

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

---

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

# ЗБОРНИК

*Института  
за педагошка  
истраживања*

---

ГОД. XXXIII, БР. 33

БЕОГРАД

2001.

---

## ПРЕПРИЧАВАЊЕ КАО СРЕДСТВО ЗА ПОДСТИЦАЊЕ КУЛТУРЕ ГОВОРА У ШКОЛИ

*Резиме.* У школским плановима и програмима истиче се важност препричавања као посебног облика рада на развијању говорног и писаног израза. Поставља се питање: каква је природа препричавања ученика који тек почињу да уче препричавање по захтеву наставника и да ли поменути облик рада води шаблонском усвајању вербалних сложаја или развијању говорног израза, закључивања и мишљења ученика. Предмет рада је *уознавање природе децјег препричавања* као најчешћег вида вежбања, који се у основној школи користи за развијање децјег говорног израза. Истраживање је спроведено на узорку ученика првог разреда основне школе (N=52), с циљем унапређивања методичког приступа развоју једног вида говорног понашања ученика. Узорак је намеран, подељен на три групе испитаника: изразито ћутљиви, просечни и изразито говорљиви. Узорак језичке грађе представљају спонтани израз и препричавање прочитане басне. Утврђени су следећи показатељи: разумевање басне, разлике између басне као теста и ученичког начина препричавања, артикулационе и граматичке грешке, креативност у децјем препричавању. Показало се да тест-басна подстиче испитанике на проширивање обима речника. Природа таквог речника има двоструки карактер: (а) речи познате по значењу у препричавању замењују се синонимима; (б) појава уношења нових речи које замењују предахе у мислима. Приликом препричавања није присутна тежња ка закључивању по утврђеним шаблонима и извођењу поуке. Басна као врста прозног израза може се користити у развијању децјег речника и подстицању препричавања.

*Кључне речи:* школски језик, породични језик, препричавање, басна, култура говора.

Говор је, пре свега, *средство друштвеног споразумевања*, средство исказивања и разумевања (Виготски, 1977). Најпресуднији утицај на развој говора после породице има школа. Школски језик и породични језик нису истоветне категорије. Породични језик нема потпуну и праву употребну вредност за дете ван породичног и психолошког блиског круга саговорника. Поласком у школу, деца се сусрећу са потпуно новим чиниоцима који утичу на њихов говорни развој, уче се новом типу комуникације у којој се јасно раздвајају нивои формалног и неформалног говора, а наглашавају стандарди исправности. Са проширивањем социјалне средине развија се говорни израз који захтева већу граматичку оформљеност и бољу значењску разлученост речи (Васић, 1977). Комуникација у породичној средини је спонтана, док је у школској средини комуникација диригована. Деца у школи уче школски језик, који се од породичног језика разликује по ситуацији: непозната средина, не постоји психолошка блискост за успостављање лакше комуникације, спутавање покрета (на при-

мер, "Стани мирно, па лепо кажи" је реченица која спутава дете у мишљењу и говору), непознати језички стилови карактеристични за одређене школске предмете, учење специјалног техничког речника – *језика којим се говори о језику* или метајезика.

Чини се да пажња стручњака није довољно усмерена на значај који комуникација има за дете у почетним разредима основне школе, као и на разлике између два језичка кода: породични и школски. Неопходно је усмерити пажњу наставника на разлике у језичкој комуникацији дете-одрасли, као и на разлике у новој социјално-психолошкој ситуацији за дете. На почетку школовања врло је важан психолошки контакт наставника са учеником како би се дете ослободило страха од говора пред непознатим слушаоцима. Од наставника се очекује да буде осетљив за унутрашња доживљавања ученика, да буде пријемчив за њихове емоције и да пружи подршку њиховом самопоуздању (Хавелка, 1980). На први поглед, проблем може изгледати безначајним, јер се претпоставља да боравком у школи дете може спонтано да преброди прву кризу страха од говора у непознатој средини. Међутим, у том периоду стварају се прве рђаве говорне навике узроковане неприпремљеношћу детета за школску говорну комуникацију, као и не обраћањем пажње наставника на тешкоће ученика у новој комуникационој ситуацији. Последице могу бити разноврсне. У литератури је забележен нагли пораст муцања које је последица стреса услед навикавања на услове школског режима у којима дете треба без страха и прилагођено захтевима наставника да говори (Van Riper, 1955). Емоционални, интелектуални, органски и средински чиниоци могу да поремете нормалан развитак говора, о чему школа мора да води рачуна. Од срединских чинилаца који утичу на правилан развитак говора издвајамо: дијалекатска средина, социокултурна средина, билингвална средина, деца из мигрантских породица. Бернштајн у својој теорији о посебности језика "нефаворизоване" средине, истиче да припадност "нефаворизованој" средини редукује дететове говорне способности, што се касније испољава у тешкоћама учења, читања, проширивања речника, флексибилног говора, дужине реченице, разумевања вербалног израза (Миљак, 1973).

