

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Љиљана Ј. Келемен

**Методички приступ усвајању
морфолошких облика речи**

докторска дисертација

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHER TRAINING FACULTY

Ljiljana J. Kelemen

**METHODOLOGICAL APPROACH TO THE
ACQUISITION OF MORPHOLOGICAL
WORD TYPES**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

Ментор

др Милица Радовић Тешић
редовни професор Учитељског факултета у Београду

Чланови комисије

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УСВАЈАЊУ МОРФОЛОШКИХ ОБЛИКА РЕЧИ

Резиме

У првом делу рада се најпре полази од теоријских основа за усвајање језика и даје се преглед релевантних стручних, теоријских и методичких проучавања усвајања језика, језичких појмова и правила. Полазна теоријска основа за разматрање теме јесу научне и стручне студије које се баве лингвистиком, психолингвистиком, развојном психологијом, социолингвистиком еминентних страних и домаћих аутора. Сагледавају се унутрашњи и спољашњи фактори значајни за развој говора деце, утицај породичне средине на развој говора деце и утицај социокултурног окружења на граматички развој деце предшколског узраста и даје се преглед теорија о усвајању језика. Посебно се разматра усвајање појмова и правила у контексту теорија учења и наставе, затим се сагледавају мисаони процеси при усвајању појмова у настави морфологије, као и интуитивно усвајање појмова и правила из морфологије на млађем узрасту.

У другом делу рада даје се преглед релевантне лингвистичке и методичке литературе предвиђене за усвајање морфолошког система код деце у предшколском периоду и граматичких категорија у млађим разредима основне школе. Након прегледа обраде појединих морфолошких појмова, односно граматичких категорија у граматици намењеним средњошколском узрасту, сагледана је и њихова интерпретација у граматици за основну школу. Тако су на овај начин истакнута најмање два нивоа учења граматичких категорија које ученици треба да савладају након првог четворогодишњег циклуса. Дат је и преглед појединих специфичних проблема при усвајању морфолошког система код деце у предшколском периоду и, посебно, у настави морфологије који је запажен и истакнут у досадашњим лингвистичким и методичким студијама.

У трећем делу рада износе се основне поставке досадашњих студија које се баве методиком развоја говора и методиком наставе граматике у млађим разредима основне школе. Нека од постојећих решења послужила су за даље моделовање, те је понуђен моделовани час наставе граматике. У последњем поглављу сагледане су могућности унапређивања наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије.

У четвртом делу рада предложени су *начини* и *услови* усвајања морфолошких облика речи, дати појмови и различите класификације језичких вежби и језичких игара

и разматрана је примена књижевних текстова у функцији усвајања морфолошког система језика. Наведени су примери парадигматских књижевних текстова са начелним смерницама за методички приступ и интерпретацију у функцији усвајања правилних облика речи.

У петом делу рада анализирају се уџбеници и њихова улога у развоју говора и у настави граматике. Проучавају се структуре и функције усвајања и учења граматичких категорија речи. Даје се приказ садржаја који се користи за развој говора, а затим се представља и граматичка морфолошка наставна грађа уџбеника намењена за разредну наставу. Сагледава се колико су присутни методички кораци и сазнајни путеви када је реч о усвајању обличних категорија променљивих врста речи које се садрже у деklinацији, конјугацији и компарацији: 1) начини излагања градива; 2) дефиниције појмова; 3) избор примера и 4) задавање радних налога у овој области у актуелним уџбеницима за млађе разреде основне школе (разредну наставу).

У шестом делу рада понуђени су методички приступи усвајању морфолошких облика речи помоћу којих би деца предшколског узраста и ученици млађих разреда основне школе могли да се оспособе за употребу правилних морфолошких облика речи. Предложене су моделоване методичке структуре усмерене активности и методичка структура часа морфологије у млађим разредима основне школе. Акцент је стављен на интуитивно усвајање граматичких категорија.

У седмом делу рада подробно је објашњен методолошки оквир истраживања. Основни проблем, односно питање на које се истраживањем желело доћи до одговора јесте: *Које методичке приступе примењују васпитачи у раду са децом предшколског узраста, а које наставници у раду са ученицима разредне наставе за усвајање правилних морфолошких облика речи?* Емпиријско истраживање је било усмерено и на дефинисање проблема на усмереним активностима у предшколским установама и у настави граматике (морфологије као њеног дела) у школама у којима се српски језик учи као матерњи. Мишљења васпитача и наставника испитана су путем анонимног анкетног упитника, а знања деце и ученика вреднована су помоћу тестова знања такође анонимног типа.

Осми део рада посвећен је интерпретацији резултата истраживања. Резултати истраживања, између осталог, показали су следеће: (1) васпитачи и наставници су сличног мишљења када је реч о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања; (2) нешто више од половине испитаних наставника сматра да су садржаји из морфологије

у уџбеницима за први циклус основног образовања присутни у довољној мери; (3) мишљења васпитача и наставника су слична, када је реч о граматичким категоријама које се најлакше усвајају, али су различита када се говори о граматичким категоријама које се најтеже усвајају; (4) васпитачи и наставници не примењују ефикасне методичке приступе усвајању морфолошких облика речи са циљем дуготрајнијег и квалитетнијег стицања знања из области језика; (5) међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима када је реч о коришћењу нонсенсних језичких игара и књижевних текстова; (6) не постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол и место становања, али постоји статистички значајна разлика у односу на узраст од 6 и 6,5 година; (7) постоји статистички значајна разлика у успеху међу ученицима четвртог разреда основне школе на тесту знања из морфологије с обзиром на пол и то у корист девојчица; такође постоји статистички значајна разлика у успеху међу ученицима на тесту знања из морфологије с обзиром на место становања, и то у корист града и (8) општи успех ученика није увек у складу са знањем које ученици показују на тестовима знања из морфологије.

У раду се начелно сагледавају питања: (1) примене парадигматских језичких вежби и игара на предшколском узрасту и у настави морфологије; (2) примене парадигматских књижевних текстова у функцији усвајања морфолошког система језика; (3) методичког приступа књижевним текстовима грађеним на парадигматским језичким играма; (4) учење језика помоћу метакогнитивних способности. Ови аспекти усвајања морфолошких облика речи на предшколском узрасту и у разредној настави морфологије могли би се подробније сагледати у неким будућим истраживањима.

Кључне речи: граматичка категорија речи, методички приступ, настава граматике, настава морфологије, парадигматски књижевни текстови, парадигматске језичке игре, развој говора, садржај уџбеничка, усвајање језика, усвајање морфолошких појмова.

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика наставе српског језика и књижевности

УДК:

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE ACQUISITION OF MORPHOLOGICAL WORD FORMS

Summary

In this work we start from the theoretical basis for language acquisition and continue with an overview of relevant theoretical and methodological research on language acquisition, language concepts and rules. The starting point for the exploration of the topic are scientific studies which deal with linguistics, psycholinguistics, developmental psychology, sociolinguistics of eminent foreign and Serbian authors. Internal and external factors significant for children's speech development, the influence of family environment on speech development and the influence of sociocultural surroundings on the grammatical development of preschool children is explored and a language acquisition theory overview is given. The acquisition of concepts and rules is explored separately in the context of theories of learning and teaching, than we address thinking processes during concept acquisition in morphology classes, as well as the intuitive acquisition of morphology concepts and rules at an early age.

In the second part an overview is given of the relevant linguistic and methodological literature proposed for the acquisition of the morphological system in preschool children and grammatical categories in the lower grades of elementary school. After an overview of processing certain morphological concepts, i.e. grammatical categories in the grammar books for highschool, their interpretation in elementary school grammar books was also explored. In this way at least two levels of grammar category learning, which learners need to acquire after the first year cycle, were indicated. Furthermore, an overview was also given of certain specific problems during the acquisition of the morphological system in preschool children, especially morphology in previous linguistic and methodological studies.

In the third part basic layouts of previous studies which dealt with the methodology of speech development and methodology of grammar teaching at the primary school age. Some of the existing solutions were used for further modeling, hence, a modeling grammar class was proposed. In the last chapter we considered possibilities for the improvement of grammar classes through multidisciplinary technology.

In the fourth part of the work *ways* and *conditions* for morphological word forms were explored, concepts and various classifications of language exercises were given and the

application of literary texts in the function of the morphological system acquisition were explored. Paradigmatic literary texts with principled guidelines for the methodological approach and interpretation in the function of correct word form acquisition were listed.

In the fifth part of the work textbooks and their role in the development of speech and grammar teaching are analyzed. We examine the acquisition and learning structures and functions of grammatical word categories. An outline was given of content used for the development of speech, after which the grammatical morphological material in textbooks was presented. The presence of methodological steps and discovery rods was monitored for the acquisition of form categories of inflectional parts of speech which contain declination, conjugation and comparison: 1) way of content presentation; 2) concept definitions; 3) example choice and 4) giving work directives in this area in contemporary textbooks for primary school children.

In the sixth part of the work methodological approaches are presented in the acquisition of morphological word forms through which preschool and primary school children could be able to use the correct morphological word forms. Modeled methodological structures directed towards activities and methodological structure of morphology class in primary school were proposed. The focus was on intuitive grammatical category acquisition.

In the seventh part of the thesis the methodological framework of the research was thoroughly explained. The main problem referred to the question: *Which methodological approaches do preschool teachers apply in the work with preschool children, and which do primary school teachers in the work with primary school children apply for the acquisition of correct morphological word forms?* The empirical research was also directed towards defining the problems in directed activities in preschool institutions and grammar teaching (morphology as its part) in schools in which Serbian is taught as the mother tongue. Preschool and primary school teachers' opinions were explored through an anonymous questionnaire, and the knowledge of children and pupils through anonymous knowledge tests.

The eighth part of the work is dedicated to the results of the research. The research results, among other things, showed: (1) preschool teachers and primary school teachers have a similar opinion when it comes to the level correct word forms which the preschool and primary school children acquire at the end of the first cycle of education; (2) more than half of the questioned teachers consider that the morphology content in textbooks for the first cycle of education is sufficient; (3) preschool teacher and primary school teacher's opinions are similar when it comes to grammatical categories which are the easiest to acquire, but are different when it comes to grammatical categories which are the hardest to acquire; (4)

Preschool teachers and primary school teachers do not apply efficient methodological approaches for the acquisition of morphological forms with the goal of long lasting and quality learning in the area of language; (5) there exists a statistically significant difference between preschool teachers and primary school teachers when it comes to the usage of nonsense word games and literary texts; (6) there does not exist a statistically significant difference between preschool children when it comes to the level of the systematic acquisition of morphological word forms regardless of gender, place of living, but there exists a statistically significant difference when it comes to age from 6 to 6.5 years; (7) there exists a statistically significant difference regarding gender in the fourth year of elementary school in favor of the girls; there also exists a statistically significant difference in knowledge test scores when place of living is taken into consideration, in favor of city children and (8) the general achievement of learners is not always in correlation with the knowledge that they show on morphology knowledge tests.

The work generally addresses the questions: (1) the application of paradigmatic language tasks and games at the preschool age in morphology teaching; (2) the application of paradigmatic literary texts with the function of morphology system acquisition; (3) methodological approach to literary text built on paradigmatic language games; (4) language learning through metacognitive abilities. These aspects of morphological parts of speech acquisition at the preschool age and in primary school morphology teaching could be the subject of further research.

Key words: grammatical word category, methodological approach, grammar class, morphology class, paradigmatic literary texts, paradigmatic language games, speech development, textbook content, language acquisition, morphological concept acquisition.

Scientific area: Didactic and methodological sciences

Specific scientific area: Methodology of teaching Serbian language and literature

UDC:

САДРЖАЈ

УВОДНА РАЗМАТРАЊА	1
1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	5
1.1. О језику и говору	6
1.2. Преглед неких теорија и теоријских приступа усвајању језика као продукта говора код деце.....	11
1.3. Фактори који утичу на развој говора деце	23
1.4. Утицај породичне средине на развој говора деце предшколског узраста.....	26
1.5. Утицај социокултурног окружења на граматички развој деце	29
1.6. Усвајање појмова и правила у контексту теорија учења и наставе	30
1.7. Интуитивно усвајање појмова и правила из морфологије на предшколском и млађем школском узрасту	40
1.8. Мисаони процеси при усвајању појмова у настави морфологије	43
2. ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНЕ ГРАМАТИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ КАО ПОЛАЗНЕ ТАЧКЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА	47
2.1. Појмовно одређење морфологије, речи и морфема.....	48
2.2. Појмовно одређење граматичке категорије.....	53
2.3. Граматичке категорије рода, броја и падежа именских речи	56
2.3.1. Граматичка категорија рода именских речи	56
2.3.2. Граматичка категорија броја именских речи.....	60
2.3.3. Граматичка категорија падежа именских речи	62
2.3.4. Поређење придева – правилна и неправилна компарација	65
2.3.5. Изузеци у промени именских речи.....	67
2.4. Граматичке категорије глагола.....	71
2.5. Преглед изабране лингвистичке и методичке литературе с обзиром на усвајање морфолошког система код деце у предшколском периоду	75
2.6. Преглед изабране лингвистичке и методичке литературе с обзиром на усвајање граматичких категорија у млађим разредима основне школе.....	82

3. ОСНОВНЕ ПОСТАВКЕ МЕТОДИКЕ РАЗВОЈА ГОВОРА И МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ	86
3.1. Основна начела методике развоја говора у области усвајања морфолошких облика речи.....	87
3.2. Основна начела савремене методике наставе граматике у млађим разредима основне школе	90
3.2.1. Методички приступ настави граматике.....	90
3.2.2. Пuteви сазнавања у настави граматике	95
3.2.3. Нивои учења граматике.....	96
3.2.4. Принципи у настави граматике	97
3.2.5. Методе рада у настави граматике	98
3.2.6. Облици рада у настави граматике	99
3.2.7. Методички полазни текст	101
3.2.8. Наставна средства	104
3.2.9. Модели методичке организације часа.....	105
3.3. Методичко моделовање часа наставе граматике.....	109
3.3.1. Основне методичке смернице за моделовање часова граматике	111
3.4. Унапређивање наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије	114
3.4.1. Примена мултимедијалне технологије у настави граматике.....	115
3.4.2. Пример практичне примене мултимедијалне технологије на часовима граматике	118
4. НАЧИНИ УСВАЈАЊА МОРФОЛОШКИХ ОБЛИКА РЕЧИ	121
4.1. Појам и класификација језичких вежби и језичких игара	121
4.2. Примена књижевних текстова у функцији усвајања морфолошког система језика	129
4.3. Методички приступ књижевним текстовима у виду парадигматских језичких игара	134
4.3.1. Примери песама у којима се писци поигравају граматичким категоријама именских речи	135
4.3.2. Песме и приче за децу као лингвометодички текстови у којима се писци поигравају граматичким категоријама глагола	149

5. УЦБЕНИЦИ И ЊИХОВА УЛОГА У РАЗВОЈУ ГОВОРА И НАСТАВИ	
ГРАМАТИКЕ	157
5.1. Анализа уџбеничких текстова за предшколски узраст	157
5.2. Анализа садржаја из морфологије у уџбеницима за разредну наставу	163
6. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УНАПРЕЂИВАЊУ УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ	
У ОБЛАСТИ РАЗВОЈА ГОВОРА И РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	
МОРФОЛОГИЈЕ	181
6.1. Методичко моделовање усмерених активности на којима се усвајају морфолошки облици речи	182
6.2. Методичко моделовање часа у настави морфологије	188
7. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА И	
ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У ОБЛАСТИ УСВАЈАЊА МОРФОЛОШКИХ	
ОБЛИКА РЕЧИ	191
7.1. Предмет истраживања	191
7.2. Проблем истраживања	191
7.3. Циљ и задаци истраживања	192
7.4. Општа хипотеза	194
7.5. Варијабле истраживања	195
7.6. Методе, технике и инструменти истраживања	196
7.7. Популација и узорак истраживања	197
7.8. Организација и ток истраживања	205
7.9. Статистичка обрада резултата истраживања	206
8. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	207
8.1. Анализа мишљења васпитача и наставника о нивоу усвојености морфолошких садржаја у предшколском периоду и разредној настави	209
8.2. Проблеми у настави морфологије из угла наставника	211
8.3. Мишљење васпитача и наставника о граматичко-морфолошким категоријама које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше и најтеже усвајају	213
8.4. Мишљење васпитача и наставника о најпоузданијем приступу за усвајање морфолошких облика речи	220

8.5. Мишљење васпитача и наставника о путевима сазнавања и методама рада у функцији усвајања морфолошких облика речи	225
8.6. Мишљење васпитача и наставника о примени књижевних текстова за усвајање морфолошких облика речи	230
8.7. Мишљење васпитача и наставника о коришћењу језичких игара ради лакшег и логичнијег усвајања морфолошких облика речи	237
8.8. Дескриптивни параметри успеха на тесту за децу предшколског узраста	240
8.9. Дескриптивни параметри успеха на тесту знања за ученике четвртог разреда основне школе	252
9. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	271
ЛИТЕРАТУРА	281
ПРИЛОЗИ	294
БИОГРАФИЈА АУТОРА	315
Изјава о ауторству	317
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	319
Изјава о коришћењу	320

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Методички приступ усвајању морфолошких облика речи предмет је проучавања *методике наставе српског језика и књижевности*, односно њене поддисциплине *методике морфологије*, као и *методике развоја говора*. Развоју говора и методици развоја говора, према мишљењу водећих домаћих методичара, у последњих неколико деценија посвећује се велика пажња – изводе се значајна истраживања на теоријском и практичном нивоу, објављују се релевантне студије, те овим подручјем баве се компетентни стручњаци. То исто важи и за методику наставе српског језика и књижевности у целини, у којој је интегрисана методика наставе граматике. Међутим, настава граматике још увек није теоријски и методички довољно истражена и уздигнута на виши ниво, као што је то учињено с обрадом уметничког текста у настави књижевности.

Основни програмски захтев у настави граматике јесте „да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција” (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања 2006: 6). У том смислу Јован Ђ. Јовановић (1923: 45) на граматику гледа као на „органиску чињеницу свих главних грана матерњег језика”. Он наглашава да су у старој школи сва граматичка правила изучавана напамет, више механички и да такав поступак данашња методика сасвим искључује. Уместо механичког учења, у методичкој литератури се у новије време захтева изучавање језичких појава, али с потпуним разумевањем. Овај аутор се не упушта у детаљније разрађивање начина и поступака којима ће ученик с разумевањем усвајати граматичке појаве. Сличног мишљења је и Вук Милатовић (2011: 371–372), који наглашава да „настава граматике мора бити заснована на извору језичког изражавања, било да је реч о књижевном делу или о свакодневном говору. Свођење граматике на сувопарна правила, дефиниције, категоризацију и њено учење изоловано од језичке праксе води у граматизовање... Основно правило је да настава граматике не сме бити изнад стварног језичког контекста, да усвајање граматичких норми не сме постати само себи циљ, већ да се учење правила ставља у службу човекове опште културе, односно у службу његове праксе”.

У новим концепцијама наставе граматике инсистира се на развијању лексичког фонда и логичком изражавању. Логичко изражавање подразумева логичку интерпретацију садржаја из свих области које су укључене у наставу српског језика, а посебно из области језика (граматике). Настава граматике све више добија комуникативну функцију и постаје средство у остваривању култивисања језичке комуникације. Анализирајући релевантне научне и стручне радове наших и страних методичара, приметили смо да се усвајању и развијању правилних облика речи на предшколском узрасту и у разредној настави на часовима граматике, односно морфологије по правилу не посвећује довољно пажње. Стога смо се у овом раду определили за методички приступ усвајању морфолошких облика речи, који није посебно разматран у досадашњој методичкој литератури. Настава граматике је много мање проучавана у односу на наставу књижевности и културу изражавања, те не постоји посебна студија посвећена методичком приступу усвајању морфолошких облика речи. То, свакако, не значи да ова проблематика није дотицана. Поједини методичари и наставници књижевности покушали су кроз примере и анализу да нам приближе методе рада помоћу којих би се лакше и логички усвајали правилни облици речи кроз одређене књижевноуметничке текстове.¹

Учењу граматичких појава помоћу проблемске наставе посветила је пажњу Зорица Јоцић у својој докторској дисертацији под називом „Проблемска настава граматике”. Она је дошла до закључка да „настава граматике путем решавања проблема, као један од могућих начина унапређивања и осавремењавања наставног процеса, омогућава да се учењу садржаја из граматике приступа другачије, довођењем ученика у ситуацију да у складу са личним предзнањима и способностима, самосталним радом истражујући и решавајући проблеме открива и усваја језичке законитости” (2009: 295). Иновације у настави граматике могу да подразумевају и следеће врсте наставе: индивидуализована, програмирана, игролика, интегративна, пројектна, модулarna, хеуристичка, егземпларна (парадигматска) настава, настава на даљину, интерактивна настава у малој групи и др. (Вилотијевић и Вилотијевић 2007).

Методичари углавном истичу да је граматика апстрактна дисциплина, јер је језичко градиво доста неприступачно ученицима и да им је стога потребно понудити психолошку и сваку другу подршку. Према речима Милатовића, унапређивање наставе граматике подразумева превазилажење старих облика рада и афирмацију нових,

¹ Видети: Јосифовић 2009: 222–240; Маринковић и Маринковић 2012: 93–101.

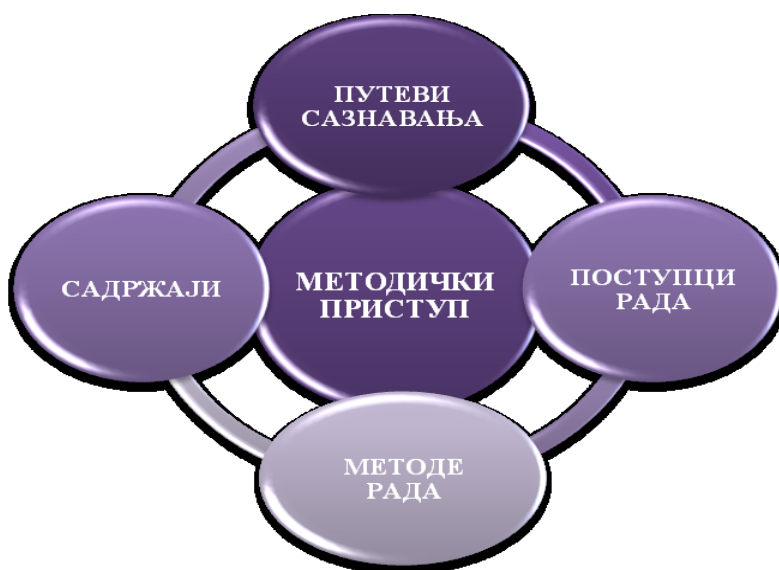
смелијих и авангардних поступака. Неопходно је пронаћи нове облике и методе учења граматике, ослобађати наставу граматике свих методичких једностраности и упрошћавања, повезивати граматичко образовање са животом, чинити граматичку животворном, превазићи одбојност према граматици у школи, организовати озбиљна методолошка истраживања и обogaћивати сазнајне путеве у настави граматике. Кроз наставу граматике развијају се разни ментални процеси и способности: запажање, препознавање језичких појава, логичко мишљење, логичко расуђивање, уопштавање и закључивање. Пут до одређених језичких сазнања мора ићи добро утврђеним и провереним правцем. Није једино битно да ученик научи одређену језичку појаву, већ је за методичку веома важан и пут њеног сазнавања. Увек се треба одредити за методичке поступке који обезбеђују квалитетно усвајање језичке појаве.

У досадашњим студијама и научним радовима који се баве методиком граматике у млађим разредима основне школе аутора Драгутина Росандића (1988), Павла Илића (2006), Стане Смиљковић (2008), Милије Николића (2009), Вука Милатовића (2011) и других, можемо видети понуђене само опште моделе за организацију часа наставе језика које практичари најчешће примењују, али не и конкретне појединачне моделе и методички приступ који би одговарао усвајању морфолошких облика речи. За проучавање наставе граматике, односно морфологије драгоцен је и студија Рајне Драгићевић (2012), у којој се дефинише проблем организације првог циклуса наставе граматике, као и појединих подобласти наставе морфологије као дела граматике. У студији је посебно истакнуто да се у настави не поклања довољно пажње успешности и продуктивности претходних фаза усвајања појмова.

На основу изучавања научних и стручних методичких студија уочили смо да је један од највећих проблема у усвајању морфолошких облика речи следећи: како кроз смислене садржаје усмеравати децу предшколског узраста (на интуитивном нивоу) и ученике млађих разреда основне школе ка усвајању морфолошких облика речи, издвајању критеријума за разликовање правилних и неправилних облика речи, који су предуслов за правилан развој говора код деце предшколског узраста и усменог и писменог изражавања стандардним српским језиком код ученика млађих разреда.

У раду ћемо најпре поћи од теоријских и методичких проучавања усвајања језика и језичких појмова, како бисмо процес истраживања и обраду података усмерили ка откривању могућности за унапређење рада на усмереним активностима из развоја говора и постојеће наставе морфологије, на основу кога ће деца млађег узраста

лакше и логично усвајати правилне облике речи. Анализа постојећих приступа на усмереним активностима и у настави морфологије захтева емпиријско истраживање, те ће оно бити усмерено на анализу уџбеничких интерпретација садржаја из морфологије и испитивање мишљења и ставова васпитача и наставника о методичким приступима које они примењују ради логичног и лакшег усвајања правилних облика речи на усмереним активностима и у разредној настави. Циљеви и задаци истраживања усмерени су на откривање проблема при усвајању морфолошких облика речи. Резултати и закључци таквог истраживања биће основа за осмишљавање нових или модификовање постојећих методичких приступа у раду са децом предшколског узраста и ученицима разредне наставе. Поменути аспекти истраживања употпуниће се испитивањем нивоа усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и испитивањем знања код ученика на крају првог циклуса образовања.



Графички приказ 1. Компоненте методичког приступа

1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Први корак у постављању теоријског оквира нашег истраживања биће расветљавање лингвистичких појмова *језик* и *говор* из угла теоријских и емпиријских лингвистичких проучавања, који су основа за схватање дистинкције између теорија усвајања језика и развоја говора код деце. Језик и говор први је дефинисао, међусобно их супротстављајући, швајцарски лингвиста Фердинанд де Сосир, зачетник савремене структуралистичке лингвистике². Ми ћемо се овде, за потребе нашег истраживања, ослонити на значајне научне студије домаћих и страних лингвиста, психолога, психолингвиста, социолингвиста и методичара који су се бавили овом темом: Фердинанда де Сосира (1969), Жана Пијажеа (1978), Базила Бернштајна (1979), Смиљке Васић (2000), Ранка Бугарског (2003а), Павла Ивића и Бранислава Брборића (2007), Милорада Наумовића (2000) и Вука Милатовића (2011). Прегледне дефиниције појмова *језик* и *говор* могу се наћи и у секундарној литератури³, које су нам послужиле као смернице за проучавање релевантних научних студија. Значајна теоријска подлога овом раду биће студија *Правици у лингвистици* Милке Ивић (1983), која пружа јединствен, синтетичан поглед на развој лингвистичке теорије од најстаријих времена до шездесетих година 20. века.

² Структурализам је настао паралелно у Европи и Америци, али без ближег међусобног контакта. Оснивач европског структурализма је Фердинанд де Сосир, док је америчког Блумфилд. Основна разлика у ставовима ових структуралиста лежи у схватању језика као лингвистичког појма. За Де Сосира је језик пре свега психолошки феномен – језички знак који постоји у нама као апстрактна количина, као представа о одређеном акустичком утиску којим се евоцира одређено значење, док је за Блумфилда језик постоји као конкретна, емпиричка чињеница, те лингвистичко испитивање треба свести на анализу конкретног саопштења (Ивић 1983: 97).

³ О говору се могу наћи концизне дефиниције у: *Речнику књижевних термина* (1986: 224–225), *Педагошкој енциклопедији 1* (1989: 230), *Педагошком лексикону* (1996: 82), *Лексикону образовних термина* (2014: 117).

О језику такође можемо наћи бројне одреднице и дефиниције у: *Речнику књижевних термина* (1986: 300–301), *Педагошком лексикону* (1996: 219), *Лексикону образовних термина* (2014: 286–287).

1.1. О језику и говору

Интересовање за језичке проблеме јавља се од најстаријих историјских времена код многих културно развијених народа, као што су антички Грци⁴ и Римљани, углавном због социјалних прилика (пре око 2500 година), истиче српски лингвиста Милка Ивић (1983: 11–12). Језичко проучавање до почетка 19. века није представљало организовану научну дисциплину чији би радни програм био системски оствариван, са високим циљем научног сазнања, иако корени структуралне лингвистике потичу из индијске граматичке школе⁵. Оснивачем опште лингвистике као дисциплине која истражује суштину језичког феномена сматра се немачки лингвиста Вилхелм фон Хумболт, највећи теоретичар лингвистике 19. века. Он је био свестан бесконачне креативности језика, односно чињенице да увек можемо креирати реченицу коју никада пре тога нисмо чули (Исто: 38–40). Ову тезу касније у својој теорији заступа и Ноам Чомски, амерички психолингвиста.

Темељи савременој структуралној лингвистици постављају се појавом психологизма у лингвистици, чији је оснивач немачки психолог и филозоф Хејман Штајнтал (Heumann Steintal). Наиме, Штајнтал је подржао Хумболтову тезу да је језик одраз духа народа, језик колектива израз духа колектива, а језик појединца (мисли се на говор) израз индивидуалне психологије⁶ (Исто: 42). Значајно је поменути и еминентног теоретичара младограматичарске школе Хермана Паула који је, како наводи М. Ивић (Исто: 48), полазио од уверења да је лингвистика једна од наука о људској култури. Он је нагласио да права језичка стварност није језик колектива, већ је то језик индивидуе, његова конкретна говорна манифестација. На овим ставовима

⁴ Антички Грци су били први језички теоретичари у свету. Они су не само оснивачи принципа класичне европске граматике, него и заслужни за традицију граматичког проучавања у каснијим вековима. У античкој Грчкој језичка испитивања су се укључила у скалу филозофске проблематике (разматрају се основни појмови: језичке категорије, устројство реченице, повезаност мисли са говором) и у вези са филозофијом леже корени класичне историјске граматике. Међу првим теоретичарима језика били су филозофи: Херодот (V век п. н. е.), Хераклит (око 500 година п. н. е.), Демокрит (око 460–360), Платон (427–347), Аристотел (384–322) и Аристарх (216–144). Аристотел је први покушао да разради теорију о подели речи на врсте (Ивић 1983: 12–16).

⁵ Један од најпознатијих древних индијских Санскрит граматичара био је Панини (почетак IV века п. н. е.), који је потпуно разумео да је језик систем. Панини је радио на нормирању тзв. *класичног санскрита*, језика на ком је настала индијска култура (Исто: 18).

⁶ Појам индивидуалног говорног акта у области научног интересовања увео је управо Х. Штајнтал.

такође је касније темељио своје учење и оснивач структуралне лингвистике Фердинанд Де Сосир.

За наше истраживање уместо је поћи од поставки Фердинанда де Сосира⁷ (1969: 19–29) који је дефинисао *језик* (фр. *langue*) и *говор* (фр. *parole*) као две различите појаве. Он указује на потребу да се та два појма теоријски прецизно разграниче, иако је свестан тога да је у пракси овакво прецизно разграничавање неизводљиво. Језик је, према његовим речима, само одређени део говора, а истовремено и „друштвени производ способности говора и скуп нужних конвенција прихваћених од друштва да би се појединцима омогућило примењивање те способности”. Говор је, узет у целини, истовремено физички, физиолошки и психички, а „припада” и индивидуалној и друштвеној области. Он се не може класификовати ни у једну категорију људских појава, јер се не може утврдити његово јединство, закључује аутор. Супротстављајући језик и говор, Де Сосир истиче следеће чињенице: (1) језик је друштвени део говора (односно систем) и независан је од индивидуе, која га сама не може ни створити нити изменити – језик је својина колектива, а појединац га непосредно остварује говором; (2) језик је предмет анализе лингвистике и он се може посебно испитивати синхронично и дијахронично; (3) језик је целина сам по себи и принцип класификације; треба га проучавати као друштвени феномен; (4) говор је хетерогене, а језик је хомогене природе – ако желимо да разумемо језик, морамо да анализирамо говор; (5) језик је складиште акустичких слика.

Оснивач савремене структуралистичке лингвистике објашњава дистинкцију језика и говора дефинишући језик као најразвијенији, најкомпликованији и најважнији систем међусобно повезаних вербалних (лингвистичких) знакова⁸ које поседује сваки појединац као припадник одређене друштвене заједнице, док говор дефинише као реализацију употребе вербалних знакова које поседује сваки појединац као припадник одређене друштвене заједнице. Говор се сагледава као индивидуална појава, својствена поједници и он је предмет проучавања психологије, док је језик, као утврђен систем знакова, општи, својствен одређеном друштву и он је предмет проучавања лингвистике. Насупрот томе, Де Сосир истиче да постоји и узајамна зависност ове две

⁷ Бавећи се освртом на историју лингвистике, Де Сосир (1969: 9–14) истиче да је наука, која се конструисала око чињенице језика, прошла кроз три узастопне фазе пре него што је схватила шта је њен прави предмет: (1) проучавање граматике заснивало се на логици, коју су установили Грци и наставили Французи; (2) појава филологије са александријском школом; (3) појава компаративне филологије или „упоредне граматике”.

⁸ Фердинанд де Сосир посебно наглашава да лингвистички знакови нису апстракције, иако су у суштини психички, већ су „стварности чије је седиште у мозгу” (Де Сосир 1969: 24).

појаве: „језик је у исти мах и оруђе и производ речи (говора)” (Исто: 28). Де Сосиров лингвистички структурализам⁹ напуштен је половином 20. века од стране тада актуелних лингвиста, у корист генеративног приступа језику, чији је оснивач амерички психолингвиста Ноам Чомски (Исто: 61).

Женевски професор опште лингвистике Шарл Бали (Charles Bally), ученик и непосредни наследник Де Сосира, усвајајући његов принцип разликовања појма језик од говорног феномена, разрадио је своју теорију о актуализацији. Процес актуализације односи се на прелазак (претварање) језика у говор, односно пребацивање апстрактног (виртуелног) у реално (актуелно) (Ивић 1983: 110).

Де Сосирову концепцију о језику прихватили су и српски лингвисти, а међу њима је и наш познати психолингвиста Смиљка Васић. Она дефинише језик као најважније средство човековог општења и наглашава да је толико стар колико и сазнање. Слично сазнању, ауторка наглашава да је језик поникао из потребе, из настале принуде за општењем са другим људима и да ништа у језику није статично. Она истиче да језик карактеришу вољно понашање, навика, арбитрарност, конвенција, конзервативност, линеарност, инвентар дистинктивних гласова – фонема, систематичност и несистематичност, наученост, а не урођеност. То је систем навика укореењен у мозгу говорника, закључује ова ауторка. За говор ова ауторка каже да је „променљиви и вишестепени сигнал чија су акустичка својства снага, учесталост и време... Говор је облик научног човековог понашања, које му служи, прво, као средство личног израза, а друго, као средство општења” (Васић 2000: 7–8). Ауторка сматра и да је говор важан чинилац у развоју личности и његовој социјализацији, да представља природну функцију детета, као и да је лингвистичка вештина научена реакција условљена душевним и физичким својствима организма.

Основе Де Сосирових ставова можемо наћи и у научним студијама нашег лингвисте Ранка Бугарског (2003а: 14). Покушавајући да приступи суштини језика, он издвоја његова три главна обележја: (1) језик је *систем знакова*, односно својеврстан код везан за општељудску способност симболичке гласовне комуникације; (2) језик је

⁹ Епоха структуралне лингвистике настаје пред крај 1930. године, паралелно у Европи и Америци, али без ближег међусобног контакта. Постоје три основна типа европског структурализма: *женевска школа* (оснивач Де Сосир, а његови следбеници су: Шарл Бали, Алберт Сеше и Хенри Фрај), *прашка школа* (школа функционалне лингвистике, чији су представници: Николај Сергејевић Трубецки, Роман Јакобсон, С. Карцевски, В. Матезиус и др.) и *школа глосематичара* (представник: Луис Хјелмслев). Структурална епоха америчке лингвистике започета је на Јелском универзитету (*јелска школа*), чији су представници: Франц Боас, Едвард Сапир, Леонард Блумфилд, Л. К. Пике и др. (Ивић 1983: 96–153).

друштвена појава везана за постојање људских заједница одређених језиком којим међусобно комуницирају његови припадници и (3) језик је *психичка појава* везана за умни и душевни живот човека. Бугарски дефинише језик као „систем знакова који човеку омогућује развијен друштвени и душевни живот и који се остварује у општењу међу људима” (Исто: 15). Осим тога, Бугарски скреће пажњу на двосмисленост термина *језик*. Овај лингвиста сматра да треба разликовати језик у општем смислу и поједине језике, али чини се да у својим дефиницијама меша појмове *говор* и *језик*. Језик у општем смислу је, према Бугарском, моћ говора, тј. способност свих људи да међусобно комуницирају у оквирима својих заједница путем гласовних симбола, која представља биолошко наслеђе, док су поједини језици специфична остварења ове опште способности, нису наслеђени нити заједнички свим људима, него се морају учити из генерације у генерацију унутар заједница које се њима служе, истиче овај аутор. Правећи паралелу између језика и говора, Бугарски (Исто: 20) наглашава да постоји чврста веза међу њима, јер је „говор реализација језика... Језик и говор стоје у односу кода и поруке, система и процеса; говор је језик у акцији”. У свом делу „Језици”, Бугарски (2003б: 7) истиче да је језик „медијум помоћу којег човек изграђује и тумачи свет у којем живи, а уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свеколиког човековог стваралаштва”. Таква дефиниција језика пружа широку слику о функцији самог језика.

Поставке Де Сосира могу се препознати и у научној студији Павла Ивића и Бранислава Брборића (2007: 51) у којој истичу да је језик „најраспрострањеније, најкорисније и најважније оруђе којим располаже човечанство... Није свеједно хоће ли то наше драгоцене оруђе бивати све моћније, све изоштреније, или ћемо допустити да се оно затупљује”. Језик, као огромно благо које припада човеку и треба га чувати, неговати и штитити од ненормираних међуљудских језичких односа, закључују ови аутори.

Језик као социолошки феномен повезан је и са социјалном структуром друштва. Крајем педесетих и почетком шездесетих година социолог Базил Бернштајн¹⁰ развија теорију о два различита лингвистичка обрасца изражавања, које је назвао *заједничким* и *формалним* језиком, а касније *ограниченим* и *развијеним* кодом. Овај аутор доказује како са разликама у положајима у друштвеној структури иду напоредо и разлике у

¹⁰ Б. Бернштајн један је од зачетника социолингвистике. Није био лингвиста, већ професор социологије образовања (Бернштајн, 1979: 5), односно стручњак за социјална и психолошка питања, али су његови погледи деловали на поједине америчке лингвистичке кругове (Ивић 1983: 267).

језику којим се служе припадници одређених слојева и класа. У нижим друштвеним слојевима користи се заједнички језик (public language), а у средњој класи формални језик (formal language), тврди Бернштајн (1979: 121–147).

Основне постаке структуралистичке теорије усвојили су и многи психолози и методичари. Важно је напоменути швајцарског развојног психолога и филозофа Жана Пијажеа (1978: 83–84), који је дефинисао језик са психолошког аспекта, наглашавајући притом да је он „колективна институција чија су правила нужна. Од када постоји човек, он се као принуда преноси са генерације на генерацију... Језик је независан од индивидуалних одлука, носилац миленијумске традиције, неопходан инструмент мишљења сваког појединца, привилегована категорија људске стварности”.

Практичари, односно методичари развоја говора нису поставили јасну разлику између језика и говора у својим студијама. Бавећи се методиком развоја говора, методичар Милорад Наумовић (2000: 12) је истакао да „говор, тј. језик, представља једну од најзначајнијих људских особина по којој се човек, уосталом, и битно разликује од осталих врста у животињском низу”. Из ове дефиниције примећује се да се говор и језик поистовећују, али се уједно сагледавају апстрактани појмови и у том смислу се могу поистоветити. Лингвиста и методичар Вук Милатовић (2009: 7), слично Бугарском, види чврсту везу, а истовремено прави јасну дистинкцију између језика и говора, те сматра да је говор звучна конкретизација језика, а језик производ говора и да се језик остварује у говору. Ослањајући се пре свега на теорију Де Сосира, аутор закључује да је однос између језика и говора – однос између општег и посебног, између апстрактног и конкретног, између колективно-друштвеног и индивидуално-појединачног и да су језик и говор у потпуности условљени један другим. „Један језик не би могао постојати да се, између осталог, не остварује у говору, а говор не би постојао да не произилази из језика”. Дакле, говор је аутоматски процес и индивидуални чин комуникације. Када говоримо не мислимо на то како ћемо изговорити неки глас или неку реч, како ћемо за његов изговор наместити говорне органе, већ мислимо на оно што треба да искажемо.

1.2. Преглед неких теорија и теоријских приступа усвајању језика као продукта говора код деце

О настанку језика постоје теорије које нису до краја доказане. Да бисмо боље разумели језик као продукт говора, треба да познајемо теорије о његовом настанку и развоју. Милорад Наумовић (2000) у својој *Методници развоја говора* дао је преглед теорија о развоју језика, наводећи притом да их наука тек треба доказати.¹¹ Ниједна од тих теорија није дала потпуно тумачење сложене појаве као што је језик и његов развој. У тумачењу појаве и развоја језика значајну дилему представља и питање да ли је у основи свих данашњих језика један прајезик или више њих. Различита су мишљења научника и о томе колико на свету има живих језика. Према подацима из 1989. године, у свету се говорило око 4–5000 језика, а данас се сматра да их има око 7000 у сталној употреби.

За нашу анализу усвајања морфолошких облика речи суштинско је питање: *Како деца уче језик?* Ово питање се изнова и изнова поставља и још увек се недовољно зна о структури и функцији говора, о механизмима усвајања језика, те за решавање ових проблема постаје све очигледнија неопходност сарадње различитих стручњака. Појава психофизиолошких студија језика крајем 19. века које подразумевају испитивање језичких појава са вођењем рачуна о психолошким и физиолошким феноменима који их условљавају, усмерила је пажњу испитивача на област децјег језика, тј. на питање почетака говора (Ивић 1969: 74). Половином 20. века питање природе процеса усвајања језика заузима посебно место у когнитивним наукама, те развојна психоллингвистика постаје једна од централних дисциплина. Интересовање за процес усвајања језика, као и природу људског ума, порекло људског сазнања, природу

¹¹ Аутор наводи и објашњава следеће теорије: (1) *теорија опонашања* која се јавила у 17. веку и чији је оснивач немачки мислилац Лајбниц, а према којој је језик настао као опонашање звукова из природе (фијука ветра, цвркута птица, зујање пчела); (2) *теорија узвика* коју су утемељили и заступали Хумболт, Грим и Штајнтал, а која полази од емоционалне теорије Жан Жак Русоа и њене суштине да се реч посматра као израз емоционалних и вољних стања; (3) *марксистичка теорија* која настоји да обједини и биолошке и социјалне услове у настанку језика; творци ове теорије закључују да се рад, мисао и језик настајали и развијали се истовремено, у јединству и узајамном деловању; (4) *теорија моногенезе*, према којој су сви језици света постали од једног основног језика; (5) *теорија полигенезе*, према којој се сви језици могу свести у неколико група које су постале независно једна од друге (6) *генеолошка теорија* која тумачи развој језика полазећи од „генеолошког стабла” као једног ранијег језика од кога се гранају други језици цепањем на дијалекте и (7) *миграциона теорија*, према којој се за узрок „цепања” једног језика на више њих сматра миграционо померање становништва (Наумовић 2000: 12–14).

језика и његовог односа према мишљењу, потиче још из грчко-римског периода. Може се рећи да је бављење овим темама у оквиру когнитивних наука непосредније утицала филозофија 17. и 18. века. У српској науци је интересовање за развој говора почело крајем шездесетих година, са радовима и истраживањима психолога, лингвиста и психолингвиста Ђорђа Костића, Ранка Бугарског, Смиљке Васић, Ивана Ивића, Милке Ивић, Свенке Савић и др.

Постоји више теорија о самом начину усвајања језика код деце. У овом поглављу издвојићемо научне студије познатих лингвиста и психолога који су се бавили развојем језика код деце млађег узраста. Наиме, извршена су многа теоријска и емпиријска истраживања чији су резултати значајни и иноваторски за теорију о језичком развоју детета. О теоријском приступу усвајању језика постоји велики број монографија, зборника, часописа и чланака, али ће се у раду највише разматрати три изузетно значајне теорије 20. века о усвајању самог језика: *нативистичка* (теорија Ноама Чомског), *когнитивистичка* (теорија Жана Пијажеа) и *социокултурна теорија* (теорија Лава Виготског). Овом темом посебно се бави развојна психолингвистика. Већина радова из ове дисциплине јесте са енглеског говорног подручја и на материјалу енглеског језика.

Пре него што наведемо основне постулате нативистичке теорије, неопходно је дати краћи историјат настанка генеративне теорије. Прва половина 20. века на плану психологије и лингвистике обележена је утицајем *бихевиористичке теорије*. Она би се могла одредити и као емпиристичка, јер је по њој пресудна улога у сазнавању, па и у самом развоју говора и усвајању језика, даје самом искуству. У бихевиористички оријентисаним теоријама америчких психолога¹² инсистира се на значају учења у усвајању језика. Сматрало се да у току усвајања језика дете усваја велики број дискретних говорних елемената и вежбањем стиче способност да их употребљава брзо и аутоматски. Посебна улога приписивана је мајци, која селективно поткрепљује оне исказе детета који су у складу са правилима говора одраслих чланова дате језичке заједнице, што доводи до постепеног развоја фонолошког, синтаксичког и семантичког система. Дечји говор је третиран као „дефектан” облик говора одраслих, који се постепено, вежбањем и селективним поткрепљењем, претвара у „коректан” говор одраслих. Захваљујући резултатима добијеним при проучавању процеса усвајања

¹² У својој књизи *Вербално понашање (Verbal Behavior, 1957)* Берус Фредерик Скинер тврди да се иста начела оперантног условљавања која се користе за тумачење других облика људског понашања могу користити и за објашњавање усвајање језика (Васта, Хеит и Милер 2005: 403).

другог језика, данас се заступа став по коме процес усвајања језика није резултат обликовања које остварује дететова околина, већ је то процес креативног стварања. Учећи говор, дете се активно ангажује у постепеном откривању система правила коме је изложено. Дакле, дечји говор није дефектан облик говора одраслих, већ посебан систем који подлеже сопственим правилима и развија се кроз предвидљиве стадијуме да би се све више приближио говору одраслих. Откриће да су универзалије у развоју говора пре семантичке него синтаксичке природе, довело је истраживаче до закључка да законитости у говорном развоју објасне законитостима општег когнитивног функционисања¹³.

Према *емпиристичкој теорији* (18. и 19. век), чији су представници Џорџ Беркли, Дејвид Хјум и Џон Лок, учење језика је ствар учења дискриминације. Способност да се направи разлика између реченичних исказа и низова гласова који не чине реченицу, као и способност да се продукују лингвистички регуларни искази, посматра се у оквиру емпиризма, као научена перцептуална разлика, односно дискриминација (Фодор и сар. 1974: 436). Ово становиште може се наћи и у конструктивистичкој и социокултурној теорији усвајања језика, по којима је неопходна изложеност детета језичком инпуту, односно утицају окружења.

Емпиристичком, а уједно и бихевиористичком ставу супротстављене су рационалистичке идеје лингвисте Ноама Чомског¹⁴ и осталих нативиста и генеративиста. Чомски инсистира на томе да су способности ума урођене и да реченица није асоцијативни ланац стимулуса и реакција (Керол 1986: 16–17). Према нативистичком становишту, када усвајају језик, људи користе генетско наслеђе које други организми немају. „Језичка информација је урођена, ако и само ако је представљена у генетском коду” (Фодор и сар. 1974: 450). Емпиристи и нативисти имају сличне ставове о искуству, које је веома важно за развој језика, иако се не слажу око питања каква је улога искуства у том развоју. За емпиристе, коју год информацију организам искористи за структурирање свог понашања, она је издвојена из правилности у околини. За нативисте, информација из околине служи само да се покрене понашање чији су принципи организације генетски кодирани.

¹³ За интерпретацију теорија о усвајању језика, тј. расветљавање ове теме помогли су нам следећи извори:

а) Васта, Хеит и Милер 2005 (монографија) и
б) Мирјана Мандић Мирић, https://www.academia.edu/4094036/Teorijski_pristupi_usvajanju_jezika (електронски извор, 21. 8. 2014).

¹⁴ Теорију Ноама Чомског називају још и психолингвистичком теоријом (Исто).

Основна идеја *нативистичког приступа* јесте урођеност језичких способности и постојање менталних граматики које леже у основи знања појединачних језика. У основи сваког језика, како тврде нативисти, лежи такозвана универзална грамика, која не само да је заједничка за све језике, већ је и квалитативно иста за све људе. Чомски полази од става да се деца рађају са урођеном структуром за усвајање језика без предавања из морфологије или синтаксе, као и да дете говором овлада нагло, са истим редом (инваријантност) у јављању облика језичког изражавања, одређених фраза и врста реченица. Нативисти претпостављају да постоји један апстрактан уређај за усвајање језика (Language Acquisition Device – LAD), који омогућава детету било који природан језик (Мекнил 1981: 63) и да трансформише површинску структуру језика у унутрашњу дубинску структуру коју дете може да разуме (Васта, Хеит и Милер 2005: 407. и 408). Језик се посматра као сложена, специјализована вештина, која се код деце развија спонтано, без свесних напора и формалних инструкција. Битна претпоставка савременијих нативиста јесте и модуларност људског ума, односно идеја да су различите когнитивне способности независне једна од друге, те да је и језичка способност модуларна, односно независна од осталих когнитивних способности (Исто: 404). „Кључан аргумент да је језик универзалан јесте могућност да га деца, из генерације у генерацију, поново стварају. Овај процес долази природно и спонтано, без икакве везе са општим способностима преношења информација и интелигентним понашањем” (Пинкер 1994: 32). Чомски и остали нативисти истичу важност језичке креативности, а њу објашњавају способношћу говорника да произведе и разуме реченице које се нису раније чуле. То показује да говорник има дубљи увид у свој језик него што би му могао пружити репертоар реченица које је раније чуо, да има сопствени извор знања о структури језика који га води у коришћењу самог језика. То знање Чомски назива језичком компетенцијом, коју треба разликовати од језичке перформансе (говорне делатности), а која представља стварну употребу језика. Деца, по њему, постављају хипотезе о структурама језика и онда их тестирају на језику који чују и сами произведу. Међутим, на питање како деца откривају хипотезе потребне да стекну језичку компетенцију, није дао задовољавајуће објашњење истичући да се одговор налази у сазнајном развоју детета.

Правило о универзалности граматике потврђују и бројни примери систематских грешака, који оповргавају тезу о усвајању језика као врсти имитације. Ради се о случајевима морфолошке хипергенерализације које деца праве у одређеним фазама развоја говора, најчешће око треће године (Московљевић 1998: 12). Наиме, деца нигде

не могу да чују облике речи као што су: *човеци, коњови, кокошац, хоћем* и сл., нити је неко употребио такве облике. Може се само претпоставити да се такви облици речи у говору детета јављају по несвесној аналогiji са продуктивнијим језичким обрасцима као што су: *слонови, јарац, једем* и сл. Према нативистима, употреба ових облика последица је универзалности структура карактеристичних за појединачне језике. „У случајевима када деца праве грешке, родитељи их често исправљају или имитирају децу и употпуњују њихове реченице до облика који оне имају у исправном језику” (Мекнил 1981: 68).

Сличног мишљења је и наш лингвиста, Ранко Бугарски (2003а: 58. и 59), који сматра да није случајно што деца, чији је матерњи језик српски, често кажу *коњови, човеци* или *нећем*, према несвесној аналогiji са продуктивнијим језичким обрасцима као што су: *слонови, јунаци, једем*. Овакви спонтани покушаји, како истиче аутор, јесу *исправљање неравнина* у језичкој структури који се систематски јављају код деце. Ти *чудни детињи облици*, како их је именовао Бугарски, који су старијима веома забавни, јесу карактеристичне мотивисане грешке – они су погрешни са становишта граматике одраслих, али очекивани из угла *хипотезе* коју дете несвесно формира о природи тог система. Овај аутор сматра да је њихов значај у томе што показују да деца најпре усвајају најопштија граматичка правила, а потом посебно уче изузетке. Општа правила, како даље напомиње аутор, која су већ научила, деца покушавају да примене свуда, а оно што је ређе или изузетно она региструју тако како ће бити исправљена.

У литератури се наводи да постоје два начина да се нетачни облици или конструкције које деца производе маркирају као неграматични – директним исправљањем оних облика који су нетачни, што се назива „негативна информација” или самом употребом исправног облика, без директног исправљања нетачног облика, што се назива „позитивна информација”. Амерички психолингвиста Брајан Џејмс Меквини (Меквини 2004: 887–888) надовезујући се на ову констатацију, сматра да чак и када родитељи отворено исправљају своју децу, она могу да игноришу информације о некоректности исказа, а то је поткрепио и јасним примерима. Дакле, када дете има тешкоће у говору, одрасли треба неупадљиво (без подвлачења грешке и скретања пажње на њу) да му дају пример правилног изговора, тако што ће правилно изговорити реч или реченицу, без инсистирања да дете то понавља и вежба. Недоступност ових информација, како сматрају нативисти, представља додатни проблем при усвајању језика, јер родитељи не могу деци да пруже доследне доказе у погледу неграматичности неприхватљивих реченица. Деца у процесу усвајања језика не могу да

се ослоне на исправке исказа својих родитеља, већ су урођене структуре управо те које омогућавају да језичке обрасце усвоје на адекватан начин. Родитељи нису у стању да експлицитно објашњавају правила граматике¹⁵ које дете усваја, а дете ипак успева да овлада том граматиком. До исправљања великог броја граматичких грешака долази у четвртој години живота, што се потврђује активним усвајањем језика код деце. Познато је да она у наредних неколико година живота свој говор прилагођавају граматичким правилима, одвикавају се од неправилно научених облика речи, а навикавају се на правилне.

Чомски, бавећи се овом темом, тврдио је да модели који су на располагању деци млађег узраста, представљају недоследне и непоуздане примере граматичких структура које треба научити. Он истиче да се у свакодневном говору праве говорне грешке, реченице остају непотпуне, односно недовршене, када се мишљење мења усред исказа и сл. То за ученика представља неуредну базу из које се мора отиснути и научити језичка правила (Хјустон и Штробе 2003: 52). Амерички психолози сматрају да Чомски није дао целовиту теорију усвајања језика, али је пажњу усмерио на дете и на процесе у току усвајања матерњег језика.

Према *теорији принципа и параметара*, која представља једну од генеративних теорија, односно верзију теорије универзалне граматике, претпоставља се да је довољан минимум улазних података (инпута) да би се усвојиле граматичке структуре било ког језика, пошто се деца рађају са урођеним граматичким способностима. Језици се усвајају путем „окидања” одговарајућих параметара (Мајсел 1995: 14). Треба нагласити да су идеје нативизма и генеративизма изазвале и бројна неслагања и критике. Бројни аргументи у прилог тези о урођености језичке способности, модуларности људског ума и постојању универзалне граматике почињу да се наводе тек у оквиру правца познатог као *неонативизам*. Према неонативистичком становишту, „језик је инстинкт” (Пинкер 1994: 18). То је биолошки урођена и наслеђена способност која карактерише искључиво сваког човека.

Према *когнитивистичкој теорији*, усвајање језика код деце условљено је развојем општих когнитивних способности. Научници ове оријентације сматрају да је најважнији предуслов за развој језичких способности утицај когнитивног развоја, а не урођеност језичке структуре. Когнитивистичку тезу најјаче заступа Пијажеова школа

¹⁵ За граматiku као научну дисциплину правила су поступци којима се језички елементи и структуре доводе у међусобну везу у процесу произвођења исказа; њу интересује цео распон могућности које допушта језички систем (Бугарски 2003: 147).

„конструктивизма”, по којој је „за појаву сваке новине у говорном развоју потребно да постоје когнитивне претпоставке, тј. неопходно је: а) да дете схвати физичке и социјалне појаве које се кодирају помоћу језика, па тек онда може да изгради граматику која служи за то кодирање; б) да дете буде способно да прима, прерађује, организује и задржава језичке информације” (Ивић 1978: 276). Према Пијажеу, и когнитивистима уопште, когнитивни развој је битан фактор који утиче на развој говора, односно развој сензомоторне интелигенције је услов појаве симболичке функције, те и говора као њене манифестације. Швајцарски когнитивиста и психоллингвиста Барбел Елизабета Инхелдер тврди да развој практичне, односно сензомоторне интелигенције, филогенетски и онтогенетски, претходи стицању говора (Пијаже и Инхелдер 1982: 60).

Савремена когнитивистичка истраживања понудила су нове приступе у проучавању усвајања језика. Један од њих је и *когнитивно-функционални приступ*, према коме се језичка способност стиче овладавањем различитим лингвистичким симболима и конструктивистичким шемама, од којих се свака састоји од једне или више лингвистичких форми које имају комуникативну функцију. Амерички психоллингвиста Махаел Томасело истиче како продуктивност и креативност у употреби језика код деце имплицирају да деца оперишу неком врстом апстрактних језичких структура у облику категорија, шема, аналогија или правила. Према његовим речима деца почињу да усвајају језик тако што прво понављају оно што су чула. Продуктивност почиње онда када деца почну да уочавају обрасце, правилности и тако конструишу језичке категорије и шеме (Томасело и сар. 1997: 374). Ово становиште свакако је супротстављено нативистичким идејама, по којима су све структуре и категорије унапред дате, односно урођене.

За разлику од когнитивистичке теорије коју заступа швајцарски психолог и лингвиста Жан Пијаже, основно полазиште *социокултурне теорије* јесте идеја да се психичке функције формирају и организују кроз интеракцију човека са спољашњом средином, те је и у процесу усвајања језика код деце улога друштвене средине, у којој дете одраста, кључна за појаву и обликовање говора. Социјални и културни фактори посматрају се као веома значајни за развој виших менталних функција и као извор онтогенетског и филогенетског развоја. Ову теорију је први поставио руски психолог, књижевни критичар, теоретичар и лингвиста Лав Виготски. Основна питања којима се он бавио у погледу језика и језичког развоја јесу однос мишљења и говора и развој симболичке функције говора код деце, при чему је дошао до сазнања да се „однос

мишљења и говора мења током развоја и по обиму и по квалитету. Другим речима, говор и мишљење се не развијају упоредо и равномерно. Кривуље њиховог развоја више пута се спајају и разилазе, секу, поравнавају се у извесним раздобљима и теку упоредо, чак се у неким деловима и сједињују, а затим се опет рачвају” (Виготски 1996: 71). Према Виготском, мишљење и говор имају сасвим различите развојне корене, чак и у онтогенетском развоју. Исто тако, „у развоју говора детета”, како он закључује, „поуздано можемо утврдити ’прединтелектуални ступањ’, као и у развоју мишљења – ’превербални ступањ’. До извесног тренутка оба развоја крећу се разним линијама, независно један од другог. У одређеној тачки те две линије се секу, после чега мишљење постаје говорно, а говор постаје интелектуалан” (Исто: 83).

Поједини научници који заступају идеје социокултурне теорије, потврду за утицај друштвене средине на појаву говора проналазе у појави пресемиотичке комуникације, односно превербалне комуникације. Доказ да је друштвена средина изузетно важна за нормалан психички и језички развој детета потврђују и изучавања деце која су расла у социјалној изолацији. Таква истраживања показују да изолација спречава развој симболичких средстава код деце, те она остају нема, иако се способност за њихов развој не губи уколико постоје емоције и пажња, као и ако постоје неки облици пресемиотичке комуникације. Без обзира на урођене граматичке способности, како тврде психолингвисти, деца не могу да самостално генеришу говор, речи и граматичке конструкције. Специфичности језика се морају акумулирати из околине, да би се језик детета синхронизовао са језиком других у непосредном или посредном окружењу.

Важно је напоменути и теорију усвајања језика америчког психолога Џерома Симора Брунера (Jerome Seymour Bruner). За разлику од схватања Чомског, који истиче да је усвајање језика повезано са структурираним, већ урођеним капацитетом, који се под утицајем средине активира тзв. LAD-ом (Language Aquisition Device – средство за усвајање језика), он у својој теорији сматра да дете поседује један општи потенцијал за усвајање језика, али да су за проговарање и овладавање језиком одговорна два чиниоца. Први чинилац јесте тзв. *когнитивна опрема детета* коју оно развија на прелингвистичком нивоу, док је други LASS (Language Aquisition Support System – систем подршки усвајању језика), који „уоквирује и структурира увођење језика, и интеракцију према LAD-у на начин да стави систем у функцију” (Брунер 1983: 19).

Разматрајући фазе у усвајању језика, амерички психолог и психометричар Роберт Стернберг (2005: 306–315) је у својој књизи *Когнитивна психологија* истакао да

ни наслеђе, нити утицај околине не могу сасвим објаснити усвајање језика код деце. „Један такав постулат, који се назива *провјера хипотеза*, сугерира интеграцију фактора наслијеђа и околине: дјеца усвајају језик ментално формирајући привремене хипотезе у вези с језиком, засноване на њихову наслијеђеном алату за усвајање језика (наслијеђе) и тада провјеравају те хипотезе у околини” (Исто: 310). Аутор наводи да деца, у формирању својих хипотеза, траже и обраћају пажњу на више ствари, као што су: обрасци промена у облицима речи, морфемичке инфлексije које сигнализирају промене значења, посебно суфикси, секвенце морфема, укључујући и секвенце префикса и корене и низове речи у реченици. Осим тога, Стернберг наглашава да деца избегавају изузетке, те проналазе другачије обрасце карактеристичне за њихов матерњи језик. Не слажу се сви лингвисти са овим ставом, али га многи примери из праксе потврђују. Овај аутор истакао је и три механизма које деца користе за усвајање језика: (1) имитација (опонашање); (2) моделовање и (3) условљавање (Исто: 311–312), али наглашава да они недовољно објашњавају усвајање језика.

Смиљка Васић (1973: 1), бавећи се усвајањем језика код деце, наводи да је неопходно сагледати општи развитак човека, односно детета. Ауторка сматра да је потребно посматрати дете у целини, имајући на уму да се оно развија у друштвеној средини и да зависи од трајних спрега и садејства две групе чинилаца: оних који постоје у самом детету и оних који постоје у друштву у коме дете живи.

Данас преовлађује становиште да смо ми рођењем предиспонирани не само за језик, него и за музику или математику и културу. Верује се да специфичне структуре у мозгу поседују специфичне функције, као што је језик. Већина психолога би се данас сложила са тим да смо ми ограничени у одређеној мери по ономе што знамо и начину на који учимо према унутарњем знању (Васић 1994: 147). Лингвисти сматрају да усвајање језика није само проста имитација говора одраслих. „Дете полази од свог граматичког и језичког система. Оно полази од својих правила учења и усвајања језика. То усвајање и учење се заснива на урођеном програмирању, на когнитивном развоју и на руковођењу од стране родитеља и васпитача уз прилагођавање физиолошким могућностима сваког појединачног детета” (Исто: 85).

Ауторка је поткрепила свој став наводећи и резултате истраживања неких лингвиста и психолога, те нагласила да су психолози Роџер Браун и Џин Берко Глисон вршили експерименте из области усвајања језика и дошли су до закључка да деца не уче језик напамет имитацијом, него формулишу правила о језику. Чим формирају правила, она су склона да их универзално примењују, често, и нетачно. За лингвисту

Чарлса Фергусона истиче како он сматра да „дете не учи само да сакупља речи и да их повезује, да сазнаје њихова значења и њихове основне облике, већ учи да уочава танане разлике у гласовима, fine граматичке и семантичке категорије, сложене и компликоване синтаксичке односе” (Васић 1973: 7). Ове чињенице указују да се у говорном изразу детета огледа ниво когнитивног развоја, емоционални статус детета, економски статус породице, и језичка развијеност шире средине у којој је дете расло.

Смиљка Васић (Исто: 244) је навела резултате истраживања и још неких иностраних истраживача развоја говора код деце, у коме је преовлађивало мишљење да се темељи језика и говорног понашања, као и основе језичких структура различитих језика постављају до пете године, односно од пете до осме године. Међутим, како је говор процес, а учење и усвајање језика практично се не завршава ни на позним узрастима (нпр. речник), онда се ни граница развијања, мењања и усавршавања језичких структура не би смела тако стриктно фиксирати само за ране узрасте, односно децу предшколског узраста.

Ранко Бугарски и Смиљка Васић слажу се са чињеницом да се усвајање матерњег језика не своди на механичко опонашање одраслих, него да је оно стваралачки процес, што је тврдио и руски лингвиста К. Чуковски. Дакле, они су прихватили тезу нативиста, према којима дете поседује при рођењу урођене структуре, науци још недовољно познате, које омогућују реконструисање граматике сопственог језика на основу говорног узорка. Треба имати на уму да поменути узорак није репрезентативан, јер дете од своје околине често чује штуре, крње примере говора, а у ранијим фазама и искривљене тепањем. Осим тога, Бугарски (2003: 59) истиче да је граматика детета у свакој фази аутентичан систем са сопственим правилима, пре него несавршена имитација граматике одраслих, као и да се језички развој детета одвија у непрекидној интеракцији са развојем других менталних функција. Даље, аутор истиче да дете већ пре поласка у школу у великој мери овладава граматиком свога језика и поседује прилично богат речник, а узрок томе јесте процес његовог интелектуалног сазревања које омогућава креативна спрега јединке са околином. Учење и дограђивање граматике појединца траје до краја живота. Показатељ тога јесу разлике међу појединим говорницима истога језика. Карактеристични језик свакога појединца постаје његова лична карта, сматра овај лингвиста.

Усвајање језика само је део шире практичне и комуникацијске делатности коју дете током своје ране социјализације развија у нужном и важном међудејству са непосредном и широм околином. У одређеним околностима дете може истовремено да

усваја и више језика, што је најчешће случај код деце из мешовитих бракова или вишенационалних средина. Бугарски (Исто: 60) наводи да се дете не рађа предодређено да научи неки језик и да своју општу наследну способност усвајања језика оно може да оствари само кроз посебни језик који слуша око себе. Сви језици као матерњи се, према речима аутора, усвајају с подједнаком лакоћом, иако у сваком језику, зависно од његове структуре, има елемената који се теже савладавају. Тако деца, како закључује овај лингвиста, у српском језику имају тешкоће са предлошко-падежним везама у локативним значењима и са деклинацијом бројева.

Методичар Милорад Наумовић (2000: 28–29) наводи да деца често чују исказе одраслих који им нису јасни и да неке од тих исказа могу разумети само у контексту, што подстиче истраживаче на нова трагања, између осталог, у проучавању говора којим се родитељи обраћају деци. Према речима овог аутора, тај језик одраслих је посебан и семантички и синтаксички, јер је настао као резултат систематског прилагођавања одраслих језичком и сазнајном нивоу детета. Није довољно да дете буде само изложено језику па да га по сваку цену и прихвати. Дете почиње да користи неке речи и пре него што је у стању да схвати шта оне значе. Тиме се доводи у сумњу когнитивистичка (сазнајна) теорија и враћа старо питање о постојању посебних интелектуалних операција за обављање говорних функција, закључује Наумовић. Тим поводом аутор је навео истраживање научника Линеберга који је трагао за биолошким условима који доводе до појаве матерњег језика. У истраживању се показало да у људском бићу постоје извесне биолошке предиспозиције за говор, јер се језик јавља једино код човека, али да то није исто што и наслеђени структурирани систем граматичких правила, како тврде творци биолошке, односно нативистичке теорије.

Супротно томе, за учење страног језика најбољу помоћ нам пружа метакогниција¹⁶, односно разумевање и контрола над нашом когницијом, сматра Стернберг (2005: 309–310). Према речима овог аутора, предност коју као одрасли имамо у учењу језика јесте у томе да боље познајемо структуру језика него када смо мали, а степен у којем метакогниција помаже зависи од тога колико је нови језик сличан језику који већ знамо. Међутим, треба нагласити да се језик посматра као сложена, специјализована вештина, која се код деце развија спонтано, без свесних напора и формалних инструкција. Када је реч о развоју метакогнитивних способности

¹⁶ Метакогниција се дефинише као „свест и знање о властитим когнитивним процесима. То је знање о свом знању, знање о сопственом памћењу, мишљење или знање о свом мишљењу, учењу и решавању проблема” (Стојаковић 2009: 84).

и метакогнитивног знања код деце млађег узраста, амерички психолог и проучавалац развојне психологије, Џон Флавел (1979: 906–911) наводи да су истраживања показала да чак и деца предшколског узраста знају да је размишљање различито од простог гледања, показивања, разговора и слично. Она такође поседују и неке једноставне стратегије које примењују у свом учењу и које су најчешћи начини учења тога узраста: додиривање, гледање, показивање и сл. Више софистициране способности и метакогнитивно знање, како истиче психолог Петар Стојаковић (2009: 83–84), јављају се када дете пође у школу, највероватније као последица дечјег искуства у школском учењу, и то се наставља, развија и надограђује током свих година школовања и касније ако појединац настави са перманентним учењем и самообразовањем.

1.3. Фактори који утичу на развој говора деце

Услов за разумевање процеса усвајања језика и развоја говора деце јесу фактори који могу бити *унутрашњи* (налазе се у самом детету) и *спољашњи* (средински). Унутрашњи фактори, како наводи Матић (1986: 41–42), јесу: опште здравствено стање детета, а поготово стање и развој његових говорних органа, слух детета, интелигенција и његове менталне способности, пол детета, вид, леворукост, тј, деснорукост. Овде ћемо истаћи само основне чињенице о факторима које наводи и дефинише аутор, а који нам могу помоћи да расветлимо процесе усвајања појмова.

Здравље детета је основа за живот, те постаје јасно да болесно и болешљиво дете, слабо развијено и неухрањено има слабу подлогу за развој говора. *Слук* је веома важан фактор за говор детета и одраслих. Дете које слабо чује или не чује уопште, неће моћи правилно да усвоји и развије свој говор. Утицај *интелигенције* и дечјих менталних способности може утицати на брже усвајање и развој говора, али интелигенција не мора да буде узрок појаве каснијег говора. *Вид* детета знатно може да успори развој говора, ако је оштећен (далтонизам, кокошије слепило и сл.). *Леворукост* може постати сметња у развоју говора, поготово при покушају прежебављања леворукости у деснорукост. *Пол* детета има различите утицаје на појаву и развој говора. У прелингвистичкој фази нема разлика у развоју говора међу половима, већ се разлике касније јављају у корист девојчица. Девојчице обично раније проговоре од дечака, боље владају артикулацијом и другим структурама говора, док дечаци заостају у говору у односу на девојчице истог узраста. Родитељи обично с ћеркама говоре више него са синовима, користе сложенији говор и боље га артикулишу. Говорни дефекти се чешће јављају код дечака (осим шушкања, где је обрнут случај). Постоје покушаји да се ове разлике објасне односима који владају у породици западне културе, па се претпоставља да дечаци имају мање могућности да се идентификују са оцем него девојчице са мајком, јер је он мање присутан, а то отежава процес усвајања језика учењем по моделу (Чери и Левис 1978: 189–197). Стернберг (2005: 308) је у својим истраживањима дошао до закључка да сва деца, без обзира на пол, у четвртој години усвајају темеље синтаксе и језичке структуре одраслих. До пете године, како примећује овај аутор, већина деце је у стању да разуме и продукује

прилично сложене и неуобичајене реченичне конструкције, а до десете године дечји речник је приближно једнак речнику одраслих.

Када је реч о *наслеђу*, треба напоменути да деца наслеђују начин говора и брзину усвајања језика од својих биолошких родитеља, без обзира на то да ли живе са њима или не. Ако је родитељ касније проговорио, веће су могућности да и његово дете касније проговори. *Карактер* није наследан и пресудан унутрашњи фактор за усвајање и развој говора, али треба имати на уму да стидљива и повученија деца обично касније проговоре.

Спољашњи фактори, према Р. Матићу (1986: 42–44), који утичу на усвајање и развој говора јесу: породична средина (првенствено мајка), јаслице, вртић и групе за игру, школа, средства комуникације и билингвизам. Примарни утицај почиње *породичном средином*, где је, како смо већ навели у претходном поглављу, утицај мајке основни¹⁷, па онда и осталих чланова породице. *Билингвизам* у развоју говора деце се још увек интензивно изучава. Према речима аутора, пожељно је да дете научи свој матерњи језик, а затим и језик средине у којој живи, али има ситуација када мора прихватити паралелно оба језика. *Играчке*¹⁸ које породица може пружити детету, имају значајну улогу у развоју његовог говора. Најважнија функција играчака је покретање мисаоног, фантазијског и емоционалног света детета које може да подстакне сам говор. Уз помоћ играчака, детету треба омогућити све облике игара значајних за развој говора, које ће доприносити подстицању запажања, именовања, описивања, упоређивања и сл. Играње луткама утиче на чешћу употребу именица, док играње аутићима доводи до тога да родитељи мање говоре са дететом (дечацима) (Васта, Хеит и Милер 2005: 417). Утицај *јаслица* је значајан, а битно је одређен стручношћу васпитача, просторним условима за рад, средствима која су на располагању и осталим факторима која су саставни део установе. *Предшколске установе* својом структуром и организацијом такође условљавају одрасле (васпитаче пре свега) и децу да се понашају и комуницирају на одређен начин. *Васпитач* је модел употребе говора, преносник језичких знања, партнер у комуникацији и активан слушалац деце. Говор васпитача треба да буде подстицајан, јасан, разговетан, разумљив, граматички исправан и сликовит. Васпитач треба да се служи деци познатим речима и изразима и да ради на богаћењу дечјег речника. Основни задатак васпитача у подстицању развоја говора

¹⁷ До овог закључка је, у свом истраживању, дошла наша психоллингвиста Смиљка Васић (1971: 70–87).

¹⁸ Иван Толичкић (1966: 104–130) је у својој студији писао о играма са појединим врстама играчака и интересовању за поједине врсте играчака на разним степенима менталног развоја.

детета јесте подстицање комуникативности, спонтаности и искрености, предусретљивости, способности да се саслушају други. Од нарочите важности је причање прича, кратких и лаких басни. *Причање* треба да буде јасно, одговарајућим темпом, пропраћено мимиком и гестовима. У току читања често се јављају деци непознате речи и изрази, које ваља објаснити сликом, покретом, реалним предметом, а само кад је неопходно вербалним путем – синонимом, синонимском синтагмом, набрајањем елемената који улазе у дати појам и сл. Са циљем што успешнијег рада на развоју говора, користе се *говорне игре* које могу бити: игре гласовима, речима, реченицама, игре причања и стиховања, односно фонолошке, лексичке, синтаксичке и семантичке игре.

Бавећи се правилношћу говора, Матић (1986: 17) је посебно истакао и значај средине у којој дете одраста и притом нагласио да се код деце јавља *аграматизам*, односно погрешно коришћење деклинације и конјугације, као поремећај функционалне природе и да је у таквим ситуацијама потребно решење тражити у стварању диференцијалне граматике. То подразумева прављење пописа граматичких неправилности у говору средине у којој дете живи, у односу на правилан говор, па онда од тога поћи у планирању и то користити у свом раду на развоју говора деце. Аграматизма има више у сеоским срединама, али, како наводи овај аутор, има га и у градовима са дијалекатским говорима. Зато је важно да васпитачи, али и наставници буду упознати са основним принципима, облицима и методама рада са децом на усвајању и развијању правилног говора који је својствен стандардном књижевном језику. На првом месту то су говорне, тј. језичке компетенције васпитача и, свакако, „принцип игре, метода игре и говорне игре” (Исто: 18).

1.4. Утицај породичне средине на развој говора деце предшколског узраста

За говорни развој детета стварају се услови већ од првог дана живота, ако дете одраста у оптималним условима. Повољни услови се стварају интеракцијом у породици, посебно интеракцијом мајке и детета. У тој комуникацији су важне заједничке ситуације или активности између одраслог и детета, које се небројено пута понављају, па детету постају блиске и познате. Говор одраслога је посебно прилагођен могућностима детета, тако да постоји референцијска подударност између говорних исказа одраслога и активности која се међу њима збива. Познато је да се у заједничким ситуацијама дете на раном узрасту споразумева с одраслима активношћу, гестом, мимиком, вокализацијом, а касније то поступно преводи у говорни израз. Сматра се да дете изговара најпре оне речи које су му најпотребније и најинформативније за успостављање или одржавање комуникације са одраслом особом (Педагошка енциклопедија 1 1989: 233).

Бавећи се овом темом, методичар Радомир Матић (1986: 17) у својој студији указује да на правилност говора примарни утицај имају родитељи и породична средина, првенствено мајка (матерњи језик) и говор васпитача у јаслицама и вртићима, па онда и шира средина у којој дете живи, а то су секундарни утицаји, поготово ако језик средине у којој дете живи није и његов матерњи језик.

У лингвистичким истраживањима се доста посвећује пажња испитивањима језичког инпута, односно говора који је упућен деци, као и фактора од којих тај говорни развој детета може да зависи. Истраживања показују да се говор упућен деци, од стране родитеља или околине уопште, разликује од говора у њиховој међусобној комуникацији, као и од говора који деца упућују одраслима. Сам интонациони образац оваквог говора се разликује по томе што је пун пренаглашавања и ограниченог је вокабулара, исправнији је и флуентнији. Исто тако, како је већ у науци примећено, синтаксички је једноставнији и редундантан, те садржи велики број питања, директива и императива (Сноу 1996: 180–193).

Већина истраживања која истичу друштвено-интерактивну основу раног усвајања језика, усмерена су на испитивања говора мајки, јер управо оне активно учествују у дечијој игри, посебно у раном детињству. Тако већина психолога поставља

питање колико ефектно мајка утиче на то да дете постигне виши ниво сазнајних функција и како мајке воде своју децу у процесу истраживања околине и учења, као и то колико су мајке свесне способности, ограничења, интересовања и потреба свог детета (Литинен, Екланд, Литинен 2003: 74–86). Исто тако, многа истраживања показују како су особине мајке, посебно социоекономски статус и степен образовања, веома важни за развој детета и да могу имати и позитивни и негативни утицај на усвајање језика и развој говора. Претпоставља се да се варијације у оквиру нормативног опсега усвајања језика код деце могу објаснити разликама у вербалним информацијама и знањима која су деци пружили партнери у комуникацији, најпре родитељи и остали одрасли из непосредне околине (Тамиш-Лемонда, Борнштајн и Баумвел 2001: 748). Многе социодемографске варијабле, како посебно истичу ови аутори, повезане су са општим развојем код деце, укључујући и социоекономски статус, образовање родитеља, расу и етничку припадност.

Истраживања на ову тему која је спровела амерички лингвиста Кристина Долаган са својим колегама (1999: 1433), указују да породични приходи и образовни ниво родитеља имају много већи утицај на развој детета, него расна или етничка припадност. Претпоставља се да образовање родитеља може да утиче на карактеристике језика који упућују деци, независно или у вези са индивидуалним разликама које постоје у комуникативном стилу родитеља. У истраживањима се дошло до сазнања да постоји значајна разлика између деце чије су мајке вишег нивоа образовања, односно мајке са завршеним факултетом, и деце чије су мајке средњег и нижег нивоа образовања, односно мајке које су завршиле средњу школу или имају само основно образовање. Разлика се манифестује у погледу следећих карактеристика дечјег говора: просечан број лексичких морфема у исказу, као и број различитих врста речи и њихових облика је значајно богатији код деце чије су мајке завршиле факултет у односу на децу чије мајке имају завршену само средњу школу.

