

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

mr Maja P. Ivanović

**SINTAKSIČKE KONSTRUKCIJE U
PISANOM DISKURSU DECE UZRASTA
OD SEDAM DO DESET GODINA**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

mr Maja P. Ivanovic

**SYNTACTIC CONSTRUCTIONS IN
WRITTEN DISCOURSE OF SEVEN TO
TEN-YEAR-OLD CHILDREN**

PhD dissertation

Belgrade, 2014

Mentor:

dr Jasmina Moskovljević Popović,
vanredni profesor Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

1. dr Jasmina Moskovljević Popović,
vanredni profesor Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

2. dr Vesna Polovina,
redovni profesor Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

3. dr Zorka Kašić,
redovni profesor Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u
Beogradu

Datum odbrane:

Sintaksičke konstrukcije u pisanom diskursu dece uzrasta od sedam do deset godina

Rezime

Osnovni cilj ove teze je da se ispita sposobnost produkcije i upotrebe različitih tipova rečeničnih konstrukcija koje se javljaju u pisanim radovima učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta odnosno da se ispituju postojeće razlike u sintaksičkoj strukturi tekstova koje su produkovali učenici uzrasta od sedam do deset godina. Takođe, cilj ove teze je da se dođe do relevantnih svojstava pisane rečenice na osnovu kojih mogu da se otkriju karakteristike sintaksičkog razvoja. Kao teorijska podloga za ovo istraživanje upotrebljene su činjenice koje se odnose na dosadašnja ispitivanja razvoja sintakse na mlađem osnovnoškolskom uzrastu ali i podaci do kojih se došlo ispitivanjem usvajanja pisanog diskursa. Studije stranih autora posvećene ovom pitanju nedvosmisleno ukazuju na to da se sa uzrastom i dužinom školovanja značajno menjaju kako kvantitativna, tako i kvalitativna obeležja iskaza koje učenici produkuju: što su deca starija i što se duže školuju, to su i sintaksičke konstrukcije koje produkuju u pisanom jeziku duže, složenije i raznovrsnije strukture.

Ispitanici su bili podeljeni u 4 uzrasne grupe (ukupno 181 učenik) i svi su pisali po tri sastava tako da se korpus sastojao od ukupno 543 teksta. Analiza prikupljenog materijala obuhvatila je kvantitativne i kvalitativne parametre. Kao kvantitativni pokazatelji dužine teksta praćeni su prosečan broj reči, komunikativnih rečenica i klauza u tekstu, dok je dužina rečenice merena prosečnim brojem reči i klauza koje je sačinjavaju. Kvalitativnom analizom je registrovana i ispitivana pojava različitih rečeničnih tipova - jezgrenih, proširenih, zavisno složenih, naporedno složenih i višestruko složenih rečenica, kao što je utvrđena i frekvencija njihove upotrebe. Analizirane su i razlike među polovima u odnosu na ispitivane varijable.

Dobijeni rezultati omogućavaju uvid u prosečnu dužinu tekstova i rečenica koje učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole produkuju, kao i to kojim sredstvima se služe (kakve rečenice formiraju), ali i šta im je na određenom uzrastu još uvek nedostupno. Rezultati su utoliko dragoceniji jer se odnose na ispitivanje sintakse dece koja su izvorni govornici

srpskog jezika i učenici nižih razreda osnovne škole pa je samim tim fenomen usvajanja forme i strukture pisane rečenice ispraćen od samog početka. Rezultati su pokazali da je u prvom razredu frekvencija upotrebe napredno složenih rečeničnih struktura još uvek značajno veća od frekvencije upotrebe zavisno složenih rečenica dok je na kraju prvog obrazovnog ciklusa broj konstrukcija sa zavisnim klauzama (zavisno složene i višestruko složene rečenice) u pisanom diskursu značajno povećan. Rezultati takođe pokazuju da se u tekstovima desetogodišnjaka mogu pojaviti svi analizirani tipovi rečeničnih struktura, ali da je frekvencija njihove upotrebe različita, kao i to da se smanjuje broj naprednih klauza u nezavisno složenim rečenicama.

Posebna pažnja posvećena je konstrukcijama sa zavisnim klauzama budući da one spadaju u kompleksne strukture koje ukazuju na viši nivo sintaksičkog razvoja. Uz to, praćen je i broj zavisnih klauza koje se uključuju u strukturu glavne rečenice i zabeležen je njihov porast na starijem uzrastu. Najranije se usvajaju zavisne klauze sa priloškom i imeničkom vrednošću, koje se formiraju iza glavne rečenice i njihovo uključivanje u strukturu glavne rečenice liči na povezivanje naprednih klauza; više je formalno nego suštinsko. Pravi odraz naprednije sintakse u pisanju su relativne klauze. Njihova upotreba je specifična zbog toga što se, za razliku od ostalih tipova zavisnih klauza, one formiraju i organizuju oko određene lekseme i na taj način se suštinski uključuju i uklapaju u strukturu upravne rečenice. Ovaj proces uklapanja i uključivanja relativne klauze u hijerarhijski više strukture predstavlja teškoću za decu mlađeg uzrasta pa se broj odnosnih rečenica povećava sa hronološkim uzrastom deteta.

Devojčice, u proseku, pišu duže tekstove i rečenice od dečaka, ali reč je o razlikama koje se odnose samo na kvantitativne pokazatelje dok u sintaksičkoj složenosti teksta nema značajnih razlika.

Dva dodatna ispitivanja (ponovljeno merenje nakon tri godine za učenike koji su prilikom inicijalnog ispitivanja bili prvi razred, kao i međusobno poređenje tekstova dve generacije učenika četvrtog razreda) potvrdila su rezultate dobijene u glavnom istraživanju.

Ovo ispitivanje je pružilo nove uvide u sintaksičku kompetenciju učenika mlađeg školskog uzrasta i omeđilo njihove domete u pisanoj produkciji različitih tipova rečeničnih konstrukcija. Time je otvoren put za dalja ispitivanja pisanog diskursa dece od sedam do deset godina i stvorena je inicijalna referentna baza za buduće projekte koji bi se bavili razvojem pisanog jezičkog izraza.

Ključne reči: *srpski jezik, sintaksički razvoj, kasniji jezički razvoj, sintaksičke konstrukcije, zavisne klauze, pisani diskurs, rani školski uzrast*

Naučna oblast: Lingvistika

Uža naučna oblast: Psiholingvistika

UDK broj: 811.163.41'367
81'234-053.5

Syntactic constructions in written discourse of seven to ten-year-old children

Summary

The most important aim of this thesis was to examine the production ability and various types of sentence constructions use, and they are presented in written works of younger primary school age children, that is, it examines the existing variations in texts syntactic structures which were produced by the children who were aged from seven to ten years. It is also the aim of this thesis, to understand the relevant features of written sentences, according to which, syntactic development characteristics could be revealed. As a theoretical base for this study, the facts, which are about contemporary research on syntax development in younger primary school age children, were used and also the data which were obtained by acquiring written discourse. The studies of world- wide authors which were dedicated to this issue, undoubtedly show that with aging and with education duration the quantitative as well as qualitative features of a discourse that pupils produce, change dramatically: as well as children aging, and their education duration, the syntactic constructions which are produced in written language were longer, more complex and with greater variety in structure.

The examinees were divided in 4 various age groups (all together 181 pupils) and they were all writing 3 essays each, so the whole corpus consisted of totally 543 texts. The compiled material analysis included the quantitative and the qualitative examples. The quantitative indicators of text length - the average number of words was examined attended together with the number of communicative sentences and clauses in the text, while the sentence length was measured by an average number of words and average number of clauses that were the parts of sentences. Qualitative analysis registered the examined appearance of various sentence types – kernel sentences, simple sentences, complex sentences, compound sentences, and complex-compound sentences, and the frequency of their use was defined. The differences between sexes were analyzed, compared to examined variables.

The obtained results enable the view into the average length of texts and sentences which the pupils from the first to the fourth class in primary school produce, as well as by which

means they produce them (what kind of sentences they form), but it is also defined what is still unavailable at certain age. The results were as much more valuable because they are concerned with examining the syntax with children who are Serbian language native speakers and pupils in classes from the first until the fourth in primary school, and because of such research that the acquiring form and structure of written form were examined from the very beginning. The results proved that in the first class the frequency of use of compound sentences is still much higher in use compared to usage frequency of sentences with subordination, while at the end of this education process the number of constructions with subordinate clauses (complex and complex-compound sentences) in written discourse is much more frequent. The results also show that in ten-year-old's texts all the analyzed types of sentences structures may appear, but the use frequency varies and the number of coordinated clauses in compound sentences is smaller.

Special attention was dedicated to constructions in complex sentences since they belong to complex structures that indicate the higher level of syntactic development. Together with this, the number of subordinate clauses which are included into the structure of main clause was monitored, and it was discovered that their number was greater with older children. The subordinate clauses with adverb and noun value that are formed into main clauses are acquired first, and their including into the main sentence structure seems to be similar to connecting compound sentences; it is more formal than substantial. The real features of advanced syntax in writing are relative clauses. Their use is specific because, in contrast to other types of subordinate clauses, they form and organize around certain lexeme and in such a way they are essentially included in the structure of the main clause. This process of fitting and including of relative clause into the structure of main clause is difficult for younger children, so the number of relative clauses is getting bigger chronologically with children aging.

Girls, on average, write longer texts and sentences than boys, but the varieties that are related to quantitative indicators are in question here, while in syntactic complexity of a text there are no significant differences.

Two extra researches (the measuring was repeated after three years with pupils who were the first grade when the research was initially done, together with comparing the texts in two generations of the fourth grade pupils) proved the results gained in the main research.

This research presented the new insights into syntactic competence of younger pupils in primary school and it bordered their ranges in written production of various types of syntactic constructions. In such a way the path was given for further researches of children, from seven to ten years old, written discourse, and the initial referential base was constructed for further projects that will deal with written language development.

Key words: Serbian language, syntactic development, later language development, syntactic constructions, subordinate clauses, written discourse, early school age

Scientific field: Linguistics

Subscientific field: Psycholinguistics

UDC number: 811.163.41'367
81'234-053.5

Sadržaj	
1. Uvod.....	1
2. Teorijski okvir	
2.1. Sintaksički razvoj na mlađem osnovnoškolskom uzrastu.....	6
2.1.1. Teorije sintaksičkog razvoja.....	8
2.1.2. Periodizacija.....	28
2.1.3. Pokazatelji sintaksičkog razvoja.....	36
2.2. Razvoj pisanog jezika na mlađem osnovnoškolskom uzrastu	
2.2.1. Pisanje vs. govor.....	52
2.2.2. Razvoj pisanja	58
2.2.3. Teorije pisanja.....	76
3. Istraživanje	
3.1. Ciljevi istraživanja.....	97
3.2. Ispitanici.....	102
3.3. Postupak sprovođenja istraživanja.....	104
3.4. Formiranje i obrada korpusa.....	107
4. Rezultati sa diskusijom	
4.1. Uzasne i polne razlike tekstova dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta	
4.1.1. Uzasne i polne razlike u dužini teksta.....	122
4.1.2. Uzasne i polne razlike u tipovima sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija.....	136
4.1.3. Razlike u učestalosti javljanja pojedinih tipova sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija.....	142
4.1.4. Uzasne i polne razlike u dužini rečenice.....	229

4.2. Ponovljeno merenje.....	248
4.3. Razlike u pisanoj sintaksi između dve generacije četvrtog razreda.....	269
5. Zaključak.....	280
6. Bibliografija.....	287
7. Prilozi.....	299

1. Uvod

Jezički razvoj je dug proces. Usvajanje maternjeg jezika počinje od trenutka kada se rodimo, a pojedini segmenti jezičke strukture, kao što je leksički, na primer, razvijaju se celog života. S polaskom u školu, razvoj jezika se prevashodno odnosi na usvajanje i razvijanje pisane jezičke forme. Od tog trenutka sposobnost da se rečenice koje su gramatički i smisaono potpune pretoče iz govornog ili misaonog sadržaja u pisanu formu postaje sastavni deo opšte jezičke sposobnosti. U civilizaciji koja „počiva na papiru“ teško je preuveličati značaj komunikacije koja se odvija putem napisane ili odštampane reči (Moskvljević, 1989: 138).

Sposobnost da pišemo je gotovo postala sinonim za učenje jer nam pruža mogućnost da sažmemo, preradimo, organizujemo i formiramo svoje stavove prema nekoj temi ili problemu, ali i da preciznije iznesemo sopstveno mišljenje o nečemu. Pisanje predstavlja i neizbežno sredstvo u ličnom promovisanju; svi koji traže posao pišu svoj CV i popunjavaju pisane formulare. Naučnici i istraživači svoje ideje i otkrića promovišu putem tekstova koje postavljaju na internet i putem odgovarajućih časopisa (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008). Državni i društveni sistemi koji su utemeljeni na postojanju reda i zakona, opstaju kroz niz pisanih i kodifikovanih pravila ponašanja. Političke partije i društvene organizacije, kao i celokupna administracija počivaju na pisanim pravilima, a sva komunikacija na tradicionalnom i elektronskom dopisivanju (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008). Zahvaljujući pisanoj reči, omogućeno nam je da komuniciramo sa ljudima koji su od nas udaljeni i vremenski i prostorno; zahvaljujući pisanju, u stanju smo da bolje sagledamo ko smo i šta mislimo (Graham, 2008: 1). Pisanim putem čovek je u stanju da prenosi svoja znanja i ideje generacijama koje dolaze, ono nam omogućava povezivanje, čuvanje i prenošenje informacija sa velikom tačnošću i veoma detaljno. Nijedan segment života ne može se više ni zamisliti bez napisane ili odštampane reči.

Tako se kao gotovo nužna tema za istraživanje nameće ispitivanje pisanog jezika – način na koji se ovaj jezički medijum usvaja, kakav je njegov razvojni tok. Jedno od nedovoljno istraženih polja u okviru kasnijeg jezičkog razvoja svakako se odnosi na

sintaksički plan i na promene do kojih dolazi u strukturi rečenice u okviru pisanog diskursa, ali gledano u celini, i na nivou teksta - tokom školskog perioda.

Kao i svaki složen fenomen, pisanje je ljudska aktivnost koja se može posmatrati sa više aspekata. Jedan od tih aspekata je sposobnost produkovanja i organizovanja rečenica u tekstu (Beers & Nagy, 2009). Čovekova sposobnost razumevanja i geneze rečenica nužan je preduslov svake uspešne jezičke komunikacije (Moskovljević, 1989:138). Jezička sredstva koja omogućavaju uspešno formiranje i razumevanje poruka u okviru pisanog izraza baziraju se na poznavanju širokog repertoara sintaksičkih struktura i jezičkih funkcija, kao i na poznavanju strukturnih i tematskih svojstava brojnih registara i žanrova. Uspešnost pisane komunikacije najvećim delom počiva na odgovarajućoj i primerenoj upotrebi jezičkih sredstava koja su na raspolaganju u jednom pojavnom obliku jezika, a najčešće se sagledava u vidu produkovanja različitih jezičkih formi prilagođenih datom komunikativnom kontekstu (Ravid, 2004).

Najinspirativniji segment proučavanja karakteristika pisanog diskursa dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta obuhvata elemente koji se odnose na to koje se promene dešavaju na planu sintakse u fazi proširivanja jezičke kompetencije, kako se proces usvajanja pisanja razvija, kao i to koje su najznačajnije teorije i modeli usvajanja pisanog jezičkog izraza pružili najprihvatljivija tumačenja postojećih jezičkih činjenica.

Usvajanje pisanog jezičkog izraza i savladavanje veštine čitanja, ono što u tradicionalnom smislu obuhvata pojam *pismenosti* postali su predmet istraživanja različitih naučnih disciplina. Razlog za to se nalazi u činjenici da pismenost obuhvata mnogo više od učenja čitanja i pisanja. Pismenost danas podrazumeva široko polje od sticanja elementarne pismenosti, preko metajezičke analize gramatičkih jedinica do strukturisanja pisanog diskursa i društvenog i kulturnog okvira u koji se pisani proizvod smešta (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Savladavanje prepreka koje se postavljaju pred sve one koji pokušavaju da uspešno ovladaju formom pisane rečenice i razviju svoju pisanu sposobnost u punom smislu te reči danas je neophodan uslov za bavljenje bilo kojim poslom, a naročito je važno za mlade jer

akademsko postignuće i uspeh u poslu zavise od toga koliko su vešti u pisanju raznovrsnih tekstova. Naučiti kako se dobro i kvalitetno piše postao je imperativ u svemu i za svakoga.

Učenici i studenti koji imaju teškoće u pisanju značajno zaostaju za drugom decom i kolegama jer je pisana forma primarno sredstvo na osnovu kojeg učitelji i nastavnici procenjuju nivo i kvalitet njihovog znanja (Graham, 2008). Učenici kojima pisanje služi da bi nešto naučili imaju bolji opšti uspeh od onih koji pisanje ne koriste u tu svrhu. Pisanje može predstavljati uspešno sredstvo za dublje istraživanje, lakše savladavanje i bolje razumevanje akademskih predmeta. Maršal (Marshal, 1987, prema Vacca & Vacca, 2000) je 1987. godine, nadovezujući se na prethodne rezultate svojih kolega, proučavao efekat pisanja na razumevanje teksta. Zaključak je da učenici koji pišu sastave tokom školovanja imaju razvijeniju sposobnost za bolje razumevanje teksta nego oni koji samo odgovaraju na pitanja. Pitanja, smatra Maršal, ograničavaju obim učenja, dok pisanje tekstova na određenu temu potpomaže šire sagledavanje neke pojave ili problema. Nažalost, đaci obično pišu ekspoziitorne tekstove samo da bi reprodukovali već poznate činjenice, a ne da bi produbili svoje znanje u nekoj oblasti (Vacca & Vacca, 2000).

Ovladavanje osnovnim principima formiranja pisanog diskursa ne znači samo da je dete savladalo prepreke koje se odnose na automatizaciju rukopisa i razvilo sposobnost da se neki tekst pročita i razume, već podstiče i razvoj rečnika i njegovu raznovrsnost, pripisivanje novih funkcija izrazima i konstrukcijama koje mu pre opismenjavanja nisu bile ni dostupne ni poznate. Takođe, međusobna usklađenost rečenica ima više mogućih načina i tipova povezivanja, a semantički razvoj prati razumevanje i produkcija složenijih jezičkih sredstava kao što su, na primer, metafora i ironija (Tolchinsky, 2004).

U ovoj studiji ćemo pokušati da predstavimo koje su to sintaksičke konstrukcije koje deca na uzrastu od sedam do deset godina koriste pišući različite vrste tekstova. Nadamo se da će dobijeni rezultati doprineti boljem sagledavanju procesa „sazrevanja“ sintakse u kasnijoj fazi jezičkog razvoja posebno u delu koji se odnosi na činjenice kako se produkovane sintaksičke konstrukcije tokom ranog školskog uzrasta, od sedme do desete godine menjaju i usložnjavaju.

U delu pod nazivom *Sintaksički razvoj na mlađem osnovnoškolskom uzrastu* predstavljene su glavne teorije sintaksičkog razvoja. U kratkim crtama iznesena je suština nativističkog viđenja usvajanja sintakse; date su osnovne postavke i razlike između kognitivne teorije i sociokulturne teorije Lava Vigotskog. Posebno je istaknut Tomazellov model usvajanja i razvoja sintaksičkog sistema koji je zasnovan na upotrebi jezika i koji je prihvaćen od velikog broja savremenih lingvista i psiholingvista.

Osim vodećih teorijskih modela u prvom delu se iznose i faze jezičkog razvoja od rođenja pa do okončanja srednje škole s posebnim osvrtom na period koji deca provedu kod učitelja, tj. tokom prvog ciklusa obaveznog obrazovanja. Pažnja je posvećena i činjenicama, odnosno pokazateljima jezičkog razvoja na uzrastu od sedam do deset godina.

U drugom delu teorijskog okvira pod nazivom *Razvoj pisanog jezika na mlađem osnovnoškolskom uzrastu* značajan prostor je posvećen razlikama između govornog i pisanog izraza, koje su prednosti pisanja, i šta nam sve postaje dostupno kad naučimo da pišemo. Takođe, predstavljen je razvoj pisanja od samih početaka – od žvrljanja, preko crteža do pojave prvih slova i stvarnog, formalnog početka usvajanja pisane forme koja se poklapa s polaskom deteta u školu. Na kraju dela koji je posvećen pisanju, dat je pregled najpre kognitivnih teorija pisanja kojeju prvi plan ističu kognitivnu osnovu tog procesa, a zatim i sociokulturni model koji proces pisanja posmatra u svetlu socijalnih i kulturnih uticaja (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008).

Deo studije koji se odnosi na sprovedeno istraživanje strukturirano je tako da se u prvom delu iznose osnovni i praktični ciljevi istraživanja, podaci o ispitanicima koji su učestvovali u njemu i detalji koji se odnose na sam postupak sprovođenja istraživanja i formiranja i obrade korpusa.

Kvantitativna i kvalitativna analiza je obuhvatila uzrasne i polne razlike tekstova dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Pažnja je bila usmerena na razlike u dužini teksta, odnosno na ukupan broj reči, komunikativnih rečenica i klauza u tekstu. S druge strane, zanimale su nas razlike prema uzrastu i polu u tipovima sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija kao i u učestalosti javljanja pojedinih tipova rečenica. Pored navedenih

parametara, analiza je obuhvatila i uzrasne i polne razlike u dužini rečenice (broj reči u rečenici i broj klauza od kojih je sastavljena).

Rezultati *ponovljenog merenja* su potvrda da je imalo smisla uraditi i takve analize budući da se pokazalo na koji način se zaista usložnjava struktura pisane rečenice na kraju prvog ciklusa obaveznog obrazovanja i do kojih promena dolazi u kasnijem sintaksičkom razvoju posle tri godine.

Analiza tekstova koje su pisale dve generacije učenika četvrtog razreda je pokazala, u suštini, da je celokupno istraživanje valjano sprovedeno i potvrdila validnost rezultata glavnog istraživanja budući da razlike u tekstovima desetogodišnjaka isključivo postoje u kvantitativnim svojstvima tekstova, odnosno u dužini pisanog diskursa, dok su ostali pokazatelji sintaksičkog razvoja koji se odnose na strukturu teksta uglavnom ostali stabilni između dve generacije.

S obzirom da u današnje vreme postoji tendencija da ciljevi istraživanja koja se sprovode na polju pisanog diskursa ne budu pedagoški - kako deca **treba** da pišu i kako njihovi tekstovi treba da izgledaju, već je težište premešteno na teorijski plan – da se objasni **kako** deca pišu (Nystrand, 2008) želja nam je da ova studija pomogne i doprinese tom cilju, makar i u najmanjoj mogućoj meri.