Један од приоритетних задатака основне школе у погледу говорног васпитања и образовања јесте отклањање рђавих говорних навика (Васић, 1977). Наставник који ради на развијању говора ученика треба да представља добар модел говора за своје ученике, јер говор се учи првенствено подражавањем других. Присталице теорије социјалног учења истичу да понашање које служи као модел може често да поништи учинке директног подучавања. Испитивања показују да се учење по моделу брзо одвија и да се тако усвајају већи делови или чак целовити обрасци понашања (Бандура, 1982). Према мишљењу представника теорије културно-историјског развоја, језички развој одвија се путем подражавања, при чему се под *подражавањем* подразумева стваралачки процес, а не пресликавање онога што у језику околине дете чује (Чуковски, 1986). Свакако, имитација у развоју језичког израза може бити корисна не само за почетак развитка неке језичке структуре, већ и за подстицање њеног даљег развоја. Испитивања развитка артикулације код деце на узрасту од три до девет

година (Васић, 1971) показала су да веза између артикулације учитеља, васпитача и њихових васпитаника несумњиво постоји. Осим тога, уколико учитељ има већи број негативних артикулационих црта у говору, утолико ће више утицати на своје васпитанике, посебно ако између њих постоји и емоционална веза. Истиче се да од природе наставничког говора у знатној мери зависи и преношење образовних садржаја. Расправљајући о значају афективних фактора (емоционални, мотивациони или различити ставови говорника према саговорнику или теми говорења) у усвајању матерњег језика, Чуковски (1986) закључује да деца никад не би научила ниједан језик ако би се користила само сазнајним операцијама. Дете до осмишљавања долази интуитивно, захваљујући изузетној осетљивости на емоционално звучање речи.

Не смемо губити из вида чињеницу да се у почетним разредима основне школе зачиње језгро за стварање културе говорне комуникације у школи, што је један од битних услова за успех у учењу. Напредак у многим областима наставног програма умногоме зависи од добрих језичких основа. У животу није довољно да се нешто зна, већ да се покаже шта се зна, колико се зна, да се успешно пренесе порука коју оцењују саговорници у комуникацији. Управо од развијености или недовољне развијености система говорних средстава (од фонема до сложених синтаксичких структура) зависи да ли ће ученик у већој или мањој мери бити схваћен и, зависно од тога, бити боље или лошије оцењен (Хркаловић, 1982). На основу података из литературе, сазнајемо за неспоразуме који остају до краја школовања јер је нешто погрешно изговорено, чуто и схваћено. Особине које чине срж доброг говора, свакако су: осмишљеност, сврсисходност, правилност, гласност, јасност и живост изражавања. Од почетних разреда основне школе ученике би требало упознавати са правилним артикулисањем, пажљивим одабирањем речи, лепотом усменог песничког израза (Васић, 1977). Ученик тако постаје свестан говорних стандарда и језичких норми шире друштвене средине у којој живи. У најширем смислу, говорна култура је брига за осмишљено споразумевање, изражавање, неговање личног израза, стварање и разумевање сопствене говорне личности, односно личности уопште (Васић, 1998а). Говорна култура почива на добром слушању, осмишљености, сврсисходности, граматичкој и гласовној правилности, живости, гласности, јасности, стваралаштву, уочавању чињеница и одговорности у изражавању. Потребно је да се наставници упознају са основним принципима развијања културе говора, и да у том погледу педагошки утичу на ученике, што је крајњи циљ наставе матерњег језика.

На основу прегледа литературе из области културе говора, можемо закључити да би било корисно за ученике да се настави са развијањем новог методичког приступа у настави културе говора, коришћењем досадашњих резултата истраживачког приступа упознавања дечјег говора, културе изражавања и дечјег когнитивног развоја у самом наставном процесу. Није довољно настојање наставника да ученике уведе у стандардни језик искључиво наставом граматике. Опште је познато да суштина наставе матерњег језика није само у упознавању матерњег језика и његових особина и структура, већ и у стицању спо-

