

Нина М. Јоксимовић¹
Предшколска установа Чукарица, Београд

Оригинални научни чланак
УДК 371.3::81'242-053.4
811.163.41'36
стр. 9–22

ЧУЛА, РЕЧИ И ЗНАЧЕЊЕ: УТИЦАЈ МОРФОЛОШКИХ И СЕМАНТИЧКИХ ОДЛИКА РЕЧИ НА ДЕФИНИСАЊЕ ЊИХОВОГ ЗНАЧЕЊА

Резиме: Предмет овог истраживања је прикупљање дечјих исказа са циљем да се открију начини дефинисања значења појединих речи, које се разликују по морфолошком и семантичком критеријуму. Истраживање је спроведено на узорку од десеторо деце млађег (3,5–4) и десеторо деце предшколског узраста (6,5–7). За прикупљање, обраду и интерпретацију података коришћена је дескриптивна метода. Дечји одговори анализирани су квалитативно-тематском анализом, индуктивно – од налаза ка закључцима. Анализа резултата подразумевала је анализу унутар група, али и према узрастним разликама. Она је показала да: а) постоји разлика у одговарању на ове захтеве условљена узрастом – предшколска деца чешће ће пружити одговор на постављени захтев; б) са морфолошког аспекта, као најлакше за дефинисање показале су се именице, нешто су тежи придеви, а најтежи глаголи; в) када се погледа квалитет чулне сензације која је у основи речи, истраживање није довело до јаснијих закључака. Кад је реч о дефиницијама појмова, најочљивије врсте дефиниција су: а) дефиниције које се ослањају на ситуацију; б) дефиниције које се ослањају на негацију; в) дефиниције које укључују демонстрацију/опонашање и оноματοпеју; г) дефиниције које у себе укључују осећања/афекте. Истраживање је спроведено на малом узорку, па резултате не би требало без ограда уопштавати, али они могу да послуже као референтна тачка за даља истраживања и као подстицај за осмишљавање игара којима се акценат ставља на развој дечје перцепције и на вербализацију онога што деца том перцепцијом опажају.

Кључне речи: морфологија, семантика, чулни подстицај, узрастне разлике, методика развоја говора, предшколско васпитање

¹ nina.joksimovic@yahoo.com

1. УВОД: ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

У вртићима често можемо видети паное који носе наслов *Говорно сиваралашииво*, на којима су изложени различити дечји искази о одређеном предмету, појави или ситуацији. Тако, рецимо, неки од одговора деце на питање *Шта је култура?* изгледају овако: култура је „да са-чекаш кад неко прича“ и „да културно седиш“; једна девојчица била је културна када је „имала хаљине и ципеле и слушала маму“, док њен друг тврди да „ако се разболимо, нисмо више културни“. Занимљиво је како је за свако дете реч *култура* нешто сасвим другачије, као и то да се дечји одговори знатно разликују од одговора одраслих. Свест о разлици између дефиниције деце и одраслих нам је веома важна у комуникацији са децом у вртићу, као и у тумачењу њихових дефиниција и исказа.

Како наводи Александар Лурија (2000: 56), „основна компонента речи је њено значење, које се схвата као функција истицања појединачних обележја предмета, њихове генерализације и увођења предмета у извесни систем категорија“. Ипак, реч нема само значење већ и смисао: Виготски (1977: 314–336), наиме показује како свака реч има једно основно значење, а додатни смисао се јавља у одређеној ситуацији. Тако пас који човеку служи за чување стада има један смисао, док пас за човека који жели кућног љубимца има потпуно другачији смисао, иако је значење речи исто за сваког човека. У свакој речи заједно са значењем које укључује предметну припадност и постоји и индивидуални смисао, у чијем је темељу промена значења, издвајање мноштва веза које стоје иза речи оног система веза који је актуелан у датом тренутку (Лурија 2000: 59).

У првој години дететовог живота важан утицај разумевања речи представља то ко је изговорио реч, каквим гласом и тоном, као и то којим гестом је та реч пропраћена (уп. Вукомановић Растегорац, 2021: 103). Тако, у овом периоду разумевање речи није одвојено од пратећег геста или радње. Тек крајем друге године реч се схвата независно од свих допунских услова и добија своју чврсту предметну припадност. Дете у овом периоду непосредно реагује на именовани предмет, незаисно од тога да ли је реч праћена гестом, радњом или није. Тако бисмо могли да помислимо да је реч добила јасну предметну припадност и да се развој речи завршава. Постоји даљи ток развоја речи који се састоји из тога да се развој не односи више на предметну припадност, већ на њено значење (уп. Чолић 2013: 449). Истраживање Ане Марјановић (1984) показало је да развој значења речи можемо да поделимо у три стадијума: предзначењску фазу, фазу конвенционалних група и фазу флексибилних система. Реч је, најпре, несамостална јединица и не представља симбол нечега што заиста јесте, већ скуп свега што је у вези с том речју дете чуло и закључило, потом означава један конкретан предмет или групу сличних предмета, а тек у трећој фази развоја дете је способно да речима припише и пренесено значење или да дефинише значење речи зависно од контекста исказа. Усвајање предметне припадности прате и типичне дечје грешке: претерана генерализација (Кларк, 2009: 83), претерана рестрикција (Ивић, 1987: 223), а посебан је тип појаве номинални реализам (в. Виготски, 1996: 285–286). Наиме, за ту појаву је карактеристично да дете не може да одвоји језичку ознаку једног пред-