Амерички лингвиста Ерика Хоф (2003: 1368–1378) дошла је до сличних резултата у истраживањима корелације између вокабулара детета и социоекономског статуса мајке, са циљем да се утврде механизми помоћу којих социоекономски статус утиче на развој вокабулара. Резултати њених истраживања показују да је број свих речи деце из породица са високим социоекономским статусом већи и брже се повећава.

Још један од проблема, које је запазио аустралијски психолог Кевин Дуркин, садржи се у питању: ако родитељи и деца тако лако остварују интеракцију и заједничко разумевање, зашто би се уопште дете требало замарати посебним учењем језика?

Дуркин наводи да, иако је интеракција дете – родитељ корисна као претходница конверзације, она сама по себи не осигурава садржај конверзације, укључујући речник, граматичко знање и кохеренцију организованог разговора (Хјустон и Штробе 2003: 52–53). Постоји снажан доказ да родитељска подршка у усвајању језика може олакшати и убрзати аспекте речничког и граматичког знања, али то није доказ да су такви контексти битни за правилан и успешан развој говора код деце.

1.5. Утицај социокултурног окружења на граматички развој деце

Научници социокултурне оријентације баве се утицајем језичке социјализације на граматички развој деце (Охс и Шифелин 1994: 73–94). Под језичком социјализацијом подразумева се процес у коме се деца социјализују путем језика и користе језик у оквиру заједнице. Истраживања су усмерена на културне чињенице које утичу на то *када*, *како* и *зашто* деца користе и разумеју одређене граматичке форме? Резултати њихових истраживања дају бројне потврде о утицају средине у којој дете одраста на сам језички развој. Истраживања су рађена на материјалу великог броја језика.

Према социокултурном становишту, граматички развој је резултат два примарна социокултурна контекста, односно окружења. Прво окружење подразумева да деца учествују у друштвено и културно организованим активностима и имплицира да ниједна посебна форма језика, као што је поједностављена граматика, није неопходна за граматички развој деце, већ је једино потребно да деца буду укључена у друштвену мрежу и активности заједнице. Друго окружење подразумева средину у којој се језик који се усваја високо вреднује, а деца се охрабрују да га уче. Ово окружење имплицира да изложеност језику није довољна за усвајање.

За постигнуће граматичке компетенције не може се рећи да зависи од неких одређених културних околности. Међутим, на усвајање посебних граматичких конструкција може утицати културна организација језика. Ово се објашњава тиме што деца производе или разумеју одређене конструкције у зависности од своје културне вредности. Усвајање граматичких конструкција је, с једне стране, стицање језичке компетенције, а с друге стране, стицање културне компетенције. Пошто су граматичке конструкције системски повезане са друштвеним стањем, културним уверењима, вредностима и знањем, онда оне носе социокултурна значења, која се усвајају заједно са формалним обележјима.

1.6. Усвајање појмова и правила у контексту теорија учења и наставе

Истраживања у области психолингвистике откривају изразиту сложеност појмова као продуката човекове сложене сазнајне делатности, а исто тако и њихов значај за објашњавање процеса усвајања садржаја у настави. У теорији научног сазнања, логици и другим посебним наукама, појмовима се посвећује посебна пажња због њиховог изузетног значаја и улоге у људском сазнању и деловању. Природа и структура појмова, процес њиховог настајања, мењања и развијања и односи међу појмовима предмет су честих и детаљних проучавања међу психолозима и лингвистима, који су истакли значај њиховог усвајања посебно у периоду раног детињства (од друге до седме године) и у разредној настави.

Истраживачи посебно истичу важност појмова у наставном процесу и инсистирање на њиховом правилном усвајању. Према речима педагога Стипана Јукића (2005: 144) „без правилног формирања појмова није могуће стицати потпуна знања о предметима, појавама, бићима и њиховим појединим карактеристикама”. Усвајање појмова је један од најтежих процеса у наставном раду. Термин *појам* се различито тумачи од стране истраживача ове области, а опште је прихваћено да се он одређује као „продукт практичне и сазнајне делатности ученика” (Шарановић-Божовић и Милановић-Наход 1997: 189).

Термин *појам* се у речницима полисемично тумачи као „1. мисаона синтеза битних карактеристика једне групе предмета, појава итд.:~ науке. 2. основно знање о нечему: стећи ~ о физици. 3. (обично у мн.) схватања, погледи на нешто: појмови добра и зла. 4. мишљење о нечему...” (Речник српског језика 2011: 944). Овим термином бавио се и филозоф Богдан Шешић (1962: 119), који је дефинисао појам као „мисаони одраз суштине ствари, процеса или односа”. С. Јукић (2005: 144) дефинише појам као „мисаони одраз битних, нужних, константних и општих карактеристика предмета, појава или бића”. Оба аутора сматрају да је појам замисао неког бића, предмета или појаве и да сваки појам има свој садржај и свој обим. „Обим појма чине сви појмови оних предмета на које се дати појам односи” (Шешић 1971: 146). Тако, на пример, обим појма *именица*, као врста речи, обухвата појмове свих именица у језику. Понекад се појам односи на један предмет, једну појаву или једно живо биће. То су појединачни

појмови чији је обим, нпр. мисаони одраз једне именице. Садржај појма чине мисаони одрази основних одредби предмета, појава или живих бића. Према *предмету*, појмови могу бити: (1) *појмови ствари и процеса*; (2) *квалитативни појмови*; (3) *квантитативни појмови*; (4) *релациони појмови* и (5) *појмови диспозиција*. По *логичком садржају* појмови према неким класификацијама могу бити: (1) *општи, посебни и појединачни*; (2) *апстрактни и конкретни*; (3) *корелативни* и (4) *категоријални појмови*. По *гносеолошкој функцији* појмови се деле на: (1) *класификаторске*; (2) *компаративне* и (3) *функцијско-законске* појмове (Јукић, 2005: 145–147).

Према речима Шарановић-Божовић и Милановић-Наход (1997: 189), у теорији и пракси различито се тумаче начини на које ученик схвата структуру значења и диференцира битне од небитних карактеристика. У процесу уочавања битног, у комбиновању појмова у системе, у генерализацији, учествује читав низ услова, почев од сазнајног искуства све до способности које омогућавају ученику да разуме структуру појмова. У том контексту садржаји представљају окосницу сазнајног развоја.

Познато је да у учењу, у наставном процесу, постоји неки хијерархијски ред који се често подудара са сазнајним процесима ученика. У том процесу сазнавања на најнижем нивоу се налази учење појединачних чињеница, а на највишем нивоу је разумевање општих појмова у оквиру појединих наставних предмета. Бавећи се усвајањем појмова у настави матерњег језика, ове ауторке су прихватиле тумачење које је дао руски дидактичар Давидов о процесу уопштавања појмова у настави. Овај аутор сматра да у нижим и вишим разредима не постоје јасни критеријуми уопштавања у односу на предметни садржај са становишта спољашњег и унутрашњег, несуштинског и суштинског. Уопштавање се, обично, креће од перцепције према појму и на тај начин ученици изводе операције чији су исходи одређене систематизације или класификације знања.

Шарановић-Божовић и Милановић-Наход (Исто: 190–192) истичу да су истраживачи који се баве проблемима стицања знања, без обзира на то коју теоријску оријентацију заступају, сагласни у томе да усвајање научних и стручних знања од стране ученика у току процеса наставе претпоставља, с једне стране, способност диференцирања битних карактеристика појава и предмета као и битних односа међу њима, а с друге стране, способност примене стечених теоријских знања на нове садржаје. Другим речима, овде се говори о индуктивно-дедуктивном начину сазнавања

у настави граматике, односно усвајање научних знања и њихова употреба представља континуирани прелаз од апстрактног на конкретно, и обрнуто.

На млађем школском узрасту веома је битно да се при усвајању појмова користе разноврсни извори знања, да се наставници придржавају принципа очигледности и да што чешће комбинују конкретно са апстрактним. Јасност и трајност усвојених појмова зависе, пре свега, од тога како су формиран, у којој су мери ученици били активни у наставном процесу и самостално закључивали, а у којој су знања исказана без непосредног учешћа ученика, што се сматра врло штетним по ученике и њихов даљи интелектуални развој.

Настава граматике у првом циклусу обавезног образовања представља први корак ка усвајању појмова из морфологије, који се даље продубљују у вишим разредима основног образовања и у средњем образовању. Методички приступ садржајима из морфологије треба да се заснива на истовременом разумевању и уважавању обележја и односа морфолошких појмова у систему и психолошких процеса усвајања тих појмова на одговарајућем узрасту. Зато ћемо се ослонити на теорије учења и наставе следећих страних психолога који су истраживали процес усвајања појмова: Жана Пијажеа, Лава Виготског, Дејвида Оусубела, Церома Брунера, Роберта Гањеа и српских психолога Живорада Цветковића, Душанке Лазаревић, Надежде Шарановић-Божовић и Слободанке Милановић-Наход. Изнећемо само оне аспекте теорија поменутих аутора, које нам могу помоћи да расветлимо процесе усвајања појмова и правила, без намере да их све у целини прикажемо или хронолошки представимо. За потребе суптилнијег приказа усвајања појмова и правила на млађем узрасту, од велике помоћи била нам је и књига Стипана Јукића *Дидактичко-методички фрагменти*, у којој су концизно и систематично истакнуте све дидактичке теорије наставе.

Представник женевске психолошке школе Жан Пијаже сматра да се психички развој детета одвија као самостални процес условљен унутрашњим законитостима. Развој детета, како експлицитно истиче овај психолог, не зависи од наставе и васпитања. Интелектуални развој детета је процес самосталног, унутрашњег, спонтаног развоја личности, који није непосредно повезан са садржајем материје која се учи. Према Пијажеу, учење је подређено законима развоја, а не обрнуто. Настава (садржаји, организација, захтеви ученицима и сл.) мора да буде прилагођена могућностима ученика, ако се под могућностима подразумева степен достигнутих менталних структура развоја ученика. Процес развоја дечјег мишљења, према Пијажеу,

пролази кроз неколико фаза: 1. *сензомоторни интелект* (од 0 до 2 године); 2. *преоперативни интелект* (од 2 до 7 година); 3. *конкретне операције* (од 7 до 11 година) и 4. *формалне операције* (од 11 до 15 година). За тему овога рада посебно су значајне друга и трећа етапа. Наиме, од друге до седме године, односно до поласка у школу, код детета се развија преоперативно мишљење, а од седме до једанаесте године код детета се развија способност логичког мишљења, али на конкретним предметима. Зато се потенцира очигледност активности и наставе на овим ступњевима. У трећој етапи развоја мишљења формира се емпиристичко, а не апстрактно мишљење. Пијаже у процесу учења истиче као значајно продуктивно учење, разумевање ученог и креативност ученика. Зато се он противи саопштавању појмова и принципа у готовом виду од стране наставника. Он тражи да ученик у настави сам експериментише, посматра, проверава, решава проблеме и открива (Јукић 2005: 82–83).

Бавећи се менталним развојем детета, Пијаже наводи да је познато „да све до пете-шесте године деца дефинишу појмове почињући речима 'да се'; на пример *сто – да се пише на њему* (Пијаже и Инхелдер 1982: 13). Једно од обележја мишљења малог детета, сматра овај психолог, јесте да оно све време тврди, а никад ништа не доказује. То одсуство доказа природно проистиче из социјалних обележја поступака на раном узрасту, односно из егоцентризма који је схваћен као неразликовање сопствене тачке гледишта и тачке гледишта других. Тек у односу на друге побуђени смо да тражимо доказе. Када постављамо питања деци млађој од седам година, увек нас изненади оскудност њихових доказа, њихова неспособност да образложе своје тврдње. Пијаже такође сматра да деца узраста од четири до седам година не умеју да дефинишу појмове које употребљавају, и ограничавају се на показивање одговарајућих предмета или на дефинисање употребом „да се” под утицајем финализма и тешкоће доказивања (Исто: 23. и 24). Из наведеног можемо закључити да су на млађем узрасту веома потребне језичке вежбе и игре, као и књижевни текстови на којима ће деца примењивати језичке законитости у задатим говорним ситуацијама, усвајати правилан говор и богатити свој речник.

У свакодневним активностима, код деце предшколског узраста јављају се спонтани појмови до којих она долазе уопштавањем чулних искустава. За разлику од спонтаних појмова о којима говори Пијаже, Виготски (1996) уводи још и термин „научни појам”, а под њим подразумева појмове који се стичу систематичним наставним радом у школском добу. Улога наставе би требало да буде стварање погодних услова, пре свега кроз приказивање одговарајућих садржаја, који подстичу

дете да уочава, мисли, повезује, уопштава, примењује и трансформише своје знање у новим ситуацијама. У току осмишљавања наставе је, стога, веома значајно познавати процес усвајања појмова.

Развој спонтаних (ненаучних) и неспонтаних (научних) појмова заузима важно место у теорији Лава Виготског. У познатом теоријском раду *Испитивање развоја научних појмова у дечјем узрасту*¹⁹ руски психолог наглашава да се развојни пут научних појмова уопште не подудара са развојним путем ненаучних појмова и да се они развијају на каснијем узрасту. До спонтаних појмова се долази индуктивно, а до научних дедуктивно. „Научни појмови уопште немају своју унутрашњу историју, не развијају се у правом смислу речи, него се једноставно усвајају, примају готови помоћу процеса разумевања, усвајања и схватања” (Исто: 143). Проблем развоја научних појмова се код детета своди на проблем савлађивања научних знања и усвајања појмова. То је најраспрострањеније и практично општеприхваћено гледиште, на коме се и данас граде теорије школске наставе и методика појединих научних дисциплина. Међутим, руски психолог (Исто: 144) даље наглашава да научна критика негира овакав став јер 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 степен како би појам могао настати у свести”. Виготски закључује да нас истраживање учи да појам представља, са психолошког становишта, чин уопштавања. Према речима руског психолога, у развоју појмова постоје три етапе: *синкретичка*, у којој деца млађег предшколског узраста групишу предмете по неважећим одликама; *етапа комплекса*, у којој деца старијег предшколског узраста групишу предмете према чулном искуству, а ређе према значењу; и *етапа правог појма*, у којој деца у почетку основног школовања сврставају предмете према битним својствима.

Виготски (Исто) истиче да је најважнији резултат свих истраживања 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. Реч је у почетку уопштавање најелементарније врсте и тек својим развојем

¹⁹ Шесто поглавље студије: Виготски, Лав Семјонович (1996): *Проблеми опште психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 141–221.

дете прелази са елементарног уопштавања на све више врсте уопштавања, завршавајући тај процес формирања аутентичних и правих појмова. Даље, развој појмова или значења речи претпоставља развој многих функција, као што су: вољна пажња, логичко памћење, апстраховање, поређење и разликовање, а сви ти психолошки процеси се не могу научити напамет и усвојити. Педагошко искуство нас учи да је непосредно учење појмова немогуће и методички неоправдано. Тиме се само постиже непромишљено усвајање речи и појмова уопште, вербализам и дете је неспособно да примени усвојено знање на нове примере са разумевањем.

Слично Пијажеовом схватању, да процес развоја појмова пролази кроз различите фазе, по америчком психологу Дејвиду Оусубелу²⁰ (David Ausubel) нивои развоја појмова су: *преоперационални* ниво, *конкретно-операционални* ниво и *апстрактно-логички* ниво. На првом нивоу – *преоперационалном*, појмови се формирају или настају из конкретног искуства детета. Те појмове Оусубел назива примарним апстракцијама или примарним појмовима (Виготски их назива емпиријским, животним појмовима или „генерализоване” ствари). Ови појмови се, по Оусубелу, уче самосталним откривањем критеријумских атрибута појма. Њиховим одлагањем у когнитивне структуре касније се потпомаже усвајање тзв. секундарних појмова, а који се уче асимилацијом. На другом нивоу – *конкретно-операционалном*, ученици могу да вербално асимилирају појмове путем дефиниција које садрже критеријумске атрибуте појма. Неки појмови на овом нивоу учења могу бити асимиловани и из контекста материје која се учи, ако је она смисаоно организована. До трећег нивоа у развоју појмова долази се тако што се вербална асимилација временом претвори у *апстракт*. Оусубел више инсистира на процесима учења, него на исходима или резултатима, што значи да није важно само да ли је ученик научио садржај појма, него и то како је тај садржај усвајао (дедуктивним путем – рецептивно или индуктивним путем – открићем). Сличног је мишљења као и Виготски. Такође је значајно нагласити да је Оусубел истакао како дете у предшколском периоду и у млашим разредима основне школе учи појмове самосталним открићем, тј. индуктивним путем, а у старијим разредима (током каснијег школовања) учи кроз дефинисање, путем дедукције или путем повезивања или *субсумпције* (Оусубел 1962: 213–244).

²⁰ Дејвид Оусубел назива своју когнитивну теорију *смисаоним вербалним учењем*. Основне категорије у тој теорији су: *смисао*, *учење* и *когнитивна структура* (Вилотијевић 2000: 279).

Амерички психолог и зачетник конструктивизма Џером Брунер објашњава учење као усвајање нових информација, трансформацију знања и проверу адекватности знања, односно конструисање и сређивање појмова по одређеном критеријуму. Такође, овај аутор сматра да успех у школском учењу битно зависи од предшколског искуства детета. Зато је важно да се већ на предшколском узрасту користе текстови на којима ће деца уочавати и разликовати правилне од неправилних облика речи. Брунер сматра да у предшколском добу треба припремити прелаз од *акционог и иконичког (сликовног) представљања* на *апстрактно представљање (помоћу симбола)*. У развоју способности, овај психолог уочава да човек пролази кроз три начина презентација: акциони, иконички и симболички. За акциони начин сазнавања код деце млађег предшколског узраста карактеристична је акција, показивање покретима, где изостају машта и речи. Иконичка или сликовна презентација код деце старијег предшколског узраста темељи се на машти, а знање се исказује сликама и графичким приказима који замењују појмове. Замена није потпуна, јер слика не може бити исто што и дефиниција појма. Ова презентација заснована је на перцепцији. Симболички начин презентације, који почиње у млађим разредима основне школе, одликује се способношћу појединца да користи појмове, да их хијерархизује по одређеним критеријумима, да их комбинује и разматра више могућности (Вилотијевић 2000: 242–244). Из тог разлога Брунер се залагао за спиралне наставне програме који подразумевају да настава у првим разредима започиње оним што ученици већ знају. Исто тако, он сматра да се ученици млађих разреда основне школе одликују способношћу да користе појмове, да их класификују по одређеном критеријуму, да их комбинују, а не да се само ослањају на очигледност (конкретне предмете, радње, слике и сл.). Брунер се залаже и за решавање проблема у настави и самостално откривање од стране ученика, јер они треба да се оспособе да при учењу управљају својим мисаоним процесима и самостално решавају проблеме (Јукић 2005: 87). Ове чињенице указују на то да се на млађем узрасту морају створити услови за усвајање појмова о граматичким категоријама променљивих речи уз коришћење пажљиво одабраних текстова и језичких вежби и игара.

Роберт Гање, у својој теорији учења (Вилотијевић 2000: 172–175), придаје посебан значај међузависности генетског развоја и учења. Према његовим речима, сазревање и учење су међусобно повезани, али он више истиче значај учења. Бавећи се развојем интелектуалних способности, Гање је поставио захтев да се градиво у настави излаже организовано, систематично и у логичким целинама како би се омогућило ученицима да добијене чињенице међусобно повезују и сврставају у одређену

категорију, правило. При учењу појмова, Гање сматра да се подразумева способност појединца да у том процесу уочи сличности и разлике. Он наглашава да је искуство појединца из сусрета са различитим предметима и појавама важан спољашњи услов за учење појмова. Иако је веома важан за развој апстрактног мишљења, сматра да појам није довољан за сложену мисаону активност. Правила су у мисаоној хијерархији на вишем нивоу од појмова. Под правилом Гање подразумева комбинацију веза или више појмова. Том комбинацијом се ствара систем који омогућује појединцу да у различитим ситуацијама одговори у складу са захтевима правила. Ако дете каже: *тај човек, та жена, то дете*, оно примењује граматичко правило о роду именица. Да би се схватила правила, наставник треба да на прави начин објасни ученицима одговарајуће појмове, а затим и узајамне везе међу њима. Познавање појмова и правила је услов да се успешно решавају проблеми. Ученик, у својој свести, треба да има ускладиштена одговарајућа правила која ће му помоћи да решава задате проблеме. Гање препоручује наставницима да вербалним инструкцијама подстичу ученике како би призвали из сећања неопходна правила. Они, такође вербалним путем, треба да воде процес учениковог мишљења. Из Гањеве теорије, могу се за наставу извући практични закључци: у свакој наставној области садржај треба да буде хијерархијски уређен, тако да ученик прво овлада једноставнијим, а затим сложенијим појмовима и правилима, а тип учења треба да се постави у зависности од циља који се жели постићи. Гање упозорава да је вербална информација кључна за пријем и усвајање информација уопште и да је њоме условљено мишљење. Наставник, по његовом мишљењу, треба да подстакне из сећања ученика раније стечено знање, које је услов за стицање новог знања. Треба створити мисаони контекст у који ће природно да се уклопи нова грађа. Један од резултата учења, према Гањеве теорији, јесу когнитивне стратегије, које зависе од целокупне структуре личности свакога појединца, али и од његове активности и искуства које је стекао. Стипан Јукић (2005: 86), бавећи се Гањевом теоријом кумулативног учења, уочава и да по овом аутору циљ наставе није да ученици науче велики број чињеница, већ да се оспособе да те чињенице класификују и сврставају у одређене категорије и правила, а то значи да их мисаоно прерађују.

Усвајањем појмова у настави бавио се и психолог Живорад Цветковић (1982: 23). Он истиче да се „појам у теорији научног сазнања и логици повезује са мисаоним схватањем суштине предмета, појава, процеса и односа”. Исто тако, наглашава да је „разматрање природе и развоја одређеног појма могуће само ако га посматрамо у повезаности са осталим појмовима са којима сачињава систем”. Цветковић (Исто: 28)

сматра да се савременој настави постављају високи захтеви у погледу квалитета усвојености појмова. Захтева се да ученици усвоје појмове са разумевањем, како би их функционално користили у даљем учењу и раду. То се не може остварити у настави у којој је ученик пасиван, у којој учи напамет и без разумевања. Ученику се у том случају не могу успешно пренети знања и појмови до којих они не долазе мисаоном активношћу. Усвајање појмова је активан процес са становишта оног који их усваја, посебно када је реч о деци млађег узраста. У настави се усвајање појмова олакшава коришћењем разноврсних техничких средстава. Адекватан избор и примена средстава је једно од значајних дидактичко-методичких решења. Карактер тог решења утиче на квалитет усвојености појмова.

Важан аспект анализе усвојености и развоја појмова, како наводи наш психолог Душанка Лазаревић (1999: 85), јесте анализа атрибута, односно обележја појма која конституишу садржај дефиниције, а коју ученик формулише у вези са испитиваним појмом. Бавећи се усвајањем научних појмова у настави и њиховим односом са спонтаним појмовима током основношколског узраста, ова ауторка истиче да је дефинисање као мисаони процес неодвојиво од процеса усвајања појмова. У вези са тим она прихвата и Клаусмајерову класификацију атрибута, односно обележја појмова која познаје: (1) *дефинишуће атрибуте*, тј. обележја која обухватају све одлике нужне за одређивање да ли је неки случај пример или није пример 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. Усвајање појма, дакле, подразумева овладавање битним дефинишућим, критичким и атрибутима варијаблама.

Душанка Лазаревић (Исто: 162) такође препоручује да од самог почетка школовања деца треба да усвајају знања развијањем правих појмова. Зато је потребно, примерено узрасту деце, уводити појмове упознавањем с дефиницијама појмова, али тако да деца овладају структуром дефиниције разликовањем дефинишућих и критичких атрибута (обележја) појма од атрибута варијабле, повезати појам с осталим појмовима по различитим димензијама, одређивати садржај једног појма преко других појмова и системски градити хијерархијски организоване мреже појмова од једноставних, двослојних ка све сложенијим. При томе је важно, према овој ауторки, указивати на везе међу појмовима и водити дете кроз процес учења тако да оно увиди те везе и разуме њихов смисао у структури појмовног знања, што се остварује ангажовањем детета у различитим интелектуалним операцијама. Дакле, да би се

развили научни појмови и појмовно мишљење, потребно је конципирати наставу која има атрибуте активне наставе, која се базира на кооперацији између наставника и ученика, као и односу ученика међусобно.

На крају, после изнетих ставова неких теоретичара, чини нам се значајним за нашу тему да представимо резултате истраживања Шарановић-Божовић и Милановић-Наход (1997: 193–198). Истражујући ниво усвојености и разумевања основних појмова и садржаја програмског градива у настави матерњег језика за пети разред основне школе, ауторке су дошле до следећих сазнања: резултати истраживања показали су да ученици (66,3%) најбоље знају глаголске облике (садашње и будуће време); потпуна знања о променљивим и непроменљивим речима постигло је само 26,8% ученика, с тим што чак 27,4% ученика не поседује знање о овим граматичким одредницама. Изведен је закључак да је „очигледно да већина ученика искуственим путем решава овај задатак”. Ниска усвојеност граматичких појмова, као што су именице и придеви, указује да у процесу наставе ученици нису научени да откривају везе између значења и форми у језику. Када је реч о препознавању рода и броја именице, задатак је тачно решило само 41,6% ученика, док падежним системом влада мали број ученика (23,7%). У овом истраживању откривено је да већина ученика не зна да промени облик групе речи, тј. синтагме или конструкције (преко 70%). То значи да ученици нису схватили да су речи, унутар сваке групе, обједињене и повезане неким општим, граматичким значењима, односима и њиховим формалним показатељима. Овако добијени резултати указују да код усвајања морфолошких садржаја постоји тенденција задржавања на појавном нивоу, односно суштински односи остају непознаница за велики број ученика.

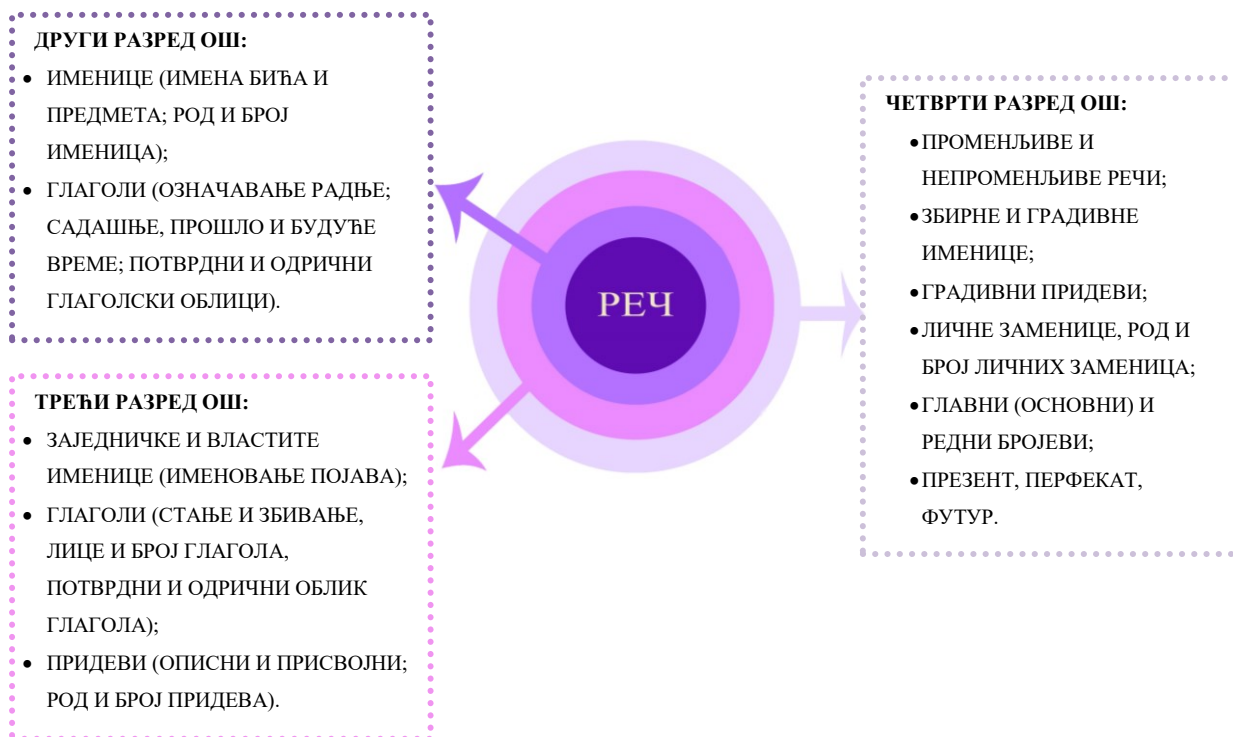
С обзиром на то да појмови пружају основу за организовање научних знања и података и да су предуслови мисаоног развоја, наведени резултати истраживања су заиста неочекивани. Стога је важно да се настава и у првом циклусу обавезног образовања организује тако да се код ученика развију навике сталног трагања за битним одликама, за усвајањем уопштених принципа и метода које се касније могу применити на новим примерима.

1.7. Интуитивно усвајање појмова и правила из морфологије на предшколском и млађем школском узрасту

Деца предшколског узраста и ученици млађих разреда основне школе многе појмове из граматике усвајају интуитивним путем. Интуитивни пут сазнавања је облик сазнавања на непосредан начин. До сазнања се долази без мисаоних операција, односно без помоћи логичког закључивања. „Интуиција представља највиши облик равнотеже до којег досеже мишљење својствено раном детињству” (Пијаже и Инхелдер 1982: 36). Пијаже истиче да на узрастима после седме године ту улогу преузимају операције (логичке, аритметичке, геометријске, временске, механичке, физичке итд.). Психолингвиста Ренцо Титоне (1977: 176) такође указује да дете предшколског узраста „поседује интуитивно познавање граматике матерњег језика. У том случају једноставно се ради о скупу рефлекса који му омогућавају споразумевање са ближњима: функционисање се одвија, а да субјект није ни свестан дефинисаних појмова и техничких назива”. Наставни програми, које прописује Министарство просвете Републике Србије, предвиђају поступно и систематично упознавање садржаја из морфологије, 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. Поступност и селективност у програму граматике најбоље се уочавају на садржајима из синтаксе и морфологије од I до VIII разреда. Поступност се обезбеђује самим избором и распоредом наставних садржаја, а селективност се остварује избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима.

Елементарни појмови из *морфологије* српског језика почињу се уводити у наставу од другог разреда основне школе и поступно се проширују и продубљују из разреда у разред. Према Правилнику о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004: 3) у првом разреду се из поменуте области уводи само појам *речи*. Ученици постепено уочавају основне граматичке категорије и то најпре речи које мењају своје облике и значења у зависности од службе речи у реченици, а тек у четвртном разреду основне школе ученицима се уводи појам

непроменљивих врста речи без именовања посебних врста тих речи. Према поменутом Правилнику (Исто: 5) у другом разреду се уводе појмови *именица* и *глагола* на нивоу уочавања и препознавања (имена бића и предмета и разликовање рода и броја именица; речи које означавају само радњу и разликовање основних глаголских облика за исказивање садашњег, прошлог и будућег времена; разликовање потврдних и одричних глаголских облика). Према Правилнику о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005: 7) у трећем разреду се уводе појмови *заједничких* и *властитих именица*, *речи које именују појаве* и проширује се знање о роду као класификационој категорији и броју именица као морфолошкој категорији; уводе се речи које означавају, осим радње, стање и збивање, као и разликовање лица и броја глагола, а проширују се и знања о потврдним и одричним облицима глагола и о разликовању глаголског облика којима се означава садашњост, прошлост и будућност. По први пут се уводи појам *придева*, и посебне врсте – *описних* и *присвојних* и њихов род и број. У четвртном разреду се, према важећем Правилнику о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006: 3) обнавља и утврђује знање усвојено у претходним разредима и јасно се истичу и уочавају речи које у говору и писању мењају свој основни облик (променљиве речи), без дефиниција и захтева за променом по падежима и временима. Затим се уочавају речи које задржавају свој основни облик у свим ситуацијама (непроменљиве речи), без именовања врста тих речи. По први пут се уводе и појмови *збирних* и *градивних именица*, њихов род и број. Затим се уводе појмови *градивних придева*, *личних заменица*, род и број личних заменица и *главних (основних)* и *редних бројева*. У четвртном разреду основне школе уводе се и појмови и основна значења *презента*, *перфекта* и *футура*.



Графички приказ 2. Методички кругови усвајања појмова из морфологије у разредној настави

Дакле, у првом и другом разреду основног васпитања и образовања, у оквиру вежби слушања, говорења, читања и писања ученици запажају језичке јединице најчешће без њиховог дефинисања, да би се од трећег до осмог разреда у концентричним круговима и континуираним низовима граматички садржаји изучавали поступно и селективно у складу са узрастом ученика. При реализацији првог циклуса изучавања морфологије (од I до IV разреда основне школе) важно је обрађивати темељно управо оне елементе појмова на које ће се надовезивати садржаји у старијим разредима.²¹

²¹ Наставни програм за **пети** разред наслања се на програме млађих разреда и подразумева следеће садржаје: појам променљивости и непроменљивости речи; *променљиве речи* – именице, заменице, придеви, бројеви, глаголи; *непроменљиве речи* – прилози, предлози, везници, узвици, речце; *промена именица (деклинација)* – граматичка основа, наставак за облик, појам падежа; уз промену именица указује се на гласовне алтернације (у руци), ради правилног говора и писања, али се не обрађују; уз обраду падежа, уочавање и препознавање предлога и њихове функције; *придеви* – обнављање и систематизација: значење и врсте придева; слагање придева са именицом у роду, броју и падежу; промена; компарација придева; функција придева у реченици, придевски вид; *именичке заменице* – личне заменице: промена, наглашени и ненаглашени облици, употреба личне заменице сваког лица себе, се; неличне именичке заменице (ко, што, итд.); *глаголи* – несвршени и свршени (глаголски вид); прелазни, непрелазни и повратни глаголи (глаголски род); инфинитив и инфинитивна основа; грађење и основна функција глаголских облика; презент, презентска основа; наглашени и ненаглашени облик презента помоћних глагола; радни глаголски придев, перфекат, футур I; *бројеви* – појам и употреба бројева; систематизација врста; главни (основни, збирни) и редни; значење бројева. У **шестом** разреду обрађује се *подела речи по настанку*: просте, изведене и сложене; *суфикси* –

1.8. Мисаони процеси при усвајању појмова у настави морфологије

Познавање мисаоних процеса је неопходно за разумевање процеса учења, јер се помоћу њих усвајају научни и ненаучни појмови. За расветљавање ове проблематике послужио нам је универзитетски уџбеник Стипана Јукића *Дидактичко-методички фрагменти* (2005), у коме су концизно описани мисаони процеси при усвајању појмова у настави, а у чијој је основи гносеолошка поставка²². Аутор указује да се при усвајању појмова полази од „оног што је конкретно, очигледно и лакше разумљиво ученицима. При обради различитих врста наставних садржаја неопходно је имати у виду да ће ученици лакше схватити градиво ако се оно на прави начин и очигледно представи” (Јукић 2005: 147). Зато у настави треба користити природне предмете, наставне филмове, ТВ емисије, разне врсте мултимедија на компјутерима, програмске софтвере, креативне интернет сајтове, очигледно изазивање природних појава путем експеримената, организовати дужа посматрања природних или друштвених појава и сл.

Све то би задовољило прву фазу гносеолошке поставке „живо опажање”, под условом да се при томе уважавају савремени дидактички и методички захтеви, при чему на првом месту треба да буде максимална активност сваког ученика у наставном процесу. Чињенице стечене путем очигледне наставе, закључује Јукић, не чине

разликовање суфикса од граматичких наставака; творбена основа; корен речи; примери изведених именица, придева и глагола (певач, школски, школовати се); *сложенице*, примери сложених речи насталих срастањем двеју или више речи, односно њихових творбених основа; просто срастање и срастање са спојним вокалом (Бео/град, пар/о/брод); *префикси*; примери именица, придева и глагола насталих префиксацијом (праунук, превелик, научити); *придевске заменице* – разликовање по значењу и функцији – присвојне, показне, односно-упитне, неодређене, опште, одричне; употреба *повратне заменице свој*; грађење и значења глаголских облика – аорист (стилска обележеност), футур II; имперфекат; плусквамперфекат; императив; потенцијал; трпни глаголски придев; глаголски прилози; *прости и сложени глаголски облици*; *лични и нелични глаголски облици*. **Седми** разред укључује садржаје који подразумевају: врсте речи – променљиве и непроменљиве (систематизација и проширивање постојећих знања); подврсте речи; *граматичке категорије променљивих речи* (код именица – род; број и падеж; код придева – род, број, падеж, вид, степен поређења; код променљивих прилога – степен поређења; код глагола – глаголски вид; глаголски облик, лице, број, род, стање, потврдност/одричност; гласовне промене у промени облика речи (нормативна решења); значења и употребе падежа (систематизација и проширивање постојећих знања); врсте глагола – безлични (имперсонални) и лични (персонални); прелазни, непрелазни и повратни. У **осмом** разреду проширују се знања из морфологије кроз следеће садржаје – основне функције и значења глаголских облика (обнављање и проширивање знања); употреба глаголских облика у приповедању; грађење речи – обнављање; комбиновано грађење, грађење претварањем; гласовне промене у вези са грађењем речи (само скретање пажње на нормативна решења) и обнављање и систематизовање градива из претходних разреда.

²² Гносеологија се дефинише као теорија сазнања, спознаје, део филозофије који се бави проучавањем извора, путева и форми сазнања (Речник српскога језика 2011: 193).

заокружену целину у усвајању појмова или генерализација. Очигледност не може сама себи бити циљ. Она увек у наставном процесу мора бити у функцији успешнијег апстрактног мишљења – усвајања појмова. Према Јукићу (Исто) усвојени појам подразумева „*мисаоност* а не *чулност*, не *опажајност*. Према томе, сви су појмови *апстрактни*, јер се ниједан појам не може чулно *опажати*. Он се може само *мислити*”. Ако бисмо знање ученика везивали само за очигледност, онда би њихова знања била веома оскудна, јер бисмо располагали само *чињеницама*, али не и *појмовима-генерализацијама*. Из овога можемо извести закључак да чињенице сазнате путем наших чула, без обзира на то који смо извор знања користили за њихово упознавање, треба да представљају само полазну основу за апстрактно мишљење и усвајање појмова.

Јукић (Исто: 148–150) наводи и објашњава следеће *мисаоне процесе*: посматрање, анализу, компарацију, идентификовање и разликовање, апстракцију, синтезу и генерализацију. У наставку ће они бити укратко објашњени уз примере које смо лично осмислили за наставу морфологије:

- *Посматрање* се може у настави обавити намерно, са јасним циљем и јасним начинима и путевима посматрања. Ученици могу посматрати бића, предмете или појаве. Без тога не би било могуће уочавати њихове карактеристике, нити сличности и разлике међу њима. Пожељно је да посматрање буде конкретно и непосредно или путем наставних средстава – посредно. У настави морфологије је могуће посматрати сличности и разлике међу појавама посредно, помоћу следећих наставних средстава: слика, електронских књига и уџбеника, мултимедијалних компјутерских презентација, мултимедијалних софтвера за наставу граматике, интернета и сл.
- *Анализа* представља процес разлагања конкретних бића, предмета или појава на њихове просте саставне елементе и карактеристике. Може бити двојака: стварна или физичка анализа и мисаона анализа. Физичка анализа може да се реализује, нпр. на часовима биологије, географије и других природних наука, али на часовима граматике/морфологије може се применити мисаона анализа. Мисаона анализа је сложенија. Она подразумева мисаоно разлагање неке целине на саставне делове и на тај начин омогућава уочавање појединих карактеристика бића, предмета, појава. Понекад ове две врсте иду истовремено. Свака стварна или физичка анализа подразумева и мисаону, а

свака мисаона не подразумева и физичку анализу. У настави, када год је то изводљиво и могуће, треба користити и једну и другу анализу. Анализом се свака карактеристика издваја. При усвајању појма „множина именице” као граматичке категорије, у настави морфологије мисаоном анализом конкретних именица у множини долази се до карактеристика као што су: именовање више појединачних бића, предмета или појава. Мисаона анализа, у настави морфологије, врши се на конкретним текстовима уз наставникову помоћ, и то у етапи *утврђивање садржаја и значења језичких појава*.

- *Компарација* је мисаона операција помоћу које упоређујемо поједине карактеристике у конкретним примерима и наслућујемо сличности, идентичности и разлике међу њима. То даље омогућује примену следеће мисаоне операције – идентификовање и разликовање (нпр. неки придеви имају правилну, а неки суплетивну множину, те компаратив и суперлатив тих придева има различиту основу у односу на позитив).
- *Идентификовање и разликовање* – идентификовањем уочавамо оне поједине карактеристике целине које су заједничке, битне, опште и константне за све појединачне, анализирани случајеве (нпр. наставци за одређени облик падежа). Разликовањем уочавамо оне карактеристике бића, предмета или појава које нису заједничке и које су својствене само појединим бићима, предметима или појавама исте врсте (нпр. када се говори о изузецима код облика множине неких именица).
- *Апстракција*, као мисаони процес који произилази из претходних, има двоструко значење: (1) апстраховати од нечега и (2) апстраховати нешто. У првом случају значи апстраховати или занемаривати сва она небитна својства која нису карактеристична за све поједине уочене случајеве. У другом случају апстраховати нешто значи мисаоно отргнути битна, заједничка, константна и општа својства бића, предмета или појава од њихове конкретности (нпр. множина именице *човек* није 'човеци', него *људи*, а множински облик *људи* именује више бића, без обзира на то што гласовни лик обеју речи није исти или макар сличан).
- *Синтеза* је мисаони процес сједињавања битних, нужних, константних и општих својстава бића, предмета или појава у нову мисаону целину. Синтезом можемо доћи до битних својстава множинских облика већине именица, уз помоћ којих можемо закључити да је корен једине и множине

исти, а да су граматички наставци различити. У наставном процесу је од посебне важности да ученици самостално формулишу одредбе, обрасце, дефиниције и сл., а не да им наставник све то даје у готовом виду и инсистира на њиховом запамћивању. Другим речима, ученицима не треба наметати правила, поготово ако карактеристична својства језичких појава усвајају интуитивним путем.

- *Генерализација или уопштавање* је завршни мисаони процес при усвајању појмова. Овом мисаоном операцијом сва битна, општа, константна и нужна својства бића, предмета или појава, до којих смо дошли на основу претходних мисаоних операција, уопштавамо на све друге примере исте врсте.

Након усвојених појмова следи примена у пракси, што је веома значајно за ученике. То у настави морфологије конкретно може значити да се након индуктивног сазнајног приступа, који обухвата све ове наведене мисаоне операције, даље примењује дедуктивни сазнајни приступ, односно провера правила на новом лингвометодичком тексту и вежбање на другим примерима различитих нивоа сложености, те примена усвојених правила у писменом или усменом изражавању.

2. ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНЕ ГРАМАТИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ КАО ПОЛАЗНЕ ТАЧКЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА

Анализа релевантне литературе из области српског језика потребна је како бисмо сагледали све појмове важне за усвајање граматичких облика речи и целокупног морфолошког система. У овом делу рада се полази од појмовног одређења морфологије – делом науке о језику – граматике и дефинишу се граматичке категорије именске речи и глаголских облика речи које деца предшколског и млађег школског узраста усвајају интуитивним путем и спонтано.

Највише ћемо се ослонити на педагошке граматике намењене усвајању и развијању знања и свести о структури матерњег језика. Садржаји основношколских уџбеника из граматике утемељени су у одговарајућим педагошким граматицима.²³ Традиционални уџбеници српског језика, када је реч о садржајима из морфологије, ослањају се на књигу *Савремени српскохрватски језик* и из ње изведену средњошколску граматику Михаила Стевановића (1962, 2004), а модерни на средњошколску граматику Живојина Станојчића и Љубомира Поповића (1995, 2010). Из тог разлога ћемо ове граматике узети за основну литературу. За приказ добрих примера, уз поменуте, користиће се уџбеник најновијег издања Весне Ломпар и Александре Антић (2014).

На крају приказа појединих морфолошких појмова објашњених у поменутим граматицима покушаћемо да сагледамо и њихову интерпретацију у граматицима за основну школу следећих аутора: Милоша Милошевића (2003), Душке Кликовац (2010) и Душанке Вујовић (2012), претежно намењеним ученицима од петог до осмог разреда. Тако ће на овај начин бити истакнута најмање два нивоа учења граматичких категорија, које ученици треба да савладају након првог четворогодишњег циклуса. Избор појмова је у одређеној мери условљен програмским оквирима наставних прописа.

²³ Класификујући (енциклопедијски) типове граматика, Дејвид Кристал двојачко дефинише појам *педагошка граматика*:

„Педагошка или наставна граматика јесте граматика посебно намењена циљевима наставе или учења (страног) језика, или развијању свести о матерњем језику” (1988: 86).

„Педагошка или дидактичка граматика представља граматичка правила и структуре у уџбенику ради учења језика, односно она представља дидактичко-методичко прекомпоновање и адаптацију лингвистичке граматике, избор из лингвистичке граматике за потребе наставе; лингвистичка граматика представља лингвистичко описивање језичких структура” (1996: 88).

2.1. Појмовно одређење морфологије, речи и морфема

Полазећи од одређења појмова *морфологија*, *реч* и *морфема*, можемо приметити да се они у релевантним стручним граматикама различитих издавача доста слично дефинишу, али не и исто. У издању из давне 1962. године, Михаило Стевановић у својој класичној „Граматици српскохрватскога језика” дефинише *морфологију* као науку која се бави облицима речи, док речи дели на самосталне и несамосталне (Стевановић 1962: 75). У свом каснијем издању граматике из 2004. године Стевановић (2004: 169) пружа конкретнију дефиницију морфологије која гласи: „Морфологија се као врло опсежна грана науке о језику, бави речима, прво: облицима речи (у којима се оне јављају вршећи своју службу у реченици) и, друго – постанком и саставом речи”. Из овога следи да он творбу речи сматра делом морфологије. Већина савремених граматика, у складу са развојем лингвистичке науке, творбу речи издваја као посебну дисциплину. Аутор поменуте граматике истиче да није могуће проучавати ниједан од ова два посебна дела морфологије, нити да је могуће упознати речи ако се посматра само њихов облик, без везе са њиховим функцијама и значењима, с којима облици чине недељиво јединство.

У „Граматици српскога језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе” Живојина Станојчића и Љубомира Поповића појам *морфологија* (грч. *morphe* – облик и *logos* – наука, реч, говор) дефинисан је заједно са творбом речи као „део науке о језику који се бави речима – њиховим врстама, облицима и творбом (грађењем)” (Станојчић и Поповић 1995: 63). Морфологија²⁴, како истичу аутори уџбеника за средње школе, одређује речи полазећи од њиховог гласовног састава, од њиховог значења и од њихове службе (функције) у језику и у реченици. Термином морфологија назива се и систем облика једног језика, наводе аутори. У овом уџбенику се реч одређује као „језичка јединица која осим значења има и синтаксичку службу (функцију). Речи имају своје појединачно значење те су ознаке разних појмова, па појединачно улазе у речнички (лексички) фонд нашег језика, налазе се у речницима и називају се (осим речима) и *лексема*” (Исто). Исто тако, речи имају и заједничка (општа) значења која се називају граматичка значења. Оне, како се даље наводи, састоје се од једне или више морфема, а морфеме су „најмање језичке јединице које су носиоци значења или граматичке службе

²⁴ Према подацима датим на нултом табаку, аутор поглавља „Морфологија” је Ж. Станојчић.

у реченици” (Исто: 64). Морфеме су: корен (коренска морфема) и афикси, а афикси или афиксалне морфеме чине: префикси, суфикси, инфикси, наставци за облик.

У „Граматици српског књижевног језика” Живојина С. Станојчића (2010: 105) појам *морфологија* такође је дефинисан са творбом речи као „део науке о језику који проучава речи – њихове врсте, облике и грађење (творбу)”. Сам термин *морфологија* употребљава се да означи и *систем облика* једног језика, такође наводи аутор, док се под термином *творба речи* означава и „систем модела по којима се стварају нове речи у томе језику, па и саме процесе стварања речи. Морфологија са творбом речи одређује дате језичке јединице – речи, полазећи од њиховог *фонемског (гласовног) састава*, од њиховог значења и од њихове *функције (службе)* у основној јединици комуникације, у реченици и у општем средству комуникације – у језику”. Дакле, ова дефиниција је конкретнија од дефиниције горепоменутог граматичког приручника. Такође, према Ж. С. Станојчићу, *реч* се оваквом дефиницијом „обухвата и са стране њеног *материјалног (гласовног) састава* и са стране њеног *значења*, као и са стране њених *облика у вези са функцијом у реченици*, односно *у језику* као средству комуникације. Зато се дефиниција појма *реч* може формулисати као утврђени, стални гласовни скуп, односно најмање један глас (фонема), који има значење и синтаксичку функцију. За разлику од реченице, која је основна јединица комуникације, реч је основна јединица именовања бића, ствари, радњи, појава, тј. – појмова уопште”. Са морфолошког и творбеног становишта, како истиче аутор уџбеника, реч се састоји од једне или од више морфема, која је идентично дефинисана као у поменутој коауторској граматици.

Уџбеник за други разред гимназија и средњих стручних школа Весне Ломпар и Александре Антић (2014: 52)²⁵ пружа прецизну дефиницију морфологије. Наиме, ауторке дефинишу морфологију као науку о језику која се бави облицима, структуром и саставом речи. Оне праве разлику између морфологије у ширем и морфологије у ужем смислу, истичући притом да се „морфологија или морфологија у ширем смислу обично дели на морфологију у ужем смислу и творбу речи. Морфологија у ужем смислу бави се врстама и облицима речи, начином на који се добија други облик исте речи (променама као што су деклинација, компарација, конјугација)”. За морфологију у ужем смислу истичу и да је део науке о језику који пручава врсте речи и различите облике променљивих речи. Ауторке наводе да је морфема најмања језичка јединица

²⁵ Одабрали смо овај уџбеник за преглед граматичке литературе (без обзира што се односи само на један разред), зато што даје целовита запажања из морфологије која су присутна у текућој средњошколској настави.

која има значење или граматичку функцију, што је веома слично већ поменути дефиницијама овог појма. Реч се у овом уџбенику дефинише као најмања самостална језичка јединица која има значење и у писаном тексту налази се између две белине.

У „Граматици српског језика за основну школу” Душке Кликовац (2010) не налази се дефиниција морфологије, као ни у „Грамотоломији: прегледној граматици српског језика” Душанке Вујовић (2012), која је такође намењена ученицима основне школе. С друге стране, у уџбенику који је нешто раније објављен, те намењен основношколцима „Грамматика српског језика – приручник за познавање српског књижевног језика” Милоша Милошевића (2003: 70. и 71), морфологија је дефинисана као „део граматике који проучава облик и настанак речи”. У тим релацијама аутор подразумева: 1. деклинацију именица, придева, личних заменица, именичких заменица, простих бројева који имају деклинацију и редних бројева; 2. конјугацију глагола; 3. особине осталих врста речи – прилога, везника, узвика, речца и предлога и 4. начине слагања и извођења. Аутор је овом дефиницијом само делимично обухватио творбу речи, сматрајући да је она програмски довољна ученицима основне школе. Међутим, аутор уџбеника који је намењен млађем узрасту мора да обрати пажњу на то ли је дефиниција дата у целини или не, како се не би десило да је ученици на крају другог циклуса основног образовања само делимично усвоје, тј. да се упознају са дефиницијама и описом неких појмова који само делимично обухватају одређене граматичке садржаје или појаве.

Лексикони и речници српског језика такође пружају дефиницију појма *морфологија*. *Морфологија* (грч. *morphe, logia*) је, у „Лексикону страних речи и израза” Милана Вујаклије (2006: 568), одређена као „грана лингвистике која изучава структуру, облике и грађење речи; њен предмет су граматичке појаве и процеси унутар речи, а дели се на *флективну* (изучава *флексију*) и *лексичку* или *деривациону* (изучава творбу речи) морфологију”. За лексему *реч* у поменутом лексикону не постоји објашњење, док је термин *морфем(а)* одређена као реч француског порекла (фр. *morpheme*) према грчком пореклу (грч. *morphe* облик), а са лингвистичког аспекта је „најмања језичка јединица која има самостално значење или граматичку функцију; једна реч може да садржи једну (пир, на) или више морфема (пир-ов-ање, на-нос)” (Исто).

У једнотомном Речнику Матице српске *морфологија* у лингвистици значи „део граматике, грана дескриптивне лингвистике која се бави обличком структуром речи;

обличка структура, систем мењања (деклинација, конјугација, компарација и др.) и формирања речи у неком језику” (Речник српскога језика 2011: 717–718).

С друге стране, одредница *морфема* у овом речнику дефинише се као реч грчког порекла, односно: „најмања несамостална језичка јединица која има форму, функцију и значење, обично мања од речи, а већа од фонеме (нпр. *град-ом*, *глав-иц-а*, *у-нос-и-ти* итд.)”. Може да буде „**везана** ~ морфема која је повезана са слободном морфемом или речју и која се не може јавити као самостална реч у реченици (нпр. *пропустити*); **граматичка** ~ морфема која служи за творбу облика неке речи – најчешће наставак, (нпр. *кућ-е*, *чита-м*); **слободна** ~ морфема која се може употребити као самостална реч у реченици (нпр. *град-ски*); **творбена** ~ морфема која служи за творбу речи (нпр. *кућ-ица*)”. Из ове дефиниције закључује се да морфема може бити и самостална и несамостална реч у реченици.

За нашу тему је веома важно навести основне чињенице о граматичким категоријама променљивих врста речи, чији ниво усвојености треба да истражимо код деце млађег узраста. Речи се, као најмање јединице именовања, јављају у језику у реченицама, као најмањим јединицама комуникације. У реченицама, како смо већ истакли, речи имају своје значење, службу (функцију) и, зависно од функције, облик, те се према та три критеријума деле на десет врста. Према својим граматичким и лексичким особинама, речи су груписане у следеће врсте: именице, придеви, заменице, бројеви, глаголи, прилози (као основне врсте речи) и предлози, везници, речце или партикуле и узвици (као помоћне врсте речи). *Основне* врсте речи одликују се већом граматичком, лексичком и синтаксичком самосталношћу у реченици, док *помоћне* врсте речи имају првенствено граматичке функције (предлози, везници, речце), или се употребљавају слично специјалним самосталним реченицама и исказима (нпр. узвици). Српски језик припада флексивним језицима код којих се граматичко значење изражава променом облика речи, те речи у њему имају карактеристике које их деле на променљиве и непроменљиве. У *променљиве* речи спадају основне врсте речи: именице, придеви, заменице, бројеви од један до четири, редни и збирни бројеви, глаголи и неки прилози (који имају особину поређења – компарације).

Свака од основних врста речи има 1) *известан општи садржај који је својствен тој врсти речи*²⁶, 2) *скуп граматичких категорија који је само за њу карактеристичан,*

²⁶ Општи садржај именица је широко схваћена предметност, придева – особина, заменица – упућивање, бројева – количина, глагола – процесуалност (радња или стање који су својствени за субјекат реченице или за неку ситуацију), а прилога – особина радње, стања или неке друге особине (јер прилози

извесну типичну промену и 3) карактеристичну синтаксичку функцију. У погледу типичне промене основне врсте речи се доста јасно разликују. Већина основних врста речи има морфолошку парадигму као скуп граматичких облика исте речи, а прилози су знатним делом непроменљиви (осим оних који имају степене поређења слично придевима). Парадигма (образац промене) именица, придева, заменица и бројева назива се *деклинација*, док је за глаголе карактеристична парадигма чији је назив *конјугација*. Неки глаголски облици (глаголски придеви или партиципи) такође имају деκлинацију (нпр. *написан, написаног, написаном* итд.), а немају конјугацију (Пипер и Клајн 2014: 50).

Променљиве (основне) врсте речи мењају се тако што се на граматичку основу речи (део који се не мења при преласку речи у други облик: *кућ-а, кућ-е, кућ-ом, кућ-и* итд.) додају наставци за облик (део који се мења при преласку речи у други облик: *кућ-а, кућ-е, кућ-и, кућ-у, кућ-о, кућ-ом, кућ-и* итд.). Граматичка основа сваке именске речи добија се одбијањем наставка за генитив једнине (*успешн-ог, прв-ог, књиџ-е* итд.). Граматичка основа глагола, међутим, може бити двојака – инфинитивна (аористна) и презентска. Инфинитивна основа се добија на два начина: 1) код глагола који се завршавају на *-ти*, испред којег је самогласник, инфинитивна основа се добија одбијањем тог граматичког наставка (*пева-ти, мисли-ти, брину-ти, седе-ти* итд.); 2) код глагола који се завршавају на *-ћи* или на *-сти* инфинитивна основа се добија када се од 1. лица једнине аориста одбије наставак *-ох* (*сед-ох, срет-ох, поћ-ох, рек-ох* итд.) и зато се она назива и аористна. Презентска основа се код свих глагола добија одбијањем наставка за 1. лице множине презента (*пева-мо, мисли-мо, брине-мо, седи-мо, седне-мо, поће-мо* итд.)²⁷. Непроменљиве речи, које остају увек у истом облику су: прилози (осим у елементу поређења), бројеви од пет надаље, предлози, везници, речце или партикуле и узвици (Станојчић 2010: 114).

Са методичког аспекта, реч се може протумачити као „ново искуство, а за дете она је велика авантура, пошто без ње не може постојати ни ’запис’ о доживљају. Реч је и изазов и мука и немир духа” (Вељковић Станковић 2015: 19).

најчешће одређују глаголе, нпр. *лепо* пева, *чврсто* спава, или придеве, нпр. *врло* леп) (Пипер и Клајн 2014: 49).

²⁷ Неки граматичари сматрају да се презентска основа најјасније распознаје у 3. лицу множине презента одстрањивањем *у, -ју* или *-е* (Симић и Јовановић 2007: 117).

2.2. Појмовно одређење граматичке категорије

ГраMATички односи долазе до изражаја у склопу разних граматичких појава, од којих се једна појава именује као граматичка категорија, док се друга појава појављује у терминологијама као граматичка конструкција²⁸. Појам граматичких категорија је комплексан. У *Нормативној граматици српскога језика*, граматичке категорије са нормативистичког становишта се дефинишу „као јединство граматичког облика и граматичког значења, а испољавају се, пре свега, у граматици речи (морфологија) и граматици реченице (синтакса), а у вези с тим и на нивоу фонолошке структуре морфеме (морфофонологија)” (Пипер и Клајн 2014: 51). Са формалног становишта, граматичка категорија је „систем од најмање два члана којим се изражава неки граматички однос (нпр. род, број, падеж, лице, време итд.)” (Бугарски 2003а: 146), односно представља „било који систем или класу елемената који обављају одређену функцију у неком језику” (Исто: 148). У српском, као и у другим словенским језицима, граматичке категорије могу бити *парадигматске*²⁹ или *селективне*³⁰ (=синтагматске) природе.

У граматици за средњу школу, Весна Ломпар и Александра Антић (2014: 56) такође пружају систематично објашњење термина граматичких категорија речи као систем граматичких облика променљивих врста речи којим се изражава неки граматички однос. Ауторке истичу да свака граматичка категорија има најмање две вредности (нпр. категорија падежа има седам вредности: номинатив, генитив, датив, акузатив, вокатив, инструментал и локатив; категорија лица три: прво, друго, треће итд.). Оне, за разлику од нормативиста, наводе да граматичке категорије могу бити: 1) *морфолошке*, када за сваку вредност постоји посебан облик (нпр. придев *плав* може бити у мушком, женском – *плава* и средњем роду – *плаво*); 2) *класификационе*, када се одређена вредност приписује свакој речи посебно (нпр. именица може бити само

²⁸ Граматичка конструкција је комбинација двеју или више речи између којих постоји нека граматичка веза. Она лежи на оси комбинације и отуда је синтагматске природе (Бугарски 2003: 147). Ж. Станојчић и Љ. Поповић (1995: 2012; 2010: 286) говоре о *субјекатско-предикатској конструкцији* (српској реченици), у којој су субјекат и предикат њена два главна члана, односно главни конституенти субјекатско-предикатског типа реченице. Љ. Поповић (1995: 250) синтагму дефинише као синтагматску конструкцију.

²⁹ Оpozитивна или ужа значења исте категорије изражавају се различитим граматичким облицима исте парадигме (нпр. једнина и множина као грамеме категорије броја) (Исто: 51).

³⁰ Уже категоријално значење својствено је свим граматичким облицима исте лексеме и испољава се на синтагматском плану – у слагању са другим речима у реченици (нпр. категорија именичког рода) (Исто).

једног рода; књига је женског рода и не може имати облик мушког или средњег рода). Тако, на пример, кажемо да придеви могу имати облике мушког, женског и средњег рода, а да се именице деле на оне мушког, женског и средњег рода”. Дакле, *морфолошке* категорије су синоним за *парадигматску* природу граматичких категорија, а *класификационе* за *селективну* природу граматичких категорија. Ауторке су дале преглед граматичких категорија које имају поједине променљиве врсте речи³¹:

Табела 1. Преглед граматичких категорија променљивих речи

Врсте речи	Грамматичке категорије
именице	род, број, падеж
придеви	род, број, падеж, вид, степен поређења
заменице	род, број, падеж, лице
неки бројеви	род, број, падеж
глаголи	вид, глаголски облик, потврдност/одричност, лице, род, број, стање
неки прилози	степен поређења

Именице, придеви, заменице, бројеви од један до четири, редни и збирни бројеви чине групу променљивих речи чије се обличке особине заснивају на именичким граматичким категоријама³² *рода* (мушког, женског и средњег), *броја* (једнина и множина) и *надежа* (различитих облика промене, деклинације, за означавање односа међу речима у реченици). У разредној настави се приликом обраде и утврђивања предвиђених променљивих речи усвајају само њихова поједина морфолошка својства. Ученици уочавају и усвајају различите облике именских речи, иако не уче појам и функцију *надежа*. С обзиром на то да је *род* класификациона категорија именице (о чему ће бити речи у даљем тексту рада), једино морфолошко

³¹ Речи су према својим граматичким и лексичким особинама груписане у врсте речи. Постоји више класификација речи по врстама. У најширој употреби је класификација у оквиру које се разликује десет врста речи, које су подељене на две подгрупе: основне врсте речи (именице, заменице, придеви, бројеви, глаголи, прилози) и помоћне врсте речи (предлози, везници, речце и узвици). Основне врсте речи су знатним делом променљиве или су у целини променљиве, док су помоћне врсте речи непроменљиве (Исто: 49).

³² Именичким граматичким категоријама се обично сматрају *род*, *број* и *надеж* (Бугарски, 2003: 148), али не и *лице*, иако и категорија *броја*, а донекле и *рода*, захвата све променљиве врсте речи, укључујући и глаголе. Насупрот овоме, Стевановић (1975: 175) запажа да су *род*, *број* и *лице* самостални „само код самосталних речи, код именица и личних заменица”, што имплицитно произилази да он и *лице* сматра именичком категоријом. Поред тога што наводи да се по облику код заменица разликују ова три лица: ја, ти, он (она, оно), он даље каже: „И потребно је свакако (лингвистички је потребно) да се глаголи облички разликују по лицима, нарочито када се не употребе предметне речи, именичке заменице или именице. И та је потреба створила систем лица у језику” (Стевановић 1964: 172). Овде Стевановић свакако мисли на конгруенцију предиката и субјекта.

обележје именица као променљиве врсте речи (које деца усвајају на нивоу разредне наставе) јесте *број*. Код придева се у млађим разредима основне школе изучавају *род* и *број*, а занемарени су, осим *надежа*, *вид* и *степен поређења* (који се усвајају само интуитивним путем). Код заменица се обрађују само *род*, *број* и *лице*. Када је реч о бројевима, у разредној настави се не изучавају њихова морфолошка својства, али се наглашава да су неки бројеви променљиви, а неки не. Код (личних) глаголских облика изучавају се *лице*, *време*, *потврдност/одричност* и *граматички број*, док су изузети *глаголски вид*, *граматички род*, *глаголски род*, *стање* и *начин*. У четвртом разреду основне школе уводи се појам променљивих и непроменљивих врста речи.

Поред наведених граматичких категорија, аутори „Нормативне граматике српског језика” Предраг Пипер и Иван Клајн, навели су да именице и придеви у српском језику имају и граматичке категорије *живог* или *неживог (аниматност)*. Категорија *аниматности* је селективна категорија, као и категорија именичког рода, а не парадигматска. Ову граматичку категорију нећемо разматрати, јер се не обрађује у разредној настави. О осталим граматичким категоријама³³ и њиховим вредностима биће више речи у наредним поглављима.

³³ Подручје употребе граматичких категорија рода, броја, лица, глаголског рода, као и употребе појединих врста речи (заменица, бројева) представља поље и морфостилистичких истраживања (Вуковић 2000: 79), али то није тема о којој ће се говорити у овоме раду.

2.3. Граматичке категорије рода, броја и падежа именских речи

Даћемо кратак преглед основних граматичких категорија променљивих речи који су описани у граматичким приручницима српског језика. Од обимне литературе ограничили смо се на напред наведене репрезентативне ауторе, пре свега средњошколских уџбеника Ж. Станојчића и Љ. Поповића (1995), Ж. Станојчића (2010), Весне Ломпар и Александре Антић (2014). У раду ћемо узети у обзир и граматичке приручнике за основну школу аутора Милоша Милошевића (2003) и ауторки Душке Кликовац (2010, прво издање) и Душанке Вујовић (2012, допуњено и измењено издање) намењеним ученицима основне школе (претежно од петог до осмог разреда). Поред наведених уџбеника, консултоваћемо, у мери која доприноси потребама нашег рада, и „Увод у општу лингвистику” Ранка Бугарског (2003, друго издање), те „Нормативну граматику српског језика” Предрага Пипера и Ивана Клајна (2014, друго, измењено и допуњено издање).

2.3.1. Граматичка категорија рода именских речи

У (скоро) свакој од поменутих именских врста речи постоје граматичке (обличке) ознаке за *род*, *број* и *падеж*. *Род* је категорија заснована на разлици пола у природи, *број* је категорија заснована на разликовању једне јединке према већем броју истих јединки, а *падеж* је облик који показује функцију именске речи или израза у реченици. *Род* је у основи начин класификације именичких речи. Категорија *именичког рода* је селективна категорија, односно именице се не могу мењати по родовима (као, на пример, придеви). Дакле, свака именица припада неком роду као одређеној именичкој класи. Основна улога именичког рода није да обележи природни пол (иако има много и таквих случајева), него да се путем граматичког слагања (конгруенције) у роду именице и именичких атрибута (нпр. *нова кућа*) или именице и предиката (нпр. *Кућа је сазидана*), укаже на значењске и синтаксичке везе између делова реченица (Пипер и Клајн 2014: 54).

Када је реч о граматичким наставцима за означавање рода, граматика српског језика, како наводи Ж. Станојчић (2010: 115–185), разликује појмове и термине *природни род* и *граматички род*. Природни род у именским речима се везује за пол бића (људи и животиња), док је граматички род заступљен у именским речима које се везују за појмове ствари, биљака и појава и формиран је аналогично према облицима номинатива једнине именичких речи које имају природан род. На пример, у *Граматици српског књижевног језика* овог аутора, именице *природног мушког рода* јесу оне са значењем особа / јединки мушког рода, а најчешће са номинативом једнине једнаким граматичкој основи, чији је наставак –*Ø*, тј. фонетски непопуњен (односно чији је завршетак номинатива једнине – сугласник, у терминологији традиционалне граматике): *отац, син, брат, ученик, лав, мрав*; именице *природног женског рода*, јесу оне са значењем особа / јединки женског пола, а најчешће са номинативом једнине чији је наставак –*а*: *мајка, сестра, жена, ученица, жаба, пчела*; док су именице *природног средњег рода*, оне са значењем деце и младунчади, чији је номинатив једнине најчешће наставак –*о/-е*: *чедо, дете, теле, ждребе, пиле*. Аутор је такође детаљно навео и примере за именице сва три граматичка рода. У именице *граматичког мушког рода* спадају оне именице са номинативом једнине чији је наставак –*Ø* или се завршавају на сугласник: *зид, град, поток, снег, брег, Дунав, удар, нанос, пад*; у именице *граматичког женског рода* спадају оне са номинативом једнине чији је наставак –*а*: *кућа, трава, улица, жетва, олуја, Сава, тутњава*; док у именице *граматичког средњег рода* спадају оне са номинативом једнине чији је наставак –*о/-е*: *село, брдо, море, поље, певање* итд. Поред тога, Станојчић наглашава да овај модел означавања именичког рода у српском језику није доследно спроведен, те да се за многе именице каже да су по облицима промене једног рода, док су по атрибуту уз њих другог рода. На пример, именице као што су: *тата, судија, владика* – имају промену именица са једнинским номинативним завршетком –*а*, дакле, *граматичког су женског рода* (као именице *жена, кућа*), али су *природног мушког рода*, јер је конгруентни атрибут уз њих као уз именице [добар] *човек*, [добар] *учитељ*, дакле: *добар тата, добар судија*. Управо овакве именице при усвајању морфолошких облика код деце изазивају највише проблема.

Придев као врста несамосталних речи добија ознаке рода од именице уз коју стоји, те сваки придев има облике за три рода (мушки, женски и средњи), истиче Ж. Станојчић. На пример, *храбра* девојка – *храбар* младић – *храбро* дете. Личне (именичке) заменице 1. и 2. лица оба броја имају посебну промену, само њима

својствену, док заменица 3. лица има облике за сва три рода (*он, она, оно; они, оне, она*). Придевске заменице такође имају облике за сва три рода, такозвану моцију рода, као на пример: *наш* град – *наша* земља – *наше* село. За бројеве, као врсту речи, Станојчић напомиње да само прва четири основна броја припадају променљивим врстама речи, те имају облике за сва три рода (нпр. *један, једна, једно*)³⁴, као и збирни, када су у категорији бројних придева у множини (нпр. *двоји, двоје, двоја*)³⁵ и редни бројеви (нпр. *први, прва, прво; девети, девета, девето*).

Весна Ломпар и Александра Антић (2014: 63–133) нису навеле граматичке наставке за означавање рода именица, али су дале прецизнију дефиницију рода именске речи у којој наводе да именице имају род, док се остале именске речи само мењају по роду. Ова констатација је веома значајна за дефинисање рода променљивих речи. Дакле, род именица није обличка, већ класификациона категорија. Код објашњења природног рода, ове ауторке истичу само природни женски и природни мушки род, док средњи род сврставају у граматички род именица. Даље наглашавају да се граматички род именица одређује на основу рода показних заменица која се слаже са именицом (нпр. *тај џемпер, та хаљина, то одело*), што је типично за уџбенике намењене млађем основношколском узрасту. За род придева ауторке наглашавају да он зависи искључиво од именице уз коју стоји, те, за разлику од именице која има само један род, исти придев може се јавити и у мушком и у женском и средњем роду (нпр. *леп дан, лепа ноћ, лепо вече*). Оно што је још једна новина у овом уџбенику јесте конкретнија дефиниција рода личних заменица. Наиме, ауторке истичу да посебне облике за род имају само заменице 3. лица једнине и множине, зато што је пол говорника (*ја*) и саговорника (*ти*) очигледан у говорној ситуацији, док пол 3. лица, обично неприсутног, није, па се мора употребити посебан облик. Исто тако, у уџбенику ових ауторки такође се истиче да придевске заменице, за разлику од именичких (изузев личних заменица за 3. лице оба броја), могу да се јаве у сва три рода (нпр. *сваки, свака, свако*). Све придевске заменице, као и придеви, слажу се са именицом на коју се односе у роду. Када је реч о броју, ауторке имају слично објашњење као и Ж. Станојчић.

Интерпретација граматичке категорије рода именских речи у граматицама за основну школу је нешто упрошћенија, што је и очекивано. У граматици за основну школу Д. Кликовац (2010: 72) напомиње да род није обличка категорија именица. Ова

³⁴ Ж. Станојчић (2010: 156) наглашава да број *два* има исти облик за мушки и средњи род (*два*), док за женски род има облик *две*, док број три и четири имају исти облик уз именице сва три рода (нпр. *три града, три земље, три села; четири града, четири земље, четири села*).

³⁵ Видети: Исто: 157.

ауторка је нешто другачије објаснила разлику између природног и граматичког рода и прилагодила је ученицима основношколског узраста. Граматика ове ауторке се доста терминолошки и концепцијски ослања на граматику намењену средњошколском узрасту Ж. Станојчића, те су и примери веома слични када је реч о поклапању или непоклапању граматичког са природним родом именица. Иако се и при објашњењу природног средњег рода Д. Кликовац слаже са аутором уџбеника за средње школе, по нашем мишљењу, добро је за школску наставу уопште што су ове две граматике (за основну и средњу школу) терминолошки усклађене, јер то ствара услове за лакше продубљивање знања самим тим што се елиминишу могући неспоразуми у формулацијама, примерима и сл. Она још наводи да род који се одређује на основу деklinације именица јесте граматички род, и њега имају све именице, а именице које означавају бића имају и природни род. Оно по чему се разликује граматика ове ауторке од граматике Ж. Станојчића јесте констатација да се граматички род именице која означава нешто неживо препознаје по облику показне заменице (или неке друге придевске речи) која стоји уз њу: *тај дечак / брод, та књига / ствар, то село / име / дугме* (Исто: 75). Објашњења за граматичку категорију рода код осталих врста именских речи ове ауторке се не разликују од објашњења у граматици Ж. Станојчића, али су уз нешто другачије примере дата мало упрошћеније у односу на објашњења граматичких категорија у граматикама намењених средњошколском узрасту.

Грамматика Д. Вујовић (2012), када је реч о одређивању граматичких категорија именских речи, примеренија је потребама ученика основне школе, јер је илустрације и графичка решења чине функционалнијом. Оно што није јасно решено у садржају уџбеничког текста, када је реч о природном роду, јесте објашњење да постоји само мушки и женски природни род, док средњи род не постоји због непостојања средњег пола. То у основношколској настави може да изазове извесне нејасноће. Међутим, даље у тексту се може видети табела у којој је ипак издвојен природни средњи род (Вујовић 2012: 37). Оно што представља новину у уџбеничком тексту за основну школу јесте додатно објашњење које је управо дала Д. Вујовић, напомињући да се „мужјаци и женке животиња некада означавају именицама различитог рода, нпр. *лав – лавица, јарац – коза, петао – кокошка, патак – патка*, а некада се и мужјак и женка означавају само једном именицом (једним родом) нпр. *риба, орао, мува, мравојед*”, јер не постоје облици **рибац, *орлица, *мувац, *мравоједица*. У граматици ове ауторке су, како смо већ напоменули, сви појмови и технички употпуњени помоћу илустрације или графички, те се јасно може видети објашњење да и неличне заменице имају облике

за сва три рода (Исто: 58). Када је реч о граматичким категоријама за остале врсте именских речи, није уведена ниједна новина, али је свако објашњење упрошћено и прилагођено ученицима основне школе. То се не може рећи и за граматички приручник за основну школу М. Милошевића (2003), који се ослања на уџбенички текст Ж. Станојичића, где су дефиниције, објашњења и примери више намењени ученицима средњих школа и гимназија.

2.3.2. Граматичка категорија броја именских речи

„Граматичка категорија броја (коју не треба мешати са бројевима као врстом речи, иако је с њима повезана) односи се на количину бића или ствари о којима се говори, и обухвата *једину* (сингулар) и *множину* (плурал)” (Бугарски 2003а: 149). Р. Бугарски напомиње да неки језици имају и *двојину* (дуал)³⁶, ређе и *тројину* (тријал), са значењем *два* односно *три*. Број је означен наставцима код именица и глагола (*ученик учи/ученици уче*), а заменице преузимају број одговарајућих именица (*дете/оно трчи, деца/она трче*).

Граматичку категорију броја именица Ж. Станојичић (2010: 118) дефинише на једноставнији начин: „Граматичка категорија броја обележена је наставцима који разликују *јединку* према *више јединки* исте врсте”. За граматичку категорију броја код придева, овај аутор истиче да придеви добијају ознаке броја зависно од именица уз коју стоје (нпр. *вредан* младић, *вредни* младићи). Када је реч о заменицама, Станојичић (Исто: 154) је посебно навео обележја њихове граматичке категорије рода, истичући да личне заменице сва три лица имају облике и једнине и множине, док остале именичке заменице немају облике множине. Поред тога, аутор (Исто: 148) наглашава да у генитиву, дативу и акузативу оба броја личне заменице сва три лица имају двојак облике: *дуже* (акценатске) и *краће* (енклитичке и неакцентоване). Такве су, на пример, заменице: *њих/их, њима/им, њих/их*. Придевске заменице, истиче даље аутор, имају облике једнине и множине зависно од именица које одређују (нпр. *наша књига – наше књиге*). У Станојичићевој граматици није разјашњена разлика између бројева као врсте

³⁶ Ж. Станојичић (2010: 118) даје напомену да је у ранијим фазама своје историје српски језик имао и посебне облике за означавање две јединке, тзв. *облике двојине* (дуала). У савременом језику остали су само поједини од њених облика, и то само код неких именица, при чему имају значење множине. Реч је, како даље наводи овај аутор, о именицама *око, ухо, рука, нога, слуга*, чији генитив множине гласи: [многа] *очију, ушију, руку, ногу, слугу*, тј. нема завршетак *-а*, као највећи број именица ових врста ([многа] *села, кућа*).

речи и бројева као граматичке категорије речи. Истиче се само да број један нема облик множине, осим када се употребљава уз именице које имају само множину, а означавају један појам (*pluralia tantum*): *једни* наочари, *једне* гусле, *једна* врата; тада има функцију бројног придева (Исто: 156). Редни бројеви, као посебна врста бројева, имају облике за оба граматичка броја (једнину и множину). Станојчић (Исто: 164) истиче да глаголску промену (конјугацију) са именском променом, између осталог, повезује и граматичка категорија броја једнине и множине (нпр. *Дете се игра : Деца се играју*).

В. Ломпар и А. Антић (2014: 64) наглашавају да, осим једнине и множине, постоји и трећи облик, односно трећа вредност граматичке категорије броја именице, која је остатак старе двојине. Тако ауторке уводе нови појам *наукал* (према латинском *raucus*, што значи мален, малобројан), који се употребљава уз бројеве два, три, четири и оба (*два / три / четири човека*, али *пет људи*). Осим тога, за разлику од Ж. Станојчића (2010: 121) који дефинише само *плуралију тантум*, тј. именице које својим множинским обликом означавају појединачне предмете (нпр. *наочари*, *мемоари*, *врата*), оне уводе и појам *сингуларија тантум*, тј. именице које се јављају само у једнини (нпр. *деца*, *грање*, *пруће*). Ауторке су у табели прегледно навеле примере за обе групе именица. За придеве наглашавају да неки придеви немају све граматичке категорије, а то су углавном придеви страног порекла. О њима ћемо нешто опширније писати у наставку.

Садржај у граматици Д. Кликовац (2010) сведен је на основне чињенице и упрошћеније дефиниције, те је прилагођен основношколском узрасту. Д. Вујовић (2012) је све дефиниције и примере представила сликовито и прилагодила је материју деци основне школе. Када је реч о граматичкој категорији броја именских речи, може се приметити да се ауторка потпуно ослонила на граматику Ж. Станојчића. М. Милошевић (2003 : 77), за разлику од осталих аутора, јасно истиче да именице, придеви, заменице и глаголи имају број. Исто тако, наглашава да већина именица српског језика има оба броја, затим да мањи број именица има само једнину, односно да такве именце зовемо *сингуларија тантум*, или само множину и да такве именице зовемо *плуралија тантум*. Примећујемо да се приручник овог аутора разликује од осталих по обиму садржаја, иако је намењен ученицима основне школе.