2. Teorijski okvir

2.1. Sintaksički razvoj na osnovnoškolskom uzrastu

Osnovnom strukturom maternjeg jezika dete ovlada najčešće do svoje pete godine, tokom aktivnog sintaksičkog razvoja (Kašić, 2002; Kašić i Borota, 2003: 439). Elementarnu gramatiku koju su usvojila do predškolskog perioda deca nastavljaju da proširuju tokom prvih godina školovanja. S polaskom u školu, deca i dalje izgrađuju svoju jezičku kompetenciju za jezik koji su usvojila kao prvi i šire i produbljuju svoje znanje i veštine u različitim domenima jezika. Na primer, naglo bogaćenje rečnika i razumevanje različitih značenja reči i značenjskih odnosa među njima je u velikom usponu tokom predškolskog i osnovnoškolskog perioda. Na tom uzrastu leksički i semantički razvoj je u znatnom usponu. Isto tako, veliku ekspanziju doživljava i razvoj sintakse – deca produkuju i razumeju različite gramatičke konstrukcije; onima kojima su ovladala dodaju nove funkcije i značenja, a sve češće koriste i nove, složenije strukture kojima će u potpunosti ovladati manje ili više uspešno do perioda adolescencije. (Ako šestogodišnjem detetu kažete *auto je udario kamion* i date mu figurice kamiona i auta s nalogom da igračke postavi u odgovarajući položaj prema značenju rečenice, ono će ih, ne dvoumeći se, postaviti tako da je auto vršilac radnje, tj. da je kamion udaren dok će isti zadatak postavljen desetogodišnjaku rezultirati dodatnim pitanjem ili odgovorom da rečenica koju je čuo može imati dva značenja (da je udaren kamion, ili da je udaren auto).) Starije dete će pratiti značenje pojedinačnih reči u iskazu i njihov međusobni odnos, dok će mlađe automatski pripisati značenje koje je tipično (i koje se najčešće upotrebljava) za rečenice u kojima je subjekat na prvom mestu, a objekat odmah iza predikata (ličnog glagolskog oblika) (prema O'Grady, 1997).

Deca na uzrastu od sedam do deset godina postepeno razvijaju sposobnost razumevanja i upotrebe „finijih“, specifičnih sintaksičkih pravila. Tako na primer, deca između druge i pete godine, koja još nisu krenula u školu teže *hipergeneralizaciji*. Do nje

dolazi kada dete primenjuje naučeno gramatičko pravilo u slučajevima kada ono ne važi, tj. kad se jave izuzeci od datog pravila. Tako će dete predškolskog uzrasta, pa i tokom ranog školskog uzrasta formirati oblike poput: *Ljudi bežu; čoveci, ljudovi, konjovi, pasovi;* (Žiropađa i Miočinović, 2012). Ovakvi primeri predstavljaju *motivisane greške* (Bugarski, 1996) jer ih deca prave po analogiji primenjujući sistemsko pravilo na izuzetke, koje na taj način vraćaju u sistem. Mlađa deca će upotrebljavati više nezavisnih klauza u objašnjavanju dok će starija češće koristiti zavisne klauze koje uključuju u strukturu glavne rečenice. Isto tako, deca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta su svesnija mogućnosti da ih drugi učesnici u razgovoru ne razumeju i trude se da dopune svoje iskaze, upotrebe drugu leksemu, daju primer ili na neki drugi način objasne šta su htela da kažu (Ninio & Snow, 1999). Kad se poredi jezičko znanje i upotreba tog znanja u konkretnim situacijama, deca na uzrastu od sedam do deset godina su uspešniji učesnici u komunikaciji, koriste složenije sintaksičke konstrukcije i svesnija su svoje uloge govornika ili sagovornika u različitim kontekstima od najvećeg broja dece predškolskog uzrasta.

Promene do kojih dolazi u razumevanju i produkciji iskaza kod dece od najranijeg doba do predškolskog uzrasta i dalje, tokom školovanja, predstavljale su izazov za lingviste i psihologe (ali i za istraživače u drugim naučnim oblastima) da odgovore na pitanje: kako *zaista* jezik funkcioniše. Budući da su za usvajanje jezika neophodni određeni kognitivni mehanizmi kao i odgovarajući jezički podsticaji jest jezik kojem je dete izloženo i koji čuje u svom bližem i širem okruženju (pored genetske predispozicije), još uvek je nejasno kako se navedeni faktori uklapaju i kombinuju da bi dete postalo izvornim govornikom sa potpunom kompetencijom za prvi (maternji) jezik (Hohle, 2009). Dok pristalice nativističke teorije prednost daju biološkim faktorima naglašavajući kao presudnu činjenicu da je jezičko znanje urođeno, dotle kognitivisti ističu da je usvajanje jezika samo jedan od primera procesa učenja. Drugim rečima, kognitivni razvoj je utkan u sam proces usvajanja odnosno učenja jezika (dete koristi iste kognitivne strategije kada hoće da stavi ruske figurice-babuške jednu u drugu kao i kada formirajući zavisno složene rečenice uključuje zavisne klauze u strukturu upravne rečenice) (Sinclair, 1971; prema Goouch, David, Powell, & Abbott, 2003). S druge strane, sociokulturni pristup akcent stavlja na socijalno

okruženje deteta, dok sledbenici konstrukcionizma podržavaju pristup zasnovan na upotrebi jezika.

2.1.1. Teorije sintaksičkog razvoja

Bilo koji pristup da teoretičari zastupaju u svojim teorijama, u radovima koji se bave ovim problemom se kao ključni pojmovi mogu naći sledeći termini: *razvoj (development)*, *učenje (learning)*, *usvajanje (acquisition)*. U psihološkoj literaturi se oni uglavnom tumače kao sinonimi, dok se za lingviste podrazumeva njihovo različito definisanje (Lindner & Hohenberger, 2009). Takođe, značenje navedenih pojmova varira i u zavisnosti od sklonosti autora da se privoli jednom od ponuđenih koncepata: učenje ili usvajanje. Najneutralniji i najmanje „problematičan“ od datih termina, sa stanovišta diferenciranja značenja, jeste *razvoj*, koji budući najopštiji, zahvata celokupnu skalu odnosa od genetske predodređenosti do aktivne interakcije organizma (jedinke) sa okolinom, sažimajući i obuhvatajući na taj način i *proces usvajanja* i *proces učenja* (Lindner & Hohenberger, 2009).

Za sledbenike i pristalice nativističkog pristupa (generativiste), učenje jezika znači isto što i usvajanje jezika. Bitna razlika u shvatanju ova dva pojma između nativista i kognitivista je u tome što prvi umanjuju značaj procesa učenja, dok drugi favorizuju samu predstavu znanja. Nepostojanje jasne granice kao i zamagljenost i nedovoljna diferenciranost termina procesa učenja i razvoja dovele su do zbrke u njihovoj upotrebi. Suštinski, učenje i razvoj se razlikuju prema svrsi, cilju, odnosno nameri (van Geert, 1986:24; prema Lindner & Hohenberger, 2009). Naučeno, ono što nastaje *procesom učenja*, predstavlja proizvod smišljene, svesno preduzete radnje onoga ko uči. *Razvoj*, s druge strane predstavlja proizvod spontane, nenamerne radnje, ili podrazumeva nešto što se desi subjektu, kao što je biološko sazrevanje. Razvoj, za razliku od učenja nije voljna radnja. Za Krešena, teoretičara koji akcenat stavlja na nativističke činioce, *usvajanje*

postaje ekvivalent *implicitnom učenju* (Krashen, 1988). Krešen smatra da se L2 i uči i usvaja ističući da pojam učenja obuhvata svesno, argumentovano učenje jezika i jezičkih formi L2, dok se usvajanje odnosi na spontano, intuitivno učenje putem interakcije, poput strategija usvajanja L1 (Krashen, 1988). Ipak ovakvo poimanje usvajanja koje se poistovećuje sa implicitnim učenjem, nije svojstveno pristalicama generativizma.

Konflikt u navedenim pristupima se može svesti na tradicionalnu debatu *nature vs. nurture*. Mnogi priznaju da izvesni aspekti usvajanja jezika jesu posledica specifičnog načina na koji je ljudski mozak *organizovan* (biološka (*nature*) komponenta koja se uzima kao glavna prepreka što nijedna druga vrsta iz životinjskog sveta nije uspela da usvoji jezik kojim se služe ljudi)) a da se neki drugi aspekti jezika oblikuju u sredini u kojoj osoba koja usvaja jezik živi i odrasta (sredinska (*nurture*) komponenta koja ide u prilog činjenici da ljudi iz različitih govorno-jezičkih sredina usvajaju poseban jezik koji se u njoj govori)).

Bilo koju orijentaciju da zastupa teorija sintaksičkog razvoja, ona mora da objasni kako deca uspevaju da od jezika kojem su izložena a koji je ograničen kako po obimu tako i po strukturi dođu do generalizacija visokog reda apstrakcije i kako uspeju da se „vrate u sistem”, da se oporave od pogrešne generalizacije i da je izbegnu bez sistemskog i eksplicitnog ukazivanja na greške i ispravljanja od strane odraslih (Eisenbeiss, u štampi). Tradicionalni odnos *nature vs. nurture*, do izvesne mere korespondira sa odnosom koji postoji između *implicitnog i eksplicitnog učenja*. Prema Vajnertovoj (Weinert, 2009), implicitno učenje odlikuje to da je u biti: pasivno, nesvesno, automatsko, brzo, neselektivno kao i to da ne poseduje metakognitivnu svest o onome što nastaje iz tog procesa (o proizvodu učenja). Za razliku od ovakvog vida znanja, eksplicitno učenje karakteriše: aktivnost, svesnost, kontrolisanost; ali i to da je sporo, selektivno i sa postojanjem metakognitivne svesti o naučenom (Weinert, 2009). Na osnovu navedenih karakteristika, implicitno učenje svakako je blisko nativističkom tumačenju procesa usvajanja, a eksplicitno učenje se može poistovetiti sa procesom učenja kako ga vide i definišu zagovornici kognitivnog pristupa.

Sa razvojnog stanovišta, implicitno učenje prethodi eksplicitnom. Dečje implicitno znanje je vrlo efikasno u formiranju kategorija i pravila koja važe u jeziku ukoliko su izložena jeziku svog neposrednog i šireg okruženja tj. ako u toj izloženosti postoje tragovi i nagoveštaji koji ih nedvosmisleno vode otkrivanju gramatičkih pravila na kojima počiva struktura njihovog maternjeg jezika (Weinert, 2009).

U suštini, pojedini teoretičari ističu značaj eksternih faktora (okruženja), dok drugi prednost daju urođenim činionicima. Ni jedan ni drugi pristup nije isključiv i ne zanemaruje u potpunosti ulogu i značaj druge vrste faktora. Biološka predodređenost i interakcija sa sredinom zajedno doprinose razvoju jezika. Svim lingvističkim modelima razvoja jezika je zajedničko što objašnjavaju, svaki iz svog ugla, kako dete uspe da stigne do znanja jezika koje imaju odrasli izvorni govornici iz njegovog užeg i šireg okruženja, što će reći da je učenje važan segment različitih lingvističkih hipoteza. Jedno od bitnih pitanja je i da li se dečja gramatika kvalitativno, a ne samo kvantitativno razlikuje od gramatike odraslih kao i to zašto deca u početku koriste strukture u jeziku koje su različite od jezika odraslih i kako ih se kasnije oslobode (Tomasello, 2000).

Usvajanje sintakse je centralno pitanje i lingvističke teorije i kognitivnih nauka posvećenih proučavanju jezika, ali oko toga postoje velika neslaganja i sukobi mišljenja koji idu i do zapitanosti da li je dati teorijski lingvistički model uopšte relevantan za ispitivanje razvoja jezika (Van Vanlin, 2001). Da bi dete produkovalo rečenicu ili neku drugu sintaksičku konstrukciju, ono mora prvo da osmisli njen sadržaj - mora u znatnoj meri da poseduje leksičko-semantičku kompetenciju za odabir lekseme i pripisivanje odgovarajućeg značenja izabranoj leksemi; zatim treba da, na osnovu morfološke kompetencije, odabere odgovarajući oblik kojim se izražava određena gramatička kategorija ili funkcija kao i fonološku kompetenciju za odabir određenih fonema. Dakle, sintaksički podsistem svakog pojavnog oblika jezika u sebi sadrži sve ostale jezičke segmente, kako plan sadržaja, tako i plan izraza pa je sasvim razumljivo što je najveći broj teorija usvajanja jezika baziran na sintaksičkom aspektu usvajanja jezika.

Teorijski modeli o procesima bitnim za sintaksički razvoj uglavnom se mogu svrstati među sledeće osnovne pristupe:

1. **nativistički**, koji insistira na postavci da je naše jezičko znanje, ili bar deo njega urođeno, tj. genetski, biološki uslovljeno;
2. **kognitivistički**, koji u prvi plan postavlja razvoj kognicije i interakciju sa okruženjem;
3. **sociokulturni**, koji ističe socijalni milje, kulturu i istoriju društva kome pojedinac pripada;
4. **konstrukcionistički** koji svoje principe zasniva na upotrebi jezika.

1. Nativizam

Predstavnici nativizma su zagovornici stava prema kome je usvajanje jezika rezultat urođenog, genetskog mehanizma. Oni ne isključuju uticaj sredinskih činilaca (okruženja), ali smatraju da bez genetske osnove nema uspešnog ovladavanja jezikom koji smo usvojili kao prvi tj. maternji.

Teorija Univerzalne gramatike (UG)

Prema ovom nativističkom modelu svaki čovek poseduje set apstraktnih univerzalnih principa i parametara sa kojim se rađa. Principi predstavljaju najopštija, univerzalna pravila koja su ista za sve jezike sveta, a parametri su uža i specifična pravila koja se modifikuju i prilagođavaju *imputu*, tj. jezičkom materijalu kome smo izloženi tokom usvajanja prvog jezika. Proces podešavanja parametara i prilagođavanja prema onome što čujemo predstavlja proces stvaranja gramatičkog sistema jezika kojim govori detetova okolina, gramatičkog sistema maternjeg jezika. Dakle, ljudski mozak poseduje izvesne gramatičke obrasce i pravila, tj. *univerzalnu gramatiku* i pre nego što dete „čuje“ jezik. „Slušanje“ jezika, izloženost jeziku koji se govori u užem i širem okruženju (*positive*

evidence, tj. *imput*) predstavlja glavni okidač za aktiviranje univerzalne gramatike i više je od „običnog“ procesa podražavanja (Chomsky, 1969). Ovome u prilog govori i pojava **hiperregulacije** - deca koja su već usvojila oblike nepravilnih glagola (*broke*, *went*) počinju da „ispravljaju“ nepravilne oblike za prošlo vreme, tj. da ih procesom hiperregulacije vraćaju u sistem pa se tako pojavljuju oblici kao što su - *breaked*, *goed*. Ovom fenomenu kada deca počinju da analiziraju one oblike koji su ranije bili neanalizirani, mogu da se pripišu i **motivisane greške** (*konjovi*, *čoveci*, *radu*, *sedu*) kojima dete opšte pravilo koje je već naučilo pokušava da primeni svuda, pa i na izuzetke od tog pravila (Bugarski, 1996; Kristal, 1996).

Prema Čomskijevom modelu, dečji govor je inovativan, a ne imitativan jer dete ima urođene jezičke univerzalije (skup sintaksičkih, semantičkih i fonoloških obeležja jezika) i od njih može da generiše neograničen broj iskaza od ograničenog broja elemenata. Čomski smatra da je ovo svojstvo (neograničena produktivnost) i najznačajnije svojstvo prirodnog ljudskog jezika a jedino nam ljudski mozak pruža objašnjenje o tome (Eisenbeiss, 2009). U okviru ovog pristupa razvile su se dve opcije koje su rezultat sporenja oko toga da li je univerzalna gramatika od samog rođenja detetu potpuno na raspolaganju (što nas vodi zaključku da gramatika dece ne bi trebalo radikalno da odstupa od gramatike odraslih). Ovakav stav zastupaju pristalice **hipoteze kontinuiteta**. Pored navedene struje koju je iznedrio generativizam, u okviru ovog pravca je iznikla i **hipoteza diskontinuiteta** – koja stavlja akcenat na proces *maturacije* i prema kojoj univerzalna gramatika nije dostupna detetu od samog rođenja. Ona se postupno razvija i biološki je određena (Hohle, 2009). Predstavnici hipoteze kontinuiteta, (Pinker, Fodor, Crain, Wexler i Thornton) smatraju da nema razlike između dečje gramatike i gramatike odraslih. Razlika u produkovanju dečjih iskaza (rečenica) u odnosu na odrasle izvorne govornike se jednostavno objašnjava time da se neke reči još nisu usvojile pa se i ne upotrebljavaju. Ova hipoteza ne objašnjava sistemsko nepostojanje članova (u jezicima u kojima funkcionišu kao posebna vrsta reči), različitih dopuna i odredaba, kao i određenih predloga ili obličkih morfema (nastavaka za oblik) na ranom uzrastu (Eisenbeiss, u štampi).

Dok najveći broj sledbenika nativističke teorije pretpostavlja da svaki čovek ima samo jedan mehanizam za otkrivanje gramatike maternjeg jezika, („mehanizam za usvajanje jezika“ (MUJ), Kristal, 1996)) dotle Pinker (1999) smatra da imamo dva odvojena mehanizma: jedan za pravilne oblike, a drugi za nepravilne oblike (za izuzetke) i mi takve forme pamtimo, a ne otkrivamo ih i ne pogađamo (Pinker, 1999).

Dakle, da bi započelo proces usvajanja jezika, dete mora biti genetski opremljeno specifičnim programom. Prema nativističkom shvatanju, postoji veza između svojstava određenog jezika kome je dete izloženo i prelingvističkog znanja koje mu obezbeđuje univerzalna gramatika (Hohle, 2009). Da bi otkrilo specifičnosti gramatike jezika kome je izloženo (sintaksička pravila i leksika), dete mora da analizira govor koji čuje oko sebe. Ako to prihvatimo kao tako, onda ono već mora posedovati izvesna znanja o određenom jeziku, neko, makar intuitivno shvatanje o jedinicama koje postoje u jeziku i tako se dete „vrti u začaranom krugu“. Ovde se postavlja pitanje: kako dete otkriva i razlikuje relevantne jezičke jedinice: reči, sintagme i rečenice? Zahvaljujući tome što je dete opremljeno urođenim mehanizmom za otkrivanje gramatike maternjeg jezika dete koristi svaki „nagoveštaj“, svaki trag u jeziku kojem je izloženo i koji prima da bi znanje koje ima u jednom jezičkom domenu iskoristilo za usvajanje dubljih jezičkih znanja u istom ili nekom drugom segmentu jezičke strukture (Hohle, 2009).

Drugi ekstremni stav - hipoteza diskontinuiteta ističe značaj maturacije. Maturacija obuhvata određen period tokom koga se, uz odgovarajuću stimulaciju spoljnih faktora, sposobnost (kapacitet) za nešto prilično iznenada razvija i sazreva. Pre tog perioda i nakon njega, razviti datu osobinu je ili vrlo teško, ili nemoguće. Rane forme dečjih iskaza, prvih od jedne i više reči fundamentalno se razlikuju od iskaza odraslih što potvrđuje pretpostavku da postoji diskontinuitet u razvoju od dečje do odrasle gramatike. Dečja gramatika je rukovođena principima univerzalne gramatike u svakoj fazi razvoja jezika, ali izvesne strukture koje su omogućene UG-om, maturaciono nisu na raspolaganju detetu do izvesnog uzrasta, tj. do biološkog sazrevanja. Maturacija je ključna za razvoj i njome se objašnjavaju razvojne činjenice (Felix, 1992). Uprkos toj činjenici, maturacija se ne dovodi u vezu isključivo sa ovim modelom sintaksičkog razvoja. Maturacija je važna i u jednoj

formi hipoteze kontinuiteta. Pristalice hipoteze diskontinuiteta smatraju da je rana gramatika ograničena onim principima koji su sazreli, ali može da naruši one principe UG koji još nisu dosegli maturaciju. Maturacija je od suštinskog značaja u tumačenju uređene progresije faza razvoja jezika koje su određene biološkim rasporedom i koje su, do određenog nivoa, nezavisne od iskustva (Felix, 1992). Nativističko gledište koje akcent stavlja na efekat maturacije blisko je Lenebergovom tumačenju *kritičnog perioda* prema kome se specifično znanje stiče u određenom periodu, prema našem genetskom rasporedu (Lenneberg, 1967).

Generativisti poriču asocijativno učenje kao centralnu komponentu u procesu učenja; za njih je od presudne važnosti *okidač*, tj. *pokretač (triggering)* (Lindner & Hohenberger, 2009). Oni uglavnom posmatraju jezik kojem je dete izloženo kao ekvivalent pozitivnom dokazu (*positive evidence* – pozitivan dokaz čine rečenice koje dete čuje u svom okruženju a koje su gramatične, formirane prema pravilima jezika koji se usvaja (čuje)) koji predstavlja okidač za aktiviranje mehanizma za usvajanje jezika (Chomsky, 1969). Prema Čomskom, prisustvo *univerzalne gramatike* u mozgu deteta mu omogućuje da dedukcijom otkrije strukturu maternjeg jezika iz pozitivnog dokaza, tj. iz izloženosti jeziku (Chomsky, 1969).

Generativni pristup jeziku se razvio iz kritičkog stava prema Skinnerovom bihejviorizmu. Prema tumačenju Skinera i njegovih sledbenika, učenje je posmatrano kao proces asocijacije i analogije i nije bila potrebna nikakva urođena predispozicija za učenje jezika (Eisenbeiss, 2009).

Negativna konotacija termina „učenje“ može se pratiti do samih početaka generativne gramatike. Generativisti, budući nezadovoljni bihejvioralnim konceptom učenja koji je prezentovao Skinner šezdesetih godina XX veka i koji je primenio i na jezik (Skinner, 1957), kritikovali su bihejviorističko zanemarivanje unutrašnjih mentalnih procesa i njihovo insistiranje na proučavanju psiholoških mehanizama kao što su refleksi i ponašanje koje je dostupno direktnom proučavanju, naročito odnos stimulusa iz spoljne

sredine i odgovarajućeg odgovora organizma (Chomsky, 1969). Na taj način je ispitanik svođen na nivo „crne kutije“.