мета од онога што она означава, а то се посебно види када дете процењује речи по дужини, при чему изабране речи треба буду такве да кратка реч означава нешто велико, а дугачка реч нешто мало. Један такав пример даје Вук Милатовић (2019: 58). Када је поставио питање *Која реч је дужа, коњ или реч зечих?*, одговори деце гласили су да је то реч *коњ*, јер дете у мисли упоређује дужину животиње у реалном окружењу, а не дужину речи које означавају те животиње.

Када читамо истраживања о развоју значења речи, углавном се бавимо развојем значења именица. Услед тога, знајући да одређене класе речи нису довољно испитане, остао нам је велики простор за истраживање развоја значења речи. Тако смо у овом испитивању, осим именица, укључили придеве и глаголе. Отуда ће и једно од могућих исходишта овог рада бити запажања у вези са морфолошком условљеношћу дефинисања значења речи. Осим тога, у до сада изведеним а нама доступним истраживањима, није се нарочито водило рачуна о чулном „пореклу“ испитиваних речи. Покушаћемо, тако, да запазимо да ли ова врста „порекла“ утиче на начин дефинисања речи и на који начин (ако утиче). У обзир ћемо узети речи које означавају визуелни, аудитивни и тактилни феномен. Разлог томе зашто у испитивању не учествују речи које означавају олфактивни или густативни феномен може се наћи у чињеници коју наводи Рајна Драгићевић (2010: 151–160) – наиме, речи које означавају чуло мириса и укуса ослањају се на осете других чула, што можда најбоље илуструју примери попут *сладак мирис* или *шанка кафа*.

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања јесте да откријемо како деца различитих узраста дефинишу значења појединих речи које се разликују: 1) по морфолошком критеријуму (припадају именицама, придевима и глаголима); 2) по семантичком критеријуму (означавају феномене које опажамо различитим чулима).

Полазећи од постављеног циља формулисани су задаци истраживања: 1) испитати на који начин дете дефинише одређени појам; 2) испитати да ли дете повезује одређено чуло са одређеним појмом и на који начин то чини (ако чини); 3) испитати постојање сличности и разлика у дефинисању појма с обзиром на: а) узрасне разлике међу испитаницима, б) морфолошке разлике међу речима-стимулусима, в) семантичке разлике међу речима-стимулусима (које се односе на природу феномена који означавају).

На основу циља и задатака истраживања могуће је поставити следећу општу хипотезу: *Дечји одговори су различити јер су дечје дефиниције засноване на њиховом индивидуалном искуству*. Ипак, очекујемо да ће се у класификацији тих одговора издвојити одређени критеријуми зависно од компонената које те дефиниције садрже. На основу опште хипотезе изведене су посебне. У погледу квалитета дефиниције претпостављамо следеће: 1а) приликом дефинисања именица и придева очекујемо у дефиницији појаву архисеме²; 1б) очекујемо дефиниције

2 Архисема носи информацију о припадности лексеме некој широј тематској групи речи. Нпр. за лексеме *јабука*, *крушка*, *шљива* архисема је *воће* (Драгићевић, 2007: 70).

сачињене од сема са дословним значењем; 1в) међу наведеним семама очекујемо доминацију оних којима се именује функција; 1г) очекујемо ситуационо дефинисање.

Кад је реч о другом задатку, претпостављамо: 2а) да ће дете повезати одређену реч-стимулус са одређеним чулом којим се перципира феномен исказан речју (нпр. *звук* – чуло слуха); 2б) да ће се унутар дефиниције појавити речи које упућују на повезаност речи са одређеним чулом, којим се перципира феномен исказан том речју (нпр. *звук* – оно што можеш да чујеш).

Коначно, у погледу трећег задатка истраживања, постављамо следеће хипотезе: 3а) узрасне разлике утичу на дефинисање речи-стимулуса: деца старијег узраста даће прецизније и богатије дефиниције од деце млађег узраста; 3б) морфолошке разлике утичу на дефинисање речи-стимулуса: именице се дефинишу прецизније и богатије од придева и глагола; 3в) Семантичке разлике утичу на дефинисање речи-стимулуса: најуспешније ће бити дефинисане речи чије је значење утемељено у визуелним феноменима, а са мање успеха речи чије се значење односи на аудитивне и тактилне феномене.