2.3.3. Граматичка категорија падежа именских речи

„Падеж показује функцију именичке речи или израза у реченици, нарочито путем наставака на самој именици... падеж је повезан и са низом значења која се тичу особина, количине, припадања, места, правца, времена, узрока, порекла, циља итд.” (Бугарски 2003а: 150). Падежни систем сваке именске речи српског књижевног језика разликује седам облика једнине и седам облика множине именских речи: номинатив, генитив, датив, акузатив, вокатив, инструментал и локатив. Номинатив и вокатив су независни (управни) падежи, а остали су зависни (коси). Зависни падежи често долазе самостално или са предлозима, образујући предлошко-падежне конструкције. Једино се локатив увек јавља са предлозима.

Ж. Станојчић (2010: 116) врло прецизно и јасно наводи да падежни систем сваке именске речи српског књижевног језика разликује, морфолошки и морфосинтаксички, седам падежа једнине и седам падежа множине. Аутор истиче (Исто: 118) да је граматичка категорија падежа именица означена различитим наставцима који су додати на граматичку основу исте именице према томе какву функцију дата реч има у односу на друге речи у реченици. Именица се, према аутору, сврстава у једну од више врста промене (деклинације) према наставцима и њиховој вези са граматичком основом, уз узимање у обзир категорије природног и граматичког рода. Ж. Станојчић (Исто: 121) приказује врсте промене свих именица у српском језику и дели их на четири врсте промена, које је раније утврдио српски лингвиста Михаило Стевановић (а пре њега и Александар Белић) у својој великој дескриптивној и нормативној граматици *Савремени српскохрватски језик, I* (1964). Притом, аутор наглашава да се најчешће као елементи за одређивање врста узимају природни и граматички род и однос падежних наставака и основе.

Кад је реч о придевима, Станојчић истиче да највећи број описних и градивних придева има своје обрасце промене (деклинације). Краћи облици придева (неодређени вид) се у једнини разликују од дужих облика придева (одређеног вида) у номинативу, генитиву, дативу, акузативу и локативу. Придеви неодређеног вида имају *именичку промену*, а одређеног вида имају *придевско-заменичку промену*.

Деклинација именичких заменица у поменутој граматици је објашњена као посебна, јер се састоји од деклинација трију специфичних промена – личних заменица 1, 2. и 3. лица, личне заменице сваког лица и упитних заменица за лица и ствари. Када

је реч о придевским заменицама, аутор наводи да оне имају падежне облике зависно од именица које одређују, а мењају се по двама деклинацијама – *придевској* и *заменичкој* (*прономиналној*). Разлика између *придевске* и *заменичке* промене, како објашњава Станојчић (Исто: 152), јесте у томе што је у првој (*придевској*) вокал у наставцима генитива и датива једнине м. и ср. рода дуг (*свѣкѡга, свѣкѡме*), док је у заменичкој промени вокал тих наставака кратак (*овога, овоме*). Исто тако, аутор наглашава да се неке од придевских заменица мењају и по *придевској* и по *заменичкој* промени (нпр. *мој, твој, наш, ваш, који, чији, ничији*). Такође, по *заменичкој* промени мењају се и неке *именичке заменице* (лична заменица 3. лица *он, она, оно*; и упитно-односне заменице за лица и ствари *ко* и *што*).

Бројеви се, према Станојчићу, разликују од осталих речи, када је реч о деклинацији, јер за њих постоји више правила. Број *један* се мења по *заменичко-придевској* промени, док се бројеви *два, три, четири* и *оба, обе*, мењају по промени старе двојине (нпр. *два, двају, двама...*; *три, трију, трима...*)³⁷. Облици датива, инструментала и локатива броја *четири* граде се додавањем наставака *-ма* на основу *четир-* (а не *четири-*): *четир-ма*.

Садржај граматичког уџбеника Весне Ломпар и Александре Антић (2014), када је реч о падежима, следи основне поставке уџбеника Ж. Станојчића (2010). Разлика се јавља у количини примера које наводе ове ауторке. Такође, ове ауторке истичу да је разликовање значења *придева* неодређеног и одређеног вида „готово потпуно нестало из језичког осећања савремених говорника српског језика, посебно екавског говора” (2014: 88). У српском књижевном језику, како даље наводе ауторке, готово сасвим је преовладала *придевска* деклинација, тако да се и *придеви*, који имају неодређени вид мењају по промени *придева* одређеног вида (нпр. данас имамо само *очев, очевог, очевом*, а не *очев, очева, очеву* итд.).

Видне разлике у граматицима ових аутора јављају се код објашњења у подели именица према врсти. По првој *именичкој* врсти, како истиче Ж. Станојчић (2010: 121), мењају се именице мушког рода чији се основни облик (номинатив једнине) завршава на (гласовно неиспуњени, „нулти”) наставак *-∅, -о* и *-е* и именице средњег рода чији се номинатив једнине завршава на *-о* и *-е*, а чија основа у свим падежима остаје непроширена (нпр. *ученик- ∅, ученик-а, ученик-у, ученик-а, ученич-е, ученик-ом, ученик-*

³⁷ У савременом српском језику бројеви *два, три* и *четири*, углавном се употребљавају са основним обликом за све падеже (нпр. Разговарала је са *два* ученика; уместо: Разговарао је са *двама* ученицима), али: Писао је *двама* ученицима (уколико се број не замени бројном именицом: Писао је *двојици* ученика) (Станојчић 2010: 157).

у; *сел-о, сел-а, сел-у, сел-о, сел-о, сел-ом, сел-у* итд.). По другој именичкој врсти, аутор (Исто: 128) истиче да се мењају именице средњег рода чији се основни облик завршава вокалом *-е*, а чију основу у зависним падежима, осим у акузативу и вокативу једнине, чини тај облик проширен сугласницима *н* и *т* (нпр. *име, имен-а, имен-у, име, име, имен-ом, имен-у; буре, бурета, бурету, буре, буре, буретом, бурету* итд.). По трећој именичкој врсти, Ж. Станојчић (Исто: 130) каже да се мењају именице које се у номинативу једнине завршавају на *-а*. Конгруентни атрибут уз те именице показује да су оне женског и мушког рода (*добра жена, добар судија*), али без обзира на разлику у природном роду, имају исти образац промене (нпр. *жен-а, жен-е, жен-и, жен-у, жен-о, жен-ом, жен-и*). По четвртој именичкој врсти, овај аутор (Исто: 135) каже да се мењају именице женског рода које се у номинативу једнине завршавају гласовно празним наставком *-ø*. („нултом” наставачком морфемом, тј. сугласником – у традиционалној терминологији Стевановићеве дефиниције), а образац њихове промене јесте: *ствар-ø, ствар-и, ствар-и, ствар-ø, ствар-и, ствар-ју/-и, ствар-и*.

Ауторке граматике Весна Ломпар и Александра Антић (2014: 66–73), поред већ поменутих наставака које наводи Ж. Станојчић, истичу и додатна објашњења, те кажу да се по првој именичкој врсти мењају именице које у генитиву једнине имају наставак *-а*; по другој именичкој врсти мењају се и двосложна мушка имена од миља с дугосилазним акцентом (*Миле – Милета, Дуле – Дулета, Бôle – Ђолета, Нэле – Нелета*); по трећој именичкој врсти мењају се именице које у генитиву једнине имају наставак *-е*; док се по четвртој именичкој врсти мењају именице које у генитиву једнине имају наставак *-и*. Осим тога, ауторке су детаљно и студиозно објасниле специфичности наставака код појединих падежа за сваку именичку врсту.

У граматицама за основну школу објашњење падежа је мало упрошћеније. Душка Кликовац (2010) је у односу на граматику Ж. Станојчића, концизније приказала и објаснила именичку промену. Примећује се да су ауторке В. Ломпар и А. Антић (2014) веома сличног става када је реч о промени придева одређеног и неодређеног вида. Такође, док се по Станојчићу број *један* мења по заменичко-придевској промени, Д. Кликовац (2010: 95) каже да се број *један* понаша као придев (што је за наставу у основној школи свакако једноставније објашњење), јер се слаже са именицом у роду, броју и падежу, те се мења по придевској промени. За број *четири* ауторка истиче да се он практично никад не мења. Свакако је мислила на стандардни језик у електронским медијима и сл. Ауторка је концизно објаснила да се поменути бројеви деклинирају обично само онда када испред њих не стоји предлог (нпр. То су браћа мојих *двају*

другова.), а да се не мењају ако испред броја стоји предлог (нпр. Доћи ћу с две другарице.). Ово допунско објашњење не налазимо код аутора других граматичких уџбеника³⁸. Садржај граматичког уџбеника Д. Вујовић (2012) који је везан за промену именица (деклинацију) пропраћен је сликовно-графичким приказом свих односа именице у односу на друге именице. Осим тога, објашњења везана за промене именица сва три рода су веома слична објашњењима и примерима у уџбенику ауторке Д. Кликовац.

У уџбеничком тексту Милоша Милошевића (2003: 78) дато је другачије објашњење падежа. Аутор истиче да „падежима означавамо допунско значење именица. У падежним облицима лексичко (основно) значење носи основа (корен), а допунско значење именици која се мења дају наставци (суфикси).”³⁹ Оно што издваја граматику овог аутора од других граматика јесу додатна објашњења наведена након садржаја који је везан за промену именица сва три рода (Исто: 79–81), али и прилично традиционална терминологија.

2.3.4. Поређење придева – правилна и неправилна компарација

Када је реч о придевима, осврнућемо се посебно на дефиницију и компарацију, те ћемо се тиме оградити од осталих обележја који су везани за ову врсту речи, а који нису у фокусу наше теме, нити се обрађују према Наставном плану и програму за основну школу. Дакле, „придеви су несамосталне одредбене речи које се стављају уз именице да означе особине бића, предмета и појава чији су знак дотичне именице: *млад човек, млада жена, лепо дете...* Као несамосталне речи, придеви добијају ознаке рода, броја и падежа зависно од именица уз коју стоје” (Станојчић 2010: 136–137). Станојчић даље закључује да без обзира на то којој значењској групи припада, сваки придев има облике за сва три рода, облике за два броја и облике за означавање свих падежа, исто као и именица уз коју стоји као њена одредба.

³⁸ Аутор монографије *Морфолошко-семантичке карактеристике бројева у српском језику* Горан Зељић (2016: 230) наглашава да се „као главна морфолошка одлика бројева у савременом српском језику узима губљење променљивости, и то у оквиру бројева од *два* до *четири* и у оквиру збирних бројева и бројевних придева. Уместо одређених падежних облика као алтернативни, допунски облик користи се такозвани *скамењени акузатив* (један облик, уместо различитих)”.

³⁹ Савремена граматичка терминологија прави разлику између наставка (за облик) и суфикса. Они нису синоними.

Поређење (компарација) придева је промена описних придева заснована на степену заступљености особине која се придевом означава. О овој тематици детаљније је писао у својој граматици Ж. Станојчић (142–146), који објашњава систем облика поређења. Овде ћемо интерпретирати суштину његових објашњења. Основни облик придева јесте позитив, компаратив је први степен поређења, а суперлатив је други степен поређења. Компарација придева може бити правилна и неправилна. У првом случају се облици компаратива добијају додавањем наставка *-иј* са граматичким наставцима за м. р. *-и*, за ж. р. *-а* и за ср. род *-е* (нпр. *храбрији, -а, -е, слободнији, -а, -е, новији, -а, -е, ситнији, -а, -е, старији, -а, -е*) за компаратив на основу једносложних, двосложних и вишесложних придева. Други облик правилне компарације је када се у српском језику добијају облици компаратива тако што се на *јотовани аломорф основе*⁴⁰, односно аломорф основе који се завршава предњонепчаним сугласником, додају граматички наставци рода за м., ж. и ср. род, односно наставци одговарајућег броја и падежа (нпр. *млађи, живљи, јачи, дужи, виши, бржи, строжи, нижи, слађи*). Компаративни наставак *-и-* (са граматичким наставцима за сва три рода, за падеже и бројеве) додаје се на основе само три придева: *лак, леп и мек (лакши, лепши, мекши)*.

Даље аутор (Исто: 145) истиче да четири придева у српском књижевном језику имају допунске (суплетивне) облике компаратива, односно за њих се узимају облици других фонетских основа, а не основа које имају дати придеви који су у позитиву, те је за позитив придева *добар, добра, -о* имамо компаратив *бољи, -а, -е*; за позитив придева *зао, зла, зло* имамо компаратив *гори, -а, -е*; за позитив придева *мали, -а, -о* имамо компаратив *мањи, -а, -е*; а за позитив придева *велик, -а, -о* имамо компаратив *већи, -а, -е*. За наведене придеве се каже да имају неправилну компарацију. В. Ломпар и А. Антић (2014: 86) додају да треба обратити пажњу на правилне облике следећих придева: *строжи, чистији, виши, горчи, тешњи и бешњи*, уместо неправилних облика: *строжији, чиићи, вишљи/височији, горкији, теснији и беснији*.

Облици суперлатива добијају се додавањем граматичког предметка (префикса) *нај-* на облике компаратива и правилне, и неправилне компарације (*најхрабрији, најмлађи, најлепши, најстрожи, најбољи, најгори*). Облици компаратива и суперлатива имају само придевско-заменичку промену, односно само дуже облике – облике одређеног придевског вида (Станојчић 2010: 145). Ауторке В. Ломпар и А. Антић

⁴⁰ *Јотовани аломорф основе* са гледишта историјске граматике јесте „резултат контакта старог компаративног наставка *-ј-* са граматичком основом, који је довео до јотовања сугласника на који се завршава дата основа” (Станојчић 2010: 143).

(2014: 86) за облике суперлатива дају додатно објашњење, у коме истичу да се код придева који почињу сугласником *j* пишу оба сугласника (*најјачи, најједноставнији, најјефтинији*). Такође, оне скрећу пажњу и на описне придеве који означавају потпуно присуство или одсуство неке особине, па се у основном значењу не могу поредити (нпр. *жив, мртав, бос, го, сед, нем*). Постоји изузетак, како напомињу ауторке, када се придев *жив* може поредити у значењу „живахан” у примерима: *живље дете, најживље дете*.

Граматику за основношколски узраст ауторке Д. Кликовац (2010), када је реч о поређењу придева, прати граматику намењену средњошколском узрасту Ж. Станојчића (2010). Исто се односи и на граматику Д. Вујовић (2012), која је допуњена сликовним приказима садржаја који је везан за поређење придева. Садржај граматике аутора М. Милошевића (2003: 91) разликује се од садржаја осталих граматику, јер се у њему додатно истиче да граматичку категорију компарације, осим описних придева, имају и прилози који су постали од описних придева (нпр. *ледено, леденије, најледеније; зелено, зеленије, најзеленије; лепо, лепше, најлепше* итд.). Када је реч о неправилној компарацији придева, овај аутор напомиње да њу имају, осим придева *добар, зао, мали и велик*, такође и придеви *мален и дебео*, а њихова компарација гласи: *мањи, најмањи; дебљи, најдебљи*. Исто тако, аутор је истакао да немају компаратив, али имају само суперлатив следећи придеви: *доњи, горњи, последњи, задњи* (Исто: 92).

2.3.5. Изузеци⁴¹ у промени именских речи

Важно је истаћи изузетке од граматичких правила у систему промене именских речи. Када је реч о категорији именичког рода, детаљно објашњење налазимо у „Нормативној граматици српског језика” Пипера и Клајна (2014: 54). У њој се, између осталог, наводи да граматички род не значи мушки или женски пол именица које се односе на рибе (нпр. *ајкула, кит, сом*), а често је тако и с називима за друге животиње

⁴¹ Изузеци од граматичких правила најчешће се испољавају: (1) као граматичка лакуна (празно место), односно као одсуство неког облика тамо где га већина речи има, нпр. глагол *извирати* или *пребивати* немају свршене парњаке, а именице *Марко, брајко* или *амиго* не употребљавају се у плуралу; или (2) као облик који одступа од уобичајеног облика за изражавање неког граматичког значења, нпр. глаголски облици *хоћу* и *могу* завршавају се наставком *-у* иако сви други глаголи у српском књижевном језику имају у 1. л. јд. садашњег времена наставка на *-м* (*читам, дишем, мислим...*). У такве наставке спадају и суплетивизми – када се и променом основе у парадигми неке речи изражава извесно граматичко значење, нпр. *говорити – рећи* (несврени вид – свршени вид) (Пипер и Клајн 2014: 46).

(нпр. *врабац, кондор, камила, змија, мува, комарац, носорог*). Аутори посебно истичу да код именица које значе птице и, поготову, сисаре понекад постоји један облик који се употребљава за бића и једног и другог пола (нпр. *мачка, пас*) и облик који се употребљава само за представнике одређеног пола неке животињске врсте, нпр. *мачор* за мушки пол, *керуша* за женски пол. Ово објашњење можемо повезати са базичним семантичким садржајем рода⁴² као системске граматичке категорије.

Ауторке граматичког уџбеника Весна Ломпар и Александра Антић (2014) направиле су користан преглед изузетака у вези са појединим врстама речи и граматичком категоријом броја, те ћемо се у даљем тексту највише ослонити на примере из њихове граматике. Када је реч о граматичким облицима појединих врста речи, најпре бисмо се осврнули на именице, односно поједине врсте именица. Тако, по правилу, властите именице (изузев презимена и неких географских назива и назива празника) именују појмове који се узимају као једини, те немају граматичку категорију множине (нпр. *Јована, Немања, Берлин, Чешка, Јупитер, Ускрс*). Властите именице које именују неке географске појмове и неке празнике могу да имају само плуралију тантум (латински: *pluralia tantum*), односно само облик множине (*Владимирци, Сремски Карловци, Карпати, Малдиви, Дивчибаре, Младенци, Цвети, Задушнице, Тројице, Благовести* и др.) (Исто: 65). Међутим, ако постоје два појма или више таквих појмова са истим именом, множински облици ће бити нормална појава (*Мораве, Америке, Кореје, Јелене, Марије* итд.).

Ауторке, поред тога, истичу и да су заједничке именице типа *pluralia tantum* оне именице које својим множинским обликом означавају појединачне предмете, чија је карактеристика да су састављени од двају или више делова, који се схватају као јединствена целина појма које те именице означавају (нпр. *уста, врата, наочари, панталоне, оргуље, гусле, санке, кола, леђа, груди, десни, пихтије, лазање, богиње* итд.).

Појам *правилне множине* објашњен је у *Грамматичком и лингвистичком појмовнику* Милице Радовић Тешић (2011: 117–118), као „системска граматичка множина деклинационих речи (*брод – бродови; коњ – коњи; студент – студенти; поље – поља; жена – жене* итд.). Неке именице немају правилну можину: *око – очи; ухо – уши* или имају суплетивну множину: *човек – људи, пиле – пилад – пилићи*”.

⁴² „Род је податак који имена живих створова носе у свом лексичком значењу као релевантну семантичку компоненту, што је обележено и одређеним формалнограматичким (парадигматским) обележјима, односно, род је код ових именица примарна **лексичкосемантичка** категорија (нпр. *човек, жена дете; јелен, кошута, лане; мачак, мачка, маче*)” (Радић 2004: 194).

Весна Ломпар и Александра Антић (2014) у свом уџбенику пишу и о непроменљивим именицама. У осталим граматицима се није писало о овој „новој” врсти именица. Наиме, утицај страних језика на српски језик узрок је појаве многих именица страног порекла, које се не мењају по падежима, већ увек остају у истом облику. Тако су ове ауторке (Исто: 67) у својој граматици навеле примере заједничких именица женског рода пореклом из француског и енглеског језика: *мадам, мис, леди, бејби*. Даље, оне истичу да су веома честе и непроменљиве властите именице несловенског порекла, нарочито када је реч о женским именима која се завршавају на сугласник, различитог порекла – англосаксонског, романског и германског: *Алисон, Брижит, Грејс, Долорес, Елизабет, Инес, Карин, Кармен, Кејт, Маргарет, Хелен, Џејн, Шарлот* итд. Такође, ове ауторке истичу и да се нека непроменљива имена завршавају на *-и*: *Бети, Габи, Доли, Дороти, Кети, Лили, Хајди, Џуди* итд. Сва ова имена данас постају популарна и у тренду су у време евроинтеграција. Ова појава може да значи и две ствари: (1) да се многе речи страног порекла понекад облички не прилагођавају морфолошком систему српског језика и (2) да се правци развоја српског језика мењају у неким елементима.

Када је реч о заједничким именицама, Ж. Станојчић (2010: 120) истиче да се, осим правилних, јављају и неправилни (допунски, суплетивни) облици множине, када се јединска и множинска основа не подударају (потпуно или делимично), на пример: *човек – људи, брат – браћа, дете – деца, теле – телад – телићи*.

О изузецима код збирних именица које обликом једине означавају мношину датих појмова те немају множинске облике који би били формиран на њиховим граматичким основама (нпр. *деца, момчад, господа, телад, дугмад, лишће, камење, цвеће, дрвље*) можемо прочитати у граматици В. Ломпар и А. Антић (2014: 63). Станојчић (2010: 120) најјасније и најконцизније говори о изузецима код градивних именица, наглашавајући притом да ове именице немају множинских облика, већ обликом једине означавају сваку количину њима означених појмова материје (*океан воде – кап воде, шака жита – вагон жита* итд.), док у случају када означавају различите врсте, иначе у основи исте материје, добијају и множинске облике (нпр. *воде су надошле*).

Када говоримо о изузецима код придева, опет се можемо ослонити на садржај граматике В. Ломпар и А. Антић (2014: 88), које наводе да у српскоме језику један број придева нема ниједну граматичку категорију, дакле, потпуно су непроменљиви. То су, углавном, описни придеви пореклом из неког страног језика, нпр. енглеског (*инстант*,

кул, мини, фер, супер), немачког (браон, глат, реш, тегет, фали) или француског језика (бордо, драп, крем, портабл, беж). Погрешно је ове придеве мењати (не може у розој хаљини, већ у розе хаљини), а добро би било, где год је то могуће, заменити их одговарајућом домаћом речју (розе – ружичаст, браон – смеђ, фер – поштен, глат – раван, фали – лажан, погрешан).

На крају треба поменути да суплетивни облици речи истог корена својим облицима припадају различитим врстама промене. Тако се, на пример, за облике множине заједничких именица: *брат, дете, момче, пиле, теле, ждребе, јагње* и др., употребљавају збирне именице: *браћа, деца, момчад, пилад, телад, ждребад, јагњад*. Код наведених именица је корен речи једнак са кореном тих именица у једнини, али док једнина припада I, односно II врсти именичке промене⁴³ (*брат, брата, брату...*; *дете, детета, детету...*), суплетивна множина припада III, односно IV врсти (*браћа, браће, браћи...*; *деца, деце, деци...*).

⁴³ Промене именице према именичким врстама дата је у граматици Михаила Стевановића (1962: 122–163).

2.4. Граматичке категорије глагола

Ж. Станојчић (2010: 159) јасно и прецизно дефинише граматичку категорију глагола. Он истиче да се глаголи у основној јединици језичког општења, односно комуницирања у реченици, јављају са различитим облицима, зависно од службе (функције) коју у њој имају. Глаголски облици у реченици, уз своја лексичка значења (радње, стања, збивања), реализују и своја граматичка значења, која се састоје од два низа граматичких категорија: 1) од граматичких категорија: глаголског вида (аспекта), глаголског рода (дијатезе), глаголског облика (времена/темпоралности и начина/модуса) и потврдности/одричности; 2) од категорија: лица, граматичког броја, граматичког рода. Први низ граматичких категорија припада само глаголским речима, док други низ повезује глаголе са именским речима, јер и они имају облике једнине и множине, а неки њихови облици (глаголски придеви радни и трпни) имају и граматичке наставке за означавање сва три рода речи. Глаголи имају и граматичку категорију стања (актив и пасив).

За наше истраживање је важно да обратимо пажњу посебно на појмовне категорије лица, граматичког броја, граматичког рода, глаголских облика (времена и начина) и потврдног и одричног облика глагола.⁴⁴ „Глаголи су несамосталне променљиве речи чија је битна карактеристика да се – за разлику од именских речи (именица, придева, заменица и бројева), које се мењају по падежима – мењају по *лицима, временима и начинима*. За њихов основни облик узима се облик *инфинитива* као најмање зависан од других речи у реченици (на пример: *писати, читати, ићи, доћи*), а њихова промена облика назива се *конјугација*” (Исто: 163).

Грамматичко лице, како у продужетку истиче овај аутор, јесте категорија заснована на обличком (морфолошком) обележавању учесника у говорној комуникацији. Оно зависи од тога да ли се радња, стање или збивање означени глаголом приписују говорном лицу, лицу с којим то лице говори или неком (нечем) трећем, који (што) је изван круга говорника и саговорника. Говорник, саговорник и лице изван њиховог круга као категорије називамо граматичким лицима (*1-им, 2-им и 3-им* лицем глагола, а јављају се у облицима једнине и множине: *1. л. јд. учим – 1. л. мн.*

⁴⁴ Ове граматичке категорије глагола се обрађују према Наставном програму за српски језик у разредној настави.

учимо; 2. л. јд. учиш – 2. л. мн. учите; 3. л. јд. учи – 3. л. мн. уче). В. Ломпар и А. Антић (2014: 122) пружају додатно објашњење наглашавајући да се глагол може јавити у различитим глаголским облицима. На основу тога да ли глаголски облик има ознаке лица или не, делимо их на личне и неличне. У личне глаголске облике спадају времена и начини.

Глаголско време (лат. tempus) категорија је заснована на обличком (морфолошком) означавању времена вршења радње, стања или збивања у односу на говорниково време, односно у односу на време саопштавања о датим радњама, стањима и збивањима. У зависности од тога да ли се дата ситуација означена глаголом приписује некоме или нечему као вршена пре времена саопштавања о њима, у прошлости (*учио сам*), за време саопштавања о њима, у садашњости (*учим*) или у време после саопштавања, у будућности (*учићу* или *ћу учити*), употребиће се различити облици глагола, добијени различитим наставцима од глаголске основе који се називају *глаголска времена*. У глаголска времена спадају: презент, перфекат, аорист, имперфекат, плусквамперфекат и футур I (Станојчић 2010: 164).

Глаголски начини су: императив, потенцијал и футур II. Према наведеној средњошколској граматици *глаголски начин* (лат. modus) је категорија заснована на обличком (морфолошком) означавању става говорника (или субјекта у реченици) према (још) нереализованој радњи, стању или збивању које глагол означава. У српском језику глаголски начини су облици: 1) *императива*, односно глаголског облика којим говорник заповеда саговорнику или саговорницима да врше радњу означену глаголском основном (*учи, учите*); 2) *потенцијала*, односно глаголског облика којим се означава говорников став да је радња означена глаголским обликом могућа, пожељна или условна (*учио бих*); 3) *футура II*, односно глаголског облика којим се означава говорников став да је радња означена глаголским обликом услов за вршење неке друге радње (*ако будем учила, ако будемо учили*) (Исто).

Конјугацију, тј. глаголску промену, са именском променом повезују две граматичке категорије: 1) категорија *граматичког броја једнине и множине* (Студент је учио : Студенти су учили) и 2) категорија *граматичког рода*⁴⁵ – *мушког, женског и*

⁴⁵ *Грамматички род и глаголски род* су два различита појма. Наиме, *граматички род* је граматичка категорија која повезује глаголску промену са именском променом (тако разликујемо *мушки, женски и средњи род*), док *глаголски род* или *дијатеза* подразумева „разликовање глагола према томе да ли захтевају (и подразумевају) употребу правог објекта (најчешће облика акузатива без предлога) као обавезну допуну (која се или изриче, или само подразумева) или – не захтевају (тако разликујемо *прелазне/транзитивне глаголе, непрелазне/интранзитивне глаголе и повратне/рефлексивне глаголе*)” (Станојчић 2010: 161 и 162).

средњег (Студент је учио : Студенткиња је учила : Дете је учило). Посебно је важно нагласити да је категорија граматичког рода заступљена само код два глаголска облика – код радног и трпног глаголског придева (нпр. *читати: читао, читала, читало – читан, читана, читано*) (Исто: 164–165). Објашњење везано за граматички род у граматички ауторика В. Ломпар и А. Антић (2014: 133) није сасвим јасно, јер се говори о глаголском роду. Ауторке су посебно издвојиле дефиницију рода, за разлику од Ж. Станојчића. Притом су навеле да глаголи у радном и трпном глаголском придеву, али и у сложеним глаголским облицима који се од њих творе могу наћи у мушком (*читао, читали*), женском (*читала, читале*) и средњем (*читало, читала*) роду једнине и множине. Такође, оне наводе да облике једнине и множине могу имати сви глаголски облици осим инфинитива и глаголског прилога прошлог и садашњег.

Сваки глагол може се јавити у *потврдном и одричном облику*. Одрични (негирани) глаголски облик стоји као опозит потврдном (афирмативном) глаголском облику, а гради се на следеће начине: 1) код личних и неличних простих облика додаје се одрична речца *не* испред датог облика глагола (нпр. *не писати, не пишем, не писах, не пиши*); 2) код сложених облика с помоћним глаголом *бити, будем*, додаје се одрична речца *не* испред помоћног глагола (нпр. *не будем писао, не бих писао, не бејаш писао*); 3) код сложених облика с помоћним глаголима *хтети* и *јесам*, одрични облици се граде помоћу одричних облика тих помоћних глагола, односно помоћу облика *нећу...* и *нисам...* (нпр. *нећу писати, нисам писао*) (Исто: 188–189). В. Ломпар и А. Антић (2014: 134) су, за разлику од Ж. Станојчића, навеле да се, према правопису, речца *не* пише се одвојено од глагола. Изузетак су облици глагола: *нећу, немам* и *немој*, као и одрични облик глагола *јесам* (са речцом *ни-*) *нисам*.

У граматикама намењеним за основношколски узраст садржај везан за граматичке категорије глагола дате су у сажетом и поједностављеном облику. Д. Кликовац (2010) се ослања на граматику Ж. Станојчића (2010), али је садржај прилагодила ученицима основношколског узраста, те навела доста примера. Д. Вујовић (2012) је добро графички решила садржај текста, али је још више поједноставила чињенице о граматичким категоријама глагола, те се стиче утисак да се недовољно говори о основама када су глаголи у питању. У граматички ове ауторке нигде се конкретно не истиче да глаголи имају граматичке категорије рода, броја и лица. Исти је случај и са уџбеничким текстом граматике М. Милошевића (2003).

Примећује се да је већина морфолошких појмова и дефиниција у граматикама за основношколски узраст објашњена на нивоу који је доступан ученицима од петог до

осмог разреда. Поједине дефиниције могу се користити у разредној настави, али би се у методичком смислу све три поменуте граматике морале прилагодити одговарајућим разредима млађег узраста. Разлог за то су предзнања и компетенције којима ученик мора да влада како би разумео текст и примере који га прате.

2.5. Преглед изабране лингвистичке и методичке литературе с обзиром на усвајање морфолошког система код деце у предшколском периоду

Проучавање морфолошког развоја деце у свету почело је пре више од једног века,⁴⁶ али је још увек мало учињено на систематском међусобном упоређивању података који су добијени у различитим језичким срединама. Лингвистичка и методичка литература домаћих и страних издавача нуди низ резултата који су везани за језички развој деце предшколског узраста, односно радова који су везани за усвајање морфолошког система код деце предшколског узраста, што би било веома значајно за наше истраживање. Ослонићемо се на резултате истраживања домаћих лингвиста Ђорђа Костића и Спасеније Владисављевић (1995), који су се бавили говором и језиком детета у развоју, затим ћемо истаћи и ставове и резултате до којих су дошли лингвисти и методичари Милорад Наумовић (2000) и Вук Милатовић (2009). Посебну пажњу ћемо обратити и на резултате италијанског психолингвисте Ренца Титона (1977) и великог проучаваоца ове области, руског писца, лингвисте и критичара Корнеја Чуковског (1986). Сматрамо да ће се проматрањем радова поменутих аутора истаћи довољно основа за даље истраживање.

Наши лингвисти Ђорђе Костић и Спасенија Владисављевић (1995: 137–138) истраживали су појаву падежа код деце од најранијег узраста и закључили су да деца, захваљујући великој асимилативној моћи, могу невероватном физиолошком брзином да региструју и памте аудитивне сигнале, те тако усвајају глобалну структуру речи, а затим је моделују, односно коригују према поновљеним моделима одраслих, доводећи у везу реалну ситуацију са функцијом обликовања речи. Аутори указују на то да деци у том процесу помажу сви сензомоторни и когнитивни процеси и да реч са смислом, односно реч у функцији, не настаје само кроз слух, већ кроз све сензоре у мозгу. Развој

⁴⁶ Хронологија ових проучавања била је предмет бројних радова које смо консултовали: I. A. Gheorgov, „Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung”, u: *Arch. ges. Psychol.*, 1908, II, 242–432;

P. Guillaume, „Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant”, u: *J. Psychol. norm. Pathol.*, 1927, 24, 203–229;

C. Stern i W. Stern, *Die Kindersprache*, Barth, Leipzig, 1928;

M. M. Lewis, *Infant Speech*, Kegan Paul, London, 1936 – за бугарски, француски, немачки и енглески; а за италијански G. Frontalija, „Lo sviluppo del linguaggio articolato del bambino”, u: *Vox Romanica*, 7, 1943 – 44. (Титоне 1977: 96).

падежа, према резултатима поменутих научника, испољава се најинтензивније између 18. и 24. месеца. Пред крај 24. месеца дошло је до њихове стабилизације. Исто тако, лингвисти указују да се од 1386 забележених падежних облика значајно више јављају облици у једнини (93,65%) у односу на множину (6,34%). Такође запажају да унутар једнине доминира номинатив, који се користи у говору на правилан начин, а замене падежа претежно се свODE од других падежа на номинатив једнине. Номинатив множине такође доминира са 61,36% у односу на употребу множине осталих падежа заједно – генитива, акузатива и инструментала – износи 38,63%. У овом истраживању дошло се до закључка да је падешки систем за дете лакши за усвајање у поређењу са глаголским системом, јер је глаголски систем компликованији претежно због времена, а облици, односно граматичка форма је знатно сложенија.

Чињеница је да су дечје способности са исказивањем времена прилично сиромашне, без сопственог доживљавања. Ђ. Костић и С. Владисављевић (Исто: 146) су такође истраживали и употребу глагола на раном узрасту деце и закључили су да се у говору детета преплићу дисграматична и правилна употреба глаголског склопа са именицом. Будућа радња се пројектује садашњим временом, јер је садашње време фреквенцијски најзаступљеније у дечијем говору, а развој прошлог времена започиње основним глаголом 3. л. ј., било у аористу, било у трајном прошлом времену. Деца, како указују лингвисти, изостављају помоћни глагол у сложеним временима, обично у 3. л. ј. Активни развој глагола у њиховом говору започиње са садашњим временом, ускоро га следи прошло време, затим се садашње време користи у сврху будућег, те на крају долази право будуће време. Глаголске наставке деца изговарају пре личних заменица, а једнина предњачи у фреквенцијској заступљености испред множине.

Истакнути истраживач и методичар Вук Милатовић (2009: 13), бавећи се методиком развоја говора као научном и наставном дисциплином, истакао је да се „заборавља на то да деца у свим фазама предшколског васпитања и образовања системски уче језик на посебан начин, и у складу с околностима у којима живе и у складу са својим психофизичким и интелектуалним способностима”. Он је у приручнику за студенте „Методика развоја говора: избор научних и стручних радова за студенте учитељских факултета” (Исто: 45–63) приредио рад дефектолога Миодрага В. Матића под називом *Развој говора малог детета*, у коме се указује да дете између годину и по и две и по године, али и касније, до навршене треће године, постепено учи и савлађује све врсте речи: прво изговара именице, затим глаголе, онда прилоге и придеве, заменице, узвике, везнике и на крају бројеве. У раду се наглашава да се дете

теже сналази у промени речи, у променама именица (падежи), у глаголским временима – за будуће време дуго нема разумевања, те често због тога чини граматичке грешке. Говор детета, како даље запажа Р. Матић, после треће године развија се у садржајном (логичном) погледу, стално се повећава његов речник, реченице су сложеније и правилније се изговарају. Тај развој зависи од околине у којој дете живи, од његовог васпитања, сматра Матић. Дете усваја и развија говор од своје средине. Оно слухом прима слушне (акустичке) утиске гласова и речи особа које са њим долазе у додир. Према тим слушним утисцима код детета се у говорном (слушном) центру у мозгу образују звучне представе (слике) речи. Од начина формирања звучних представа речи зависиће говор детета.

Бавећи се проучавањем развоја говора, методичар М. Наумовић у свом приручнику за студенте под називом *Методика развоја говора* такође истиче да је основна врста речи од које дете полази – именица. Све остале врсте речи везују се за њу.

„Именица је једина самостална реч у језику, било да је присутна у исказима или изостављена. Заменице се односе на именице, придеви их обогаћују квалитетом и квантитетом, а бројеви одређују њихову количину. Рани језички развој започет именицом, касније се шири на глаголе и остале врсте речи. Појава глагола везана је у почетку за оне именице које означавају лица, затим за именице које означавају предмете и најзад ситуације. Ако је именица детету позната, глагол се лако повезује са њом, чак и без присуства објекта, тј. именице. Ако је, пак, објекат присутан, именица често бива изостављена јер се подразумева. Именовање, као и неименовање одсутног објекта, означено само глаголом или другом врстом речи, показује да се апстрактно мишљење преко језика успоставља раније, чак и пре него што су визуелна запажања развијена” (Наумовић 2000: 37).

Истражујући говорни развој деце предшколског узраста, руски лингвиста Корнеј Чуковски (1986: 34) је у својој студији „Од друге до пете” указао да „дете није криво што у граматици нема строге логике. Када би наше речи биле саздане по било ком јединственом праволинијском принципу, дечји изрази не би за нас били тако занимљиви; они су често ’тачнији’ од граматике и ’поправљају’ је”. Аутор истиче два важна процеса у усвајању и развоју говора детета: подражавање и стваралаштво. Притом он сматра да је подражавање стваралачки процес, а не пресликавање онога што

дете чује у језику околине. Руски научник истиче да деца стварају нове речи када у говору одраслих не постоји одговарајућа реч. Тада се реч детета појављује како би испунила празнину у говору одраслих. Нове речи настају из комуникационих потреба да испуне трајну или тренутну лексичку празнину. Трајна настаје када одређена реч не постоји у речнику одраслих, а тренутна када говорник не може у моменту да се сети конвенционалне речи, иначе постојеће у говору.

Дакле, међу речима које се јављају у периоду развоја говора, могу се „наћи” неологизми – новостворене речи настале на основу личног искуства деце и начина виђења ситуације и предмета и њихове свакодневне употребе. Ти неологизми се, како сматра К. Чуковски (Исто: 11–12), могу разврстати у лексичке и морфофонемске неологизме. У лексичке неологизме спадају речи које не постоје у речнику одраслих, речи створене из основа, измишљене речи настале довођењем у везу са предметима и њиховом употребом. Дете ове речи ствара случајно, спонтано, у тренутној потреби да изрази или назове нешто за шта у свом речнику нема прави израз. Тако ће се у његовом речнику појавити речи: *стругалица* – оно чиме се струже; *лупалица* – оно чиме се лупа; *лизик* – оно чиме се лиже; *мазелин* – оно чиме се маже; *вртилатор* (вентилатор), *пауковина* (паучина), *брисалица* (гума за брисање) итд. С друге стране, у морфофонемске неологизме, за које се каже да су неологизми само условно, убрајају се граматички облици једнине и множине, падежни наставци, временска усклађења са лицима, проблеми са предлозима итд. За све што није у честој употреби, а детету затреба у датом тренутку, оно користи језичку аналогију и аналогне форме и наставке. Најчешће се нове речи појављују у домену рода и именица, када за одговарајући мушки род не постоји парњак женски и средњи, или обрнуто. На пример, за женски род именице *змија* према деци одговара мушки род *змиј*, за женски род именице *корњача* деци је логичнији мушки род *корњач*, а од придева *бели*, одговарајући мушки род је *бел*. Исто тако, често се јављају типичне грешке и у домену броја именица где се јавља дуга множина уместо кратке без проширења основе, нпр. *пас* – *пасови*, *ђак* – *ђакови* итд. (настале према моделу *вук* – *вукови*, *друг* – *другови* и сл).

Када се дете први пут сусретне са новим обликом, оно га усваја од одраслих, иако му значење и функција те речи уопште није јасна. У наредној употребној прилици оно ће тај облик, по принципу аналогије, употребити и тамо где му није место и онако како не треба, те ће тако настати необични и неуобичајени облици речи. Стога се можемо сложити са К. Чуковским да су погрешне новостворене речи и њихови облици углавном мотивисани и оправдани, уколико се има на уму да граматика није увек

логична и да се често јављају изузеци. За наше истраживање је потребно ставити акценат на морфофонемске неологизме, јер ћемо истраживати и сагледавати усвајање граматичких облика речи.

К. Чуковски је на основу дугогодишњег искуства у раду са децом објаснио да дете усваја граматику по аналогiji (*цар, царица и царунче; насапуњао и насунђерао* и др.). Исто тако, он нам објашњава да су речи које користимо одраз наше конвенције о њиховој употреби, а не логике коју дете уочава у говору. Дете тежи да у свему тражи смисао. „Бесмислени стихови и речи служе детету за логично сагледавање нелогично организованог света који окружује дете” (Исто: 19). Даље аутор истиче како је „непобитна чињеница да се процес усвајања говора најбржим темпом одвија управо на узрасту од друге до пете године живота. У овом периоду, у мозгу детета долази до најинтензивнијег извођења генерализације граматичких облика” (Исто: 39). Ако дете не опажа потпуно слагање функције предмета и његовог назива, оно мења назив, подвлачећи у тој речи ону функцију предмета коју је успело да открије. Тако се можемо уверити да, како сматра К. Чуковски – развој дечјег говора представља јединство подражавања и стваралаштва. Дете тражи да у гласу открије смисао, да реч представља нешто живо, опипљиво. Ако тога нема, оно ће речи коју не разуме дати жељени облик и смисао.

У својој студији К. Чуковски посебно разрађује феномен усвајања рода речи, наводећи примере када трогодишњаци и четворогодишњаци покушавају да га исправе у говору изражавајући тиме „граматички протест”. Наиме, дечак га је исправио тврдећи да мили као корњач, а не као корњача, јер је научио да мушком роду не одговара наставак *-а*. Друго дете се противило да каже *тата*, већ је тврдило да се каже *там*, с обзиром на то да је реч *тата* „женског рода због постојећег наставка” (Исто: 57). Аутор књиге „Од друге до пете”, изучавајући језички развој деце, објашњава да је дечје подражавање говора увек праћено најинтензивнијим испитивањем материјала који дају одрасли. Код деце је „јакно изражена потреба за анализирањем не само појединачних речи, већ и читавих фраза које чују од одраслих. То долази отуда што је смисаона перцепција речи и реченичних конструкција код деце много изоштренија него код нас одраслих” (Исто: 74). Анализирање и критиковање језичког материјала добијеног од одраслих за Чуковског представља један од многих путева који доводе дете до потпуног усвајања матерњег језика. Он тврди да дете усваја језик методом анализе саставних елемената речи и осмишљавања њихових узајамних веза (Исто: 90), који свакако није и једини начин усвајања. У дететовој свести реч је, како закључује К. Чуковски, често

исто онолико конкретна колико и предмет који означава – реч се поистовећује са самим предметом.

За расправу о усвајању језика код деце предшколског узраста корисно је видети како на то гледа италијански психоллингвиста и аутор дела *Примењена психоллингвистика*, Ренцо Титоне. Он (1977: 97) је истакао да постоје обилни докази да дете најпре учи граматичке облике и флексију опонашајући говор средине. Но, јасно је да се не могу сви облици једноставно опонашати као различити елементи који долазе у властитим контекстима. Обично се у трећој години исказује креативни принцип, који наводи дете да испробава нове облике на основу аналогije, а из тога следи и стварање карактеристичних грешака до којих долази због примене правила на изузетке. Од треће до осме године, како истиче Р. Титоне, карактеристичне су озбиљне потешкоће у усвајању облика речи који представљају изузетке. Чињеница је да наилазимо на облике у којима је примењена аналогija, што потврђује способност детета да може од најранијег детињства да осети садржај и систем властитог језика. Многи истраживачи говорног развоја деце закључују да дете тежи елиминисању неправилности и нескладности језика примењујући доминирајуће творбене моделе за грађење правилних облика.

Р. Титоне (Исто: 100) кореспондира са истраживањима о усвајању морфолошког система које је спровео К. Чуковски, али и његови следбеници Леополд и Грегори. За енглески језик помиње експериментално истраживање о дечјем морфолошком саставу које је спровела психоллингвисткиња Џин Берко Глесон (1958), у коме је испитано педесет шесторо деце, а поступак истраживања се састојао у приказивању неколико шематских цртежа предмета, који су названи речима без смисла. Свако дете је имало задатак да дода наставке и тако направи изведенице и сложенице тих речи. Подручја која је требало испитати везана су за флексију множине, присвојног придева, глагола и придева уз друге деривацијске облике, као што су придевски суфикс *-y* (у *meaty*) и означавање вршиоца радње на *-er* (у *teacher*). Као карактеристичан пример Берко је показивала детету лик неке животиње говорећи: „То је вуг (*wug*).” Затим су се детету показивале две исте животиње уз напомену: „Сада су два. То су два...” Дете је усмеравано да наведе облик за множину те речи: „вугс (*wugs*)” (Исто: 99–100). Основно питање које се у току истраживања постављало јесте: *Да ли деца заиста поседују морфолошка правила?* Управо су истраживања на бесмисленим, тј. новоствореним и непостојећим речима могла да пруже одговор на ово питање. Дакле, деца предшколског узраста и млађих разреда основне школе показала су да поседују

јасно усвојена морфолошка правила, односно да осећају морфолошки систем језика и облика речи. Утврђено је да дете развија свој говор према одређеном редоследу, према одређеној правилности, која се састоји у усвајању општих и темељних шема матерњег језика. Према овим истраживањима нису се показале разлике међу половима.

Треба напоменути да се грешке при усвајању језика код деце испољавају најчешће при промени речи у реченици. Пошто језик уче прихватајући одређене моделе, очекивано је да ће деца најтеже усвојити суплетивне облике речи, који се понекад потпуно разликују од основног облика те речи. Када је реч о српском језику, врло чест пример је именица *човек*, чија множина гласи *људи*. Имајући у виду да је *-и* граматички наставка за облик множине именица мушког рода на сугласник, односно на \emptyset , деца га често на творбenu основу именице *човек* додају, и на тај начин, након вршења сибиларизације, добијају именицу *човеци*. Исти процес одвија се и супротно, када деца, желећи да добију облик номинатива једнине именице *људи*, сматрају да је правилан сингуларни облик *људ*. Још једна од типичних грешака при деклинацији именица јесте и додавање неодговарајућег наставка за облик, као на пример, уместо да кажу правилан облик *појести сладолед*, деца неретко праве грешку и кажу *појести сладоледа*. Овакав начин грађења погрешних облика множине променљивих речи настаје када деца изграде одговарајуће менталне шеме и користе их за стварање нових речи које, иако погрешне, одражавају логику шеме и система, а често су повезане и са метафоричким процесима.

2.6. Преглед изабране лингвистичке и методичке литературе с обзиром на усвајање граматичких категорија у млађим разредима основне школе

У новим концепцијама наставе граматике инсистира се на развијању лексичког фонда и логичком изражавању. Логичко изражавање би могло да подразумева логичку интерпретацију садржаја из свих области које су укључене у наставу српског језика, а посебно из области саме граматике. Настава граматике све више укључује комуникативну функцију и постаје средство у остваривању култивисања језичке комуникације. Зато смо се определили за методички приступ усвајању морфолошких облика речи, који није посебно разматран у досадашњој методичкој литератури. Наиме, настава граматике у млађим разредима основне школе у највећој мери обухвата усвајање основних појмова из морфологије⁴⁷ и синтаксе. Истакнути методичари, попут Милије Николића (2009), Вука Милатовића (2011), Павла Илића (2006), Стане Смиљковић (2008) и др., нису у својим студијама посебно разматрали наставу морфологије, али су пружили значајне смернице везане за наставу граматике уопште (па тако и морфологије као њеног дела) и тиме понудили основни оквир за даља изучавања њених посебних области.

Да бисмо боље схватили на који начин ученици усвајају граматичке категорије променљивих речи, било је потребно истражити литературу и сазнати до које границе су проучаваоци дошли у конкретним анализама ове области. Друштво за српски језик и књижевност из Београда објавило је један прегледни чланак (М. Маринковић, Ј. Маринковић 2012: 93–101) са мноштвом примера који су везани за усвајање морфолошког система код деце, те смо одлучили да укључимо неке примере из њиховог рада и допунимо их својим истраживањима. Наиме, усвајајући српски језик, деца спонтано почињу да разликују значења одређених морфема као најмањих језичких јединица које су носиоци неког значења и граматичке службе у реченици, односно функције. Значења неких морфема деца разумеју доста рано, док се разумевање неких других јавља касније. Дете може самостално закључити да суфикси *-ац*, *-ар* и *-ач* означавају вршиоца радње (мушког рода), на основу примера које је раније

⁴⁷ Међу првим цењеним граматикама у којој се нарочита пажња поклањала морфолошким појавама помиње се граматика латинског језика граматичара Маркуса Терентиуса Вароа (Marcus Terentius Varro, 116–127, *De Lingua latina*) (Ивић 1969: 20).

чуло, као што су: *писац, глумац, сликар, пекар, певач, играч...* Неке наставке за облик именица, као што су *-и* и *-е*, деца углавном употребљавају када желе да искажу множину одређене именице. На основу ових модела дете самостално формира речи и исказује их у одговарајућем облику.

У поменутом чланку се истиче да ученици у настави граматике често погрешно тумаче значења појединих придева (најчешће су то градивни придеви), што за последицу има погрешну употребу тих придева. Тако неретко можемо чути да је флаша за воду **водена флаша*, шоља за млеко **млечна шоља*, тањир за супу **супени тањир* и сл. Грешке се у дечјем говору јављају и у компарацији придева. С обзиром на то да вишесложни придеви граде компаратив помоћу наставка *-иј(и)*, не треба да нас чуди када деца (неретко и одрасли) кажу *високији, височији* или *вишљи* уместо *виши, беснији* уместо *бешњи*. Исто тако, несвесно усвојивши модел према коме једносложни придеви углавном граде компаратив помоћу наставка *-ј(и)*, деца исти принцип користе и код придева као што је *строг*. Стога ће дете (а често и одрасли) понекад уместо правилног облика *строжи* употребити *строжији*.

Ауторке чланка даље примећују да ученици млађих узраста основне школе, који усвајају језичке појаве у настави граматике, најчешће у компарацији придева посебно збуњује суплетивизам. Размишљајући логички, деца теже да формирају системске облике компаратива и суперлатива и код придева који имају суплетивну компарацију. Тако је за њих компаратив придева *добар – добрији*, придева *зао – злији*, а придева *мали – малији*. Слична ситуација примећена је и при промени неправилних глагола, јер их деца мењају као правилне. Приметивши да се глаголи у презенту првог лица једнине завршавају наставком за облик *-м*, деца често праве грешке и код глагола који су изузеци. Тако уместо *могу, хоћу, нећу*, говоре *можем, хоћем, нећем*, што није правилно, али они то свакако чине на основу аналогije са глаголским облицима *јесам, нисам, идем, пишем, умем* и сл. Када је реч о бројевима, грешке нису толико честе. Ипак, дешава се да дете, уместо *двадесет* каже *десетнаест*, по аналогiji назива бројева прве десетице.

Ауторке примећују да деца праве типичне грешке и када је реч о заменицама. Вођени обликом номинатива придевских заменица *некоји, никоји, свакоји*, она ће неретко рећи *некочији, никочији и свакочији*. Дешава се често да деца посматрају заменице као именице, те уместо упитно-односне придевске заменице *чије* и *које*, она поставе питање облицима *чијине* и *којева*. Веома честа типична грешка код деце, али и код одраслих (често и образованих људи), јавља се у облику акузатива средњег рода

једнине опште заменице *сав*. Аналогно показној придевској заменици *тај* у акузативу средњег рода једнине *то*, деца (и одрасли) сматрају да је исправан облик *сво* (нпр. *сво време*) уместо правилног облика *све* (*све време*).

Према аналогiji компарације прилога (адверба) за начин деца често умеју да направе грешку у ситуацијама када компарирају непроменљиве прилоге. Тада се дешава да измишљају нове, непостојеће, неконвенционалне речи, као што је то случај у примерима: *горе – горије, доле – долије, лево – левије, десно – десније*⁴⁸.

Проблемима наставе граматике у четвртом разреду основне школе посебно се бавила Рајна Драгићевић (2012: 120–132), наш истакнути српски лексиколог и лексикограф. Посебну пажњу у свом раду посветила је оним граматичким проблемима које ученици најбоље савладавају и онима који ученицима задају највише мука. Овде ћемо истаћи само оне сегменте истраживања који су везани за усвајање граматичких категорија, односно правилних облика речи, а у којима се огледа полажиште за наше истраживање. Према речима Р. Драгићевић, показало се да су ученици од свих граматичких проблема који се обрађују у четвртом разреду најбоље савладали род и број заједничких и апстрактних именица (*листови, радост, весеље и девојка*). Типичне грешке јавиле су се при одређивању рода именица у множини. Ауторка закључује да је „важно нагласити ученицима да се род именице у множини одређује и преко њеног облика у једнини, као и да се род одређује истовремено помоћу наставка и помоћу облика конгруентне речи” (Исто: 122). Када је реч о најлошије урађеним задацима, према њеним истраживањима, показало се да ученици четвртог разреда највише греше при одређивању глагола у будућем времену. Ученици нису препознали и подвукли цео глаголски облик футура, већ само инфинитив. „Неки су мешали презент и футур, па су, због мале сличности, подвукли *излећу* (уместо облика футура *ће процветати*) или чак *сада излећу*” (Исто: 126. и 127). Из наведеног је ауторка извела следећи закључак: „Показало се да ученици лако и брзо разумеју шта је прошло, садашње и будуће време. Без проблема решавају задатке у којима се од њих тражи да неку реченицу из садашњег времена пребаце у прошло или будуће. Међутим, очигледно треба више радити на упућивању ученика на чињеницу да се прошлост и будућност (углавном) исказују сложеним глаголским облицима”. На крају поменутог рада је истакнуто још и да су ученици неочекивано „мешали именице са придевима насталим од именица и

⁴⁸ Примери који су наведени у чланку (М. Маринковић, Ј. Маринковић 2012: 93–101) допуњени су личним примерима које сам чула у властитој пракси, посматрајући испитне часове у школи вежбаоници у Вршцу.

показали да нису сигурни у разликовању збирних именица од множине облика заједничких именица” (Исто: 128).

У нашем истраживању, такође се разматра разликовање ових граматичких облика, али је задатак који су ученици решавали другачије постављен. Ученици су најпре саставили реченицу од задатих речи у садашњем времену, а затим су је написали у прошлом и будућем времену. Видећемо у којој мери се резултати ових двају истраживања подударају (*Интерпретација резултата*, 207–270).

3. ОСНОВНЕ ПОСТАВКЕ МЕТОДИКЕ РАЗВОЈА ГОВОРА И МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ

Теоријска основа за даља разматрања теме јесу и досадашње студије и научни радови који се баве методиком развоја говора⁴⁹ следећих аутора: Радомира Матића (1986), Милорада Наумовића (2000), Вука Милатовића (2009; 2011), Зорице Цветановић, Валерије Јанићијевић и Вишње Мићић (2013), те методиком граматике у млађим разредима основне школе аутора: Драгутина Росандића (1988), Павла Илића (2006), Стане Смиљковић (2008), Милије Николића (2009) и других. У првом делу овог поглавља разматрају се нови модели рада на усмереним активностима из развоја говора са основним методичким смерницама. Акцент се ставља на интуитивно усвајање граматичких категорија, односно правилних облика речи. У овом делу рада приказани су основни путеви сазнавања у настави граматике, нивои учења граматике, принципи, методе и облици рада у настави граматике, као и општи модели методичке организације часа наставе језика (граматике). Предложиће се моделовани час наставе граматике, који ће даље послужити за конкретнији модел који би се користио у настави морфологије. Дате су и основне смернице за моделовани час граматике.

⁴⁹ Методика развоја говора је, према речима Вука Милатовића (2009: 13) и научна и наставна дисциплина и као таква има своју аутономност. Она је наставна дисциплина, јер проучава структуру и законитости одређеног наставног предмета, а њену научну предметност чине сама књижевност и наука о књижевности, као и наука о језику, односно лингвистика.

3.1. Основна начела методике развоја говора у области усвајања морфолошких облика речи

Усмерена активност у предшколској установи претпоставља одређено време за које васпитач организује једну јединицу активности из области васпитно-образовног рада. У зависности од узраста деце, он планира да за одређено време (обично од петнаест до четрдесет минута) реализује један сегмент из области која се односи на развој говора (Цветановић 2013: 103). То се односи и на планирање усмерених активности интуитивног упознавања граматичких категорија речи, односно морфолошког система.

У методичкој литератури која је везана за развој говора деце предшколског узраста, према нашим сазнањима, до сада није био понуђен ниједан модел за методички приступ усвајању граматичких категорија. Тежак (1996) сматра да методички приступ на предшколском узрасту треба да буде утемељен на иманентној (интуитивној) граматичкој⁵⁰, те представља *језичкоизразни приступ*: вежбе слушања, говорења, запажања и именовања неких основних језичких чињеница, са чиме бисмо се потпуно сложили. Овакав приступ захтева, пре свега, добро осмишљену методичку структуру активности (методичке етапе рада) на развоју говора, а исто тако и пажљиво одабране садржаје, методе и принципе рада.

О садржајима који могу да послуже за усвајање правилних облика речи говорићемо у четвртом делу овога рада (в. т. 4), а о путевима сазнавања и принципима рада, који такође са одабраним садржајима чине један методички приступ, биће речи у поглављима која се баве основним поставкама наставе граматике (в. т. 3.2). Овде је важно нагласити шта о њима кажу методичари еминентни за ову област. Као што смо већ истакли (в. т. 1.7), деца предшколског узраста усвајају морфолошке појмове интуитивним путем, али се акценат ставља и на индуктивно-дедуктивни пут сазнавања. Васпитач на основу конкретних, појединачних примера из текста наводи децу на правилан облик променљиве речи која постоји у језичкој норми, на уопштавање, те се потом примењују језичке вежбе или игре на којима се утврђује садржај и значење

⁵⁰ О овој проблематици ћемо нешто више рећи у поглављу: 3.2. *Основна начела савремене методике наставе граматике у млађим разредима основне школе.*

језичке појаве (в. т. 1.6). Деца ће уз добро вођење васпитача и типичне примере спонтано усвојити правила, која ће у разредној настави учити на часовима језика.

За облике, методе и принципе рада који се примењују у раду са децом предшколског узраста, Р. Матић (1986: 83) и М. Наумовић (2000: 62) наглашавају да *игра* треба да буде основни облик рада, основни принцип и основна метода рада. Игра подразумева све што улази у тај појам (в. т. 4.1). О принципима у настави се у литератури доста писало (в. т. 3.2), док су се у раду у предшколској установи начелно подразумевали слични принципи.

Када је реч о методама рада, можемо прихватити констатацију Емила Каменова (1995: 9), која се налази у „Моделу основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом”, да предност треба дати *активним* и *индуктивним методама* и подстицати учење путем *откривања*.

У ауторизованим скриптима за студенте, будуће васпитаче и васпитаче у предшколским установама, Зорица Цветановић, Слађана Јанићијевић и Вишња Мићић⁵¹, нуде следећу структуру активности која се базира на језичким вежбама или играма:

1. Мотивациона припрема
2. Најава теме
3. Прва језичка вежба (или игра)
4. Друга језичка вежба (или игра)
5. Трећа језичка вежба (или игра)
6. Стваралачки рад деце

Ауторке наглашавају да је ова структура дата веома уопштено, као општи модел за усвајање граматичких појава. Језичке вежбе могу бити носиоци активности и може их бити од једне до три у оквиру једне активности – зависно од узраста деце и циља који се њима жели постићи. С друге стране, ове вежбе могу бити саставни део активности које се везују за читање (причање/рецитовање) књижевног дела или говорну културу, као и саставни део неких других области. Васпитач има слободу да све понуђене моделе и вежбе комбинује и мења у духу циља који жели да постигне,

⁵¹ Скрипта је умножена за потребе студената Учитељског факултета на смеру за образовање васпитача и васпитаче у предшколским установама 2013. године. Структура активности која се базира на језичким вежбама или играма налази се на 51. страни.

затим садржаја, материјала и очигледних средстава које користи, и коначно, узраста и специфичности деце са којом ради.

У овој скрипти понуђен је и модел упознавања и тумачења књижевноуметничког текста, који ауторке именују као општи модел, јер је тај модел општеприменљив на све књижевне жанрове – причу, бајку, басну, лирску песму итд.: (1) мотивациона припрема; (2) најавна активности; (3) изражајно (интерпретативно) читање (причање/рецитовање); (4) разговор о доживљају; (5) објашњење непознатих речи; (6) разговор о тексту заснован на анализи (методичка интерпретација); (7) синтеза; (8) језик и стил и (9) стваралачки рад деце⁵².

Методички приступ усвајању садржаја на усмереним активностима у предшколском периоду разликује се од приступа у разредној настави: деца предшколског узраста не читају књижевна дела, већ их слушају и разговарају о њима са васпитачем. Све књижевне текстове који могу послужити у различите сврхе, васпитач мора пажљиво да бира и употреби у раду са децом. Дете прихвата књижевно дело зато што му се оно не намеће, али и зато што му се свиђа. Оно га асимилира захваљујући дијалогу, плодној размени идеја, заједничком стваралачком чину у коме се заборавља од кога је идеја или порука потекла (Дотлић и Каменов 1996: 11). Сваки васпитач може да адаптира прозни текст. Адаптација књижевног дела најчешће је неопходна у млађим групама, како би деца могла да га прате. Потребно је скратити реченице на пет до седам речи, искористити синонине уместо непознатих речи, свести описе на елементарне и базирати их на фабули и ликовима. Причање могу да прате илустрације, лутке на штапићима, апликације и слична помоћна средства, којима ће се деци предшколског узраста помоћи у замишљању и покретању маште. За наш рад је важно да знамо како се књижевни текст упознаје на предшколском узрасту, јер се помоћу њега, при усвајању правилних облика речи, прави корелација са књижевношћу, као делом васпитно-образовног процеса.

⁵² Ова методичка структура активности такође може да послужи за корелацију са моделима упознавања језичких појава на усмереним активностима за развој говора. Налази се у скрипти на страни 6.

3.2. Основна начела савремене методике наставе граматике у млађим разредима основне школе

Настава граматике има своју историју, традицију и требало би да се као свака наука непрестано развија – да се мења њена садржина, схватања, терминологија, да изграђује своје методе и принципе, да се обогаћује методичким поступцима и облицима рада. Граматика је у савременом животу вишеструко функционална и потребна: битна је карика у систему комуницирања, неопходна је са својим законитостима у усменом и писменом изражавању, предуслов је учењу страног језика, развија логичко мишљење и памћење, дисциплинује дух и подстиче развој одређених логичких операција. Савлађујући граматичке структуре, ученик стиче способност генерализације и уопштавања, навикава се да поштује законитости језика и да их примењује у практичном животу (Цветановић и Келемен 2011: 17).

Наставни часови на којима ученици упознају нове језичке појаве и појмове имају своје методичке посебности. Рад на наставном часу који се одвија по моделу у три фазе – троделна структура часа је „толико почетнички уопштен и упрошћен да пружа само оквирне смернице, али не и стваралачку сугестију и практична решења” (Николић 2009: 694). Таквом троделном структуром часа се не истиче специфичност обраде садржаја из граматике. Структура часа наставе језика мора да представља јасно дефинисане етапе методичког рада, логички редослед одређених активности које треба поштовати, али и мењати у зависности од самог садржаја језичке појаве. Методичка литература нуди одређена решења организације часа наставе граматике и језика уопште, без потпуног одговора на теоријску заснованост о прожимању наставних области српског језика.

3.2.1. Методички приступ настави граматике

Методика наставе српског језика, у чему се слаже већина савремених методичара, напушта традиционални систем формалистичког проучавања и афирмише функционалну наставу, која подразумева уочавање и разумевање одређених језичких појава у контексту, проналажење њиховог места у процесу комуникације, као и

залажење у њихове стилогене функције. 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. У традиционалној настави граматике наставник је држао предавања о језичким појмовима, која су често била пропраћена диктирањем. Наставник је своја излагања најчешће илустровао импровизованим и банализованим примерима, а у центру пажње била су формална обележја језичких појава која је ученик меморисао и догматски их репродуковао.

Савремено изучавање граматике искључује пружање знања путем предавања и диктирања. Језичке појаве се ученику не објашњавају, већ их он, уз наставникову помоћ сам уочава, схвата и образлаже. Уочава их не на тренутно смишљеним и често коришћеним примерима-моделима, већ у њиховој практичној функцији оствареној у тексту или живој говорној комуникацији. У савременој настави у центру пажње је функција и значење језичких појава, а форме њиховог испољавања посматрају се као разноврсност њихових функционалних и значењских могућности. Језичке појаве се уче осмишљено, појмови и законитости усвајају свесно и постају део ученичких изражајних потенцијала. Другим речима, ученик се ставља у повољнији положај, јер се подстиче да проучавањем и анализом текста открива граматичке појаве у контексту. Уз хеуристички разговор афирмише се индукција и текстовна анализа, затим самостално извођење дефиниција и правила, односно дедукција. Нови правци у развоју наставе граматике леже у *проблемско-истраживачко-стваралачком систему*, у коме ученик има улогу самосталног истраживача језичке појаве у процесу сазнавања природе, обележја и правила одређених граматичких појмова.

Оваква тенденција у настави граматике довела је до стварања и развоја нових методичких система који се данас у њој примењују. Павле Илић (2006: 499) истиче следеће методичке системе наставе граматике: (1) систем заснован на примени индуктивно-дедуктивних поступака; (2) систем проблемске наставе; (3) систем програмиране наставе и (4) учење путем откривања. Системи наставе граматике се могу дефинисати и као методички приступи настави граматике који се примењују у савременој настави. Тако *систем заснован на примени индуктивно-дедуктивних поступака* је најпримеренији методички приступ у разредној настави граматике. У овом методичком систему настава граматике се користи *логичким (општим)* методама којима се служе и друге научне дисциплине при откривању и сазнавању научних истина. Ученици се применом *наставних метода* (претежно дијалогском, текст-

методом и методом демонстрирања) подстичу да језичке појаве посматрају, уочавају, упоређују, запажају њихове битне одлике и долазе до дефиниција појмова и законитости. То неминовно изискује примену логичких метода, па се у такав процес сазнавања језичких појава укључују (1) анализа и синтеза; (2) компарирање; (3) конкретизација и апстракција и (4) индукција и дедукција. Овај методички систем подразумева кретања од појединачних примера ка формулисању правила, а затим од правила ка његовом поткрепљивању новим примерима, у њему је видно наглашен *индуктивно-дедуктивни пут сазнавања* језичких појава, и он носи основно обележје ових двеју удружених логичких метода.

Вођење ученика ка сазнавању језичких појава преко низа примера до правила, а онда од правила ка примерима, представља за њих природан пут стицања знања, јер та знања у њихову свест доспевају поступно, систематично и уз умно ангажовање које према коначном циљу усмерава наставник. Природност оваквог пута сазнавања језичких појава је у томе што се оне изучавају на језичким моделима реализованим у тексту или живој говорној комуникацији, односно на језику у својој практичној функцији. На таквим језичким моделима прво се разматра оно што је казано (написано), а затим *чиме* је и *како* то учињено колективним умним напорима ученика.

Дакле, изучавање граматике уз помоћ индуктивно-дедуктивног пута сазнавања, односно једног од више методичких система наставе граматике, обезбеђује се поступност, систематичност и трајност знања. У оваквом методичком приступу језичким појавама ученици долазе до сазнања сопственим умним напорима, али наставник је тај који усмерава ученичку пажњу те се оваквом приступу замера да је цео процес учења под његовом чврстом контролом и да су ограничене могућности за испољавањем ученичких индивидуалних способности (Исто: 507). Слажући се са овим, и ми такође сматрамо да је овакав методички приступ настави граматике у првом циклусу образовања најпримеренији ученичким способностима и могућностима.

Укратко ћемо размотрити остала три система према П. Илићу. У *систему проблемске наставе граматике*⁵³ је степен ученичке самосталности знатно већи, као и могућности за индивидуални креативни рад ученика. До сазнања о језичким појавама долази се индивидуалним решавањем проблема. Прво се ствара проблемска ситуација из које ће искрснути проблем. Даље је потребно адекватним поступцима решавати тај

⁵³ Овај систем је систематично и прецизно описала и разрадила Зорица Јоцић у својој докторској дисертацији *Проблемска настава граматике*, која је одбрањена 2009. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду.

проблем, затим проверити решења, кориговати и најзад усвајати. У настави граматике проблемске ситуације произилазе из недоумица везаних за њихову практичну употребу. Недоумице око ваљаности коришћења језичких облика могу се јавити у свим видовима употребе језика – у свакодневној говорној пракси ученика и њиховом писменом изражавању, а затим у говору који се чује у медијима, као и у књижевним текстовима. Уз помоћ овога система у настави граматике се ученицима омогућава да све што усвајају подвргавају сопственом критичком мишљењу. Проблемско решавање језичке појаве најпре почиње од сагледавања дефиниције, да би се затим поставио низ питања о њој и тако ученицима урезала у свест целокупна слика о датом језичком појму. Акцент се ставља на дедуктивни приступ, те сматрамо да је пожељније овакав приступ с времена на време применити у другом циклусу образовања на часовима обраде и утврђивања граматичких појава.

Систем програмирање наставе језика, како даље објашњава П. Илић (Исто: 512), захтева од ученика висок степен самосталности и ангажовања. Иако проблемске ситуације решавају индивидуално, ученици се делимично воде фронтално: то се чини при стварању проблемске ситуације, при формулисању проблема, утврђивању начина његовог решавања, корекцији резултата ученичког рада и коначном усвајању решења проблема. Ученици су упућени да исправност својих решења провере у *повратним информацијама* и да се даље крећу према *инструкцијама* које су им писмено дате. Програмирана настава се заснива на поткрепљењу, односно на бихевиористичкој теорији учења. Битни елементи програмирање наставе јесу: алгоритам, секвенца и чланци. Алгоритам подразумева тему означену наставном јединицом (нпр. *придевске заменице*). Секвенце обухватају делове његове теме (нпр. *присвојне и показне заменице*). Елементи секвенци јесу чланци, основни елементи градива обухваћени алгоритмом. Чланак чине: информација за ученике, задатак, простор за решавање задатка и повратна информација. За овакав методички систем сматрамо да је потребно много труда и улагања, али да ученицима у разредној настави није у потпуности прилагођен овакав начин усвајања језичких појава, с обзиром на узраст. Већ од петог разреда би програмирана настава језика била примеренија и пожељнија у настави морфологије.

За трећи систем – *систем учења откривањем*, према мишљењу П. Илића (Исто: 518), карактеристично је ученичко релативно самостално упознавање са новим чињеницама, правилима и генерализацијама помоћу истраживачких задатака. За овај систем учења, као и за систем проблемске и програмирање наставе, потребно је

предзнање ученика, што значи да је боље примењивати их у другом циклусу основног образовања или у трећем делу образовања (средње образовање), а не у првом циклусу основног образовања. Систем учења откривањем прати комбинација елемената проблемске и програмиране наставе, било да се као основни примењује индуктивни, било дедуктивни поступак.

У савременој настави језика јасно су издиференцирана *четири* методичка система, односно методичка приступа, али се они у наставној пракси међусобно не искључују, већ се најчешће допуњују. На одређеном часу може видно да доминира један од тих система који том часу даје основно обележје, али се на истом часу могу применити и наставни поступци који припадају другим методичким системима (приступима) наставе језика. У добро организованој настави граматике, језичке појаве се изучавају комбиновањем сва четири методичка система и тим појавама се приступа интегрално.

За школски приступ настави језика, његовом поимању и проучавању, хрватски лингвиста и методичар Стјепко Тежак (1996: 48) је извршио троделну поделу граматике на: *иманентну* (интуитивну), *дидактичку* (школску) и *научну* (аналитичку) граматику. Тежак наглашава да предност у настави има дидактичка граматика, којој је циљ учење језика. Дидактичка граматика треба да буде чврсто везана са иманентном и научном грамастиком, да би постигла тај циљ. Сликвито говорећи, дидактичка граматика израсла на научној основи искоришћава иманентну граматику како би ученику омогућила да се уз спонтано стечене језичке навике оспособи за нову, од тих навика мање или више удаљену језичку комуникацију. У млађим разредима основне школе, према Тежаку (1996: 93–110), методички приступ треба да буде језичкоизразни и језичкоизражајни, односно да се заснива на иманентној граматици (прва три разреда основне школе) и дидактичкој граматици (четврти разред основне школе). Језичкоизражајни приступ темељи се на функционалној дидактичкој граматици, који подразумева практичне вежбе језичког комуницирања. Лингвистичко-комуникацијски приступ, који се користи у вишим разредима основне школе подразумева усвајање теоријског знања о језику и утемељен је на систематичном проучавању битних структура стандарднога језика и стицање лингвистичке компетенције. Исто тако, и комуникацијско-функционални методички приступ темељи се на развоју комуникацијске компетенције и употреби знања о језику које укључује језичке и изванјезичке способности, вештине и знања, те је прилагођен ученицима другог циклуса обавезног образовања. Дакле, Тежак сматра да је на предшколском узрасту и у

разредној настави најприхватљивији иманентни методички приступ, који се у теорији сазнања тумачи као приступ који остаје у границама могућег искуства или у границама свести деце млађег узраста.

3.2.2. Пuteви сазнавања у настави граматике

Вук Милатовић (2011: 380) истиче да три основна пута сазнавања у настави граматике јесу: (1) анализа и синтеза; (2) упоређивање и аналогија и (3) индукција и дедукција (индуктивно-дедуктивни пут сазнавања). Анализа и синтеза, као важни логички путеви сазнавања у настави граматике и, уопште, у људском мишљењу, подразумевају разлагање поједине језичко-граматичке појаве на саставне елементе, закључивање на основу анализе и поновно враћање целини. „Развијање аналитичког и синтетичког мишљења као психолошких и психолингвистичких категорија дугорочан је и поступан задатак наставника” (Исто: 380). Упоређивање подразумева асоцирање и повезивање сличности и разлика, откривање сродности и различитости језичких појмова и појава. Аналогија је значајан пут сазнања и у научним истраживањима и у методичкој теорији и пракси, јер се помоћу ње једно језичко правило или језичка законитост упоређује са другом, откривају се заједничке карактеристике и додирне тачке. Индукција и дедукција представљају најзаступљеније путеве закључивања у настави граматике. Закључивање индукцијом, које подразумева пут од појединачних језичких појава ка правилу присутно је на часовима обраде градива, док се пут примене правила на појединачним примерима (дедуктивно закључивање) реализује на часовима утврђивања, обнављања и систематизације. Сам наставни програм налаже да се целовити сазнајни кругови у настави граматике, који започињу мотивацијом, а завршавају сазнавањем, резимирањем и применом одређеног градива, у савременом методичком приступу, отварају и затварају више пута током наставног часа. Такав сазнајни процес подразумева учестало спајање индукције и дедукције, анализе и синтезе, а, поред поменутих, захтева и „учестало спајање и конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке” (Николић 2009: 695). Индукција и дедукција су такође доста сложени психолингвистички процеси, те ученике морамо систематски оспособљавати да их правилно употребљавају у настави граматике.

3.2.3. Нивои учења граматике

У настави граматике је, осим путева сазнања, важно поштовати и нивое учења граматике који представљају „одређене методичко-сазнајне операције које су евидентне као такве, без обзира на то да ли је реч о часу обраде или о часу утврђивања” (Милатовић 2011: 383). Ми смо се определили за нивое учења граматике које је објаснио Вук Милатовић у својој систематичној и детаљној студији о настави граматике. Први и почетни ниво учења је *ниво уочавања* (ученик се вештим вођењем наставника доводи у ситуацију да сам уочава језичко-граматичку појаву). Овај ниво учења је присутан у методичком поступку *уочавање језичке појаве и утврђивање садржаја и значења језичке појаве*. Следећи ниво учења јесте *ниво препознавања* (ученик већ уочену језичку појаву препознаје у новом лингвометодичком контексту). Ниво препознавања је присутан у методичком поступку *провера правила у новим примерима (провера правила у новом лингвометодичком тексту)*. *Ниво дефинисања* (језичко уопштавање, стварање правила, дефиниција) је трећи ниво учења, који се примењује при долажењу до правила и дефиниција у заједничком раду ученика и наставника у методичком поступку *постављање правила – уопштавање*. *Ниво репродукције* (ученик је оспособљен да одређену језичку материју самостално репродукује – да вербално искаже правила, дефиниције и примере онако како је схватио и научио на часу), јесте ниво учења који је веома важан у мисаоном-психолошком процесу сазнавања свих ученика. *Ниво примене* (примена језичких сазнања у пракси, било да је реч о усменом или писменом изражавању ученика) је виши ниво учења, који је пожељно достићи и остварити на сваком часу граматике. *Стваралачки ниво* (аутентично и оригинално репродуковање и примена градива, давањем обележја властите стваралачке личности) је највиши и најсложенији, али исто тако и најпожељнији ниво учења, који се може применити при састављању задатака за наставне листиће који решавају ученици на самом часу. У методичкој литератури се стваралачки ниво учења граматике сматра обележјем даровитих ученика.

3.2.4. Принципи у настави граматике

Методички поступци и облици рада у настави граматике функционишу у складу с одређеним начелима и наставним принципима. Наставне принципе не треба схватити као строга начела или правила понашања којих се треба слепо придржавати у настави. Милатовић (2011: 377) истиче да принципе у настави граматике треба да схватимо као одређена начела којих се у наставној пракси треба придржавати како би рад на часовима језика био функционалнији, ефикаснији, економичнији и примеренији одређеним методичким околностима. Милија Николић (2009: 92) каже да је „зато најбоља она пракса која дидактичке принципе не уводи у наставу споља, већ их открива и уважава као стваралачке поступке и унутрашња својства књижевних дела и језичких појава, а самим тим и као менталне процесе у пријему уметничких творевина и практичних исказа”. Постоје различите класификације принципа у настави граматике.

Милија Николић (Исто: 91) сматра да су најбитнији следећи наставни принципи: (1) научност и васпитност наставе; (2) усклађеност наставе са узрастом и способностима ученика; (3) поступност и систематичност у наставном раду; (4) подешавање наставе према индивидуалним способностима ученика; (5) свесна активност ученика; (6) чулност (очигледност) у настави; (7) јединство (повезаност) теорије и праксе; (8) рационализација и економичност; (9) трајност знања и умења и (10) општа условност.

Милатовић (2011: 377) указује да „методичко-лингвистички наставни принципи проистичу из природе самог језика, најближи су природној структури самог језика, али, свакако, не могу увек бити чисто лингвистички, већ се додирују, или прожимају с граничним областима – дидактиком и психологијом” (Милатовић 2011: 377). Принципи који морају доћи до пуног израза на часовима граматике, према овом аутору, јесу: (1) принцип варијантности избора метода и поступака; (2) принцип научности, систематичности и доследности; (3) принцип повезаности теорије и праксе; (4) принцип повезаности различитих језичко-граматичких области; (5) принцип свесне активности; (6) принцип трајности (поузданости) знања ученика; (7) принцип приступачности; (8) принцип очигледности и (9) принцип индивидуалног прилажења ученицима (Исто: 377–378).

Настава граматике, као и свака друга област наставе, мора да обилује разним приступима, методама, принципима итд. Та разноврсност чини наставу граматике привлачном и занимљивом за ученике. Зато је неопходно, како закључује В. Милатовић (Исто: 378–379) указати на наставне принципе који посебно важе за граматику: (1) принцип научности; (2) принцип васпитности; (3) принцип примерености; (4) принцип текста; (5) принцип очигледности; (6) принцип занимљивости; (7) принцип стваралаштва ученика и (8) принцип поступности и систематичности. Као што видимо, методика наставе језика у досадашњим радовима углавном полази од општих педагошких принципа, али у мањој мери, има и оних у којима се узимају у обзир специфичности ове научне и наставне области.

