на теорију Л. Виготског, најпре ћемо истаћи разлику између простог памћења и формирања појмова: „На основу истраживања процеса формирања појмова познато нам је да појам не представља обичан скуп асоцијативних веза, који се усваја памћењем, није аутоматска интелектуална навика, него сложен и аутентичан чин мишљења, који се не може једноставно научити вежбањем, већ неизоставно захтева да се мисао детета подигне у свом унутрашњем развоју на виши ступањ како би појам могао настати у свести. Истраживање нас учи да појам на било ком степену свог развоја, представља, са психолошког становишта, чин уопштавања” (1996: 143. и 144). Улога наставе би, у том смислу, требало да буде

стварање погодних услова, пре свега кроз приказивање одговарајућих садржаја, који подстичу дете да мисли, повезује, уопштава, примењује и трансформише своје знање у новим ситуацијама. У току осмишљавања наставе је, стога, веома значајно познавати процес усвајања појмова.

Како истиче Л. Виготски (1996: 144), најважнији резултат свих психолошких истраживања јесте поуздано утврђен став да се појмови, психолошки схваћени као значења речи, развијају, и то прелажењем с једне структуре уопштавања на другу. У тренутку кад је дете први пут научило нову реч, повезану са одређеним значењем, развој речи се није завршио, него је тек почео. Та реч је у почетку уопштавање најелементарније врсте. Како тече развој детета, тако оно прелази са елементарног уопштавања на све више и више врсте уопштавања, завршавајући тај процес формирања аутентичних и правих појмова. Овде треба поменути и ауторово истицање значаја говора (речи) за развој појмовног мишљења: „Појам је немогућан без речи, појмовно мишљење је немогуће ван говорног мишљења; нов суштински, средишњи чинилац целог тог процеса, који се са разлогом може сматрати узрочником сазревања појмова, јесте специфична употреба речи, функционална примена знака као средства формирања појмова” (Виготски 1996: 103. и 230). Како аутор истиче, у питању је унутрашње јединство чинилаца садржине и форме у развоју мишљења, јер мисао се не изражава речју, него се остварује у речи. Поменути аспекти теорије посебно ће утицати на наш став о значају принципа спиралних кругова у наставним програмима, а нешто практичније о значају увођења терминологије и поступном упознавању са одговарајућим обележјима појмова који се њиме именују.

Како наводи Л. Виготски: „Појам настаје када се низ апстрахованих својстава поново синтетизује и када тако добијена апстрактна синтеза постане основни вид мишљења помоћу којег дете схвата стварност која га окружује” (Виготски 1996: 133). У лексикографској психолошкој литератури (Ребер и Ребер 2010: 420) појам се дефинише као унутрашња психолошка репрезентација заједничких атрибута групе предмета, али често и као сам скуп њихових заједничких обележја. Ту се пре свега мисли на својства која су когнитивно представљена, али која одређени предмети заиста поседују. Другим речима, у психолошкој терминологији појмови се обично крећу на континууму конкретно-апстрактно. Појмови су, дакле, апстракције, које не

постоје у стварности.¹¹⁴ У стварности постоје само поједине конкретизације појмова (примери). Из оваквог гледишта проистекла је *теорија дефинишућих атрибута* по којој одређене примере препознајемо тако што примећујемо њихова кључна обележја (Вулфолк, Хјуз и Вокап: 338).¹¹⁵ Оусубел (2000: 88) ова обележја или атрибуте назива и *критеријумским*. Како истиче, они настају из непосредног искуства са примерима неког појма, сукцесивним низом постављања и тестирања хипотеза и процесом генерализације.¹¹⁶ Упознавањем са представницима неког појма, постављамо хипотезу о њиховим битним заједничким обележјима. Таква хипотеза нам помаже у даљем сакупљању нових примера који се одликују истим обележјем или низом заједничких обележја. На сличан начин процес усвајања појмова објашњава и Џ. Брунер (према Вилотијевић 2000а: 242): „Појединац из великог броја ствари одабира оне које имају нешто заједничко и сврстава их у одређену категорију. Тај процес осмишљавања Брунер назива концептуализацијом или категоризацијом”. Дакле, формирање појмова подразумева процес апстраховања квалитета, особина или обележја која представљају појам. У људско појмовно понашање укључено је неколико различитих, међусобно повезаних когнитивних процеса: а) индуктивне операције за симболичко представљање појма – *стицање појмова*, б) формирање менталне представе о самом појму, в) међусобно разликовање појмова – *откривање* или *идентификовање појмова* и г) бирање најпогоднијег појма у одређеним околностима – *коришћење појма* (в. Ребер и Ребер 2010: 420).

На овим процесима требало би заснивати и поступке подучавања у настави синтаксе. Тиме је могуће помоћи ученицима да формирају одређене појмове, кроз

¹¹⁴ Како наводи Радован Антонијевић (2007: 426) „појмови се не могу схватати као статичне непокретне форме мишљења због тога што сама објективна стварност која представља њихово сазнајно исходиште није статична и непроменљива, већ је, напротив, веома сложена, динамична, у непрестаном развоју и мењању”. Појам је, како аутор даље наглашава „статичан по моменту фиксације сазнајних одредница које чине његов садржај, а с друге стране динамичан и развојан на основу природе самог људског мишљења и специфичности које се односе на апроксимативно приближавање предмету сазнавања”.

¹¹⁵ Термин *атрибут појма* нећемо користити у раду, да не би дошло до забуне, јер се међу синтаксичким појмовима које обрађујемо налази и *атрибут* као реченични конституент.

¹¹⁶ У том смислу Оусубел (2000: 88) наводи следећи пример: Кроз сукцесивне сусрете са различитим псима и другим животињама, који се завршавају генерализацијом о критеријалним атрибутима појма, настаје појам *нас*. Знак (реч) *нас* се у овом случају, обично усваја пре самог појма (апстракције).

истицање њихових кључних обележја. Стога је један од важних елемената успешног усвајања појмова указивање на прототипичне представнике који илуструју та обележја (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340). Упознавањем таквих примера ученик сазнаје и усваја типична обележја појма. Међутим, како истичу аутори, упознавање прототипичних представника није довољно, јер се међу новим примерима могу појавити такви који нису довољно прозирни (који су *двосмислени*) јер их њихове поједине одлике привидно сврставају у представнике неког другог појма.¹¹⁷ У том смислу је важно истицати дистинктивна обележја појмова, тј. обележја која их суштински одређују и истовремено разликују од других сродних појмова. Клаусмајер (1978) дефинише три врсте обележја појмова: (1) *дефинишуће атрибуте* – обележја која конституишу садржај појма; (2) *критичке атрибуте*, који су неопходни за разликовање чланова једне координисане класе од чланова друге координисане класе; (3) *атрибуте варијабле*, који су неопходни за разликовање чланова унутар дате класе (према Лазаревић 1999: 85). Значај расветљавања ових трију врста обележја (атрибута) огледа се у успешном одређивању једног појма у односу на остале појмове у систему, исте или неке граничне области (као што је то, на пример, морфологија у односу на синтаксу). У том циљу у настави можемо симулирати природан поступак усвајања појмова кроз *тестирање хипотеза*. Поступак тестирања хипотеза остварује се навођењем примера (examples) и непримера (non-examples) на основу којих ученици вођено издвајају одлике појма (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340). Непримери се одликују одређеним обележјима које поседују и примери траженог појма, али их та обележја не сврставају у његове представнике. На пример, могућност летења је заједничка особина већине птица, али она слепог миша не сврстава у птице, као што живот под водом кита не сврстава у рибе. У том смислу, слепи миш је *непример* птица, а кит *непример* риба. Непримери су, дакле, лажни примери, те префиксоид *псеудо* више одговара термину, него негација. Негацијом се пориче да је то уопште пример, што свакако није тачно. У питању је пример, али неког другог појма. Зато ћемо се у раду определити за термин

¹¹⁷ Аутори наводе пример маслине, која садржи обележја воћа (семенка у плоду), али није типичан пример воћке (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340). Познајући укус и улогу ове биљке у домаћинству, ученици су у дилеми у коју класу је треба сврстати, те ће је неретко сврстати у поврће.

псеудопример. *Псеудопример* је, дакле, пример неког другог, а не појма који се жели илустровати.

Навођењем псеудопримера и њиховом анализом, ученици учвршћују битна, дистинктивна обележја појма и постављају границе са другим блиским појмовима (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 341). У поступку тестирања хипотеза наводе се две колоне – једна под називом *примери* и друга под називом *псеудопримери*. У првој колони се постепено наводе представници одабраног појма, а у другој представници других појмова који имају неких заједничких обележја са представницима траженог појма. У сваком кораку ученици постављају хипотезе о доминантним обележјима наведених примера. Затим их преиспитују поређењем са обележјима псеудопримера и у складу са тим потврђују, прецизирају или одбацују. Обележја која се потврде у тестирању постављених хипотеза збрајају се у дефиницију појма и приписују одговарајућем термину.¹¹⁸ Уз неопходну модификацију, овај поступак подучавања појмовима покушаћемо да применимо у настави синтаксе (в. т. 5.3.3.2/б). Њиме се долази до дистинктивних својстава која омеђују реченичне чланове. Коју год стратегију подучавања појмовима да користимо, биће нам потребне четири компоненте: (1) примери и псеудопримери, (2) битна и небитна обележја појма, (3) назив појма (термин) и (4) дефиниција (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 341).

Процес усвајања појмова когнитивисти описују као стицање нових и реструктурирање старих знања. *Знање* одређију као свеукупност информација које поседује једна особа, менталне компоненте које настају из појединих или свих процеса, било да су урођене или стечене искуством (Ребер и Ребер 2010: 662).

¹¹⁸ Пример који су навели аутори усмерен је на формирање појма воће (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340): (1) У првом кораку учитељ је поставио два знака, као наслове двеју колона: *примери* и *псеудопримери*. Затим је испод знака *примери* навео јабуку, а испод знака *псеудопримери* камен. (2) Ученици су поставили прву хипотезу која је гласила: „ствари које једемо”. Затим је наставник поред колона записао и наслов *Хипотезе* и укратко објаснио деци значење ове речи. Испод наслова навео је први предлог ученика: „ствари које једемо”. (3) Затим је затражио да ученици наведу још хипотеза на основу датих примера и псеудопримера. Следеће хипотезе биле су: „жива бића”, „ствари које расту на дрвету”. (4) Наставник је додао парадајз у колону примера, а шаргарепу у колону псеудопримера. Тиме је навео ученике да поново преиспитају критеријуме (хипотезе које су навели). (5) Ученици наводе нову хипотезу: „црвене ствари”, а учитељ је записује испод наслова *Хипотезе*. (6) Учитељ даље ниже примере бресква, тиква, поморанца и псеудопримере зелена салата, артичока, кромпир. (7) Ђаци постављају нове хипотезе и сужавају их на ствари које имају семенку у свом плоду. На крају је формиран појам воће као храна која у свом јестивом делу има семенке (или напреднија дефиниција *било који увећан тучак попут ораха, папарајза, ананаса или јестиви делови биљака који су се развили од цветова*).

Сазнајне функције, поред веровања, хтења, ставова, вредности, запажених чињеница и језика са његовим релационим системима, учествују у развоју когнитивне структуре. Когнитивне структуре представљају организацију целокупне реалности у јединствени систем. Овај термин не указује само на структуру из које исходи сазнање, већ и на модалитет који прима одређена сазнања, цензурише их, или чак елиминише (Крстић 1991: 261). Као такве, когнитивне структуре су услов учења, а карактеристично за њих је и да су, када се формирају, независне од конкретних садржаја на којима су претходно настале.

Процес сазнавања, према теорији швајцарског психолога Ж. Пијажеа (Пијаже и Инхелдер 1996: 143), изазива когнитивну неравнотежу или конфликт између постојећег система мисаоних операција и нових сазнања. Успешно учење, по њему, подразумева поновно успостављање мисаоне равнотеже путем *асимилације* нових знања у постојеће мисаоне структуре или њихово реструктурирање у складу са захтевима које намеће учење нових садржаја – *акомодација*.¹¹⁹ Слично томе, Л. Виготски (1996: 174) процес учења објашњава као настајање нових структура и усавршавање старих.¹²⁰ И Џ. Брунер овај процес објашњава као усвајање, трансформацију и проверу адекватности знања, као конструисање и сређивање појмова по одређеном критеријуму. Као остали когнитивисти, и Оусубел сматра да су претходна знања веома важна за учење, а да се нова знања усвајају на два начина – повезују се са постојећим или су толико нова да су потребне измене у учениковој когнитивној структури. Методички приступ овом проблему подразумевао би праћење и подржавање ових процеса у настави. Д. Оусубел препоручује да се у настави користе тзв. *организатори напредка* (*advance organisers*), помоћу којих се ученику помаже да превазиђе несклад између постојећих знања и нових информација и идеја. То су педагошка средства која се користе у процесу

¹¹⁹ Видети Пијаже 1983: 14–16. и Пијаже и Инхелдер 1996: 143.

¹²⁰ Он наводи резултат истраживања према коме: „Дете ствара нову структуру уопштавања испрва на малобројним, обично новостеченим појмовима, на пример, за време учења; кад је овладао том новом структуром, оно само услед тога реструктурира, преображава и структуру свих ранијих појмова. На тај начин, ранији рад мисли не пропада, појмови се не формирају поново на сваком новом ступњу, свако поједино значење не мора да обавља цео посао око измене структуре. То се догађа, као и све структурне мисаоне радње, овладавањем новим начелом на малобројним појмовима, које се затим распростире и преноси, услед структурних закона, и на целу област појмова” (Виготски 1996: 211).

имплементације нових сазнања у постојеће *структуре знања (идејна „сидришта“)*. Посебно су корисна када се усвајању нових знања опирају постојећа. Ова наставна средства садрже разне графичке или симболичке ознаке којима се ученицима указује на нове садржаје или односе међу садржајима у градиву, који могу бити извори потенцијалних нејасноћа и грешака. Како истиче Д. Оусубел (2000: 11), организатори напретка морају бити на вишем нивоу општости у односу на садржаје који се уче. У том смислу, један од најефикаснијих типова овог наставног средства јесте графичко приказивање *мреже појмова*. Њоме се графички истичу смисаоне и хијерархијске везе и односи међу појмовима. С обзиром на то што су наставни садржаји из синтаксе део једног вишег система појмова, на овом аспекту потребно је посебно радити. Без разумевања односа речи у реченици, није могуће ни разумевање њихових појединачних функција. Стога је један од битнијих темеља правилног усвајања садржаја из синтаксе разумевање односа координације и субординације. Д. Оусубел (2000) сматра да ученик није способан да самостално открива узајамне везе у садржајима које учи, већ да их је у настави неопходно представити у виду организованих информација (Примере овог средства видети у т. 5.3.3. и прилозима 26. и 27).

Резултати психолошких истраживања посебно су нам значајни за разумевање развојних могућности ученика млађих разреда. Према теорији Џ. Брунера у млађим разредима почиње симболички начин сазнавања, који се одликује способношћу појединца да користи појмове, да самостално успоставља хијерархију тих појмова по одређеним критеријумима и да их комбинује (према Вилотијевић 2000а: 244). Л. Виготски, овај развојни период представља другачије: као прелаз са мишљења у комплексима ка апстрактном мишљењу.¹²¹ Врсту комплекса карактеристичну за овај узраст Виготски (1996: 114) назива псеудопојмом, „због тога што уопштавање које настаје у мишљењу детета подсећа по спољном изгледу на појам којим се у својој интелектуалној делатности користи одрастао човек, али који, по својој суштини, по

¹²¹ Према Л. Виготском (1996: 108. и 109) мишљење у комплексима је други ступањ развоја појмова. Дете почиње да спаја истоврсне предмете у општу групу по законима објективних веза, које открива у стварима. Међутим, док се појам заснива на истоврсним, логички истоветним везама, комплекс се заснива на најразноврснијим стварним везама, које често немају ничег заједничког међу собом.

својој психичкој природи представља нешто сасвим различито од појма у правом смислу речи”. Виготски (1996: 119) наводи следеће одлике псеудопојма: заснива се на конкретно-опажајној природи веза, у оквиру њега није присутно јединство веза, нити хијерархије, тј. односа општег према посебном и посебног према општем. Он објашњава настанак псеудопојма на следећи начин: „Дете учи од одраслих готова значења речи, али одрасли не могу пренети на дете и свој начин мишљења” (Виготски 1996: 116). Тако дете користи одговарајуће речи и термине, али се иза тих речи и темина не налази стварни појам, већ псеудопојам. Како Виготски (1996: 117) истиче: „Та противуречност састоји се у томе што нам се у облику псеудопојма испољава такав комплекс који је функционално еквивалентан појму утолико што приликом говорне комуникације и споразумевања са дететом одрасли не запажа различитост тог комплекса од појма”. Разлика се, међутим, испољава у зрелости појма именованог речју коју дете правилно користи у одређеној говорној ситуацији. Наставник који осмишљава и изводи наставу, треба да буде упознат са овим развојним одликама дечјег мишљења и потенцијалним неспоразумима које треба избећи и отклонити.

3. УЦБЕНИЧКИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СИНТАКСЕ

Анализа уџбеничких текстова намењених настави синтаксе биће усмерена на сагледавање њихове структуре и функције. Узећемо у обзир досадашње теорије и истраживања о уџбеницима, пре свега приликом терминолошког одређења структурних елемената и одговарајућих функција уџбеничког текста. Његову структуру најчешће чине *основни текст* и *дидактичко-методичка апаратура* (Пешић 1998: 18–26. и Коцић 2001: 131–156). У основном тексту излаже се дидактичко-методички обрађен садржај наставне теме. Градиво се приказује према одређеној логичкој структури која подразумева одговарајућу вертикалну и хоризонталну координацију садржаја. Како истиче Љ. Коцић (2001: 135), износе се потребне чињенице и генерализације исказане разним правилима, законима, дефиницијама, закључцима и др. Поштује се логика науке и њен систем појмова, а излагање треба да буде аргументовано, поткрепљено примерима и јасно. Дидактичко-методичка апаратура има мотивационо подстицајну функцију и обухвата разноврсне садржаје као што су питања, задаци, вежбања, закључци и изводи, одреднице, објашњења, додатне информације, био-библиографски подаци итд. Међутим, то не значи да у неким уџбеничким текстовима ови елементи не могу бити саставни део основног текста.

Једна од примарних функција уџбеничког текста је излагање градива. „У уџбенику мора постојати такозвана уџбеничка нарација, један део текста који је експозиторни по својој природи и који излаже, објашњава и повезује значајне појмове и чињенице” (Плут и Пешић 2007: 21). У оквиру ове функције уџбенички текст треба да оствари и одређене потфункције. У педагошкој литератури најзначајнију цитатност има класификација Дмитрија Дмитријевича Зујева (1988: 49. и 50), у којој су наведене дидактичке функције (1) информисања, (2) трансформације научно-теоријских знања¹²², (3) систематизације, (4) утврђивања и самопровере, (5)

¹²² Под трансформационом функцијом Д. Д. Зујев (1988: 55) подразумева дидактичку прераду и превођење наставних садржаја на ниво који је (1) доступан одређеном узрасту ученика, (2) пружа успостављање веза између градива које се учи и животног искуства и (3) који је оптималан да би се активирало учење, а све то кроз проблемско излагање, интересантне садржаје и емоционалну изражајност.

самообразовања, (6) интеграције, (7) координације и (8) тзв. развојно-васпитна функција. Ослањајући се на ову поделу, Љ. Коцић (2001: 137) наводи следеће дидактичке форме излагања градива: саопштавање, описивање, објашњавање (тумачење), стварање проблемских ситуација и решавање проблема, дијалог – кроз постављање питања и давање одговора, хеуристичко излагање и др. Зависно од образовних циљева и природе садржаја који се излаже, поменуте форме излагања у уџбеничком тексту добијају и одговарајућу методичку функцију. Тиме се, како истиче Ј. Пешић (1998: 126), омогућава ученику да лакше разуме ново градиво и постепено овлада научном терминологијом, симболичким ознакама, одредницама и нормама дате дисциплине.

У оквиру информацијске, тј. комуникативне функције уџбеничког текста С. Гашић Павишић (2001: 166. и 167) посебно истиче форме обраћања ученицима. Коришћењем ових форми ствара се илузија о присуству приповедача и уважава се присуство ученика читаоца. Тиме се остварује тзв. *дијалогичност* уџбеника.¹²³ То је само један од начина да се предметна област приближи читаоцу кроз његово активно укључивање у ток излагања. Д. Плут и Ј. Пешић (2007: 31) у том смислу истичу и значај развијања метакогнитивне подршке учењу, која се огледа у указивању на структуру текста, проблемском постављању садржаја и укључивању „језика мишљења” у уџбеник. Ту се пре свега мисли на именовање (1) појединих елемената уџбеничког текста, (2) одређених фаза процеса мишљења формулисаних као: претпостављам, очекујем, предлажем, сумњам, у складу са, за разлику од, напротив и сл. и (3) теоријских конструката: модел, правило, план, закључак, претпоставка и сл.

Једна од најцеловитијих монографија која се бави питањем структуре уџбеника је књига *Нови приступ структури уџбеника* Ј. Пешић (1998). Синтезом дотадашњих научних сазнања из области развојне психологије, педагошке психологије и анализе дискурса ауторка је дефинисала опште принципе организације уџбеника и понудила конкретна конструкцијска решења. Према тим принципима, уџбеник треба да омогући усвајање организованог система знања (заснованог на систему појмова) и осигура активно и смислено учење кроз (1) доступност

¹²³ Како истиче Ј. Пешић (1998: 137): „Заступници процедуралног приступа залажу се да текст и посматрамо као комуникативни догађај који се одвија у датом контексту”.

релевантних знања и искустава која треба да буду комплементарна претходним, али и да стварају одговарајуће основе за нова учења, (2) дискриминабилност градива – повезивање градива кроз наглашавање новина и специфичности садржаја који се учи у односу на постојећа знања, (3) јасноћу и стабилност знања или принцип консолидације по коме не треба прећи на нови корак у учењу док се претходни у довољној мери не утврди кроз појашњавање, вежбање и проверавање знања, (4) кохерентност и очигледност структуре текста, његову логичку и информативну организацију, (5) проблематизацију градива и стварање когнитивног конфликта и (6) остваривање метакогнитивне функције о чему је већ било речи. Приликом анализе уџбеничких текстова имаћемо у виду и ове принципе.

Размотримо уџбеничку интерпретацију садржаја из синтаксе. Поред општих принципа смисленог учења и организације уџбеничког текста, имаћемо посебно у виду да он мора бити одређен природом конкретне научне области. На важност тога упозоравају и Ј. Московљевић и К. Крстић (2007: 103) кад истичу да: „из психолошко-педагошке перспективе, један од основних циљева учења граматике јесте развој система појмова, па би уџбеници требало да подржавају и организују активност ученика ка том циљу. Појмове који се уче треба уводити као међусобно повезане, расветљавајући природу њихових узајамних односа и указујући на релације општости, а никако их не треба обрађивати као да су сви на истом нивоу”. Питање успостављања система знања истичу и Д. Плут и Ј. Пешић (2007: 11–33) као први међу критеријумима квалитета уџбеника који претпоставља препознатљив рад на формирању мреже појмова. Поред тога ауторке, наводе и следеће критеријуме: (1) комплетност информација за процес учења с разумевањем, (2) репрезентативност знања са становишта струке, (3) тачност информација, (4) разумљивост и коректност језика, (5) разнообразност начина приказивања садржаја, (6) функционалност илустрација, (7) прихватљив квалитет налога. Д. Плут и Ј. Пешић посебну пажњу посвећују квалитету налога, његовој ваљаности, релевантности, прецизности, разумљивости, као и тежини, зависно од компетенција које они подржавају. Функционалност илустрација, као и остали аутори (Зујев 1988: 137, Коцић 2001: 148–150, Гашић Павишић 2001: 171–185, Драгићевић 2012: 154), ауторке усмеравају на визуелно предочавање основне проблемске линије у уџбенику, на презентацију

функционалних односа, механизма различитих процеса и сл., али и украсну и мотивациону функцију. Ова, како истичу, помоћна средства, имају позитиван утицај на разумевање информација које су садржане у основном, линеарном тексту. У том смислу Д. Д. Зујев (1988: 137–142) примећује да илустрације могу имати функцију (1) допуне и конкретизације текста – *помоћне илустрације*, (2) приказивања истих информација које су садржане у тексту – *истозначне илустрације* или (3) самосталног извора информација – *водеће илустрације*. Тиме је прецизиран значај илустрације, која се у традиционалној педагошкој теорији и пракси сматрала само мотивационим и декоративним елементом.

Први критеријум квалитета уџбеника – формирање мреже појмова – начелно укључује и све остале критеријуме који су, такође, усмерени на усвајање појмова и формирање хијерерхијски организованог система. С тим у вези треба поменути и план за увођење појмова у уџбенику, који је из Клаусмајеровог приступа усвајању појмова извела Д. Лазаревић (2001: 91). Поједностављена шема овог процеса садржи следеће елементе: (1) именовање појма, (2) дефинисање појма, (3) идентификовање релевантних и ирелевантних атрибута, (4) изношење примера и псеудопримера за дати појам, (5) сагледавање појма у хијерархији појмова, (6) коришћење појма у решавању проблема. Праћењем ових корака у излагању формира се систем појмова. Овај ток би, дакле, требало следити у уџбеничком тексту и процесу наставе. Д. Лазаревић истиче да је дефинисање као мисаони процес неодвојиво од процеса усвајања појмова. С тим у вези прихвата и Клаусмајерову класификацију атрибута појмова, о којој је већ било речи (в. т. 2.2.2). Усвајање појма, дакле, подразумева овладавање битним дефинишућим, критичким и тзв. атрибутима варијаблама.¹²⁴

Дефинисање појмова је једна од важних методичких функција уџбеничког текста. Природу дефинисања појмова у великој мери одређује методички приступ наставним садржајима. Стога је наставна дефиниција често ближа *прескриптивној* – прописујућој дефиницији, којом се одређује с којим садржајем треба схватити неки појам или у ком значењу треба употребљавати неку реч, него *дескриптивној* – описној дефиницији, којом се одређује његово значење у одговарајућем језику

¹²⁴ У раду ћемо, као што је речено, *атрибуте појма* називати *обележјима појма*, јер се међу синтаксичким појмовима анализира *атрибут* као синтаксички конституент.

уметности, науке или струке (логичком дефиницијом одређује се скуп битних ознака или *садржај појма* помоћу вишег појма – *genus proximum* и врсне разлике – *differentia specifica*; Петровић 2011: 121–126).¹²⁵ Иако се дефиниције у млађим разредима прилагођавају интелектуалним могућностима ученика, оне и као такве представљају својеврсно уопштавање (апстракцију). У циљу превазилажења проблема апстрактности дефиниција, Р. Драгићевић (2012: 183, 154) предлаже да се дефиниције у настави граматике увек поткрепљују конкретним примерима или илуструју појмовним (значењски прозирним) метафорама.

Уџбеници који ће овде бити предмет истраживања одобрени су и објављени пре израде Правилника о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби (2010). Иако знамо да их аутори уџбеника нису могли консултовати, у раду ћемо узети у обзир поједине педагошко-психолошке и дидактичко-методичке захтеве и показатеље прописане овим документом, пошто је он утемељен на савременим теоријама учења и наставе. Поред тога, ови стандарди су добра смерница за аналитички приступ грађи. Издвајају се следећи за уџбеничку интерпретацију садржаја из синтаксе важни стандарди – да уџбеник (1) у целости буде примерен сазнајним способностима и предзнањима ученика, (2) подстиче и подржава ученичка интересовања и садржи посебне захтеве за ученике који су у тој области даровити, (3) указује на везе међу појмовима и подстиче различите облике учења у складу са природом садржаја, (4) доноси захтеве за критичку рецепцију садржаја и решавање проблема, (5) садржи структуралне компоненте функционалних целина (лекција): основни текст и дидактичку апаратуру (издвојене кључне речи, примере, налоге, резиме лекције, илустрације – слике, схеме, мапе, графиконе и сл.), (6) на крају тематске целине садржи структуралне компоненте усмерене на интеграцију знања, формирање појмовних мапа (кључних појмова и њихових међусобних односа), упућивање на друге изворе знања, питања и задатке за самопроцену савладаности садржаја, (7) приказује примере који су разноврсни, примерени узрасту у циљу бољег представљања и разумевања садржаја, (8) садржи налоге који су логички повезани са

¹²⁵ Опсег или *обим појма* је скуп нижих појмова који су обухваћени неким вишим појмом.

садржајем, јасно формулисани, прецизни и реално изводљиви, диференцирани по сложености и примерени различитих нивоа знања, способности и вештина ученика.¹²⁶

Педагошко-психолошки приступ проучавању уџбеника углавном подразумева дефинисање структуре и функције уџбеника уопште, а мање уџбеника намењеног одређеној врсти садржаја.¹²⁷ Стога је једна од основних предности методичког приступа у односу на педагошко-психолошки његова прилагођеност предметности, конкретним циљевима и задацима овог наставног средства.

Иако се *навођење одговарајућих примера* сматра једном од кључних методичких функција уџбеника из граматике, оно се у педагошко-психолошкој литератури готово и не помиње. Ту првенствено имамо у виду питање критеријума за избор примера (квалитет, сложеност и др.) које доноси уџбенички текст. Овде посебно треба истаћи значај типичних примера приликом обраде нових појмова из граматике, о којима говори Р. Драгићевић (2007: 32).

Питање структуре и функција уџбеничког текста се код већине поменутих аутора заснива на истим или сличним теоријским поставкама. Зависно од теме и методологије рада, аутори су у први план износили битне аспекте проучавања уџбеника и у складу са тим давали закључке. Систематизацијом ових закључака покушали смо да формирамо педагошко-психолошку основу за проучавање методичких функција уџбеничких текстова из синтаксе.

Квалитативном анализом актуелних уџбеника покушаћемо да утврдимо које методичке функције треба да испуни уџбенички текст из граматике.¹²⁸ Првенствено

¹²⁶ Ослањајући се на таксономију циљева знања коју је дефинисао амерички психолог Бенџамин Блум – Биљана Требјешанин (2001: 76) предлаже хијерархијски поређане нивое знања, које аутор уџбеника треба да има у виду приликом креирања уџбеника: (1) репродукција, (2) схватање и активна смислена организација и реорганизација садржаја, (3) примена, (4) анализа – идентификовање елемената садржаја, (5) синтеза – стварање интегрисане структуре идеја, (6) евалуација – процена вредности садржаја заснована на експлицитним критеријумима.

¹²⁷ Текст Ј. Московљевић и К. Крстић (2001) бави се управо уџбеницима из српског језика. У првом делу рада приступ грађи је педагошко-психолошки, а у другом делу лингвистички, што је погодна основа за методички приступ овој теми.

¹²⁸ За предмет истраживања узели смо уџбенике које је одобрило Министарство просвете Републике Србије за школску 2009/10. годину. Разлог за избор издања одобрених и коришћених у настави у току 2009/2010. године јесте временско усклађивање узорка уџбеничких текстова са узорком теста знања који је спроведен у мају 2010. године, а чији ће резултати бити изнети у наредном поглављу. Исти уџбеници одобрени су и у школској 2012/13. години.

Прецизни подаци о уџбеницима пописани су у списку литературе на крају рада: Јовановић 2006. и 2007а, Милатовић и Јовановић 2006, Милатовић 2006, Драгићевић 2006, Николић и Николић

смо имали у виду уџбеничке текстове из синтаксе и увођење синтаксичких појмова: *субјекат* и *предикат* (именски и глаголски), *прилошке одредбе*, *објекат*, *атрибут* и *именичка синтагма*. Из анализе ових делова издвојиле су се, за ову област, најважније функције уџбеника: *излагање градива*, *дефинисање појмова*, *навођење примера*, *повезивање градива*, *илустровање* и *задавање радних налога*. Проучавањем ових функција упознаћемо опште карактеристике уџбеничке наставе синтаксе, али и појединачна својстава лекција намењених обради појмова из ове области.¹²⁹

Функције уџбеника никада се не реализују изоловано, него увек у међуодносу. Стога ћемо различите функције уџбеничког текста некада илустровати истим примерима. Приликом избора уџбеничких текстова који ће у раду бити цитирани делимично или у целини, предност су имали они текстови на основу чије анализе се може приказати више методичких поступака и функција. У ту сврху понудићемо репрезентативне изводе из уџбеника како бисмо експлицитније извели или поткрепили закључке изнете у раду. Наш циљ није да представимо све лекције. Циљ нам је да, према критеријума савремене меодологије проучавања уџбеника, испитамо и издвојимо уџбеничке интерпретације синтаксичких садржаја које нису описане у методици, али су кроз уџбеничку литературу практично присутне у настави. Сматрамо да је уџбеничка литература и иначе поуздана грађа за анализу садржаја наставе синтаксе.

Појмове *уџбенички текст* и *лекција* у овом раду сматраћемо синонимима. Међутим, кад су у питању уџбеници за први, други и трећи разред основне школе не може се увек говорити о уџбеничком тексту, зато што су ове *лекције* често сведене на основне тезе. Такав текст је, дакле, невезан, па је његову анализу тачније постављати хоризонтално (у односу на композицију уџбеничке странице), него вертикално (јер

2006, Маринковић, Маринковић и Марковић 2007, Маринковић и Марковић 2007, Маринковић 2006, Жежељ Ралић 2008, 2009, 2006. и 2006а, Јузбашић и Тркуља 2008, Пејовић 2008, Аранђеловић 2007, Ћук и Петровић Перц 2008, 2008а и 2009, Пурић 2004. и 2004а, Трнавац 2008, Јовић и Јовић 2007, Прћић 2007, Цветковић и др. 2007, Дрезгић и Цветковић 2008, Цветковић и Првуловић 2007.

¹²⁹ Овде треба истаћи да је приликом анкетања наставника разредне наставе 82% од укупног броја испитаних (133 наставника) изнело став да је утицај квалитета уџбеника на квалитет знања ученика присутан кад су у питању садржаји из синтаксе, док 17,3% наставника сматра да није присутан у великој мери.

права структура је само у контурама). Зато ћемо лекције сведене на основне тезе чешће називати и *уџбеничким страницама*. У овом случају мисли се на уџбеничку страницу са целовитим садржајем једне наставне јединице.

3.1. Излагање граматичких садржаја

Најопштија методичка функција уџбеника је излагање градива. На одређен начин, у њој се огледају све остале функције. Анализа поступака у излагању градива неминовно укључује размишљање о улози дефиниција, примера, повезивања градива, илустрација или радних налога, али не са циљем сагледавања њихових примарних функција, него откривања логике и квалитета основног тока сазнавања уз помоћ уџбеника. Методички кораци излагања градива условљени су првенствено (1) природом и обимом наставног градива и, у складу са тим, (2) одабиром метода (начина излагања). Начини излагања формирају логички склоп текста, док су природа и обим градива одређени избором информација, најчешће према критеријумима селективности (у складу са узрастом ученика и наставним програмом), релевантности, међусобне повезаности и тачности. Поред ових двају фактора, треба имати у виду и (3) карактеристике уџбеничке нарације, као и (4) структурне компоненте текста. Уџбеничку нарацију карактерише научно-популарни стил писања, јасноћа језика и одговарајућа густина информација – зависно од узраста ученика којима је уџбеник намењен.

Излагање градива реализује се у основном тексту. „Основни текст обезбеђује неопходна знања, односно нуди потребне чињенице и генерализације – правила, законе, дефиниције, закључке и др. Њиме се одређује обим градива које ученици треба да усвоје и поступно, прегледно, јасно, систематично – дакле, методички – то градиво излаже. Основни текст, према томе, представља излагање, односно дидактичко-методичку обраду градива које је предвиђено наставним програмом. То је најважнија компонента уџбеника. Остале компоненте су јој подређене, јер су, управо, у служби што потпунијег остваривања функције основног текста” (Коцић 2001: 135). Дидактичко-методичка апаратура усмерена је на подизање ефикасности учења кроз питања, задатке, вежбања, систематизације, илустрације и др., а све у функцији

структурисања ученикових знања. Она представља тзв. бочни текст (било линеарни или нелинеарни).¹³⁰

3.1.1. Начини излагања градива

Савремена методика наставе граматике залаже се за следеће начине (методе) излагања градива: аналогију, анализу и синтезу, индукцију и дедукцију.¹³¹ Заступљеност ових метода у уџбеницима из језика показаћемо кроз анализу лекција о главним члановима реченице (субјекту и предикату) у другом, трећем и четвртном разреду (в. табелу 1).

Табела 1. Заступљеност метода у постојећим уџбеничким текстовима за обраду главних чланова реченице. ¹³²		
Подаци о уџбенику и методе заступљене у лекцијама о субјекту и предикату		
Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Милатовић и Јовановић 2002. ¹³³ <i>Индукција и дедукција, анализа и синтеза</i>	Милатовић и Јовановић 2006. <i>Индукција и дедукција</i>	Николић и Николић 2006. <i>Анализа, индукција и дедукција</i>
		Драгићевић 2006. <i>Аналогија, индукција и дедукција, анализа и синтеза</i>

¹³⁰ *Линеарни текст* подразумева континуирано излагање грађе. У *нелинеарни* текст сврставају се табеле, графикани, шеме, обрасци, укрштенице, ребуси и др., који захтевају посебну технику и кључ приликом читања, тумачења и проналажења чињеница изнетих у њему.

¹³¹ Треба истаћи да и наставни програми усмеравају на ове начине излагања када налажу да се у савременом методичком приступу целовити сазнајни кругови у настави граматике (од мотивације до сазнања, резимирања и примене одређеног градива) више пута отварају и затварају током наставног часа. Стога је потребно размотрити избор сазнајних поступака у актуелним уџбеницима као важан критеријум методичке ваљаности уџбеничког текста.

¹³² У ћелијама табеле су наведени 1. подаци о уџбеницима и 2. методе излагања у оквиру уџбеничких текстова о главним реченичним члановима.

Називи издавачких кућа нису експлицитно наведени у табели (наведени су у списку литературе), али је табела конципирана тако да колоне садрже податке о уџбеницима истог разреда, а редови податке о уџбеницима исте издавачке куће.

¹³³ Анализирани уџбеник издавачке куће Завод за уџбенике (Милатовић и Јовановић 2002) претходио је садашњем уџбенику. У овом издању ауторског пара дата је једна од најцеловитијих интерпретација *главних реченичних чланова* у другом разреду. Такав приступ нисмо пронашли ни у једном другом актуелном уџбеничком тексту. У новом издању овог уџбеника, под именом једног од аутора (Јовановић 2006), ова тема се не обрађује. Стога смо се одлучили да узмемо у обзир старију верзију уџбеника, уместо актуелне која се овом темом не бави.

Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Маринковић, Маринковић и Марковић 2007. <i>Индукција</i>	Маринковић и Марковић 2007. <i>Индукција</i>	Маринковић 2006. <i>Индукција и дедукција</i>
Жежељ Ралић 2009. <i>Аналогија, анализа, индукција и дедукција</i>	Жежељ Ралић 2006. <i>Аналогија, анализа, индукција и дедукција</i>	Жежељ Ралић 2006а. <i>Индукција</i>
Јузбашић и Тркуља 2008. <i>Дедукција</i>	Пејовић 2008. <i>Индукција, анализа</i>	Аранђеловић 2007. <i>Анализа, индукција</i>
Ћук и Петровић Перц 2008. <i>Индукција</i>	Ћук и Петровић Перц 2009. <i>Индукција</i>	Ћук и Петровић Перц 2009а. <i>Анализа и индукција</i>
Пурић 2004. <i>Индукција и анализа</i>	Пурић 2004а. <i>Анализа и индукција</i>	Трнавац 2008. <i>Дедукција</i>
Прћић 2007. <i>Дедукција</i>	Цветковић и др. 2007. <i>Дедукција, анализа и индукција</i> Дрезгић и Цветковић 2008. <i>Индукција</i>	Цветковић и Првуловић 2007. <i>Анализа, дедукција и индукција</i>

Резултате приказане у табели прихватићемо условно, уз ризик да смо негде одређене методе поједноставили, јер не постоји сигуран начин њиховог апсолутног раздвајања и изолованог посматрања. Приликом усвајања знања о субјекту и предикату, дедукција је примењена само у једном уџбенику (Милатовић и Јовановић 2002) и то са функцијом закључивања од општег ка посебном синтаксичком појму, у овом случају од појма *главни чланови реченице* ка појмовима *субјекат* и *предикат*. У осталим уџбеницима се овом методом ученик усмерава на закључивање од правила ка појединачним примерима. Стога се дедукција у овом табеларном приказу углавном односи на други вид дедуктивног закључивања.

Уџбеничка интерпретација садржаја требало би да се одликује комбиновањем различитих начина излагања усмерених на активно учење и самостално закључивање. Међутим, резултати анализе говоре да чак шеснаест од двадесет и четири аутора или коауторска тима у уџбеничком тексту који се тиче субјекта и предиката користи само једну или две методе. Само индукција, као пут излагања градива, присутна је у шест

уџбеника, а само дедукција у три. Дедуктивни приступ подразумева гледиште да је ученицима млађег узраста довољно понудити дефиницију, која није проистекла као последица анализе примера, да би је они самостално применили на новим појединачним примерима. Два текста заснивају се на индукцији и дедукцији, пет само на анализи и индукцији, без ослањања на остале начине излагања. Према савременим методичким начелима, најпожељније је излагање у коме се комбинује више метода, под условом да је њихов избор и редослед условљен природом садржаја који се излажу.

3.1.1.1. Успостављање аналогије

Ученицима млађих разреда је закључивање по аналогији веома блиско. У настави то је један од ефикаснијих путева сазнања, посебно када подразумева учење успостављањем везе са реалним животом. Уочавањем сличности између појава и односа из реалног света и односа међу појмовима из градива ученицима се умногоме олакшава њихово разумевање. Анализом и упоређивањем са већ познатим они лакше схватају и усвајају аналогне законитости које владају у, за њих, још неоткривеном систему. Аналогија је у речнику позајмљеница дефинисана као „делимична сличност између закона једне области појава и закона неке друге области појава, која доприноси да се те две области узајамно објашњавају” (Максвел, према Вујаклија 2006: 44).¹³⁴

У уџбенику *Српски језик за четврти разред* (Драгићевић: 2006) присутна је ова метода кроз успостављање паралеле између законитости језичког система и оних које ученици могу уочити у реалном окружењу. Прича о Милану Марковићу (в. прилог 2) треба да помогне ученицима у раздвајању два нивоа анализе (морфолошког и синтаксичког): Као што људи припадају својим породицама а у животу (и у породици и изван ње) обављају различите функције, тако и речи припадају одређеним врстама, а у различитим реченицама имају различите службе. Поређењем са појавама из стварности – функције људи у односу на функције речи у реченици – апстрактни граматички садржаји постају лакше схватљиви. Осим тога, у тексту је успостављена и

¹³⁴ У лингвистици, аналогија је појава у језику да се две или више речи подсвесно међусобно повезују, изједначавају – фонетски или облички. На пример, лексичку аналогију имамо када се према једном облику исте основе мењају и други: *телећина* према *телећи*, *говећина* према *говећи* (*Мозаик знања* 1972: 27).

аналогија између важнијих и мање важних послова које обављају људи с једне, и главних и зависних чланова у реченици с друге стране. Захваљујући аналогiji, законе из реалног окружења које ученици имају у свом искуству и сазнању, они користе као модел за разумевање и усвајање закона који важе у језику (синтакси). Претпостављамо да ће ову, или какву другу, сликовиту причу ученик призвати у сећање кад год буде у дилеми око одређивања врсте и службе речи у реченици.

На сличан начин у уџбеницима за други и трећи разред (Жежељ Ралић 2009. и 2006) користи се аналогija између (1) *главног јунака приче* и субјекта као *главног дела реченице* и (2) *радње у причи* и предиката, тј. *радње у реченици* (в. прилог 3). У тексту се пореде појмови из књижевности (*главни лик* и *радња приче*), које ученици познају, са појмовима из граматике (*субјекат* и *предикат*), које тек треба да науче – функције структурних елемената књижевног дела у односу на реченичне функције. Овде је присутно подударење појмова по значају. Главни јунак и главна радња наспрам *главних чланова реченице*. Иако није у питању аналогija са животним искуством, него са знањима из друге области (књижевности), нема бојазни да ће ове наставне садржаје ученици у некој ситуацији поистоветити, јер се међусобно довољно разликују.

Закључивање по аналогiji може бити полазна метода, коју је, као што је случај у наведеним текстовима, неопходно допунити аналитичко-синтетичким проучавањем одговарајућег садржаја и индуктивно-дедуктивним путем његовог излагања.

3.1.1.2. Анализа и индукција

У неким уџбеничким текстовима присутна су два начина излагања градива – анализа и индукција. Анализа подразумева рашчлањивање целине на саставне делове, а индукција (непотпуна) извођење закључака о читавој класи предмета на основу премиса којима се нешто тврди само о појединим члановима. У настави синтаксе анализа синтаксичких јединица нужно претходи уочавању обележја и закључивању путем индукције. У питању је доношење општих судова на основу појединачних случајева (Петровић 2011: 132–134). Погледајмо у каквом су односу ова два начина излагања у једној од лекција из синтаксе.

Извод из уџбеника *Српски језик за четврти разред* (Драгићевић 2006: 80):

ПРЕДИКАТ

Милица сваког дана у својој соби с интересовањем чита књиге о далеких земљама.

Свака реч у овој реченици важна је за разумевање информација које се њоме исказују. Из ове реченице сазнајемо:

- ко је вршилац **радње**: *Милица*
- која се **радња** врши: *читање*
- ко трпи **радњу**, на коме се радња врши: *књиге о далеких путовањима*
- где се врши **радња**: *у Миличиној соби*
- како се врши **радња**: *с интересовањем*
- када се врши **радња**: *сваког дана*

Сигурно запажаш да у сваком реду наводимо реч *радња*. То значи да у наведеној реченици сви њени чланови одређују радњу читања о којој се говори. Пошто је глагол *чита* у служби предиката, значи да је предикат врло важан део реченице, један од два најважнија реченична члана.

Реченица је најпре подељена на чланове. Они нису именовани одговарајућим терминима (нпр. *субјекат*), него описно (нпр. *вршилац радње*). Тиме је сваки од чланова експлицитно одређен у односу на предикат (радњу), што је и графички врло прегледно истакнуто масним словима. Циљ је да ученик из издвојених елемената самостално закључи зашто је предикат главни реченични члан и који је његов значај за одређивање осталих чланова.

Као што видимо, излагање садржаја из синтаксе захтева спој анализе и индукције. Обрада ових садржаја увек почиње од реченице, а веома често од текста. Када у реченици треба одредити функцију појединих речи или синтагми, неопходно ју је претходно рашчланити на конституенте. Тек након тога, могуће је говорити о заједничким својствима ових синтаксичких функција и уопштавати путем индукције.

3.1.1.3. Анализа и синтеза

Према становишту водећих методичара, синтеза би требало да буде присутна у настави увек када се користи анализа. Она представља спајање елемената у целину, тј. спајање једноставних мисаоних творевина у сложене. Апстрахована синтаксичка својства и функције издвојених реченичних чланова потребно је поново сагледавати у реченичном контексту у коме синтаксичке јединице једино и имају та својства и

функције. Низ закључака који следе из овог процеса треба објединити у целовито сазнање о одређеном појму или функцији. То се, на пример, може видети у приложеној лекцији о атрибуту (в. прилог 4). Први део лекције чини низ анализа одговарајућих делова лингвометодичког текста, које се завршавају низом закључака и истицања различитих својстава атрибута. Пред крај лекције се заједничком дефиницијом обједињују сва запажања и уопштавања о овом појму. Тиме је остварена синтеза свих претходних закључака.¹³⁵

3.1.1.4. Дедукција

Посредни дедуктивни закључак доноси се из две или више премиса, од општег ка посебном (Петровић 2011: 68). У уџбеничком тексту из синтаксе подразумева пут сазнавања о обележјима неког појма на основу одлика општијег (надређеног) појма или идентификовање нових примера на основу дефиниције појма (уопштавања).

У једном од уџбеника за други разред (Милатовић и Јовановић 2002) појмови *субјекат* и *предикат* изводе се из надређеног им појма *главни реченични чланови (главни делови реченице)*. Тај надређени појам претходно је формиран индуктивним путем кроз вежбу сажимања и проширивања реченица. Затим се на основу овог општег појма о постојању главних чланова и разумевању њиховог значаја за целовитост поруке, изводе функције субјекта и предиката – *вршиоца радње и радње у реченици* (в. т. 3.2.2.2/1).

Дедуктивни пут од уопштавања ка појединачним примерима присутан је у концепту уџбеничког излагања као додатна метода, која следи након анализе, индукције и синтезе. Тако се лекција за други разред о главним деловима реченице (в. прилог 3) заснива на (1) учењу по аналогији, (2) анализи, (3) закључивању индукцијом и на крају (4) дедукцијом. Полази се од реченица. Из њих се издвајају субјекти и предикати, чија се функција затим пореди са функцијом главног лика и главне радње у причи (в. т. 3.1.1.1). Апстраховањем заједничких својстава свих субјеката и свих предиката у полазном тексту долази се до њихових битних својстава и дефиниције (уопштавања). У следећем кораку ученик се усмерава да сазнања из дефиниције примени на новим

¹³⁵ На крају лекције стоји: „Закључујемо да у служби атрибута може бити једна реч (*лепа девојчица*) или група речи (*врло лепа девојчица, хаљина на беле пруге*) и да атрибут може бити придев (*најбољи друг*), заменица (*моја мама*), број (*први сусрет*) или именица (*столица на точкиће*)”; в. прилог 4.

примерима. Тиме он на основу општих обележја појмова идентификује појединачне примере субјекта и предиката. Овом лекцијом, такође, је показано да дужина текста не мора бити пропорционална сложености њене структуре.

Иако није примерено млађем узрасту, у три анализирана уџбеника лекције полазе од дефиниције – уопштавања, које ученици у наредним корацима треба самостално да примењују на понуђеним примерима (в. табелу 1).

3.1.2. Структура уџбеничког текста и карактеристике уџбеничке наратије

Лекције из синтаксе у уџбеницима за први, други и трећи разред углавном су сведене на најосновније информације. У њима се наводи мали број једноставних типичних примера. Упутства за анализу тих примера одликују се кратким реченицама, комбиновањем питања и констатација. Дефиниције су сведене на најважнија својства појмова, о чему ће посебно бити речи (в. т. 3.2). У појединим уџбеницима структурни елементи нису међусобно смисаоно повезани. Они, дакле, и визуелно и садржински представљају посебне целине. Недостатком веза међу овим целинама текст се своди на штур концепт са тезама за учење (в. прилог 5). За разлику од овог типа текстова, у неким лекцијама за исти узраст заступљени су различити начини исказивања градива – од примера, питања и кратких објашњења до дефиниција и задатака за примену знања. Њихово смењивање чини уџбенички текст динамичним. Пример овог типа уџбеничког текста (о прилошким одредбама) дат је у прилогу 6. Сваки од поменутих елемената текста визуелно је одељен од претходног новим редом или посебним графичким текст-боксом¹³⁶. Тиме је постигнута прегледност странице. Приликом анализе полазног текста, у посебном одељку означеном поднасловом „Погледај”, поступно се изводи следећи сегмент лекције: „Ранко Симовић је открио у овој песми следеће ...”. На овај начин уџбенички текст добија логичан ток у коме саставни делови проистичу један из другог. Читалац у том случају има утисак да води дијалог са уџбеничким приповедачем, а анализа реченица из лингвометодичког текста заснива се на потреби да се из њега издвоје и открију одређене информације – где, када, како.

¹³⁶ Текст-бокс је структурална компонента уџбеника која је графички издвојена у односу на основни текст, али са којим чини јединствену целину (Пешић 1998: 115).

Ово су уједно и *помоћна питања* која ће ученици касније користити приликом препознавања одговарајуће прилошке одредбе.¹³⁷ Тиме се у тексту имплицитно издвајају примери прилошких одредби који ће бити именовани и дефинисани у даљем тексту. Именовањем и дефинисањем издвојених примера, уочена језичка појава (у овом случају прилошке одредбе) смешта се из произвољног у граматички контекст (у наведеном уџбеничком тексту под насловима „Кажи ми кажи” и „Треба да знаш”). Реченице које чине спону између два елемента текста (пример и дефиниција), и то кроз објашњења, поређења или издвајања, имају двоструку функцију: а) да смисаоно повежу целине излагања и б) да обезбеде редувантност текста.¹³⁸ Редувантност текста утиче на развијање способности разликовања битног од небитног. Када је свака реченица *уџбеничке странице* подједнако битна, учење је далеко теже. Поред тога, овакве реченице – конектори омогућавају увиђање узрочно-последичних веза и учење са разумевањем. Насупрот томе, текст сведен на основне тезе усмерен је на репродуктивно учење¹³⁹.

Као што видимо, у уџбеницима за други и трећи разред углавном не налазимо аналитичко излагање у правом смислу. Најчешће је то навођење само основних корака којима се указује на најважнија својстава синтаксичке појаве. Стога је тешко дефинисати који елементи чине основни, а који помоћни текст. У највећем броју анализираних уџбеника свака реченица може се сматрати основним текстом. У неким уџбеницима иде се од малог броја примера ка дефиницијама, а у другим обрнуто. Готово све лекције из синтаксе за други и трећи разред садрже следеће елементе: (1) мали број једноставних типичних примера, (2) њихово рашчлањивање (анализа), (3) навођење термина и дефиниције и (4) откривање *помоћног питања* (најлакшег начина да се језичка јединица одреди у новом примеру). Приказане лекције (в. прилоге 3. и 6) нешто су сложеније структуре. Осим поменутих елемената, у овим текстовима

¹³⁷ Помоћна питања помажу да се лакше одреди нека језичка појава. На пример, номинатив се лакше одређује помоћу питања Ко? и Шта?

¹³⁸ Редувантност текста постиже се парафразирањем одређених садржаја у тексту кроз сумирање, закључивање, повезивање и сл. (Пешић 129). „Редуванса је неопходна за разумевање текста, јер када би свака реч у говору, односно тексту садржала нову информацију, споразумевање би практично било немогуће” (Гашић Павишић 2001: 161).

¹³⁹ Под *репродуктивним учењем* мислимо на механичко или учење напамет, које не подразумева и разумевање садржаја. У психолошкој литератури јавља се и термин *рутинско учење* – учење без разумевања градива, чисто запамћивање текста онако како је дат (в. Крстић 1991: 595).

налазимо и (5) додатна појашњења, (6) реченице конекторе, као и (7) задатке за примену знања у новим примерима.¹⁴⁰ Осим тога, присутни су и (8) поднаслови (махом императивни) који структуру лекције чине компактнијом, којима се скреће пажња на битне елементе у рецепцији текста: „Погледај”, „Кажи ми кажи”, „Закључи”, „Треба да знаш”, „Задаци”, „Допуни” и др. Када издвојимо функције поменутих елемената уџбеничког текста из граматике, долазимо до закључка да, осим задатака на крају лекције, у овим уџбеницима не можемо говорити о дидактичко-методичкој апаратури, већ само о основном тексту.

Уџбеници за четврти разред подразумевају садржајни уџбенички текст. За разлику од уџбеника намењених претходним разредима, ови су намењени ученицима који су савладали технику читања. Осим тога, у њима се приказују и сложенији програмски задаци. Зато у таквим текстовима очекујемо *уџбеничку нарацију* која подразумева излагање садржаја, повезивање појмова и чињеница, извођење закључака, хијерархијску организацију појмова и њихову повезаност у систем.

Карактеристике ове врсте нарације у уџбеницима за четврти разред показаћемо на примеру лекције о атрибуту (в. прилог 4), зато што су у њој присутни сви помињани путеви сазнања у настави граматике. У овом тексту је редувантност постигнута навођењем великог броја примера, додатним објашњењима и дијалозима. Дијалогичност је постигнута: (1) објективним гласом уџбеничког приповедача, који излаже, коментарише и обраћа се читаоцу и (2) разговором између Милице и Милоша – медијатора који треба да пружи отклон из основног тока излагања. У форми стрипа, кроз различите ситуације стереотипних вршњачких размирица, они дају духовите коментаре у вези са градивом. Ови елементи имају вишеструку функцију – од потребе да се начини предах у излагању или пронађе веза са животним искуством, преко уочавања нових релација и односа, до закључивања и систематизације. Како ауторка уџбеника истиче, у приручнику за наставнике „идеја је била да се граматика надовезује на животно искуство и да се преплиће с њим” (Драгићевић 2005: 57).

¹⁴⁰ Овде треба истаћи да поједини уџбенички комплети, поред основног уџбеника, укључују и радну свеску за вежбање и примену стечених знања. У овом раду бавили смо се само структуром основног уџбеника, тј. уџбеничким текстовима намењеним упознавању и учењу синтаксичких садржаја.

Милица и Милош, према речима ауторке, треба да подстакну ученике да и сами нешто питају или бар покушају да одговоре на питања која они у тексту постављају. Тиме се пружа прилика да се још једном објасне поједини садржаји.¹⁴¹

У тексту се синтаксичком анализом из лингвометодичког предлошка у четири корака издвајају различити типови атрибута. Из тога се издвајају и четири засебна закључка о овом појму. Кораци у излагању усмерени су ка постепеном проширивању почетне представе о појму атрибут. У првом кораку ученик сазнаје да у служби атрибута може бити придев. Затим сазнаје да то може бити и заменица, број и на крају именица (у предлошко-падежној конструкцији). Као што видимо, анализом текста издвојене су четири врсте речи које могу бити у служби атрибута. Индуктивним путем је из сваког блока примера проистекло по једно правило. Присутна је динамична „сазнајна путања”, од више пута спроведене анализе текста (према различитим критеријумима), преко индукције, до синтезе закључака у заједничку дефиницију. Приметићемо да се у сваком кораку издваја и именица и атрибут који стоји уз њу. Тиме се имплицитно сугерише да атрибут припада целини коју ће у старијим разредима ученици препознати као *синтагму*. У овом тексту није уведен термин *синтагма*, већ је, у складу са узрасним могућностима ученика, она именована као *група речи*. Тако се у завршној дефиницији најпре наводе синтаксичке јединице које могу имати службу атрибута (*једна реч или група речи*), а затим и врсте речи (*придев, заменица, број или именица*). На крају текста, истичу се разлике између појма *атрибут* и појмова са којима ученици најчешће мешају атрибут, као што су *именски предикат* и *прилошке одредбе*. Овај део текста има форму упозорења – да ученик

¹⁴¹ Ово није једини уџбеник који укључује медијаторе (у уџбенику за четврти разред Р. Жежељ Ралић (2006а) ученике кроз градиво воде свитац Свит Ливадски, Ива и Марко), али једино уз овај уџбеник (у приручнику *Водич кроз Српски језик и Наставне листове* и у методичкој студији *Лексикологија и граматика у школи*) понуђено објашњење њихове функције. Ауторка уџбеника наводи: „Да бих побољшала комуникацију с ученицима четвртог разреда, увела сам „домаћине“. То су *Милош* и *Милица* ... Њихов разговор о неким свакодневним стварима понекад отвара граматички проблем о ком ће у лекцији бити речи. У уџбенику се преплићу свакодневни живот и свет граматике ... *Милица* и *Милош* каткад прекидају ауторову причу недоумицом у вези с темом о којој је реч. Функција те недоумице, и шире – *Миличине* и *Милошеве* жеље да се покажу инвентивним, паметним, радозналим – јесте да покрену ученика који чита ту лекцију” (Драгићевић 2012: 175). Осим успостављања дијалога са читаоцем, у уџбенику се подстиче и развој метакогниције. *Милица* и *Милош* користе лексику мишљења: запажамо, примећујемо, хајде да се подсетимо, збуњује ме то, то се подразумева и сл.

разликује пример од псеудопримера.¹⁴² На лекцију се надовезују вежбе у којима треба на новим конкретним примерима применити знања о атрибуту. Реченице у тексту су кратке, а издвојена својства атрибута су илустрована одговарајућим примерима из текста. Визуелни и садржински концепт текста је кохерентан и садржи: (1) четири делимичне анализе лингвометодичког предлошка, (2) објашњења, (3) закључке, (4) успостављање веза са другим појмовима. Као што видимо, у приказаном тексту присутно је смењивање различитих путева сазнања (анализа, синтеза, индукција, дедукција, аналогија) и начина исказивања градива (примери, закључци, објашњења, питања, задаци, упозорења, дијалози са читаоцем или унутар нараторског круга, различити графички прикази). Лекција прати процес рада на часу, тј. логику усвајања знања из граматике (в. Коцић 2001: 138). Карактеристике оваквог текста су аналитичност, редундантност, објективност и видљива структура.¹⁴³ Густина информација је уједначена у свим деловима текста и омогућава читљивост (разумљивост). У мери у којој то узрасне могућности ученика дозвољавају, уводи се одговарајућа терминологија. Када је потребно увести појам, али не и термин, то се чини навођењем најосновнијих ознака појма. Јасно се поставља систем појмова, што подразумева научно и стручно адекватно приказивање хијерархијских и других односа међу њима. Остварена је проблематизација грађе. Структура текста је кохерентна, тематско-проблемска.

Овде треба нагласити да кораци које аутор уџбеника користи приликом излагања градива постају кораци учениковог усвајања знања, док користи уџбеник. Зато је важно да они буду одмерени, логични, примерени узрасту, илустративни, да

¹⁴² Навођење примера и псеудопримера, који се некада називају и позитивне и негативне илустрације, неопходни су да би се јасно поставиле границе неке категорије. Тиме се прави разлика између битних и небитних обележја појмова. На пример, дискусија о томе зашто слепи миш није птица, помаже ученицима да дефинишу границе појма птице (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 341).

¹⁴³ Уџбенички текст има видљиву структуру и садржи следеће елементе: (1) лингвометодички текст, (2) издвајање језичке појаве из текста, (3) класификацију издвојених језичких појава, (4) уопштавање (на основу њихових заједничких својстава – индукцијом), (5) синтезу више узастопних уопштавања о истом појму, (6) дефинисање, (7) илустровање елемената дефиниције типичним примерима, (8) објективног наратора и ликове, (9) обраћање читаоцу, (10) додатне коментаре, (11) додатна објашњења, (12) разликовање примера од псеудопримера, (13) питања и задатке за ученике и (14) додатне текстове за радознале.

имају прогресивни ток и да комбинују више метода, чији избор треба да буде условљен природом садржаја који се излаже.

3.2. Дефинисање појмова и избор примера

Да би се самостално учење уз помоћ уџбеника усмерило ка системском усвајању знања о језику, потребно је језичке јединице и функције изучавати у контексту у коме се оне остварују. Стога је један од најважнијих елемената уџбеничког текста избор одговарајућих примера. На млађем школском узрасту присутни су обично језички искази у којима се огледају типична својства одређене граматичке појаве или законитости. Кад су у питању знања из синтаксе, полази се од текста, реченице или синтагме. Анализом реченица или синтагми издваја се корпус одређених синтаксичких јединица или функција о чијим основним обележјима ученик треба да донесе одговарајући закључак. Улога примера је да прикажу довољан скуп чињеница на основу којих се изводи језичка законитост и закључује о показаним битним обележјима одговарајућег појма.

Са којим ће се садржајем увести неки појам, оквирно је одређено наставним програмима и образовним стандардима (Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања – Српски језик 2011). *Садржај појма* исказује се дефиницијама.¹⁴⁴ У млађим разредима имамо у виду тзв. *прескриптивне дефиниције*. У њима се исказује одговарајући број обележја појмова, зависно од намене коју дефиниције имају. Међутим, пошто наставни програми и образовни стандарди дају уопштене смернице, важну улогу у избору дефиниција преузимају школски уџбеници и приручници за наставнике. Једно од основних начела дефинисања појмова у уџбеницима за млађе разреде јесте прилагођавање количине информација (у оквиру садржаја појма) узрастним могућностима ученика. Овде треба нагласити да се дефинисање појмова на млађем узрасту не може посматрати изоловано, јер је од саме формулације садржаја појма важније којим путем се дошло до његовог разумевања.

¹⁴⁴ Према речима Г. Петровића (2011: 121): „Садржај појма је скуп битних ознака појма”.

Овој теми би се посебна пажња могла посветити у неком од будућих методичких истраживања.

У почетним дефиницијама појмова из синтаксе не уводи се увек стандардна терминологија. У неким случајевима се уместо термина даје само опис одабраних својстава. У том случају опис истовремено има и номиналну и концептуалну функцију, јер истовремено представља привремени термин и опис својстава појма који се уводи (в. прилог 1).

Приликом анализе уџбеничке интерпретације појединачних садржаја из синтаксе покушаћемо да дамо осврт на начине дефинисања појмова и избор примера.

3.2.1. Интерпретација синтаксичких јединица у уџбеницима

3.2.1.1. Почетне представе о појму реч и реченица

О синтаксичкој анализи реченице у млађим разредима не може се говорити без разумевања почетних представа које ученици стичу о основним синтаксичким јединицама (*речи* и *реченици*). Стога ћемо дати кратак приказ њихове интерпретације у актуелним букварима и уџбеницима за први разред.¹⁴⁵

Обрада појмова *реч* и *реченица* присутна је још у предшколском програму, а наставља се у настави почетног читања и писања на један начин у предбукварској, а на други у букварској фази.¹⁴⁶ Наставни програм за први разред предвиђа усвајање појмова реченице и речи, развијање осећања за те основне говорне и синтаксичке јединице, а у писању употребу великог слова на почетку и тачке на крају реченице (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 4–5). Предвиђене захтеве прате језичке

¹⁴⁵ Уџбеничку интерпретацију првих системских поступака усвајања појмова *реч* и *реченица* испитали смо на актуелним букварима које је одобрило Министарство просвете Републике Србије. У анализи највише смо се ослонили на *Буквар* В. Милатовића и А. Ивковић (2006а), који се у нашим школама користи од 1987. године. Измењено и допуњено издање овог буквара из 2006. године доноси иновације, које се огледају у комбиновању тематско-програмских садржаја, подстицању трансфера знања и индивидуализације наставе кроз рад на различитим нивоима сложености – зависно од предзнања и способности ученика. Поједини сегменти наше анализе буквара објављени су у коауторском раду под назвом *Савремени буквар* (Цветановић, Јанићијевић и Мићић 2010: 287–305)

¹⁴⁶ Структуру букварске наставе чине три дела: 1. предбукварски, који обухвата вежбе припреме за читање и писање, 2. букварски, који је намењен учењу слова, читања и писања и 3. постбукварски, који се односи на увежбавање технике читања и писања.

(аналитичко-синтетичке) вежбе: састављање реченице на основу задатих речи, растављање реченице на речи, уочавање гласова и одређивање њиховог места у задатој речи (иницијалног, медијалног или финалног). Такве вежбе првенствено представљају припрему ученика за писање и читање, али истовремено и усвајање основних језичких јединица.

Формирање појма *реч* остварује се аналитичким или индуктивним путем, тј. растављањем реченице на речи и речи на гласове или, полазећи од конкретних предмета и слика ка именовању речима (Милатовић 2005: 81. и 82). Када се појам уводи аналитичким путем, реченица се раставља на речи и може се остваривати на два нивоа: (1) симболичком представом речи у реченици цртицама које означавају гласове и размацама међу цртицама које означавају речи у реченици – за ученике који не препознају слова и (2) словним записом реченице – за ученике који препознају слова (в. прилог 7а). Појам *реч* може се уводити и индуктивним путем. Акустичка слика конкретне речи везује се за илустрацију предмета који се њоме именује. Успостављање везе између илустрације и речи која именује предмет на слици може се остварити на два нивоа и то кроз: (1) запис цртом која означава реч и цртицама које означавају гласове од којих се она састоји – за ученике који не знају да читају и (2) запис речи словима – за ученике који знају да читају (в. прилог 7б).

Појам *реченице* обрађује се на два начина – синтетичким путем или глобално, тј. од појма реч ка појму реченице или читањем и поимањем реченице у целини (Милатовић 2005: 80). Синтетички приступ подразумева састављање реченица од задатих речи. Глобалним путем реченица се најпре схвата усмено, као једна целина, а затим представља на два нивоа: (1) графичким приказом цртицама – за ученике који не препознају слова и (2) словним записом – за ученике који препознају слова (в. Милатовић и Ивковић 2006а: 22). Формирање појмова *реч* и *реченица* подржава се, подстиче и употпуњује у букварском одељку кроз различите вежбе: три нивоа почетног читања (читање речи, затим реченице и на крају текста), читање и писање реченица допуњених сликом уместо речима, читање палиндрома, записивање речи и реченица на основу слике, састављање реченица на основу задатих речи, држаче места, ребусе, лавиринт слова, укрштенице, скандинавке, стрипове, преметаљке, тематске речнике и др. Сви поменути елементи предбукварског и букварског одељка

и програмом прописани задаци везани за обраду појмова *реч* и *реченица* усмерени су ка развијању вештина читања и писања. Тиме они представљају први корак систематичног и системског вођења детета ка самосталном писању, читању и разумевању прочитаног текста, али и основе првих синтаксичких појмова – *речи* и *реченица*. Реченица се раставља на речи, речи на гласове, а све то у циљу основног описмењавања и формирања основних појмова и представа потребних у будућој настави језика.

Из анализе актуелних буквара можемо закључити да се у периоду учења почетног читања и писања појмови *реч* и *реченица* не уводе експлицитно. Када се овај процес заврши, буквар замењују први уџбеници намењени настави српског језика. У њима се јављају и прве дефиниције реченице. Издвојићемо две дефиниције које репрезентују уџбеничку интерпретацију овог појма: (1) „Реченицом зовемо оно што о некоме или о нечему кажемо или напишемо. Прву реч у реченици пишемо великим словом. На крају реченице стављамо тачку, упитник или узвичник” (Жежељ Ралић 2008: 29); (2) „Реченица је мисао изражена речима. Увек почиње великим словом, а завршава се тачком, узвичником или знаком питања” (Јовић и Јовић 2007: 15). Наведене дефиниције прилагођене су узрасту ученика. Обухватају следећа обележја појма реченица: (1) комуникативна целина, (2) почиње великим словом, (3) завршава се одговарајућим знаком интерпункције. С обзиром на апстрактност израза *комуникативна целина* у уџбеничком тексту се уместо тога даје опис: *оно што о некоме или о нечему кажемо или напишемо*, односно, *мисао изражена речима*. Слично томе, не употребљава се термин *интерпункција*, већ се набрајају конкретни интерпункцијски знаци: *тачка*, *узвичник* и *знак питања*.

Сходно програмским захтевима, ни у једном од уџбеника за млађе разреде не говори се о конгруенцији и другим синтаксичким аспектима облика речи. Упознавање облика променљивих речи на млађем узрасту остаје у оквирима наставе морфологије.