Да бисмо испитали дечје дефиниције појмова, користили смо полуструктурисани интервју са децом, а њему је претходио одабир језичких примера који ће бити коришћени у истраживању. Приликом испитивања, било нам је важно да селекујемо речи које су блиске (пасивном и активном) речнику детета. За потребе овог истраживања и одабира речи ослонићемо се на *Говор и језик деце у развоју* (уп. Костић и Владисављевић, 1995), *Дечји фреквенцијски речник* (уп. Лукић, 1983) и *Асоцијативни речник* (уп. Гашић-Павишић, 1983) како бисмо одабрали речи које су честе у дечјем говору. Наиме, најпре смо издвојили речи присутне у оба речника и њих смо узели као полазиште (*Дечји фреквенцијски речник* и *Асоцијативни речник*). Будући да нисмо пронашли довољан број фреквентних речи присутних у оба речника, издвојили смо најчешће речи (именице, придеве и глаголе) које се појављују у макар једном од њих, а за које се може претпоставити да описују феномене које опажамо различитим чулима (вида, слуха и додира). Не бисмо ли одабрали што репрезентативнији узорак речи за истраживање, саставили смо упитник за три одрасла испитаника, студента Учитељског факултета Универзитета у Београду. Његов циљ је био да издвоји најтипичније примере речи које означавају визуелни, аудитивни и(ли) тактилни феномен, а добијени примери су наведени у табели 1.³

Табела 1. Речи-стимулуси које су коришћене у истраживању

	Визуелно	Аудитивно	Тактилно
Именица	<i>свећлост</i>	<i>јлас</i>	<i>ветшар</i>
Придев	<i>мрачан</i>	<i>јшх</i>	<i>нежан</i>
Глагол	<i>јосмајрајши</i>	<i>цвркујашши</i>	<i>миловајши</i>

Одабир деце-испитаника био је насумичан, а интервју са њима водили смо индивидуално. Пред дете су постављене картице једнаких величина које представљају три чула: *око* – вид, *уво* – слух, *рука* – додир. Пре почетка интервјуа, разговарали смо о цртежима на картицама и о томе како нешто можемо да видимо, нешто да чујемо, а нешто да додирнемо. Како бисмо били

³ Детаљније о процесу одабира примера у: Јоксимовић, 2021.

сигурни да ће деца разумети функцију картица, служимо се следећим примерима: *Сунце можемо да видимо, сајт који отикуцава можемо да чујемо (тик-так), а ако је нешто храјаво, као на пример ірана, можемо да додирнемо*. Питање које постављамо како бисмо испитали чулне асоцијације гласи: *Да ли то можемо да видимо, чујемо или додирнемо/осећимо?*

Редослед којим ћемо испитати чулне асоцијације и дефиниције појма утврдили смо кроз пилот-истраживање. Оно је спроведено на узорку од шесторо деце, и то: троје деце узраста млађег (3,5–4) и троје деце предшколског узраста (6,5–7). Асоцијације на одређена чула испитиваћемо на самом почетку, док ће након тога деца давати дефиниције појмова. За истраживања дефиниција ослонићемо се на *Речник српскога језика* (Николић, 2011) и на *Српски речник синонима* (Ђосић, 2018). Током пилот-истраживања инструкције су деци биле јасне и прецизне; деца су знала да реше задатак, па је он остао у истом облику и током главног истраживања.

Популацију испитаника чинила су деца млађег и предшколског узраста вртића „Дечји гај“ на општини Чукарица у Београду. У истраживању је учествовало десеторо деце млађег (3,5–4) и десеторо деце предшколског узраста (6,5–7). За потребе овог истраживања, одобрена је молба за спровођење интервјуа и записивање квалитативних података од стране Установе.

Резултат анкете биће приказан фреквенцијски. Дечји одговори ће бити анализирани квалитативно-тематском анализом, индуктивно – од налаза ка закључцима. Закључци ће бити илустровани репрезентативним примерима из транскрипата дечјих одговора.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА АНАЛИЗА⁴

Најпре, погледајмо колико је деце одговорило на задатке 1) повезивања речи са одређеним чулом (табела 2) и 2) дефинисања речи (табела 3).

Табела 2. Упоредни приказ приказа рисунка дечјих одговора на задатак повезивања речи са одређеним чулом

Реч-стимулус	Повезивање речи-стимулуса са одређеним чулом		
	Млађа група	Предшколска група	Укупно
ветар	10	10	20
глас	10	10	20
миловати	8	10	18
мрачан	10	10	20
нежан	10	10	20
посматрати	9	10	19
светлост	10	10	20
тих	10	10	20
цвркатати	10	10	20

⁴ Поштујући ограничења у дужини рада, овде дајемо само упоредну анализу резултата које смо добили. Сви дечји одговори и њихова детаљна анализа доступни су у Јоксимовић, 2021.