3.2.5. Методе рада у настави граматике⁵⁴

Методе рада се узимају компоненте методичког приступа у настави. У литератури се могу наћи дефиниције овога типа: наставне методе су путеви или начини заједничког рада наставника и ученика у наставном процесу помоћу којих ученици стичу нова знања и развијају психофизичке способности. За наставни рад је од изузетног значаја да се планирањем и одабиром метода и њиховим међусобним комбиновањем, али и комбиновањем са осталим дидактичким компонентама, омогући ефикасно остварење постављених циљева и оптималан учинак у настави и учењу (Петровачки и Штасни 2010: 13. и 14). Методе се успостављају према начинима општења, врстама мисаоне делатности и начинима стручног приступа градиву. Из тога произилазе следеће врсте метода које се користе у настави: обавештајне (комуникационе), опште (логичке) и стручне (специјалне) (Николић 2009: 26–27). У обавештајне спадају: (1) дијалогска; (2) монолошка (говорне методе или методе живе речи) и (3) текстуална (текст метода). У опште или логичке методе рада спадају: (1) анализа и синтеза; (2) индукција и дедукција; (3) конкретизација и апстракција; (4) генерализација и специјализација; (5) поредбена метода и (6) метода решавања проблема. Николић у логичке методе, осим поменутих, убраја и методе: (1) запажања; (2) закључивања; (3) доказивања; (4) вредновања; (5) одабирања; (6) сређивања; (7) допуњавања; (8) елимисања; (9) класификовања; (10) уживљавања; (11) пројектовања;

⁵⁴ У савременој настави граматике путеви сазнавања и методе рада су семантички изједначени појмови.

(12) предвиђања; (13) стваралачког маштања; (14) асоцијативна метода; (15) статистичка метода и др.

Логичке методе су, како наводи аутор, супериорне над обавештајним методама, јер ако нема мисаоних радњи и истраживачких хтења, онда нема ни вредног сазнања које треба саопштити. Стручне или специјалне методе у настави матерњег језика обезбеђују *научност*, *стручност* и *практичност* у приступима језичким појмовима и појавама. У настави језика примењују се следеће стручне методе: (1) описна (дескриптивна); (2) поредбена и контрастивна; (3) методе трансформације (преобликовања); (4) супституције (замене); (5) транспозиције (преметања); (6) супсумције (подређивања); (7) суплетивна метода (метода допуне); (8) методе корелације и реконструкције; (9) структуралистичка метода и друге (Исто: 28). Попис метода које се примењују у настави језика (и књижевности) не може се практично исцрпети.⁵⁵ Методолошки корпус остаје увек отворен, јер се настава стално усавршава, а методе се гранају у низ својих, како познатих тако и могућих варијанти и функционалних склопова. Претензија за коначним инвентаром противречила би стваралачкој настави, јер би избор познатог стављала изнад трагања за непознатим, истиче Николић (Исто: 29).

3.2.6. Облици рада у настави граматике

Фронтални облик рада у настави граматике има велики значај. То је најзаступљенији облик рада у млађим разредима основне школе. Вук Милатовић, познат као филолог и методичар, сагледао је овај дидактички проблем из филолошког угла и нагласио је да „теоретичари и практичари истичу потребу да се фронтални облик рада замени диференцираним облицима рада, али се у томе није далеко отишло” (Милатовић 2006: 69). У литератури (Тежак 1980: 59) као основни организациони облици наставе граматике најчешће се помињу *фронтални*, *индивидуални* и *групни рад*. „У настави граматике се, из објективних организацијских разлога, фронтални облик рада не може избећи. Зато је веома битно, ради избегавања методичке монотоније и

⁵⁵ Милија Николић (2009: 29) наводи да увид у мноштво метода, које се примењују у настави српскога језика и књижевности, пружају следеће књиге:

Драгутин Росандић: *Методика књижевног одгоја и образовања*, Школска књига, Загреб, 1986.

Стјепко Тежак: *Грамматика у основној школи*, Школска књига, Загреб, 1980.

Крста Љубеновић: *Примена савремених метода у настави српскохрватског језика*, Школски час, 1983, 1, стр. 12–17; 2, стр. 51–61.

ублажавања, па и отклањања недостатака овог облика рада, оживљавати фронтални приступ различитим елементима других облика рада” (Јоцић, 2007: 152) или различитим садржајима који овај облик могу учинити динамичнијим: језичке игре, лексичке вежбе, квизови и језичко-литерарне игре.

У настави граматике, како закључује З. Јоцић (Исто: 153), „треба искористити склоност ученика за удруживање. Када више ученика учи заједно, они на различите начине прилазе решавању проблема, што их подстиче на размишљање и стваралачки однос према језику”. Ако желимо, по начелима групног рада, подстакнути стваралачки приступ ученика према језичкој проблематици, задаци морају бити тако одређени да се у оквиру заједничког рада од сваког појединца захтева одређени ниво самосталности. При томе, ученици се такмиче, али се и међусобно помажу. С. Маринковић (2003: 48) наводи да се групни облик рада може користити у готово свим подручјима наставе. У настави граматике може да се примени код обраде или утврђивања градива из области језика (нпр. примена знања у новим ситуацијама).

Већина методичара истиче као императив наставе граматике довођење ученика у ситуацију самосталног, истраживачког и стваралачког рада, што су, свакако, кључне карактеристике учења путем решавања проблема. То је приметила и З. Јоцић (2007: 43), те са лингвистичког аспекта говори о раду у пару (тандему) у оквиру методе кооперативног учења и наглашава да кооперативно учење подразумева организовање ученика у мање групе за поучавање. Рад у паровима представља само прелазни модалитет од индивидуалног ка сложенијим облицима групног и колективног рада и није пожељан облик рада у млађим разредима основне школе у настави граматике и српског језика уопште због недостатка солидарности на том узрасту (Исто: 169).

У настави српског језика, према оцени ове ауторке, индивидуални облик рада на најбољи начин отклања ученичку пасивност и мисаону инертност. Он помаже да ученик „развије истраживачке и стваралачке потенцијале, јер су ученици појединачно стављени у директан однос према одређеним задацима које морају индивидуално решавати, па крајњи успех зависи од самосталног ангажовања сваког појединца. Свакој настави је неопходан индивидуални рад, па и настави граматике” (Исто: 152). Чињеница је да „не може бити ефикасне наставе граматике, а ни стваралачког односа према граматичкој проблематици, без индивидуалног напора ученика у овладавању језичким феноменима. Битно је проценити колико је самосталан и стваралачки рад на одређеној граматичкој појави примерен ученику по обиму и тежини, односно да ли је индивидуални рад најуспешнији начин подстицања креативног приступа одређеном

језичком питању. Сагледавајући исти проблем с лингвистичког аспекта много раније, Тежак (1980: 63) је навео да се у настави граматике могу примењивати различити типови индивидуалног рада: рад помоћу уџбеника, рад помоћу наставних листића, испуњавање анкетних упитника, решавање задатака објективног типа, решавање тестова, програмирана настава и др.

3.2.7. Методички полазни текст

Према речима Милорада Дешића (1995: 329) „за сваког писца уџбеника, као и за сваког наставника матерњег језика веома је важно какав ће избор текстова понудити ученицима”. Да би се текст могао сматрати лингвометодичким, како аутор даље експлицитно истиче, потребно је да има два дела, тј. две целине коју чине текст у ужем смислу речи, изабран по методичким критеријумима и методичку апаратуру која садржи питања и друге радне захтеве и подстицаје (Исто 330), а такође и разна упутства која могу помоћи ученицима да нешто самостално запазе, упореде, истраже и сл.

Ниједан час граматике, како сматра Вук Милатовић (2011: 386), било да је реч о обради, утврђивању или проверавању, не сме проћи без *методичког полазног текста*, односно *лингвометодичког текста*⁵⁶, што се темељи на принципу текста. То је текст од којег се полази у процесу усвајања граматичких и правописних категорија. Почиње се од текста и вежба се у тексту – свака методичка радња одвија се у тексту. Лингвометодички текстови или методички полазни текстови су вишеструко функционални и помажу да се о језику говори из непосредне језичке праксе, а не из одређених апстрактних полазишта. Коришћењем лингвометодичких текстова настава граматике биће мање апстрактна и биће сведена на минимум граматизовања.

Методички полазни текстови могу бити жанровски веома различити. То су углавном везани (целовити) или неvezани текстови, говорни или писани. Везани текст подразумева: *краћи уметнички текст* (одломак из књижевног дела, басну, краћу причу, песму, пословицу, загонетку, анегдоту), *публицистички текст* (новински текст, расправа), *научно-популарни текст*, *информативно-пословни састави*, *ученички писмени задатак*, *тонски материјал и говорни текст*. Милорад Дешић (1995: 330)

⁵⁶ *Лингвометодички текст* први помиње Милорад Дешић (1984: 99–102; 1995: 329–332).

везане текстове назива „текстовима у ужем смислу” и сматра да се целовитост текста најбоље наглашава насловом који ће га означавати, именовати и информисати ученике о битним компонентама текста и који се обично разликује од наслова дела из којег је узет одломак. Наслови који се могу осмислити у облику питања, пословице или изреке, изазивају велику радозналост и у великој мери мисаоно ангажују ученике. Аутор такође наглашава да они углавном иду уз текстове намењене ученицима основне школе.

Невезани текст сачињен је од реченица које не чине целину, односно садржински невезаних 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 природе језичке јединице која се обрађује.

Лингвометодички текст мора да буде засићен примерима⁵⁷ језичке појаве, кратак, јасан, разумљив, логичан, примерен способностима и узрасту ученика, садржајан, занимљив, економичан, прилагођен потребама наставе граматике и, свакако, пожељно је да буде обрађен на неком од претходних часова. Такође, методички је оправдано да лингвометодички текстови „потичу из разних средина, из средина које се разликују по дијалекатским карактеристикама и по варијантним обележјима књижевнојезичког израза” (Исто: 329). Важно је поменути да се методички полазни текстови (лингвометодички текстови) на часовима граматике могу припремити на више начина: могу бити исписани на плакату, графофолији, наставном листићу, табли или се могу припремити путем презентације у компјутерском програму Power Point-у.

Према речима Рајне Драгићевић (2012: 181), која је, такође, ставила акценат на избор текстова у разредној настави граматике, лингвометодички текст пре свега мора бити „кратак, прилагођен узрасту ученика, да има неку васпитну поруку и довољно примера за језичку појаву која се одрађује”. Ауторка наглашава да је одабир текстова лакши када је реч о старијем узрасту ученика. Исто тако, текст мора да буде потпуно јасан, како наставник не би морао већи део часа посветити његовом тумачењу. Ауторка оправдава наменско састављање текстова у млађим разредима основне школе истичући да је „аутору методички допуштено да, кад год нема друго решење, сам осмисли одговарајући текст” (Исто). Насупрот настави граматике, Вељко Брборић (2004: 236)

⁵⁷ „Засићеност примјера зависи од предзнања и припремљености ученика за обраду, увјежбавање и провјеравање онога што обухвата наставна јединица. Уколико је материја мало позната ученицима, биће потребно више примјера да се схвати суштина излагања” (Исто: 331).

сматра да је у настави правописа оправдано „у нижим разредима основне школе ученицима давати издвојене примере и примере у реченицама, док је у вишим разредима основне школе сврсисходније ићи с реченицама и готовим (лингвометодичким) текстом”.

Наставу граматике „не можемо да посматрамо као нешто само за себе, изоловано од других наставних подручја, већ у његовом непрестаном прожимању” (Милатовић 2011: 389). Један од битних задатака наставе граматике јесте да успостави чврсту везу с наставом књижевности – књижевним делом. Настава граматике нам помаже да сазнамо како функционише језик у књижевном делу као уметничкој форми. Када је реч о обради наставног градива из граматике, пожељно је да лингвометодички текст буде књижевни текст, везани текст. За лингвометодичке текстове треба узимати одломке најбољих књижевних остварења. У току обраде књижевних дела неопходно је оспособљавати и усмеравати ученике да уочавају стилску функцију језика и примете како језик функционише у књижевноуметничком тексту. Прожимање наставе граматике с књижевним текстовима и с наставом писмености, па и с језиком свакодневног комуницирања, значи одржавање природног јединства између ових сродних подручја, с једне, и подстицање ученика да открију животворност и применљивост граматике, с друге стране” (Исто: 389). Настава граматике мора да успостави чврсту везу и са наставом говорне културе, с вежбама усменог и писменог изражавања, с лексичким и синтаксичким вежбањима и с наставом богаћења речника.

„Настава граматике има велики значај у остваривању наставних садржаја, не само предмета српски језик већ и осталих предмета” (Смиљковић и Милинковић 2008: 434). Данас је веома присутна корелација међу свим предметима у наставној пракси, те је без познавања језика веома тешко напредовати у осталим наставним областима. Савременост наставе граматике састоји се у томе што се ово наставно подручје обрађује паралелно у и споју са осталим наставним подручјима српског језика. На пример, у настави књижевности обнављају се и утврђују садржаји из језика и то најчешће у етапи *Језичке и стилске карактеристике књижевног дела*. Зато увек треба имати у виду повезивање граматичких питања са књижевним (ликови, поетски мотиви, песничке слике) или различитим облицима културе изражавања.

Основно правило је да настава граматике мора бити занимљива и привлачна ученицима. Граматичко наставно градиво је по природи такво да брзо ствара монотонију и досаду ако се не учи на занимљив начин. Занимљивост се постиже кроз игру, кроз занимљиве текстове, очигледност, разноврсност методичких поступака и сл.

Разноврсне језичке игре попут ребуса и укрштених речи исто тако могу наставу граматике учинити занимљивом.

3.2.8. Наставна средства

Већина методичара сматра да су илустрације у настави граматике неизоставни и неопходни део обраде језичких појава, што се темељи на принципу очигледности. Док једни сматрају да су илустрације пожељне након сазнавања битних својстава језичке појаве, други сматрају да илустрације и графички прикази могу поједноставити и визуелно дочарати правила и дефиниције. Иако се дефиниције у млађим разредима основне школе прилагођавају интелектуалним могућностима ученика, оне и као такве представљају својеврсно уопштавање (апстракцију). Наиме, илустрацијама се у наставу граматике уноси већи степен очигледности апстрактних језичких појава. Оне су блиске деци и изразито функционалне у настави јер уносе живост у њу, изазивају код ученика освежење, интересовање, лакше схватање, дуже памћење и разбијају монотонију правила и дефиниција. Важно је да илустрације не захтевају од професора разредне наставе и професора српског језика посебне сликарске склоности и умећа, али је пожељна извесна проницљивост. Оне се данас могу пројектовати и помоћу графоскопа и компјутерски. „Цртежи, графикони и слике нарочито су потребни оним наставним подручјима која су по садржају рационална и по природи вербална те изискују посебну мисаону концентрацију и брзо замарају ученике” (Николић 2009: 673). Зато само можемо претпоставити колико деци значе илустрације у настави језика и књижевности, колико им значи визуелна перцепција. Осим илустрација, предлажемо што више илустровање словима и начином писања, што спада у графостилистички поступак.

У наставној пракси наставници имају мало смелости да прикажу и представе језичке појмове на функционалан начин. Углавном се примењује записивање и подвлачење одређених језичких појава. Често се користе креде у боји, маркери у боји за графофолије, али се све чешће користе и презентације у Power Point-у, што је изузетно занимљиво и корисно ученицима, када је реч о иновативним наставним средствима. Усклађена са језичким примерима, илустрација представља сликовиту, прегледну и добро мотивисану синтезу. Она никада не сме бити сама, већ се мора „здружити са језичким исказима који јој претходе или следе, те се у оквиру читавог

методичког приступа појављује као међупоступак” (Исто: 677). Треба напоменути да су илустрације *помоћно средство* и не смеју потиснути или заменити језички материјал – лингвометодички текст или језичко правило. Слика треба да подстакне језичке примере и појаве, да их пропрати, а не да се постави изнад њих. Она упућује ученике да сагледају градиво из новог угла, да га изразе новим знаковним системом. Граматичка правила је пожељно илустровати или графички приказати, нарочито у млађим разредима основне школе.

3.2.9. Модели методичке организације часа

Методичка литература нуди више модела организације часа наставе граматике, али ниједан модел није потпуно одговорио на теоријску заснованост о прожимању наставних области српског језика. Педагошки модел наставног часа, сачињен од уводног, главног и завршног дела часа је исувише уопштен, а таквим моделом не истиче се специфичност и индивидуалност обраде садржаја из граматике. Структура часа наставе језика мора да представља јасно дефинисане етапе методичког рада, логички редослед одређених поступака које треба поштовати, али и мењати у зависности од самог садржаја језичке појаве.

Прве савремене методичке структуре часа у настави граматике, утемељене на природи садржаја, поставили су М. Николић (1988, 2009) и В. Милатовић (1991. и 2011). Ове две структуре су отворене за даља структурирања и моделовања часова. Милија Николић (2009: 694) сматра да су на часовима граматике најефикасније и најфункционалније следеће методичке радње: 1. коришћење погодног *полазног текста* (језичког предлошка) на коме се увиђа и објашњава одговарајућа језичка појава; 2. коришћење исказа (примера) из пригодних, текућих или запамћених *говорних ситуација*; 3. подстицање ученика да полазни текст *доживе* и *схвате* у целини и појединостима; 4. увиђање и обнављање познатих језичких појава и појмова који *непосредно доприносе* бољем и лакшем схватању новог градива; 5. упућивање ученика да у тексту, односно у записаним исказима из говорне праксе, *уочавају примере* језичке појаве која је предмет сазнавања; 6. најављивање и бележење *нове наставне јединице* и подстицање ученика да запажену језичку појаву *истраживачки сагледају*; 7. сазнавање *битних својстава* језичке појаве (облика, значења, функције, промене, изражајних могућности...); 8. сагледавање језичких примера *са разних становишта*, њихово

упоређивање, описивање и класификовање; 9. илустровање и *графичко представљање* језичких појмова и њихових односа; 10. *дефинисање језичког појма*; истицање својстава језичке појаве и уочених законитости и правилности; 11. препознавање, објашњавање и примена сазнатог градива у новим околностима и у примерима које наводе сами ученици (непосредна дедукција и прво вежбање); 12. утврђивање, обнављање и примена стеченог знања и умећа (даља вежбања, у школи и код куће). Ове методичке радње, како даље наводи сам аутор, међусобно се допуњују и прожимају. Остварују се у сукцесивној и синхроној поставци. Неке се могу померати испред или иза наставног часа. На основу оваквог модела рада у настави граматике може се закључити да је аутор разрадио индуктивни пут сазнавања, наводећи детаљно сваки корак који би требало реализовати у непосредном раду са ученицима. Дидактички пут сазнавања је уопштеније приказан, али је јасно постављен темељ на основу кога се он може даље разрадити.

Настава граматике у млађим разредима подразумева нешто једноставнији приступ садржајима. Имајући то у виду, Вук Милатовић (1991: 144–145; 2011: 388) је понудио моделе који практичари најчешће примењују на часовима језика. Његови модели се, свакако, ослањају на методичке радње које је поставио и понудио М. Николић. Први модел има више етапа, и то: 1. разговор о тексту; 2. уочавање језичке појаве; 3. утврђивање садржаја и значења; 4. уопштавање – постављање правила; 5. провера правила у новим примерима; 6. језичка игра; 7. проверавање усвојеног градива (контролни или изборни диктат); 8. самостални и стваралачки рад ученика и 9. домаћи задатак. У истој методичкој литератури понуђен је још један модел, који је уопштенији, те се мање практикује у наставној пракси: 1. припрема; 2. обрада новог градива; 3. вежбање; 4. закључно понављање и 5. проверавање (испитивање).

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. Осим тога, модел часа који предлаже В. Милатовић подржава све нивое знања ученика – од уочавања до стваралаштва. Тиме се у први план ставља и развијање културе говора и неговање дечјег језичког стваралаштва.

У *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* Симеона Маринковића (2003: 130. и 131) понуђен је уопштенији модел организације часа наставе граматике и остављена је слобода да га даље сами моделујемо и прилагођавамо

садржају наставних јединица из поменуте области: 1. упознавање полазног текста; 2. уочавање граматичке појаве; 3. анализа граматичке појаве на другим примерима; 4. извођење правила; 5. вежбање и проверавање. Етапа *анализа граматичке појаве на другим примерима* у овом моделу није најбоље методичко решење, јер се навођење и анализа на другим примерима најфункционалније може реализовати тек након постављања правила. Најбоље је да се ученици добро упознају на граматичким појавама из полазног текста. Уочавање и анализа треба да се врше на истом лингвометодичком тексту, јер се само тако може схватити како функционише језички систем засићен одређеном језичком појавом.

Смисао наставе граматике је у томе да ученик препознаје одређене језичке појаве, да их, уз помоћ наставника, дефинише и открије правило, а потом примени то правило на новим примерима, на новим лингвометодичким текстовима. Појам *језичке појаве* објашњен је у *Грааматичком и лингвистичком појмовнику* Милице Радовић Тешић (2011: 66), у коме је понуђено шире значење – „све оно што чини језички систем; 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. Даље, наставник је дужан да конкретним, јасним и недвосмисленим питањима наведе ученике на самостално долажење до језичког правила. Циљ је постигнут тек када ученици успеју да формулишу правило, а наставник само допуни или поправи њихове одговоре и формулације, уколико је неопходно. Р. Драгићевић (2012: 157) у својим упутствима за писање бољих уџбеника наглашава да ће ученик лакше разумети појаве и процесе у језику ако се уз правила наводе и изузеци.

Обрада језичке материје не завршава се дефиницијом и проналажењем одговарајућих примера на новом лингвометодичком тексту, већ се даљи рад усмерава према практичној примени знања у оквиру усменог и писменог изражавања и обраде уметничких текстова. Усмено изражавање је најзаступљеније у *језичким играма* које се реализују на часовима граматике ради даљег мотивисања и буђења активности ученика. Писмено изражавање доминира у *провери усвојеног градива*: контролни или изборни диктат, слободни или стваралачки диктат, затим преписивање и остали облици писменог изражавања. У етапи *самостални и стваралачки рад* професорима разредне наставе лакше је да задају ученицима задатке из наставних листова, али се више препоручује самостална израда наставних листића у којима ће више бити заступљени задаци на највишим нивоима знања (примена и стваралаштво). Наставни листићи треба

да имају унапред припремљене задатке који чине једну целину. Пожељно је да листићи садрже и допунске задатке на нивоу стваралаштва, које ће ученици решавати након што ураде основне. Повратна информација мора бити неизоставни део часа.

3.3. Методичко моделовање часа наставе граматике

Модели методичке организације часа могу и морају бити различити. Коришћењем само једног модела у обради одређене језичке појаве наставу граматике чини незанимљивом и једноличном. Лако се може запасти у монотоне обрасце или парадигме које спутавају и демотивишу како наставнике, тако и ученике. Методичке моделе не треба схватити као рецепте и форме којих се треба строго придржавати и примењивати их у настави књижевности, у настави граматике или било којој другој наставној области. Модел часа из језика треба прилагодити самој језичкој појави и типу часа. Моделовањем структуре часова настава граматике постаје функционалнија, занимљивија, интересантнија и ефикаснија у сваком погледу.

У даљем тексту понуђен је моделовани час граматике који је ексцерпиран из рада „Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа” (Цветановић и Келемен 2011: 17–26). Циљ овог поступка јесте да се прикаже један вид увођења иновације у наставу граматике путем моделовања структуре рада на часовима језика. Ако пођемо од захтева да методика наставе језика мора успоставити чврсту везу са наставом књижевности, јер се у књижевном делу види како функционише језик у својој стилској функцији, слободно можемо моделовати час граматике користећи већ именоване и постојеће етапе часа из књижевности. На основу постојећих модела могу се моделовати етапе часа посебно за наставу граматике. Методичку структуру моделованог часа граматике бисмо представили на следећи начин (Исто: 22):

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Изражајно читање везаног лингвометодичког текста
3. Разговор о непосредним доживљајима и разумевању текста
4. Уочавање граматичке појаве
5. Утврђивање значења и функције граматичке појаве
6. Најава наставне јединице
7. Постављање правила (дефинисање, уопштавање)
8. Провера правила у новом лингвометодичком тексту
9. Језичка игра (облици усменог изражавања)
10. Проверавање усвојеног градива

– Облици писменог изражавања (контролни диктат, изборни диктат)

11. Самостални и стваралачки рад ученика

12. Домаћи задатак

Предност овакве организације часа, по нашем мишљењу, састоји се у јасном истицању назива сваке етапе рада која се реализује пре самог уочавања граматичке појаве. Називи етапа преузети су из општег модела наставе књижевности, захваљујући међусобном прожимању наставних области. Тако се чини уштеда времена у корист сва три наставна подручја. Наставу граматике повезујемо са претходном обрадом уметничког текста и помоћу уметничког доживљаја развијамо радозналост за језик и стилске особености граматичке појаве. Дакле, под лингвометодичким текстом, у овом случају, подразумевамо искључиво везани текст. Акцент неће бити на доживљају и разумевању лингвометодичког текста као на часовима књижевности, с обзиром на то да се исти текст већ обрадио на неком од претходних часова. Етапом *утврђивање значења и функције граматичке појаве* дијалошким методом се утврђује најпре значење граматичке појаве, а затим и њена функција у језику. Под функцијом подразумевамо ситуације у којима ученик може да употреби одређену граматичку појаву. Илустрације у настави граматике треба да се искористе и употребе увек када је изводљиво визуелно приближити ученицима језичку појаву и правило до кога су дошли. Из тог разлога нисмо посебно истакли етапу *илустровање или графички приказ граматичке појаве*. Оно што би се посебно могло истаћи, јесте употреба *појмовне мапе*, односно тзв. *мапе ума*⁵⁸, које представљају графички приказ појмова или чињеница, њихових међусобних веза и односа коришћењем речи, бројева и слика, различитих боја, величина и просторних односа. Оне се могу искористити за сумирање закључака до којих се у току часа дошло (нпр. у етапи *постављање правила* или *уопштавање*), односно за систематизовање знања (нпр. у етапи *самостални стваралачки рад* или на часовима систематизације). У прилозима је наведен пример једне појмовне мапе на којој је приказан однос морфолошких јединица које се изучавају у првом циклусу усвајања појмова из морфологије (в. прилог 1). За *Језичку игру* која треба да траје највише пет минута, најефикасније је искористити само облике усменог изражавања, без сувише записивања. Реализовањем језичких игара подстиче се веће интересовање за градивом, ангажије се ум на истраживање и тако спаја

⁵⁸ Мапа ума је „моћно графичко средство које обезбеђује универзални кључ за ослобађање потенцијала мозга” (Бузан и Бузан 2005: 48)

пријатно са корисним. При провери новог градива путем диктата посебно треба нагласити да се изборни диктат никада не реализује код службе речи у реченици.

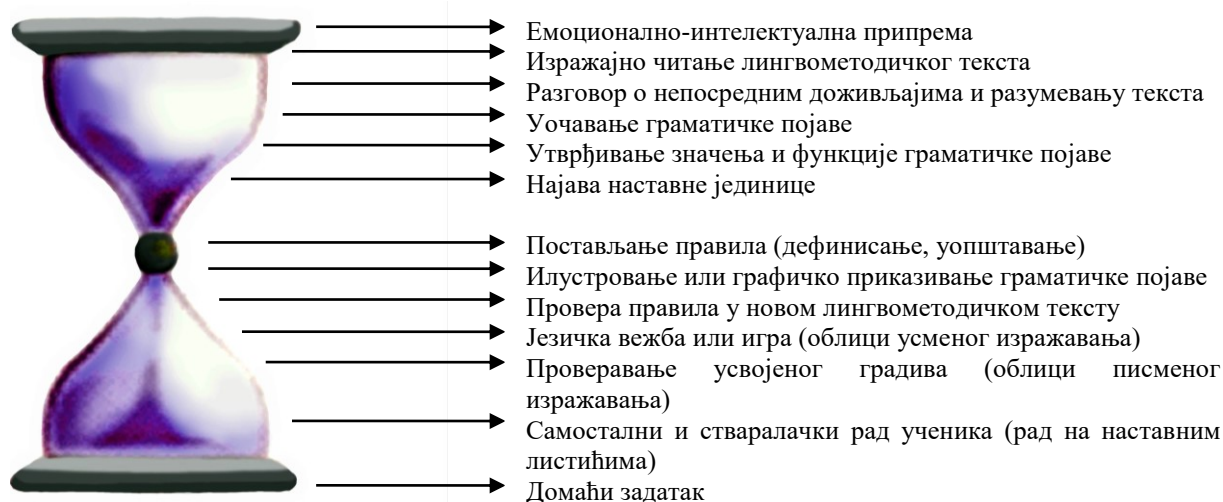
3.3.1. Основне методичке смернице за моделовање часова граматике

Наставне јединице из језика су толико разноврсне по опсегу, тежини и садржају, да се могу успешно и економично обрађивати у времену од 20 до 90 минута. За обраду неких наставних јединица из граматике потребно је пола часа, а за друге и до два наставна часа. Тако, на пример, за наставне јединице као што су *Променљиве врсте речи* и *Непроменљиве врсте речи*, не може се планирати обрада која би обухватила цео индуктивно-дедуктивни пут у времену од 45 минута. Ове језичке појаве су сувише апстрактне и обухватне да би се за један наставни час обрадиле са ученицима четвртог разреда основне школе.

У настави се мора избегавати наметање граматичких правила, дефиниција и категоризације, јер се тиме само потискује индуктивни пут и ускраћује се ученицима природни ток сазнавања и поимања језичких појава и појмова. Час треба започети мотивисањем ученика садржајима који су конкретно везани за садржај лингвометодичког текста. Ученике највише мотивишу откривалице, игре меморије, укрштене речи, игре асоцијација, загонетке и испуњалке. Наставници могу испољити своју креативност помоћу разних апликација или литерарног стваралаштва. Мотивисање за рад не сме се завршити емоционално-интелектуалном припремом, већ мора трајати све време док се обрађује наставна јединица.

Лингвометодички текст мора да се припреми за сваког ученика пре уочавања језичке појаве. Ако наставник процени да ће преписивање текста и правила, до кога ће касније доћи ученици, одузети много времена, тада може припремити за сваког ученика полупрограмирани материјал у облику свеске. Она може да садржи следеће јединице: лингвометодички текст, правило и примере, илустрацију или графички приказ правила, нови лингвометодички текст, упутство за језичку игру, упутство и задатак за проверу градива у новим примерима, задатке са самостални стваралачки рад и упутство за домаћи задатак. Нису сви наставници у могућности да редовно организују овакве часове језика, али је понекад потребно разбити монотонију традиционалних радњи. Презентације помоћу компјутера су ученицима млађих разреда најпривлачнији начин рада.

Дакле, најпожељнији је индуктивно-дедуктивни приступ раду (методички приступ). Методе које су најпожељније на часовима језика јесу дијалогска метода и текст метода. Што се сазнајних путева тиче, на часовима граматике „нема јасно одељених фаза” (Николић, 2009: 696). Замислимо ли пешчани сат, можемо себи представити пут сазнавања у настави језика (Цветановић и Келемен 2011: 24):



Графички приказ 3. Индуктивно-дедуктивни приступ настави граматике као основа за моделовање часова

Ово свакако није прецизни нити коначни ток сазнавања, јер се у првим етапама часа такође преплићу индуктивни и дедуктивни путеви сазнавања. Индуктивни пут укључује аналитичко-синтетички пут сазнавања лингвометодичког текста, а исто тако и конкретизацију и апстракцију језичких појава и појмова.

Методика наставе језика бори се с многим потешкоћама које свакодневно ничу на теоријском и практичном нивоу, док се лингвистичка наука динамично развија и, с друге стране, постаје све богатија и разуђенија. Методика неће решити ниједан лингвистички проблем, али ће допринети да лингвистика, односно граматика заузме достојанствено место у школи и да се ученици другачије односе према овој апстрактној дисциплини.

Наставници, односно професори разредне наставе и професори предмета српски језик наилазе на велике потешкоће при реализацији у настави језика, пре свега због недостатака материјалних средстава у школама, помоћу којих могу лакше да организују своје часове. Њихова креативност и смелост, као и умеће представљања градива на што лакши начин увек ће се ценити и наградити дугорочним знањем и

заинтересованошћу ученика. Важно је пратити иновације у свим наставним областима српског језика и бити упућен у нове предлоге и методичка решења. Једно од решења јесте и моделовани час граматике који смо понудили као вид „симбиозе” општег модела обраде уметничког текста (књижевност), модела наставе језика у којима се преплићу језичке вежбе и језичке игре као облици усменог изражавања (култура изражавања).

Моделовањем структуре часа граматике настава постаје функционалнија, занимљивија, интересантнија и ефикаснија у сваком погледу. Основно је да у сваком моделу препознајемо одређене етапе рада, али и то да тај модел можемо убудуће по потреби и даље моделовати и усавршавати.

3.4. Унапређивање наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије⁵⁹

Примена наставне технологије у настави граматике је још једна од иновација којом се могу постићи много бољи резултати него у условима када се настава одвија без средстава и само вербално. Настава граматике која се одвија уз помоћ текста, слике, звука у комбинацији даје трајнија знања и помаже ученицима да успешно савладају градиво из ове области. Ипак, постоје два предуслова за коришћење наставних технологија у настави граматике. Први је опремљеност школе и могућност да се техника у школи стално иновира. Други предуслов је да наставник планира и припрема наставу тако да функционално користи наставну технологију, јер је он реализатор наставе и од његове креативности зависи како ће се настава граматике одвијати. Граматика се учи и примењује у свакодневном животу, па је коришћење савремених наставних технологија један од начина да то учење и примена наученог буду једноставнији и лакши, уз активно ангажовање ученика.

Синтеза, односно склоп најмање две технологије, чини мултимедијалну технологију која омогућава унапређење квалитета наставе граматике. Мултимедијалне наставне технологије могу се користити не само током једног наставног часа граматике, већ се могу применити у свакој етапи од којих се час састоји. Међутим, наставници наставу граматике треба да посматрају целовито, као интегрисани део наставе предмета Српски језик, и користе савремене наставне технологије да успешније реализују наставу. У школи се још увек често користе само табла и уџбеник, што није оправдано, јер ученици у све већем броју имају персоналне рачунаре код куће и користе све погодности савремених информационих технологија да би трагали и истраживали за оним информацијама које их интересују. Зато наставници и школа морају ићи у корак са брзим променама у начину учења и долажења до информација. Ни настава граматике не може се посматрати изоловано и ван образовног процеса и самог окружења у којем ученик одраста. За наставу граматике се могу искористити апсолутно све наставне технологије. Електронске књиге и уџбеници могу постати основни извор знања у настави граматике, посебно у трећем и четвртном разреду

⁵⁹ О овој теми смо опширније писали у раду „Унапређивање квалитета наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије” (Цветановић и Келемен 2012: 33–42).

основне школе. Компјутерске мултимедијалне презентације најчешће су коришћене у нашим школама на часовима граматике. Оне повезују текст, слику и звук и помажу да настава граматике не буде сведена на сувопарно учење правила. На часовима граматике интерактивне табле у комбинацији са одговарајућим софтвером омогућавају да се настава реализује квалитетније. Водећу улогу има компјутер који је повезан с интернетом, уз све потребне додатке као што су звучници и камере путем којег се могу проналазити садржаји потребни за реализацију наставе. Интернет може послужити као извор информација и као помоћ у учењу граматике, уз упутства наставника. Велики допринос коришћењу мултимедијалне технике треба да у будућности омогуће мултимедијалне учионице, које ће бити опремљене различитим медијима за функционално коришћење у настави граматике.

3.4.1. Примена мултимедијалне технологије у настави граматике

У настави граматике мултимедијална технологија користи се у функцији обраде нове језичке појаве или утврђивања граматичких знања. У зависности од тога да ли се обрађује ново, или утврђује научено градиво користе се методички путеви сазнавања којима одговара коришћење мултимедијалне технологије. Због самог методичког начина који је индуктивни или дедуктивни, наставник бира адекватну комбинацију метода, средстава и технологија које ће помоћи да се остваре циљ и задаци часа. Наставник коришћењем наставне технологије избегава сувопарно граматизовање, вербално и бубалачко учење граматике, јер путем савремених технологија буди пажњу ученика и утиче на трајност и квалитет знања. У настави граматике могуће је користити све предности савремене наставне технологије. Обрада и утврђивање граматичких садржаја реализује се увек уз помоћ текста, слика, илустрација, филма, стрипа и осталих садржаја који својом очигледношћу наставу граматике чине занимљивом уз избегавање вербализма. Коришћење мултимедијалног пројектора или интерактивне табле у комбинацији са компјутером, даје најбоље резултате у приказивању садржаја помоћу којих се учи граматика. Програмирана настава граматике данас се, без проблема, може организовати помоћу компјутерске технологије, јер је персонални рачунар наша свакодневица и већ сада га имају многа деца. Мултимедијална технологија као спој различитих технологија које се користе у настави може бити одлична основа за обраду и утврђивање граматичких садржаја.

Електронске књиге и уџбеници су посебно припремљени за читање и рад на компјутеру. Ови уџбеници могу садржати текст, слике, звук, филмове и звучне анимације филмова. Ученицима се, тако, пружа могућност да индивидуално усвајају градиво и напредују према својим способностима. У настави граматике ови уџбеници могу бити веома функционални у вођењу ученика до постављања језичког правила и, касније, кроз примену правила у новим примерима. Предност оваквог усвајања градива из граматике је у томе што ученици могу да се врате на садржаје који им нису довољно јасни, на пример да поново прочитају лингвометодички текст, да добију повратну информацију о урађеном и нову о садржајима који их интересују. Такав електронски уџбеник је и интерактиван, а њиме се посебно функционално може реализовати програмирана настава граматике. Посебно треба истаћи електронске енциклопедије у којима ученици могу пронаћи језичке појаве, објашњења, примере.

Мултимедијалне компјутерске презентације се све више користе у настави, јер се на њима могу комбиновати звук, слика и текст. Постоје различити програми у којима се може припремити презентација, а у нашим школама најпопуларнији је Power Point. Наставник може да презентацију у настави граматике користи тако што ће је осмислити да прати ток часа, од лингвометодичког текста до стваралачког рада ученика. Могуће је презентацију користити као подстицај за откривање језичке појаве на часовима обраде. Презентација која се користи на часу граматике помаже да усвајање граматичких правила не буде само вербално и „бубалачко”. Посебно је функционално коришћење компјутерске презентације на интерактивној табли на којој наставник и ученици могу обележавати, дописивати и писати. Тако се и избегава највећи проблем у настави граматике – граматизовање, свођење граматике на сувопарна правила и теоретисање. Мултимедијалне презентације могуће је пронаћи и на интернету, а користан сајт на којем се налазе упутства за самостално креирање мултимедијалних презентација је www.edu-soft.rs.

Мултимедијалне софтвере за наставу граматике могу да припреме сами наставници или они могу бити већ припремљени за коришћење на часовима. Софтвери помажу наставницима да граматику учине занимљивијом. Наставници од издавача или на сајтовима који се баве едукацијом могу пронаћи презентације, филмове, материјал за програмирану наставу и тако користити готове материјале. Међутим, наставници морају бити веома опрезни, и сваки материјал морају детаљно прегледати и уверити се да не постоје материјалне или друге грешке. Учење граматике подразумева усвајање и примену граматичких правила, а ако су ова правила погрешно постављена или дати

лоши или нетачни примери, онда је наставна технологија више штетна него корисна. Посебну пажњу треба обратити и на евентуалне правописне грешке у материјалу који се припрема или се преузима. Правопис ученик учи стално, и док чита и док пише, стога је потребно да правописних грешака нема у уџбеницима, текстовима које ученици читају, тексту који се пише (по табли или се приказује помоћу рачунара), као ни у материјалу који се користи у наставној технологији. Посебно се овим софтверима може унапредити настава граматике и усменог и писменог изражавања ученика коришћењем едукативних игара. Све језичке вежбе могу се осмислити тако да ученици играјући се уче граматiku.

Интернет је извор информација који се може користити као извор знања који је све доступнији и у нашим школама. Ученици у све већем броју користе персоналне рачунаре и имају везу са интернетом. Компјутер ученици користе за добијање информација и то наставник може искористити у настави. У настави граматике ученицима се могу дати задаци да пронађу језичку појаву у текстовима са интернета, да заједно са наставником трагају за информацијама о језичким правилима и недоумицама. Ученици, као и наставници, увек треба да имају на уму да нису све информације добијене на интернету увек тачне и да је потребан опрез. Интернет је наметнуо ново значење речи истраживати, тако да многи основно значење глагола *истраживати* везују управо за истраживање на самом интернету.

Мултимедијалне учионице у школама полако постају наша свакодневница, иако школе углавном имају медијатеке, просторије које су опремљене различитим дидактичким медијима и специјализоване за коришћење различитих извора знања. У ближој будућности мултимедијална учионица би била опремљена савременим дидактичким материјалима и технологијама, могла би да садржи компјутере, БИМ пројектор, интерактивну таблу, таблицу за писање повезану са компјутером, камеру, интерактивни реакцијски систем. Оваква учионица унапредила би наставу граматике, као и образовни процес уопште.

Електронске мапе ума су веома популарне и корисне у настави граматике. Помоћу софтвера *Text 2 Mind Map* може се лако и једноставно креирати компјутерска мапа ума. Прво се креира кључна реч, односно централни лик, а затим се дописују речи које ће се распоредити у гране. Овакав начин приказа морфолошких облика речи омогућило би ученицима брже памћење садржаја. Васпитачи могу уместо речи да убацују симболе.

3.4.2. Пример практичне примене мултимедијалне технологије на часовима граматике

Коришћење мултимедијалне технологије може се практично приказати на основу методичког моделовања часа наставе граматике. Наставник се припрема за обраду и током моделовања часа бира и спрема адекватна мултимедијална средства која су у функцији садржаја које треба усвојити. Узећемо у обзир већ поменути структуру моделованог часа граматике (Цветановић и Келемен 2011: 24) и на основу њега може се приказати и објаснити како наставници могу да примене мултимедијалну технологију и иновирају те поступке на основу мултимедијалних средстава. Методички поступци који подразумевају модел часа граматике се обично састоје из дванаест етапа наставног часа које се везују у целину.

Час треба започети *Емоционално-интелектуалном припремом* ученика садржајима који су конкретно везани за садржај лингвометодичког текста. Ученике највише мотивишу откривалице, игре меморије, укрштене речи, игре асоцијација, загонетке и испуњалке. У првој етапи рада могу се искористити све поменуте технологије као израз мултимедијалне технологије и то је синтеза аудиовизуелне и компјутерске наставне технологије. Пожељно је користити синтезу технологије манипулацијских и оперативних техника (ученици вођени наставниковим питањима долазе до одређених решења) уз коришћење уџбеничког књижевног текста или текстова из брошура. *Изражајно читање и разговор о непосредним доживљајима и разумевању текста* подразумева коришћење усмене и писане речи. Лингвометодички текст може бити осмишљен и на основу ситуације из филма, слика и илустрација, стрипа, или, једноставно, посматрања предмета или појава.

Данас је најједноставније припремљени материјал приказати помоћу рачунара. На пример, деца могу посматрати стрип тако што се на компјутеру појављује облак по облак са речима или реченицама које изговарају ликови на сликама или у стрипу (уочавајући тако одређену језичку појаву). Могу се, такође, приказати слике из свакодневних ситуација на основу којих се могу осмислити и одмах написати реченице у функцији лингвометодичког текста. Приликом утврђивања ученици могу сами припремити материјал који приказује где су они пронашли језичку појаву о којој су учили. *Уочавање граматичке појаве и утврђивање значења и функције граматичке појаве* је најефикасније организовати помоћу технологије писане речи. У овој етапи

обично се ученицима подели лингвометодички текст у којем се уочавају граматичке појаве и утврђују значења и функције тих појава помоћу технологије манипулацијских и оперативних техника, јер наставник подстиче ученике да сами схвате језичку појаву индуктивном методом.

Позитивни резултат поменутих технологија је самостално долажење ученика до одређених правила везаних за уочену граматичку појаву. Већ смо истакли да се у настави мора избегавати наметање граматичких правила, дефиниција и категоризације, јер се тиме само потискује индуктивни пут и ускраћује ученицима природни ток сазнавања и поимања језичких појава и појмова. Организовано посматрање може на часу граматике да подразумева посматрање скица, илустрација, шема или графичких приказа правила на којима се заснивају граматичке појаве које се обрађују. Тако ће ученици бити у прилици да визуелизују одређена правила у језику и моћи ће експлицитно да га сагледају. Правила могу бити приказана на различите начине, а за ученике млађих разреда најадекватније су табеле, схеме као и персонификовање језичких појава, које је могуће прегледно и систематично приказати уз помоћ савремене технологије. *Језичке игре* реализују се на часовима граматике ради даљег мотивисања и буђења активности ученика, а подстичу их на истраживање и повећавају интересовање за градивом. Таквим ангажовањем спаја се пријатно са корисним. У овој етапи на часу веома је функционално употребити аудио-визуелну наставну технологију, посебно што се неке игре веома успешно могу реализовати комбинацијом звука и слике. На пример, приликом лексичких игара могуће је приказивати предмете који у језику имају синонине, па их помоћу друге слике или звука повезати у реченицу, па и у кратку причу. У етапи *самостални и стваралачки рад* препоручује се самостална израда материјала уз помоћ рачунара, у којима ће више бити заступљени задаци на највишим нивоима знања, а то су примена и стваралаштво, као што смо већ и напоменули. Посебно су функционални програмирани материјали који се користе уз помоћ компјутера. Материјали могу да садрже и допунске задатке на нивоу стваралаштва, које ће решавати ученици након што заврше основне. Повратна информација мора бити неизоставни део часа. У овој етапи је добро применити наставну технологију писане речи, јер је посебно значајно нагласити да ученици граматичке садржаје не могу проверити усменим путем. Коришћењем компјутерске презентације технички се олакшава добијање повратне информације, а ученик може и сам проверавати своје знање.

Дакле, наставничково ангажовање у настави граматике треба да се прожима са коришћењем лингвометодичког текста (текстуални медиј) и скицама или илустрацијама (визуелни медиј). Интегрисаним деловањем више различитих медија постижу се високи ефекти и високи учинак код ученика, тако што им се истовремено ангажује више чула. Лингвометодички текст, правила (дефиниције), нови лингвометодички текст, задаци за проверу правила у новим примерима и задаци за језичку игру и све повратне информације је веома пожељно припремити путем презентације у Power Point-у, компјутерском програму који припада компјутерској наставној технологији. Уз текстове, шеме, илустрације, у презентацији се могу убацити разни ефекти као што су покрети и звучни ефекти уз сваки сачињени слајд. Тако припремљена презентација може се приказати преко видео-бима. Коришћење интерактивне табле посебно је функционално у настави граматике, јер наставник и ученици могу директно означавати језичку појаву или дописивати текст. Најважније је да се наставне методе, поступци и медији бирају у складу са програмом, циљевима и задацима наставне јединице и њеног садржаја, које треба пренети ученицима. У зависности од тога могу се комбиновати медији, као и различити путеви сазнања, али то зависи и од узраста ученика, од нивоа који су достигли у своме мисаоном развоју и од њихових способности. У настави треба користити разноврсне медије ради преношења васпитних и образовних порука уз индуктивно-дедуктивни поступак, што ипак зависи од тога како ће наставник користити све погодности које пружа савремена технологија.

4. НАЧИНИ УСВАЈАЊА МОРФОЛОШКИХ ОБЛИКА РЕЧИ

Методичко проучавање области развоја говора и наставе морфологије у млађим разредима основне школе подједнако се заснива на разумевању садржаја који се преносе и познавању карактеристика мишљења деце предшколског узраста и ученика разредне наставе. У овом делу ће се разматрати начини и услови на основу којих деца млађег узраста могу да што систематичније и правилније усвајају поједине морфолошке облике речи. Методички приступ усвајању морфолошких облика речи, између осталог, подразумева добро одабране садржаје (језичке вежбе, језичке игре и текстове изграђене на језичким играма) које ћемо у овом делу начелно приказати и направити преглед класификација лингвиста и методичара који су се бавили овом облашћу. За објашњење појмова језичке вежбе и језичке игре послужила нам је секундарна и методичка литература, чији су писали аутори, по нашем и општем мишљењу, релевантни за ову област.

4.1. Појам и класификација језичких вежби и језичких игара

Секундарна (речници, лексикони и енциклопедије) и методичка литература пружају мноштво дефиниција језичких вежби и језичких игара деце, а овде ће бити истакнуте оне дефиниције које дају јасну слику о овом појму. У првом делу рада (в. т. 1.1) је дат преглед литературе о појму језика, а у овом се најпре полази од дефиниције *игара, језичких вежби и језичких игара*. У *Педагошкој енциклопедији 1* (1989: 256) о појму *игре* (play; jeu; Spiel; игра) истиче се да она није посебна врста активности међу другим активностима, већ одређен начин понашања са карактеристикама које, ако су присутне, могу скоро сваку активност да претворе у игру. Игра је сама себи циљ, одвија се према правилима која су добровољно прихваћена, али строго поштована, унутрашње је мотивисана, спонтана и повезана са позитивним емоцијама, наводи се у поменутој енциклопедији. Због наведених карактеристика игра је детету неопходна при усвајању правилних облика речи, како би се без наметања схватила одређена правила и норме на млађем узрасту.

У Педагошком лексикону (1996: 181) *игра* је дефинисана на сличан начин, као непродуктивна, симулативна активност, обично слободна и спонтана, интринзишно мотивисана и вођена принципом задовољства, те регулише физички, сазнајни и социјално-емоционални развој. У Лексикону се напомиње да постоје различите класификације игара: према развојном редоследу (функционална, игра маште, рецепцијска, стваралачка, игре с правилима), према степену социјалне укључености (посматрачка, самостална, паралелна, асоцијативна, кооперативна) итд. Међу играма издвојили бисмо за нашу тему као значајне *игре са готовим правилима* која су у функцији развоја и учења (дидактичке игре), а у које можемо сврстати игре граматичким формама и правилима. „Игре са готовим правилима јављају се у четвртој години живота, тј. са развојем способности детета да прихвати одређено правило игре које није садржајно везано са улогом. Способност прихватања и овладавања правилима игре развија се код деце потпуно до краја предшколског периода” (Исто: 182).

Кроз игру дете усваја нове речи, саопштава их, вежба изражавањем. Сазнавање кроз игру има своје специфичности. Усвајање знања се јавља као продукт спонтаног учења. Дете усваја оно што му је потребно сада, а не оно зашта ће му се јавити потреба у неодређеној будућности. Начин на који дете мисли у игри је један од основних покретача његовог интелектуалног развоја.

Појам *језичке вежбе* са аспекта лингвистике и методике детаљно је објашњен у *Лексикону образовних термина* (2014: 288–289): „вежбе чији је циљ систематско подстицање језичког стваралаштва усмерено на развој говора и оплемењивање језичког израза”. Истакнуто је да се језичке вежбе користе у практичном раду на развоју говора (методика развоја говора) и у настави српског језика и књижевности у процесу описмењавања, усвајања знања о језику или уочавања стилских карактеристика књижевноуметничког текста (методика наставе српског језика и књижевности). Оне су у овој дефиницији класификоване по више критеријума; по начину изражавања – језичке вежбе гестикалације, изговорне (ортоепске) и писмене вежбе. По језичким нивоима, језичке вежбе су подељене на: фонолошке, лексичке, морфолошке (коришћење одговарајућих облика речи самостално или у одређеном контексту), синтаксичке и стилске. У овој дефиницији, разуме се, није дата детаљна одредница морфолошких језичких вежби, које су значајне за наше истраживање.

Постоје разне поделе језичких игара, зависно од аспекта говора који ангажују и унапређују, те књижевног жанра којим су инспирисане. Појам *језичких игара* у *Педагошкој енциклопедији I* (1989: 310) дефинисан је као игра језиком, говорна игра,

игра чија су средства језички и конверзациони елементи и правила. У језичкој игри дечја пажња је усмерена на језичка средства и форме – садржај служи форми, истиче се у овој енциклопедији. Неговање и подстицање језичке игре задатак је предшколских програма и састоји се у пружању разноврсних модела и могућности за игровну језичку комуникацију као и у подржавању дечје спонтане језичке игре. Интервенција одраслих не сме нарушити битне карактеристике игре, нити инхибирати децу претераним усмеравањем.

У оквиру дате дефиниције објашњен је и појам *језичког стваралаштва* (Исто: 310), који је дефинисан као поетска и референцијална стваралачка употреба језика као средства за обликовање. Сматра се да сва деца поседују способности за језичко стваралаштво, само им треба помоћи да их у себи открију и испоље. У творевинама дечјег језичког стваралаштва, како је указано у енциклопедијском чланку, треба уважавати оригиналност, истинитост, спонтаност, отвореност и маштовитост, а не граматичку и правописну тачност и стилистичку дотераност. Ово је у супротности са правилима која важе за усвајање правилних морфолошких категорија једног језика. Док се у језичком стваралаштву уважава наведено, у приступу усвајању граматичких категорија важе супротни закони – тежи се правилности.

Педагошки лексикон (1996: 181) пружа концизнију дефиницију *језичких игара* и као синоним овог појма сматра се појам *игра речима*:

„Игра речима/језичка игра је врста (функционалних) игара у којима деца, играјући се гласовима, слоговима и посебно речима (понављајући гласове, слоге и речи, на различите начине их комбинујући и премештајући, измишљајући могуће нове комбинације, укључујући их у нове језичке структуре итд.) развијају и богате свој говор (језик), развијају говорне органе, лакше и брже се изражавају, напуштају неправилан изговор појединих гласова и речи итд.”

Помоћу језичких игара се напушта изговор неправилних облика речи у реченицама.

Лексикон образовних термина (2014: 289–290) доноси истовремено лингвистички и методички утемељено одређење појма *језичка игра* у којој се одмах може препознати и њихова сврха у функцији усвајања правилних морфолошких облика речи. Према дефиницији у овом лексикону у језичке игре спадају мисаоне и духовне досетке појединца засноване на звучним и значењским контрастима или сличностима,

а налазе се у основи кратких књижевних форми (брзалица, загонетка, афоризам и др.) или су саставни део различитих видова хумористичке књижевности (пародија, сатира и др.). Оне даље подразумевају и природни део језичког развоја деце који се испољава у спонтаном или намерном манипулисању језичким јединицама и формама: фонолошке – игра гласовима, семантичке – игра значењима, парадигматске игре – примена језичких образаца по аналогiji (нпр. *васпитач / васпитачица; нас / насица; јаје / у јајету; срце / у срцету* и сл.). Затим се наглашава да су језичке игре врста језичких вежби за системско подстицање когнитивног развоја, култивисање језичког стваралаштва и учење кроз игру коришћењем, комбиновањем или кршењем језичких правила: слово на слово, преметаљке, допуњалке, измишљање нових речи, ребуси, игра асоцијација, укрштене речи, читање палиндрома итд.

Данас је општеприхваћена класификација језичких игара коју даје Александра Марјановић (1990: 36). Она је, између осталог, заслужна и за увођење појмова *дечје језичке игре* и *дечје језичко стваралаштво* у домаћу педагогију: игре гласовима, слоговима и речима (фонолошке игре), игре граматичким формама и правилима (парадигматске игре), игре значењима и знањем (семантичке игре) и римовање и стихотворство. Посебно ћемо се осврнути на *парадигматске игре*, које ће нам послужити за истраживање проблема на који се усмеравамо. Дакле, ауторка сматра да дете мора не само да усвоји обиман речник, већ и многобројне граматичке форме и правила, како би у потпуности овладало матерњим језиком. У сваком језику постоји више хиљада таквих генерализатора, како их К. Чуковски назива. У српском језику, према процени А. Марјановић, постоји око 4700 граматичких парадигми и, ако претпоставимо да дете мора лако и готово аутоматски да влада највећим делом ове количине, онда можемо замислити обиман и напоран лингвистички посао који деца обављају у првих четири до пет година свога живота. Дете, преплављено бујицом лингвистичких информација мора, као и када је реч о другим утисцима, да уноси ред међу ово мноштво података. Зато се међу језичким играма већ сразмерно рано наилази на игре граматичким формама. Дете издваја ове форме, као што је то чинило и са гласовима из говорног контекста, и подвргава их слободном комбиновању и преображавању. Оно се игра деклинацијама и конјугацијама, суфиксима и префиксима, множином и једнином, везама, бројевима, различитим типовима реченица итд. Један број истраживача, као што су Јакобсон (Jacobson), Вајр (R. Weir), R. и Казден (Cazden) тумачи ове језичке игре као граматичке вежбе, праве лекције из језика. У парадигматским играма, које поменута ауторка посебно истиче, дете примењује веома

значајан поступак, нижући граматичке форме ствара нове, другачије језичке целине. При томе оно „спонтано ствара низ стилских фигура и тиме открива нове изражајне могућности језика... Парадигматске игре су истовремено и нова употреба језика, откривање нове језичке функције и зато имају посебну улогу у психичком развоју детета” (Исто).

У „Методици развоја говора” Наумовић (2000: 100) истиче да „целокупан рад са децом предшколског доба треба да буде заснован на игри”. Аутор указује да се кроз игру као основну и најдражу активност овог узраста могу остварити и сви значајни задаци у развоју говора деце. У раду с децом на остваривању задатака и циљева из области развоја говора, говорне игре су дидактичке активности, јер су свесно и смишљено организоване. Наумовић класификује говорне игре на: игре гласовима, речима, реченицама, игре причања или стиховања, односно фонолошке, лексичке, синтаксичке, семантичке, игре с пословицама, загонеткама, бројалицама, ругалицама, бајалицама, игре причања, драмске игре, игре драматизације и импровизације, покретне говорне игре итд. *Језичке игре* су дидактички осмишљене, усмерене и вођене активности с циљем да се пажња деце усмери на проблеме језика. Када говори о језичким играма, Наумовић мисли само на ову врсту језичких активности које се одвијају на игровни начин и у игровном пољу. „Игра и језик су два система који се служе различитим симболима и који се међусобно прожимају: игра се испољава врло често у језику, а језик се врло често претвара у игру” (Исто: 101). У млађим и средњим васпитним групама језичке игре доприносе вежбању правилне артикулације говора и обогаћују говор деце новим речима, док у старијим васпитним групама језичке игре доприносе неговању и усвајању правилног граматичког говора и усавршавању основних облика усменог говора, закључује Наумовић. Васпитач треба добро да буде упознат са основним елементима структуре сваке игре коју чине: замисао (задаци које желимо да остваримо), садржај, радња игре, правила игре и игровна средства.

У наставку ћемо укратко дати опис дидактичких језичких игара, које је Наумовић (104–111) истакао као кључне за развој говора у предшколском периоду:

- *Фонолошке игре* су игре гласовима или слоговима као и игре имитирања разних звукова из природе. Обично су те игре пропраћене невербалним средствима (мимиком и гестовима). Доприносе вежбању артикулације гласова, вежбању слушања и дискриминације звукова, богате речник деце, доприносе развоју реченице. У фонолошке игре спадају следеће језичке

игре: Ко се јавља?, Шта се чује?, Телефони, Ехо, На глас, Речи које почињу истим словом (гласом) итд.

- *Лексичке игре* су игре речима логичког или нонсенсног (нелогичног) значења. Ове игре су најчешће у функцији богаћења речника деце или су семантичког карактера. Игре речима су и бројалице, ређалице, брзалице, пословице и загонетке. У ове игре, које су значајне за морфологију, спадају: игре с именицама (Ко се како зове, Измишљамо име), игре придевима, игре с глаголима, игре грађења нових речи, игре поређења, календар речи итд.
- *Синтаксичке игре* су игре грађења реченица: Кажу нешто на реч, Кажу нешто на две речи, Мењање граматичког лица у причи, Допуни реченицу, Измисли причу са датим почетком, Мењамо ликове у причи и сл. Посебно су занимљиве игре са нонсенсним садржајима.

Радомир Матић (1986: 123) у свом приручнику за студенте и васпитаче под називом „Методика развоја говора” језичке игре дели на: фонолошке игре (гласовима), лексичке игре (речима), синтаксичке игре (реченицама), пословице и њима сродни изрази (питалице, поређења итд.), загонетке и њима сличне игре (допуњалке, чик-погоди, погоди по опису итд.), бројалице или разбрајалице, ређалице, брзоговорене као говорне игре (пошалице, чистоговорице, брзалице), бајалице или басме, лагарије, ругалице, анаграми, игре причања, драмске или драматске игре, покретне говорне игре, разне говорне игре итд. Матић сматра да све ове говорне игре могу прерасти у говорно-језичко стваралаштво деце и све их убраја у дидактичке говорне игре, помоћу којих васпитач подстиче децу на вежбање основних елемената говора и особине доброг говорења. Према речима овог аутора (Исто: 124) говорне игре јесу један од разноврсних облика рада на развоју дечјег говора, јер све облике рада можемо проткати говорним играма, али можемо и читаву усмерену активност извести помоћу говорних игара. Матић подсећа да постоји јасна разлика између говорне игре као облика рада, принципа игре и методе игре, иако они у својој основи имају игру као заједнички старт. Под принципом игре подразумева се игра у свим врстама делатности са децом, док метод игре обухвата низ игровних поступака у извођењу неке усмерене активности са децом, начин реализације образовно-васпитних циљева путем неког игровног садржаја, а уз коришћење одговарајућих радно-игровних средстава.

Сличну класификацију језичких игара прави и методичар Емил Каменов (2010: 25), називајући их, притом, говорним играма. По њему постоје разне поделе говорних игара, што зависи од аспекта говора који ангажују и унапређују, књижевног жанра

којим су инспирисане и др. Аутор дели говорне игре на: фонематске (игре гласовима), лексичке (игре речима), синтаксичке (игре реченицама), семантичке (игре значењима и знањем) и парадигматске (игре граматичким формама и правилима). Издвојили бисмо оне језичке игре, за које сматрамо да могу помоћи деци при долажењу до правилних облика речи:

- Синтаксичка игра *Допуни реченицу* захтева поседовање извесних знања, али и логичко резонување (*У пролеће се птице враћају из...; Ја имам сестру, а моја сестра има...*);
- *Додавање речи* је синтаксичка игра у којој једно дете започне реченицу, а следеће понови ту реченицу и додаје неку реч тако што проширује реченицу. Циљ ове игре јесте да се добије смислена реченица (*Био сам на пијаци и купио сам... јабуку ...која је била ... сочна ...и црвена...*);
- Синтаксичка игра *Јуче, данас, сутра* је игра у којој васпитач говори реченице у прошлом, садашњем и будућем времену, а дете треба да погоди које је време једном речју: „јуче”, „данас” или „сутра”. Када деца схвате суштину игре, васпитач може ову игру да реализује и на обрнут начин – дете треба да састави реченицу у одговарајућем времену и сл.

Миланка Маљковић (2005: 127–128) класификује говорне игре у зависности од тога да ли у њима преовлађује глас, реч, реченица или покрет, на следећи начин: фонолошке говорне игре (гласовима), лексичке говорне игре (речима), синтаксичке говорне игре (реченицама) и покретне говорне игре и игре пантомиме.

Вук Милатовић, бавећи се наставом граматике, истакао је да се у функцији учења могу користити разне врсте игара: игре словима и речима, језичко-литерарне игре, ребуси, испуњалке и укрштене речи. Оне позитивно доприносе радној атмосфери, појачавају самосталност ученика, радозналост духа, развијају способност мишљења, уочавања, логичког закључивања и низ других менталних операција. Неведене су и објашњене следеће језичке игре: преметаљке; читање палиндрома; састављање речи од задатих слова; састављање реченице од задатих речи; уланчавање слова; уланчавање речи; игре асоцијација; ономотопејске игре; семантичке игре и др. (Милатовић 2011: 399–403).

Од страних лингвиста свакако треба поменути руског лингвисту Чуковског (1986: 344), који је такође писао о језичким играма, нагласивши да су детету предшколског узраста говорне игре потребне, јер учествовање у њима увек показује да је оно већ потпуно овладао правилним облицима речи. Он, пре свега, мисли на

дидактичке игре које одрасли примењују у раду са децом. Одрасли, према речима овог аутора, никада неће схватити зашто се деци допада искривљавање речи у стиховима и прозним текстовима, али је уочио да су такви текстови деци смешни јер су успела да учврсте у свом сазнању правилне облике речи. У свом дугогодишњем раду, између осталог, руски лингвиста је уочио да су многи педагози и лингвисти против таквих говорних игара, у којима се игра облицима речи, а све због „кварења матерњег језика”, не схватајући суштину таквог приступа усвајању и развијању правилног говора.

Исто тако, К. Чуковски (1986: 31) указује да дете, будући преплављено лингвистичким утисцима, покушава да потчини речи сопственој логици и осећању ствари, да у њих унесе ред, док Александра Марјановић сматра да дете једноставно следи свој начин поимања језика, па према властитим претпоставкама и мерилима проналази најбољи израз за оно што жели да саопшти. Дете, истиче она, није склоно да прихвати изузетке од правила, тако да своја знања о лингвистичким нормама примењује са претераном доследношћу. Оно открива дубље језичке структуре и правила грађења речи и граматичких форми. „Мисао малог детета не признаје изузетке од правила, отуда оно стечено знање и претпоставке о лингвистичким начелима и нормама примењује претерано доследно” (Марјановић и сар. 1990: 31).

Од свих наведених класификација језичких игара, може се извести закључак да разни аутори различито тумаче језичке (говорне) игре. Када се све пажљиво сагледа, најуопштенија подела језичких игара била би: 1) језичке игре као продукт говорног стваралаштва деце и 2) језичке игре као дидактичка средства за усвајање и развој говора. Дакле, осим што доприносе ослобађању говорног изражавања детета и његовом лакшем укључивању у комуникацију, организоване говорне игре, другим речима дидактичке језичке игре, подстичу и правилан изговор речи. Уз основну комуникативну функцију, језик у дечјој игри постаје средство за обликовање и предмет играња. Из наведених разлога, за испитивање правилности или неправилности усвојених морфолошких облика речи код деце предшколског узраста у наставку рада користили смо пажљиво одабране књижевноуметничке текстове, језичке (морфолошке и лексичке) вежбе и синтаксичке игре логичког и нонсенсног садржаја.

4.2. Примена књижевних текстова у функцији усвајања морфолошког система језика

Коришћење књижевноуметничких текстова у комуникацији између васпитача и детета подразумева умеће примене метода коришћења текстова за децу и примену аудиовизуелних средстава, истиче Р. Матић (1986: 99), те наводи да све врсте текстова по садржају могу бити логичког (осмишљеног) и алогичног (нонсенсног) садржаја. Р. Матић у уџбенику „Методика развоја говора деце: до поласка у школу” текстове по форми дели на: прозне, стиховане, прозно-стиховане, драмске, и свима њима сродне врсте (питалице, пословице, загонетке, бројалице, ређалице, брзалице, покретне и друге говорне игре). Уз то, аутор сматра да читање или говорење књижевноуметничких текстова не треба да буде само себи циљ, већ полазна основа за разговор о личним искуствима деце и за развој њихова говора, стваралаштва и маште.

У овом поглављу акценат ћемо ставити на текстове нонсенсне садржине⁶⁰, који, без сумње, могу бити у функцији усвајања морфолошког система језика – правилних облика речи. Да су овакви текстови функционални у том смислу, потврђују и истраживања когнитивног и афективног аспекта нонсенса, у којима се дошло до закључка да је нонсенсној поезији за децу најбоље прићи са становишта психологије дечје игре. Наиме, постоје структуралне сличности и разлике између симболичке игре детета и нонсенсне поезије као игре формом и садржајем. Обе су стваралачке активности, траже промене, а одликује их имагинативна ситуација, фикција, дивергентност и сл. Играјући се језиком, деца су у стању да сруше сваки граматички облик речи, само да би га добили у одговарајућој рими. Зато је укључивање нонсенсне поезије у рад са децом млађег узраста организовање праве гимнастике мисли и стимулисање интелектуалних способности (Јосифовић 2009: 224–226).

Узимајући у обзир досадашње студије које су се бавиле књижевним текстовима у функцији лингвометодичког текста у настави језика/граматике, нисмо приметили да се разматрала употреба ове врсте текста. У народној, али и у уметничкој књижевности, постоје све врсте нонсенсних текстова: приче, песме, драмски комади, приповетке, песме сродне врсте и говорне игре. Полазна основа у коришћењу нонсенсних текстова

⁶⁰ За потребе рада у фокусу ће бити текстови који су изграђени на језичкој игри, а аутори (Црнковић 1979; Митровић 1982; Матић 1986; Јосифовић 2009) их класификују као текстове нонсенсне садржине.

јесте упознавање деце са њиховим садржајем, сем неких говорних игара, као што су разбрајалице. Неки нонсенсни текстови су лакши, а неки тежи за разумевање. Матић истиче да већину садржаја нонсенсног текста треба да претворимо у логични и вежбамо са децом правилне облике речи и реченица (Исто: 103).

Појам *нонсенс* потиче од латинске речи и у *Речнику српскога језика* (2011: 824) наилазимо на опште објашњење речи – „бесмислица, глупост”. Нешто мало шире објашњење одреднице нонсенс нуди нам *Лексикон страних речи и израза* Милана Вујаклије (2006: 596), где можемо прочитати да је то реч латинског порекла добијена од речи *non-sensus*, а значи „бесмислица, глупост, оно што нема никаквог смисла”. У *Речнику синонима* (2008: 395) реч *нонсенс* је објашњена као именица мушког рода и као синоним речи *небулоза*, док се под појмом *небулоза*, који је означен као именица женског рода, даје више синонима: бесмислен, ирационалан, безразложан, сулуд, смешан, уврнут, неповезан, блесав, луд, идиотски, будаласт, суманут, безвезан, промашен, апсурдан, чудан, несувисао, лажан, бесадржајан, незаснован, неразуман, необјашњив, несмислен, изван памети, иреалан, неоснован, измишљен, неразборит, безуман, непаметан, без темеља, нефундиран, нејасан, комичан... (Исто: 364). Према *Речнику књижевних термина* (1986: 487) *нонсенс* је енглеског и француског порекла (*nonsense*) и значи „бесмислица” и као појам је објашњен у оквиру одреднице нонсенс-стихови, који означавају стихове нелогичне и апсурдне садржине, каткад и са измишљеним речима, прављеним за забаву деци или као хумористичка поезија. Постоје нонсенсни стихови народног порекла, какве имају сви народи (као дечје разбрајалице, успаванке, језиколомне фразе, и слично), а постоје и уметнички нонсенсни стихови, којима су најбогатији Енглези.

Постоји много дечјих песама и прича које су производ игре, али *песме* и *приче-изокреталице* су саме по себи игра. Такве игре педагози другачије називају *мисаоним играма*. Када је дете свесно стварних односа између ствари и појава, од чега оно у игри намерно одступа, то је код њега јаче осећање смешног. Деца на сваком кораку испољавају тежњу за изокретањем ствари. У основи ових тежњи, пре свега, јесте сазнајни однос према свету. Дете је господар својих илузија и савршено зна границе у којима треба да их држи, јер је велики реалиста у својим фантазијама. Дете кроз игру вежба новостечене способности, односно на посебан начин проверава своја знања (Чуковски 1986: 241–243). Да није свесно својих илузија дете би, на пример, играјући се песком на плажи, појело своје колаче од песка или би појело своје колаче од глине и пластелина.

Методичар Р. Матић (1986: 125) је уверен да је нонсенсни начин изражавања веома погодна форма у коришћењу свих облика рада на развоју говора, а карактеристичан је за говорне игре и језичко стваралаштво деце, што се обилато користи у народној и уметничкој књижевности (Душан Радовић, Мирослав Антић, Звонимир Балог, Мирјана Стефановић, Милован Витезовић, Мошо Одаловић и др.), поготово савременој (Љубивоје Ршумовић, Бранко Стевановић, Игор Коларов и др.), а о чему би се са аспекта методичког приступа требало посебно писати и то изучавати.

Посматрајући и истражујући дечји свет, писци за децу су покушали да стварају нонсенсне песме и приче као што то раде сама деца у својој игри. Оно што је веома значајно и што треба истаћи, а препознато је и од стране Чуковског, јесте чињеница да је *нонсенс* у песмама за децу најчешћа мотивација за изокретање поретка ствари. Многе земље, као што су Енглеска, Русија, па и наша земља, могу се похвалити креативним писцима за децу, писцима који стварају нонсенсну поезију и прозу. У тренуцима када слушају такве текстове, деца осећају своју интелектуалну надмоћ над онима који показују тако дубоко непознавање света око себе. Нонсенсни текстови пружају деци тренутке задовољства, а уједно и служе интелектуалном задовољству детета, док је корист од њих веома очигледна: „иза сваког *није тако* дете несумњиво осећа *тако је* – свако одступање од правила све више га уверава у правило и оно све боље процењује сигурност своје оријентације у свету” (Исто: 245). Дете своје интелектуалне моћи ставља на испит и тај испит као да непрестано полаже, што у великој мери подиже његово самопоуздање, увереност у сопствену памет, која му је потребна да се не би изгубило у овом хаотичном свету. У том самоиспитивању је основни значај нонсенсних текстова.

Једна од најчешће цитираних студија код нас, где се помиње нонсенс већ у наслову, јесте она коју је написао Милан Црнковић (1979: 310–318). Он дефинише нонсенсну поезију као поезију у којој постоји свесно искривљавање конвенционалне стварности и неког постојећег поретка, најчешће језика. Примерима показује како се гради нонсенс: (1) могу се слагати познате речи у реченицу која ништа не говори, попут народне бројалице; (2) могу се исписивати реченице без значења од непостојећих речи; (3) може се говорити правилним реченицама јасног значења о нечему што у животу не постоји на такав начин; (4) може да се прича наопако, обрнуто од онога како то познајемо из живота и сл.

Деца предшколског узраста могу да тумаче садржај нонсенсних дела, а притом се могу и забавити и интуитивним путем усвојити језичка правила, јер се нонсенсни

садржаји управо и остварују у језику, кршењем одређених граматичких норми. Такви текстови остављају снажан утисак на децу, јер су пуни хумора, смешних речи и ситуација, те деца стичу утисак да се играју, а не уче. Овакав поступак усвајања правилних облика речи можемо назвати *интуитивно-сазнајним* начином усвајања знања. На млађем школском узрасту би такође било пожељно да се користе нонсенсни текстови, које ће ученици читати и, забављајући се, исправљати неправилне облике речи, те усвајати правилне и сами доћи до правила која нису увек у оквиру система. Не смемо заборавити на више изузетака од граматичког система, којима обилује српски језик.

За правилно усвајање граматичких правила помоћу поезије за децу веома су важне граматичке игре, о којима је писала Мирјана Митровић (1982: 185–232) бавећи се феноменом игре у савременој поезији за децу. Према њеним речима стваралачки, дивергентан приступ језику остварује се у поезији за децу на различите начине. Одређени игровни ефекат може да се постигне кроз најразноврснија *експериментисања и баратања језиком*, његовом граматичком структуром. Ауторка сматра да је у таквим облицима језичких игара у поезији за децу могуће пронаћи несумњиву сличност са вербалним играма детета, односно, вербална игра, али и дечје дивергентно мишљење, њихове *грешке у говору* које настају у току овладавања говором одраслих, основа су за изградњу многих игара у поезији за децу. У свим тим разноврсним играма језиком присутне су *инвенција, песничка имагинација и комбинаторика* (што све има еквиваленте или се зачиње још у дечијој симболичкој игри), а изражавају се кроз *скраћивање* (крњење) и *продужавање* речи, *неправилне граматичке конструкције* (неправилне множине, неодговарајући родови и падежи именица, изостављање функцијских речи – предлога, везника, помоћних глагола): *лук = лукац; дани = данови; нема = не има; кукуруз = кукурушчина; ...лепа земља Грч...; ...мала варош Гроц...; ертле – пертле; ...коју кит књигу чит...; немам = нем; мачори = мачци; људи = човеци; пси = куцови; мечка = мечак; лавови, тигрови, пси = лави, тигри, паси; нећу = нећем; хоћу = хоћем; не стиже = не стиза; два цола = две цоле; ...све ми смешно и сви дирам...; ...ја већ знадем да не вреду...; ...сви ме бриди сав се тресем...; ...тата воли да једе ћурета...; Хоћу да идем на Хавајима, тамо се клинци гађају јајима; Шума има јед'н вук, трн ме стане, ја јаук* (Исто: 195–196). Ове граматичке игре Александра Марјановић назива играма граматичких правила и норми, односно парадигматским играма (в. т. 4.1). Затим, М. Митровић истиче да у граматичке игре спадају и игре које се изражавају кроз употребу: *некњижевних речи, архаичних*

речи, варваризама и шатровачких израза, потом речи, фраза, па и целих стихова на страном језику; поређење именица и глагола, стварање најчудноватијих деминутива и аугментатива, употребљавање општих места и отрцаних фраза, али у новом контексту; увођење несвакидашњих и деци непознатих речи, стварање хибрида речи, измишљање потпуно нових речи итд. (Исто: 196).

Драгана Јосифовић, која изучава формалне, садржинске и психолошке карактеристике нонсенса у поезији за децу, пише о нонсенсним језичким играма, уочавајући игровне облике који су резултат експериментисања језиком и садржином. У ове игре убраја: нонсенсне теме, нонсенсне садржаје, игре стилским фигурама, игре гласовима и слоговима (фонолошке игре), игре речима (морфолошке игре), игре нонсенсним синтагмама и реченицама (синтаксичке) и игре граматичким формама и правилима. Издвојили бисмо, као такође занимљиве, нонсенсне игре граматичким формама и правилима, о којима су, пре свега, писале Александра Марјановић и Мирјана Митровић. „Песници чине управо оно што и деца раде када граматичке форме издвоје из њиховог контекста и почну да комбинују по својој вољи, руководећи се, једноставно, њиховим звуком или неком асоцијацијом значења” (Јосифовић 2009: 239).

Узимајући у обзир све ове поделе језичких нонсенсних игара и примере, можемо закључити да се текстови, који настају на језичким играма, са методичког аспекта могу назвати „парадигматски књижевни текстови”. Аутори радова из области методике наставе српског језика нису се освртали на књижевноуметничке текстове који садрже парадигматске⁶¹ игре. У књигама (збиркама песама и прича) може се наћи више књижевноуметничких текстова који могу да послуже усвајању морфолошких облика речи, о чему ће бити речи у следећем поглављу, где ћемо понудити методичка решења за њихово тумачење и употребу у функцији усвајања правилних морфолошких облика речи.

⁶¹ „Парадигма ж. грч. 1. узор, образац, пример. 2. линг. реч у свим облицима деκлинације, одн. конјугације (као образац одређеног типа промене); врста, тип деκлинације, одн. конјугације” (Речник српскога језика 2011: 897).

4.3. Методички приступ књижевним текстовима у виду парадигматских језичких игара

Парадигматски књижевни текстови, о којима ће даље бити више речи, могу да: (1) подстакну когнитивно-емоционално учешће деце; (2) јачају интересовање за језик; (3) послуже за тумачење дечјег доживљаја, забаву и игру речима и (4) буду повод за разговор о неправилним облицима речи и неправилним реченичним конструкцијама. У литератури постоје студије (Титон 1977; Чуковски 1986; Марјановић 1990) које показују и објашњавају како се деца у одређеном (предшколском) периоду живота сама играју граматичким формама и правилима. Она се играју деклинационим и конјугационим облицима, префиксима и суфиксима, једнином и множином, везама међу речима и реченицама, различитим типовима реченица и слично. Дете издваја форме из говорног контекста и подвргава их слободном комбиновању и преображавању. Дакле, лингвисти сматрају да су све грешке, које се јављају при усвајању и развоју говора код деце, мотивисане предходно усвојеним морфолошким и творбеним моделима.