3.2.1.2. Развој почетног појма о реченици

У уџбеницима за четврти разред почетни појам о реченици диференцира се одређивањем врста реченица по саставу. Подела реченица по саставу присутна је у шест од осам уџбеника за четврти разред и у једном уџбенику за трећи разред. У пет

уџбеника за четврти разред заступљена је традиционална подела реченица на просту (непроширену), просту проширену и сложену, као у следећем изводу: „Реченице које имају само субјекат и предикат јесу просте реченице. Кад се посебно истиче да оне немају других реченичних чланова осим главних (субјекта и предиката), онда се каже да су оне просте реченице, али непроширене ... Реченице које поред субјекта и предиката имају и друге реченичне делове такође су просте реченице, али проширене ... Сложене реченице су реченице које имају два или више предиката” (Николић и Николић 2006: 106). У једном уџбенику реченице се по саставу деле на просте и сложене: „Реченица зависи од главног реченичног члана – предиката. Ако у њој постоји само један предикат, такву реченицу називамо простом, а ако од великог слова којим реченица почиње до тачке којом се завршава запазиш више предиката, такву реченицу зовемо сложеном” (Драгићевић 2006: 103).¹⁴⁷

Осим одређивања реченице по саставу, у четвртном разреду начиње се тема реда речи у реченици. У већини уџбеника полази се од опозиције уобичајен и неуобичајен, али се не упућује и на нетачан редослед речи. Разлика између неуобичајеног и неправилног редоследа речи, одређује се разумљивошћу поруке која се реченицом жели изнети (тачан редослед речи одликује се разумљивошћу). У појединим уџбеницима наводе се правила уобичајеног реда речи: „Речи се у нашем језику распоређују по одређеним правилима. Уобичајени ред речи у српском језику јесте: субјекат – предикат – објекат. Уколико су у улози субјекта, предиката и објекта скупови речи, важе још и ова правила: атрибути стоје испред именица, прилошке одредбе стоје уз глагол” (Маринковић 2006: 75). Као што видимо, редослед речи не може се одређивати без познавања основних појмова из синтаксе. У овом случају то су реченични чланови. Ова тема се, зато, обрађује пред крај четворогодишњег циклуса школовања, тек пошто се обраде све предвиђене конституентске функције. Више пажње посвећује се неуобичајеном, обрнутом, односно стилски обележеном (маркираном) реду речи и различитим одликама оваквог језичког поступања: (1)

¹⁴⁷ У овој дефиницији примећујемо да се објашњење сложене реченице ослања на елементе почетног појма о реченици, уведеног још у првом разреду, тј. не доводи га у другачије околности (једна од дефиниција из првог разреда гласи: „Реченицом зовемо оно што о некоме или о нечему кажемо или напишемо. Прву реч у реченици пишемо великим словом. На крају реченице стављамо тачку, упитник или узвичник”, Жежељ Ралић 2008: 29). Нове информације допуњују постојећа знања.

„Када у разговору нарочито желимо нешто да истакнемо, обично на последње место у реченици стављамо онај реченични члан којим се то исказује” (Драгићевић 2006: 104); (2) „Обрнут ред речи користи се у свакодневном говору, али нешто више у уметничким текстовима, у песмама и причама” (Николић и Николић 2006: 140); (3) „Ред речи који смо назвали неуобичајеним својствен је књижевности. У *Причи о дечаку и месецу*, Бранка В. Радичевића, постоје реченице чији ред речи није уобичајен. На линији поред реченице напиши како би гласио уобичајен ред речи. И начитан је био Месец. / Обрадовао се мали Радојица. / Спава газда тврдица. / Тако лепо прича моја мати” (Аранђеловић 2007: 51). Истиче се комуникативна вредност позиције речи у реченици, а такође се и скреће пажња на разлог због кога се неуобичајен ред речи најчешће појављује. Позиција речи у реченици спорадично се помиње и у лекцијама посвећеним проширивању знања о субјекту и предикату (в. т. 3.2.2.2/1, табела 2).

3.2.1.3. Прва сазнања о скупу речи (синтагми)

Дефинисање. – У програму за четврти разред предвиђена је обрада именичког скупа речи (именичке синтагме) на нивоу уочавања. У неким уџбеницима је овај појам уведен, а у неким се приказује само кроз једну од конституентних функција – кроз увођење појма *субјекатски скуп*. Навешћемо изабране дефиниције у којима су приказана два типа обраде појма: (1) „Скуп речи у коме је главни члан именица зове се именички скуп речи” (Цветковић и Првуловић 2007: 95); (2) „Речи се у проширеним реченицама групишу око субјекта и предиката. Тако постају субјекатски и предикатски скупови речи. Пошто су овде у субјекатском скупу речи груписане око именице и с њом чине значењску целину, онда је то именички скуп речи. У именичким скуповима именица је главна реч или главни члан, а остале речи су зависни чланови скупа. Према томе, субјекат може бити исказан једном речју (именицом или заменицом) и именичким скупом речи” (Николић и Николић 2006: 108). У првој дефиницији именичка синтагма се одређује као језичка јединица одређене структуре чији је главни члан именица, док се у другој она приказује као скуп речи са једном од конституентних функција. Треба нагласити да су ово само полазне представе о синтагми, које су неопходне за разумевање и усвајање појма

атрибут, о чему ће бити речи. Са потпунијим значењем овог појма ученици ће се сусрести тек у седмом разреду.

Навођење примера синтагми. – Кроз анализу примера именичка синтагма се у појединим уџбеницима функционално одређује у односу на субјекат и објекат.

Извод из уџбеника *Српски језик за четврти разред основне школе* (Драгићевић 2006: 102):

„Наш комшија седе косе недељом, пред зградом, уредно чисти камене степенице. Субјекатски скуп *наш комшија седе косе* има свој центар, главни члан. То је, наравно, субјекат *комшија*. Од главног члана зависе два атрибута – *наш* и *седе косе*. Међутим, скуп речи *седе косе* јесте један мали грозд, који има главну гранчицу (*коса*) и другу, мању, која из ње избија (*седа*). Придев *седа* је атрибут именице *коса*. И објекат смо разгранали. Сада се објекатска гранчица рачва тако што се на ону главну (*степенице*) додала једна мања (*камене*). Придев *камене* је атрибут именице *степенице*”.

Анализа реченице илустрована је гроздом (в. прилог 7в) на коме су ликовним средствима приказани односи међу речима и њиховим функцијама у реченици. Тиме је и визуелно, на конкретном примеру, показана хијерархија конституентских функција појединачних речи или предлошко-падежних конструкција. То је учињено и унутар именичке синтагме и на нивоу реченице.¹⁴⁸

Видели смо да се приликом дефинисања, именичка синтагма углавном функционално везује за субјекатску и објекатску функцију, као у изводу из уџбеника *Поуке о језику за четврти разред основне школе* (Цветковић и Првуловић 2007: 95):

Храбри Вујадин саветовао је младе синове.

ИМЕНИЧКИ СКУП РЕЧИ

Храбри Вујадин је субјекатски скуп речи.

Младе синове је објекатски скуп речи.¹⁴⁹

Увођењем примера у којима су прилошке одредбе или именски предикатив исказани синтагмом, приказују се њене различите конституентске функције. Тиме се

¹⁴⁸ Графичким средствима (в. т. 3.4.2.1, извод 1) то је учињено и у уџбенику Милије и Мирјане Николић, где се именичка синтагма јавља унутар предикатског скупа у функцији прилошке одредбе за место.

¹⁴⁹ Иако термин *објекатски скуп речи* није добро решење, јер се њиме замагљује место објекатске функције у предикатском скупу, наведени пример може имати позитивне ефекте на усвајање појма синтагма.

превазилази првобитно функционално одређивање ове синтаксичке јединице, као субјекатског скупа. У свести ученика појам се приближава стварном значењу синтаксичке јединице, чија функција може бити варијабилна. Дакле, ученик синтагму може разумети као синтаксичку јединицу која се јавља како у субјекатској тако и у објекатској функцији. Међутим, то у уџбеницима често није експлицитно исказано.

3.2.2. Интерпретација синтаксичких функција у уџбеницима

3.2.2.1. Комуникативне функције реченица

Према наставном програму, већ у првом разреду ученици треба да разликују врсте реченица које имају карактер *обавештења*, *питања* или *заповести* и да их препознају било интонацијом у говору и читању, било на основу знака интерпункције у тексту (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 3). У већини уџбеника за други разред основне школе (Пурић 2008: 8–14, Јузбашић и Тркуља 2008: 4–7, Јовановић 2006: 6–12) реченице се деле на *обавештајне*, *упитне*, *узвичне* и *заповедне*, док је у два уџбеника (Жежељ Ралић 2009: 27–29, Прћић 2008: 15–29) дата само традиционална класификација: *обавештајне*, *упитне* и *узвичне* реченице.¹⁵⁰ Дефиниције обавештајних и упитних реченица углавном се подударују у свим уџбеницима. У њима се наводи основна функција – обавештења и питања и обележје ових реченица – одговарајући знак интерпункције. Дефиниције заповедних и узвичних реченица се у неким аспектима међусобно разликују: (1) „Реченица којом се изражава заповест, забрана или молба зове се заповедна реченица. На крају заповедне реченице пише се узвичник. Реченица којом се изражава осећање радости, узбуђења, страха или жалости назива се узвична реченица. На крају узвичне реченице пише се узвичник” (Јузбашић и Тркуља 2008: 6. и 7); (2) „Реченица којом исказујемо неко снажно осећање (жељу, заповест, страх, радост и слично) назива се узвична реченица. На крају узвичне реченице пишемо узвичник” (Жежељ Ралић 2009: 29). У другој дефиницији су заповедне и жељне реченице сврстане у узвичне. То се види и у

¹⁵⁰ Ову поделу реченица према садржини даје Михаило Стевановић 1979. (в. т. 2.1.2.1).

понуђеним примерима узвичних реченица у оквиру исте лекције: „До виђења! Лепо се проведи! Срећан пут! Не прелази улицу на црвено! Мама, тата, послаћу вам разгледницу! Јао, вук!” (Жежељ Ралић 2009: 29). Већ смо напоменули да се у овом уџбенику следи традиционална класификација реченица по значењу на обавештајне, упитне и узвичне. Дефиниција и понуђени примери доследни су одабраном граматичком концепту.

Знање о комуникативним функцијама реченице се у трећем и четвртном разреду не проширује. Оно се само утврђује. Стога се и у уџбеницима за трећи разред углавном понављају исте дефиниције и слични примери као у уџбеницима за претходне разреде.¹⁵¹

3.2.2.2. Конституентске синтаксичке функције

Обрада конституентских функција, тј. реченичних чланова, централна је тема у настави синтаксе. У првом циклусу школовања уводе се следећи реченични чланови: главни делови реченице – субјекат и предикат, објекат, прилошке одредбе, атрибут. Покушаћемо да истакнемо репрезентативне примере уџбеничке интерпретације ових садржаја, који много говоре о актуелној настави синтаксе.

Дефиниције конституентских синтаксичких функција су у већини уџбеника исказане конструкцијом *реч која означава*.¹⁵² Међутим, глагол *означавати* више упућује на семантичка и морфолошка својства речи.¹⁵³ Стога би било сврсисходније да се глагол *означавати* управо и користи за дефинисање семантичких и морфолошких категорија, а глагол *исказивати* или конструкција *вршити службу* за дефинисање синтаксичких функција.

У анализираним уџбеницима не уводи се термин *реченични члан*, осим у три уџбеника за четврти разред. Уместо тога, чланови се објашњавају као *делови реченице*

¹⁵¹ Изузетак је уџбеник за четврти разред Р. Драгићевић (2006: 70), у коме се истиче комуникативна функција сугерисана реченичном мелодијом.

¹⁵² На пример, у уџбенику за четврти разред стоји следећа дефиниција предиката: „Знам, учили смо да је предикат главни део реченице. Он **означава** шта ради субјекат, какав је субјекат или шта о њему сазнајемо” (Жежељ Ралић 2006а: 39).

¹⁵³ Глагол *означавати* – несвр. према означити: 1. знаком обележити, маркирати..., 2. одредити, назначити..., 3. фиг. служити као обележје, карактеристика нечега, представљати нешто (Речник српскога језика 2007: 867).

или као најмање синтаксичке јединице – *речи*. У уџбеницима за други разред, када се уводе само основна обележја синтаксичких појмова и најједноставнији примери, то је облик једине (*реч која означава*), а у текстовима намењеним трећем и четвртом разреду јавља се множински облик (*речи које означавају*) који се каткад односи и на конструкције (предлошко-падежне или синтагматске). У појединим уџбеницима за четврти разред зависни чланови се дефинишу као *додаци* или *допуне*, чиме се, уместо синтаксичке јединице којом су исказани, одређује њихова релација са главним члановима.

1. Главни реченични чланови – субјекат и предикат

Дефинисање субјекта и предиката. – У другом разреду први пут се уводе појмови *субјекат* и *предикат*. Ова два појма се приказују као међусобно равноправни, јер потпадају под исти надређени појам *главни делови реченице*.

Увођењем појма *главни делови реченице* на нивоу препознавања (у другом разреду) почиње се усвајање синтаксичког система, који ће се даље проширивати и продубљивати у старијим разредима. Једно од практичних могућности за обраду главних реченичних чланова јесте стварање услова за повезивање области културе изражавања и граматике, кроз синтаксичке вежбе састављања реченица, њиховог проширивања и сажимања. Тиме се усваја модел грађења субјекатско-предикатске реченице која чини основе синтаксе српског језика и постепено улази у подручје њеног аналитичко-синтетичког проучавања. Уџбенички текстови В. Милатовића и С. Јовановић (2002: 68), као и текст Д. Пурић (в. прилог 7д), посвећени су синтаксичким вежбама, а кроз то и главним деловима реченице. Проширивањем и скраћивањем реченице долази се до одговарајућих модела реченице и њених *главних чланова*. Стратегија за усвајање појма присутна је у уџбенику *Од речи до реченице – српски језик за други разред основне школе* (Милатовић и Јовановић 2002: 68):

Маја пише.

Маја пише домаћи задатак.

Маја пише домаћи задатак из српског језика.

Маја пише домаћи задатак из српског језика у својој соби.

Упоредњем датих реченица свакако си закључио да се оне разликују по дужини, односно по броју речи које садрже. Прва реченица има две речи, последња десет.

У првој реченици имамо реч која означава радњу (пише) и реч која именује онога ко ту радњу врши (Маја). И све друге реченице имају те две речи. Али, оне не садрже и речи које објашњавају шта Маја пише и где пише.

Видиш и сам да је обавештење последње реченице одређеније и целовитије од поруке прве реченице.

Пођимо сада обрнутим путем. Покушај да скратиш следећу реченицу.

После подне на школском игралишту ученици нашег одељења вежбају своју тачку за прославу Дана Школе.

Могућности су следеће:

После подне на школском игралишту **ученици** нашег одељења **вежбају** своју тачку.

После подне на школском игралишту **ученици** нашег одељења **вежбају**.

После подне на школском игралишту **ученици вежбају**.

Ученици вежбају.

Свим реченицама од прве до последње заједничко је то што садрже речи **ученици** и **вежбају** – реч која означава радњу и реч која означава вршиоца радње. Закључијемо да су то главни делови реченице.

Као што видимо, полази се од просте реченице, која се постепено проширује зависним реченичним члановима (без њиховог именовања и дефинисања). Затим се креће обрнутим поступком. Проширене реченице се сажимају одузимањем зависних конституената. Тиме се долази до просте реченице састављене само из главних чланова (субјекта и предиката). Уџбенички текст је замишљен тако да изнесе могући ток мисли којима ученик долази до сазнања о главним члановима. Након овог уџбеничког текста следи лекција о субјекту и предикату, која се на њу природно надовезује.¹⁵⁴

У већини уџбеника за други разред *субјекат* је дефинисан као „реч у реченици која именује онога ко врши радњу”, а предикат као „реч која означава радњу”. Дакле,

¹⁵⁴ У новом комплету уџбеника за други разред ауторке С. Јовановић (2006а: 27. и 28) ова вежба налази се у *Наставним листовима*, а не у уџбенику. На њу се логично надовезује вежба писменог изражавања – проширивање приче.

садржај појма *субјекат* овде је сведен само на вршиоца радње¹⁵⁵, а појма *предикат* само на радњу у реченици – прост глаголски предикат.¹⁵⁶ Разлог за то је чињеница да једино глагол има својства предикативности, јер означава време у коме се радња врши и упућује на граматичко лице или начин – лични однос према ономе што се субјекту приписује. На тај начин је избор основних обележја појмова *субјекат* и *предикат* међусобно усаглашен. Приликом прописивања садржаја ових главних појмова у почетним дефиницијама већина аутора уџбеника за други разред применило је исти *принцип селективности*.¹⁵⁷ Овде треба напоменути да има уџбеника у којима овај принцип није уједначено спроведен на оба појма.¹⁵⁸ Обележја појмова се у уџбеницима уводе постепено. Њихов преглед по разредима дат је у табели која следи.

¹⁵⁵ Не помињу се носилац стања или збивања.

¹⁵⁶ Сложени глаголски предикат је на овом узрасту не препоручљив, јер се сматра непримереним узрасту ученика.

¹⁵⁷ „Селективност се остварује избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима” (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2006: 12).

¹⁵⁸ На пример: „Предикат – прирок је она реч која казује шта ради субјекат... Субјекат – подмет је она реч о којој се говори у реченици” (Прћић 2008: 22. и 23). У избору обележја појмова није исказан најближи род: *главни реченични чланови*, као ни врсна разлика кад је у питању појам *субјекат*. Поред тога, функција овог реченичног члана није јасно постављена у односу на функције осталих именских речи у реченици. Опис субјекта – *реч о којој се говори*, није довољно прецизан. У реченици се говори о одређеној предметности која се именује одговарајућом језичком јединицом, а не о језичкој јединици (речи) која има функцију субјекта. Тиме се ученик доводи у дилему да ли се, на пример, у понуђеној реченици: „Мачка јури миша” (Прћић 2008: 22), говори о мачки или мишу. Другим речима, пошто се говори и о мачки и о мишу, поставља се питање која од ових именица има службу субјекта. Таква дефиниција је, дакле, преширока, јер је исказани садржај појма ширег опсега него сам појам. Претпостављамо да је ауторка уџбеника имала у виду комуникативну вредност реченице и субјекат као тематски део. Међутим, није довољно познавати само ово својство субјекта да би се он препознао у новој реченици. Дефиницијом је потребно обухватити битна својства појма по којима се он издваја од осталих појмова из исте класе.

Табела 2. Обележја појмова субјекат и предикат у уџбеничким дефиницијама. ¹⁵⁹			
Издавач	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Завод за уџбенике	Милатовић и Јовановић 2002. ¹⁶⁰ Предикат: исказује радњу Субјекат: вршилац радње	Милатовић и Јовановић 2006. Предикат: (1) исказује радњу, (2) помоћно питање је <i>Шта субјекат ради?</i> Субјекат: (1) вршилац радње, (2) помоћна питања су <i>Ко ради? Ко врши радњу? О коме се говори?</i>	Драгићевић 2006. ¹⁶¹ Глаголски предикат: исказан глаголом Именски предикат: (1) у свом саставу има именицу или придев, (2) састоји се из два дела: споне и именског дела предиката. Субјекат: (1) тема, (2) означава вршиоца радње, носиоца особине, стања или узрочника збивања, (3) најчешће је исказан именицом, али може бити изостављен или исказан заменицом, као и скупом речи, (4) помоћно питање <i>Ко?</i>
Креативни центар	Маринковић, Маринковић и Марковић 2007. Предикат: исказује радњу Субјекат: (1) тема, (2) вршилац радње	Маринковић и Марковић 2007. Предикат: исказује радњу Субјекат: (1) вршилац радње, (2) тема	Маринковић 2006. Глаголски предикат: исказан глаголом Именски предикат: (1) субјекту се приписују нека својства и особине, (2) састоји се од глаголског дела (скраћених облика глагола јесам) и именице, придева, заменице или броја. Субјекат: (1) вршилац радње, (2) помоћно питање је <i>Ко врши радњу?</i>

¹⁵⁹ У табели су наведени 1. подаци о уџбеницима и 2. обележја појмова субјекат и предикат у уџбеничким дефиницијама. Колоне садрже податке о уџбеницима истог разреда, а редови податке о уџбеницима исте издавачке куће.

¹⁶⁰ Анализирани уџбеник издавачке куће Завод за уџбенике (Милатовић и Јовановић 2002) претходио је садашњем уџбенику. У овом издању ауторског пара дата једна од најцеловитијих интерпретација *главних реченичних чланова* у другом разреду. Такав приступ нисмо пронашли ни у једном другом актуелном уџбеничком тексту. У новом издању овог уџбеника, под именом једног од аутора (Јовановић 2006), ова тема се не обрађује. Стога смо се одлучили да узмемо у обзир старију верзију уџбеника (2002), уместо актуелне која се овом темом не бави.

¹⁶¹ У уџбеничком тексту истог издавача (Николић и Николић 2006) наведена су следећа обележја појмова: **глаголски предикат** – састављен од глаголских облика, **именски предикат** – (1) састоји се од глаголског дела и других речи, (2) глаголски део је глаголски облик, (3) именски део је обично именица, придев, заменица или број. Појам *субјекат* није дефинисан.

Издавач	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Klett	<p>Жежељ Ралић 2009.</p> <p>Предикат: (1) исказује радњу, (2) приписује особину</p> <p>Субјекат: вршилац радње</p>	<p>Жежељ Ралић 2006.</p> <p>Предикат: (1) исказује радњу, приписује особину или збивање, (2) може бити састављен од једне или више речи, (3) може стајати на почетку и на крају реченице.</p> <p>Субјекат: (1) вршилац радње, (2) не мора увек бити на почетку реченице, (3) може бити састављен од једне или више речи, (4) помоћна питања су <i>Ко?</i> или <i>Шта?</i></p>	<p>Жежељ Ралић 2006а.</p> <p>Глаголски предикат: исказан глаголом</p> <p>Именски предикат: (1) исказан скупом речи, (2) састоји се из облика глагола бити и именице, придева или броја</p> <p>Субјекат: –</p>
BIGZ Publishing	<p>Јузбашии и Тркуља 2008.</p> <p>Предикат: исказује радњу</p> <p>Субјекат: вршилац радње</p>	<p>Пејовић 2008.</p> <p>Предикат: (1) исказује радњу, (2) помоћно питање је <i>Шта ради субјекат?</i></p> <p>Субјекат: (1) вршилац радње, (2) помоћно питање је <i>Ко врши радњу?</i></p>	<p>Аранђеловић 2007.</p> <p>Глаголски предикат: исказан глаголом</p> <p>Именски предикат: сачињен од једног глаголског дела (је) и именице, придева, заменице или броја.</p> <p>Субјекат: –</p>
Нова школа	<p>Ћук и Петровић Перц 2008</p> <p>Предикат: казује шта ради субјекат</p> <p>Субјекат: казује ко врши радњу</p>	<p>Ћук и Петровић Перц 2009.</p> <p>Предикат: (1) исказује радњу, (2) помоћно питање је <i>Шта ради субјекат?</i></p> <p>Субјекат: (1) вршилац радње, (2) помоћно питање је <i>Ко врши радњу?</i></p>	<p>Ћук и Петровић Перц 2009а.</p> <p>Глаголски предикат: (1) исказује радњу, (2) исказан глаголом</p> <p>Именски предикат: (1) састављен од више речи, (2) састоји се од глагола који не може да стоји сам и именице, заменице, придева или броја.</p> <p>Субјекат: –</p>
Епоха	<p>Пурић 2004.</p> <p>Предикат: радња</p> <p>Субјекат: реч која именује онога ко врши радњу¹⁶²</p>	<p>Пурић 2004а.</p> <p>Предикат: исказује радњу</p> <p>Субјекат: вршилац радње</p>	<p>Трнавац 2008.</p> <p>Предикат: (1) исказује радњу, стање или особину, (2) исказан је глаголом у личном облику, (3) слаже се са субјектом у лицу и броју, а понекад и у роду</p> <p>Именски предикат: –</p> <p>Субјекат: (1) вршилац радње, (2) слаже се са предикатом у лицу и броју, а понекад и у роду, (3) помоћна питања су <i>Ко? Шта?</i></p>

¹⁶² У овом уџбенику се не уводе термини *субјекат* и *предикат*.

Издавач	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Едука	Прћић 2007. Предикат: исказује радњу Субјекат: (1) тема, (2) помоћна питања су <i>Ко? Шта?</i>	Дрезгић и Цветковић 2008. ¹⁶³ Предикат: (1) приписује нешто субјекту, (2) може се наћи у различитим позицијама у реченици Субјекат: (1) биће, предмет или појава, (2) може бити изостављен, (3) може се наћи у различитим позицијама у реченици, (4) може бити састављен од више речи од којих је једна главна, (5) у реченици може бити више субјеката	Цветковић и Првуловић 2007. Глаголски предикат: исказан глаголом Именски предикат: – Субјекат: (1) вршилац радње, (2) може бити састављен од једне или више речи, (3) може бити изостављен, (4) помоћна питања су <i>Ко? Шта?</i>

Као што видимо, у пет од осам уџбеника намењених трећем разреду, садржај појмова субјекат и предикат не проширују се новим обележјима. У три уџбеника се доносе нова обележја појмова. Ученици упознају варијабилност позиције реченичних чланова, могућност исказивања једном или групом речи, као и могућност изостављања субјекта. У једном од уџбеника помиње се предикатска функција исказивања особине и збивања.

Иако у актуелном наставном програму за четврти разред (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2006: 5) није предвиђено да се обрађује *именски предикат*, овај појам је дефинисан у шест од осам уџбеника за четврти разред. Претпостављамо да су аутори уџбеника одлучили да уведу овај појам како би га супротставили појму *глаголски предикат*, који се у поменутом наставном програму први пут помиње као врста предиката. На овај начин прецизније се приказује место и значење новог термина *глаголски предикат*, као и обим надређеног појма *предикат*, који се у том случају дели на глаголски и именски (прилошки предикат се на млађем узрасту не помиње). Као што можемо видети у табели, у највећем броју уџбеника глаголски предикат дефинисан је као предикат исказан глаголом, а именски навођењем следећих елементата: (1) именски предикат се састоји из два дела – споне и именског дела

¹⁶³ У уџбеничком тексту истог издавача (Цветковић и др. 2007) наведена су следећа обележја појмова: **предикат** – (1) исказује радњу, (2) може бити састављен од једне или више речи, **субјекат** – (1) вршилац радње, (2) тема, (3) може бити састављен од једне или више речи.

предиката; (2) спона је неки од облика глагола јесам; (3) именски део предиката је именица, придев, заменица или број, који означава својство приписано субјекту. У неким уџбеницима структура именског предиката представљена је и графички (в. т. 3.4.2.1, извод 2).

Након упознавања ученика са именским предикатом, јавља се потреба за прецизирањем садржаја појма субјекат. То је учињено само у једном уџбенику за четврти разред увођењем обележја *носилац стања или особине*. Тиме је истакнута чињеница да природу субјекта одређује природа предиката, којим се субјекту нешто приписује. На овај начин се постепено прецизирају и међусобно усаглашавају дефиниције *субјекта* и *предиката*. Међутим, у четири уџбеника за четврти разред појам субјекат никако није дефинисан.

Поступак одређивања субјекта у реченици се у већини уџбеника ослања на постављање помоћних питања. На овај начин ученицима се имплицитно сугеришу и помоћна питања за одређивање облика номинатива именских речи. То је добар увод у садржаје предвиђене за пети разред, који подразумевају учење падежних облика, њихових значења и функција.

У неким уџбеницима јављају се дефиниције исказане у стиху. Песма-дефиниција би могла имати своје предности: лако се памти због ритмичности и римовања. Међутим, у највећем броју примера или није задовољена форма, или израз. Дефиниција обично доноси баналне стихове, како би се постигла рима, или се њоме информативност подређује ритму.¹⁶⁴ Овде треба нагласити да функција сваке дефиниције, па и оних у стиху, јесте недвосмислено саопштавање садржаја појма. Видећемо на примерима колико је то у пракси могуће: (1) „Проширене реченице нису тако кратке, / уз субјекат и предикат имају додатке”; (2) „Кад предикат чини само глагол, / тад се зове предикат глаголски; / дода ли се придев, именица, / дода ли се број ил’ заменица, / тад се зове предикат именски” (Маринковић 2006: 56. и 58); (3) „Предикат и субјекат у реченици / певају к’о фудбалски навијачи, / један од њих врши радњу, / а други радњу значи” (Цветковић и др. 2008: 16). Прве две дефиниције могу

¹⁶⁴ Према основним начелима логике, дефиниција не треба да се служи песничким језиком („Дефиниција се не смије служити сликама”, Петровић 2011: 126).

се узети у обзир са становишта њихове информативности, али не и са естетског становишта.¹⁶⁵ Трећа дефиниција, као и већина оваквих дефиниција у анализираним уџбеницима, не задовољава ни један од поменутих критеријума.¹⁶⁶

Приказивање субјекта и предиката у примерима. – Сложеност примера у лекцијама о главним реченичним члановима (субјекту и предикату) можемо пратити кроз уџбенике за три разреда. У другом разреду, када се први пут помињу ови појмови, примери су просте реченице састављене само из субјекта и предиката. У овим примерима субјекат је обавезно у иницијалној, а предикат у финалној позицији у реченици. Полазни текст је невезан (*Јова спава. Мајка седи;* Маринковић, Маринковић и Марковић 2007: 83). Међутим, има лекција које за ову наставну јединицу у другом разреду, доносе везани полазни текст (прилог 7д).¹⁶⁷ Улога примера је да понуде одговарајући корпус конкретних језичких ситуација, у овом случају *субјекта и предиката*, којима се приказују она својства која се желе истаћи у дефиницијама. У највећем броју полазних примера у уџбеницима за други разред *предикат* је глаголски и означава радњу, па у складу са тим *субјекат* има функцију *вршиоца радње*. Субјекат је најчешће исказан властитом или заједничком именицом којом се именује биће.

У уџбеницима за трећи разред, кроз примере се проширују, или само утврђују почетни појмови *субјекат* и *предикат*. У појединим лекцијама се кроз сложеније примере уводе нова обележја појмова. У примерима се тада истиче варијабилност позиција субјекта и предиката у реченици: *Дува јако ветар. / Јако дува ветар. / Ветар јако дува*, број речи у субјекатском скупу: *Нестаини Милан је разбио вазу* или број субјеката у једној реченици *Награду су освојиле Тања и Ива* (Дрезгић и Цветковић

¹⁶⁵ Уколико би аутентичан садржај био вешто уклопљен у метричке оквире песме, песма-дефиниција би могла бити корисна у млађим разредима. Међутим, у актуелним уџбеницима се таква не може наћи.

¹⁶⁶ Поређење појмова које треба дефинисати (*субјекта и предиката*) са фудбалским навијачима нема смислене везе са поруком песме-дефиниције. Песма је постављена као загонетка и ученик треба сâм да одгонетне који од два наведена члана *врши радњу*, а који *радњу значи*. У првом стиху наводе се прво предикат па субјекат, а у трећем и четвртном обрнутим редом њихове функције. С обзиром на то што је ова дефиниција дата у уџбенику за трећи разред, када ученици већ владају поменутиим обележјима *субјекта и предиката*, она има улогу обнављања градива.

¹⁶⁷ У питању су три везана текста, као три верзије приче о слици уз помоћ којих ученик треба да уочи разлику између просте реченице, састављене само из главних чланова и проширене, од које се у лекцији кренуло.

2008: 77. и 78). Поред тога, за разлику од уџбеника за други разред, реченице садрже и зависне конституенте, чиме ученик сазнаје да *субјекат* и *предикат*, осим што су главни, нису и једини чланови реченице, као у следећем тексту: *Девојчице се играју у дворишту. Маја бере жуте маслачке. Марија се љуља на љуљаици. У хладу старе крушке бака плете чаране. Врапци цвркућу на крову. Мачка јури око куће. Пас режи* (Милатовић и Јовановић 2006: 34). Као што видимо, усложњавање примера у уџбеницима за трећи разред остварује се на два начина: а) приказивањем нових обележја главних чланова и б) приказивањем истих обележја, али у сложенијим примерима који садрже и зависне чланове.

У лекцијама о *субјекту* и *предикату* за четврти разред, примери илуструју нова својстава и шири опсег ових појмова, у односу на претходне разреде. Наводе се примери *глаголског* и *именског предиката*, а кроз то и различите функције *субјекта*. Поред познате функције *вршиоца радње* јављају се и функције носиоца стања или особине, као и примери *именског предиката* исказаног именицом, придевом и синтагмом: *Милица је ученица. Милица је лепа. Милица је врло брза* (Драгићевић 2006: 84). Предикат је у примерима приказан у различитим глаголским облицима (временима), као и предикативима различитим по сложености: *Ученик црта. / Иван је одважан. / Ветар је фијукао. / Ана је добра другарица. / Иван ће читати. / Милан је био први* (Ћук и Петровић Перц 2009а: 66).

Дакле, у уџбеницима постоји тенденција да се градиво по разредима повећава, и то приказивањем сложенијих примера на којима се оно обрађује. Тиме се подржавају опште програмске препоруке о увођењу садржаја наставе по систему концентричних кругова.

У појединим уџбеницима примери нису усклађени са дефиницијама које би требало из њих да проистичу. Упркос дефиницији „предикат казује шта ради субјекат”, у једном од уџбеника дат је следећи задатак: *Упиши субјекте на линије: _____ је чиста, велика, окречена. / _____ су вредни, сложни, одлични. / _____ је густа, укусна, добра* (Прћић 2008: 22). У овим примерима предикати су *именски*, те се субјекту не приписује радња, како стоји у дефиницији, него својства или особине.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Слично томе се у уџбенику за четврти разред С. Маринковића (2006: 59), након увођења појмова глаголски и *именски предикат*, субјекат дефинише само као *вршилац радње*, док се у табели

2. Зависни реченични чланови

Појам *зависни чланови* експлицитно се уводи само у два уџбеника (в. Драгићевић 2006: 101 и Николић и Николић 2006: 108). У приложеном одломку из уџбеника (в. прилог 2) однос главних и зависних чланова уведен је најпре имплицитно на почетку поглавља о реченици, а затим експлицитно пошто су обрађене све предвиђене конституентске функције. Конституентске функције се у осталим уџбеницима изучавају на истом нивоу, као засебне, равноправне лекције.

У овом раду ћемо зависне синтаксичке конституенте анализирати у редоследу који одговара класификацији из средњошколске граматике Љ. Поповића (2008: 217). Стога ћемо најпре говорити о објекту.¹⁶⁹

а) Обрада објекта

Дефинисање појма. – Појам *објекат* први пут се уводи у четвртном разреду. У свим актуелним уџбеницима под овим термином подразумева се само прави објекат. Навешћемо избор из дефиниција које репрезентују садржај овог појма у уџбеницима: (1) „Реч која допуњује глагол и означава предмет на коме се врши радња назива се објекат. Објекат добијамо на питање КОГА или ШТА” (Жежељ Ралић 2006а: 42); (2) „Објекат је глаголска допуна која означава шта је обухваћено глаголском радњом. При одређивању објекта могу нам помоћи питања: Кога? Шта? У функцији објекта може бити једна реч или скуп речи” (Ћук и Петровић Перц 2009а: 88); (3) „Објекат је глаголска допуна која означава на чему се врши радња. Субјекат врши радњу на објекту. Она се на објекту испољава. При одређивању објекта могу нам помоћи питања: Кога...? и Шта...? Та питања треба изговорити уз глагол, односно предикат одговарајуће реченице” (Николић и Николић 2006: 133); (4) „Именица која означава онога или оно што трпи радњу у реченици зове се објекат. Да бисмо добили објекат, постављамо питања КОГА? или ШТА? (...) Постоје глаголи који не захтевају објекат и

која следи наводе и примери у којима му се приписују својства и особине (*Књига је занимљива. Марта је студенткиња*). Субјекти у понуђеним примерима имају шире функције од оне која је наведена у дефиницији.

¹⁶⁹ Према наставним програмима најпре се уведе прилошке одредбе у трећем разреду, па затим објекат и атрибут у четвртном разреду.

они који га захтевају” (Драгићевић 2006: 89). Као што видимо из наведених дефиниција, садржај појма одређен је следећим обележјима која су методички прилагођена предзнањима и развојним способностима ученика: (1) именска реч или синтагма → реч или *скуп речи*; (2) у акузативу без предлога → *објекат добијамо на питање КОГА или ШТА*, (3) допуна прелазног глагола у функцији предиката → *допуна глагола који захтева објекат*, (4) означава трпиоца радње → *означава на чему се врши радња*. Синтагма, прелазни и непрелазни глаголи и падежи неопходни за прецизније дефинисање појма *прави објекат*, не обрађују се у млађим разредима. Стога су се аутори уџбеника одлучили за опис најважнијих својстава ових језичких јединица и категорија. Тако се синтагма именује као *скуп речи*, прелазни глагол као *глагол који захтева објекат*, а облик акузатива кроз помоћна питања *облик који добијамо на питање КОГА или ШТА*.

Примери објекта. – У складу са дефиницијама објекта, у уџбеницима се дају примери именица, заменица или именичких синтагми у функцији правог објекта. Лингвометодички текстови су углавном невезани: *Мајка је направила торту. / Отац је добио награду. / Он је изгубио лопту. / Марко чита авантуристичке романе. / Школа ће наградити најбоље ученике. / Угледали смо прекрасан пејзаж* (Трнавац 2008: 34). У понуђеним примерима у функцији објекта јављају се и речи и синтагме. Редослед речи је у свим наведеним реченицама исти: субјекат – предикат – објекат. Изузетак је последња реченица у којој заменички субјекат (*ми*) није изречен, јер је садржан у личном облику глагола. Предикат и објекат су у свим примерима наведени уобичајеним редом. Тиме се ученику сугерише да појам објекат треба везати за финалну позицију у реченици што га наводи на један вид типичне грешке. Насупрот томе, у појединим уџбеницима избор предлога укључује и критеријум варирања реда речи у реченици: *Пера шутира лопту. / Он ме је видео. / Тања боји цртеж. / Нико не зна ништа* (Драгићевић 2006: 89). У овом низу присутна је и реченица у којој распоред реченичних конституената одступа од уобичајеног, па су предикат и објекат у инверзији (*Он ме је видео*).¹⁷⁰ Овакви примери су веома корисни за усвајање објекта,

¹⁷⁰ Осим тога, објекат је исказан енклитичким обликом именске заменице, ненаглашен. То можда и није најсрећније решење, међутим, остали услови ваљаности овог примера овде су испуњени.

јер се кроз њих акценат ставља на његову функцију, а не позицију у реченици. У актуелним уџбеницима ово је једини пример варирања позиције објекта.¹⁷¹ Недостаје више примера где је објекат у иницијалној или финалној позицији у реченици (нпр. *Децу не доносе роде. // Шутира лопту Пера.*). На часу, међутим, наставник може да укаже на те могућности.

б) Обрада прилошких одредби

Дефинисање прилошких одредби. – Овај појам уводи се у трећем разреду описно: „речи које означавају место време и начин вршења радње” (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2005: 3). У дефиницијама се не уводи термин *прилошке одредбе*: (1) „Постоје речи које стоје уз глаголе и ближе их одређују по времену, месту и начину вршења радње” (Маринковић и Марковић 2005: 137); (2) „Некада није довољно изрећи само радњу коју субјекат врши, него је потребно реченицу допунити речима које означавају: место, време и начин вршења радње” (Пејовић 2008: 19); (3) „Речи које означавају место, време и начин вршења радње додаци су глаголу, односно предикату и заједно са њим чине предикатски скуп” (Жежељ Ралић 2006: 35). Одабраним дефиницијама смо покушали да илуструјемо три различите уџбеничке интерпретације овог појма у трећем разреду. У првој дефиницији констатује се: (1) постојање одређених речи које стоје уз глагол и (2) њихова је функција да ближе одреде глагол по времену, месту и начину. Тиме се појам уводи само имплицитно. У другом изводу појам се одређује истим елементима, али не као одредба. У дефиницији стоји да се реченица допуњава речима које означавају: место, време и начин вршења радње. Дакле, појам се не прецизира, напротив. Трећа дефиниција је најсадржајнија.

¹⁷¹ У уџбенику Симеона Маринковића (2006: 67) примери који се налазе у основном тексту подржавају својства правог објекта и садрже прелазне глаголе. Међутим, у дидактичко-методичкој апаратури јављају се и задаци у којима се од ученика очекује навођење неправог објекта уз непрелазне глаголе (*размишљати – размишљам о, радовати се – радујем се*). Тиме се одступа од претходног правила, наведеног у овом уџбенику, да се „објекат добија на питање КОГА или ШТА”. Уз ове глаголе не јављају се јединице у акузативу без предлога, него у другим падежним облицима или предлошко-падежним конструкцијама.

Наизглед, овом дефиницијом се истиче семантички, а не и функционални план реченичног конституента (*Речи које означавају...*). Међутим, када рашчланимо дефиницију, долазимо до следећих обележја појма: (1) додаци су глаголу у функцији предиката, (2) са предикатом чине предикатски скуп, (3) означавају место, време и начин вршења радње. За целовито формирање појма *прилошке одредбе* предвиђеног за први циклус школовања, овој дефиницији недостаје само његово термилошко одређење. Оно је, према наставним програмима, одложено за четврти разред. Разлог за овакво решење није лингвистичке природе, о чему ће бити речи (в. т. 5.3.2.2/2). У дефиницијама намењеним ученицима трећег разреда није наведен термин *прилошке* или још мање *адвербијалне одредбе*. Уместо тога, термин најмањих синтаксичких јединица којима су исказане (*речи*) има номиналну вредност, а опис њихове основне синтаксичке функције – самостално или у оквиру конструкција (*означавају место, време и начин вршења радње и додаци су глаголу, односно предикату*) и номиналну и концептуалну. То је уједно и део описног назива (*речи које означавају место, време и начин вршења радње*) и део садржаја појма одређеног дефиницијом (*означавају место, време и начин вршења радње и додаци су глаголу, односно предикату*). Номиналну функцију овог описног (перифрастичног) термина, на пример, можемо сагледати у следећем налогу из уџбеника: „Из приче *Радознали дечак* издвој речи које означавају време, место и начин вршења радње у реченицама” (Милатовић и Јовановић 2006: 37). Као што видимо, описна синтагма *речи које означавају место, време и начин вршења радње у реченици* има статус термина, тј. појмовни статус.¹⁷²

У четвртом разреду уводи се термин *прилошке одредбе*. Навешћемо две уџбеничке дефиниције овог појма намењене другој години изучавања овог појма: (1) „Глаголски додаци који одређују време, начин и место вршења радње називају се *прилошке одредбе*” (Ћук и Петровић Перц 2009а: 79); (2) „Реченични чланови који су додаци предикату и који означавају место, време и начин вршења радње зову се *прилошке одредбе*. Добијамо их на питање где, када и како се врши радња. Предикат са својим додацима чини предикатски скуп” (Жежељ Ралић 2006а: 43). Садржај појма, као што видимо, остао је исто квалификован као у лекцијама за трећи разред.

¹⁷² У појединим уџбеницима за други разред налазимо овај принцип дефинисања субјекта и предиката: „*реч која означава радњу и реч која именује онога ко врши радњу*” (Пурић 2004: 18).

Примери прилошких одредби. – Проширивање знања о прилошким одредбама у четвртом разреду, видели смо, састоји се у увођењу термина, а не и у прецизирању садржаја појма. С тим у вези се ни примери лингвометодичких текстова не разликују по сложености у зависности од разреда коме су намењени. Разлике су, наравно, видљиве у избору примера у уџбеницима различитих аутора.

Типичне примере прилошких одредби подједнако налазимо у невезаним или везаним некњижевним текстовима, па и у покојем књижевном. У неким уџбеницима се све три врсте прилошких одредби, које се изучавају у првом четворогодишњем циклусу школовања, приказују у једној реченици, као у следећем примеру: *Олга и њена другарица Вера су, после часова, весело разговарале у школском дворишту* (Цветковић и др. 2008: 20). У другим уџбеницима нуди се низ од три значењски неповезане реченице за сваку врсту одредбе: *Јована је отишла у парк. / Данас је бака отпутовала на море./ Зеџ брзо скакуће* (Ћук и Петровић Перц 2008а: 83). Овакви примери задовољавају многе лингвометодичке критеријуме (типичност, уобичајен ред речи, фреквентност лексема и др.), али не и естетске, који се у методици сматрају водећим. С друге стране, уметнички текстови не доносе увек типичне примере који су потребни у почетној настави: нпр. *ЈАГЊЕ / У рано пролеће / овца у тору, / у слатком болу, / срећног лица, / ојагњила је / јагње у зору, / бело и влажно / ко пахуљица* / Ранко Симвић (Жежел Ралић 2006: 35). У наведеном књижевном тексту одредбе за начин: *у слатком болу, срећног лица*, не могу се сматрати типичним примерима, јер су исказане конструкцијама. Типична прилошка одредба за начин обично је исказана прилогом. И поред тога, наведене конструкције се сасвим лако одређују постављањем *помоћног питања* (КАКО?), којим се ученик упућује да одреди неку функцију. Иако на овом узрасту, ученик не уме именовати или објаснити предлошко-падежну конструкцију и именичку синтагму у прилошкој функцији, он је врло лако открива постављањем таквих питања. Сличан пример налазимо и у тексту „Како се пишу песме” Владе Стојиљковића (в. т. 3.4.3. и прилог 7ђ): *песме се пишу с римом, а може и без риме*. Осим естетског и стилског деловања на младог читаоца, рашчлањивањем таквих текстова откривају се очигледни а нетипични примери уместо уобичајених и једноличних. Као што видимо, тешко је пронаћи примере књижевноуметничких текстова који задовољавају све лингвометодичке критеријуме везане за усвајање

основних обележја прилошких одредби. Дobar пример за то је и одломак из песме Милована Данојлића „Како живи пољски миш”: *На рубу шуме, у брвнари, преко целе године / пољски миш неуморно грицка старе новине* (Трнавац 2008: 36). Аутор уџбеника, Миливоје Трнавац, одабрао је само два стиха песме, који истовремено задовољавају и основне лингвометодичке и естетске критеријуме полазног текста. Већ у следећем стиху ове песме, који аутор с разлогом не наводи у уџбенику, налази се атипичан пример прилошке одредбе за место: *Около, на сат хода, ниједне нема мачке* (Данојлић, у Радовић 2004: 254).

Репрезентативни лингвометодички предлошци из уџбеника усмерени на проучавање прилошких одредби могу се класификовати на основу више критеријума. Имамо примере везаних и невезаних текстова, књижевних и некњижевних и текстова који доносе типичне или мање типичне примере прилошких одредби.

3. Обрада синтагматског члана – атрибута

Дефинисање атрибута. – Наставним програмом за четврти разред предвиђено је уочавање функције атрибута уз именицу, Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2006: 5). Навешћемо три репрезентативне дефиниције атрибута у актуелним уџбеницима за четврти разред: (1) „Атрибут је додатак именици, без обзира на то у којој се функцији (служби) именица налази у реченици” (Ћук и Петровић Перц 2009а: 34); (2) „Речи које стоје уз субјекат (именицу) и ближе га одређују зову се атрибути. Атрибуте тражимо на питање *ко, какав, који, чији*. Атрибути додати субјекту чине са њим субјекатски скуп. Атрибут, као зависан члан, ближе одређује и све остале именице у реченици” (Жежељ Ралић 2006а: 45); (3) „Речи које стоје уз именице и ближе их одређују зову се атрибути... Атрибути се слажу у роду и броју с именицама које одређују” (Драгићевић 2006: 97). У првој дефиницији наведена су два обележја атрибута: (1) атрибут је именички додатак, (2) именица уз коју стоји може имати различите реченичне функције. У другој дефиницији наводе се следећи елементи садржаја појма: (1) ближе одређује субјекат (именицу) уз који стоји, (2) са њим чини субјекатски скуп, (3) зависни је члан, те ближе одређује и све остале именице у реченици, (4) добија се на питања: *какав, који, чији*. Појам се одређује најпре у односу на субјекат и субјекатски

скуп, а затим се приказује и у осталим функцијама у реченици. Понуђена су и *помоћна питања* за препознавање атрибута у реченици. Трећа дефиниција доноси следеће елементе садржаја појма: (1) ближе одређује именицу уз коју стоји, (2) слаже се са њом у роду и броју, (3) чини га једна реч или скуп речи. У овој дефиницији уводи се конгруентни атрибут (а не и падежни), исказан речју или синтагмом. Тиме се принцип селективности, као и код осталих синтаксичких појмова спроводи системски.¹⁷³

Примери атрибута. – С озбиром на фреквентност атрибута у књижевним текстовима није тешко пронаћи одговарајући лингвометодички предлошак намењен уочавању овог конституента. Међутим, у актуелним уџбеницима је књижевни текст са том функцијом веома редак. Лингвометодички предлошци у уџбеницима обично су бирани или састављани наменски, да би приказали одговарајућа својства атрибута. То су махом типични атрибути, као у следећем наменски састављеном тексту: *Била је јесен. Ишли смо уском шумском стазом. Велике, разгранате крошње биле су голе. По земљи је било разасуто жуто и црвено лишће. Само се понегде могла видети зелена боја, на неком усамљеном четинару. Влажна, мекана земља угибала се под нашим журним корацима* (Маринковић 2006: 68). Овде су приказане (1) различите врсте речи у функцији атрибута (придеви и заменице), (2) напоредни однос атрибута (*влажна мекана земља*) и (3) конгруентност (сви атрибути су конгруентни). У другој приложеној лекцији (в. прилог 4), поред конгруентних приказани су и падежни атрибути – придевски (нпр. *завеса са белим квадратићима*) и прилошки (нпр. *летовање на мору*). Посебно је истакнуто да се у функцији атрибута може наћи и синтагма. Поред тога, истакнута је атрибутска функција бројева: *Имам за тебе један поклон* (Аранђеловић 2007: 47). Књижевни текст је у лекцијама о атрибуту присутан само на два места, у оквиру задатака за самосталан рад ученика: (1) *Бадава је добро*

¹⁷³ Тако смо код усвајања главних чланова имали увођење само глаголског предиката, нешто касније именског, али без помињања прилошког предиката у првом четворогодишњем циклусу школовања. У четвртом разреду уводи се само прави објекат, прилошке одредбе за место, време и начин и на крају само конгруентни атрибут.

У наставку лекције (в. прилог 4) из текста се изводе и коментаришу и примери падежних атрибута са придевским и прилошким значењем: „У служби атрибута може бити једна реч (*лепа девојчица*) или група речи (*врло лепа девојчица, хаљина на бретеле*) и да атрибут може бити придев (*најбољи друг*), заменица (*моја мама*), број (*први сусрет*), или именица (*столица на точкиће*)”; Драгићевић 2006: 97.

семе кад је рђаво орање. / Мала секира велики дуб обори (Николић и Николић 2006: 125); (2) *Храни мајка два нејака сина / у зле дане у године гладне / кад је била понајскупља храна: / ока брашна тридесет динара* (Ћук и Петровић Перц 2009а: 32. и 34). Оба примера припадају народној књижевности. Претпостављамо да успешност ученика у самосталној анализи ових реченица отежава и архаична лексика (*бадава, рђаво, нејак, ока брашна*), али их зато подстиче десетерачки ритам.

3.3. Повезивање градива

Наставни процес се организује расподелом градива на наставне јединице. Уџбеник прати овај концепт предметно-часовног система и у складу са тим излаже садржаје у појединачним уџбеничким текстовима (лекцијама) намењеним појединачним наставним јединицама (часовима). Тиме се понекад може изгубити веза међу садржајима издељеним на лекције. Међутим, у неким уџбеницима види се намера аутора да се овај проблем превазиђе кроз садржаје усмерене на успостављање веза и односа међу појмовима.

3.3.1. Приказивање односа међу реченичним конституентима

3.3.1.1. Односи координације и субординације

Успостављањем *хијерархије појмова* обезбеђују се услови за формирање мреже појмова и усвајање синтаксичког система. Усвајање ових појмова је без успостављања међусобних веза готово немогуће. У уџбеницима се најпре уводе *субјекат* и *предикат*. Изучавају се истовремено, а њихов однос међузависности истиче се у оквиру надређеног појма *главни реченични делови (чланови)*. Тако се паралелно увођењу појма *предиката* као *радње у реченици*, уводи појам *субјекта* као *вршиоца те радње*. Након увођења *именског предиката*, у уџбеницима за четврти разред, садржај појма *субјекат* допуњује се новим обележјима, зависно од семантике предиката. Осим функције *вршиоца радње* уз глаголски предикат, уводе се функције *носиоца стања* или *носиоца особине*. Тиме се садржаји појмова *субјекат* и *предикат*

кроз разреде међусобно повезују и усаглашавају. Саме лекције о овим појмовима нису усмерене ка њиховом упоређивању са осталим реченичним члановима (који нису истог ранга), јер они сами могу чинити субјекатско-предикатску реченицу. Тек након обраде зависних чланова, може се говорити о односу субординације. Увођењем појмова *субјекатски* и *предикатски скуп*, у неким уџбеницима за четврти разред, додатно се истиче тај однос: „Речи се у проширеним реченицама групишу око субјекта и предиката. Тако постају субјекатски и предикатски скупови речи” (Николић и Николић 2006: 107).

Појам објекат се у већини уџбеника према функцији одређује у односу на појам предиката, ређе и субјекта: (1) „објекат је обухваћен радњом ... објекат је допуна предиката” (Драгићевић 2006: 88); (2) „субјекат врши радњу на објекту” (Николић и Николић 2006: 133). Успостављањем оваквог односа појмови нису експлицитно хијерархијски постављени. У мањем броју уџбеника ова тенденција ипак постоји: „објекат... је зависни члан који се односи на предикат” (Драгићевић 2006: 101), или кроз илустрацију односа међу појмовима (в. прилоге 7г). Објекат се на морфолошком плану имплицитно одређује у односу на глаголски род према томе да ли глагол захтева или не захтева допуна у акузативу.¹⁷⁴

Прилошке одредбе се појмовно одређују у односу на предикат и предикатски скуп. То је први зависни реченични конституент који се изучава у млађим разредима. У лекцијама намењеним обради овог појма не успоставља се хијерархијски однос са главним члановима. Након обраде свих предвиђених зависних чланова (објекта, прилошких одредби и атрибута) у појединим уџбеницима се приказују хијерархијске и друге везе са предикатом: „прилошке одредбе за место, време и начин јесу зависни чланови који се односе на предикат” (Драгићевић 2006: 101, в. прилоге 7в и 7г). У неким лекцијама о атрибуту, истиче се важност разликовања прилошких одредби за начин, исказаних прилогом, и атрибута, исказаних придевом.

У већини уџбеника атрибут се приказује само као реченични члан. У неким лекцијама се одређује у односу на именицу, а у неким функционално – његовим местом у субјекатском скупу. У малом броју уџбеника приказује се и у оквиру

¹⁷⁴ Нпр. „У следећем низу подвучи глаголе који не могу имати објекте: наоштрити, правити, стајати, лежати, гледати” (Драгићевић 2006: 89). В. и т. 5.3.2.2/1.

именичке синтагме у функцији објекта или прилошке одредбе. У структурном смислу, овај појам се, само у појединим уџбеницима одређује и као зависни конституент синтагме којој припада (в. прилог 7г).

3.3.1.2. Разликовање појмова истицањем сличности и разлика

Садржаји посвећени истицању сличности и разлика међу синтаксичким конституентима у постојећим уџбеницима су доста неуједначени. Највише су усмерени на разликовање атрибута од осталих зависних конституената. Атрибут се, у том смислу, упоређује са прилошким одредбама и именским предикативом. Циљ таквих поређења је разликовање реченичних чланова, посебно у случајевима када, због обличке сличности, може доћи до мешања, као у примеру: *Волим летовања на мору. / Петар сваке године летује на мору* (Драгићевић 2006: 98). Приказана је иста предлошко-падежна конструкција најпре у функцији атрибута са месним значењем – тј. атрибута којим се одређује однос по месту, а затим и у функцији прилошке одредбе за место. Атрибут се упоређује и са прилошком одредбом за начин, исказаном облички истим ликовима придева средњег рода и прилога: *Лепо перо, а лепо и пише. / Шта ће ти топло одело кад Сунце топло греје? / Гледај оно право дрво, па иди право ка њему* (Николић и Николић 2006: 131). У мањем броју уџбеника ученик се усмерава да разликује и атрибут од предикатива исказаног придевом: *Јоцина сестра Мина је плавокоса. Има крупне очи. Бака Мила често је води у оближњи парк. Носе велику црвену торбу. Крупне, зелене крошње праве им хлад док се играју. Мина је срећна. Задовољна бака се смешка* (Жежељ Ралић 2006а: 45). Тиме се истичу обличке сличности речи и разлике у синтаксичким функцијама у реченици. Навођењем оваквих примера и задавањем задатака дискриминације појмова утврђују се и истичу битне разлике. Како истиче Ј. Пешић (1998: 122) треба нагласити у чему је новина и специфичност садржаја који се учи у односу на већ познате садржаје.

Садржаји посвећени разликовању појмова углавном су засновани на уоченим типичним грешкама које ученици праве. Један од таквих проблема јесте разликовање синтаксичког од морфолошког нивоа анализе реченице. И поред тога, само у малом броју уџбеника постоји уџбенички текст посвећен овој теми (в. прилог 2). То су најчешће само успутна питања (нпр. „Којој врсти речи припадају предикати у овим

реченицама?”, Жежељ Ралић 2006: 39), задаци за ученике (нпр. „У следећим реченицама одреди лице, број и род изостављених субјеката”, Драгићевић 2006: 86) или графички приказ два нивоа анализе (в. т. 3.4.2.2).

3.3.2. Садржаји усмерени на развијање појмова

Једна од важних методичких функција уџбеничког текста је и активирање ученикових предзнања. У њеној основи је стварање веза између садржаја које је ученик савладао и оних које треба да савлада. Ове везе посебно су значајне када знање треба проширити и продубити. Настава синтаксе у млађим разредима подразумева постепено усложњавање градива: стварање почетне представе о *главним реченичним члановима* у другом разреду, а затим проширивање и продубљивање ових знања у трећем и четвртном разреду, увођењем нових реченичних чланова и њихових нових обележја. У већем броју анализираних уџбеника повезаност и развојност градива међу разредима није остварена у пуној мери. Само у ретким уџбеницима функције повезивања и усложњавања градива кроз разреде стављене су у први план.¹⁷⁵ На пример, у једном од уџбеника за трећи разред (Дрезгић и Цветковић 2008: 77. и 78) активирају се предзнања ученика о субјекту и предикату, стечена у претходним разредима, а затим се она обogaђују новим сазнањима. Кроз одговарајуће примере, уводе се нова обележја: варијабилност позиције у реченици, могућност исказивања субјекта скупом речи (синтагмом) и напоредност субјеката. Свако проширивање и

¹⁷⁵ Најпре смо узели у обзир парове уџбеника истих аутора за други и трећи разред. То су уџбеници С. Јовановић (2007) и В. Милатовића и С. Јовановић (2006); С. Маринковића и С. Марковић (2007. и 2005), Р. Жежељ Ралић (2009. и 2006), М. Ћук и В. Петровић Перц (2008. и 2008а) и Д. Пурић (2004. и 2004а). Међутим, повезаност градива из синтаксе у суседним разредима много је боље остварена у уџбеницима издавачке куће Едука, иако су за сваки од комплета ангажовани различити ауторски тимови. Ова констатација иде у прилог реалном стању кад је у питању избор уџбеника у школама. Избор уџбеничког комплета није ограничен на цео четворогодишњи циклус. Учитељ може сваке школске године бирати уџбеник новог аутора или издавача за своје одељење. Стога ће се наша запажања о уџбеницима проширити на различите ауторе и издаваче.

Поједини аутори имали су у виду проблем неуједначеног предзнања ученика, које је, између осталог, условљено и избором уџбеника у претходним разредима. У том смислу, Р. Драгићевић (2005: 54), аутор уџбеника за четврти разред, у свом приручнику за наставнике, каже: „Писала сам лекције као да се оне први пут обрађују, желећи да омогућим оним ученицима који се градива сећају да кроз њега лако пролазе, а онима који га се не сећају, да га науче”.

продубљивање знања подразумева повезивање нових чињеница са познатим. Тако се у поменутом уџбенику ова својства издвајају и именују на следећи начин: „субјекат и предикат могу се наћи у различитим положајима у реченици”, „субјекат може бити састављен од више речи, од којих је једна главна”, „реченица може имати више од једног субјекта”. Поред тога, у уџбеницима су присутни и садржаји који не улазе у домен дефинисања и именовања језичке појаве, а који имају велики утицај на процес учења и сазнавања. У питању су типични примери или објашњења којима се обезбеђује полазно искуство потребно за будућа сазнања, која ће ученици на појмовном нивоу усвојити у неком од наредних разреда. У раду га називамо *интуитивним увођењем нових садржаја*, које се остварује без именовања и дефинисања.

Показаћемо један пример у коме се, без именовања, уводи појам *именски предикат* у трећем разреду: „Предикат је онај део реченице који говори шта ради субјекат, **какав је субјекат** или шта се са њим дешава” (Жежељ Ралић 2006: 12. и 13): *Улица је кривудава и стрма. / Лопта је радознала*. Као што видимо, дефиниција се потврђује на примерима у којима ученик поред глаголских (в. т. 3.5.3, извод 3) треба да препозна и именске предикате, чија је основна функција да искажу „какав је субјекат”. С обзиром на то што именски предикат није предвиђен наставним програмом за трећи разред, овде се стварају основе за будућа сазнања о овом појму. Приказан је, за ученике, нови тип предиката, али није обрађен појам, нити уведен термин. Понуђени су типични примери и опис његове функције, чиме се он сврстан у општи појам предиката. Тиме се доприноси стварању полазног искуства ученика о овој врсти предиката, која ће се именовати и дефинисати у уџбенику за наредни разред. Поред тога, поставља се искуствена основа за обраду овог појма са даровитим ученицима већ у трећем разреду (в. т. 3.5.4, извод 4). Слично томе, на пример, у уџбенику за трећи разред В. Дрезгић и А. Цветковић (2008: 78) о субјекту се каже: „може бити састављен од више речи, од којих је једна главна”. Тиме се уводи основна карактеристика синтагме, да је чине главни и зависни чланови. У основном тексту она није описана, није издвојена из примера, нити именована. Ово, практично полазно сазнање надоградиће се у наредном разреду, када ће се први пут и поменути појам *скуп речи*, а тек у седмом разреду увести потпуни појам и термин *синтагма*.

3.4. Илустровање

Илустровање је једна од значајнијих методичких функција уџбеничког текста за млађе разреде. Заједно са осталим информацијама у тексту, илустрација учествује у целовитом преношењу информације и мотивисању ученика за учење. У педагошко-психолошкој литератури под илустрацијом се мисли на визуелни приказ и комуникацију путем слике (Гашић Павишић 2001: 172). С обзиром на доминантност чула вида, њоме се појачава очигледност, усмерава опажање, усвајање и разумевање садржаја. Општа и апстрактна правила синтаксичког (граматичког) система илустровањем се на различите начине (1) конкретизују, (2) поједностављују или (3) приказују аналогним, ученику блиским, садржајима. У овом раду ћемо појам *илустрације* посматрати шире – функционално. То значи да га нећемо ограничавати само на визуелну конкретизацију садржаја, већ ћемо се бавити и илустративном функцијом примера.¹⁷⁶ Треба поменути да се одломци из уџбеника на којима смо показали улогу аналогije као сазнајне методе, како је методичари схватају, такође одликују илустративношћу језика којим је лекција написана, иако нису у питању графичке илустрације (в. т. 3.1.1.1).

Графички прикази, према Д. Д. Зујеву (1988), могу имати улогу (1) самосталног извора информација у коме се износе нове информације, (2) допуне, којом се проширује или систематизује знање представљено у линеарном тексту или (3) илустрације, којом се приказују или конкретизују правила и односи већ исказани у линеарном тексту. Треба истаћи да је улога систематизације и представљања међусобних односа појмова једна од најважнијих функција графичких приказа у

¹⁷⁶ У *Речнику српскога језика* (2007: 468) и *Великом речнику страних речи и израза* (Клајн и Шипка 2008: 502) реч *илустрација* примарно је објашњена као слика, цртеж који прати текст у књизи, новинама и сл., а тек под трећим – фигуративним значењем ове речи, наводи се да је то сликовито тумачење, приказивање и говорење о нечему, разјашњење помоћу примера. Насупрот томе, у *Лексикону страних речи и израза* М. Вујаклије (2006: 321), прво је наведено да реч *илустрација* значи објашњење, тумачење текста, а тек у трећем значењу да је то слика као допуна или као украс текста у листу или књизи.

Посебна тема неког будућег истраживања може бити и илустративност језика уџбеничког текста из граматике – начина излагања (в. Марковић 1988: 163). То је посебно важно кад су у питању дуге лекције наративне по природи излагања, којима се у овом раду нећемо бавити.

настави синтаксе. Осим што су међусобно веома повезани, појмови из ове области су и међусобно функционално условљени.

3.4.1. Илустровање примерима

Илустративност уџбеничког текста у настави граматике највише се остварује навођењем одговарајућих примера граматичких појмова који се обрађују, а који имају улогу: (1) предмета анализе, (2) поткрепљивања закључака изнетих у тексту или (3) предлога за примену усвојених знања. Приказивањем конкретних примера у којима се остварују ове функције покушаћемо да боље разумемо и специфичности структуре уџбеничког текста из синтаксе.

О примерима се најпре може говорити као о полазном лингвометодичком материјалу из кога се издвајају одређене језичке појаве. Анализом издвојених језичких појава ученици закључују која су њихова заједничка својства. Обједињавањем ових закључака, долазе до дефиниције појма. О лингвометодичком предлошку било је речи у теоријском делу нашег излагања (в. т. 2.2). Његова улога у уџбеничком тексту подједнако је важна као и у наставном процесу (в. т. 5.5.2). Стога он увек припада основном тексту, у оквиру кога треба да обезбеди потребан корпус примера језичке појаве за сазнавање, уопштавање и усвајање одговарајућег појма. У овом случају, лингвометодички текст примарно нема функцију илустрације, него предмета анализе, на коме се примењује нека језичка чињеница.

У лекцијама су присутни и примери реченица у оквиру задатака за вежбање. Такве реченице, такође, представљају полазни корпус примера, али не за уопштавање, већ за примену и проверу знања о наученој језичкој појави, као у следећем задатку: *„Бадава је добро семе кад је рђаво орање. / Мала секира велики дуб обори. / Боља је поштена смрт него срамотан живот. / Сребрно седло не чини добра коња. / У ратара црне руке, а бела погача. / Лако је туђом руком за врело гвожђе ухватити. / Размишљај о значењима ових пословица. – Пронађи у њима атрибуте и покажи уз које именице стоје. – Да ли би те пословице имале свој прави смисао ако бисмо из њих изоставили атрибуте? Докажи”* (Николића и Николић 2006: 125). У наведеним пословицама ученици препознају атрибуте на основу научених обележја и на тај

начин примењују усвојена знања о овом појму. Такви примери, такође, немају примарну функцију илустрације, иако, за разлику од полазног лингвометодичког текста, припадају дидактичко-методичкој апаратури. Усмерени су на примену и проверу знања ученика, а не на излагање градива.

Када је садржај лекције постављен дедуктивно – од правила ка примерима, тада наведени примери представљају илустрацију правила уз које стоје: „Субјекат је она реч о којој се говори у реченици. Питамо се: Ко? или: Шта? Пример: Птица пева” (Прћић 2008: 22). Једина функција наведене прости реченице (*Птица пева*) је да у конкретной језичкој ситуацији употпуни и прикаже обележја субјекта која су исказана у дефиницији. Иако има функцију илустрације, она припада основном тексту.

У мањем броју уџбеника се дефиниције, које су логички изведене из полазних примера, поткрепљују новим примерима. Помоћу њих се учвршћују знања. Везују се за типичне говорне ситуације у којима се испољавају одговарајућа обележја појмова. И такви примери припадају основном тексту и имају функцију илустрације, као у следећем изводу из уџбеника *Српски језик за четврти разред* (Драгићевић 2006: 84):

СУБЈЕКАТ

Хајде да заједно саставимо реченице у којима ћемо употребити предикате које смо научили:

Ја учим.

Ти ћеш доћи.

Ана је паметна.

Петар је кошаркаш.

У првој и другој реченици употребили смо глаголски предикат, а у трећој и четвртој именски. Осим предиката, у свим овим реченицама постоје и **субјекти**.

Подвуци субјекте. Можеш ли, на основу примера, објаснити улогу субјекта у реченици?

Субјекат казује о коме или о чему се у реченици говори. Субјектом се означава вршилац радње, носилац стања, узрочник збивања.

На пример:

- субјекат као **вршилац радње**: **Ја** учим. **Милош** пева. **Маја** се игра.
- субјекат као **носилац особине**: **Филип** је висок. **Река** је дубока. **Дан** је сунчан.

- субјекат као **носилац стања**: **Маја** је болесна. **Тата** је оседео. **Цвет** је расцветан.

Као што видимо, разноликост примера и њихових функција у лекцијама из синтаксе излази из оквира устаљених гледишта о структури уџбеничког текста. Примери могу имати и функцију илустрације, као и функцију полазног корпуса за сазнавање уопштавањем или вежбање, примену или проверу знања. Међутим, ниједна од ових функција не имплицира место у основном или бочном тексту. Када има функцију илустрације у основном тексту, наведени пример има и већи значај, јер само припадање основном тексту одређује значај сваком унутарњем елементу. Насупрот томе, иако пример нема функцију илустрације у бочном тексту, његова функција у овом контексту приближава се илустративној, јер улога дидактичко-методичке апаратуре намеће такву вредност.

Значај илустративне функције примера огледа се у конкретизацији апстрактних граматичких правила и приказивању појединачних језичких појава у језичком контексту.

3.4.2. Графичка средства

У настави синтаксе графички се приказује анализа реченице, било у виду реченичног стабла или табеларног приказа синтаксичких јединица и функција. „Један од битнијих квалитета уџбеника је његов графички дизајн који доприноси прегледности и успешно истиче оно најважније. Компонента која је подједнако битна као и текст, јесте графичко приказивање података” (Петровачки и Штасни 2007: 463).

Прикази реченичног стабла присутни су у уџбеницима за четврти разред, док се у уџбеницима за претходне разреде готово и не користе. Разлог за то је чињеница да је читање нелинеарног текста, теже ученицима првог и другог разреда. На том узрасту они управо савлађују почетну технику читања линеарног текста. Међутим, било би корисно постепено уводити графичке приказе синтаксичке анализе реченице већ од другог разреда. Полазни примери морали би бити једноставни, јер би (сходно обиму знања из синтаксе) садржали највише два елемента (*главне реченичне чланове: субјекат и предикат*). Тиме би се ученици постепено оспособљавали за графичко приказивање синтаксичке анализе, али и читање нелинеарног текста. Табеларни

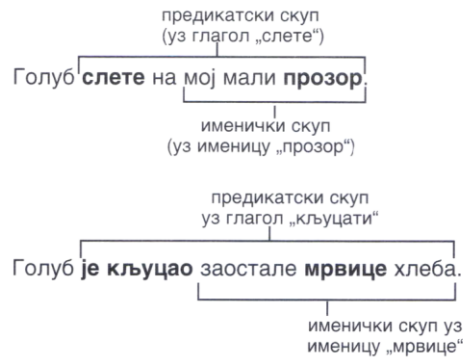
приказ садржаја, на пример, присутан је већ у уџбеницима намењеним другом разреду.

У четвртом разреду, када се први пут сусреће са графичким приказом анализе реченице у уџбенику, ученик већ познаје *главне реченичне конституенте (субјекат и предикат), прилошке одредбе, објекат и атрибут*. У складу са тим, анализа реченице је сложенија него у претходним разредима и усмерава се на одређивање и графичко приказивање свих ових елемената. Ваљало би истражити какви су ефекти учења из графички приказаних садржаја, с обзиром на читалачко искуство ученика које је углавном засновано на линеарним текстовима. С друге стране, како истичу Љ. Петровачки и Г. Штасни, визуелизацијом података олакшава се перцепција узрочно-последичних веза, асоцирање, аналогија, односно боље разумевање различитих појмова, категорија, потпојмова и система (2007: 470).