Табела 3. Упоредни приказ приказ исписива децјих одговора на задатак дефинисања значења речи

Реч-стимулус	Дефинисање речи		
	Млађа група	Предшколска група	Укупно
ветар	10	10	20
глас	10	10	20
миловати	7	7	14
мрачан	8	10	18
нежан	10	10	20
посматрати	8	10	18
светлост	10	10	20
тих	10	10	20
цвркутати	9	10	19

Ако погледамо податке који се тичу повезивања речи-стимулуса са одређеним чулом, видећемо да су га деца решила или покушала да га реше у највећем броју случајева: без одговора су остале само речи *миловаћи* (2) и *јосмајраћи* (1), и то у групи испитаника млађег узраста. Задатак дефинисања појмова показао се, очекивано, нешто тежим. Испитаници који су припадали млађој групи нису одговорили на овај захтев када су у питању речи *миловаћи* (3), *мрачан* (2), *јосмајраћи* (2) и *цвркућашћи* (1); код испитаника предшколске групе остао је недефинисан једино појам *миловаћи* (3). Ипак, висок проценат добијених одговора, у начелу, говори како су речи одабране за истраживање биле довољно блиске дечјем језичком искуству, што нам је и био циљ приликом одабира.

Ови подаци нам говоре следеће: а) да постоји разлика у одговарању на ове захтеве условљена узрастом – предшколска деца чешће ће пружити одговор на постављени захтев; б) са морфолошког аспекта, као најједноставније за дефинисање показале су се именице, што је и очекивано; нешто су захтевнији придеви, а најзахтевнији глаголи; в) када се погледа квалитет чулне сензације која је у основи речи, рекло би се да ту нема јаснијих закључака – потешкоће су се јавиле приликом одговарања на две речи које се доводе у везу са чулом вида (*мрачан*, *јосмајраћи*), једну која се доводи у везу са чулом додира (*миловаћи*), и једном која се доводи у везу са чулом слуха (*цвркућашћи*).

Кад је реч о квалитету одговора на први задатак – повезивању речи-стимулуса са одређеним чулом, упоредно постављени, подаци би изгледали овако:

Табела 4. Упоредни приказ децјег повезивања речи са одређеним чулом

Реч-стимулус	Очекивани одговор	Млађа група			Предшколска група			Укупно		
		В	А	Т	В	А	Т	В	А	Т
ветар	Т	3	3	4	1	5	4	4	8	8
глас	А	/	9	1	/	10	/	/	19	1
миловати	Т	2	1	5	2	2	6	4	3	11
мрачан	В	6	1	3	10	/	/	16	1	3

Реч-стимулус	Очекивани одговор	Млађа група			Предшколска група			Укупно		
		В	А	Т	В	А	Т	В	А	Т
нежан	Т	3	1	6	/	/	10	3	1	16
посматрати	В	6	2	1	9	1	/	15	3	1
светлост	В	9	1	/	10	/	/	19	1	/
тих	А	3	7	/	/	9	1	3	16	1
цвркатати	А	1	9	/	/	10	/	1	19	/

Први занимљив податак који се може ишчитати из табеле 4 јесте тај да нема речи коју су сви испитаници повезали са истим чулом. Највећи степен слагања изазвале су речи *лас* (слух – 19), *свeтлост* (вид – 19) и *цвркућайи* (слух – 19). За њима следе *мрачан* (вид – 16), *нежан* (додир – 16), *тих* (слух – 16) и *јосмајраји* (вид – 15). Најмање сличности било је у класификавању глагола *миловаји* (додир – 11, вид – 4, слух – 3) и именице *вeјар* (додир – 8, али и слух – 8; вид – 4). Са изузетком речи *вeјар*, која се показала сложеном (јер подстиче асоцијације и на тактилно искуство хладноће, и на аудитивно искуство звука који производи, и на визуелно искуство призора које ствара), свуда се доминантни одговор поклапа са претпостављеним, што донекле може да потврди ваљаност одабраних примера за истраживање. Са становишта морфологије, чини се да је подједнако лако/тешко било одговорити на овај захтев када су у питању именице, придеви и глаголи – снажнијих одступања у том смислу није било. Кад је реч о „чулном“ аспекту значења, такође се не може закључити да су речи одређене групе – које смо класификовали као појмове блиске чулу вида, слуха или додира – биле лакше/теже у односу на неке друге.