способности да се језик користи као незаобилазни чинилац интелектуалног развоја, и то у доба када се на тај развој може највише утицати (Лукић, 1982). Потребно је да наставник обрати пажњу на сопствени говор, да говор прилагоди коду детета, да ослободи дете од страха да ће погрешити, да пробуди код детета жељу за комуникацијом у школској ситуацији. Резултати испитивања показују да наставник на часовима обраде новог наставног градива говори, у просеку, 8.32 пута више од свих ученика скупа, што ће рећи да он на таквим часовима говори, просечно, око 34 минута (Баковљев, 1998). Аутор напомиње да је запрепашћујуће много наставника који ново наставно градиво обрађују претежно монолошки. На часовима утврђивања, увежбавања и проверавања онога што се учило и научило ситуација је нешто повољнија, али и на њима наставници говоре превише, а ученици недовољно. Аутор наводи податак да наставници, који на часовима обраде новог градива настоје да свом монологу претпоставе разговор с ученицима, најчешће прибегавају различитим облицима спречавања ученика да несметано говоре. У школској ситуацији ученик постепено губи способност постављања питања услед захтева наставника да ученик поставља питања само када му се одобри, што је у суштини погрешан васпитни поступак (Mc Carthy, 1930). Дете млађег школског узраста је радознано, пуно потребе за сазнавањем непознатог, тежње ка новом што га подстиче на активност. Стога, ученицима треба дати слободу да постављају питања. Врло је важно научити дете да само себи поставља питања и да уме да их поставља другима. Истиче се значај *посредног утицаја* наставниковог говора на ученике који проистиче из прихватања и разјашњавања ученикових питања, на стварање повољне атмосфере за активно учешће ученика у настави (Flanders, 1963, 1970). Дечје питање требало би да има врло значајну васпитну функцију, али у актуелној основној школи та функција је занемарена. Дечје питање из позиције наставника најчешће се доживљава као ометајући чинилац (Павловић, 2001). У наставној пракси присутна је појава *псеудоактивизације* ученика: навођење ученика да на постављено питање одговарају насумице; захтевање од ученика да механички допуњују наставникове започете речи или реченице; сугерисање одговора на постављена питања (Баковљев, 1983). Сваки наставник који жели да помогне, а не да штети дечјем развоју, мора да одбаци пасивну и прихвати активну наставу у којој ученици уз помоћ наставника стичу, сређују искуства, расуђују и проверавају веродостојност својих појмова, судова и закључака.

*Један поглед на проблем говорне комуникације  
у првом разреду основне школе*

У почетној настави матерњег језика ученици се сусрећу са различитим облицима говорног понашања који су предвиђени наставним планом и програмом: описивање, препричавање и причање. Наведени облици говорног понашања имају своја правила чији је циљ развијање комуникације. Пре поласка у школу, у спонтаним дечјим играма постоје зачеци поменутих облика говорног понашања. У школи спонтана комуникација деце уступа место диригованој комуни-

кацији: ученици описују, причају и препричавају по захтеву наставника. Неопходно је да наставник у раду са децом прилагоди своје дидактичко-методичке захтеве децјем спонтаном искуству.

У нашим школским плановима и програмима истиче се важност *препричавања* као посебног облика рада на развијању говорног и писаног израза. Поставља се питање: каква је природа препричавања ученика који тек почињу да уче препричавање по захтеву наставника и да ли поменути облик рада води аутоматизовању вербалних способности и шаблонском усвајању вербалних сложаја или води развијању говорног израза, закључивања и мишљења ученика. Да бисмо добили одговоре на постављена питања предузели смо истраживање које има за предмет *уознавање природе децјег препричавања* као најчешћег вида вежбања, који се у основној школи користи за развијање децјег говорног израза. Истраживање је спроведено на узорку ученика првог разреда основне школе, с циљем унапређивања методичког приступа развиту једног вида говорног понашања ученика. Определили смо се за млађи школски узраст због: (а) нових утицаја које доживљава субјект на плану језичког развоја, при чему је утицај васпитно-образовног процеса један од најзначајнијих; (б) развојних обележја у усвајању речника (линија раста речника пење се до отприлике осме године када опада, да би око десете године дошло поново до наглог пораста броја речи); (в) могућности утицања добрим примером на правилан развитак говора (на млађем школском узрасту још увек нису аутоматизоване погрешне језичке навике). Узорак је намеран, подељен на три групе испитаника: изразито ћутљиви, просечни и изразито говорљиви (табела 1). Поделу на групе извршио је наставник према субјективним критеријумима. Полазећи од претпоставке да степен говорљивости ученика условљава успех у наставном процесу, настојали смо да испитамо језичке особености ћутљивих, просечних и говорљивих ученика приликом препричавања и истакнемо потребу за унапређивањем васпитно-образовног процеса која се може изразити кроз индивидуализацију тог процеса. Увек треба имати на уму да су деца школског узраста у развоју, да сваки ученик напредује у складу са својим индивидуалним темпом развитака који измиче зацртаним наставним програмима, што значи да је сваки *фронтални приступ* учењу неадекватан.

Табела 1: Преглед испитаника према степену говорљивости (f)

Ученици	Прво одељење	Друго одељење	Укупно
Говорљиви	7	9	16
Просечни	9	8	17
Ћутљиви	11	8	19
Укупно	27	25	52

Узорак језичке грађе представљају спонтани израз и препричавање прочитане басне. За препричавање је одабрана басна *Два јарца*, једноставна, кратка и разумљива (Тимотијевић, 1994). Басна се састоји из десет реченица и 56 речи.