Коришћењем графичких приказа као што су шеме или табеле могу се представити (1) функције појединачних реченичних чланова у реченици, (2) целовите анализе реченица или (3) међусобни односи појмова. На репрезентативним примерима из уџбеника покушаћемо да прикажемо постојеће функције овог наставног средства.

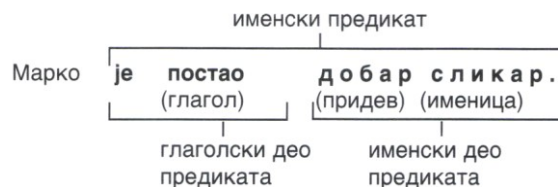
3.4.2.1. Истицање функција појединих синтаксичких јединица

Читање и учење помоћу графичких приказа је од великог значаја за приказивање синтаксичких јединица и функција. На пример, увођење појма *именички скуп речи* у четвртом разреду своди се на ниво уочавања. У већини уџбеника овај појам се именује као *именички скуп* и илуструје само типичним примерима, често изван реченичног контекста. Када се приказује у контексту, обично се налази у субјекатској или објекатској функцији, ретко у функцији прилошке одредбе, као у **изводу (1)** из уџбеника *Српски језик и култура изражавања за четврти разред* (Николића и Николић 2006: 108):



Графички приказ у лекцији којој припада има функцију илустрације у основном тексту. Њиме се приказују примери именичких синтагми у оквиру *предикатског скупа*: тачније предлошко-падежне конструкције у функцији прилошке одредбе за место и именичке синтагме у функцији објекта („мој мали прозор”, „заостале мрвице хлеба”). Намера аутора је била да прикаже место ове синтаксичке јединице и у предикатском скупу, чиме се избегава њено погрешно фиксирање за функцију субјекта: „У предикатском скупу често се уз глагол налазе и именички скупови” (Николић и Николић 2006: 108).

Графички приказ може се користити за представљање структуре појединачних реченичних чланова, као у **изводу (2)** из уџбеника *Српски језик и култура изражавања за четврти разред* (Николића и Николић 2006: 115):



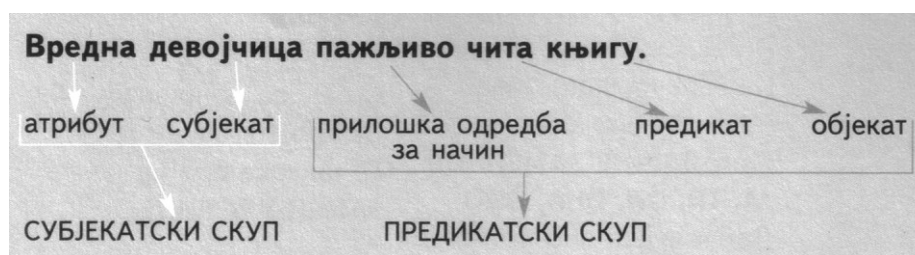
У линеарном тексту који се надовезује на илустрацију¹⁷⁷ структура предиката је и експлицитно објашњена: „Глаголски део предиката најчешће је само кратка спона (веза) са именским делом предиката. У улози споне су краћи облици глагола јесам: сам си, је; смо, сте, су. На пример: – Голуб је гладан. – Ти си ученик. – Сељаци су искусни људи. Кад се у предикату поред глагола појављују и друге речи, најчешће

¹⁷⁷ Синтаксичка структура именског предиката у овом примеру дата је тако што је истакнут његов глаголски и именски део, а њихови елементи су одређени морфолошки. У питању је, за овај циклус учења синтаксе, нетипичан пример именског предиката састављен од семикопулативног глагола у перфекту и именичке синтагме.

именице и придеви, то је именски предикат. Именски предикат има свој глаголски део (глаголски облик) и именски део (именицу, придев, заменицу, број)”. На овај начин ученици се наводе да повезују информације садржане у различитим текстуалним кодовима (линеарним и нелинеарним). Уколико се у настави негује ова врста читалачке компетенције, такви уџбенички садржаји имају пуни смисао у настави синтаксе. Читајући о одликама именског предиката и тумачећи графички приказ његове структуре, ствара се потпунија представа о овом типу главног конституента.

3.4.2.2. Прикази синтаксичке анализе

У уџбеницима је присутно графичко илустровање структуре реченице њеним рашчлањивањем на конституенте. Типичан пример уџбеничког графичког приказа анализе реченице садржан је у изводу из уџбеника *Свет маште и знања – читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа* (Ћук и Петровић Перц 2009а: 91):



Реченица је најпре подељена на реченичне чланове, који су на следећем нивоу графичког приказа подведени под субјекатски или предикатски скуп. Овај нелинеарни текст представља први извор информација у лекцији „Субјекатски и предикатски скуп”. На уџбеничкој страници након овог приказа следи линеарни текст у коме се изнете информације систематизују и уопштавају: „Осим субјекта и предиката у реченици постоје и други делови. Неки од њих су својим смислом везани за субјекат и са њим чине субјекатски скуп речи, а неки за предикат (прилошке одредбе и објекат) и са предикатом чине предикатски скуп”. Овај приказ анализе реченице припада основном уџбеничком тексту и има функцију излагања основних информација које се допуњују и појашњавају у линеарном тексту. Према формалном педагошко-психолошком приступу илустрацији, овај графички приказ представља самосталан извор информација (в. Коцић 2001: 148). Његова примарна функција је излагање градива, а не само илустровање.

Велики значај у настави синтаксе имају и табеле. Коришћењем табела подстиче се систематичност и прегледност у излагању градива. У уџбеницима се углавном користе у задацима за вежбање или систематизацију знања, а ређе у оквиру излагања градива. За разлику од осталих типова нелинеарног текста, табеле се појављују у уџбеницима већ у другом разреду. Навешћемо табеларни приказ примера којим се приказују типови предиката у изводу из уџбеника *Забавна граматика 4* (Маринковић 2006: 59):

	Субјекат	Предикат
Радња	<i>Марко</i>	пеца.
Стање	<i>Бака</i>	спава.
Збивање	<i>Ветар</i>	дува.
Особина	<i>Књига</i>	је занимљива.
Својство	<i>Марта</i>	је студенткиња.

Табеле су згодне за илустровање примера у којима су присутни двоструки критеријуми, као што су, у овом случају, функција и значење које предикат приписује субјекту. Слично је и са улогом графичких илустрација у представљању односа међу појмовима из морфологије и синтаксе – извод из уџбеника *Забавна граматика 4* (Маринковић 2006: 55):

До сада смо упознали пет **врста променљивих речи: именице, придеве, заменице, бројеве и глаголе**. Свака од ових врста речи има своје особености. Када се нађу у реченици, речи могу да имају различите **службе**, односно улоге. Могу бити у служби **субјекта, предиката, прилошке одредбе** итд... Дакле, именица **маслачак** у првој реченици има службу субјекта, а у другој службу прилошке одредбе за место.

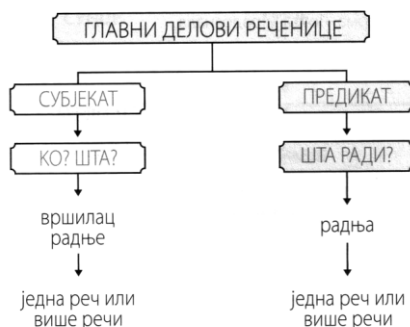


На овој илустрацији понуђене су додатне информације у односу на оне које су изнете у претходном линеарном тексту. Понуђени су примери реченица, чије су све променљиве речи одређене према врсти и служби у реченици. Улога овог графичког

приказа јесте да допуни информације исказане у линеарном тексту, али пре свега да пружи конкретизацију исказаних апстрактних граматичких односа. Он припада основном уџбеничком тексту, истовремено допуњује и илуструје информације изнете у линеарном тексту (в. Коцић 2001:148).

3.4.2.3. Илустровање односа међу члановима

Графичким представљањем, кроз истовремено сумирање и приказивање међусобних односа (вертикално и хоризонтално), утиче се на формирање мреже појмова. На пример, однос појмова *главни делови реченице*, *субјекат* и *предикат* може бити приказан као у следећем изводу из уџбеника *О језику – српски језик за трећи разред основне школе* (Жежељ Ралић 2006: 14):

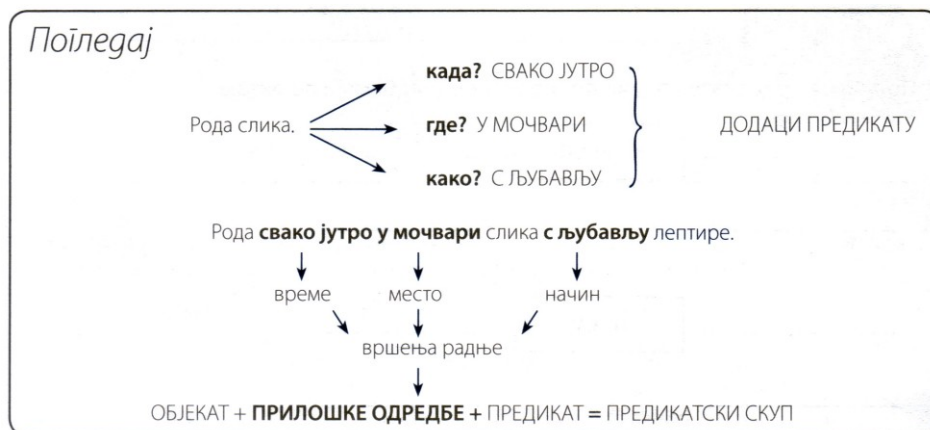


Информације садржане у приказу односа међу појмовима дате су у лекцији и у виду линеарног текста: „Главни делови реченице јесу субјекат и предикат. Предикат је онај део реченице који говори шта ради субјекат, какав је субјекат или шта се са њим дешава... Предикат може да се састоји од једне или више речи. Предикат може стајати и на почетку и на крају реченице”.¹⁷⁸ Графичко средство уједно има функцију систематизације градива исказаног у различитим деловима линеарног текста и илустровања веза и односа међу појмовима.¹⁷⁹ У њему је приказан равноправан однос међу главним члановима реченице, али и одређене одлике ових појмова.

¹⁷⁸ Информација да предикат може стајати и на почетку и на крају реченице постоји само у линеарном тексту.

¹⁷⁹ Резултати истраживања Сање Благданић (2008) спроведени у четвртом разреду на садржајима из биологије, говоре у прилог коришћењу мрежа појмова за лакше и дуготрајније савладавање ових садржаја.

Графички прикази на овом узрасту могу бити још сложенији, као у изводу из уџбеника *О језику – српски језик за четврти разред основне школе* (Жежељ Ралић 2006а: 45):



Реченица се у првом кораку проширује на основу задатих питања. Добијена реченица се, затим, рашчлањује на одредбе, којима се, у следећем кораку, одређује место у предикатском скупу (поред објекта и предиката). Њоме се, осим илустровања значења и функције прилошких одредби, имплицитно приказује факултативност овог конституента у реченичном моделу.¹⁸⁰

3.4.3. Илустровање ликовним средствима

Ликовна опремљеност уџбеника ствара први утисак о књизи. Међутим, испред мотивационе и декоративне, ликовна средства имају улогу преношења дидактичке поруке (Гашић Павишић 2001: 171). Више ћемо се бавити њиховом улогом у излагању градива, а мање њиховим естетским функцијама. На пример, у једном од уџбеника за трећи разред понуђен је лингвометодички текст за чију су синтаксичку анализу дата усмерења ликовно-графичким средствима (в. прилог 7ђ). Паралелно са стихом који треба анализирати, приказани су подебљани упитници у којима се налазе одговарајућа питања. На овај начин подстиче се анализа сваког стиха непосредно након његовог читања. Инструкција прати сваки елемент

¹⁸⁰ У полазној реченици *Рода слика* би, у том смислу, морао бити приказан и прави објект: *Рода слика лептире*.

лингвометодичког предлошка посебно. За разлику од традиционалног концепта уџбеника, у коме инструкција претходи или следи лингвометодичком тексту и у коме су оба елемента (и инструкција и лингвометодички предлошак) дати у истом (линеарном) текстуалном кључу овакви примери омогућавају динамичнији процес самосталног учења.¹⁸¹

Слично томе, у приложеном примеру (в. прилог 7е) илуструје се функција субјекта као реченичног члана. У питању је метафорична представа синтаксичког термина у реченици, која је постигнута комбиновањем текста и слике.¹⁸² За разлику од претходне, ова илустрација припада дидактичко-методичкој апаратури.

Ликовни или графички елементи уџбеника могу имати и функцију текстуалних конектора (в. прилог 7д).¹⁸³ Приказана илустрација симболички повезује целине у лекцији. Прва три облачића са текстом који изговара сова упућују читаоца да повеже и упореди понуђене приче, док се у последњем облачићу прикупљене информације и закључци обејдињују у јединствено правило. Тиме илустрација добија свој потпуни смисао медијатора у тексту.

Илустрације могу бити и помоћно средство приликом систематизације знања (в. прилог 7ж). На илустрацији је приказана аналогија између гранања дрвета и „гранања” сазнања о реченици (в. и Драгићевић 2012: 154). Реченица – појам са којим се ученици сусрећу још у предшколском периоду, а затим и у првом разреду, заузима корен и стабло. Остала знања о реченици, стечена у другом и трећем разреду даље се гранају из тог стабла. На илустрацији није приказано цело дрво. Крошња се само назире, а њени делови, који улазе у цртеж, остали су готово непокривени (појмовима). Тиме се ученику сугерише да је поред онога што је у настави већ савладао, а што представља основу (стабло) ове дисциплине, остало још много тога што о реченици тек има да сазна. Илустрација се налази на почетку одељка о синтакси.

¹⁸¹ Овде треба нагласити да то није једини квалитет ове лекције. Песма Владе Стојиљковића „Како се пишу песме” пример је добро одабраног лингвометодичког предлошка. Осим што доноси одговарајући корпус примера за учење језичке појаве, он подстиче уметнички доживљај, а тиме постиже естетски утицај на читаоца.

¹⁸² Хуморни ефекат остварује се поистовећивањем и заменом појма који реч означава (пас) са функцијом коју она има у реченици (функција субјекта).

¹⁸³ Конектори су елементи текста који повезују његове делове и представљају експлицитне маркере за различите врсте односа међу њима (в. Пешић 1998: 90).

Ликовно приказивање хијерерхијских односа међу појмовима није ништа мање функционално од графичког. Показаћемо то на примеру илустрације односа између главних и зависних реченичних чланова (в. прилог 7г). У питању је илустровање апстрактних садржаја. Приказан је модел односа реченичних конституената. На исти начин приказан је однос функција речи у конкретној реченици: *Наш комисија седе косе недељом, пред зградом, уредно чисти камене степенице* (в. прилог 7в). Овим ликовно-графичким приказом је хијерархијски однос међу речима у реченици двоструко илустрован. Понуђен је (1) типичан пример реченице, којом се илуструје реченични модел и (2) ликовни приказ којим се илуструју хијерархијски односи међу њеним члановима. О овим илустрацијама ауторка каже: „Реченицу сам представила као грозд у којем се предикат разгроздава тако што му се придодаје објекат, прилошка одредба за место, за време и за начин, а за објекат се, даље, у виду зрна грожђа, везује атрибут. Друго велико зрно које представља субјекат грозда се тако што се субјекту придодају конгруентни и неконгруентни атрибути као мања зрна. Ова метафора чинила се погодном да се у први план стави чињеница да је реченица хијерархизована структура” (Драгићевић 2007: 32).

Као што видимо, у актуелним уџбеницима илустрације имају функцију излагања градива, конкретизације, повезивања садржаја или систематизације.

3.5. Задавање радних налога

Радни налози су саставни део *целовитог уџбеника*.¹⁸⁴ Њихова улога је да ангажују ученика у процесу усвајања знања. Ученици се тим путем наводе да уоче одређене садржаје, донесу закључке, примењују, увежбавају или проверавају знање. У лекцијама из синтаксе присутни су задаци *затвореног* и *отвореног* типа. Покушаћемо да истакнемо њихове функције и значај за ову наставну област.

Задаци затвореног типа омогућавају само један тачан начин да се на њих одговори (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 376). Иако не омогућавају креативно изражавање ученика, веома су корисни због објективности у вредновању знања и јасног и прецизног кључа за проверу. У лекцијама из синтаксе јављају се у више различитих облика. Присутни су задаци који подразумевају препознавање (идентификовање) и означавање одговарајуће језичке јединице у тексту или реченици, спаривање елемената из различитих колона, задаци са алтернативним и вишеструким избором, програмирани материјали. Задатак алтернативног избора није сасвим поуздан као тест знања, јер су могуће шансе да га ученик случајно тачно реши. Међутим, у фази упознавања нових садржаја овакви задаци могу бити веома корисни. Задаци вишеструког избора су нешто објективнији за тестирање, под условом да се правилно поставе. Међу понуђеним одговорима потребно је навести најмање један са функцијом *дистрактора* (ометача). То је одговор који тестира стабилност знања. Он је нетачан, али је по форми, функцији, значењу или значају веома сличан тачном одговору. Зато је овај тип задатка користан за међусобно разликовање научених синтаксичких појмова.

Отворени тип задатка, за разлику од затвореног, требало би да омогући више од једног начина да се на њега одговори (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 376). Тиме се успешно прате и сагледавају индивидуалне разлике ученика у овладавању лексиком и структуром реченице, као и разумевању изложених садржаја из синтаксе. Међутим,

¹⁸⁴ „Синтетички, интегрални или целовит уџбеник обухвата све аспекте, све компоненте образовног процеса (припрему за рад, излагање садржаја, понављање градива, вежбање, проверавање), обједињује и излагање градива и развијање способности и оспособљавање за примену знања. Укључује и овладавање готовим знањима и самостално долажење до знања (рецептивно и путем открића) а при том обухвата садржај наставног предмета за један разред у целини” (Коцић и Требјешанин 2001: 17).

основна карактеристика задатака отвореног типа, према нашем мишљењу, није стварање могућности давања различитих одговора, него потпуније активирање знања у коме се ученику не нуде решења, већ се од њега очекује да их самостално искаже. У настави синтаксе присутни су задаци са простором за допуњавање (држачи места, недовршене реченице и др.), табеле, језичке игре (укрштене речи, ребуси и др.), питања, задаци усмерени на састављање реченица. За поменуте врсте задатака отвореног типа навешћемо примере какви су највише заступљени у лекцијама из синтаксе у актуелним уџбеницима.

3.5.1. Одређивање карактеристика појмова

Задаци у којима се тражи дефиниција неког појма нису сасвим примерени ученицима млађег узраста. Из тог разлога се аутори уџбеника чешће опредељују за задатке затвореног типа у којима су понуђени могући одговори. Ученик тада бира оне одговоре која сматра тачним. У анализираним лекцијама из синтаксе, овим типом и врстама задатка најчешће се испитује да ли ученици познају одговарајућа обележја појма, исказана у понуђеним дефиницијама, као у примеру који следи: „Која реч у реченици показује на коме или на чему се радња врши? // а) То је атрибут, б) То су глаголи, в) То је глаголски предикат, г) То је објекат, д) То су редни бројеви” (Маринковић 2006: 92).¹⁸⁵ Међу наведеним одговорима није присутан дистрактор. То би могао да буде појам *именице*, јер се оне најчешће и налазе у функцији објекта. Уколико бисмо одлучили да се у понуђеним одговорима држимо једног језичког нивоа, дистрактор би могао да буде појам субјекта, са којим ученици веома често поистовећују објекат.¹⁸⁶

За подстицање ученика на правилно дефинисање појмова користе се задаци за допуњавање у којима се појављују тзв. *држачи места*.¹⁸⁷ Из дефиниције се изоставља

¹⁸⁵ Прецизна формулација овог задатка гласила би: *Која реч или скуп речи у реченици показује на коме или на чему се врши радња?*

¹⁸⁶ У том случају, могли би се понудити следећи одговори: а) То је атрибут, б) То је субјекат (одговор са функцијом дистрактора), в) То је глаголски предикат, г) То је објекат (тачан одговор), д) То је прилошка одредба.

¹⁸⁷ *Држач места* је простор за допуну недовршене реченице или реченице са изостављеним делом.

кључно својство или термин који ученик треба да зна и допише, као у следећем примеру: „Допуни: Вече **је мирно**. / **Гаси** се дан. / Месец **се смешка**. / **Доћи ће** сан. / Речи које су појачане означавају _____. / Сви предикати у овом тексту састоје се од _____ речи. / Предикат може да се састоји од _____ речи или _____ речи” (Жежељ Ралић 2006: 14). У задатку се од ученика очекује да проучи наведене примере предиката у реченичном контексту и да из тога самостално закључи која је синтаксичка функција у питању, које су њене карактеристике, а затим да допуни непотпуне дефиниције. Осим држача места у функцији радног налога задају се и недовршене реченице: „Главни делови реченице су ...” (Жежељ Ралић 2006а: 39).

3.5.2. Разликовање примера од псеудопримера

Ученици често мешају функције облички сличних речи, као и синтаксичке функције са морфолошким нивоом анализе реченице. Задаци у којима треба да забележе да ли у понуђеним реченицама постоји или не постоји одређена синтаксичка јединица или функција, усмерени су на отклањање овог типа грешке, као у следећем примеру: „У следећем низу подвуци глаголе који не могу имати објекте: наоштрити, правити, стајати, лежати, гледати” (Драгићевић 2006: 89). У овом задатку се ученици имплицитно наводе да одреде глаголски род, тј. раздвоје прелазне од непрелазних глагола.

Навешћемо и један пример у коме се експлицитно тражи одређена синтаксичка функција: „Заокружи слово испред реченица у којима постоји атрибут: а) У петак су ишли на излет. / б) Свидео ми се излет у петак, а не излет у недељу. / в) Књига је на столу. / г) Књига на столу има занимљиве корице. / д) Није могао да дође до школе. / ђ) Пут до школе је закрчен” (Драгићевић 2006: 99). У задатку су присутни дистрактори. Предлошко-падежна конструкција у *петак* у првој реченици има функцију прилошке одредбе, а у другој функцију падежног атрибута. Сличне примере имамо и у следећим реченицама, у којима се, у истим функцијама, појављују предлошко-падежне конструкције: *на столу* и *до школе*. Такви примери тестирају стабилност знања и помажу ученику да уочи доминантне сличности међу наведеним члановима (атрибут и прилошка одредба) али и да дефинише њихове дистинктивне

разлике. Решавањем таквих задатака ученик се оспособљава да разликује функције исте синтаксичке конструкције у различитим реченичним ситуацијама. Као што видимо, за решавање оваквог задатка није довољно само препознавање језичке појаве. Потребан је виши ниво знања и разумевања језичке грађе – и структурни и функционални.¹⁸⁸

3.5.3. Рашчлањивање реченице

Издавање синтаксичких јединица и функција из задате реченице може бити засновано на простом подвлачењу. Ова врста задатка затвореног типа сматра се једном од једноставнијих, јер захтева знање на нивоу препознавања. У савладавању градива из синтаксе у млађим разредима најчешће се и постиже само овај ниво знања. Ученици у тексту препознају одређену синтаксичку јединицу или функцију. За решавање овог типа задатка ученик мора да познаје појам који се тражи и да уме да препозна одговарајући пример тог појма у лингвометодичком тексту, као у следећем примеру: „Подвуци предикате у следећим реченицама: *Мамино лице је ведро. Очи су јој плаве и увек радознале. Њене руке су хитре и нежне. // Човек је постао див. Он је разуман господар природе. Природа и људи треба да буду стални пријатељи и савезници. // Земља је богата рудним благом. Сунце је извор живота. Вода и ватра добре су слуге, а зли господари*” (Николић и Николић 2006: 115). У овом задатку присутни су прости (*је ведро*) и сложени (*треба да буду стални пријатељи и савезници*) предикати, као и предикативи исказани речју (*хитре*) или синтагмом (*разуман господар природе*). Такви примери по својој сложености превазилазе програмске оквире првог циклуса. Из тога проистиче закључак да сложеност задатка не би требало процењивати на основу формалних обележја (тип или врста налога),

¹⁸⁸ Један од важнијих критеријума ваљаног радног налога је афирмативност (В. Плут и Пешић 2007: 15–20). За овај тип задатка то би значило да се од ученика тражи уочавање језичке појаве присутне у понуђеним примерима, за разлику од следећег примера: „Ево неколико исказа. Прецртај оне који нису јасни, потпуни или завршени. / *Школско звонце је позвало ђаке на одмор. / Мама је јуче направила. / Кад сам једног дана кренуо. / Момак је девојци поклатио цвеће. / Отац је читао дан. / Иван је написао добру причу*” (Трнавац 2008: 32). Овај налог усмерен је на препознавање одсуства одређених својстава („нису јасни, потпуни или завршени”). То значи да је тачан одговор задатка издавање граматички неправилних реченица. Понуђена су три „тачна” решења, што у налогу задатка није назначено. Налог би, дакле, требало да упућује на проналажење исправних реченица и да обавести ученике о броју таквих примера.

него сложености грађе коју доноси. Упркос томе, формална обележја се у педагошко-психолошким проучавањима узимају за основни критеријум класификације. Разлог за то је избегавање систематизовања садржинских критеријума. Они, пак, захтевају посебан приступ свакој наставној лингвистичкој области, што је у таквим истраживањима готово немогуће спровести. Улога методичких истраживања налази се управо у расветљавању ових аспеката наставе.

У следећем изводу видећемо нешто сложенију поставку задатка исте врсте: „У реченицама субјекат подвуци једном цртом, а предикат двома цртама. / *Награду су освојиле Тања и Ива. / Јована и Марина ће гледати филм. / Вера и Филип возе ролере*” (Дрезгић и Цветковић 2008: 78). Од ученика се захтева да препознају и на посебан начин означе удвојене синтаксичке функције, тј. функције у напоредном односу, али и да их међусобно разликују. Насупрот претходном, лингвометодички предлогак је прилагођен програмским захтевима. Иако је формално сложенији од претходног, овај задатак је по садржини приступачнији узрасту ученика. Треба истаћи и то да је овај тип задатка најзаступљенији у дидактичко-методичкој апаратури лекција из синтаксе.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Уз уџбенички комплет за други разред Славице Јовановић (2007а) понуђен је образовни софтвер – интерактиван разгранат програмирани материјал под називом *Узми миша један круг* намењен ученицима другог и трећег разреда основне школе. Састоји се из више тематских блокова задатака затвореног типа. Ученик бира редослед решавања задатака, а решава их „кликом” компјутерског миша. Међу понуђеним, присутни су и задаци из синтаксе, који су усмерени на одређивање главних чланова у задатим реченицама. Материјал је слојевит. Сегмент који се тиче садржаја из синтаксе омогућава ученику да кроз игру истовремено упознаје основне карактеристике бајки, пословица, других књижевних форми и вежба анализу реченице. Назив софтвера *Узми миша један круг* представља модификацију наслова збирке песама Владимира Андрића *Дај ми крила један круг*, чија основна идеја јесте упловљавање у бајковит свет (Песма „Дај ми крила један круг” Владимира Андрића обрађује се у другом разреду; в. Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 5). У овом случају уместо крила то је компјутерски миш, који сваким тачним „кликом” води дете ка новим задацима и сазнањима (Иако је наслов софтвера веома добро осмишљен, кроз пародију на дечју песму, он граматички није најсрећније речење. С обзиром на то да именица (компјутерски) *миш* означава предмет, а не живо биће, наслов би морао да гласи: *Узми миш један круг*, односно *Узми компјутерски миш један круг*). Задаци су налик компјутерским игрицама, веома су занимљиви и разноврсни по садржини. Кад су у питању задаци о главним деловима реченице, терминологија није усклађена са налозима и дефиницијама у *Наставним листовима* које софтвер прати. У програмираном материјалу се користе термини *субјекат* и *предикат*, а у *Наставним листовима* (Јовановић 2006а: 28) појмови се именују описно као *реч која означава радњу* и *реч која означава онога ко ту радњу врши* док се у уџбенику ова тема и не помиње. У прилогу 8. дата је једна страница (екран) софтвера. У реченицама (пословицама) понуђеним на тој страници ученик треба да „означи” субјекте оловком коју покреће уз помоћ компјутерског миша. Тачно решен задатак води јунака ка чамцу у даљу бајковиту авантуру. Јунак је лик детета са којим

У настави синтаксе се у задацима отвореног типа често користе и табеле. О функцији табеларног приказивања садржаја било је речи (в. т. 3.4.2.2). Разлика између табеле у функцији илустрације и табеле у функцији радног налога јесте у различитим активностима ученика које она подстиче. Када се табела користи за илустровање и излагање садржаја, ученик из ње чита, изводи и повезује одговарајуће информације. Насупрот томе, испуњавање табеле у функцији радног налога подразумева да ученик самостално систематизује грађу у одговарајуће редове и колоне према задатим критеријумима, као у **изводу (3)**: „Пронађи у тексту субјекте и предикате и унеси их у табелу: *На полици дремају две лопте. Дуне ветар. Отвори се прозор. Жута лопта искочи на улицу. Улица је кривудава и стрма. Лопта је радознала. Поток уми лопту хладним таласима*” (Жежељ Ралић 2006: 13). Табела је једноставна, садржи две колоне под насловима: СУБЈЕКАТ и ПРЕДИКАТ. Ученик у табелу уписује само субјекте и предикате из задатих реченица. Синтаксичка анализа је, дакле, делимична.

У лекцијама из синтаксе јављају се и сложенији налози, као на пример: „У следећим реченицама одреди лице, број и род изостављених субјеката” (Драгићевић 2006: 86).

Реченица	Род речи у служби субјекта	Број речи у служби субјекта	Лице речи у служби субјекта
<i>Брзо је смислила причу.</i>			
<i>Јуче су отишли.</i>			
<i>Лако су пронашле моју улицу.</i>			

У наведеном задатку субјекти нису исказани, осим у облику глагола (који је у личном глаголском облику). Од ученика се тражи да одреде граматички облик тих изостављених речи. Дакле, када занемаримо сложеност попуњавања табеле, као форме испуњавања задатка, њиме се активирају и веома сложени мисаони процеси. Ученик најпре треба да одреди изостављену реч (у овом случају личну заменицу), а тек затим и њен граматички лик (род, број и лице) да би податке унео у одговарајуће

ученик треба да се поистовети, па се у ликовном приказу не одређује пол. Његово лице сакривено је испод шешира једног пустолова. Позадина екрана је интерактивна, а кретање лика је анимирано и зависи од тачности решења.

ћелије табеле. И поред тога, у задатку је јасно постављен фокус. Ученик трага за морфолошким категоријама једног конституента.

У неким задацима се тражи одређивање функције свих издвојених синтаксичких јединица, као у следећем изводу (Драгићевић 2006: 98):

Одреди службу речи у реченици:

Моја мама петком у пекари купује кифле.

моја у пекари

мама купује

петком кифле

У овом задатку је потребно одредити синтаксичку функцију за сваку издвојену реч или предлошко-падежну конструкцију. Тиме се систематизује знање о синтаксичким функцијама.

У појединим уџбеницима присутне су посебне лекције посвећене систематизацији знања. У њима су заступљени и задаци у којима се од ученика очекују два нивоа анализе – синтаксички и морфолошки, као у примеру који следи (Жежељ Ралић 2006а: 46):

Одреди службу и врсту речи у реченици *Жуто куче спретно хвата тениску лоптицу.*

ВРСТА РЕЧИ:

СЛУЖБА РЕЧИ:

жуто _____

куче _____

спретно _____ прилог _____

хвата _____

тениску _____

лоптицу _____

Овакви задаци значајни су за успостављање веза и односа међу појмовима из морфологије и синтаксе. Решавајући их, ученик на истом примеру одређује врсту речи којој издвојена реч припада, али и функцију коју има у реченици. Дакле, у питању су два налога. Тиме се, у истој мери, ради на отклањању типичних грешака поистовећивања синтаксичког и морфолошког нивоа анализе.

3.5.4. Састављање реченице

Иако нам се може учинити да је поступак синтаксичке анализе реченице сложенији од поступка састављања реченица према задатим критеријумима, видећемо да није увек тако. На млађем узрасту анализа реченице подразумева њено растављање на синтаксичке јединице (речи, синтагме или предлошко-падежне конструкције) које се у реченици препознају као одређене синтаксичке функције. Ниво овладавања овим функцијама је препознавање. С друге стране, задаци у којима се од ученика тражи синтеза реченице према задатим синтаксичким критеријумима захтевају виши ниво разумевања градива – његову примену. Решавање ових задатака подразумева *стваралачки приступ језичкој грађи*. Показаћемо то на примеру: „Прошири реченицу *Алекса чита* тако што ћеш субјекту додати атрибут, а предикату објекат и прилошку одредбу за место” (Драгићевић 2006: 102). Да би решио први задатак ученик треба да овлада знањима о функцији атрибута, објекта и прилошке одредбе за место на нивоу *примене и стваралаштва*. Његов задатак је да самостално пронађе јединице (речи или синтагме) које у задатој реченици могу имати одговарајуће функције. Другим речима, треба да допуни и прошири задату реченицу тако што ће изабрати речи које могу носити одговарајуће функције и поставити их на праве позиције у реченици. Навешћемо и нешто једноставнији пример овог типа задатка: „Од датих речи и њихових наведених облика састави три реченице тако да свака има субјекат, предикат и објекат: Милан, учионицу, је испустио, Вера, лопту, они, такмичење, су напустили, такмичење, је пропустила” (Трнавац 2008: 35). Речи које треба спојити у реченицу већ су понуђене и налазе се у одговарајућем граматичком облику, те ученик решавању задатка не прилази превише стваралачки. Међутим, и поред одсуства ове важне компоненте, задатак је сложенији од анализе реченице, јер за решавање није довољно само препознавање синтаксичких функција. Ученик треба да изабере три речи које ће у будућој реченици имати функцију основних реченичних конституената (субјекта, предиката и објекта). Дакле, основна разлика између задатака синтаксичке анализе и синтезе јесте то што се првим подстиче рад на задатој реченици, а другим на састављању нове реченице на основу задатих синтаксичких критеријума. То се најбоље може видети у задатку: „Напиши три реченице о себи. Прикажи у њима неке

своје добре особине и способности. Нека њихов субјекат буде твоје име, а нека предикат буде глаголски у првој реченици, у другој, именски с именицом у служби именског дела предиката, а именски с придевом у служби именског дела предиката, у трећој реченици” (Драгићевић 2006: 83). Као што можемо видети, задате су тематске смернице за састављање три везане реченице. Осим тога, задати су одговарајући синтаксички критеријуми за избор субјекта (име ученика) и три типа предиката (глаголски, именски са именичким предикативом и именски са придевским предикативом). На тај начин подстиче се стваралаштво ученика у задатим тематским и синтаксичким оквирима.

Слични су задаци у којима ученик треба да састави реченицу на основу задате теме и критеријума. У неким уџбеницима ови задаци се настављају још једним налогом – да ученик уради делимичну анализу састављене реченице.¹⁹⁰

Нешто ређе се у овим лекцијама јављају задаци спаривања елемената из различитих колона, као у **изводу 4** (Дрезгић и Цветковић 2008: 79):

Повежи правилно речи у левој колони са речима у десној колони.

а) Добићеш реченице у којима је именица субјекат, а глагол предикат.

КРТИЦА СКАЧЕ

КРОЈАЧИЦА БЕБА

ЛОПТА РИЈЕ

ЛЕТИ ШИЈЕ

ПЛАЧЕ ПТИЦА

б) Добићеш реченице у којима је именица субјекат о којој предикатом казујемо неку особину.

СУНЦЕ ЈЕ ЂАК.

ЛОПТА ЈЕ СЈАЈНО.

ЛУТКА ЈЕ МОЈА.

ЛИМУН ЈЕ СЕКИНА.

МИША ЈЕ КИСЕО.

¹⁹⁰ Пример гласи: „Одговори пуном реченицом када и где си провео (провела) најлепше летовање? У тој реченици подвуци прилошке одредбе за место и време” (Драгићевић 2006: 93).

Приметићемо да овај задатак ученици могу да реше и без познавања главних реченичних чланова. Да би повезао понуђени субјекат (нпр. *кројачица*) са предикатом (нпр. *шије*), ученик не мора да влада ни основним знањима из синтаксе. Ове речи се међусобно повезују према значењу. Дакле, овај тип задатака, кад је у питању настава синтаксе, користан је пре свега у уџбеницима за изучавање страних језика, али наравно и лексике (спојени речи, колокације). Међутим, у другом делу овог задатка је имплицитно, кроз примере и без именованја, проширен појам предиката на „предикат који казује неку особину”, односно *именски предикат*. Тиме се ученици упознају са примерима врсте предиката коју до тада нису познавали, чиме се припремају за обраду овог појма у наредном разреду.

У уџбеницима није ретка појава задатака које ученици решавају интуитивно, али само у неким се ова предност изучавања матерњег језика усмерава ка самосталном закључивању, као у уџбенику *О језику – српски језик за четврти разред основне школе* (Жежељ Ралић 2006а: 41):

У сваку реченицу уврсти одговарајући предикат.

Дечаци _____ фудбал.

Поред терена _____ кестени.

На гранама _____ птице.

Иза кола _____ пас Жућко.

Девојчице _____ за своје другове.

У свим реченицама коришћени су _____ предикати.

На основу значења понуђених делова реченица, ученик треба да закључи који глаголи недостају и упише их у одговарајућем облику на одговарајуће *држаче места*. У последњој непотпуној реченици ученик треба да изнесе закључак о језичкој појави коју је наводио у претходним непотпуним реченицама. С обзиром на то да је задатак намењен вежбању граматике матерњег језика, ученику није потребно посебно знање из синтаксе да би допунио реченице којима недостаје глагол. Овај део задатка он решава логички, интуитивно.¹⁹¹ Стварни радни налог је попуњавање последње

¹⁹¹ У том смислу Л. Виготски (1996: 183) коментарише употребу облика речи: „Дете употребљава исправан падеж и правилан граматички облик у структури одређене реченице, али није свесно тога колико таквих облика постоји, не може да измења реч по падежима или да измења глагол по лицима”. Дакле, коришћење правилног облика речи у одговарајућој реченици, кад је у

непотпуне реченице у којој ученик именује тип предиката. Иако представља интуитивну радњу, задатак да се на основу контекста допише изостављени глагол и стави у одговарајући облик у оваквом примеру подстиче развој и мотивише. Овом једноставном вежбом усмерава се пажња ученика на реченичне конституенте о којима, у наредном кораку, треба донети одговарајући закључак.

Једна од омиљених врста радних налога јесу језичке игре. Системско обнављање и увежбавање знања одвија се кроз забаву, те мотивише ученике да проширују своја сазнања. У лекцијама из синтаксе најзаступљеније језичке игре су ребуси и укрштене речи (в. прилоге 7з и 7и). Укрштене речи најчешће имају функцију систематизације знања, а ребуси функцију најаве наставне јединице, као што је случај са наведеним примерима.

Овде треба поменути и питања за ученике на која се даје одговор већ у наредном кораку уџбеничког текста: „Којој врсти речи најчешће припадају субјекти? Службу субјекта најчешће врше именице. То показују наши примери. Међутим, не мора увек бити тако” (Драгићевић 2006: 84). Ово је веома значајна врста радних налога која од ученика не захтева писање одговора, а има вишеструку функцију. Поред мисаоног ангажовања ученика у процесу учења, она учествују у активирању предзнања и постизању дијалогичности (в. Драгићевић 2012: 155. и 156. и Гашић Павишић 167). Ова врста налога је драгоцену у процесу проблематизовања градива независно од области која се изучава.¹⁹²

Из свих наведених извода из уџбеника можемо закључити да се задаци специфични за наставу синтаксе заснивају на анализи, синтези и дискриминацији.¹⁹³

питању матерњи језик, не мора да указује на одговарајућа знања о одређеним граматичким категоријама.

¹⁹² Проблематизација градива и стварање *когнитивног конфликта* остварује се на више начина. У овом случају детету се указује на несклад између онога што зна и онога што треба да научи и суочава га с ограниченошћу постојећег знања и начина мишљења (в. Пешић 1998: 149).

¹⁹³ Поједини задаци, иако веома ефикасни у увежбавању и провери знања из других наставних области, нису примерени садржајима из синтаксе. На пример, препознавање и означавање реченичних конституената, није могуће изван реченице у којој се реализују њихове функције, као у примеру: „Наведене прилошке одредбе распореди у табелу: јутрос, прошлог месеца, у парку, весело, са радошћу, око школе, дуж пута, свом снагом, пре два месеца” (Жежељ Ралић 2006а: 43). У табели су наведене три колоне под насловима: *одредбе за место, одредбе за*

Приказани садржаји уџбеничких текстова одабрани су на основу анализе лекција из синтаксе уџбеника за први циклус, који су били актуелни у школској 2009/2010. години. Приказали смо репрезентативне изводе из ових лекција, које илуструју могуће функције уџбеничког текста, али и могуће проблеме у излагању наставног градива, дефинисању, навођењу примера, међусобном повезивању појмова, илустровању и задавању радних налога. Користили смо текстове различитих уџбеника, пошто, природно, ниједан уџбеник не може истовремено на највишем нивоу остварити све поменуте функције, нити подржати обраду свих садржаја. Разлог за то су најчешће специфичности ауторских интерпретација уопштених програмских смерница.

време и одредбе за начин. Претпостављамо да у наведеном задатку реч *весело* треба сврстати у прилошке одредбе за начин. Међутим, у одређеној реченици, исти облик може имати и придев *весело* (средњи род једине). Оваквом поставком задатка ученику се сугерише да реч *весело* увек мора имати функцију прилошке одредбе, што никако није тачно. Дакле, изван реченичног контекста није препоручљиво одређивати синтаксичке функције задатих речи.

4. РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ИЗ СИНТАКСЕ – АНАЛИЗА И КОМЕНТАРИ

Испитивање знања ученика о синтакси реченице спровели смо у мају 2010. године на узорку од 589 ученика другог, 577 трећег и 540 ученика четвртог разреда. За сваки од испитаних разреда припремљене су по две (А и Б) форме теста (в. прилоге 9–14).¹⁹⁴ Тестови за други разред садрже два задатка о главним реченичним члановима, тестови за трећи разред поред њих још три нова задатка – два о прилошким одредбама и један у коме се захтевају два нивоа анализе реченице. Тестови за четврти разред садрже прва четири задатка из теста за трећи разред и још четири нова, помоћу којих се тестира знање о типовима предиката, објекту и атрибуту, као и рашчлањивање реченице на синтаксичком и морфолошком нивоу, сходно програмским оквирима.

Примери у тесту А представљају углавном реченице преузете из књижевних текстова који се обрађују у млађим разредима, а у тесту Б реченице наменски састављене за овај тест. Настојали смо да у два напоредна теста примери реченица за анализу буду приближно исте структуре.

Истовремено смо путем упитника испитали ставове и мишљења 133 наставника разредне наставе и 86 наставника српског језика (в. прилоге 15. и 16) о неким проблемима у настави синтаксе.

Пробно истраживање спроведено је у по три одељења основних школа „Ђурило и Методије” и „Вук Караџић” у Београду, а централно истраживање у 26 основних школа у следећим градовима: Београд (6 школа), Обреновац, Лазаревац, Аранђеловац, Вршац, Панчево, Чачак, Омољица, Петровац на Млави, Вучје – Лесковац, Пирот, Брвеник на Ибру, Инђија, Краљево, Нови Пазар, Подунавци, Ваљево, Крупањ, Александрово, Ариље, Александровац. Узорак обухвата испитанике из градске и сеоске средине.

¹⁹⁴ А форме теста радило је 297 ученика другог разреда, 284 ученика трећег и 280 ученика четвртог разреда. Б форме теста радило је 292 ученика другог, 293 ученика трећег и 260 ученика четвртог разреда.

4.1. Познавање главних реченичних чланова¹⁹⁵

Испитивање знања ученика другог, трећег и четвртог разреда о главним реченичним члановима усмерено је на следеће проблеме: (1) препознавање и издвајање главних реченичних чланова, (2) препознавање предиката исказаног облицима перфекта, (3) везивање појмова субјекат и предикат за позицију у реченици, (4) препознавање и разликовање именског од глаголског предиката. Резултати успеха ученика утврђивани су посебно за субјекат, а посебно за предикат.

Појмови *главни делови реченице – субјекат и предикат* уводе се у другом, утврђују у трећем, а проширују и прецизирају у четвртом разреду. Зато су задаци упитника за други разред инкорпорирани у тестове за трећи и четврти.¹⁹⁶ Тиме смо покушали да пратимо успех ученика у савладавању ових појмова кроз разреде. Очекујемо да ученици трећег и четвртог разреда имају постојанија знања од ученика другог разреда, јер су дуже упознати са овим појмовима. Поред тога, међу њима су присутне и разлике у обиму знања из синтаксе. Ученици трећег и четвртог разреда већ познају зависне реченичне конституенте, које је потребно издвојити у току рашчлањивања реченице. У трећем разреду препознају *речи које означавају место, време и начин вршења радње*, а у четвртом именују *прилошке одредбе за место, време и начин*, препознају *објекат, атрибут* и праве разлику између *именског и глаголског предиката*. И поред ових битних разлика, биће корисно упоредити њихова постигнућа и типичне грешке, нарочито оне које се задржавају и после утврђивања и проширивања знања.

Издавајње главних реченичних чланова. – У првом задатку ученик треба да сведе просту реченицу на две „главне речи” аналогно огледним примерима у тесту (в.

¹⁹⁵ У наставним програмима и у већини уџбеника за млађе разреде присутан је термин *главни делови реченице*, под којим се у млађим разредима уводи појам главног реченичног члана или конституента. Иако речи *део, члан* и *конституент* нису потпуни синоними, ова терминологија се у млађим разредима сматра примереном, односно наведени термини се узимају као синоними.

¹⁹⁶ Други задатак се у тесту за трећи и четврти разред термилошки разликује од истог задатка намењеног ученицима другог разреда. У тесту за други разред субјекат смо именовали описно као *реч која означава вршиоца радње*, а предикат као *реч која означава радњу*. Разлог за описно именовање је тежња да се на овом узрасту испита учениково владање појмом, а не нужно и термином.

прилоге 9–14).¹⁹⁷ У првом примеру овог задатка из теста А (*У голом камењару, пуном јазбина, мачак набаса на дебелог пругастог јазавца.*)¹⁹⁸ ученик треба да издвоји субјекат и предикат (*мачак набаса*), тј. занемари остале реченичне чланове: *прилошку одредбу за место, неправи објекат и атрибуте у оквиру њих.*¹⁹⁹

Табела 1: Издвајање главних чланова у првом примеру првог задатка тестова А и Б:						
А: <i>У голом камењару, пуном јазбина, мачак набаса на дебелог пругастог јазавца.</i>						
Б: <i>На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.</i>						
Разред	Одговор	Процент				
		Субјекат			Предикат	
		А форма теста	Б форма теста		А форма теста	Б форма теста
Други	Тачан одговор	53,2	53,1		52,5	59,2
	Погрешан одговор	46,8	46,9		47,5	40,8
Трећи	Тачан одговор	57,7	59,7		60,6	68,3
	Погрешан одговор	42,3	40,3		39,4	31,7
Четврти	Тачан одговор	59,3	59,2		59,6	68,8
	Погрешан одговор	40,7	40,8		40,4	31,2

Из табеле се види да је успех ученика приликом одређивања субјекта као једног од главних реченичних чланова приближно исти у оба теста, као и да се он са узрастом углавном повећава. Приликом издвајања предиката постигнућа су различита у зависности од задате реченице. Ученици су бољи успех постигли при одређивању предиката у реченици из Б форме теста. Претпостављамо да је основни разлог за то избор лексике у наведеним примерима. Наиме, глагол *писати* далеко је фреквентнији у речнику деце овог узраста од глагола *набасати*. Тако је и препознавање предиката у овом случају, чини се, било скопчано са разумевањем значења речи више наго са знањима из синтаксе. Успех ученика приликом препознавања предиката у задатку А

¹⁹⁷ Скраћивање проширених простих реченица на два главна конституента налазимо у уџбеничком комплету за други разред Славице Јовановић (Завод за уџбенике). Из резултата (в. прилог 10) можемо издвојити податак да је успех ученика који користе у настави овај уџбенички комплет на овом задатку бољи него код осталих испитаника (На А тесту – 59,3% : 51,0% и на Б тесту 64,1% : 53,0%). Међутим, не можемо тврдити да је уџбенички текст једини фактор успеха ученика.

¹⁹⁸ Бранко Ћопић, „Мачак отишао у хајдуке” (у Јовановић 2006: 57).

¹⁹⁹ Први пример теста Б нешто је једноставнији по избору речи, али не и по структури (*На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима*). Прилошка одредба за место је изражена синтагмом исте структуре и на истој позицији у реченици као у првом примеру теста А, док се структура другог дела реченице од њега разликује. Прелазни глагол захтевао је прави објекат (*поруке*), поред чега реченица садржи и неправи (индиректни) објекат (*дечацима*).

форме теста ближи је резултатима препознавања субјекта у обе форме теста. С друге стране, резултат препознавања предиката у задатку из Б форме теста указује на боље сналажење приликом одређивања предиката, него субјекта. Такав однос ћемо запазити и у наредним задацима. У овом задатку нема помака у успешности ученика четвртог у односу на ученике трећег разреда, што указује на стагнирање кад је у питању развој појма *предикат*.

Други пример овог задатка у обе верзије теста специфичан је по субјекту и предикату у инверзији (тест А: *Одједном дојури зец преко поља*²⁰⁰; тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча*). Занимало нас је да ли ће ученици због тога постићи слабији успех, него на примерима са уобичајеним редом.

Табела 2: Издвајање главних чланова (други пример првог задатка теста А и теста Б):						
А: <i>Одједном дојури зец преко поља.</i>						
Б: <i>Ове недеље долази тетка из Беча.</i>						
Разред	Одговор	Процент				
		Субјекат			Предикат	
		А форма теста	Б форма теста		А форма теста	Б форма теста
Други	Тачан одговор	67,7	63,7		68,0	62,0
	Погрешан одговор	32,3	36,3		32,0	38,0
Трећи	Тачан одговор	81,3	66,9		80,6	66,6
	Погрешан одговор	18,7	33,1		19,4	33,4
Четврти	Тачан одговор	85,7	70,4		87,5	70,8
	Погрешан одговор	14,3	29,6		12,5	29,2

Као што видимо, бољи успех су постигли на примерима у којима је присутна инверзија (табела 2), него на примерима у којима је ред речи био уобичајен (табела 1).

У току анализе реченице требало је одбацити прилошке одредбе за време и место, односно атрибут, што је посебно значајно у резултатима ученика четвртог разреда. Као што смо и претпоставили, ученици трећег и четвртог разреда постигли су бољи успех од ученика другог разреда. На то су утицала бар два фактора: (1) узрастне способности и континуитет у учењу, који подразумева да су утврдили знања о

²⁰⁰ Браћа Грим, „Три брата” (Јовановић 2006: 34).

главним члановима и (2) нова знања о зависним реченичним члановима.²⁰¹ Ученици су постигли бољи резултат на примеру реченице из књижевног текста (тест А).²⁰²

Реченице у другом задатку различите су по структури (в. прилоге 9–14). Разноврсност примера за испитивање знања требало би да буде гаранција веће објективности тестова, јер се у њима варирају карактеристике синтаксичких функција. Укрштањем резултата са овог задатка по разредима (прилог 18: *Поређење постигнућа ученика другог, трећег и четвртог разреда – питања 1. и 2.*) долазимо до закључка да се успех ученика у одређивању субјекта и предиката статистички значајно разликује између другог и трећег и другог и четвртог разреда. Овај резултат указује на значај континуитета у учењу кроз понављање, продубљивање и проширивање знања о овим појмовима, али и на стагнирање између трећег и четвртог разреда. Утврђивање знања програмски се предвиђа за трећи, а увођење нових садржаја појмова *субјекат* и *предикат* за четврти разред. Према томе, стагнација се очекује између другог и трећег разреда, када је предвиђено утврђивање знања, а напредовање између трећег и четвртог, када се уводе нова обележја појмова. Резултати, насупрот томе, упућују на закључак да је за напредовање значајна фаза утврђивања знања, а не фаза увођења нових садржаја.²⁰³ Осим тога, ови резултати потврђују и пређашњи закључак да ученици лакше одређују предикат (типичан,

²⁰¹ Иако смо се трудили да примери у паралелним тестовима буду уједначени по структури, то није увек било у потпуности могуће.

²⁰² Резултат на тесту Б далеко је занимљивији за дискусију, него што даје простора за поређење са паралелним примером у А форми теста. Најчешћа грешка приликом одређивања главних реченичних чланова у реченици *Ове недеље долази тетка из Беча*, био је одговор *тетка из Беча*. Иако се у налогу задатка јасно наводи да ученици треба да издвоје две главне речи (два главна члана), овај одговор садржи три речи.²⁰² Осим тога, тим одговором издвојен је само субјекат. Претпостављамо да је узрок грешке процена информативног значаја издвојених чланова. Ученици су обележили субјекат (*тетка*) и атрибут са месним значењем (*из Беча*) као јединствену информацију – синтагму са функцијом субјекта (*тетка из Беча*), што објашњава учесталост грешке. У овој синтагми су видели и информативно тежиште реченице. Ако занемаримо чињеницу да се у налогу задатка јасно тражило издвајање две главне речи (члана), можемо претпоставити да је разлог двојаког тумачења било укрштање новог, али непотпуног сазнања о субјекатском скупу (као једном од главних чланова реченице) и интуитивне претпоставке да је ова синтагма *главна* по свом информативном значају у реченици. С обзиром на то што се у трећем разреду први пут помиње субјекатски скуп речи, разумљив је резултат по коме је разлика у проценту ученика трећег и четвртог разреда који праве ову грешку у односу на проценат ученика другог разреда мањи него на задатку из А форме теста (в. табелу 2). Ученици другог разреда нису познавали могућност појаве скупа речи у служби субјекта.

²⁰³ Овде треба напоменути да су у свим актуелним уџбеницима за други и трећи разред *субјекат* и *предикат* приближно исто дефинисани (сходно програмима), док је разлика приметна у сложености примера на којима се граматички садржаји утврђују и проширују (в. т. 3.2.2.2/1).

глаголски), него субјекат. Претпостављамо да се то дешава зато што је то једини глагол у простој реченици, док се именске речи налазе и у другим синтаксичким функцијама осим субјекатске (упоредити прилог 19. и табелу 3).

У оквиру другог задатка обе форме теста, присутне су просте реченице у ужем и ширем смислу. У анализи резултата кренућемо од простих реченица у ширем смислу. Трећи пример А теста садржи синтагму са конгруентним атрибутом у функцији одредбе за место (тест А: *Глас путује сунчаним пољима*²⁰⁴), а пример Б теста садржи објекат у облику синтагме са падежним атрибутом (тест Б: *Ива црта дворац од чоколаде*). Приликом препознавања предиката успех ученика се у различитим верзијама тестова углавном не разликује значајно (прилог 19). Међутим, значајне разлике присутне су у препознавању субјекта.

Табела 3: Препознавање субјекта:					
А: <i>Глас путује сунчаним пољима.</i>					
Б: <i>Ива црта дворац од чоколаде.</i>					
Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Други	Тачан одговор	206	69,4	228	78,1
	Погрешан одговор	91	30,6	64	21,9
	Укупно	297	100,0	292	100,0
Трећи	Тачан одговор	205	72,2	251	85,7
	Погрешан одговор	79	27,8	42	14,3
	Укупно	284	100,0	293	100,0
Четврти	Тачан одговор	219	78,2	222	85,4
	Погрешан одговор	61	21,8	38	14,6
	Укупно	280	100,0	260	100,0

Пример у А форми теста специфичан је по сликовитости постигнутој персонификацијом (*глас путује*). Насупрот томе, у уџбеничким примерима обично се за типичан пример субјекта узима властита или заједничка именица којом се именује биће као вршилац радње. У овој реченици субјекат је атипичан за школске услове његовог проучавања. То је именица *глас* у функцији субјекта, персонификована глаголом *путује* у функцији предиката. Отуда је овај пример из теста А имао више

²⁰⁴ „Мачак отишао у хајдуке” Бранко Ћопић, у Јовановић 2006: 56.

погрешних одговора од паралелног задатка у тесту Б. Њиме је показана и разлика у квалитету знања ученика зависно од нивоа владања овим појмом. Податак о успеху у препознавању атипичног примера у А форми теста указује на ученике који имају темељније знање о функцији субјекта. Из тога проистиче препорука да се атипични примери укључе у наставни процес, како у циљу проширивање знања, тако и у циљу провере нивоа овладавања одређеним појмом.

Четврти пример овог задатка усмерен је на испитивање знања о предикату исказаном сложеним глаголским обликом. У оба теста присутне су проширене просте реченице са предикатом у перфекту, који је у инверзији са субјектом (тест А: *Скочила је мачка на дебелог миша*²⁰⁵; тест Б: *Прозвао је учитељ све ученике*). Реч је о сличном моделу реченице.

Табела 4: Препознавање помоћног глагола као саставног дела предиката:			
тест А: <i>Скочила је мачка на дебелог миша.</i>			
тест Б: <i>Прозвао је учитељ све ученике.</i>			
Разред	Одговор	Процент	
		тест А: задатак 2. г)	тест Б: задатак 2. г)
Други	Тачан одговор	21,5	18,5
	Делимично тачан*	42,8	53,8
	Погрешан одговор	35,7	27,7
Трећи	Тачан одговор	41,5	41,0
	Делимично тачан*	33,8	43,0
	Погрешан одговор	24,6	16,0
Четврти	Тачан одговор	47,5	45,8
	Делимично тачан*	36,4	40,0
	Погрешан одговор	16,1	14,2

*Делимично тачан одговор подразумева да је ученик подвукао глаголски придев (*појурио, прозвао*), али не и помоћни глагол.

Већина ученика другог разреда није обележила помоћни глагол као део предиката. Такође можемо приметити да је разлика међу резултатима ученика другог и трећег разреда веома изражена, иако се у оба разреда обрађују перфекат (прошло време) и

²⁰⁵ „Прича о незахвалном мишу” Душко Радовић (у Јовановић 2006: 54).

футур (будуће време).²⁰⁶ Ова наставна јединица усмерена је на препознавање одговарајућих глаголских облика, али не и њихове структуре. У другом разреду први пут се уводи појам *предикат* и то као *реч која означава радњу*, како стоји у већини уџбеника. Схвативши да се предикат исказује једном речју, ученици помоћни глагол нису поимали као део предиката. Они су оспособљени да разликују глаголска времена, али не и структуру глаголских облика којима су она исказана. У трећем разреду се знање о главним члановима реченице учвршћује и проширује примерима у којима су реченични чланови исказани скуповима речи. Тада се приказује субјекат исказан синтагмом (скупом речи) и предикат исказан сложенијим глаголским облицима. Стога је и успех ученика бољи него у другом разреду. И овај податак иде у прилог закључку о значају учења у континуитету, утврђивању, проширивању и продубљивању знања кроз разреде. С друге стране, ова чињеница указује на потребу да се у трећем и четвртном разреду овом проблему у настави синтаксе посвети више пажње, јер је тачан одговор дало мање од половине испитаних ученика.

4.1.1. Позиција реченичних чланова

Ученици често субјекат препознају на основу позиције, уместо на основу функције у реченици. Поређењем резултата њихове успешности на одговарајућим примерима из другог задатка, може се одредити заступљеност ове грешке.

Први пример задатка – проста реченица у ужем смислу (тест А: *Миш вечера*; тест Б: *Ветар дува*) погодан је за испитивање ове типичне грешке. Када се упореди резултат успешности на овим, са резултатом успешности на следећем примеру, у коме су субјекат и предикат у инверзији (тест А: *Одјекују кораци*; тест Б: *Звони телефон*), добијају се следећи резултати, који табеларно представљени изгледају овако:

²⁰⁶ У програмима за други и трећи разред ова одредница гласи: „Разликовање глаголских облика за исказивање садашњости, прошлости и будућности” (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 5. и Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2005: 3).

Табела 5: Препознавање **главних чланова** у реченицама исте структуре, али различитог редоследа реченичних чланова (уобичајен ред и инверзија):

тест А: 2. а) *Миш вечера*; 2. б) *Одјекују кораци*.

тест Б: 2. а) *Ветар дува*; 2. б) *Звони телефон*.

Реченични члан	Разред	Одговор	Процент			
			А форма теста		Б форма теста	
			Задатак 2. а)	Задатак 2. б)	Задатак 2. а)	Задатак 2. б)
Субјекат		Тачан одговор	89,6	62,0	90,1	73,3
		Погрешан одговор	10,4	38,0	9,9	26,7
	Трећи	Тачан одговор	95,7	76,8	95,6	81,9
		Погрешан одговор	4,3	23,2	4,4	18,1
	Четврти	Тачан одговор	97,5	81,4	98,5	86,2
		Погрешан одговор	2,5	18,6	1,5	13,8
Предикат	Други	Тачан одговор	87,5	62,7	90,4	72,6
		Погрешан одговор	12,5	37,3	9,6	27,4
	Трећи	Тачан одговор	94,7	80,3	95,6	82,6
		Погрешан одговор	5,3	19,7	4,4	17,4
	Четврти	Тачан одговор	96,8	84,3	98,1	85,8
		Погрешан одговор	3,2	15,7	1,9	14,2

Као што видимо у табели, успех ученика у препознавању главних реченичних чланова на примерима са уобичајеним и маркираним редоследом речи у реченици значајно се разликује. И најједноставније примере (просте реченице у ужем смислу) у којима је присутна инверзија ученици су урадили доста слабије него оне у којима је ред речи уобичајен.

У даљем тексту (в. т. 4.2.1, табелу 15) видећемо да је велики број ученика у примеру 2. д (тест А: *Цара Тројана брије најмудрији берберин*; тест Б: *Теткицу Миру воле школска деца*)²⁰⁷ објекат у иницијалној позицији обележио као субјекат. То нам говори да ученици често одређују синтаксичке чланове на основу формалних –

²⁰⁷ Просте реченице са субјектом и објектом (у облику синтагме) у инверзији, атрибуту у субјекатској и атрибутивом у објекатској синтагми.

спољашњих одлика – у овом случају распореда речи у реченици, тзв. реченичне перспективе, занемарујући значење и функцију.

4.1.1.1. Инверзија

Код анализе првог задатка из упитника видели смо како маркиран ред речи у реченици утиче на успешност ученика приликом одређивања главних чланова. Ово се посебно односи на оригиналне реченице из књижевноуметничких текстова које карактерише стилска маркираност појединих делова. То је усмерило нашу пажњу на ученичко поимање инверзије, што се најбоље види у другом примеру првог задатка (тест А: *Одједном дојури зец преко поља*; тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча*). Скративши проширену просту реченицу на субјекат и предикат, део ученика је оставио ова два конституента у инверзији, као у задатом примеру, док је други део у одговору успоставио уобичајен ред иако се у налогу то експлицитно од њих не тражи.

Табела 6: Инверзија у другом примеру првог задатка:

тест А: *Одједном дојури зец преко поља*.

тест Б: *Ове недеље долази тетка из Беча*.

Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Други	Уобичајен ред речи*	82	41,8	38	21,5
	Инверзија**	114	58,2	139	78,6
	Укупно	196	100,0	177	100,0
Трећи	Уобичајен ред речи*	94	41,4	25	13
	Инверзија**	133	58,6	168	87
	Укупно	227	100,0	193	100,0
Четврти	Уобичајен ред речи*	88	36,7	11	6,0
	Инверзија**	152	63,3	172	94,0
	Укупно	240	100,0	183	100,0

*Ученици који су у одговору навели главне делове реченице уобичајеним редоследом (субјекат + предикат), иако је у полазном примеру присутна инверзија.
 **Ученици који су у одговору навели главне делове реченице у инверзији.

У оквиру овог задатка у оба теста су понуђени решени огледни примери (прилози 9–14). У тесту А то је реченица са главним члановима у инверзији, док је у решењу успостављен уобичајен ред речи (налог: Скрати реченице тако да остану само две главне речи, као што је започето; огледни пример: *Не потраја дуго, кад дојурише*

једне кочије – *Кочије дојурише*). Тиме је, свакако, имплицитно сугерисано да приликом израде задатка треба успоставити уобичајен ред речи. За разлику од тога, у тесту Б овај пример носи уобичајен ред речи у обе реченице (Огледни пример: *Убрзо после тога кочије стигоше – Кочије стигоше*). Из табеле бр. 9 се види да је разлика у успеху на тестовима велика, али и то да проценат оних ученика који су без сугестије из упутства успоставили уобичајен редослед речи у свом одговору (у другом разреду чак 21,5 %) није занемарљив. Тежња ка успостављању уобичајеног реда речи, иде у прилог закључку о везивању функције речи за позицију у реченици, али и деловања самог система језика где ученици интуитивно осећају природан распоред речи.

4.1.2. Именски и глаголски предикат

У петом задатку тестова за четврти разред испитивали смо да ли ученици препознају именски и глаголски предикат и у којој мери праве разлику међу њима. У оба теста овај задатак има по пет примера. Понуђени су различити примери предиката: глаголски исказани глаголима у презенту (*свира, једе*) и перфекту (*пузила је, је победила* и повратни глаголи: *се играо, се ухвати*) и копулативни исказани именицом у множинском облику (*су људи, су мачке*) и синтагмом (*је црвени џин, је добра девојчица*) уз копулативни глагол. Видећемо у којој мери сложеност примера утиче на успех ученика.

Предикати прве две реченице теста А исказани су повратним глаголом (*Цело пре подне Растко се играо на пољанчету*²⁰⁸; *Унук се ухвати чвршће за бакину сукњу*). Занимало нас је у ком проценту ће ученици повратну речцу подвући заједно са глаголом.

²⁰⁸ „Златно јагње” Светлана Велмар Јанковић, у Опачић Николић и Пантовић 2007: 78.

Табела 7: Препознавање глаголског предиката у четвртом разреду – глагол у перфекту.

А: а) *Цело пре подне Растко се играо на пољанчету.*

А: б) *Унук се ухвати чврстиће за бакину сукњу;*

А: д) *Светлост сунца пузила је низ пећине.*

Б: д) *Наша група је победила на такмичењу.*

Одговор	Процент		Процент	
	А а)	А б)	А д)	Б д)
Тачно	42,1	43,2	43,6	39,6
Делимично тачно*	32,1	29,6	27,9	30,4
Нетачно	25,7	27,1	28,6	30,0

*Делимично тачан одговор подразумева да је ученик подвукао глаголски придев, али не и повратну речцу, одн. помоћни глагол.

Као што се види из табеле, велики је проценат тачних одговора на примерима А теста без обзира на чињеницу да се повратни глаголи не обрађују у млађим разредима. Резултат је чак бољи него на типичним примерима са глаголом у перфекту, који се помиње већ у другом и трећем разреду. Мање тачних одговора у односу на остале глаголске предикате било је за пример Б д), са предикатом *је победила* (Б: *Наша група је победила на такмичењу*). Видећемо у даљем тексту у којој мери је овај глаголски облик навео ученике да га означе као именски предикат, што је вероватно разлог слабијег успеха.

У Б форми теста остали примери глаголског предиката исказани су презентом (*Од ове године Јелена свира клавир; Биљка месождерка једе инсекте*). Успех ученика овде је био већи, што је сасвим очекивано.

Табела 8: Препознавање глаголског предиката у четвртом разреду – прост глаголски облик:

тест Б: а) *Од ове године Јелена свира клавир;*

тест Б: г) *Биљка месождерка једе инсекте.*

Одговор	Процент Б а)	Процент Б г)
Тачно	73,5	69,6
Нетачно	26,5	30,4

Тестови доносе и по два примера именског предиката. У табели која следи видећемо успех ученика у препознавању именичке синтагме у функцији предикатива

(А: *То сунце је црвени џин*²⁰⁹; Б: *Марија је добра девојчица*). Мерили смо у ком проценту су ученици подвукли целу именичку синтагму уз копулу, а у ком само управну реч.

Табела 9: Препознавање именског предиката у четвртом разреду – именичка синтагма у функцији предикатива:		
тест А: в) <i>То сунце је црвени џин</i> .		
тест Б: б) <i>Марија је добра девојчица</i> .		
Одговор	Процент А в)	Процент Б б)
Тачно	9,3	4,2
Делимично тачно*	25,4	31,9
Само именски предикатив	13,6	27,7
Само глагол (копула)	3,9	–
Нетачно и неурађено	47,9	36,2
* Ученик је подвукао глагол (копулу) и управну реч именског дела предиката (синтагме).		

Из овог резултата се види да је велики проценат ученика (А: 25,4% и Б:31,9%) подвукао копулу и управну реч синтагме у функцији предикатива, а не и атрибут који се налази између две подвучене речи. То иде у прилог закључку да ученици интуитивно одређују управну реч синтагме, о чему ће бити речи, али и да су, додуше у мањем проценту, упознали основну структуру именског предиката.

Табела 10: Препознавање именског предиката у четвртом разреду – прост именски предикатив:		
тест А: г) <i>И хобити су људи</i> .		
тест Б: в) <i>И тигрови су мачке</i> .		
	Процент А г)	Процент Б в)
Тачно	20,3	30,4
Само глагол (копула)	2,9	7,7
Само именски предикатив	5,0	7,3
Нетачно	71,8	54,6

Једноставнији примери у којима је именски предикатив исказан једном речју – именицом у номинативу (А: *И Хобити су људи*; Б: *И тигрови су мачке*), дају и боље резултате ученика, али не у оној мери у којој се то очекивало. Претпостављамо да је

²⁰⁹ „Звездани прах васионе” Милутин Миланковић, у Опачић Николић и Пантовић 2007: 164.

разлог за слабији успех ученика множински облик копуле (*су*). У већини уџбеника именски предикат представљен је само у једнини и у трећем лицу, па претпостављамо да ученици нису навикли на овакве примере. Из овога сазнања могла би да следи препорука да се у будућим уџбеницима и радним материјалима понуде разноврснији примери – са множинским субјектом и предикатом и у сва три лица.

Поред препознавања и подвлачења предиката ученици су имали задатак и да заокруже слово испред реченице чији је предикат глаголски. У табели која следи можемо видети да је њихов успех приближно исти, иако су примери различити по сложености.

Табела 11: Препознавање реченице са глаголским предикатом:							
тест А: а) <i>Цело пре подне Растко се играо на пољанчету</i> ; б) <i>Унук се ухвати чврстиће за бакину сукњу</i> ; д) <i>Светлост сунца пузила је низ пећине</i> .							
тест Б: а) <i>Од ове године Јелена свира клавир</i> ; г) <i>Биљка месождерка једе инсекте</i> ; д) <i>Наша група је победила на такмичењу</i> .							
Одговор	Процент						
	А а)	А б)	А д)		Б а)	Б г)	Б д)
Тачно	46,5	44,3	46,1		45,0	43,1	42,0
Нетачно	53,6	55,7	53,9		55,0	56,9	58,1

Приметићемо да је више нетачних него тачних одговора. Најслабији резултат је постигнут код сврставања последње реченице у одговарајућу категорију (реченице са глаголским предикатом): *Наша група је победила на такмичењу*. Овакав исход се могао очекивати. За разлику од примера у А форми теста (А: *Светлост сунца пузила је низ пећине*²¹⁰), помоћни глагол се налази испред глаголског придева (*је победила*). Ова визуелна сличност са најфреквентнијим обликом именског предиката који се среће у почетној настави, вероватно је навела одређен број ученика да га сматрају копулом *је* и означе као именски предикат. Другим речима, ученици су поистоветили скраћени облик помоћног глагола у оквиру глаголског, са копулативним у оквиру именског предиката. У паралелном примеру А форме теста ученици су постигли бољи успех управо зато што се помоћни глагол налази иза партиципа (*пузила је*). Ово је још

²¹⁰ Херберт Џорџ Велс, „Јутро на месецу” (у Опачић Николић и Пантовић 2007: 168).