Ако сада осмотримо узрастне карактеристике одговора, уочићемо следеће:

Код деце млађе групе не постоји појам који су сва деца повезала са једним чулом. Одговори су били најхомогенији код речи *лас* (слух – 9), *свeтлост* (вид – 9) и *цвркућайи* (слух – 9). Нешто је сложенија ситуација са одговорима на речи *тих* (слух – 7), *мрачан* (вид – 6), *нежан* (додир – 6), *јосмајраји* (вид – 6) и *миловаји* (додир – 5). Најразличитије су се деца овог узраста опредељивала за чуло у случају лексеме *вeјар* (вид – 3, слух – 3, додир – 4). Свуда се доминантни одговор деце поклапа са претпостављеним. Као и малочас, са становишта морфологије, чини се да је подједнако лако/тешко било одговорити на овај захтев када су у питању именице, придеви и глаголи – снажнијих одступања у том смислу није било. Кад је реч о „чулном“ аспекту значења, поново се не може закључити да су речи одређене групе – које смо класификовали као појмове блиске чулу вида, слуха или додира – биле лакше/теже у односу на неке друге.

Кад је реч о деци предшколског узраста, код њих већ постоје у потпуности хомогени одговори – тако је било са одређењем речи *лас* (слух – 10), *мрачан* (вид – 10), *нежан* (додир – 10), *свeтлост* (вид – 10), *цвркућайи* (слух – 10); овим одговорима су по хомогености блиски одговори на речи *јосмајраји* (вид – 9) и *тих* (слух – 9). Одговори су нешто различитији на реч-стимулусе *миловаји* (додир – 6, вид – 2, слух – 2) и *вeјар* (слух – 5, додир – 4, вид – 1). Слично као и у случају одговора испитаника млађе групе, овакви резултати не дају повода да се повуче

разлика у погледу морфолошких карактеристика речи (одговори су подједнако хомогени/нехомогени без обзира на врсту задате речи), као и у погледу „чулног“ аспекта значења. С друге стране, може се закључити да су одговори предшколаца у одређеној мери хомогенији него одговори деце која су припадала млађој групи.

Кад је реч о дефиницијама ових појмова, најпре можемо на једно место да саберемо најочљивије врсте дефиниција које смо прибележили:

- а) дефиниције које се ослањају на ситуацију: „да гледаш некога, на пример, овде као неки сређују двориште и онда их ти гледаш од горе да ли не раде ништа или раде“ (*йосмайрайи*), „кад си на сунцу можеш мало да изгориш и добијеш боју“ (*свейлосџ*);
- б) дефиниције које се ослањају на негацију: „глас не можеш да видиш, можеш да чујеш увом“, „кад нема светла“ (*мрачан*), „да не галамиш“ (*џих*);
- в) дефиниције које укључују демонстрацију/опонашање и ономатопеју: „кад те неко овако мази“ (*миловаџи*), „да овако причаш, као тихо“ (*џих*), „Ветар можеш да чујеш, овако *џиџи*“; „кад нека птичица овако ’цију’“ (*џвркуџаџи*);
- г) дефиниције које у себе укључују осећања/афекте: „кад се уплашиш јер је мрак“ (*мрачан*), „кад упалиш светло да се не бојиш мрака“ (*свейлосџ*).

Ситуационе дефиниције се могу видети као узрасно условљене и карактеристичне за читав предшколски период. О томе је већ било доста речи у литератури, а слично је и са малим бројем дефиниција које у себе укључују афекат/осећање. Говор деце је, такође, спочетка изразито контекстуално условљен, а тек са временом долази до снажније деконтекстуализације. Трагови везаности за контекст присутни су у дечјим дефиницијама у којима су присутни демонстрација или опонашање појма који се дефинише. На крају, дефиниције које се ослањају на негацију могу бити производ два фактора. Први је везан за семантичке одлике појма који се дефинише: мрак карактерише одсуство светла, а тишину одсуство гласа/звуча, па није ни чудо што су деца придеве *мрачан* и *џих* дефинисала на овај начин. С друге стране, кад је реч о дефиницији гласа, за који дете каже да „не можемо да га видимо“ – по среди може да буде утицај метода. Ако је непосредно пре дефинисања дете одговорило на питање *Да ли џо можеш да видиш, чујеш или додирнеш/осеџиш?*, можда се у оваквој његовој дефиницији просто може видети одјек првог дела питања које смо поставили.

Дефиниције сачињене од семе са дословним значењем појављују код дефинисања глагола *йосмайрайи* „Кад се неко крије и гледа“, „Да неког гледаш“, и то у мањој мери на млађем узрасту (3), док су ову реч деца старијег узраста дословно дефинисала готово у свим исказима (9/10). Дословно дефинисање назире се код именице *вџар* и придева *мрачан* и *нежан*, мада није у потпуности изражено. Појава синонима како на млађем, тако и на предшколском узрасту сасвим је ретка, али то је у једној мери условљено и одабраним речима, за које 4/9 не постоје синоними.