Ово испитивање имало је све карактеристике теренске студије. Испитивање је обављено на почетку другог полугодишта 2001. године, у једној земунској основној школи. Испитаници су били ученици првог разреда. Школа и одељења бирани су насумице. Испитано је укупно 52 ученика. Ученицима је прочитана басна *Два јарца*. Басну је читао испитивач који је био познат разреду и радо прихваћен. Ученици су добили упутство да басну, без претходне припреме, препричају својим речима. Басну је препричавао сваки ученик појединачно, без присуства других ученика. Препричавање је снимано на магнетофону. У неформалним разговорима испитивач је настојао да ослободи децу и да тестирање и снимање на магнетофону схвате као занимљив догађај. Препричавање сваког појединца скидано је са траке и преписано тачно онако како се ученик изражавао, са свим пратећим нејезичким елементима у току препричавања: застајкивања, понављања, поштапалице, неразумљиво мрмљање, грешке у артикулацији, паузе у говору, морфолошке и синтаксичке грешке. Свако појединачно препричавање представља слику личног говорног израза испитаника на основу којег су направљени, методом фреквенцијских речника, појединачни речници и скупни фреквенцијски речник који се упоређивао са фреквенцијским речником басне *Два јарца*. Квантитативни и квалитативни показатељи обрађени су основним статистичким мерама: тест значајности разлика, стандардна девијација, коефицијент разноврсности и индекс понављања. Настојало се да се применом оваквог поступка утврде следећи показатељи: разумевање басне, разлике између басне као теста и ученичког начина препричавања, артикулационе и граматичке грешке, креативност у дечјем препричавању. Креативност је мерена бројем синонимичних и новостворених речи које испитаник активно примењује у препричавању. Под *синонимијом* подразумевамо однос *истовестности* значења (на пример, моћ, снага, сила; храбар, срчан, одважан; ватра, огањ, пламен), при чему смо узимали у обзир и контекст јер, два лексема могу бити синоними у једној реченици, али се разликовати у другој (Кристал, 1995).

### *Анализа резултата истраживања*

У психолингвистичкој литератури често се наводи да је један од главних циљева препричавања – проширивање и богаћење речника. Стога смо у анализи резултата обратили посебну пажњу на дечји речник и креативност у препричавању. При анализи речника посматрали смо (а) број лексичких одредница у басни, број текућих речи, (б) број лексичких одредница у дечјем речнику, број текућих речи, број речи којима су деца проширила речник басне. С обзиром на природу речника испитаника, измене у басни груписали смо у категорије: изостављена реч, замењивана реч, новостворена реч и додавање речи. На основу фреквенцијског речника басне (табела 2) утврђен је обим речника: број лексичких одредница ( $V=38$ ), број текућих речи ( $N=56$ ), коефицијент разноврсности ( $C=0.68$ ) и индекс понављања ( $I_p=1.47$ ). Просечна вредност употребљених лексичких одредница при препричавању басне *Два јарца* за ученике првог одељења износи 21.96 речи, а за ученике другог одељења износи 23.84 речи. За целу

групу испитаника просечна вредност употребљених лексичких одредница је скоро упола мања ( $n=22.86$ ) него у тест-басни. Тест значајности разлика показује да је препричавање знатно испод лексичког материјала који пружа басна.

Табела 2: Фреквенцијски речник басне Два јарца (*f*)

Редни број	Лексичка одредница	f	Текуће речи	f
1	се	5	се	5
2	други	3	други	2
			другога	1
3	и	3	и	3
4	склонити (се)	3	склони	2
			склонити	1
5	брвно	2	брвно	1
			брвну	1
6	два	2	два	2
7	јарац	2	јарца	2
8	један	2	један	2
9	на	2	на	2
10	рећи	2	рече	2
11	рог	2	рогове	1
			роговима	1
12	хтети	2	ће	1
			нећу	1
13	битка	1	битку	1
14	видети	1	видимо	1
15	викати	1	викну	1
16	вода	1	воду	1
17	грунути	1	грунуше	1
18	да	1	да	1
19	дубок	1	дубоког	1
20	е	1	е	1
21	за	1	за	1
22	исто	1	исто	1
23	ја	1	ја	1
24	ко	1	ко	1
25	људи	1	људи	1
26	наместити	1	наместили	1
27	нарогушити	1	нарогуши	1
28	оба	1	оба	1
29	пасти	1	падоше	1
30	поток	1	потока	1
31	преко	1	преко	1
32	први	1	први	1
33	савити	1	сави	1
34	спреман	1	спреман	1
35	срести	1	срела	1
36	тако	1	тако	1
37	ти	1	ти	1
38	у	1	у	1

Просечна вредност текућих речи ( $n$ ) за ученике првог одељења износи 31.52, док за ученике другог одељења број текућих речи износи 37.96. Просечна вредност текућих речи за целу групу испитаника износи 34.61. Индекс понав-



љања за целу групу испитаника ( $I_p=1.513$ ) битно се не разликује од индекса понављања у тест-басни, што се није очекивало с обзиром на узраст испитаника и претпостављену невештину у препричавању. Коefицијент разноврсности за целу групу испитаника ( $C=0.66$ ) битно се не разликује од коefицијента разноврсности у тест-басни. Мала разлика између коefицијента разноврсности и индекса понављања у речнику ученика и тест-басни показује да је добро изабрана басна подесно средство за вежбање дечјег речника.