једна препорука за увођење разноврснијег избора примера у наставу синтаксе имајући у виду ред речи у реченици.

Приликом издвајања реченица са глаголским предикатом, приметан број ученика направио је грешку и заокружио реченицу са именским предикатом.

Табела 12: Препознавање реченице са именским предикатом:				
тест А: в) <i>То сунце је црвени џин</i> ; г) <i>И хобити су људи</i> .				
тест Б: б) <i>Марија је добра девојчица</i> . в) <i>И тигрови су мачке</i> .				
Одговор	Процент			
	А в)	А г)	Б б)	Б в)
Тачно	47,1	44,6	45,0	47,3
Нетачно	52,9	55,4	55,0	52,7

Као што видимо, више од половине ученика погрешило је на овом задатку. Примере именског предиката означили су као глаголске. С обзиром на то што се на овом узрасту обрађује само глаголски предикат, овај резултат је донекле очекиван. С друге стране, у већини уџбеника за млађе разреде, обрађен је и именски предикат, те смо из тог разлога на овом задатку могли добити и бољи резултат.

4.2. Познавање зависних реченичних чланова

4.2.1. Објекат

Препознавање објекта испитивали смо у четвртном разреду, када се и уводи овај појам (в. прилоге 13. и 14; 6. задатак). Два питања у оквиру шестог задатка обе форме теста посвећена су овој језичкој појави. У првом примеру у функцији правог објекта налази се именица (А: *прстен*, Б: *свеска*) у финалној позицији у реченици. У другом примеру то је именичка синтагма (А: *мали принц*, Б: *баба Зора*) у медијалној позицији. Имајући у виду да су тестови намењени првом циклусу школовања, у првом примеру објекат је типичан, а другом сложенији по форми. Циљ истраживања јесте да упоредимо успех ученика приликом одређивања једноставнијег и нешто сложенијег примера објекта. Из тога ћемо закључити у којој мери ученици везују овај

појам за спољашње одлике (позиција у реченици и број речи), а у којој мери за његово значење и функцију у реченици.

Табела 13: Објекат исказан именицом у финалној позицији наспрам објекта исказаног именичком синтагмом у медијалној позицији:					
А: Тад хобит навуче <u>прстен</u> ²¹¹ ; <i>Сутрадан увече, видео сам <u>малог принца</u> издалека.</i> ²¹²					
Б: Јуче је Гаврило купио <u>свеску</u> ; <i>Прошле недеље срео је <u>баба Зору</u> у позоришту.</i>					
Разред	Одговор	Резултат одређивања типичног примера исказан у процентима		Резултат одређивања атипичног примера исказан у процентима	
		тест А	тест Б	тест А	тест Б
Четврти	Тачно	50,4	51,9	21,4	20,8
	Нетачно	49,6	48,1	78,6	79,2

Из табеле видимо да је више од половине ученика правилно одговорило на захтев да се именује служба подвучене речи – у овом случају у функцији правог објекта у финалној позицији. Истраживање је спроведено средином маја 2010. године, када је у већини одељења одржан само један час обраде овог појма, без обнављања и утврђивања. Дакле, знања о објекту нису сасвим учвршћена. Стога можемо да закључимо да је овај резултат задовољавајући. Томе треба додати да се у већини уџбеника наводе само типични примери објекта (в. т. 3.2.2.2/2а), чиме се управо отвара могућност за његово везивање за формалне, а не и суштинске карактеристике. У том смислу прихватљива је и чињеница да је петина ученика препознала сложенији пример објекта (иза кога следе прилошки конституенти). Преко 20% ученика савладало је овај појам на напредном нивоу и везало га за суштинска својства, тј. за значење и функцију у реченици. Сматрамо да је ово добар потенцијал за даље проширивање и продубљивање знања у наредним циклусима школовања.

Скоро 80% ученика је направило грешку приликом одређивања сложенијег (за овај узраст атипичног) примера објекта или је одустало од израде овог задатка. Међу погрешним одговорима издвојила се грешка у којој ученици синтагму у функцији правог објекта, која се налази у медијалној позицији у реченици, сматрају

²¹¹ Џон Р. Р. Толкин, *Хобит* (превели Мери и Милан Милишић), одломак (Опачић Николић и Пантовић 2007: 43).

²¹² Антоан де Сент Егзипери 2003, *Мали принц*, стр. 68.

субјектом. Треба напоменути да у овим реченицама субјекат није био исказан, што је могло утицати на погрешне одговоре.

Табела 14: Именичка синтагма у функцији правог објекта означена као субјекат:					
А: <i>Сутрадан увече, видео сам <u>малог принца</u> издалека.</i>					
Б: <i>Прошле недеље срео је <u>баба Зору</u> у позоришту.</i>					
Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Четврти	Није овај тип грешке*	185	66,1	156	60,0
	Грешка	95	33,9	104	40,0
	Укупно	280	100,0	260	100,0

* Ученици који су тачно одговорили на задатак или су начинили неки други тип грешке.

Из табеле можемо видети да је у Б форми теста проценат грешке нешто већи. Сматрамо да је разлог за то властито име унутар објекатске синтагме. Властите именице се у већини типичних примера, којима обилује први циклус изучавања граматике, по правилу јављају у функцији субјекта. То наводи ученике на закључак да је свако властито име у реченици заправо субјекат, што је свакако погрешно.

Исти проблем испитивали смо у оквиру другог задатка кроз сва три разреда (в. прилоге 9–14; задатак 2. д). У обе форме теста, у функцији правог објекта, налазе се властите именице у оквиру именичке синтагме, а за разлику од претходног примера, оне су у иницијалној позицији у реченици. Такви примери су првенствено усмерени на испитивање знања о субјекту, али су резултати подједнако значајни за мерење разумевања објекта у четвртом разреду. Напомена: У прилогу 20. дата је табела у којој су наведени потпуни резултати овог задатка. Ученици су правили две врсте грешака: (1) Уместо субјекта подвлачили су само управну реч синтагме у функцији објекта (исказану властитом именицом), што значи да ученици нису овладали конституентском функцијом објекта, као ни синтагмом (скупом речи) као синтаксичком јединицом. (2) Уместо субјекта подвлачили су синтагму у функцији објекта, што значи да разумеју синтаксичку јединицу, али не и њену функцију. У табели која следи (в. табелу 15), у пољима у којима се исказује успех ученика другог и трећег разреда, сабрани су резултати два типа грешке. На овом узрасту се не може очекивати поимање синтагме, тј. двеју речи са јединственом функцијом, као што се то

очекује у четвртом разреду. У том смислу се разликује и приказ резултата ученика четвртог разреда.

Могло се очекивати да ће објекат у иницијалној позицији, исказан атрибутивом уз властито име, бити снажан дистрактор и навести већину ученика да га подвуку уместо субјекта (који је у инверзији са предикатом). Тиме смо тестирали постојаност њихових знања.

Табела 15: Грешка: објекат у иницијалној позицији подвучен као субјекат:			
А: Цара Тројана брије најмудрији берберин.			
Б: Теткицу Миру воле школска деца.			
Разред	Одговор	Процент	
		А форма теста	Б форма теста
Други	Тачан одговор или други тип грешке*	53,5	40,8
	Грешка: објекат подвучен као субјекат	46,5	59,3
	Укупно	100,0	100,0
Трећи	Тачан одговор или други тип грешке*	54,6	35,8
	Грешка: објекат подвучен као субјекат	45,4	64,2
	Укупно	100,0	100,0
Четврти	Тачан одговор или други тип грешке*	45,7	36,5
	Грешка 1: објекат подвучен као субјекат	41,1	24,6
	Грешка 2: управна реч објекта подвучена као субјекат	13,2	38,8
	Укупно	100,0	100,0
	Грешке 1 + 2	54,3	63,4

* Ученици који су тачно одговорили на задатак или су начинили неки други тип грешке.

Иако су реченице приближно исте структуре, ученици су нешто мање грешили у решавању примера из А форме теста. Претпостављамо да је разлог семантичке природе. Наиме, прелазни глагол *бријати* и именица *берберин* су значењски повезани, па је лакше одредити коме се приписује радња у овој реченици, док се глагол *волети* може приписати обема именичким синтагмама у примеру Б форме теста (*теткица Мира, школска деца*). Супротно томе, у овом примеру запажа се значајна разлика у препознавању предиката. Већи број ученика трећег разреда успешно је означио предикат исказан, у говору фреквентнијим, глаголом *волети* (81,6%), него глаголом *бријати* (73,6%). И поред ове противуречности, резултати указују на типичну грешку. Иницијална позиција у реченици је, очигледно, за већину ученика резервисана за

субјекатску функцију. Исти закључак односи се на функцију властитих именица. Реално гледано, проценат грешака је доста велики, па би о овоме у настави морало да се поведе више рачуна.

У прилогу 21. наведени су подаци о успешности ученика приликом одређивања субјекта у овим примерима. Проценти успешности ученика на А форми теста нешто су бољи него код решавања Б форме. Као што смо и очекивали, успех се кроз разреде углавном повећава, али не у оној мери у којој се то очекује у четвртом разреду, након обраде објекта.

Скоро петина ученика (од 14% у другом разреду до 28,2% у четвртом разреду) оспособљена је за разумевање синтаксичких функција и у атипичним примерима (напредни ниво), док је просечан ученик усмерен на типичне примере (в. табелу 3, тест Б: од 78,1% у другом разреду до 85,7% у четвртом разреду). Сматрамо да овај резултат може бити добра основа за продубљивање знања о субјекту и објекту у старијим разредима.

Овде треба поменути и податак да је мали проценат ученика означио целу синтагму у функцији субјекта. Већина ученика означава само управну реч. Код ученика другог и трећег разреда се познавање синтагме и не може очекивати. Насупрот томе, ученици четвртог разреда се интуитивно упознају са појмом именичког скупа речи (синтагма). У четвртом разреду би, стога, више пажње требало посветити овој теми, као и избору одговарајућих примера синтагме у функцији субјекта, објекта и др. У задацима у којима се од ученика очекује подвлачење целе синтагме у служби субјекта, могло би се прецизирати да се тражи *субјекатски скуп*, а не само *субјекат*. Овај термин је присутан у већини уџбеника за трећи и четврти разред, па ученицима не би био стран. Међутим, ученици синтагму не упознају само у субјекатској функцији, па се поставља питање њеног препознавања у оквиру објекта, предикатива или неке друге функције. Предмет неког будућег истраживања могао би бити статус синтагме и атрибута као синтагматског члана у млађим разредима.

4.2.2. Прилошке одредбе

О основним одликама прилошких одредби за место, време и начин први пут се говори у трећем разреду, а затим се у четвртом разреду уводи и термин. Испитивали смо познавање ових синтаксичких чланова на типичним примерима (в. прилоге 11–14; 3. задатак). Ученици су имали задатак да издвоје и упишу у табелу одговарајућу прилошку одредбу. Прилошке одредбе за место исказане су предлошко-падежним конструкцијама (*из ормана, у школу*), одредбе за време синтаagmaма (*петнаестак дана касније, три дана*), а одредбе за начин прилозима (*крадом, савесно*).

Табела 16: Издвајање прилошке одредбе за место.

А: *Петнаестак дана касније, она их је, крадом, узела из ормана.*²¹³

Б: *Већ три дана Милош савесно доноси опрему у школу.*

Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Трећи	Тачан одговор	63	22,2	128	43,7
	Делимично тачан*	144	50,7	138	47,1
	Погрешан одговор	77	27,1	27	9,2
	Укупно	284	100,0	293	100,0
Четврти	Тачан одговор	110	39,3	149	57,3
	Делимично тачан*	116	41,4	86	33,1
	Погрешан одговор	54	19,3	25	9,6
	Укупно	280	100,0	260	100,0

* Ученици који су навели само именицу.

Резултати исказани у табели указују да већи број ученика прилошку одредбу за место везује само за именицу – конституентску реч, а не и за предлог – помоћну реч. Ако упоредимо постигнућа међу разредима, закључићемо да су ученици четвртог разреда постигли нешто бољи успех у препознавању целе предлошко-падежне конструкције са овом функцијом. Такође можемо приметити да је резултат значајно бољи на тесту Б. Оба предлога (*из, у*) припадају врсти правих предлога и оба, са именицом

²¹³ Пјер Грипари „Заљубљене ципеле” (Милатовић 2008: 121).

означавају просторне односе. Ипак треба нагласити да се предлог у чешће јаља у типичним школским примерима прилошких одредби за време, него предлог *из*. То нас наводи на претпоставку да је и фреквентност лексике у одабраним примерима (у односу на дечји речник) један од узрока различитих постигнућа ученика зависно од форме теста.

Успешност препознавања прилошке одредбе за време, нешто је другачија.

Табела 17: Издвајање прилошке одредбе за време:			
А: <i>Петнаестак дана касније, она их је, крадом, узела из ормана.</i>			
Б: <i>Већ три дана Милош савесно доноси опрему у школу.</i>			
Разред	Одговор	Процент	
		А форма теста	Б форма теста
Трећи	Тачан одговор	52,8	85,7
	Центар синтагме	20,4*	-
	Зависни члан	10,6**	-
	Погрешан одговор	16,2	14,3
	Укупно	100,0	100,0
Четврти	Тачан одговор	57,9	90,4
	Центар синтагме	22,5**	-
	Зависни члан	8,9*	-
	Погрешан одговор	10,7	9,6
	Укупно	100,0	100,0

* Ученици који су означили само партитивну синтагму *петнаестак дана*.

** Ученици који су означили само прилог *касније*.

Синтагме у функцији прилошких одредби за време нису сасвим симетричне. У примеру А форме теста центар је партитивна синтагма *петнаестак дана*, а зависни члан – допуна партитивне синтагме – прилог *касније*. На семантичком плану центар је прилог *касније*, јер се њиме одређује глагол (предикат). За разлику од партитивног дела, овај прилог би могао самостално да врши функцију прилошке одредбе. Из тог разлога смо и наишли на различите типове одговора. Ученици су подвлачили целу трочлану синтагму, само партитивни део синтагме или само допуну. За нас је посебно занимљиво издвајање партитивне синтагме (*петнаестак дана*). Иако је структурни центар синтагме у функцији прилошке одредбе за време (*петнаестак дана касније*) и означава временски интервал, она у овој реченици не може самостално вршити ту

функцију, јер захтева допуну. Упркос томе, скоро четвртина ученика који су решавали ову форму теста означила су је као прилошку одредбу за време (у трећем разреду 20,4%, а у четвртом 22,5%). Из тога можемо заључити да ученици не узимају у обзир повезаност значења реченичних чланова са значењем реченице као целине, јер би у случају да партитивна синтагма заиста има самосталну функцију прилошке одредбе за време, глагол морао бити учестали несвршени (*узимала*), за разлику од свршеног глагола који стоји у задатој реченици (*узела*). Осим тога, треба напоменути да је ова шира синтагма, што се структуре тиче, нетипична, те су се могли очекивати различити одговори. Више од половине ученика тачно је решило овај задатак и издвојило целу трочлану синтагму. Иако су у настави и уџбеницима, као примери прилошке одредбе за време, најчешће коришћени прилози, само мали број ученика је овај задатак решио подвлачењем прилога *касније* (у трећем разреду 10,6%, а у четвртом 8,9%).

У Б форми теста, у функцији прилошке одредбе за време, налази се паукална синтагма (*већ три дана*) сачињена је од речце (*већ*) у прилошкој функцији, основног броја (*три*) и именице у зависном падежу (*дана*). Више од 85% ученика тачно је навело синтагму са траженом функцијом (*три дана*), али је већина њих изоставила помоћну реч (*већ*).

Најбољи успех на овом задатку ученици су постигли приликом одређивања прилошке одредбе за начин, што се види у табели која следи:

Табела 18: Издавање прилошке одредбе за начин:					
А: <i>Петнаестак дана касније, она их је, крадом, узела из ормана.</i>					
Б: <i>Већ три дана Милош савесно доноси опрему у школу.</i>					
Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Трећи	Тачан одговор	196	69,0	222	75,8
	Погрешан одговор	88	31,0	71	24,2
	Укупно	284	100,0	293	100,0
Четврти	Тачан одговор	208	74,3	208	80,0
	Погрешан одговор	72	25,7	52	20,0
	Укупно	280	100,00	260	100,0

Овај реченични члан је у наведеним примерима исказан прилогом, као у већини примера намењених ученицима млађих разреда (в. т. 3.2.2.2/26). Тиме се потврђује да ученици прилоге перципирају као типичне прилошке одредбе, иако не познају ову врсту непроменљивих речи.

Познавање одредби за начин испитивали смо у још једном задатку (в. прилоге 11–14, 4. задатак). У питању је налог затвореног типа, са понуђеним одговорима, међу којима се ученик опредељује за један, који сматра тачним. Један од понуђених одговора има функцију дистрактора. У тесту за трећи разред то је одговор: *означава особину неког бића*, која ученике може да наведе на грешку, јер прилози *нежно* и *пажљиво* имају исти граматички лик као придеви средњег рода. Међу понуђеним одговорима није могао стајати *атрибут*, јер се тај реченични члан обрађује тек у четвртом разреду. У тесту за четврти разред на том месту је наведен одговор: *врши службу атрибута*. Желели смо да испитамо у којој мери ученици мешају прилошку одредбу и описни придев (у трећем разреду), односно атрибут (у четвртом разреду), када је облик прилога фонетски идентичан придеву средњег рода.

Табела 19: Препознавање прилошке одредбе за начин:					
А: Под његовим прстима стакло се <u>нежно</u> савијало у гранчице. ²¹⁴					
Б: Ушушкана у кревету, Ана је <u>пажљиво</u> слушала сваку сестрину реч.					
Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Трећи	Тачан одговор	199	70,1	211	72,0
	Дистрактор*	<u>54</u>	<u>19,0</u>	<u>46</u>	<u>15,7</u>
	Погрешан одговор	31	10,9	36	12,3
	Укупно	284	100,0	293	100,0
Четврти	Тачан одговор	211	75,4	189	72,7
	Дистрактор*	<u>42</u>	<u>15,0</u>	<u>38</u>	<u>14,6</u>
	Погрешан одговор	27	9,6	33	12,7
	Укупно	280	100,0	260	100,0

* Ученици су заокружили одговор под којим је наведено да је подвучена реч особина неког бића у трећем разреду / атрибут у четвртом разреду.

²¹⁴ Гроздана Олујић, „Стакларева љубав” (Милатовић 2008: 114).

У примеру из Б форме теста, у коме је субјекат исказан властитом именицом у женском роду (*Ана*), проценат ученика трећег и четвртог разреда који су начинили типичну грешку и означили прилог као придев, односно атрибут, приближно је исти. У примеру из А форме теста (*Под његовим прстима стакло се нежно савијало у гранчице*), дистрактор је снажнији. Субјекат је исказан градивном именицом у средњем роду (*стакло*), која се условно слаже са придевом (*нежно*) истог граматичког лика, што је ученике трећег разреда навело да у већем проценту овај прилог сврстају у придеве. И поред тога, значајно мањи број ученика четвртог разреда је начинио типичну грешку и доделио овом прилогу функцију атрибута. Из таквог резултата проистиче потреба да се подробније испита ваљаност наставних програма који налажу истовремено увођење морфолошких (врсте речи, род, број, лице, време) и синтаксичких (јединице и функције) појмова. Прилошке одредбе су пример из кога се види да ученици не морају познавати врсте речи како би правилно одредили њихову службу, док је за одређивање врсте којој припадају речи *нежно* и *пажљиво*, неопходно најпре одредити функцију у реченици. У наведеном резултату је управо познавање придева ометало ученике да правилно одреде реченичну функцију прилога са истим граматичким ликом.

Иако се у методичкој литератури неразликовање прилошке одредбе за начин и атрибута сматра типичном грешком, из резултата можемо закључити да се на овом узрасту не може говорити о значајном проценту ученика који праве ову грешку. Од укупног броја ученика око 15% начинило је грешку, док је више од 70% ученика тачно решило задатак. Дакле, одлични и просечни ученици су са успехом савладали разлику међу овим, по спољашњим одликама веома блиским примерима.

4.3. Идентификовање синтагматског конституента – атрибута

Испитивали смо способност ученика да идентификују атрибут (в. тестове за четврти разред – прилози 13. и 14, 6. задатак). Имали су задатак да наведу службу подвучених речи у понуђеним реченицама.

Табела 20: Препознавање атрибута у реченици:					
А: У тами шуме, пред собом, угледао је <u>огромног</u> вука. ²¹⁵					
Б: У дворишту дедине куће пронашао је <u>маленог</u> јежа.					
Разред	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Четврти	Тачан одговор	112	40,0	101	38,8
	Грешка – придев*	<u>60</u>	<u>21,4</u>	<u>41</u>	<u>15,8</u>
	Погрешан одговор	108	38,6	118	45,4
	Укупно	280	100,0	260	100,0

* Ученици су одговорили да подвучена реч врши службу придева.

Из табеле 20. можемо видети да је мање од половине ученика препознало атрибутску службу придева. Иако је ово когруентни атрибут, који се често јавља у уџбеницима за први циклус учења овог појма, резултати су доста лоши. Процент успешности условно наводи на закључак да овај појам у реченици препознају напредни ученици и мањи проценат просечних. Кажемо условно, јер тестом није мерена корелација између укупног успеха на тесту и успеха на овом задатку. Међу ученицима који су погрешно одговорили на овај захтев, њих више од 15% поистовећује придев као врсту речи са његовом атрибутском службом у реченици. С обзиром на статус овог реченичног члана, који је првенствено конституент именичке синтагме, питамо се да ли га је сврсисходно уводити на млађем узрасту.²¹⁶ Из тог разлога смо препознавање овог појма испитивали и у оквиру издвојене синтагме (в. тестове за четврти разред – прилози 13. и 14, 7. задатак). Ученици су имали задатак да у понуђеним синтагмама подвуку атрибут.

²¹⁵ Светлана Велмар Јанковић, „Златно јагње” (Опачић Николић и Пантовић 2007: 79).

²¹⁶ Према Правилнику о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања, који је усвојен 2011. године, није предвиђено да се обрађује атрибут (2011: 141–144).

Табела 21: Препознавање атрибута у издвојеној именичкој синтагми:				
А а): <i>отворени кишобран</i> ,				
А б): <i>једног јутра</i> ,				
Б а): <i>затворен прозор</i> .				
Разред	Одговор	Процент		
		А а)	Б а)	А б)
Четврти	Тачан одговор	62,1	61,9	61,4
	Погрешан одговор	37,9	38,1	38,6
	Укупно	100,0	100,0	100,0

Као што видимо, више од 60% ученика препознало је типичан пример атрибута, исказан придевом (*отворени кишобран* и *затворен прозор*). Овај резултат указује на већу успешност просечних ученика. Сличан проценат ученика успешно је одредио атрибут исказан бројем у оквиру синтагме у зависном падежу (*једног јутра*).

У тесту су били заступљени и примери предлошко-падежних конструкција у функцији атрибута. Примери ове врсте атрибута присутни су у малом броју уџбеника (в. т. 3.2.2.2/3).

Табела 22: Препознавање падежног атрибута у издвојеној именичкој синтагми:				
А: <i>свеска на линије</i>				
Б: <i>хаљина на пруге</i> .				
Разред	Одговор	Процент		
		А форма теста		Б форма теста
Четврти	Тачан одговор	41,4		34,6
	Делимично тачан	<u>24,6</u>		<u>28,8</u>
	Погрешан одговор	34,0		36,6
	Укупно	100,0		100,0
	Збир тачних и делимично тачних одговора	66,0		63,4

Одређивање атрибута исказаног предлошко-падежном конструкцијом показало се као доста тежак захтев. Међутим, када се сабере проценат ученика који су одговорили тачно и делимично тачно (подвукавши само именицу), можемо закључити да је

результат задовољавајући. Више од 60% ученика препознало је именицу у служби атрибута.

Одређивање атрибута на млађем узрасту, дакле, требало би да подразумева више корака у анализи реченице. Најпре, издвајање синтагми као синтаксичких јединица, и затим уочавање атрибута у оквиру њихове структуре, што подразумева још један ниво анализе. Видели смо да се у овим ситуацијама ученици доста добро сналазе, па би ову предност требало више користити у настави.

4.4. Синтаксичка анализа реченице

Синтаксичка анализа реченице у четвртом разреду подразумева рашчлањивање реченице и именовање њених чланова. Сналажење ученика у таквом захтеву тестирали смо на типичним примерима. Ученици су имали задатак да у табелу издвоје речи које у задатој реченици врше одређену функцију (в. прилоге 13. и 14, 9. задатак).

Табела 23: Синтаксичка анализа реченице у четвртом разреду:					
А: <i>И друге недеље зла маћеха немилосрдно просу сочиво по поду.</i>					
Б: <i>У старој улици, доброћудни старац већ данима брижно дели поклоне.</i>					
Синтаксички појам	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Предикат	Тачно	206	73,6	178	68,5
	Нетачно	74	26,4	82	31,5
	Укупно	280	100,0	260	100,0
Субјекат	Тачно	10	<u>3,6</u>	12	<u>4,6</u>
	Делимично тачно*	228	81,4	193	74,2
	Нетачно	42	15,0	55	21,2
	Укупно	280	100,0	260	100,0
Атрибут	Тачно	2	<u>0,7</u>	22	<u>8,5</u>
	Делимично тачно**	141	50,4	121	46,5
	Нетачно	137	48,9	117	45,0
	Укупно	280	100,0	260	100,0

*Ученици који су навели само управну реч синтагме.
 **Ученици који су навели само један атрибут, најчешће у оквиру синтагме са функцијом субјекта у задатој реченици (А: *зла*; Б: *доброћудни*).

Синтаксички појам	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Објекат	Тачно	166	59,3	153	58,8
	Нетачно	114	40,7	107	41,2
	Укупно	280	100,0	260	100,0
Прилошка одредба за место	Тачно	170	60,8	118	45,4
	Делимично тачно***	55	<u>19,6</u>	100	<u>38,5</u>
	Нетачно	55	19,6	42	16,2
	Укупно	280	100,0	260	100,0
Прилошка одредба за време	Тачно	231	82,5	215	82,7
	Нетачно	49	17,5	45	17,3
	Укупно	280	100,0	260	100,0
Прилошка одредба за начин	Тачно	212	75,7	189	72,7
	Нетачно	68	24,3	71	27,3
	Укупно	280	100,0	260	100,0

***Ученици који су у навођењу прилошке одредбе изоставили придев (Б: *старој*) или предлог (А: *по*; Б: *у*).

Из наведених резултата можемо видети да су ученици у великом броју тачно одредили главне реченичне чланове. Приликом одређивања предиката у примеру А форме теста, није их збунио аорист, иако се ово глаголско време не обрађује на млађем узрасту.²¹⁷ У примеру Б форме теста мањи број ученика је као предикат навео одговор: *дели поклоне*. Претпостављамо да је разлог за овај тип грешке поистовећивање *предикатског скупа* (у овом случају само делимично – без прилошких одредби) са појмом предикат, аналогно поистовећивању субјекатског скупа са субјектом. Други разлог би могао бити семантичке природе – у питању је прелазни глагол који захтева допуну. Разлика међу постигнућима ученика на два форма теста последица је управо ове грешке.

Ученици су још успешнији били у одређивању субјекта у реченици, где је тачан одговор дало више од 80% ученика који су решавали А форму теста и нешто мање од овог процента ученика који су решавали Б форму теста. У највећем броју ученици су наводили само управну реч синтагме у служби субјекта, док је мали

²¹⁷ Препознавање аориста је један од доказа како ученици са лакоћом препознају глаголе, независно од њиховог граматичког облика. Ово је велика предност наставе матерњег језика у односу на изучавање страних језика.

процент (мање од 5%) ученика навео целу синтагму. Претпостављамо да је разлог томе формулација задатка. У колони у којој су именовани синтаксички појмови стоји да ученик треба да издвоји субјекат, а не субјекатски скуп (како се на млађем узрасту најчешће именује скуп речи са субјекатском функцијом). На овом узрасту ученици везују појам *субјекат* за једну – управну реч синтагме са овом функцијом. Да је у колони писало да ученик треба да издвоји *субјекатски скуп*, резултати би вероватно били другачији. Задаци тог типа могли би се укључити у неко будуће истраживање. Међутим, на овом узрасту ученици не владају појмом *синтагма (скуп речи)* на одговарајућем нивоу како би истински препознали граматички лик и функцију ове синтаксичке јединице. Стога смо се у задатку определили за тестирање знања о појму *субјекат* онако како га ученици на овом узрасту упознају у уџбеницима и како га једино и могу разумети. Сматрамо да би у настави требало више пажње посветити примерима субјекта исказаног скупом речи (синтагмом).

Објекат, који се први пут учи у четвртој разреду, препознало је око 60% ученика. Ово је прихватљив резултат с обзиром на чињеницу да је у већини испитаних разреда одржан само по један час обраде овог појма.

Одређивање прилошких одредби није у свим примерима било потпуно пецизно. Дешавало се да ученици изоставе придев или предлог у оквиру синтагме или предлошко-падежне конструкције у функцији прилошке одредбе за место (А: *по поду*; Б: *у старој улици*). Сматрамо да је изостављање ових елемената последица неразумевања основних синтаксичких јединица, које се не обрађују на овом узрасту (синтагма и предлошко-падежна конструкција). Уколико се из наведеног разлога занемари изостављање појединих помоћних речи или зависног члана, више од 80% ученика је у стању да препозна прилошке одредбе за време и место према значењу и функцији у реченици. То значи да овом компетенцијом владају просечни и натпросечни ученици. Пошто се у старијим разредима формира знање о синтаксичким јединицама, ученици ће прецизније одређивати и њихове синтаксичке функције, а то значи да у старијим разредима треба на томе градити тежиште. Прилошке одредбе за начин су у задатим реченицама исказане прилозима (А: *немилосрдно*, Б: *брижно*), што их чини типичним примерима ове синтаксичке функције. Стога и не чуди податак да је више од 75% ученика тачно одредило овај реченични конституент у А форми теста.

Нешто слабији резултат постигли су ученици који су решавали Б форму теста, где је ова функција исказана прилогом *брижно*, који има исти граматички лик као придев средњег рода.²¹⁸

Атрибут се први пут уводи у четвртом разреду. Као што видимо из резултата, ученици га веома тешко препознају у реченици. Одређивање атрибута је у највећем броју одговора везано само за субјекат. Око 50% ученика тачно је одредило атрибут у оквиру субјекатске синтагме. Међутим у задатим реченицама требало је препознати и атрибут у оквиру прилошке одредбе за време у А форми теста (*и друге недеље*), односно прилошке одредбе за место у Б форми теста (*у старој улици*). Резултати говоре да је атрибутску службу редног броја (*друге*) препознало мање од 1% ученика, а придев (*старој*) 8,5% ученика. Овде треба истаћи да се у актуелним уџбеницима атрибут углавном налази у оквиру синтагме са функцијом субјекта или објекта (в. т. 3.2.1.3). Разлоге за неуспех можемо тражити и у поставци задатка. Да је у табели коју је требало попунити (в. прилоге 13. и 14) термин *атрибут* наведен у множини, можда би ученици постигли бољи резултат. Тиме би им се у поставци задатка сугерисало да треба да наведу све атрибуте на које наиђу у реченици, а не само атрибут у оквиру именичке синтагме у функцији субјекта. Већина ученика се, насупрот томе, определила само за типичан пример атрибута у оквиру субјекатске функције, иако су, читајући реченицу, најпре морали да наиђу на атрибут у оквиру прилошке одредбе. Све то нас доводи до закључка да у наставном процесу атрибут треба првенствено везати за именички појам уопште, а на другом месту за функцију у којој се тај појам налази.

Из анализе добијених резултата може се закључити да су ученици најслабији успех постигли приликом одређивања синтаксичких функција које се обрађују само у завршном разреду првог циклуса (објекат и атрибут). У питању су знања која нису била у довољној мери утврђена у тренутку испитивања ученика (мај 2010. године). Поред тога, велики проблем је представљало појављивање синтагми и предлошко-

²¹⁸ У овом примеру фреквентност лексике, условно, смањује успех ученика. Као што је у примерима из табеле 15. (в. т. 4.2.1) фреквентнији глагол *волети* могао да се припише и субјекту (*школска деца*) и објекту (*теткица Мира*), за разлику од мање фреквентног глагола *бријати*, који се без двоумљења приписује субјекту (*берберин*), у овом примеру фреквентни прилог и још фреквентнији придев истог облика (*брижно*) чешће се поистовећују него, у речнику деце мање фреквентан придев истог облика као прилог у примеру из А теста (*немилосрдно*).

падежних конструкција, које се на овом узрасту експлицитно не обрађују као синтаксичке јединице, а које је требало издвојити приликом одређивања синтаксичких функција. Поменуте проблеме могуће је решавати тек у наредном циклусу изучавања синтаксичке проблематике. Учењем непроменљивих врста речи, као и промена именских речи кроз падеже, створиће се сазнајни услови за разумевање појма предлошко-падежна конструкција, синтагма, разликовање правог и неправог објекта и др. Разумевањем синтагме и других синтаксичких јединица, као и падежних облика именских речи ученик ће лакше одређивати и синтаксичке функције.

4.4.1. Два нивоа анализе реченице

Разликовање врсте и функције речи у реченици тестирали смо у трећем и четвртој разреду на примеру главних реченичних чланова. На овом узрасту обрађују се и прилошке одредбе, али не и прилози и предлози, тако да знања о прилошким одредбама нисмо могли на овај начин испитивати.

Табела 24: Два нивоа анализе реченице у трећем разреду:

А: *Сав срећан, цин потрча низа степенице.*

Б: *Задовољан поклоном, дечак загрли баку.*

Граматички појам	Одговор	Одређивање врсте речи изражено у процентима		Одређивање функције у реченици изражено у процентима	
		тест А	тест Б	тест А	тест Б
Именица/ Субјекат	Тачно	57,0	58,7	60,6	56,0
	Нетачно	43,0	41,3	39,4	44,0
Глагол/ Предикат	Тачно	56,3	61,1	60,2	58,0
	Нетачно	43,7	38,9	39,8	42,0

Резултати говоре да су ученици који су решавали А форму теста већи успех постигли приликом одређивања врста речи, док су ученици који су решавали Б форму теста боље резултате постигли при одређивању функције речи у реченици. Разлике у постигнућу крећу се у распону од 2,7% код одређивања врсте до 3,9% код одређивања функције у реченици. Из наведених резултата не можемо закључити да је неки од нивоа анализе за ученике тежи, а неки једноставнији. Збирни успех је код одређивања врсте речи и одговарајуће функције у реченици готово уједначен. Овакав резултат

логично следи и из чињенице да се појмови *именица* и *глагол* уводе истовремено кад и појмови *субјекат* и *предикат*.

Овде треба нагласити да су приликом одређивања функције главних реченичних чланова у овом задатку ученици постигли слабији успех него у задатку у коме се од њих очекује само препознавање синтаксичких функција (2. задатак под в) обе форме теста, в. прилоге 11. и 12). У реченици А: *Глас путује сунчаним пољима* предикат је препознано 78% ученика, а субјекат 72,2%. У реченици Б форме теста: *Ива црта дворац од чоколаде* предикат је тачно одредило 86,3% ученика, а субјекат 85,7%. Можемо закључити да се разлог за слабији успех ученика на задатку два нивоа анализе налази у сложености захтева. Од њих се очекује истовремена примена морфолошких и синтаксичких критеријума рашчлањивања реченице. Видећемо како су овај тип задатка решили ученици четвртог разреда, који су, осим главних, имали задатак да одреде и зависне реченичне чланове.

Табела 25: Два нивоа анализе реченице у четвртном разреду:

А: *Дечак пажљиво обухвати гуштерово телашице.*

Б: *Мале мачке тешко хватају пољске мишеве.*

Граматички појам	Одговор	Одређивање врсте речи изражено у процентима		Одређивање функције у реченици изражено у процентима	
		тест А	тест Б	тест А	тест Б
Придев/ Атрибут	Тачно		55,4		43,8
	Нетачно	—	44,6	—	56,2
Именица/ Субјекат	Тачно	66,4	61,5	71,1	63,5
	Нетачно	33,6	38,5	28,9	36,5
Прилошка одредба за начин	Тачно			46,8	41,9
	Нетачно	—	—	53,2	58,1
Глагол/ Предикат	Тачно	51,4	59,2	58,6	56,5
	Нетачно	48,6	40,8	41,4	43,5
Придев/ Атрибут	Тачно	43,2	48,5	33,6	36,5
	Нетачно	56,8	51,5	66,4	63,5
Именица/ Објекат	Тачно	41,8	53,1	38,9	37,3
	Нетачно	58,2	46,9	61,1	62,7

Најбољи успех су ученици постигли приликом одређивања главних реченичних чланова. Резултат анализе ових конституената указује на боље сналажење приликом

одређивања функције, него врсте речи у задатим реченицама. Овде треба нагласити да обрада субјекта и предиката започиње готово истовремено када и обрада именица и глагола, већ у другом разреду. Без обзира на то што је процес обраде и усвајања синтаксичких појмова сложенији од обраде морфолошких, истраживање показује да је успех ученика приликом одређивања *субјекта* и *предиката* у реченици бољи него приликом одређивања врсте речи са овим функцијама (именица и глагола). Пошто је синтаксички појам формиран, у току идентификовања службе речи у реченици, ученик има у виду конкретну реченицу и конкретне функције речи у оквиру ње. Оне су међусобно условљене, те се у својој међузависности и одређују. Насупрот томе, код одређивања врсте речи он треба да сврста конкретну реч у одговарајућу (апстрактну) граматичку категорију.

Резултати класификације зависних реченичних конституената нешто су другачији. Овде можемо узети у обзир само именовање врсте речи у функцији атрибута и објекта, јер је за одређивање врсте речи у функцији прилошких одредби потребно познавати прилоге и предлоге, који се, како смо већ нагласили, не обрађују у млађим разредима. Приметићемо да су ученици са већом сигурношћу одређивали врсте речи у функцији атрибута и објекта, него њихову функцију. Разлог за то треба тражити у динамици усвајања ових појмова. Појам *именица* уводи се у другом, а *објекат* тек у четвртом разреду. *Придеви* се обрађују у трећем и четвртом, а *атрибут* само у четвртом разреду. Стога је и очекивано да ученици боље владају знањима која су стицали и обнављали кроз два или чак три разреда, него оним стеченим непосредно пред тестирање.²¹⁹

Ове резултате треба упоредити са успехом који су ученици постигли у идентификовању синтаксичких функција (в. табелу 23). Одређивање предиката у

²¹⁹ Ова хипотеза заснована је на резултатима истраживања које је Љ. Петровачки (2004: 81) спровела међу ученицима осмог разреда у завршној фази изучавања градива: „Може се запазити да су ученици успешно урадили само оне задатке који су се односили на појмове што их изучавају у континуитету чак од нижих разреда основне школе, док новије градиво, посебно оно из VII разреда, није довољно савладано”. Дакле, да би се знање одржало, важно је обезбедити континуитет у учењу, системско понављање и продубљивање основних садржаја, поштовање концентричних кругова при увођењу и усложњавању наставног градива и спиралних кругова у процесу усвајања појмова. Кад су у питању садржаји из синтаксе, ово правило је присутно у наставним програмима за српски језик. „У савладавању граматичких својстава речи битно је постепено акумулирање знања кроз поједине разреде, које се у вишим разредима подиже на виши научни ниво, па наставник мора бити обавештен о ученичком претходном знању и уважавати принципе систематичности” (Петровачки 2004: 97).

синтаксичкој анализи тачно је урадило 73,6% ученика који су решавали А и 68,5% ученика који су решавали Б форму теста. У задатку два нивоа анализе предикат је одредило А: 58,6%, односно Б: 56,5% ученика. Разлике у постигнућу се крећу у распону од 12% до 15%. Слична је пропорција и са субјектом – А: 81,4% : 71,1% и Б: 74,2% : 63,5%. Код одређивања објекта и атрибута распон је и преко 20% (објекат: А: 59,3% : 38,9% и Б: 58,8% : 37,3%; атрибут: А: 50,4% : 33,6% и Б: 46,5% : 36,5%). Ови резултати потврђују пређашњи закључак да су задаци два нивоа анализе – морфолошког и синтаксичког, ученицима тежи због сложености захтева, а не и самих садржаја. Истовремено они треба да одреде врсту речи и њихову функцију у реченици. Међутим, то не значи да овакве задатке у настави треба избегавати. Напротив, треба их практиковати што више. Међутим, у почетку би их требало делити у два посебна налога.

4.4.2. Најчешће грешке у настави синтаксе

У методичкој литератури помиње се неколико типичних грешака из области синтаксе реченице, које се приписују грешкама у осмишљавању градива на млађем школском узрасту. Те грешке су: неразликовање атрибута од прилошке одредбе за начин, препознавање падежног атрибута, поистовећивање придева и атрибута, везивање објекта за финалну позицију у реченици.

У процесу обраде података забележили смо број ученика који нису разликовали атрибут од прилошке одредбе за начин. Ова појава проверавана је само у четвртој разреду, када ученици и упознају појам атрибут. У табели 26. наведени су подаци о заступљености ове грешке у оквиру задатка у коме се од ученика захтевају два нивоа анализе реченице (в. прилоге 13. и 14, задатак 8), а у табели 27. присуство грешке у синтаксичкој анализи реченице примереној узрасту ученика (в. прилоге 13. и 14, задатак 9).

Табела 26: Грешка приликом одређивања прилошке одредбе за начин:					
А: Дечак <u>пажљиво</u> обухвати гуштерово телашце.					
Б: Мале мачке <u>тешко</u> хватају пољске мишеве.					
Синтаксички појам	Одговор	А форма теста		Б форма теста	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Прилошка одредба за начин	Атрибут	34	12,1	23	8,8
	Није овај тип грешке*	246	87,9	237	91,2
	Укупно	280	100,0	260	100,0

*Збир ученика који су задатак урадили тачно, направили неки други тип грешке или оставили задатак неуратен.

Из табеле можемо видети проценат ученика који су реч у функцији прилошке одредбе за начин одредили као атрибут. На А тесту овај део задатка је погрешно урадило 149 ученика (53,2% од укупног броја ученика који су решавали овај тест), од чега су 34 ученика (12,1% од укупног броја) навела да је функција подвучене речи атрибутска. На овом задатку у Б форми теста грешку је направио 151 ученик (58,1% од укупног броја ученика који су решавали овај тест), од којих су 23 ученика (8,8% од укупног броја) начинила типичну грешку. С обзиром на тежину овог задатка, у коме се од ученика очекује истовремено одређивање врсте речи и њихове функције у задатој реченици, рашчлањивање реченице тестирали смо и само на синтаксичком нивоу. У задатку је требало идентификовати речи које у задатој реченици имају одговарајућу функцију, а затим их сврстати у табелу (в. прилоге 13. и 14, задатак 9).

Табела 27: Грешка приликом одређивања атрибута или прилошке одредбе за начин:					
А: И друге недеље зла маћеха немилосрдно просу сочиво по поду.					
Б: У старој улици, доброћудни старац већ данима брижно дели поклоне.					
Одговор	А форма теста		Б форма теста		
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент	
Атрибут уместо прилошке одредбе за начин	7	2,5	14	5,4	
Прилошка одредба за начин уместо атрибута	21	7,5	12	4,6	
Обе грешке	8	2,9	5	1,9	
Није овај тип грешке*	244	87,1	229	88,1	
Укупно	280	100,0	260	100,0	

*Збир ученика који су задатак урадили тачно, направили неки други тип грешке или оставили задатак неуратен.

У А форми теста прилошку одредбу за начин погрешно је одредило 68 ученика (24,3% од укупног броја ученика који су решавали овај тест), од чега је 14 ученика (5,4% од укупног броја) у задатој колони навело реч која у датој реченици има службу атрибута. У Б форми теста грешку је направио 71 ученик (27,3% од укупног броја ученика који су решавали овај тест), од којих је 19 ученика (7,3% од укупног броја) начинило типичну грешку. Мањи проценат ученика (А: 2,9%, Б: 1,9%) направио је обе грешке. Дакле, типичне грешке истакнуте у досадашњим методичким истраживањима јесу присутне, али не у броју који би указивао на системске пропусте у настави синтаксе за млађе разреде. Резултати указују на могућности унапређења наставе у првом циклусу:

- Велики проценат испитаника (претежно другог разреда) помоћни глагол у оквиру перфекта не издваја као саставни део предиката.
- Одређен проценат испитаника главне реченичне чланове уместо за функцију везује за позицију у реченици. Иницијална позиција у реченици је за један број ученика намењена субјекатској функцији. Стога је важно расветљавати међусобне односе реченичних чланова и у трећем и четвртом разреду указивати на појаву слагања субјекта и предиката у роду и броју.
- Више од половине испитаних ученика властитим именицама из неког разлога додељује функцију субјекта.
- Кад су у питању реченице са инверзним или стилски маркираним редоследом чланова, ученици бољи успех постижу на примерима узетим из књижевних текстова, него наменски састављеним примерима.
- Од разноврсности примера за вежбање зависи колико ће се ученици добро сналазити у новим ситуацијама.
- Запажене су реченичне конструкције у којима се ученици теже сналазе: неуобичајен ред речи, помоћни глагол у оквиру глагола у перфекту лица у множини, именски предикат у множини и др.
- Фигуративна употреба речи, у извесном проценту ремети одређивање реченичних чланова.

- Самостално препознавање синтагме и предлошко-падежне конструкције као синтаксичке јединице у функцији неког конституента, не може се очекивати на овом нивоу учења, што битно утиче на целовито разумевање функције прилошких одредби.
- Ученици слабије разумеју синтаксичку функцију атрибута. С обзиром на то да је атрибут првенствено синтагматски конституент, на млађем узрасту би га и требало обрађивати у оквиру синтагме, а не у оквиру реченице.
- Задаци који од ученика захтевају два нивоа анализе – морфолошки и синтаксички, тежи су по својој поставци, него по садржајима које испитују. Зато би у почетку требало овакве задатке одвајати.
- У мањој мери је присутно поистовећивање атрибута и придева, односно атрибута и прилошке одредбе за начин. Стога би бољем разумевању појмова синтаксичког система умногоме допринело њихово повезивање, упоређивање по сличности и међусобно разликовање.
- Познавање зависних конституената у трећем и четвртном разреду, али и континуитет у учењу главних делова реченице позитивно утиче на успех ученика у овој области.

Ове закључке ћемо узети у обзир приликом осмишљавања методичких решења за обраду реченичних чланова, као и критеријума за избор одговарајућих (разноврсних) примера лингвометодичких текстова.

4.5. Проблеми у настави синтаксе из угла наставника

У току истраживања анкетирали смо наставнике разредне наставе и наставнике српског језика који држе наставу у петом разреду. Питања су била усмерена на испитивање њиховог мишљења о неким проблемима у настави синтаксе (в. прилоге 15. и 16). Највећи број испитаних наставника (77,4% наставника разредне наставе и 86% наставника српског језика) сматра да су садржаји из синтаксе у првом четворогодишњем циклусу присутни у довољној мери (в. прилог 22).

Наставници су исказали мишљење о томе да ли одређене појмове из синтаксе треба обрађивати у млађим разредима. Овде треба напоменути да велики број наставника није дао одговор на ову тему.

Табела 28: Ставови наставника о томе да ли треба обрађивати одређене синтаксичке појмове у првом циклусу школовања.

Синтаксички појам	Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Субјекат	Треба	79	59,4	41	47,7
	Не треба	0	0,0	0	0
	Без одговора	54	40,6	45	52,3
Именички скуп	Треба	59	44,4	17	19,8
	Не треба	15	11,2	24	27,9
	Без одговора	59	44,4	45	52,3
Глаголски предикат	Треба	67	50,4	36	41,9
	Не треба	7	5,3	5	5,8
	Без одговора	59	44,4	45	52,3
Именски предикат	Треба	41	30,8	16	18,6
	Не треба	33	24,8	30	34,9
	Без одговора	59	44,4	40	46,5
Прилошке одредбе	Треба	72	54,1	39	45,3
	Не треба	2	1,5	3	3,5
	Без одговора	59	44,4	44	51,2
Прави објекат	Треба	43	32,3	27	31,4
	Не треба	31	23,3	15	17,4
	Без одговора	59	44,4	44	51,2
Неправи објекат	Треба	6	4,5	7	8,1
	Не треба	69	51,9	35	40,7
	Без одговора	58	43,6	44	51,2
Атрибут	Треба	70	52,6	37	43,0
	Не треба	4	3,0	4	4,7
	Без одговора	59	44,4	45	52,3
Апозиција	Треба	11	8,3	8	9,3
	Не треба	64	48,1	35	40,7
	Без одговора	58	43,6	43	50,0

Из табеле можемо закључити да се наставници, који су одговорили на питање (око 50%), углавном слажу са наставним програмом, посебно кад су у питању појмови *субјекат*, *глаголски предикат*, *прилошке одредбе* и *атрибут*. Ови појмови се за највећи број наставника подразумевају у програму за први циклус. Један број испитаника (23,3% наставника разредне наставе и 17,4% наставника српског језика) опредељује се против изучавања *правог објекта* на млађем узрасту. Кад су у питању ужи појмови *неправи објекат* и *апозиција*, слажу се са програмским оквирима и сматрају да их не треба изучавати у првом циклусу. Преостала два појма *именички скуп* и *именски предикат* процењена су различито. Наставни програм налаже изучавање појма *именички скуп* на нивоу уочавања у четвртој разреди. Наставници разредне наставе се у великом проценту слажу са овим решењем, док су код наставника српског језика мишљења подељена и то у корист тезе да је увођење овог појма непотребно или претешко за млађи узраст. Овде треба истаћи да у формулацији питања није прецизирано да се мисли на ниво уочавања, те је вероватно већи број наставника српског језика сматрао да се питање односи на усвајање појма на нивоу функционалног знања, што је на овом узрасту заиста немогуће. У прилог томе иде и чињеница да чак 47,7% испитаних наставника српског језика сматра да се овај појам не обрађује на млађем узрасту. Насупрот томе, наставници разредне наставе, који реализују овај програм, упућени су у програмске захтеве и нивое учења који се њиме прописују, те се у већем проценту опредељују за интуитивно увођење овог појма.

Различно се реагује и на уочавање појма *именски предикат*. Мишљења наставника су подељена. Наставници разредне наставе благу предност дају изучавању овог појма на млађем узрасту, док је код наставника српског језика више оних који су против.²²⁰

²²⁰ Највећи број наставника упознат је са програмом кад је у питању глаголски предикат, али не и кад је у питању именски. Према наставном програму именски предикат се не обрађује у првом четворогодишњем циклусу. Међутим, он је обрађен у скоро свим уџбеницима за четврти разред. Сматрамо да је разлог за увођење овог појма његово супротстављање и разликовање од глаголског предиката, који се први пут терминолошки одређује у четвртој разреди, иако се уводи још у другом под термином *предикат*. Потреба да се уведе именски предикат, дакле, проистиче из потребе да се омеђи појам и термин *глаголски предикат*. Управо из тог разлога се у већини уџбеника обрађује овај појам (3.2.2.2/1). Скоро половина испитаних наставника српског језика (45,3%) сматра да се овај појам, према програмским одредницама, обрађује на млађем узрасту. С друге стране, резултат који смо добили испитивањем наставника разредне наставе упућује на њихово двоумљење између прописа, који говоре да се овај појам не уводи, с једне стране, и уџбеника и праксе која подразумевају озбиљан рад

У одговорима на анкетна питања наставници су исказали став о томе да ли ученици након четвртог разреда разликују реченичне конституенте (в. прилог 24). У овом процењивању предност треба дати наставницима српског језика, који настављају рад са ученицима и објективније могу да процењују функционалност њихових знања. Чак 47,7% испитаних наставника српског језика сматра да ученици разликују реченичне чланове, док 44,2% тврди да мањи број ученика није у стању да их разликује (8,1% наставника сматра да већи број ученика не разликује конституентске функције). У табели која следи наведени су реченични чланови које, према мишљењу наставника, ученици међусобно не разликују.

Табела 29: Мишљења наставника о томе које реченичне чланове ученици не разликују.

Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Атрибут од прил. одр. за начин	26	19,5	19	22,1
Именски од глаголског пред.	17	12,8	19	22,1
Објекат од субјекта	7	5,3	11	12,8
Прилошке одредбе од објекта	0	0,0	3	3,5
Атрибут од објекта	3	2,2	2	2,3
Атрибут од именског пред.	0	0,0	1	1,2
Без одговора	80	60,2	31	36,0

Као што видимо, наставници српског језика се у значајном броју слажу да ученици теже разликују *атрибут од прилошке одредбе за начин*, *именски од глаголског предиката* и *објекат од субјекта*. Насупрот томе, њихове процене се значајно разликују кад је у питању разликовање врсте речи од функције у реченици. Док више од половине наставника разредне наставе (63,9%) сматра да ученици са успехом разликују два нивоа анализе реченице, мишљења наставника српског језика су подељена: 27,9% наставника српског језика сматра да ученици успешно разликују врсте речи од њихове функције у реченици, 38,4% да мањи број ученика не разликује и 27,9% да већи број ученика не прави разлику. У табели која следи наведени су појмови које, према мишљењу наставника, ученици не разликују.

на овој теми, с друге стране. Тако је 69,9% наставника каже да се појам не обрађује, док 27,1% сматра да се обрађује – што и пракса потврђује.

Табела 30: Мишљења наставника о томе које врсте речи ученици не разликују од службе у реченици

Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Атрибут од придева	14	10,5	19	22,1
Субјекат од именице	7	5,3	11	12,8
Предикат од глагола	6	4,5	12	14,0
Прилошку одредбу за начин од придева	5	3,8	7	8,1
Објекат од именице	3	2,2	2	2,3
Прилошку одредбу за место од именица	1	0,8	0	0,0
Без одговора	97	72,9	35	40,7

Из табеле можемо видети да се наставници разредне наставе и наставници српског језика углавним слажу око навођења појмова које ученици међусобно не разликују. Значајне разлике истичу се у проценту наставника који истичу ове грешке. Можемо потврдити пређашњу претпоставку да су наставници српског језика објективнији приликом процене знања ученика и да у већем проценту потврђују исте потешкоће у настави синтаксе које примећују и поједини наставници разредне наставе. Потешкоће се односе на разликовање следећих појмова: а) *атрибута од придева*, б) *субјекта од именице*, в) *предиката од глагола*, г) *објекта од именице*. Ово потврђује да у пракси ученици и даље мешају морфолошки и синтаксички ниво анализе. Задатак наставника је да на часовима инсистира на отклањању тих грешака указујући на разлике.

Испитивали смо мишљења наставника о ваљаности наставних метода кад су у питању садржаји из синтаксе. Питање је гласило: *Које методе сматрате најпоузданијим у настави синтаксе?* Већина наставника српског језик навела је само једну методу, док су наставници разреде наставе углавном наводили већи број метода. У табели која следи навешћемо резултат заступљености оних метода које су наставници навели као прве у низу, док се у прилогу 23. налази збирна фреквенција и проценат заступљености за прве три методе које су навели испитани професори разредне наставе.

Табела 31: Избор најпоузданијих метода у настави синтаксе.					
Метода	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика		
	Фреквенција	Процент		Фреквенција	Процент
Текстуална	29	21,8		27	31,4
Индукција	0	0		3	3,5
Илустровања	2	1,5		3	3,5
Дијалoшка	35	26,3		15	17,4
Демонстративна	16	12,0		4	4,7
Индуктивно-дедуктивна	2	1,5		3	3,5
Аналитичко-синтетичка	4	3,0		4	4,7
Монолошка	12	9,0		4	4,6
Хеуристичка	0	0		0	0
Писаних радова	2	1,5		1	1,2
Није метода*	11	8,3		18	20,9
Без одговора	0	0		4	4,7

* Наставник је навео облик рада или врсту наставе, али не и назив методе.

Наставници српског језика у настави синтаксе предност дају текстуалној и дијалoшкој методи, док се наставници разредне наставе поред ових одлучују и за демонстративну и монолошку методу. Овакав резултат указује на неслагање између методичке теорије и праксе. У поставкама модерне наставе граматике предност се даје логичким методама (индуктивно-дедуктивној и аналитичко-синтетичкој), које су према рангирању практичара у настави на самом зачељу. Стога би узроке потешкоћа у настави синтаксе, вероватно, требало тражити и у избору метода.

Поред наведених, наставници су изнели став о знањима ученика кад су у питању садржаји из синтаксе. У табели која следи наведени су резултати овог дела анкете.

Табела 32: Мишљења наставника о знањима ученика након првог четворогодишњег циклуса, кад су у питању садржаји из синтаксе.					
Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика		
	Фреквенција	Процент		Фреквенција	Процент
Веома добро	19	14,3		5	5,8
Добро	90	67,7		50	58,1
Довољно	19	14,3		22	25,6
Недовољно	4	3,0		8	9,3
Без одговора	1	0,7		1	1,2

Као што видимо, више од половине наставника обе популације сматра да су знања из синтаксе након првог четворогодишњег циклуса школовања код наших ученика добра, што значи осредња.

5. УСВАЈАЊЕ СИНТАКСИЧКИХ ПОЈМОВА И АНАЛИЗА РЕЧЕНИЦЕ

5.1. Усвајање појмова из синтаксе

Процес формирања појмова укључује мисаоне активности као што су анализа, упоређивање, апстраховање, генерализовање, као и њихово повезивање са осталим појмовима у систему. Тако се усвајање знања заснива најпре на уочавању и апстраховању обележја појмова присутних у појединачним примерима. На основу онога што је заједничко приказаним конкретним појавама, ученици формирају одговарајући појам који представља скуп тих апстрахованих обележја и веза са другим појмовима.

У настави синтаксе је овај процес сложенији него у другим областима. Уочавању одређене синтаксичке јединице или функције мора претходити синтаксичка анализа реченице, јер се те јединице, односно функције остварују једино у оквиру реченице. Поред тога, исте јединице у различитим реченицама могу имати различите функције. Тако се у почетном учењу синтаксичких појмова јавља проблем издвајања битних заједничких обележја синтаксичких јединица или функција, које зависе од реченичне ситуације. Функција одређеног реченичног члана обично је условљена осталим јединицама и функцијама у реченици. На пример, *субјекат* и *објекат* одређују се у односу на *предикат*, *атрибут* у односу на *управну реч синтагме* (именицу) и др. С обзиром на то што су критеријуми одређивања синтаксичких функција сложени и увек укључују разумевање њиховог међуодноса, ученик се обично враћа на „сигурна” формална обележја синтаксичког појма, као што је нпр. позиција у реченици.²²¹ У том случају се, приликом уопштавања, позиција одређеног члана издваја као заједничко својство или кључна карактеристика појма. Разлог за то је обично једноличност примера којима се у

²²¹ Типична грешка препознавања реченичног члана на основу позиције у реченици једнака је типичној грешки по којој ученици кита сврставају у рибе. У питању је уопштавање које се заснива искључиво на перцепцији, а не и на мисаоном процесу повезивања појмова у оквиру система појмова карактеристичног за неку науку (уп. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 341–349).

настави илуструје дати појам. Да би се синтаксички појмови приказивали у контексту, од великог значаја је правилан избор лингвометодичког материјала. Најважнији критеријум избора материјала за час јесте поступно усложњавање примера, тј. системско приказивање (илустровање, конкретизовање) одговарајућих својстава појма. На часовима обраде и утврђивања важно је наводити разноврсне примере у којима се та својства варирају. Њиховом анализом издвајају се битна обележја, која су присутна у свим издвојеним језичким појавама и на основу којих се постепено дефинише, гради и развија појам. Међутим, понекад битна обележја појма нису довољна за његово дефинисање. На пример, у дефиницији намењеној ученицима другог разреда, која гласи „Субјекат је она реч о којој се говори у реченици” (Прћић 2007: 22) наведено је битно, али не и довољно својство појма *субјекат*, да би га ученик са успехом препознао у новој ситуацији. Овакве дефиниције наводе ученике на погрешан траг и везивање за очигледне, али небитне одлике појма. Задатак наставе синтаксе је да објасни она обележја ових комплексних појмова помоћу којих ће ученици успети да их препознају и разликују и у другом неком примеру, али и да подстакне успостављање веза и односа међу појмовима унутар морфосинтаксичког система. Насупрот томе, појмови се у настави и у уџбеницима обично обрађују као посебне, независне лекције, што не значи да их треба схватити изоловано. У том смислу би од велике помоћи била одговарајућа граматика, прилагођена сазнајним могућностима ученика млађих разреда, као допуна уџбеницима. Улога такве књиге била би да прикаже споне између оних садржаја из граматике за први циклус које разредно-часовна организација наставе дели на изоловане сегменте.²²²

Један од основних програмских захтева је да се језик проучава и тумачи као систем. На млађем школском узрасту предвиђени су само поједини, додуше, кључни сегменти синтаксичког система и само поједини сегменти система суседних области које проучавање синтаксе нужно укључује. На пример, предуслов темељне обраде

²²² Како истиче М. Ковачевић (1995: 83), проблем средњошколске наставе синтаксе јесте одсуство уџбеника, јер граматике нису уџбеници. Оне нису основна, него допунска литература. Можемо приметити да, супротно томе, проблем наставе граматике у млађим разредима јесте одсуство граматике, као допунске литературе уз уџбеник. Постојеће граматике намењене основношколском изучавању граматике, нису потпуно примерене млађем узрасту (в. т. 2.1).

појма *објекат* и типова објекта, јесте познавање глаголског рода и значења појединих падежа, што није предвиђено у програму за млађе разреде. Тако се на овом узрасту усваја само типичан (прави) *објекат* на основу једне од могућих функција – функције трпиоца радње. У старијим разредима се полазно знање модификује и укључује у шири контекст учења граматике, који подразумева познавање падежних облика и значења именских речи и граматичких категорија глаголског рода. То су, уједно, предуслови за увођење нових обележја појма *објекат* и прецизирање његовог обима (*прави* и *неправи објекат*). Дакле, у програмима за млађе разреде нису заступљени сви елементи који би омогућили проучавање одабраних појмова из синтаксе у целовитом синтаксичком систему. Ученици упознају само поједина обележја појмова и само поједине појмове из тог сложеног система. Међутим, где год је то могуће, неопходно је у настави ове појмове доводити у везу и међусобно одређивати. Најпре треба уочавати простије основе система, расветљавати кључне везе и односе међу појмовима, како би сазнања о појединачним појмовима остала отворена за касније проширивање и продубљивање знања у старијим разредима и у средњој школи.

Овде треба истаћи један важан проблем у одређивању и дефинисању појмова, а то је увођење стандардне терминологије. Терминологија која се користи у млађим разредима не упућује увек на одговарајући садржај и обим појма који је њоме означен. Прескриптивним дефинисањем уводе се само поједина обележја појма (в. т. 3.2). Често се под стандардним термином уводи и подразумева само делимичан обим или садржај појма. У том смислу посебну пажњу треба усмерити на претходна знања ученика, стално их преиспитивати и проверавати на ком су нивоу, те на основу тога осмишљавати наставу. Предзнања ученика су нужан предуслов, мада могу бити и лажни ослонац, ако се иза познавања термина уместо појма налази недовољно јасан или магловит појам. Иако је термин неопходан за споразумевање, његово познавање не значи да особа разуме појам (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 341). Ученик постепено усваја граматичка обележја појма. Уколико наставник не зна у којој је фази развој одређеног појма код ученика и са којим садржајем појма ученик користи одређени термин, долази до неспоразума. Тада се одлике појма којима влада ученик и, с друге стране, оне које подразумева наставник када користи одређени термин, не

подударају. Исто се дешава и у контакту са уџбеником или радним материјалом (у процесу самосталног решавања задатака). На пример, иза термина *објекат* у свести ученика који је завршио четврти разред (и савладао наставно градиво) налази се појам о објекту који је заправо само један тип *објекта* – *прави објекат*. Дакле, појам је делимично усвојен. Тако се, у овој фази развоја појма, обим и садржај појма *објекат* којим влада ученик не подударају са обимом и садржајем који он треба да има у крајњој тачки развоја.²²³ Наставник мора бити упућен у ове, развојне, кораке у овладавању појмовима. С друге стране, један од битних пропуста наставних програма јесте неодређеност кад је у питању избор обележја појмова. Систем концентричних кругова и спирално овладавање појмовима требало би да се заснива на прецизном одређивању оних њихових обележја која се обрађују на датом узрасту. Такво, системско увођење обележја појмова омогућава праћење њиховог развоја, а тиме и бољу упућеност наставника у ученичка предзнања на којима треба заснивати даље усвајање и продубљивање садржаја. На тај начин би се до краја осмогодишњег циклуса изградио и до одговарајућег ступња развио одређени синтаксички појам.²²⁴

За ученике млађег узраста карактеристична је употреба искуствених псеудопојмова, који су функционално еквивалентни стварним појмовима. Како Виготски (1996: 126) наводи, „речи детета могу се подударати са речима одраслог у указивању на предмет и не подударати се у значењу”, односно по садржини. Ученик у комуникацији користи термине иза којих стоји неразвијен појам, ограничен само на одређен број својстава. Он тада са лакоћом препознаје типичне примере који се одликују познатим својствима појма и именује их одговарајућим термином, док је код одређивања појединих атипичних примера у дилеми, јер је са појмом упознат само оквирно. На пример, под термином *субјекат* ученик другог разреда подразумева само *вршиоца радње*, док су му остали аспекти овог појма (носилац стања, особине и др.) непознати. У наредним разредима појам се постепено развија и

²²³ У том смислу Виготски каже: „У тренутку када се први пут научи, нова реч се не налази на крају, него на почетку свог развоја, и увек је у том периоду незрела реч. Постепен унутрашњи развој њеног значења изазива сазревање саме речи” (Виготски 1996: 221).

²²⁴ У појединим ситуацијама у настави се не уводи сам термин, већ се појам представља описно (*речи које означавају место, време и начин вршења радње*). Такав опис истовремено има номиналну и концептуалну функцију, истовремено представља привремени термин и опис обележја појма који се уводи (в. т. 3.2.2.2/26).

мења. Формирање стварног појма, очекује се тек у другом циклусу, јер према речима Лава Виготског (1996: 134), „дете стиже до мишљења у појмовима и завршава трећи ступањ развоја своје интелигенције у пубертету”.²²⁵ Период реструктурирања псеудопојмова стечених у првом циклусу и формирања стварних појмова из синтаксе, сходно развоју интелектуалних способности ученика, поклапа се са периодом другог циклуса или касније. Истраживања показују да се код одређеног броја ученика овај процес никако не догоди, па се њихово знање из синтаксе задржава на нивоу псеудопојма (в. Драгићевић 2012). Да би се то избегло, у старијим разредима би требало посебно утицати на модификовање ових функционалних еквивалената стварним појмовима. Овде се може поставити и питање да ли је потребно уводити појмове из синтаксе у млађим разредима, ако се тим путем не усвајају стварни појмови.²²⁶ С обзиром на то што учење граматике, а самим тим и синтаксе, битно утиче на развој интелектуалних способности детета, у наставном процесу је корисно ићи испред развоја. Како истиче Л. Виготски, „развитак се никад не мери само на основу онога што је у њему сазрело. Као што вртлар који жели да одреди стање свог воћњака неће бити у праву ако науми да оцењује само на основу сазрелих јабука, које су донеле плодове, него мора узети у обзир и воћке које зру, тако и психолог, оцењујући развијеност, неизбежно мора узети у обзир не само уобличене функције него и оне које се развијају, не само актуелан ниво него и зону наредног развоја” (Виготски 1996: 186). Улога првог циклуса наставе граматике јесте да започне процес усвајања појединих обележја појмова из синтаксе. Иако непотпуна, знања која се стичу у овом периоду представљају вишеслојну развојну и сазнајну основу за даље учење.²²⁷ У следећем циклусу школовања, наставник

²²⁵ Стварни или прави појам, како наводи Л. Виготски (1996: 133), настаје онда када се низ апстрактних својстава поново синтетизује и када тако добијена апстрактна синтеза постане основни вид мишљења, помоћу којег дете схвата стварност која га окружује. При том, Виготски посебно истиче значај речи којом се појам именује, јер на тај начин дете вољно усмерава своју пажњу ка одређеним обележјима појма, синтетизује их, симболизује апстрактни појам и, што је најважније, оперише њиме.

²²⁶ Питање нужности увођења садржаја из синтаксе поставио је С. Тежак (1996) у својој књизи *Теорија и пракса наставе хрватског језика* (в. Тежак 1996). У том смислу он посебно истиче повољан утицај усвајања основних појмова синтаксе за развој мишљења и језичког образовања.

²²⁷ У том смислу Л. Виготски (1996: 184) истиче да се ритам развоја не може подударати са ритмом програма из граматике. Не може свака лекција из нпр. аритметике одговарати сваком кораку у развоју, рецимо, вољне пажње, мада уопште учење аритметике, без сумње, суштински утиче на прелазак пажње из области нижих у област виших психичких функција. „Дете не учи у школи децимални систем као такав. Оно учи да пише бројеве, да сабира, множи, решава примере и задатке, а

предметне наставе (који наставља рад са ученицима) мора имати у виду степен упрошћености појмова које ученици именују одређеним терминима (*субјекат*, *атрибут* и сл). Његова улога је да правилно вреднује количину знања и способности ученика и омогући сазнајне услове за њихово допуњавање и модификовање (преструктурирање).

Осим терминологије и избора дефинишућих атрибута, велики значај у настави синтаксе има и разликовање примера од тзв. псеудопримера (в. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340).²²⁸ У појединим ситуацијама, када примери двају различитих појмова имају одређене заједничке одлике (нпр. идентичан граматички лик придева у функцији атрибута и прилога у функцији прилошке одредбе: *Лепо дете лепо црта*), потребно је ученике усмерити на уочавање битних обележја по којима се ови представници сврставају у одређену класу (појам).

Овладавање појмовима ослања се како на већ научено, тако и на искуства детета. У почетној настави заступљено је и упознавање ученика са типичним примерима синтаксичких појава које се на млађем узрасту не дефинишу и не именују, већ се упознају само на нивоу уочавања. Тиме се стварају искуствене основе за будуће прецизно појмовно утемељење ових сазнања. Ученици се упознају са примерима, илустрацијама и појединим карактеристикама појмова који ће се на стручном нивоу обрадити и именовати у неком од наредних разреда. Ово, тзв. *интуитивно увођење садржаја* (без именовања и дефинисања) подразумева приказивање оних садржаја које дете још није спремно да усвоји на нивоу препознавања или примене, али је могуће започети процес упознавања са

услед свега тога код њега се развија некакав општи појам децималног система”. Настава граматике има сличан утицај на развој ученика.