Najpoznatija bihevioristička teorija jeste ona koju je promovisao Skinner, a tiče se verbalnog ponašanja. Usvajanje jezika, prema Skinneru, postaje ekvivalentno stvaranju navika. Jezički stimulus iz okruženja izaziva odgovarajući odgovor jedinke. Podražavanje i pozitivno reagovanje na stimulus iz spoljašnje sredine rezultira stvaranjem navika što predstavlja osnov za učenje L1. Dete će se brže jezički razvijati i napredovati ukoliko majke više razgovaraju, što znači da su sredinski faktori presudni za razvoj jezičke sposobnosti. Jezik se prema ovoj hipotezi uči podražavanjem, imitacijom i uvežbava se pozitivnim potkrepljenjem (*positive reinforcement*) od strane okruženja (Skinner, 1957). Kad dete ponovi neki iskaz, najčešće kao odgovor dobije ohrabrenje i podršku da nastavi sa komunikacijom. Takvo poželjno jezičko ponašanje se proširuje i postaje navika detetu koje na taj način stiče znanje o ispravnoj jezičkoj upotrebi (Thuresson, 2011). Glavni nedostatak ove teorije jeste činjenica da deca ne ponavljaju sve što čuju, već samo ono što im se dopadne, ali i to da kombinuju jedinice i konstrukcije i produkuju iskaze koje nikad pre nisu čula, što nas nedvosmisleno navodi na zaključak da postoje i drugi izvori i putevi jezičkog usvajanja osim okruženja i podražavanja.

Neka kasnija ispitivanja uticaja okruženja na razvoj dečjih jezičkih sposobnosti idu u prilog tezi da je stimulativno jezičko okruženje od izuzetnog značaja. Izloženost jeziku (u kući, u vrtiću, u školi...) je srž jezičkog razvoja. Rana stimulacija jezičkih sposobnosti je važan prediktor za kasniji razvoj leksikona i čitanja. Roditelji i staratelji koji podstiču i stimulišu konverzaciju sa svojom decom, postavljaju pitanja i traže objašnjenja imaju decu sa naprednijim jezičkim sposobnostima (Hoff & Naigles, 2002).

Nedostatke Skinnerove teorije pokušao je da objasni Čomski iz čega se i razvio generativizam i teorija univerzalne gramatike. Činjenica da dete L1 usvaja i izvan okvira jezika koji čuje i koji mu se pruža objašnjava se biološkim procesima zahvaljujući kojima dete napreduje kroz izvesne faze prema biološkom rasporedu. Svako dete je opremljeno univerzalnom gramatikom i ona podstiče sposobnost da dete tokom vremena samo otkriva

gde i u čemu greši. Postojanje univerzalne gramatike pobija biheviorističku pretpostavku da su deca *tabula rasa* koja čeka da se ispiše jezikom (Chomsky, 1969).

2. *Kognitivizam*

U 20. veku razvile su se dve teorije o činionicima koji utiču na kognitivni razvoj. Jedna je poznata kao Pijažeova razvojna teorija prema kojoj je kognitivni razvoj određen kombinacijom biološkog sazrevanja i aktivnošću pojedinca. Pijaže smatra da razvoj prethodi učenju (Pijaže 1977). Druga je sociokulturna teorija Vigotskog koja akcent stavlja na socijalno okruženje i prema kojoj učenje prethodi razvoju (Vigotski, 1977). Pored Vigotskog, prevagu ovom modelu daju i Lurija i Leontjev.

Pijažeova razvojna teorija

Tokom 80-ih i 90-ih godina XX veka, u kognitivnim naukama je postalo preovlađujuće mišljenje da proces učenja nije samo prosto akumuliranje znanja nego konstruisanje znanja (Pešikan, 2010). Pijažeov razvojni pristup se svrstava među teorije *konstruktivističke* orijentacije prema kojima se ključne razvojne promene u kognitivnom razvoju stvaraju unutar individue, dok se u *ko-konstruktivističkim* teorijama (kakva je teorija Vigotskog) ključne promene u kognitivnom razvoju dece izgrađuju u okviru interakcije sa drugima da bi se potom „individualizovale“ (Baucal, 2002; prema Baucal, 2003). Pijaže smatra da učenje nije direktno prenošenje informacija, „ulivanje“ znanja već se, prema njegovom shvatanju, znanje mora konstruisati. Znanje se stiče i ne može se jednostavno primiti. Do spoznaje objekata iz svoje okoline pojedinac ne dolazi posmatranjem i preslikavanjem njegove slike u umu. Znanje o nečemu podrazumeva da se nešto mora sa njim raditi – modifikovati ga, transformisati i razumeti proces transformacije i kako je sazdan (Pijaže, 1977). Proces konstruisanja znanja se odvija kroz interakciju subjekta (organizam) i objekta (okolina). Koreni znanja počivaju u aktivnostima koje dete izvodi na objektima iz svoje okoline i bazirani su na procesima asimilacije i akomodacije. Objašnjavajući i tumačeći razvoj kognicije, Pijaže smatra da su principi

organizacije i adaptacije nezaobilazni u razumevanju ovog procesa (Žiropađa i Miočinović, 2012). Prvi princip se odnosi na to da je mišljenje organizovano u strukture, tj. da predstavlja organizovan sistem čiji su delovi međusobno povezani i između kojih postoji mreža odnosa. Drugi princip je adaptacija. Čovekova inteligencija teži da čoveka prilagodi sredini. Ovaj proces obuhvata dve komponente: *asimilaciju i akomodaciju*. *Asimilacija* se odnosi na proces kojim se novi podaci uključuju u već postojeće misaone procese, tj. organizam svojom aktivnošću asimiluje informacije iz sredine primenjujući svoje misaone strukture, dok *akomodacija* predstavlja proces kojim se postojeće strukture menjaju u skladu s novim informacijama, odnosno organizam sam menja postojeće strukture u skladu sa okolinom, što rezultira adaptacijom. Bez asimilacije ne bismo bili u stanju da razumemo nijedan događaj, a bez akomodacije ne bi bilo novog saznanja (Žiropađa i Miočinović, 2012). Svaki sistem teži da se dovede u ravnotežu i da postane stabilan. Do ravnoteže (*ekvilibrijuma*) se dolazi navedenim procesima – prilagođavanjem i izjednačavanjem tj. asimilacijom i akomodacijom (Žiropađa i Miočinović, 2012). Postojeće znanje se transformiše procesom ekvibracije koji pokušava da reši kontradikcije i nekompatibilnosti u sistemu znanja sve dok individua opaža da one postoje (Amman & Black, 1998; prema Pešikan, 2010). Naša kognitivna struktura prirodno teži da bude u ekvilibrijumu; kad se naruši, ponovo se uspostavlja asimilacijom i akomodacijom (Pešikan, 2010).

Pijaže je podelio intelektualni razvoj dece i adolescenata u nekoliko perioda koji koreliraju sa fazama razvoja jezika:

- *senzomotorni period* (0-2 godine): prepoznavanje i razumevanje okruženja; formiranje iskaza od jedne, a kasnije od dve i više reči;
- *preoperacionalni period* (2-7 godina): aktivno i burno usvajanje elementarne gramatike maternjeg jezika i leksikona; govor potpuno razumljiv i socijalno koristan;
- *period konkretnih operacija* – (operacije konzervacije, negacije, reciprociteta, identiteta) (7-11 godina): klasifikacija objekata prvo pokretom, a potom i govorom; korelira sa polaskom u školu i usvajanjem elementarne pismenosti; shvatanje kauzalnih odnosa;

- *period formalnih operacija* (posle 11. godine): početak apstraktnog i hipotetičkog mišljenja; nivo konkretnih operacija obično se zadržava na jednom uspelom rešenju koje zadovoljava dati slučaj, dok se na nivou formalnih operacija primenjuje generalna shema koja je otvorena za sva alternativna rešenja (Krstić, 1994).

Konstruktivistički pristup Pijažea se može objasniti sledećim primerom: ako je dete u preoperativnoj fazi, ne može da učestvuje u socijalnoj interakciji koja zahteva složenije kognitivne sposobnosti (decentracija) i nikakav pomak u kognitivnom smislu ne bi bio moguć. Pijaže smatra, da bi došlo do napretka, preoperaciona struktura mora da se reorganizuje u konkretnu operacionu strukturu da bi dete bilo sposobno da učestvuje u složenijim vidovima interakcije. Individualna konstrukcija kognitivnih struktura može biti usporena ili ubrzana u zavisnosti od toga koliko okruženje podržava proces konstrukcije (Baucal, 2003).

Osnovne konstante u Pijažeovoj teoriji prema kojoj razvoj prethodi učenju (za razliku od Vigotskog kod koga učenje prethodi razvoju) jesu princip razvojnosti i stadijalnosti kognitivnog razvoja. Čitav kognitivni razvoj napreduje prema sve složenijim i stabilnijim nivoima organizacije. Prema njegovom učenju, dve komponente određuju mentalni razvoj: maturacija (biološko sazrevanje organizma) i aktivnost pojedinca (čovekovo delovanje na okolinu) (Žiropađa i Miočinović, 2012).

3. Sociokulturna teorija

Sociokulturna teorija usvajanja jezika je bazirana na stavovima psihologa Lava Vigotskog. Prema Vigotskijevom shvatanju jezik je neophodan u tumačenju i razumevanju celokupnog ljudskog ponašanja. On takođe smatra da društvena interakcija ima značajnu ulogu u procesu bilo kog učenja, a budući da je jezik pre svega društvena kategorija, za Vigotskog i njegove sledbenike jezik je bitan činilac koji nas društveno determiniše. Znanje je određeno socijalnim miljeom, kulturom i istorijom društva u kojem nastaje i nije mapa ili

ogledalo stvarnosti pa je sticanje znanja istorijski proces interakcije između čoveka i stvarnosti (Pešikan, 2010). Ovaj pristup je reinterpreтираo i razradio ideju aktivne konstrukcije znanja u delu o nužnosti socijalne interakcije kroz koju se konstruišu i rekonstruišu znanja i značenja (Marshall, 1996; prema Pešikan, 2010). Prema ovoj teoriji, ljudi se rađaju kao društvena bića i zbog te činjenice jezik nikad nije „presocijalni“. Sve fundamentalne kognitivne aktivnosti vode poreklo iz kulturno-istorijskog razvoja da bi se tokom ontogenetskog razvoja formirali kao produkti socijalnog razvoja (Lurija, 1976). Kada je dete posvećeno nekoj aktivnosti, crtanju, recimo, govor koji tada koristi (koji Pijaže naziva *egocentrični govor*) je, kako smatra Vigotski, podstaknut prisustvom drugih ljudi. Ono na taj način saopštava svoje namere i planove i takav govor predstavlja prelaznu etapu do govora koji treba da posluži mišljenju tj. da se internalizuje (Žiropađa i Miočinović, 2012). Sve više kognitivne funkcije se formiraju u okviru interakcije sa kompetentnijim partnerom da bi nakon toga bile internalizovane (Vigotski, 1974; prema Baucal, 2003). Vigotski je smatrao da ni sazrevanje ni samostalna otkrića nisu dovoljna da objasne napredak koji dete postiže u razumevanju sveta. U procesu saznavanja sveta ključna su znanja koja su prisutna u postojećoj kulturi, pored socijalne aktivnosti i interakcije pojedinca u kulturi u kojoj dete odrasta (Žiropađa i Miočinović, 2012). To Vigotski zaključuje na osnovu toga što svako zdravo dete sa tipičnim jezičkim razvojem uvek ima želju da stupa u interakciju i komunikaciju sa okolinom. Međutim, u jednom trenutku dečji govor se razvija u dva smera: usmeren je na druge i usmeren je na sebe. Jezik je glavno sredstvo učenja i mišljenja i glavni „krivac“ za razvoj kognitivnih sposobnosti jer se preko značenja reči prenose razvijeni oblici mišljenja (Vigotski, 1977).

Prema sociokulturnoj teoriji Vigotskog među ključnim pojmovima relevantnim kako za razvoj kognicije, tako i za razvoj jezika su koncept zone narednog razvoja (*zone of proximal development*) i usvajanje spontanih i naučnih pojmova. Vigotski smatra da deca najbolje uče kad im odrasli objasne nešto na način koji je samo malo iznad nivoa njihovog trenutnog razvoja. Sve što značajno prevazilazi nivo na kome su trenutno deca neće razumeti jer je *prenapredno*, a sve što je ispod njega neće doprineti procesu učenja jer to već znaju. Ovakav pristup je baziran na detetovim aktuelnim mogućnostima jer „gura“ dete

na sledeći nivo razumevanja (Baucal, 2003). Zona narednog razvoja je centralni koncept Vigotskijeve teorije jer učenje vuče razvoj, a samo takvo učenje je dobro. Drugim rečima, učenje je najdelotvornije u ZNR (nivo na kome dete samostalno rešava zadatke (stvarni razvojni nivo) i nivo na kome mu je potrebna pomoć odraslih (potencijalni razvojni nivo)). Kako Vigotski sam kaže, ZNR je rastojanje između najtežeg zadatka koje dete može da uradi samo i najtežeg zadatka koje može da uradi uz nečiju pomoć (Vigotski, 1977). Učenje koje se odigrava u ZNR ima jako emotivno i motivišuće dejstvo. Dete tada napreduje u učenju a ujedno razvija osećanje efikasnosti (Žiropađa i Miočinović, 2012).

Kako se može videti, proces učenja se sastoji iz dve komponente: onoga što se zna (prethodno znanje) i onoga što se saznaje (buduće znanje). Prethodna znanja u procesu učenja su kao skela građevine koja podupire konstrukciju celokupnog budućeg učenja i boje i filtriraju sva nova iskustva (Alexander & Murphy, 1998:28; prema Pešikan, 2010). Prethodna znanja se, pomoću novih mogu modifikovati (ako nisu korektno usvojena) ili razviti i proširiti (ukoliko su u načelnoj saglasnosti sa novim) (Pešikan, 2010).

Iz ove centralne postavke sociokulturne teorije mogu se izvući i njene najvažnije karakteristike koje su relevantne za dati model kognitivnog i jezičkog razvoja:

- deca konstruišu svoje znanje;
- razvoj se ne može odvojiti od sociokulturnog konteksta;
- učenje može da „vodi“ razvoj; da mu prethodi;
- jezik ima ključnu ulogu u razvoju (prema Vigotski, 1977).

Važan deo Vigotskijeve teorije predstavlja i razvoj dečjih pojmova ili značenja reči. Prema njegovom shvatanju, spontani i naučni pojmovi su međusobno povezani složenim unutrašnjim vezama. Učenje ne počinje u školskom uzrastu, nego se javlja i ranije, pa su prema tome i spontani pojmovi proizvod predškolskog učenja, kao što su naučni proizvod školskog učenja. Razlika između njih je u tome što kod učenja naučnih pojmova u uslovima organizovanog sistema se verbalna definicija od apstraktnog spušta do konkretnog, do pojave, a dok se svakodnevni pojmovi razvijaju van određenog sistema i penju se ka uopštavanjima (Vigotski, 1977, str. 184). „*Dete srazmerno kasno počinje da poima svoje*

spontane pojmove, da ih verbalno definiše, da ih formuliše drugim rečima, da voljno upotrebljava te pojmove, uspostavljajući složene logične odnose među pojmovima. Dete već poznaje te predmete, raspolaže pojmom predmeta. Ali šta predstavlja sam taj pojam, to je detetu još nejasno. Ono raspolaže pojmom o predmetu i shvata sam predmet predstavljen tim pojmom, ali nije svesno pojma, svog misaonog čina pomoću kojeg predstavlja taj predmet. A razvitak naučnog pojma baš počinje od onoga što ostaje još nerazvijeno u toku celog školskog uzrasta u spontanijim pojmovima. On obično počinje obradom pojma kao takvog, definisanjem pojma rečima, radnjama koje pretpostavljaju nespontanu primenu toga pojma“ (Vigotski, 1977, str: 268-9).

Usvajanje i razvoj pojmova je vrlo složena radnja budući da obuhvata procese pažnje, logičkog pamćenja, sposobnost apstrahovanja, poređenja i razlikovanja (Gligorović, 2013). U suštini, naučni pojmovi omogućavaju detetu da spontane pojmove shvati u potpunosti. U tom procesu značajnu ulogu igra formalno školovanje jer osvešćuje dečju misao (Žiropađa i Miočinović, 2012).

Jasno definisani pojmovi su preduslov za formiranje pojmovnih kategorija. Dete može da, na osnovu usvojenih informacija, poznaje neku semantičku kategoriju (npr. životinje) i nabroja njene pripadnike. Međutim, ukoliko bazični pojmovi nisu dovoljno učvršćeni, neće biti u stanju da samostalno njima manipuliše i da ih grupiše prema različitim parametrima, kao ni da formira potkategorije u okviru veće grupe elemenata (Gligorović, 2013). Detetu je potrebno pružiti odgovarajuća objašnjenja kojima se tumače sličnosti i razlike među rečima, da bi uspešno formiralo pojmovne kategorije (npr. sličnosti i razlike između supermarketa, mesare i prodavnice odeće), koje su osnov organizovanog znanja (Gligorović, 2013).

Interakcija odraslog i deteta je središte procesa učenja i sticanja znanja u kome se ukrštaju dejstva naučnih i spontanijih pojmova. Svakodnevni su stečeni iskustvom i logična su osnova za razvoj naučnih pojmova, a naučni predstavljaju ZNR za svakodnevne pojmove (Vigotski, 1977:185). Dakle, deca prvo rešavaju probleme i usvajaju i razvijaju

naučne pojmove u interakciji sa odraslima, a tek potom samostalno, a jezik i razvoj leksikona predstavljaju najvažniju osnovu za razvoj mišljenja.

4. Konstrukcionizam (pristup zasnovan na upotrebi; kognitivno-funkcionalna teorija)

Kognitivne nauke se bave organizacijom ljudskog znanja i iskustva, odnosno strukturiranjem i kategorisanjem informacija koje primamo. Usvajanje sintakse je centralno pitanje i lingvističkih teorija i kognitivnih nauka posvećenih jeziku (Van Vanlin, 2001). Savremeni model koji se bavi sintaksičkim razvojem, a koji je nastao u okviru kognitivnog pristupa usvajanju jezika jeste *pristup zasnovan na upotrebi (usage-based pristup)*.

Pristup zasnovan na upotrebi (konstrukcionizam) predstavlja model razvoja sintakse čije je izvoriste u teorijskom pristupu *konstrukcione gramatike* (construction-grammar; Goldberg, 1995; prema Eisenbeiss, u štampi) prema kojem gramatike nisu sistemi fiksiranih parametara nego rezultat usvajanja konstrukcija koje su tipične za dati jezik i odnosa među njima. Prema ovom modelu, jezička znanja se stiču tokom same upotrebe jezika, jezik se uči dok se koristi. Ovo je omogućeno zahvaljujući razvijanju osnovnih komponenata pažnje: fokusiranje (selektivnost – mogućnost selekcije relevantnih, uz zanemarivanje/supresiju irelevantnih sadržaja), održavanje (koncentracija pažnje), fleksibilnost (mogućnost prebacivanja pažnje sa jednog sadržaja na drugi) i deljenje (mogućnost usmeravanja pažnje na dva ili više stimulusa istovremeno) (Gligorović, 2013), i pre svega vrlo moćnom mehanizmu generalizacije (Behrens, 2009). Ovaj pristup objedinjuje oba ključna faktora u usvajanju jezika – genetiku i sredinsku komponentu. Genetska komponenta obezbeđuje predispoziciju, mogućnost da svako dete tipičnog razvoja razvije sposobnost govora, a sredinska, okruženje obezbeđuje izloženost jeziku jer se niko ne rađa sa specifičnim jezikom kojim govori njegovo bliže i šire okruženje. U svojoj osnovi, razvio se kao kritika na generativizam i to naročito na struju koja zagovara kontinuitet između dečje gramatike i gramatike odraslih govornika. Dečji jezik je u ranoj

fazi konkretan i zavisan od konteksta i oslanja se na lekseme koje su sa drugim rečima u sistemu povezane sintagmatskim i paradigmatskim (asocijativnim) odnosima (paradigmatski počivaju na vezi između (svih) reči koje dete poznaje, a sintagmatski na odnose među leksemama koje je upotrebilo u konkretnom iskazu), a ne na apstraktnim i generalizovanim kategorijama i shemama na kojima počiva jezička kompetencija odraslih. Kao i u svim drugim sferama, i u jeziku slično ponašanje može biti rezultat različitih mehanizama koji leže u osnovi tog ponašanja. Kada vidimo šta dete može, a naročito šta *ne može* u spontanom govoru možemo zaključiti da je dečja jezička sposobnost vezana za određeno leksičko jezgro, pojedinačnu leksemu, konkretnu konstrukciju ili izraz i mnogo, mnogo konkretnija od gramatike odraslih (*item-based*) (Tomasello, 2000). Na primer, dete pripisuje sintaksičke forme i funkcije glagolima kao izolovanim jedinicama a ne kao pojedinim predstavnicima kategorije glagola. Ništa ne ukazuje da dete poseduje mentalnu predstavu apstraktnog modela koji se odnosi na redosled konstituenta u rečenici; na primer, *subjekat – predikat- objekat (s-p-o)* koji popunjava različitim tipovima glagola. Takođe, nema konkretnih dokaza da dete poseduje ni bilo koju drugu predstavu modela, recimo, glagol+objekat. Svaki glagol se u ranoj dečjoj upotrebi pojavljuje u jedinstvenoj i konkretnoj konstrukciji i strukturi, tako da je transfer među glagolima minimalan (Tomasello, 1992a; prema Naigles, 2002). Evo još jednog primera. Ako je dete produkovalo glagol koji je čulo u određenoj konstrukciji, na primer *The window broke*, ono nije u stanju da ga iskoristi ni u jednoj drugoj upotrebi tog glagola. Sledeći Tomazela, dete nije sposobno da produkuje rečenicu *He broke it*, ili *It got broken* iako je sposobno da koristi nepravilne glagolske oblike i jednostavnije oblike pasiva drugih glagola. Ovakva nemogućnost produkcije još jednom sugeriše da deca ne poseduju apstraktnu i opštu konstrukciju glagol-argument koju mogu da primene na različite glagole po potrebi, te da ona operišu na konkretnijem nivou sa glagolima kao pojedinačnim leksemama čije se sintaksičke karakteristike uče jedna po jedna tokom upotrebe u konkretnim situacijama (Tomasselo, 2000).

Najznačajniji predstavnici modela na čijem je čelu Tomazelo smatraju da nijedan jezički nivo nije nezavistan od upotrebe jezika nego se sva apstraktna jezička pravila

indukuju iz konkretnih i pojedinačnih komunikativnih situacija. Dakle, jezički sistemi se grade od upotrebe simboličkih jedinica u konkretnim situacijama (Tomasello, 2006). Pristalice pristupa zasnovanog na upotrebi odbacuju formalistički pristup gramatici koji razlikuje reči od pravila koja operišu rečima (Pinker, 1999). Za razliku od generativista koji svoje stavove zasnivaju na principima univerzalne gramatike, oni koji smatraju da se jezik uči kroz upotrebu jezičku strukturu vide kao rezultat nejezičkih kognitivnih procesa (Bates & Goodmann, 1999). Učenje jezika, prema kognitivističkoj teoriji je holistički proces koji se ne može svesti na simplifikacije tipa stimulus-ripsons. Dete usmerava pažnju na one aspekte jezika koji su mu u tom trenutku važni (potrebni) za uspostavljanje i održavanje komunikacije i korak po korak se osposobljava da delove svog jezičkog znanja koristi (zahvaljujući iskustvu u komunikaciji i praksi u upotrebi jezika). U fokusu interesovanja pristalica *pristupa zasnovanog na upotrebi* je objasniti kako različite kognitivne sposobnosti proizvode novu, višu sposobnost u kvalitativnom smislu, tj. kompleksan jezički sistem koji je svojstven čoveku (Smith, 1999, prema Hohle, 2009).