Тест-басна садржи све граматичке категорије (табела 3) које постоје у српском језику: променљиве врсте речи (именице, глаголе, придеве, заменице и бројеве) и непроменљиве врсте речи (прилоге, предлоге, везнике, речце и узвице). Од променљивих врста речи први ранг заузимају глаголи, други ранг – именице, трећи ранг – бројеви, четврти ранг – заменице, седми ранг – придеви. Од непроменљивих врста речи предлози заузимају пети ранг док прилози и везници имају исти ранг, тј. исту честоту употребе ( $f=3$ ). Најмању честоту употребе имају речце и узвици ( $f=1$ ). Необична појава, која се не поклапа са структуром дуже прозне форме, јесте мала фреквенција придева (заузимају седми ранг), док у свим дужим прозним формама заузимају трећи ранг.

Табела 3: Преглед граматичких категорија у басни Два јарца ( $f$ )

Ранг	Граматичке категорије	f
1	глаголи	15
2	именице	10
3	бројеви	9
4	заменице	8
5	предлози	4
6	прилози	3
	везници	3
7	придеви	2
8	речце	1
9	узвици	1

*Глаголи.* Испитаници су глаголе прилагођавали личној употреби – *савити* замењују глаголима ставили, ставио, повили, спустили; *нарогушити* замењују новим речима: *нарогачили*, *накострешили*, *искривили*, *ударили*, *погуше*, *савили*, *припремили*; *грунути* замењују следећим глаголским облицима: *гурнули*, *грунуо*, *сударише*, *ударили*, *сударе*, *кренули*, *потукли*, *налетели*, *борили*; *склонити* замењују глаголским облицима: *бежи*, *помери*, *иди*, *силази*. Приликом препричавања испитаници су додавали следеће глаголе: *немој*, *показати*, *сећам*, *знам*, *била*, *пређу*, *исекли*, *испустити*, *запамтила*, *прођем*, *сетио*, *ишла*. У коришћењу глагола приликом препричавања уочена је појава да испитаници: (а) глагол из басне замењују због артикулационе тежине сложаја и недовољног познавања значења глагола, (б) не мењају значење глагола већ уносе већи број глагола блиских по значењу глаголу из басне. Анализа значења глагола из басне и глагола којима их испитаници замењују показује да их замењују највише глаголима кретања, јер са том врстом глагола имају највише искуства у коришћењу.

*Именице.* Испитаници су именице прилагођавали личној употреби – *брвно* замењују речима брмца, потоку, брд, брду, дрвету, дрво, мосту; *вода* – доле, реку, поток, земља; *поток* – пот, река, реке; *битка* – ударили, туча, потукла, боре, препирали, тући, напад, борбу, туча, побили; *јарац* – ловац, магарац, јарета. У категорији додавања речи налазе се именице: *киша* (као стереотип причања: "Кад је једном пала киша онда су људи поставили..."), *сељак* и *човек*. Занимљиво је да у категорији именица испитаници праве артикулационе грешке (*брвно* – брдо), грешке према основном својству именице (*река* – вода, поток), погрешно замењују значење именице прилогом (*вода* – доле) или потпуно погрешном речју (*вода* – земља) и праве замену према акустичком својству речи (*јарац* – ловац). Речи које испитаници додају (киша, човек, сељак) блиске су децјем свакодневном искуству.

*Придеви.* Басна садржи свега два придева (*дубок* и *спреман*). Приликом препричавања испитаници су или изостављали придеве или су их замењивали другом врстом речи (на пример, придев *спреман* замењују глаголима: спремио, припремио). Одсуство придева могло би се тумачити малим бројем придева у тест-басни и неискуством у увиђању својстава предмета. Наиме, увиђање својстава предмета повезано је са узрастом и искуством детета. Због малог броја придева у басни и личног неискуства у увиђању својстава предмета, посебно именица (*брвно*) са којима се први пут сусрећу, испитаници су или замењивали придеве другом врстом речи или су их потпуно изостављали.

*Заменице.* Занимљив је податак да међу заменицама испитаници употребљавају показне заменице (овај, онај, тај, та, оно) које се у говору одраслих јављају често као поштапалице. Личне заменице (му, нека, њега, сви) представљају пример личне употребе децје лексике.

Остале речи које испитаници додају припадају групи прилога (сад, само, као, онда, тамо, где, после, одједном, тада, када), речца (ма, па), предлога (испред, поред, о, са) и узвика (а, е).