²²⁸ Термин *псеудопример* (в. т. 2.2.2) није коришћен у српској методичкој литератури, док је у психолошким и педагошким радовима одомаћен термин *непример*. *Непримери*, односно *псеудопримери* представљају одређене појаве приликом чијег сврставања под одговарајући појам ученици најчешће праве грешку. На пример, једна од типичних грешака ученика у настави синтаксе јесте одређивање синтаксичке функције прве речи у реченици. С обзиром на учесталост субјекатске функције у овој позицији, ученици често и објекат у иницијалној позицији одређују као субјекат. Међутим, иницијална позиција у реченици је варијабилна карактеристика субјекта, јер се он може наћи и у осталим позицијама. То значи да је пример објекта у иницијалној позицији у ствари лажни пример – *псеудопример субјекта*. Дакле, *псеудопример* одређене синтаксичке функције у ствари је језичка појава која има неких заједничких карактеристика са том синтаксичком функцијом, али је те карактеристике не сврставају у њене представнике. Навођењем *псеудопримера* и анализом начињених грешака истичу се битне дистинкције између појма коме он стварно припада и појма под који га ученици грешком сврставају. Тиме се појмови међусобно омеђују, али и повезују.

карактеристичним примерима. Проблем овог нивоа учења је у томе што је тешко пратити и вредновати постигнућа ученика. Из тог разлога се интуитивном увођењу појмова у методичкој литератури не поклања довољно пажње.

У даљем раду покушаћемо да методички обрадимо и интерпретирамо садржаје из ове области који се изучавају у млађим разредима, да предочимо неке од начина за њихово осмишљавање и излагање у настави, као и подстицање ученика на активно учешће у том процесу уз коришћење претходних знања. Такође, имамо за циљ да на основу тога предложимо план наставних јединица из ове области – по разредима, као и структуру наставног часа обраде синтаксичких функција. Из тога би, природно, требало да проистекну и закључци о месту и значају синтаксичке анализе у настави српског језика у млађим разредима.²²⁹

Сви поменути елементи наставе утичу на квалитет усвајања појмова из синтаксе. Међутим, тиме се не осигурава успешност ученика у овом процесу, јер то нису једини фактори који на њега утичу. Остале факторе, махом одређене индивидуалним карактеристикама и интересовањима ученика, као и ширим педагошким и друштвеним околностима, због обима рада, нећемо узимати у обзир.

²²⁹ Примери које наводимо у овом делу рада преузети су из оригиналних књижевних текстова. Извори су пописани у литератури, а примери су узети из текстова Дејана Алексића (2004), Гроздане Олујић (2011), Рајка Петрова Нога (2003), Љубивоја Ршумовића (2012), Анта Станичића (1985) и других дечјих песника, чије су се песме нашле у избору Душана Радовића (2004).

5.2. Обрада синтаксичких јединица

5.2.1. Реченица

Почетне представе о *речи* и *реченици* усвајају се у предбукварском и букварском периоду, о чему је већ било речи (в. т. 3.2.1). Поимање реченице је у овом периоду интуитивно. Ученици користе термин (*реченица*) за означавање конкретне језичке јединице, коју у писаној форми препознају на основу великог слова на почетку и одговарајућег знака интерпункције на крају. Након савладавања технике писања и читања, потребно их је оспособити да осете реченицу као једну интонациону целину и да искажу њене основне карактеристике. Иако се на узрасту првог и другог разреда не препоручује коришћење дефиниција, ово уопштавање је потребно на одговарајући начин и описати – било кроз дефиницију или графички приказ следећих обележја појма: 1. комуникативна целина, 2. почиње великим словом, 3. завршава се одговарајућим знаком интерпункције. Дефиниција појма се у настави, као и у уџбеницима, прилагођава узрасту ученика (в. т. 3.2.1).

5.2.2. Прва сазнања о морфосинтаксичкој речи

У млађим разредима обрађују се само поједина својства морфосинтаксичких *речи*, што значи да је овај појам само делимично постављен. Приликом обраде предвиђених променљивих речи усвајају се само поједина њихова морфолошка својства. Ученици уочавају различите облике именских речи, иако не уче шта су падежи. С обзиром на то да је *род* класификациона категорија именице, једино морфолошко обележје које именицу (сходно знањима ученика млађих разреда) системски сврстава у променљиве врсте речи јесте *број*. Код придева изучавају се *род* и *број*, док су поред *падежа*, занемарени *вид* и *степен поређења*. Код глагола (осим безличних) обрађују се *лице*, *време*, *потврдност/одричност* и *граматички број*, док су изузети *вид*, *глаголски род* и *начин*. Уводи се појам *непроменљивих речи*, као опозитни појму *променљиве речи*, али се не упознају врсте, њихова природа и функција. Као што видимо, у млађим разредима се обрађују само поједина

морфолошка својства *речи*, недовољна за њено потпуно морфосинтаксичко сагледавање. Проширивањем и продубљивањем знања у старијим разредима основне и у средњој школи појам *морфосинтаксичка реч* ће се развијати и употпуњавати док се не достигне задовољавајући степен јасноће и описа. Међутим, наставник разредне наставе, приликом припреме за обраду градива мора стално имати у виду да се у почетној настави граматике приказују само одабрани делови система. Уједно, он их стално мора одређивати међусобно и у односу на целину (систем), како би били отворени за будућа ученикова сазнања и повезивања.

5.2.3. Именички скуп речи – синтагма

Наставним програмом за четврти разред предвиђено је увођење појма *именички скуп речи (именичка синтагма)* на нивоу уочавања. Ученици се упознају са примерима ове синтаксичке јединице, именују је описно (скуп речи), али је не дефинишу. То значи да на крају првог циклуса они практично не владају овим термином и појмом.

Први примери синтагме у функцији субјекта могу се увести већ у другом и трећем разреду. То би биле једноставне конструкције састављене од именице и придева (нпр. *прослављен јунак*). На овај начин ученици би упознали нови тип субјекта, исказаног речју (једночлани конституент) или скупом речи (вишечлани конституент), односно, различитим синтаксичким јединицама.²³⁰ Након што се упознају примери *објекта* исказаног именичком речи или синтагмом и *прилошких одредби* исказаних синтагмом, искуствени потенцијали ученика се проширују и мењају. Ученици уочавају синтагму која се може јавити у субјекатској, објекатској или некој другој функцији. Приказивањем синтагме у различитим синтаксичким

²³⁰ Овде са разлогом изостављамо предлошко-падежне конструкције и клаузе, које због своје комплексности нису предмет проучавања у наставе синтаксе намењене овом узрасту. Примери предлошко-падежних конструкција се у првом циклусу могу подвести под појам *скуп речи*. Овај описни термин означава групу сачињену од две или више речи са заједничким значењем и функцијом, у шта, оквирно узето, спадају и предлошко-падежне конструкције (У традиционалној граматичи М. Стевановића (1979), оне управо и припадају синтагмама, в. т. 2.1.1.2). Сматрамо да се тиме не би нарушило проучавање синтаксе у систему, а решило би се питање одређивања прилошких одредби исказаних таквим конструкцијама. Прави однос синтагме и предлошко-падежне конструкције биће усвојен тек у старијим разредима, када ће обе јединице бити расветљене са морфосинтаксичког становишта и када ће се превазићи привремени термин *скуп речи*, што на млађем узрасту није случај.

функцијама, појам о њој се имплицитно одваја од своје првобитне функционалне одређености (везаности за функцију субјекта). Иако се у млађим разредима термин не уводи експлицитно, синтагма се практично, кроз разноврсност функција у којима се формално јавља, интуитивно издваја као посебна синтаксичка јединица. То значи да је и на нивоу уочавања (без именовања и дефинисања), ученици могу разумети као посебну јединицу (в. т. 3.2.1.3).

У следећим примерима приказаћемо синтагму у три различите синтаксичке функције, како би се могло предочити и ученицима у настави: *Бродска сирена снажно запишта. // Брод је пловио морском трасом. // Слушам птичје речи.* Ученици издвајају скуп речи у функцији субјекта, прилошке одредбе за место, објекта. Тиме, осим што се интуитивно намеће као синтаксичка јединица и не везује се за неку одређену функцију у реченици, појам *скуп речи (именичка синтагма)* може се приказати и са становишта њене структуре. Када се издвоји из реченице, ученици и без одговарајућих термилошких знања о структури синтагме врло успешно интуитивно одређују која је реч у оквиру ње главни, а која зависни члан (в. т. 4.3, табеле 21. и 22). То је посебно изражено у једноставнијим примерима у којима је атрибут конгруентни. Тако би из наведеног низа примера најпре требало издвојити синтагме и дати задатак ученицима да у њима одреде која је реч главна: *бродска сирена* → *сирена*; *морска траса* → *траса*; *птичје речи* → *речи*. Након анализе синтагме као синтаксичке јединице, потребно је вратити се реченицама и њеној функцију у тим реченицама. Предлажемо два корака, и то (1) исказивање синтаксичке функције само управном речи: *Сирена снажно запишта. // Брод је пловио трасом. // Слушам речи*, а затим и (2) додавање зависног члана синтагме и сагледавање промене значења реченице, места и значаја зависног члана (атрибута) у овим конструкцијама: *Бродска сирена снажно запишта. // Брод је пловио морском трасом. // Слушам птичје речи.*

Обрада синтагме може се поставити и синтетички. У том случају потребно је почети (1) вежбама повезивања речи најпре по смислу, а након тога и по функцији. Треба кренути од именице, а затим додати речи које се односе на појам њоме означен, као у следећем примеру: *лоптица* → *светлосна лоптица* → *хитра светлосна лоптица*. Уз одговарајуће примере, ову вежбу би требало (2) пратити

разговором о значењу речи које стоје уз именицу, као и значењу овог скупа речи.²³¹ У следећем кораку (3) синтагму треба искористити као јединствени члан који може имати различите функције у преобликованим реченицама, као у следећим примерима: *Хитра светлосна лоптица одскочи у даљину. // Дечак је промашио хитру светлосну лоптицу. // Мишица је ушла у хитру светлосну лоптицу. // Она је хитра светлосна лоптица.* Из показане вежбе ученици могу да закључе да се дати скуп речи појављује као целина са различитим функцијама у реченицама. Такође, (4) варирајући функцију, ученици уочавају да исти скуп речи, тј. синтагма, зависно од реченичног контекста, може имати различите функције. Тако у једној реченици може имати функцију субјекта, у другој објекта, прилошке одредбе или именског предикатива. Затим, у оквиру именичке синтагме можемо (5) приказати главну реч (центар), односно реч од које смо кренули. На новом примеру, то би значило да ученици треба да издвоје ону реч из скупа која самостално може вршити функцију субјекта, објекта, прилошке одредбе или предикатива у задатој реченици. Пошто ученици успешно одређују главну реч (центар) вишечланог реченичног конституента, остале речи се једноставно означавају као зависни и несамостални чланови.

До краја школовања ученици усвајају следећа обележја *синтагме* (навешћемо класификацију Љ. Петровачки 2004: 113): (1) повезаност речи (по смислу и по функцији), (2) хијерархијски односи између речи (надређеност, подређеност, напоредност), (3) зависне и напоредне синтагме, (4) главна реч у синтагми, (5) зависне речи, (6) врста синтагме према управној речи (именичка), (7) ужа и шира синтагма, (8) атрибут у именичкој синтагми. У млађим разредима могуће је, кроз примере, предочити поједине наведене одлике појма, иако се на том узрасту може очекивати њихово поимање само на интуитивном нивоу. Формирање стварног појма очекује се у старијим разредима, када се развију одговарајуће интелектуалне способности ученика и стекну потребна предзнања (нпр. о значењима и функцијама падежа).

²³¹ Условно, децу можемо питати, на пример, колико слика замишљамо када изговоримо овај скуп речи.

5.3. Обрада синтаксичких функција

5.3.1. Комуникативне функције

Због обима теста, ова тема није обрађена у истраживању знања ученика, те немамо релевантне податаке о проблемима у настави кад је она у питању. Закључци су засновани на анализи уџбеничких текстова и наставних програма.

Комуникативне функције *обавештења*, *питања* и *заповести* обрађују се у првом и другом разреду. Након што се знање о њима у одговарајућој мери учврсти, оно се у трећем разреду проширује увођењем узвичних реченица. Чини нам се да се овде може јавити проблем одређивања заповедних реченица и њиховог разликовања од узвичних. Заповедне реченице се не могу формално везати за одређени знак интерпункције, као што је то случај са осталим врстама. Оне се идентификују искључиво на основу семантичких критеријума, што је ученицима млађих разреда понекад тешко. Почетно усвајање комуникативних функција усмерено је најпре на њихово правилно читање и изговарање, као и познавање одговарајућих знакова интерпункције у писаном изражавању. Стога би одређивање комуникативних функција требало више усмерити на расветљавање значења реченица и истицање комуникативног циља који говорник жели постићи. Такав приступ утемељен је и у наставним програмима.²³² У том смислу би од великог значаја било расветљавање комуникативних функција реченица у књижевним текстовима из лектире. Убедљивије се у контексту тумаче и расветљавају ситуације у којима се природно појављује одређена врста реченица. Тиме се идентификовање обавештајних, упитних, узвичних или заповедних реченица не усмерава само на задатке наставе граматике, већ се

²³² Према наставним програмима, (1) у првом разреду заступљено је „разликовање реченице као обавештења, питања и заповести изговором (интонацијом) и препознавањем у тексту”, (2) а у другом разреду реченица се изучава као обавештење, питање, заповест. Истичу се обележја реченице у говору – интонација и пауза у тексту – велико почетно слово и знаци интерпункције: тачка, упитник, узвичник (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 3–5). (3) Програм за трећи разред прописује да се ученици, према критеријуму значења, упознају са обавештајним, упитним, узвичним и заповедним реченицама (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2005: 3).

присуство таквих реченица издваја као стилска особеност књижевног дела. Психолошка обрада ликова у књижевном делу – расветљавање емоционалног стања у коме јунак изговара одређену реченицу – у многоме помаже да се разуме њена комуникативна функција (в. т. 5.6.5). Било би веома корисно да се овај аспект језичке анализе расветљава на часовима књижевности, будући да ова област иначе доминира у наставним плановима за српски језик. Уколико би се у наставним плановима више часова посветило настави граматике, могло би се размишљати о увођењу елемената интерпретације књижевног текста на овим часовима, како би се створио одговарајући контекст за боље сагледавање семантичких и стилских одлика комуникативних функција.

У избору примера за вежбања синтаксичке анализе реченице, највише су заступљене обавештајне реченице, које се најчешће и користе у језику. Обично су у потврдном облику. Тако се, због једноличности примера, одређивање комуникативне функције реченице приликом синтаксичке анализе у настави најчешће занемарује.

5.3.2. Конституентске функције

5.3.2.1. Главни реченични чланови

Место *субјекта* и *предиката* се у синтаксичком систему најпре одређује кроз увођење појма *главни делови реченице*. На овај начин, већ у првом контакту са анализом реченице, ученик сазнаје да управо изучава делове система (које ће даље откривати у наредним разредима). И то не било које, већ његове главне делове. Тиме се ствара шири оквир за сагледавање синтаксичког, хијерархијски уређеног система главних и зависних чланова, који ће се у свести ученика развијати из разреда у разред. У овом периоду ученици немају предзнања о синтаксичким конституентима, па се поједини сегменти почетне наставе ослањају на спонтани говор. Највећи број граматичких правила које ученици правилно користе у спонтаном говору, још није доведен до свести нити експлициран. Стога се у настави синтаксе полази од интуитивних језичких компетенција (в. т. 5.5.1. и 5.6.1) ка формирању синтаксичких појмова.

Након што ученици усвоје полазне појмове, добро би било адаптирани термин *делови реченице*, заменити функционалним термином *реченични чланови*. Осим тога, приликом дефинисања појмова субјекат и предикат потребно је избећи њихово везивање за једну реч у реченици – *реч која означава* – како стоји у већини уџбеничких дефиниција ових појмова за други разред (в. т. 3.2.2.2). У наредним фазама изучавања ових појмова ученици треба да упознају главне чланове исказане скупом речи.

Појам *субјекат* се први пут уводи у другом разреду, а затим се, у наредним разредима, полазно знање о њему проширује и продубљује. Према актуелним школским граматицама, поред *предиката*, ово је основни структурни елемент реченице, тзв. субјекатски аргумент.²³³ У настави се најпре дефинише као један од два *главна члана реченице*, а објашњава се функцијом агенса (вршиоца одређене активности), тј. *вршиоца радње*.

Обрада *предиката*, такође, започиње у другом разреду, истовремено кад и обрада *субјекта*. Почетна обрада *глагола* представља ослонац за усвајање овог појма. Под термином *предикат* најпре се уводи само *глаголски предикат*. То значи да истицање разлика између појмова *предикат* и *глагол* у првој фази учења појмова из морфологије и синтаксе није подједнако значајно као разликовање појмова *именица* и *субјекат*.²³⁴ Глагол је у простој реченици, која се узима у почетној настави, увек у функцији *предиката*, док се именица може наћи у различитим, ученицима још увек

²³³ Према модернијој граматици П. Мразовић и З. Вукадиновић (2009), ова констатација није прецизна. Глагол (у функцији предиката), са својом способношћу да окупља остале чланове, сматра се управним елементом реченице, док се сви остали реченични чланови, међу њима и субјекат, сврставају у допуне или одредбе. Чини се ипак да термин *допуне* није најпогоднији за именовање субјекта из простог разлога што га не треба поистовећивати са класичном допуном, тј. објектом. Свакако није погодан за школску праксу. Међутим, треба имати у виду да се ова класификација заснива на резултатима лингвистичких истраживања који кажу да субјекат није неопходан члан, док предикат јесте, те да предикату у сваком случају припада хијерархијски прво место (уп. Ивић 1983, Мразовић и Вукадиновић 2009). Насупрот томе, важност субјекта за формирање реченице и организовање садржаја поруке огледа се у конгруенцији предиката са субјектом и реченичној перспективи чији је он носилац (уп. Ивић 1983, Поповић 2008). Појава конгруенције управо издваја субјекат као самосталан реченични члан. Дакле, у настави би свакако предност требало дати предикату, али исто тако, не би требало изједначавати субјекат са допунама (в. т. 2.1.1.1. и 2.1.2.2/1).

²³⁴ Програм за други разред прописује учење *предиката* и *субјекта* из синтаксе, а *глагола* и *именица* из морфологије. Осим тога, препоручује се и да ученици разликују (1) основне глаголске облике за исказивање садашњег, прошлог и будућег времена, (2) потврдне и одричне глаголске облике и (3) род и број именица (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2004: 5).

непознатим функцијама (објекта, прилошке одредбе, атрибута и сл). У првој фази учења граматике, појмови *предикат* и *глагол* су готово еквивалентни (речи које означавају радњу у реченици), те се од ученика и не може очекивати њихово разликовање. Постављање разлике између морфолошког (врсте речи) и синтаксичког (служба речи у реченици) нивоа анализе реченице у овом периоду заснива се на разликовању појмова *субјекат* и *именица*. Поред осталог, и због тога ученику сугеришемо да најпре одреди *предикат* (тј. *глагол*). Као једини глагол у простој реченици и њен централни конституент, *предикат* се на млађем узрасту много лакше и прецизније одређује него субјекат (в. т. 4.1). Ученике би из тог разлога требало наводити да субјекат одређују у односу на предикат, коришћењем помоћних питања КО? или ШТА? (в. т. 3.2.2.2/1).²³⁵ У овој фази усвајања појма ученици се упућују на ситуацију која исказује предикативност, а не на саму реч, тј. глагол као врсту. Тако се суштинско разликовање појма *предикат* од појма *глагол* у почетној настави заснива на истицању њихове функције: глагол – *означава радњу*, предикат – *функција (служба) глагола који означава радњу у реченици*.

Након што се у трећем разреду уведу појмови *лице* и *број глагола* и *род* и *број* именица отвориће се и нова тема из синтаксе: конгруенција – слагање предиката са субјектом у *лицу*, *броју* и *роду* (када то облик глагола подразумева).²³⁶ Тиме ће се омогућити и први кораци морфосинтаксичког сагледавања главних чланова, као и прва јасна поставка синтаксичке анализе. Субјекат се, са овим предзнањем, препознаје као реч са којом се предикат слаже у *лицу*, *роду* и *броју* и има функцију агенса. Из тога проистичу настојања да се појам о субјекту даље проширује примерима различитих позиција у реченици, реченица са два субјекта и више њих у напоредном односу, изостављеног субјекта, скупова речи у функцији субјекта. На овај начин може се утицати на повезивање знања из синтаксе и морфологије. Међутим, разумевање субјекта употпуниће се тек у вишим разредима, кроз упознавање падежних облика, а разумевање предиката упознавањем прилога (као врсте непроменљивих речи),

²³⁵ Треба истаћи да се овај принцип идентификовања главних реченичних чланова може увести тек пошто ученици формирају почетну представу о овим појмовима (в. т. 5.6.1/1).

²³⁶ *Род* и *број именица* обрађују се у другом, а *лице* и *број глагола* у трећем разреду.

синтагме (као синтаксичке јединице) у функцији предикатива, сложеног предиката и др.

Увођењем термина *глаголски предикат* у четвртом разреду, мења се полазни концепт препознавања *предиката*. Прецизира се обим овог појма увођењем два његова типа: *именски* и *глаголски*.²³⁷ Ученици треба да закључе да термин *предикат* више не указује само на лични глаголски облик у реченици. Они упознају и место именских речи у структури именског предиката. У вези са тим, надограђује се и знање о функцијама *субјекта*, који више није само *вршилац радње*, него може бити и *носилац особине* или *обележја* које му се приписује именским делом предиката. Тиме се знање о *главним реченичним члановима* развија и модификује (спецификује) у односу на почетно, а садржаји и обими појмова *субјекат* и *предикат* усаглашавају и одређују према истом принципу селективности. Међутим, за разлику од *предиката*, који се (сходно знањима ученика) описује структурно-функционално и приказује као именски или глаголски, термин *субјекат* се до краја првог циклуса не прецизира структурно (тј. не одређује се његов морфосинтаксички облик битан за класификацију типова субјекта), већ функционално и семантички (вршилац радње, носилац стања, носилац особине и др.) и односи се само на појам *граматички субјекат* (без увођења прецизног термина). Вероватно из тог разлога, што истраживања потврђују (в. Драгићевић 2012: 135–137), поједини ученици до краја школовања термин *субјекат* везују само за појам *граматичког субјекта*. Могуће празнине у усвајању обележја појма код ученика могу настати у предметној настави, ако наставници полазе од претпоставке да ученици владају појмом *граматички субјекат* и да га везују за одговарајући термин. Међутим, они овај појам усвајају под општијим термином *субјекат*, како су у првом циклусу школовања научили.²³⁸ Овај, условно речено, термилошки проблем могао би се решити и увођењем термина *граматички субјекат* истовремено кад се уводи термин *глаголски предикат*, како би се садржај појма чије усвајање започиње на млађем узрасту именовано на одговарајући начин.

²³⁷ Увођење појма *именски предикат*, као што је већ речено, није предвиђено за први циклус. Међутим, његово приказивање је од великог значаја за разумевање појма *глаголски предикат*, као и надређеног појма *предикат*, те је то учињено у шест од осам анализираних уџбеника за четврти разред (в. т. 3.2.2.2/1).

²³⁸ Да до тога не би дошло, у одговарајућем периоду развоја појма потребно је посебно истаћи и другу врсту субјекта.

Овај термин је могуће увести зато што ученици познају основно значење атрибута *граматички*, иако не разумеју његово значење у односу на другу врсту субјекта (*логички*). Тиме они сазнају да осим *граматичког*, који познају, постоји бар још једна врста субјекта, што је добра основа за даље учење. Као код обраде типова предиката, ово прецизирање обима појма могло би се усмерити само на интуитивно упознавање типичних примера и типичних обележја – у складу са ученичким предзнањима из морфологије.

На основу резултата квалитативне анализе уџбеника, статистичке анализе теста знања и програмских одредница, покушаћемо да направимо селекцију описних својстава појмова *субјекат* и *предикат* у првом циклусу изучавања ових појмова. Изабрана обележја појмова требало би да буду критеријум типологије примера у настави.

1. У тренутку када ученици другог разреда упознају појам *субјекат*, они познају само две врсте речи – именице и глаголе. Уколико се субјекат одмах одреди као именска реч, може настати проблем поистовећивања ових појмова. Може се догодити да ученици на захтев да се подвуче субјекат, подвуку све именице у задатој реченици. Када познаје само једну функцију именице, ученик ће природно подразумевати да у сваком реченичном контексту она има баш ту функцију, што се у нашем истраживању јављало као типична грешка. Како би се избегло поистовећивање са појмом *именица*, појам *субјекта* ћемо на првим часовима обраде везивати само за функцију у реченици (агенс), а не и за морфолошка својства. Поистовећивање појмова *именица* и *субјекат* може се избећи и анализом примера у којима се, у неколико различитих реченица, варира функција исте *именице*: *Цар поново угледа старца // Старац се пригушено насмеја // У кући код старца отворише се златна врата. // Тај човек је старац*. Ученици треба да запазе да именица може имати субјекатску, али и неку другу реченичну функцију. Већ у наредном кораку, док постепено упознају придеве, личне заменице и бројеве, као и функције објекта, прилошких одредби и атрибута, можемо усмерити њихову пажњу на врсте речи у функцији *субјекта* и сагледавање морфолошких својстава овог конституента.²³⁹

²³⁹ Појмови: *личне заменице, бројеви, објекат и атрибут* обрађују се у четвртом, а *придеви и прилошке одредбе* у трећем разреду.

2. У другом разреду уводе се термини *главни реченични чланови, предикат и субјекат*, у значењу *радње у реченици и вршиоца радње*. Предикат је у примерима увек глаголски. У складу са тим субјекат има функцију агенса, тј. вршиоца радње (нпр. *Коњи јуре*). Међутим, у школским примерима он је понекад постављен шире, те обухвата и функције носиоца стања (*Доле се налази камена биста*), реципијента (*Царица је добила свој лик на платну*), перципијента (*Видим у даљини таблу*), посесора (*Деца извора имају очи*) и др., иако се ови аспекти значења у млађој настави не расветљавају, већ се сврставају под функцију вршиоца радње.²⁴⁰

3. Значења одабраних примера утичу на разумевање реченичних функција. Тако би атипичне примере требало користити на часовима утврђивања и проширивања знања, а не и на часовима обраде. Ту се првенствено мисли на фигуративну употребу речи (в. т. 4. 1, табела 3), али и на фреквентност лексике. Ученици су далеко бољи резултат постигли анализирајући примере у којима су присутне фреквентније речи (в. т. 4.2.1, табела 15: глагол *волети* 81,6%, у односу на глагол *бријати* 73,6%). Иако се у полазним текстовима очекује једнозначност, фреквентна лексика и типична конструкција реченице, приликом припремања материјала за час требало би избегавати баналне примере у којима се садржај предиката већ налази у лексичком саставу субјекта (нпр. *Ловац лови. // Лекар лечи*).²⁴¹ Такви, плеонастични примери немају стилску ни информативну вредност. Субјекту се оваквим предикатом не приписује ништа што у његовом лексичком саставу већ не постоји. Другим речима, њиме се субјекту приписују редундантне лексичке компоненте.

Ученици често властите именице везују за функцију субјекта (в. т. 4.2.1, табела 14). Овде треба нагласити да се у уџбеницима субјекат чешће приказује властитом именицом (в. т. 3.2.2.2/1, *Приказивање субјекта и предиката у примерима*). Стога би у примерима требало наводити ову врсту речи и у другим

²⁴⁰ О овим видовима субјекта видети Ружић 2005: 487. и 488.

²⁴¹ Лекар: *стручњак који је завршио медицински факултет и који се бави лечењем* (Речник српскога језика 2007: 634).

функцијама (објекта, прилошке одредбе): *Старац Милија узне Ведрана за руку. // Код старца Милије дечак се добро осећао. // Растка је преплашио ловац.*²⁴²

Иако се у другом разреду изучавају само главни реченични чланови, пожељно је понудити примере у којима су присутни зависни конституенти. На пример, у реченици *Тамо људи ретко залазе*, поред субјекта и предиката присутне су прилошке одредбе за место и начин. Из таквих примера ученик сазнаје да *субјекат* и *предикат*, осим што су главни, нису и једини чланови реченице.

4. Иницијална позиција у реченици је за један број ученика намењена само субјекту (в. т. 4.2.1, табелу 15). Да се то не би дешавало, примери који се користе у настави, требало би да приказују субјекат у различитим позицијама у реченици, као у следећим случајевима: *Мрак је појео овцу. / Појешће мрак и цврчке. // Свици траже ишчезле ливаде. / Промичу свици кроз мрак.* Примери, као што видимо, могу бити у форми различитих реченица, или варијанти истих реченица: *Нада путује у Париз. // У Париз путује Нада.* Вежбе узастопне анализе варијанти исте реченице, у којима се варира позиција субјекта, добра су подлога за разумевање реченичне перспективе и интуитивно одређивање *централног елемента саопштења*, који се управо наглашава позицијом у реченици.²⁴³ Истраживање је показало да се ученици далеко слабије сналазе у препознавању главних чланова уколико је у реченици присутна инверзија (в. т. 4.1.1, табелу 5).

Поред наведеног важно је расветљавати значај међусобних односа реченичних чланова и појаву конгруенције кроз варирање лица, рода и броја. Тиме се ученици усмеравају на запажање граматичке повезаности ових чланова, што је један од начина да се избегне типична грешка везивања субјекта за иницијалну позицију у реченици. На пример, у реченици *Пре много година живела је у једној великој шуми девојчица Суница.* Ученици треба да обележе субјекат и предикат, а затим да одреде лице, род и број глагола у предикату, као и именицу са којом се предикат слаже у лицу, роду и броју. Из тога би проистекао закључак да ће промена

²⁴² У психологији се ова појава назива *функционалном фиксираношћу*. То је концептуални оквир у коме се једна функција предмета перципира као једина, иако у другачијим околностима тај исти предмет може имати другу функцију (в. Ребер и Ребер 2010: 185).

²⁴³ Како истиче М. Ивић (1976: 30), *централни елемент саопштења* је онај конституент којим се саопштава оно што је из комуникативне перспективе оцењено као најбитније. Варирањем једне дате реченичне структуре поставља се информативно тежиште на различите њене делове.

субјекта у реченици утицати на облик глагола у предикату: *Пре много година живело је у једној великој шуми мало радознано мече.* или *Пре много година живео је у једној великој шуми дечак Растко.* Такође, следи закључак да је субјекат она реч са којом се предикат слаже у лицу и броју (кад је у облику глагола исказан и у роду). Уколико ученик приликом идентификовања субјекта укључује више критеријума (функцију, морфолошки облик, значење и др.), шансе да погреша су далеко мање.

5. У трећем разреду наставља се развој појмова *субјекат* и *предикат* кроз утврђивање и проширивање знања о њима. Оба појма се и даље приказују делимично – приказивањем и утврђивањем знања само о једном типу субјекта и предиката (*глаголског предиката* и *граматичког субјекта*). Кроз разноврсне примере, приказивањем нових обележја, у свести ученика проширује се садржај ових појмова: исказивање субјекта синтагмом (*Моје сунце сја и ноћу.*), два и више субјеката у напоредном односу (*Иду Плачко и Смејачко. // Мишеви, птице и пужевине иду у школу.*), множински облици субјекта и предиката, помоћни глагол у перфекту и др. Према истраживању које смо спровели међу ученицима другог, трећег и четвртог разреда, ово је најпродуктивнија фаза у првом циклусу (в. т. 4.1. и прилог 18). Из тога проистиче закључак да у планирању наставе више часова треба посветити утврђивању и проширивању знања, него реструктурирању познатих или обради нових појмова.

6. Значајан проценат испитаника (највише другог разреда) помоћни глагол не сматра саставним делом предиката. С обзиром на то да се перфекат и футур (*прошло и будуће време*, како стоји у наставним програмима за трећи и четврти разред) обрађују у трећем разреду, потребно је укључити у наставу више примера овог облика предиката, како у облику једнине, тако и у облику множине свих лица, али и облике негације: *Брод је пловио морском трасом. // Самотно су ћутале градске куле. // Ту су их рибари најрадосније дочекивали. // Уживао је цар тога дана. // Није дошла ни следећег дана. // Доћи ће сутра код нас. // Нећемо ићи у школу.*

Разумевање помоћног глагола, као саставног дела предиката, посебно се отежава увођењем појма именски предикат. Идентичан облик помоћног глагола у облицима перфекта и копуле у оквиру именског предиката поједине ученике наводи да поистовете ова два типа предиката (в. т. 4.1.2, табелу 11). Стога би обрада

перфекта у трећем разреду требало да укључи елементарне информације о структури овог граматичког облика.

7. Поред понуђених решења, на овом узрасту ученици се могу упознати и са језичким ситуацијама као што су: а) комуникативно прихватљиво изостављање субјекта – факултативност његове реализације (*Сева*), б) неизречени (неексплицирани) субјекат који се подразумева из облика глагола или контекста (*Затварам тихо тешка врата. // Бака се мало узнемирила. Ходала је по кући и нешто тражила.*)²⁴⁴, в) различите врсте речи у служби субјекта – поред именице наводити примере у којима је субјекат исказан заменицом или бројем (*Она не жури. // Један је златан, други румен.*), г) глаголски и именски предикат у одричном облику (*Бака више није сама.*), д) именски предикат у облику множине (*Ми смо зрневље нејестиво.*) и др.

Многи од наведених критеријума нису експлицитно прописани наставним програмима. Издвојили смо их у тежњи да приликом планирања наставног рада прецизирамо различите језичке ситуације из којих ће ученици лакше усвојити обележја појмова *субјекат* и *предикат*. У првом циклусу школовања ова два појма изучавају се континуирано кроз три узастопна разреда, чиме се стварају могућности за варирање њихових обележја кроз избор одговарајућих, разноврсних примера.

8. У оквиру програма секције за даровите ученике четвртог разреда, могу се укључити додатни садржаји и занимљивости из синтаксе. Таквим садржајима подстиче се радозналост. Ученици су обично посебно мотивисани да упознају необавезне садржаје који служе забави и разоноди. Поред тога, упознавањем изузетака учвршћују се сазнања о правилима. У том смислу могу се поменути или обрадити кроз примере још неки садржаји, као на пример: (1) поименичени придеви у функцији субјекта (*Млади су играли. // Придошли су се гурали.*), (2) ономатопејски узвични предикат – семантички предикат, који у реченицу уноси јаку експресивност (*А она паф на земљу. // Кад нешто цак у прозор. // И ми пљус у воду*). Неки од таквих узвика садржани су у основи одговарајућег глагола, што се такође може расветлити

²⁴⁴ У реченици не мора бити експлицитно исказан вршилац радње, ако се он подразумева обликом глагола (Поповић 1997: 8).

(*фију – фијукнути*). Заступљени су у књижевности за децу, те ученици могу трагати за њима у току читања обавезне лектире. (3) Именски израз са социјативном падежном категоријом у функцији субјекта (*Она је свакога дана са баком одлазила у шуму.*), (4) заступљеност предиката различитих по сложености у облику глаголских времена, глаголских начина или именског предикатива (*Уто је и нас под дрветом залајао из петних жила. // Пацову срце поче да бије. // Кад би бар једно било моје. // Њихов цар највећи је, најмоћнији на свету*).²⁴⁵

5.3.2.2. Зависни реченични чланови

Увођењем *прилошких одредби* у трећем и *објекта* и у четвртом разреду отвара се нова тема у настави српског језика – однос главних и зависних реченичних чланова. Приликом обраде, зависне чланове одређујемо у односу на главне, а кроз то успостављамо хијерархију појмова.

1. Обрада објекта. – У школским језичким приручницима најчешће се дају само основна обележја појма *прави објекат*: (1) именска јединица (реч или синтагма), (2) у акузативу без предлога, (3) исказује предмет радње ван ње саме (трпилац радње).²⁴⁶ За овако идентификован појам, користи се једночлани термин *објекат*.²⁴⁷ Као што видимо, наводе се само две синтаксичке јединице које врше функцију објекта – *реч* и *скуп речи* тј. синтагма, јер се клауза не обрађује на млађем

²⁴⁵ На тесту знања ученици су обично подвлачили само копулу и управну реч синтагме којом је исказан предикатив, док су зависну реч изостављали (в. т. 4.1.2, табела 9). Стога би било пожељно напредним ученицима расветлити функцију синтагме у склопу именског предиката.

²⁴⁶ У неким уџбеницима за млађе разреде објекат се дефинише и као: *допуна прелазног глагола у функцији предиката* (в. т. 3.2.2.2/2а). С обзиром на то што се прелазност глагола не обрађује на овом узрасту, ова компонента појма исказана је дефиницијом: *допуна глагола који захтева објекат*. Међутим, таква дефиниција рекције је циркуларна: *објекат је реч која стоји уз глагол који захтева објекат*. Обележје појма исказано је самим појмом који се њиме жели дефинисати. Дакле, у млађим разредима, сходно предзнањима ученика, није могуће поставити појам *објекат* у односу на *прелазност глагола*. То је уједно теоријски проблем науке о језику, а не само граматике у млађим разредима.

²⁴⁷ Овде треба истаћи да и Љ. Поповић (2008: 243) условно дозвољава изједначавање термина *објекат* и *прави објекат*, када каже: „Најважнији и најопштији тип рекцијских глагола су *прелазни (транзитивни)* глаголи, који се допуњавају именичким изразом у акузативу (без предлога). Таква допуна се назива ПРАВИ ОБЈЕКАТ, или једноставно – ОБЈЕКАТ (тј. објекат у ужем смислу).

узрасту.²⁴⁸ Будући да се падежи обрађују тек у старијим разредима, појмовно упућивање на облик акузатива исказује се помоћним питањима: *облик који добијам на питање КОГА или ШТА*. Дакле, на морфосинтаксичком плану прави објекат се одређује имплицитно у односу на парадигматске облике, постављањем одговарајућих помоћних питања за одређивање акузатива. Насупрот томе, расветљавање везе објекта са глаголом могуће је само на синтаксичком нивоу. Објекат се хијерархијски одређује у односу на појмове *предикат* и *субјекат* на основу њихових функција у реченици. Међутим, овде не треба занемарити семантички аспект, јер ученици интуитивно препознају значај обавезне допуне, што се показало у тесту, где су неки ученици при идентификовању предиката наводили и обавезну допуну – *дели поклоне* (в. т. 4.4). У том смислу треба истаћи да предикат без објекта има у мањој или већој мери непотпуно значење (уп. Станојчић 2010: 317).

Како би се поменута обележја *објекта* илустровала, али и повезала или упоређивала са обележјима осталих појмова синтаксичког система, потребно је у настави све илустровати одговарајућим примерима.

1. У школској пракси и у уџбеницима најчешће се дају реченице уобичајеног реда речи, тако да се објекат уз прелазне глаголе налази у финалној позицији, као у следећим примерима: *Отац тужно скупи боре. // Пас помилова дворишне сене*. Ово је разлог што одређен број ученика доноси закључак да је финална позиција у реченици битно својство објекта (в. Драгићевић 2012: 141). Стога би, на сразмерном броју примера, требало приказати и стилски маркиран ред речи у реченици, са објектом у иницијалној или медијалној позицији, као у следећим примерима: *Бака очи не отвара // Дунав јутрос пену расу. // Стену из корена заљуља талас*. У таквим случајевима се позиција објекта у реченици не приказује као фиксирана у распореду чланова, те се и не може издвојити као правило о утврђеном месту. Уколико се, кроз овакве примере, пажња ученика усмери на оно што је за објекат као граматички појам битно обележје, могу се избећи типичне грешке.

²⁴⁸ Већ смо нагласили да се, иначе, целокупна настава синтаксе на овом узрасту усмерава на анализу просте реченице.

2. Осим позиције у реченици, ученици врло често појам објекта везују за једну реч, иако се у примерима јавља и објекат исказан синтагмом. Разлог су, вероватно, уобичајене дефиниције појма: *Реч која допуњује глагол и означава предмет на коме се врши радња назива се објекат* (Жежељ Ралић 2006а: 42, в. т. 3.2.2.2). Тако у задатој реченици ученици не препознају синтагму са овом функцијом, него само њену управну реч (в. т. 4.2.1, табела 15). У уџбеницима је, на пример, присутан термин *објекатски скуп* (в. т. 3.2.1.3), који ученици морају доживети као трећи могући скуп у реченици, поред субјекатског и предикатског, што свакако није тачно. Стога би приликом увођења појма именички скуп речи, требало посветити пажњу и објекатској функцији таквог скупа.

3. Приликом обраде резултата истраживања дошли смо до закључка да ученици властите именице везују за функцију субјекта и да их у веома малом проценту (20,8%, в. т. 4.2.1, табелу 13) препознају у функцији објекта. Стога би у будућим материјалима за обраду овог појма требало наводити више примера у којима је он изражен властитом именицом (*Она има мачка Жућу. // Он Максиму поче зборит / тако гласно као риба // Мама Јела и тата Марко воле свог Симу // Нашега старог доктора Јана / телефон зове с Калемегдана*).

Под термином *објекат* у почетној настави ученици заправо усвајају обележја *правог објекта*, исто као што су у почетној фази учења под терминима *предикат* и *субјекат* упознавали обележја *глаголског предиката* и *граматичког субјекта*. Како би се избегли проблеми каснијег реструктурирања овог појма, могао би се већ у првом сусрету са овим појмом (у четвртој разреду) увести термин *прави објекат*. Тиме се ученицима сугерише да то није једина врста објекта и да осим *правог* постоји још најмање једна врста. У старијим разредима, након што се у настави обраде падежи и категорије глаголског рода, ученици стичу потребно предзнање за увођење појма *неправи објекат* и формирање општег појма *објекат*.

За посебно надарене ученике могу се издвојити примери предиката у које формално није уграђена информација о учеснику или учесницима у датом односу (*Он пеца (рибе). Пева (песму)*; Пипер, 2005: 305), тј. комуникативно прихватљиво изостављање објекта (*Ви читате. Она пише. Ми певамо*). Поред тога, занимљиво би

било приказати овим ученицима и примере удвојеног објекта – правог и неправог: *Петар пише писмо сестри.*

2. Обрада прилошких одредби. – Прилошке одредбе су први зависни конституент који се изучава у настави. Појмовно се одређују у односу на појам *предикат*. У том смислу потребно је успоставити хијерархијски однос између појма *прилошке одредбе* и *предикат*, како у току саме обраде појма, тако и у процесу систематизације знања. У школској литератури обично се издвајају следећа обележја овог појма: (1) исказане су речју или скупом речи (синтагмом и предлошко-падежном конструкцијом), (2) додаци су глаголу у функцији предиката, (3) означавају место или време, начин, узрок, циљ и др. вршења радње, (4) пружају додатну и зато необавезну информацију. Овај појам се први пут обрађује у трећем разреду, када се опису појма – *речи које означавају место време и начин вршења радње* – истовремено додељује номинална и концептуална функција, о чему је било речи (в. т. 3.2.2.2/2б). Обим појма на овом нивоу усвајања ограничен је на три значења: место, време и начин.

Прилошке одредбе су једини реченични конституенти који се на млађем узрасту не расветљавају директно са морфосинтаксичког становишта: (1) исказане су синтаксичким јединицама које се у млађим разредима не обрађују експлицитно (непроменљиве речи, предлошко-падежне конструкције, синтагме, клаузе), (2) ученици на овом узрасту не познају падежне облике именских речи које се налазе у прилошкој функцији.

Истраживање је показало да скоро половина ученика трећег и четвртог разреда помоћну реч у оквиру прилошке одредбе не сматра саставним делом ове реченичне функције, већ издваја само конституентску реч (в. т. 4.2.2, табела 17). Као што видимо, основни критеријуми одређивања прилошких одредби су значење и функционална повезаност са предикатом, док се на познавање облика и морфолошке структуре синтаксичке јединице на овом узрасту не може рачунати. Не инсистира се заправо на томе шта врши функцију прилошке одредбе, него које значење она уноси

у реченичну радњу. Ученици успешно савлађују ове појмове само коришћењем помоћних питања (Када? Где? Куда? Како?).²⁴⁹

Појам о прилошким одредбама се у првом циклусу не проширује и не продубљује. Кроз узастопне разреде, усложњавање обраде овог појма састоји се само у увођењу граматичког термина за постојећи садржај појма. Тако се ни избор примера кроз разреде не мења (в. т. 3.2.2.2/2б). Критеријуми су уопштени и усмерени на значење одредбе (место, време и начин) или сложеност синтаксичке јединице (реч, синтагма, предлошко-падежна конструкција). Овде треба истаћи да су у истраживању које смо спровели ученици најуспешније идентификовали прилошке одредбе исказане прилогом (в. т. 4.2.2, табела 18), те би се у настави диференцијација примера могла засновати на овом критеријуму. У почетним фазама усвајања појмова прилошке одредбе за време и начин, могли би се приказивати прилозима у овој функцији, да би се у наредним фазама увели и примери предлошко-падежних конструкција и синтагми.

Навешћемо неке могуће примере за илустровање овог појма у настави: *А мања буба уздахну гласно. // Убрзо стиже и домар Сима. // И зрно оде у тој џипели. // Ниче из земље танушна влат. // Брод је пловио морском трасом. // У поноћ месец обасја село.* У наведеним примерима приказане су прилошке одредбе за место, време и начин, исказане прилогом, предлошко-падежном конструкцијом или синтагмом. Анализу неких наведених примера могуће је усмерити и ка приказивању факултативности прилошких одредби – једним од кључних њихових обележја: *А мања буба уздахну.* → *А мања буба уздахну гласно. // Стиже и домар Сима.* → *Убрзо стиже и домар Сима. // И зрно оде.* → *И зрно оде у тој џипели. // Ниче танушна влат.* → *Ниче из земље танушна влат. // Брод је пловио* → *Брод је пловио морском трасом. // Месец обасја село.* → *У поноћ месец обасја село.* Овде би требало истаћи да је њихова појава условљена искључиво комуникативним разлозима, да прилошке одредбе употпуњују и контекстуализују поруку навођењем околности, услова и др. (уп. Ружић 2005: 511. и 512).

²⁴⁹ Међу помоћним питањима наведено је и питање *Куда?* на које се у одговору добија правац кретања. На овом узрасту се и то значење сврстава у прилошке одредбе за место.

Као што знамо, у четвртном разреду се уводи прецизан термин *прилошке одредбе*, док садржај и обим овог појма остају исти као у трећем разреду. Такав распоред усвајања појма није сасвим оправдан. Одлагање терминолошког назива за четврти разред имало би смисла када би се у овом разреду претходно обрађивали прилози, њихово значење и функција.²⁵⁰ У том случају би ученици боље разумели значење атрибута *прилошке* у саставу термина *прилошке одредбе*. Међутим, прилози се, као посебна врста речи, обрађују тек у петом разреду. То значи да се у ученичком разумевању значења овог термина у међувремену ништа није променило. Ученици тада једнако не познају функцију и значење *прилога* као што их нису познавали у трећем разреду, када се појам *прилошке одредбе* именовао описно (*речи које означавају место, време и начин вршења радње*) управо да би се избегло неразумевање синтаксичке терминологије. Чини нам се умесним увођење термина или на почетку усвајања појма (у трећем разреду) или након што се ученици упознају са прилозима, њиховим значењем и функцијом (у петом разреду). У првом случају, термин би се усвајао без разумевања значења номиналне синтагме (*прилошке одредбе*), али не као до сада у четвртном, него већ у трећем разреду. У другом случају би комуникација између наставника и ученика била умногосте отежана због броја речи у описном називу: *речи које означавају место, време и начин вршења радње*. Уместо тога, могао би се користити оперативнији описни термин *предикатске одредбе* или *одредбе предиката*, што би захтевало измене у наставном програму. Још једно од могућих решења, може бити општији назив *одредбе*. За разлику од осталих појмова, овде одустајемо од прецизне терминологије, јер сматрамо да је боље повезати значење термина са садржајем појма. Тако би термин *прилошке одредбе* требало увести у периоду када деца разумеју да је у питању јединица која (без обзира на то којим је врстама речи изражена) има прилошку функцију у реченици.

²⁵⁰ У четвртном разреду непроменљиве речи се обрађују само на нивоу уочавања, без упознавања врста: „Уочавање речи које задржавају свој основни облик у свим ситуацијама (непроменљиве речи) без именовања врста тих речи” (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања – Српски језик 2006: 5).

За рад са талентованим ученицима могуће је приказати и примере прилошких одредби за начин, исказаних поредбеном конструкцијом, као у примеру: *Киша је лила као из кабла*. У четвртом разреду би било пожељно приказати и по неки пример прилошких одредби за меру и узрок (*Маче се тресло од страха. // Довољно смо радили.*)²⁵¹, како се ученици не би ограничили само за три значења одредби, која се изучавају у разредној настави. Тиме би се стекли природни услови за проширивање обима појма *прилошке одредбе* у петом разреду.

5.3.2.3. Синтагматски конституент – атрибут

Атрибут се обрађује у четвртом разреду, као један од последњих појмова из синтаксе у првом циклусу. Ученици тада већ знају да одреде главне реченичне чланове, прилошке одредбе и објекат, а уочавају да ти чланови могу бити исказани скупом речи. Међутим, ниво знања који ученици на млађем узрасту стичу о скупу речи, тј. синтагми као функционалној синтаксичкој јединици, није довољан да би се у настави расветљавала њена структура и место атрибута у овом подсистему. Из тог разлога *атрибут* се у млађим разредима изучава као реченични конституент равноправан са осталим зависним реченичним члановима (прилошким одредбама и објектом). Осим тога, најчешће се као типични представник овог појма приказује само конгруентни атрибут исказан придевом. Наставници разредне наставе се са разлогом опредељују за овакву интерпретацију појма. Већ смо нагласили да се на млађем узрасту не изучавају предлози, падежи, као ни предлошко-падежна конструкција, што је неопходно за разумевање слагања двеју речи у роду, броју и падежу (конгруенције), појмова *конгруентни* и *неконгруентни атрибут* и њиховог разликовања. Као што смо рекли, под термином атрибут ученици најчешће упознају само *конгруентни атрибут* исказан *придевом*, као реченични конституент равноправан са осталим зависним конституентима. Из овакве праксе проистиче проблем поистовећивања атрибута и придева (в. Драгићевић 2012: 139). Поставља се питање сврсисходности увођења овог појма у млађим разредима. Према Правилнику о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања – Српски језик 2011, који је утемељен на истраживањима знања и способности ученика

²⁵¹ Примери су преузети из *Граматице српског језика за основну школу* (Кликовац 2010: 579).

млађих разреда, овај појам није предвиђен за обраду у првом циклусу школовања. Међутим, наставни програм за четврти разред прописује његово изучавање.

Појам атрибут се у млађим разредима првенствено везује за именички појам. Иако потпуно тачна, оваква поставка у млађим разредима узрокује низ потешкоћа. Када се појам атрибут обрађује као именички додатак, без расветљавања синтагматског оквира у коме се ова веза остварује, ученике збуњује недоследност критеријума по коме се он одређује – да ли је синтаксички или морфолошки. Једна реч одређује се према врсти (именица), а друга према функцији у реченици, односно у синтагми (атрибут). Осим тога, задржавање на једном обележју атрибута, да он одређује именицу, ствара код ученика несигурност приликом препознавања падежног атрибута, када је он сам исказан именицом (падежом или предлошко-падежном конструкцијом, нпр. *глава куће, узица од свиле*). Треба нагласити, ипак, да су се у истраживању које смо спровели, ученици веома добро снашли приликом одређивања атрибута у издвојеној синтагми (в. т. 4.3, табеле 21. и 22). Стога би, приликом обраде овог појма, у реченици најпре требало издвојити именичку синтагму, као нижу јединицу, а затим одредити главни синтагматски конституент (центар) и оне зависне (в. т. 5.2.3). Интуитивно поимање структуре синтагме неопходан је увод за уочавање, разумевање и усвајање појма *атрибут*. Таква методичка интерпретација синтаксичких садржаја на прави начин приказује природну спону између појмова који чине јединствен систем, а који су, сходно развојним могућностима ученика и временским оквирима организације наставе, подељени по лекцијама и разредима. Осим тога потребно је одредити и јединствену функцију тог скупа речи у реченици. Тако би се ученицима предочила позиција атрибута унутар других синтаксичких функција (субјекта, објекта, именског предикатива, прилошке одредбе). Чини нам се да би увођење појма атрибут засновано на директној анализи синтагме на прави начин омогућило расветљавање појединих његових обележја: (1) атрибут је именички додатак који ближе одређује именицу на коју се односи, (2) припада именици (синтагми) у било којој њеној реченичној функцији (субјекта, објекта, именског дела предиката, прилошке одредбе), (3) добија се на питања: *какав, који, чији, колики*, (4) чини га једна реч или

више њих, (5) може бити исказан придевом, именицом, редним бројем, (придевском) заменицом.

Навешћемо неколико примера који би се могли користити у настави. У њима ћемо варирати два критеријума, без намере да прикажемо све њихове комбинације: (1) конституентску функцију именичке синтагме и (2) врсту речи у функцији атрибута. Важно је да практичар у настави има у виду ове критеријуме када бира примере за час. У реченици *Трећи готован леже под дуд* уочавамо да је субјекат исказан синтагмом *трећи готован*. У издвојеној синтагми (скупу речи) ученици логички одређују да је именица *готован* главни члан (центар), а редни број *трећи* зависни члан.²⁵² У реченици *Девојчица је дотакла плави цвет*, синтагма коју издвајамо са ученицима врши функцију објекта (*плави цвет*). Атрибут је исказан описним придевом *плави* уз управну реч *цвет*. У реченици *У њеном крилу препелица спава* именичка синтагма у оквиру предлошко-падежне конструкције (*у њеном крилу*) има функцију прилошке одредбе за место. У настави истичемо синтагму исказану именицом *крило* и придевском заменицом *њена* у функцији атрибута. Тип примера, као што је реченица *Ми смо зрневље нејестиво*, обично ће се ређе наћи у текстовима намењеним овом узрасту, јер доноси атрибут у оквиру именског предикатива (који прати инверзија), те се у облику синтагме готово и не приказује у млађим разредима. У току синтаксичке анализе реченице најпре ћемо помоћи ученицима да издвоје одговарајући реченични члан исказан синтагмом, а затим их навести да интуитивно одреде структуру тог скупа речи. Они треба да процене која је реч у наведеном скупу главна (управна), тј. која може да стоји сама у датој реченици, а која је зависна, тј. која не може да стоји сама у датој реченици. Атрибут се, дакле, одређује у односу на именицу која је главна реч (центар) издвојеног скупа речи. Након тога се враћамо целовитој реченици и конституентској функцији синтагме у оквиру које се налази атрибут. У првом кораку наводимо само управну реч синтагме и истичемо њену функцију у реченици, како бисмо у следећем кораку приказали место атрибута уз истакнуту именицу у оквиру целовите реченице:

²⁵² У настави свакако нећемо започети обраду атрибута приказивањем редног броја са овом функцијом, али ћемо такве примере приказати ученицима пошто се упознају са бројевима као врстом речи. На тај начин истиче се важно својство атрибута, да може бити исказан различитим врстама речи, а не само придевом, што се иначе јавља као типична грешка у разумевању овог појма.

Готован леже под дуд → *Трећи готован* леже под дуд // Девојчица је дотакла *цвет* → Девојчица је дотакла *плави цвет* // У *крилу* препелица спава → У *њеном крилу* препелица спава // Ми смо *зрневље* → Ми смо *зрневље нејестиво*. Тиме се, у првом кораку усвајања појма *атрибут*, истиче његово место у синтагматском подсистему, а затим и место тог подсистема у систему реченичних функција: субјекта, објекта, прилошке одредбе или именског предикатива. У овој фази упознавања појма, бираћемо једноставније примере конгруентних атрибута (који су исказани придевом, придевском заменицом или редним бројем). Упознавање падежних атрибута и атрибута исказаних синтагмом, најпре кроз примере, могуће је тек пошто се утврди почетно знање о конгруентном атрибуту исказаном једном речју, а са сигурношћу тек у старијим разредима.

Питање увођења прецизних термина за врсте атрибута (*конгруентни* и *падежни*), немогуће је решити на млађем узрасту, јер ученици не познају појам конгруенције, па би увођење прецизног термина било више механичко решење, јер га ученици не би могли суштински везати за обележја појма. Уколико би се пронашли одговарајући описни термини за ове врсте, било би корисно ученицима млађих разреда предочити типове овог конституента, макар и само на примерима, како би се полазно знање о овом појму поставило шире, према потребама наредних ступњева учења у предметној настави.²⁵³

5.3.3. Рад на формирању мреже синтаксичких појмова

Формирање мреже појмова и разумевање основних поставки синтаксичког система заснива се на правилном усвајању појмова и њиховом међусобном повезивању.²⁵⁴ Школска интерпретација граматичких појмова утемељена је на спиралној концепцији распореда наставних садржаја, који се кроз разреде

²⁵³ П. Пипер (2005: 66) конгруентни атрибут назива *придевским*. Иако ученици млађих разреда познају придеве и условно могу разумети ову терминолошку синтагму, она не одговара првом циклусу изучавања појма. Реч *придевски* би за њих подразумевала само придеве, јер у свести ученика млађих разреда она има само то значење, а не и на остале придевске јединице (придеве, придевске синтагме, придевске заменице и редне бројеве), што подразумева овај термин.

²⁵⁴ Мрежа појмова је логички изграђен систем, структура појмовног знања у којој је присутно стално успостављање и одржавање веза међу појмовима, а посебно односа општости.

усложњавају и допуњују. У том смислу важно је поштовати *принцип разликовања и повезаности језичких аспеката* (Тежак 1984: 32–49) и то кроз стално преиспитивање и међусобно упоређивање обележја усвојених појмова. На овај начин истичу се њихови међусобни односи у систему – сличности, битне разлике и хијерархијски односи. Везе међу усвојеним и новим садржајима успостављају се у процесу увођења нових појмова, утврђивања или систематизације знања. Тиме се омогућава боље сагледавање конституентских функција у различитим моделима реченице као основне јединице синтаксичког система. Осим тога, везе се остварују у оквиру већ познатог појма, постепеним усвајањем нових обележја. На тај начин системски се ради на развијању појмова у свести ученика. У том смислу, ученицима треба помоћи да нова сазнања одређују у односу на већ постојећа.²⁵⁵

5.3.3.1. Развијање појмова

О процесу усвајања и развијања појмова већ је било речи. Намера нам је да овај комплексан процес поједноставимо само у мери која омогућава расветљавање могућности за што разноврсније методичко деловање.

Развијање одређеног појма заснива се на допуњавању или модификовању (преструктурирању) полазних сазнања о њему. У том процесу стварају се везе између садржаја које је ученик савладао и оних које треба да савлада. Тада се појам у свести ученика постепено развија и мења. Како би овај процес био подржан у настави, наставник мора бити упућен у ученичка предзнања. У том смислу Оусубел (2000: 11) истиче значај идентификовања постојећих релевантних садржаја у когнитивној структури ученика. Он, такође, указује на појаву несклада између

²⁵⁵ У овом раду се нећемо бавити свим могућностима за повезивање знања из синтаксе, али ћемо назначити критеријуме по којима се у настави то може чинити. Градиво се у настави може повезивати на следеће начине. (1) Према садржају, градиво се повезује: а) унутар једне области (синтаксе), б) са градивом из других области – стручних (морфологија – синтакса) или наставних (настава граматике – настава говорне културе), в) са градивом других наставних предмета, г) са животним искуством. (2) Према програмским оквирима: а) повезује се са градивом из претходних разреда, б) повезује се са градивом из истог разреда, в) ствара се основ за успостављање будућих веза у наредним разредима. (3) Према начину успостављања везе: а) садржаји се међусобно упоређују, б) садржаји се међусобно допуњују, в) појмови се хијерархијски одређују.

постојећих знања ученика, тзв. *идејних сидришта*,²⁵⁶ и онога што би ученик требало да зна како би што успешније усвојио нове садржаје. У пракси често наилазимо на противуречност између постојећих, методички адаптираних идеја којима ученици владају и новог материјала заснованог на струци.²⁵⁷ Тада процес усвајања знања захтева модификовање тих постојећих идеја. Често је потребно ученицима скренути пажњу на одређена пређашња сазнања о неком појму која морају кориговати или допунити, како би правилно разумели и усвојили нова обележја појма, терминологију, или његов обим кроз прецизирање нижих појмова. У том процесу је улога наставника непроцењива. Он треба да стекне увид у наведене мисаоне и сазнајне потенцијале ученика и реагује у складу са њима. Оусубел (2000) препоручује примену тзв. *организатора напретка* (*advance organisers*), помоћу којих се пажња ученика усмерава на оно што је битно у материјалу који следи, наглашавају се односи међу идејама које ће бити представљене и подсећају на битне информације које ученици већ знају.²⁵⁸ У настави синтаксе најприменљивији су тзв. *компаративни организатори* (*comparative organisers*), у којима су приказане шеме сличности и разлика међу постојећим и новим сазнањима, јер се градиво које је јако слично претходном брже заборавља (уп. Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 346). Они активирају или реактивирају постојеће менталне шеме, подсећају ученика на оно што већ зна, али не зна да је важно и у ком смислу је важно за садржаје који следе. Када ученичка предзнања нису задовољавајућа, када представљају лажну основу за учење, користе се тзв. *излагачки организатори* (*expository organisers*) у којима су

²⁵⁶ Идејна „сидришта” (*anchoring ideas*) јесу постојеће структуре знања ученика, које се у тренутку учења допуњују или модификују новим садржајима, уколико су за њих довољно специфичне и релевантне (уп. Оусубел 2000: 11. и 89).

²⁵⁷ Методичка адаптација или примена принципа селективности приликом припремања наставних садржаја условљава одређена одступања од струке да би се градиво прилагодило узрасту ученика. Постепеним развојем и сазревањем, ученици превазилазе потребу за адаптацијом градива. Међутим, сазнања која су стекли у претходним фазама учења потребно је модификовати (преструктурирати) у складу са принципима струке.

²⁵⁸ Организатори напретка (*advance organizers*) су педагошка средства која помажу у имплементацији нових сазнања у постојеће когнитивне структуре. Они спречавају да се градиво погрешно научи – да на месту релевантних садржаја дођу други, неодговарајући садржаји. То се, иначе, дешава када ученици садржаје из градива доводе у везу и интегришу са погрешним „идејним сидриштем”. Из тог разлога се, зависно од природе наставних садржаја које треба надовезати на постојећа знања ученика, осмишљавају одговарајућа наставна средства – организатори напретка. У њима се користе разне графичке или симболичке ознаке којима се ученицима указује на изворе потенцијалних нејасноћа и грешака. (уп. Оусубел 2000).

понуђена знања неопходна за усвајање предвиђених садржаја. Методички приступ развоју појма у првом циклусу приказаћемо на примеру појма *предикат*, који се обрађује кроз три узастопна разреда.

Од другог до четвртог разреда постепено се развија појам о *предикату*. Најпре се уводе једноставнији примери (глаголског) предиката. У следећем разреду знање о њему се продубљује и проширује. Да би ученици уочили шта је то предикативност као основно својство глагола у реченици, укључују се примери предиката исказаних различитим глаголским облицима (презент, перфекат, футур). Томе следи и приказивање обима појма, кроз усвајање *глаголског* и *именског предиката* – као два типа *предиката*. У том процесу потребно је усмерити пажњу ученика на терминолошку конкретизацију. Ученици су иначе *глаголски предикат* већ упознали кроз примере, издвојили одређене одлике појма, али су га називали општим термином *предикат*. Тако је *глагол* у реченици за ученике морао представљати еквивалент појму *предикат*. Упознавањем нове врсте, ученици се упознају са појавом именских речи у оквиру (*именског*) предиката. Тиме се, осим прецизирања његових врста, појам о предикату мења и ближе детерминише. Пре представљања врста предиката наставник сугерише ученицима да су под дотадашњим називом *предикат* подразумевали само једну врсту, а да ће у следећем кораку упознати још једну врсту. У том сегменту обраде појма може се искористити *компаративни организатор напретка*. У њему су приказане карактеристике две врсте предиката, а визуелно се сугерише да, поред свих истакнутих разлика, оба типа припадају општијем појму *предикат*. Након упознавања примера ових двеју врста, потребно је упоредити њихова обележја, како се појам предикат не би и убудуће везивао само за примере глаголског предиката (в. прилог 26). Овај пример организатора посебно је функционалан, јер се њиме наговештава да постоји још једна – трећа врста предиката.

Примену *излагачког организатора напретка* приказаћемо на примеру обраде *атрибута* у седмом разреду, који је, по нашем мишљењу, пресудан за правилно усвајање и развој овог појма. Морали смо се одредити за овај појам и узраст, јер у току анализе програма за први циклус нисмо пронашли такав вид развоја појмова, у коме су претходна знања ученика у толикој мери неодговарајућа. Атрибут се

обрађује у четвртом, петом и седмом разреду. У четвртом разреду постављају се прве основе упознавањем само најтипичнијих примера овог појма, у петом се претходна знања употпуњују упознавањем падежа, прилога и предлошко-падежних конструкција, али програм не прописује усвајање појма синтагма, те се атрибут због тога утврђује само као реченични, а не и синтагматски конституент. У седмом разреду наставник мора имати у виду ове пропусте у наставном програму и оценити обраду *синтагме* као пресудну за правилно развијање појма *атрибут*. У том смислу потребно је, најпре, да ученици реструктурирају (спецификују) пређашња сазнања о атрибуту као реченичном конституенту прецизирањем његовог места у синтагми. Улога наставника је да истакне ове измене у сазнању ученика – да атрибут више не треба сагледавати само као реченични конституент (што он свакако јесте), већ првенствено као синтагматски. За то се може искористити графички организатор напретка у коме су приказани односи синтаксичких јединица и функција, као и место атрибута у том систему (в. прилог 27). У уџбенику за седми разред Александра Милановића (2009: 91. и 96) присутан је управо такав ток обраде појмова, као и ова врста организатора. На крају уџбеничког текста понуђена је систематизација синтаксичких појмова – главних и зависних реченичних чланова, њихових типова и зависних синтагматских чланова (атрибут: придевски и падежни, апозиција и апозитив), чиме је на прегледан начин приказано место атрибута у синтаксичком систему. Ову врсту организатора потребно је искористити у наставном процесу како би се знања ученика на прави начин повезивала са постојећим, тим пре што је он већ присутан у уџбеницима.

5.3.3.2. Односи међу синтаксичким конституентима

Успостављање односа међу појмовима остварује се двојачко: а) истицањем односа координације и субординације и б) њиховим дискриминисањем кроз истицање сличности и разлика.

а) *Истицањем односа координације, суперординације и субординације међу члановима* обезбеђују се основни услови за формирање мреже појмова. Тиме се садржаји из синтаксе изучавају у систему. Овде треба нагласити да се на млађем

школском узрасту може говорити само о полазним основама за будуће усвајање овог система. Тежња да се садржаји тако поставе присутна је још од првог сусрета са најпростијим исказом. Појмови субјекат и предикат се најпре изучавају као међусобно равноправни – *главни реченични чланови*. Сам назив појма упућује на хијерархијску организацију у којој су неки чланови *главни*. Прилика за конкретно успостављање хијерархије појмова ствара се тек обрадом зависних чланова – *прилошких одредби и објекта*. На разумевању односа међу овим појмовима потребно је посебно радити. На пример, тек успостављањем уске везе са предикатом, у настави се може приказати садржај појма објекат (одговарајући за млађи школски узраст). Слично је и са везама других појмова, као што су *прилошке одредбе и предикат, атрибут и управна реч синтагме* и др., о чему је већ било речи (в. т. 5.2.3. и 5.3.2.2). С друге стране, у теорији усвајања појмова важи гледиште да ученици млађег узраста нису способни да самостално откривају везе међу садржајима које уче, већ да их је у настави потребно представити у виду организованих информација (Оусубел 2000). Стога се и у досадашњој методичкој теорији, у процесу успостављања веза међу појмовима, препоручује илустровање тих односа (уп. Николић 2006: 696–699, Драгићевић 2012: 154 и т. 3.4.2.3. и 3.4.3), што је једно од најефикаснијих средстава да се овај проблем превазиђе. Следећи корак би била учесталија примена оваквих средстава у пракси.

б) *Разликовање појмова кроз истицање сличности и разлика*. – Упоредивањем појмова по сличностима и разликама постављају се јасне границе међу њима. У току синтаксичке анализе усмерене на разликовање појмова, поред *дефинишућих*, треба имати у виду још две врсте обележја (атрибута) појмова (Клаусмајер, према Лазаревић 1999: 85): *критичке атрибуте*, који су неопходни за разликовање чланова једне координисане класе од чланова друге координисане класе и *атрибуте варијабле*, који су неопходни за разликовање чланова унутар дате класе. Разликовање врсте речи и службе речи у реченици (морфолошког и синтаксичког нивоа) треба посебно потенцирати при обради *субјекта и именице*, као и *атрибута* и *придева* који врши ту функцију. У синтаксичкој анализи разлику треба наглашавати и међу члановима који су по функцији различити, али по облику често

истоветни, као што су *атрибут* исказан придевом и *прилошка одредба за начин* исказана прилогом који је облички једнак придеву у средњем роду (*Брзо дете брзо трчи*), или чланови исказани истом врстом речи, као што су *субјекат* и *објекат*, односно *атрибут* и *именски предикатив* исказани придевом. Са тим циљем могу се применити разне синтаксичке вежбе (в. т. 5.5.3), од којих су за разликовање појмова најподесније четири вежбе: (1) сажимање реченица, (2) анализа реченице усмерена на разликовање примера од псеудопримера, (3) проширивање реченица прилошким одредбама и атрибутима и 4) тестирање хипотеза.

1. Кроз вежбе *сажимања реченица*, ученици увиђају односе главних и зависних чланова и њихов значај за правилност, прецизност израза или нијансирање значења. Ова вежба се може организовати у неколико праваца: а) свођење реченице на главне чланове и (када постоји) прави објекат (*Донело једном с пролећа неко несташно ђаче у школској торби са књигама бело малено маче. → Ђаче донело маче.*), б) изузимање атрибута и сагледавање промена у значењу реченице (*Донело једном с пролећа ђаче у торби маче*), в) изузимање прилошких одредби и сагледавање промена у значењу реченице (*Донело неко несташно ђаче бело малено маче.*), г) изостављање главних реченичних чланова или правог објекта и увиђање бесмислености и неправилности таквих реченица (**Једном с пролећа неко несташно у школској торби са књигама бело малено*).

2. Анализа реченица усмерена на разликовање примера од псеудопримера кроз њихову селекцију по одређеном синтаксичком обележју веома је корисна за разликовање појмова које ученици иначе мешају. Пошто се ова врста вежби не прецизира у методичкој литератури, даћемо кратко објашњење. Кроз синтаксичку анализу усмерену на разликовање примера од псеудопримера у настави утврђујемо која реченица, у понуђеном низу, садржи пример за одређени појам, а која не. Таква намена синтаксичке анализе веома је значајна за разликовање оних појмова, код којих најчешће долази до мешања. Међу понуђеним реченицама потребно је навести и оне у којима постоји дистрактор – пример појма који ученици најчешће поистовећују са траженим. На пример, у следећем низу реченица, ученици треба да издвоје оне у којима постоји прилошка одредба за начин. Зато ће се у појединим реченицама у функција атрибута наћи придеви средњег рода облички истих ликова

као што су прилози у служби одредбе за начин (такви примери су тзв. *дистрактори* или ометачи пажње, којима се испитује стабилност знања и способност разликовања појмова које ученици најчешће не разликују):

Цар поче тихо да плаче.

Мислили смо да је он брже створење.

Јесен је брже стигла ове године.

Знали смо да је она тихо дете.

Тихо је и ходала.