Због недостатка искуства, деца генерализују језичка правила и тако их примењују у свим ситуацијама, без изузетка. Ако знамо да се код детета пре поласка у школу осећа жеља да се уче нове речи и правилан говор, треба му у томе помоћи, те ће се и оно односити према језику као према посебном виду стварности, сматра Наумовић (2000: 43). Механичко премештање појмова је деци веома забавно, али под условом да у свести детета постоји и онај тачан поредак ствари, појава и појмова уопште. Механизам комичног и бесмисленог састоји се у томе „да се неком предмету припишу сасвим супротна својства” (Исто: 237). Смисао *изокреталица* или *нонсенсних текстова*⁶² лежи у дечјој игри која има изузетан значај за духовни и морални живот детета.

Даћемо избор и приказ песама у којима се песници поигравају облицима речи само у њиховим појединим деловима или у целом садржају, не тежећи томе да се наведу сва дела која садрже игре речима или су у виду парадигматских игара. Зато ће

⁶² У литератури их често можемо наћи и под називом – *смислене бесмислице*. Аутор ове синтагме је Корнеј Чуковски.

понуђени текстови бити прилог за даље истраживање књижевних текстова који могу послужити овој проблематици.

4.3.1. Примери песама у којима се писци поигравају граматичким категоријама именских речи

Већина књижевних текстова смислене или бесмислене садржине (парадигматски текстови) се користе и тумаче са децом предшколског узраста. У наставку су понуђени примери ових књижевних текстова у којима се писци поигравају граматичким категоријама именских речи и могу се употребити као помоћни материјал у вртићима. У њима су присутне граматичке грешке типичне за предшколски узраст, о којима је већ било речи (в. т. 2.5), преко употребе неправилне граматичке конструкције (неправилне множине, неодговарајући родови и падежи именица, изостављање функцијских речи – предлога, везника, помоћних глагола), поигравања звучним аспектима речи до скраћивања или продужавања речи. Навешћемо стихове следећих писаца: Душана Радовића, Живојина Карића, Владе Стојиљковића, Мирјане Стефановић, Бранка Стевановића, Дејана Алексића, Драгомира Ђорђевића, Милоша Николића, Миодрага Станисављевића, Љубивоја Ршумовића, Драгана Лукића и Григора Витеза.

А) Стихови у којима су присутне неправилне граматичке конструкције:

1) Душан Радовић је песник који је начинио највећи заокрет у поезији за децу и унео нови дух певања у српско песништво намењено најмлађим читаоцима. Хумор у његовим делима често долази из неправилне употребе речи, што је својствено деци и њиховој говорној природи у том узрасту. Како песма може бити игра речи и колико та игра наличи на дечја причања, наравно, уз употребу специфичних језичких облика, најбоље говори песма *У шпајзу* (Радовић 2004: 27):

У шпајзу има један сира
и парцов једе тога сира
без обзира

А парцов једе тога сира
и баш њега много брига
углавном да је њему *стига*
Ал у тај *парцов* дође *болес*
пређе у њега *из тај сира*
и *почме* њега деранжират

И *почме* њега деранжират
и деранжират и деранжират
свакога дана деранжират

Боли *парцова његов стомак*
као да има једно *стврдло*
и мисли да ће умрети *одма*

Можем мислити како му је
у *његов стомак* кад га врти

Ова песма пружа доста материјала за тумачење, али и за разговор о правилној употреби речи и њихових облика, а пре свега изговора неких именица (нпр. децу можемо питати где је грешка, како би они правилно изговорили стихове, затим реч *парцов*, *болес*⁶³, *одма*, *почме*, *стврдло*⁶⁴, *можем* и сл.). *Почме* је омиљен Радовићев облик, налази се и у песми *Деца* која почиње са: *Благо нама децама...* (Радовић 1998: 95):

Благо нама *децама*
што смо *таки* мали
па не знамо јоште

⁶³ У речима *стига*, *болес*, *одма* и *деранжират* песник је намерно изоставио глас и тиме направио корелацију са изостављањем гласова у речима деце млађег узраста, односно са артикулационим одступањем – омисијом.

⁶⁴ Правилан назив за *стврдло* јесте *сврдло* – ручна бургија. Ову реч васпитач или наставник може објаснити синонимском синтагмом, сликовно графичким поступком (сликом) или донети сам предмет и објаснити деци како се правилно изговара. Реч *стврдло* (ручна бургија којом се буши рупа у мекшем материјалу, најчешће дрвету) асоцира на глагол *стврднути* – игром речи добијају се речи са истим кореном (пароними).

да л' нам штогод фали.

Чим *почме* да фали,

ниси више мали.

Не треба нам новаца,

не треба нам власти.

Нама треба сува *леба*

и на *леба* масти.

Благо нама *децама*

док смо *ваки* чисти,

спреда и одостраг

још увек смо исти.

Чим *почме* да фали,

Ниси више мали.

Поред (намерне) погрешне употребе речи и њихових облика, у песмама се јавља и понављање истих, врло занимљивих речи за дечји свет. Дакле, песма упућује на једну истину, доста познату: *свако дете је свет за себе; оно има свој језик, своју граматику или природу говора* (Д. Радовић). Преношењем тог говора у песму указује се на природу самог детета, али свему томе треба дати и посебан смисао: од несигурног говора створити шалу за децу, једну игру духа која ће бити у потпуности саображена наивном духу детета.

2) Песма *Седмица* овог аутора прави је пример књижевног текста у коме се песник поиграва правилним обликом множине именице:

– Седмица,

На којој је недеља

Председница;

Понедељак тајник,

Уторак благајник,

Остали дан(ов)и⁶⁵

Прости су чланови.

Као што смо већ истакли (в. т. 4.2), деца имају обичај да по моделу једних речи граде друге: *длан – дланови, кран – кранови, дан – данови*, те им употребљен облик неће сметати, већ ће им бити близак. Без обзира на то, песник је заградом одвојио вишак слова (гласова) са намером да предочи читаоцу (слушаоцу) и правилну употребу речи.

3) Песма *Кукац и лукац* (Стојковић 2002: 33) несумњиво подсећа на манире из песме *У штајзу*, где се Радовић игра облицима именица: *кукац, лукац, црвац, пијац*, употребљавајући регионализам (*лукац*), поред књижевне лексеме *кукац*, према којима прави облик *црвац* и римује са неправилним падежним облицима других именица (*препродавац, пијац*):

У котарици један кукац
напао *лукац*,
па кукац грицка ли грицка
лукац.

А у тај лукац има *црвац*,
и *црвац* правац у тај кукац!
Црвац из *лукац*
у кукац!

Кука кукац због *црвац*
из *лукац*.

Тако му и треба кад
кукац *лукац*
купује од *препродавац*

⁶⁵ Овај пример подсећа на адицију као артикулационо одступање (грешка), приликом чега се глас додаје тамо где му није место у речи са циљем да се разбије консонантски скуп који је тежак за изговор (нпр. *метлица – метелица*). Овде је реч о типичној грешци у употреби множине са проширењем основе уместо краће множине: *данови – дани*. У песми се неправилно *данови* римује са *чланови*.

на пијац⁶⁶.

У јужном делу Баната већина становништва каже: „Купујемо на пијац” или „Био сам на пијац”, те смо се лично уверили да већина деце исто тако говори. Ова песма је одличан пример за решавање недоумице око употребе правилног облика речи. Уместо предлошко-падежне конструкције *на пијац*, треба употребити *на пијацу* или *на пијаци*.

4) У песми Ђ Радовић (2013: 98) је понудио модел за састављање нових стихова потенцирајући падеже и риму именица *мрак* и *ђак*:

Сви против мрака!
Мрак мраку!
У тамнице с мраком!
Доле мрак!
Подржите ЂАКА!
Част ЂАКУ!
У победе с ЂАКОМ!
Живео ЂАК!

Ова песма је уједно повод за подстицање дечјег говорног стваралаштва, али и за употребу правилних облика речи, пре свега, именица.

5) Сличан пример песме у којој се песник игра облицима речи уз употребу омиције јесте песма *Срео миша мрав* Живојина Карића (Стојковић 2002: 30):

⁶⁶ Консултујући *Речник српскога језика* (2011: 913) утврдили смо да су стандардна оба облика: „пијац м., пијаца ж. итал. а. место, обично на отвореном простору где продавци продају робу, махом пољопривредне и прехранбене производе, трг, тржница...”.

Можемо прочитати објашњење на сајту који се бави ортографијом српскога језика: <http://kakosepise.com/rec/rijas-ili-rijasa/> (преузето 13. 5. 2015) – од грчког *plateja* (широки пут) преко италијанског *piazza* и немачког *platz*:

Пијац је именица мушког рода и мења се по првој врсти: *пијац – пијаца – пијацу – пијац – пијацу – пијацом – пијацу*; у множини *пијаци – пијаца – пијацима – пијаце – пијаци – пијацима – пијацима*.

Пијаца је именица женског рода и мења се по трећој врсти: *пијаца – пијаце – пијаци – пијацу – пијацо – пијацом – пијаци*; у множини *пијаце – пијаца – пијацама – пијаце – пијаце – пијацама – пијацама*.

Срео миша мрав
па му рек'о – *здрав!*
А миш мраву
чвргу о главу.

Мравица се весели
мишу 'вако вели:

„Баш ти добар штос,
још му разбиј нос!”

А миш ће, без дилеме:
„Сами решите брачне проблеме!”

У овој песми се појављује и родни парњак према именици *мрав* – *мравица*.

6) Песник Влада Стојиљковић у својој песми *Љубитељ животиња* користи неправилну множину речи:

...волим *лаве* и *тигре*,
пасе па чак и *вуке*...

Слични манир у својој песми *Случај са простим мишом* има и Љубивоје Ршумовић (1998: 57), али је облик именице *мише* правилно употребљен у множини (*мише* је именица у акузативу множине), мада је у стандардном српском језику уобичајенија дужа множина – *мишеви* поред ређега или архаичног *миши*⁶⁷:

...Хвала лепо никад више
Океанска вода слана
Није за нас просте *мише*...

⁶⁷ Видети: Речник српскога језика 2011: 702.

7) Песникиња Мирјана Стефановић (1978: 118) се поиграла облицима речи *тигар* : *цигар* у песми *У тиграстој шари*:

Једном штрафтастом тигру
дали на поклон чигру.
– Баш је ова чигра
створена за тигра,
пази само како игра –
мисли *тигар* док пуши *цигар*.
А када се чигра наиграла игара
и када се тигар напушио цигара,
стигоше тигрице и тигрићи:
– Извол’те сад, гос’н тата,
Мало и у лов отићи!

У овој песми се уместо акузативног облика *цигару* јавља облик речи *цигар* као рима са *тигар*.

8) У песми *Зарзуела* (Исто: 69) песникиња се пита: ...да ли воли *карамела*... (уместо акузативног облика *карамеле*):

Ела дела Зарзуела,
Зарзуела бледа бела,
зар је бела Зарзуела
ил’ је, канда, жута цела,
зу зу прави Зарзуела
око жула листа свела,
да л’ је врела Зарзуела,
где је села Зарзуела,
из ког села Зарзуела,
на тепиху долетела,
је л’ певала ил’ је клела,
кад је пошла, шта је хтела,
тако боса без ципела,

да ли воли карамела,⁶⁸
шта је синоћ с тобом јела,
је ли стварно чудна фела,
да л' је тужна ил' весела,
да л' је слатка ил' кисела,
је ли медвед или пчела
другарица Зарзуела?

9) Хумор је незаобилазни елемент књижевности за децу и у блиској је вези са употребом речи. Може потицати од игре речима, нонсенса, поремећене граматичке норме, парадокса, апсурда, комике ситуације и комике нарави (Дотлић и Каменов 1996: 169). Хуморно језгро песме је у језику, што нам доказује и песма *Зеца са говорном маном* Миодрага Станисављевић (Коларов и Стевановић 2009: 87). Ова песма спада у песме о животињама и прожета је комиком ситуације. Зеца се толико уплашио ловаца и ловачких паса, да је почео да шушка, тепа – добио је „говорну ману“:

Дозивео сам *страсну* трауму
Кад су у *насу суму*
Досли ловци да лове
Нас сироте *зецове*.

Залајасе керови *страсно*
И грмну *ловцева пуска*
И видите резултат:
Поцео сам да *сускам*.

За мене као *зеца*
То је велика *несреца*
Јер сви други *зеци*
Правилно изговарају *реци*.

Одлуцих зато да се *лецим*

⁶⁸ У овим стиховима реч *карамела* може се схватити као генитив множине, мада прелазни глагол *волети* тражи допуну у акузативу без предлога.

Да правилно говорим *реци*

Да ми се не смеју *зеци*

И цео род *псеци*.

Овако *висе* не иде!

Сутра *вец* – *часна рец!* –

Идем код психијатра

Да видим *ста* он сматра.

У персонификованом свету животиња треба се смејати ономе што смо, у ствари, ми сами. Тако се дете може поистоветити са уплашеним зецом, када се нађе у непријатној ситуацији. Постоји изрека која се односи на самокритичност: *Ко се себи смеје – најслађе се смеје*. Васпитач ову песму може да искористи као лингвометодички текст. Најпре треба да са децом разговара о томе шта их је насмејало, зашто су се томе смејали и како су се осећали док су слушали необичне речи. Затим треба да се посвети начину како да се помогне овом зецу, како може престати да се плаши и правилно да говори. У песми дете интуитивним путем може да увиди проблем са правилном артикулацијом гласова, супституцијом (заменом једног стандардног гласа другим које је дете савладало), али и неправилну множину речи нпр. *зец* – *зеци*. То ће бити довољан повод да се поведе разговор о свим именицама из текста које могу бити у једнини или множини, те да се осмисле и пригодне језичке вежбе или игре у којима ће доминантно место заузети број именице, као граматичка категорија.

Б) У посебну групу могу се издвојити песме у којима је присутно поигравање творбеним аспектима неких речи (именица) које представљају неологизаме и кованице:

1) Песник новије генерације Бранко Стевановић (2007: 55), започиње своју песму *Пустињска прича* следећим стиховима:

Једна стидљива камила

Камицу проблем задавала...

У овим стиховима песник се игра обликом речи за назив представника мушког пола одређене врсте животиња (*камилу*). Реч *камилац* је неологизам, кованица

направљена по моделу *жаба – жабац* и не користи се у српском језику, јер је облик речи за мужјака и женку исти – *камила* који нема свој моциони парњак. Такође то чини и у песми *Песма жирафа* (Исто: 59) из исте збирке песама у којој се појављује неологизам *жирафац*, што би лексикографи квалификовали као реч у дечјем говору:

Благо нама, благо нама,
Жирафцима, жирафама.

Жирафама, жирафцима,
с главама у облацима,
превисоко никад није
сочно лишће акације⁶⁹!

2) Стихове са речима оваквог типа наћи ћемо и у песми *Мали оглас* Дејана Алексића (Коларов и Стевановић 2009: 37):

Бувац и бува добили *бувче*,
Хитно им треба двособно куче.

Предност имају клемпаве расе:
Што веће уши – веће терасе.

И овде песник употребљава речи карактеристичне за дечји говор, где се појављује назив за моциони род (*бувац*) и за младунче (*бувче*) према речи *бува*.

3) Овакав приступ песми има и Драгомир Ђорђевић у свом делу *Балада о фоки и моржу* (Јокановић 2003: 138), где због риме и звучно-семантичког утиска са називом животиње о којој се говори, појављују асоцијативни непостојећи облици речи, али функционално употребљени (*ко(р)жа – моржа* и *фокан – излокан*):

Ствари су ишле лоше по моржа –
Његова тромост, његова *ко(р)жа*...

⁶⁹ Акација је дрво које расте у Африци и Аустралији.

...Његова тромост, његова *ко(р)жа*...

Фока све чешће напушта моржа.

Чак и на леду пут је излокан –

У фокин живот улете *фокан*.

4) И песник Милош Николић у песми *Вашикаста песма* (Стојковић 2002: 42) понудио је добар модел за поигравање родом именица или падежним обликом (у последњем стиху):

...Био једном један *вашак*

много мањи него грашак.

За њега је смишљен прашак

заташкан је баш *обашак*.

Од тада се *вашак* чува

и од *прашак* против бува.

Облик речи *обашак* направљен је према прилогу *обашка*.

5) Ршумовићева песма *Телефонијада* (1998: 12) садржи речи које су кованице, направљене по творбеним принципима српског језика, али са неуобичајеним лексичким основама и унакрсним односом (телефон – телефонира, а слон – слонира). Овакви стихови подстичу грађење нових речи и креативност код ученика:

...И тако у *бескрајон*

Ни командир ноћне страже

Није знао да ми каже

Да л' слон телефонира

Ил телефон *слонира*

В) Песме у којима је употребљено скраћивање (крњење) или продужавање речи:

1) Прави пример за парадигматску језичку игру – игру граматичким облицима и правилима јесте песма *Бројање* Драгана Лукића (1998: 32–33):

1 има пет слова.

2 има три слова.

4 има шест слова.

5 има три слова.

6 има четири слова.

7 има пет слова.

8 има четири слова.

9 има пет слова.

10 има пет слова.

Само 3 има три слова.

Каква је то рачуница?

1 треба да има једно слово Ј.

2 треба да има два слова ДВ.

4 треба да има четири слова ЧЕТИ.

5 треба да има пет слова ПЕТИП.

6 треба да има шест слова ШЕСТИШ.

7 треба да има седам слова СЕДАМСЕ.

8 треба да има осам слова ОСАМОСАМ.

9 треба да има девет слова ДЕВЕТДЕВЕ.

10 треба да има десет слова ДЕСЕТДЕСЕТ.

Јер и 3 има своја три слова.

То је права рачуница!

А овако се правилно броји:

Ј

ДВ

ТРИ

ЧЕТИ

ПЕТИП
ШЕСТИШ
СЕДАМСЕ
ОСАМОСАМ
ДЕВЕТДЕВЕ
ДЕСЕТДЕСЕТ.

Користећи ову песму као лингвометодички текст, васпитач може да се поигра бројевима и њиховим правилним и неправилним облицима.

2) Мирјана Стефановић у својој збирци песама *Енца са креденца* често употребљава суфикс *-енце* додајући их речима, као у песми *Детенце* (1978: 9), тако да ствара непостојеће облике именица женског и средњег рода које се римују и песми *Енца са креденца* (Исто: 11) у којој непостојећи облици именица праве риму са речима које асоцирају на именицу *детенце* (у наслову прве песме), односно на *Енца* и *креденца* (у наслову друге песме). Осим тога, доминантне су звучне стилске фигуре (нпр. алитерација):

Детенце

Једно мало детенце
носи флашче флашченце
пева песмец песменце
ринге раја рингенце.

Звони звонце звонценце,
на дерленце детенце
пусти мало флашченце,
хајд у школу школенце.

Расте дете растенце,
једе трешње трешњенце,
чита књиге књигенце,
воли море моренце,

пева *песмец песменце*,
збогом дете, *детенце*,
сад сам човек *човенце*,
имам цуру *девојченце*.

Опет пева *песменце*
бивше дете *детенце*,
ево имам *ћеркенце*
мало моје *дериштенце*.

Иду зиме *зименце*,
остарило *детенце*,
у парк води *унученце*,
лишће пада на *стакленце*.

Енца са креденца

На студенцу,
на креденцу,
на каменцу,
седи *Енцу* на стакленцу.

– Сиђи *Енца* са каменца,
баци, *Енца*, тог стакленца,
дај ми воде из студенца,
Енца, *Енца*, са креденца.

Неће, неће *Енца* ни макац,
уштоглио се као *царац*,
Енца – гроф фон креденца,
Енца – принче од стакленца.

4.3.2. Песме и приче за децу као лингвометодички текстови у којима се писци поигравају граматичким категоријама глагола

1) До неких својих песничких решења Душан Радовић је долазио и преко традиционалних говорних образаца који се преносе памћењем и казивањем, и као такви налазе место у дечјим певањима, причањима и играма. Песма *Плави зец* (Радовић 2013: 35–38) има облик бајковног набрајања и забаве коју старији приређују деци, а уједно може да послужи као повод за разговор о глаголским облицима:

Овај зец
зна да *свира*,
овај зец
зна да *плете*,
овај зец
ручак *кува*,
овај зец
кућу *мете*.
Овај зец
плести *уме*
овај зец
жети *уме*,
овај зец
шити, пити,
и француски *говорити*
— све *разуме!*
Плави зец,
чудни зец,
једини на свету.

2) Радовић зна да ће деца лакше упамтити граматичка правила која усвоје кроз звучан и ритмичан текст, уз то и емоционално засићен. Зато ће разиграно, духовито, пажљиво и уз поштовање оних којима се обраћа, тражити да деца у песми нађу грешке, које песник у другом делу сам исправља:

Где је грешка (Радовић 2013: 10)

Слонови не *волу*
да их ноге *болу*.
Кад се само *сету*
и они *полету*
да не иду пешке.
И ту нема грешке.

Где је грешка?

Не каже се ВОЛУ
него ВОЛЕ,
и не може БОЛУ
него БОЛЕ,
и не иде СЕТУ
него СЕТЕ,
и не ваља ЛЕТУ
него ЛЕТЕ.

Ову песму деца млађег узраста прихватају као загонетку. Васпитач или наставник може да издвоји глаголе из овога текста и да разговара о њиховим правилним и неправилним облицима. Посебно треба да се стави акценат на треће лице једине и множине ових глагола. Децу предшколског узраста и млађег школског узраста може да збуди значење тих речи, али и смисао целог садржаја оваквих текстова. Зато је важно прво да се тексту приђе са методичког аспекта, односно да се најпре протумачи текст, а тек онда да се издвоје речи које чине језичку појаву, на основу које се даље разговара са децом и вежба на новим примерима, језичким вежбама или језичким играма. Посебно пажљив методички приступ треба да има васпитач или наставник у дијалекатском (руралном) подручју где су ови облици у употреби (*раду*, *лету* и сл.):

3) У својој песми *Случај са мишијим краљем* Ршумовић (1998: 58) у једној строфи, ради риме, употребљава неправилне облике радног глаголског придева *зацврцо* и *пошандрцо*, иначе обичне у разговорном стилу:

...Жамор је намах двором *зацврцо*
Краљ нам је сасвим *пошандрцо*...

4) Песма *Са мном има нека грешка* Владе Стојиљковића (Каменов 2010: 106) може да послужи као лингвометодички текст у функцији усвајања правилног облика презенте глагола у првом лицу једнине. У песми се појављују два неправилна презенте глагола *нећем* и *хоћем*, уместо *нећу* и *хоћу*:

Са мном има нека грешка
лице ми се стално смешка
хе-хе
Без разлога и без везе
уста ми се само кезе
хо-хо
И кад *нећем* и кад *хоћем*
морам да се закикоћем
хи-хи
Нестрпљив сам, једва чекам
да се мало зацерекам
ху-ху
Постало је збиља страшно
смејем се ко луд на брашно
ха-ха

5) Витезова песма *Сто вукова* (Каменов 1996: 75) садржи доста речи неправилног облика о којима се може говорити на усмереним активностима или у настави: *газао*, *шалабазао*, *виђех* [дијалекатски облик ијекавице; књижевни облик је *видјех*], *сјају*, *мого*, *ниш*...

У шуми је био Јова.

Тамо *газао*,

Шалабазао,

А кад се вратио,

Свима је казао:

— *Вићех*, људи, сто вукова!

Зуби страшни,

Очи *сјају*,

Па урлају,

Завијају...

— Сто вукова? Охо-хо!

Није ваљда равно сто?

— Не баш равно — рече Јова —

Ал шездесет

Ил педесет

Било је вукова...

Зуби страшни,

Очи *сјају*,

Па урлају,

Завијају...

— Немогуће... јер педесет

Друже мој,

Педесет је велик број.

— Можда није баш педесет,

Ал двадесет,

Можда десет...

Пребројат их нисам *мого* —

Било их је много, много,

Зуби страшни,

Очи *сјају*,

Па урлају,

Завијају...

— Ма ни десет није било!

То се теби причинило.

— Баш кроз шуму, лишће, грање

Промаглише —

Да ли мање

Или више —

Тко да зна?

Ал јасно *виђех* два.

Зуби страшни,

Очи *сјају*,

Па урлају,

Завијају...

— Ма ни два их није било!

То се теби само снило.

— Ал ја сам им штропот чуо!

Нешто тамно пројурило,

Вучјега је рода било...

— Сигурно је био миш,

Црни миш, Или – *ниш*!

— Видио сам:

Нешто шушну,

Нешто шмугну,

Шума густа, не видиш —

Може бити

Шушну

Шмугну

Повелики миш.

У песми је присутна обрнута градација која слике и призоре, под утицајем страха, умањује и води по силазној линији, на чијем је врхунцу урлање и завијање чопора вукова, а на супротној страни тек шушкање обичног миша. Присутна је и хипербола, која подстиче дечју машту, а истовремено приказује хуморну ситуацију.

Поред бројних песама пожељно је користити и прозне текстове у којима се писци поигравају облицима речи, односно њиховим граматичким категоријама. Навешћемо само наслове тих текстова:

- Бранко Ћопић је у својој причи *Изокренута прича* изокренуо редослед речи у реченицама. Стога васпитач може са децом, након методичког тумачења садржаја, покушати да претвори текст у логичан, те треба да наводи децу да употребе правилне облике речи из текста. Посебно треба да се обрати пажња на то како деца употребљавају падежне облике премештајући речи у реченицама:

ИЗОКРЕНУТА ПРИЧА

Тек је брдо изишло иза Сунца, а кревет скочи из пространог чиче, навуче ноге на опанке, стави главу на капу и отвори кућу на вратима.

– Гле, ноћас је земља добро поквасила кишу! – зачуђено прогунђа брк сучући чичу, па брзим двориштем пожури низ кораке, истјера шталу из краве и рече:

– Рогата ливадо, иди паси у зеленој крави, а ја ћу ноге под пут, па ћу поћи у дрва да донесем шуме.

Чича стави раме на сјекиру и намигну бабом на своје око.

– Бако, скувај у јајету четири лонца док се посао врати с чиче. Данас ће ручак слатко појести старца.

Пут распали низ чичу дижући својом широком прашином облаке опанака. Од тога се уплашише нека кола, па у трку изврнуше коње, а узда испусти кочијаша и бубну ледином о леђа...

- Такође је занимљива интерактивна прича *Цин коме је фалила даска у глави* Игора Коларова (2010: 59). Она се састоји се из два дела: први део има садржај нонсенсног типа, а у другом делу приче има недовршених реченица у којима треба иза бројева да се убаце, тј. наведу речи које недостају, а да притом, дете добро размисли који облик речи ће употребити. У причи се може доћи и до значења фразеолошких израза, нпр. *фали му, недостаје му даска у глави* – „глуп је, неразборит је, блесав је”:

ЦИН КОМЕ ЈЕ ФАЛИЛА ДАСКА У ГЛАВИ

Био једном један цин.

(Ма немој? А како да знамо да није било два Цина двапут?)

Цин је имао велике руке, велике ноге и велику главу. Е, баш у тој глави је било свега и свачега: бицикл, кавез за мајмуне, шатор, килограм диња, четке, неколико бубашваба, тегла цема, три поцепане енциклопедије, гусеница, јато глиста, и остало. Свега је, дакле, било, осим даске. Толика главуца, а у њој ниједне једине даске. Страшно!

Цин је био много тужан због тога. Ох, шта би све могао да уради са даском, само да ју је имао...

То није све. Постоји теорија да је Цин имао још неке недостатке.

Ево ове:

Фалило му је 4 _____ у носу, 5 _____ у увету, 1 _____ у десној нози, 8 _____ у стомаку.

– Баш ме брига шта ми фали у носу! – дере се Цин. – Ја хоћу даску, и тачка!

Био једном један Цин.

И стварно му је фалила даска у глави.

- У истој књизи за децу под називом *Цепне приче*, Коларов је написао за децу много прича поменутог типа, које васпитачи могу да искористе у функцији усвајања правилних облика речи: *Чудан дан, кроз!* (51), *Супер-прича о Сандри* (58) итд. Приче су дате у прилогу 2 овог рада.

Сматрамо да парадигматска, нонсенсна поезија и проза за децу млађег узраста садржи све елементе потребне за развојно деловање, нарочито за подстицање стваралачке маште, као и довољно елемената за усвајање и правилан развој говора – усвајање и развијање морфолошког система. Песме и приче „играчке” могу научити децу да посматрају, ослушкују, размишљају и одгонетају.

5. УЦБЕНИЦИ И ЊИХОВА УЛОГА У РАЗВОЈУ ГОВОРА И НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Анализа уџбеничког материјала који се користи за развој говора и у разредној настави граматике биће усмерена на сагледавање њихове структуре и функције усвајања и учења граматичких категорија речи. Анализираћемо садржаје уџбеника које користе васпитачи за развој говора и посебно садржаје уџбеника за разредну наставу.

5.1. Анализа уџбеничких текстова за предшколски узраст

Како би рад са децом предшколског узраста био научно заснован и уједначен до оне мере до које се јављају разлике у оквиру појединих узраста, он треба да се одвија према Правилнику о општим основама предшколског програма (2006), које доноси Национални просветни савет. Истовремено, да би рад са децом био прилагођен условима у којима предшколска установа делује, као и потребама, могућностима и интересовањима сваког детета конкретно, свака предшколска установа доноси сопствени предшколски програм, полазећи од Правилника о општим основама предшколског програма.

„Садржаји, укомпоновани у циљеве и задатке, као и идеје за организовање активности деце, у већој мери се могу прилагођавати локалним условима него класични програми структурирани по угледу на школске програме, а захтевају и више личне иницијативе васпитача у процењивању ситуација у којима ће се остваривати и њиховом прилагођавању деци са којом раде. Сваки васпитач и свака установа постају креатори сопственог програма васпитно-образовног рада који, задржавајући језгро које се налази у *Општим основама предшколског програма* и поштујући начела формулисана у њему, ипак носи лични печат и представља показатељ њихове специфичности, квалитета, достигнућа и напора, што такође има посебну вредност и представља основу за унапређивање праксе и теорије предшколског васпитања и образовања” (Правилник о општим основама предшколског програма 2006: 28).

Један од основних захтева овог програма јесте *Богаћење децејег речника и неговање граматички правилног говора* (Наумовић 2000: 48). Овај захтев, између осталог, подразумева постављање следећих приоритетних циљева: „изграђивање способности вербалног изражавања према стандардима књижевног језика и граматички правилног говора уз систематску и рационалну примену граматичких правила, али без његове теоријске разраде и дефинисања (умења да се практично примењују и 'осећај' за правилност њихове примене); изграђивање способности формирања и грађења речи (деминутива, аугментатива, усаглашавање речи по роду, броју, времену)” (Исто: 50). Из ових постављених циљева проистичу задаци васпитача у активностима на њиховом остварењу који се могу свести на следеће активности: *неговање правилног говора обезбеђивањем добрих језичких модела кроз богату и разноврсну комуникацију; рад на усвајању граматички правилног говора тако што се постиже интуитивно познавање и стварање навика доброг говорења; коришћење морфолошких грешака деце* (газило, човечи, људ, отплашити се и сл.) *у неговању говорног стваралаштва које као такво доприноси и лакшем схватању неких правила из морфологије (грађење речи и облика речи)* (Исто: 51).

На основу Правилника о општим основама предшколског програма, предшколска установа, како је већ горе поменуто, израђује сопствене оперативне и специјализоване програме, у зависности од популације са којом располаже. Садржаје на основу којих се ради са децом на развоју говора васпитачи могу сами да бирају, односно уз помоћ колектива. Ни у једном програму на основношколском, средњошколском и високошколском ступњу васпитања и образовања, када је реч о садржајима из књижевности, не јавља се таква самосталност и слобода. Свуда се програмом одређују писци и дела која треба упознати или се извесне непрецизности (нпр. навођење писца и његове збирке, а не одређених песама или прича) отклањају прецизним избором у уџбеничкој литератури, нпр. читанци. Дакле, избор се не препушта сасвим просветном раднику, чак ни када је реч о универзитетском професору (Дотлић и Каменов 1996: 38). Таква пракса утиче на неуједначеност не само књижевне грађе која се презентује деци предшколског узраста, а која варира од васпитача до васпитача, од једног насеља до другог, већ и на остале садржаје који су присутни у непосредном раду са децом. Циљ овог сегмента рада јесте да сажето анализирамо садржаје уџбеничког материјала који је намењен за рад са децом на припремном предшколском узрасту и да сагледамо колико су ти садржаји у функцији усвајања морфолошких облика речи.

Данас има више издавача који објављују уџбенике за предшколски узраст из области развоја говора и више аутора, међу којима су, углавном, педагози, лингвисти и методичари. Анализираћемо материјале одобрених уџбеника од стране Министарства просвете Републике Србије следећих издавача: *Креативни центар*, *Публик практикум* и *Пчелица*, које највише користе васпитачи због присутности садржаја који се могу искористити за усвајање и развијање правилних облика речи. У уџбеницима „Српски језик – радна свеска” издавача *Завод за уџбенике*, „Вртешка знања” и „Ватромет знања” *Публик практикума* акценат ставља на графомоторичке вежбе и припрему за почетно читање и писање.

(а) У уџбенику „Кроз игру до знања” издавачке куће *Публик практикум*, аутора Јасне Игњатовић (2010), између осталог има и текст *Мало читај, мало пиши* (в. прилог 3). Деца предшколског узраста имају могућност да допуне одговарајућим речима текст написан великим словима. Те речи морају да стоје у одређеном падежу, те деца на интуитивном нивоу могу да усвоје правилне облике речи именица које треба да допишу. У овом уџбенику се обрађује и тема *Где ко живи?*, те васпитач може да је искористи за усвајање правилних облика речи. Овде доминира слика, а од текста су присутне само речи: „на дрвету, у дрвету, у трави, у води, под земљом” (в. прилог 4). Васпитач може да поставља питања којима ће наводити децу да правилно искажу просторни однос и интуитивно усвоје правилни облик променљивих врста речи. Остатак садржаја у овом уџбенику везан је за графомоторичке вежбе, односно припрему за почетно читање и писање, писање великих штампаних слова и писање речи. Дакле, уџбенички материјал овога уџбеника не може се много користити за усвајање морфолошких облика речи.

(б) Радна свеска „Пчелица у вртићу” издавачке куће *Пчелица* нуди васпитачима већи избор тема које се могу обрадити у функцији усвајања правилних облика речи. Уз добро вођење васпитача, његове пригодне смернице, деца могу на основу теме *Ми волимо приче* (Васовић и Кораксић 2009: 5) да саставе причу према низу слика о роди и врапцу, користећи пажљиво одабране речи и реченичне конструкције. Исто тако, корисна је и може да послужи и тема *Еколошка бајка*, у којој је дат почетак бајке, а деца треба да је наставе (Исто: 12). Уџбенички текст ове радне свеске „крије” једну песму *Пролећне наредбе* Душана Ђорђевића (Исто: 33), која може да се искористи за усвајање и развој правилних облика речи. Она гласи:

Пролеће је дотрчало
и наредбе многе дало.
Наредило сунцу – *гриј!*
А ратару рекло – *сиј!*
Развигору само – шетај!
А дрену је рекло – цветај!
Рекло ласти – врати се!
Кукуреку – злати се!
Гушчићима – гачите!
Деци рекло – скачите!

У тексту примећујемо да је, зарад риме, аутор употребио неправилне облике глаголе у императиву (*гриј, сиј*)⁷⁰. Васпитачи то могу искористити скрећући деци пажњу на правилне облике поменутих речи. Уз то било би пожељно да се заједно поиграју правилним облицима речи које би могли да претворе у неправилне облике, нпр. *вратиј* – *уместо врати се*.

(в) Уџбеник *Креативног центра* „Читанка за предшколце и млађе основце, део 3, Деца могу да полете” који је уредио Симеон Маринковић, садржи више књижевноуметничких текстова у којима се јављају неправилни и окрњени облици и могу да буду у функцији усвајања морфолошких облика речи. Овде ћемо издвојити, уз концизну анализу, неколико примера у којима има окрњених облика именица и глагола, без намере да и овде прикажемо све садржаје. Већ смо у претходним поглављима истакли значај књижевних текстова у којима се игра речима и реченицама неправилних морфолошких облика, те ћемо и овде покушати да издвојимо неколико читаначких песама и прича које садрже такве речи.

Гвидо Тартаља у својој песми *Врабац* у првој строфи користи неправилне облике речи – некњижевни облик радног глаголског придева који је карактеристичан за разговорни функционални стил, али не и за књижевни, и речце (партикуле) (Маринковић 2004: 75):

⁷⁰ Будући да је реч о песми која је написана екавски, очекивало би се да императив буде: греј, сеј, а не гриј, сиј, што су заправо правилни облици, али само у ијекавском тексту.

Нацрто сам врапца –
сасвим је ко жив...

Стихове са истим манирима написао је и Љубивоје Ршумовић (Исто: 103) када је у својој песми *Откуд мени ова снага*, у више наврата употребио некњижевне облике радног глаголског придева:

Откуд мени ова снага
Где бих *стеко* те мишиће
Да ми храна није драга
Да ми није драго пиће
...
Откуд мени ово здравље
Где бих *нашо* таква плућа
Да не волим млеко кравље
И *цицвару* док је врућа...

Васпитач на основу садржаја ове песме може са децом да разговара о правилним облицима речи које означавају неку радњу (нпр. *Како правилно кажемо: ушо сам или ушао сам; гledo сам или гledoао сам; црто или цртао сам* и сл.).

У песми *Зашто аждаја плаче* истог аутора (Исто: 92), можемо да прочитамо деци како је названо младунче аждаје речју која је настала сасвим по творбеним моделима српског језика, како та животиња не постоји у реалном свету, него у празноверју:

Аждаја горко плаче,
јер врећају њено *аждајче*...

Са децом предшколског узраста пожељно је разговарати о облицима речи за различите врсте животиња, али скренути им пажњу и на то да не постоје облици речи за сва бића, предмете и појаве у српском језику (нпр. облик именице *жyрафа* заједничка је и за мушки, женски и средњи род за оба пола, као и младунче).

Драган Лукић у песми *Мали гроф у трамвају* такође се служи окрњеним облицима именица и разговорним обликом глагола, а све због риме (Исто: 110):

...Устао је *дед*

да не квари ред.

Синчић *реко*: – Оф! –

и сео ко гроф.

На основу приказаних садржаја, можемо закључити да је мало примера песама и прича у читанкама за децу предшколског узраста, у којима су присутне *инвенција*, песничка *имагинација* и *комбинаторика* кроз *скраћивање* (крњење) и *продужавање* речи, *неправилне граматичке конструкције* (неправилне множине, неодговарајући родови и падежи именица), *изостављање функцијских речи* – предлога, везника, помоћних глагола) и слично. Сматрамо да су такви текстови потребни у раду са децом, а много примера смо навели у претходним поглављима.

5.2. Анализа садржаја из морфологије у уџбеницима за разредну наставу

За потребе истраживања разматрали смо програмом предвиђене садржаје у уџбеничком тексту уџбеника које је одобрило Министарство просвете Републике Србије. Анализирани су садржаји уџбеника следећих издавача: *Креативни центар*, *Едука* и *Клет*⁷¹. Усвајање обличних категорија променљивих врста речи које се садрже у три промене: деклинацији, конјугацији и компарацији сагледано је кроз методичке кораке и сазнајне путеве, као и нивое знања у актуелним уџбеницима за млађе разреде основне школе (разредну наставу),

У истраживању садржаја уџбеника узети су у обзир они критеријуми који су дати у релевантној методичкој литератури (Николић 2009; Милатовић 2011) за граматичку област, на основу којих смо процењивали њихову функционалност:

- 1. Увођење појма помоћу лингвометодичког текста који је засићен језичком појавом која се обрађује** – ниједна језичка појава (нпр. одређена граматичка категорија) не би требало да се посматра и изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција. Текстови би требало да буду познати ученицима. Суштина је у томе да се у центар проучавања језичке појаве стави познати (лингвометодички) текст на коме ће ученици уочавати и утврђивати значење и функцију језичке појаве. Најбоље је користити текст у коме ће бити дијалога међу ликовима, јер се у том случају у тексту могу наћи и речи којима се износи лични став и означава лично расположење, осећање и стање одређеног лика у делу. Тиме се пружа младом читаоцу додатно објашњење везано за језичку појаву која треба да се уочи. Дакле, то могу бити одломци из романа или текстова које су ученици раније обрадили. Важно је да се језичка појава природно јавља и испољава у одабраним текстовима. Дакле, овим критеријумом ће се испоштовати принцип поступности при увођењу новог појма и испоштовати сазнајни путеви: упоређивање и аналогија.

⁷¹ Одабрана су ова три уџбеничка издавача јер се највише користе у основним школама где се реализовало наше истраживање.

- 2. Постављање или уопштавање правила (дефиниције) које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту** – до правила која важе за граматичке категорије ученици треба сами да дођу кроз уочене правилности у лингвометодичком тексту. Ако правило које поставимо не садржи све чињенице, оно се не заснива на принцип селективности и доследности. Уз правило се мора навести неколико примера и затражити од ученика да сами наводе нове примере за језичку појаву која се обрађује. Граматичке категорије се могу илустровати или графички приказати. Овим критеријумом ће се испоштовати индуктивно закључивање као један од основних логичких сазнајних путева у настави граматике. Под њим ће се подвести сазнајни путеви – упоређивање и аналогија. Са циљем превазилажења проблема апстрактности дефиниција, Драгићевић (2012: 154) предлаже да се дефиниције у настави граматике увек поткрепљују конкретним примерима или илуструју појмовним (значењским) метафорама.
- 3. Примена новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима на којима ће ученици препознавати, објашњавати и у којима ће применити сазнато правило** – у уџбеничком тексту је важно пружити ученицима нове језичке примере и тиме их мотивисати за даљи рад и примену усвојеног правила. То је основа за дедуктивно закључивање. Улога наставника јесте да мотивише ученике током целог наставног часа и да увек затражи повратну информацију након самосталног рада ученика на новом тексту или новим задацима.

Ове методичке кораке и поступке треба да постави себи и сваки наставник, пре него што почне да обрађује одређену наставну јединицу. Говорећи о уџбеницима за српски језик и приступу граматички у уџбеницима, Драгићевић (2012: 151) је закључила да је „добар, динамичан и користан приступ лекцијама из граматике онај у којем се наглашава функционални аспект граматике, а не дескрипција граматичких категорија”. Ауторка наглашава да треба ићи од граматичког система ка реалном свету, а не од граматике ка граматички.

Ексерпирани смо уџбеничке делове текста, тачније, дефиниције помоћу којих се уводе појмови о граматичким категоријама од првог до четвртог разреда основне

школе. У даљем раду нећемо наводити примере који прате дефиниције и правила из одабраних уџбеника, али ћемо их укратко анализирати и указати на проблеме или нелогичности, а затим ћемо навести закључке који ће нам помоћи у даљем истраживању.

ПРВИ РАЗРЕД

Према *Правилнику о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* (2004: 3) у првом разреду основне школе из морфологије се уводи само појам *реченице, речи, гласа и слова*. Обрада ових појмова присутна је још на у предшколском периоду, а наставља се у настави почетног читања и писања. Усвајање појма *реч* у првом разреду се остварује помоћу аналитичко-синтетичке методе, тј. растављањем текста или реченице на речи и речи на гласове, чиме се деца упознају са елементима целине, а онда се синтезом иде према целини (Милатовић 2011: 91). Такође, „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 датих слика и сл.” (Мићић 2016: 75). У букварима све три издавачке куће: *Буквар за први разред основне школе* Креативног центра (Маринковић 2008а: 15), *Едукиног Буквара за први разред основне школе* (Матијевић и сар. 2008: 22) и *Клетовог Буквара за први разред* (Павловић 2007: 17. и 18), у оквиру предбукварског периода уводи се појам *слова, слога, речи и реченице*: дат је графички приказ на основу кога ученици визуелним путем могу схватити да је реч састављена од слова, али да је реч и део реченице као једне мисаоне целине.

Закључак: Увођењем речи као најмање самосталне језичке јединице која има значење гради се основа за увођење граматичких категорија. У овом случају је примењен принцип поступности у процесу сазнавања језика, а аутори уџбеника су се у потпуности ослонили на наставни програм рада, а делимично га проширили увођењем појма *слог*.

ДРУГИ РАЗРЕД

Према поменутом *Правилнику о наставном програму* (Исто: 5) у другом разреду основне школе уводи се појам именице и глагола на нивоу уочавања и препознавања – имена бића и предмета и разликовање рода и броја именица; речи које означавају само радњу и разликовање основних глаголских облика за исказивање садашњег, прошлог и будућег времена; разликовање потврдних и одричних глаголских облика.

(а) *Издавачка кућа Креативни центар*

У читанци за други разред београдског издавача *Креативни центар* полази се од дефиниција именица и глагола (Маринковић и сар. 2008б: 63. и 71):

„Речи које именују предмете, бића и појаве називају се именице.”

„Речи које означавају радњу – глаголи”

Део уџбеничког текста у коме се уводи појам рода именица не полази од лингвометодичког текста, већ је дата само дефиниција сва три рода именица уз примере за бића, предмете и појаве⁷². Дакле, није заступљен индуктивни пут сазнавања, који је веома значајан када се уводе појмови из језика уопште (Исто: 101):

„Именице могу бити мушког, женског и средњег рода. Уз именице мушког рода може да стоји реч *тај*, уз именице женског рода реч *та*, а уз именице средњег рода реч *то*.”

Примери одређених речи који су наведени за поједине родове бића (људи и животиња) немају исту основу, те ученици теже памте њихове облике за род, као на пример: човек (мушки род), жена (женски род), дете (средњи род); ован (мушки род), овца (женски род), јагње (средњи род); петао (мушки род), кокошка (женски род), пиле (средњи род)... (Исто: 101)

⁷² Пожељно је на часу обраде или утврђивања рода именица поћи од лингвометодичког текста у коме ће, уз именице, стајати придевске речи (нпр. жути цвет, велика ливада, плаво небо) или придеви са именицама природног рода (нпр. добар дечак, весела девојчица, мало пиле).

Број именица именован је као једнина и множина именица, што је коректно, и полази се од конкретних примера – ученици треба да именују бића и предмете са слика те се испод тих примера налазе две дефиниције (Исто: 103):

„Ове именице су у *једнини*, јер означавају један предмет или једно биће. Ове именице су у *множини*, јер означавају више предмета или бића.”

И у овом случају је више присутан дедуктивни пут сазнавања, односно више су дати примери за проверу правила у новим примерима и вежбање.

Време вршења радње глагола у уџбеничком тексту читанке за други разред уводи се на веома једноставан начин – ученицима је дато упутство да прочитају реченице, а поред сваке је дато концизно објашњење у ком се времену налази (Исто: 125):

„Ја сам читао. Радња у овој реченици се дешава у **прошлости**.

Ја читам. Радња у овој реченици се дешава сада – у **садашњости**.

Ја ћу читати. Радња у овој реченици ће се дешавати у **будућности**.”

Разликовање потврдних и одричних глаголских облика уводи се помоћу рада на задатку у коме се тражи од ученика да напишу потврдне и одричне реченице, тј. одговоре на постављена питања (Исто: 51). Ученицима су тешки овакви захтеви без претходног објашњења и примера. Потребно је поштовати принцип поступности.

У *Забавној граматици 2* Креативног центра (Маринковић 2008в: 22, 38, 42) налазе се задаци за утврђивање рода и броја именица, као и времена вршења радње – прошлости, садашњости и будућности. Разликовање броја именица поткрепљено је сликама, ради лакшег именовања и сналажења ученика. Сви примери су сачињени од простих реченица.

(б) Издавачка кућа Клет

У уџбенику *О језику*, који је искључиво везан за област граматика, појам именица се уводи помоћу лингвометодичког текста. Исто тако, и једнина и множина

именица уводи се помоћу добро осмишљеног лингвометодичког текста који се састоји из два дела – један је написан у једнини, други у множини (Жежељ-Ралић 2008а: 33):

„ИЗА БРДА ПЛАВА

Иза брда плава
Миш црвени спава,
Миша мачка љуља,
Постеља га жуља...

Григор Витез

ИЗА БРДА ПЛАВИХ

Иза брда плавих
Мишеви црвени спавају,
Мишеве мачке љуљају,
Постеље их жуљају...

Григор Витез”

Дефиниција је уоквирена и тиме посебно истакнута (Исто: 33):

„Треба да знаш

Када именица означава **један** предмет, биће или појаву, кажемо да је у **једнини** (кућа, цвет, облак). Када именица означава **више** предмета, бића или појава, кажемо да је у **множини** (куће, цветови, облаци).”

Именице у мушком, женском и средњем роду такође су објашњене помоћу кратког лингвометодичког текста, односно дијалога који се води између девојчице и дечака. Потом је изведена дефиниција, која није сасвим јасна, јер именице припадају неком роду као одређеној именичкој класи, оне га не означавају (Исто: 34):

„Треба да знаш

Именице се разликују и по томе да ли означавају **мушки, женски** или **средњи род**. У одређивању рода именица помажу нам речи **тај** (за мушки род), **та** (за женски род) и **то** (за средњи род).”

Сви примери имају правилне облике множине, те недостају и примери са суплетивном множином, јер су касније присутни у задацима за вежбање.

Глаголска времена се у овом уџбенику уводе помоћу лингвометодичког текста који се састоји из три дела – песма *Иза брда плава* Григора Витеза написана је у сва

три времена (прошло, садашње и будуће време). Затим је дато објашњење и изведена је дефиниција (Исто: 37):

„Треба да знаш

Одређени облици глагола означавају и време када се нека радња дешава.

Постоје три глаголска времена: прошло, садашње и будуће време.”

Недостатак овог уџбеничког текста јесте у томе што није дато довољно примера за утврђивање и вежбање променљивих облика речи и граматичких категорија, те наставник мора доста времена да посвети осмишљавању додатних задатака.

Разликовање потврдних и одричних глаголских облика обрађује се преко потврдних и одричних реченица (Исто: 30), дакле, у оквиру контекста, што је и најприхватљивији начин усвајања језичких појава.

(в) Издавачка кућа Едука

У уџбенику издавачке куће Едука од садржаја везаних за усвајање морфолошких облика речи најпре наилазимо на потврдне и одричне облике глагола који се обрађују у оквиру потврдних и одричних реченица (Прћић 2008: 24. и 25).

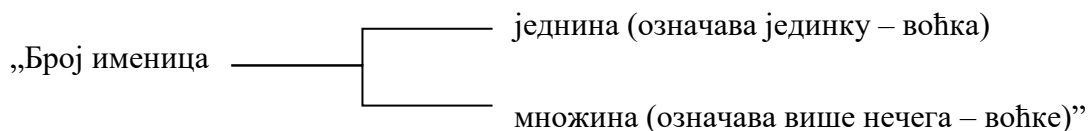
Даље, анализирајући садржај уџбеничког текста који је везан за род именица, увидели смо да се уводе само појмови мушког и женског рода, без лингвометодичког текста (Исто: 39):

„Бића се разликују по роду, као: човек, ујак, стриц, пас, мачак – су мушког рода.

Уз мушки род стоји реч: тај. Жена, девојка, мачка, срна – су женског рода. Уз женски род стоји реч: та.”

Изостављени су примери властитих именица и именица које означавају предмете, а обухваћене су само заједничке именице за бића. Дефиниција се не заснива на принципу селективности и доследности.

Број именица је, у уџбенику, представљен помоћу једноставне дефиниције, након чега следе задаци за вежбање (Исто: 40):



Дефиниције глаголских времена су дате без полазног, лингвометодичког текста, а у примерима нису обухваћене све врсте именица које се обрађују према наставном програму (Исто: 54–58).

У радној свесци овог издавача дати су задаци у којима ученици треба да препознају и именице које означавају појаве, нпр. *муња, светлост, осмех, сан лепота, гром, киша, љубав* (Манојловић и Бабуновић 2008: 13), што није по наставном програму за други разред основне школе.

Закључак: Увођење појма помоћу лингвометодичког текста је највише присутно у уџбеничком тексту издавачке куће *Клет*, а најмање у уџбенику *Креативног центра*. Постављање или уопштавање правила које треба да буде потпуно изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није у потпуности присутно у *Едукином* уџбенику, чиме су занемарени принцип селективности и доследности. Примена новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима је највише присутна у *Едукином* уџбенику за други разред, јер је понуђено највише примера за примену усвојеног правила на новим примерима. Задаци у уџбеницима сва три издавача су, углавном, слично постављени, када је реч о увођењу граматичких категорија – примери су сличног типа и на нивоу препознавања. Недостају задаци на нивоу примене и стваралаштва који могу да буду у форми морфолошких парадигматских игара (игре граматичким формама и правилима).

ТРЕЋИ РАЗРЕД

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 (2005: 7) прописује увођење појмова заједничких и властитих именица, речи које именују појаве, те се проширује знање о роду и броју именица; уводе се речи које, осим радње, означавају стање и збивање, као и разликовање лица и броја глагола, а

проширују се и знања о потврдним и одричним облицима глагола и о разликовању глаголских облика којима се означава садашњост, прошлост и будућност. По први пут се уводи појам придева, посебно описних и присвојних и њихов род и број.

(а) Издавачка кућа Креативни центар

У читанци за трећи разред Креативног центра понавља се дефиниција именица и глагола, али и рода и броја именица уз једноставне примере (Маринковић и Марковић 2011: 34):

„Именице могу бити **мушког, женског и средњег** рода: мачак, мачка, маче.
Могу да буду у једнини и множини: мачка – мачке.”

Лице и број глагола дају се помоћу дефиниције (Исто: 67):

„Глаголи се мењају по лицима. Глагол може бити у **првом, другом и трећем** лицу **једнине** или **множине**.”

Дефиниција је поткрепљена одговарајућим примерима. Потом је дата дефиниција глаголских времена, такође поткрепљена примером глагола чија се инфинитивна основа завршава на *-ти* (трчати) (Исто: 67), али је недостатак овог уџбеничког текста што није дат пример глагола који се мења по временима са завршетком инфинитивне основе на *-ћи* (нпр. *доћи, ићи, пећи, сећи* и др.).

Након увођења појма и врсте придева (описни и присвојни), у уџбеничком тексту читанке за трећи разред Креативног центра уводи се и појам рода и броја придева, али такође без лингвометодичког текста (Исто: 81):

„Придеви се слажу са именицом уз коју стоје и због тога имају облике за **мушки, женски и средњи род**. Такође, као и именице, имају облике за **једнину** и **множину**.”

Након дефиниције ученицима је задато да промене придеве по лицима и броју уз именице и само придеве (по истом систему), али без именице уз коју треба да стоје.

У *Забавној граматици 3* Креативног центра ученици имају прилику да решавају задатке везане за све наведене језичке појаве. У примерима који следе, где је потребно одредити род именица, од ученика се тражи да само распореде дате именице по роду (Маринковић 2008г: 13). У делу овог уџбеника где се тражи да ученици попуне табелу пишући глаголске облике по временима, понуђени су само глаголи чија се инфинитивна основа завршава на *-ти* (*певати, размишљати, чувати...*) (Исто: 29), али међу њима нема примера глагола са завршетком инфинитивне основе на *-ћи*.

За утврђивање рода и броја придева дат је занимљив задатак који захтева више креативности, у коме ученици треба да правилно напишу облике придева уз дату именицу (Исто: 34):

”	Може ли се рећи?	Напиши правилно:	
	зелена лист лепа жена	_____	_____
	умиљати мачке јака дечак	_____	_____
	шарено пас немирно деца	_____	_____”

(б) Издавачка кућа Клет

У уџбенику за трећи разред основне школе род и број именица се утврђују на следећи начин: и за род и за број именица полази се од лингвометодичког текста, затим се понављају правила, те су понуђени задаци за вежбање уз мноштво примера. Лингвометодички текст за број именице се састоји из два дела – један текст је написан у множини, а други у једнини. Реч је о текстовима исте садржине (Жежељ-Ралић 2008б: 20–23).

За увођење појмова лице и број глагола понуђен је лингвометодички текст дат у дијалогу, што је веома креативно и прегледно. Испод текста је дато објашњење, за којим следи и правило (Исто: 31):

„Треба да знаш

Глагол којим означавамо неку радњу истовремено означава и лице које ту радњу обавља. У нашем језику постоје три глаголска лица у једнини (ја, ти, он/она/оно) и три глаголска лица у множини (ми, ви, они/оне/она).”

Испод правила су понуђени задаци за утврђивање наученог и сви задаци су у функцији и примерени теми која се обрађује.

Глаголска времена су представљена преко лингвометодичког текста који је ученицима познат од раније. Реч је о ексцерпираним делу басне *Цврчак и мрави*, по Доситеју Обрадовићу и написан је у сва три времена (прошло, садашње и будуће), које се обрађује према плану и програму за трећи разред основне школе. Након лингвометодичког текста написана је дефиниција глаголских времена уз примере (реченице преузете из поменуте басне). У овом уџбеничком тексту наводи се само један пример глагола, за промену по временима, а чија се основа завршава на *-ћи*: *ићи* (Исто: 34). Није наведен пример за глаголе који се завршавају на *-ти*.

За појам и врсте придева (описне и присвојне), као и за њихов род и број, одабран је један лингвометодички текст са додатним објашњењима. Примери и објашњења су јасна и концизна, а дефиницијом је све обухваћено. Међутим, у дефиницији недостају примери (Исто: 37):

„Треба да знаш

Речи које означавају какво је нешто или чије је нешто називају се ПРИДЕВИ. Придев се увек слаже са именицом уз коју стоји у роду и броју (мачков реп, Маркова мачка, жуто зрно). Придеви који казују какво је нешто називају се ОПИСНИ ПРИДЕВИ, а придеви који казују чије је нешто називају се ПРИСВОЈНИ ПРИДЕВИ.”

У оквиру потврдних и одричних реченица обрађује се и појам потврдних и одричних глаголских облика, у коме ученици уочавају и утврђују како се пише одрична речца *не* уз глаголе, што је пожељно за неговање језичке културе од раног узраста (Исто: 8. и 9).

(в) Издавачка кућа Едука

У Едукином уџбенику (Цветковић и сар. 2008: 36. и 39) за трећи разред основне школе род и број именица објашњавају се помоћу лингвометодичких текстова (посебно за род, посебно за број), који је прилагођен узрасту ученика, а затим је изведено и правило:

„У нашем језику именице имају три рода: мушки, женски и средњи.”

„Ако заједничка именица означава једно биће или предмет, она је у једнини, а ако означава више бића или предмета, она је у множини. Заједничке именице имају једнину и множину. Властите именице НЕМАЈУ МНОЖИНУ, сем у неким посебним случајевима.”

Недостатак овог правила јесте изостављање примера за именице које означавају појаве. Када је реч о глаголским временима, уџбенички текст нуди дефиниције времена и за радњу, и за стање, али и за збивање, помоћу јасних и конкретних примера. Предност овог уџбеника јесте у томе што нуди више глагола чија се инфинитивна основа завршава на *-ћи*, те ученици могу да науче правилне облике и таквих глагола у футуру (Исто: 53).

Једино се у овом уџбенику посебно обрађују потврдни и одрични облици глагола који означавају радњу и стање (али не и за збивање), кроз сва три рода и оба броја (Исто: 56). Род и број придева се уводи такође помоћу лингвометодичких текстова, након којих следе јасна правила и мноштво задатака за вежбање (Исто: 64–69).

Закључак: Увођење појма помоћу лингвометодичког текста је присутно у уџбеничким текстовима издавачких кућа *Клет* и *Едука*, док се у уџбенику *Креативног центра* појмови граматичких категорија уводе помоћу правила. Постављање или уопштавање правила које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није потпуно присутно у *Едукином* уџбенику, те се занемарује принцип селективности и доследности. Примена новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима је највише присутна у *Едукином* уџбенику за трећи разред, јер је понуђено

највише примера за примену наученог правила на новим примерима. Анализирајући задатке за проверу правила у новим примерима и самостални рад, закључили смо да је већина на нивоу препознавања и репродукције. У *Едукином* уџбенику су понуђени задаци и на нивоу примене, али недостају задаци на нивоу стваралаштва који, како смо већ поменули, могу бити игре граматичким формама и правилима, те нови лингвометодички текстови нонсенсног типа и сл.

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

У четвртом разреду се по први пут обрађују збирне и градивне именице, те њихов род и број (ниво препознавања). Затим се уводе појмови градивних придева, личних заменица, род и број личних заменица и главних (основних) и редних бројева. По први пут се уводе термини *презент*, *перфекат* и *футур*, а предвиђене су и вежбе у реченици заменом глаголских облика у времену, лицу и броју (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања 2006: 5).

(а) Издавачка кућа Креативни центар

Појам падежа се као морфолошка категорија не уводи у млађим разредима основне школе, али се у уџбеницима на неки начин сугеришу преко појмова променљивих врста (именских) речи. Тако се у *Забавној граматици 4* у наставној јединици „Променљиве и непроменљиве речи” налази песма Симеона Маринковића у којој се реч (име) Мира мења кроз свих седам падежа једине (Маринковић 2008д: 10):

„Промене

Зове се **Мира**.

Од **Мире** добијох осмех често,

па **Мири** дадох у срцу место.

Сад снимам **Миру**.

Дозивам: '**Миро!**'

Дружим се с **Миром**.

Причам о **Мири**.

И ја се мењам
уз мука триста,
а она – ништа,
остала иста.”

У дидактичко-методичкој апаратури која је осмишљена за интерпретацију ове песме налазе се бројни примери променљивих врста речи попут: придева, именица, глагола и заменица, као и дефиниција променљивих врста речи (Исто: 10):

„Именице, придеви, заменице, неки бројеви и глаголи су променљиве речи, јер приликом употребе у реченици мењају свој облик.”

У уџбеничком тексту који претходи дефиницији недостаје облик заменице у неком падежу, како би дата дефиниција била поткрепљена конкретним примерима.

У садржају овога уџбеника налазе се и задаци за утврђивање рода и броја именица, уводи се и појам збирних именица, за који, по нашем мишљењу, није дат довољан број примера (Исто: 18):

„Неке заједничке именице имају и облик збирне именице.”

Даље се у уџбенику налази лекција о личним заменицама, која почиње лингвометодичким текстом у коме ученици треба да замене реч *лопта* „неком другом речју (личним заменицама), тако да текст не буде досадан”, након чега су дате дефиниције (Исто: 38):

„Заменице су речи које упућују на бића, предмете и појаве. Личне заменице упућују на лица.”

Ако се зна да личне заменице за треће лице једине и множине могу да упућују и на предмете или појаве о којима говоримо, ова дефиниција је или непотпуна или је

направљен материјални пропуст при састављању лингвометодичког текста, примера (лопта) и дефиниције у којој се каже да „треће лице упућује на лица”. У сваком случају, овако дат уџбенички текст може да изазове код ученика доста забуне. Тек након тога је за сваку личну заменицу написано посебно објашњење у којем се за треће лице каже да може упућивати и на предмет, те је наведен пример за сваки њен облик по лицима и роду (али не и по падежу), и изводи се закључак (Исто: 39):

„Дакле, личне заменице имају посебне облике за једину и множину; заменице 3. лица једине и множине имају и посебне облике за сва три рода – мушки, женски и средњи.”

За бројеве је дата само дефиниција, затим су наведене врсте бројева уз примере. Ученици имају задатак да напишу одговарајући облик редних бројева у реченицама где је број изостављен, што је веома добро осмишљено и на нивоу је примене знања (Исто: 42).

У овом уџбенику се утврђује лице и број код глагола. Осим тога, први пут се уводи појам прошлог, садашњег и будућег времена кроз дефиницију (Исто: 50):

„Глаголи могу означавати: прошло (перфекат), садашње (презент) и будуће (футур) време.”

Као пример је наведена само једна реченица, у којој је глагол чија се инфинитивна основа завршава на *-ти*.

(б) Издавачка кућа Клет

У Клетовом уџбеничком тексту за четврти разред основне школе, за утврђивање и проширивање знања о именицама полази се од лингвометодичког текста у виду занимљивог разговора између *роде* и *лептира*, да би се потом увели појмови природног и граматичког рода. Објашњење које је дато (природни род именица је одређен према полу живих бића које та именица означава, а граматички род именица одређујемо тако

што испред именице која означава предмет или појаву стављамо речи *тај, та, то*⁷³) је коректно, што не значи да не захтева и додатна објашњења. Следеће правило произилази сасвим природно, употребом индуктивног сазнајног пута (Жежељ-Ралић 2008в: 15):

„Треба да знаш

Природни род именица може бити мушки, женски и средњи. Именицама које немају природни род одређујемо граматички род. **Граматички род** такође може бити мушки, женски и средњи.”

Примери и задаци који су понуђени након правила обухватају све врсте именица. За градивне и збирне именице, које су карактеристичне по томе што имају само облик једнине, понуђене су јасне дефиниције и релевантни примери (Исто: 18. и 20):

„Треба да знаш

Именице којима се означава нека грађа или материја називају се **градивне именице**. Користе се у једнини и кад означавају малу и кад означавају највећу количину те материје.”

„Треба да знаш

Именице које означавају скуп или мноштво предмета или бића који се схватају као једна целина називају се **збирне именице**. На пример: деца, омладина, кестење, камење, дрвеће, цвеће, жбуње, грожђе, перје, пилад, прасад, јагњад.”

Запазили смо да се нигде не помиње како се одређује род збирних и градивних именица. За описне придеве одабран је коректан лингвометодички текст и дефиниција у којој се утврђује њихов род и број, који су ученици усвојили у трећем разреду (Исто: 22). Присвојним придевима приступило се такође помоћу лингвометодичког текста. Објашњени су и нови примери у којима су укључена и правописна правила – писање присвојних придева са наставцима на *-ин, -ов, -ев, -ски, -чки* и *-шки* (Исто: 24).

⁷³ Ниједан уџбеник не даје облике такозване заменице за множину: *ти, те, та*.

Приметили смо да се не помињу граматичке категорије рода и броја присвојних, а исто тако ни градивних придева.

Личним заменицама и њеним облицима у овом уџбенику се приступа помоћу лингвометодичког текста, а уводи се и појам личне заменице ВИ из поштовања, као и у уџбеничким текстовима осталих издавача (Исто: 28–30). Објашњен је начин писања ове заменице, те је тако укључено још једно правописно правило, што је добро за неговање језичке културе код ученика. Бројеви су, као променљива врста речи, детаљно и прецизно објашњени. Глаголска лица су систематично објашњена уз примере (Исто: 35), док се глаголска времена утврђују и уводе се нови термини за њих: перфекат, презент и футур (Исто: 36).

(в) Издавачка кућа Едука

У Едукином уџбенику за четврти разред основне школе обрађен је природни и граматички род уз помоћ додатних, не баш увек прецизних објашњења (Цветковић и Првуловић 2008: 11):

„Познато је да бића која се разликују по полу имају род именица. Природни род може бити само мушки или женски. У природи нема средњег пола па нема ни средњег рода. Међутим, док је биће младо, каже се да је средњег рода. Тај род није природни, већ граматички. Овај род имају именице које значе неке појаве или предмете, а који се не разликују по полу. Значи, природни род може да буде само мушки и женски, а имају га именице које означавају имена бића.”

У овом уџбеничком тексту наишли смо на један нетипичан задатак у коме се тражи да ученици од задатих речи препознају и издвоје не мушки, женски и средњи род, већ природни мушки, природни женски и граматички род. Код збирних именица је наглашено да оне немају множину, већ обликом једнине исказују множину (Исто: 14).

У Едукином уџбенику је посебно наглашено да личне заменице, осим што замењују лица у сва три рода и оба броја, замењују и речи које означавају предмете и појаве трећег лица једнине и множине (Исто: 28). И овде се уводи појам личне заменице ВИ – из поштовања, те род и број придева се обрађују кроз лингвометодички текст и јасна правила (Исто: 46):

„Придеви примају род и број од именице уз коју стоје, тј. слажу се са именицом у роду и броју.”

За глаголска времена су понуђени примери са променама глагола за сва три времена, сва лица и оба броја (Исто: 54). Промена свих врста бројева је пажљиво разматрана и приказана примерима (Исто: 62–69). Појам променљивих речи у уџбеничком тексту обрађен је помоћу лингвометодичког текста који ученици треба да допуне одређеним обликом једне речи (Исто: 72–76). Таквих задатака треба да буде што више и потребно је осмислити и понудити их у уџбеницима свих издавача.

Закључак: Увођење појма помоћу лингвометодичког текста је потпуно присутно у уџбеничким текстовима издавачких кућа *Клет* и *Едука*, док се у уџбенику и за четврти разред *Креативног центра* појмови граматичких категорија уводе помоћу правила. Постављање или уопштавање правила које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није потпуно примењено у уџбенику *Креативног центра*. Примена новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима је највише присутна у *Едукином* уџбенику за трећи разред, јер је понуђено највише примера за објашњење наученог правила на новим примерима, док се у *Клетовом* уџбенику налази мање примера. Анализирајући задатке за проверу правила путем нових примера и самостални рад, закључили смо да има доста задатака на нивоу репродукције и примене, али такође, као и у уџбеницима за претходна два разреда, недостају задаци на нивоу стваралаштва.

6. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УНАПРЕЂИВАЊУ УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ У ОБЛАСТИ РАЗВОЈА ГОВОРА И РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ МОРФОЛОГИЈЕ

Модерни или иновативни приступ усвајању морфолошких облика речи у предшколском периоду на усмереним активностима и у разредној настави морфологије треба заснивати на подробном и перманентном емпиријском истраживању, као и на испитивањима односа чинилаца у васпино-образовном, наставном процесу према овом важном сегменту усвајања језика и саме наставе језика. Подразумева се иновирање методичког приступа који је прилагођен предшколском и млађем школском узрасту. У раду неће бити разрађени савремени методички системи и поступци у процесу учења морфологије помоћу методичких апликација као што су: систем програмиране наставе, систем егземпларне наставе, настава и учење откривањем, проблемска настава, микронастава као вид диференцијације и индивидуализације процеса учења и сл. о којима су писали многи методичари⁷⁴ углавном за више разреде основне школе и средњошколску наставу језика (граматике и правописа).

Методички приступ усвајању морфолошких облика речи на предшколском узрасту и у разредној настави морфологије треба да се заснива на аналогiji, асоцијативности и ослањању на језичко осећање. Он подразумева наставне поступке, путеве сазнавања, принципе, методе и облике рада, садржаје, средства рада и методичко моделовање и унапређивање рада у области језика. Стога ћемо у даљем тексту обратити пажњу на:

- (1) методичко моделовање усмерене активности у предшколској установи у функцији усвајања морфолошких облика речи и

⁷⁴ Павле Илић је у својој књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе* (2006) подробно описао поменуте приступе настави граматике, али је већина прилагођена настави у вишим разредима основне школе и средњошколској настави.

Љиљана Петровачки је у коауторству са Горданом Штасни приказала 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.

Зорица Јоцић је у својој докторској дисертацији *Проблемска настава граматике* (2009) детаљно развила проблемски приступ настави граматике, који је више прилагођен вишим разредима основне школе.

- (2) методичко моделовање у настави морфологије у функцији усвајања морфолошких облика речи.

6.1. Методичко моделовање усмерених активности на којима се усвајају морфолошки облици речи

У методичкој литератури није посвећено довољно пажње осмишљавању тока усмерене активности, јер се сматра да се граматика усваја кроз остале области као што су књижевност и култура изражавања. Сматрамо да је потребно посебно осмислити усмерене активности на којима ће се деца предшколског узраста ближе упознати са стандардном граматичком нормом, у мери коју дозвољава узраст детета, што би имало утицаја и на стварање добре основе за полазак у школу.

Методички приступ на предшколском узрасту треба да буде утемељен на иманентној (интуитивној) граматичкој, те представља *језичкоизразни приступ*: вежбе слушања, говорења, запажања и именовања неких основних језичких чињеница. Основни принципи у раду са децом на развоју говора при усвајању морфолошких облика речи треба да буду: (1) принцип очигледности (принцип непосредности), (2) принцип поступности и систематичности, (3) принцип научне усмерености (правилности), (4) принцип трајности знања, (5) принцип активности, самосталности и индивидуалности, (6) принцип забаве и задовољства (принцип игре), (7) принцип занимљивости, (8) принцип практичне примене, (9) принцип одмерености садржаја према узрасту, (10) принцип корелације програмских садржаја.

Најфункционалније методе рада, осим *игровне методе*, за усвајање правилних облика речи биле би следеће: (1) текстуална (текст метода), (2) дијалогска, (3) анализа и синтеза, (4) индукција и дедукција, (5) конкретизација и апстракција, (6) метода аналогичности, (7) метода закључивања и (8) метода елиминисања. Дијалогска метода подразумева и методу објашњавања.

Најпримеренији садржаји у функцији лингвометодичких текстова и језичких вежби и игара дати су у т. 4.1. и 4.2. Предлажемо да се што више користе овакве врсте текстова, вежби и игара, када се акценат ставља на усвајање правилних облика речи.

За усвајање граматичких категорија могу се осмислити два различита методичка модела активности, с обзиром на то да се оне могу усвајати помоћу књижевних

текстова (лингвометодичких или полазних текстова) и разговора о њима, или се, пак, могу усвајати на основу тематски осмишљених језичких вежби или језичких игара. У вези са тим, можемо понудити два начина моделовања усмерених активности:

А) Методичка структура усмерене активности у припремној предшколској групи⁷⁵ у којој се усвајају граматичке категорије речи интуитивним путем на основу књижевних текстова (лингвометодички текст је у првом плану):

Методичке етапе:

1. Доживљајно-сазнајна мотивација (мотивациона припрема)
2. Најава лингвометодичког текста
3. Читање лингвометодичког (парадигматског) текста
4. Изражавање непосредног доживљаја
5. Друго читање лингвометодичког (парадигматског) текста
6. Методичко тумачење садржаја текста
7. Уочавање неправилних облика речи и утврђивање њиховог облика и значења
8. Разговор о правилним облицима речи
9. Морфолошка вежба или игра
10. Самостални стваралачки рад

У понуђеном методичком моделу усмерене активности постоје методичке радње које се не могу изоставити и морају ићи одређеним редоследом, а то су: *мотивациона припрема, најава лингвометодичког текста, читање или препричавање лингвометодичког текста, методичко тумачење садржаја текста и уочавање неправилних облика речи и утврђивање њиховог облика и значења*. Остале методичке етапе се могу уклапати, а пожељно их је планирати и искористити у раду са децом.

⁷⁵ Понуђен је само један ниво моделовања усмерене активности, јер се на млађем предшколском узрасту (до 5 година) одвија процес усвајања језика најбржим темпом и у овом периоду, у мозгу детета долази до најинтензивнијег извођења генерализације граматичких облика. Дакле, дете до тог периода треба да овлада језичким обрасцима. Зато није пожељно користити много књижевне текстове изграђене на парадигматским играма, јер су тешки за разумевање и тумачење, те ни садржај и значење језичке појаве неће моћи лако да се уоче и утврде. Парадигматске игре помажу исправљању погрешно усвојених језичких образаца, односно облика речи (в. т. 2.5).

Мотивација деце је веома важна, како би даљи методички поступци природно проистекли из претходних.

Основне смернице за методичке моделе:

Доживљајно-сазнајна мотивација (мотивациона припрема) јесте припрема деце за слушање и доживљавање лингвометодичког (парадигматског) текста који следи. Припрема за слушање лингвометодичког текста може обухватити следеће:

- разговор о непосредном искуству деце или васпитача;
- разговор о слици или низу слика;
- слушање музике;
- повезивање са претходним активностима;
- луткарски монолог, разговор са луткама или луткарска представа и сл.

Језичка игра као мотивациона припрема веома је функционална и може много да заинтересује децу за слушање лингвометодичког текста. Васпитач може да постави загонетке, питалице, допуњаљке, и све то у вези са предстојећим садржајем из текста који ће деца чути. Мотивациона припрема деце мора пажљиво бити осмишљена, а њен садржај треба да буде чврсто повезан са садржајем и значењем лингвометодичког текста или његовим насловом (називом).

Најава лингвометодичког текста. Најава може садржати и мотивацију за слушање текста. Текст се најављује, а пожељно је рећи и име његовог аутора. Затим се деца припремају за слушање текста. Пре изражајног казивања (говорне интерпретације) неопходно је створити услове и атмосферу за слушање текста.

Читање, причање или рецитовање лингвометодичког текста од стране васпитача. Ова етапа рада подразумева читање (причање или рецитовање) књижевног текста који је изграђен на основи парадигматских језичких игара. Подразумева се да ће васпитач поштовати изражајне вредности говорне интерпретације. Приликом припремања активности васпитач треба да промисли и о средствима која ће употребити. Методички је оправдано да прво читање лингвометодичког текста у припремном предшколском периоду буде без средстава, а да се она користе у другом читању. При првом читању текста деца сама треба да замисле ситуације или песничке слике, јер слика, лутка или предмети одвлаче пажњу и спутавају машту. Међутим, када је реч о поменутих текстовима, методичари препоручују да се слике користе и при

првом читању. У разумевању значења речи код млађег детета водећу улогу има афект, осећање нечег пријатног, а за старије предшколско и млађе школско дете водећу улогу има очигледно искуство (Лурија 2000: 68). Након прочитаног, може се направити психолошка пауза од пет или десет секунди, како би деца учврстила доживљај, односно средила своје утиске о тексту.

Изражавање непосредног доживљаја. Ову етапу рада можемо именовати и као *Саопштавање утисака, осећања и мисли након прочитаног текста.* Деца могу да говоре о својим утисцима, запажањима и осећањима. Васпитач у овој етапи може да открије и сензибилитет деце. Ако је лингвометодички текст изграђен на основи парадигматских игара, свакако ће бити занимљив и подстаћи ће децу на машту и размишљање. Могу се поставити следећа питања: *Да ли вам се допада песма/прича? Шта вам се допало? Шта вас је изненадило у овом тексту? Да ли сте приметили нешто необично? Шта сте приметили?* Није потребно поставити више питања. Боље је поставити једно функционално питање и чути више одговора деце. Садржај самог текста може да нас усмери на прво питање које се у овој методичкој радњи поставља. Васпитач може да искористи наслов и да га преформулише у питање, може да искористи питање које се налази у самом тексту или да искористи неки загонетни детаљ из текста.

Друго читање лингвометодичког текста реализује се да би деца боље разумела текст. Пожељно је да васпитач користи средства као што су: слике, серија слика, апликације, стоно позориште, лутке, компјутерске анимације и сл. Друго читање је веома важно, како би деца учила речи које праве отклон од норме по облику.

Методичко тумачење садржаја текста. Васпитач треба да промисли о основним елементима структуре књижевног текста, те да на основу тога осмисли питања везана за текст. Ако је хумор доминантни структурни елемент песме или приче, васпитач ће питати децу шта им је смешно у тексту, који део текста је најсмешнији и зашто; ако су књижевни мотиви (пријатељство, помагање, срећа, мајчинска љубав и сл.) доминантни, васпитач пажљиво формулише питања која ће бити у корелацији са личним искуствима деце. Ако употребљавамо нонсенсни текст, односно текст који се заснива на парадигматским језичким играма, прво морамо пронаћи кључ за њихово дешифровање, па онда се припремити за упознавање деце са њиховим садржајем. Најбоље је да уз садржаје оваквих текстова показујемо одговарајуће цртеже, сценске и звучне ефекте, а читати их треба уз посебну интонацију, како би се лакше методички протумачили.

Уочавање неправилних облика речи и утврђивање њиховог облика и значења. Циљ ове етапе јесте подстицање деце да проблематизују садржај и да износе своје ставове о речима које немају књижевни облик. Васпитач треба да наводи децу да уоче речи које праве отклон од норме по облику или значењу. Таквих речи неће бити много у тексту, али су довољан повод за разговор о њима – њиховом облику, садржају и значењу у односу на књижевне речи. Деца често не знају поуздано и прецизно значења неких речи па им непознате речи треба ближе објаснити. Тако она богате свој речник. Деца воле да износе своје ставове, мишљења, процене о одређеним чињеницама. Задатак васпитача је да наведе децу на тачан одговор и да затражи од њих сличан пример. Уколико васпитач не реализује друго читање лингвометодичког текста, то може учинити у овој етапи, како би деца поново чула текст на коме ће уочавати језичку појаву уз помоћ питања која им се постављају.