Примери коришћених речи указују да деца овог узраста у свом речничком корпусу поседују све граматичке категорије и да је основна језичка структура већ усвојена. Категорије речи које чувају свој редослед и однос јављања у говору деце и у тест-басни јесу глаголи и именице. На основу прегледа фреквенцијских речника деце на основношколском узрасту (Лукић, 1983), будућих учитеља (Кнафлич, 1990) и савремених романописаца с краја XX века (Васић, 1998б), увиђамо да се редослед честоти употребе глагола и именица у говору деце и језику басне разликује од редоследа у постојећим фреквенцијским речницима где су на првом месту по честоти употребе именице, па тек онда глаголи. Разлоге можемо тражити у природи језика басне, говору деце и малом узорку речи у фреквенцијском речнику децјег препричавања и фреквенцијском речнику басне. Узорак фреквенцијског речника деце основношколског узраста износи 1517967 речи (Лукић, 1983), будућих учитеља 102816 (Кнафлич, 1990) и савремених романописаца с краја XX века 87063 (Васић, 1998б), док узорак речи у фреквенцијском речнику децјег препричавања износи 1800, а у фреквенцијском речнику басне 56 речи.

Показало се да тест-басна подстиче испитанике на проширивање обима речника. Природа таквог речника има двоструки карактер: (а) речи познате по значењу у препричавању замењују се синонимима (на пример, уколико је испитанику познато значење речи, а артикулациона структура речи тешка, испитаник је замењује речју која му по гласовном склопу и познатости одговара: *река* – вода, *срести* – наћи, *викати* – узвикивати, *склонити* – бежи); (б) појава уношења нових речи које замењују предахе у мислима (тај, овај, онај, на, у). Дакле, дечји покушаји да савладају непознате облике матерњег језика остварују се преко познатих облика њиховог, дечјег језика. Дете прилагођава ново ономе што је за њега било уобичајено, што потврђују и налази истраживања совјетских аутора: нове речи настају из комуникационих потреба да испуне лексичку празнину – трајну или тренутну. Деца желе да осмисле сваку реч коју чују (Чуковски, 1986). Резултати нашег истраживања показују да дете разуме много већи број речи (пасиван речник), али се њима не служи у свом активном говору. Речник разумевања и препознавања речи много је обимнији од активног речника, речника употребе. Осим тога, речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега значења (Васић, 1979). Потребно је настојати да се ученици постепено навикавају да нове речи и изразе употребљавају, да развијају активан речник. Запажено је повећање опсега предлога (испред, поред, о, са) што указује на развијенију предлошку структуру него у басни.

Микроанализа препричавања тест-басне показује да испитаници праве различите типове одступања у односу на текст басне, али да тиме не мењају смисао басне (табела 4). Лексичка одредница *битка* ( $f=28$ ) је најчешће замењивана. Испитаници показују тенденцију да именицу *битка* замењују глаголским радњама са приближним значењем у тест-басни: *боре* ( $f=5$ ), *тући* ( $f=4$ ), *помући* ( $f=3$ ), *побили* ( $f=2$ ), *препирали* ( $f=2$ ) и *ударили* ( $f=1$ ).

Претпостављамо да до замењивања долази јер је дечјем искуству ближа акција од статичног стања које се изражава именицом. Лексичку одредницу *битка* испитаници замењују именицама: *борбу* ( $f=5$ ), *туча* ( $f=2$ ), *тучу* ( $f=2$ ) и *напад* ( $f=2$ ). Занимљив је податак да од замењиваних именица највећу фреквенцију има *туча* која се додирује по значењу са најчешће замењиваним глаголом *тући*. Микроанализа потврђује да деца желе да осмисле сваку реч коју чују и да је приближе свом искуству. Лексичка одредница *битка* није присна дечјем речнику, што показује и фреквенцијски речник деце основношколског узраста (Лукић, 1982): у другом разреду основне школе, на корпусу од 1517967 лексичких одредница, реч *битка* се јавља са фреквенцијом  $f=2$ . Именица којом су испитаници замењивали лексичку одредницу *битка* је *борба*. У фреквенцијском речнику деце основношколског узраста (Лукић, 1982) у другом разреду фреквенција речи *борба* ( $f=9$ ) је четири пута већа од фреквенције речи *битка*. Овим се потврђује да деца поступају доследно закону приближавања значења појединих лексичких одредница свом искуству. Анализа сваке дате речи из табеле 4 показује да испитаници увек поступају на исти начин: савлађивање непознатих облика матерњег језика остварује се преко познатих облика њиховог, дечјег језика.