Za razliku od generativista, Tomazelo i njegovi istomišljenici ne prihvataju postojanje posebnih urođenih mehanizama za generisanje jezičkih struktura i smatraju da su dečje kognitivne mogućnosti na mnogo višem nivou nego što se verovalo. Pod tim se podrazumevaju dečji mehanizmi pomoću kojih ona otkrivaju intencionalnost i uočavaju komunikativnu svrhu iskaza, njihova sposobnost imitativnog (socijalnog) učenja, sposobnost u izvođenju analogija i posebno sposobnost kombinovanja različitih sintaksičkih struktura (Tomasello, 2000). Deca, prema pristupu zasnovanom na upotrebi, uče konkretne delove jezika na osnovu kojih generalizacijom konstruišu apstraktne konstrukcije, što ističe njihovu sposobnost da generišu nove iskaze. Prema ovom modelu, glavni teorijski konstrukt je **konstrukcija** (Tomasello, 2006). Navedene karakteristike su istovremeno i stajne tačke pristupa sintaksičkom razvoju koji je promovisao Tomazelo (konstrukcionizma), tj pristupa koji se zasniva na upotrebi. Zahvaljujući njima, dete se osposobljava za tri stupnja generalizacije: da bi učestvovalo u konkretnoj komunikativnoj situaciji bilo u ulozi govornika, bilo sagovornika, dete mora pre svega da: prepozna obrasce, da ih uporedi i upari i, na kraju izvede generalizaciju, tj. da ih apstrahuje do

najvišeg nivoa (Behrens, 2009). U zavisnosti od favorizujućeg oblika izražavanja u određenoj jezičkoj zajednici u kojoj dete usvaja jezik, ono se priprema da usvoji set jezičkih simbola i konstrukcija sa kojima se sreće. To je najneposredniji dokaz da se jezik usvaja podražavanjem. Podražavanje za Tomazela ne znači prostu reprodukciju bez uviđanja cilja i namere, već predstavlja jedan vid socijalnog (kulturnog) učenja u kom dete razume svrhu i funkciju ponašanja koje reprodukuje. Kad su u pitanju sintaksičke konstrukcije, tu je proces učenja komplikovaniji jer se od deteta očekuje da shvati komunikativnu funkciju celog iskaza, kao i pojedinačnih delova iz kojih je sastavljen. Olakšavajuća okolnost je to što su deca na uzrastu od jedne do tri godine prave male „mašine za podražavanje“ i ova tendencija je prisutna i u jezičkim i u nejezičkim aktivnostima (dete i u nekim oblicima igre imitira radnje i pokrete odraslih). Sklonost ka imitativnom učenju je inicijalni ontogenetski izraz ljudskog organizma pomoću kojeg se on biološki adaptira na kulturne uslove. Imitativno (kulturno) učenje je istovremeno i kreativno i produktivno ako omogućuje da se jezički simboli i konstrukcije upotrebe u novim komunikativnim kontekstima (Tomasello, 2000). U okviru ove teorije smatra se da je za usvajanje jezika od krucijalnog značaja interakcija, tj. socijalni razvoj, koji razlikuje ljudsku vrstu od svih ostalih vrsta jer čovek prenosi znanje na način koji nije viđen među životinjskim svetom (Tomasello & Rakoczy, 2003).

Sušтина pristupa zasnovanog na upotrebi je u isticanju neophodnosti iskustva u formiranju jezičkih kategorija i pojmova, što znači da dete nikada ne ide ispred svog iskustva. Međutim, zahvaljujući mehanizmima koji im omogućuju generalizovanje iz onoga što čuju ona apstrahuju nove strukture zasnovane na prethodnom iskustvu. Seme se integrišu i formiraju šire jedinice (konstrukcije) posredstvom kompozicije. Deca konstruišu apstraktne kategorije iz konkretnih izraza koje su naučila. Novonastala jedinica nije prost zbir delova iz kojih je nastala, već jedna složena struktura koja poseduje nov kvalitet koji se javlja. Dakle, kvalitativno nove i više strukture se generišu iz bazičnih, prostih (MacWhinney, 1999; prema Eisenbeiss, u štampi). Kao što je rekao Mekvini, „jezik je nova mašina sastavljena (sklopljena) od starih delova“ (MacWhinney, 1988:147; prema O' Grady, 2010). Proces generalizacije počiva na dva tipa analogija: konstruišu strukture koje

moraju biti slične i po formi i po funkciji. Deca ne kombinuju samo izolovane reči nego stvaraju nove strukture od celih konstrukcija kojima su već ovladala. Tokom ranog jezičkog razvoja deca čuju i upotrebljavaju konstrukcije koje su različitog stepena složenosti. Kad treba da iskažu novo značenje ona na neki način integrišu te strukture. Na koji način to rade, još uvek nije sasvim poznato, ali je evidentno da na kombinovanje sintaksičkih struktura ima uticaja frekventnost i tip izvornih konstrukcija (Tomasello, 2000).

Kao što se može primetiti, savremeni pristupi učenju jezika počev od generativizma, preko kognitivnog pristupa i sociokulturne teorije Vigotskog do Tomazela i njegovog pristupa zasnovanog na upotrebi jezika ne mogu se strogo svrstati u jednu od dve velike paradigme – empirizam ili nativizam. Današnja istraživanja usvajanja/učenja jezika i njegovog razvoja podrazumevaju i obuhvataju više različitih pristupa koji objedinjuju u sebi i koncept razvoja, učenje i/ili usvajanje, formirajući na taj način i podstičući pojavu novih, hibridnih modela koji se ne odriču nijednog od navedenih termina (Eisenbeiss, 2009).

Nijedan od pristupa u većini vodećih teorija nije sam po sebi dovoljan da objasni fenomen usvajanja jezika pa tako ne isključuje u potpunosti ulogu faktora čiji značaj najvećim delom zanemaruje. Vodeće teorije u okviru nativističkog modela koje prednost daju dimenziji urođenog i biološkog u usvajanju i razvoju jezika, kao i one koje akcentiraju na eksterne faktore i značaj stečenog u jeziku, suštinski se razlikuju u stepenu zastupljenosti jednih faktora u odnosu na druge (*nature vs. nurture*), odnosno u prevladavanju jednih činilaca nad drugima.

I na osnovu ovog sažetog pregleda teorija sintaksičkog razvoja mogu se uočiti težnja i potreba za jednim sveobuhvatnim pristupom koji bi baštiniio sržne komponente sva četiri modela sintaksičkog razvoja i predstavljao kompromis između navedenih teorija. Tendencija ka objedinjujućem pristupu, prvenstveno, polazi od činjenice da i ono što je urođeno u velikoj meri je uslovljeno socijalnim faktorima i okruženjem. Tako i jezik, kao i sve ostalo, zavisi od komunikacije, socijalne interakcije i kulturnih vrednosti zajednice u kojoj se usvaja i razvija pored neophodne biološke osnove. Kognitivna lingvistika, između

ostalnih kognitivnih nauka, baveći se jezičkim univerzalijama posmatra ih isključivo kao univerzalije zajedničkog ljudskog iskustva koje se javljaju nakon rođenja. Tako različiti pristupi u tumačenju i objašnjavanju jezičkog fenomena, a pre svega usvajanja i razvoja sintakse u stvari dovode u pitanje dugotrajnu debatu između urođenog i stečenog budući da nijedan od datih modela nije dovoljan u pružanju jasnih i nedvosmislenih dokaza kako se jezik zaista usvaja i razvija (Eisenbeiss, u štampi). Zbog toga, današnji generativni modeli izvode univerzalne zakonitosti u pojavnim oblicima jezika iz opštih kognitivnih sposobnosti koje su u principu kompatibilne sa pristupom zasnovanom na upotrebi. S druge strane, negenerativisti opšti kognitivni potencijal koji je presudan za jezički razvoj spuštaju na posebni nivo i posmatraju ga u manje opštem kontekstu (Eisenbeiss, u štampi).

U savremenoj istraživačkoj literaturi sve je više potvrda da niz varijacija u funkcionisanju jezičkog sistema govornika sa tipičnim jezičkim razvojem nastaje kao rezultat kumulativnog efekta interakcije naslednog potencijala i okruženja u kojem osoba odrasta. Slabosti genetske predispozicije mogu da budu ublažene stimulativnim sredinskim uticajem, a nepovoljni sredinski činioci uticajem protektivnih genetskih faktora (Deater-Deckard & Cahil, 2006; prema Gligorović, 2013). Kako se čini na osnovu savremenih dostignuća u oblasti neuro nauka, u toku prve dve godine života deteta dolazi do stvaranja i odumiranja velikog broja neuronskih veza u različitim područjima mozga. Odsustvo specifičnog iskustva dovodi do njihove eliminacije, a sredinska stimulacija dovodi do stvaranja novih veza pa se na osnovu toga može reći da sredinski činioci u velikoj meri determinišu njihov opstanak. Mozak se na taj način, procesom stvaranja, gašenja i ojačavanja sinapsi, prilagođava okruženju, što predstavlja osnov individualnih razlika u različitim domenima sposobnosti (Nelson, 2000; Couperus & Nelson, 2006; prema Gligorović, 2013).

Savremena istraživanja govore u prilog međusobne povezanosti i međuzavisnosti niza činilaca u procesu razvoja, kako različitih domena sposobnosti, tako i organskih i sredinskih faktora (Diamond, 2007; prema Gligorović, 2013).

2.1.2. Periodizacija

Od trenutka kada dođe na svet, dete je uronjeno u spregu zvuka i značenja koja postoji u jeziku. Strategija usvajanja maternjeg jezika je ista za svu decu sveta ma gde ona odrastala i ma kojem pojavnom obliku jezika da su izložena. Osim toga, nijedno dete tipičnog razvoja nije postiglo neuspeh u pokušaju usvajanja L1. Međutim, dete se ne probudi jednog jutra sa potpunom jezičkom sposobnošću (linguistic competence). L1 se usvaja u fazama. Postoji više različitih pristupa razvojnim fazama dečjeg jezika. Ono što sa sigurnošću znamo jeste da osnovne gramatičke obrasce maternjeg jezika dete usvoji vrlo rano. Osim opšteg kognitivnog potencijala, za razvoj jezičke kompetencije od prelingvalne faze ranog detinjstva do odraslog doba, neophodno je i verbalno iskustvo. Dete u prelingvalnom periodu reaguje na verbalne stimuluse i favorizuje ljudski govor u odnosu na ostale auditivne informacije iz okruženja, iako još uvek ne produkuje iskaze koji su razumljivinjegovom okruženju (Siegler & Alibali, 2004; prema Gligorović, 2013). Većina formalnih strukturnih komponenata jezičkog sistema formira se do kraja adolescencije, dok se usavršavanje sadržajnih komponenata (semantike i pragmatike) odvija do kraja života (Gleason & Ratner, 2009; prema Gligorović, 2013).

Bebe plaču odmah po rođenju. Iako se plač smatra prvom komunikativnom reakcijom tek novorođenog deteta, u početku je to samo refleksno ponašanje a ne komunikativni čin koji ima određeni cilj i nameru. Proces komunikacije počinje kad beba nauči da **plač** može da joj posluži da utoli glad, da joj obezbedi društvo i liši je neprijatnosti (Levine & Munsch, 2011). Još uvek nema pouzdanih dokaza da postoje različite vrste plača. Bebe plaču kad su gladne, kada ih nešto boli ili kad su usamljene. Ono što roditelji razlikuju kod deteta koje plače jeste intenzitet, ali ne i poseban razlog za plač (Gustafson, Wood & Green, 2000; prema Levine & Munsch, 2011).

S obzirom na činjenicu da razumevanje prethodi produkciji, dete prvo razvija receptivnu sposobnost, koja je uvek ispred svih drugih i prisutna je od rođenja. Beba između šeste i osme nedelje uspešno razlikuje ljudski glas od svih ostalih zvukova koji je

okružuju. Do četvrtog meseca (**faza smeha i gukanja**) deca uče kako da *koriste* jezik pre nego što progovore (beba guče, roditelj odgovara; beba se smeši, mama se smeši i odgovara) (Menu & Stoel-Gammon, 2005; prema Levine & Munsch, 2011). U periodu **bablinga** (oko sedmog, osmog meseca) dete se fokusira na akustičku strukturu koja mu pomaže da se snađe sa jezičkim jedinicama u kasnijoj fazi. Tada već glasove kombinuje u slogove, a jednosložne kombinacije glasova povezuje u višesložne (*ba, ga => baba, gaga*) (Sacks, 2005; prema Levine & Munsch, 2011). Oko devetog meseca razume pitanja koja se odnose na predmete i lica iz neposredne okoline. Pošto se produkovanje verbalnih sadržaja kasnije javlja, odgovori su na nivou gesta ili pokreta. Nešto pre prvog rođendana dete je sposobno da izvršava verbalne naloge. Javlja se i prva reč koja ne korespondira sa rečju koju produkuju odrasli govornici (Tamis-LaMonda et al., 2006; prema Kristal, 1996). Ovu fazu većina psihologa naziva **prelingvalnom fazom**. Sa navršenom prvom godinom započinje tzv. **lingvalna faza** u kojoj dete razvija ekspresivnu jezičku sposobnost, tj. između 12-og i 18-og meseca razvija se faza iskaza od jedne reči, poznata kao **holofraza** (*jabuka*) (Levine & Munsch, 2011; Kristal, 1996).

Razvojne faze jezika su progresivno uređene, pa period koji se naslanja na stadijum holofraze, na uzrastu između 18-og i 24-og meseca spada u **ranu fazu iskaza od više reči** (*'oce 'abuku*). Dete na ovom razvojnom stupnju formira proste, „redukovane“ rečenice, moglo bi se reći da niže reči. Oko 18-og meseca, fond reči je oko 50. Ovaj broj se odnosi na sposobnost produkcije, dok se smatra da je na navedenom uzrastu dete sposobno da razume oko 250 leksema (Kristal, 1996). Nakon što usvoje izvestan broj reči započinje rapidan sintaksički i semantički razvoj (Waxman & Kosowski, 1990; prema Levine & Munsch, 2011). Dete ovladava klasama punoznačnih reči, dok do pojave gramatičkih (funkcijskih) reči još uvek ne dolazi. Ova faza se često označava kao faza **telegrafskog govora** zbog nepostojanja pomoćnih reči. Dete u ovoj fazi koristi najjednostavnije kombinacije reči kojima izražava značenje koje želi da prenese (O'Grady, 1997). Obličke morfeme, ako se javljaju, još uvek se nisu u potpunosti ustalile, pa je moguće i da ih još uvek nema u dečjem govoru; izostajanje klitika (proklitika i enklitika) a naročito pomoćnih glagola je tipično za ovaj period (O'Grady, 1997). Iako nisu razvila funkcijske reči, deca u ovoj fazi

poseduju implicitno znanje o njima. Dokaz za to su pružili rezultati eksperimenta koji su sprovele autorke Gerken i Mekintoš (Gerken & McIntosh, 1993). Ukoliko se u rečenici kojoj se obraćamo deci pomoćne reči zamene pseudorečima koje imaju ista ritmička obeležja kao i gramatičke reči, dete neće uspeti da razume i zapamti takvu rečenicu. Pošto su pomoćne reči relevantne za sintaksički razvoj, njihovo nepostojanje odraziće se na formiranje rečenica ali i na to da se pitanja (zbog nepostojanja klitika) još uvek razumeju samo na osnovu prozodijskih karakteristika (intonacionih kontura) (Gerken & McIntosh, 1993). Pri kraju druge godine, do 24. meseca, pretpostavlja se da dete u govoru koristi više od 200 reči (Kristal, 1996).

Faza od 24-og do 30-og meseca se naziva **kasnijom fazom iskaza od više reči** (*'oce jede jabuku*). Ovaj period jezičkog razvoja odlikuju duži iskazi nego u prethodnoj fazi. Na početku perioda (nakon navršena 24 meseca), prosečna dužina iskaza izražena morfemama je 1, 75, i dete barata brojkom od oko 400 reči, dok na kraju ovog razvojnog perioda prosečan iskaz ima već 2, 25 morfema i dete poznaje u proseku oko 900 reči (Crain & Lillo-Martin, 1999).

Tokom treće godine života, sa punih 36 meseci i nadalje, deca produkuju proste rečenice, a zatim sve složenije sintaksičke strukture. Razvojne faze od jedne reči do potpune rečenice predstavljaju pravi početak gramatike; od holofraze, preko iskaza od dve i više reči pa sve do složenijih konstrukcija. Do pete godine dete uglavnom ovlada elementarnom gramatikom maternjeg jezika. Međutim, samo mali broj složenih konstrukcija se zaista usvoji pre polaska u školu (Kristal, 1996). Pojedini istraživači koji se bave ispitivanjem dečjeg jezika (Blanche-Benveniste, 1990 : 207 prema Jisa, 2004) predlažu da se prihvati njihov termin tzv. „prve gramatike“ koju svi izvorni govornici nekog jezika usvoje pre polaska u školu i „druge gramatike“ koja se odnosi na proširivanje i produbljivanje njihovih znanja o jeziku kojem su izloženi u školi (Blanche-Benveniste, 1990 : 207; prema Jisa, 2004).

Posle pete godine, deca produkuju duže rečenice, šire repertoar sintaksičkih konstrukcija i mnogo toga što pre nisu bila u stanju da razumeju i upotrebe sada jesu

(Tolchinsky, 2004). Međutim, pogrešno je petu godinu smatrati prekretnicom između osnovnih i kompleksnih struktura. Ne sme se ispustiti iz vida činjenica da se promene u okviru sintaksičkog razvoja dešavaju postupno, u fazama koje se odvijaju sve do okončanja srednje škole.

Imajući u vidu da je razvoj jezika proces koji se odigrava u manje-više progresivno uređenim fazama, svaki naredni stadijum predstavlja korak bliže u savladavanju strukture maternjeg jezika. U okviru svake faze dete se susreće sa nekim novim elementima koji se nadovezuju na već čvrsto utemeljenu bazu sve dok se njegova gramatika ne približi gramatici odraslog izvornog govornika.

Razvoj jezika na školskom uzrastu, „**kasniji jezički razvoj**“ (Nippold, 1998) ili **faza proširivanja jezičke kompetencije** (Kašić, 2002; Kašić i Borota, 2003) zahvata sve jezičke slojeve i odigrava se na svim jezičkim planovima, od morfofonološkog do pragmatškog. Ovi termini se ne odnose samo na razvoj jezika u osnovnoj školi nego obuhvataju i jezički razvoj tokom perioda adolescencije, odnosno do završetka srednje škole, pa čak i posle nje. Najčešće se u literaturi navode tri faze u okviru kasnijeg jezičkog razvoja. Prvoj fazi pripadaju deca na uzrastu od šeste do dvanaeste godine, tj. od prvog do šestog razreda osnovne škole. Adolescenti pripadaju drugoj fazi, tj. druga faza kasnijeg razvoja se odvija od trinaeste do devetnaeste godine (sedmi i osmi razred osnovne škole i vreme provedeno u srednjoj školi), dok treća faza obuhvata mlade, zdrave osobe koje su starije od dvadeset godina (Nippold, 2007).

Jezički razvoj na osnovnoškolskom i adolescentnom uzrastu je spor i postepen proces u toku koga se promene teže uočavaju nego u periodu aktivnog sintaksičkog razvoja kada dete usvaja elementarnu gramatiku maternjeg jezika. Da bi se uočile slabije vidljive promene u jeziku koje se odigravaju pre svega na planu sintakse, a koje se povezuju sa ovim razvojnim dobom, trebalo bi ispitivati uzrasne grupe između kojih postoji veća razlika u godinama (na primer, od 13 i od 18 godina) kao i razumevanje i upotrebu sintaksičkih konstrukcija koje se retko koriste u govorenju i pisanju. Ovaj stadijum razvoja sintakse na navedenom uzrastu je naročito interesantan kad je u pitanju način na koji se

povezuju rečenice i koji se tipovi veze i obeležja odnosa koriste u govornom, ali pre svega u pisanom diskursu (Nelson, 1988; Scott, 1988; prema Nippold, 1998).

Vežu između vrlo burnog jezičkog razvoja na predškolskom uzrastu i kasnijeg mirnijeg razvoja jezika u školskom periodu predstavljaju pojedini segmenti jezika koji zahtevaju produženo usvajanje iako se na prvi pogled ne čini da je tako. Sintaksičke konstrukcije slične po složenosti, ali različitih funkcija, ponekad se usvajaju tokom višegodišnjeg perioda (Tolchinsky, 2004).

Tako na primer, izvorni govornici srpskog jezika, tokom ranog školskog uzrasta proširuju jezičku kompetenciju u razumevanju i upotrebi komunikativnih rečenica u kojima se sekundarni konstituenti izražavaju zavisnim klauzama. Zavisne klauze usvajaju se sličnim poretkom kojim se usvajaju i sekundarni konstituenti u elementarnoj gramatičkoj strukturi maternjeg jezika. Među prvima se usvajaju zavisne klauze s dopunskom konstituentskom funkcijom (izrična, namerna, posledična) i konstituentskom funkcijom imeničkih odredbi (odnosna). Zavisne klauze s konstituentskom funkcijom glagolskih odredbi prema poretku usvajanja dele se na dve grupe. Ranije se usvajaju načinska, vremenska i mesna, dok se uzročna, dopusna i uslovna konačno usvajaju između jedanaeste i dvanaeste godine (Kašić, 2002, str:129).

Razvoj jezika se može pratiti zahvaljujući promenama koje se uočavaju u svim aspektima jezika tokom niza godina. Samim tim, neminovno se nameće pitanje: šta pokreće i uslovljava promene u jezičkom znanju i upotrebi tokom godina, šta upravlja promenama u dečjoj gramatici (Bowerman, 1987, prema Berman, 2004). Na koji način se jezička sposobnost dece (ono šta deca mogu) usklađuje sa njihovom govornom delatnošću (kako to deca *stvarno* čine) i kako stiču pouzdanu kompetenciju za maternji jezik?