Повезаност речи са одређеним чулом исказан глаголом *видџи* (В) уочавамо у примерима *мрачан* (4) и *свейлосџ* (3), исказан глаголом *чуџи* (А) у примерима *вџар* (1) и *јлас* (7) и глаголом *осеџиџи* (Т) у примерима ветар (3).

Када је реч о узрастним разликама, у погледу дефинисања речи уочавамо следеће.

Табела 5. Број речи у дефиницијама појмова – ујоредни приказ по критеријуму узраста

Реч-стимулус	Просечан број речи у реченици	
	Млађа група	Предшколска група
ветар	5,6	8
глас	6	5
миловати	3	3,6
мрачан	6,3	7
нежан	4,8	7,7
посматрати	3,3	10,6
светлост	5,5	8,9
тих	7,1	6,2
цвркutati	3,7	6,9

У погледу броја речи у реченици, постоје очигледне узрастне разлике између старијег и млађег узраста. Највећа разлика осетила се у дефинисању глагола *посматрати* (10,6 – 3,3), *цвркutati* (6,9 – 3,7) и именице *светлост* (8,9 – 5,5). Глагол *миловати* било је подједнако тешко дефинисати на оба узраста, те није очигледна разлика у броју речи унутар тих дефиниција (3,6 – 3). Једино су приликом дефинисања значења речи *глас* деца млађег узраста састављала су за нијансу дуже дефиниције од деце предшколског узраста.

Ако ставимо акценат на морфолошке карактеристике речи, добијамо следећи преглед.

Табела 6. Број речи у дефиницијама појмова – ујоредни приказ по морфолошком критеријуму и критеријуму узраста

Врста речи	Просечан број речи у реченици	
	Млађа група	Предшколска група
именице	5,7	7,3
придеви	6	6,9
глаголи	3,3	7

Деца млађег узраста у просеку су са највише речи дефинисала придеве, нешто мање речи користила су приликом дефинисања именица, док су најшкртија на речима била приликом дефинисања значења глагола. На предшколском узрасту ствари стоје нешто другачије – разлика у овом погледу готово да нема. Тако се као закључак испоставља могућност да се узрастне разлике у дефинисању значења речи појављују приликом одређивања значења глагола.

Када у први план ставимо семантички критеријум и природу феномена које речи описују, добијамо следећи упоредни приказ.

Табела 7. Број речи у дефиницијама појмова – у поредици приказано по семантичком критеријуму и критеријуму узраста

Перцепција	Просечан број речи у реченици	
	Млађа група	Предшколска група
Визуелно	5	8,6
Аудитивно	5,6	6
Тактилно	6,2	6,43

Деца млађег узраста најопширније дефинишу речи чије је значење везано за тактилност, потом за слух, а тек онда за вид. Насупрот томе, деца старијег узраста опширније дефинишу визуелне феномене, нешто мање опширно оне тактилне, а најшкртији су у дефинисању аудитивних феномена. Отуда се чини да опширност дефиниција донекле зависи и од семантичких карактеристика одабраних речи, и од узрачних разлика међу децом.

4. ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП КАО ОКВИР ЗА БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА РАЗЛИЧИТИМ ЧУЛНИМ ПОДСТИЦАЈИМА

Пројекти у предшколским установама имају за циљ да изазивају децу, провоцирају креативност, подстичу иницијативу за решавање проблема, пружају могућност да се истраживање развија у различитим правцима (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2017: 7–10). Ако имамо у виду да нове основе предшколског програма (Године узлета, 2019) имају као један од циљева подстицање детета на истраживање себе и своје околине, постаје нам јасно да то подразумева упућеност на упошљавање и изоштравање сопствених чула, а онда и на богађење речника помоћу различитих чулних подстицаја и кроз визуелне, акустичке и тактилне игре (уп. Милатовић, Цветановић, Јанићијевић и Мићић: 2009). У овом делу рада укратко ћемо илустровати неке могућности укрштања пројектног приступа са играма перцепције, које, даље, могу послужити богађењу речника. Васпитач, као активни и равноправни учесник пројекта и игре треба да схвати чиме су деца окупирана у тој игри (уп. Каменов, 1986: 49-78).

У млађој групи бисмо, тако, унутар пројекта „У свету диносауруса“ могли да организујемо различите игре опажања, а неке међу њима су следеће.

- 1) *Дино-парк* – васпитач подстиче децу да опажају различите моделе диносауруса, да уочавају боје, димензије, врсте диносауруса, да их класификују по одређеним критеријумима (нпр. по боји, начину, исхране и сл); опажање, притом, треба постепено усмеравати ка посматрању непознатог и новог, а децу подстицати на изражавање запажања о изгледу диносауруса, о сличностима и разликама међу њима итд.
- 2) *Дино-парк у мраку* – васпитач прекрива диносаурусне црним чаршавом или их одлаже на тамније место у соби, а почто их подстиче да опажају њихов положај у простору или да дају информације о диносаурусима а да за то не користе чуло вида.