Табела 4: Преглед замењиваних речи према честоти употребе у оба одељења (f)

Ранг	Изостављена реч	f	Замењивана реч	f
1	битка	28	туча	2
			потукла	3
			боре	5
			побили	2
			препирали	2
			тући	4
			напад	2
			ударили	1
			борбу	5
			тучу	2
2	брвно	24	брду	5
			мосту	6
			потоку	3
			дрво	5
			дрвету	3
			брд	1
			брмца	1
3	пасти	22	упали	5
			пала	11
			срушила	1
			пали	5
	рећи	22	каже	9
			реко	8
			викну	4
4	грунути	17	одговорио	1
			ударили	6
			потукли	2
			сударе	2
			грунуо	2
			сударише	1
			налетели	1
			кренули	1
			гурнули	1
			борили	1
5	вода	15	доле	4
			реку	9
			земља	1
			поток	1
6	срести	13	наћи	5
			нашла	4
			прелазили	3
			стајала	1
7	склонити (се)	12	бежи	6
			помери	3
			силази	1
			иди	2
8	поток	11	пот	1
			река	9
			реке	1
9	нарогушити	10	нарогачили	1
			савили	2
			припремили	1
			погуше	1
			накострешеше	1
			искривили	1
10	наместити	9	ударили	3
			направили	5
			одсекли	1
			поставили	2
			пребацили	1

Испитаници су проширивали речник басне новим лексичким одредницама (табела 5). По природи речи којом деца проширују речник басне могло би се закључити да су то речи поштапалице које служе као помоћ при састављању реченице код деце чији је говор у развоју. Поштапалице користе и одрасли услед недовољно развијеног говора, у ситуацији када размишљају шта ће да кажу, као и у неочекиваним говорним ситуацијама. Од додатих речи као поштапалице јављају се: прилог *онда* ( $f=13$ ), показне заменице *та* ( $f=13$ ), *оно* ( $f=12$ ), *тај* ( $f=12$ ), овај ( $f=11$ ), *за* ( $f=3$ ), *му* ( $f=3$ ), *њега* ( $f=3$ ). Највећу фреквенцију у категорији додавања речи има глас *а* ( $f=14$ ). Акустичка анализа показује да се глас *а* јавља као вишеструко понављање пред тежом речју за изговор и у прекидима при кодовању мисли. Везник *а* је двоструко коришћен: као поштапалица и као средство за повезивање реченице. Глас *и* посматран је као посебно обележје дечјег говора. Функција гласа *и* у препричавању је вишеструка: (а) везник између речи и реченице, (б) поштапалица, (в) почетак сваке реченице у препричавању ("библијски говор"). Уколико објединимо све три функције гласа *и*, глас *и* је најчешће употребљавани везник у овој групи испитаника ( $f=147$ ). С обзиром на то да је везник *и* у тест-басни имао малу честот ( $f=3$ ) није укључен у категорију додавања речи. Везник *и*, као реченичка универзалија, најчешће је коришћени везник ( $f=4923$ ) у фреквенцијском речнику *Четири јеванђелиста* (Васић, 1996), као и у фреквенцијском речнику деце основношколског узраста (Лукић, 1982).

Табела 5: Преглед додатих речи према честоти употребе у оба одељења ( $f$ )

Ранг	Додавање речи	$f$
1	а	14
2	онда	13
	та	13
3	оно	12
	тај	12
4	овај	11
5	била	10
6	неки	8
	некој	8
7	једном	6
8	негде	5
	упамтио	5
9	кад	4
	показати	4
	после	4
	сећам	4
10	га	3
	му	3
	наслов	3
	њега	3
	сад	3

Међу првих десет рангова додатих речи налази се само именица *наслов* ( $f=3$ ) и глаголи *бити* ( $f=10$ ), *показати* ( $f=4$ ). Остале речи имају функцију одређивања односа (одношајне речи).

Потребно је указати на још једну карактеристику дечјег говора која је, приликом препричавања, запажена у овој групи испитаника: грешке на артикулационом нивоу (непозната реч *брвно* замењује се речју *брду* и непотпуном речју *брд*, погрешном безначењском речју *брмца*). Поставља се питање: да ли артикулисане речи за дете имају неко значење или су само етикете. На испитиваном узрасту (6–7 година) акустичка и артикулациона структура природе изговора речи није у потпуности развијена. Деца постижу зрелост у артикулацији са седам, односно осам година (Васић, 1971). На то указују замене речи са тежим артикулационим склопом речима које су лакше а са приближно истим значењем. Грешке у артикулацији испитаника настале приликом препричавања басне последица су невеште технике дисања, јер се реч кида било где, а застајкивање као да се јавља услед понесталог даха (на пример, ја-рца, на-рогушили, о-нда). Застајкивања, понављања и примери нефлуентног говора везују се за језичку природу и познатост значења одређене врсте речи. Присутна је тенденција да се више застајкује и понављају гласови, слогови и сегменти именица, заменица или глагола. Приликом препричавања није присутна тежња ка закључивању по утврђеним шаблонима и извођењу поуке. Разумевање басне прилагођено је когнитивно-језичком степену дечјег развоја, што доказује редослед причања и основни садржај тест-басне (помињу се главне личности и заплет, недостаје поука). Присутни су појединачни примери новостворених речи као знак дечје језичке креативности и склоности да стварају речи као игру (*нарогушити* – *нарогачили*). Синонимија као критеријум креативности показује да код ученика оба одељења постоји осмишљена креативност приликом замењивања речи. Можемо закључити да су испитаници у препричавању били инвентивни (замењиване речи нису промениле смисао басне).