Sticanje jezičkog znanja je u direktnoj vezi sa upotrebom jezika. Između jezičke kompetencije i govorne delatnosti postoji stalna i dvosmerna interakcija. Kako dete sazreva u kognitivnom i socijalnom smislu, njegovo jezičko ponašanje utiče na njegovo jezičko znanje, a ovo utiče na upotrebu jezika. Zato se često postavlja pitanje: koji kriterijumi treba da se uzmu u obzir da bi moglo da se kaže da je dete *ovladalo* određenom

kategorijom ili konstrukcijom? Jer, ovladavanje znači mnogo više od povremene upotrebe. Ovladavanje se pre svega odnosi na efikasnu upotrebu konstrukcije u zavisnosti od tipa teksta (žanra), ako je u pitanju pisana produkcija, ili od konkretne komunikativne situacije ako se radi o govorniku i sagovorniku (Scott, 2004). *Ovladavanje* jezikom znači uspešan spoj znanja i upotrebe, jezičke kompetencije i govorne delatnosti (Berman, 2004).

Zbog toga je potrebno preći dug put do trenutka kada će se dete uspešno snalaziti u govornom i pisanom medijumu jezika koje je usvojilo kao prvi tj. u svom maternjem jeziku. Za potpunije *ovladavanje jezikom* i korektno produkovanje i razumevanje iskaza svog maternjeg jezika, neophodno je, pre svega: *jezičko znanje* koje počiva na poznavanju vrlo velikog broja leksičkih i sintaksičkih mogućnosti koje pruža dati jezik i koje su u njemu prisutne. Potreban je, zatim i *razvoj kognicije* koji je presudan za odabir i integrisanje različitih gramatičkih struktura koje će se upotrebiti za postizanje odgovarajućih komunikativnih ciljeva i funkcija koje diskurs treba da ispuni; i najzad sposobnost da se u *kulturnom* smislu prepozna šta čini pretežni oblik izražavanja i saopštavanja u nekoj jezičkoj zajednici, odnosno prilagođavanje različitim komunikativnim kontekstima (Berman, 2004). Uzimajući u obzir sve navedeno, može se zaključiti da se relativno brzo (ali ne i lako), za kratko vreme, postaje izvornim govornikom nekog jezika. Međutim, da bi osoba postala veštim, spretnim i pouzdanim izvornim govornikom s potpunom kompetencijom za maternji jezik, potrebno je mnogo vremena. Ima mnogo pojava u jeziku koje se *javljaju* na ranom predškolskom uzrastu, a u stvari imaju „*dugu razvojnu istoriju*“ (Berman, 2004 :10). To se može ilustrovati sledećim primerom. U istraživanju koje je sprovedeno 2002. godine (Kašić, 2002), rezultati su pokazali da su učenicima mlađeg školskog uzrasta u razumevanju komunikativnih rečenica najviše problema zadavale zavisne klauze sa funkcijom priloške odredbe iako ih deca dosta uspešno produkuju relativno rano, još u predškolskom periodu. U razumevanju zavisnih klauza sa dopunskom funkcijom koje se takođe javljaju u govoru dece mnogo pre polaska u školu, nisu imali problema. Najbolje su od ponuđenih odredbenih klauza razumevali one kojima se izražava odredba načina, vremena i mesta situacije, dok su najviše teškoća imali sa zavisnim klauzama kojima je iskazan odnos kauzaliteta, kondicionalnosti i

koncesivnosti. Ajtemi sa ovim tipovima odredaba za decu na tom uzrastu predstavljaju izrazit problem, pa su u njima imali i najveći broj negramatičnih produkcija poput: *Miloš je bio srećan jer dobija poklon; Zoran je zakasnio iako će krenuti na vreme; pokloniću ti jednu ako dobiješ dve čokolade* i sl. (Kašić, 2002).

Navešćemo još jedan primer iz srpskog jezika kojim se potkrepljuje tvrdnja da se izvesne strukture rano javljaju, ali da je njihovo usvajanje proces koji traje više godina. Ovde ćemo poći od činjenice da se kasniji jezički razvoj zasniva na već ranije usvojenim osnovnim konstrukcijama u jeziku. Ta usvojena elementarna struktura maternjeg jezika omogućuje deci da na adekvatan način koriste svoje postojeće znanje, ono što su usvojila, da bi naučila više (Schatz, 1987; prema Berman, 2004). Upotreba nominalnih konstrukcija kod dece koja su izvorni govornici srpskog jezika može poslužiti kao ilustracija navedenog principa. Nezavisna prosta rečenica sa predikatom koji je formiran od prelaznog glagola koji zahteva dopunu u obliku akuzativa bez predloga (pravi objekat) se usvoji vrlo rano, na urastu između druge i treće godine (*On je sagradio kuću*). Složenije konstrukcije sa infinitivnom dopunom (kao što su fazni i modalni glagoli koji formiraju složen glagolski predikat) se usvajaju nešto kasnije, ali još uvek relativno rano, na ranom predškolskom uzrastu. To su konstrukcije koje mogu da se upotrebe sa infinitivom glagola ili sa obezličenim prezentom tj. konstrukcijom da + prezent: *Počeo je/želeo je da nacрта/crtati kuću*. Međutim, nominalne konstrukcije (poput glagolskih imenica) – *Nastavio je sa crtanjem kuće*, se usvajaju relativno kasno, sporadično se javljaju kod dece od sedme do desete godine (Ivanović i Kašić, 2012; Ivanović, 2012), u višim razredima osnovne škole su češće, dok se njihova odgovarajuća upotreba u okviru komunikativne rečenice očekuje tek kod odraslih izvornih govornika (Berman & Slobin, 1994).

Promene u sintaksičkim svojstvima (i kvantitativnim i kvalitativnim) govornog i pisanog izraza dece na mlađem osnovnoškolskom uzrastu, ne podrazumevaju, primarno, kako smo prethodno naglasili, sticanje novih jezičkih formi i konstrukcija. U ovoj fazi razvoja jezika već usvojene forme i konstrukcije koriste se za postizanje novih ciljeva, dok se dobro poznate i upotrebljavane funkcije dopunjuju i proširuju novim strukturama, tj. dete ima više sredstava na raspolaganju i mogućnost da bira kojom će jedinicom ili

konstrukcijom iskazati određeno značenje, kao i da poznatim strukturama doda neku novu upotrebu, odnosno značenje (Berman & Slobin, 1994). To dalje dovodi do toga da deca u nižim razredima osnovne škole postaju svesnija činjenice da jedan jezički izraz može imati više različitih značenja i da može obavljati više funkcija, dok istovremeno više različitih konstrukcija i izraza može da ima isto značenje i da vrši istu funkciju. Proširivanje sintaksičkog repertoara i slobodniji pristupu formiranju rečenica i nadrečeničnih celina tokom školovanja obezbeđuje podlogu da se upotrebljavaju složene gramatičke forme koje predstavljaju odraz kompleksnih ideja, a da istovremeno budu izražene na jasan i informativan način (Nippold, Hesheth, Duthie & Mansfield, 2005).

Otkako počnu da formiraju prve iskaze od dve i više reči, deca se kreću u okviru konteksta *ovde* i *sada*. Da bi mogla bez problema da komuniciraju o događajima i predmetima van konkretne situacije, neophodno je da ovladaju nizom kognitivnih, jezičkih i komunikativnih sposobnosti; drugim rečima neophodna je **dekontekstualizacija** njihovih iskaza. Napredovanje u ovladavanju jezičkim strukturama, koje je specifično za fazu kasnijeg jezičkog razvoja, slikovito se može predstaviti kao pomak od „kontekstualizovanosti“ od „dekontekstualizacije“ jezika – ovaj proces, pre svega, obuhvata dečju sposobnost da se sve manje oslanjaju na vanjezički kontekst u razumevanju iskaza. Proces „dekontekstualizacije“ ne podrazumeva udaljavanje jezika od konteksta, nego se odnosi na sposobnost deteta da se ta dva entiteta odvoje a sve u cilju njihovog boljeg razumevanja i sagledavanja odnosa jezičke i vanjezičke stvarnosti na fleksibilan i dinamičan način (Tolchinsky, 2004). Ovaj proces predstavlja bitno obeležje razvoja jezika na ranom školskom uzrastu a on se nastavlja i u višim razredima osnovne škole.

Zahvaljujući očiglednom pomaku u jezičkom razvoju dece tokom školskog perioda (i osnovnoškolskog i srednjoškolskog), naročito u okviru pisanog jezičkog izraza, istraživači su težili da empirijsku potvrdu i proveru za to pronadu u brojnim istraživanjima koja su sprovedena. Mnoga empirijska istraživanja o jezičkom razvoju koja su organizovana i osmišljena da ispitaju jezičku sposobnost školske dece i adolescenata potvrdila su ono što je bilo očigledno: jezik se razvija i tokom adolescencije, pa čak i zrelog doba, dok se pojedini njegovi aspekti, kao što je leksičko-semantički, razvijaju celog života

(Nippold, 1988b; prema Nippold, 1998). Na taj način je osamdesetih godina prošlog veka (kada su istraživači fokus svojih ispitivanja pomerili sa ranog dečjeg jezika na fazu kasnijeg jezičkog razvoja) opovrgnuto široko rasprostranjeno mišljenje prema kome se razvoj jezika završava oko pete-šeste godine života (Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005).

Danas je dostupan veliki broj članaka i studija u kojima se iznose činjenice o kasnijem jezičkom razvoju (pokazatelji jezičkog razvoja) na osnovu kojih sa sigurnošću možemo tvrditi da se jezik menja i razvija tokom obaveznog školovanja kao i posle njegovog okončanja.

2.1.3. Pokazatelji jezičkog razvoja

Pre nego što u ovom delu taksativno navedemo pokazatelje jezičkog razvoja na školskom uzrastu koji ujedno predstavljaju i uzrasne norme i koje se odnose pre svega na sintaksički, ali i na druge segmente jezičke strukture, smatramo da je potrebno naglasiti da na norme treba gledati isključivo kao na neku vrstu aproksimiranih postignuća, a ne kao na fiksirane standarde. Nepostojanje čvrstih normi prema kojima bi se mogao meriti jezički status dece mlađeg školskog uzrasta ovde ističemo zbog toga što bi zanemarivanje te činjenice dovelo do situacije da se individualna odstupanja u tipičnom usvajanju sintaksičkih konstrukcija mogu okarakterisati kao usporen razvoj ili jezički poremećaj (prema Kašić, 2000).

Poput ostalih aspekata ljudskog razvoja, i jezički razvoj karakteriše obilje varijacija. Raznovrsnost na svim njegovim planovima i u svim vidovima postoji u tipičnom jezičkom razvoju pojedinca, a posebno je izražena u okviru sintaksičkog razvoja. Jezička produkcija i formiranje potpunih komunikativnih celina mogu varirati među govornicima istog jezika koji se razlikuju prema uzrastu, polu, nivou obrazovanja, teritoriji na kojoj žive, kulturnom miljeu kojem pripadaju i dr.

Ako se vratimo unazad, sve do samih početaka ispitivanja dečjeg jezika tokom šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka, obilje varijacija, sve ono što je predstavljalo individualno u jeziku je uglavnom bilo zanemarivano od strane istraživača, koji su se koncentrisali na ispitivanje sličnosti tokom usvajanja i razvoja jezičke sposobnosti koje su išle čak do identičnosti. Individualne razlike i varijacije koje su javljale u različitim fazama jezičke ontogeneze kao i razlike u stilovima učenja ostavljane su da se njima bave praktičari - logopedi i specijalni edukatori i rehabilitatori (Nippold, Mansfield, Billow, & Tomblin, 2009). Postojanje ogromnih individualnih razlika koje se ispoljavaju na najrazličitije načine u okviru jezičke produkcije kao što je javljanje neke pojave na kasnijem uzrastu od očekivanog (na primer, kod neke dece na uzrastu između četiri i četiri i po godine još uvek može da se toleriše nedovoljna ili preterana vibrantnost sonanta *r*, odnosno artikulacija ovog glasa još uvek odstupa od tipične na navedenom uzrastu; pravo, vibrantsko *r* se javlja kasnije iako je većina dece do tog uzrasta već učvrstila tipičnu artikulaciju (Kašić, 2000)) ili u vidu izmenjenog obima i trajanja neke pojave (produženo umekšano (palatalizovano) izgovaranje frikativa *š* i *ž* na primer, a samim tim i afrikata *č* i *dž* (Kašić, 2000)) u svim domenima jezika je navelo neke istraživače da dovedu u pitanje i samo postojanje univerzalnog bioprograma (Bickerton, 1984; prema Bates, Dale & Thal, 1995), ili univerzalnog tzv. maturacionog rasporeda tokom rane faze jezičkog razvoja (Lenneberg, 1967; prema Bates, Dale & Thal, 1995).

Da li češće formiramo zavisne klauze i uklapamo ih u više zavisno složene ili višestruko složene rečenice, ili pak radije produkujemo nezavisne klauze koje međusobno koordiniramo, ili smo skloni da radije koristimo proste, kratke rečenice; na tome počivaju naše individualne jezičke karakteristike i predstavljaju naše individualno jezičko obeležje. To je naš otisak prasta, u jezičkom smislu. Na sklonost da češće upotrebljavamo zavisne klauze u velikoj meri ima uticaj govor naših roditelja ili vaspitača, odnosno naš jezički uzor. Kako pokazuju istraživanja, upotreba komunikativnih rečenica u čijem sklopu funkcionišu i zavisne klauze u govoru roditelja ili vaspitača, važan je prediktor javljanja takvog tipa rečenica u dečjem govoru. Kod dece čiji roditelji češće koriste zavisne klauze u složenim rečenicama češće se javlja produkcija istih, a prema rezultatima skorijih istraživanja i razumevanje je u skladu sa njihovom produkcijom (Huttenlocher, Vasilyeva,

Cymerman, & Levine, 2002). Do istog zaključka je došao i Loban (1976) utvrdivši da je sintaksička sposobnost važan prediktor akademskog uspeha kod dece (Loban, 1976). Deca čiji su vaspitači ili učitelji upotrebljavali više zavisno složenih i višestruko složenih rečenica postaju sintaksički spretnija i veštija u formiranju zavisnih klauza u okviru hijerarhijski više sintaksičke jedinice, imaju bolje razvijenu sintaksičku kompetenciju od dece čiji su učitelji češće produkovali jednostavnije konstrukcije (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002).

Zbog toga kao i zbog nekih drugih stvari, hronološki uzrast na kome se dete nalazi ne može biti pouzdan pokazatelj dostignutog sintaksičkog razvoja ni stepena sintaksičke zrelosti jer uprkos relativno čvrstim uzrasnim zakonitostima kod dece sličnih sposobnosti, individualne razlike se ispoljavaju u različitim vidovima. Nesporno je da razlike postoje, da se ispoljavaju na različite načine te se uzrasno vreme usvajanja pojedinih segmenata sintaksičkog razvoja ne može precizno normirati prema mesecima, a u nekim slučajevima ni prema godinama (Kašić, 2000).

Od trenutka kada deca dođu na svet, postaju uronjena u spregu zvuka i značenja i od tog momenta njihov jezički razvoj kreće uzlaznom linijom. Samim tim se onima koji uočavaju i prate promene u jeziku nametnula i potreba da se postave standardi i preciznije kvantifikuje nivo dostignutog jezičkog razvoja dece. Postoje različiti načini kako se meri koliko je dete napredovalo u savlađivanju strukture maternjeg jezika. Jedna od mogućnosti jeste da se izmeri dužina njihovih iskaza izražena brojem reči ili morfema. Pošto je dečji uzrast slab pokazatelj sintaksičkog razvoja, uputnije je porediti decu sličnu po dužini iskaza, a različitog uzrasta, nego obrnuto (Nippold, 1993; Nippold, 1998).

Isto tako, greške koje se mogu uočiti na morfosintaksičkom planu ne predstavljaju pouzdane pokazatelje jezičkog usporavanja ili patologije. To je zbog toga što se poznate gramatičke strukture uspešno savladaju najčešće tek u višim razredima osnovne škole. Na primer, u istraživanju koje navodi Nippoldova (1993), kod jednog četrnaestogodišnjaka nisu postojale gramatičke greške u pisanju, ali nije bilo ni upotrebe zavisnih klauza, odnosno složenih rečenica. Ispitanik je produkovao rečenice koje su isključivo proste ili nepotpune i

sa prosečnom dužinom od 5,4 reči (što je ispod proseka za njegov uzrast). U njegovom diskursu nisu postojale ni složenije sintaksičke konstrukcije, (nema zavisnih klauza) nije bilo ni retkih, specifičnih struktura (Nippold, 1993), dakle nedostajalo mu je sve ono što predstavlja sigurna obeležja sintaksičke zrelosti. Pojava nespretno formiranih i glomaznih konstrukcija kao i produkovanje negramatičnih iskaza ili njihovih delova je neizbežan pratilac tipičnog jezičkog razvoja i predstavlja prelaznu fazu ka produkovanju složenih struktura, posebno gramatičnih zavisno složenih i višestruko složenih rečenica. Dete koje se *bori* sa kompleksnim konstrukcijama može i očekuje se da pogreši u ulančavanju manjih jedinica u okviru većih, i takvi pokušaji se kvalifikuju pozitivnije od onih u kojima se konstantno formiraju proste rečenice.

Kod dece tipičnog jezičkog razvoja posle pete godine karakteristična je pojava složenih sintaksičkih konstrukcija, naročito zavisnih klauza i pojava metajezičke sposobnosti (sposobnosti da se proceni i oceni gramatičnost/negramatičnost iskaza).

Ukoliko se razvoj jezika odvija prema očekivanjima i ukoliko jezički tok ima sva obeležja tipičnog razvoja, na uzrastu od šest-sedam godina dete postaje svesno jezika, jezičkih jedinica i njihovih mogućih kombinacija. Ono počinje da analizira jezičke iskaze imajući u vidu i razumevanje i produkciju jezika. Zameci metajezičke svesti kod dece se javljaju u interakciji kroz spontane „popravke“, pitanja i razmišljanja o jeziku (Clark, 1978; prema Ravid & Tolchinsky, 2002). Ipak, zadaci koji zahtevaju kontrolisanu, analitičku, jasnu verbalizaciju jezičkih procesa i konstrukcija su daleko izvan sposobnosti dece i najčešće se i ne uspostavljaju u potpunosti pre adolescencije (Ashkenazi & Ravid, 1998; prema Nippold, 1998).

U sklopu metajezičke svesti funkcioniše i *sintaksička svest* koja se ne odnosi na procese produkcije i razumevanja rečenice već se tiče sposobnosti da se uoči *struktura* rečenice, a ne njeno *značenje* (Cain, 2007). To je sposobnost da se razmišlja o gramatičkoj strukturi jezika i da se njome manipuliše. Sintaksička svest se u tragovima može naći već kod dece na uzrastu od treće do četvrte godine. Kod dece se manifestuje na taj način što deca znaju da postoje neke nepravilnosti u rečenici, ali nisu u mogućnosti da je isprave ni

da objasne šta je u datom primeru pogrešno. Sintaksička svest se razvija sa hronološkim uzrastom deteta, pa oko šest-sedam godina *neka* deca su u stanju da daju adekvatna objašnjenja u vezi sa ispravljanjem gramatičkih grešaka (Eisenbeiss, u štampi). Zadaci kojima se procenjuje nivo sintaksičke svesti jesu oni u kojima se očekuje od deteta da ispremeštane reči u rečenici stavi na odgovarajuće mesto i na taj način preuredi njihov redosled. Mogu biti i zadaci u kojima su ponuđene ngramatične rečenice a od deteta se očekuje da, ukoliko uoči grešku, formira gramatičnu rečenicu i napiše je u odgovarajućem obliku (Cain, 2007). Međutim, neki elementi sintaksičke svesti mogu više zavisiti od nivoa poznavanja sintakse nego neki drugi. Tako na primer, u nekim zadacima u kojima treba formirati gramatičan iskaz i prepoznati gramatičke anomalije, ukoliko se radi o konstrukcijama koje su ređe i koje se kasnije usvajaju (koje su detetu nepoznate), rezultat neće pokazati nivo sintaksičke svesti jer su detetu takve konstrukcije nedostupne (Cain, 2007).

Ispitujući stepen razvijenosti sintaksičke osvešćenosti dece, spontano se ispitivalo i postojanje semantičke svesti. Bilo je pokušaja da se sintaksička svest razdvoji od *semantičke svesti*, ali danas je uglavnom preovladao pristup prema kome su ove dve sposobnosti teško razdvojive budući da su testovi za ispitivanje nivoa sintaksičke svesti istovremeno i testovi za ispitivanje nivoa semantičke sposobnosti dece (Gombert, 1992, prema Lazo, Punfrey & Peers, 1997). Neraskidivost ovih dveju sposobnosti očigledna je u situaciji kada deca ranog školskog uzrasta koriste neposredan jezički kontekst (gramatički i semantički) da bi prepoznala nepoznatu reč u toku čitanja (Tunmer, 1989; prema Rego & Bryant, 1993). Što su deca osetljivija na semantičku i sintaksičku strukturu rečenice, uspešnije će koristiti kontekst u smislu predviđanja značenja nepoznate reči na koju nailaze tokom čitanja (Lazo, Punfrey & Peers, 1997).

Zahvaljujući pojavi svesti o jezičkim jedinicama, zahvaljujući sposobnosti da se svesno razmišlja o prirodi jezika, deca u višim razredima osnovne škole u stanju su da na adekvatan način razumeju ironiju i sarkazam, na primer, i sve aspekte jezika koji nose složena, multidimenzionalna i neočekivana značenja. Postepeno se osvešćuju i one jezičke

kombinacije koje definišemo kao dvoznačnost, pa se na taj način razumeju vicevi, zagonetke, pitalice i sl. (Nippold, 1998).

Sintaksička svest kao i sve druge metajezicke sposobnosti razvija se tokom školovanja što se vidi i iz toga kako deca mlađeg školskog uzrasta segmentiraju rečenice u pisanim zadacima i kako procenjuju da li je u pitanju gramatična ili negramatična konstrukcija (Scott, 2004).

Kad krenu u školu, deca formiraju gramatične, složene rečenice u svakodnevnom razgovoru; umeju da pričaju priče, da iznose svoj stav i da ga brane, pa čak i da objasne stvari koje vide. Imajući ovo u vidu moglo bi se reći da su na ovom uzrastu već uspešno usvojila gramatiku maternjeg jezika i samo im ostaje da bogate svoj rečnik i da nauče da obe stvari upotrebljavaju na pravi način. Međutim, ispitivanja kasnije faze razvoja jezika dokaz su da se veliki deo sintakse uči i mnogo kasnije (Chomsky, 1969; Scott, 1989, prema Scott, 2004). Dve mere sintaksičke složenosti – prosečna dužina rečenice izražena brojem reči i brojem klauza, kako pokazuju brojna istraživanja, povećava se tokom školovanja. Razvoj dečje sintakse uglavnom je proučavan sa aspekta *sintaksičke zrelosti*. Sintaksička zrelost se najčešće definiše kao sposobnost koja omogućava produkciju složenih sintaksičkih konstrukcija (Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010). U ispitivanjima usvajanja ovog segmenta jezičke strukture, sintaksička zrelost se konkretizuje preko indeksa složenosti u kome se najvažnije obeležje odnosi na formiranje zavisnih klauza i njihovo uključivanje u više hijerarhijske jedinice (Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010).