3. У току вежбе проширивања реченица зависним конституентима, ученици је обogaђују према задатом синтаксичком критеријуму. Они проналазе место одговарајућег конституента у реченици и бирају јединице које се могу наћи у тој функцији. Осим битног утицаја на разумевање синтаксичких односа у реченици, овакви задаци подстичу и језичко стваралаштво деце, о чему ће посебно бити речи (в. т. 5.6.4). Обогаћивање реченице атрибутима одвија се на синтагматском, а прилошким одредбама на реченичном нивоу (нпр. Заљубио сам се у Персу. → Заљубио сам се у *нашу* Персу *из комшилука*. → *Те године* сам се *безнадежно* заљубио у Персу).

4. Тестирање хипотеза, као једно од решења за проблем разликовања примера од псеудопримера, наводе аутори књиге *Psychology in Education* (Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008: 340). Ова књига, иначе, расветљава наставни процес са становишта когнитивних теорија. Аутори наводе пример тестирања хипотеза у настави биологије, који се уз одређене измене може искористити као модел за наставу синтаксе (в. т. 2.2.2). Овај поступак се не може применити у процесу првог упознавања појмова, јер је предмет проучавања наставе синтаксе далеко сложенији од предмета коме је поступак изворно намењен. Издвајање примера реченичних конституената подразумева претходну синтаксичку анализу у сваком кораку овог поступка. Међутим, када ученици имају почетне представе о одређеним синтаксичким појмовима, могуће је овим путем обрадити типичне ситуације у којима они мешају појмове. Због сложености предмета проучавања, овај поступак се у настави синтаксе мора модификовати у односу на оригинални, што ћемо показати на једном примеру. (1) У реченици *Бродска сирена снажно зашишта*, подвучена је реч снажно. Ученици треба да одреде функцију ове речи. То је пример прилога у

функцији прилошке одредбе за начин, који има исти граматички лик као придев „снажан” у облику средњег рода једнине (који у реченици најчешће има функцију атрибута). Из тог разлога, ово је ситуација у којој се јавља типична грешка поистовећивања синтаксичких функција прилошке одредбе за начин и атрибута. У току решавања овог задатка, ученик који прави типичну грешку сврстава означени пример у класу *атрибута* на основу његовог граматичког лика, а не на основу функције. (2) На табли ће бити понуђене две претпоставке: а) да подвучена реч има функцију *атрибута* – назив класе у коју ученици понекад сврставају овај пример, тј. псеудопример атрибута и б) да подвучена реч има функцију *прилошке одредбе за начин* – назив класе којој, према функцији у датој реченици, припада пример. (3) Најпре проверавамо погрешну хипотезу да подвучени пример има функцију *атрибута*. Овој претпоставци претходили су следећи погрешни судови: „то је придев”, „то је реч која ближе одређује именицу, тј. означава какво је нешто”. Претпоставке које претходе коначној тврдњи, потребно је тестирати на полазном примеру. Шта означава реч снажно? Издвајамо именице из реченице: *сирена*. Да ли реч снажно у овој реченици означава каква је сирена? Пошто реч снажно не означава каква је сирена, она у овој реченици сигурно није атрибут. Мислећи погрешно да ближе одређује именицу, претпоставили смо да има функцију *атрибута*. Дакле, ова реч нема функцију атрибута. Тиме наводимо ученике да поново преиспитају хипотезе. (4) Враћамо се на прво питање којим смо најпре проверавали погрешну хипотезу. Шта означава реч снажно у реченици *Бродска сирена снажно запиштала*? Реч снажно у овој реченици означава како је сирена запиштала. Дакле, ова реч ближе одређује начин на који је извршена радња исказана глаголом *запиштати*, тј. она има функцију прилошке одредбе за начин. Овим поступком анализира се пут мишљења који ученика обично води у странпутицу – чиме се расветљавају узроци грешке. Сматрамо да је то веома корисно чинити у настави. Када ученик примети у чему грешти и када преиспита елементе свога размишљања о одређеној појави, постиже се много бољи ефекат него када се истиче само природа правилног доласка до одговора. У настави је потребно подједнако посветити пажњу процесу мишљења који ученика води до грешке, колико и расветљавању путева који води до тачног решења. Такође, веома је важно неговати такву социјалну климу у одељењу у којој

се ученици неће осећати лоше ако погреше, јер је у процесу учења прављење грешака нормална и прихватљива појава.

5.4. Планирање

Општи програмски захтеви најпре се конкретизују у наставном плану – годишњем и месечном. Тиме се градиво дели на наставне јединице. Издвојене наставне јединице уклапају се у прописани фонд часова и временски оквир школске године. Практичари у настави, који реализују ове планове, сматрају да су програми превише уопштени и захтевни. Тако неуспех ученика често приписују наставним програмима и уџбеницима, иако сами осмишљавају оперативне планове.

Први корак операционализације градива представља годишње и месечно планирање наставних јединица. Побољшање наставе правописа, што се може применити и на наставу синтаксе, В. Брборић (2004: 226–234) види управо у (1) конкретизацији наставних програма и (2) одређивању броја часова који ће се посвећивати датој области. Један од начина да се превазиђе проблем уопштености наставног програма, кад је у питању настава синтаксе, јесте и прецизирање типова језичких ситуација на којима се обрађује одређени синтаксички садржај. Градиво се тиме системски распоређује на већи број часова, те се поступно приказују типске ситуације у којима се остварују одговарајућа обележја синтаксичких појмова. Такође је важно планирати и часове на којима се апстрахована обележја повезују и систематизују. Кроз системско праћење развоја појмова и динамике увођења нових обележја појмова, знање ученика се постепено димензионира и учвршћује.

У процесу планирања и припремања за непосредну наставу садржаји из синтаксе се могу поставити различито:

1. усвајање, утврђивање и развијање програмом предвиђених појмова (кроз разреде),
2. међусобно повезивање појмова,
3. упознавање појмова који нису прописани наставним програмом, али се јављају у примерима и усвајају интуитивно,

4. садржаји који нису прописани наставним програмом, али се могу предочити даровитим ученицима.²⁵⁹

Предлог наставних јединица из синтаксе (сегмент годишњег оперативног плана)

Други разред

1. Скраћивање реченице на главне чланове и увођење појма главни реченични чланови.
2. Субјекат и предикат – обрада (подразумева се претходна обрада именица и глагола).
3. Именица у различитим функцијама у реченици – разликовање појма именица и субјекат.
4. Субјекат исказан синтагмом (сачињеном од именице и придева).
5. Анализа реченице на главне чланове.
6. Синтаксичке и стилске вежбе (в. т. 5.5.3. и 5.6.5).

Трећи разред

1. Субјекат и предикат – утврђивање и проширивање знања кроз:
 - примере субјекта исказаног синтагмом,
 - примере различитих позиција субјекта у реченици,
 - примере реченица са два субјекта у напоредном односу,
 - примере реченица у којима је субјекат изостављен или неексплициран.
2. Сложени глаголски облик у функцији предиката – перфекат и футур.
3. Конгруенција – слагање предиката са субјектом у роду, броју и лицу.
4. Прилошке одредбе за место, време и начин – обрада.
5. Прилошке одредбе – интуитивно проширивање појма кроз примере одредби за узрок и меру.
6. Однос прилошких одредби и предиката.

²⁵⁹ Предлог садржаја за талентоване ученике наведен је у оквиру образлагања сваког појединачног појма, док ћемо програмом предвиђене садржаје из синтаксе покушати да прикажемо кроз следеће наставне јединице.

7. Два нивоа анализе реченице:
 - а) морфолошки – врсте речи (именице и глаголи),
 - б) синтаксички – служба тих речи у реченици (субјекат и предикат).
8. Анализа реченице издвајањем главних чланова и одредби.
9. Синтаксичке и стилске вежбе (в. т. 5.5.3. и 5.6.5).

Четврти разред

1. Субјекат и предикат – утврђивање и проширивање знања кроз:
 - примере субјекта исказаног синтагмом,
 - различите позиције субјекта у реченици,
 - глаголски предикат у одричном облику,
 - глаголски предикат у облику перфекта у лицима множине.
2. Прецизирање обима појма *предикат* и значења термина *предикат*, *глаголски предикат*, *именски предикат*.
3. Разликовање глаголског од именског предиката – проширивање знања кроз:
 - примере именског предиката у одричном облику и облику множине,
 - примере предикатива исказаног синтагмом.
4. Субјекат у функцији носиоца особине или обележја које му се приписује именским предикатом.
5. Различите врсте речи у функцији субјекта: именице, личне заменице, придеви, бројеви.
6. Објекат – обрада.
7. Одређивање објекта у односу на предикат и субјекат.
8. Објекат – утврђивање и проширивање знања кроз:
 - примере објекта исказаног једном именичком речју, посебно властитом именицом,
 - примере објекта исказаног синтагмом,
 - примере различитих позиција објекта у реченици,
 - примере реченица са два објекта у напоредном односу.
9. Именичка синтагма: скуп речи у функцији субјекта, објекта, прилошке одредбе, предикатива.

10. Атрибут као синтагматски конституент.
11. Разликовање атрибута од прилошке одредбе за начин и именског предикатива исказаног придевом.
12. Анализа реченице издвајањем главних и зависних чланова – утврђивање и систематизација обрађених садржаја.
13. Два нивоа анализе реченице – утврђивање и систематизација усвојених садржаја.
14. Синтаксичке и стилске вежбе (в. т. 5.5.3. и 5.6.5).

5.5. Структура часа наставе синтаксе

Оперативни план реализује се у наставном процесу. Основна јединица овог процеса је школски час, на коме се остварују постављени циљеви и задаци, излажу предвиђени садржаји. Као што је познато, методичка структура часа је систем методичких етапа (елемената) којима се именују његови појединачни сегменти. Она садржи а) етапе часа, б) методичке радње које се остварују у тим етапама и в) одговарајуће синтаксичке садржаје, што заједно чини логички склоп часа. У току рада на часу, етапе се сливају у целину. Методичка структура настаје моделовањем, а у том процесу се узимају у обзир природа и обим грађе, као и узраст ученика.

Прве савремене методичке структуре часа у настави граматике, утемељене на природи садржаја, поставили су М. Николић (1988. и 2006: 696–699) и В. Милатовић (1991. и 2011: 388), о чему је било речи (в. т. 2.2). Ове две структуре су отворене за даља структурирања и моделовања часова. Ослањајући се првенствено на њих, али и на досадашње закључке проистекле из анализе уџбеничке грађе, анализе резултата успешности ученика у овој области и искуства у наставном раду, покушали смо да сачинимо структуру часа обраде синтаксичких појмова. Ова структура часа сигурно није једина могућа. Праву реализацију и евентуалну позитивну потврду она ће добити тек у стручним моделовањима и прилагођавањима конкретним наставним јединицама. Циљ њене поставке, као ни код структура М. Николића и В. Милатовића, које узимамо у обзир, није одређивање форме наставног часа. Наш циљ је да методичком

структуром часа исказемо његове елементе који чине природни ток подстицања аналитичког и индуктивно-дедуктивног пута сазнавања у настави синтаксе. Стога се и у понуђеној структури следе методе излагања садржаја које су детаљно описане у тачки 3.1.1.

Структура часа обраде реченичних чланова

1. Полазни текст
2. Синтаксичка анализа реченица – издвајање речи којима су исказани одговарајући чланови
 - а) самосталан или колективни рад на идентификовању познатих чланова
 - б) вођено имплицитно издвајање чланова који се на часу обрађују
3. Уочавање заједничких/дистинктивних својстава издвојених чланова
4. Сумирање уочених заједничких/дистинктивних својстава
5. Најава наставне јединице – именовање синтаксичког појма/појмова
6. Уопштавање – истицање битних обележја појма/појмова
7. Примена и провера знања на новим примерима (кроз синтаксичке вежбе)
8. Разликовање примера од псеудопримера
9. Повезивање знања:
 - успостављање хијерархијских односа међу реченичним члановима
 - упоређивање чланова по сличности и различитости
 - истицање нових сазнања о познатом појму (допуњавање знања)
10. Систематизовање знања путем закључака
11. Самостална анализа реченице
12. Евалуација

Структуру часа је неопходно даље моделовати зависно од природе конкретних наставних јединица (в. т. 5.4). Тако би у моделу часа утврђивања више пажње требало посветити примени и повезивању знања, односно различитим вежбањима и самосталном раду ученика.

Поставка структуре часа, која подразумева једну врсту организационог концепта рада, неминовно повлачи отварање других тема организационе природе при

чему додатну пажњу треба обратити на: предзнање ученика, избор полазног текста, избор синтаксичких вежби, начин систематизације знања и евалуацију.

5.5.1. Предзнање ученика. – Припремању часа и избору садржаја требало би да претходи сагледавање предзнања ученика, које треба допунити новим програмираним садржајима. На значај упућености наставника у ученичка предзнања, у својој књизи *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, указује Љ. Петровачки (2004: 88). Она наглашава да би пре обраде новог градива наставник морао да процени квалитет и ниво предзнања са којима ученици приступају новим садржајима. То се може остварити путем тзв. *улазних колоквијума*.²⁶⁰

Уколико се одређени садржаји обрађују први пут, можемо се ослањати само на спонтано изграђене појмове и знања ученика, што је у настави матерњег језика веома присутно. Како истиче Л. Виготски (1996: 183) „дете употребљава исправан падеж и правилан граматички облик у структури одређене реченице, али није свесно тога колико таквих облика постоји, не може да измења реч по падежима или да измења глагол по лицима”. У настави се можемо и морамо ослањати на цео систем спонтано изграђених знања и говорних способности деце, премда их је веома тешко утврдити и дефинисати. Једно од практичних решења за то јесте модел задатака отвореног типа првенствено намењен учењу страних језика. Од ученика се тражи да задату непотпуну реченицу допуне одређеним речима, у одговарајућем облику. Циљ је да те речи у задатој реченици имају ону синтаксичку функцију, која ће се на часу обрађивати. На пример, у непотпуној реченици *Бошко покуша да _____ дебљу грану.* ученици треба да допишу глагол (предикат). Они ће као решење понудити различите глаголе (*ухвати, одломи, савије* и др.) и сваки од њих ће навести у исправном облику. С обзиром на то да је задатак намењен вежбању граматике матерњег језика, ученицима није потребно претходно знање из синтаксе како би га решили. На основу довољног знања матерњег језика, решавају га мање-више успешно. Другим речима, и пре упознавања предиката као реченичног члана или глаголског облика као граматичке категорије, ученик зна коју реч може да искористи у реченици и у ком облику. Тиме

²⁶⁰ Термин *улазни колоквијум* користи Ј. Пешић (1998: 133) да означи све врсте процене знања ученика пре њиховог приступања новим садржајима.

се на почетку часа ствара погодна атмосфера, јер ученици схватају да о теми која се обрађује нешто већ знају. Оваквим задацима на почетку часа ученици активирају језичка знања која су настала спонтано и која се спонтано користе у комуникацији, а представљају природну основу за касније усвајање научних појмова.

Уколико се обрађују појмови о којима је претходно већ било речи, ученичка предзнања су један од битнијих фактора успешности тог часа. Нови садржаји треба да се уклопе у постојеће структуре знања ученика, о чему смо већ говорили (в. т. 5.3.3.1). Стога се код обраде таквих саржаја увек полази од обнављања и примене постојећих знања, о чему ће бити речи (в. т. 5.6.1/2).

5.5.2. Полазни текст. – Функција полазног текста је представљање језичких ситуација у којима се реализује одговарајућа синтаксичка јединица и њена функција.²⁶¹ „Да би се обезбедили повољни услови за уопштавање, неопходно је представити велики број различитих ситуација у којима се појава испољава. Ако је квалитет дат у једној или мањем броју ситуација извесно је да ће доћи до фиксирања само на те ситуације” (Дубљанин 2006: 72). Дакле, „правилно фиксирање”, тј. уочавање одговарајућих обележја језичког појма или појаве захтева упознавање одговарајућег броја примера за свако појединачно његово обележје које се обрађује.

Књижевни текст се сматра највреднијим лингвометодичким предлошком. Поред доношења језичке грађе за уопштавање, он подстиче и естетски доживљај. Међутим, кад је у питању настава синтаксе, у првом плану је избор одговарајуће конструкције реченице. Примери текстова намењени уочавању и учењу синтаксичких јединица у млађим разредима треба да садрже типичну просту реченицу (у ужем и ширем смислу). Низ оваквих реченица у књижевноуметничком тексту веома је тешко наћи, јер је у нашем језику далеко фреквентнија сложена реченица. Када се као критеријум избора постави одређени тип реченице, дискурс састављен од више таквих примера често не задовољава естетске захтеве, те се теже може пронаћи у књижевном стваралаштву. Наменско писање текста за потребе

²⁶¹ Пожељно је да сви ученици имају пред собом овај текст и индивидуално (у уџбенику, на папиру или у свесци) и фронтално (на табли, пану, графо/видео-пројекцији).

наставе синтаксе наилази на исти проблем.²⁶² Међутим, на основу резултата нашег истраживања (в. т. 4), где су у упитницима били готово подједнако заступљени примери из књижевног стваралаштва и наменски састављени примери, намеће се закључак да је у настави синтаксе најбоље полазити од наменски састављених текстова, а након што ученици усвоје типична својства појмова, постепено уводити уметнички текст, било у облику невезаних реченица или методичке адаптације везаног текста. Могуће је користити *невезани лингвометодички предлошак*,²⁶³ који није оптерећен стилским усаглашавањем на нивоу дискурса (изостављање реченичних чланова због контекстуализације и сл.). У том случају могу се користити појединачне реченице из књижевних текстова, које одговарају (1) потребама приказивања одговарајућих обележја синтаксичких јединица и функција, (2) природности исказа својственој матерњем (српском) језику и (3) естетским критеријумима лингвометодичког предлошка. Када је то неопходно, одломке књижевног текста могуће је адаптирати. Наставник може да начини низ интервенција на оригиналном књижевном тексту, као што је (1) подела сложене реченице на више простих, (2) изостављање зависних клауза, (3) замена клаузе хомофункционалном речју, предлошко-падежном конструкцијом или синтагмом, (4) изостављање других делова текста и сл. Истина је да се тиме нарушава уметнички поступак на нивоу реченице, али се њеном трансформацијом ипак задржава основни смисао и уметнички избор лексике. У оквиру објашњења имплицитне анализе наведен је један овакав пример усмерен на уочавање прилошких одредби – одломак из романа *Заувари Љубивоја Ршумовића*, под насловом „Часна пионирска реч” (в. т. 5.6.1.).

Приликом избора примера посебно треба водити рачуна о разноликости врста и типова реченица. У уџбеничкој литератури готово да нема примера одричних реченица намењених синтаксичкој анализи. Сматрамо да би овакве примере требало увести у наставу. Исто тако, потребно је укључити и реченице различитих комуникативних функција. У наставној пракси углавном се за синтаксичку анализу

²⁶² О квалитету текстова наменски састављених за одређену наставну јединицу, већ је било речи (в. т. 2.2).

²⁶³ Невезани лингвометодички текст подразумева низ смисаоно неповезаних реченица.

бирају обавештајне, док упитне, узвичне и заповедне реченице готово и нису заступљене. Овој теми би се у будућности могло посветити посебно истраживање.

Код обраде реченичних конституената, дакле, полази се од реченице или текста, док је код обраде синтагматског члана (атрибута) примереније поћи од синтагме или морфосинтаксичке речи (в. т. 5.2.3. и 5.3.2.3).²⁶⁴

5.5.3. Синтаксичке вежбе. – Синтаксичке вежбе представљају систематско подстицање језичког стваралаштва деце, усмерено на изграђивање прецизнијег језичког израза. Кроз њих се знање из синтаксе утврђује и проверава. Узимајући у обзир постојећу методичку литературу посвећену настави језика (Милатовић 2011: 390–402, Николић 2006: 798–826 и Драгићевић 2005: 58), издвојили смо оне језичке вежбе које се могу користити у настави синтаксе, а уз њих ћемо предложити и низ вежби о којима се у наставној теорији до сада није говорило: (1) сажимање реченица, (2) делимична и потпуна анализа реченице, (3) анализа реченице усмерена на разликовање примера од псеудопримера – усмена анализа понуђених реченица у циљу њихове селекције по одређеном синтаксичком обележју, (4) анализа реченица у којима је присутна фигуративна употреба речи,²⁶⁵ (5) састављање реченица од задатих речи и њихова синтаксичка анализа (Милатовић 2011: 390),²⁶⁶ (6) састављање реченица од задатих речи према одређеним синтаксичким критеријумима, (7) предусретање грешака, њихово коментарисање и исправљање,²⁶⁷ (8) варијанте исказа – захтев да се исти садржај саопштава на више начина. У питању је синтаксичка и стилска вежба истовремено. На пример, исту слику исказујемо на више начина (*Месећ обасјава шуму. / Шума се купа у месечини. / Изнад шуме светли месећ. / Блиста шума на месечини*)²⁶⁸, (9) састављање реченице на основу две дате речи – подстицање на проширивање реченица, (10) проширивање

²⁶⁴ Ове четири синтактодидактичке концепције помиње и С. Тежак (1996), али их не разрађује и не усмерава ка решавању конкретних проблема у настави синтаксе (в. т. 2.2.1).

²⁶⁵ Један такав пример имали смо у оквиру лингвометодичког текста одабраног као пример за имплицитну анализу (в. т. 5.6.1): *Зеко, бежи колико те ноге носе.*

²⁶⁶ У овом случају, успешнији ученици би могли да ураде оба захтева. Мање успешни у овој области би могли да, кроз први захтев, остваре најнижи ниво синтетичког приступа реченици.

²⁶⁷ Уп. Драгићевић 2005: 58.

²⁶⁸ Уп. Николић 2006: 812.

реченице одређеним члановима,²⁶⁹ (11) одређивање синтагмом. Вежба подразумева допуњавање реченице речју, а затим скупом речи према задатом синтаксичком критеријуму. Ова вежба усмерена је на интуитивно поимање синтагме, као и атрибута у оквиру ње. Међутим, највећи значај она има у функцији стилске вежбе (*Рекли смо му да је улизица, а он нас је ... погледао – чудно, врло чудно, тужним очима, као непријатеље*)²⁷⁰, (12) стилско преобликовање реченице, (13) откривање метафоричких вредности језика и могућности фигуративног изражавања у оквиру реченице, (14) језичке игре – врста језичких вежби намењених системском подстицању когнитивног развоја деце, култивисању језичког стваралаштва и учењу кроз игру коришћењем, комбиновањем или кршењем језичких правила: а) реченичне преметаљке – преметање речи унутар реченице (мењање места одређеном реченичном члану и запажања о променама у значењу реченице услед тога), б) поремећен ред речи у реченици, в) уланчавање речи – реч по реч, реченица, г) допуњавање реченица, д) питалице.²⁷¹

5.5.4. Систематизација знања кроз појмовне мапе. – Систематизовање знања односи се на сумирање закључака до којих се у току часа дошло. Издвајају се својства и функције кључних појмова и њихови међусобни односи. Као помоћно средство за памћење и подсећање на уочене карактеристике могу се користити тзв. *појмовне мапе*.²⁷² Уколико се на часу обнављају знања из претходних разреда или часова, могу се користити и тзв. *скелетне мапе*.²⁷³ У прилозима је наведен један пример појмовне мапе на којој је приказан однос синтаксичких јединица и синтаксичких функција које се изучавају у првом циклусу усвајања појмова из синтаксе (прилог 28а). Уколико желимо да ученици сами издвоје синтаксичке функције које могу бити исказане речју или именичким скупом речи, прво поље

²⁶⁹ Уп. Милатовић 2011: 390.

²⁷⁰ Уп. Николић 2006: 801. и 802.

²⁷¹ Одабране језичке игре, које сматрамо веома корисним за наставу синтаксе, преузете су из класификације језичких игара коју је дао В. Милатовић 2011: 390–402.

²⁷² *Појмовне мапе* или *мапе ума* графички су прикази појмова (чињеница), њихових међусобних веза и односа коришћењем речи, бројева и слика, различитих боја, величина и просторних односа. Детаљније видети у Бузан и Бузан: 1999.

²⁷³ *Скелетне мапе* су врста појмовних мапа. Састоје се из празних „скелетних” шема које ученици сами допуњавају или довршавају. Примере скелетних мапа видети у Бузан и Бузан 1999: 216.

ћемо оставити празно и затражити од ученика да на основу разговора на часу самостално упишу одговарајуће функције (прилог 28б). Задатак би се могао поставити и тако да ученици самостално упишу научене називе синтаксичких јединица којима се могу исказати понуђене функције (прилог 28в). Попуњавању скелетне мапе мора да претходи анализа реченица у којима су присутне синтаксичке јединице или функције о којима је реч.

5.5.5. Евалуација. – У току часа потребно је у више наврата процењивати квалитет стеченог знања. Већина етапа, из тог разлога, захтева разне врсте процена, као и реаговање наставника у складу са тим. Овде се првенствено мисли на одлуке које се доносе у току часа, о томе да ли ће се сви припремљени материјали и садржаји заиста и реализовати. Оне зависе од успешности ученика у савлађивању градива. У психологији је ово начело познато као *принцип консолидације* „по коме не треба прећи на нови корак у учењу све док претходни није на задовољавајући начин учвршћен” (Пешић 1998: 125). Дакле, овим се жели избећи традиционално строго придржавање плана и материјала за час, који је по природи ствари осмишљен и припремљен на основу претпоставки наставника. Међутим, на неким часовима потребно је издвојити посебно време за евалуацију знања ученика. Она се тада остварује у виду посебне етапе часа, кроз мини-тестирање или проверу успешности ученика у самосталној анализи реченице.

5.6. Синтаксичка анализа реченице у настави

Синтаксичка анализа реченице је у настави синтаксе присутна од самог почетка изучавања ове области, у свим фазама овог процеса – од уочавања и усвајања појмова, преко утврђивања и систематизације до провере знања. Кроз вођену анализу реченице ученици уочавају и сазнају прве карактеристике синтаксичких јединица и функција. Затим се усвојена знања повезују, мењају, утврђују, проширују или продубљују. Пред крај првог циклуса, пошто усвоје предвиђене појмове, ученици се оспособљавају за самосталну анализу реченице на одговарајућем нивоу. Међутим, она у наставним плановима обично није исказана као посебна наставна јединица. Из тог разлога смо јој у предложеном наставном плану дали посебно место.

У настави синтаксе увек се полази од реченице. У њој се остварују одређене синтаксичке функције њених конституената (чланова). Уочавањем обележја ових функција формирају се појмови *субјекат*, *предикат*, *објекат* и др. У првом циклусу школовања, истичу се само основна обележја ових појмова – њихова функција и у одређеној мери значење (нпр. прилошке одредбе за место, време и начин). Поред тога, обрађују се и поједине синтаксичке јединице, као што су *реч*, *скуп речи* и *реченица*. Облици речи у оквиру синтаксичких јединица се на овом узрасту обрађују без посебног указивања на све граматичке категорије које су им својствене (нпр. не обрађују се падежи). Тако се *предлошко-надежне конструкције* не обрађују као посебна синтаксичка јединица, па се у оквиру анализе реченице оне даље не рашчлањују. Сви ови елементи наставе синтаксе, одређују обим и дубину синтаксичке анализе. Стога, она у највишој тачки развоја подразумева одређивање комуникативне функције реченице, њено рашчлањивање и именовање чланова. Морфосинтаксички аспект анализе своди се само на именовање променљивих врста речи и препознавање појединих граматичких категорија (в. т. 5.2.2). Као што видимо, синтаксичка анализа реченице у првом циклусу није продубљена, него се у многим елементима завршава на општим констатацијама. Међутим, када подразумева издвајање свих елемената који су предвиђени програмима за млађе разреде, са становишта проучавања првог циклуса упознавања синтаксе назваћемо је потпуном. Тако се, зависно од савладаности предвиђених садржаја, у првом циклусу учења издвајају следеће врсте

синтаксичке анализе: (1) имплицитна, (2) делимична, (3) потпуна синтаксичка анализа, (4) аналитичко-синтетички приступ реченици и (5) синтаксичко-стилистичка анализа.

5.6.1. Имплицитна синтаксичка анализа

Имплицитна синтаксичка анализа реченице у настави реализује се најпре кроз вођено указивање на конкретне синтаксичке јединице и функције у реченици или тексту, без њиховог именованја.²⁷⁴ Постављањем питања ученичка пажња се усмерава на примере одговарајуће синтаксичке појаве, који се затим подвлаче или на други начин обележавају у полазном тексту. У питању је, дакле, почетно упознавање појма на конкретним примерима. Појмови се у овом процесу упознају само интуитивно, чиме се ствара одређена врста основе за будућа уопштавања. Њене импликације, зависно од циља часа, могу бити двојаке. Утисци и спонтана сазнања ученика, настала на основу издвојених примера, могу се привремено задржати само на интуитивном нивоу, тј. на нивоу полазне представе, као искуствена основа за нека будућа сазнања. С обзиром на то да појам није именован и дефинисан, ученици нису ни свесни овог сазнања. У вођеном наставном процесу, та сазнања и утисци чешће се даље уопштено сагледавају, па на основу тога ученици доносе закључке о одговарајућим основним обележјима појма.

Да бисмо илустровали овај методички поступак, поставићемо имплицитну анализу два текста. У првом тексту треба приказати имплицитно издвајање субјекта и предиката, као првих синтаксичких појмова који се обрађују у настави. Стога, та анализа не подразумева укључивање претходних знања из синтаксе. Насупрот томе, анализа другог примера подразумева познавање и експлицирање субјекта и предиката,

²⁷⁴ Термин *имплицитна синтаксичка анализа* није присутан у лингвистичкој и методичкој литератури. Иако не сматрамо да је најсрећније решење, у раду га користимо из оперативних разлога да би се издвојио и именован овај, за први циклус изучавања синтаксе, неизоставан вид вођене анализе. У психолошкој литератури помиње се термин *имплицитно учење*, који се односи на усвајање одређених сазнања независно од свести о (1) процесу стицања знања или (2) садржају стеченог знања (Ребер и Ребер 2010: 615). Појмови *имплицитна анализа* и *имплицитно учење* су термилошки и појмовно уско повезани. Имплицитном анализом реченице одвија се процес имплицитног учења садржаја из језика – ученици вођено издвајају одређене елементе текста, иако немају свест о појмовном садржају и циљу ове активности.

док се имплицитна анализа односи на уочавање за ученике новог појма *прилошке одредбе*.

1. *Имплицитна синтаксичка анализа која не укључује предзнања из синтаксе, на примеру адаптиране приче „Мачак у чизмама”.*

Мачак у чизмама²⁷⁵

Мачак облачи лепо одело, шешир и сјајне чизме. Данас он иде на двор.

Краљ је добио поклон од мачка. Тај поклон краљу је послао младић.

Нешто касније, младић се купао у реци. Туда је прошао краљ. Мачак је повикао: „Упомоћ, Маркиз од Карабаса се дави!” Краљ позва своје слуге. Слуге донесоше одело за младића.

Све то је посматрала принцеза. Принцеза се заљуби у младића.

Најпре у тексту означавамо речи којима је исказана субјекатска функција, без именована. Издвојеним субјектом интуитивно се одређује тема реченице, из које ће се у следећем кораку издвојити и предикат. У питањима која се тичу предиката, ослањамо се на већ познату и обележену јединицу којом је исказан субјекат. Након сваког питања подвлачимо одговарајућу реч у тексту.²⁷⁶

Ко облачи одело? (мачак) Шта ради мачак? (облачи одело, шешир и чизме)

Подвлачимо реч *облачи*.

Ко данас иде на двор? (он) Шта он (мачак) ради? (иде)

Ко је добио поклон? (краљ) Шта је радио краљ? (је добио поклон)

Подвлачимо речи *је добио*.

Ко је послао поклон? (младић) Шта је урадио младић? (је послао поклон)

Подвлачимо речи *је послао*.

Ко се купао у реци? (младић) Шта је касније радио младић? (се купао)

Ко је туда прошао? (краљ) Шта је радио краљ? (је прошао)

Ко је повикао? (мачак) Шта је мачак урадио? (је повикао)

²⁷⁵ У овом тексту преузете су ситуације и ликови из бајке *Мачак у чизмама* Браће Грим. Реченице су прилагођене потребама првог увођења појмова субјекат и предикат. Као што смо више пута напоменули, готово је немогуће да такав текст истовремено испуни потребне синтаксичке критеријуме, а да притом задржи стилске квалитете које има изворни текст.

²⁷⁶ Као што видимо, у почетној фази упознавања субјекта и предиката одступамо од правила да се прво одреди предикат, па субјекат. Пошто ученици немају предзнања о синтаксичким функцијама, имплицитно их је далеко лакше навести да прво уоче субјекат као тематски део, а тек потом предикат, што ће се у наредним фазама учења и развијања ових појмова природно променити (в. т. 5.3.2.1).

Ко се дави? (Маркиз од Карабаса) Шта Маркиз од Карабаса ради у води? (се дави)

Ко је позвао своје слуге? (краљ) Шта уради краљ? (позва слуге) Подвлачимо реч *позва*.

Ко је донео одело? (слуге) Шта урадише слуге? (донесоше одело) Подвлачимо реч *донесоше*.

Ко је то посматрао? (принцеза) Шта је радила принцеза? (је посматрала)

Ко се заљубио у младића? (принцеза) Шта се догодило принцези? (се заљуби)

У овом разговору су издвојени, али не и експлицирани главни реченични чланови. У следећем кораку се анализирају издвојени делови текста (реченица), из чега следи уопштавање о њиховим основним заједничким обележјима. Тиме се дефинишу појмови *субјекат* и *предикат* (в. т. 5.6.1.1).

2. *Имплицитна синтаксичка анализа која укључује предзнања из синтаксе.* – У току уочавања примера (конкретизација) одређених појмова, полазимо од претходних знања са којима их треба довести у везу. Након информативног читања понуђеног лингвометодичког текста следи делимична анализа реченица (в. т. 5.6.2). Ученици издвајају и означавају предикате.²⁷⁷ Када се у тексту издвоје и означе предикати, пажња ученика се усмерава на примере прилошких одредби. С обзиром на то што ученици немају предзнања у вези са новим појмом *прилошке одредбе*, упознавање започињемо имплицитном анализом. Она се може извести у три фазе, кроз три низа питања којима се ученици враћају тексту и имплицитно наводе на издвајање речи, предлошко-падежних конструкција или синтагми у функцији прилошке одредбе за место, време и начин:

Часна пионирска реч²⁷⁸

Један Меда је слатко сањао свој зимски сан у топлој планинској пећини. Изненада се зачу звонце. Поспан, изађе да види ко је. Пред вратима стоји Вук и дрхти од зиме.

– Молим те, Медо, прими ме. Сав сам промрзао.

²⁷⁷ Прилошке одредбе се обрађују у трећем разреду, након обраде и утврђивања појма предикат. Тако се већ у првом сусрету са примерима прилошких одредби полази од тог предзнања и везе ових двају реченичних конституената.

²⁷⁸ Адаптација одломка из романа *Заувари* Љубивоја Ршумовића (2012: 194–197).

– Уђи, али под једним условом. Немој да ми урлаш по пећини. Ја овде спавам зимским сном.

– Нећу, часна пионирска реч!

Меда се врати у кревет.

После петнаест минута, зачу се звонце.

Помало љут, Меда устаде. Изађе да види ко је.

Пред пећином је стајао Зец. Цвокотао је зубима.

– Молим те, Медо, прими ме. Сав сам промрзао.

– Уђи, али под једним условом. Немој да ми скакућеш околу, по пећини. Ја овде спавам зимским сном.

– Нећу, часна пионирска реч!

Истог часа, Меда се врати у кревет. Зец се, затим, склупча поред њега. У том тренутку јави се Вук.

– Медо, па ти си ми и вечеру спремио! Није требало, али кад је већ ту, нећу одбити.

Вук одмах скочи на Зеца. Зец, такође, скочи. Почеше да се јуре по пећини. Направише русвај.

– Срам вас било! Зар се тако поштује гостопримство? Сад пружите један другом шапе, тако! Сад ти, Зеко, бежи колико те ноге носе. Вук ће за тобом за петнаест минута.

Зец једва дочека. Меда узео сат. После петнаест минута пусти Вука. Онда Меда искључи звоно. Врати се у кревет.

– Не разумем те односе и зашто се не подносе. А можда сам ја све ово само сањао.

Љубивоје Ршумовић

а) Први низ питања и одговора био би усмерен на издвајање прилошких одредби за место. На постављено питање, ученик би се враћао одговарајућој реченици и, као одговор на питање, из ње издвајао синтаксичку јединицу.²⁷⁹

Где је Меда слатко сањао зимски сан? (у топлој планинској пећини)

Где је стајао Вук? (пред вратима)

На ком простору је Меда забранио Вуку урлање? (по пећини).

²⁷⁹ Извојене синтаксичке јединице могу се подвући посебном бојом, преписати у низу испод текста или у табелу.

Где Меда спава зимским сном? Погледајте како пише у реченици. (овде)

Где се вратио Меда? (у кревет)

Где је стајао Зец? (пред пећином)

Где је Меда забранио Зецу скакање? (около, по пећини)

Још једном погледајте у реченици, где Меда спава зимским сном? (овде)

Где се вратио Меда? (у кревет)

Где се склупчао Зец? Прочитајте из реченице. (поред њега)

Зашто Вук није хтео да одбије вечеру? Где је била вечера? Прочитајте из реченице. (ту)

Куда су почели да се јуре? (по пећини)

Меда је рекао Зецу да ће Вук кренути некуда. Куда? Прочитајте како пише у реченици. (за тобом)

Где се вратио Меда? (у кревет)

б) Други низ питања, на исти начин, усмерили бисмо на издвајање прилошких одредби за време.

Меда је пустио Вука у кућу и поново заспао. Када се поново зачуло звоно? (после петнаест минута)

Затим је Меда примио и Зеца. Када се вратио у кревет? Пронађите речи у тексту. (истог часа)

Када се Зец склупчао поред Меде? Пронађите реч којом је то изречено. (затим)

Када се јавио Вук? (у том тренутку)

Вук је разумео да је Зец његова вечера. Када је скочио на Зеца? (одмах)

Меда је наредио Вуку и Зецу да пруже један другоме шапе. Погледајте реченицу. Када треба да пруже шапе? (сад)

Када је Меда рекао да ће пустити Вука? (за петнаест минута)

Када га је пустио? (после петнаест минута)

в) Трећи низ питања, усмерава се на издвајање прилошке одредбе за начин.

Како је сањао Меда? (слатко)

Како се зачу звонце? (изненада)

Меда је пустио Вука у пећину. Како? Погледајте у тексту. (под једним условом)

Како је пустио Зеца? (под једним условом).

Шта значи израз *бежим колико ме ноге носе?* (бежим најбрже што могу) Како Зец треба да бежи, ако му је Меда рекао да бежи колико га ноге носе? (најбрже што може)

Како је Зец дочекао Медине речи? (једва)

Из оваквог низа питања издвајају се тзв. *помоћна питања* (Где? Куда? Када? Како?). Она помажу ученицима да у будућим анализама реченица лакше одреде одговарајућу синтаксичку функцију.²⁸⁰ Овим питањима усмеравамо пажњу ученика на речи, предлошко-падежне конструкције и синтагме које имају функцију одредбе за место, време и начин. Када су издвојене или обележене, оне (1) могу остати на интуитивном нивоу као искуствена основа за будућа учења, или (2) подстаћи даљу анализу њихових карактеристика и закључивање о заједничким обележјима појма. Да ли ће се у следећем кораку кренути ка издвајању њихових обележја, синтези закључака, извођењу дефиниције и увођењу термина, зависи од циља часа. На истом примеру показаћемо како се грађа издвојена путем имплицитне анализе усмерава ка даљем проучавању и издвајању обележја појма *прилошке одредбе*.

5.6.1.1. Усвајање појмова које проистиче из имплицитне анализе

Издавање обележја синтаксичког појма једна је од најважнијих фаза усвајања и развијања појмова из синтаксе. Уколико се појам обрађује први пут, она се надовезује на имплицитну анализу. Издвојене синтаксичке јединице проучавају се враћањем на текст и расветљавањем њихове структуре и функције у контексту у коме се оне остварују. Улога наставника је да подстицајним питањима води ученике ка уочавању својстава и уопштавању. Тиме се расветљавају особености сваког од издвојених примера (појма који се обрађује) у тексту. Уочавајући их, ученици треба да издвоје њихова заједничка обележја. Успех овог дела часа највише зависи од квалитета лингвометодичких предлогака, али и броја и умесности питања којима наставник води ученике до сазнања.

Поступак издвајања обележја синтаксичког појма показаћемо на истим примерима на којима смо приказали поступак имплицитне анализе. У првом кораку

²⁸⁰ Тако ће прилошку одредбу за време добити на питање *када*, прилошку одредбу за начин на питање *како*, а прилошку одредбу за место на питање *где* или *куда*. На овом узрасту се, као што видимо, прилошке одредбе којима се исказује правац (*Куда?*) сврставају у прилошке одредбе за место.

ученици се враћају подвученим синтаксичким функцијама и разматрају их у оквиру реченице.

1. Из прве реченице првог текста, *Мачак облачи лепо одело, шешир и сјајне чизме*, ученици треба да закључе да издвојена реч нпр. *облачи* одређује радњу, а реч *мачак* вршиоца те радње у реченици. Разговор са ученицима би се могао заснивати на следећим питањима и закључцима:

Којим глаголом је исказана радња у реченици? Подвукли смо и реч *мачак*.

Шта сазнајемо из ове подвучене речи? Помоћу ње сазнајемо ко је вршилац радње.²⁸¹

На исти начин са ученицима је потребно истаћи и проучити и све остале примере. Вођени одговарајућим питањима, из ових примера ученици треба да закључе (1) да су из текста издвојене речи којима се исказује радња и вршилац те радње у реченици, (2) да се служба речи којом је исказана радња назива *предикат*, а служба речи којом је исказан вршилац радње *субјекат*, (3) да су *субјекат* и *предикат* главни реченични чланови. Уколико појам *главни реченични чланови* није претходно уведен, у овој фази обраде могла би се искористити и синтаксичка вежба сажимања реченице на два главна члана. За разлику од нашег лингвометодичког текста, за такву вежбу потребно је бирати примере у којима је присутан двовалентни глагол.

2. У другом тексту анализа, такође, почиње првом реченицом *Један Меда је слатко сањао свој зимски сан у топлој планинској пећини*, из које ученици треба да закључе да издвојени скуп речи одређује место радње исказане предикатом (*у топлој планинској пећини*). Разговор са ученицима би се могао заснивати на следећим питањима и закључцима:

У овој реченици предикат је глагол *сањао*. Подвукли смо и скуп речи у *топлој планинској пећини*. Шта из њега сазнајемо? Помоћу њега сазнајемо место на коме је меда сањао. Шта *одређује* овај скуп речи? Овај скуп речи одређује место радње исказане предикатом.

На исти начин могу се проучити и све остале одредбе: *пред вратима, по пећини, овде, у кревет, пред пећином, около, поред њега, ту, за тобом*. Вођени одговарајућим питањима, из ових примера ученици треба да закључе (1) да су из

²⁸¹ У овом сегменту анализе враћамо се принципу да се у реченици најпре одреди предикат, па онда субјекат.

текста издвојене различите синтаксичке јединице: речи или скупови речи, (2) да оне одређују предикат према месту радње и (3) да, стога, имају функцију реченичног члана. Истим поступком ученици долазе и до обележја издвојених одредби за време и начин. Веома је важно, приликом враћања тексту, разматрати сваки пример одредбе понаособ. Без обзира на то што ће се у сваком кораку извести иста својства, овај поступак не би требало изостављати или скраћивати. Потребно га је осмислити као заједничко истраживање својстава појма на основу којег ће ученици извести одговарајуће закључке. С једне стране, анализом већег броја примера у поступак „истраживања” својстава појма активно се укључује већи број ученика. С друге стране, у овако постављеном наставном процесу закључивање индуктивним путем заснива се на већем, за ученике уверљивијем, па и природнијем узорку. На крају процеса упознавања обележја појма, требало би их објединити и формулисати дефиницију. Оваквом анализом на већем дискурсу ученици стичу још једно важно сазнање – да су прилошке одредбе природно присутне у многим реченицама јер доприносе прецизности израза. Са тим циљем, на ову анализу може се надовезати синтаксичка вежба у којој ће се поставити питања о томе колико мање сазнајемо из текста ако у њему нема тих одредби.

5.6.2. Делимична синтаксичка анализа

Осим имплицитних, у настави су најзаступљеније делимичне анализе реченица. Оне подразумевају одређивање једног или више истоверних конституената (као што су главни чланови или прилошке одредбе за место, време и начин). Делимична синтаксичка анализа се битно разликује од имплицитне. У току имплицитне анализе у реченици се одређују, за ученике, сасвим нове синтаксичке јединице или конституенти. У питањима помоћу којих наставник води ученике кроз анализу, они се не именују. Уместо тога, наставник имплицитно наводи ученике да у реченици уоче конкретан пример управо тражене синтаксичке појаве. У току ове врсте анализе термини се користе само за именовање већ обрађених реченичних чланова, уколико је

то потребно.²⁸² Путем делимичне анализе ученици у реченици одређују већ обрађене синтаксичке јединице и конституенте. У том процесу, они их именују одговарајућим терминима. Дакле, за разлику од имплицитне, делимична синтаксичка анализа подразумева препознавање, издвајање и именовање појединих реченичних чланова.

Делимична анализа реченице користи се у процесу: (1) примене предзнања ученика о неком појму, приликом обраде нових појмова, (2) утврђивања или провере знања о одређеном појму, (3) употпуњења познатог појма дефинисањем нових обележја²⁸³, (4) прецизирања обима појма²⁸⁴, (5) спецификовања (преструктурирања) почетних представа о неком појму.²⁸⁵ У процесу проширивања и продубљивања знања, анализу води наставник. Он прецизно усмерава ученике на задатке анализе из које ће проистећи одговарајући закључци и уопштавања. Насупрот томе, у процесу утврђивања и провере знања, ученици самостално анализирају задате реченице.

Примену делимичне синтаксичке анализе приказаћемо на примеру обраде функције субјекта. Ученици би требало да га самостално препознају у реченици. Текст је погодан за ову врсту вежбе, јер позиција овог реченичног члана није константна.

Свако иде куда мора.

А ја идем куда хоћу.

Најлепша ме чека зора,

крај пута у туђем воћу.

Субјекат је приказан у уобичајеној иницијалној, али и финалној позицији у једној од реченица. Поред тога, у трећој реченици је исказан синтагмом чији су чланови, уз то, и раздвојени. Да би решили задатак, ученици морају познавати битне одлике појма и

²⁸² На пример, у току упознавања прилошких одредби, ученици су именовали предикат уз који та одредба стоји. Тако је имплицитној анализи текста, у циљу издвајања прилошких одредби, претходила делимична анализа у којој су идентификовани сви предикати (в. т. 5.6.1/2).

²⁸³ Овде треба подсетити на sukcesивност у усвајању појмова, која подразумева постепено упознавање њихових обележја. Дакле, када кажемо да се у оквиру делимичне анализе постиже надградња познатог појма, под *познатим појмом* подразумевамо уопштене назнаке појма настале у претходним фазама учења, о чему је већ било речи (в. т. 5.3.3.1).

²⁸⁴ Обим појма је скуп свих врста тога појма, тј. потпојмова које оухвата један виши појам, нпр. појам предикат оухвата три врсте предиката – глаголски, именски и прилошки.

²⁸⁵ Процес спецификовања (преструктурирања) полазног појма некада се подудара са процесом прецизирања његовог обима (в. т. 5.3.3.1), али то не мора увек бити случај. Преструктурирање појма у свести ученика се кадкад заснива на сазнавању одређеног садржаја појма који је претходно био неправилно или непрецизно (магловито) усвојен.

не могу се ослањати на формална обележја (као што је најфреквентнија позиција у реченици). Зависно од предзнања ученика, циља и задатака часа, анализа овог текста би се могла применити (1) за утврђивање и проверу знања о већ обрађеним карактеристикама појма или (2) код усвајања нових обележја познатог појма: а) да функцију субјекта, поред именица, могу вршити и заменице и б) да субјекат може бити исказан речју или скупом речи.

Приказаћемо и поступак делимичне анализе реченице усмерене на проширивање обима појма и трансформисање почетних представа о појму *предикат*. У четвртог разреда, када се први пут говори о класификацији *предиката*, ученици треба да измене (прецизирају) првобитну представу о овом појму. У обележја која су му до тада приписивали, сада треба укључити и нови термин *глаголски предикат*. Нови термин, затим, треба одредити у односу на (за ученике) сада проширено значење већ познатог термина *предикат*. До четвртог разреда, ученици су га користили за именовање примера глаголског предиката. Увођењем нових модела предиката ученику се сугерише да постоји неколико врста овог реченичног члана. Дакле, са новим информацијама ученик у свести проширује обим појма, а модификује (спецификује) његов садржај.²⁸⁶ Ученикова знања о предкату се проширују, прецизирају и мењају у односу на претходна. Један од могућих методичких поступака усмерених на процес реструктурирања (модификовања) постојећих знања показаћемо на следећем примеру.

Авантуристи су седели на клупи са једном девојчицом. Поздрависмо се.

– Ја сам Зорка – рече отресито.

– Ви путујете у правцу Авантуре? Повезите и мене донекле.

– Први пут чујем за то место Донекле.

– У ствари, то је Чачак.

– Може, наравно. Пут за Чачак није предугачак.

– Чарли је песник. – објасни Цар моје шаљиво римовање.

²⁸⁶ Међутим, у млађим разредима се само незнатан проценат садржаја из синтаксе трансформише на овај начин. За добро утемељење синтаксичког система од много већег значаја је настава синтаксе у старијим разредима, када се, да подсетимо, усвајају одговарајућа морфосинтаксичка својства речи помоћу којих би требало да се појмови, иницијално постављени у млађим разредима, продубе или измене и прецизирају – појмовно или термилошки.

Зорка је села између авантуриста на задње седиште.²⁸⁷

У наведеном тексту најпре треба усмерити ученике да препознају и именују глаголске предикате, а затим ће се имплицитно упознати и са примерима именског предиката. Прилошки предикат се на овом узрасту, углавном, и са разлогом, не приказује.²⁸⁸

1. У првом кораку задајемо ученицима да у понуђеним реченицама одреде предикате. У четвртој разреду, коме је намењен овај задатак, ученици би морали са лакоћом да подвуку све глаголске предикате (које они још увек називају само предикатима).²⁸⁹ Након што се глаголски предикати издвоје или означе, ученици се враћају тексту. Наставник води разговор о сваком појединачном подвученом примеру (*су седели, поздрависмо се, рече, путујем, повезите, чујем, објасни, је села*). Разговор је усмерен на издвајање основног својства *глаголског предиката* – да је исказан глаголом (у личном глаголском облику, што се на овом узрасту не експлицира). Из тога природно проистиче закључак да су подвучени предикати *глаголски*.

2. Други део анализе лингвометодичког текста усмерили бисмо на имплицитну анализу реченица из којих се издвајају примери именског предиката (*сам Зорка, је Чачак, није предугачак, је песник*).²⁹⁰ У том процесу треба кренути од познатог ка непознатом. Као и код почетног усвајања појмова предикат и субјекат, у издвојеним реченицама најпре се одређује субјекат (*ја, то, пут за Чачак, Чарли*), да би се у следећем кораку, вођени питањима, ученици навели да издвоје и (именске) предикате. Из новог узорка ученици примећују да се у склопу предиката јављају именске речи (именице и придеви). Према програму, на овом нивоу се упознавање именског предиката и завршава. Међутим, уколико постоји интересовање ученика, у настави се може кренути корак даље. Структуру именског предиката могуће је представити истицањем споне која повезује субјекат и предикатив, што је у многим уџбеницима и учињено (в. т. 3.2.2.2/1. и 3.4.2.2). Из закључка да се нова

²⁸⁷ Адаптација одломка из романа *Зувари* Љубивоја Ршумовића (2012: 192).

²⁸⁸ Према програмима намењеним млађим разредима, прилози се не обрађују. Дакле, ученици не познају њихову функцију и значење. Међутим, кроз разумевање прилошких одредби они су посредно упознати са функцијом неких прилога. Из тог разлога је примерено даровитим ученицима приказати и понеки пример прилошког предиката.

²⁸⁹ Уколико ученици у овој фази рада препознају и именске предикате, требало би подржати такву иницијативу и означити те примере у тексту (можда на другачији начин него глаголске).

²⁹⁰ Понуђен је пример предиката у негацији – *Пут за Чачак није предугачак*.

(неименована) врста предиката састоји из копулативног глагола (споне) и именске речи (именице, заменице или придева) природно проистиче и њен назив – *именски предикат*. Тиме се појму *глаголски предикат* придружује нови појам (*именски предикат*), а општи појам *предикат* се потпуније сагледава. Да би се то сазнање додатно учврстило, могуће је на крају часа сумирати нова обележја појма *предикат* и упоредити их са претходном представом о њему (в. т. 5.3.3.1. и прилог 26).

5.6.3. Потпуна анализа реченице у првом циклусу школовања

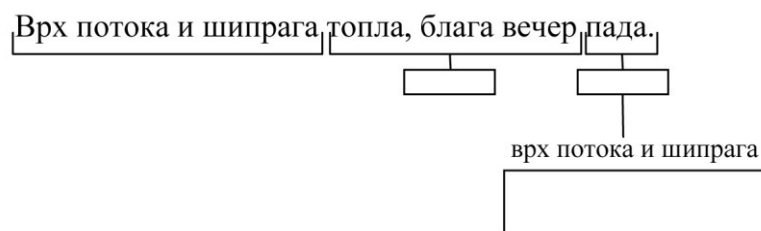
Трећи вид синтаксичке анализе у млађим разредима јесте *потпуна анализа реченице*, која на овом узрасту подразумева одређивање свих синтаксичких функција. Пред крај циклуса она може обухватати и одређивање синтагматских конституената (атрибута и главног члана синтагме). Пошто се у првом циклусу не расветљавају сва морфосинтаксичка обележја речи, па са граматичког становишта ова анализа остаје непотпуна. Није могуће разлагање предлошко-падежних конструкција, јер су ученицима још непознати предлози. Стога ћемо узети у обзир само садржаје прописане програмима за први циклус проучавања синтаксе. Са становишта њихове програмске остварености, упркос ограничењима, овакву синтаксичку анализу можемо сматрати потпуном.

Прва потпуна анализа практикује се већ у другом разреду кроз одређивање *главних чланова* просте реченице у ужем смислу. Ученици тада препознају и комуникативне функције и потврдност или одричност задатих реченица. До краја четвртог разреда требало би да овладају целовитом синтаксичком анализом просте реченице кроз одређивање њених *главних* и *зависних конституената*. У том смислу ученици у реченици одређују: врсту предиката – *глаголски предикат* (у пракси најчешће и *именски*), *субјекат*, (*прави*) *објекат* и *прилошке одредбе*. Такође, у издвојеној *именичкој синтагми* одређују *главни конституент (центар)* и *зависне конституенте – атрибуте*. Тиме се затвара круг поимања садржаја из синтаксе предвиђених за овај ниво наставе и учења.

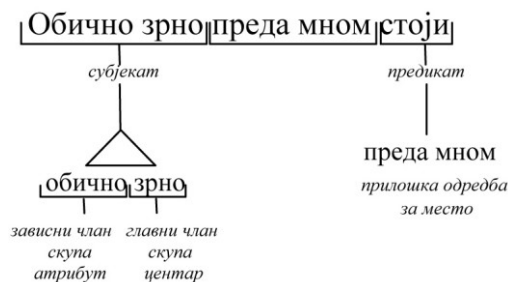
Одређивањем синтаксичких функција ученици се упознају са реченичном структуром. Синтаксичка анализа реченице може се приказати већ у трећем разреду, на примерима следећег типа.



Као што видимо, синтаксичке јединице су графички означене, а затим су приказане у виду реченичног стабла у коме су хијерархијски одређене и именоване њихове функције. Ово је основна форма реченичног стабла, која се може користити у разредној настави. С обзиром на то да ученици млађих разреда не познају на одговарајућем нивоу синтаксичке јединице као што су синтаagma и предлошко-падежна конструкција, добар начин за увежбавање синтаксичке анализе може бити и тзв. *скелетно стабло*.



Тиме се ученицима и визуелно олакшава анализа реченице. Њихов задатак је одређивање функције већ означених синтаксичких јединица. У четвртом разреду, када се упознају са појмом атрибут, синтаксичка анализа може бити још потпунија. Приказивање структуре синтагме сведено је на одређивање главног (центра) и зависних чланова (атрибута), а не и на одређивање свих морфосинтаксичких обележја ових речи.



Из потпуне синтаксичке анализе можемо извести основни субјекатско-предикатски модел реченице. Тиме се из конкретног примера издвајају називи синтаксичких појмова и приказује њихов однос. За ову врсту вежбе боље је бирати примере реченица немаркираног реда речи, као у примерима који следе:

Милан је наш. (СУБЈЕКАТ – ПРЕДИКАТ)

Језик чува народе. (СУБЈЕКАТ – ПРЕДИКАТ – објекат)

Раша извади књигу из торбе. (СУБЈЕКАТ – ПРЕДИКАТ – објекат – прилошка одредба за место)

Моделу могу бити приказани и графички (в. прилог 29). С обзиром на пермутабилност реченичних чланова у српском језику, они (за разлику од енклитика) могу заузимати различите позиције у реченици (уп. Поповић 2004: 233). Ова појава се може предочити ученицима. Варијанте реченица треба упоредити са издвојеним моделом.²⁹¹ Из тога проистиче закључак како један реченични модел дозвољава све могуће пермутације реченичних чланова. Осим тога, посебну пажњу можемо посветити комуникативним вредностима које она доноси променом реда речи или различитом интонацијом у говору.

5.6.3.1. Ред речи у реченици

Наставна интерпретација *реда речи у реченици* подразумева познавање реченичних чланова. Стога се ова тема обрађује пред крај циклуса, пошто се обраде све предвиђене конституентске функције. Пажња се усмерава на синтаксички распоред реченичних чланова, док се стилогене функције реда речи на овом узрасту експлицитно не уводе. Међутим, само именовање опозиције *уобичајен* (немаркиран) и *неуобичајен* (маркиран) ред речи подразумева и залажење у стилске одлике реченице. У оквиру ове појаве, више пажње посвећује се неуобичајеном или стилски

²⁹¹ Наведени примери омогућавају следеће варијанте: Милан је наш. / Наш је Милан. // Језик чува народе. / Језик народе чува. / Чува народе језик. / Чува језик народе. / Народе чува језик. / Народе језик чува. // Раша извади књигу из торбе. / Раша извади из торбе књигу. / Раша из торбе извади књигу. / Раша из торбе књигу извади. / Раша књигу извади из торбе. / Раша књигу из торбе извади. / Извади Раша из торбе књигу. / Извади Раша књигу из торбе. / Извади књигу Раша из торбе. / Извади књигу из торбе Раша. / Извади из торбе Раша књигу. / Извади из торбе књигу Раша. / Књигу Раша извади из торбе. / Књигу Раша из торбе извади. / Књигу из торбе извади Раша. / Књигу из торбе Раша извади. / Књигу извади из торбе Раша. / Књигу извади Раша из торбе. / Из торбе Раша извади књигу. / Из торбе Раша књигу извади. / Из торбе књигу извади Раша. / Из торбе књигу Раша извади. / Из торбе извади књигу Раша. / Из торбе извади Раша књигу.

маркираном реду речи и различитим одликама оваквог језичког поступања. Стога је потребно истаћи комуникативну вредност позиције речи. С друге стране, у уџбеницима су највише заступљени примери реченица неутралног реда речи. Већ смо говорили о проблемима које повлачи ова врста једноличности примера. У оквиру ове теме могу се, стога, организовати и вежбе варирања једног реченичног члана (нпр. субјекта) у циљу истицања његовог утицаја на комуникативну вредност реченице. У том случају, истиче се да када стоји на почетку реченице, субјекат означава појам који нам је познат или који желимо истаћи, али и да он може стајати на крају реченице, кад представља нову информацију. То се види у наведеним примерима:

Милан је наш. Чији је Милан?

Наш је Милан. Ко је наш?

Приказивање различитих позиција одређеног реченичног члана веома је значајно и у процесу усвајања појма о њему. Кроз такве примере се уобичајена позиција члана релативизује и приказује као променљиво својство, о чему је већ било речи. Поред тога, ученицима се може скренути пажња на контекст у коме се онеобичени ред речи најчешће јавља. Тиме се они интуитивно упознају са одређеним стилским поступцима у књижевном делу, као што је, на пример, *инверзија (Тако лепо прича моја мати)*.

5.6.3.2. Два нивоа анализе реченице

Задаци у којима се од ученика тражи истовремено одређивање врста и функција речи у реченици, показали су се у току истраживања као доста тешки. Управо мешање та два нивоа језичке анализе честа је појава код ученика. На тесту знања показало се да је разлог за то више двострукост (дуплираност) захтева, него недостатак знања из ових области (в. т. 4.4.1). Приликом решавања таквих задатака потребно је истовремено примењивати два критеријума анализе реченице, што многим ученицима представља потешкоћу. Међутим, то не значи да овакве задатке у настави треба избегавати. Напротив. Они су значајни за успостављање веза и односа међу појмовима из морфологије и синтаксе. Решавајући их, ученик на истом примеру одређује врсту којој издвојена реч припада, али и функцију коју она има у реченици. Тиме се у одређеној мери отклањају типичне грешке поистовећивања појединих појмова синтаксичког и морфолошког система. Кроз два нивоа анализе ученици

међусобно разликују морфолошке и синтаксичке појмове и уједно успостављају везе међу њима. Међутим, задатке два нивоа анализе потребно је уводити постепено. Најпре би их требало задавати као посебне налоге у оквиру делимичне анализе (нпр. ученици одређују објекат у реченици, а тек у следећем задатку именују врсту речи којом је он исказан). Затим је пожељно спајати ова два захтева, такође у оквиру делимичне анализе:

1. Прочитај реченицу и одговори на захтеве: Старији Петров брат имао ручни сат.

- а) Подвучи предикат. Старији Петров брат имао ручни сат.
 - б) Напиши којој врсти припада подвучена реч. (глаголима)
2. а) Подвучи скуп речи који врши службу субјекта.
- б) Напиши којим врстама припадају подвучене речи.
 - в) Напиши коју службу имају подвучене речи у скупу.

2. б)



2. в)



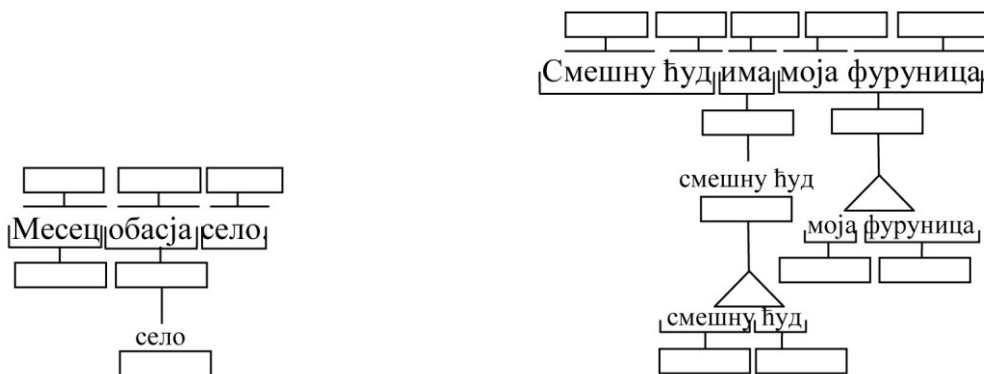
Након што се увежбају у одређивању појединачних реченичних чланова према двоструким критеријумима, доводимо ученике и до потпуне анализе реченице на два нивоа.²⁹²

Примену ове врсте анализе у четвртном разреду приказаћемо на примеру.

²⁹² Упркос увреженом мишљењу да ученици млађих разреда са муком савлађују синтаксичке функције, резултат теста знања указује на боље сналажење приликом одређивања функције *главних реченичних чланова*, него врста речи којима су они исказани. Овде треба подсетити да се појмови субјекат и предикат уводе истовремено кад и појмови именица и глагол (в. т. 4.4.1, табела 25).



У реченици одређујемо реченичне функције и врсте променљивих речи. У почетку би било пожељно избегавати приказивање синтагматских функција, ради једноставности стабла. Један од начина да се ученицима олакша овај тип анализе јесте коришћење скелетног реченичног стабла. Њиме су тачно означене јединице које треба одредити према синтаксичком критеријуму. Изнад реченице понуђена су поља за именовање врста речи. У настави би требало кренути од једноставнијих примера ка сложенијим.



У следећем кораку, можда тек у старијим разредима, требало би ученике оспособљавати да сами креирају реченично стабло. Овај вид анализе може се продубити још једним аспектом, који се односи на одређивање граматичких категорија лица, рода и броја (сходно програмима за млађи школски узраст). Како предлаже Љ. Петровачки (2004: 100), „ученици најпре добијају задатак да уоче главне реченичне чланове, а затим одређују у којим граматичким категоријама предикат и субјекат конгруирају (лице, род, број). Конгруентна реч у овој вези је глагол (предикат), а конгруентне категорије су лице, број и род”. На исти начин ученици могу уочити слагање атрибута са управним чланом именичке синтагме.

Као што видимо, синтаксичка анализа реченице се у разредној настави може реализовати на више начина: (1) одређивањем синтаксичких функција речи и скупова речи у реченици, (2) извођењем реченичних модела²⁹³, (3) спровођењем два нивоа анализе – синтаксички (кроз одређивање функције свих речи у реченици) и морфолошки (кроз одређивање свих врста променљивих речи које се јављају у некој од функција).

5.6.3.3. Примена синтаксичке анализе и циљеви наставе

Зависно од типа часа, уочавање и издвајање појединих реченичних чланова у лингвометодичком тексту може се одвијати различито: а) имплицитном анализом на часу обраде, б) делимичном анализом на часу проширивања или утврђивања знања и в) потпуном анализом на часу систематизације знања.

Имплицитна анализа усмерена на издвајање примера појма који треба упознати или усвојити, често се комбинује са делимичном. На пример, приликом обраде објекта, ученици већ познају главне реченичне чланове. С обзиром на то да је објекат глаголска допуна, у анализи се мора кренути од већ познатог *предиката*. Тако ће учитељ најпре водити делимичну анализу полазног текста, кроз коју ће ученици одредити све *предикате*, а након тога имплицитну анализу, из које ће проистећи издвајање свих *објеката*, без именованја тог новог појма. На ову врсту анализе реченице најчешће се надовезује проучавање и упоређивање издвојених примера и уочавање њихових заједничких обележја. То је пут ка апстраховању тих обележја и формирању појма. Међутим, имплицитна анализа се у млађим разредима понекад завршава простим издвајањем примера одређене синтаксичке јединице или функције, без њеног даљег упознавања (нпр. *именски предикат*). У том случају, циљ анализе је стварање искуствених основа и услова за будуће усвајање појмова, као и ширег увида у синтаксички систем.

На часу проширивања или утврђивања знања, присутна је и делимична синтаксичка анализа у оквиру које ученици идентификују и именују одговарајући реченични члан. Успешност овог дела часа зависи од квалитета предзнања ученика.

²⁹³ Модели реченица имају функцију симболичког приказивања реченичне структуре. Присутни су у уџбеницима за четврти разред (в. т. 3.4.3. и прилог 7Г).

Проширивање знања без одговарајуће основе једнако је учењу садржаја из почетка, па се, у том случају, о утврђивању знања и не може говорити. Стога је функција овог типа анализе проверавање, учвршћивање или проширивање постојећих знања. Дакле, вођена анализа лингвометодичког текста на часовима утврђивања и проширивања знања, у ствари, представља својеврсни улазни колоквијум за даљи самосталан рад ученика на овим садржајима. Осим тога, њен највећи значај огледа се у увођењу нових обележја већ познатих појмова.

Систематизација знања реализује се кроз потпуну синтаксичку анализу, када се од ученика очекује да одреде све познате реченичне чланове. Виши ниво овог типа часа остварује се кроз истовремену синтаксичку и морфолошку анализу. Тиме се знање из ових двеју уско повезаних области учвршћује и систематизује, а уједно се ради и на успостављању веза и односа међу појмовима.

5.6.4. Аналитичко-синтетички приступ реченици у настави

Као што знамо, проучавање синтаксичких јединица и њихових функција заснива се на аналитичком приступу реченици, који се у млађим разредима понекад своди на ниво препознавања. Према Правилнику о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања (2011: 142. и 143), предвиђено је да просечан ученик (средњи ниво знања, тј. око 50% популације) уме да препозна субјекат и глаголски предикат. На напредном нивоу (око 25% ученика) предвиђено је да ученик зна да препозна објекат и прилошку одредбу. Као што видимо, упознавање реченичних конституената се према овим стандардима своди на ниво препознавања. Разлике између ученика који остварују средњи и оних који савлађују напредни ниво одређене су бројем појмова, а не нивоом овладаности одређеним појмовима, што бисмо у оваквом документу свакако очекивали.²⁹⁴ Ученици који постижу знања из

²⁹⁴ Како стоји у уводу Образовних стандарда за крај обавезног образовања (2010: 5–8), овим документом прописују се захтеви различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања – од једноставнијих ка сложеним. Виши нивои знања подразумевају овладаност садржајима са претходних нивоа. Тиме се прави разлика између различитих нивоа постигнућа, према степену остваривања компетенције коју описују. На првом нивоу описани су захтеви који представљају базични или основни ниво знања, вештина и умења. Очекује се да ће скоро сви, а најмање 80% ученика постићи овај ниво. Знања и умења са основног нивоа најчешће су мање сложена од оних са средњег и

граматике на напредном нивоу, не разликују се од просечног ученика у овладавању појмовима *субјекат* и *предикат*, док просечан ученик у првом циклусу никако не упознаје појмове *објекат* и *прилошке одредбе*. Логичан концепт диференцијације знања подразумевао би различите нивое овладаности истим појмовима, као што је то у истом документу учињено нпр. за комуникативне функције: на првом нивоу ученици се оспособљавају да *препознају* врсте реченица по комуникативној функцији и по потврдности и одричности, а на средњем нивоу да *састављају* реченице различите по комуникативној функцији. Тиме се на основном нивоу очекује *препознавање* одређене појаве, а на средњем *примена знања и стваралаштво* ученика. На овај начин могли би се поставити и стандарди усмерени на овладавање синтаксичким функцијама. На основном нивоу ученици би требало да препознају субјекат, предикат, објекат и прилошке одредбе, на средњем да рашчлањују (анализирају) задате реченице на те конституенте, а на напредном да састављају реченице према задатим синтаксичким критеријумима.

У уџбеницима и наставној пракси заступљена су сва три нивоа, где су трећем нивоу посвећена синтетичка вежбања. Њима се подстиче виши ниво знања и разумевања синтаксичких појмова – ниво примене апстрактних граматичких правила и језичко стваралаштво ученика. У синтетичке вежбе спада: (1) састављање реченице у циљу њене делимичне анализе, (2) састављање реченице од две задате речи – подстицање на проширивање реченица, (3) проширивање реченице одређеним члановима и (4) састављање реченице на основу задатих синтаксичких критеријума (в. т. 3.3.3).

(1) Састави реченицу у којој ћеш: а) употребити следеће речи – *брат, татин, носи, сат, млађи*;²⁹⁵ б) подвући предикат/објекат/субјекат.