- 3) *Збрка у Дино-парку* – васпитач користи провокацију и мења распоред једног пара диносауруса, а онда пита децу: *Шта се догодило? Ко је заменио места?*; потом подстиче децу да уоче разлике у парку пре и после његове интервенције.
- 4) *Заробљени диносаурус* – васпитач ствара проблемску ситуацију у којој постоји диносаурус којег не можемо да видимо, али чујемо како се оглашава и тражи помоћ. Деца траже модел диносауруса на основу звука који чују.
- 5) *Наћи пар* – васпитач у два џака ставља једнак број модела диносауруса истих врста и величина, а дете треба једну руку да стави у један, а другу у други џак и на основу додира пронађе парове исте врсте.

Ако бисмо имали пројекат у предшколској групи „Ми смо истраживачи“, могли бисмо да организујемо игре опажања попут следећих.

- 1) *Шта њушта, а шта њоне* – на овом узрасту кроз један експеримент можемо да интегришемо сва три чула истовремено: деца препознају различите материјале затворених очију путем додира, путем звука који тај материјал производи када васпитач оловком удари о њега, или пак кроз конкретно опажање предмета и материјала који тону, упоређивање који предмет брже тоне и сл.
- 2) *Шта је у њакету?* – васпитач бира необичан предмет из собе, како би фокус био на уочавању текстуре, неравнина, удубљења и сл. и ставља га у пакет, а задатак за децу која погађају јесте да, на основу додира, опипавањем тог предмета, графитном оловком нацртају предмет који се налази у пакету.
- 3) *Корак по корак* – деца формирају колону, а на леђа једни другима лепе папир А4 формата; последње дете у низу бира нешто што желе да истраже нпр. инсекта који ће, поступно, цртати другару испред себе, а затим ће се тај поступак наставити до краја колоне; дете, на основу додира који осећа на леђима представља задату реч.
- 4) *Пронађи ме* – уколико се и у овој игри држимо истраживања инсеката, деци нудимо фотографију ситуације на којој су сакривени различити инсекти; акценат је на томе да фотографија садржи доста детаља, а пожељно је да укључује и поједине шумове или ометаче, како би децу снажније ангажовала у погледу запажања; приликом игре деца могу да користе и лупе уколико би их то додатно мотивисало.

Ово су били само неки од примера игара за децу који за циљ имају опажање путем три одабрана чула у склопу пројектне приче. Свесни смо да причу пројекта градиммо на дечјим интересовањима и да игре не би требало да намећу ове теме уколико дечја интересовања у том моменту ка њима нису усмерена. С друге стране, њих је лако прилагодити другим причама тако да се задрже њихова првобитна улога и њихова сврха – развој перцепције код деце и вербализација те перцепције.

5. ЗАКЉУЧАК

Значење сваке речи пролази кроз одређене фазе развоја код деце, а значење које деца придају одређеним појмовима се обично разликују од значења које им придају одрасли. Наше истраживање је спроведено са циљем да спознамо начине на који деца дефинишу поједине речи, при чему смо у виду имали њихова одабрана морфолошка и семантичка обележја. Истраживање је укључивало мали број испитаника (20), што је омогућило квалитативну анализу добијених података.

Анализа је, најпре, показала следеће: а) постоји разлика у одговарању на ове захтеве условљена узрастом – предшколска деца чешће ће пружити одговор на постављени захтев; б) са морфолошког аспекта, као најлакше за дефинисање показале су се именице, што је и очекивано; нешто су тежи придеви, а најтежи глаголи; в) када се погледа квалитет чулне сензације која је у основи речи, рекло би се да ту нема јаснијих закључака. Други скуп резултата тиче се повезивања значења одређене речи са одређеним чулом. Испоставило се да нема речи коју су сви испитаници повезали са истим чулом. Највећи степен слагања изазвале су речи *їлас* (слух – 19), *свейїлосїї* (вид – 19) и *цвркуїїаїїи* (слух – 19), а најмање сличности било је у класификовању глагола *миловаїїи* и именице *вейїар*. Са становишта морфологије, чини се да је подједнако лако/тешко било одговорити на овај захтев када су у питању именице, придеви и глаголи – снажнијих одступања у том смислу није било. Кад је реч о „чулном“ аспекту значења, такође се не може закључити да су речи одређене групе – које смо класификовали као појмове блиске чулу вида, слуха или додира – биле једноставније или захтевније у односу на неке друге. Коначно, кад је реч о дефиницијама појмова, најочљивије врсте дефиниција су: а) дефиниције које се ослањају на ситуацију; б) дефиниције које се ослањају на негацију; в) дефиниције које укључују демонстрацију/опонашање и ономатопеју; г) дефиниције које у себе укључују осећања/афекте.