У испитивању језичких особености говорљивих, просечних и ћутљивих ученика показало се да разлике међу њима постоје. Групу говорљивих ученика карактерише већа опширност у препричавању у односу на групу ћутљивих и просечних ученика. Коефицијент разноврсности ( $C=0.68$ ) и индекс понављања ( $I_p=1.48$ ) у групи просечних ученика поклапа се са коефицијентом разноврсности ( $C=0.68$ ) и индексом понављања ( $I_p=1.47$ ) у тест-басни, што значи да је препричавање групе просечно говорљивих ученика најближе садржају тест басне. У тумачењу резултата истраживања потребно је имати на уму да је поделу ученика према степену говорљивости извршио наставник према субјективним критеријумима. Да би се проверио степен валидности субјективне наставникове поделе на ћутљиве, просечне и говорљиве потребне су финије анализе. У говору просечних, ћутљивих и говорљивих ученика постоје две врсте пауза које се разликују по квалитету. Прву врсту паузе карактерише природни прекид, да би се могао обавити процес кодовања поруке, што је једна од компоненти добрих говорника. Другу врсту паузе карактерише недостатак мисли и речи у препричавању. Код групе просечно говорљивих ученика највећи је број пауза (56), али те паузе указују на процес размишљања. Група ћутљивих и говорљивих ученика не разликује се у већем степену по броју пауза, али се разликују по квалитету пауза.

*Басна као средство за подстицање говорне комуникације*

Басна као врста прозног израза може се користити у развијању децјег речника и подстицању пре причавања. Сажетошћу израза, краткоћом, главним јуницима, заплетом који је познат децјем искуству – басна изазива код деце жељу за причањем и вешто избегавање тешкоћа у говорном изразу допуњавањем речника басне личним речничким репертоаром. Од вештине и инвентивности наставника који користи басну као методичко средство у развијању децјег усменог изражавања зависи успех у отклањању појаве застајкивања у тражењу и стварању нових речи приближно истог значења. У нашем истраживању показало се да је деци најлакше уколико причају најпре о ономе што добро познају, што им је блиско. Уколико деци пружимо садржаје прилагођене степену њихове језичке развијености, пре причавање ће бити јасно, осмишљено излагање, а не репродукција образаца које даје наставник. Басна примерена узрасту садржи елементе подстицања децје говорљивости: подстиче проширивање децјег искуства и речника, употребу различитих граматичких категорија и облика. Пожељно је да басна одговара природи децјег речника као и децјем когнитивном и емоционалном развоју. Добијене налазе не треба схватити као опште, већ више као подстицај за даља размишљања и истраживања у правцу унапређивања наставе матерњег језика.

*Литература*

- Bakovljević, M. (1983): *Sušтина и претпоставке мисаоне активизације ученика*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Bakovljević, M. (1998): *Uzroci nedovoljnog doprinosa škole razvoju kulture govora, Jezik i kultura govora u obrazovanju* (103-108). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bandura, A. (1982): *Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti, Proces socijalizacije kod dece* (37-50). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Čukovski, K. (1986): *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Flanders, N. (1963): *Teacher influence in the classroom*; in A. Belock (ed.): *Theory and research in teaching*. New York: Bureau of Publications Columbia University.
- Flanders, N.A. (1970): *Analysing teacher behavior*. New York: Addison – Wesley.
- Havelka, N. (1980): *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna knjiga.
- Hrkalo, R. (1982): *Osobnosti pisanog rečnika introvertnih i ekstravertnih učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Knaflić, V. (1990): *Frekvencijski rečnik budućih učitelja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Kristal, D. (1995): *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lukić, V. (1982): *Dečja leksika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Lukić, V. (1983): *Dečji frekvencijski rečnik*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Mc Carthy, D. (1930): *The language development of the pre-school child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Miljak, A. (1973): *Uticao sredine na razvoj govora, Zbornik 6 Instituta za pedagoška istraživanja* (75-79). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Naučna knjiga.

- Pavlović, B. (2001): Vaspitna funkcija dečjeg pitanja u školi, naučni skup *Ka novoj školi: pedagoška istraživanja i školska praksa* (knjiga rezimea). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Timotijević, B. (1994): *Čitanka sa osnovnim pojmovima o jeziku za 1. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Van Riper, C. (1955): *Speech in the elementary classroom*. New York: Harper and Bros.
- Vasić, S. (1971): *Razvitak artikulacije kod dece na uzrastu od 3 do 9 godina*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Naučna knjiga.
- Vasić, S. (1977): *Govor u razredu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Vasić, S. (1979): Afektivna vrednost reči i mogućnosti njenog merenja, *Zbornik 12 Instituta za pedagoška istraživanja* (13-20). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Vasić, S. (1996): *Rečnik četiri jevanđelista*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vasić, S. (1998a): Razvoj jezika, kultura govora i njihov značaj, *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (55-61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vasić, S. (1998b): *Hazarski rečnik Milorada Pavića* (frekvencijski rečnik). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.