(2) Састави дужу реченицу у којој ћеш употребити речи *мокра* и *коса*.

напредног, али то није увек случај. Овде су смештена и она знања и умења која нису једноставна, али су тако темељна да заслужују посебан напор који је потребан да би њима овладали готово сви ученици. На напредном нивоу од ученика се очекује да анализира, упоређује, разликује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандартним ситуацијама.

²⁹⁵ Глагол наводимо у оном облику у коме би требало да се употреби у реченици, јер ученици на млађем узрасту не познају облик инфинитива.

(3) Следећу реченицу обогати прилошким одредбама за време и место: *Киша је лупкала.* → *Киша је лупкала минутима и минутима, по насмејанима и љутима.*

(4) Састави реченицу у којој ће реч *полако* имати службу прилошке одредбе за начин.

Састави реченицу у којој ће бар једна реч имати службу атрибута.

Састави реченицу у којој ће службу субјекта вршити именица *пчела* у облику множине.

У синтетичким вежбама тежи се састављању нових реченица на основу апстрактних синтаксичких критеријума. Ученик самостално проналази или бира јединице (речи, синтагме и др.) које ће у новој реченици имати задате конституентске функције. Затим их поставља на одговарајуће позиције у реченици, зависно од задатих комуникативних функција. Тиме се, поред битног утицаја на разумевање појмова из синтаксе, подстиче језичко стваралаштво ученика у задатим тематским и синтаксичким оквирима. Ниво стваралаштва у овим вежбама омогућава ученику да да више од једног тачног одговора, што је у настави граматике иначе реткост.

5.6.5. Синтаксичка анализа у настави књижевности

Расветљавање језичко-стилских одлика књижевноуметничког текста значајна је компонента наставе књижевности. Њоме се очитују уметнички поступци у делу. Тако методичка структура часа књижевности обично укључује етапу у којој се говори о језику и стилу. „Неопходно је језик као основно средство књижевног изражавања посматрати у његовој стилској функцији, а не у нормативној одређености. Значи, учитељ мора учинити све да ученик констатује или региструје одређене језичке појаве, али и да осети или сазна како језик функционише у његовој стилској употреби... Ова етапа методички мора бити тако организована да ученици сами откривају језичке појаве и језичке односе, да обогаћују речник, да на књижевном тексту као језички најбогатијој форми изражавања уоче широке могућности језичког изражавања и што је најважније лепоту књижевног језика” (Милатовић 2011: 290). Методички поступак усмерен је на оспособљавање ученика да се на конструктиван начин враћају прочитаном

сегменту текста, да га даље вођено рашчлањују и расветљавају стилске поступке који су у њему присутни. Ту се, пре свега, морају укључити ученичка знања из граматике. Уколико се стилски поступци у тексту реализују на реченичном нивоу – кроз синтаксичке фигуре, њихово наставно проучавање подразумеваће да ученици владају одређеним знањима из синтаксе.

Теоретичари синтаксе дају различите термилошке одреднице и класификације ових фигура, мада се оне у највећем делу подударују или допуњују. Најопштију класификацију даје Ново Вуковић (2000: 83): *лирски паралелизми – анафора, епифора, симплоха* и друге „фигуре понављања”, *пролепса, асидент, полисидент, кумулација, таутологија, параномазија, перифраза, реторско питање, антитеза, хипербола, оксиморон, елипса, анадиплоза, антитеза*, итд. О појединим синтаксичким фигурама говори Милош Ковачевић (2000: 145–357). Посебно ћемо имати у виду његово проучавање *кумулације* и *прегнанције* у *ауторској дидаскалији*. По узору на старе реторичаре, Миливој Солар (2005: 81–83) употребљава термин *фигуре конструкције* и у њих сврстава: *инверзију, реторичко питање, елипсу, асиндетон* и *полисиндетон*.

Ове фигуре се у првом циклусу не обрађују, те би њихово расветљавање у настави било усмерено ка интуитивном поимању одређених конструкцијских поступака на нивоу реченице, а не и њиховом именовану или дефинисању. У том смислу, ученици би требало да примене своја знања из синтаксе, како би учили и разумели уметничке поступке у којима писац одступа од конструкција уобичајених у свакодневној комуникацији.

Укључивањем синтаксичко-стилистичког аспекта тумачења књижевног текста, најмлађем читаоцу се помаже да разуме прочитани, стилски онеобичени текст најпре на нивоу реченице, јер то је предуслов за његово разумевање на нивоу текста. Осим тога, ученици се интуитивно упознају са одређеним стилским поступком, вођено га анализирају, како би га можда и сами користили у свом језичком стваралаштву. Методички приступ овој теми, стога би имао за циљ да предложи начине обраде стилски онеобичених реченица. Њихову обраду на часу (кроз стилске вежбе) усмерили бисмо ка следећим задацима: а) разумевање значења реченице у којој је присутна фигура конструкције, б) анализа стилског

поступка и препознавање поетике писца, в) примена стилског поступка у дечјем језичком стваралаштву. Овде не треба занемарити ни примену и увежбавање знања из синтаксе, као један од наставних задатака.

Први корак методичке интерпретације је задатак учитеља. Он најпре сам издваја реченице са стилски маркираном конструкцијом и проучава их. Зависно од заступљености стилских форми у тексту из лектире, он бира одговарајуће примере. Учитељ може понудити примере за анализу на часу или усмерити ученике да сами у тексту пронађу одређен тип реченице помоћу инструкција за истраживачки рад. Поред разумевања издвојених реченица, циљ је да ученик упозна природу одређеног стилског поступка, да спозна језик као основно средство књижевног изражавања, његову стилску функцију, а посредно и поетику једног писца.

Приликом избора корпуса примера одлучили смо се за бајке Гроздане Олујић, које одликује специфичан стил, веома погодан за синтаксичка проучавања.²⁹⁶ Како истиче А. Милановић (2010: 159): „будући да на нижим језичким нивоима углавном остаје у оквирима стандардног језика, експресивност језика својих бајки Г. Олујић постиже пре свега на синтаксичком плану.” Структура реченице у њеним бајкама се умногоме разликује од оне коју дете користи у свакодневној комуникацији, па стилске вежбе подстакнуте овим текстовима могу да подрже сва три задатка синтаксичко-стилистичке анализе.²⁹⁷

5.6.5.1. Фигуре конструкције у бајкама Гроздане Олујић

Бајке Г. Олујић одликују се специфичним реченичним конструкцијама, истицањем и уланчавањем реченичних или синтагматских целина, информационом згуснутошћу. У њену реченицу је истовремено урезана архаична форма народног и поетска надахнутост уметничког израза. „Искорак у односу на

²⁹⁶ Треба напоменути да су у основношколској лектири бајке Г. Олујић присутне у скоро свим разредима (у другом разреду бајка „Шаренорепа”, трећем „Стактарева љубав”, четвртм „Олданини вртови” – уз препоруку да се сачини додатни избор бајки, у петом „Небеска река” у шестом „Златопрста” или избор из збирке *Седефна ружа* и у осмом разреду бајка „Звезда у чијим је грудима нешто куцало”).

²⁹⁷ Неки од примера одабраних за овај рад били су предмет истраживања у чланку „Фигуре конструкције у бајкама Гроздане Олујић – дидактичко-методички аспект” (Мићић 2010: 125–138).

језик српске народне бајке у језику бајки Г. Олујић препознајемо углавном на синтаксичком нивоу. Мислимо ту пре свега на следеће синтаксичке карактеристике: наглашеније активирање узвичних и упитних реченице (реторских питања), ред речи и компликована структура који су карактеристични за барокну реченицу, синтаксички паралелизам, понављања, гомилања хомофункционалних синтаксичких јединица, изузетно честа реченична кондензација, ретка, али ефектна парцелација” (Милановић 2010: 165). Неретко је у једној реченици присутно више фигура конструкције којима се, у појединим деловима текста, пред читаоца ставља задатак одгонетања, закључивања и проналажења скривених значења.

Навешћемо предлог методичке интерпретације три синтаксичке фигуре: *реторичког питања, кумулације и прегнанције у ауторској дидаскалији*. То су најфреквентније фигуре конструкције у бајкама „Стакларева љубав” и „Олданини вртови” и најчешће се остварују у оквиру прости реченице, што одговара садржајима из синтаксе за млађе разреде. Поменуте бајке припадају школској лектури за трећи и четврти разред. На том узрасту може се очекивати примена знања из синтаксе, за разлику од претходних разреда, у којима се знања из ове области углавном своде на ниво препознавања.

У другом разреду, када се обрађује бајка „Шаренорепа” (Олујић 2010: 279–281), један сегмент њене књижевне интерпретације могао би се посветити, на пример, уочавању и тумачењу узвичних (*Ај, када би неко, ма за тренутак, отворио врата кавеза! / Није тигар врабац, па да излети кроз решетке! / Па, она као нас стражари!*) и заповедних реченица (*Пусти ме да га помиљујем! / Нема више одласка у ЗОО врт, запамти!*). Оваквим активностима се врло успешно истичу комуникативне функције одабраних реченица у контексту. Успоставља се суштинска корелација међу садржајима наставе граматике и књижевности. У процесу анализе поступака ликова, много се боље сагледава функција узвичне или заповедне реченице и емоционални став који јунак њима исказује, него на часовима граматике, на којима се, по правилу, такав интерпретативни контекст не остварује. Убедљивије се на часовима књижевности расветљавају ситуације у којима се природно појављује одређена врста реченица. Тиме се трагање за

узвичним и заповедним реченицама не усмерава само на задатке наставе граматике, већ се присуство таквих реченица издваја као стилска особеност бајки Г. Олујић (уп. Милановић 2010: 159).

1. Реторичко питање

Реторичко питање подразумева посебну употребу упитних реченица, без намере да се означи питање. Такве реченице имају функцију изјавних реченица, „наглашавајући својим упитним обликом одређен осјећајни став” (Солар 2005: 82). Њима се, видећемо, исказује изненађеност субјекта, или се истиче и потврђује чињеница већ исказана у претходном делу текста. Љ. Поповић (2008: 350) реторичко питање дефинише као тип узвичне реченице, која се одликује узвичном интонацијом, упитним обликом и потврдношћу/одричношћу супротном од стварног значења. Ова синтаксичка фигура је веома заступљена у бајкама Г. Олујић. Према речима А. Милановића, њоме се остварује посебан однос између читаоца и текста бајке: „Читалац се увођењем реторских питања у потпуности активира, са њим ауторка успоставља директан контакт и просто га нагони на размишљање и закључивање” (2010: 159). Навешћемо примере из бајке „Олданини вртови” (Олујић 2010: 270–273):

Зашто би се бојала?

Ко је још видео плаве крушке?

Је ли могуће да неко због туђе среће одбија своју?

Нешто другачије је у примеру из бајке „Стакларева љубав” (253): *Је ли чудо што крадомице настави да одлази у стаклару? Што занемари сан и игру?* Он се и по структури разликује од осталих наведених примера. У оквиру реторичког питања уочавамо парцелацију: → *Је ли чудо што он, крадомице, настави да одлази у стаклару, што занемари сан и игру?* Њоме се посебно истиче зависна клауза: *Што занемари сан и игру?* Појачава се утисак о опчињености дечака стакларским позивом, који је за њега важнији од сна, па чак и од игре. „Посебан маркер реторичности имамо у конструкцијама у којима наратор истовремено поставља реторско питање и на њега одмах даје одговор, што је подврста реторског питања под именом антипофора” (Милановић 2010: 160). Присутан је у примерима из бајке „Олданини вртови”: *Па и што би? Да види пустош око себе? Своје у*

пожару унакажено лице? и Шта је Олдана? Месечева принцеза? Цветно дете? Вила? Треба истаћи да су у овим примерима одговори на реторска питања нова реторска питања, „којима се заправо пориче могућност одговора” (Лешић 2008: 162).

Методичка интерпретација реторичког питања. – У настави се већ од првог разреда расветљавају комуникативне функције реченица. Стога је задатак проналажења упитних реченица у задатом тексту примерен узрасту ученика трећег и четвртог разреда. У првом кораку, они ће обраћати пажњу на облик реченице и знак интерпункције којим се она завршава. Након издвајања свих реченица упитног облика, треба их навести да на основу контекста закључе о њиховом значењу и комуникативним функцијама. Тиме се расветљава, за ученике нова, специфична комуникативна функција питања – обавештајна. Пошто смо из бајке „Олданини вртови” издвојили три типична реторичка питања исказана простом реченицом, враћамо се деловима текста који су са њима смисаоно повезани:

– Ја овом цвећу не знам име! – рече девојчица посрамљено. – Ни теби не знам име. Чак не знам ни да ли си мишица. Ја се мишева обично бојим.

– Па, ја нисам као други мишеви! Зашто би се бојала? Постоје мишеви сиви, бели, кућни, пољски, пустињски, али нема мишева начињених од светлости.

Из одломка се види да је значење које се исказује реторичким питањем супротно потврдности у његовом облику: *Зашто би се бојала?* → *Нема разлога да ме се бојаш.* Мишица, која се обраћа девојцици, заправо не поставља питање, већ исказује чуђење због њеног безразложног страха. Поступак расветљавања овог дела текста у настави подразумевао би разговор са ученицима у коме би их требало питањима наводити да повежу чињенице и закључе о томе каква је комуникативна и стилска функција издвојене реченице. Овај поступак може се извести у неколико корака:

(1) Ко учествује у дијалогу? Колико се саговорници познају? Шта девојчица зна о мишици? (2) Чег се девојчица обично боји? (3) Како је Мишица реаговала на те девојчичине речи? (4) Којој врсти припада реченица: *Зашто би се бојала?* (5) Да ли јој је девојчица одговорила на питање? Зашто? (6) Какво је то питање на које није потребно одговорити? То значи да њиме није исказано питање, него

нешто друго. (7) Које осећање је Мишица тиме исказала? Зашто се Мишица чуђи девојчицином страху? Шта је из овог питања девојчица сазнала? Како се називају реченице из којих нешто сазнајемо? (8) Хајде да ову упитну реченицу претворимо у обавештајну реченицу која има слично значење: *Зашто би се бојала?* → *Нема разлога да се бојиш.* Шта је Мишица овим питањем саопштила девојчици? (9) Ког је облика прва реченица? Ког облика је друга? (10) Хајде да се подсетимо шта смо сазнали о реченици *Зашто би се бојала?* То је упитна реченица, којом је исказано обавештење. Она је у потврдном облику, али има супротно – одрично значење. Таква питања називају се *реторичким питањима*.

Наведена питања могу послужити као основа за разговор на часу. Зависно од одговора деце морају се прилагођавати и мењати. Када је потребно, могу се увести додатна питања и појашњења. Уколико ток разговора крене у непредвиђеном правцу наставник може поновити битне закључке из претходног разговора или се вратити уметничком тексту. Исти поступак анализе могао би се успешно остварити и неким другим избором питања и поступака за рад на часу.

„Где ли сам ја то зашла?”, трже се девојчица угледавши крушку са крупним, плавим плодовима. „И крушке су и нису крушке. Ко је још видео плаве крушке?”, девојчица убра један плод...

Као и у претходном примеру, водимо ученике до закључка да се издвојеном реченицом не поставља питање, већ се износи констатација, да ово питање не тражи одговор. У следећем кораку, служимо се парафразом: *Ко је још видео плаве крушке?* → *Плаве крушке још нико није видео. / Плаве крушке не постоје. / Немогуће је да крушке буду плаве.* Упитним обликом изражава се чуђење над необичном појавом. Наставна интерпретација овог сегмента може се осмислити на исти начин као у претходном примеру.

Олдана није могла сопственим ушима да поверује. Је ли могуће да неко због туђе среће одбија своју? Покуша Олдана још једном да у свом цветном царству задржи девојчицу. Али, узалуд ју је наговарала...

Реторичким питањем се и у овом одломку изражава чуђење: *Је ли могуће да неко због туђе среће одбија своју?* → *Немогуће је да неко због туђе среће одбије своју. / Није могуће да неко због туђе среће одбија своју.* Значење се у настави, као и код претходних примера, расветљава путем парафразе и разговором о комуникативној и стилској функцији оригиналне реченице, о њеном значењу у контексту.

2. Кумулација

У бајкама Г. Олујић присутна је *кумулација*, тј. нагомилавање хомофункционалних синтаксичких јединица. Како истиче М. Ковачевић, „уланчавање тих елемената доводи до мултипликације синтаксичке позиције, при чему не треба изгубити из вида да су у питању различити елементи чије је навођење комуникативно неопходно, јер сваки заступа посебну дубинску реченицу (нпр. Она је била бела, она је била празна, она је била нема → Она је била бела, празна, нема) ... Стилематичност би ових примера, уколико је има, прије почивала на елиптирању него на гомилању” (2000: 147. и 148). Навешћемо неколико примера из бајке „Стакларева љубав” (Олујић 2010: 253–255):

У блеску росе видео га је, у бојама дуге, у сну.

Брже од сувог лишћа низ планинску реку, отицали су дани, месеци, године.

Била је стално уз дечака: у кући, у школи, у сну и на јави.

У првом примеру умножена је одредба за место, с тим да и глагол и одредбе изражавају фигуративно значење: *видео га је у блеску росе, видео га је у бојама дуге, видео га је у сну*. Тиме се, с једне стране, исказује неухватљивост и неукротивост материјала (стакла) којим дечак још није у стању да влада, а с друге стране, истиче дечакова опседнутост стакларским позивом: *Чак му је и поток личио на неко течно стакло које скакуће преко камења и негде у даљини претвара у стаклено језеро*. У трећем примеру је, такође присутно нагомилавање одредби. Оне су у структурно-функционалном смислу у напоредном односу и односе се на исту ситуацију (*бити уз дечака*). У семантичком смислу, у напоредни однос постављени су парови одредби. Прве две одредбе означавају место (*у кући, у школи*), док се преостале две односе на стање свести, које се овде перципира просторно (*у сну и на јави*).²⁹⁸ У другом примеру умножени су субјекти, па би у дубинској структури ове реченице стајало: *Брже од сувог лишћа низ планинску реку, отицали су дани, отицали су месеци, отицале су године*. За разлику од претходних, овај пример би се могао узети у обзир за методичку интерпретацију, јер представља типичну кумулацију, а реченица садржи само оне чланове који су познати ученицима трећег разреда: субјекат (*дани, месеци, године*), предикат (*су*

²⁹⁸ Уп. Кликовац 2006: 135–139.

отицали) и прилошку одредбу за начин (*брже од сувог лишћа низ планинску реку*). Посебан изазов у анализи ове реченице било би расветљавање поређења у оквиру прилошке одредбе за начин.²⁹⁹ Оно би подразумевало истицање главне речи ове прилошке синтагме (*брже*) и њеног зависног члана исказаног предлошко-падежном конструкцијом сложеније структуре (*од сувог лишћа низ планинску реку*). Тако би ученицима требало показати да се конструкција *низ планинску реку* односи на простор кретања лишћа, а не на место одвијања радње у реченици (*отицање дана, месеци, година*). У трећем разреду, када се обрађује бајка, ученици немају довољно предзнања да би се расветлили и атрибути (*сув и планинска*). Стога би расветљавање ове фигуре требало оставити за четврти разред, када се прецизира појам *предикат* и уводе појмови *именички скуп, објекат и атрибут*.

У бајци „Олданини вртови” (која се обрађује у четвртом разреду) присутни су следећи примери кумулације:

Све весело звецка, трупка, лупка.

У књигама је много тога, али оне не говоре, не смеју се, не препиру.

Постоје мишеви сиви, бели, кућни, пољски, пустињски, али нема мишева начињених од светлости.

Свака травка, цвет, звезда, шкољка или звоне или певају ...

Види колика је, а не зна да се виле рађају из цветова, из месечине, из звезданог праха?

У првом примеру прилог *весело* се рефлектује на све три напоредне радње – напоредне саставне предикатске реченице. Њиме се додатно интензивира низ од три ономотопејска глагола у деминутивном значењу (*звецка, трупка, лупка*). То се још боље види у дубинској структури реченице: *Све весело звецка, све весело трупка, све весело лупка*. У другом примеру су напоредне радње дате у негацији: *не говоре, не смеју се, не препиру*. У оба случаја, ефекат расте, јер сваки глагол јачином надилази претходни, па се поред кумулације у овим реченицама јавља и

²⁹⁹ Поређења су често стилско средство у бајкама Г. Олујић и било би их занимљиво расветљавати у трећем и четвртом разреду: *дани су се као руже отварали, љубав је крхкија од стакла, летеле су недеље и месеци као златне стрелице, тишина као оловна киша пада, као светлосна лоптица чучи мишица*. Посебно занимљиво било би расветљавање синтаксичких функција ових поредбених конструкција у реченици у којој се налазе (прилошка одредба за начин, именски део предиката).

градација. Веома ретка појава у бајкама Г. Олујић је инверзни облик именичких синтагми (постпозиција конгруентног атрибута), који налазимо у трећем примеру. Напоредни атрибути пример су синтагматске кумулације: *мишеви сиви, мишеви бели, мишеви кућни, мишеви пољски*. У четвртом примеру, стилски ефекат се постиже и елиптирањем и анафором унутар набрајања синтаксичких компоненти: *Види колика је, а не зна да се виле рађају из цветова, из месечине, из звезданог праха* → *Види колика је, а не зна да се виле рађају из цветова, да се виле рађају из месечине, да се виле рађају из звезданог праха*. Нешто другачије у трећем примеру, у коме глаголи у множини граде посебан стилски ефекат кумулације у претходном делу реченице. Након гомилања напоредних чланова се уместо немаркираних глагола у једнини, доноси њихов множински облик: *Свака травка, цвет, звезда, шкољка или звоне или певају* → *Свака травка, сваки цвет, свака звезда, свака шкољка или звони или пева*. Тиме се сликовито приказује ових збрајање потпуно различитих звукова.

Методичка интерпретација кумулације. – Методички приступ кумулацији започиње синтаксичком анализом. Ученици, вођено, најпре одређују реченичне чланове. У тој анализи запажају да је одређени реченични члан сачињен од низа напоредних синтаксичких јединица. У примерима: *Све весело звецка, трупка, лупка* и *У књигама је много тога, али оне не говоре, не смеју се, не препиру*, то су предикати (напоредних предикатских реченица). У реченици *Свака травка, цвет, звезда, шкољка или звоне или певају* умножен је субјекат, док је у реченици *Постоје мишеви сиви, бели, кућни, пољски, пустињски*, поред умножених атрибута уз субјекат присутна двострука инверзија – предиката и субјекта на нивоу реченице и постпозиција атрибута на синтагматском нивоу. У примеру *Види колика је, а не зна да се виле рађају из цветова, из месечине, из звезданог праха*, умножена је прилошка одредба за место.

Након истицања маркираног гомилања одређених реченичних чланова и након што се одреди његова синтаксичка функција, може се прећи на низање парафраза којима се исказује дубинска структура изостављених реченица. На пример: *Све весело звецка. Све весело трупка. Све весело лупка*. Самим уочавањем ових реченичних трансформација постиже се напредни ниво за млађи школски

узраст. Разговор са ученицима се може даље усмерити ка упоређивању ефеката интензивирања у оригиналној реченици у односу на њене немаркиране парафразе. За то су најпогодније ортоепске вежбе којима се у говорној интерпретацији фигуре истиче, на пример, њена ритмичност. Са напреднијим ученицима вежба се може усмерити и ка расветљавању семантичких аспеката овог стилског поступка – семантичког суодноса јединица везаних за исти референт (нпр. појаву градације).

3. Прегнанција у ауторској дидаскалији

Како видимо, у бајкама Г. Олујић реченица је стилски веома маркирана. То ће се још једном потврдити у анализи ауторске дидаскалије. Веза између управног говора и дидаскалије је у највећем броју примера посредна. Навешћемо само неке примере из бајке „Олданини вртови“:

Разведри се! – жмицну Мишица црвеним очима...

Све помало! – заврте се Мишица као чигра...

Да ли би ти то желела? – око Олданиног лица залепрша слап беличасте косе...

Не, не бих се мењала ни у најлепшу вилу, мада ми је лице у ожиљцима... – низ девојчицин образ склизну суза...

И једина прихватила патњу да други не би патили! – Олдана се некако нежно загледа...

...Мишица ће доћи по тебе, ма где била! – мала вила пружи девојчици Сребрни цвет.

У рукама добрих он помаже, али докопа ли га се неко са змијом у срцу – накотиће се зло! – Олданин глас се угаси...

Ауторска дидаскалија у првим наведеним примерима садржи глаголе *жмицну*, *заврте се*, *залепрша*, *склизну* који у овим реченицама посредно исказују и неки од глагола говорења (*verba dicendi*). Исказивањем додатне радње везане за говорника, он се уједно и идентификује (*Разведри се! – жмицну Мишица црвеним очима... → узвикну Мишица и жмицну очима; Све помало! – заврте се Мишица као чигра... → викну Мишица и заврте се; Да ли би ти то желела? – око Олданиног лица залепрша слап беличасте косе... → упита Олдана, а око њеног лица залепрша...; Не, не бих се мењала ни у најлепшу вилу, мада ми је лице у ожиљцима... – низ девојчицин образ склизну суза... → рече девојчица, а низ образ јој склизну суза*).

Наредни примери су нешто сложенији, јер подразумевају сливање узастопних, а не напоредних радњи као у претходним примерима (*У рукама добрих он помаже, али докопа ли га се неко са змијом у срцу – накотиће се зло! – Олданин глас се угаси... → рече Олдана, а затим се угаси њен глас...; Олдана се некако нежно загледа... → рече Олдана, а затим се загледа ...; Мала вила пружи девојчици Сребрни цвет → рече мала вила, па пружи...).* Овакве фигуре „традиционална реторика и стилистика назива *прегнанцијом*. То је стилски најобилеженији тип ауторских дидаскалија уз управни говор... Осим што подразумијева редундантну синтаксичку овисност управног говора од наведених глагола, такав „прегнантни” предикат садржи и компоненту више од компоненте говорења. А та је компонента навођењем оваквог предиката комуникативно најнаглашенија” (Ковачевић 2000: 256). Такав глагол читаоца посредно изводи из управног говора, иако му је примарна семантичка улога да изрази напоредну или узастопну акцију говорника, чиме га на посредан начин и идентификује. С обзиром на то да је у ауторској дидаскалији једна од улога глагола идентификовање говорника, одређивање типа реплике или говорне ситуације, посреди је предикат са двоструким значењем.

Методичка интерпретација ауторске дидаскалије. – Методички приступ ауторској дидаскалији започиње издвајањем предиката у ауторској дидаскалији. Тиме се активирају ученичка знања из синтаксе, али и из правописа, јер се управни говор обрађује у трећем и четвртом разреду.³⁰⁰ Стога ћемо упознавање ове фигуре започети у трећем разреду, приказивањем немаркираних и маркираних реченица из бајке „Стакларева љубав”, која се обрађује на том узрасту:

– *А што не би говорило? – рече љутито.*

– *Зато што је то немогуће! – одврати дечак.*

– *Па ти веруј да је немогуће, ако ти се тако свиђа! – својом маленом шаком она дотаче дечаково раме и осмехну се. – А сад ме води својој кући, јер ускоро ће радионица бити пуна људи.*

³⁰⁰ У нашим примерима управни говор означен је цртом, као у читанкама. Насупрот томе, у уџбеницима за српски језик, управни говор означава се наводницима, а од пишевог говора одваја се запетом или двотачком. Уколико се овај сегмент анализе ради у настави, бележење управног говора би требало да се усклади са садржајем наставне јединице из правописа у оквиру које се ова трема обрађује.

Ученици издвајају управни говор од ауторске дидаскалије. Другим речима, они раздвајају *туђе* од *пишчевих* речи – како се ови елементи управног говора именују у школској терминологији (в. прилог 1). У прва два примера ученици проналазе предикате у ауторској дидаскалији, а затим одређују и њихово значење: *рече, одврати*. Из анализе се издваја закључак да су то глаголи говорења.

Поставља се питање ко је изговорио речи у трећем примеру: *Па ти веруј да је немогуће, ако ти се тако свиђа!* Ученици добијају задатак да пронађу предикате у реченицама којима су исказане *пишчеве* речи. Из тога би требало да сазнамо ко је у тексту изрекао ове речи. Сазнајемо да у издвојеним глаголима (*дотаче и осмехну се*) није исказано говорење. Поновним читањем примера закључујемо да је овим глаголима, иако није исказано говорење, одређен (идентификован) говорник. Радње исказане у пишчевим речима (ауторској дидаскалији) означавају уједно и говорење и друге две истовремене радње (*говори, додирује раме, осмехује се*), што се може исказати немаркираним реченицом: – *Па ти веруј да је немогуће, ако ти се тако свиђа! – рече девојчица, својом маленом иаком дотаче дечаково раме и осмехну се. – А сад ме води својој кући, јер ускоро ће радионица бити пуна људи. – нареди девојчица.*

У четвртном разреду, када су ученици доста зрелији, може се кренути од примера у којима се присутна фигура. У реченици *Разведри се! – жмицну Мишица црвеним очима* треба да издвоје предикат *жмицну*. Затим се враћају тексту, да би из контекста закључили која су значења садржана у овом глаголу. Најпре се издваја основно значење глагола *жмицнути очима* – невербалног геста који је приписан субјекту (мишици). Затим се разоткрива да је у њему садржана још једна информација – да је речи у претходном управном говору изговорила управо та мишица. Ученици треба да закључе да је глагол говорења „сакривен” у глаголу којим се изражава невербални гест, а затим да то искажу новом – потпунијом и стилски немаркираном реченицом: *Разведри се! – рече Мишица и жмицну црвеним очима. / Разведри се! – рече Мишица жмицнувши црвеним очима.* Последњом реченицом исказује се истовременост говора и невербалног геста субјекта, што је елиптичном формом исказано у ауторској дидаскалији. Термин *прегнантна ауторска дидаскалија* могао би бити занимљив ученицима четвртог разреда. Они

знају шта је дидаскалија, а у школи уче енглески језик, те би могли да разумеју значење придева – pregnant (трудна) у називу фигуре. Овим термином пластично се описује стилски поступак у коме се глаголом исказују две радње. Другим речима, глагол у предикату (у себи) садржи значење још једног скривеног (неексплицираног) глагола. Упознавање једног овако занимљивог стилског поступка могло би да мотивише ученике да га убудуће траже и примећују у књижевним текстовима, али и користе у свом литерарном стваралаштву.

5.6.5.2. Разумевање других зависно-сложених реченица у бајкама Г. Олујић

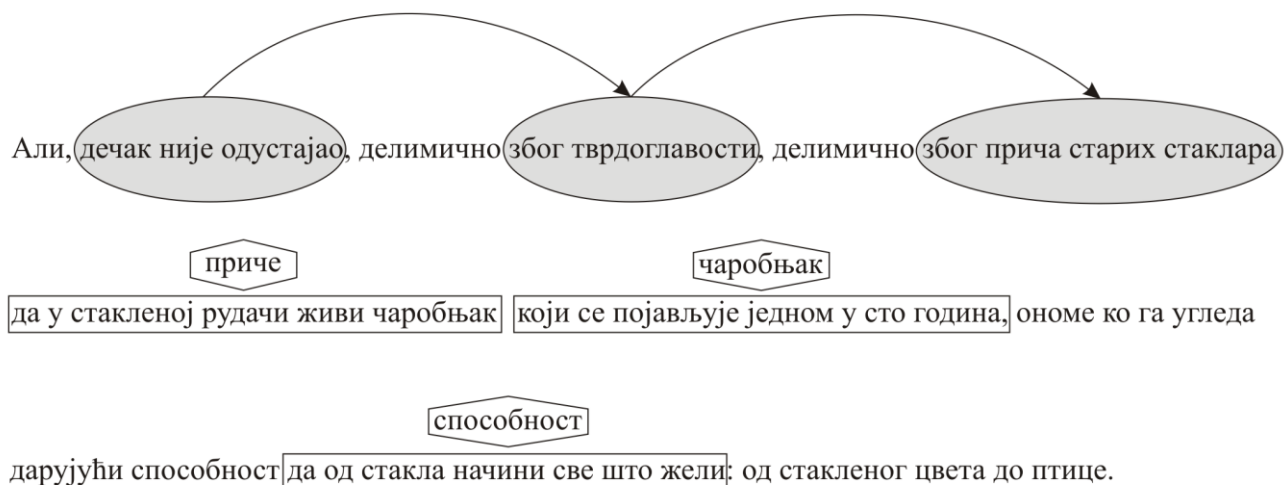
У синтаксичкој структури реченице Г. Олујић доста је чест неочекиван ред реченичних конструкција диригован интенцијом наратора.³⁰¹ Будући да њена реченица често садржи две и више фигура, чини се да понегде нема чвршћих ограничења те се сложене конструкције позиционирају где где и на уштрб разумљивости, посебно за читаоце најмлађег узраста.³⁰² Посебно су стилски маркиране дуге зависносложене реченице. Стога је потребно осмислити стратегију методичког приступа обимнијим и стилски онеобиченим реченицама да би се ово драгоценост штиво приближило најмлађим читаоцима. Навешћемо предлог методичког представљања семантике одабраних сложених реченица из бајки „Стакларева љубав” и „Олданини вртови” (смисленог расклапања и поновног склапања у целину). Овај приступ је само један, али значајан сегмент разумевања и тумачења бајки у настави књижевности.

а) Али, дечак није одустајао, делимично због тврдоглавости, делимично због прича старих стаклара да у стакленој рудачи живи чаробњак који се

³⁰¹ Инверзија се у бајкама Г. Олујић најчешће јавља у оквиру сложене реченице, па нема довољно примера за њену методичку анализу у млађим разредима. С друге стране, резултати нашег истраживања говоре да приликом вежби сажимања реченица, ученици са великом сигурношћу успостављају уобичајен ред речи, чак и без експлицитног налога да се реченица у том смислу трансформише (в. т. 4.1.1.1). То нам говори о њиховој зрелости да се ухвате у коштац са мањим бројем примера у којима се ова фигура јавља у оквиру прости реченице.

³⁰² Ипак, приповедач избором и распоредом конституената у реченици у већини случајева постиже жељени ефекат, чинећи функционално релевантним и стилски маркираним оне варијанте форме којима помера базично (природно) место.

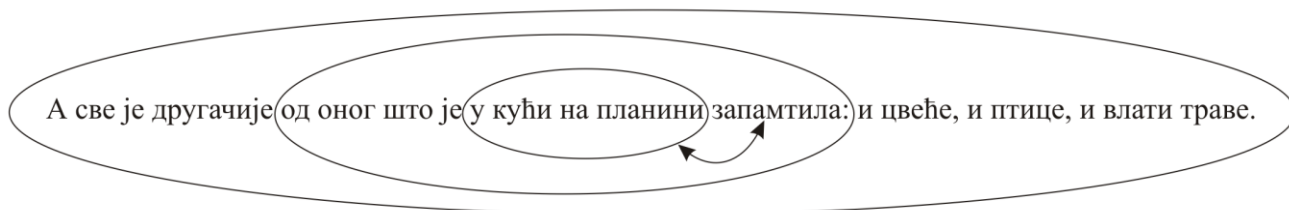
појављује једном у сто година, ономе ко га угледа дарујући способност да од стакла начини све што жели: од стакленог цвета до птице.



Овом сложеном реченицом су, условно речено, изречене четири информације. Потребно је помоћи ученику да разуме њихов смисао и да их повеже, како би могао да настави читање и разуме текст у целини. Зато смо најпре издвојили основну информацију у реченици: *Дечак није одустајао због тврдоглавости и због прича старих стаклара* и конституенте на које се односе уланчане зависне клаузе. Клаузе су истакнуте правоугаоним, а поменути конституенти шестоугаоним пољима. Након овог приказа за сваку од истакнутих информационих (значањских) целина треба пронаћи одговарајућу парафразу: *Дечак није одустајао, зато што је био тврдоглав и зато што је слушао приче старих стаклара. Стари стаклари су причали да у стакленој рудачи живи чаробњак. Тај чаробњак се појављује једном у сто година. Ако га неко сретне, чаробњак му дарује чаробну способност. Тада он добија моћ да начини од стакла све што жели: од стакленог цвета до птице.* Следећи корак јесте сливање ових информација и враћање тексту. Ова реченица би се могла представити и у другачијем графичком кључу или линеарно, нпр: *Али, дечак није одустајао, делимично због тврдоглавости, делимично због прича старих стаклара → да у стакленој рудачи живи чаробњак → који се појављује једном у сто година, ономе ко га угледа → дарујући способност → да од стакла начини све што жели: од стакленог цвета до птице.* Тек када ученици разумеју значење реченице, можемо усмерити њихову пажњу на паралелизам: *делимично због тврдоглавости,*

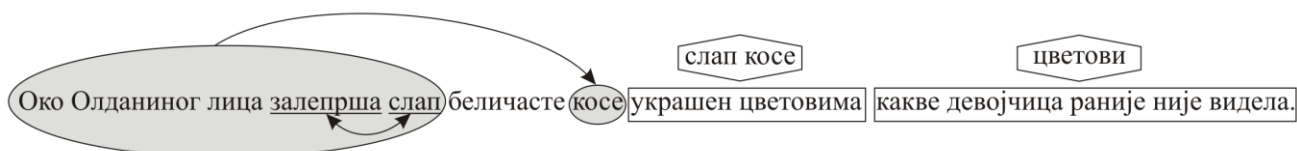
делимично због прича старих стаклара, којим се исказује једнакост ових двају разлога упорности јунака. Она се при првом читању не уочава због дисхармоније у изразу, тј. због обима зависног дела реченице којим се наводи други разлог.

б) *А све је другачије од оног што је у кући на планини запамтила: и цвеће, и птице, и влати траве.*

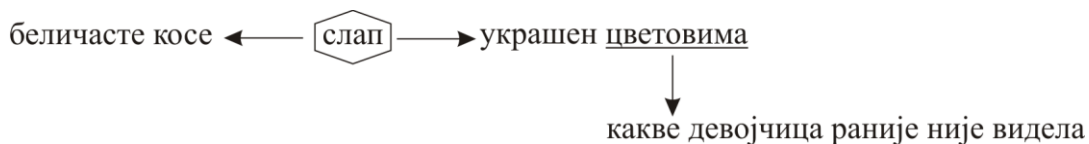


Када издвојимо логичке сегменте ове реченице добијамо три информације: (1) *А све је другачије: и цвеће, и птице, и влати траве;* (2) *А све је другачије од оног што је запамтила;* (3) *А све је другачије у кући на планини.* Дакле, исказане су следеће информације: *Девојчица је некада боравила у кући на планини. Тамо је упамтила: цвеће, птице и влати траве. Међутим, у Олданиним вртovima све је то другачије.* Поред специфичне структуре реченице, уочавамо инверзију (*у кући на планини запамтила*) и полисиндетон (*и цвеће, и птице, и влати траве*), који додатно стилски онеобичава ову сложену мисао.

в) *Да ли би ти то желела? – око Олданиног лица залепрша слап беличасте косе украшен цветовима какве девојчица раније није видела.*



Први део ауторске дидаскалије истакнут елипсастим пољем могуће је обрадити прерасподелом конституената које су ученици у четвртој разреду (када се обрађује бајка „Олданини вртovi”) већ обрадили из граматике: прилошка одредба за место + предикат + субјекат → субјекат + предикат + прилошка одредба за место. Осим тога, уочава се атрибут *беличасте косе*, који припада ужој синтагми, а затим атрибут *украшен цветовима* који припада широј синтагми, на коју се опет надовезује зависна клауза. Ову синтагму би требало посебно графички представити, на пример, на следећи начин:



Информације које се односе на Олданин слап косе су разгранате: *Он је беличаст, украшен цветовима, а такве цветове девојчица никада није видела.* Поред тога, присутна је прегнанција у глаголу *залепрша* који се налази у ауторској дидакалогији. Све поменуте одлике отежавају разумевање реченице и потребно их је расветлити на часу.

Вежбе синтаксичко-стилистичке анализе тешко је организовати у првом и другом разреду. У том периоду ученици савлађују основну технику читања и писања и упознају само елементарна обележја појединих граматичких појмова. Многе аспекте синтаксичке анализе они не упознају ни до краја првог циклуса, али се у трећем и четвртом разреду ипак може рачунати на примену знања о појединим садржајима из ове области. Ту се првенствено мисли на способност одређивања комуникативних и конституентских функција. Таква анализа представља основу за даља расветљавања структуре синтаксичких фигура и интуитивно упознавање њихових стилогених функција.

Треба нагласити да је због обима наставних програма за стилске вежбе готово немогуће издвојити посебне часове, нити у те сврхе бирати текстове изван обавезне лектире. Зато се такве вежбе, које представљају истинску корелацију између садржаја из граматике и књижевности, могу осмишљавати као сегменти часова књижевности, односно сегменти часова граматике. Уколико се књижевни текст који се обрађује на часу одликује стилским поступцима на нивоу реченице, његова књижевна интерпретација би морала да обухвати и синтаксичко-стилистичку анализу. Исто тако, уколико су ученичка знања из граматике довољна за анализу и разумевање одређеног поступка, ова вежба се може пренети на час граматике, са подстицајем у књижевном тексту из лектире.

Применом ових поступака у литерарном стваралаштву ученика успоставља се корелација између садржаја из граматике, књижевности и говорне културе. Тако се низом сегмената часова из ове три наставне области прелазе и сва три задатка проучавања стилских поступака: (1) разумевање онеобичених реченица у

текстовима из лектире, (2) њихова синтаксичка анализа, интуитивно упознавање стилског поступка и поетике писца, (3) примена стилског поступка у стваралаштву ученика.

6. ЗАКЉУЧАК

Полазећи од гледишта да је познавање природе наставних садржаја један од најбитнијих фактора њихове квалитетне методичке интерпретације, дали смо преглед релевантних стручних и теоријских проучавања просте реченице. Консултовали смо савремене граматике и одабране лингвистичке радове. Проста реченица је у граматицама расветљена примарно са структурно-функционалног, а у неким аспектима и структурно-семантичког становишта, доминантног у аналитичким радовима које смо узимали у обзир. Тако су се издвојила структурна, функционална и семантичка обележја основних синтаксичких појмова: синтаксичких јединица, комуникативних функција, конституентских функција, распореда реченичних чланова у реченици. Приказ њихових обележја послужио је као основа за анализу уџбеничких интерпретација садржаја из синтаксе и дечјих одговора на тесту знања, али и за избор методичких поступака који се предлажу у раду. Ови појмови се у методичким интерпретацијама намењеним млађем школском узрасту расветљавају пре свега са структурно-функционалног становишта, а само у појединим сегментима и са семантичког: субјекат као вршилац радње, носилац стања или особине, адвербијалне одредбе за место, време и начин, објекат као трпилац радње итд.

Анализом литературе која се бави питањима наставе граматике и посебно синтаксе, дошли смо до сазнања да већина методичара осмишљава само опште оквире наставе граматике, у којима се не расветљавају специфичности наставе синтаксе. Нека од понуђених решења, која су отворена за даље моделовање, показала су се као погодна за прилагођавање потребама наставе синтаксе. Ту се првенствено мисли на избор метода, структуру часа и предности ваљаног наставног планирања. Малобројне студије које се баве наставом синтаксе узели смо као полазиште за истраживања у овој области. Издвојили су се предлози за: (1) планирање наставе и одређивање потребног фонда часова за неку област, (2) осмишљавање садржаја првог круга изучавања синтаксе, (3) боље међусобно повезивање градива и (4) испитивање могућих начина решавања уочених проблема – првенствено типичних грешака ученика. Овакво полазиште подразумевало је и

укључивање одговарајуће педагошке и психолошке литературе, посебно когнитивних теорија, које се баве процесом формирања појмова, и педагошко-психолошких студија проучавалаца уџбеника, у којима се разматра структура и квалитет школских уџбеника.

Настава синтаксе темељи се на: (1) наставним садржајима, (2) њиховој интерпретацији у уџбеничком тексту и методичкој припреми наставника, (3) садржају, квалитету и нивоима знања којима ученици владају или треба да овладају.

Реализацију наставе синтаксе у основним школама фактички је немогуће пратити, јер су фактори који утичу на њен квалитет небројиви и несводиви. Тако се методичка интерпретација садржаја из синтаксе објективно могла сагледати једино кроз анализу уџбеничке литературе намењене млађем школском узрасту.

Из анализе *уџбеничких текстова* из синтаксе издвојиле су се следеће методе: аналогија, анализа, индукција, синтеза, дедукција и индуктивно-дедуктивни пут приказивања чињеница. Овакав избор метода, који, додуше, није подједнако заступљен у свим уџбеницима, подудара се са методичким поставкама модерне и функционалне наставе граматике, у којима се предност даје управо логичким методама. Насупрот томе, у наставној пракси, према одговорима наставника који предају српски језик у разредној настави, више су заступљене опште педагошке методе: демонстративна и дијалошка, а од специфичних само текстуална.³⁰³ Стога би се једна од препорука за унапређење наставе синтаксе могла односити на адекватност избора наставних метода и поступака.

Анализом дефиниција *синтаксичких појмова* у уџбеницима издвојили смо компоненте (обележја) ових појмова које се уводе у одговарајућем разреду. Запажено је да се избор *обележја појмова* у уџбеницима различитих аутора намењених истом узрасту у мањој или већој мери разликују. Ова обележја, иначе, нису прецизно пописана у наставним програмима, већ су понуђене само оквирне одреднице. Решавање тог проблема подразумевало би прецизирање програмских

³⁰³ Наставници српског језика у предметној настави (у петом разреду) истичу текстуалну и дијалошку методу.

упутстава и прописивање конкретних обележја појмова која се уводе или утврђују у одговарајућем разреду. На основу резултата истраживања дат је предлог динамике увођења ових обележја у настави синтаксе.

Упоредна анализа уџбеника намењених узастопним разредима послужила је као основа за проучавање развојности појмова *субјекат* и *предикат* кроз постепено продубљивање садржаја по разредима. Начин усложњавања градива није уједначен. У трећем разреду он најчешће подразумева стагнацију, а у појединим уџбеницима имплицитно (кроз примере, а не и кроз дефиниције) проширивање претходних садржаја појмова одређеним обележјима (два субјекта, ред речи и др.). У четвртном разреду је у свим уџбеницима присутна класификација *предиката* (глаголски и именски) и расветљавање обележја његових типова, док се само у појединим уџбеницима прецизирају ученицима нова обележја појма субјекат (исказује носиоца особине). Супротно томе, резултати успеха ученика различитих разреда (другог, трећег и четвртог), на истим задацима препознавања субјекта и предиката, указују на значајан напредак између другог и трећег разреда, а не и трећег и четвртог, када се садржаји у већој мери и експлицитно прецизирају. Из тога проистиче закључак да се развој одређеног појма дешава у периоду утврђивања и проширивања усвојеног знања, а не и у периоду његовог спецификовања. Период прецизирања појма (његовог реструктурирања у свести ученика) подразумева одређене потешкоће. Стога би унапређење наставног утицаја на овај процес практично значило да се у фази реструктурирања знања суоче претходна знања ученика и нови садржаји. Тиме би ученик требало да се наведе да евентуални унутрашњи конфликт реши прихватањем нових обележја и правила, а одбацивањем старих (приписивањем прецизнијих обележја одговарајућим терминима).

Из анализе *радних задатака* у уџбеницима, издвојиле су се одређене врсте карактеристичне за утврђивање и проверу знања из синтаксе. Ови задаци, који могу бити отвореног и затвореног типа, усмерени су на (1) одређивање и дефинисање карактеристика појмова, (2) разликовање примера од тзв. псеудопримера, (3) рашчлањивање реченице идентификовањем појединих синтаксичких функција, а у неким задацима и именовањем врста речи које у реченици имају одговарајуће

функције (два нивоа анализе), (4) састављање реченица на основу задатих синтаксичких критеријума.

Испитивали смо садржаје којима се остварује илустративна функција уџбеника. У лекцијама из синтаксе се посебно истиче таква функција језичких примера. Она се у проучавању наставних садржаја често занемарује, јер се илустрација дефинише као визуелно средство. У анализи уџбеничких текстова издвојиле су се две врсте примера: (1) примери чија је функција у уџбеничком тексту чисто илустративна, као и (2) примери код којих та функција свакако постоји, али није примарна. Њихова примарна функција је обезбеђивање полазног корпуса за сазнавање, вежбање, примену или проверу знања о некој синтаксичкој јединици или функцији. Из анализе графичких средстава у уџбеничким текстовима из синтаксе појављују се следеће функције: (1) приказивање синтаксичке анализе, (2) истицање функција појединих синтаксичких јединица и (3) илустровање односа међу синтаксичким конституентима.

На закључке о методичким функцијама издвојених уџбеничких текстова, надовезали су се резултати теста знања ученика. Кроз тест знања и упитник за истраживање ставова и мишљења наставника испитали смо одређен број проблема у настави синтаксе. У тестовима за проверу знања ученика, заступљени су задаци сажимања и рашчлањивања реченица усмерени на идентификовање појединих или свих синтаксичких функција у реченици, а у појединим задацима и одређивање врста речи. Из узорка су проистекли следећи резултати и закључци:

1. Већи проценат испитаника (претежно другог разреда) помоћни глагол у оквиру перфекта не издваја као саставни део предиката;
2. Иницијална позиција у реченици је за један број ученика намењена субјекатској функцији;
3. Више од половине испитаних ученика властитој именици, из неког разлога, додељује функцију субјекта, независно од стварне функције у реченици;
4. Издвојиле су се реченичне конструкције у којима се ученици теже сналазе: неуобичајен ред речи, енклитички облик глагола у множини, именски предикат у множини и др.;

5. Фигуративна употреба речи, у извесном проценту, ремети ученичко препознавање реченичних чланова. Такође, показало се да фреквентност и семантика одабраних речи утиче на правилност у препознавању реченичних чланова, из чега проистиче закључак да у настави синтаксе треба посветити пажњу и семантичком аспекту;
6. Уколико је именски предикатив исказан синтагмом, ученици приликом идентификовања предиката често подвлаче само копулу и управну реч синтагме;
7. Ученици слабије препознају атрибут у оквиру реченице, а далеко успешније га идентификују у издвојеној синтагми;
8. Задаци који од ученика захтевају истовремену морфолошку и синтаксичку анализу реченице, тежи су по својој поставци, него по садржајима које испитују, јер се показало да су ученици много успешнији када имају задатак да одреде само синтаксичке функције, а не и врсте речи;
9. У мањој мери је присутно поистовећивање атрибута и придева, односно атрибута и прилошке одредбе за начин.

Из резултата претходних испитивања проистекли су одређени предлози и решења за унапређење наставе синтаксе.

У досадашњој методичкој литератури мало се говорило о конкретним критеријумима за избор одговарајућих лингвометодичких предлогака. На основу анализе уџбеничких текстова и резултата ученика на тесту знања, издвајају се најосновнији критеријуми избора примера за наставу синтаксе, зависно од разреда. Тиме се одређени модели и типови реченице уводе системски, те из њихове анализе системски проистиче и издвајање и апстраховање битних обележја појмова, а занемаривање мање битних: (1) подударање обележја појмова у дефинисању и навођењу примера; (2) разноврсност примера зависно од граматичких обележја неког реченичког конституента: а) позиција у реченици, б) врсте речи у функцији одређеног конституента, в) обличка сличност различитих врста речи и њихових функција у реченици, г) множински облици глагола, д) лице глагола; (3) приказивање атрибута издвајањем синтагме и др.

Примена ових критеријума за осмишљавање садржаја наставе, према основним начелима педагошког рада, морала би се спроводити поступно и

систематично. Стога се и анализа програмских одредница усмерила ка њиховом рашчлањивању на појединачне наставне јединице у којима се истичу одговарајућа обележја појмова, по резредима. Из тога је проистекао предлог наставних јединица из синтаксе (изводи из наставних планова).

Важан фактор успешне континуиране наставе у одређеној области јесте омогућавање бољег увида наставника у предзнања ученика, што је од највећег значаја за њихов прелазак из разредне у предметну наставу и рад са новим наставницима. Уз досадашње, само оквирне назнаке садржаја у наставним програмима, наставници предметне наставе нису у одговарајућој мери били упознати са садржајима из претходних разреда. Наставник који је упућен у обрађене елементе појмова, на бољи начин сагледава предзнања ученика и своју улогу у наредном кораку развоја тих појмова.

Када увођење нових обележја синтаксичког појма наилази на неадекватност постојећих знања ученика, улога наставника је веома важна. Он мора посебно истаћи несклад између онога што ученици знају и онога што треба да науче. У настави синтаксе овај проблем обично се јавља приликом расветљавања класификације појмова, који су у почетној фази учења приказани само једним њиховим типом. Можемо рећи да је готово цео други циклус изучавања синтаксе заснован на оваквој врсти продубљивања и преструктурирања претходних знања, чему би у будућим методичким истраживањима ваљало посветити већу пажњу.

Посебно важно за наставу синтаксе јесте и питање увођења термина. Врсте субјекта, објекта и атрибута, као и поједине врсте прилошких одредби се на млађем узрасту не расветљавају. Тиме се ови појмови уводе само начелно, што може имати лоше последице у наредним фазама развоја тих појмова у свести ученика. Једно од решења овог проблема може бити увођење појмова и термина *прави објекат* и *граматички субјекат*, аналогно увођењу глаголског предиката у четвртом разреду. Атрибути *прави* и *граматички*, који се налазе у саставу ових термина нису проблематични за увођење у млађим резредима, а умногоме би олакшали рад наставницима у старијим резредима. У првом циклусу би се, на тај начин, формирао систем у коме се ученицима указује да постоје различити типови ових синтаксичких конституената. Нешто је теже увести врсте атрибута, јер су термини *конгруентни* и

неконгруентни атрибут неразумљиви ученицима млађих разреда и тиме непримерени овом узрасту. Уколико би се осмислио одговарајући описни термин, исто би се могло применити и за упознавање овог појма. Слично томе, предложили смо да се појам *прилошке одредбе* именује термином *предикатске одредбе* или *одредбе предиката*, с обзиром на ученичко непознавање *прилога*, чији је назив садржан у актуелном термину.

Анализом задатака у уџбеницима и резултата ученика на тесту знања, издвојили су се следећи функционални облици синтаксичке анализе у почетној настави синтаксе: (1) имплицитна синтаксичка анализа – вођено издвајање примера реченичних функција, без њиховог именовања и дефинисања, (2) делимична синтаксичка анализа – идентификовање и именовање једног или више координираних реченичних чланова (у појединим ситуацијама и врста речи којима су они исказани), (3) потпуна синтаксичка анализа – идентификовање и именовање свих реченичних функција, која може да обухвати и морфолошки ниво (одређивање врста речи), (4) аналитичко-синтетички приступ реченици – састављање реченица на основу задатих синтаксичких критеријума, (5) синтаксичко-стилистичка анализа реченице: а) разумевање онеобичених реченица у текстовима из лектире, б) њихова синтаксичка анализа, разумевање стилског поступка и почетно упознавање поетике писца, в) примена стилског поступка у стваралаштву ученика. Синтаксичку анализу – поред познатих уџбеничких илустрација – могуће је приказати и путем у граматички познатих реченичних стабала, организатора напретка, модела појмовних и скелетних мапа и др.

Овим свакако, нисмо исцрпili широко подручје проучавања синтаксе у разредној настави. Истраживања у овој области могу се наставити у бројним правцима. Сматрамо да би од великог значаја било подробније испитати могућности синтетичких вежби у настави синтаксе и могућности корелације међу областима (нпр. граматике и културе говора). Није довољно расветљен утицај познавања зависних реченичних конституената на боље разумевање главних чланова. Уколико се у будућим истраживањима потврди ова хипотеза и истраже аспекти овог утицаја, начин и редослед увођења појмова из синтаксе би се могао битно променити. Такав закључак би имао великог утицаја и на питање дефинисања методичких

критеријумима за повезивање знања из синтаксе. Питање обраде комуникативних функција у овом раду само је поменуто, као и проблем укључивања различитих врста реченица у синтаксичку анализу.

7. ЛИТЕРАТУРА

Методика

1. **Белић 1939**: Александар Белић, „Да ли уџбеници за основне и средње школе треба да буду двојаки: једни за ученике, други за наставнике?“, *Издање Трећег међународног конгреса слависта*, св. 1, Београд, стр. 200, 201.
2. **Белић 2000**: Александар Белић, *Граматикуе, О граматикуама*, Изабрана дела Александра Белића т. 12, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. **Благданић 2008**: Сања Благданић, *Методичка ефикасност мреже појмова*, Београд: Учитељски факултет.
4. **Гашић Павишић 2001**: Слободанка Гашић Павишић, „Ликовно-графичка опрема уџбеника“, у *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 171–185.
5. **Драгићевић 2005**: Рајна Драгићевић, „Водич кроз Српски језик и Наставне листове“, у Рајна Драгићевић, Зорана Опачић и Даница Пантовић: *Уџбенички комплет за српски језик у четвртој разреду основне школе – приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 50–72.
6. **Драгићевић 2007**: Рајна Драгићевић, „Ка бољим уџбеницима за српски језик“, у *Уџбеник и савремена настава*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 27–35.
7. **Драгићевић 2012**: Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматикуа у школи – методички огледи*, Београд: Учитељски факултет.
8. **Ивановић 1990**: Радмила Ивановић, „Језичко стваралаштво у дечјим вртићима“, у *Дечје језичке игре*, Београд, Завод за уџбенике, стр. 71–89.
9. **Игњић и др. 2001**: Стеван Игњић и други, *130 година образовања учитеља у Србији*, Београд: Учитељски факултет.
10. **Илић 1998**: Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
11. **Јоцић 2007**: Зорица Јоцић, *Језичко стваралаштво ученика у настави граматикуе*, Београд, Учитељски факултет.

12. **Ковачевић 1995:** Милош Ковачевић, „Проблем уџбеника српског језика у српским земљама”, *Знамен: језик, књижевност, педагогија, прилози, прикази, хроника*, Петриња: Филозофски факултет, стр. 81–85.
13. **Коцић 2001:** Љубомир Коцић, „Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника” у *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 131–156.
14. **Лалевић 1957:** Миодраг С. Лалевић, *Приручник за наставу синтаксе српскохрватског језика*, Београд: Нолит/Педагошко друштво НРС.
15. **Лилић и Бранковић 1937:** Тодор Лилић и Драгољуб Бранковић, *Огледна школа „Краљ Александар I” у Београду (Реформа основне наставе код нас)*, Београд: Наставнички колегијум Огледне народне школе „Краљ Александар I”.
16. **Лилић 1956:** Тодор Лилић, „Обрада граматике и правописа у основној школи” у *Настава матерњег језика у основној школи (приручник за учитеље и привремени уџбеник за ученике учитељских школа)*, Београд, Нолит, стр. 108–141.
17. **Маочанин 1959:** Павле Маочанин, *Методика елементарне наставе српскохрватског језика*, Београд: Нолит.
18. **Маринковић 1994:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
19. **Милатовић 1991:** Вук Милатовић, „Методика наставе српскохрватског језика”, у Ђорђе Лекић: *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета, стр. 88–151.
20. **Милатовић 2005:** Вук Милатовић: *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд: Топи.
21. **Милатовић и Ивковић 2006:** Вук Милатовић и Анастасија Ивковић, *Методички приручник уз буквар и наставне листове*, Београд: Завод за уџбенике.
22. **Милатовић 2007:** Вук Милатовић, *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе (приручник за наставнике)*, Београд: Завод за уџбенике.

23. **Милатовић 2011:** Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
24. **Московљевић и Крстић 2007:** Јасмина Московљевић и Ксенија Крстић, „Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе – анализа структуре и садржаја”, у *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет, стр. 95–129.
25. **Мићић 2010:** „Фигуре конструкције у бајкама Гроздане Олујић (дидактичко-методички аспект)”, у *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, стр. 125–138.
26. **Николић 1988:** Милија Николић, *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
27. **Николић 2006:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
28. **Перушко 1961:** Tone Peruško, *Materinski jezik u osnovnoj školi – Specijalna didaktika*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
29. **Петровачки 2004:** Љиљана Петровачки, *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Змај.
30. **Петровачки и Штасни 2007:** Љиљана Петровачки и Гордана Штасни, „Графички прикази у представљању проблема из синтаксе”, Нови Сад: *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, бр. 32, стр. 463–471.
31. **Петровачки и Штасни 2008:** Љиљана Петровачки и Гордана Штасни, *Методичке апликације – планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
32. **Петровачки и Штасни 2010:** Љиљана Петровачки и Гордана Штасни, *Методички системи у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
33. **Росандић 1988:** Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

34. **Смиљковић и Милинковић 2008:** Стана Смиљковић и Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет у Врању.
35. **Стевановић 1961:** Михаило Стевановић, „Значај синтагме у настави језика”, *Књижевност и језик*, бр. 2, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност Србије, стр. 134–139.
36. **Тежак 1984:** Stjepko Težak, *Gramatika u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
37. **Тежак 1990:** Stjepko Težak, *Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
38. **Тежак 1996:** Stjepko Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika I*, Zagreb: Školska knjiga.
39. **Цветановић 1996:** Владимир Цветановић, *Самосталан и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд: Vodex.
40. **Цветановић 2012:** Зорица Цветановић, *Читанка у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
41. **Цветановић, Јанићијевић и Мићић 2010:** Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић и Вишња Мићић, „Методички аспекти савременог буквара”, у зборнику радова *Буквари и букварска настава код Срба*, Београд: Педагошки музеј.
42. **Цветковић 2003:** Томислав Цветковић, *Методика српског језика и књижевности (корак по корак)*, Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
43. **Шимлеша и др. 1952:** Pero Šimleša, Mate Demarin, Viktor Cvitan i dr., *Metodika nastave materinskog jezika, računa i prirodopisa u osnovnoj školi*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Лингвистика, психолингвистика, стилистика

44. **Вујовић 2003:** Душанка Вујовић, *Граматыломија – прегледна граматыка српскога језика*, друго издање, Нови Сад: Либер, Крушевац: Театар За.
45. **Вуковић 2000:** Ново Вуковић, *Путеви стилистичке идеје*, Подгорица/Никшић: Јасен.

46. **Група аутора 2005:** Предраг Пипер, Ивана Антонић, Срето Танасић, Владислава Ружић, Људмила Поповић, Дранко Тошовић, у редакцији Милке Ивић, *Синтакса савременога српског језика – проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
47. **Ивић 1976:** Милка Ивић, „Проблем перспективизације у синтакси”, *Јужнословенски филолог*, књ. XXXII, Београд: Институт за српскохрватски језик, стр. 29–46.
48. **Ивић 1983:** Milka Ivić, *Lingvistički ogledi*, Beograd: Biblioteka XX vek – Prosveta.
49. **Ивић 2000:** Milka Ivić, *Lingvistički ogledi, tri*, Beograd: Biblioteka XX vek.
50. **Ивић 2002:** Milka Ivić, *Red reči: lingvistički ogledi, četiri*, Beograd: Biblioteka XX vek.
51. **Ивић 2006:** Milka Ivić, *Jezik o nama: lingvistički ogledi, šest*, Beograd: Biblioteka XX vek.
52. **Ивић 2008:** Milka Ivić, *Lingvistički ogledi*, treće dopunjeno izdanje, Beograd: Biblioteka XX vek.
53. **Кликовац 2004:** Душка Кликовац, *Граматика српскога језика за основну школу*, треће издање, Београд: Српска школска Књига.
54. **Кликовац 2006:** Душка Кликовац, *Семантика предлога: студија из когнитивне лингвистике*, Београд: Филолошки факултет.
55. **Кликовац 2010:** Душка Кликовац, „Граматика српскога језика за основну школу”, посебно издање, *Даница* за 2011. годину (18. годиште), Београд: Вукова задужбина, стр. 461–624.
56. **Ковачевић 1981:** Милош Ковачевић, „Атрибути са мјесним значењем у српскохрватском стандардном језику”, *Књижевност и језик*, X, бр. 2, Сарајево: Институт за језик и књижевност у Сарајеву – Филозофски факултет у Сарајеву, стр. 7–24.
57. **Ковачевић 1987:** Miloš Kovačević, „Razvoj neka otvorena pitanja sintagmatike u nas”, *SOL: lingvistički časopis* 3, god. 2, sv. 1, Zagreb: Filozofski fakultet, str. 41–53.

58. **Ковачевић 1996:** Милош Ковачевић, „О школској синтаксичкој терминологији”, *Стандардизација терминологије*, Београд: Српска академија наука и уметности, стр. 83–86.
59. **Ковачевић 2000:** Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
60. **Ковачевић 2005:** Милош Ковачевић, „Тотални граматички промашај”, *Српски језик* бр. 10/1–2, Београд, стр. 781–823.
61. **Ковачевић 2011:** Милош Ковачевић, *Грамматичка питања српскога језика*, Београд: Јасен.
62. **Кристал 1996:** Dejvid Kristal (David Crystal), *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Nolit.
63. **Лешић 2008:** Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
64. **Милановић 2010:** Александар Милановић, „Језичке и стилске карактеристике бајки Гроздане Олујић”, *Бунтовници и сањари: књижевно дело Гроздане Олујић*, Београд: Учитељски факултет, стр. 157–167.
65. **Мразовић и Вукадиновић 2009:** Pavica Mrazović u saradnji sa Zorom Vukadinović, *Gramatika srpskog jezika za strance*, drugo prerađeno izdanje, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižnica Zorana Stojanovića.
66. **Пипер 2005:** Предраг Пипер, „Именски израз”, *Синтакса савременога српског језика – проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Матица српска, стр. 33–118.
67. **Пипер 2005а:** Предраг Пипер, „Предикат”, *Синтакса савременога српског језика – проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Матица српска, стр. 301–343.
68. **Поповић 1997:** Љубомир Поповић, „Комуникативно-граматичка анализа реченице”, *Свет речи*, бр. 2–3, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
69. **Поповић 2002:** Љубомир Поповић, „Синтаксичка терминологија Михаила Стевановића”, *Живот и дјело академика Михаила Стевановића*, књ. 59, приредио Бранислав Остојић и др., Подгорица: ЦАНУ, стр. 71–84.

70. **Поповић 2004:** Љубомир Поповић, *Ред речи у реченици*, друго издање, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
71. **Поповић 2008:** Љубомир Поповић, „Синтакса” у Живоин Станојчић и Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика за гимназије и средње школе*, једанаесто прерађено издање, Београд: Завод за уџбенике, стр. 204–407.
72. **Радовић Тешић 2011:** Милица Радовић Тешић, *Граматички и лингвистички појмовник*, Београд: Учитељски факултет.
73. **Ружић 2005:** Владислава Ружић, „Проста реченица као синтаксичка целина”, *Синтакса савременога српског језика – проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Матица српска, стр. 477–571.
74. **Симић и Јовановић 2002:** Радоје Симић и Јелена Јовановић, *Српска синтакса I–II*, Београд: Филолошки факултет, Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Јасен – Никшић: Филозофски факултет.
75. **Симић и Јовановић 2007:** Радоје Симић и Јелена Јовановић, *Српска граматика*, Београд: Јасен.
76. **Солар 2005:** Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Загреб: Школска књига.
77. **Станојчић 2010:** Живојин С. Станојчић, *Граматика српског књижевног језика*, Београд: Креативни центар.
78. **Стевановић 1979:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма) II Синтакса*, треће издање, Београд: Научна књига.
79. **Стевановић 2004:** Михаило Стевановић, *Граматика српског језика за средње школе*, петнаесто издање (прво издање 1951), Београд: Predrag & Nenad.

Психологија и педагогија

80. **Оусубел 2000:** David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht – Boston – London.
81. **Антонијевић 2006:** Радован Антонијевић, „Повезивање и систематизација знања у настави”, *Претпоставке успешне наставе* (приредио Стеван Крњајић), Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 89–110.

82. **Антонијевић 2007:** Радован Антонијевић, „Схватања о појму у логици, психологији и педагогији”, *Педагошка стварност*, бр. 5–6, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 419–429.
83. **Барк Волш 2003:** Кејт Барк Волш (Kate Burke Walsh): *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу – други и трећи разред*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.
84. **Бојовић 2003:** Жана Бојовић, *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
85. **Брунер 2000:** Džerom Bruner (Jerome Bruner), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
86. **Бузан и Бузан 1999:** Toni Buzan i Bari Buzan, *Мапе ума: Пут ка бриљантном размишљању*, Београд: Finesa.
87. **Виготски 1996:** Лав Сергејевич Виготски, *Проблеми опште психологије, Сабрана дела 2: Мишљење и говор*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
88. **Вилотијевић 2000:** Младен Вилотијевић, *Дидактика 1: Предмет дидактике*, Београд: Научна књига/Учитељски факултет.
89. **Вилотијевић 2000а:** Младен Вилотијевић, *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*, Београд: Научна књига/Учитељски факултет.
90. **Вилотијевић 2000б:** Младен Вилотијевић, *Дидактика 3: Организација наставе*, Београд: Научна књига/Учитељски факултет.
91. **Зујев 1988:** Дмитриј Дмитријевић Зујев, *Школски уџбеник*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
92. **Коцић и Требјешанин 2001:** Љубомир Коцић и Биљана Требјешанин, „Основношколски уџбеник као предмет разматрања”, у *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 15–18.
93. **Луковић 2006:** Ивана Луковић, „Наставна средства и садржаји појмова”, *Претпоставке успешне наставе* (приредио Стеван Крњајић), Београд: Институт за педагошка истраживања, 111–134.

94. **Лазаревић 2001:** Душка Лазаревић, „Формирање система појмова, развој појмовног мишљења и уџбеник” у *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике, стр. 89–98.
95. **Марковић 1988:** Милан Марковић, „Резиме као стратегија учења и особина смисаоног градива, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Просвета, стр. 158–171.
96. **Патаки, Ткалчић, Дефранчески и Демарин 1939:** Stevan Pataki, Marijan Tkalčić, Ante Defrančeski i Josip Demarin, *Pedagogijski leksikon – priručnik za teoriju i praksu uzgoja*, Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
97. **Пешић 1995:** Jelena Pešić, „Razvoj pojmova na ranom osnovnoškolskom uzrastu”, *Psihologija*, br. 3–4, Београд: Друштво психолога Србије, стр. 283–302.
98. **Пешић 1998:** Јелена Пешић, *Нови приступ структури уџбеника (теоријски принципи и конструкцијска решења)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
99. **Пијаже и Инхелдер 1996:** Жан Пијаже и Бербел Инхелдер (Jean Piaget, Barbel Inhelder), *Интелектуални развој детета*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
100. **Пијаже 1983:** Žan Pijaže, *Poreklo saznanja*, Београд: Nolit.
101. **Пијаже 1983а:** Žan Pijaže, „Pijažeovo gledište”, *Kognitivni razvoj deteta*, Београд: Savez društva psihologa Srbije, стр. 11–25.
102. **Поткоњак, Шимлеша и др. 1989:** Nikola Potkonjak, Petar Šimleša i dr., *Pedagoška enciklopedija 1 i 2*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Zagreb: IRO Školska knjiga; Sarajevo: SOUR „Svjetlost”; OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja; OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Novi Sad: Zavod za isdavanje udžbenika.
103. **Плут и Пешић 2007:** Дијана Плут и Јелена Пешић, „Критеријуми за процену квалитета уџбеника”, у *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет, стр. 11–33.
104. **Пољак 1970:** Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

105. **Трнавац и сар. 1991:** Недељко Трнавац и сарадници, *Дидактичке игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Педагошка академија за образовање учитеља.
106. **Вулфолк, Хјуз и Вокап 2008:** Anita Woolfolk, Malcolm Hughes & Vivienne Walkup, *Psychology in Education*, Harlow, England: Longman – Pearson Education Limited.