Postoje brojni pokušaji da se sintaksička složenost kvantifikuje i svi oni su se zadržali na ispitivanju sintaksičkih obeležja teksta na nivou rečenice (Beers & Nagy, 2011). Najdalje je u merenju *stepena sintaksičke zrelosti* otišao Hant. Hant je ovu meru razvio u drugoj polovini prošlog veka za potrebe praćenja razvojnih promena u pisanom jeziku dece od polaska u osnovnu školu do okončanja srednje škole. Sintaksička zrelost je u njegovim radovima definisana kao „sposobnost koja ljudima omogućava da produkuju složene sintaksičke celine različitih vrsta i funkcija”, a operacionalizovana je preko tri

parametra koji su ključni za određivanje *sintaksičke složenosti* produkovanog diskursa (Hunt 1965; 1970). Prvi od ovih parametara vezan je za novu jedinicu mere koju je Hant uveo, tzv. *T-jedinicu*. T-jedinica („*minimal terminable unit*“) definisana je kao jedna glavna klauza plus bilo koji broj subordiniranih klauza ili neklauzalnih struktura priključenih ili uključenih u glavnu klauzu (Hunt, 1970:4). Drugim rečima, najčešća mera sintaksičke kompleksnosti je prosečna dužina iskaza, a iskazi se uglavnom definišu kao T-jedinice (Hunt, 1965).

Hant je svoje mere zasnovao na osećanju učitelja i nastavnika u osnovnim školama da đaci na starijem uzrastu pišu rečenice koje se razlikuju od rečenica koje produkuju deca mlađeg školskog uzrasta ne samo u rečniku i sadržaju, već, i pre svega, u sintaksi. Nekoliko decenija pre Hanta ispitivači dečje sintakse su pokušavali da na objektivnan način opišu i kvantitativno predstave razlike do kojih dolazi na različitim uzrastima (Hunt, 1970).

Polazeći od iskustva učitelja da deca na starijem uzrastu pišu duže i složenije rečenice, La Brantova je pre Hanta ustanovila da se broj zavisnih klauza menja sa uzrastom. Ona je u svom radu (La Brant, 1933, prema Hunt, 1970) koristila *indeks subordinacije* koji je označavao odnos broja predikata zavisnih klauza prema predikatu u glavnoj rečenici i na osnovu ove mere utvrdila da starija deca imaju više zavisnih klauza u svojim zadacima (La Brant 1933; prema Hunt, 1970).

Za razliku od La Brantove, Hant se ipak odlučio za već pomenutu T-jedinicu koja predstavlja najkraću i najmanju jedinicu za koju gramatika nekog jezika dopušta da bude rečenica. T-jedinica je prema tome najmanja i konačna jedinica (Hunt, 1970). Ako pođemo od ovakve Hantove definicije, onda bi svaka jezgrena, proširena i zavisnosložena rečenica predstavljala jednu T-jedinicu, dok bi se svaka naporednosložena ili višestruko složena rečenica sastojala od dve ili više T-jedinica (Hunt, 1970).

Hant (1970) je ustanovio tri glavna pokazatelja sintaksičke složenosti na nivou teksta od kojih je jedna prosečna dužina T-jedinice; drugi pokazatelj sintaksičke složenosti je prosečna dužina klauze, i na kraju, indeks sintaksičke složenosti (ISS) koji pokazuje broj zavisnih klauza u svakoj T-jedinici (Hunt, 1970).

Smatra se da se sintaksička zrelost povećava s uzrastom i vremenom provedenim u školskoj klupi, ali i da varira u zavisnosti od jezičkog izraza (pisani ili govorni). Veliki broj istraživača koji su ispitivali dužinu i strukturu rečenice u govornom i pisanom izrazu navode ne tako značajan, ali pravilan porast u dužini rečenice kod školske dece: u govornom uzorku dece od 3 do 13 godina analiza je pokazala da dužina iskaza raste postepeno s uzrastom, kao i to da su ispitanici produkovali duže iskaze (K-jedinice) u narativnoj (monološkoj) formi, nego pri konverzaciji (dijaloška forma) (Leadholm & Miller, 1979, prema Nippold, 1998). Jedan od mogućih načina da se rečenica „produži“ jeste putem upotrebe sintaksičkih konstrukcija sa niskom frekvencom upotrebe. Kako deca sazrevaju u jezičkom smislu, imeničke sintagme se više koriste u funkciji apozitiva, proširenog subjekta i postmodifikatora preko predložko-padežnih konstrukcija, neličnih glagolskih oblika i relativnih klauza (Scott & Stokes, 1995; prema Nippold, 1998). Glagolske sintagme imaju izuzetno slabu učestalost javljanja (upotrebe) koja vrlo često ide do potpunog izostavljanja i nepostojanja ovog tipa zavisnih sintagmi u tekstovima različitih žanrova dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta (Ivanović i Kašić, 2012; Ivanović, 2012), dok je upotreba pasivnih konstrukcija takođe sporadična (Nippold, 1998; Ivanović i Kašić, 2012; Ivanović 2013).

Pokazatelji kasnije faze jezičkog razvoja mogu biti i kvalitativne promene do kojih dolazi na leksičkom planu kao i to na koji način se proširuju rečenični konstituenti, veze koje se uspostavljaju među rečenicama i strategije koje se koriste u odnosu sa sagovornikom (Tolchinsky, 2004). Jedan od načina na koji se u pozitivnom smislu menja dužina rečenica tokom školovanja jeste poznavanje i pravilna upotreba korelativnih i subordinativnih veznika. Jedno od istraživanja koje se bavilo ovim aspektom sintaksičkog razvoja (Madden et al., 1973), ukazuje da je veština u adekvatnoj upotrebi zavisnih i naporednih veznika značajno jezičko postignuće koje se pripisuje usvajanju pismenosti (Madden et al., 1973, prema Nippold, 1998).

Počevši od Hanta pa do savremenih istraživača, više pažnje je poklanjano usvajanju i upotrebi zavisnih klauza jer one ukazuju na razvijeniju sintaksu. Postoji izvestan broj autora koji se protive insistiranju na odvajanju i kvalifikovanju koordiniranih i

subordiniranih konstrukcija i rečenica. Oni svoj stav potkrepljuju tvrdnjom da dete kad govori ili kad piše odabira jednu od postojećih varijanata uzimajući u obzir vezu koja postoji između događaja ili odnos koji je prisutan među vršiocima radnje i upotrebljava onu koja više pristaje sadržaju poruke koja se šalje (Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010).

Međutim, danas se istraživači još uvek rukovode uobičajenim shvatanjem i tradicionalnom perspektivom: upotreba složenih rečenica u kojima se javlja jedna ili više zavisnih klauza ukazuje na viši nivo sintaksičkog razvoja. S druge strane, veliki broj klauza u naporednom odnosu posmatra se kao znak sintaksičke nezrelosti (Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010). Ipak, da napomenemo da ima autora koji smatraju da naporedne konstrukcije (i u smislu naporednih sintagmi i naporedno vezanih klauza) mogu imati više nivoa složenosti, i da čak u nekim slučajevima mogu biti kompleksnije i izražavati složenije misaone procese od hipotaksičkih odnosa (Rimmer, 2008, prema Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010).

U traženju odgovarajuće jedinice za segmentaciju pisanog teksta u cilju utvrđivanja kriterijuma i uvođenja standarda u *merenju* sintaksičkog razvoja, mogu se uzeti u obzir samo provereni kriterijumi koji obezbeđuju pouzdanost i validnost. Ukoliko data jedinica ne može pouzdano da se identifikuje, onda ni rezultati merenja neće biti pouzdani. Imajući ovo u vidu, autori u čijim su radovima analizirani rezultati sintaksičkih merenja, uglavnom se pozivaju na Hanta i na njegov pristup merenju sintaksičke složenosti (Hunt, 1965; 1970) ili su njihovi parametri na tragu Hantovih.

Pokušaji da se sintaksička složenost „izmeri“ pomoću T-jedinice su dovođeni u pitanje budući da je ona značajan pokazatelj u kvantitativnom smislu, ali se njime ne mogu objasniti kvalitativni aspekti sintaksičke zrelosti (O'Donnell, 1976, prema Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010). Najčešće je pristalicama segmentiranja govornog i pisanog korpusa na T-jedinice zamerano da ovakva struktura ne osvetljava raznovrsnost i raznorodnost upotrebljenih konstrukcija. Na primer, dva teksta mogu imati jednak indeks sintaksičke složenosti (ISS) a potpuno različite tipove i podtipove zavisnih klauza koje mogu biti upotrebljene i u različitim funkcijama, a ova razlika se ne uzima u obzir (Rodriguez & Fonseca, 1999, prema Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010).

Zbog navedenih i sličnih nesuglasica, sintaksički parametri koji se odnose na prosečan broj reči, ispitivani su u okviru T-jedinice (terminabilna, konačna jedinica, Hunt, 1965; 1970), ali i K-jedinice (komunikativna jedinica, jedinica komunikacije, Loban, 1976), u govornim ili pisanim uzorcima (Hunt, 1965; Morris & Crump, 1982). Prema Lobanu (Loban, 1976), obe sintaksičke jedinice, i K-jedinice i T-jedinice se sastoje od jedne nezavisne klauze i nekog modifikatora, kao što je zavisna klauza na primer. Jedina razlika između njih je u tome što K-jedinica može da uključi (obuhvati) i nepotpune rečenice (eliptične), na primer: „Pet godina“ bi bila jedna K-jedinica, kao odgovor recimo, na pitanje: „Koliko dugo živiš u Beogradu?“, dok prilikom brojanja T-jedinica, ova konstrukcija ne bi mogla da se uzme u obzir (Loban, 1976).

Kako školska deca sazrevaju, i sintaksa njihovih iskaza se usložnjava. Rečenice koje formiraju postaju sve raznovrsnije i u većoj meri prilagođene komunikativnom cilju koji treba da ispune. Naročito raste broj upotrebljenih zavisnih klauza imeničke, pridevske i priloške funkcije koje predstavljaju sastavni deo zavisno složenih i višestruko složenih rečenica (Hunt, 1965, 1970; Loban, 1976). Što se deca duže školuju i što duže pišu, njihovi pisani zadaci se menjaju i u kvantitativnom i u kvalitativnom smislu. Rečenice postaju duže, usložnjavaju se, pa samim tim produkuju i diskurs koji je logičniji i čiji su delovi bolje povezani (Crowhurst, 1987, prema Nippold, 1998). Pouzdani markeri sintaksičkog razvoja kod dece školskog uzrasta (osnovna škola i adolescenti) na nivou rečenice i čitavog diskursa su: *dužina rečenice* (izražena brojem reči), *subordinacija* (formiranje klauza zavisnog odnosa u okviru komunikativne rečenice) i *mehanizmi jezičke kohezije* zahvaljujući kojima tekst deluje kao povezana celina (Nippold, 1993).

Sintaksičke promene do kojih dolazi u školskom periodu dešavaju se unutar rečenica, ali i među njima. Drugim rečima, razvoj u sintaksi kod dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta se uočava na *intrarečeničnom* (*unutarrečeničnom*) kao i na *interrečeničnom* (*međurečeničnom*) nivou (Karmiloff-Smith, 1986, prema Nippold, 1998). Promene na intrarečeničnom planu su izmene u strukturi u okviru pojedinačne rečenice, dok se izmene na interrečeničnom planu odnose na drugačije i raznovrsnije kombinovanje i povezivanje rečenica. Novine do kojih dolazi u vezama među rečenicama i unutar njih

svode se na to da se rečenični konstituenti, čiji su eksponenti u prethodnom razvojnom periodu bile reči i jednostavnije konstrukcije (na primer, naporedne sintagme i neke vrste zavisnih sintagmi) u fazi proširivanja jezičke kompetencije ispoljavaju u vidu specifičnih kombinacija i složenijih konstrukcija poput zavisnih sintagmi s nekongruentnim atributom, specifičnih tipova sintagmi i, najzad, zavisnih klauza (Ivanović, 2013). Ovo potvrđuje činjenicu da se u periodu proširivanja jezičke kompetencije ne akumuliraju nove strukture već se sa više uspeha, postupno ovladava različitim mogućnostima kombinacija. To nas dovodi do zaključka da međusobno kombinovanje rečenica i kombinovanje unutar njih vodi prema složenijoj sintaksi, prema postepenom usvajanju složenih sintaksičkih konstrukcija (Hillock, 1986; prema Applebee, 2000).

U višim razredima osnovne škole deci postaju dostupna i *alternativna sredstva izražavanja* (Berman, 2004) u koje spadaju ređe sintaksičke konstrukcije kao što su medij, pasiv, deagentizacija, impersonalne rečenice; pored klasične i najčešće upotrebljavane subjekatsko-predikatske veze. Češća upotreba pasiva je posledica upoznavanja sa svojstvima akademskog diskursa koji je prisutan u udžbeničkim tekstovima, na nastavi i predavanjima, u naučnim i stručnim radovima. Pasivne konstrukcije, bezlične rečenice i deagentizovane konstrukcije su prikladnije za prenošenje sadržaja poruka u kojima je vršilac radnje uopšten, manje važan i u kojima rečenična perspektiva nije na nosiocu situacije, već na samoj situaciji (Berman, 2004:26). S obzirom na to da se navedene strukture uglavnom javljaju među pismenim i obrazovanim odraslim govornicima, razumljiva je sporadična upotreba na mlađem školskom uzrastu jer su ovakve upotrebe jezika neprikladne u svakodnevnom kolokvijalnom diskursu kojem su deca najviše izložena (Ivanović, 2013). Postoje podaci na osnovu kojih možemo zaključiti da je češće javljanje ovih konstrukcija u posebnim tipovima tekstova kod učenika viših razreda osnovne škole posledica njihove osetljivosti na žanr kome tekst pripada (Ivanović i Kašić, 2012). Pasivom se izražava distanciranost i depersonalizovanost u tekstu i redak je u dečjem govoru jer ga nema u ulaznoj građi; u jezicima u kojima je pasiv među frekventnijim konstrukcijama, ranije se i usvaja (Ravid, 2004). Neke od navedenih konstrukcija sa kojima se deca ne sreću često, ili se uopšte ne sreću, tipične su za pisani diskurs i uglavnom se u pisanju i javljaju

(pasiv, degradacija agensa, terminologija, specijalizacija rečnika, nominalizacija...). Izloženost navedenim konstrukcijama, odnosno njihova učestalost je presudna za njihovu pojavu u jeziku deteta, ali iskustvo u njihovoj produkciji u raznim kontekstima je presudna za njihovo ovladavanje (Jisa, 2004).

Što se duže školuju deca češće dolaze u kontakt sa pomenutim strukturama i sve ih češće i sama produkuju i postaju sve sigurnija u njihovoj upotrebi (Scott, 2004). Neka istraživanja su potvrdila da upotreba glagolskih sintagmi (koje takođe spadaju u konstrukcije kojima deca nisu preterano izložena) zahteva od deteta bolje poznavanje sintaksičkih pravila, veću sintaksičku sposobnost i snalažljivost od upotrebe zavisne klauze jer podrazumeva veću konciznost i preciznost iskaza. Ova tvrdnja sugerise da dete koje piše duže rečenice ne znači nužno i da je „zrelije“ u smislu sintaksičke zrelosti (Loban, 1976). Postoje dobre i loše kratke rečenice, kao što postoje i dobre i loše duge rečenice. Štaviše, odnos između kvaliteta pisanog teksta i rečenične složenosti u velikoj meri zavisi od tipa pisanog diskursa jerrazličiti tipovi tekstova imaju svoja prepoznatljiva obeležja na nivou sintakse na osnovu kojih se žanrovi međusobno razlikuju (Beers & Nagy, 2009). Otuda je razumljivo što su propali svi pokušaji da se pronađe jednostavna formula koja bi dovela u vezu strukturu rečenice i kvalitet napisanog teksta u opštem smislu, zanemarujući žanrovsku pripadnost svakog pojedinačnog teksta (ibid).

S obzirom na činjenicu da leksičko-semantički razvoj traje celog života, veća disproporcija i nesklad između leksikona i gramatičke strukture rečenice u periodu osnovne škole može biti posledica toga što u toj fazi gramatički razvoj ide prema svom vrhuncu, dok leksičko-semantički i posle tog perioda nastavlja svoj progres (Tomblin & Zhang, 2006). Iako se razvoj pojedinih aspekata jezika (kao što je upravo navedeni leksičko-semantički) nastavlja tokom kasnijeg školovanja i života, godine u kojima se jezik najvećim delom formira su predškolske i osnovnoškolske kada kroz interakciju sa drugima deca otkrivaju značenje reči (tj. sadržaj reči ili semantiku), način na koji je to značenje reprezentovano (tj. formu ili fonologiju i morfosintaksu) i način na koji se jezik koristi prema svrsi komunikacije (tj. upotreba jezika ili pragmatika).

Za pokazatelje kasnijeg jezičkog razvoja pojedinca (od šeste do osamnaeste godine, tj. od preškolca do svršenog srednjoškolca) koje ćemo ovde navesti možemo samo uslovno reći da predstavljaju normu. Pre bismo ih mogli nazvati očekivanjima koja se vezuju za određeni uzrast. Većina dece tipičnog razvoja ne sledi norme doslovno. Vrlo je širok raspon onoga što se podvodi pod tipičan ili *normalan* razvoj. Zbog toga još jednom napominjemo da su ovde predstavljena postignuća dece samo smernice na koje ne treba gledati kao nešto što dete *mora* dostići na određenom uzrastu. Svako dete prati individualni tempo razvoja u svakom segmentu, pa i u jeziku. Ukoliko roditelji ili učitelji primete izrazito odstupanje od navedenih normi tek tada treba posumnjati na netipičan jezički razvoj ili neki od razvojnih poremećaja.

6 godina:

- korektan izgovor svih glasova (toleriše se odstupanje u izgovoru frikativa *š* i *ž* i afrikata *č* i *dž*);
- govor potpuno razumljiv i socijalno koristan;
- ume da ispriča povezanu priču na osnovu slike, uviđajući odnose između događaja i predmeta;
- počinje da upotrebljava pasivne oblike;
- ovladavanje izuzecima od pravila na nivou elementarne gramatike;
- pojava fonološke svesti (dete je sposobno da reči segmentira na slogove i glasove);
- apstrahuje pojam reči i odvaja ga od konkretnog predmeta na koji se reč odnosi;

7 – 9 godina:

- ume da pronade antonime za poznate reči (*oštro* - *tupo*; *muško* - *žensko*; *leti* - *pliva*; *slatko* - *kiselo*);
- razume poredbene i vremenske izraze: *kao što*, *kao da*, *sličan*, *različit od...*, *drugačiji*; *početak...*, *kraj...*;
- početak formalnog opismenjavanja (ume da čita i piše);

- poznaje oko 5000 reči;
- reorganizuje svoja leksička znanja iz epizodičke u semantičku memoriju;
- napredno složene i zavisno složene rečenice upotrebljava bez problema;
- tolerišu se greške u pojedinim glagolskim oblicima (koji se i inače ređe upotrebljavaju), u nekim zamenicama (sistem zamenica glomazan i razuđen);
- čita bolje nego dete od 7 godina i piše kratke sastave;
- društveni uzusi prisutni u govoru u odgovarajućim situacijama;
- pravilna (adekvatna) upotreba intonacionih obrazaca i drugih prozodijskih obeležja u govoru;
- jezičko ponašanje u konverzaciji se približava odraslim izvornim govornicima;
- prati komplikovana uputstva bez potrebe da mu se ponovi više puta;
- razvijen pojam vremena i broja;
- anaforska upotreba zamenica;
- škola uvodi nove reči sa kojima se dete nije susrelo ranije - usvajanje pojmova;
- dete sposobno da razume da neke reči imaju više značenja;
- raste sposobnost za figurativnu upotrebu jezika (razumevanje i produkcija);
- definicije reči, sinonimi i kategorije;
- razvoj fonološke svesti (rime, na koje slovo se završava neka reč, na koje počinje, koji su glasovi u sredini...);
- razvoj sintaksičkih konstrukcija specifičnih za pisani jezik i različite vrste tekstova;

9 – 12 godina:

- leksika u školskim tekstovima je specifična i apstraktnija nego pri konverzaciji;
- sintaksa u školskim lekcijama je složenija i razlikuje se od svakodnevnih (različiti stilovi);
- od učenika na ovom uzrastu se očekuje da usvaja nove činjenice iz udžbenika i različitih tipova tekstova;
- umeju da objasne odnos između različitih značenja višeznačnih reči;
- razumevanje često upotrebljivanih idioma;
- početak upotrebe priloških izraza kojima se signalizira prelazak na novu temu ili drugačije mišljenje (*s druge strane, istini za volju, ipak, međutim...*);
- pojava metakognitivnih sposobnosti;
- varijacije u redu reči (inverzija) češće u pisanom izrazu.

12 – 14 godina:

- koriste i druga gl. vremena za izražavanje prošlosti, ne samo perfekat (koja se ređe koriste – aorist, imperfekat, pluskvamperfekat);
- daju opšte definicije reči;
- umeju da objasne značenje poslovice u kontekstu;
- kompleksnije sintaksičke konstrukcije u pisanju nego u govorenju;
- pojačana upotreba sinonima i kolokacija.

15 – 18 godina:

- pisani jezik složeniji od govora;
- sintaksa adolescenata na ovom uzrastu se vrlo približila sintaksi odraslih izvornih govornika; sintaksičke konstrukcije kao kod odraslih govornika;
- sa 18 godina fond reči se kreće oko 10 000.

(Preuzeto iz: Paul, R. (2001). *Language Disorders From Infants through Adolescence: Assessment and Intervention*. Philadelphia: Mosby. Copyright 2000 by Elsevier. Zasnivano na radovima: Champman, 2000; Miller, 1981; Nippold, 1998).

Kako smo videli u ovom sažetom pregledu sintaksičkih postignuća i postignuća u drugim segmentima jezičke strukture u periodu proširivanja jezičke kompetencije dete je sve spremnije za produkciju konstrukcija koje spadaju u složene sintaksičke strukture i sve ih više upotrebljava što se duže školuje. Na taj način ono postepeno napreduje prema gramatici odraslog govornika i sve joj se više približava. Međutim, uprkos tendenciji ka sve složenijoj sintaksi koja se povećava sa hronološkim uzrastom deteta, postoji individualna varijabilnost koja je vrlo visoka na svim uzrastima i nikako se ne sme zanemariti i ispustiti iz vida (Nippold, Hesheth, Duthie & Mansfield, 2005).