Разговор о правилним облицима речи. Циљ ове етапе јесте извођење општих закључака и правила која ће остати на интуитивном нивоу. Правила не треба да буду наметнута деци, јер то није методички оправдано. Пожељно је да деца предшколског узраста сама запазе и закључе како се облици неких речи правилно изговарају и употребљавају у говору.

Морфолошка вежба или морфолошка игра. Ова етапа рада веома је функционална и пожељна у раду са децом предшколског узраста. На основу морфолошких вежби или игара (в. т. 4.2), васпитач може да провери како су деца усвојила законитости и правила на основу лингвометодичког текста. У овој методичкој радњи пожељно је осмислити примере који су слични примерима (речима) из текста у смислу отклона од норме.

Самостални стваралачки рад деце може да буде осмишљен као интегративна активност (Цветановић 2013: 112), која подразумева корелацију са осталим областима васпитно-образовног рада у вртићу. Васпитач може дати задатак деци, ако су добро мотивисана за рад, да и сами осмисле неку језичку игру уз покрет или музику.

Б) Методичка структура усмерене активности у којој је језичка морфолошка вежба (игра) носилац активности, али у оквиру вежби говорења:

Методичке етапе:

1. Припремни разговор
2. Најава активности
3. Разговор о сликама
4. Састављање приче на основу серије слика
5. Прва морфолошка вежба (игра) на основу састављене приче
6. Друга морфолошка вежба (игра) на основу састављене приче
7. Самостални стваралачки рад

Ова методичка структура рада на усмереној активности разликује се по томе што се уместо лингвометодичког текста користи, нпр. серија слика, на основу које деца заједно са васпитачем састављају причу и праве план (именују се наслови за сваку слику). У припремном предшколском периоду довољно је припремити највише шест слика са мање детаља, како децу не би замарао разговор о њима, а детаљи одвлачили пажњу. Васпитач може да осмисли и убаци у причу дијалог ликова у коме ће бити и речи које праве отклон од норме (речи неправилног облика). Децу ће то насмејати, али и подстаћи да размишљају о правилним облицима речи на које им васпитач указује. Након разговора о морфолошким облицима речи садржаним у састављеној причи, васпитач може да осмисли и реализује са децом најмање једну, а највише три краће језичке морфосинтаксичке вежбе или језичке игаре, које су у вези са садржајем приче.

Још једна могућност моделовања ових етапа рада, односно методичких радњи, јесте да се уместо разговора о сликама и састављању приче осмисли активност у којој ће васпитач прочитати деци почетак приче нонсенсног карактера, те им може задати да сами наставе причу у којој могу и сама деца да се играју облицима речи. Исто тако, васпитач може да наведе неколико речи, међу којима су и оне које одступају од норме, те деца да саставе причу и употребе све правилне речи, уместо неправилних, а након тога да разговарају о њиховим правилним облицима.

6.2. Методичко моделовање часа у настави морфологије

Општа настава граматике треба да оспособи ученике за успешну примену српског стандардног језика, када се нађу у улози казивача, слушаоца, саговорника или читаоца. Помоћу наставе морфологије, која може да се дефинише као део наставе граматике, развија се језичко осећање код ученика на пољу разумевања значења појединих речи, препознавања њихових облика и правилне употребе, односно уважавања свих морфолошких и творбених законитости. Настава морфологије мора ученицима да олакша, пре свега, разумевање текста. Уз помоћ ње ученик развија и стваралачки однос према језику. Савремена, функционална настава морфологије стваралачки надилази формализам и учење језичко-морфолошких појава, правила и дефиниција напамет. Она треба да се заснива на примени индуктивно-дедуктивног методичког приступа.

Од принципа које смо навели у потпоглављу 3.2.4. за наставу морфологије бисмо посебно издвојили *принцип текста*, који налаже да се увек пође од конкретне језичке ситуације. Значај полазног лингвометодичког текста у настави граматике истичу готово сви методичари, наводећи бројна својства и врсте овог предлошка. Такође треба издвојити *принцип поступности и систематичности*, кога наставници треба да се придржавају током целог часа, почевши од емоционално-интелектуалне припреме, па све до давања домаћег задатка ученицима. Другим речима, ако су ученици најпре уочавали језичку појаву и дефинисали правило, наставни листићи са задацима који ће се припремати за самостални и стваралачки рад ученика не би требало да садрже више од једног задатка на нивоу препознавања. Изузеци јесу наставне јединице за које наставник процени да су теже и апстрактније за обраду.

Методолошки корпус метода рада треба да буде увек отворен (в. т. 3.2.5). За усвајање правилних морфолошких облика речи у настави морфологије бисмо могли да издвојимо следеће методе: (1) текстуалну (текст методу); (2) дијалогску; (3) индукцију и дедукцију; (4) анализу и синтезу; (5) конкретизацију и апстракцију; (6) запажања или посматрања; (7) компарације; (8) аналогije; (9) закључивања; (10) одабирања; (11) допуњавања (суплетивну методу); (12) елиминисања. Неке од ових метода везане су за мисаоне процесе које смо објаснили у првом поглављу (в. т. 1.9).

Морфолошке језичке вежбе које су неопходне за усвајање правилних облика речи у настави морфологије, могле би се класификовати на следећи начин: а) правилна употреба рода именске речи, б) правилна употреба броја именске речи, в) правилна употреба падежа именске речи, г) правилна употреба лица и броја глагола, д) правилна употреба потврдних и одричних облика глагола, њ) правилна употреба времена вршења радње глагола, и е) правилно поређење придева и неких прилога. Садржаји који би били највише у функцији усвајања морфолошких облика речи разматрали смо у четвртом делу рада.

Ослањајући се на досадашње закључке проистекле из анализе уџбеничке граматичко-морфолошке наставне грађе, анализе мишљења наставника о методичком приступу усвајању морфолошких облика речи у настави, анализе резултата успешности ученика из морфолошке области на крају првог циклуса образовања, као и на моделовану структуру часа наставе граматике покушали смо да сачинимо структуру часа обраде морфолошких појмова. Ова структура часа, као ни остале структуре часова из осталих области, није једина могућа. Циљ њене поставке није одређивање форме наставног часа, већ да се искажу елементи који чине природни ток подстицања индуктивно-дедуктивног и аналитичко-синтетичког пута сазнавања у настави морфологије и језика уопште.

Структура часа обраде граматичких категорија променљивих врста речи

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Изражајно читање лингвометодичког (парадигматског) текста
3. Разговор о непосредним доживљајима и разумевању текста
4. Морфолошка анализа реченица – издвајање променљивих речи са обележјима граматичке категорије која се обрађује
5. Уочавање морфолошких својстава речи
6. Утврђивање заједничких својстава учених речи
7. Најава наставне јединице
8. Постављање правила (дефинисање, уопштавање) – истицање битних обележја граматичке категорије и изузетака
9. Провера правила у новом лингвометодичком (парадигматском) тексту
10. Морфолошка вежба (игра)
11. Проверавање усвојеног градива:

- Облици усменог изражавања (истицање нових сазнања о наученој граматичкој категорији)
 - Облици писменог изражавања (контролни диктат, изборни диктат)
12. Самостални и стваралачки рад ученика и евалуација
 13. Домаћи задатак

Понуђену структуру часа је неопходно даље моделовати зависно од природе конкретних наставних јединица. На часовима утврђивања је веома важно објаснити семантичко значење и обличке карактеристике погрешних облика речи када год је то могуће, а требало би посветити пажњу примени и повезивању знања уз примену различитих морфолошких и синтаксичких вежби.

7. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА И ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У ОБЛАСТИ УСВАЈАЊА МОРФОЛОШКИХ ОБЛИКА РЕЧИ

7.1. Предмет истраживања

Методички приступ усвајању морфолошких облика речи у припремном предшколском периоду и у разредној настави није до сада посебно и целовито разматран и није му се посветила посебна пажња, те је било потребно извршити емпиријско истраживање у предшколским установама и основним школама и **доћи до емпиријских резултата о мишљењима и ставовима васпитача и наставника о методичким приступима које они примењују** ради логичног и лакшег усвајања правилних облика речи на усмереним активностима и у разредној настави. Под методичким приступом подразумевамо осмишљавање путева сазнавања, принципа, методичких поступака (начина) сазнавања, садржаја и методичких модела који ће омогућити деци да на занимљив и једноставан начин усвоје све обличке категорије променљивих врста речи које се садрже у три врсте промена: деклинацији, конјугацији и компарацији које карактеришу морфолошки систем српског језика. Да бисмо створили потпунију слику о знањима деце млађег узраста из области морфолошких садржаја, испитали смо какви су ефекти постигнути у предшколском периоду и посебно разредној настави применом досадашњих методичких приступа.

7.2. Проблем истраживања

Чињеница је да деца предшколског узраста уче по моделу који прихватају од васпитача, а ученици уче по моделу који прихватају од наставника. Међутим, модел не пружа све. Он само даје пример, а деца предшколског узраста и ученици млађих разреда основне школе трагају и утврђују сличности и разлике између понуђеног егземпларног и аналогног садржаја. Међутим, често недостаје расветљавање правила по којима се морфолошке промене у говору остварују. Деца млађег узраста треба да што ефикасније и са што више разумевања прихвате у свом говору правилности у

морфолошким променама речи. Стога се пред нама нашао следећи проблем истраживања за који је било потребно наћи одговор: **Које методичке приступе примењују васпитачи у раду са децом предшколског узраста, а које наставници у раду са ученицима разредне наставе за усвајање правилних морфолошких облика речи?**

7.3. Циљ и задаци истраживања

Наше истраживање имало је за циљ да **испита које методичке приступе, методе и садржаје из области језика примењују васпитачи и наставници у раду са децом млађег узраста за усвајање морфолошких облика речи.**

Испитани су ставови и мишљења наставника и васпитача о методама, путевима сазнавања и садржајима које они примењују у свакодневном раду ради логичног и лакшег усвајања правилних облика речи. Помоћу испитивања деце предшколског узраста и ученика четвртог разреда основне школе установили смо које облике речи они лакше, а које теже усвајају. Резултати истраживања показали су нам да ли је неопходан другачији методички приступ усвајању морфолошких облика речи на усмереној активности⁷⁶ и у разредној настави са циљем дуготрајнијег и квалитетнијег стицања знања из области језика.

Добро осмишљен и ефикасан методички приступ је од великог значаја за развој правилних облика речи, а самим тим, и целокупног морфолошког система језика. Под *методичким приступом* подразумевамо путеве сазнавања, принципе, садржаје и методе рада који ће омогућити деци да на занимљив и једноставан начин што боље усвоје обличке категорије променљивих врста речи које се садрже у три врсте промена: деклинацији, конјугацији и компарацији. Све те промене могу се на овом узрасту свести на следеће граматичке категорије – род, број, падеж именских речи, степен

⁷⁶ Усмерена активност у предшколској установи јесте облик васпитно-образовног рада са децом који се одвија по плану и програму у васпитној групи, а обухвата шест различитих области: развој говора, усвајање почетних математичких појмова, упознавање околине, музичко васпитање, ликовно васпитање и физичко васпитање. Усмерене активности се обављају у једном дужем или два краћа периода у којем васпитач окипља децу да би заједнички обављали предвиђене садржаје. Код старије групе деце ове активности трају по блоку од 35 до 40 минута, с тим што је између блокова пожељно убацил комбиноване активности или рекреативну паузу. Поред усмерених активности, у вртићу се реализују и додатне активности, на којима се учи страни језик, веронаука, пливање и др., затим комбиноване активности, јутарње телесно вежбање и рекреативна пауза.

поређења придева и неких прилога, лице и број глагола, потврдни и одрични облик глагола, као и глаголске облике којима се означава време вршења радње.

Из постављеног циља произилазе следећи задаци истраживања:

(1) Утврдити значајност разлике у мишљењима васпитача и наставника о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања.

(2) Испитати разлике у мишљењима васпитача и наставника о морфолошким категоријама које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше, а које најтеже усвајају.

(3) Испитати значајност разлике у мишљењима васпитача и наставника о најпоузданијем методичком приступу при усвајању морфолошких облика речи.

(4) Утврдити значајност разлике у мишљењима васпитача и наставника о коришћењу књижевних текстова нонсенсне форме ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

(5) Утврдити значајност разлике у мишљењима васпитача и наставника о коришћењу парадигматских књижевних текстова ради лакшег и систематичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

(6) Утврдити значајност разлике у мишљењима васпитача и наставника о коришћењу језичких игара нонсенсне форме ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

(7) Испитати ниво системске усвојености морфолошких облика речи код деце предшколског узраста с обзиром на пол, узраст и место становања.

(8) Испитати знања ученика из граматичке области – морфологије с обзиром на општи успех на крају првог полугодишта четвртог разреда, пол и место становања.

7.4. Општа хипотеза

На основу циља и задатака истраживања поставили смо следећу општу хипотезу:

Васпитачи у припремном предшколском периоду и наставници у разредној настави не примењују ефикасне методичке приступе при усвајању морфолошких облика речи са циљем дуготрајнијег и квалитетнијег стицања знања из области језика.

Помоћне хипотезе

1) Претпоставља се да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања.

2) Међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о морфолошким категоријама које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше и најтеже усвајају.

3) Међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о најпоузданијем методичком приступу при усвајању морфолошких облика речи.

4) Међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу књижевних текстова нонсенсне форме ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

5) Међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу парадигматских књижевних текстова ради лакшег и систематичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

6) Међу васпитачима и наставницима не постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу језичких игара ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

7) Међу децом предшколског узраста постоји статистички значајна разлика у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол, узраст и место становања.

8) Претпоставља се да међу ученицима постоји статистички значајна разлика у успеху ученика на тесту знања из граматичке области – морфологија с обзиром на општи успех на крају првог полугодишта четвртог разреда, пол и место становања.

7.5. Варијабле истраживања

За потребе истраживања издвојили смо следеће варијабле:

(1) *Независне варијабле истраживања:*

- пол (код свих испитиваних узорака);
- узраст (године старости) код деце предшколског узраста;
- место становања (код свих испитиваних узорака);
- општи успех на крају првог полугодишта четвртог разреда (код ученика);
- школска спрема (код васпитача и наставника);
- године радног стажа (код васпитача и наставника).

(2) *Зависне варијабле истраживања:*

- мишљења васпитача о језичком изражавању деце предшколског узраста;
- мишљења наставника (учитеља) о нивоу усвојености правилних морфолошких облика речи код ученика четвртог разреда основне школе;
- мишљење васпитача о најпоузданијем методичком приступу при усвајању морфолошких облика речи;
- мишљење наставника о најпоузданијем методичком приступу у настави морфологије;
- мишљење васпитача и наставника о коришћењу књижевних текстова и језичких игара нонсенсног типа у функцији лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи;
- системска усвојеност морфолошких облика речи код деце предшколског узраста;
- знања ученика из граматичке области – морфологија.

7.6. Методе, технике и инструменти истраживања

Основна метода коришћена приликом реализације овог истраживања је дескриптивна метода. Сходно задацима и истраживачкој методи, у овом истраживању употребљене су следеће истраживачке технике:

- анкетирање;
- тестирање.

С обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисани су посебни инструменти истраживања за прикупљање података:

- (1) анкетни упитник за васпитаче (в. прилог 5);
- (2) анкетни упитник за наставнике разредне наставе (в. прилог 6);
- (3) тест знања за децу предшколског узраста (в. прилог 7) и
- (4) тест знања за ученике четвртог разреда основне школе (в. прилог 8).

Тестови знања и анкетни упитници самостално су конструисани на основу програмских захтева за предшколски и млађи основношколски узраст. Циљ тестирања деце предшколског узраста био је утврђивање нивоа усвојености правилних облика речи у датом контексту. Тест за децу предшколског узраста решаван је индивидуално, те смо тако на адекватан начин регистровали правилност или неправилност усвојених морфолошких облика речи код деце предшколског узраста.

Тестом знања који смо дали ученицима четвртог разреда основне школе покушали смо да испитамо колико су ученици на крају првог циклуса образовања интуитивним путем усвојили правилне морфолошке облике речи, односно да испитамо квалитет знања из морфологије и уочимо најчешће проблеме у решавању задатака.

Методом дескрипције покушали смо да интерпретирамо и анализирамо резултате на основу добијених података из емпиријског истраживања и тако дођемо до нових решења за лакше и логичније усвајање знања из морфологије.

7.7. Популација и узорак истраживања

Основни статистички скуп – популацију, из кога смо изабрали статистичке јединице за узорак истраживања, чинили су васпитачи, наставници (учитељи), деца предшколског узраста и ученици четвртог разреда основне школе на крају школске 2013/2014. године током маја и јуна. Истраживање је извршено на *намерно* одабраном узорку, јер сматрамо да је у знатној мери сличан наведеној популацији. Васпитачи су анкетирани у Вршцу, Београду, Пожаревцу и Смедереву. Наставници су анкетирани у Вршцу, Београду, Новом Саду и Алибунару. Популацију истраживања су чинила деца предшколског узраста у Вршцу, Београду и Смедереву, док су ученици четвртог разреда тестирани у Вршцу, Београду и Новом Саду.

Узорак истраживања је „коначан део основног скупа који се на одређен начин издваја из основног скупа ради испитивања неког обележја”.⁷⁷ За истраживање је одабран узорак од 108 васпитача из шест предшколских установа у једанаест објеката:

- (1) ПУ „Чаролија” у Вршцу, у објектима: „Плави чуперак” (17 васпитача), „Бубамара” (8), „Детлић” (6), „Бамби” (6), „Колибри” (5) и „Лептирић” (4);
- (2) ПУ „Дечји дани” у Београду, у објекту „Мајски цвет” (13);
- (3) ПУ „Чукарица” у општини Чукарица у Београду, у објекту „Радосно детињство” (9);
- (4) ПУ „Наша радост” у Смедереву, у објекту „Хајди” (8);
- (5) ПУ „Љубица Вребалов” у Пожаревцу (13);
- (6) ПУ „Полетарац” у Алибунару (19).

Табела 2. Структура узорака васпитача у односу на пол

Пол	f	%
Женски	104	96,3
Мушки	4	3,7
Укупно	108	100

⁷⁷ Гојков и сар. 2005: 335.

Узорак је обухватио 108 васпитача који раде са предшколским групама свих узраста: млађом, средњом, старијом и припремном предшколском групом. У том узорку има чак 96,3% васпитачица, а само 3,7% васпитача. Испитана су мишљења свих васпитача⁷⁸ о нивоу усвојености морфолошких садржаја у предшколском периоду. На тај начин је остварена релевантност података, јер васпитачи свакога дана раде са децом и могу да процене колико су деца усвојила правилне облике речи.

Скоро 99% испитаних васпитача има вишу или високу стручну спрему, а само један испитаник ради са средњом учитељском школом.

Табела 3. Школска спрема испитаних васпитача

Школска спрема	f	%
Висока спрема (Висока школа или академске студије)	50	46,3
Виша школска спрема (Виша школа или Педагошка академија)	57	52,8
Средња школа (Учитељска школа)	1	0,9
Укупно	108	100

Највише испитаних васпитача ради 10–20 година, или 5–10 година, а најмање је почетника. Радно искуство васпитача који су испитани може бити значајно, јер дужи рад са децом доприноси да васпитачи препознају или уоче потешкоће приликом усвајања и развијања морфолошких садржаја.

Табела 4. Радно искуство испитаних васпитача

Године радног искуства	f	%
Мање од годину дана	2	1,9
1–5 година	14	13
5–10 година	23	21,3
10–20 година	47	43,5
20–30 година	14	13
Преко 30 година	8	7,4
Укупно	108	100

⁷⁸ У српском језику за звања, занимања, професије и сл. врло често се употребљавају именице мушког рода (наставник, директор, возач и сл.) чији носиоци могу бити и мушкарци и жене. Када пишемо о васпитачима, мислимо на занимање или звање чији носиоци могу бити особе оба пола: васпитачица – женског (чешће), и васпитач – мушког рода.

Највише испитаних васпитача ради у вршачкој предшколској установи „Чаролија”.

Већина њих је рођењем из градских средина, а то су Београд, Вршац, Пожаревац и Смедерево, док је око 18% из сеоске средине, тачније, из панчевачке општине Алибунар.

Табела 5. Структура узорака васпитача у односу на предшколску установу, објекат и место у коме раде

Предшколска установа и назив објекта	f	%
ПУ „Чаролија”, објекат „Бамби”	6	5,6
ПУ „Чаролија”, објекат „Бубамара”	8	7,4
ПУ „Чаролија”, објекат „Детлић”	6	5,6
ПУ „Чаролија”, објекат „Колибри”	5	4,6
ПУ „Чаролија”, објекат „Лептирић”	4	3,7
ПУ „Чаролија”, објекат „Плави чуперак”	17	15,7
ПУ „Чукарица”, објекат „Радосно детињство”	9	8,3
ПУ „Дечји дани”, објекат „Мајски цвет”	13	12
ПУ „Љубица Вребалов”	13	12
ПУ „Наша радост”, објекат „Хајди”	8	7,4
ПУ „Полетарац”	19	17,6
Укупно	108	100

Узорак од 106 наставника је одабран у једанаест основних школа:

- (1) ОШ „Јован Стерија Поповић” у Вршцу (15 учитеља);
- (2) ОШ „Вук Караџић” у Вршцу (7);
- (3) ОШ „Паја Јовановић” у Вршцу (7);
- (4) ОШ „Олга Петров Радишић” у Вршцу (11);
- (5) ОШ „Вук Караџић” у Београду (10);
- (6) ОШ „Ђура Даничић” у општини Вождовац у Београду (12);
- (7) ОШ „Соња Маринковић” у општини Земун у Београду (10);
- (8) ОШ „Др Арчибалд Рајс” у општини Карабурма у Београду (10);
- (9) ОШ „Бранко Радичевић” у Новом Саду (7);

(10) ОШ „Братство и јединство” у Алибунару (11);

(11) ОШ „Први мај” у Владимировцу (6).

Табела 6. Структура узорака наставника у односу на пол

Пол	f	%
Женски	90	84,9
Мушки	16	15,1
Укупно	106	100

Узорак је обухватио 106 наставника који изводе наставу од првог до четвртог разреда основне школе. Међу узорком има око 85% учитељица и око 15% учитеља. Испитана су мишљења наставника о неким аспектима наставе морфологије у млађим разредима основне школе. Тако је остварена релевантност података, јер наставници радећи у континуитету са децом од првог до четвртог разреда, могу да процене колико су ученици савладали употребу правилних морфолошких облика речи и које облике речи теже усвајају, односно, код којих облика највише праве грешке.

Скоро половина испитаних наставника има или вишу или високу стручну спрему, а само два испитаника ради са средњом учитељском школом.

Табела 7. Школска спрема испитаних наставника

Школска спрема наставника	f	%
Висока (Учитељски факултет)	57	53,8
Виша (Педагошка академија)	47	44,3
Средња учитељска школа	2	1,9
Укупно	106	100

Највише испитаних наставника ради 20–30 година, и 10–20 година, а најмање је почетника. Радно искуство наставника који су испитани може бити веома значајно, јер дужи рад са децом доприноси да наставници препознају коју граматичку категорију ученици најлакше, а коју најтеже усвајају. Исто тако, наставници могу да искажу поуздана мишљења о неким аспектима наставе морфологије који доводе до побољшања целокупне наставе.

Табела 8. Радно искуство испитаних наставника

Године радног искуства	f	%
Мање од годину дана	1	0,9
1–5 година	14	13,2
5–10 година	8	7,5
10–20 година	29	27,4
20–30 година	35	33
Преко 30 година	19	17,9
Укупно	106	100

Већина испитаних наставника је из градских средина, а то су Београд, Нови Сад и Вршац, док је мањи број из сеоских средина као што су Алибунар и Владимировац.

Табела 9. Структура узорака наставника у односу на основну школу и место у коме раде

Основна школа	f	%
„Бранко Радичевић” у Новом Саду	7	6,6
„Братство и јединство” у Алибунару	11	10,4
„Ђура Даничић” у општини Вождовац у Београду	12	11,3
„Др Арчибалд Рајс” у општини Карабурма у Београду	10	9,4
„Јован Стерија Поповић” у Вршцу	15	14,2
„Олга Петров Радишић” у Вршцу	11	10,4
„Паја Јовановић” у Вршцу	7	6,6
„Први мај” у Владимировцу	6	5,7
„Соња Маринковић” у општини Земун у Београду	10	9,4
„Вук Караџић” у Вршцу	17	16
Укупно	106	100

Узорак од 218-оро деце предшколског узраста изабран је из три предшколске установе у седам објеката:

- (1) ПУ „Чаролија” у Вршцу, у објектима: „Плави чуперак” (42 деце), „Бубамара” (45), „Колибри” (20), „Детлић” (21), и „Пчелица” (19);
- (2) ПУ „Дечји дани” у Београду, у објекту „Мајски цвет” (52);
- (3) ПУ „Наша радост” у Смедереву, у објекту „Хајди” (19).

Табела 10. Структура узорака деце предшколског узраста у односу на пол

Пол	f	%
Женски	108	49,5
Мушки	110	50,5
Укупно	218	100

За узорак су изабрана деца предшколског узраста. Истраживање је обухватило 218 деце, и то 108 девојчица и 110 дечака. Међу испитаницима је било највише деце узраста од 6 и 6,5 година, што је и очекивано, с обзиром на то да је истраживање спроведено у припремним предшколским групама. Најмање је било деце на узрасту од 7 и 7,5 година.

Табела 11. Узраст испитане деце предшколског узраста

Узраст ученика	f	%
5,5 година	7	3,2
6 година	97	44,5
6,5 година	92	42,2
7 година	22	10,1
Укупно	218	100

Највећи узорак испитаника чинила су деца из вршачкепредшколске установе, у којој аутор овога рада реализује методичку праксу са вршачким студентима.

Табела 12. Предшколске установе у којима су испитана деца предшколског узраста

Предшколска установа	f	%
„Чаролија” (Вршац)	147	67,4
„Дечји дани” (Београд)	52	23,9
„Наша радост” (Смедерево)	19	8,7
Укупно	218	100

Табела 13. Објекти у којима су испитана деца предшколског узраста

Објекат	f	%
„Мајски цвет” (Београд)	52	23,9
„Бубамара” (Вршац)	45	20,6
„Плави чуперак” (Вршац)	42	19,3
„Детлић” (Вршац)	21	9,6
„Колибри” (Вршац)	20	9,2
„Пчелица” (Вршац)	19	8,7
„Хајди” (Смедерево)	19	8,7
Укупно	218	100

Узорак од 326 ученика четвртог разреда изабран је из пет основних школа:

- (1) ОШ „Јован Стерија Поповић” у Вршцу (95 ученика);
- (2) ОШ „Вук Караџић” у Вршцу (78);
- (3) ОШ „Паја Јовановић” у Вршцу (50);
- (4) ОШ „Вук Караџић” у Београду (51);
- (5) ОШ „Бранко Радичевић” у Новом Саду (52).

Табела 14. Структура узорака ученика у односу на пол

Пол	f	%
Женски	150	46
Мушки	176	54
Укупно	326	100

Узорак истраживања чинили су ученици четвртих разреда основне школе. С обзиром да је узорак намерни, сматрали смо да је најбоље реализовати истраживање у четвртог разреда, јер се у том разреда највише рефлектују постигнућа наставног рада из претходних разреда првог циклуса образовања. Истраживање је обухватило 326 деце, и то 150 девојчица и 176 дечака. Испитани ученици су на крају првог полугодишта четвртог разреда постигли општи успех приказан у следећој табели (15). Већина испитаника (око 65%) имала је одличан општи успех, што нам говори да су ученици савладали садржаје из свих предмета.

Табела 15. Општи успех ученика на крају првог полугодишта четвртог разреда основне школе

Општи успех	f	%
Довољан	2	0,6
Добар	31	9,5
Врлодобар	82	25,2
Одличан	211	64,7
Укупно	326	100

Највише је испитано ученика из вршачких основних школа, такође због доступности узорка.

Табела 16. Структура узорака ученика у односу на основну школу

Основна школа	f	%
„Јован Стерија Поповић” у Вршцу	95	29,1
„Вук Караџић” у Вршцу	78	23,9
„Бранко Радичевић” у Новом Саду	52	16
„Вук Караџић” у Београду	51	15,6
„Паја Јовановић” у Вршцу	50	15,3
Укупно	326	100

Табела 17. Место становања испитаних ученика

Место становања	f	%
Вршац	223	68,4
Нови Сад	52	16
Београд	51	15,6
Укупно	326	100

При избору узорка задовољени су основни научно-методолошки захтеви, првенствено величина, репрезентативност и хомогеност, који омогућавају да се са великом вероватноћом врши генерализација резултата истраживања на целу популацију.

7.8. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано током маја и јуна 2014. године, тј. школске 2013/2014. Васпитачима и наставницима су подељени упитници и остављено им је по десет дана да их попуне и врате. Тестови за децу предшколског узраста реализовани су индивидуално. Сваком детету предшколског узраста прочитани су задаци, на основу којих су добијени усмени одговори, а потом су и записани. Ученици четвртог разреда решавали су тест на часовима српскога језика. У току истраживања придржавали смо се постављених циљева и задатака, трудећи се да добијемо што верније и поузданије резултате.

Истраживање је било анонимно и обављено је у следећим корацима:

- израђен је пројекат истраживања;
- проучена је научна и стручна литература и постављен је полазни теоријски оквир;
- анализана је стручна литература из области развоја говора;
- анализани су уџбеници из предмета Српски језик;
- извршен је избор и класификација релевантних садржаја на којима се проверавала усвојеност морфолошких облика речи;
- реализовано је емпиријско истраживање у предшколским установама и основним школама у којима је српски матерњи језик;
- обављено је аналитичко-синтетичко разматрање добијеног узорка;
- дата су теоријска уопштавања и закључци.

7.9. Статистичка обрада резултата истраживања

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, планираним техникама и инструментима прикупљања материјала за обраду, као и начином њиховог регистровања, користили смо следеће статистичке мере и поступке обраде:

- *дескриптивну статистику* (фреквенције, проценти и рангови) за одређивање основних статистичких показатеља приликом интерпретације резултата истраживања;
- *аритметичку средину и стандардну девијацију* као меру просека и меру варијабилности;
- χ^2 *тест* ради испитивања везе између две категоријске променљиве;
- *t-тест* као мера корелације;
- *F-тест*, односно тест односа варијансе – анализа варијансе (ANOVA);
- *Turkey-Snedecor „post hoc” тест*, односно тест најмање значајне разлике LSD (Liest significant difference).

Статистичку обраду прикупљених налаза истраживања од деце предшколског узраста и ученика четвртог разреда основне школе, као и мишљења васпитача и наставника реализовали смо у програму SPSS Statistics 17.0.

8. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Васпитачи и наставници су стручне особе високих радних, образовних и етичких квалитета који су едуковани за рад у вртићу и школи. Они морају да задовоље низ специфичних захтева као што су: свесна мотивисаност за звање, потпунији састав општег и стручног образовања, високе интелектуалне способности, црте личности адекватне саставу вредности у друштву, високи ниво зрелости личности, као и високи ниво личне културе. Савремени васпитач је организатор и водитељ васпитно-образовног процеса у предшколској установи, док је савремени учитељ организатор и водитељ наставног процеса, координатор и ментор, мотиватор, равноправни сарадник и има веома важну улогу у настави српског језика и књижевности. Његова примарна улога је да ученицима буде од помоћи у развоју свих њихових физичких и психичких потенцијала, те да им помогне у достизању индивидуалног максимума. Од учитеља се данас захтева константно професионално усавршавање, како би што боље одговорио новим захтевима друштва.

Док на усмереним активностима, посебно из развоја говора, много чинилаца зависи од васпитача, у настави граматике много тога зависи од наставника, а један од њих је избор репрезентативног материјала, као што су књижевни текстови и језичке игре, са циљем што квалитетнијег усвајања граматичких категорија. У овом истраживању васпитачи су у првом делу анкетног упитника дали своје процене о језичком изражавању деце предшколског узраста, а наставници о познавању садржаја из морфологије код ученика четвртог разреда. Наставници су, поред тога, имали задатак да укажу на основне проблеме у настави граматике, тако што су изнели своја мишљења о присутности садржаја из морфологије у уџбеницима од другог до четвртог разреда, а затим о томе да ли ученици на крају четвртог разреда основне школе разликују морфолошке облике од синтаксичких функција речи и у којој мери их разликују или не разликују, односно у којој мери мешају врсте речи и њихове функције у реченици. Затим су и васпитачи и наставници имали задатак да изаберу или самостално наведу који методички приступ сматрају најпоузданијим за усвајање морфолошких облика речи, које путеве сазнања сматрају најфункционалнијим и које методе рада користе ради лакшег усвајања морфолошких облика речи. Осим тога, наставници су добили додатно питање о методама рада које сматрају најпоузданијом у

настави морфологије. Дакле, за сва ова питања су понуђени одговори, које су васпитачи и наставници заокруживали, али им је понуђена и опција да напишу и додатни одговор, ако сматрају да им не одговара ниједан од датих одговора.

У следећем сегменту анкетног упитника васпитачи и наставници су имали исто питање – требало је да рангирају понуђене граматичке (морфолошке) категорије које деца предшколског узраста, односно ученици млађих разреда основне школе најлакше, а које најтеже усвајају. Затим им је постављено питање да ли користе књижевне (лингвометодичке) текстове за лакше и логичније усвајање правилних облика речи, односно за логично усвајање обличких категорија променљивих врста речи. Исто тако, васпитачи и наставници су се изјашњавали да ли и на који начин користе нонсенсне књижевне текстове и књижевне текстове који су настали на игри граматичким формама и правилима. На крају упитника испитаници су се изјашњавали да ли користе језичке игре нонсенсне форме при усвајању морфолошких садржаја за развој говора, односно у настави граматике и које језичке игре помажу деци млађег узраста за лакше и систематичније усвајање морфолошких садржаја – правилних облика речи.

Деца предшколског узраста испитивана су појединачно усменим путем на основу припремљеног теста који је био у функцији испитивања системске усвојености морфолошких облика речи. Подстицај за задатке теста делом смо пронашли у књизи *Мудрост чула*⁷⁹ Емила Каменова, а песме смо одабрали из збирки песама за децу Душана Радовића⁸⁰, које су нонсенсног карактера. Добијене одговоре смо записивали у тесту. Повремено је било потребно усмерити дете на тражени одговор.

Ученицима четвртог разреда дали смо тест са задацима на основу основних програмских садржаја за четврти разред основне школе. Дакле, задаци су били сличног типа као у уџбеницима за српски језик (радним листовима)⁸¹, али су примери самостално осмишљени.

⁷⁹ Емил Каменов, *Мудрост чула, 4. део, Дечје говорно стваралаштво*, Dragon Games DOO, Нови Сад, 2010, стр. 37.

⁸⁰ Песму *Где је грешка* преузели смо из збирке песама за децу: Душан Радовић, *Где је грешка? : поезија за децу*, прво издање, Mascot ЕС/Booking, Београд, стр. 10.

Песму *У штајзу* преузели смо из збирке песама за децу: Душан Радовић, *Мали живот – песме и приче*, прво издање, ЗУНС, Београд, 2004, стр. 27.

⁸¹ а) Симеон Маринковић, *Забавна граматика за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2008.

б) Радмила Жежељ-Ралић, *О језику : српски језик за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2008.

в) Милован Б. Цветковић и др Борислав Првуловић, *Поуке о језику : за четврти разред основне школе*, треће издање, Едука, Београд, 2008.

8.1. Анализа мишљења васпитача и наставника о нивоу усвојености морфолошких садржаја у предшколском периоду и разредној настави

Васпитачи као организатори и реализатори усмерених активности и наставници разредне наставе као реализатори наставног процеса могу да процене ниво усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста, односно ученика на крају првог циклуса основног образовања. Резултати су приказани у следећој табели:

Табела 18. Ниво усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања

Испитаници		Познавање садржаја из морфологије код ученика четвртог разреда, односно језичко изражавање код деце предшколског узраста је:				Укупно
		Веома добро	Добро	Довољно	Недовољно	
Васпитачи	f	17	79	12	0	108
	%	15,7%	73,1%	11,1%	0,0%	100,0%
Наставници	f	15	73	14	4	106
	%	14,2%	68,9%	13,2%	3,8%	100,0%
Укупно	f	32	152	26	4	214
	%	15,0%	71,0%	12,1%	1,9%	100,0%

χ^2	df	p
4,497	3	0,213

Као што видимо, већина испитаника (73,1% васпитача и 68,9% наставника) смарта да је ниво усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста, односно ученика на крају првог циклуса основног образовања добар, односно осредњи. За упоредну анализу резултата о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског и млађег школског узраста коришћен је χ^2 тест. На основу израчунатих вредности ниво статистичке значајности је 0,213, што значи да нема значајне разлике између анализираних мишљења. Резултати добијени из овог истраживања не потврђују прву хипотезу да међу појединим васпитачима и појединим наставницима постоји

статистички значајна разлика у мишљењима о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања.

8.2. Проблеми у настави морфологије из угла наставника

У анкетном упитнику намењеном само наставницима разредне наставе поставили смо питања усмерена на испитивање њиховог мишљења о неким проблемима у настави морфологије. Нешто више од половине испитаних наставника (58,5%) сматра да су садржаји из морфологије у уџбеницима за први циклус основног образовања присутни у довољној мери (в. прилог 9). Ови резултати истраживања нам говоре да је за разредну наставу потребна одговарајућа граматика или граматичка пригодна литература, прилагођена сазнајним могућностима ученика млађих разреда, која би била допунска литература уџбеницима за српски језик.

На анкетно питање: *Да ли ученици на крају четвртог разреда разликују морфолошке од синтаксичких облика речи (нпр. да ли мешају именицу и субјекат)?*, наставници су исказали мишљење о томе да ли ученици након четвртог разреда основне школе разликују врсту речи од њихове службе у реченици⁸² (в. прилог 10). Чак 78,3% испитаних наставника разредне наставе сматра да ученици разликују врсту речи од њихове службе у реченици, док само 11,3% испитаник наставника сматра да мањи број ученика није у стању да их разликује (10,4% наставника сматра да већи број ученика не разликује врсту од службе речи у реченици).

У табели која следи наведени су појмови које, према мишљењу наставника, ученици не разликују⁸³.

⁸² Љ. Петровачки примећује да се у пракси често среће проблем неразликовања врсте и службе речи у реченици (нпр. када се од ученика тражи да у некој реченици одреде реченичне чланове, они одређују врсту речи, јер нису јасно разграничили морфолошки и синтаксички ниво као класе појмова) (Петровачки 2004:61).

⁸³ Истражујући проблеме везане за разликовање врсте речи од службе речи у реченици, у настави синтаксе на млађем узрасту основне школе, Вишња Мићић (2016: 275) је дошла до следећих резултата: ученици четвртог разреда основне школе најчешће не разликују атрибут од придева (10,5%), субјекат од именице (5,3%), предикат од глагола (4,5%), прилошке одредбе за начин од придева (3,8%) и објекат од именице (2,2%). Сличног су мишљења и наставници који су анкетирани за потребе нашег истраживања (в. табелу 19).

Табела 19. Мишљења наставника о томе које врсте речи ученици не разликују од службе у реченици

Одговор наставника разредне наставе	f	%
Атрибут од придева	7	6,6
Предикат од глагола	4	3,8
Прилошку одредбу за начин од придева	3	2,9
Субјекат од именице	2	1,9
Остали одговори	90	84,9
Укупно	106	100

Уочене потешкоће се односе на разликовање следећих појмова: а) атрибут од придева⁸⁴; б) предикат од глагола; в) прилошке одредбе за начин од придева; г) субјекат од именице. Наставници су приметили да ученици неретко мешају следеће врсте речи: (1) именице и глаголе са придевима; (2) придеве и прилоге; (3) заменице и придеве. Њихова запажања потврђују да у пракси један број ученика (око 15%) и даље меша морфолошке и синтаксичке појмове. Задатак наставника је да на часовима српскога језика инсистира на отклањању тих грешака указујући на разлике.

Испитивали смо мишљења наставника о ваљаности наставних метода када је реч о садржајима из морфологије. Анкетно питање је гласило: *Које методе сматрате најпозданијим у настави морфологије?* 34,9% разредне наставе навело је само једну методу, док су остали углавном наводили већи број метода, што се може видети у прилогу 11. Највећи број испитаних наставника предност је дало следећим методама: (1) текстуалној методи; (2) дијалогској методи; (3) илустративно-демонстративној методи; (4) комбинованој методи; (5) методи решавања проблема. Овакав резултат указује на неслагање између методичке теорије и праксе. У поставкама савремене наставе граматике предност се даје логичким методама, које су, према рангирању практичара у настави, у самом зачељу. Стога би узроке потешкоћа у настави морфологије требало тражити и у избору самих метода.

⁸⁴ Резултати истраживања које је спровела Вишња Мићић показују да више од 15% ученика четвртог разреда основне школе поистовећује *придев* као врсту речи са његовом *атрибутском службом* у реченици (Мићић 2016: 179). Када је реч о препознавању *атрибута*, исказан *придевом*, у издвојеној именичкој синтагми, тачно је одговорило више од 60% ученика четвртог разреда (Исто: 180).

8.3. Мишљење васпитача и наставника о граматичко-морфолошким категоријама које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше и најтеже усвајају

Васпитачи и наставници су методом рангирања процењивали коју граматичко-морфолошку категорију деца, односно ученици најлакше, а коју најтеже усвајају интуитивним путем. Добили су понуђене одговоре у анкетном упитнику, а испред понуђених одговора су имали задатак да напишу бројеве од 1 (најлакше усвајају) до 7 (најтеже усвајају). У наставку понуђених одговора васпитачи су добили могућност да дефинишу шта деци предшколског узраста представља највећи проблем при усвајању одређених граматичких категорија. Наставници су имали задатак истог типа, тј. требало је да дефинишу шта ученицима млађих разреда представља највећи проблем при усвајању одређених граматичких категорија. Резултати анкетања васпитача приказани су у табели 20:

Табела 20. Мишљење васпитача о граматичким категоријама које деца предшколског узраста најлакше (1) и најтеже (7) усвајају

Ранг	Грамматичка категорија речи	f	Просечни ранг
1.	Род именске речи	108	1,81
2.	Број именске речи	108	2,70
3.	Потврдни и одрични облик глагола	108	2,89
4.	Лице и број глагола	108	3,95
5.	Падеж именске речи	108	5,19
6.	Време вршења радње глагола	108	5,43
7.	Степен поређења придева и неких прилога	108	6,03

Васпитачи сматрају да деца предшколског узраста најлакше усвоје род именске речи, као класификациону граматичку категорију, затим број именске речи, као морфолошку граматичку категорију, док најтеже усвајају време вршења радње и степен поређења придева и неких прилога.

Као један од проблема који су васпитачи навели при усвајању рода именских речи јесте узрасна компонента деце, која се мора узимати у обзир и не сме бити занемарена. За усвајање броја именске речи васпитачи су као проблем препознали

облике речи који представљају изузетке у српскоме језику. Према речима васпитача, деца предшколског узраста при усвајању потврдних и одричних облика глагола проблем задаје облик глагола у трећем лицу множине, док деца друге националности мешају свој матерњи језик са српским језиком. За теже усвајање правилног облика падежа именске речи васпитачи су као проблем, односно узрок препознали утицај неправилног говора укућана и одраслих из непосредне дијалекатске околине у којој деца живе.

Највише грешака при усвајању времена вршења радње код глагола јавља се на следећим пољима: (1) деца мешају садашње и будуће време; (2) деца углавном изражавају радњу у садашњем и прошлом времену и (3) деца мешају прошлост и будућност (*Био сам сутра.*). Узрок овим проблемима лежи у самој чињеници да су дечја искуства са исказивањем времена на овом узрасту прилично неиздиференцирана, без сопственог доживљавања. Деца предшколског узраста немају довољно развијену свест о будућем времену. Резултате овог истраживања можемо да упоредимо са сличним резултатима истраживања до којих су, такође, дошли Ђ. Костић и С. Владисављевић (в. т. 2.5), који су закључили да се у говору детета предшколског узраста будућа радња пројектује садашњим временом, јер је садашње време фреквенцијски најзаступљеније у дечјем говору.

Код усвајања степена поређења придева и неких прилога, васпитачи су навели да деца предшколског узраста погрешно компарирају придеве који имају правилну компарацију (нпр. *брз – брзији – најбрзији; висок – већи – највисок*). Из дечјих грешака у компарацији може се закључити да оне настају зато што деца на том узрасту мешају различите наставке за компаратив: *-j(u)* и *-иј(u)* (*дуг – дужи, вредан – вреднији*). Један од облика правилне компарације јесте када се у српском језику добијају облици компаратива тако што се на јотовани аломорф основе, односно аломорф основе који се завршава предњонепчаним сугласником, додају граматички наставци рода за м., ж. и ср. род, односно наставци одговарајућег броја и падежа (в. т. 2.3.4). Дакле, у овом случају долази до јотовања сугласника на који се завршава дата основа, што није блиско дечјем узрасту и њиховом личном искуству. У овом истраживању васпитачи нису поменули да се проблеми при усвајању компарације придева јављају код придева који имају суплетивне облике компаратива и суперлатива.

Резултати истраживања показују да су васпитачи на пето место рангирани усвајање падежа именске речи, а усвајање глаголских облика ставили су на шесто место. Овакви резултати су слични резултатима истраживања до којих су дошли Ђорђе

Костић и Спасенија Владисављевић (Исто): (1) падешки систем за дете је лакши у поређењу са глаголским системом, јер је глаголски систем компликованији претежно због времена, а облици, односно граматичка форма је знатно сложенија; (2) деца, захваљујући великој асимилативној моћи, могу невероватном физиолошком брзином да региструју и памте аудитивне сигнале, те тако усвајају глобалну структуру речи, а затим је моделују, односно коригују према поновљеним моделима одраслих, доводећи у везу реалну ситуацију са функцијом обликовања речи (в. т. 2.5).

Резултати анкетирања наставника су нешто другачији, а могу се видети у табели 21:.

Табела 21. Мишљење наставника о граматичким категоријама које ученици млађих разреда најлакше (1) и најтеже (7) усвајају

Ранг	Граматичка категорија речи	f	Просечни ранг
1.	Род именске речи	106	2,01
2.	Број именске речи	106	2,39
3.	Потврдни и одрични облик глагола	106	2,98
4.	Време вршења радње глагола	106	3,62
5.	Лице и број глагола	106	4,45
6.	Степен поређења придева и неких прилога	106	6,19
7.	Падеж именске речи	106	6,37

Већина наставника има своје мишљење слично васпитачима. Наставници сматрају да је род именске речи граматичка категорија коју ученици млађих разреда најлакше усвоје, док су граматичку категорију падежа именске речи означили као најтежу за усвајање интуитивним путем. Као што је наглашено у теоријском делу рада (в. т. 1.8), род и број именске речи почињу да се обрађују у другом разреду основне школе, те самим тим се и највише утврђују и обнављају из разреда у разред уз мноштво нових примера, па се знање повећава у виду концентричних кругова. У истом разреду се уче и потврдни и одрични облици глагола, којима се посвећује доста пажње на том узрасту ученика, те је јасно зашто су наставници обележили потврдни и одрични облик глагола као трећу граматичку категорију по тежини усвајања. Време вршења радње глагола је још једна граматичка категорија која почиње да се усваја у другом разреду основне школе. Лице и број глагола обрађује се први пут у трећем разреду, те је такође једна од наставних јединица која се у каснијим разредима обнавља, утврђује и проширује новим примерима. Степен поређења придева и неких прилога као појам

почиње да се уводи у петом разреду основне школе, али се до тада ова граматичка категорија уводи интуитивним путем на часовима говорења и писања, вежби слушања, описивања и сл. У истом разреду се по први пут уводи и појам падежа, али их ученици интуитивним путем усвајају на часовима књижевности, усменог и писменог изражавања, граматике и правописа.

Најфреквентији проблеми који се, према процени наставника, јављају при усвајању рода именске речи у млађим разредима основне школе јесу: (1) мање познате речи које ученици не умеју да класификују по роду; (2) речи женског рода које се завршавају на сугласник⁸⁵; (3) разликовање рода именице у множини; (4) разликовање рода именске речи у контексту; (5) мешање појмова – значење, род и број именске речи; (6) мешање појмова – средњи и женски род; (7) препознавање и употреба средњег рода код неживих бића (предмета).

Ови проблеми се, како истичу наставници, највише испољавају у говору ученика којима је српски нематерњи језик. Разликовање рода именске речи у множини није много разматрано у стручној и методичкој литератури, што је приметила и Р. Драгићевић (2012), бавећи се проблемима наставе граматике у четвртој разреду основне школе. То је узроковало типичне грешке које су се јавиле при одређивању рода именице у множини. Важно је нагласити ученицима да се род именице у множини може одредити на више начина (в. т. 2.6).

Ауторке уџбеника за средњу школу, В. Ломпар и А. Антић (2014: 65), размотриле су овај проблем у уџбенику за средњошколски узраст, наводећи притом мноштво примера којима су поткрепиле правила класификовања речи у множини према роду. Оне су истакле да се род именица у множини може одредити помоћу показних заменица које се слажу са њима (нпр. *ти мемоари* су у мушком роду множине; *те наочари, десни* су у женском роду множине; *та врата, кола, леђа* су у средњем роду множине).

Речи у женском роду једнине које се завршавају на сугласник припадају, према именичким врстама Михаила Стевановића (1962: 122–163), четвртој промени именичке врсте. Ако знамо да дете најчешће на основу одређених модела самостално формира речи и исказује их у одговарајућем облику, онда му треба пружити добре примере помоћу којих ће схватити да међу именицама постоји више изузетака.

⁸⁵ Већина именица женског рода завршава се на *-a*, а само мањи број на сугласник.

Када је реч о препознавању и употреби средњег рода код неживих бића (предмета), сасвим је природно да ученици чешће греше, јер је средњи род граматички род именица. Лакше је одредити природни, него граматички род речи. То се може исправити мноштвом примера средњег рода и утврђивањем садржаја и значења именске речи.

Наставници (95,3%) су навели да ученици најчешће мешају множину именица и збирне именице (које обликом једнине значе множину) при усвајању броја именске речи, а да их збуњује граматичка категорија броја збирних именица. Збирне именице по правилу немају облике множине, јер означавају скуп појмова схваћених као целина. Дакле, није лако објаснити ученику млађег узраста да збирне именице обликом једнине означавају множину датих појмова те немају множинске облике који би били формиран на њиховим граматичким основама (Ломпар и Антић 2014: 63). Зато су погрешке у овом случају очекиване.

Према мишљењу наставника, највећи проблем код ученика јесте неправилно писање одричне речце *не* са глаголима у личном облику. Ученици имају потешкоћа при одређивању сложених облика глагола у тексту, а мешају и потврдне и одричне облике глагола. То нам говори да су потребни интензивнији часови утврђивања и обнављања градива, односно повезивање часова граматике са наставом правописа.

Ученици млађег школског узраста у периоду усвајања времена вршења радње глагола, према речима наставника, мешају садашње и будуће време, те мешају појмове – футур, презент и перфекат. Дакле, мање имају проблема са препознавањем и употребом глаголског облика у прошлом времену. Највећи проблем ученицима представља облик глагола у будућем времену. Ако упоредимо резултате овог истраживања са резултатима истраживања до којих је дошла Р. Драгичевић (в. т. 2. 6), можемо закључити да су они веома слични. Резултати истраживања које је спровела Р. Драгићевић, показали су да ученици четвртог разреда највише греше при одређивању глагола у будућем времену, не препознају цео глаголски облик футура, већ само инфинитив, а неки мешају презент и футур, што наглашавају и наставници који су анкетирани за потребе нашег истраживања.

При усвајању лица и броја глагола, наставници су навели да ученици тешко усвајају треће лице множине, мешају лице и број глагола, те да је потребно издвојити више времена за утврђивање ове граматичке категорије.

Код поређења придева и неких прилога наведени су следећи проблеми у настави: (1) ученици теже пореде придев у контексту (реченици); (2) мешају придеве и

прилоге; (3) одвојено пишу префикс *нај-* са компаративом код облика у суперлативу; (4) ученике збуњују изузеци – придеви са неправилним поређењем; (5) неправилно изговарају и пишу неке облике придева и прилога у компаративу и суперлативу (нпр. *мастан – маићи – најмаићији*, уместо *маснији* и *најмаснији*).

Правилно усвајање падежа именске речи, према речима наставника, отежавају следећи фактори: (1) утицај дијалекатске околине ученика и говора родитеља и (2) контекст у коме се користе облици речи чији падеж треба одредити. Да би се ублажили проблеми који се испољавају при усвајању ове граматичке категорије, ученицима треба понудити текстове и са нонсенсним садржајем, помоћу кога ће се забавити и лакше схватити значај правилног изговора и писања падежних конструкција. Како би се створио бољи и јаснији преглед тежине усвајања граматичких категорија на предшколском узрасту и у разредној настави, урађена је упоредна анализа мишљења васпитача и наставника, а резултати су приказани у табели 22:

Табела 22. Граматичке категорије које ученици четвртог разреда и деца предшколског узраста најлакше (1) и најтеже (7) усвајају

Ранг	Граматичка категорија речи	f	Просечни ранг
1.	Род именске речи	214	1,91
2.	Број именске речи	214	2,55
3.	Потврдни и одрични облик глагола	214	2,93
4.	Лице и број глагола	214	4,20
5.	Време вршења радње глагола	214	4,53
6.	Падеж именске речи	214	5,78
7.	Степен поређења придева и неких прилога	214	6,11

Упоредном анализом мишљења васпитача и учитеља можемо установити које граматичке категорије деца предшколског и млађег школског узраста најлакше, а која најтеже усвајају. Резултати истраживања показују да се најлакше усваја род именске речи, затим број именске речи, а тек онда потврдни и одрични облик глагола, лице и број глагола, време вршења радње глагола, док деца теже усвајају падеж именске речи. Најтежа граматичка категорија, према мишљењу испитаних и наставника и васпитача, јесте степен поређења придева и неких прилога.

Резултати добијени из овог истраживања делимично потврђују хипотезу да се мишљења васпитача и наставника разликују о питањима граматичких категорија које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше, односно најтеже

усвајају. Имају слично мишљење када је реч о граматичким категоријама које се најлакше усвајају, али су различитог мишљења када је реч о граматичким категоријама које се најтеже усвајају.

8.4. Мишљење васпитача и наставника о најпоузданијем приступу за усвајање морфолошких облика речи

За потребе овог истраживања испитана су мишљења васпитача и наставника о најфреквентнијим методичким приступима у овој граматичкој области које препоручују домаћи и страни методичари. Резултати истраживања показују да су васпитачи и наставници веома сличног мишљења када је реч о понуђеним методичким приступима у раду са децом млађег узраста. Прво им је понуђен *експликативни методички приступ*. Овај приступ подразумева систем рада заснован на индуктивно-дедуктивном поступку у коме се настава граматике користи логичким (општим) методама. Ученици се применом наставних метода (претежно дијалогском, текст-методом и методом демонстрирања) подстичу да језичке појаве посматрају, уочавају, упоређују, запажају њихове битне одлике и долазе до дефиниција појмова и законитости. Дакле, овај методички приступ подразумева учење од појединачних примера ка формулисању правила, а затим од правила ка његовом поткрепљивању новим примерима. Како видимо, у њему је видно наглашен индуктивно-дедуктивни пут сазнавања језичких појава, те он носи основно обележје двеју удружених логичких метода (индуктивне и дедуктивне методе) (в. т. 3. 2). Зато се и највише препоручује у непосредном раду са децом и ученицима.

Васпитачи могу на једноставнији начин, уз разговор са децом предшколског узраста, а на основу књижевног текста у функцији лингвометодичког текста да дођу до правила по којима се нешто гради или каже. Затим се прочита нови текст на коме деца сама налазе грешке или препознају само оно до чега су дошла кроз разговор са васпитачем. Вођење ученика ка сазнавању језичких појава преко низа примера до правила, а онда од правила ка примерима, представља за њих природан пут стицања знања, јер та знања у њихову свест доспевају поступно, систематично и уз умно ангажовање које према коначном циљу усмерава наставник. Резултати истраживања везана за експликативни приступ су приказани у табели 23:

Табела 23. Мишљење наставника и васпитача о експликативном приступу за усвајање морфолошких облика речи

Испитаници		Експликативни приступ је најпоузданији за усвајање морфолошких облика речи:		Укупно
		Не	Да	
Васпитачи	f	62	46	108
	%	57,4%	42,6%	100,0%
Наставници	f	61	45	106
	%	57,5%	42,5%	100,0%
Укупно	f	123	91	214
	%	57,5%	42,5%	100,0%

χ^2	df	p
0,001	1	0,984

Више од половине испитаних васпитача (57,4%) и наставника (57,5%) се не слаже да је експликативни приступ најпоузданији за усвајање морфолошких облика речи. За упоредну анализу резултата о експликативном приступу коришћен је χ^2 тест. На основу израчунатих вредности ниво статистичке значајности је 0,984, што значи да нема значајне разлике између анализираних мишљења. Резултати добијени из овог истраживања не потврђују хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о експликативном приступу као најпоузданијем приступу за усвајање морфолошких облика речи. На основу овога може се закључити да већина испитаника није довољно упозната са значењем и значајем овог методичког приступа, који методичари сматрају најпримеренијим способностима деце предшколског узраста и ученичким способностима и могућностима.

Следећи приступ који је понуђен васпитачима и наставницима јесте *проблемски приступ*. Овај методички приступ подразумева знатно већи степен ученичке самосталности и могућности за индивидуални креативни рад ученика. До сазнања о језичким појавама долази се индивидуалним решавањем проблема. Прво се ствара проблемска ситуација из које ће искрснути проблем. Затим се адекватним поступцима решава тај проблем, решења се проверавају, коригују и усвајају. Уз помоћ овог приступа деци предшколског узраста, односно ученицима разредне наставе омогућава се да усвојено подвргавају сопственом критичком мишљењу. Проблемско решавање

језичке појаве најпре почиње од сагледавања правила. Акцент се ставља на дедуктивни приступ, што није пожељно у раду са децом млађег узраста када је реч о усвајању морфолошких облика речи, односно језичких појава уопште.

Табела 24. Мишљење наставника и васпитача о проблемском приступу за усвајање морфолошких облика речи

Испитаници		Проблемски приступ је најпоузданији за усвајање морфолошких облика речи:		Укупно
		Не	Да	
Васпитачи	f	58	50	108
	%	53,7%	46,3%	100,0%
Наставници	f	59	47	106
	%	55,7%	44,3%	100,0%
Укупно	f	117	97	214
	%	54,7%	45,3%	100,0%

χ^2	df	p
0,083	1	0,774

Фреквенције одговора васпитача (53,7%) и наставника (55,7%) показују да више од половине испитаника ни овај методички приступ не сматра најпоузданијим за усвајање морфолошких облика речи. Упоредном анализом резултата о проблемском приступу такође је коришћен χ^2 тест. Ниво статистичке значајности је 0,774 и то нам говори да нема значајне разлике између анализираних мишљења. Дакле, хипотеза да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о проблемском приступу као најпоузданијем приступу за усвајање морфолошких облика речи није потврђена. Оправдање за овакво мишљење васпитача и наставника свакако постоји, јер сматрамо да су они, као практичари, довољно свесни да овакав методички приступ није најпримеренији узрасту деце предшколског узраста и ученика у првом циклусу образовања.

Трећи методички приступ који је понуђен васпитачима и наставницима јесте *истраживачки приступ*. За њега је карактеристично делимично или самостално упознавање са новим чињеницама о језичкој појави, правилима и генерализацијама помоћу истраживачких задатака.

Табела 25. Мишљење наставника и васпитача о истраживачком приступу за усвајање морфолошких облика речи

Испитаници		Истраживачки приступ је најпоузданији за усвајање морфолошких облика речи:		Укупно
		Не	Да	
Васпитачи	f	77	31	108
	%	71,3%	28,7%	100,0%
Наставници	f	75	31	106
	%	70,8%	29,2%	100,0%
Укупно	f	152	62	214
	%	71,0%	29,0%	100,0%

χ^2	df	p
0,008	1	0,930

Када је реч о истраживачком приступу усвајању морфолошких облика речи, чак 71,3% испитаних васпитача и 70,8% наставника се не слаже да је он најпоузданији. Дакле, и овога пута су испитаници веома сличног мишљења. На основу израчунатих вредности помоћу χ^2 теста, утврђено је да је ниво статистичке значајности је 0,930. Ни у овом случају нема значајне разлике између анализираних мишљења испитаника, те добијени резултати не потврђују хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о истраживачком приступу као најпоузданијем приступу за усвајање морфолошких облика речи. За овакве резултате такође постоји оправдање, јер истраживачки систем усвајања знања захтева предзнање деце млађег узраста, а то није реалан захтев. Претпостављамо да су испитаници свесни тога и да примену истраживачког приступа препуштају својим колегама у другом и трећем циклусу основног образовања.

Осим понуђених методичких приступа, васпитачи и наставници су добили слободу да сами наведу који приступ користе у настави. Међутим, нико од испитаника није дао додатни одговор.

Мали број испитаника (4,6% васпитача и 4,7% наставника) изјаснило се да користи по два понуђена методичка приступа при усвајању морфолошких облика речи. Сва три понуђена методичка приступа примењује само 1,9% васпитача и 0,9% наставника. Дакле, према резултатима истраживања, наведени методички приступи нису доминантни, односно нису претежно заживели у настави граматике, док се други

приступу не примењују. Сматрамо да се у школама још увек није потпуно искоренио традиционалан начин рада у настави граматике, те да се ученицима пружају знања путем предавања, диктирања и недовољног објашњавања језичких појава.

Резултати истраживања такође показују да испитаници ниједан од понуђених методичких приступа не сматрају најпоузданијим за усвајање морфолошких облика речи. Овакви резултати указују да је на предшколском узрасту и у разредној настави најприхватљивији *иманентни методички приступ* – приступ који остаје у границама могућег искуства или у границама свести деце млађег узраста. Такође, резултати истраживања потврђују главну хипотезу да и у припремном предшколском периоду и у разредној настави и васпитачи и наставници не примењују ефикасне и савремене методичке приступе при усвајању морфолошких облика речи са циљем дуготрајнијег и квалитетнијег стицања знања из области граматике српског језика.

8.5. Мишљење васпитача и наставника о путевима сазнавања и методама рада у функцији усвајања морфолошких облика речи

У теоријском делу рада наглашено је да су најважнији логички путеви сазнавања, као што су: (1) анализа и синтеза; (2) упоређивање и аналогија; (3) индукција и дедукција. Они се могу применити и у раду са децом предшколског узраста. Помоћу аналогије се једно језичко правило или језичка законитост упоређују са другим, откривају се заједничке карактеристике и додирне тачке. Индукција и дедукција представљају најзаступљеније путеве закључивања у настави граматике, али је пожељно применити их и на развоју говора деце млађег узраста. За потребе истраживања, а на основу истраживања методичке литературе, одабрали смо најфреквентније путеве сазнавања, а испитаницима смо понудили могућност да и сами наведу које путеве сазнавања сматрају најфункционалнијим за усвајање правилних морфолошких облика речи. Резултати истраживања су приказани у следећој табели:

Табела 26. Путеви сазнавања које васпитачи сматрају најфункционалнијим за усвајање морфолошких облика речи

Путеви сазнавања		Не сматра га најфункционалним	Сматра га најфункционалнијим	Укупно
Анализа и синтеза	f	44	64	108
	%	40,7%	59,3%	100%
Упоређивање и аналогија	f	46	62	108
	%	42,6%	57,4%	100%
Индукција и дедукција	f	84	24	108
	%	77,8%	22,2%	100%
Индукција	f	104	4	108
	%	96,3%	3,7%	100%
Дедукција	f	105	3	108
	%	97,2%	2,8%	100%

Најфункционалнији пут сазнавања, према мишљењу више од половине васпитача (59,3%) јесте анализа и синтеза. С обзиром на то да васпитачи највише обрађују и тумаче са децом књижевне текстове у вртићу, сматрамо да не разликују у потпуности анализу и синтезу књижевних текстова од анализе и синтезе као пута

сазнавања, који подразумева разлагање поједине језичко-граматичке појаве на саставне елементе, односно закључивање на основу анализе и поновно враћање целини. Такође, више од половине васпитача (57,4%) сматра да је упоређивање и аналогија један од најфункционалнијих путева сазнавања. Индуктивно-дедуктивни пут сазнавања је одабрало само 22,2% васпитача, што је мало, ако смо закључили да је то један од најпожељнијих путева сазнавања (в. т. 3.2.1). Најмање васпитача, само 2,8% определило се за дедуктивни пут сазнавања који је најмање пожељан, јер се полази од одређених правила и законитости које владају у језику. Индуктивни пут сазнавања, који је изабрало 3,7% васпитача, неће дати добре резултате усвојености правила, ако се сазнато и усвојено не примени на нове језичке примере. Осим ових понуђених путева сазнавања, васпитачи нису навели да користе друге путеве сазнавања у раду са децом.

Када говоримо о методама рада, методичари дају предност *активним* и *индуктивним методама* рада и подстицању учења путем *откривања* на предшколском узрасту. За потребе истраживања одабрали смо *методу објашњавања*, која спада у обавештајне (комуникационе) методе, као и *асоцијативну методу* и *методу запажања*, које спадају у опште (логичке) методе (в. т. 3.2). Логичке методе су супериорније над обавештајним методама, јер се воде мисаоним радњама и истраживачким хтењима. Претпоставили смо да васпитачи примењују и стручне или специјалне методе, као што су: (1) *описна* (дескриптивна); (2) *поредбена и контрастивна*; (3) *методе трансформације* (преобликовања); (4) *супституције* (замене); (5) *транспозиције* (преметања); (6) *суплетивна метода* (метода допуне) и друге, те смо им понудили опцију да сами наведу које методе још користе при усвајању морфолошких облика речи.

Табела 27. Методе рада које васпитачи користе на усмереним активностима из Развоја говора ради лакшег усвајања морфолошких облика речи

Методе рада на усмереним активностима	Не користим	Користим	Укупно
Метода објашњавања	f 33	75	108
	% 30,6%	69,4%	100%
Метода запажања	f 72	36	108
	% 66,7%	33,3%	100%
Асоцијативна метода	f 79	29	108
	% 73,1%	26,9%	100%
Друге методе	f 91	17	108
	% 84,3%	15,7%	100%

Резултати истраживања показују, као што се види у табели 27, да највећи број васпитача (69,4%) користи методу објашњавања, односно обавештајну методу, што је и пожељно на предшколском узрасту. Методу запажања примењује само трећина (33,3%), док асоцијативну методу примењује четвртина васпитача (26,9%). Друге методе, као што су: (1) дијалогска метода; (2) метода откривања; (3) метода игре; (4) метода усмереног причања; (5) метода слободног причања и (6) комбинована метода, примењује само 15,7% васпитача. Очекивали смо да ће више њих навести још неке обавештајне, логичке или стручне методе. Метода игре, односно игровна метода, коју Р. Матић посебно истиче у свом раду (в. т. 1.4), посебно је истакнута и објашњена од стране неколико (8,3%) васпитача као најважнији, најприменљивији и најбољи начин у било ком облику рада. Од укупног броја испитаних васпитача, 24,8% њих сматра да је комбинација понуђених метода рада најбољи начин који може да се примени у раду са децом предшколског узраста.

Наставницима су такође понуђени путеви сазнавања, који се, према речима многих практичара, најчешће примењују у настави граматике.

Табела 28. Путеви сазнања које наставници сматрају најфункционалнијим за усвајање морфолошких облика речи

Путеви сазнања		Не сматра га најфункционалним	Сматра га најфункционалнијим	Укупно
Анализа и синтеза	f	36	70	106
	%	34%	66%	100%
Индукција и дедукција	f	54	52	106
	%	50,9%	49,1%	100%
Упоредивање и аналогија	f	57	49	106
	%	53,8%	46,2%	100%
Дедукција	f	102	4	106
	%	96,2%	3,8%	100%
Индукција	f	105	1	106
	%	99,1%	0,9%	100%

Из табеле 28. може се видети да је више од половине наставника (66%) изјаснило да анализу и синтезу сматра најфункционалнијим путем сазнавања у настави граматике. Индукцију и дедукцију је препознало нешто мање од половине наставника (49,1%), а упоређивање и аналогију 46,2% наставника, што није тако лоше. Наставни

програм, као што смо већ истакли (в. т. 3.2) налаже да се целовити сазнајни кругови у настави граматике, који започињу мотивацијом, а завршавају сазнавањем, резимирањем и применом одређеног градива, у савременом методичком приступу, отварају и затварају више пута током наставног часа. Такав сазнајни процес подразумева учестало спајање индукције и дедукције, анализе и синтезе, а, поред поменутих, захтева и учестало спајање и конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке. Индукција и дедукција су доста сложени психолингвистички процеси, те и сами наставници треба да буду оспособљени за њихову примену у настави језика, односно граматике. Само један наставник (0,9%) се определио за индуктивни метод, док се за дедуктивни метод одлучило 3,8% њих. Дедуктивни пут сазнавања подразумева примену правила на појединачним примерима (дедуктивно закључивање) и реализује се на часовима утврђивања, обнављања и систематизације. Треба нагласити и да 40,3% наставника сматра да је комбинација више ових понуђених путева сазнавања боље решење, него примена само једног пута.

Испитивали смо и мишљења наставника о ваљаности наставних метода када је реч о садржајима из морфологије. Питање је гласило: *Које методе рада користите у настави граматике ради лакшег усвајања морфолошких облика речи?* За потребе истраживања, одабрали смо оне методе рада које се највише препоручују у настави граматике.

Табела 29. Методе рада које наставници користе у настави граматике ради лакшег усвајања морфолошких облика речи

Методе рада у настави морфологије		Не користим	Користим	Укупно
Текст метода	f	25	81	106
	%	23,6%	76,4%	100%
Илустративно-демонстративна метода	f	32	74	106
	%	30,2%	69,8%	100%
Дијалогска метода	f	41	65	106
	%	38,7%	61,3%	100%
Друге методе	f	104	2	106
	%	98,1%	1,9%	100%

Као што се види у табели 29, 76,4% наставника највише користи текст методу ради лакшег усвајања морфолошких облика речи. Текст метода или текстуална метода је специфична, иако је М. Николић (2009: 26) сврстава у обавештајне, односно

комуникационе методе. Наставници разредне наставе се, поред текстуалне методе највише одлучују и за илустративно-демонстративну методу (69,8% наставника). Ни дијалогска метода не заостаје много у својој примени у пракси, за коју се одлучило 61,3% испитаних наставника. Друге методе навело је да користи свега 1,9% наставника. То су метода игре и проблемска метода, односно метода решавања проблема. За комбинацију све три понуђене методе у настави, одлучило се 37,7% наставника, што нам показује да више од трећине испитаних наставника има развијену свест о значају свих ових метода.

8.6. Мишљење васпитача и наставника о примени књижевних текстова за усвајање морфолошких облика речи

У индуктивно-дедуктивном приступу усвајању морфолошких облика речи полази се од лингвометодичког текста који је вишеструко функционалан и који помаже да се о језику говори из непосредне језичке праксе, а не из одређених апстрактних полазишта. Мишљење васпитача и наставника о коришћењу лингвометодичког текста приказано је у табели 30:

Табела 30. Коришћење лингвометодичког текста

Испитаници		Лингвометодички текст:			Укупно
		Користим	Не користим	Користим понекад	
Васпитачи	f	101	7	0	108
	%	93,5%	6,5%	0,0%	100,0%
Наставници	f	44	1	61	106
	%	41,5%	0,9%	57,5%	100,0%
Укупно	f	145	8	61	214
	%	67,8%	3,7%	28,5%	100,0%

χ^2	df	p
87,896	2	0,001

Мишљења васпитача и наставника о употреби лингвометодичког текста доста се разликују. Већина васпитача (93,5%) се изјаснила да користи књижевне текстове као полазне методичке текстове у непосредном раду са децом, док се више од половине наставника (57,5%) изјаснило да само понекад користи лингвометодичке текстове. Резултати истраживања у вези са овим питањем су потпуно неочекивани, јер се претпоставило да већина наставника редовно користи лингвометодичке текстове на часовима граматике. Упоредном анализом резултата мишљења испитаника утврђено је да је ниво статистичке значајности 0,001, што значи да постоји значајна разлика у њиховим мишљењима.

Посебно питање које је постављено васпитачима и наставницима у вези са лингвометодичким текстовима јесте – на који начин их примењују, односно обрађују.

Васпитачи су добили већу слободу за своје одговоре, те је само 9,3% навело да најпре интерпретира текст, а затим децу предшколског узраста, у току тумачења текста, наводи на правилан изговор морфолошких облика речи подстицањем, проширивањем њихових речи и реченица и паралелним говором. Ови резултати истраживања нам показују да неколицина васпитача пружа деци пример правилног изговора, тако што правилно изговарају речи и реченице, без инсистирања да деца то понављају. Овакве ставове заступа и амерички психоллингвиста Брајан Џејмс Меквини (в. т. 1.3). Остали испитаници су навели да за усвајање правилних облика речи примењују следеће: (1) објашњавају деци непознате речи и изразе; (2) ритмички понављају поетске текстове; (3) траже да деца стваралачки препричају и допуне текст; (4) драматизују текстове; (5) граде нове речи од датих речи из садржаја текста; (6) примењују илустративно-демонстративни метод рада; (7) читају текстове интересантног и сликовитог садржаја и ономотопејског карактера; (8) пуштају деци аудио-снимак глумчевог гласа који интерпретира дати текст; (9) допуњавају започете реченице из текста; (10) текстове упоређују са говором у окружењу. Из наведених одговора васпитача могу се увидети веома креативни поступци рада са децом. Осим разговора о самом садржају текста, они захтевају да деца допуне реченице правилним облицима речи, наводе децу на креативно и стваралачко изражавање, а користе и илустративно-демонстративни, односно комбиновани метод рада.

Наставницима су понуђена два одговора и простор за навођење још неких методичких поступака које примењују у раду са ученицима када обрађују лингвометодичке текстове. Највећи број наставника (67%), али не и довољан, изјаснило се да поставља ученицима питања везана за језичку појаву, односно води их помоћу питања за уочавање језичке појаве и утврђивања садржаја и значења. Овакав поступак рада је веома пожељан, јер се ученици на млађем школском узрасту интуитивним путем уводе у језички систем. Само 13,2% наставника се изјаснило да препушта ученицима самостално уочавање и откривање језичке појаве, што говори да раде са старијим узрастом, односно ученицима трећег или четвртог разреда, или су проценили да ученици имају веће предзнање. Њих 19,8% примењује оба начина обраде лингвометодичког текста, а то нам казује да само петина наставника има добро разрађен систем рада у настави граматике.

У досадашњим студијама које су се бавиле књижевним текстовима у функцији лингвометодичког текста није разматрана употреба текста нонсенсне форме. Они се само помињу у литератури за предшколски узраст. Неки методичари (в. т. 4.2) истичу

да већину садржаја нонсенсног текста треба да претворимо у логични граматички текст и вежбамо са децом правилне облике речи и реченица.

Табела 31. Коришћење текстова нонсенсне форме

Испитаници		Текстове нонсенсне форме:		Укупно
		Не користим	Користим	
Васпитачи	f	72	36	108
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Наставници	f	24	82	106
	%	22,6%	77,4%	100,0%
Укупно	f	96	118	214
	%	44,9%	55,1%	100,0%

χ^2	df	p
41,917	1	0,001

Око две трећине испитаних васпитача (66,7%) изјаснила се да не користи у свом раду са децом текстове нонсенсне форме. Они углавном наводе да их у томе спречава узраст групе са којом раде, те да су овакви текстови примеренији ученицима основношколског узраста. Овакви резултати су неочекивани, ако је нонсенс, према речима многих методичара, један од основних елемената књижевне структуре за децу. Претпоставља се да васпитачи нису препознали значај текстова нонсенсне форме у раду са децом. Разлози за коришћење нонсенсних текстова је вишеструки: (1) сваки васпитач, као посредник између књижевног дела и детета, има слободу да сам бира текстове које ће интерпретирати деци; (2) има много књижевних дела нонсенсне форме који се могу применити у раду са децом предшколског узраста и (3) оваква врста текстова пружа деци тренутке задовољства, а уједно служи интелектуалном задовољству детета. Ове разлоге је препознала само трећина (33,3%) васпитача, који су образложили свој позитиван одговор, односно навели су зашто је пожељно користити текстове нонсенсне форме: (1) деца лакше памте ако су им садржаји интересантни, смешни, забавни, а речи необичне; (2) деца брже памте шаљиве текстове; (3) деца радо прихватају нонсенсне ситуације, које изазивају ведро расположење, буде машту и подстичу говорно стваралаштво; (4) деца уочавају нелогичности у нонсенсној причи, поигравају се речима познатих песама и претварају их у нонсенс, те на тај начин богате речник и схватају правилне облике речи; (5) деца воле да се шале и смеју уз објашњење

и упутство – ово је пример ненаметљивог учења; (6) нонсенсни текстови пружају сјајну могућност за експериментисање и истраживање речи; (7) деца самостално откривају погрешне облике речи у таквим текстовима; (8) стварају се услови за истраживање и решавање проблема у текстовима.

Не треба заборавити да се већина методичара слаже да деца предшколског узраста могу да тумаче садржај нонсенсних дела, а притом се могу и забавити и интуитивним путем усвојити језичка правила. Такви текстови остављају снажан утисак на децу, јер су пуни хумора, смешних речи и ситуација, те она стичу утисак да се играју, а не уче (в. т. 4.2).

Међутим, одговори наставника су сасвим другачији и такође су неочекивани. Већина њих, чак 77,4% изјаснила се да користи текстове нонсенсне форме као полазне методичке текстове у настави граматике. Иако нема много текстова нонсенсне форме који се могу директно искористити из уџбеника за разредну наставу, претпоставља се да наставници овакве текстове налазе у садржајима школске лектире или часописима за ученике. Испитаници су навели следеће разлоге за коришћење оваквих текстова: (1) нонсенсна лексика храбри децу да и сама истражују и откривају одређене језичке појаве; (2) боље се схвата и усваја правилан морфолошки облик речи; (3) ученицима су занимљиви и допадљиви нонсенсни текстови, подстичу их на размишљање и креативност; (4) песме Душана Радовића су најрепрезентативније; (5) употреба таквих текстова захтева више ангажовања, али су забавни и изазовни ученицима; (6) захтевају дубље промишљање и већу интелектуалну ангажованост; (7) пожељни су за утврђивање и систематизацију градива из морфологије.

Наставници који су негативно одговорили на ово питање, углавном су навели следеће разлоге: (1) користим нонсенсне текстове само онолико колико су предвиђени наставним планом и програмом⁸⁶; (2) мали је избор таквих књижевних текстова у уџбеницима; (3) не знам за ову врсту текстова; (4) нема времена за коришћење таквих форми, али и моји ученици не разумеју нонсенсне форме; (5) такви текстови збуњују децу; (6) деца не прихватају такве текстове. Овакви одговори наставника говоре да они нису довољно упућени у само значење нонсенсних текстова, али ни у њихов значај и примену. Само 1,8% наставника навело је да самостално осмишљава текстове са

⁸⁶ У настави језика, према *Правилнику о општим основама предшколског програма – Српски језик* (2006), нису конкретно предвиђени текстови за обраду језичких појава, већ се наставнику омогућава слобода избора одговарајућих текстова.

грешкама, које ученици треба да уоче у настави граматике. То нам ипак доказује да међу наставницима има ентузијаста и иноватора, али да их је, нажалост, јако мало.