Наставни прописи и основношколски уџбеници

107. **Аранђеловић 2007:** Мирјана Аранђеловић, *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.
108. **Драгићевић 2006:** Рајна Драгићевић, *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
109. **Дрезгић и Цветковић 2008:** Весна Дрезгић и Ана Цветковић, *Поуке о језику за трећи разред основне школе*, Београд: Едука.
110. **Жежељ Ралић 2008:** Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи – читанка за први разред основне школе*, Београд: Klett.
111. **Жежељ Ралић 2009:** Радмила Жежељ Ралић, *О језику – српски језик за други разред основне школе*, Београд: Klett.
112. **Жежељ Ралић 2006:** Радмила Жежељ Ралић, *О језику – српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.
113. **Жежељ Ралић 2006а:** Радмила Жежељ Ралић, *О језику – српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
114. **Извод из регистра одобрених уџбеника – каталог за школску 2012/13. годину 2012:** Извод из регистра одобрених уџбеника – каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2012/13. годину, *Просветни гласник 2012/9*, Службени гласник РС.
115. **Јовић и Јовић 2007:** Иван Јовић и Моња Јовић, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Едука.
116. **Јовановић 2007:** Славица Јовановић, *Српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

117. **Јовановић 2007а:** Славица Јовановић, *Узми миша један круг* (Образовни софтвер: српски језик за други и трећи разред основне школе), Београд: Завод за уџбенике.
118. **Јовановић 2006:** Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
119. **Јовановић 2006а:** Славица Јовановић, *Наставни листови за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
120. **Јузбашић и Тркуља 2008:** Миланка Јузбашић и Натали Тркуља, *Српски језик – граматика за други разред основне школе 2*, Београд: БИГЗ школство.
121. **Маринковић, Маринковић и Марковић 2007:** Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
122. **Маринковић и Марковић 2005:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
123. **Маринковић 2006:** Симеон Маринковић, *Забавна граматика 4*, Београд: Креативни центар.
124. **Милановић 2009:** Александар Милановић, *Српски језик и језичка култура за 7. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд.
125. **Милатовић и Јовановић 2002:** Вук Милатовић и Славица Јовановић, *Од речи до реченице – српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
126. **Милатовић и Ивковић 2006а:** Вук Милатовић и Анастасија Ивковић, *Буквар*, Београд: Завод за уџбенике.
127. **Милатовић и Јовановић 2006:** Вук Милатовић и Славица Јовановић, *Српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
128. **Милатовић 2008:** Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

129. **Николић и Николић 2006:** Милија Николић и Мирјана Николић, *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
130. **Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2010:** Образовни стандарди за крај обавезног образовања, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
131. **Опачић Николић и Пантовић 2007:** Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја* – читанка за четврти разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.
132. **Пејовић 2008:** Ана Пејовић, *Српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.
133. **Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања – Српски језик (2004):** Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник 2004/10*, Београд: Службени гласник РС, стр. 2–10.
134. **Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања – Српски језик (2005):** Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник 2005/1*, Београд: Службени гласник РС, стр. 2–9.
135. **Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања – Српски језик (2006):** Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник 2006/3*, Београд: Службени гласник РС, стр. 4–13.
136. **Правилник о наставном плану за пети и шести разред и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања – Српски језик (2007):** Правилник о наставном плану за пети и шести разред и

- наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник 2007/6*, Београд: Службени гласник РС.
137. **Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања – Српски језик 2011:** Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете Српски језик, Математика и Природа и друштво, *Просветни гласник 2001/5*, Београд: Службени гласник РС, стр. 141–144.
138. **Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби 2010:** Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби, *Просветни гласник 2010/1*, Београд: Службени гласник РС.
139. **Прћић 2008:** Љубица Прћић, *Језичке поуке за други разред основне школе*, Београд: Едука.
140. **Пурић 2004:** Далиборка Пурић, *Испеци на реци – српски језик за други разред основне школе*, Београд: Епоха.
141. **Пурић 2004а:** Далиборка Пурић, *Кажу, реци, напиши – српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Епоха.
142. **Трнавац 2008:** Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду – српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Епоха.
143. **Ћук и Петровић Перц 2008:** Милица Ћук и Вера Петровић Перц, *Срећни дани: читанка за други разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.
144. **Ћук и Петровић Перц 2009:** Милица Ћук и Вера Петровић Перц, *Радост дружења: читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.
145. **Ћук и Петровић Перц 2009а:** Милица Ћук и Вера Петровић Перц, *Свет маште и знања: читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.
146. **Цветковић и др. 2008:** Милован Цветковић и др., *Жубор речи – поуке о језику за трећи разред основне школе*, Београд: Едука.

147. **Цветковић и Првуловић 2007:** Милован Цветковић и Борислав Првуловић, *Поуке о језику за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.

Помоћна литература

148. **Вујаклија 2006:** Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета.
149. **Крстић 1991:** Dragan Krstić, *Psihološki rečnik*, Београд: Savremena administracija.
150. **Мозаик знања 1972:** Група аутора, *Enciklopedijski leksikon – Mozaik znanja*, Том I, *Srpsko hrvatski jezik*, Београд: Interpres.
151. **Петровић 2011:** Гајо Петровић, *Logika*, Београд: Zavod za udžbenike.
152. **Радовић Тешић 2011:** Милица Радовић Тешић, *Граматички и лингвистички појмовник*, Београд: Учитељски факултет.
153. **Ребер и Ребер 2010:** Artur S. Reber i Emili S. Reber (Arthur S. Reber and Emily S. Reber), *Rečnik psihologije (The Penguin Dictionary of Psychology)*, Београд: Službeni glasnik.
154. **Речник српског језика 2007:** Група аутора, *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
155. **Симеон 1969:** Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I (A–O)*, Zagreb: Matica hrvatska.
156. **Симеон 1969а:** Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva II (P–Ž)*, Zagreb: Matica hrvatska.

Извори

157. **Алексић 2004:** Дејан Алексић, *Пустоловине једног зрна кафе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
158. **Андрић 2002:** Владимир Андрић, *Пустолов*, Београд, Радио-телевизија Србије.
159. **Егзипери 2003:** Антоан де Сент Егзипери (Antoine de Saint-Exupéry), *Мали принц (Le Petit Prince)*, са француског језика превео Драгољуб Ж. Ивановић, Београд: Сазвежђа.

160. **Олујић 2011:** Гроздана Олујић, *Сабране бајке*, приредила Зорана Опачић, Београд: Учитељски факултет.
161. **Ного 2003:** Рајко Петров Ного, *Родила ме тетка коза*, Београд: Просвета – Београдска књига.
162. **Радовић 2004:** Душан Радовић, *Антологија српске поезије за децу*, седмо издање, Београд: Српска књижевна задруга.
163. **Ршумовић 2012:** Љубивоје Ршумовић, *Заувари*, друго издање, Београд, Лагуна.
164. **Станичић 1985:** Анто Станичић, *Приче о Суници*, Београд: Нолит.

8. ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Наставна и стручна терминологија у настави синтаксе

Терминологија		
	Стручна	Наставна
1.	агенс	вршилац радње
2.	адвербијалне одредбе прилошке одредбе	речи које означавају место, време и начин вршења радње прилошке одредбе
3.	ауторска дидаскалија	пишчеве речи
4.	глагол	реч која означава радњу, стање или збивање глагол
5.	именица	реч која означава имена бића, предмета и појава именица
6.	именска реч	именица, заменица или придев
7.	комуникативна реченица	реченица
8.	конгруенција	слагање речи
9.	предикатив	именски део предиката
10.	предикатска реченица	реченица
11.	проста реченица у ужем и ширем смислу	проста и проширена реченица
12.	синтагма	скуп речи
13.	структурни елемент реченице, реченични конституент	реч/речи део реченице реченични члан
14.	функција речи у реченици	служба речи у реченици

Прилог 2. Извод из уџбеника *Српски језик за четврти разред Рајне Драгићевић (2006: 77. и 78)*

ВРСТЕ РЕЧИ И СЛУЖБА РЕЧИ У РЕЧЕНИЦИ

(...)

Његов тата се зове Милан Марковић. Он има четрдесет пет година. Висок је, има плаву косу и плаве очи. Тежак је око 80 килограма. Носи наочаре јер не види добро на даљину. Има бркове. Он је инжењер и бави се пројектовањем. Пројектовао је неколико лепих зграда у нашем граду. Постао је директор предузећа у којем ради.

Као што видиш, о господину Милану Марковићу можемо говорити на два начина. Можемо причати о томе како он изгледа (а то је упадљиво и на први поглед), а можемо говорити и о томе чиме се он бави, какву улогу има у свом предузећу.

(...)

У исто време, као што људи обављају одређене послове и имају своју улогу у друштву, тако и речи имају улогу у реченици. Људи могу мењати послове у фирми у којој раде. Исто важи за речи у реченици.

(...)

Људи могу обављати и најважније и мање важне улоге у својим предузећима. Исто тако могу и речи у реченици.

(...)

На пример, именица *сто* у реченици: *Сто је постављен* врши једну од две најважније улоге у реченици, а у реченици: *Узео је књигу са стола*, ова именица врши мање важну улогу.

(...)

И зато – **пази да не погрешити!** Ако наставник пита за реч *сто*, добро пази шта те пита! Обрати пажњу на то да ли те пита за **врсту речи** којој *сто* припада или за **службу/ улогу** речи *сто* у реченици.

Прилог 3. Извод из уџбеника *О језику – српски језик за други разред основне школе* Радмиле Жежељ Ралић (2009: 38)

ГЛАВНИ ДЕЛОВИ РЕЧЕНИЦЕ: СУБЈЕКАТ И ПРЕДИКАТ

Сунце излази. Зека спава. Пас лаје.

Кажи ми кажи

Ко су главни јунаци ових реченица? Шта они раде? Јунак: сунце, зека, пас; радња: излази, спава, лаје.

Закључи

Свака реченица је заправо једна мала прича. Она има свога главног јунака и радњу коју он врши. Као јунак у причи, и јунак реченице има своје име. Зовемо га ВРШИЛАЦ РАДЊЕ или СУБЈЕКАТ зато што врши неку радњу. Други део реченице који говори о томе шта ради субјекат (какву радњу врши) зове се ПРЕДИКАТ.

Треба да знаш: Реченица има два главна дела: један реченични део зове се субјекат, а други предикат. Субјекат означава ко врши радњу у реченици. Он је вршилац радње. Предикат нам казује шта субјекат ради или какав је субјекат.

Задатак: У следећим реченицама једном линијом подвуци субјекте, а двама линијама предикате.

Дошла је јесен. Воће је сазрело. Почиње берба. Шума жути. Поток жубори. Ласте крећу на југ.

Прилог 4. Извод из уџбеника *Српски језик за четврти разред* Рајне Драгићевић (2006: 95–99)

АТРУБУТ

Имам лепу собу. У њој има највише плаве боје. Мама и тата су ми купили нови кревет са плавим прекривачем. На радном столу имам малу, плаву, металну лампу, а на прозору кратку, плаву завесу са белим квадратићима. Сваке године са летовања на мору донесем неки плави украс за своју собицу. Унео сам и татин стари музички уређај, јер волим да слушавам музику, и један глобус са лампом да светли у мраку.

У овом тексту неке се именице појављују самостално, без одредби, а неке у друштву других речи које их ближе одређују. Тако су, на пример, именице *мама* и *тата* употребљене без било какве речи уз себе.

Али, уз именицу *соба* стоји придев *лепа*, који собу одређује тако што сазнајемо нешто више о њеном изгледу. Уз именицу *кревет* стоји придев *нови*, а завесу можемо да замислимо захваљујући придевима *кратка* и *плава*.

Речи које стоје уз именице и ближе их одређују зову се атрибути:

лепа соба	кратка завеса
плава боја	плава завеса
нови кревет	бели квадратићи
радни сто	плави украс
мала лампа	татин уређај
плава лампа	музички уређај

Којој врсти речи припадају подвучени атрибути у наведеним примерима?

Пре свега, примећујемо да сви наведени атрибути спадају у придеве. Ти придеви на различите начине одређују именице:

- по изгледу: **лепа** соба, **плава** боја, **бели** квадратићи;
- по припадању: **татин** уређај;

- по намени: **радни сто, музички уређај**;
- по грађи, материји од које се састоји: **метална лампа**;
- по величини, димензијама: **кратка завеса, мала лампа**.

Међутим, из текста запажамо да **атрибути не морају увек бити придеви**:

сваке године

неки украс

један глобус

Сваки и неки су придевске заменице, а *један* је број. И ове речи врше службу атрибута и одређују именице уз које стоје. Оно што повезује придев, заменицу и број у служби атрибута јесте то што:

Милица: Ја бих да кажем шта их повезује!

- Сви ови атрибути ближе одређују именицу уз коју стоје.
- Ови атрибути обавезно стоје непосредно уз именицу.
- Ови атрибути се слажу у роду и броју с именицама које одређују.

Милош: Ти си права бубалица! Сигурно учиш унапред!

Милица: Не учим унапред, него пажљиво слушам! А ти си љубоморан!

Ако размислимо о именицама употребљеним у тексту, приметимо да их понекад одређује група речи које нису у истом облику као именица, а које стоје директно уз њих.

Можеш ли да издвојиш неки такав пример?

Милош: Ја ћу покушати. Не смем да дозволим да Милица увек све ради боље и брже од мене. Да видимо – група речи уз именицу која није у истом облику, а ближе је одређује. На пример, на пример:

кревет **са плавим прекривачем**

завеса **са белим квадратићима**

украш **за моју собицу**

глобус **са лампом**

*Милош је изоставио један пример. Помози му да се не обрука пред Милицом.
Пронађи пример пре Милице!*

У праву си! У ову групу примера спада и *летовање на мору*.

И овакви скупови речи спадају у атрибуте зато што стоје уз именицу и ближе је одређују:

- по изгледу: *кревет са плавим прекривачем, завеса са белим квадратићима, глобус са лампом;*
- по припадању: *украш за моју собицу*
- по месту: *летовање на мору*.

Закључујемо да у служби атрибута може бити једна реч (*лепа девојчица*) или група речи (*врло лепа девојчица, хаљина на беле пруге*) и да атрибут може бити придев (*најбољи друг*), заменица (*моја мама*), број (*први сусрет*) или именица (*столица на точкиће*).

ПАЗИ ДА НЕ ПОМЕШАШ ПРИДЕВСКИ АТРИБУТ И ИМЕНСКИ ДЕО ПРЕДИКАТА! У реченици *Милица је лепа*, исто као и у реченици *Лена Милица је дошла*, Милица се одређује као лепа. Међутим, придев *лепа* у првој реченици не стоји директно уз именицу и представља именски део предиката, док у другој реченици придев *лепа* стоји уз именицу *Милица* и врши службу атрибута.

Милица је лепа.

именски део предиката

Лена Милица је дошла

атрибут

ПАЗИ ДА НЕ ПОМЕШАШ АТРИБУТ И ПРИЛОШКУ ОДРЕДБУ! У реченици *Волим летовања на мору – на мору* је атрибут јер стоји директно уз именицу и ближе је одређује по месту. У реченици *Петар сваке године летује на мору – на мору* је прилошка одредба за место јер одређује глагол по месту вршења радње.

Волим летовања на мору.

атрибут

Петар сваке године летује на мору.

прилошка одредба за место

Важно је да запамтиш да атрибут увек стоји уз именицу коју одређује. Реч или скуп речи које не стоје уз именицу и које одређују глагол, а не именицу, врше неке друге службе! Ако ово савладаш, нећеш мешати атрибут са другим реченичним члановима!

Вежбања

1. *Подвуци атрибуте у следећој реченици:*

На тој лепој фотографији види се велика црква, а иза ње густа шума.

2. *Одреди службу речи у реченици:*

Моја мама петком у пекари купује кифле.

моја _____ у пекари _____

мама _____ купује _____

петком _____ кифле _____

3. *Заокружи слово испред реченица у којима постоји атрибут:*

а) Дебела књига је на столу.

б) Књига је дебела.

в) Брзоноги фудбалер је дотрчао до гола.

г) Фудбал је занимљив.

д) Обукла је црвену мајицу.

ђ) Мајица је црвена.

е) Писао је на мом компјутеру.

ж) Компјутер је мој.

з) Топла чоколада се просула.

и) Чоколада је топла.

4. *Заокружи слово испред реченица у којима постоји атрибут:*

а) У петак су ишли на излет.

б) Свидео ми се излет у петак, а не излет у недељу.

в) Књига је на столу.

г) Књига на столу има занимљиве корице.

д) Није могао да дође до школе.

ђ) Пут до школе је закрчен.

5. Састави реченицу која ће се састојати од субјекта, предиката и објекта, а да уз именице у служби субјекта и објекта стоје придеви у улози атрибута.

На пример: Брзоплети ученик је дао погрешан одговор.

РЕЧИ, РЕЧИ, РЕЧИ

Кад неко каже: „Добар, јак, леп“, помислимо да је, свакако, реч о неком човеку који има те особине. Међутим, ови придеви могу одређивати и неке друге именице. Који би се придеви могли употребити уз следеће речи уместо *добар, јак* или *леп*? Да ли је могуће у свим примерима пронаћи замену за дате придеве?

добар војник _____

јак мотор _____

добра крава _____

јак ветар _____

добро вино _____

јак ударац _____

добра чорба _____

јака армија _____

добар живот _____

јако вино _____

добра времена _____

јаке обрве _____

лепа мисао _____

лепо време _____

лепа вест _____

леп провод _____

лепа журка _____

Прилог 5. Извод из уџбеника *Радости дружења – читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа* Милице Ђук и Вере Петровић Перц (2009: 47)

ГЛАВНИ ДЕЛОВИ РЕЧЕНИЦЕ – СУБЈЕКАТ И ПРЕДИКАТ

Зеџ трчи.

Птичице цвркућу на дрвету.

Пас лаје.

Девојчица бере.

Ко трчи? _____

Шта ради зеџ? _____

Ко лаје? _____

Шта ради пас? _____

Ко цвркуће? _____

Шта ради птичица? _____

Ко бере? _____

Шта ради девојчица? _____

Главни делови реченице су субјекат и предикат.

Субјекат означава вршиоца радње. Субјекат ћемо одредити помоћу питања: Ко врши радњу?

Предикат означава шта ради субјекат. Предикат ћемо одредити помоћу питања:

Шта субјекат ради?

Прилог 6. Извод из уџбеника *О језику – српски језик за трећи разред основне школе* Радмиле Жежељ Ралић (2006: 35)

РЕЧИ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ МЕСТО, ВРЕМЕ И НАЧИН ВРШЕЊА РАДЊЕ

Јагње

У рано пролеће
овца у тору,
у слатком болу,
срећног лица,
ојагњила је
јагње у зору,
бело и влажно
ко пахулица.

Ранко Симовић

Погледај

Ранко Симовић је открио у овој песми следеће:

ГДЕ је овца ојагњила јагње?	У ТОРУ
КАДА је овца ојагњила јагње?	У РАНО ПРОЛЕЋЕ, У ЗОРУ
КАКО је овца ојагњила јагње?	СРЕЋНОГ ЛИЦА ³⁰⁴

Кажи ми, кажи

Речи **У ТОРУ**, **У РАНО ПРОЛЕЋЕ**, **У ЗОРУ** и **СРЕЋНОГ ЛИЦА** означавају где, **када** и **како** се вршила радња. Глагол ојагњила је предикат у овој реченици.

Која реч је субјекат?

Треба да знаш

Речи које означавају МЕСТО, ВРЕМЕ и НАЧИН вршења радње додаци су глаголу, односно предикату и заједно са њим чине ПРЕДИКАТСКИ СКУП.

³⁰⁴ Као што видимо, наведен је само делимичан одговор на помоћно питање и изостављена предлошко-падежна конструкција: у *слатком болу*. Иако се слажемо са аутором да је овај сегмент текста тежак и за основно разумевање, а посебно за синтаксичку анализу, сматрамо да овакав вид прилагођавања садржаја предзнањима ученика, није најсрећније решење. Изостављање језичке појаве зато што ју је тешко објаснити ученицима, знак је да јој и није било место у школском уџбенику. С друге стране, веома је тешко пронаћи уметнички текст који одговара захтевима синтаксичке анализе на овом узрасту.

Прилог 7. Ликовне илустрације

Прилог 7а) Извод из *Буквара* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић (2006: 22):



Прилог 7б) Извод из *Буквара* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић (2006: 19):



чамац

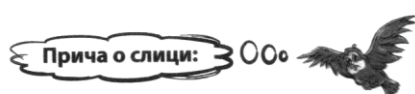
Прилог 7в) Извод из уџбеника *Српски језик за четврти разред* Рајне Драгићевић (2006: 101. и 102):



Прилог 7г) Изводи из уџбеника *Српски језик за четврти разред* Рајне Драгићевић (2006: 101. и 102):



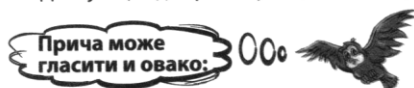
Прилог 7д) Извод из уџбеника *Испецци на реци – српски језик за други разред основне школе* Далиборке Пурић (2004: 18):



Тршава девојчица с плавом котарицом иде уз брежуљак, према белој кућици. Несташни жути пас, дуге длаке, са црвеном машницом на десном уху, радосно скакуће поред ње. Приземна кућица, као огромна коцка шећера, блешти на топлом, мајском сунцу.

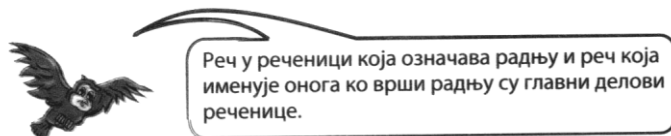


Девојчица иде према кућици. Пас скакуће поред ње. Кућица блешти на сунцу.









Девојчица иде. Пас скакуће. Кућица блешти.

(...)



ШТА КО

Прилог 7ђ) Извод из уџбеника *Српски језик за трећи разред основне школе* Ане Пејовић (2008: 19):

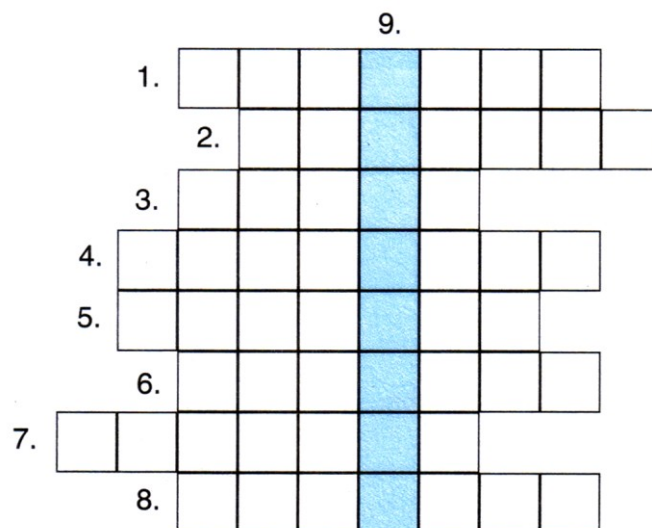
	Песме се пишу десном руком, а може и левом, ко воли,	
	песме се пишу на папиру, а може и на креченом зиду,	
	песме се пишу кад срце боли, а може и кад не боли,	
	песме се пишу у Нишу, Бачком Петровом Селу, а може и у Шиду.	
	Песме се пишу с пролећа, а може и усред зиме,	
	песме се пишу исцела, а може и у два дела,	
	песме се пишу с римом, а може и без риме,	
	песме се пишу на празан стомак, а може и после јела.	

Прилог 7е) Извод из уџбеника *Српски језик – граматика за други разред основне школе 2* Миланке Јузбашић и Натали Тркуља (2008: 18):



Прилог 7и) Извод из уџбеника *Забавна граматика 4* Симеона Маринковића (2006: 69. и 59):

Реши ову граматичку укрштеницу.

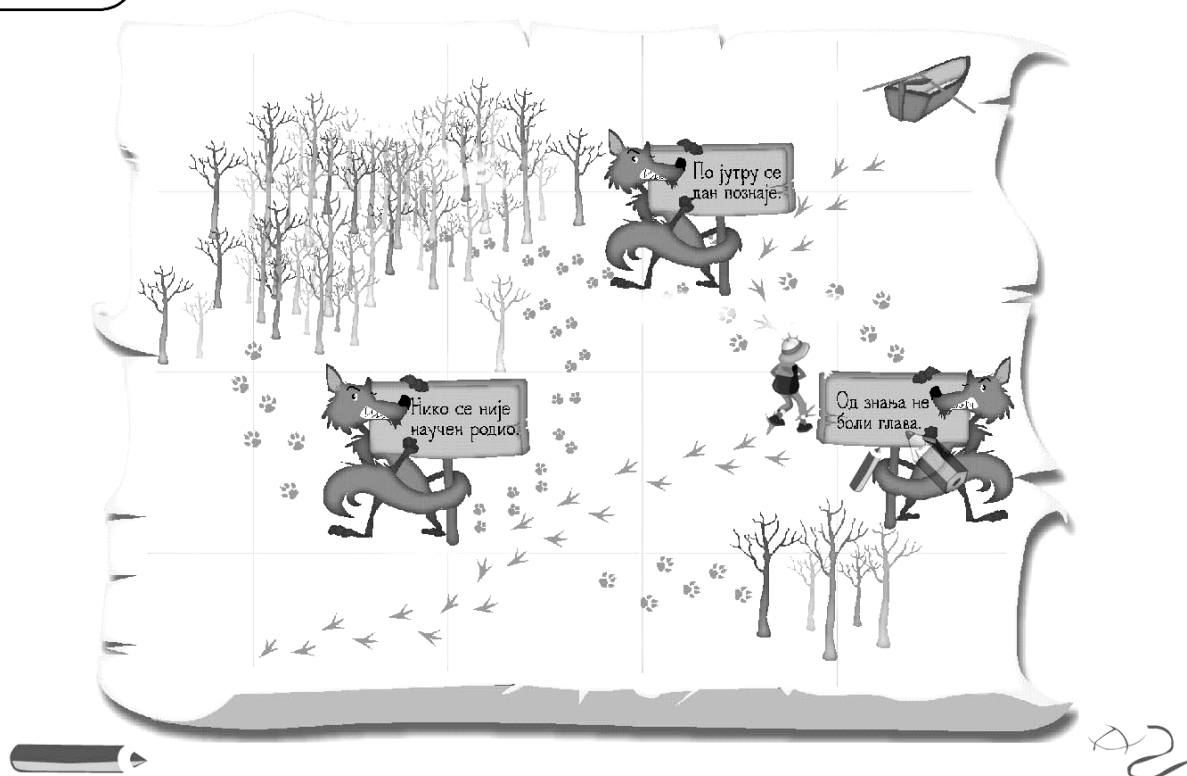


1. Означава радњу која се врши у тренутку говора.
2. Речи које означавају радњу, стање и збивање су...
3. У реченици *Данас пада киша*, реч *данас* има службу прилошке одредбе за...
4. Реч у реченици која казује ко врши радњу.
5. Наглашавање слогова у речима називамо...
6. Именички додатак који означава неку особину, ил' припадност или количину.
7. Речи које означавају имена бића, предмета и појава.
8. Глаголски додатак који означава на коме или на чему се врши радња.
9. Речи које упућују на бића, предмете и појаве.

Прилог 8. Извод из Образовног софтвера под називом *Дај ми миша један круг* Славице Јовановић (2007а)



ДА НЕ ЗАЛУТАШ, ИДИ ТРАГОМ ПТИЦА. СУБЈЕКТИМА
РЕЧЕНИЦА - ПОСЛОВИЦА, МОЖЕШ УМИРИТИ ГЛАДНЕ ВУКОВЕ.



Прилог 9. А форма теста знања за други разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

II разред; одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога стигоше једне кочије са писмима.

Кочије стигоше.

- а) У голом камењару, пуном јазбина, мачак дотрча до дебелог пругастог јазавца.

_____.

- б) Одједном дојури бели зец преко поља.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвучи речи које означавају **вршиоца радње**, а двама цртама речи које означавају **радњу**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

- а) Миш вечера.

- б) Одјекују кораци.

- в) Свраке праве гнездо од перлица.

- г) Појурио је мачак дебелог миша.

- д) Цара Тројана брије најмудрији берберин.

Прилог 10. Б форма теста знања за други разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

II разред; одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога кочије стигоше.

Кочије стигоше.

а) На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.

_____.

б) Ове недеље долази тетка из Беча.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвуци речи које означавају **вршиоца радње**, а двома цртама речи које означавају **радњу**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

а) Ветар дува.

б) Звони телефон.

в) Ива црта дворац од чоколаде.

г) Прозвао је учитељ све ученике.

д) Теткицу Миру воле школска деца.

Прилог 11. А форма теста знања за трећи разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

III разред; одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога стигоше једне кочије са писмима.

Кочије стигоше.

а) У голом камењару, пуном јазбина, мачак дотрча до дебелог пругастог јазавца.

_____.

б) Одједном дојури бели зец преко поља.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвучи **субјекат**, а двома цртама **предикат**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

а) Миш вечера.

б) Одјекују кораци.

в) Свраке праве гнездо од перлица.

г) Појурио је мачак дебелог миша.

д) Цара Тројана брије најмудрији берберин.

3. Из следеће реченице издвој у табелу речи или групе речи које означавају **место, време и начин вршења радње**:

Петнаестак дана касније, она их је, крадом, узела из ормана.

Место вршења радње	Време вршења радње	Начин вршења радње

4. **Шта означава** подвучена реч у реченици?

Под његовим прстима стакло се нежно савијало у гранчице.

- а) Место вршења радње.
- б) Начин вршења радње.
- в) Особину неког бића.
- г) Време вршења радње.
- д) Вршиоца радње.

(Заокружи слово испред тачног одговора.)

5. Издвојене су две речи. Одреди којој **врсти** речи припадају и коју **службу** имају у реченици:

Сав срећан, цин потрча низа степенице.

	Врста речи:	Служба у реченици:
цин	_____	_____
потрча	_____	_____

Прилог 12. Б форма теста за трећи разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

III разред; одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога кочије стигоше.

Кочије стигоше.

а) На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.

_____.

б) Ове недеље долази тетка из Беча.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвуци **субјекат**, а двома цртама **предикат**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

а) Ветар дува.

б) Звони телефон.

в) Ива црта дворац од чоколаде.

г) Прозвао је учитељ све ученике.

д) Теткицу Миру воле школска деца.

3. Из следеће реченице издвој у табелу речи или групе речи које означавају **место, време и начин вршења радње**:

Већ три дана Милош савесно доноси опрему у школу.

Место вршења радње	Време вршења радње	Начин вршења радње

4. **Шта означава** подвучена реч у реченици?

Ушушкана у кревету, Ана је пажљиво слушала сваку сестрину реч.

- а) Место вршења радње.
- б) Особину неког бића.
- в) Начин вршења радње.
- г) Време вршења радње.
- д) Вршиоца радње.

(Заокружи слово испред тачног одговора.)

5. Издвојене су две речи. Одреди којој **врсти** речи припадају и коју **службу** имају у реченици:

Задовољан поклоном, дечак загрли баку.

	Врста речи:	Служба у реченици:
дечак	_____	_____
загрли	_____	_____

Прилог 13. А форма теста за четврти разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

IV разред, одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога стигоше једне кочије са писмима.

Кочије стигоше.

а) У голом камењару, пуном јазбина, мачак дотрча до дебелог пругастог јазавца.

_____.

б) Одједном дојури бели зец преко поља.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвучи **субјекат**, а двама цртама **предикат**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

а) Миш вечера.

б) Одјекују кораци.

в) Свраке праве гнездо од перлица.

г) Појурио је мачак дебелог миша.

д) Цара Тројана брије најмудрији берберин.

3. Из следеће реченице издвој у табелу **прилошке одредбе за место, време и начин**:

Петнаестак дана касније, она их је, крадом, узела из ормана.

Прилошка одредба место	Прилошка одредба време	Прилошка одредба начин

4. **Коју службу** врши подвучена реч у реченици?

Под његовим прстима стакло се нежно савијало у гранчице.

- а) Прилошке одредбе за место.
- б) Прилошке одредбе за начин.
- в) Атрибута.
- г) Прилошке одредбе за време.
- д) Субјекта.

(Заокружи слово испред тачног одговора.)

5. У следећим реченицама:

- подвуци **предикате**,
- заокружи слово испред оних реченица у којима је **предикат глаголски**.

- а) Цело пре подне Растко се играо на пољанчету.
- б) Унук се ухвати чвршће за бакину сукњу.
- в) То сунце је црвени цин.
- г) И хобити су људи.
- д) Светлост сунца пузила је низ пећине.

6. Коју службу у реченици имају подвучене речи?

а) Тад хобит навуче прстен.

б) У тами шуме, пред собом, угледао је огромног вука.

в) Сутрадан увече, видео сам малог принца издалека.

7. Подвуци **атрибуте** у следећим скуповима речи:

а) отворени кишобран

б) једног јутра

в) хаљина на пруге

8. Одреди којој **врсти** речи припадају и коју **службу** имају делови следеће реченице:

Дечак пажљиво обухвати гуштерово телашце.

	Врста речи:	Служба у реченици:
дечак	_____	_____
пажљиво	<u>прилог</u>	_____
обухвати	_____	_____
гуштерово	_____	_____
телашце	_____	_____

9. Одреди **службу** делова следеће реченице и унеси их у табелу.

И друге недеље зла маћеха немилосрдно просу сочиво по поду.

Служба речи у реченици	Реч или скуп речи из реченице који врши одговарајућу службу
Предикат	
Субјекат	
Атрибут	
Објекат	
Прилошка одредба за место	
Прилошка одредба за време	
Прилошка одредба за начин	

Прилог 14. Б форма теста за четврти разред

Назив школе и града _____

Име и презиме _____

IV разред; одељење _____

Пред тобом су питања и задаци помоћу којих ћеш проверити своје знање о деловима (члановима) реченице. Пажљиво прочитај сваки задатак пре него што одговориш!

Желим ти срећан рад!

Колико знам о деловима реченице?

1. **Скрати** реченице тако да остану само **две главне речи**, као што је започето:

Убрзо после тога кочије стигоше.

Кочије стигоше.

а) На ђачким клупама девојчице пишу поруке дечацима.

_____.

б) Ове недеље долази тетка из Беча.

_____.

2. У следећим реченицама једном цртом подвучи **субјекат**, а двама цртама **предикат**, као што је започето:

Чувар је гледао тигра у кавезу.

а) Ветар дува.

б) Звони телефон.

в) Ива црта дворац од чоколаде.

г) Прозвао је учитељ све ученике.

д) Теткицу Миру воле школска деца.

3. Из следеће реченице издвој у табелу **прилошке одредбе за место, време и начин**:

Већ три дана Милош савесно доноси опрему у школу.

Прилошка одредба место	Прилошка одредба време	Прилошка одредба начин

4. **Коју службу** у реченици врши подвучена реч?

Ушушкана у кревету, Ана је пажљиво слушала сваку сестрину реч.

- а) Прилошке одредбе за место.
- б) Атрибута.
- в) Прилошке одредбе за начин.
- г) Прилошке одредбе за време.
- д) Субјекта.

(Заокружи слово испред тачног одговора.)

5. У следећим реченицама:

- подвуци **предикате**,
- заокружи слово испред оних реченица у којима је **предикат глаголски**.

- а) Од ове године Јелена свира клавир.
- б) Марија је добра девојчица.
- в) И тигрови су мачке.
- г) Биљка месождерка једе инсекте.
- д) Наша група је победила на такмичењу.

6. Коју службу у реченици имају подвучене речи?

а) Јуче је Гаврило купио свеску.

б) Прошле недеље срео је баба Зору у позоришту.

в) У дворишту дедине куће пронашао је маленог јежа.

7. Подвучи **атрибуте** у следећим скуповима речи:

а) затворен прозор

б) две године

в) свеска на линије

8. Одреди којој **врсти** речи припадају и коју **службу** имају делови следеће реченице:

Мале мачке тешко хватају пољске мишеве.

	Врста речи:	Служба у реченици:
мале	_____	_____
мачке	_____	_____
тешко	<u>прилог</u>	_____
хватају	_____	_____
пољске	_____	_____
мишеве	_____	_____

9. Одреди **службу** делова следеће реченице и унеси их у табелу.

У старој улици, доброћудни старац већ данима брижно дели поклоне.

Служба речи у реченици	Реч или скуп речи из реченице који врши одговарајућу службу
Предикат	
Субјекат	
Атрибут	
Објекат	
Прилошка одредба за место	
Прилошка одредба за време	
Прилошка одредба за начин	

Прилог 15. Анкетни упитник за професоре разредне наставе

Поштоване колеге,

Пред Вама је анкетни упитник који треба да покаже мишљења наставника о неким аспектима наставе синтаксе у млађим разредима основне школе. Ваши одговори биће део узорка за израду докторске тезе под називом „Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе”.

Унапред се захваљујем на сарадњи

Вишња Мићић, Учитељски факултет у Београду

Ваша стручна спрема:

а) средња;

б) виша;

в) висока.

Године радног стажа: _____

Назив и место основне школе у којој тренутно радите: _____

Пол: женски мушки

Уџбеник који ове године користе Ваши ученици (аутор, издавач, разред):

1. Како оцењујете познавање садржаја из синтаксе код ученика на крају првог четворогодишњег циклуса?

а) Познавање је веома добро.

б) Познавање је добро.

в) Познавање је довољно.

г) Познавање није довољно.

д) Ученици не поседују ова знања.

ђ) _____

2. Процените утицај уџбеника на квалитет знања из синтаксе код ученика, у току четворогодишњег циклуса.

а) веома је присутан,

б) присутан је,

в) није присутан у одговарајућој мери,

г) није присутан,

д) _____

3. Колико су садржаји из синтаксе присутни у програму од првог до четвртог разреда?

а) превише

б) у довољној мери

в) недовољно

г) _____

4. Заокружите појмовне садржаје који се обрађују од првог до четвртог разреда. У наставку напишите да ли сматрате да их на том узрасту треба обрађивати и зашто.

а) субјекат _____

б) предикат _____

в) прилошке одредбе _____

г) објекат _____

д) атрибут _____

ђ) апозиција _____

е) _____

5. Да ли су ученици, након првог четворогодишњег циклуса, оспособљени да разликују реченичне конституенте?

а) ДА

б) НЕ Које реченичне конституенте не разликују? _____

Колико је таквих ученика у одељењу? _____

Шта су, по Вама, узроци оваквог исхода? _____

6. Да ли су ученици, након првог четворогодишњег циклуса, оспособљени да разликују морфолошке од синтаксичких одлика речи?

а) ДА

б) НЕ Које одлике не разликују? _____

Колико таквих ученика у одељењу? _____

Шта су, по Вама, узроци оваквог исхода? _____

7. Које методе сматрате најпоузданијим у настави синтаксе?

8. Ако желите да укажете на још неки проблем у настави синтаксе у млађим разредима основне школе, а који није обухваћен овим упитником, можете то написати у празном пољу испод.

Још једном се захваљујем на сарадњи.

Прилог 16. Анкетни упитник за професоре српског језика

Поштоване колеге,

Пред Вама је анкетни упитник који треба да покаже мишљења наставника о неким аспектима наставе синтаксе у млађим разредима основне школе. Ваши одговори биће део узорка за израду докторске тезе под називом "Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе".

Унапред се захваљујем на сарадњи

Вишња Мићић, Учитељски факултет у Београду

Ваша стручна спрема: а) средња; б) виша в) висока.

Године радног стажа: _____

Назив основне школе и место: _____

Пол: женски мушки

1. Како оцењујете познавање садржаја из синтаксе код ученика након првог четворогодишњег циклуса у основној школи (од I до IV разреда)?
 - а) Познавање је веома добро.
 - б) Познавање је добро.
 - в) Познавање је довољно.
 - г) Познавање није довољно.
 - д) Ученици не поседују ова знања.
 - ђ) _____

2. Колико су, по Вашем мишљењу, садржаји из синтаксе присутни у програму од првог до четвртог разреда?
- а) превише
 - б) у довољној мери
 - в) недовољно
 - г) _____

3. Заокружите појмовне садржаје који се обрађују од првог до четвртог разреда. У наставку напишите да ли сматрате да их на том узрасту треба обрађивати и зашто.

- а) субјекат _____
- б) предикат _____
- в) прилошке одредбе _____
- г) објекат _____
- д) атрибут _____
- ђ) апозиција _____
- е) _____

4. Да ли су ученици, након првог четворогодишњег циклуса, оспособљени да разликују реченичне конституенте?

- а) ДА
- б) НЕ Које реченичне конституенте не разликују? _____

Колико таквих ученика крене у пети разред? _____

Шта су, по Вама, узроци оваквог исхода? _____

5. Да ли су ученици, након првог четворогодишњег циклуса, оспособљени да разликују морфолошке од синтаксичких одлика речи?

а) ДА

б) НЕ Којих? _____

Колико таквих ученика крене у пети разред? _____

Шта су, по Вама, узроци оваквог исхода? _____

6. Које методе сматрате најпоузданијим у настави синтаксе?

7. Ако желите да укажете на још неки проблем у настави синтаксе у млађим разредима основне школе, а који није обухваћен овим упитником, можете то написати у празном пољу испод.

Још једном се захваљујем на сарадњи.

Прилог 17. Успешност ученика другог разреда на задатку сажимања реченица зависно од уџбеника који користе у настави.

Успешност на првом задатку ученика другог разреда који у настави користе уџбеник Јовановић 2007.					
		1. а)		1. б)	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Субјекат	Погрешан одговор	59	40,7	39	26,9
		86	59,3	106	73,1
	Тачан одговор	145	100,0	145	100,0
	Укупно				
Предикат	Погрешан одговор	52	35,9	42	29,0
		93	64,1	103	71,0
	Тачан одговор	145	100,0	145	100,0
	Укупно				

Успешност на првом задатку ученика другог разреда који у настави користе уџбенике: Ћук и Петровић Перц 2008, Прћић 2007, Жежељ Ралић 2009 и Маринковић, Маринковић и Марковић 2007.					
		1. а)		1. б)	
		Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Субјекат	Погрешан одговор	217	49,0	163	36,8
		226	51,0	280	63,2
	Тачан одговор	443	100,0	443	100,0
	Укупно				
Предикат	Погрешан одговор	208	47,0	164	37,0
		235	53,0	279	63,0
	Тачан одговор	443	100,0	443	100,0
	Укупно				

Прилог 18. Поређење постигнућа ученика другог, трећег и четвртог разреда (питања 1. и 2.)

Descriptives (Средња оцена постигнућа за свако питање по разредима)

	razred	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
1a subjekat	2	589	1,06	,999	,041	,98	1,14	0	2
	3	577	1,18	,985	,041	1,09	1,26	0	2
	4	540	1,19	,984	,042	1,10	1,27	0	2
	Total	1706	1,14	,991	,024	1,09	1,19	0	2
1 a predikat	2	589	1,12	,994	,041	1,04	1,20	0	2
	3	577	1,29	,958	,040	1,21	1,37	0	2
	4	540	1,28	,960	,041	1,20	1,36	0	2
	Total	1706	1,23	,974	,024	1,18	1,27	0	2
1 b subjekat	2	589	1,31	,950	,039	1,24	1,39	0	2
	3	577	1,48	,878	,037	1,41	1,55	0	2
	4	540	1,57	,825	,035	1,50	1,64	0	2
	Total	1706	1,45	,893	,022	1,41	1,49	0	2
1 b predikat	2	589	1,30	,955	,039	1,22	1,38	0	2
	3	577	1,47	,884	,037	1,40	1,54	0	2
	4	540	1,59	,809	,035	1,52	1,66	0	2
	Total	1706	1,45	,894	,022	1,41	1,49	0	2
2 a subjekat	2	589	1,80	,605	,025	1,75	1,85	0	2
	3	577	1,92	,400	,017	1,88	1,95	0	2
	4	540	1,96	,283	,012	1,94	1,98	0	2
	Total	1706	1,89	,459	,011	1,87	1,91	0	2
2 a predikat	2	589	1,78	,627	,026	1,73	1,83	0	2
	3	577	1,90	,430	,018	1,87	1,94	0	2
	4	540	1,95	,318	,014	1,92	1,98	0	2
	Total	1706	1,87	,485	,012	1,85	1,90	0	2
2 b subjekat	2	589	1,35	,937	,039	1,28	1,43	0	2
	3	577	1,59	,810	,034	1,52	1,65	0	2
	4	540	1,67	,739	,032	1,61	1,74	0	2

	Total	1706	1,53	,846	,020	1,49	1,57	0	2
2 b predikat	2	589	1,35	,936	,039	1,28	1,43	0	2
	3	577	1,63	,778	,032	1,57	1,69	0	2
	4	540	1,70	,715	,031	1,64	1,76	0	2
	Total	1706	1,56	,831	,020	1,52	1,60	0	2
2 v subjekat	2	589	1,47	,881	,036	1,40	1,55	0	2
	3	577	1,58	,815	,034	1,51	1,65	0	2
	4	540	1,63	,775	,033	1,57	1,70	0	2
	Total	1706	1,56	,828	,020	1,52	1,60	0	2
2 v predikat	2	589	1,51	,862	,036	1,44	1,58	0	2
	3	577	1,65	,758	,032	1,59	1,72	0	2
	4	540	1,70	,711	,031	1,64	1,76	0	2
	Total	1706	1,62	,786	,019	1,58	1,66	0	2
2 g subjekat	2	589	1,18	,983	,041	1,10	1,26	0	2
	3	577	1,28	,964	,040	1,20	1,36	-1	2
	4	540	1,46	,891	,038	1,38	1,53	0	2
	Total	1706	1,30	,954	,023	1,26	1,35	-1	2
2 g predikat	2	589	,88	,711	,029	,83	,94	0	2
	3	577	1,21	,756	,031	1,15	1,27	0	2
	4	540	1,31	,721	,031	1,25	1,38	0	2
	Total	1706	1,13	,752	,018	1,09	1,17	0	2
2 d subjekat	2	589	,19	,418	,017	,15	,22	0	2
	3	577	,24	,454	,019	,20	,27	0	2
	4	540	,26	,498	,021	,22	,30	0	2
	Total	1706	,23	,457	,011	,20	,25	0	2
2 d predikat	2	589	1,31	,952	,039	1,23	1,38	0	2
	3	577	1,55	,834	,035	1,48	1,62	0	2
	4	540	1,63	,781	,034	1,56	1,69	0	2
	Total	1706	1,49	,871	,021	1,45	1,53	0	2
2 d greška objekta	2	589	,75	,794	,033	,68	,81	0	2
	3	577	,84	,850	,035	,77	,91	0	2
	4	540	,92	,860	,037	,85	,99	0	2
	Total	1706	,83	,837	,020	,79	,87	0	2

ANOVA (Анализа варијансе)³⁰⁵

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1a subjekat	Between Groups	5,319	2	2,660	2,716	,066
	Within Groups	1667,478	1703	,979		
	Total	1672,797	1705			
1 a predikat	Between Groups	10,959	2	5,480	5,808	,003
	Within Groups	1606,797	1703	,944		
	Total	1617,756	1705			
1 b subjekat	Between Groups	18,751	2	9,376	11,902	,000
	Within Groups	1341,514	1703	,788		
	Total	1360,265	1705			
1 b predikat	Between Groups	23,801	2	11,900	15,144	,000
	Within Groups	1338,262	1703	,786		
	Total	1362,063	1705			
2 a subjekat	Between Groups	8,177	2	4,088	19,856	,000
	Within Groups	350,662	1703	,206		
	Total	358,839	1705			
2 a predikat	Between Groups	8,735	2	4,368	18,955	,000
	Within Groups	392,420	1703	,230		

³⁰⁵ Из табеле (Анализе варијансе) види се разлика успешности на истим задацима међу разредима.

	Total	401,156	1705			
2 b subjekat	Between Groups	31,877	2	15,939	22,834	,000
	Within Groups	1188,718	1703	,698		
	Total	1220,596	1705			
2 b predikat	Between Groups	38,115	2	19,058	28,498	,000
	Within Groups	1138,870	1703	,669		
	Total	1176,985	1705			
2 v subjekat	Between Groups	7,537	2	3,768	5,519	,004
	Within Groups	1162,745	1703	,683		
	Total	1170,281	1705			
2 v predikat	Between Groups	11,861	2	5,930	9,706	,000
	Within Groups	1040,484	1703	,611		
	Total	1052,345	1705			
2 g subjekat	Between Groups	21,374	2	10,687	11,882	,000
	Within Groups	1531,763	1703	,899		
	Total	1553,137	1705			
2 g predikat	Between Groups	58,087	2	29,044	54,532	,000
	Within Groups	907,024	1703	,533		
	Total	965,111	1705			
2 d subjekat	Between Groups	1,660	2	,830	3,981	,019
	Within Groups	355,004	1703	,208		
	Total	356,664	1705			

2 d predikat	Between Groups	32,284	2	16,142	21,781	,000
	Within Groups	1262,066	1703	,741		
	Total	1294,350	1705			
2 d greška objekat	Between Groups	8,197	2	4,099	5,889	,003
	Within Groups	1185,188	1703	,696		
	Total	1193,386	1705			

Multiple Comparisons³⁰⁶

Scheffe

Dependent Variable	(I) RAZRED	(J) RAZRED	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
1a subjekat	2	3	-,11	,058	,154	-,25	,03
		4	-,12	,059	,116	-,27	,02
	3	2	,11	,058	,154	-,03	,25
		4	-,01	,059	,985	-,16	,14
	4	2	,12	,059	,116	-,02	,27
		3	,01	,059	,985	-,14	,16
1 a predikat	2	3	-,17(*)	,057	,010	-,31	-,03
		4	-,16(*)	,058	,018	-,31	-,02
	3	2	,17(*)	,057	,010	,03	,31
		4	,01	,058	,991	-,13	,15
	4	2	,16(*)	,058	,018	,02	,31
		3	-,01	,058	,991	-,15	,13
1 b subjekat	2	3	-,17(*)	,052	,006	-,29	-,04
		4	-,25(*)	,053	,000	-,38	-,12
	3	2	,17(*)	,052	,006	,04	,29
		4	-,09	,053	,265	-,22	,04
	4	2	,25(*)	,053	,000	,12	,38
		3	,09	,053	,265	-,04	,22

³⁰⁶ Из табеле (Компаративне анализе) можемо да видимо за свако питање понаособ између којих разреда се добијају статистички значајне разлике (означене масним словима). У првој колони назначен је назив варијабле, у другој и трећој број разреда који се пореде.

1 b predikat	2	3	-,17(*)	,052	,005	-,30	-,04
		4	-,29(*)	,053	,000	-,42	-,16
	3	2	,17(*)	,052	,005	,04	,30
		4	-,12	,053	,081	-,25	,01
	4	2	,29(*)	,053	,000	,16	,42
		3	,12	,053	,081	-,01	,25
2 a subjekat	2	3	-,12(*)	,027	,000	-,19	-,06
		4	-,16(*)	,027	,000	-,23	-,10
	3	2	,12(*)	,027	,000	,06	,19
		4	-,04	,027	,295	-,11	,02
	4	2	,16(*)	,027	,000	,10	,23
		3	,04	,027	,295	-,02	,11
2 a predikat	2	3	-,12(*)	,028	,000	-,19	-,05
		4	-,17(*)	,029	,000	-,24	-,10
	3	2	,12(*)	,028	,000	,05	,19
		4	-,05	,029	,291	-,12	,03
	4	2	,17(*)	,029	,000	,10	,24
		3	,05	,029	,291	-,03	,12
2 b subjekat	2	3	-,24(*)	,049	,000	-,36	-,12
		4	-,32(*)	,050	,000	-,44	-,20
	3	2	,24(*)	,049	,000	,12	,36
		4	-,09	,050	,224	-,21	,04
	4	2	,32(*)	,050	,000	,20	,44
		3	,09	,050	,224	-,04	,21
2 b predikat	2	3	-,27(*)	,048	,000	-,39	-,16
		4	-,35(*)	,049	,000	-,46	-,23
	3	2	,27(*)	,048	,000	,16	,39
		4	-,07	,049	,351	-,19	,05
	4	2	,35(*)	,049	,000	,23	,46
		3	,07	,049	,351	-,05	,19
2 v subjekat	2	3	-,11	,048	,088	-,23	,01
		4	-,16(*)	,049	,005	-,28	-,04
	3	2	,11	,048	,088	-,01	,23
		4	-,05	,049	,567	-,17	,07
	4	2	,16(*)	,049	,005	,04	,28
		3	,05	,049	,567	-,07	,17
2 v predikat	2	3	-,15(*)	,046	,006	-,26	-,03

		4	-,20(*)	,047	,000	-,31	-,08
	3	2	,15(*)	,046	,006	,03	,26
		4	-,05	,047	,561	-,16	,06
	4	2	,20(*)	,047	,000	,08	,31
		3	,05	,047	,561	-,06	,16
2 g subjekat	2	3	-,09	,056	,240	-,23	,04
		4	-,27(*)	,057	,000	-,41	-,13
	3	2	,09	,056	,240	-,04	,23
		4	-,18(*)	,057	,007	-,32	-,04
	4	2	,27(*)	,057	,000	,13	,41
		3	,18(*)	,057	,007	,04	,32
2 g predikat	2	3	-,33(*)	,043	,000	-,43	-,22
		4	-,43(*)	,043	,000	-,54	-,33
	3	2	,33(*)	,043	,000	,22	,43
		4	-,11	,044	,056	-,21	,00
	4	2	,43(*)	,043	,000	,33	,54
		3	,11	,044	,056	,00	,21
2 d subjekat	2	3	-,05	,027	,147	-,12	,01
		4	-,07(*)	,027	,024	-,14	-,01
	3	2	,05	,027	,147	-,01	,12
		4	-,02	,027	,727	-,09	,05
	4	2	,07(*)	,027	,024	,01	,14
		3	,02	,027	,727	-,05	,09
2 d predikat	2	3	-,25(*)	,050	,000	-,37	-,12
		4	-,32(*)	,051	,000	-,45	-,19
	3	2	,25(*)	,050	,000	,12	,37
		4	-,07	,052	,366	-,20	,05
	4	2	,32(*)	,051	,000	,19	,45
		3	,07	,052	,366	-,05	,20
2 d greška ob.	2	3	-,10	,049	,150	-,22	,02
		4	-,17(*)	,050	,003	-,29	-,05
	3	2	,10	,049	,150	-,02	,22
		4	-,07	,050	,329	-,20	,05
	4	2	,17(*)	,050	,003	,05	,29
		3	,07	,050	,329	-,05	,20

* The mean difference is significant at the .05 level.

Прилог 19. Успешност ученика у препознавању предиката

Препознавање предиката:						
А: <i>Глас путује сунчаним пољима.</i>						
Б: <i>Ива црта дворац од чоколаде.</i>						
Разред		Фреквенција (тест А)	Процент (тест А)		Фреквенција (тест Б)	Процент (тест Б)
Други	Погрешан одговор	77	25,9		68	23,3
	Тачан одговор	220	74,1		224	76,7
	Укупно	297	100,0		292	100,0
Трећи	Погрешан одговор	60	21,1		40	13,7
	Тачан одговор	224	78,9		253	86,3
	Укупно	284	100,0		293	100,0
Четврти	Погрешан одговор	46	16,4		34	13,1
	Тачан одговор	234	83,6		226	86,9
	Укупно	280	100,0		260	100,0

Прилог 20. Заступљеност грешке – објекат у иницијалној позицији подвучен као субјекат

Типична грешка – објекат у иницијалној позицији подвучен као субјекат:						
А: Цара Тројана брије најмудрији берберин.						
Б: Теткицу Миру воле школска деца.						
Разред	Одговор	Фреквенција (тест А)	Процент (тест А)		Фреквенција (тест Б)	Процент (тест Б)
Други	Није овај тип грешке*	159	53,5		119	40,8
	Двострука грешка**	59	19,9		122	41,8
	Грешка	79	26,6		51	17,5
	Укупно	297	100,0		292	100,0
Трећи	Није овај тип грешке*	155	54,6		105	35,8
	Двострука грешка**	31	10,9		116	39,6
	Грешка	98	34,5		72	24,6
	Укупно	284	100,0		293	100,0
Четврти	Није овај тип грешке*	128	45,7		95	36,5
	Двострука грешка**	37	13,2		101	38,8
	Грешка	115	41,1		64	24,6
	Укупно	280	100,0		260	100,0
* Ученици који су тачно одговорили на задатак или су начинили неки други тип грешке.						
** Ученици који су означили само управну реч синтагме у функцији објекта.						

Прилог 21. Препознавање субјекта исказаног синтагмом у финалној позицији у реченици

Табела 19: Препознавање субјекта исказаног синтагмом у финалној позицији у реченици:					
А: Цара Тројана брије најмудрији берберин.					
Б: Теткицу Миру воле школска деца.					
Разред	Одговор	Фреквенција (тест А)	Процент (тест А)	Фреквенција (тест Б)	Процент (тест Б)
Други	Нетачно	236	79,5	251	86,0
	Делимично тачно*	58	19,5	37	12,7
	Тачно	3	1,0	4	1,3
	Укупно	297	100,0	292	100,0
	Тачно – укупно**	61	20,5	41	14,0
Трећи	Нетачно	204	71,8	243	82,9
	Делимично тачно*	77	27,1	46	15,7
	Тачно	3	1,1	4	1,4
	Укупно	284	100,0	293	100,0
	Тачно – укупно**	80	28,2	50	17,1
Четврти	Нетачно	206	73,6	209	80,4
	Делимично тачно*	71	25,4	39	15,0
	Тачно	3	1,1	12	4,6
	Укупно	280	100,0	260	100,0
	Тачно – укупно**	74	26,5	51	19,6
* Ученици који су означили само управну реч синтагме.					
** Укупан број и проценат ученика који су дали тачан и делимично тачан одговор.					

Прилог 22. Мишљења наставника о присутности садржаја из синтаксе у програму за први четворогодишњи циклус школовања

Мишљења наставника о присутности садржаја из синтаксе у програму за први четворогодишњи циклус школовања				
Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Превише	2	1,5	5	5,8
У довољној мери	103	77,4	74	86,0
Недовољно	28	21,1	5	5,8
Неки други одговор	0	0	2*	2,4
Укупно	133	100,0	86	100,0
*без одговора				

Прилог 23. Најпоузданије методе у настави синтаксе по мишљењу наставника разредне наставе – збирно

Најпоузданије методе у настави синтаксе по мишљењу наставника разредне наставе – збирно								
Метода	Метода 1		Метода 2		Метода 3		Збирно (без обзира на редослед навођења)	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Текстуална	29	25,7	19	22,1	12	25	60	24,3
Индукција	0	0	0	0	0	0	0	0
Илустративна	2	1,8	5	5,8	5	10,4	12	4,9
Дијалoшка	35	31	14	16,3	10	20,8	59	23,9
Није метода*	11	9,7	5	5,8	7	14,6	23	9,3
Демонстративна	16	14,2	27	31,4	9	18,8	52	21,1
Индуктивно-дедуктив	2	1,8	0	0	0	0	2	0,8
Аналитичко-синтетич	4	3,5	3	3,5	1	2,1	8	3,2
Монолошка	12	10,6	2	2,3	1	2,1	15	6,1
Хеуристичка	0	0	3	3,5	1	2,1	4	1,6
Писаних радова	2	1,8	8	9,3	2	4,2	12	4,8
Укупно	113	100	86	100	48	100	247	100

* Наставник је навео облик рада или врсту наставе, али не и назив методе.

Прилог 24. Ставови наставника о томе да ли ученици након четвртог разреда разликују реченичне конституенте

Ставови наставника о томе да ли ученици након четвртог разреда разликују реченичне конституенте				
Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика	
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент
Да	93	69,9	41	47,7
Мањи број ученика не разликује	38	28,6	38	44,2
Већи број ученика не разликује	2	1,5	7	8,1

Прилог 25. Ставови наставника о томе да ли ученици разликују врсте речи од њихове службе у реченици

Ставови наставника о томе да ли ученици разликују врсте речи од њихове службе у реченици					
Одговор	Наставници разредне наставе		Наставници српског језика		
	Фреквенција	Процент	Фреквенција	Процент	
Да	85	63,9	24	27,9	
Мањи број ученика не разликује	41	30,8	33	38,4	
Већи број ученика не разликује	6	4,5	24	27,9	
Без одговора	1	100,0	5	5,8	

Прилог 26. Компаративни организатор напретка – именски и глаголски предикат



<ul style="list-style-type: none"> • главни реченични члан • одређује радњу у реченици • исказан је глаголом 	<ul style="list-style-type: none"> • главни реченични члан • одређује неко својство субјекта • састоји се из споне и именског дела предиката <ul style="list-style-type: none"> • спона – облици глагола јесам • именски део предиката – именица, придев или именички скуп речи 	
<p><i>Мој отац трамвај вози.</i></p> <p><i>Тама је падала кап по кап.</i></p> <p><i>У биоскопу нема карата.</i></p> <p><i>Нико не иде тамо.</i></p>	<p><i>Деда му је слон.</i></p> <p><i>Ништа је мало ништа.</i></p> <p><i>Сад су пуни оба двоје.</i></p> <p><i>Њен власник није рибар.</i></p>	

Прилог 27. Организатор напретка – зависни синтагматски конституенти

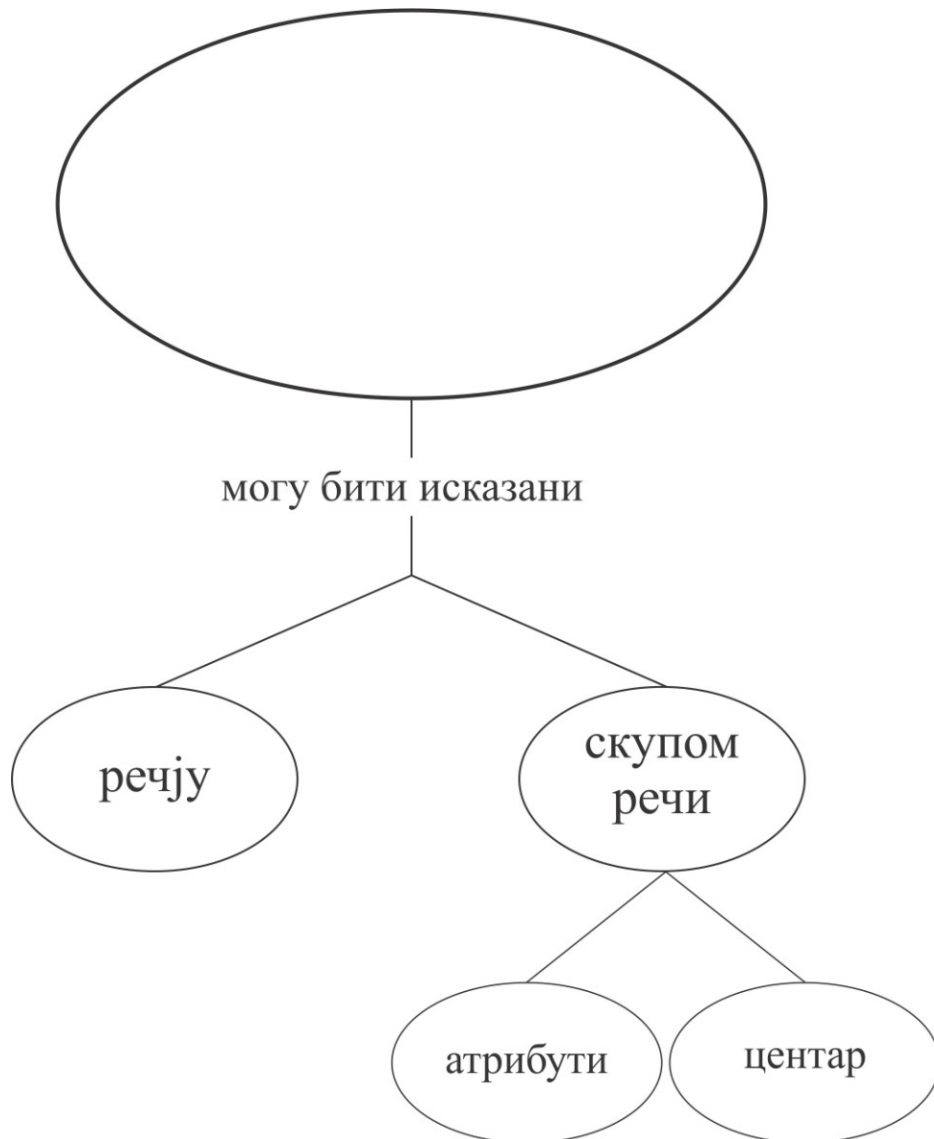


Прилог 28. Појмовне и скелетне мапе појмова

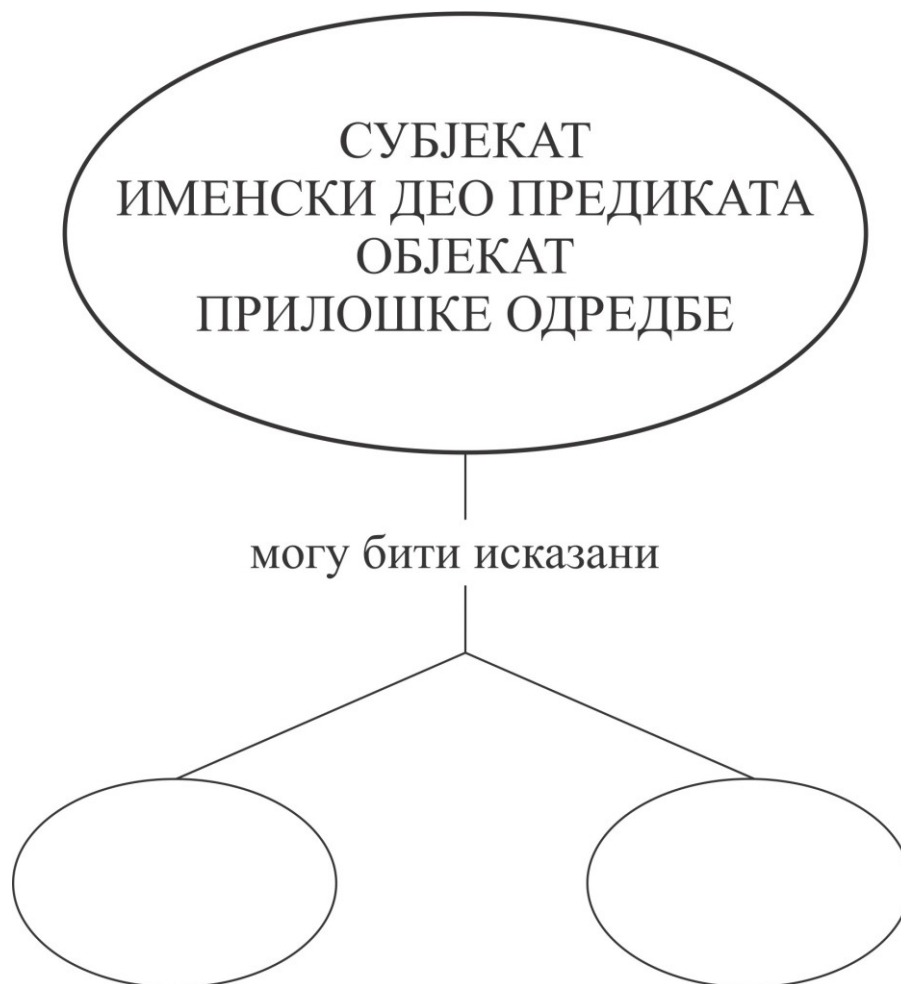
28 а) Појмовна мапа



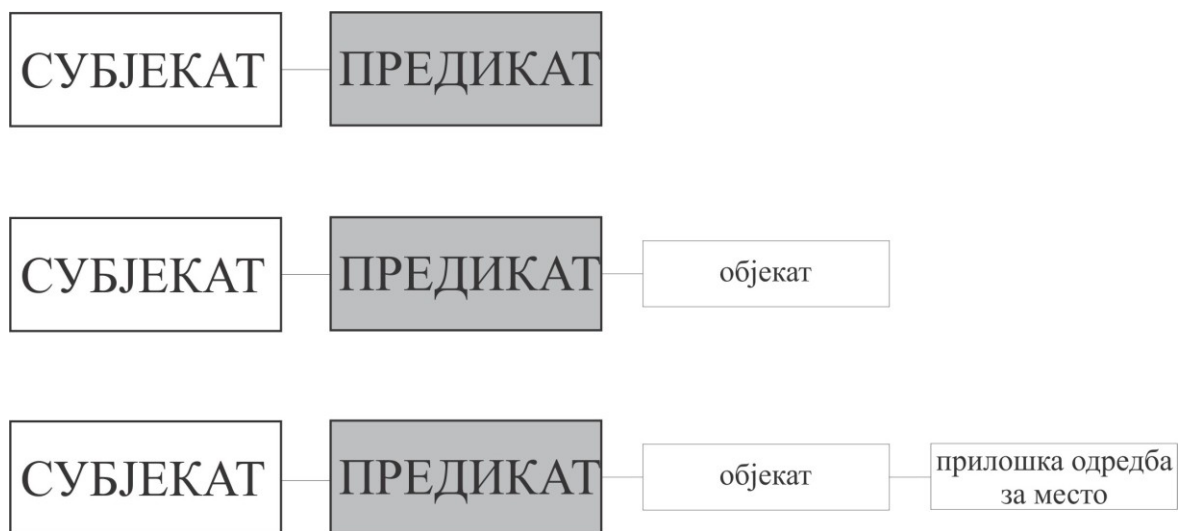
28 б) Скелетна мапа



28 в) Скелетна мапа



Прилог 29. Реченични модели



БИОГРАФИЈА

Вишња Мићић (девојачко Вуказић) рођена је 1980. године у Бару, где је завршила основну школу и гимназију.

Школске 1999/2000. године уписала је Учитељски факултет у Београду, а дипломирала 2004. Након завршеног Учитељског факултета уписала је магистарске студије на смеру *Методика наставе српског језика и књижевности*. Пошто је одслушала предавања и положила све испите, уписала је докторске студије. Пријавила је тему докторске дисертације *Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе*. У априлу 2010. године је Одлуком Већа научних области друштвено-хуманистичких наука Универзитета у Београду добила сагласност на предлог теме.

За време апсолвентског стажа, школске 2003/04. године, водила је плесне радионице у Предшколској установи „11. април”, вртићима „Бисер” и „Срна”. Од септембра 2004. године, била је запослена као васпитач у продуженом боравку у Основној школи „Стари град” на Дорћолу, затим кратко у школи „Иван Милутиновић” у Вишњици. У периоду од септембра 2005. до октобра 2007. радила је као наставник у школи „Вељко Дугошевић” на Звездари, а истовремено по позиву као сарадник у настави на Учитељском факултету у Београду код професора Вука Милатовића на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности*.

Првог октобра 2007. године заснива радни однос на Учитељском факултету најпре као сарадник у настави, од 1. јануара 2009. као асистент приправник, а од 21. фебруара 2013. као асистент за ужу научну област *Методика наставе српског језика и књижевности*.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Вишња Митић

број индекса 29/2007п

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 22. мај 2013.

Вишња Митић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Вишња Митић

Број индекса 29/2007 п

Студијски програм Докторске студије из дидактичко-методичких наука

Наслов рада Синтаксичка анализе реченице у млађим разредима основне школе

Ментор проф. др. Милица Радович Мешит

Потписани/а Вишња Митић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 22. мај 2013.

Вишња Митић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 22. мај 2013.

Ванеса Митић