2.2. Razvoj pisanog jezika na mlađem osnovnoškolskom uzrastu

2.2.1. Pisanje vs. govor

U savremenoj teorijskoj i istraživačkoj literaturi provejava stav koji zastupaju pojedini autori da su govorenje i pisanje (pored gestovnog govora gluvi) analogni oblici govora kao ostvarenja jezika (Bugarski, 1996). Međutim, iako se u početnim fazama opismenjavanja pisani jezik dosta oslanja na govorenje (Snow & Tabors, 1993; prema Phillips, 1999), pisanje ima svoj poseban razvojni tok. Pisanje se smatra sekundarnom jezičkom formom koja u velikoj meri zavisi od primarne, govorne forme, ali se istovremeno od nje i značajno razlikuje (Beringer, 2000; prema Beringer et al., 2006). Dok se za govor (u užem smislu) može reći da je nastao zajedno sa čovekom, da čoveka nema bez govorenja (budući da je govorenje primarno biološki, pa tek onda kulturni fenomen), dotle se za pismo može reći da bez njega nema civilizovanog čoveka jer *pismo nema izvornu biološku podlogu i u celosti pripada sferi kulture* (Bugarski, 1997, str.9). U filogenetskom smislu, govorenje sa prvo javlja, ono prethodi pisanju, ali i danas postoje mnoge plemenske i rodovski uređene zajednice koje imaju razvijen govor, ali još uvek nemaju pismo (Biber, 1988).

Posmatrajući razvoj jezika sa aspekta pojedinca, jezička ontogeneza predstavlja skraćenu verziju filogeneze: deca sa tipičnim jezičkim razvojem najčešće progovore između dvanaestog i osamnaestog meseca, dok se najranije pisane forme vrlo retko javle pre 36. meseca. Isto tako postoji i veliki broj nepismenih ljudi koji se nikada nije formalno opismenio (Wood, 1981; prema Shanahan, 2008).

Usvajanje pisane jezičke forme donekle odslikava razvoj govora. Tako na primer, kada deca žvrljaju praveći i povlačeći olovkom nasumične pokrete po papiru ili nekoj drugoj čvrstoj podlozi, to može donekle da se poredi sa bablingom. Igranje sredstvima za pisanje omogućuje deci da uspostave manualnu kontrolu, da uvežbaju pokrete fine

motorike koji su važni u pisanju. Takođe, dečji prvi crteži na kojima predstavljaju prepoznatljive predmete i oblike iz okoline postepeno se modifikuju i prerastaju u linearne forme nespretno i nesigurno grafički prezentovane, na isti način kao što usavršavaju svoje govorne iskaze od jedne i više reči do kompletne rečenice (Bloodgood, 1999).

Razvoj pisanog jezičkog izraza počiva na našoj sposobnosti da komuniciramo govorenjem, ali se od nje ipak razlikuje budući da onaj ko usvaja pisanu formu mora da savlada posebne veštine od kojih je najznačajnija grafičko predstavljanje jezičkih jedinica. Pisani govor je stoga složena aktivnost za koju je potrebna integracija velikog broja moždanih funkcija. Razvoj rukopisa, kao svojevrsnog instrumenta pisane komunikacije, takođe prolazi kroz nekoliko faza (Gligorović, 2013).

Kako se usvajanje pisanog diskursa za najveći broj dece poklapa sa početkom školovanja, kada dete i formalno započinje da se obučava u čitanju i pisanju, u govorenju je već u velikoj meri ovladalo osnovnim strukturama maternjeg jezika. U tom smislu, govorenje predstavlja odličnu podlogu za razvoj pisanog izraza. Ukoliko bi se deca koja su tek pošla u školu tokom opismenjavanja više oslanjala na svoju govornu sposobnost (na fonološku svest, leksiku, morfeme, sintaksičku strukturu i diskursnu organizovanost) to bi, u izvesnom smislu, poboljšalo njihovo pisanje i ubrzalo razvoj u toj oblasti (Hidi & Boscolo, 2008).

Tokom predškolskog perioda, deca postepeno uviđaju razliku između crtanja i pisanja, ne samo u formi nego i u funkciji – crtež predstavlja predmet dok ga ono što je napisano – imenuje (Ferreiro & Toberosky, 1982; prema Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989). Svako ko se obučava pisanom izrazu mora da ovlada dvostepenim nivoom apstrakcije da bi bio u stanju da shvati da pisani simboli ne zamenjuju konkretne predmete ili pojave, nego da grafičke oznake stoje umesto izgovorene reči koja imenuje pojam na koji se konkretan predmet ili pojava odnosi. Od početnika u opismenjavanju se očekuje da sami raščlane neraščlanjivo – govorni izraz i da razluče koje jedinice u govoru odgovaraju onome što je predstavljeno u pisanoj formi. Ovaj proces dodatno usložnjava i otežava činjenica da su foneme apstraktne jedinice koje se u govoru konkretno realizuju glasovima

a da se glasovi u konkretnoj produkciji *maskiraju* pod uticajem *koartikulacije* koja je u govorenju nezaobilazna pojava (Kašić, 2000). Zbog toga je glavni problem u usvajanju pisanja ne taj što dete treba da dovede u vezu glasove koje čuje (i koje neko izgovori) sa slovima koje treba da napiše, nego to što treba da dovede pisane simbole u vezu sa apstraktnim jedinicama koje niko u stvari i ne izgovara (Snow & Tabors, 1993; prema Phillips, 1999)!! To nas navodi na dvostuki zaključak. Prvi je da pisani izraz počiva na govorenju, a drugi da je pisanje daleko složenije od govornog izraza i da ga uveliko nadilazi. Kako navode pojedini autori, pisanje je sistem sam za sebe i daleko je iznad govorne forme. Kao ilustracija toga može da posluži sledeći primer: čak i najobrazovanijem pojedincu za govorenje nije potrebno više od 10 000 reči, dok za pisanje i čitanje mora poznavati čitavih 100 000 reči (Snow & Tabors, 1993; prema Phillips, 1999)! S druge strane pojedini autorise priklanjaju stavu da govor i pisanje predstavljaju sličan nivo kompleksnosti, a razlike koje postoje u njihovoj upotrebi tumače kao posledicu nivoa obrazovanja govornika, formalnosti diskursa, vremena koje se provede u planiranju i dr. (Biber, 1988).

Da bi razumelo pisani izraz, dete treba da prepozna i izoluje reči kao zasebne jedinice u govoru. Konvencija koja postoji u pisanoj formi izražavanja prema kojoj se reči razdvajaju belinom (praznina), predstavlja veliki izazov za dete da razume osnovne principe na kojima počiva pisani izraz budući da je govor kontinuirana pojava bez pauza, odnosno belina i razmaka, dok se u pisanju kontinuitet narušava pauzama među rečima (Kašić, 2000). Ukoliko reči za dete predstavljaju realne jedinice i ukoliko na adekvatan način reaguje na specifičnu spregu zvuka i značenja u jeziku, jedino tada će biti u stanju da pravi čvršće veze među grafičkim simbolima u okviru jedne reči kao i da stvara asocijativnu vezu između „imena” za slovo i zvučne predstave koja odgovara datom glasu, odnosno njegovoj grafičkoj predstavi (Bloodgood, 1999).

Kad počnu da prepoznaju slova, da ih upotrebljavaju i kada počnu da ih kombinuju formirajući od njih reči koje su im poznate, deca uranjaju u svet pisanja ispitujući bezbroj hipoteza o tome kako se govor pretače u pisanu formu da bi na kraju otkrila alfabetski

princip i konvencije koje važe u ovakvom načinu ostvarenja jezika (linearnost, beline između reči, interpunkcija, pravopis i dr.) (Bloodgood, 1999).

Započinjući fazu u kojoj se osposobljavaju da koriste pisani medijum, deca su već prilično odmakla u savladavanju govornog izraza. U početku, broj reči u govornom diskursu daleko nadmašuje pisani izraz. Deca češće govore nego što pišu i produkuju duže rečenice kada su u ulozi govornika. Kako napreduju u školi, sve više se prebacuju na pisani diskurs pa se tokom vremena broj reči u pisanju i govorenju postepeno izjednačava, kao i raznovrsnost i učestalost određenih sintaksičkih konstrukcija (Hunt, 1965). Kod dece tipičnog jezičkog razvoja Loban je 1976. god. utvrdio tzv. *crossover*-period tokom kojeg je broj klauza u okviru šire komunikativne rečenice u govorenju veći, ali se postepeno, kako deca stiču fluentnost u pisanom medijumu, njihov broj povećava i u pisanom diskursu (Loban, 1976).

Prema nekim istraživačima koji se bave razvojem pisanog jezika, razlike između govorenja i pisanja (na osnovu analize tekstova koja su deca pisala) potiču od specifičnih kognitivnih zahteva na kojima počiva pisana sposobnost (Beringer et al., 1992; prema Silva, Sanchez Abchi & Borzone, 2010). Pisana produkcija obuhvata dva nivoa procesiranja – prvi (niži) nivo u koji je uključena fonološka analiza i grafomotorika, dok se drugi (viši) nivo odnosi na procese kompozicije teksta. Nedovoljna automatizovanost rukopisa i nedostatak rutine u pisanju (uvežbavanje) dovodi do značajnog povećanja kognitivnog napora pri pisanju što se odražava na strukturu teksta i ograničava dete na taj način što će prvi pisani zadaci biti mnogo kraći i jednostavnije strukture od govornog diskursa (Beringer & Swanson, 1994; prema Wagner et al., 2011; Swanson & Beringer, 1996).

Kada pišu, deca imaju više vremena da se prisete određene lekseme ili konstrukcije, nego u govornim situacijama (Ravid & Berman, 2006). Tako je Biber (1988), na osnovu analize pisanog korpusa koji se sastojao od tekstova različitih žanrova, zaključio da pisanje pruža više mogućnosti od govorenja u smislu da se pred decu postavlja daleko širi izbor raznovrsnijih i složenijih sintaksičkih konstrukcija (Biber, 1988).

Kada dete savlada prepreke koje mu predstoje na putu do potpunog ovladavanja pisanim medijem, pisanje mu pruža mogućnost da osmisli i planira šta će i kako napisati, a zatim i da proveri ono što je napisalo, pa i da promeni delove kojima nije zadovoljno kako na planu sadržaja, tako i na planu jezičkog izraza. Ovakav pristup olakšava detetu sam proces pisanja budući da ga oslobađa pritiska (*ovde i sada*) koji je prisutan tokom govorenja (Ravid, 2004), što nesumnjivo dovodi do toga da je pisani diskurs bolje organizovan i strukturiran od govornog (Ravid & Berman, 2006). Za razliku od govorenja koje je interaktivno i prisnije, pisanje se odvija izolovano, i podrazumeva izvesnu distanciranost od sagovornika, odnosno publike (čitaoca). Navedena svojstva pisane komunikacije imaju i povratnog uticaja na kvalitet govornog izraza na taj način što se govorniku pruža mogućnost da pretražuje leksikon (koji je sada obogaćen novim leksemama iz pisanog jezika) u potrazi za preciznijim izrazima kao i svoja sintaksička znanja (koja su sada značajno proširena konstrukcijama koje su specifične za pisani izraz) i da na odgovarajući i koncizan način organizuje diskurs (Nippold, 2004). Upotreba konstrukcija koje su tipičnije u pisanom govoru „priprema” te konstrukcije za govorenje i ta veza, tj. uticaj pisanih na govorne strukture se najbolje vidi kada deca treba da produkuju govorni diskurs monološkog tipa u formalnoj upotrebi (Jisa, 2004). Pisanje i govorenje se izgleda ipak razvijaju paralelno i između njih postoji dvosmeran odnos iako rezultati mnogih studija ukazuju na to da produkcija pojedinih konstrukcija ispitivanih u pisanom izrazu počinje i javlja se posle jedne godine nakon pojave u govoru (Loban, 1976; Applebee, 2000).

Prema tome, znanja koja školska deca stiču usvajanjem pisanog diskursa mogu da iskoriste za formiranje iskaza u različitim govornim situacijama. Kada savladaju slova i uspeju da automatizuju rukopis, pisanje im olakšava upotrebu složenih konstrukcija kao i onih koje se ne koriste često, sa kojima se dete sreće samo u posebnim prilikama (Jisa, 2004). Takve konstrukcije koje se kasnije javljaju i koje su tipične za pisanu formu, postaju očigledne deci pa specijalizovana upotreba u pisanju utiče da im se proširi polje primene i da postanu sastavni deo dečje govorne sposobnosti (Shanahan, 2008). Međutim, kada se to dogodi, kada se ista struktura koristi i u govornoj i u pisanoj komunikaciji, u tom slučaju

dolazi do funkcionalnog diferenciranja: ista konstrukcija jednu funkciju obavlja u govornom, a drugu u pisanom diskursu (Jisa, 2004). Najveći broj sintaksičkih konstrukcija ipak ima dominantnu upotrebu u jednom od dva ostvarenja jezika – jedne se pretežno upotrebljavaju u govornoj produkciji, dok su neke druge tipične za pisani jezički izraz.

Sa bilo kog aspekta da posmatramo pisani jezički izraz činjenica je, sa kojom će se svi složiti, da je pisati teže nego govoriti. Govorimo stalno, u svakodnevnoj komunikaciji i uglavnom ne planiramo takvu aktivnost (bar u smislu jezičkih sredstava koje upotrebljavamo). S druge strane, pisanje se razvija tokom školovanja i zahteva ostvarivanje pisanog sadržaja na način koji je primeren školskoj sredini. Pisanje predstavlja dobro organizovanu, naučenu aktivnost koja se oblikuje i razvija preko svesnih, usmerenih instrukcija. Uputstva koja nas uče kako treba da pišemo ujedno predstavljaju i smernice koje će detetu, ukoliko ih sledi, omogućiti da tekst postane značajno sredstvo izražavanja i saopštavanja različitih znanja koje je steklo u školi (Myhill, 2008).

Na kraju, razliku između govornog i pisanog izraza jezika ilustrovaćemo primerom koji na jasan i nedvosmislen način ističe prednost čitanja i pisanja u kontekstu razvoja opšteg kognitivnog potencijala i celokupnog jezičkog razvoja deteta: ako slušate razgovor između dva deteta na uzrastu od šest i od osam godina (tipičnog jezičkog razvoja), teško ćete, na osnovu onoga što čujete, moći sa sigurnošću da odredite koje je dete starije jer i dete na kasnom predškolskom uzrastu ima jasnu i preciznu artikulaciju svih segmenata u govoru, prilično obiman leksikon, koristi duže i složenije rečenice zavisnog i naporednog odnosa, aktivno učestvuje u komunikaciji i doprinosi uspehu konverzacije. Ako bi se uzeli u obzir odgovarajući pokazatelji jezičkog razvoja u govornom diskursu, verovatno bi se ispostavilo da su oba deteta sličnih govorno-jezičkih sposobnosti. Međutim, ako se pođe od činjenice da dete sa osam godina već dve godine ide u školu i najmanje isto toliko čita i piše, nema sumnje da je njegova jezička sposobnost daleko ispred jednog šestogodišnjaka (Nippold, 1998).

2.2.2. Razvoj pisanja

Poput govornog i pisani jezik ima svoj razvojni tok. Do prvog susreta deteta sa pisanjem najčešće dolazi tokom predškolskog perioda. On se ogleda u precrtavanju slova koje samo po sebi za njega predstavlja novinu i zadovoljstvo, ali bez učešća fonetsko-grafemske analize i sinteze, koje su neophodne za razvoj pisanog govora u punom smislu reči (Gligorović, 2013). Koreni pisanja sežu sve do faze u kojoj deca žvrljaju i crtaju da bi to što su nacrtala iskoristila za komunikaciju sa osobama iz svog neposrednog okruženja (Dyson, 1992; prema Langer & Flihan, 2000). Već na uzrastu od dve i po i tri godine deca počinju da razlikuju crtež od pisanja, a sa tri-četiri godinenjihovo poimanje pisanja se sve više distancira od crtanja i sve se više bogati (Springate, 1983; prema Bloodgood, 1999). Tokom ovih radnji deca su na izvestan način uključena u pisanu aktivnost koja je sastavni deo jezičkog razvoja (Teale & Sulzby, 1986; prema Langer & Flihan, 2000).

Usvajanje pisanja je dugotrajan proces koji uključuje nekoliko komponenata različitog karaktera, i može se pratiti sa različitih aspekata. Opismenjavanje nije samo učenje slova, nego podrazumeva i sposobnost deteta da ovlada strukturom tekstova različitog žanra, drugačijom sintaksom koja je primerena pisanom diskursu i odgovarajućim leksikonom (Stromquist, 2003; prema Wangelin & Stromquist, 2004). Vreme koje je potrebno detetu da usvoji i razvije pisani jezički izraz je kulturno uslovljeno (za razliku od govorenja, na primer), a u prvom redu zavisi od edukacije. Kako se kod većine dece usvajanje pisane forme poklapa sa polaskom u školu kada i formalno počinje proces obuke pisanja, razvoj pisane sposobnosti predstavlja značajan doprinos kasnijoj fazi razvoja jezika. Stepem uspešnosti u oblasti pisanja u velikoj meri zavisi od instrukcija koje deca dobijaju tokom rane faze opismenjavanja, u prvim razredima osnovne škole, ali isto tako i od vremena koje je provedeno u uvežbavanju ove veštine (Berman & Katzenberger, 2004).

Kada krenu u školu, deca postaju svesna multifunkcionalnosti pisanja i pisanih elemenata (razlikuju slova, obraćaju pažnju na linearnost, uče se da poštuju pravopisna pravila i interpunkciju), sposobna su da prepoznaju komunikativni cilj onoga što je

napisano budući da shvataju da su slova ta koja prenose poruku, a ne slika (Springate, 1983; prema Bloodgood, 1999). U kom će se smeru sposobnost pisanja razvijati neposredno zavisi od toga do kog su stepena razvijene metajezičke sposobnosti, u prvom redu od toga koliko je razvijena svest o fonološkim jedinicama jezika. Od nivoa fonološke svesti direktno će zavisiti kojim tempom će se odvijati proces usvajanja čitanja i pisanja, ali i od detetovog iskustva koje ima u socijalnim odnosima sa okruženjem, od njegovog odnosa sa vršnjacima i ličnog iskustva koje je stekao o prošlim događajima (Dyson, 1989, 1992; prema Langer & Flihan, 2000).

S polaskom u prvi razred od deteta se očekuje da se pre svega opismeni, jer će se sva ostala znanja bazirati na njegovoj sposobnosti da čita i piše. Tradicionalno shvatanje pojma pismenosti posmatra ovaj fenomen u njegovom najužem značenju svodeći ga isključivo na savladavanje tehnike čitanja i pisanja. Savremeno tumačenje fenomena jezičke pismenosti je znatno šire, posmatra ga u svetlu opšte jezičke sposobnosti kao jedan njen deo koji karakteriše postojanje specifičnih jezičkih sredstava i zahvaljujući kome se razvija kapacitet da se svesno pristupi sopstvenom jezičkom znanju iz različitih uglova (Ravid & Tolchinsky, 2002). Drugim rečima, razvoj pisane sposobnosti pruža model za rasvetljavanje bitnih karakteristika jezika u kasnijoj fazi njegovog razvoja i obezbeđuje čvrstu podlogu za *osveščivanje* pojedinih aspekata jezika (Olson, 1994; prema Hertz-Lazarowitz, 2004), što je mnogo više od tradicionalnog tumačenja.

Biti pismen, u savremenom značenju te reči podrazumeva, pre svega poznavanje bogatog i obimnog repertoara najrazličitijih tipova teksta. Da bi deca stekla kompetenciju za pisano izražavanje i da bi mogla uspešno da produkuju različite vrste pisanog diskursa, razvoj pisanja tokom faze proširivanja jezičke kompetencije bi trebalo da se odvija paralelno na dvema osama: deca treba da usvoje i uspešno primene najpre „sredstva koja su najpogodnija za pisanu formu izražavanja” (Ravid & Tolchinsky, 2002) a potom i „sredstva koja su tipična za različite tipove pisanog diskursa (žanrove)” (Blum-Kulka, 2004). Poznavanje strukture različitih tipova pisanog diskursa i fleksibilan pristup jezičkim registrima su preduslov za sticanje pismenosti u jezičkom smislu (Ravid & Tolchinsky, 2002). Pisanje različitih tipova teksta zahteva određenu kognitivnu zrelost i bogato iskustvo

u brojnim komunikativnim situacijama. Zato je nužnopožnavanje „sredstava koja su tipična za ostvarenje različitih vrsta pisanog diskursa (žanrove)” (Blum-Kulka, 2004) u koje spadaju *diskursna jezička sredstva* – to su različite kombinacije koje jezik pruža na morfološkom, leksičkom i sintaksičkom planu za kreiranje određenog teksta kao što su derivacioni i tvorebeni obrasci, specifična leksika i ustaljeni izrazi, posebne sintaksičke konstrukcije (klauzalne i neklauzalne) i svi drugiresursi koji su na raspolaganju u maternjem jeziku; i *diskursne funkcije (cilj teksta)* – obeležja teksta koja se ne odnose na strukturu nego na sadržaj teksta - na lica, predmete, ideje, kojima se izražavaju mesne i vremenske karakteristike tekstai koji imaju vezivnu funkciju u spajanju nadrečeničnih delova u tematski homogenu celinu (Hickmann, 2003; prema Nir & Berman, 2009). Glavna ideja ovakvog pristupa žanrovskom opismenjavanju je da se proširivanjem opšte jezičke kompetencije i sticanjem sve većeg iskustva u razumevanju i jezičkoj produkciji, dete uključi u proces samostalnog opredeljivanja za jezička sredstva na osnovu cilja koji diskurs treba da ispuni (Berman, 2004a).

Iz ovoga vidimo da su za pisanje jednako važna kako nova znanja - usvajanje elemenata iz jezičke strukture koji su tipični za pisanu produkciju, tako i preraspodela tih znanja – specijalizovana upotreba pisanog leksikona i sintakse u posebnim žanrovima. Kada pisani jezički izraz jednom postane deo detetovog kognitivnog sistema, on dolazi u dodir i sa drugim komponentama jezičkog znanja da bi oblikovao ključna obeležja kasnije faze jezičkog razvoja i na njih uticao, a to su *adaptibilnost i fleksibilnost* (Ravid & Tolchinsky, 2002). Ova temeljna obeležja počivaju na osnovnim zahtevima komunikacije a to je potreba da govornik zadrži i održi pažnju onome kome se obraća, tj. svom *udaljenom* sagovorniku (kad je pisana forma u pitanju). Ona dalje impliciraju i veštinu da se produkuje zanimljiv i raznovrstan jezički izraz koji se prilagođava (udaljenom) sagovorniku (publici, tj. čitaocu) i usklađuje sa datim situacionim kontekstom (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Svaka konkretna komunikativna situacija bilo da se odvija zvučnim ili grafičkim putem, ima svoje specifičnosti a učesnici u komunikaciji učestvuju svaki put pod drugačijim okolnostima. Zato je neophodno da variraju svoje iskaze da bi ih uskladili sa potrebama komunikacije (Ferguson, 1994; Berman, 2004a). To usklađivanje se odnosi na

prilagođavanje, adaptiranje jezičke i diskursne strukture na situaciju koja je definisana složenim socijalnim, kulturnim i komunikativnim uslovima (Ventola, 1984; Paltridge, 1997; prema Ravid & Tolchinsky, 2002).