Треба напоменути да је истраживање спроведено на малом, хомогеном узорку, који је подразумевао укљученост деце из само једног вртића. Такође, изабран је мали узорак речи за испитивање, па резултате не би требало без ограда уопштавати. На резултате несумњиво утичу и специфични услови истраживања, као и присуство (познатог) васпитача. Ипак, иако резултате не можемо генерализовати, они можда могу да послуже као референтна тачка за даља истраживања повезаности квалитета значења речи код деце и чулних феномена које те речи представљају, али и као подстицај за осмишљавање игара којима се акценат ставља на развој дечје перцепције и на вербализацију онога што деца том перцепцијом опајају.

*

Чланак је заснован на мастер раду *Уїїиїаїї морфолошких и семанїїичких одлика речи на дефинисање њихової значења*, насталом под менторством доц. др Владимира Вукомановића Растегорца, а одбрањеном 28. септембра 2021. године пред комисијом коју су чинили још и проф. др Горан Зељић и проф. др Вишња Мићић.

Литература

1. Вукомановић Растегорац, В. (2021). *Увод у методологију развоја говора*. Београд: УФ.
2. Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: ЗЗУ.
3. Јоксимовић, Н. (2021). *Утицај морфолошких и семантичких одлика речи на дефинисање њиховог значења* (мастер рад). Београд: УФ.
4. Каменов, Е. (1986). *Интелигентно васпитање кроз игру*. Београд – Сарајево: ЗУНС – Свјетлост.
5. Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Каледоскоп: Пројектни ирисисни учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
6. Милатовић, В. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: УФ.
7. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2019). *Основе програма предшколског васпитања и образовања: Године узлећа*. Београд: Просветни преглед.
8. Николић, М. (2011). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
9. Ђосић, П. (2018). *Српски речник синонима*. Нови Сад: Прометеј.
10. Цветановић, З., Јанићијевић, В. и Мићић В. (2015). *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*. Београд: УФ.
11. Clark, E. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
12. Čolić, G. (2013). Dinamika razvoja leksikona kod dece mlađeg školskog uzrasta, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (4), 441–453. DOI: 10.5937/specedreh12-4901
13. Gašić-Pavišić, S. (1981). *Slobodne asocijације речи код dece*. Београд: Prosveta.
14. Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Београд: Nolit.
15. Kostić, Đ., Vladislavljević, S. (1995) *Govor i jezik deteta u razvoju*. Београд: ZZUNS.
16. Lukić, V. (1983). *Dečji frekvencijski rečnik*. Београд: Prosveta.
17. Lurija, A. (2000). *Jezik i svest*. Београд: ZZUNS.
18. Marjanović, A. (1984). *Razvoj značenja reči*. Београд: Prosveta.
19. Vigotski, L. (1996). *Dečija psihologija*. Београд: ZZUNS.
20. Vigotski, L. (1997). *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.

Nina M. Joksimović
Preschool Institution Čukarica, Belgrade

SENSES, WORDS AND MEANING: INFLUENCE OF MORPHOLOGICAL AND SEMANTIC
FEATURES OF WORDS ON DEFINING THEIR MEANING

Abstract: The subject of this research is the collection of children's statements with the aim of discovering ways of defining the meanings of individual words, which differ according to morphological and semantic criteria. The research was conducted on a sample of ten younger children (3.5-4 years old) and ten preschool-age children (6.5+). Descriptive methodology was used for data collection, processing, and interpretation. Children's responses were analyzed qualitatively and thematically, inductively from findings to conclusions.

The analysis of the results involved within-group analysis as well as analysis based on age differences. It showed that: a) there is a difference in responding to these demands conditioned by age - preschool children are more likely to provide a response to the given demand; b) from a morphological aspect, nouns proved to be the easiest to define, adjectives were somewhat more difficult, and verbs were the most challenging; c) when considering the quality of the sensory sensation underlying the word, the research did not lead to clearer conclusions.

Regarding the definitions of concepts, the most prominent types of definitions are: a) definitions based on the situation; b) definitions based on negation; c) definitions that involve demonstration/imitation and onomatopoeia; d) definitions that include feelings/emotions. The research was conducted on a small sample, so the results should not be generalized without reservations, but they can serve as a reference point for further research and as a stimulus for the development of games that emphasize the development of children's perception and verbalization of what they perceive through that perception.

Keywords: morphology, semantics, sensory stimulus, age differences, speech development methodology, preschool education

Раг љримљен: 2. 5. 2023. / Раг љрихваћен: 2. 6. 2023.