Упоредном анализом резултата мишљења свих испитаника о коришћењу књижевних текстова нонсенсне форме утврђено је да је ниво статистичке значајности 0,001. Дакле, постоји значајна разлика у њиховим мишљењима, што нам потврђује хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу књижевних текстова нонсенсне форме ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

Један од најважнијих задатака истраживања мишљења васпитача и наставника односио се на коришћење парадигматских књижевних текстова (в. т. 4.2), који спадају у текстове нонсенсне форме, а највише би могли да послуже за усвајање правилних морфолошких облика речи. Као што је већ поменуто у теоријском делу овога рада, они се граде на инвенцији, песничкој имагинацији и комбинаторици, а изражавају се кроз скраћивање и продужавање речи, неправилну граматичку конструкцију (неправилну множину, неодговарајући род и падеж именица и изостављање функцијских речи – предлога, везника, помоћних глагола и сл.). Парадигматски књижевни текстови се могу именовати још и као текстови „играчке”, текстови „загонетке” и сл. Мишљење испитаника о употреби парадигматских књижевних текстова приказано је у табели 32:

Табела 32. Коришћење парадигматских књижевних текстова

Испитаници		Парадигматске књижевне текстове:		Укупно
		Не користим	Користим	
Васпитачи	f	93	15	108
	%	86,1%	13,9%	100,0%
Наставници	f	94	12	106
	%	88,7%	11,3%	100,0%
Укупно	f	187	27	214
	%	87,4%	12,6%	100,0%

χ^2	df	p
0,320	1	0,572

Већина испитаника (86,1% васпитача и 88,7% наставника) се изјаснила да не користи парадигматске књижевне текстове за усвајање правилних облика речи. Ови резултати истраживања показују да васпитачи и наставници нису довољно упознати са

појмом и значајем овакве врсте текстова. Образложење васпитача за некоришћење парадигматских текстова јесте: (1) без таквих текстова се не може, али их нема довољно; (2) могу да се користе у раду са децом старијег узраста; (3) нисмо се сусрели са таквим текстовима.

Разлози за њихову примену су ипак вишеструки: (1) смисао парадигматских, односно нонсенсних књижевних текстова лежи у дечјој игри која има изузетан значај за духовни и морални живот детета и (2) усвајање правилних облика речи помоћу оваквих текстова може бити ефикаснији на предшколском и млађем школском узрасту.

Мањи број васпитача је препознало значај коришћења оваквих текстова, те је навело следеће разлоге: (1) деца радо прихватају парадигматске текстове; (2) језичке парадигматске игре су изазови за децу, подстичу их да слободно говоре, а да, притом, не буду исправљени; (3) парадигматски текстови подстичу мисаоно-говорне операције којима се развија запажање и проницљивост; (4) пожељни су у мотивационом разговору и стваралачком раду деце; (5) коришћењем оваквих текстова успоставља се боља комуникација са децом; (6) ово је један вид текстова кроз које деца долазе до сазнања на лакши и занимљивији начин; (7) помоћу таквих текстова се интуитивним путем лакше усвајају граматичка правила и форме; (8) деци су такви текстови интересантни и држе им пажњу; (9) уз парадигматске текстове могу се користити радно-игровна средства и да се подстиче говорно стваралаштво деце.

Наставници су, такође, подељеног мишљења када је реч о парадигматским текстовима. Њих 11,3% је навело следеће разлоге за коришћење оваквих текстова: (1) игра је извор дечје среће и радости, кроз игру деца најлакше и најквалитетније усвајају обрађене садржаје; (2) интересантни су и уз њих се боље учи; (3) користим их само при утврђивању градива; (4) користим изокретаљке; (5) могу се користити у самосталном стваралачком раду ученика; (6) кроз игру се лакше усваја знање; (7) такви текстови охрабрују ђаке; (8) такви текстови помажу ученицима, а научени остају дуже упамћени. Наставници који не користе парадигматске текстове нису довољно упознати са таквом врстом текста, а сматрају и да их нема довољно у литератури која је намењена ученицима, па одговарају: (1) користимо само текстове које су по плану и програму; (2) мало има таквих текстова или ми не знамо за њих; (3) нема услова за обраду таквих текстова; (4) нисмо наишли на адекватне примере. Једно је сигурно – за примену и обраду парадигматских књижевних текстова нису потребни специјални услови, већ је потребна добра воља и обимнија припрема часа.

Упоредном анализом резултата мишљења свих испитаника о коришћењу парадигматских књижевних текстова утврђено је да је ниво статистичке значајности 0,572, што значи да нема значајне разлике између анализираних мишљења. Резултати добијени из овог истраживања не потврђују хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу парадигматских књижевних текстова ради лакшег и систематичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

8.7. Мишљење васпитача и наставника о коришћењу језичких игара ради лакшег и логичнијег усвајања морфолошких облика речи

Језичке игре доприносе ослобађању говорног изражавања детета и његовом лакшем укључивању у комуникацију, а подстичу и правилан изговор речи (в. т. 4.1). Уз основну комуникативну функцију, језик у дечјој игри постаје средство за обликовање и предмет играња. Из наведених разлога, желели смо да сазнамо да ли васпитачи и наставници користе језичке игре у раду са децом и које језичке игре, према њиховом мишљењу помажу деци/ученицима да лакше и систематичније усвоје морфолошке садржаје – правилне облике речи и унапреде језичко изражавање уопште.

Табела 33. Коришћење језичких игара нонсенсне форме

Испитаници		Језичке игре нонсенсне форме:		Укупно
		Не користим	Користим	
Васпитачи	f	82	26	108
	%	75,9%	24,1%	100,0%
Наставници	f	64	42	106
	%	60,4%	39,6%	100,0%
Укупно	f	146	68	214
	%	68,2%	31,8%	100,0%

χ^2	df	p
5,966	1	0,015

Већина испитаника (75,9% васпитача и 60,4% наставника) изјаснила се да не користи језичке игре нонсенсне форме. Само четвртина васпитача (24,1%) користи такве језичке игре, а притом наводи следеће разлоге: (1) деца се помоћу језичких игара упознају са различитим начинима изражавања; (2) деца уочавају нелогичност у нонсенсној језичкој игри, поигравају се речима и претварају их у нонсенс; (3) деца воле да учествују у стварању необичних речи, рима, парадоксалних односа међу бићима, воле да испремештају догађаје у причама, те им то нудимо у виду језичких игара; (4) нонсенсне језичке игре подстичу размишљање и развијају правилан говор; (5) деца су такве језичке игре забавне и игралике, те се учи кроз игру; (6) језичке игре нонсенсне

форме користим јер су деца врло занимљиве, воле да измишљају „нове речи”, бесмислице, а такве игре могу допринети правилном изговарању неких гласова; (7) пожељно је користити их за мотивациону припрему или у стваралачком раду неких активности; (8) такве језичке игре помажу да лакше подстичемо децу на развој говора и да их опустимо и олакшамо им садржаје; (9) деца уочавају нелогичности и долазе до правилног израза. Испитаници који су негативно одговорили на ово питање, нису много образлагали своје мишљење. Углавном су се сложили са тим да су језичке игре нонсенсне форме тешке за разумевање на млађем узрасту и да их не користе докле год деца не савладају класичне језичке игре. Закључујемо да испитаници мисле на језичке игре логичног и смисленог типа, али и да нису сигурни шта све спада у језичке игре нонсенсне форме.

Васпитачима је постављено посебно питање које језичке игре помажу деци предшколског узраста да лакше и логичније усвоје морфолошке садржаје – правилне облике речи. Најчешћи одговори јесу: (1) стиховане загонетке; (2) брзалице; (3) бројалице; (4) разбрајалице; (5) питалице; (6) изокретаљке; (7) игре римовања; (8) измишљање назива и имена за бића и предмете; (9) допуњаљке; (10) ребуси; (11) укрштене речи; (12) драмске игре; (13) игре улога; (14) игре погађања; (15) тумачење знакова и симбола; (16) ономотопејске игре; (17) језичко-драмске игре. Већина ових језичких игара спада у морфолошке језичке игре, односно игре речима.

Наставници (њих 39,6%) су се изјаснили да користе језичке игре нонсенсне форме у раду са ученицима, а најчешћи разлози за то су, према њиховим одговорима, следећи: (1) ученици се боље мотивишу за рад; (2) корисне су за мотивациону припрему; (3) ученицима су такве језичке игре занимљиве и уз њих брже и квалитетније уче; (4) овакве језичке игре буде машту и стваралаштво; (5) ученицима се лакше приближи дати проблем; (6) разбија се монотонија; (7) лакше и брже се усвајају правилни облици речи и реченица. Испитаници који имају негативан став према језичким играма нонсенсне форме, навели су потпуно супротне разлоге: (1) непознат ми је појам „нонсенсна форма”; (2) нема времена и простора на часовима за коришћење таквих форми; (3) ученици не разумеју нонсенсне форме; (4) овакав вид језичке игре је неодговарајући у раду са децом на часовима граматике; (5) ове игре нису примерене за усвајање правилних облика речи; (6) ученици их тешко прихватају и (7) тешко их је применити при обради поменутих садржаја. Сматрамо да одговори наставника са негативним ставом према језичким играма нонсенсне форме нису

прихватљиви и да им је потребна додатна обука за овакву врсту рада на часовима граматике.

Наставници су такође имали посебно питање везано за језичке игре које помажу ученицима да лакше и систематичније усвоје морфолошке садржаје – правилне облике речи. Они су навели следеће језичке игре: (1) асоцијације; (2) квизови; (3) анаграми; (4) састављање речи од понуђених слова; (5) брзалице; (6) откривалице; (7) допуњаљке; (8) преметаљке; (9) грађење нових речи; (10) игре алтернативног и вишеструког избора; (11) игре исправљања речи и реченица; (12) изокретаљке; (13) лексичке и семантичке игре; (14) логичке игре; (15) рад на деформисаним реченицама; (16) испремештани слогови у речима; (17) игре римовања; (18) питалице; (19) игре деминутивима и аугментативима; (20) парадигматске језичке игре. Осим језичких игри, испитаници су навели и следеће вежбе: (1) стваралачке вежбе (тематски, глаголски и именички речник, морфолошке, ортоепске и лексичке вежбе) и (2) ортографске вежбе.

На основу добијених одговора у овом истраживању, можемо закључити да само трећина свих испитаника примењује језичке игре нонсенсне форме при усвајању морфолошких облика речи, јер већина сматра да оне нису примерене за рад са децом, те да она не разумеју такве форме. Међутим, сложићемо се са методичарима који сматрају да је нонсенсни начин изражавања веома погодна форма у коришћењу свих облика рада на развоју говора и у настави граматике (в. т. 4.2).

Упоредном анализом резултата мишљења свих испитаника о коришћењу језичких игара нонсенсне форме утврђено је да је ниво статистичке значајности 0,015, што значи да нема значајне разлике између анализираних мишљења. Резултати добијени из овог истраживања потврђују хипотезу да међу васпитачима и наставницима не постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу језичких игара ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

8.8. Дескриптивни параметри успеха на тесту за децу предшколског узраста

Познато је да деца предшколског узраста од шест година имају богат речник, разумеју и користе речи апстрактног значења, доносе закључке, спонтано улазе и учествују у разговору и зато је значајно испитати њихов ниво системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол, узраст (године старости) и место становања. Разлога за то је више. Развој говора показује законит однос са: полом, здравственим стањем, односима у породици, бројем деце у породици, друштвеном припадношћу (в. т. 1.4). У прелингвистичкој фази, према досадашњим истраживањима, нема разлика у развоју говора међу половима, а касније, у лингвистичкој фази, јављају се разлике у корист девојчица. Постоје покушаји да се ове разлике објасне односима који владају у породици западне културе: дечаци имају мање могућности да се идентификују са оцем него девојчице са мајком, јер је он мање присутан у кући, па то отежава процес усвајања језика учењем по моделу. Психолози оцењују да је висока позитивна корелација између интелектуалне и говорне развијености. Сигурно је да дете које рано проговори има бар просечну интелигенцију, али закашњење од неколико месеци у говору још није сигуран знак интелектуалне ретардације. Језик као социјални феномен повезан је и са социјалном структуром друштва. Доказано је и како са разликама у положајима у друштвеној структури иду напоредо и разлике у језику којим се припадници одређених класа и слојева служе.

На узорку од 218-оро деце предшколског узраста усменим путем је испитана системска усвојеност морфолошких облика речи. За истраживање је коришћен „тест без оловке у руци” са три задатка који садрже примере отвореног типа. Први задатак је синтаксичка игра у форми допуњаљке. Деци су се читале реченице, које су допуњавала речју у одређеном облику. Реч је требало да буду нпр. у генитиву множине, номинативу множине, локативу, средњем роду и сл. У другом задатку деци се читала песма *Где је грешка* Душана Радовића, а затим су деца допуњавала другу строфу одређеним обликом речи. Трећи задатак је био најсложенији за решавање. Деци је прочитана песма *У ипајзу* истог песника, а затим су упитана: *Где је грешка?*

На основу анализе дечјих одговора дошли смо до сазнања који облици речи им представљају проблем, односно где она највише греше када треба да употребе

правилне облике речи у контексту. Упоредили смо њихове одговоре са мишљењем испитаних васпитача о нивоу усвојености правилних облика речи.

1. Деца предшколског узраста су у првом задатку давала одговаре на основу десет примера отвореног типа, што значи да је свако дете за све тачне одговоре могло да добије десет поена. Највише **погрешних** одговора у првом задатку деца су дала у следећим примерима:

- (1) У првом примеру (*У пролеће се птице враћају из _____.*) требало је да се провери да ли ће деца смислено одговорити и притом употребити генитив једине или множине уз понуђени предлог *из*. У овој реченици *генитив с предлогом из*, уз опште значење одвајања / потицања, које прецизира да се то одвајање / потицање врши од унутрашњости појма чије се име налази у томе облику као зависни (одредбени или допунски) члан синтагме⁸⁷, означава прилошку одредбу за место према глаголу у предикату *се враћају*. Највећи број деце (34,9%) одговорило је *југа* или је рекло да треба *са југа*⁸⁸, те није прихватило предлог *из*, тврдећи да то није исправно. У говору се често употребљава генитив с предлогом *са југа*, те је деци теже да допуне реченицу с предлогом *из*. Очекивани облици речи су: *Африке, топлих (топлијих) или јужних крајева*, али тако је рекло само 13,2% деце. Остали одговори били су: *(од) југа, гнезда, далека, друге земље, дрвета, јесена, југ, лета, мора, пролећа, поларног југа, северног пола, шуме, својих кућица, топлих времена и зиме*.
- (2) Семантички неисправних облика речи највише је било у другом примеру овог задатка (*У реци живе _____.*). Очекивани облици речи су: *рибе, жабе, ракови и крокодили* (номинатив множине). Тако је одговорило 79,6% испитане деце. Остали одговори који нису прихваћени гласе: *ајкуле, гуштери, китови, делфини, шкољке и јежјеви*. Само 2,4% деце допунило је реченицу речју која је у номинативу једине (нпр. *жаба, риба, морска корњача, кит, ајкула*).
- (3) У четвртном примеру (*Зећ једе шаргарепе, а мачка _____.*) очекивали смо да ће деца реченицу допунити речју која је у акузативу множине без

⁸⁷ Видети: Станојчић, 2010: 331.

⁸⁸ *Генитив с предлогом са* уз опште значење одвајања / потицања, прецизира да се то одвајање / потицање врши од површине појма чије се име налази у томе облику као зависни (одредбени или допунски) члан синтагме, односно од појмова који подразумевају у себи појмове висине или површине уопште. И *генитив с предлогом са* има функцију прилошке одредбе за место глаголу у реченицама (Исто: 332).

предлога. Међутим, чак 25,2% деце је употребило акузатив једнине са или без предлога, генитив једнине или је реченицу допунило глаголом (*га јури, гребе, хлеб, хвата мишеве, месо, меса, млека, млеко, пије млека, пије млеко, рибу, воду, саламу, салату, јури зеца*).

- (4) У шестом примеру добијени су занимљиви одговори, али је само 11,1% деце тачно допунило реченицу (*Ја имам сестру, а моја сестра има _____*), рекавши *мене* (заменица у акузативу једнине). Остали су допунили реченице следећим речима: *барбику, брата, сестру, дечка, другарицу, другу сестру, двоје секе, играчке, име, сестру, исту сестру, књигу, лутку, косу, маму, тату* и др. Из ових одговора се може видети да деца знају да употребе правилан падежни облик речи (акузатив без предлога), али не користе много заменице у свом говору.
- (5) У седмом примеру (*Дању нам светли Сунце, а ноћу _____*) очекивали смо да ће деца реченицу допунити речима: *Месец, звезде или сијалице*. Међутим, такве одговре дало је 78,6% деце, док су остали одговори били неочекивани: *буде мрак, лампа, мрак, не светли, ноћ*.

Највише **тачних** одговора било је у следећим примерима првог задатка:

- (1) У трећем примеру (*Зими је река замрзнута, а лети се деца у њој _____*) који захтева глагол у трећем лицу множине, средњег рода, било је тачно 94,3% одговора (*брчкају, хладе, играју, купају, пецају, пливају*), док је само 5,7% одговорило погрешно (*играду, играју се, клизају и клизе*).
- (2) Пети пример им је био један од најлакших (*На глави носимо капу, а на ногама _____*). *Капа* у овој реченици, иако је био мај или јун, када је рађено истраживање, подсетило је децу на зиму, те је највише њих (29,4%) одговорило *чизме*. Помоћу овог примера хтели смо да проверимо да ли ће деца употребити реч у акузативу множине. Њихови одговори су, осим наведеног, били: *балетанке, чарапе, ципеле, патике, папуче, сандале*. Било је семантички нетачних одговора: *панталоне* и *фармерке*. Неколицина (1,4%) деце одговорило је акузативом једнине: *шорц* и *тренерку*, што је и семантички нетачно.
- (3) Већини деце (95,4%) осми пример је био веома лак (*Небо је плаво, а облаци су _____*). Њихови одговори су били: *бели, сиви и црни*, што је тачно. Ови придеви су у номинативу множине, као и именица облаци, са којом је

конгруентан у роду и броју. Одговори, који нису били тачни, гласили су: *беле, бело; мутни, плави, жути, љубичасти*⁸⁹.

(4) Најразличитије одговоре, али морфолошки тачне облике речи, добили смо у деветом примеру (*Деца се обично боје _____*). Децу је збуњивала реч боје, те смо им скренули пажњу да *боје* има исто значење као реч *плаше*. Очекивали смо да ће облик речи који кажу бити у облику аблативног генитива без предлога⁹⁰. Само 6,2% деце предшколског узраста није дало тачан одговор, јер је навело генитив с предлогом од: *од мрака* и *од наукова*, а два детета су употребила предлог *од* са номинативом *лопови* и *духови*. Остали неочекивани, тј. погрешни одговори били су: *када је мрак, да их неко не удари, кад их неко уплаши* и сл. Међу тачним одговорима нашли су се разнолики одговори (нпр. *мрака, ајкула, бабароге, буба, чудовишта, духова, наукова, грмљавине, крокодила, кучића, мишева, вештица, пчела, слепих мишева, страшних ствари, страшних прича, вампира, вукова, змија* и сл.).

(5) У десетом примеру (*Људи ходају по _____*) деца су имала задатак да допуне реченицу обликом речи која је у локативу са датим предлогом *по*, као одредбу управног члана синтагме, уз глагол *ходају*. 93,7% деце одговорило је тачно, односно употребило је правилан облик речи (нпр. *асфалу, бетону, камењу, ламинату, паркету, патосу, песку, плочицама, поду, путу, снегу, тротоару, тепиху, земљи* и др.). Само 6,3% дало је неочекиване одговоре, који нису прихваћени: *ципелама, чизмама, дану, киши, на бетону* (локатив с предлогом *на*), *по доле* (предлог *по* уз номинатив), *под* (номинатив) и *земљом* (инструментал).

Анализом дејјих одговора у првом задатку запажамо да деци предшколског узраста највећи проблем задаје облик речи у генитиву са предлогом. Осим тога, има доста семантички нетачних одговора. Да би се прихватио одређени облик речи, он мора да буде семантички смислен и да одговара датом контексту. Деци предшколског узраста је потешкоће задавала и лична заменица у акузативу јединине (*мене*).

2. У другом задатку свако дете је могло да добије четири поена на основу четири тачна одговора. Деци је најмање два пута прочитана песма *Где је грешка?*

⁸⁹ Семантички нетачан одговор.

⁹⁰ *Аблативни генитив* означава потицање, одвајање, удаљавање појма означеног речју уз чије име именска реч у томе облику стоји од појма чије је име у облику генитива. У овом случају аблативни генитив има значење потицања стања означеног глаголом уз који стоји име у облику генитива од онога што значи име у генитиву (Станојчић 2010: 328. и 329).

Душана Радовића, а она су имала задатак да кажу где је грешка. Песма је више семантички збуњивала децу. Издвојили смо и лична запажања у вези са решавањем задатака, те бисмо издвојили следеће: (1) мањи број деце (5,9%) није могао да пронађе грешку у песми; (2) већина деце је песму схватило као загонетку – одмах након првог читања одговорило је да је решење *птица*; (3) 3,3% деце се изјаснило да је грешка у смислу речи, јер „слонови не могу да лете”; (4) некој деци је требало више пута – најмање три пута поновити текст песме; (5) осморо деце није могло да разуме песму, јер им је српски нематерњи језик; (6) два детета су након првог читања одмах открила грешке, без додатних сугестија; (7) неку децу је реч *лету*⁹¹ асоцирало на лето као годишње доба. Глагол *летети* има посебно место у Радовићевој поезији, јер се истинска слобода и пуноћа живљења често изједначавају са *летом* (птица) (Вељковић Станковић 2015: 30).

У првом примеру овог задатка (*Не каже се волу, него _____*), где је требало да деца кажу правилан облик глагола *волети* у трећем лицу множине, тачно је одговорило њих 85,3%, док су остали одговори гласили: *не волу, голуб, воли* и *волу*⁹². Овај пример није умело да реши 6% испитане деце. Други пример овог задатка (*И не може болу, него _____*) је тачно решило такође 85,3% испитане деце. Они су допунили стих речју *боле*, док су остали рекли: *бол, боли, болу*⁹³, *јак* *болу*, *не болу* и *волу*. Овај пример није умело да реши 3,7% деце. Трећи пример (*И не иде сету, него _____*) је деци био тежи него прва два, те је тачно одговорило њих 79,4%, док 6,9% није умело да допуни овај стих. Остали одговори били су: *сећају, седели, седну, сете се, сети, сетим* и *сету*. Четврти пример, односно стих (*И не ваља лету, него _____*) био је деци најтежи за разумевање. Само две трећине испитане деце (63,8%) одговорило је тачно, односно тачно је допунило овај стих речју *лете*. Такође, 6,9% деце није умело да га допуни. Остали одговори деце су: *ходају, лети, лету, не лету, не могу да лете, полете, полету, сету, птице*.

Ако упоредимо дечје одговоре са мишљењем васпитача о трећем лицу множине глагола, приметимо да су васпитачи заиста добро проценили. Децу највише збуњују облици глагола који су сличног облика као именице у неком падежу. На основу анализе добијених дечјих одговора, закључујемо да би васпитачи требало много чешће

⁹¹ Један од најчешћих узрока семантичких грешака јесте контаминација, односно замена с другом речју, сличног облика али различитог значења (Ивић и сар. 2011:207).

⁹² Правилан морфолошки облик глагола *волети* у трећем лицу множине је за 6% деце предшколског узраста *волу*, а не *воле*.

⁹³ Осамнаесторо испитане деце, односно 8,2% је потврдило да је *болу* правилан облик речи.

да користе парадигматске текстове као лингвометодичке текстове, на којима ће деца моћи да уочавају погрешне облике речи, а уједно и да се забаве, али и стваралачки изразе.

3. У трећем задатку је могло да се добије дванаест поена за дванаест тачних одговора. Деци је прочитана песма *У шпајзу* Душана Радовића најмање два пута. Песма садржи и једну деци непознату реч – *стврдно*, која је употребљена у познатом контексту. Деца нису упитала шта значи та реч, али је неколико њих упитало шта је *пацов* и *шпајз*. Задатак деце је био да открију где је грешка у прочитаним речима или синтагмама. Лична запажања која смо забележили током истраживања, односно испитивања деце предшколског узраста су: (1) дете не разуме песму, јер не зна шта је шпајз; (2) дете шпајз асоцира на „нешто кад се не чује добро јер сви људи говоре у исто време”; (3) дете не разуме смисао друге строфе; (4) дете не зна шта је пацов; (5) осмором деце не разуме песму, јер им је српски нематерњи језик.

Највише **погрешних** одговора у трећем задатку деца су дала у следећим примерима:

- (1) Први пример (*један сира*) у стиху *У шпајзу има један сира* уопште није умело да реши 2,8% испитане деце, а тачан одговор (*сира*) је дало само 6,4% деце предшколског узраста, иако им је наглашено да се реч мора уклопити у стих. Дакле, глагол *има* из стиха захтева генитив без предлога – именски облик речи *сира*. Више од половине испитане деце (64,7%) рекло је погрешан облик (акузатив без предлога) *један сир*, док је 11% рекло *сир*, а 9,2% *једног сира*. Остали одговори били су: *два сира*, *један*, *један сира*, *неки сир*, *постоји сир*, *сирови*.
- (2) Трећи пример (*тога сира*) у стиху *и парцов једе тога сира* тачно је решило само 28,4% испитане деце. Тачан одговор гласи *тај сир* и ова именичка синтагма је у акузативу, али је највише одговора гласило *тог сира*, што је рекло чак 31,2% деце. Овај пример није умело да реши 3,7% испитане деце, а остали одговори били су: *тога сира*, *оног сира*, *онога сира*, *овог сира*, *сир*, *сира*, *свога сира*, *тај*, *тај сира*, *то сир*, *тога сир* и *только сира*.
- (3) Четврти пример (*стига*) у стиху *углавном да је њему стига* треба да гласи *стигао* – правилни облик глагола *стићи* у трећем лицу једнине. Тачно је одговорило 38,1% испитане деце, а чак 13,8% није умело да одговори на питање. Њих 16,1% рекло је да је правилно рећи *стиго*, 10,6% рекло је *стигло*, а 8,3% рекло је *стигла*. Дакле, извештан број деце меша граматички

род глаголских облика при слагању са именицом. Остали одговори су: *брига, стид, стиди се, стига, стигао је, стигав, стигли, стигнуо, стиже*.

- (4) Пети пример (*у тај парцов*) у стиху *Ал у тај парцов дође болес* треба да гласи у *тог пацова*. Тачно је одговорило само 21,6% испитане деце, док њих 5,5% није умело да одговори на питање. Чак 43,6% деце рекло је да је правилно у *тај пацов*, а остали одговори били су: *пацов, парцова, тај пацов, том пацову, том мишу, у пацова, у том пацову*.
- (5) Девети пример (*стврдно*) у стиху *као да има једно стврдно* био је деци најтежи, јер никада нису чула за столарски ручни алат, односно ручну бургију са дршком – *сврдно*. Именица *стврдно* асоцирало их је на глагол *стврдноути* – игром речи добијају се речи са истим кореном (пароними). Чак 27,5% испитане деце није умело да одговори на питање, а 28,9% мислило је да је правилно рећи *тврдо*, док је 10,6% рекло да треба *стврдно*. Остале асоцијације деце биле су: *бол, грч, камен, камење, коску, мекано, меко, много се стврдно, скаменило, стврдне, стврдноуло, стврдо, тврдило, збрка*.
- (6) Једанаести пример (*у његов стомак*) у стиху *у његов стомак кад га врти* правилно би требало да гласи у *свом стомаку* или у *стомаку*. Тачан облик ове синтагме рекло је само 8,3% испитане деце, што нам говори да је овај пример био један од најтежих, делимично због тежег разумевања реченице у стиху. 9,2% деце није умело да каже како би гласио тачан облик, док су многи (33,1% деце) рекли да треба рећи у *његов стомак* и *његовом стомаку* (27,5% деце). Остали одговори били су: *мој стомак, на његов стомак, његов стомак, у стомак, у његов, у његов ум, у грлу, у свој стомак, у трбуху*.
- (7) Дванаести пример (*можем*) у стиху *Можем мислити како му је нимало није* био лак деци. Само 35,6% испитане деце тачно је одговорило на задатак (*могу*). 6% деце није умело да каже правилан облик овог глагола у презенту једине, док су многи (36,2% деце) рекли да је правилан облик *може*. Остали одговори испитане деце били су: *могу да мислим, могу мислим, можемо, можеш, не може*.

Највише **тачних** одговора било је у следећим примерима трећег задатка:

- (1) Други пример (*парцов*) био је деци најлакши. Чак 96,3% испитане деце рекло је тачан назив мишоликог глодара, односно *пацов*, а само 1,4% деце није умело да препозна о којој животињи је реч. Остали одговори били су: *миш и парцов*.

- (2) Шести пример (*болес*) у стиху *Ал у тај парцов дође болес* био је један од најлакших. Скоро су сва деца (93,6%) тачано одговорила, рекавши *болест*. Дакле, деца су интуитивним путем препознала да је у речи изостављен глас, тј. да је реч о артикулационом одступању – омисији. Само 1,8% испитане деце није умело да одговори на питање. Остали одговори били су: *болестан*, *болес* и *здравље*.
- (3) Седми пример (*из тај сира*) у стиху *пређе у њега из тај сира* правилно гласи *из тог сира*, а тачно је одговорило нешто више од педесет посто (56,4%) деце. На питање није умело да одговори 6,9% испитане деце, а остали одговори били су: *из сир*, *из сира*, *из тај сир*, *из сира*, *тог сира*.
- (4) Осми пример (*почме*) у стиху *и почме њега деранжират* био је прилично лак деци предшколског узраста. Тачно је одговорило 75,2% испитане деце, рекавши да правилан облик речи *почме*⁹⁴ гласи *почне*. На ово питање није умело да одговори 4,6% деце. 11% деце рекло је да би требало рећи *поче*⁹⁵. Остали одговори деце били су: *почело је*, *почео*, *почиње*, *почме*, *почнем*.
- (5) Десети пример (*одма*) у стиху *и мисли да ће умрети одма* исти је као шести пример у коме је намерно изостављен глас на крају речи, при чему се јавила омисија. Овај пример је тачно решило 76,1% испитане деце, а чак 15,1% рекло је да је облик *одма* правилан. 5,5% деце није умело да одговори на питање. Остали одговори били су: *брзо*, *касније*, *после* и *сада*.

Граматички род глагола и повратна заменица су задавали деци највише проблема при решавању појединих примера. Резултати истраживања откривају да већина деце предшколског узраста не зна да промени облик групе речи, тј. синтагме или конструкције (преко 65%). То значи да деца нису осетила да су речи, унутар сваке групе, обједињене и повезане неким општим, граматициким значењима или њиховом функцијом у реченици. Овако добијени резултати указују да код усвајања морфолошких садржаја постоји тенденција задржавања на појавном нивоу, односно суштински односи остају непознаница за велики број деце млађег узраста. Сличне резултате истраживања, али на школском узрасту, добили су Шарановић-Божовић и Милановић-Наход (в. т. 1.7).

⁹⁴ Овај пример подсећа на фонолошку алтернацију гласова *н* : *м*, која настаје тако што се алвеоларни сонант *н* замењује двоусненим сонантом *м* (Станојчић 2010: 72).

⁹⁵ *Поче* је глаголски облик у трећем лицу једине аориста глагола *почети*.

На основу резултата истраживања свих одговора и на основу минимум и максимум освојених поена на тесту, израчуната је аритметичка средина резултата теста за децу предшколског узраста. Деца су могла на овом тесту да добију 26 поена. Минимум освојених поена на тесту је 2, што је веома мало, док је максималан број освојених поена 20, што указује да је тест био мало тежи за децу предшколског узраста. Резултати се могу видети у следећој табели:

Табела 34. Просечан број поена на тесту за децу предшколског узраста

N	Минимум освојених поена	Максимум освојених поена	М	σ
218	2	20	14,61	2,862

Резултати истраживања показују да је на тесту за децу предшколског узраста у функцији испитивања системске усвојености морфолошких облика речи просечан успех 14,61 поена, а стандардна девијација, односно просечно одступање од просечног броја поена на тесту износи 2,862. Овакав резултат истраживања указује да је стандардна девијација мала. Коефицијент варијације, односно релативна мера дисперзије износи 19,59%, што значи да је варијабилитет знања деце предшколског узраста умерен.

Један од циљева статистичке обраде резултата овог истраживања био је да се постављена хипотеза, везана за системску усвојеност морфолошких облика речи код деце предшколског узраста, потврди или одбаци. Основни, параметријски статистички тест који смо користили приликом тестирања хипотезе јесте *t-тест*. Анализом одговора деце предшколског узраста долазимо до значајних резултата који указују колико пол, место становања и узраст утичу на ниво усвојености правилних облика речи. Први задатак био је да се провери статистичка разлика у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол деце предшколског узраста, а резултати су представљени у следећој табели:

Табела 35. Ниво системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол деце предшколског узраста

Пол	N	М	σ	t	df	p
Женски	108	14,81	2,769	1,023	216	0,307
Мушки	110	14,42	2,950			

Тест за децу предшколског узраста у функцији испитивања системске усвојености морфолошких облика речи решавало је 108 девојчица и 110 дечака. Девојчице су на тесту у просеку постигле 14,81 поена, а стандардна девијација износи 2,769. Дечаци су у просеку освојили 14,42 поена, а стандардна девијација износи 2,950. Разлика између две аритметичке средине, тестирана применом *t*-теста, је случајна, односно статистички није значајна, јер је ниво статистичке значајности 0,307. Дакле, не постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол. Ови резултати не потврђују део хипотезе која је везана за децу предшколског узраста. Очекивали смо да постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста с обзиром на пол, и то у корист девојчица.⁹⁶ Следећи задатак био је да се испита разлика у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на узраст деце предшколског узраста.

Табела 36. Ниво системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на узраст деце предшколског узраста

Узраст детета	N	M	σ	t	df	p
6	104	14,20	2,983	2,049	216	0,042
6,5	114	14,99	2,705			

Разлика у узрасту деце која су испитана је до годину дана. Ради лакшег увида у статистичку разлику међу децом различитог узраста, направили смо две категорије – у једној су деца која у просеку имају 6 година. У другој су деца која у просеку имају 6,5 година. Деца која у просеку имају 6 година, а њих је чинило 104 испитаника, на тесту су у просеку постигла 14,20 поена, а стандардна девијација износи 2,983. Деца (114) која у просеку имају 6,5 година на тесту су у просеку постигла 14,99 поена, а стандардна девијација износи 2,705. Разлика између две аритметичке средине статистички је значајна, јер је ниво статистичке значајности 0,042. Дакле, постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на њихов узраст, што је и логично, јер је, како је наведено, разлика у узрасту и до годину дана. Деца чији је просечан узраст 6,5 година за нијансу су имала тачније одговоре од деце која у просеку имају 6

⁹⁶ Иако разлика у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи међу девојчицама и дечацима није статистички значајна, резултати истраживања показују да су девојчице за нијансу давале више тачних одговора.

година. У овом случају је потврђен део хипотезе везан за децу предшколског узраста када је реч о узрасту испитаника.

Последњи задатак био је да се испита ниво системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на место становања, а резултати су приказани у табели 37:

Табела 37. Ниво системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на место становања деце предшколског узраста

Место	N	M	σ	t	df	p
Општина	147	14,64	2,804	0,184	216	0,855
Град	71	14,56	2,999			

Овај тест је реализован у општини Вршац, а испитано је 147-оро деце, док је у градовима (Београду и Смедереву) испитано 71 дете. Деца која живе у мањем месту, односно општини, на тесту су постигла $M_1 = 14,64$ и $\sigma = 2,804$, а деца која живе у градовима на тесту су постигла $M_2 = 14,56$ и $\sigma = 2,999$. Разлика између две аритметичке средине није статистички значајна, јер је ниво статистичке значајности 0,855. У овом случају не постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на место становања, иако резултати истраживања показују да је хомогенији успех у општини, него у градовима где је успех деце на тесту варијабилнији. Овакав резултат није очекиван, јер смо сматрали да ће деца из градске средине постићи мало бољи успех на тесту. Из табеле се види да су деца из општине Вршац за нијансу давала тачније одговоре. Сматрамо да су на резултате истраживања много утицали сами услови испитивања, иако је свако дете појединачно испитивано и имало довољно времена да размисли пре него што каже коначан одговор. Дакле, ни овога пута није потврђен део хипотезе везан за децу предшколског узраста када је реч о месту становања испитаника. Закључујемо да је хипотеза делимично потврђена.

Резултати истраживања указују да процес интелектуалног сазревања детета предшколског узраста много утиче на његово овладавање граматиком и богатство речника које оно поседује. У школском периоду, а и касније, дете се језички развија и усавршава, док се нове речи и изрази уче до краја живота. Такође, истраживање потврђује *когнитивно-функционални приступ*, према коме се језичка способност стиче овладавањем различитим лингвистичким симболима и конструктивистичким шемама,

од којих се свака састоји од једне или више лингвистичких форми које имају комуникативну функцију (в. т. 1.3).

8.9. Дескриптивни параметри успеха на тесту знања за ученике четвртог разреда основне школе

Ученици четвртог разреда основне школе решавали су тест знања од десет питања са задацима који прате програм рада за четврти разред основне школе. Конципиран је тако да вреднује знање ученика на крају школске године. Циљ нам је био да испитамо квалитет знања из морфологије (на крају првог круга наставе граматике) и уочимо најчешће проблеме у решавању задатака. За потребе истраживања узели смо следеће независне варијабле: (1) пол ученика; (2) општи успех на крају првог полугодишта четвртог разреда; (3) место становања. Сматрамо да су ови лични подаци о ученицима, као независне варијабле, веома важни како бисмо добили релевантне резултате о усвојеном знању свих ученика.

На узорку од 326 ученика испитана су знања у вези са следећим граматичким категоријама (предвиђеним иначе за усвајање у разредној настави): род, број и падеж именских речи, облик речи за други пол осталих родова, лице и број глагола, глаголски облик, потврдност/одричност глагола и степен поређења придева. На основу анализе ученичких одговора дошли смо до сазнања који облици речи им представљају највећи проблем, односно где највише греше када треба да употребе правилне облике речи. Такође, добијене резултате смо упоредили са мишљењем испитаних наставника о нивоу усвојености граматичких категорија променљивих врста речи.

1. У првом задатку су ученици у табели написали род и број подвучене именске речи. Понуђена им је синтагма, али је подвучена главна реч у њој.

(1) У првом примеру првог задатка (*вредан ученик*) тачно је одговорило 94,8% испитаних ученика за род, а 95,7% за број подвучене речи. Ученици који су нетачно одговорили мешају мушки са средњим родом, а 2,8% ученика није написало одговор за род, док њих 3,4% није написало одговор за број подвучене речи. Један ученик помешао је граматичку категорију броја са бројем као врстом речи, што је иначе типична грешка и у другом кругу учења.

(2) Други пример (*тешки задаци*) је био мало тежи ученицима. Тачно је одговорило 80,1% испитаних ученика за род, а њих 93,3% за број подвучене речи. Остали ученици су помешали мушки род са средњим родом (11,7%) и

са женским родом (4,9%), док на задатак није одговорило њих 3,1%. Када је реч о броју, само 1,8% испитаних ученика рекло је да је подвучена именица у једнини, а њих 4% није написало свој одговор.

- (3) Трећи пример (*ливадско цвеће*) је био најтежи испитаним ученицима. У питању је збирна именица, за коју је само 56,4% испитаних ученика написало да је средњег рода, што је тачно, док су остали навели да је мушког рода (35% ученика), женског рода (5,5% ученика), а њих 2,8% није написало свој одговор за род збирне именице *цвеће*. Када је реч о броју ове подвучене именице, чак 90,5% испитаних ученика написало је да је она у множини, што је нетачно. Збирне именице по правилу имају само облик једнине. Само 4,9% испитаних ученика је тачно одговорило, док њих 3,7% није написало одговор за број ове именице.
- (4) Четврти пример (*она жена*) су ученици лако решили. Њих 94,2% одговорило је тачно, тј. да је подвучена показна придевска заменица у женском роду, док је 1,2% ученика препознало ову реч као средњи род. 4% испитаних ученика није написало свој одговор за род ове подвучене заменице. Када је реч о броју ове заменице, чак 92,3% испитаних ученика одговорило је тачно, тј. да је у питању једнина, док је само њих 1,5% рекло да је у питању множина. 5,2% ученика није написало свој одговор.
- (5) Пети пример (*укусни колачи*) показао се мало тежим за четвртину испитаних ученика када је реч о роду. Њих 75,5% дало је тачан одговор, те је написало да је подвучен придев у мушком роду, док је 16,6% написало да је он у средњем роду, а 3,4% испитаних ученика написало је да је овај придев у женском роду. 4,3% ученика није написало свој одговор. За број овог придева тачно је одговорило 87,4% ученика, а само њих 7,1% одговорило је нетачно, односно да је придев у једнини. 4,3% ученика није написало свој одговор.
- (6) Шести пример првог задатка (*добро дете*) су ученици прилично лако решили. Њих 91,4% је тачно одговорило, препознавши да је подвучени придев у средњем роду, док је само 3,4% њих је одговорило да је он у мушком роду, а њих 1,2% да је придев у женском роду, што је нетачно. 3,7% испитаних ученика није написало свој одговор. Када је број овог придева у питању, 93,3% ученика одговорило је тачно, те је написало да је он у једнини. Само 1,2% ученика је препознало овај придев као реч која је у

множини, а 0,6% је помешало број речи са родом. 4,3% ученика није написало свој одговор.

- (7) Седми пример (*две учитељице*) је био један од лакших ученицима, јер је њих 85,3% тачно одговорило и препозало да је у питању женски род основног броја две, док је 7,7% написало да је у питању средњи род, а 1,8% ученика написало је да је у питању мушки род, што није тачно. 4,9% испитаних ученика није написало свој одговор. Када је реч о граматичком броју овог броја, чак 92% ученика је тачно одговорило, написавши да је реч о множини, док је само 1,5% одговорило да је подвучена реч у једнини, што није тачно. За овај пример свој одговор није написало 5,2% ученика. Међу осталим одговорима (код 0,6% испитаних ученика) могло се прочитати следеће: основни и трећи број, што нам показује да ученици праве типичну грешку кад мешају број као граматичку категорију са бројем као врстом речи.
- (8) Последњи, осми пример овог задатка (*први час*) показао се као један од најлакших за испитане ученике. Када је реч о род овог редног броја, дошли смо до резултата који показују да је 88,7% испитаних ученика написало да је он у мушком роду, што је тачно, док је 4% одговорило да је у питању средњи род, а 1,5% је написало да је у питању женски род, што је нетачно. 5,5% испитаних ученика није написало свој одговор. За број ове именске речи тачно је одговорило чак 90,2% ученика, који су написали да је она у једнини, док је 2,5% њих написало да је ова реч у множини, што је нетачно. 6,1% ученика није написало свој одговор. Остали ученици (0,6%) написали су да је у питању редни и трећи број, а 0,6% ученика да је у питању мушки род и тиме показали да мешају род и број именске речи.

На основу ових резултата истраживања могли смо да уочимо како ученици доста мешају мушки и средњи род, иако су наставници као проблем при усвајању рода именске речи навели да ученици мешају женски и средњи род (в. т. 7.3). Такође су потврђена мишљења наставника која су указала на проблем мешања рода и броја именске речи, као и врсте речи са граматичком категоријом именске речи (нпр. граматичку категорију броја са бројем као врстом речи). Испитане ученике је највише збуњивала граматичка категорија броја збирних именица. Овакав резултат истраживања се слаже са запажањем већине (95,3%) наставника.

2. Други задатак се, према резултатима, показао као један од најтежих испитаним ученицима. У задатку је затражено да попуне табелу тако што ће написати

облике речи или називе за други пол (мушки или женски) осталих (понуђених) именица.

(1) У првом примеру овог задатка ученицима је понуђен облик речи за представнике женског пола одређене врсте животиња (*кокошка*), а они су имали задатак да напишу одговарајући облик за представнике мушког пола и младунче ове врсте животиња. 89,6% испитаних ученика је тачно одговорило, написавши реч *петао*, док 5,8% њих није написало свој одговор. Остали одговори били су: *кокош*⁹⁷, *кокошац*, *кока*, *кокошан*, *коњ*, *квочка*, *мајмун*, *пето* и *певац*. У овим одговорима се може видети да поједини ученици мешају врсте животиња. Њих 90,5% је написало тачан облик речи за младунче, док 5,5% није написало свој одговор. Остали одговори били су: *јаје*, *кока*, *кокошан*, *кокоши*, *кокошке*, *мала кокошка*, *пилић* и *пилићи*. Из ових одговора се може уочити да ученици неретко мешају облик речи за именовање младунчета ове врсте са множином као граматичком категоријом.

(2) У другом примеру је ученицима понуђен облик речи за представника мушког пола домаће животиње *пас*. Облици речи за женку који се употребљавају за пса животиња гласе *керуша*, *кучка* или *куја*, а тачно је одговорило укупно само 39,3% испитаних ученика, док 31% њих уопште није написало свој одговор. Остали одговори били су: *мукела*⁹⁸, *кер*, *кера*⁹⁹, *коза*, *куца*, *куче*, *мали пас*, *пас*, *пацица*, *псета*, *псето*, *псица*, *пудла*, *женка*, *женка пса* и сл. Тачне облике речи за младунче пса написало је 79,7% ученика: *куче* (28,8% ученика) и *штене* (50,9% ученика). Одговор није написало 11,7% испитаних ученика, док су остали одговори били: *куца*, *кученце*, *кућићи*, *мали пас*, *младунче пса*, *пас*, *пашче*, *пацић*, *псето*, *пси*, *псић* и др. Из ових одговора можемо закључити да ученици мешају облике речи за младунче и облик речи за представнице женског пола који се употребљавају за ове животињске врсте, као и облик речи за младунчад са деминутивима.

⁹⁷ Реч *кокош*, *-оши*, је женског рода и назив је једне врсте птица из породице Gallidae, односно за род Gallus из те породице (Речник српског језика 2011: 536). Ова именица нема свој моцион парњак, него се он именује фонетски речју другог корена: *петао*. То важи и за младунче кокоши/кокошке.

⁹⁸ *Цукац* је реч мушког, а *мукела* је реч женског рода турског порекла и назив је за сеоског пса који није расни, пас мешанац; ружан, отрцан пас, псина (Исто: 1495).

⁹⁹ *Кер* је реч мушког рода, а *кера* (*керуша*) је реч женског рода и уопштен је назив за пса (Исто: 517).

- (3) У трећем примеру понудили смо облик речи за младунче коња (*ждребе*), а ученици су имали задатак да напишу називе за представнике мушког и женског пола. Назив за представника мушког пола гласи *коњ*, а тачно је одговорило 84,7% ученика, док 10,7% није написало свој одговор. Остали називи за представнике мушког пола ове врсте животиња, који нису прихваћени, гласе: *ован, пастув, бик, јарац, крава, мачак, свиња, ждребац* итд. Из ових одговора се такође може увидети да поједини ученици мешају врсте домаћих животиња, односно нису сигурни како гласи облик речи или реч за представнике мушког пола који припада истој врсти животиња као и младунче чији је облик речи *ждребе*. Назив за представника женског пола гласи *кобила*, а тачно је одговорило 78,9% ученика, док није написало свој одговор чак њих 11,7%. Остали одговори који се нису уважили гласе: *коњ, коњица, коњина, кошута, коза, крава, кравица, мали коњ, овца, свиња* итд. У овом случају ученици су мешали врсте животиња, што је изненађујуће с обзиром на то да је реч о домаћим животињама, мешали су облике речи за различите полове, као и облик речи представника женског пола са деминутивом и аугментативом именице.
- (4) Желећи да се поиграмо са облицима речи, за назив афричког сисара из реда папкара, највишег од свих копнених животиња, у последњем, четвртном примеру овог задатка који је ученицима задао највише мука, понудили смо облик речи *жирафа* за назив представника мушког пола. Ученици су били збуњени и тврдили су да је у питању грешка, мислећи да је то тачан назив за представнике женског пола ове врсте животиња. Наиме, постоји један облик који се употребљава за бића оба пола (мушког и женског) и назив за младунче, а он гласи – *жирафа* (в. т. 2.3.5). Чак 41,1% њих није написало свој одговор за представницу женског пола. Само 48,8% испитаних ученика је тачно написало облик речи за представницу женског пола, док су остали одговори били: *мала жирафа, зебра, женка, жирафе* итд. Ученици су, због недостатка правог облика одговарајуће речи, сами правили речи (употребили и неологизме), па су наводили: *жирафица* и *жирафка*. Тачан назив за младунче (*жирафа*) ове врсте животиња написало је само 22,7%, док њих 47,5% није написало свој одговор. Остали одговори били су: *мала жирафа, младунче, младунче жирафе, прасе, ждралче, ждребе, жираф, жирафче, жирафе, жирафица, жирафино дете* итд. Из ових одговора

такође се може видети да ученици сами граде облике речи према творбеним моделима српског језика (*жирафче*) или неправилно (*жираф*).

3. У трећем задатку је затражено од ученика да попуне табелу правилним облицима речи за множину и обликом збирне именице од понуђене заједничке именице. Овај задатак је био најтежи ученицима, због неутврђеног градива везаног за збирне именице. По плану и програму за четврти разред, збирне именице се обрађују у септембру, али је након тога потребно утврђивање и систематизација наученог градива, чега нема довољно у пракси. Први и други пример, заједничке именице *дете* и *брат* немају системске облике множине, већ ученици уче да се уместо множине може употребити збирна именица *деца* и *браћа*, тј. суплетивни облици од исте основе. Суплетивни облици истог корена, међутим, својим облицима припадају различитим врстама промене (в. т. 2.2). Очекивали смо да ће ученици за облик множине и збирне именице написати исти облик речи.

(1) За први пример (*дете*) облик речи *деца* написало је 84,7% испитаних ученика, што смо прихватили као тачан одговор. Свој одговор није написало 6,4% ученика, а остали одговори који нису прихваћени су: *двоје деце*, *дечаџи*, *деџе*, *дечиџа*, *дете*, *детенџе*, *детета*, *дететови*, *два детета* и сл. Збирна именица им је задала проблем, те је тачан одговор написало само 23,9% ученика, а више од половине њих (52,1%) није написало свој одговор. Остали одговори који нису прихваћени гласе: *дечаџи*, *деџад*, *деџе*, *дечиџа*, *дечиџи*, *деџови*, *дечурлиџа*, *дете*, *детета*, *дететов*, *дететови*, *другари*, *двоје деџе*, *пуно деџе* итд. Дакле, из ових одговора може се закључити да ученици мешају множину именице са збирном именицом, збирне именице са присвојним придевима, а по аналогiji са речима *момчад*, *дугмад*, *пилад*, *телад* и *јагњад* закључују да је правилан облик збирне именице *дете* – реч *деџад*.

(2) У другом примеру имали смо једнину именице *брат*, а тачно *браћа* за множину је одговорило 68,1% испитаних ученика, док 9,5% њих није написало свој одговор. Остали одговори везани за множину понуђене речи који нису прихваћени гласе: *браће*, *брата*, *братанаџ*, *братевџи*, *братовџи*, *два брата* и сл. Облик *братовџи* је написало 12,9% ученика, што није занемарљиво. Они су овај облик написали по аналогiji са речима *цветовџи*, *каменовџи*, *боловџи*, *страховџи* итд. За облик збирне именице ученици нису били сигурни, те чак 46,6% ученика није написало свој одговор. Тачан

одговор (*браћа*) написало је само 31,9% њих, док су остали одговори, који нису прихваћени, гласили: *браћад, браће, браћица, брата, брате, братићи, братови, братски, пуно брата* и сл. Ове облике речи су ученици извели по истој или сличној аналогiji као у претходном случају.

- (3) Трећи пример овог задатка, према добијеним резултатима, није био нимало лак ученицима. Дата је заједничка именица *камен* у једнини, а само 17,5% испитаних ученика је написало тачну множину *каменови* и 8% је написало *камени*¹⁰⁰, што је прихваћено. Њих 6,4% није написало свој одговор, док остали одговори, који нису прихваћени, гласе: *камена, каменчић, каменчине, камене, камење* итд. Из ових одговора можемо закључити да су ученици помешали множину именице са обликом збирне именице, као и да су писали облике дате речи у зависним падежима. Збирну именицу *камење* написало је само 31,3% ученика, док њих 42,3% није написало свој одговор. Остали облици речи за збирну именицу, који нису прихваћени, гласе: *камен, камена, каменчићи, каменчуга, камени, камења, камењад, каменови, каменски, пуно камења, пуно камена, стена* итд.
- (4) Четврти пример је био лакши ученицима. За понуђен облик речи, односно заједничку именицу *лист* у једнини, 73% ученика написало је *листови* као облик речи ове именице у множини, што је тачно. Њих 4,6% није написало свој одговор, а остали множински облици који нису прихваћени, гласе: *лишиће, листа, листова, листићи*. Збирна именица гласи *лишиће*, али тачно је одговорило само 44,2% испитаних ученика, а чак 30,7% није написало свој одговор. Остали неприхваћени облици речи јесу: *лишићад, листови, листано, листад, листићи, листови, пет листа, три листа* и сл.
- (5) У петом примеру смо понудили заједничку именицу *цвет* у једнини, а очекивали смо да ће већина написати правилан облик ове речи у множини. Међутим, половина (51,2%) испитаних ученика је написала тачан одговор који гласи *цветови*, док 4,6% није написало свој одговор. Остали облици речи у множини који нису прихваћени гласе: *цвећа, цвеће, цвета, цветић, цветићи, два цвета* и сл. Тачан облик збирне именице који гласи *цвеће* написало је само 41,4% испитаних ученика, а 31% њих није написало свој

¹⁰⁰ Множина заједничке именице *камен* је *каменови* и *камени*, а збирна гласи *камење* (Речник српскога језика 2011: 504). Облик *камени* је, према овом речнику, ређи и дат је у загради у односу на стандардну множину *каменови*.

одговор. Остали неприхваћени збирни облици речи гласе: *цвестићи, цветно, цветови, пет цветова, пуно цвећа*. Одговори ученика показују колико они мешају множину именице са збирном именицом, а такође мешају и врсте речи – именице и придеве.

- (6) У последњем, шестом примеру овог задатка ученицима је понуђена заједничка именица *грана*, а тачан облик множине *гране* написало је 69,6% испитаних ученика, док 7,1% њих није написало свој одговор. Остали неприхваћени одговори су: *гранама, гранчица, гранчице, грање* итд. Тачан облик збирне именице *грање* написало је само 39,6% испитаних ученика, а чак 36,2% њих није написало свој одговор. Одговори које нисмо прихватили гласе: *гранад, гранчице, гране, гранетови, грања, грањаво, грански, милион грана* итд.

4. У четвртм задатку затражено је од ученика да допуне реченице именицом *пролеће*. Желели смо да испитамо да ли ће ученици написати одговарајуће облике ове именице, односно да ли ће је написати у одговарајућем падежу.

- (1) У првој реченици (*_____ је најлепше годишње доба.*) је 96,6% ученика тачно написало реч *пролеће*.
- (2) Другу реченицу (*_____ се сви радују.*) је само 54,9% њих тачно допунило одговарајућом речју у дативу без предлога (*пролећу*). Остали одговори који нису прихваћени гласе: *на пролеће*¹⁰¹, *са пролећем, лету, пролеће, пролећем, тада, у пролеће, у пролећу* итд.
- (3) Трећу реченицу (*С _____ стигну и ласте и роде.*) је правилним обликом речи *пролећем*¹⁰² допунило 54% испитаних ученика. Овај облик представља темпорални (временски) инструментал, тј. инструментал с предлогом *с(а)* именице *пролеће*. Остали облици речи који нису прихваћени гласе: *пролећа*¹⁰³, *југа, на пролеће, њим, пролећу, пролеће, пролећом, севера* и сл.

¹⁰¹ Пре почетка решавања теста, ученицима је наглашено да не дописују речи *на* и *са* (предлоге) испред речи *пролеће*, већ само да је напишу у одговарајућем облику.

¹⁰² У инструменталу једине јавља се, као варијанта наставка *-ом* и наставак *-ем*. Ако се основа именице завршава предњонепчаним сугласником, наставак је *-ем* (*пролећем, пријатељем, младићем, глумцем*) (Ломпар и Антић 2014: 68).

¹⁰³ Предлошко-падежна конструкција *с пролећа* јесте темпорални генитив у функцији темпоралног детерминатора којим се реченична предикација одређује с обзиром на различите могуће аспекте временског односа. Именица *пролеће*, као и именице *јесен* и *вече* могу се појавити с предлогом *с* и значењем *почетком* (Пипер и сар. 2005: 154). У нашем примеру смо као тачан одговор прихватили темпорални инструментал, који је блискији ученицима разредне наставе, а, с друге стране, семантички је

(4) Четврту реченицу (*О _____ су писали многи писци.*) која је захтевала локатив једнине именице *пролеће* правилно је допунило 87,4% ученика, а само 4,3% њих није написало свој одговор. Одговори који нису прихваћени гласе: *јесен, јунацима, овоме, пролеће, томе* и сл.

(5) Пету реченицу (*Хеј, _____ је дошло у наш крај!*) у којој недостаје номинатив једнине именице *пролеће* правилно је допунило 94,5% испитаних ученика, а њих 3,7% није написало свој одговор. Одговори који нису прихваћени гласе: *лето, она, пролећа, пролећу, зима*.

5. У петом задатку је такође затражено од ученика да допуне реченице понуђеним речима.

(1) Прву реченицу (*Ти си ученик _____ (четврти) разреда.*) је требало допунити одговарајућим обликом речи у генитиву једнине. Тачно је допунило 91,4% ученика, а свој одговор није написало њих 5,8%. Нису прихваћени следећи одговори: *четврти, трећег*.

(2) Другу реченицу (*Са _____ (ти) у клупи седи Ана.*) је правилно допунило 64,4% ученика речју *тобом*, а чак 12% није написало одговор. Нису прихваћени следећи одговори: *другарицом, другом, (са) многа, њим, њом, ти, тим, том*.

(3) Трећу реченицу (*Сутра _____ (ићи) у позориште.*), у односу на контекст, правилно је допунило само 1,8% ученика глаголским обликом *ћете ићи*, док 4,9% није написало свој одговор. Није прихваћена већина одговора: *ће, ће ићи, ће се ићи, ћемо, ћемо ићи, ћеш, ћеш ићи, ћу ићи, ићи, иде, идем, идемо, идеш, идете* итд.

Према мишљењу наставника, ученици млађег школског узраста мешају садашње и будуће време (в. т. 7.3), што нам је показала и анализа одговора испитаних ученика.

(4) Први део четврте реченице (*Са _____ (Ана) ћеш причати о _____ (утисак) са представе.*), тачно је допунило 89,3% ученика речју *Аном*, док 7,7% њих није написало свој одговор. Нису прихваћени одговори: *Ана, другарицом, којом*. Други део ове реченице тачно је допунило 33,7% ученика именицама *утиску* и *утисцима*, док 8,3% није написало свој одговор. Нису

прихватљивији у датом контексту од темпоралног генитива. Обликом речи *пролећа* допунило је само 19,3% испитаних ученика.

прихваћени одговори: *догађајима, представи, томе, утисак, утисаку, утиске, утиском.*

6. У шестом задатку задали смо реченицу (*Ја учим, ти _____, он _____, ми _____, ви _____ и они _____ песму о пролећу.*) коју је било потребно допунити одговарајућим презентским обликом глагола *учити*. Први пример уз личну заменицу *ти* тачно је допунило 95,4%; други пример уз заменицу *он* тачно је допунило 96%; трећи пример уз заменицу *ми* тачно је допунило 95,4%; четврти пример уз заменицу *ви* тачно је допунило 93,9% и пети пример уз заменицу *они* тачно је допунило 94,2% испитаних ученика. Њих 3,1% није написало своје одговоре.

Овај задатак је испитаним ученицима био најлакши. Нисмо прихватили следеће одговоре: (1) уз заменицу *ти*: *учи, учимо, учити*; (2) уз заменицу *он*: *уче, ће учити, учити*; (3) уз заменицу *ми*: *ћемо учити, учим, учима, учити*; (4) уз заменицу *ви*: *ћете учити, уче, учи те, учимо, учити*; (5) уз заменицу *они*: *ће учити, певају, пишу, учеду, учиду, учити, учу*. На основу погрешних одговора се може закључити да поједини ученици мешају глаголска времена (садашњост и будућност), што су препознали и испитани наставници, а мешају и глаголска лица (нпр. друго лице једнине са првим лицем множине, прво лице једнине са првим лицем множине), као и личне и неличне глаголске облике (презент са инфинитивом).

7. У седмом задатку смо желели да проверимо колико су ученици савладали глаголска времена као личне глаголске облике. Од ученика је затражено да најпре саставе реченицу од задатих речи (*књига, Ана, читати, занимљив*), а затим да исту реченицу напишу у прошлом, садашњем и будућем времену.

- (1) Реченицу у прошлом времену тачно је написало 83,7% ученика. Ученици, који су написали погрешан одговор, углавном су помешали прошло са будућим временом, те прошло са садашњим временом, написали су свршени уместо несвршеног глагола или су изоставили поједине речи које су наведене у задатку: (1) *Ана ће читати занимљиву књигу*; (2) *Ана чита књигу*; (3) *Ана занимљиво читати*; (4) *Ана је читала*; (5) *Ана је прочитала занимљиву књигу* итд. Њих 5,5% није написало свој одговор.
- (2) Реченицу у садашњем времену тачно је написало 84,4% испитаних ученика, док 5,5% њих није написало свој одговор. У овом примеру поједини ученици су мешали садашње са прошлим временом, те су изостављали понуђене речи у реченици. Одговори који нису прихваћени јесу: (1) *Ана чита књигу*; (2)

Ана читати књигу; (3) Ана је читала књигу; (4) Ана учи; (5) Чита књигу Ана итд.

- (3) Реченицу у будућем времену тачно је написало 83,4% ученика, док 6,1% није написало свој одговор. Овај пример је за нијансу лошије урађен од претходна два. Поједини ученици, којима није прихваћен одговор, помешали су будуће са садашњим и прошлим временом. Нису прихваћени следећи одговори: (1) Ана ће прочитати занимљиву књигу; (2) Ана чита књигу; (3) Ана је читала занимљиву књигу; (4) Књига ће бити занимљива; (5) Ана занимљиву у књиги итд.

Анализом одговора ученика у овом задатку потврђујемо уочене проблеме на које су указали испитани наставници – ученици мешају садашње са будућим временом, а у нешто мањој мери садашње са прошлом временом и прошло са будућим временом.

8. Да бисмо увидели колико су ученици усвојили потврдност/одричност глаголских облика, задали смо им три реченице у потврдном облику, те смо затражили да их напишу у одричном облику. Први пример су теже решавали, а трећи, последњи пример им је био најлакши.

- (1) Прву реченицу (*Разумем енглески.*) је у одричном облику тачно написало само 69% ученика, иако је очекиван много бољи резултат. Њих 5,8% није написало свој одговор, док већина одговора која није прихваћена гласи: (1) Енглески разумем; (2) Енглески сам разумео; (3) Ја ћу разумети енглески; (4) Неразумем енглески¹⁰⁴; (5) Разумећеш енглески.

Из ових одговора који нису прихваћени може се увидети да су поједини ученици написали реченице у прошлом и будућем времену, уместо у одричном облику, као и да су само обрнули ред речи у датој реченици, односно направили инверзију речи у реченици, што знаћи да нису разумели шта значи синтагма „одрични облик”.

- (2) Другу реченицу (*Пишем састав за домаћи задатак.*) у одричном облику тачно је написало 70,2% испитаних ученика, док 6,7% није написало свој одговор. Нису прихваћени следећи одговори ученика: (1) Читам саставе за домаћи задатак; (2) Ја ћу писати домаћи задатак; (3) Непишем састав за домаћи задатак; (4) Незнам да пишем састав за домаћи задатак; (5) Пиши састав за домаћи.

¹⁰⁴ Петина испитаних ученика (20,9%) је негацију уз глаголски облик записала онако како је и изговара – спојено са глаголом уз који се јавља, те одговор није прихваћен. Речца *не* је проклитика која чини изговорну целину са следећом акцетогеном речју.

Из одговора који нису прихваћени види се да ученици мешају одричне глаголске облике са глаголским облицима у будућем времену, као и са глаголским облицима у императиву. Такође, око петине ученика (18,7%) написало је одричну речцу *не* спојено са глаголом *пишем* и *знам*.

- (3) Највише тачних одговора било је у трећем примеру овог задатка. Реченицу (*Задатак је тежак.*) у негацији је тачно написало 79,4% испитаних ученика, а 6,7% није написало свој одговор. Нису прихваћени следећи одговори: (1) Задатак је лак; (2) Овај задатак је тежак; (3) Не, задатак је тежак; (4) Тежак је био задатак; (5) Задатак ће бити тежак.

Из наведених нетачних одговора на овом примеру можемо такође закључити да, осим што мешају негацију са глаголским временима, ученици одричну речцу *не* пишу одвојено од глагола са којим би требало да пишу заједно. Уместо да су негирали помоћни глагол *јесам* у трећем лицу једнине, неки ученици су придев *тежак* заменили његовим антонимом, тј. речју *лак*.

Још једанпут је потврђео мишљење наставника у вези са неправилним писањем одричне речце *не* са глаголима и мешањем потврђених и одричних облика глагола. То нам потврђује да је потребно више часова утврђивања и систематизације, односно повезивање часова граматике са наставом правописа и књижевности.

У деветом и десетом задатку желели смо да испитамо знање ученика везано за поређење придева. Ученици су само интуитивним путем могли да се упознају са облицима придева у компаративу и суперлативу.

9. Да бисмо избегли навођење појма *компаратив*, у деветом задатку смо затражили од ученика да допуне реченице одговарајућим облицима (компаративом) придева или прилога као у првој реченици (*Моја свеска је уредна, али његова је уреднија од моје.*).

- (1) Други пример (*Моја торба је велика, али његова је _____ од моје.*) је тачно урадило 89,3% ученика. Њих 3,4% није написало свој одговор, а одговори који нису прихваћени гласе: *величија*¹⁰⁵, *још већа*, *лака*, *мала*, *већи*, *велика* итд. Неки ученици су мешали род придева, замењивали придев *велика* са позитивом другог придева, док су неки написали погрешне облике компаратива дате речи.

¹⁰⁵ Придев *велики* има неправилну компарацију, али су га поједини ученици погрешно компарирали на основу аналогije са компаративима придева *храбрији*, *вреднији*, *срећнији*, *новији*, *старији*, *здравији* и сл. Резултати истраживања показују да нису сви ученици усвојили суплетивне облике за компаратив одређених придева.

- (2) У трећем примеру (*Мој цртеж је добар, али његов цртеж је _____ од мог.*) придев који је требало поредити такође има неправилну компарацију. Реченицу је компаративом *бољи* допунило 81,3% ученика, а само 4% није написало свој одговор. Остали су написали погрешан компаратив придева *добар*: *добрији*¹⁰⁶, *добри*, *још бољи*, *лепши*, *одличан* итд.
- (3) Четврту реченицу (*Ја сам висок, али мој друг је _____ од мене.*) је правилно допунило 46,6% ученика, а 3,1% њих није написало свој одговор. Остали су написали погрешне облике компаратива за позитив придева *висок*: *већи*, *висечије*, *вишији*, *височији*, *високији*, *вишљи*¹⁰⁷ и сл.
- (4) Пету реченицу (*Мама је строга, али тата је _____ од ње.*) компаративом *строжи* правилно је допунило само 19,6% ученика, а 3,4% њих није написало свој одговор. Остали одговори који нису прохваћени јесу: *строг*, *строги*, *строгији*, *строгљи*, *строжији*¹⁰⁸, *најстрожији*.
- (5) Шесту реченицу (*Ја брзо трчим, али је он _____ од мене.*) правилним обликом прилога *брз* у компаративу допунило је 83,7% ученика, а 3,4% њих није написало свој одговор. Неприхваћени одговори гласе: *брзи*, *брже*, *још брже*, *спорији*.
- (6) Последњу, седму реченицу (*Јак сам, али је он _____ од мене.*) правилним обликом придева *јак* у компаративу допунило је чак 90,5% испитаних ученика, а само 2,8% њих није написало свој одговор. Међу одговорима који нису прихваћени, били су и следећи: *јача*, *јачији*, *јака*, *јаки*, *слаб*, *слабији*, *строг*.

10. У десетом, последњем задатку у тесту знања, од ученика је затражено да допуне реченице одговарајућим обликом (суперлативом) придева као у првој реченици (*Ми смо најбољи ученици четвртог разреда.*).

- (1) Другу реченицу (*Ви сте _____ у разреду.*) је правилним обликом суперлатива према придеву *брз* допунило 66,6% ученика, а 3,4% њих није

¹⁰⁶ Ученици су компаратив *добрији* од позитива придева *добар* написали по истој аналогiji као претходни пример.

¹⁰⁷ Типичну грешку која се јавља у овом примеру направило је 41,4% испитаних ученика. Наставак *-ји* имају многи придеви на *-(а)к*, *-ок*, где се наставка за компаратив додаје на окрњену основу (*кратак* – *краћи*, *сладак* – *слађи*, *танак* – *тањи*, *дубок* – *дубљи*, *висок* – *виши*, *жесток* – *жешћи*); *ј* из наставка *-ји* јотује претходни сугласник (Ломпар и Антић, 2014: 85. и 86).

¹⁰⁸ Неправилни облик *строжији* написао је 65,3% ученика. Компаратив једносложног придева *строг* формира се по моделу једноложних придева додавањем наставка *-ји* на основу, као у претходном примеру. Облик *строжији* је неправилан зато што има удвојене компаративне наставке *-ј(и) + -ј(и)*, што је само по себи непотребно.

написало свој одговор. Нису прихваћени одговори као што су: *бољи, брзи, бржи, најбољи, најбржи*¹⁰⁹. Овај пример је ученицима био најлакши.

- (2) Трећу реченицу (*Они су _____ у групи.*) правилним обликом суперлатива придева *јак* тачно је допунило само 32,2% испитаних ученика, а одговор није написало њих 3,4%. Одговори ученика који нису прихваћени гласе: *добри, јачи, јаки*¹¹⁰, *нај јачи, најјачи*¹¹¹, *најбољи, најјаки*. Овај пример је био најтежи ученицима, када је реч о исправном писању суперлатива датих придева.
- (3) Четврту реченицу (*Она је била _____ на такмичењу у читању.*) правилно је према придеву *спор* допунило мање од половине испитаника (46,6% ученика), а њих 3,7% није написало свој одговор. Већина испитаника написала је погрешан облик суперлатива придева *спора*, као на пример: *брза, нај спорија, најспора, најспориа, наспорија, преспора, спора, спорија*¹¹². У овом примеру већина ученика је помешала облик суперлатива са обликом компаратива датог придева.
- (4) Последњу, пету реченицу овог задатка (*Ово је _____ задатак.*) правилним обликом суперлатива према придеву *једноставан* допунило је само 35% испитаних ученика, док њих 3,4% није написало свој одговор. Ову реченицу позитивом *једноставан* допунила је трећина ученика (36,2%), а остали одговори који нису прихваћени гласе: *једноставни, једноставнији, лак, нај једноставнији, најједноставан, најлакши, тежак*. Поједини ученици су префикс *нај-* додали на облик позитива, а не на облик компаратива.

Последња два задатка била су, према резултатима истраживања, поприлично тешка. Нису сви ученици усвојили суплетивизам појединих придева, односно суплетивне облике за компаратив одређених придева; мешају облике компаратива са облицима суперлатива; граматички, тј. суперлативни предметак (префикс) *нај-* пишу одвојено од облика компаратива; не удвајају сонант *ј* у суперлативу придева који

¹⁰⁹ 2,8% ученика написало је суперлативни префикс *нај-* одвојено од облика компаратива датог придева.

¹¹⁰ Облик речи *јаки* написало је 17,5% ученика, што нам говори да многи нису усвојили ни правилне облике компаратива.

¹¹¹ Неправилан облик *најјачи* написало је чак 23,6% испитаних ученика. Код придева који почињу сугласником *ј* пишу се удвојени сугласници (нпр. *најјачи, најједноставији, најјефтинији*) (Ломпар и Антић 2014: 86). Ученици су делимично усвојили овај облик речи, јер га нису правилно написали, те одговор није могао да се прихвати.

¹¹² Неправилан облик речи *спорија* је компаратив, а не затражени суперлатив датог придева. Овај облик је написало 28,2% ученика, што нам показује да нису били довољно сконцентрисани на први пример десетог задатка.

почињу тим гласом; збуњују их изузеци – придеви са неправилним поређењем. Ово су такође препознали и испитани наставници.

На основу резултата истраживања свих одговора и на основу минимум и максимум освојених поена на тесту, израчуната је аритметичка средина резултата теста за ученике четвртог разреда основне школе. Ученици су на овом тесту могли да добију највише 66 поена. Минимум освојених поена на тесту је 4, што је веома мало и показује да неки ученици нису довољно спремни за следећи разред, док је максималан број освојених поена 61, што показује да је тест био мало тежи за ученике. Ниједан ученик није добио максималан број поена. Резултати се могу видети у следећој табели:

Табела 38. Просечан број поена на тесту знања за ученике четвртог разреда основне школе

N	Минимум освојених поена	Максимум освојених поена	M	σ
326	4	61	46,43	10,714

Резултати истраживања показују да је на тесту знања за ученике четвртог разреда основне школе просечан успех 46,43 поена, што је прилично лоше, с обзиром на то да је за око 20 поена мање од максималног броја поена који су ученици могли да добију на овом тесту знања. Стандардна девијација, односно просечно одступање од просечног броја поена на тесту износи 10,714. Овакав резултат истраживања указује да је стандардна девијација прилично висока. Коефицијент варијације, односно релативна мера дисперзије износи 23,07%, што значи да је варијабилитет знања ученика четвртог разреда основне школе доста висок.

Један од циљева статистичке обраде резултата овог истраживања био је да се постављена хипотеза, везана за успех ученика на тесту знања из граматичке области – морфологије, потврди или одбаци. Основни, параметријски статистички тест који смо користили приликом тестирања хипотезе јесте *t-тест*.

Табела 39. Успех ученика четвртог разреда основне школе на тесту знања из морфологије с обзиром на њихов пол

Пол	N	M	σ	t	df	p
Женски	150	47,94	10,514	2,372	324	0,018
Мушки	176	45,14	10,743			

Тест за ученике четвртог разреда основне школе у функцији испитивања знања из морфологије решавало је 150 девојчица и 176 дечака. Девојчице су на тесту у просеку постигле 47,94 поена, а стандардна девијација износи 10,514. Дечаци су у просеку постигли 45,14 поена, а стандардна девијација износи 10,743. Разлика између две аритметичке средине, тестирана применом *t*-теста, статистички је значајна у корист девојчица, јер ниво статистичке значајности износи 0,018. Девојчице су оствариле 2,8 поена више у односу на дечаке на тесту знања из морфологије. Ови резултати потврђују део хипотезе која је везана за ученике четвртог разреда основне школе с обзиром на њихов пол.

Следећи задатак био је да се испита разлика у успеху ученика на тесту знања из морфологије с обзиром на место становања ученика.

Табела 40. Успех ученика четвртог разреда основне школе на тесту знања из морфологије с обзиром на њихово место становања

Место	N	M	σ	t	df	p
Општина	223	44,86	11,272	-3,969	324	0,001
Град	103	49,82	8,500			

Тест знања је реализован у следећим местима: општини Вршац¹¹³, где су испитана 223 ученика и у градовима, Београду и Новом Саду, где су испитана 103 ученика. Ученици који живе у мањем месту, односно на простору општине, на тесту су у просеку постигли 44,86 поена, а ученици који живе у градовима 49,82 поена. Разлика између две аритметичке средине статистички је значајна, и то у корист града, јер је ниво статистичке значајности 0,001. Резултати истраживања показују да је успех ученика варијабилнији у општини, односно да је у градовима успех ученика хомогенији. Овакав резултат је очекиван, јер смо претпоставили да ће ученици из

¹¹³ Усвајањем измена Закона о територијалној организацији у Скупштини Србије, Вршац је 29. фебруара 2016. године добио статус града. Међутим, када је реализовано истраживање (маја 2014. године), Вршац је имао статус општине.

градске средине постићи бољи успех на тесту. Потврђен је још један део хипотезе везан за ученике четвртог разреда основне школе када је реч о месту становања ученика.

Табела 41. Успех ученика четвртог разреда основне школе на тесту знања из морфологије с обзиром на општи успех на крају првог полугодишта IV разреда

Општи успех на крају првог полугодишта IV разреда	N	M	σ
Добар	33	29,61	14,470
Врлодобар	82	41,80	9,310
Одличан	211	50,85	6,310
Укупно	326	46,43	10,714

Тест за ученике четвртог разреда основне школе у функцији испитивања знања из морфологије решавала су 33 ученика који су на полугодишту четвртог разреда остварили добар успех, 82 ученика са врлодобрим успехом и 211 ученика са одличним успехом на крају првог полугодишта четвртог разреда. Ученици са добрим успехом су на тесту у просеку остварили 29,61 поена, што је веома мало, а варијабилност ($\sigma = 14,470$) је прилично висока. Ученици са врлодобрим успехом су остварили 41,80 поена, што нам говори да ни они нису постигли солидан успех на тесту, али је варијабилност ($\sigma = 9,310$) код врлодобрих ученика мања него код добрих ученика. Ученици са одличним успехом на крају полугодишта су у просеку постигли најбоље резултате на овом тесту, односно 50,85 поена, што је солидан успех за одличне ученике, али не и очекиван. Очекивали смо да ће ученици постићи много бољи успех на тесту, јер су задаци исти или слични као и у уџбеницима за четврти разред основне школе, односно прилагођени ученику са просечним знањем.

Табела 42. Разлика између средњих вредности варијанси између група ученика

ANOVA			
Извор варијансе	df	F	p
Између група	2	111,336	0,001
Укупно	323		
	325		

Разлика између три добијене аритметичке средине које потичу од две независне популационе варијансе¹¹⁴, тестирана је применом *F-теста*, односно тестом односа варијанси – анализом варијансе (ANOVA). Увидом у табелу анализе варијансе види се да је $F = 111,336$, уз одговарајући број степени слободe, статистички значајна на нивоу значајности $p = 0,001$. Како је F вредност статистички значајна, то значи да најмање једна од разлика између аритметичких средина, које су оствариле групе добрих ($M = 29,61$), врлодобрих ($M = 41,80$) и одличних ($M = 50,85$) ученика на тесту знања, мора бити статистички значајна. Израчуната F вредност је већа од граничних F вредности на нивоу $0,05$.

Да бисмо установили које се средње вредности унутар појединих група значајно разликују, применили смо Turkey-Snedecor „post hoc” тест, односно тест најмање значајне разлике LSD (Liest significant difference). Резултати су приказани у табели 43:

Табела 43. Разлике између аритметичких средина унутар ученичких група

(I) Општи успех на крају првог полугодишта IV разреда	(J) Општи успех на крају првог полугодишта IV разреда	Mean Difference (I-J)	p
Добар	Врлодобар	-12,199	0,001
Добар	Одличан	-21,247	0,001
Врлодобар	Одличан	-9,048	0,001

На основу истраживања, од могуће три разлике између аритметичких средина група, све три су значајне, и то: разлика између аритметичких средина добрих и врлодобрих ($p = 0,001$), добрих и одличних ($p = 0,001$) и врлодобрих и одличних ($p = 0,001$) ученика. Дакле, хипотеза везана за успех ученика четвртог разреда на тесту знања из морфологије је у потпуности потврђена.

Резултати истраживања показују да се успех ученика на тесту знања из морфологије статистички значајно разликује када је реч о: (1) њихов општи успех на крају првог полугодишта IV разреда, (2) пол и (3) место становања. Истраживање потврђује мишљење наставника у вези са нивоом усвојености правилних облика речи

¹¹⁴ *Варијанса* је појам из теорије вероватноће и статистике. Различити аутори различито тумаче порекло и назив овог појма, али је смисао исти:

а) француска реч *variance* потиче од латинске речи *variantia*, која се често погрешно преводи на српски језик као *варијанса*; она означава „аритметичку средину квадратних разлика одређених резултата и њихове аритметичке средине” (Клајн и Шипка 2006: 249).

б) енглеска реч *variance* која се преводи као промена; „у статистици: аритметичка средина квадрата одступања чланова низа од њихове средње вредности” (Вујаклија 2006: 139).

код ученика на крају првог циклуса основног образовања и успех ученика на тесту знања. Дакле, знање ученика из морфологије је добро, што значи осредње. Овако лоше резултате на тесту знања код већине ученика можемо потражити у следећим узроцима, који могу бити бројни и комплексни: (1) недовољан број часова обраде граматичких/морфолошких појава; (2) недовољан број часова утврђивања, понављања и вежбања обрађених граматичких садржаја; (3) недостатак граматичке литературе прилагођене сазнајним могућностима ученика млађих разреда; (4) непознавање и неразумевање граматичких правила; (5) недовољна повезаност наставе језика (морфологије) са наставом књижевности и културе изражавања; (6) попустљивост наставника према граматичко-морфолошким грешкама.

9. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Разматрајући савремене релевантне научне и стручне студије наших и страних методичара, закључили смо да се усвајању правилних облика речи на предшколском узрасту и у разредној настави на часовима граматике, односно морфологије по правилу не посвећује довољно пажње. Из полазне основе за даља разматрања овог питања издвојили бисмо следеће ставове и закључке проучавалаца језика који се испољавају као доминантни: (1) продуктивност и креативност у употреби језика код деце имплицирају да деца оперишу неком врстом апстрактних језичких структура у облику категорија, шема, аналогија или правила; (2) код деце може да се јави аграматизам, односно погрешно коришћење деклинације и конјугације, као поремећај функционалне природе; (3) усвајање језика укључује природни дар наметнут околином и окружењем; (4) усвајање матерњег језика не своди се на механичко опонашање одраслих, него је оно стваралачки процес; (5) деца не могу да самостално генеришу говор, речи и граматичке конструкције; (6) на усвајање посебних граматичких конструкција може утицати културна организација језика, тј. деца производе или разумеју одређене конструкције у зависности од своје културне вредности; (7) деца не уче језик напамет имитацијом, него прихватају правила о језику као део језичког система; да би се схватила правила, наставник треба да правилно објасни ученицима одговарајуће појмове, а затим и узајамне везе међу њима; (8) дефинисање као мисаони процес неодвојив је од процеса усвајања појмова. Из наведених ставова до којих су дошли досадашњи проучаваоци језика, закључујемо да је у раду са децом млађег узраста неопходно користити разноврсне изворе знања и што чешће комбиновати конкретно са апстрактним. Такође је важно да се настава граматике у првом циклусу обавезног образовања организује тако да се код ученика подстичу навике сталног трагања за битним одликама језичке појаве, за усвајањем уопштених принципа и метода који се касније могу применити на новим примерима.

Поред овога, из досадашњих лингвистичких и методичких проучавања која су специфична за тему коју истражујемо, издвојили бисмо још и следеће: (1) деца млађег узраста измишљају нове речи када у говору одраслих не постоји одговарајућа реч; тада се реч детета појављује како би испунила празнину у говору одраслих; (2) нове речи настају из комуникационих потреба да се испуни трајна или тренутна лексичка

празнина; (3) међу речима које се јављају при усвајању говора и учењу правилних облика речи, могу се „наћи” лексички и морфофонемски неологизми – новостворене речи настале на основу личног искуства деце млађег узраста и начина вођења ситуације и предмета и њихове свакодневне употребе; (4) погрешне новостворене речи и њихови облици углавном су мотивисани и оправдани, уколико се има на уму да граматика није увек системска и да се често јављају изузеци; (5) деца млађег узраста исправљају говор одраслих изражавајући тиме „граматички протест”; (6) подражавање говора увек је праћено најинтензивнијим испитивањем материјала који дају одрасли. Чињеница је да наилазимо на облике у којима је у дечјем говору примењена аналогија, што нам говори да дете поседује способност да од најранијег детињства осети законитости властитог језика.

Методика развоја говора као посебна дисциплина нуди опште оквире за усвајање граматички правилног говора деце предшколског узраста и стварање навика доброг говорења. Такође, методика наставе граматике даје само опште оквире који нису увек јасно конкретизовани и применљиви на наставу морфологије, те је у раду било неопходно показати моделовање методичког приступа усвајању правилних морфолошких облика речи у усменом и писменом изражавању. Стога је у раду понуђена моделована структура часа наставе граматике, а затим и моделована структура часа наставе морфологије. Дате су основне смернице за моделовани час граматике, а посебно је сагледано и унапређивање наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије.

У раду су разматрани начини и услови усвајања морфолошких облика речи и наведени су бројни примери парадигматских књижевних текстова са начелним смерницама за методички приступ и интерпретацију у функцији усвајања правилних облика речи (в. т. 4). Иако су неки педагози и методичари против таквих говорних игара и текстова, сматрамо да они у доброј мери доприносе ослобађању говорног изражавања детета и његовом лакшем укључивању у комуникацију и подстичу правилан изговор речи. Уз основну комуникативну функцију, језик у дечјој игри постаје средство за обликовање и предмет играња.

Основни закључак изведен из анализе уџбеничког материјала који могу користити васпитачи на развоју говора у предшколском периоду за усвајање правилних облика речи је следећи: уџбеници садрже мало примера (песама и прича) у читанкама за децу предшколског узраста, у којима су присутне инвенција, песничка имагинација и комбинаторика кроз скраћивање или крњење и продужавање речи,

неправилне граматичке конструкције (неправилне множине, неодговарајући родови и падежи именица), изостављање функцијских речи – предлога, везника, помоћних глагола) и слично.

Анализом садржаја уџбеника за разредну наставу сагледали смо у којој мери су присутни методички кораци и сазнајни путеви, као и нивои знања с обзиром на усвајање обличких категорија променљивих врста речи које се садрже у три промене: деклинацији, конјугацији и компарацији. Намеће се неколико закључака. У уџбеницима за први разред примењен је принцип поступности у процесу сазнавања језика, а аутори уџбеника су се придржавали Наставног плана и програма рада. Када је реч о уџбеницима за други разред основне школе, закључили смо следеће: (1) увођење појма помоћу лингвометодичког текста највише је присутно у уџбеничком тексту издавачке куће *Клет*, а најмање у уџбенику *Креативног центра*; (2) постављање или уопштавање правила које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није у потпуности присутно у *Едукином* уџбенику, а чиме се занемарује принцип селективности и доследности; (3) нови лингвометодички текстови и задаци са новим језичким примерима су највише присутни у *Едукином* уџбенику за други разред. Анализа уџбеника за трећи разред основне школе показала је следеће: (1) увођење појма помоћу лингвометодичког текста је присутно у уџбеничким текстовима издавачких кућа *Клет* и *Едука*, док се у уџбенику *Креативног центра* појмови граматичких категорија уводе помоћу правила; (2) постављање или уопштавање правила, које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није у потпуности присутно у уџбенику издавачке куће *Едука*, те се занемарује принцип селективности и доследности; (3) примена новог лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима је највише присутна у *Едукином* уџбенику за трећи разред, јер је понуђено највише примера за примену научног правила на новим примерима. Анализом уџбеника за четврти разред дошли смо до следећих закључака: (1) увођење појма помоћу лингвометодичког текста је потпуно присутно у уџбеничким текстовима издавачких кућа *Клет* и *Едука*, док се у уџбенику и за четврти разред *Креативног центра* појмови граматичких категорија уводе помоћу правила; (2) постављање или уопштавање правила које треба да буде потпуно и изведено из доследно анализираних примера у лингвометодичком тексту при увођењу граматичких категорија није у потпуности присутно у уџбенику *Креативног центра*; (3) примена новог

лингвометодичког текста и задатака са новим језичким примерима је највише присутна у *Едукином* уџбенику за четврти разред, јер је понуђено највише примера за примену наученог правила, док се у *Клетовом* уџбенику налази мање примера.

Анализирајући задатке за проверу правила у новим примерима и самостални рад (радне задатке), закључили смо да је већина њих на нивоу препознавања и репродукције. У *Едукином* уџбенику су понуђени задаци и на нивоу примене, али недостају задаци на нивоу стваралаштва који могу бити у форми морфолошких парадигматских игара.

Анализа постојећих приступа на усмереним активностима и у настави морфологије захтевала је емпиријско истраживање, које је било усмерено на испитивање мишљења и ставова и васпитача и наставника о методичким приступима које они примењују ради логичног и лакшег усвајања правилних облика речи. Дакле, наше истраживање имало је за циљ да испита које методичке приступе, методе и садржаје из области језика примењују васпитачи, а које наставници у раду са децом млађег узраста за усвајање морфолошких облика речи. На основу циља и задатака истраживања поставили смо општу и помоћне хипотезе, од којих је већина потврђена.

Помоћу анкетног упитника за наставнике и васпитаче и анализе њихових мишљења о нивоу усвојености морфолошких садржаја у предшколском периоду и у разредној настави, дошли смо до следећих резултата: мишљења васпитача и наставника су слична када је реч о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста, односно ученика на крају првог циклуса основног образовања. Резултати добијени из овог истраживања не потврђују прву хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о нивоу усвојености правилних облика речи код деце предшколског узраста и ученика на крају првог циклуса основног образовања.

Желећи да откријемо проблеме у настави морфологије из угла наставника, дошли смо до сазнања да нешто више од половине испитаних наставника сматра да су садржаји из морфологије у уџбеницима за први циклус основног образовања присутни у довољној мери. Резултати истраживања такође показују да је за разредну наставу неопходна одговарајућа граматика, прилагођена сазнајним могућностима ученика млађих разреда, као допунска литература уџбеницима за српски језик. Наставници су, такође, исказали своје мишљење о томе да ли ученици након четвртог разреда основне школе разликују врсту речи од њихове службе у реченици, а резултати су показали да око 80% испитаних наставника разредне наставе сматра да ученици разликују врсту

речи од њихове службе у реченици, док само 11,3% испитаник наставника сматра да мањи број ученика није у стању да их разликује (10,4% наставника сматра да већи број ученика не разликује врсту од службе речи у реченици). Међутим, у нашем истраживању је потврђено да у пракси ученици и даље мешају морфолошке и синтаксичке појмове, те је задатак наставника да на часовима српскога језика инсистира на отклањању тих грешака указујући на разлике.

Испитивали смо мишљења наставника о ваљаности наставних метода када је реч о садржајима из морфологије. Највећи број испитаних наставника предност је дало следећим методама: (1) текстуалној методи; (2) дијалогској методи; (3) илустративно-демонстративној методи; (4) комбинованој методи; (5) методи решавања проблема. Овакав резултат указује на неслагање између методичке теорије и праксе. У поставкама савремене наставе граматике предност се даје логичким методама, које су, према рангирању практичара у настави, на самом зачељу. Стога би узроке потешкоћа у настави морфологије требало тражити и у избору самих метода.

Испитани, односно анкетирани васпитачи и наставници су имали задатак да методом рангирања процене коју граматичку категорију деца, односно ученици најлакше, а коју најтеже усвајају интуитивним путем. Васпитачи сматрају да деца предшколског узраста најлакше усвоје род именске речи, као класификациону граматичку категорију, затим број именске речи, као морфолошку граматичку категорију, док најтеже усвајају време вршења радње и степен поређења придева и неких прилога. Деца предшколског узраста, према мишљењу васпитача, највише проблема задају: (1) облици речи који представљају изузетке у српскоме језику и (2) облик глагола у трећем лицу множине. Највише грешака при усвајању времена вршења радње глагола јавља се у следећим случајевима: (1) деца мешају садашње и будуће време; (2) углавном изражавају радњу у садашњем и прошлом времену и (3) често мешају прошлост и будућност. Узрок овим проблемима лежи у самој чињеници да су дечја искуства са исказивањем времена на овом узрасту прилично неиздиференцирана, без сопственог доживљавања. Деца предшколског узраста немају довољно развијену свест о будућем времену. Код усвајања степена поређења придева и неких прилога, васпитачи су навели да деца предшколског узраста често погрешно компарирају придеве и прилоге за начин који имају правилну компарацију примењујући неодговарајући модел (нпр. *брз – брзији – најбрзији; висок – већи – највисок*). У овом истраживању васпитачи нису поменули да се проблеми при усвајању компарације

придева често јављају код придева који имају суплетивне облике компаратива и суперлатива, што су показали резултати нашег истраживања.

Већина наставника има мишљење слично васпитачима. Наставници сматрају да је род именске речи граматичка категорија коју ученици млађих разреда најлакше усвајају, док су граматичку категорију падежа именске речи означили као најтежу за усвајање интуитивним путем. Најфреквентији проблеми који се, према процени наставника, јављају при усвајању именских речи у млађим разредима основне школе јесу: (1) мање познате речи које ученици не умеју да класификују по роду; (2) речи женског рода које се завршавају на сугласник; (3) разликовање рода именица у множини; (4) разликовање рода именске речи у контексту; (5) мешање појмова – значење, род и број именске речи; (6) мешање појмова – средњи и женски род; (7) препознавање и употреба средњег рода код неживих бића (предмета). Ови проблеми се, како истичу наставници, највише испољавају у говору ученика којима је српски нематерњи језик, што је и очекивано. Наш рад је посвећен деци и ученицима којима је српски језик матерњи. Осим наведеног, испитани наставници су истакли да ученици најчешће мешају множину именица са збирним именицама при усвајању броја именских речи, а да их нарочито збуњује и граматичка категорија броја збирних именица.

Још један велики проблем који се јавља у разредној настави језика јесте неправилно писање одричне речце *не* са глаголима у личном облику, што је проблем културе писања на који се мора обратити пажња у следећем наставном циклусу (од 5. до 8. разреда, па и у средњој школи). Ученици имају потешкоћа при одређивању сложеног глаголског облика у тексту, а мешају и потврдне и одричне облике глагола. То нам говори да су потребни интензивнији часови утврђивања и обнављања градива, односно повезивање часова граматике са наставом правописа. При усвајању лица и броја глагола, наставници су навели да ученици тешко усвајају треће лице множине, мешају лице и број глагола, те да је потребно издвојити више времена за утврђивање ове граматичке категорије. Код поређења придева и неких прилога наведени су следећи проблеми у настави: (1) ученици теже пореде придев у контексту (реченици); (2) мешају придеве и прилоге; (3) одвојено пишу префикс *нај-* са компаративом код облика у суперлативу; (4) ученике збуњују изузеци – придеви са неправилним поређењем; (5) неправилно изговарају и пишу неке облике придева и прилога у компаративу и суперлативу (нпр. *мастан* – *маићи* – *најмаићији*, уместо *маснији* и *најмаснији*). Правилно усвајање падежа именске речи, према речима наставника,

отежавају следећи фактори: (1) утицај дијалекатске средине у којој ученик живи и говор родитеља и (2) контекст који чине непознате речи чији падеж треба одредити.

Анализом мишљења васпитача и наставника најлакше се усваја род именске речи, затим број именске речи, а тек онда потврдни и одрични облик глагола, лице и број глагола, време вршења радње глагола, док деца теже усвајају падеж именске речи. Најтежа граматичка категорија јесте степен поређења придева и неких прилога. Хипотеза у којој смо навели да се мишљења васпитача и наставника разликују када је реч о граматичким категоријама које деца предшколског узраста и ученици млађих разреда најлакше, односно најтеже усвајају, делимично је потврђена.

Резултати истраживања везани за испитивање најпоузданијег методичког приступа у настави морфологије показују да испитаници ниједан од понуђених методичких приступа (*експликативни, истраживачки и проблемски*) не сматрају најпоузданијим за усвајање морфолошких облика речи. Резултати нашег истраживања указују да наведени методички приступи нису доминантни, односно нису претежно заживели у настави граматике, док се други приступи не примењују. Тиме је потврђена главна хипотеза – у припремном предшколском периоду и у разредној настави васпитачи и наставници не примењују ефикасне методичке приступе при усвајању морфолошких облика речи са циљем дуготрајнијег и квалитетнијег стицања знања из области језика. Сматрамо да се у школама још увек није потпуно искоренио традиционалан начин рада у настави граматике, те да се ученицима пружају знања путем предавања, диктирања и недовољног објашњавања језичких појава.

Најфункционалнији пут сазнавања, према мишљењу више од половине васпитача јесте *анализа* и *синтеза*, а када је реч о методама рада, око две трећине њих користи методу *објашњавања*, односно обавештајну методу, што је и пожељно на предшколском узрасту. С друге стране, више од половине наставника се изјаснило да анализу и синтезу сматра најфункционалнијим путем сазнавања у настави граматике, док у настави морфологије највише њих (76,4%) користи *текст методу* ради лакшег усвајања морфолошких облика речи.

Мишљења васпитача и наставника о употреби лингвометодичког текста доста се разликују. Више од 90% васпитача се изјаснило да користи књижевне текстове као полазне методичке текстове у непосредном раду са децом, док се нешто више од половине наставника изјаснило да само понекад користи лингвометодичке текстове. Резултати истраживања у вези са овим питањем су потпуно неочекивана, јер се претпоставило да већина наставника редовно користи лингвометодичке текстове на

часовима граматике. Анализом резултата мишљења васпитача и наставника утврђено је да постоји статистички значајна разлика у њиховим мишљењима.

Око две трећине испитаних васпитача се изјаснило да у свом раду са децом не користи текстове нонсенсне форме. Они углавном наводе да их у томе спречава узраст групе са којом раде, те да су овакви текстови примеренији ученицима основношколског узраста. Овакви резултати су неочекивани, ако је нонсенс, према речима многих методичара, један од основних елемената књижевне структуре за децу. Одговори наставника су сасвим другачији и такође су неочекивани. Око 80% наставника се изјаснило да користи текстове нонсенсне форме као полазне методичке текстове у настави граматике. Иако нема много текстова нонсенсне форме који се могу директно искористити из уџбеника за разредну наставу, претпоставља се да наставници овакве текстове налазе у садржајима школске лектире или часописима намењеним ученицима.

Један од најважнијих задатака истраживања мишљења васпитача и наставника односио се на коришћење *парадигматских књижевних текстова*, који спадају у текстове нонсенсне форме, а могу послужити за усвајање правилних морфолошких облика речи. Већина испитаника се изјаснила да не користи парадигматске књижевне текстове за усвајање правилних облика речи. Ови резултати истраживања показују да васпитачи и наставници нису довољно упознати са појмом и значајем овакве врсте књижевног текста. Резултати добијени из овог истраживања не потврђују хипотезу да међу васпитачима и наставницима постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу парадигматских књижевних текстова ради лакшег и систематичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи. Сличне резултате смо добили и у вези са коришћењем језичких игара нонсенсне форме. Већина испитаника се изјаснила да не користи језичке игре нонсенсне форме. Тако је потврђена наша хипотеза да међу васпитачима и наставницима не постоји статистички значајна разлика у мишљењима о коришћењу језичких игара ради лакшег и логичнијег усвајања правилних морфолошких облика речи.

На узорку од 218-оро деце предшколског узраста усменим путем је испитана системска усвојеност морфолошких облика речи. За истраживање је коришћен „тест без оловке у руци” са три задатка који садрже примере отвореног типа. Анализом дечјих одговора у првом задатку запажамо да деци предшколског узраста највећи проблем представља облик речи у генитиву са предлогом. Осим тога, има доста семантички нетачних одговора. Деци предшколског узраста је потешкоће задавала и

лична заменица у акузативу једине (*мене*). У другом задатку децу је највише збуњивао неправилни облик глагола који је сличног облика као облик именице (*лету – лето*). Граматички род глагола и повратна заменица су задавали деци највише проблема при решавању појединих примера у трећем задатку. Резултати истраживања откривају да већина деце предшколског узраста не зна да промени облик групе речи, тј. синтагме или конструкције (преко 65%). То значи да деца нису схватила да су речи, унутар сваке групе, обједињене и повезане неким општим, граматичким значењима или функцијом у реченици.

Најпре је утврђено је да не постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста на нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на пол и на место становања, иако резултати истраживања показују да је хомогенији успех у општини, него у градовима где је успех деце на тесту варијабилнији, што је за нас било неочекивано. Потом је утврђено да постоји статистички значајна разлика међу децом предшколског узраста у нивоу системске усвојености морфолошких облика речи с обзиром на њихов узраст, што је и логично, јер је, како је наведено, разлика у узрасту деце у припремном предшколском програму и до годину дана. Дакле, резултати овог истраживања указују да процес интелектуалног сазревања, тј. ментални развој деце предшколског узраста, много утиче на њихово овладавање граматиком и богаћење речника. У школском периоду, а и касније, дете се језички све више развија и усавршава, док се нове речи и изрази уче до краја живота.

На узорку од 326 ученика испитана су знања у вези са следећим граматичким категоријама: род, број и падеж именских речи, именовање родних парова и супротних полова, лице и број глагола, глаголски облик, потврдност/одричност глагола и степен поређења придева и неких прилога. Анализом резултата истраживања уочили смо које облике речи ученици теже усвајају, односно код којих највише праве типичне грешке. У том смислу можемо закључити следеће: (1) ученици доста мешају мушки и средњи род, иако су наставници као проблем при усвајању рода именске речи навели да ученици мешају женски и средњи род; (2) мешају род и број именске речи, као што мешају врсте речи са неком граматичком категоријом именске речи (нпр. граматичку категорију броја са бројем као врстом речи); (3) највише их је збуњивала граматичка категорија броја збирних именица; (4) мношину именице мешају са збирном именицом; (5) доста њих не разликује врсте речи – именице и придеве; (6) само четвртина испитаних ученика се снашла у решавању примера везаних за писање назива

представника супротног пола појединих врста животиња; (7) поједини ученици највише мешају глаголска времена (садашњост и будућност), глаголска лица (нпр. друго лице једнине са првим лицем множине, прво лице једнине са првим лицем множине), као и личне и неличне глаголске облике (презент са инфинитивом); (8) одричне глаголске облике мешају са глаголским облицима у будућем времену, као и са глаголским облицима у императиву; петина ученика написала је одричну речцу *не* спојено са датим глаголом у реченици; (9) нису сви ученици усвојили суплетивизам појединих придева и прилога за начин, односно суплетивне облике за компаратив одређених придева и прилога, тзв. неправилну компарацију; (10) већина ученика је помешала облик суперлатива са обликом компаратива датог придева или прилога; (11) граматички предметак, тј. суперлативни префикс *нај-* неки ученици пишу одвојено од облика компаратива у писању суперлатива датог придева или га пишу заједно са обликом позитива.

У свом истраживању смо утврдили да постоји статистички значајна разлика у успеху међу ученицима четвртог разреда на тесту знања из морфологије с обзиром на: (1) пол, и то у корист девојчица; (2) с обзиром на место становања, и то у корист града, а (3) постоји статистички значајна разлика и када је реч о њиховом општем успеху на крају првог полугодишта IV разреда. Резултати нашег истраживања такође показују да је успех ученика варијабилнији у општини, односно да је у градовима успех ученика хомогенији. Овакав резултат је очекиван, јер смо претпоставили да ће ученици из градске средине постићи бољи успех на тесту.

Овим радом није исцрпљена тема усвајања правилних облика речи у предшколском периоду и у разредној настави, али верујемо да може послужити као путоказ ка савременијем приступу на развоју говора и настави морфологије. Истраживања у овој области отварају бројна питања: (1) утицај образовања мајке, односно родитеља (породице) на усвојеност правилних облика речи; (2) утицај социоекономског статуса мајке, односно родитеља на усвојеност правилних облика речи; (3) учење језика помоћу метакогнитивних способности. Сматрамо да би од великог значаја било још тешње посветити могућности морфолошких вежби и игара у настави морфологије, као и парадигматских књижевних текстова за усвајање правилних облика речи.

ЛИТЕРАТУРА

I

- Бернштајн 1979:** Bazil Bernstajn, *Jezik i društvene klase*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod. [Izabrала, превела і предговор написала: Dubravka Mićunović.]
- Брборић 2004:** Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брунер 1983:** Jerome Seymour Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
- Бугарски 2003а:** Ранко Бугарски, *Увод у општу лингвистику*, друго издање, Београд: Чигоја штампа: XX век.
- Бугарски 2003б:** Ранко Бугарски, *Језици*, друго издање, Београд: Чигоја штампа: XX век.
- Бузан и Бузан 2005:** Toni Buzan i Bari Buzan, *Mape uma: briljantno razmišljanje*, drugo izdanje, Beograd: Finesa. [Ovu knjigu je превела на српски: Jasmina Крпо-Ћетковић.]
- Васић 1973:** Смиљка Васић, „Дечји говор”, у: *Предшколско дете*, Београд: Часопис савеза педагошких друштава Југославије, бр. 1–2, стр. 1–9.
- Васић 1994:** Смиљка Васић, *Психолингвистика*, прво издање, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Васић 2000:** Смиљка Васић, *Вештина говорења: вежбе и тестови за децу и одрасле*, Београд: Пословни биро.
- Васта, Хеит и Милер 2005:** Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller, *Dječja psihologija: moderna znanost*, treće izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap. [Prevod knjige napisali su: prof. dr sc. Lidija Arambašić, doc. dr sc. Dinka Čorkalo, doc. dr sc. Gordana Keresteš, doc. dr sc. Gordana Kuterovac Jagodić i prof. dr sc. Vlasta Vizek Vidović.]
- Вељковић Станковић 2015:** Драгана Вељковић Станковић, „Упознавање језика, мисли и стиха – поезија Душана Радовића у наставној пракси”, у: *Школски час српског језика и књижевности: часопис за методичку наставу српског језика и књижевности, XXI*, Београд: „Ваша књига”, стр. 18–33.

- Виготски 1996:** Лав Сергејевич Виготски, *Проблеми опште психологије*, превод Јован Јанићијевић и Жарко Требјешанин, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић 2000:** Младен Вилотијевић, *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*, Београд: Научна књига; Учитељски факултет.
- Вилотијевић и Вилотијевић 2007:** Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић, *Иновације у настави*, Београд: Школска књига.
- Вујаклија 2006:** Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, девето издање, Београд: Просвета.
- Вујовић 2012:** Душанка Вујовић, *Грамотоломија: прегледна граматика српскога језика*, допуњено и измењено издање, Београд: Школа плус.
- Вуковић 2000:** Ново Вуковић, *Путеви стилистичке идеје*, Подгорица / Никшић: Јасен.
- Вучковић 1993:** Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе за студенте педагошке академије*, треће, преуређено издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гојков и сар. 2005:** Грозданка Гојков и сар., *Лексикон педагошке методологије*, треће допуњено издање, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Де Сосир 1969:** Ferdinand de Sosir, *Opšta lingvistika*, Beograd: Nolit. [Ovo izdanje knjige је preveo i napisao uvod: Sreten Marić.]
- Дешић 1984:** Милорад Дешић, *Грамматика у настави матерњег и страних језика*, Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије.
- Дешић 1995:** Милорад Дешић, „Лингвометодички текстови”, у: *Методика наставе српског језика и књижевности – избор текстова за студенте учитељских факултета*, Београд: Учитељски факултет, стр. 329–332. [Ову књигу су приредили: Владимир Цветановић, Вук Милатовић и Александар Јовановић.]
- Драгићевић 2007:** Рајна Драгићевић, „Проблеми наставе граматике у четвртном разреду основне школе”, у: *Иновације у настави*, 20 (1), Београд: Учитељски факултет, стр. 57–66.
- Драгићевић 2012:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи: методички огледи*, Београд: Учитељски факултет.
- Долаган и сар. 1999:** Christine Dollaghan et. al., „Maternal Education and Measures of Early Speech and Language”, In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42. DOI: 10.1044/jslhr.4206.1432.

- Дотлић и Каменов 1996:** Љубица Дотлић и Емил Каменов, *Књижевност у дечјем вртићу*, прво издање, Нови Сад: Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Зељић 2016:** Горан Зељић, *Морфолошко-семантичке карактеристике бројева у српском језику*, прво издање, Београд: Учитељски факултет.
- Ивић 1978:** Ivan Ivić, *Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti*, Vol. 60, Beograd: Nolit.
- Ивић 1983:** Милка Ивић, *Правци у лингвистици*, пето издање, Љубљана: Државна založba Словеније.
- Ивић и Брборић 2007:** Павле Ивић и Бранислав Брборић, „Мерила језичке правилности”, у: *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига, стр. 51.
- Ивић, Клајн, Пешикан и Брборић 2011:** Павле Ивић, Иван Клајн, Митар Пешикан и Бранислав Брборић, *Српски језички приручник*, пето издање, Београд: Службени гласник и Београдска књига.
- Илић 2006:** Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*, четврто допуњено издање, Нови Сад: Змај.
- Јовановић 1923:** Јован Ђ. Јовановић, *Методика матерњег језика у Народној школи*, Београд: Штампарија „Сокић”.
- Јосифовић 2009:** Драгана Јосифовић, „Игре нонсенсне поезије за децу”, у: *Поетика књижевности за децу и младе*, Београд: КИЗ Центар, стр. 222–240.
- Јоцић 2007:** Зорица Јоцић, *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*, Београд: Учитељски факултет.
- Јоцић 2009:** Зорица Јоцић, „Проблемска настава граматике”, Докторска дисертација одбрањена на Учитељском факултету у Београду.
- Јукић 2005:** Стипан Јукић, *Дидактичко-методички фрагменти – изабрани радови*, приредила Оливера Гајић, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Каменов 1986:** Емил Каменов, „Развојни критеријуми вредновања дечје литературе”, у: *Детињство*, 12 (1), стр. 7–11.
- Каменов 1995:** Емил Каменов, *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета; Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.
- Каменов 2010:** Емил Каменов, *Мудрост чула, 4. део: Дечје говорно стваралаштво*, Нови Сад: Dragon Games DOO.
- Керол 1986:** David W. Carroll, *Psychology of Language*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Клајн и Шипка 2006:** Иван Клајн и Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Кликовац 2010:** Душка Кликовац, *Граматика српског језика за основну школу*, прво издање, Београд: Креативни центар.
- Костић и Владисављевић 1995:** Ђорђе Костић и Спасенија Владисављевић, *Говор и језик детета у развоју*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кристал 1988:** Deјvid Kristal (David Crystal), *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Београд: Nolit.
- Кристал 1996:** Deјvid Kristal (David Crystal), *Kembrička enciklopedija jezika*, Београд: Nolit.
- Лазаревић 1999:** Душанка Лазаревић, *Од спонтаних ка научним појмовима – развој научних појмова кроз наставу и школско учење*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ломпар и Антић 2014:** Весна Ломпар и Александра Антић, *Граматика: српски језик и књижевност: за други разред гимназија и средњих стручних школа*, прво издање, Београд: Klett.
- Лурија 2000:** Александар Романович Лурија (рус. Алекса́ндр Рома́нович Лу́рия), *Језик и свест*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Литинен, Екланд, Литинен 2003:** Paula Lyytinen, Kenneth Eklund and Heikki Lyytinen, „The Play and Language Behavior of Mothers With and Without Dyslexia and Its Association to Their Toddlers' Language Development”, In: *Journal of Learning Disabilities* 36, str. 74–86. DOI: 10.1177/00222194030360010901.
- Маљковић 2005:** Миланка Маљковић, *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*, Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Маринковић 2003:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, треће издање, Београд: Креативни центар.
- Маринковић и Маринковић 2012:** Милица Маринковић и Јелена Маринковић, „Творба речи и усвајање морфолошког система код деце”, у: *Свет речи: часопис за српски језик и књижевност*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност. [Под менторством Валентине Паровић]
- Марјановић 1990:** Александра Марјановић, *Дечје језичке игре*, прво издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свијетлост.
- Матић 1986:** Радомир Матић, *Методика развоја говора деце: до поласка у школу*, Београд: Нова просвета.

- Меквинеј 2004:** Brian James MacWhinney, „A multiple proces solution to the logiacal problem of language acquisition”, In: *Journal of Child Language*, Vol. 31.
- Мајсел 1995:** Jürgen M. Meisel, „Parameters in Acquisition”, In: Paul Fletcher and Brian James MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Мекнил 1981:** Deјvid Meknil (David McNeill), „Stvaranje jezika”, u: Nada Ignjatović-Savić (прir.), *Razvoj govora kod deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Милатовић 1991:** Вук Милатовић, „Методика наставе српскохрватског језика”, у: Ђорђе Лекић, *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета.
- Милатовић 2009:** Вук Милатовић (прir.), *Методика развоја говора: избор научних и стручних радова за студенте учитељских факултет*, Београд: Учитељски факултет.
- Милатовић 2011:** Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, прво издање, Београд: Учитељски факултет. [Ову књигу су приредиле: Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић и Вишња Мићић.]
- Милошевић 2003:** Милош Милошевић, *Граматика српскога језика: приручник за познавање српског књижевног језика*, ново прерађено издање, Београд: „Драганић”.
- Митровић 1982:** Мирјана Митровић, „Феномен игре у савременој поезији за децу”, у: *Књижевна историја*; 14, 54, Београд: Култура, стр. 185–232.
- Мићић 2016:** Вишња Мићић, *Синтакса просте реченице у разредној настави*, прво издање, Београд: Учитељски факултет.
- Московљевић 1998:** Jasmina Moskovljević, „Teorijsko-metodološki problemi u proučavanju ranog jezičkog razvoja”, u: *Jezik za danes in jutri*, Ljubljana: DuUJ.
- Наумовић 2000:** Милорад Наумовић, *Методика развоја говора: приручник за студенте виших школа за образовање васпитача и за васпитаче*, Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Николић 2009:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, пето допуњено издање, Београд: Завод за уџбенике.
- Оусубел 1962:** David Paul Ausubel, „A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention”, In: *Journal of General Psychology*, 66 (2), 213–224. DOI:10.1080/00221309.1962.9711837.
- Охс и Шифелин 1994:** Elinor Ochs and Bambi Schieffelin, „The Impact of Language Socialization on Grammatical Development”, In: Paul Fletcher and Brian

MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell Publishing.

Петровачки 2004: Љиљана Петровачки, *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Змај.

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.

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.

Пијаже 1978: Жан Пијаже, *Структурализам*, превод Нада Поповић Перишић, Београд: Београдски издавачко-графички завод.

Пијаже и Инхелдер 1982: Жан Пијаже и Бербел Инхелдер (Jean Piaget, Barbel Inhelder), *Интелектуални развој детета: изабрани радови*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пијановић 1996: Петар Пијановић (уред.), *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пијановић 2014: Петар Пијановић (уред.), *Лексикон образовних термина*, прво издање, Београд: Учитељски факултет.

Пинкер 1994: Steven Pinker, *The Language Instinct*, New York: Harper Perrenial.

Пипер и сар. 2005: Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременог српског језика: проста реченица* (у редакцији Милке Ивић), Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.

Пипер и Клајн 2014: Предраг Пипер и Иван Клајн, *Нормативна граматика српског језика*, друго измењено и допуњено издање, Нови Сад: Матица српска.

Поткоњак и Шимлеша 1989: Никола Поткоњак и Петар Шимлеша (уред.), *Педагошка енциклопедија 1, [А–Љ]*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Загреб: ИРО „Школска књига”; Сарајево: СОУР „Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства; Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, ООУР Издавање уџбеника и уџбеничке литературе; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

- Радић 2004:** Јованка Радић, „Граматицке категорије у настави српског језика”, у: *Граматицки опис српског језика, 1/33: научни састанак слависта у Вукове дане*, Београд: Међународни славистички центар на Филолошком факултету, стр. 191–202.
- Радовић Тешић 2011:** Милица Радовић Тешић, *Граматицки и лингвистички појмовник*, Београд: Учитељски факултет.
- Речник књижевних термина 1986:** *Речник књижевних термина*, Београд: Институт за књижевност и уметност у Београду, Нолит. [Главни и одговорни уредник Милош Стамболић; уредник Слободан Ђорђевић.]
- Речник синонима 2008:** *Речник синонима*. Београд: Kornet. [Овај речник су уредили: Павле Ћосић и сар.]
- РМС 2011:** *Речник српскога језика*, измењено и поправљено издање, Нови Сад: Матица српска. [Овај речник су израдили: Милица Вујанић, Даринка Гортан Премк, Милорад Дешић, Рајна Драгићевић, Мирослав Николић, Љиљана Ного, Васа Павковић, Никола Ремић, Рада Стијовић, Милица Радовић Тешић, Егон Фекете.]
- Росандић 1988:** Драгутин Росандић, *Методика књижевног одгоја и образовања*, Загреб: Школска књига.
- Росић 2008:** Тиодор Росић, *Методика развоја говора – изабрани текстови*, Јагодина: Педагошки факултет.
- Симић и Јовановић 2007:** Радоје Симић и Јелена Јовановић, *Мала српска граматика*, екавско издање, Београд: Јасен; Београдско друштво за неговање и проучавање српског језика.
- Смиљковић и Милинковић 2008:** Стана Смиљковић и Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет; Ужице: Учитељски факултет.
- Сноу 1996:** Catherine Elizabet Snow, „Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes”, In: Paul Fletcher and Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Ohford: Blackwell Publishing.
- Станојчић и Поповић 1995:** Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Грамматика српскога језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојчић 2010:** Живојин Станојчић, *Грамматика српског књижевног језика*, Београд: Креативни центар.

- Стевановић 1962:** Михаило Стевановић, *Граматика српскохрватског језика: за више разреде гимназије*, четврто издање, Цетиње: Обод.
- Стевановић 1964:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик*, Београд: Научно дело.
- Стевановић 1975:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик 1*, треће издање, Београд: Научна књига.
- Стевановић 2004:** Михаило Стевановић, *Граматика српског језика: за средње школе*, Београд: Предраг & Ненад.
- Стернберг 2005:** Robert Jeffrey Sternberg, *Kognitivna psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap. [Ovu knjigu je prevela: Silvija Szabo et al.]
- Стојаковић 2009:** Петар Д. Стојаковић, *Наставна питања и задаци у свјетлу стваралачких процеса учења*, прво издање, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тамиш-Лемонда, Борнштајн и Баумвел 2001:** Catherine S. Tamis-LeMonda, Marc H. Bornstein and Lisa Baumwell, „Maternal Responsiveness and Children’s Achievement of Language Milestones”, In: *Child Development*, 72 (3), str. 748–767. DOI: 10.1111/1467-8624.00313.
- Тежак 1980:** Стјепко Тежак, *Граматика у основној школи: методичке основе наставе граматике хрватскога или српског језика у основној школи*, Загреб: Школска књига.
- Тежак 1996:** Стјепко Тежак, *Теорија и пракса наставе хрватскога језика 1*. Загреб: Школска књига.
- Титоне 1977:** Ренцо Титоне, *Примијењена психолингвистика: психолошки увод у дидактику језика*, Загреб: Школска књига. [Ову књигу је превела: мр Нивес Сиронић Бонефачић.]
- Толичкић 1966:** Иван Толичкић, *Дете упознајемо у игри*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије. [Превод са словеначког: Антун Скала.]
- Томасело 1997:** Michael Tomasello, Nameera Akhtar, Kelly Dodson and Laura Rekau, „Differential productivity in young children’s use of nouns and verbs”, In: *Journal of Child Language*, Vol. 24, str. 373–387. DOI: 10.1017/S0305000997003085.
- Флавел 1979:** Jonh Flavell, „Metacognitive development”, In: J. Scandura, *Structural proces theories of complex behavior*, 34(10), Steihoff and Noordhoff, American Psychologist.

- Фодор и сар. 1974:** Jerry Alan Fodor et al., *The Psychology of Language : an introduction to psycholinguistics and generative grammar*, New York: McGraw-Hill.
- Хјустон и Штробе 2003:** Miles Hewstone and Wolfgang Stroebe, *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*, Jastrebarsko: Naklada Slap. [Naziv dela u originalu glasi: Miles Hewstone and Wolfgang Stroebe, *Introduction to Social Psychology, A European Perspective*, 3rd ed., Oxford: Blackwell Publishers Ltd.; delo su preveli: Vera Ćubela et al.].
- Хоф 2003:** Erika Hoff, „The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech”, In: *Child Development*, 74 (5).
- Цветановић 2007:** Зорица Цветановић, „Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција”, у: *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 20 (3), Београд: Учитељски факултет, стр. 75–83.
- Цветановић и Келемен 2011:** Зорица Цветановић и Љиљана Келемен, „Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа”, у: *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 24 (1), Београд: Учитељски факултет, стр. 17–26.
- Цветановић и Келемен 2012:** Зорица Цветановић и Љиљана Келемен, „Унапређивање квалитета наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије”, у: *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 25 (1), Београд: Учитељски факултет, стр. 33–42.
- Цветановић 2013:** Зорица Цветановић, *Методичко тумачење басне*, прво издање, Београд: Учитељски факултет.
- Цветановић, Јанићијевић и Мићић 2013:** Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић и Вишња Мићић, *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*, Београд: Учитељски факултет. [Коришћена је скрипта, необјављена верзија приручника за студенте учитељских факултета.]
- Цветковић 1982:** Живорад Цветковић, *Усвајање појмова у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Црнковић 1979:** Милан Црнковић, „Нонсенсна граматика и стилистика Звонимира Балоба”, у: *Детињство: часопис о књижевности за децу*, Нови Сад: Змајево дечије игре, 5 (3), стр. 310–318.
- Чери и Левис 1978:** Louise Cherry and Michael Lewis, „Differential socialization of girls and boys: Implications for sex differences in language development”, In: Natalie

Waterson and Catherine Show (eds.), *The Development of Communication*, New York: Wiley, 189–197.

Чомски 1972: Ноам Чомски, *Граматика и ум*. Београд: Нолит.

Чуковски 1986: Корнеј Чуковски, *Од друге до пете*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Наслов оригинала гласи: *Од двух до пяти*, превела Љубинка Крешић.]

Шарановић-Божовић и Милановић-Наход 1997: Надежда Шарановић-Божовић и Слободанка Милановић-Наход, „Усвајање појмова у настави матерњег језика”, у: *Зборник института за педагошка истраживања*, 29 (29), Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 189–199.

Шешић 1962: Богдан Шешић, *Логика*, друго издање, Београд: Научна књига.

II

а) Наставни планови и програми и други прописи

Наставни програм за други, трећи и четврти разред 2006: *Наставни програм за други, трећи и четврти разред*, Београд: Просветни преглед Републике Србије.

Правилник о општим основама предшколског програма – Српски језик 2006: Правилник о општим основама предшколског програма, Београд: *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 14.

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, Београд: *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10.

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, Београд: *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1.

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, Београд: *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3.

б) Уџбеници

Васовић и Кораксић 2009: Драгана Васовић и Маја Кораксић, *Пчелица у вртићу [1] – радна свеска за предшколце из српског језика*, Чачак: Пчелица.

Жежељ-Ралић 2008а: Радмила Жежељ-Ралић, *О језику: српски језик за други разред основне школе*, прво издање, Београд: Klett.

Жежељ-Ралић 2008б: Радмила Жежељ-Ралић, *О језику: српски језик за трећи разред основне школе*, четврто издање, Београд: Klett.

Жежељ-Ралић 2008в: Радмила Жежељ-Ралић, *О језику: српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.

Игњатовић 2010: Јасна Игњатовић, *Кроз игру до знања*, Београд: Публик практикум.

Манојловић и Бабуновић 2008: Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Радна свеска: за други разред основне школе*, треће издање, Београд: Едука.

Маринковић и Марковић 2011: Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка – уџбеник за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2004: Симеон Маринковић, *Читанка за предшколце и млађе основце, Део 3, Деца могу да полете: [књижевност за децу]*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2008а: Симеон Маринковић, *Буквар: за први разред основне школе*, доштампавано издање, Београд: Креативни центар.

Маринковић и сар. 2008б: Симеон Маринковић и сар., *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2008в: Симеон Маринковић, *Забавна граматика 2*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2008г: Симеон Маринковић, *Забавна граматика за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2008д: Симеон Маринковић, *Забавна граматика за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

- Матијевић 2008:** Бранка Матијевић и сар., *Буквар за први разред основне школе*, Београд: Едука.
- Павловић 2007:** Дубравка Павловић, *Од слова до енциклопедије: буквар за први разред основне школе*, Београд: Klett.
- Прћић 2008:** Љубица Прћић, *Језичке поуке – приручник за други разред основне школе*, треће издање, Београд: Едука.
- Цветковић и сар. 2008:** Милован Б. Цветковић, *Жубор речи: поуке о језику за трећи разред основне школе*, четврто издање, Београд: Едука.
- Цветковић и Првуловић 2008:** Милован Б. Цветковић и Борислав Првуловић, *Поуке о језику: за четврти разред основне школе*, треће издање, Београд: Едука.

в) Извори

- Јокановић 2003:** Данило Јокановић, *Песме за децу: антологија српске поезије за децу*, Београд: Libretto.
- Коларов и Стевановић 2009:** Игор Коларов и Бранко Стевановић, *Е баш то! : избор из савремене српске поезије за децу*, лектира за 2. разред основне школе, прво издање, Београд: Завод за уџбенике.
- Коларов 2010:** Игор Коларов, *Цепне приче*, Нови Сад: Дневник.
- Лукић 1998:** Драган Лукић, *Врати ми кликере – избор песама за децу*, четврто, допуњено издање, Нови Сад: ИТП Змај.
- Радовић 1998:** Душан Радовић, *Лепо је све што је мало: изабране песме*, Београд: Драганић. [Ову збирку песама је приредио: Јован Зевлак.]
- Радовић 2004:** Душан Радовић, *Мали живот – песме и приче: [домаћа лектира за 1. и 2. разред основне школе]* прво издање, Београд: ЗУНС. [Ову лектуру је приредила Валентина Пешић-Хамовић.]
- Радовић 2012:** Душан Радовић, *Где је грешка?: поезија за децу*, Београд: Mascom ЕС/Booking. [Ову збирку поезије је приредио: Милан Миладиновић.]
- Радовић 2013:** Душан Радовић, *Гле, гле, све сама чуда: одабране песме за велику и малу децу*, Чачак: Пчелица. [Ову збирку песама је приредио: Горан Марковић.]
- Ршумовић 1998:** Љубивоје Ршумовић, *Смешна праиума*, прво издање, Нови Сад: ИТП Змај.

Стефановић 1978: Мирјана Стефановић, *Енца са креденца*, треће, измењено и допуњено издање, Нови Сад: Тирпанов.

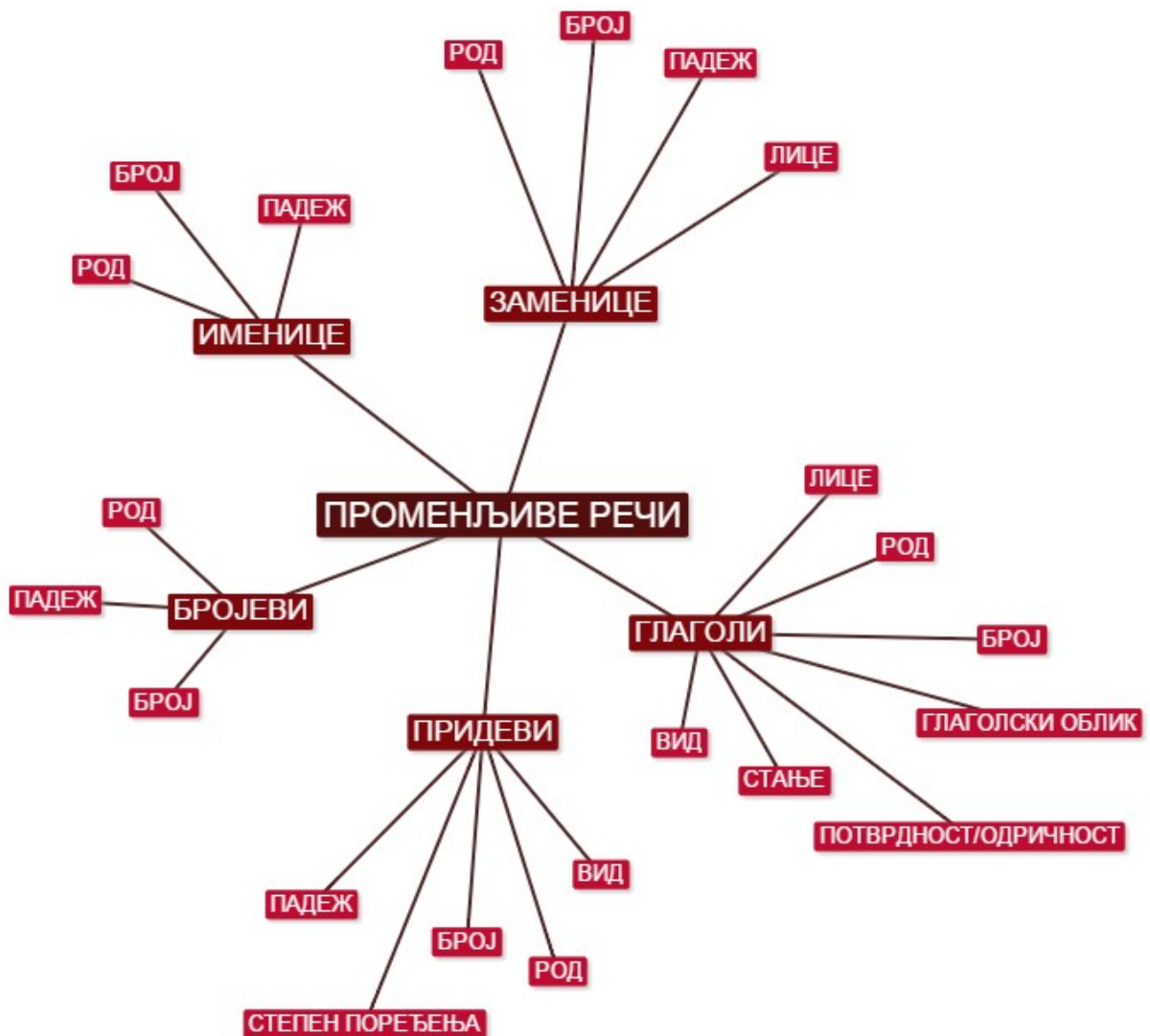
Стевановић 2007: Бранко Стевановић, *Зоолошка песмарица*, прво издање, Београд: Завод за уџбенике.

Стојковић 2002: Градимир Стојковић, *Пантологија новије српске пеленгирике за децу и младе*, Панчево: Mali Nemo.

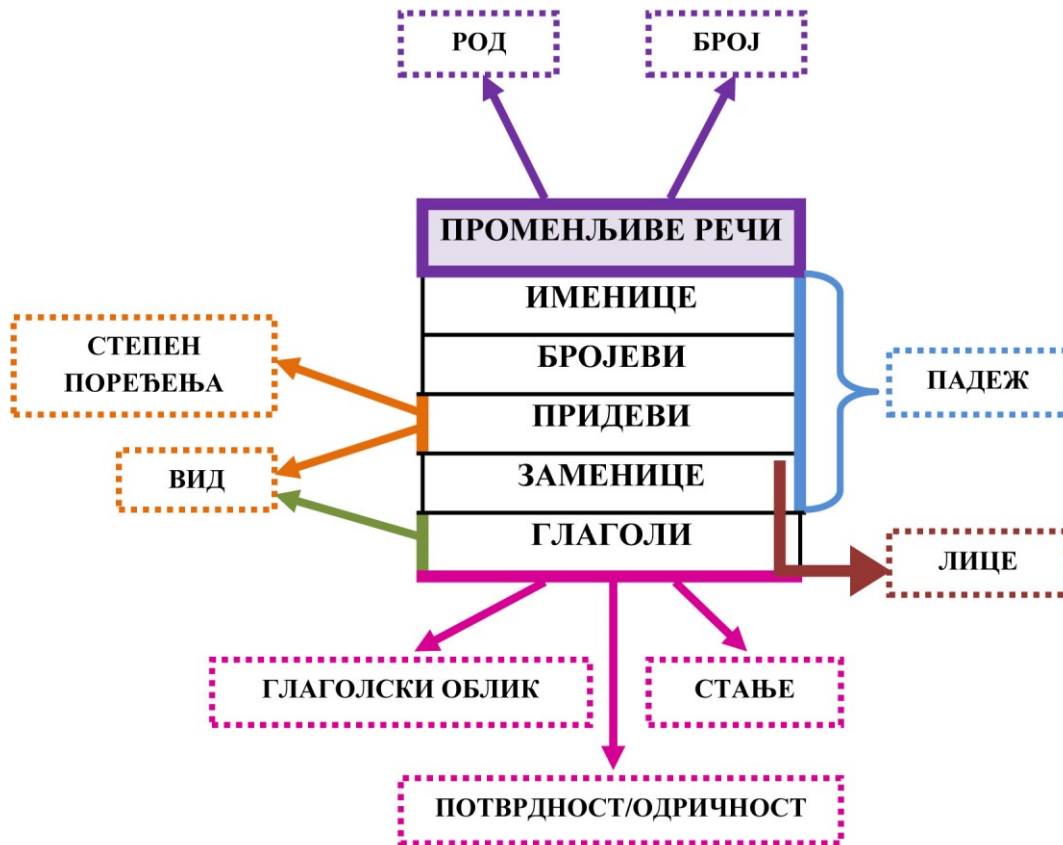
ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Појмовне мапе граматичких категорија променљивих врста речи

а) Мапа ума направљена помоћу компјутерског програма *Text 2 Mind Map*:



б) Схематски приказ направљен у корисничком (апликативном) програму *Microsoft Word*:



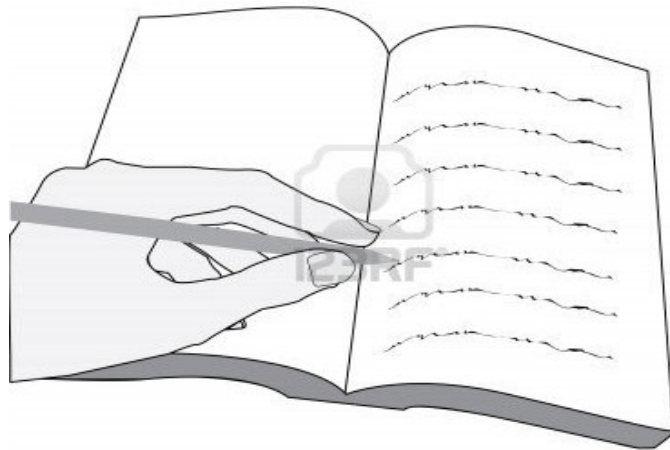
Прилог 2. Текстови нонсенсне форме који се могу искористити за усвајање правилних облика речи:

а)

СУПЕР-ПРИЧА О САНДРИ

Користећи дате речи, напиши причу о Сандри (која нема појма да ће о њој бити написана прича, али зато уме да купи цимет на рибљој пијаци).

Сандра, чека, жаба, авион, каменчић, цвикери, модрица, хемија, креда.



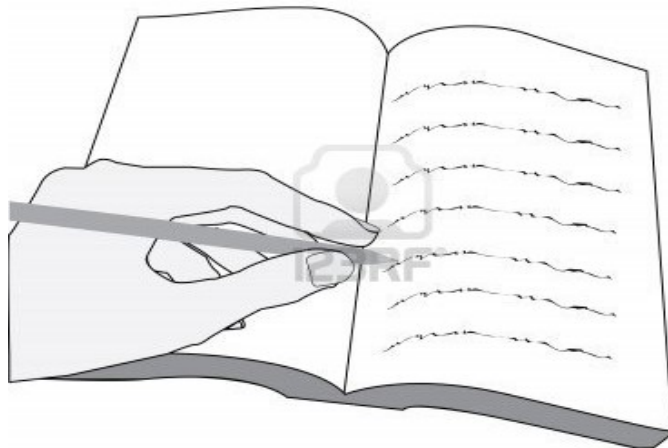
б)

ЧУДАН ДАН, СКРОЗ!

Јуче сам имао сасвим чудан дан. Отприлике, овако...

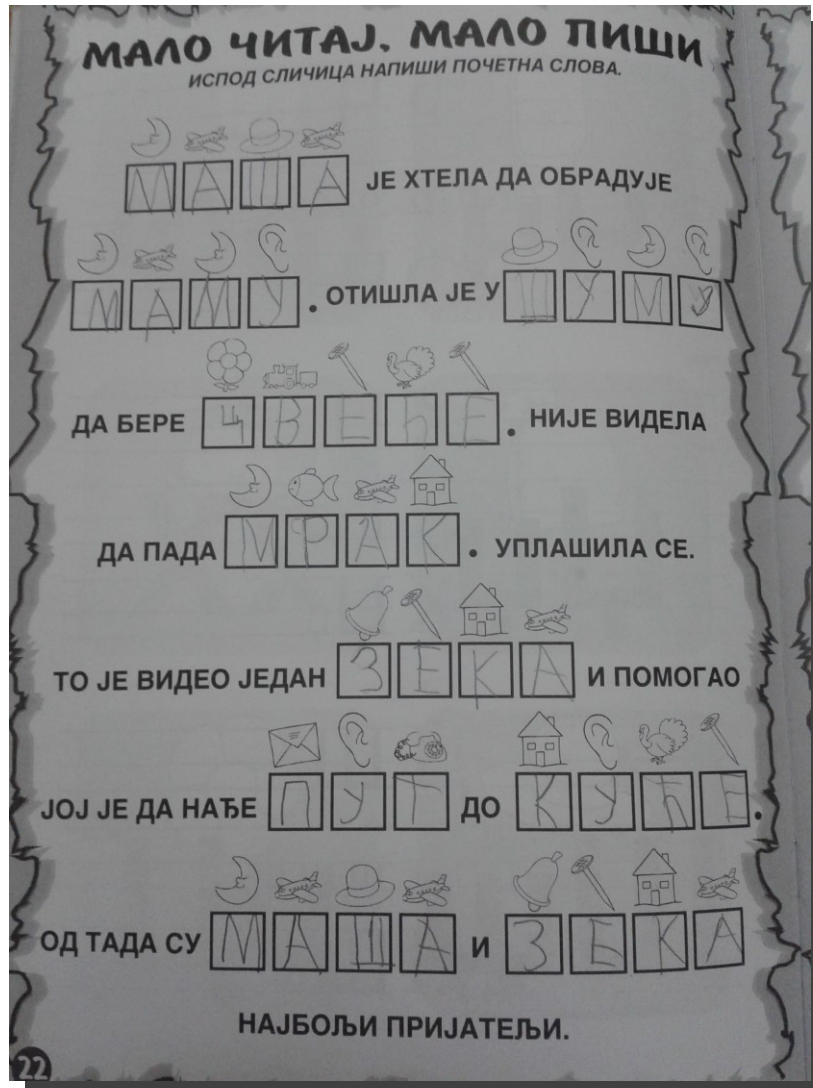
Чим сам се пробудио, угледао сам једну троугласту птицу. Летела је у цик-цак, а онда је одлетела. Одмах затим, приметио сам како један зелени паук џогира око моје куће. Мислио сам да сањам, али не! Он је упорно трчао, а ја за њим. Тако сам претрчао седам и по милиона километара. Када сам се уморио, сео сам на једну мирну и лепу корњачу. Каква грешка! Испоставило се да је то летећа корњача! Ух, летели смо бар 1012 пута око света. Тада сам приметио још неке чудне ствари: љубичасто море, глисту која свира виолину, свилени хеликоптер, књигу без листова, невидљиву тарту коју је целу неко појео (па зато и није имало шта да се види), школу која се гужва и баца кроз прозор, и слично.

Шта мислите, шта сам још видео?

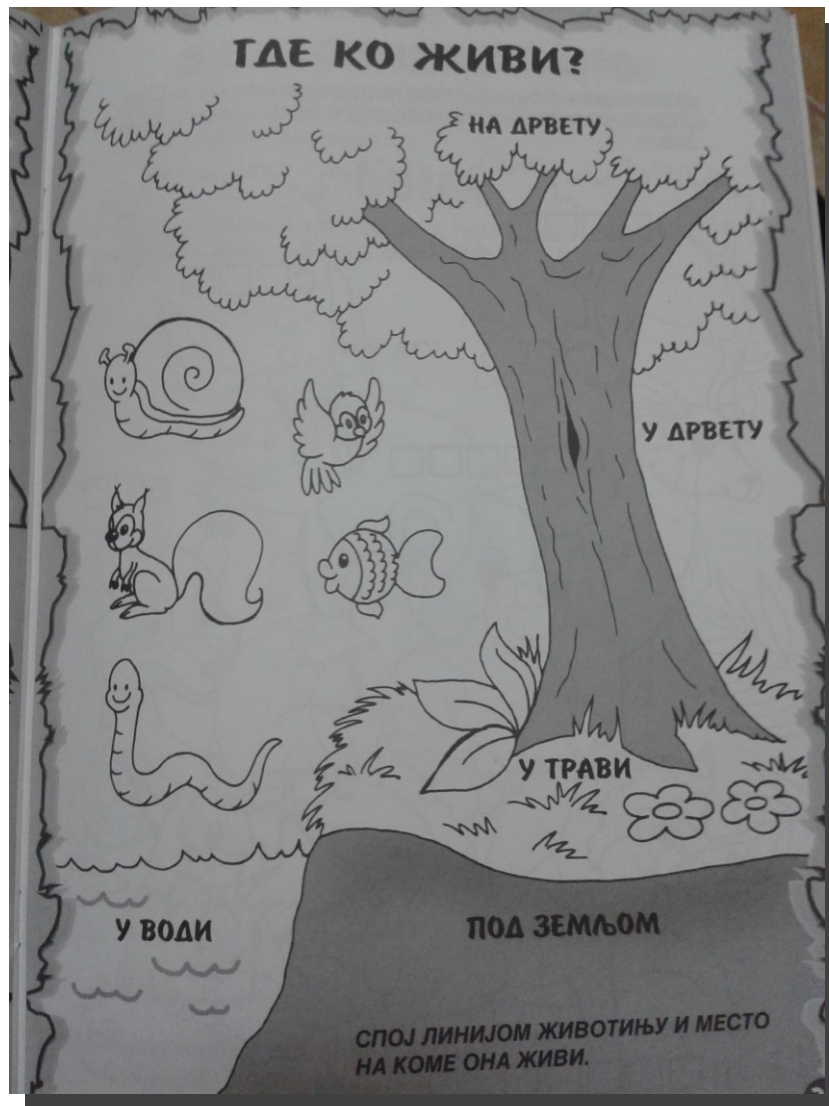


Тачно! Браво!
Ипак... А одакле ви то знате?

Прилог 3. Извод из уџбеника *Кроз игру до знања* издавачке куће Публик практикум, аутора Јасне Игњатовић (2010: 22):



Прилог 4. Извод из уџбеника *Кроз игру до знања* издавачке куће Публик практикум, аутора Јасне Игњатовић (2010: 39):



Прилог 5. Анкетни упитник за васпитаче

Поштована колегинице/поштовани колега,

Пред Вама је упитник који треба да покаже мишљења васпитача о нивоу усвојености морфолошких садржаја у предшколском периоду. Ваши одговори биће део узорка за израду докторске дисертације под називом „Методички приступ усвајању морфолошких облика речи”.

Унапред се захваљујем на сарадњи!

Љиљана Келемен, Учитељски факултет у Београду

Заокружите један од понуђених одговора и упишите одговор на линији:

Пол:

1. Женски 2. Мушки

Школска спрема:

1. Висока спрема (Висока школа или академске студије)
2. Виша школска спрема (Виша школа или Педагошка академија)
3. Средња школа (Учитељска школа)

Радно искуство:

- а) Мање од 1 године б) 1–5 година в) 5–10 година
г) 10–20 година д) 20–30 година љ) преко 30 година

Назив предшколске установе: _____

Место: _____

1. Како оцењујете језичко изражавање деце предшколског узраста?

- а) Врло добро;
б) добро;
в) лоше;
г) веома лоше.

2. Који методички приступ је најпоузданији при усвајању морфолошких облика речи?
- а) Експликативни (васпитач са децом, на примеру, објашњава морфолошку појаву);
 - б) проблемски (поставља се проблемска ситуација и решава се проблем);
 - в) истраживачки (деца самостално откривају морфолошку појаву на основу прочитаног текста);
 - г) _____.
3. Које путеве сазнања сматрате најфункционалнијим за усвајање морфолошких облика речи?
- а) Анализу и синтезу; б) упоређивање и аналогију; в) индукцију;
 - г) дедукцију; д) индукцију и дедукцију; ђ) _____.
4. Које методе рада најчешће користите на усмереној активности из *Развоја говора* ради лакшег усвајања морфолошких садржаја (правилних облика речи) интуитивним путем?
- а) Асоцијативну методу; б) методу запажања;
 - в) методу објашњавања; г) _____.
5. Коју морфолошку категорију деца најлакше, а коју најтеже усвајају интуитивним путем? Испред понуђених одговора напишите бројеве од 1 (најлакше усвајају) до 7 (најтеже усвајају). У наставку понуђених одговора дефинишите шта представља проблем деци предшколског узраста.

_____ род именске речи _____

_____ број именске речи _____

_____ падеж именске речи _____

_____ лице и број глагола _____

_____ потврдни и одрични облик глагола _____

_____ време вршења радње глагола _____

_____ степен поређења придева и неких прилога _____

6. Да ли користите књижевне текстове за лакше и логичније усвајање правилних облика речи?

а) Да б) Не

На који начин их користите? _____

7. Да ли користите књижевне текстове нонсенсне форме ради лакшег интуитивног усвајања морфолошких облика речи?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

8. Да ли користите књижевне текстове који су настали на игри граматичким формама и правилима?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

9. Да ли користите језичке игре нонсенсне форме при усвајању морфолошких садржаја у раду са децом на развоју говора?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

10. Које језичке игре, по Вашем мишљењу, помажу деци предшколског узраста да лакше и логичније усвоје морфолошке садржаје – правилне облике речи?

Још једном се захваљујем на сарадњи.

Прилог 6. Анкетни упитник за наставнике разредне наставе

Поштована колегинице/поштовани колега,

Пред Вама је упитник који треба да покаже мишљења наставника о неким аспектима наставе морфологије у млађим разредима основне школе. Ваши одговори биће део узорка за израду докторске дисертације под називом „Методички приступ усвајању морфолошких облика речи”.

Унапред се захваљујем на сарадњи!

Љиљана Келемен, Учитељски факултет у Београду

Заокружите један од понуђених одговора и упишите одговор на линији:

- | | | | |
|-----------------|--|-----------------|--------------------|
| Пол: | 2. Женски | 2. Мушки | |
| Школска спрема: | 4. Висока спрема (Учитељски факултет) | | |
| | 5. Виша школска спрема (Педагошка академија) | | |
| | 6. Средња школа (Учитељска школа) | | |
| Радно искуство: | а) Мање од 1 године | б) 1–5 година | в) 5–10 година |
| | г) 10–20 година | д) 20–30 година | ђ) преко 30 година |

Назив основне школе и место: _____

- Како оцењујете познавање садржаја из морфологије код ученика четвртог разреда?
 - Познавање је веома добро.
 - Познавање је добро.
 - Познавање је довољно.
 - Познавање није довољно.
- Колико су садржаји из морфологије присутни у уџбеницима од другог до четвртог разреда?
 - У довољној мери;
 - Недовољно.

3. Да ли ученици на крају четвртог разреда, према Вашој процени, разликују морфолошке од синтаксичких облика речи (нпр. да ли мешају именицу и субјекат)?
- а) Да ... Колико посто деце разликује наведене облике речи? _____
- б) Не ... Колико посто деце не разликује наведене облике речи? _____
- ... Које облике речи не разликују? _____
4. Који методички приступ је најпозданији у настави морфологије?
- а) Експликативни (индуктивно-дедуктивни);
- б) проблемски (проблемска ситуација и решавање проблема);
- в) истраживачки (самостално истраживање текста);
- г) _____.
5. Које путеве сазнања сматрате најфункционалнијим за усвајање морфолошких облика речи?
- а) Анализу и синтезу; б) упоређивање и аналогију; в) индукцију;
- г) дедукцију; д) индукцију и дедукцију; ђ) _____.
6. Које методе рада користите у настави граматике ради лакшег усвајања морфолошких облика речи?
- а) Текст методу; б) методу разговора; в) илустративно-демонстративну методу;
- г) _____.
7. Које методе рада сматрате најпозданијим у настави морфологије?
- _____
8. Коју морфолошку категорију ученици најлакше, а коју најтеже усвајају? Испред понуђених одговора напишите бројеве од 1 (најлакше усвајају) до 7 (најтеже усвајају). У наставку понуђених одговора дефинишите шта представља проблем ученицима.
- _____ род именске речи _____
- _____ број именске речи _____
- _____ падеж именске речи _____
- _____ лице и број глагола _____
- _____ потврдни и одрични облик глагола _____

_____ време вршења радње глагола _____

_____ степен поређења придева и неких прилога _____

9. Да ли користите лингвометодичке текстове за логично усвајање обличних категорија променљивих врста речи?

а) Користим; б) не користим; в) користим понекад.

10. На који начин обрађујете лингвометодичке текстове?

а) Постављам питања везана за језичку појаву.

б) Ученици сами откривају језичку појаву.

в) _____

11. Да ли користите књижевне текстове нонсенсне форме ради усвајања морфолошких облика речи?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

12. Да ли користите књижевне текстове који су настали на играма граматичким облицима и правилима ради лакшег усвајања морфолошких облика речи?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

13. Да ли користите језичке игре нонсенсне форме при усвајању морфолошких садржаја у настави граматике?

а) Да б) Не

Молимо Вас да образложите свој одговор. _____

14. Које језичке игре, по Вашем мишљењу, помажу ученицима да лакше и систематичније усвоје морфолошке садржаје – правилне облике речи?

Прилог 7. Тест за децу предшколског узраста у функцији испитивања системске усвојености морфолошких облика речи

Заокружити један од понуђених одговора и написати тражене податке:

Пол: а) женски б) мушки
Узраст детета: а) 5, 5 година б) 6 година в) 6, 5 година
Предшколска установа: _____
Објекат: _____
Место: _____

1. Синтаксичка игра: Допуни реченицу (деца се читају реченице које треба да допуне):

- У пролеће се птице враћају из _____.
- У реци живе _____.
- Зимом је река замрзнута, а лети се деца у њој _____.
- Зећ једе шаргарепе, а мачка _____.
- На глави носимо капу, а на ногама _____.
- Ја имам сестру, а моја сестра има _____.
- Дању нам светли Сунце, а ноћу _____.
- Небо је плаво, а облаци су _____.
- Деца се обично боје _____.
- Људи ходају по _____.

2. Дечи се чита песма *Где је грешка* Душана Радовића (најмање два пута), те се ради постављени задатак:

Слонови не вољу
да их ноге болу.
Кад се само сету
и они полету
да не иду пешке.
И ту нема грешке.

Где је грешка?

Не каже се ВОЛУ
него _____,
и не може БОЛУ
него _____,
и не иде СЕТУ
него _____,
и не ваља ЛЕТУ
него _____.

Напомене или запажања: _____

3. Деци се чита песма *У шпајзу* Душана Радовића (најмање два пута), те се ради постављени задатак:

У шпајзу има један сира
и парцов једе тога сира
без обзира

А парцов једе тога сира
и баш њега много брига
углавном да је њему стига
Ал у тај парцов дође болес
пређе у њега из тај сира
и почме њега деранжират

И почме њега деранжират
и деранжират и деранжират
свакога дана деранжират

Боли парцова његов стомак
као да има једно стврдло
и мисли да ће умрети одма

Можем мислити како му је
у његов стомак кад га врти

Задатак:

Где је грешка?

Није

Него (пишу се одговори деце)

један сира

парцов

тога сира

стига

у тај парцов

болес

из тај сира

почме

стврдло

одма

у његов стомак

можем

Напомене или запажања: _____

Прилог 8. Тест за ученике четвртог разреда основне школе

Поштовани учениче,

Пред тобом је тест који треба да попуниш како би помогао у једном истраживању. Твоји одговори биће део узорка за израду докторске дисертације.

Унапред се захваљујем на сарадњи!

Љиљана Келемен, Учитељски факултет у Београду

Заокружи један од предложених одговора и упиши на линијама потребне податке:

Пол: 1. Женски 2. Мушки

Твој општи успех на крају првог полугодишта овог разреда:

1. Недовољан 2. Довољан 3. Дobar 4. Врлодобар 5. Одличан

Основна школа: _____

Место: _____

1. Напиши род и број подвучених речи:

Реч	Род	Број
вредан <u>ученик</u>		
тешки <u>задаци</u>		
ливадско <u>цвеће</u>		
<u>она</u> жена		
<u>укусни</u> колачи		
<u>добро</u> дете		
<u>две</u> учитељице		
<u>први</u> час		

2. Попуни табелу тако што ћеш написати облике речи за други пол осталих родова:

Мушки род	Женски род	Средњи род
	кокошка	
пас		
		ждребе
жирафа		

3. Попуни табелу:

Једнина	Множина	Збирна именица
дете		
брат		
камен		
лист		
цвет		
грana		

4. Допуни следеће реченице именицом *пролеће*:

_____ је најлепше годишње доба. _____ се сви радују.
 С _____ стигну и ласте и роде. О _____ су писали многи
 писци. Хеј, _____ је дошло у наш крај!

5. Допуни следеће реченице одговарајућим речима:

Ти си ученик _____ (четврти) разреда. Са _____ (ти) у клупи седи
 Ана. Сутра _____ (ићи) у позориште. Са _____ (Ана) ћеш
 причати о _____ (утисак) са представе.

6. Допуни следеће реченице глаголом *учити*:

Ја учим, ти _____, он _____, ми _____, ви _____
 и они _____ песму о пролећу.

7. Састави реченицу од речи: књига, Ана, читати, занимљив. Напиши је у:
- а) прошлом времену: _____;
 - б) садашњем времену: _____;
 - в) будућем времену: _____.
8. Од понуђених потврдних реченица направи одричну:
- Разумем енглески. _____
 - Пишем састав за домаћи задатак. _____
 - Задатак је тежак. _____
9. Допуни следеће реченице на исти начин као у првој реченици користећи понуђене придеве:
- Моја свеска је уредна, али његова је уреднија од моје. (уредан)
 - Моја торба је велика, али његова је _____ од моје. (велики)
 - Мој цртеж је добар, али његов цртеж је _____ од мог. (добар)
 - Ја сам висок, али мој друг је _____ од мене. (висок)
 - Мама је строга, али тата је _____ од ње. (строг)
 - Ја брзо трчим, али је он _____ од мене. (брз)
 - Јак сам, али је он _____ од мене. (јак)
10. Допуни следеће реченице на исти начин као у првој реченици користећи понуђене придеве:
- Ми смо најбољи ученици четвртог разреда. (добар)
 - Ви сте _____ у разреду. (брз)
 - Они су _____ у групи. (јак)
 - Она је била _____ на такмичењу у читању. (спора)
 - Ово је _____ задатак. (једноставан)

Захваљујем се на сарадњи!

Прилог 9. Мишљење наставника о присутности садржаја из морфологије у уџбеницима од другог до четвртог разреда основне школе

Табела 44. Мишљење наставника о присутности садржаја из морфологије у уџбеницима од другог до четвртог разреда основне школе

Одговори наставника разредне наставе	f	%
У довољној мери	62	58,5
Недовољно	44	41,5
Укупно	106	100

Прилог 10. Мишљење наставника о томе да ли ученици на крају четвртог разреда основне школе разликују врсту речи од њихове службе у реченици

Табела 45. Мишљење наставника о томе да ли ученици на крају четвртог разреда основне школе разликују врсту речи од њихове службе у реченици

Одговори наставника разредне наставе	f	%
Да	83	78,3
Мањи број ученика не разликује	12	11,3
Већи број ученика не разликује	11	10,4
Укупно	106	100,0

Прилог 11. Избор најпозданијих метода у настави морфологије према мишљењу наставника

Табела 46. Избор најпозданијих метода у настави морфологије

Најпозданија метода у настави морфологије	f	%
Текстуална метода	28	26,4
Текстуална метода и дијалошка метода	16	15,1
Текстуална метода и илустративно-демонстративна	12	11,3
Комбинована метода	9	8,5
Илустративно-демонстративна метода	8	7,5
Дијалошка метода и илустративно-демонстративна метода	6	5,7
Дијалошка метода	6	5,7
Текст метода, дијалошка и илустративно-демонстративна метода и метода решавања проблема	5	4,7
Текстуална метода, дијалошка и илустративно-демонстративна метода	3	2,8
Текстуална метода, дијалошка метода, илустративно-демонстративна метода, метода решавања проблема и метода откривања	1	0,9
Демонстративне и вербалне методе	1	0,9
Игровна метода	1	0,9
Истраживачка метода	1	0,9
Откривачка метода	1	0,9
Нисам сигуран	8	7,5
Укупно	106	100

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Љиљана Ј. Келемен рођена је 1985. године у Вршцу. Основну школу и гимназију (општи смер) завршила је у родном месту. Школске 2004/2005. године уписала је Учитељски факултет у Београду, Наставно одељење у Вршцу и дипломирала је 2008. године на предмету Методика наставе музичке културе са темом *Садржаји уџбеника Музичке културе као модус подстицања креативности и стваралаштва из других области у разредној настави*. Факултет је завршила у року са високим општим успехом и стекла је звање мастер професора разредне наставе. Као студенту генерације на Учитељском факултету у Београду свечано су јој уручене диплома и награда на *Свечаној додели диплома дипломираним учитељима и васпитачима*. Након завршеног Учитељског факултета, октобра 2008. године уписала је Докторске академске студије на смеру Методика наставе српског језика и књижевности. Тема за израду докторске дисертације „Методички приступ усвајању морфолошких облика речи”, под менторством проф. др Милице Радовић Тешић и проф. др Зорице Цветановић, коментора, одобрена јој је септембра 2013. године.

Од октобра 2008. године ради по позиву као сарадник-асистент у настави на Учитељском факултету у Београду, у Наставном одељењу у Вршцу, на предмету Методика наставе српског језика и књижевности. Од октобра 2010. године ради у звању наставника за извођење практичне наставе (вежби) на предметима Методика развоја говора и Методика развоја говора деце јасленог узраста на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу. Осим тога, ангажована је и као сарадник проф. др Милоша Ђорђевића на предмету Књижевност за децу.

У октобру 2011. године учествовала је у оснивању Језичког клуба Високе школе који броји тридесетак активних чланова, односно студената чији је матерњи језик српски, румунски и ромски. У оквиру Клуба учествовала је у организацији представа за децу на Високој школи и у објектима вршачке предшколске установе које су се изводиле више од педесет пута. Такође је учествовала у реализацији више од двадесет инклузивних радионица са децом и омладином из Удружења „Отворено срце света” из Вршца, потом у припреми студената за свечани почетак академске/школске године, као и за промоције књига домаћих и страних професора и књижевника.

Ангажована је као члан организационог одбора у оквиру Међународног научног скупа о даровитима, који 22. године организује Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу.

Учествовала је на више научних и стручних скупова и конференција у организацији Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу, Учитељског факултета у Београду и Филозофског факултета, Универзитета у Источном Сарајеву. Такође је учествовала на пројектима међународног и националног значаја у организацији Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу и Универзитета „Јоан Слатић” из Темишвара, Удружења „Истраживачи Роми” из Жабља и Удружења уметника за истраживање и стваралаштво у области сценских уметности БАЗААРТ из Београда. Објавила је пет уџбеника за студенте Високе школе у коауторству и двадесетак научних и стручних радова, већином из наставних и научних области Методика наставе српског језика и књижевности, Методика развоја говора и Књижевност за децу.

Изјава о ауторству

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Амбрана Келесмен

број индекса 13/2008 д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Методички приступ усвајању морфолошких облика речи

- 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, _____

Амбрана Келесмен

1. Ауторство - Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ольгана Калетен
Број индекса 13/2008 Д
Студијски програм Докторске студије из дидактичко-методичких наука
Наслов рада Методички приступ усвајању морфолошких облика речи
Ментор проф. др Милана Радовик Милић
Потписанија Ольгана Калетен

Изјашњујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предложио 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 _____

Ольгана Калетен

Изјава о коришћењу

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Методички приступ усвајању морфолошких облика речи

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, _____

Александра Јелена