Zbog toga decu treba upućivati i usmeravati ih da se što je više moguće upoznaju sa svojstvima maternjeg jezika koja se ispoljavaju i u pisanom i u govornom izrazu uz istovremeno proširivanje kompetencije u različitim domenima jezika, odnosno u strukturi čitavog jezičkog sistema (Beers & Nagy, 2011). Ovo „proširivanje kompetencije” se pre svega odnosi na bogaćenje rečnika, usvajanje složenijih obličkih i tvorbenih obrazaca, ali u najvećoj meri podrazumeva značajne promene na planu sintakse. Usvajanje strukture pisane rečenice najvećim delom se odnosi na upotrebu složenih sintaksičkih konstrukcija, odnosno mogućnost da deca kako postaju starija i zrelija produkuju tekstove višeg stepena sintaksičke zrelosti a samim tim i složenosti (Hunt, 1965, 1970). Pisanje tako postaje idealan način za usvajanje složenih sintaksičkih konstrukcija jer dopušta onome ko piše da osmisli, proveri i ispravi svoj tekst bez pritiska koji mu u govoru nameće prisustvo sagovornika (Perera, 1986; prema Myhill, 2008).

U suštini, da bi dete postalo funkcionalno pismeno, treba da proširi postojeći leksikon novim leksemama i obogati ih novim značenjima, da usvoji složene sintaksičke konstrukcije i da nauči da na uspešan način primeni novostečena znanja u različitim tipovima teksta (Beers & Nagy, 2011).

Do usvajanja složenih sintaksičkih konstrukcija ne bi došlo da deca nisu izložena takvim strukturama. Pošto su školska deca, zahvaljujući formalnom sistemu edukacije, *naterana* da čitaju sve vrste tekstova od bajki, priča i poezije do različitih tekstova u kojima ima elemenata informativnog i argumentativnog pisanja, bivaju izložena složenim i retkim sintaksičkim konstrukcijama koje na drugi način ne bi ni upoznala. Dok se školuju, tokom više godina deca su u prilici da uvežbavaju novostečenu veštinu - sticanje diskursne pismenosti - produkujući novousvojene sintaksičke konstrukcije što više i što češće puta (Nippold, 1998). Pisana komunikacija ima sve značajniju ulogu kako školska deca rastu i sazrevaju. Negde na prelazu između trećeg i četvrtog razreda dešava se smena primarnog

jezičkog medijuma – pisanje preuzima primat nad govorenjem. Na tom uzrastu deca pretežno koriste svoje umeće čitanja za bogaćenje leksikona, razumevanje i upotrebu figurativnih značenja i za produkciju složenijih sintaksičkih konstrukcija. Savladana tehnika čitanja i preovlađujuća upotreba pisanog izraza tokom daljeg školovanja omogućava detetu da samostalno i nezavisno proširuje svoje jezičko i vanjezičko znanje i da spremnije teži svojim interesovanjima (Nippold, 1998).

Međutim, nedostatak složenih sintaksičkih struktura ili njihova nespretna upotreba u pisanoj formi kod dece koja su tek savladala slova, može biti pod značajnim uticajem neautomatizovanog rukopisa pošto su svi kapaciteti kratkotrajne memorije popunjeni ovim segmentom pisanja (Alamargot & Chanquoy, 2001; prema Silva, Sanchez-Abchi & Borzone, 2010). Zbog toga automatizacija rukopisa predstavlja važnu etapu u razvoju pisane sposobnosti. Od trenutka kada krene u školu, dete piše po modelu koji daje učitelj, trudeći se da rukopis bude što pravilniji, pa je pisanje samo sebi cilj (Gligorović, 2013).

Oko devete-desete godine života započinje faza individualizacije, a traje do uobličavanja relativno stabilne forme rukopisa, specifične za svaku ličnost. Dete u ovom periodu počinje da oblikuje slova na sebi svojstven način, pri čemu mu je sve važnije ŠTA piše a ne KAKO piše (Ćordić i Bojanin, 2011; Edwards, 2003; prema Gligorović, 2013).

Na samom početku usvajanja pisanja, usmerenost na grafomotoričke veštine i rukopis, na slova koja treba na adekvatan način povezati zaokuplja najviše prostora kratkotrajne memorije i ta činjenica u velikoj meri utiče na ostale faze u procesu pisanja (McCutchen, 1996; McCutchen, 2008). Uvežbavanje oblika slova, pravilno povezivanje pisanih slova kao i brzina pisanja predstavljaju najvažnije vežbe u prvom razredu u sticanju automatizma i samopouzdanja. Automatizacija rukopisa će, s druge strane, smanjiti pritisak na radnu memoriju i tako obezbediti više prostora za druge procese i faze u pisanju (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009).

Zahvaljujući činjenici da nedovoljna automatizacija rukopisa utiče na ostale faze procesa pisanja, prvi tekstovi dece mlađeg školskog uzrasta su relativno kratki i oskudni ako se uzmu u obzir upotrebljena sintaksička sredstva. Osnovne odlike prvih pokušaja

formiranja teksta i njegove organizovanosti rezultuje, u najvećem broju slučajeva, manjim brojem reči u rečenici, manjim brojem rečenica u tekstu što sve zajedno utiče da tekstovi u celini budu izuzetno kratki. Sve ovo je karakteristično za početnike u pisanju i rezultat je veoma zahtevnih kognitivnih procesa koje pisanje traži – tu je, pre svega, kompleksno koordiniranje slova, ali su tu i zahtevi koji se pred njih postavljaju na planu sintakse i sadržaja, tj. na leksičko-semantičkom nivou (Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997). Uzimajući sve navedeno u obzir, pred dete u nižim razredima osnovne škole se postavlja nemoguć zadatak: da napiše tekst koji ima logično podeljene celine i koherentnu strukturu, u kome su ispoštovana pravopisna pravila i pravila interpunkcije. To je gotovo neizvodljivo za dete koje nije još uvek automatizovalo rukopis i učvrstilo poznavanje svih slova. Pri svakom pokušaju pisanja na zadatu temu ili temu po slobodnom izboru, kod početnika se mešaju mehanički zahtevi rukopisa sa procesima višeg nivoa koji su uključeni u pisanje teksta (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009). Ukoliko dete piše sporo, ono je okupirano brigom da li će zameniti slova koja se slično pišu, ili će nešto napisati sastavljeno što bi trebalo da se piše odvojeno, pa neće biti u stanju da prati ideje i misli pre nego što ih stavi na papir. U tom smislu, usmeravanje pažnje na rukopis umesto na sadržaj teksta, odnosno na planiranje onoga šta će i o čemu pisati, utiče na povezanost delova teksta i njegovu organizovanost, kao i složenost u sintaksičkoj strukturi. Mogućnost deljenja pažnje (selektivnost) detetu otežava pretakanje ideja u tekst (Graham & Weintaub, 1996; prema Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009).

Kad piše, dete u početku ima u glavi rečenicu ili deo rečenice koji želi da napiše, ali pre toga mora da se „pozabavi” time da ispravno napiše slova i da vodi računa da rukopis bude čitak i razumljiv onome ko čita. Kad se, potom „vrati” na sadržaj, vrlo je moguće da mu on više nije dostupan, odnosno da je dete, opterećeno problemom rukopisa, zaboravilo „šta je htelo da kaže, tj. napiše” (Berman & Katzenberger, 2004).

Stepen neautomatizovanosti rukopisa se postepeno smanjuje sa hronološkim uzrastom deteta. Prateći osnovne karakteristike usvajanja pisanja, uočava se tendencija kod dece u starijim razredima osnovne škole da pišu uz manje kognitivnog napora, što se preklapa sa sticanjem automatizma u formiranju rukopisa. Osim toga, njihovi zadaci su

fluentniji, a tipovi rečenica koje upotrebljavaju raznovrsniji i složeniji. Sintaksička struktura tekstova za mlađu decu predstavlja veći problem, za razliku od tekstova dece starijeg uzrasta kod koje taj problem nije toliko uočljiv. Dok su rečenice koje pišu deca u prvom razredu jednostavne i kratke, rečenice starije dece su i kompleksnije i raznovrsnije (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009). Otežavajući kognitivni faktori su glavni razlozi zbog kojih deca na mlađem školskom uzrastu imaju više teškoća u pisanju od starije dece. Automatizam rukopisa i poznavanje pravila u pisanju dozvoljava starijoj deci i odraslima da bolje pišu jer im je oslobođen znatan deo memorijskog prostora dok kod početnika oni zauzimaju gotovo sav prostor kratkotrajne memorije ostavljajući time malo mesta za više kognitivne funkcije tokom pisanja (Vanderberg & Swanson, 2007).

Kad automatizuju rukopis i kada oslobode memorijski prostor za više kognitivne procese, glavni kamen spoticanja u daljem razvoju pisanog izraza predstavlja problem izbora: šta napisati i kako to učiniti. Na osnovu onoga o čemu deca pišu i kako pišu na ranom osnovnoškolskom uzrastu, može se uočiti uticaj socijalnog i kulturnog okruženja u kojem dete odrasta: tema i odabrana jezička sredstva oblikuju se prema onome što decu zanima – najčešće se koriste podaci i saznanja iz pesmica, bajki, crtanih filmova, televizijskih emisija i svakodnevnog iskustva. Uglavnom se sve o čemu deca pišu može svesti na tri kategorije: pišu o onome što im trenutno zaokuplja pažnju (o sada i ovde), o prošlim događajima, ili o svetu iz mašte (MacGillivray, 1994; prema Flood & Lapp, 2000). Ako uspešno savladaju ovu prepreku (ŠTA I KAKO PISATI), to znači da su suštinski ovladali različitim vrstama i nivoima pisanja. Međutim, za najveći broj dece to predstavlja jedan dugotrajan i prilično težak proces.

Dok traje proces savladavanja slova i usvajanja osnovnih načela koja važe u pisanom jeziku, deca-početnici veliku pažnju poklanjaju rukopisu i pravilnom i preciznom pisanju slova što ima za posledicu to da preveliki broj informacija drže u glavi, a to sve u njihovim tekstovima stvara dodatnu konfuziju i utisak da nema celine nego da pišu nepovezane delove, kao što im stvara i veći broj sintaksičkih grešaka. Iako prvobitno veoma vešta u govornoj produkciji, kada počnu da pišu, deca se susreću sa brojnim problemima koje prevazilaze postepeno, korak-po-korak, dok ne postanu jednako sigurna u

produkovanju pisanog diskursa kao što su to u govornom. Uprkos brojnim otežavajućim okolnostima na koje nailaze tokom usvajanja pisanog izraza, kada im se proširi kapacitet verbalne memorije i kad automatizuju rukopis, ove razlike u korist govorenja u odnosu na pisanje se značajno smanjuju (McCutchen, 1987; prema Bereiter & Scardamalia, 1987). Sve dok se mehanički problemi rukopisa i nepoznavanje ili nedovoljno poznavanje interpunkcije i pravopisnih pravila ne prevaziđu, prvi tekstovi koje deca pišu u školskoj klupi su veoma uprošćeni i vrlo često nerazumljivi (Cameron, Hunt & Linton, 1996; prema Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997).

Uvežbavajući svoju sposobnost pisanja tokom školovanja, deca stiču i proširuju svoja znanja kako se tekst formira od nivoa reči do nadrečeničnih celina. Zajedno sa ovim znanjima, razvijaju i metakognitivne strategije za upravljanje procesom pisanja, a sve efikasnije koriste i kapacitete kratkotrajne memorije (McCutchen, 2008). Učeći da pišu tekstove, deca istovremeno uče kako da svoje ideje ne ređaju linearno, nego da ih organizuju u konstrukcije među kojima vlada hijerarhijsko uređenje. Slaganje i raspoređivanje klauza podrazumeva da se jezičke jedinice unutar rečenice i van nje povezuju sintaksički, tematski i diskursno. Deca u početku ređaju rečenice redom koji je blizak redosledu događaja. Uočavanje i razumevanje uzročnih odnosa vodi dete ka složenijoj sintaksi što mu omogućuje da piše o događajima na višem nivou odnosno da izrazi kompleksnije ideje upotrebljavajući zavisne klauze i neke složenije vrste sintagmi; s druge strane, korišćenje složenih sintaksičkih sredstava pruža detetumogućnost da otkrije složenije relacije među pojmovima (Beers & Nagy, 2011). Pošto međusobno povezivanje nezavisnih klauza predstavlja lakši zadatak za decu mlađeg školskog uzrasta od uključivanja i priključivanja zavisnih klauza u strukturu upravne rečenice, očekuje se da povezivanje nezavisnih klauza prethodi upotrebi zavisnih klauza u dečjem razvoju pisanog diskursa (Nippold, 1998).

Još i pre nego što nauče da pišu, deca relativno rano razvijaju sposobnost koja im omogućava da shvate da nema neutralne upotrebe jezika. I deca, kao i odrasli govornici prilagođavaju svoje iskaze (i kad govore i kad pišu) sagovorniku i cilju koji žele da postignu (Tolchinsky, 2004). Različite komunikativne situacije zahtevaju različita

usklađivanjapri izboru jezičkih sredstavašto dovodi do tzv. *kompeticije među konstrukcijama* (Slobin, 1996, 2001; prema Jisa, 2004). Kompeticija među konstrukcijama se odnosi na tvrdnju da nikad ne postoji samo jedan način za verbalizovanje sadržaja u bilo kojoj situaciji (stvarnoj ili izmišljenoj) i da se govorniku nudi veliki broj mogućnosti (Slobin, 1996, 2001; prema Jisa, 2004), a izbor, za koju će se konstrukciju govornik opredeliti zavisi od njegovog viđenja stvari i od konteksta komunikativne situacije (Jisa, 2004). Gotovo je nemoguće predvideti tačno kada će jedna forma ili konstrukcija biti izabrana umesto neke druge, konkurentne naročito kad su u pitanju složeniji tekstovi. Ideje koje se iznose u tekstu razrađuju se na način primeren tipu teksta koji se piše, a konačni izbor jezičkih sredstava mora biti napravljen u okviru strukture jezika na kome se piše (*u duhu jezika*), da bi se sve rečenice na kraju povezale u tekstualnu celinu koja ima početak, sredinu i kraj (Jisa, 2004).

Ima još dosta činjenica koje su nepoznate a odnose se na razvoj dečje sposobnosti da usvoje konstrukcije koje su specifične za neki žanr i na njihovu sposobnost da te konstrukcije primene u odgovarajući od niza žanrova i podžanrova; navedene sposobnosti, uključujući i međusobno razlikovanje žanrova su među glavnim karakteristikama koje su neophodne za proces formiranja deteta kao jezički pismene individue (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Sličan pristup izboru odgovarajuće konstrukcije razvio se u okviru savremenog pristupa u usvajanju sintakse koji zastupa Tomazelo. Napredovanje deteta u razvoju pisane sposobnosti kroz različite žanrove tumači se na način da „diskurs oblikuje i određuje gramatičke forme i konstrukcije” (Tomasello, 2003). Ovaj model posmatra organizovanje i reorganizovanje odgovarajućih leksema kao elemente koji su utkani u diskursnu strukturu, a varijacije koje su neminovne direktno su uslovljene tipom diskursa. To znači da sam diskurs obezbeđuje deci razvojni mehanizam za usvajanje različitih konstrukcija, odnosno sam diskurs osposobljava decu za usvajanje složene sintakse (Hickmann, 2003; prema Nir & Berman, 2009).

Cilj ovladavanja pisanom formom je, prema tome, iz celokupnog repertoara mogućnosti u jednom jeziku izabrati baš ona sredstva koja su adekvatna za formiranje rečenice specifične za određen tip diskursa (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Da bi usvojilo formu pisane rečenice, dete mora prethodno da savlada još jednu prepreku u vidusegmentiranja iskaza koji želi da napiše. Tokom razvoja pisane sposobnosti često dolazi do pogrešne segmentacije jer klasa kojoj reč pripada igra bitnu ulogu a deca nemaju iskustvo sa klasama reči kojima se ne pripisuje vanjezički sadržaj. Ovo predstavlja kamen spoticanja za veliki broj dece jer se ona prilikom segmentiranja oslanjaju na govorni izraz koji je kontinuirana pojava. Najčešće se javljaju greške u vidu *hiposegmentacije* – punoznačne reči deca pišu između belina kako i nalažu pravila u pisanju, ali se problem javlja kod funkcijskih reči (pomoćnih) budući da u predložko-padežnim konstrukcijama predloge spajaju sa imenicama, a u predikativnim vezama punoznačne glagole sa pomoćnim ili imenske reči sa kopulativnim glagolima, njihovim enklitičkim oblicima i enklitičkim oblicima ličnih zamenica (*uškoli, došlisu, recimi, kakosi...*). Ovo se objašnjava time što se sadržajne reči povezuju sa nečim iz vanjezičke stvarnosti, dok pomoćne (gramatičke) reči dobijaju svoj smisao i funkciju samo u odnosu na druge reči prisutne u iskazu (Tolchinsky, 2008:92, 93). Pored toga što se iskazi segmentiraju na celine koje su veće od onih koje su konvencijom utvrđene, česte su greške u vidu *hipersegmentacije* – kada se punoznačne reči dele u dva ili više segmenata tj. na celine koje su manje od konvencijom utvrđenih. Najčešće su to slogovne podele, ali i neke druge, bez jasnih kriterijuma (*ja buka, naj lepše, šum a...*). Obrazac prema kome dete vrši hiposegmentaciju delova rečenice uglavnom je udružen sa slabijom tehnikom čitanja, smanjenim obimom leksikona i nerazvijenom morfološkom svešću; uglavnom se javlja u ranoj fazi sticanja pismenosti. Hipersegmentacija se ređe javlja od hiposegmentiranja ali uzroci njenog javljanja su takođe vrlo usko povezani sa slabijim postignućem u čitanju i nerazvijenom morfološkom svešću. Oba tipa neadekvatne segmentacije javljaju se u početnim stadijumima opismenjavanja (Correa & Dockrell, 2007). Greške u pisanju koje nastaju ovim putem ne predstavljaju „neznanje”, već su proizvod drugačijeg načina rezonovanja. Da bi ovladala konvencionalnim sistemom kakav je pismo, deca treba da reorganizuju

svoje prethodno znanje i da od govora koji je kontinuirana pojava, ovladaju drugačijim lingvističkim modelom – belinom među rečima. Ono što deca pišu sastavljeno, kada greše, jesu objedinjene celine u govoru, tj. izgovorne reči ili akcenatske celine (Kašić, 2000). Ovu prepreku će premostiti uglavnom uvežbavanjem, čitanjem i pisanjem tekstova različitog sadržaja i strukture u kojima se javljaju različite klase reči u različitim sintaksičkim kontekstima, odnosno u različitim sintaksičkim konstrukcijama (Tolchinsky, 2008).

Lakšem prevazilaženju problema nerazumevanja granica među rečima u pisanju koji je u osnovi pogrešne segmentacije može doprineti bogaćenje rečnika. Utvrđeno je da rečnik ima važnu ulogu u razumevanju granica među rečima u pisanju jer pored morfoloških pruža i fonološke informacije. Deca koja imaju obimniji leksikon imaju i detaljnije razrađenu fonološku predstavu reči (Dockrell & Messer, 2004). Svako dete se u fazi opismenjavanja lakše snalazi sa punoznačnim rečima jer im pripisuje vanjezički sadržaj (Ferreiro & Pontecorvo, 1996, prema Correa & Dockrell, 2007) pa mu se čine stvarnije i konkretnije. Neuporedivo veću teškoću za njih predstavlja da na adekvatan način segmentiraju funkcijske reči u tekstu (Ferreiro, 1999), jer one imaju samo gramatičku funkciju, ali ne i značenje budući da su semantički prazne. Pošto deca ne mogu da upotrebe njihovo značenje pri segmentiranju, često proklitike i enklitike spajaju sa najbližim semantičkim sadržajem (tj. sa punoznačnim rečima) (Correa & Dockrell, 2007).

Ipak, karakteristike pisanog diskursa pružaju deci mogućnost da razmisle, pregledaju, segmentiraju i organizuju svoj tekst na razne načine, mogućnost da ga tumače na više načina, da razjasne dvoznačne izraze i konstrukcije (i da ih izbegnu), da organizuju ono što su napisala u manje celine. Konvencije koje postoje u pisanju provociraju razvoj metajezičkih sposobnosti u različitim jezičkim domenima: korespondencija glas/slovo, granice između reči i rečenica i upotreba odgovarajućih gramatičkih konstrukcija (Ravid & Tolchinsky, 2002). Zapravo, sve ono što im u početku zadaje muku, kasnije prerasta u prednost jer promovise metajezičko mišljenje.

Kako jezički razvoj napreduje, deca usvajaju pisani govor kao poseban tip diskursa (*special discourse style*, Ravid & Tolchinsky, 2002). Iako su sposobna da prepoznaju i

produkuju različite vrste diskursa u govorenju (Hudson & Shapiro, 1991; Purcell-Gates, 1988; prema Beers & Nagy, 2011), za razumevanje i produkciju različitih tipova teksta neophodna su im dodatna znanja o cilju koji tekst treba da ispuni i njegovoj svrhovitosti u širem kontekstu komunikacije.

Da li će pisanu jezičku sposobnost dete razviti do optimalnih granica, u velikoj meri će zavistiti od toga da li su instrukcije koje dete dobija tokom usvajanja pisanog jezika odgovarajuće ili ne. S obzirom da je usvajanje pisanog diskursa neodvojivo od školovanja, za očekivati je da najveći deo posla stoji pred učiteljima i nastavnicima maternjeg jezika. Da bi proces usvajanja pisanog diskursa protekao bez teškoća, trebalo bi dovoljno vremena pokloniti vežbama koje podstiču razvoj metajezicke svesti kao i samom pisanju velikog broja različitih tekstova. Efikasna uputstva za rano opismenjavanje dece uključuju učenje „imena” za slova i vežbe za razvoj fonološke svesti (Ritchey, 2008). Osnovna predznanja (u vidu poznavanja ortografskog i fonološkog sistema) neka deca steknu i pre polaska u školu (tokom izvođenja različitih kućnih aktivnosti) ali većina ih usvoji tek s polaskom u školu. Zbog toga ključnu ulogu ima učitelj koji svakom učeniku treba da omogući da što lakše i što brže savlada slova a da ih potom podstakne da svoja stečena jezička znanja pretoče u pisanje kvalitetnih tekstova.

Prema rezultatima istraživanja (Briton et al., 1975) koje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji Velike Britanije, pokazalo se, na osnovu uvida u realizaciju nastavnog programa, da se u samo 3% pregledanog materijala od učenika zahtevalo da pišu originalni tekst, iako je nastavnim planom i programom to bilo predviđeno u 44 % zadataka koje je obuhvatalo pisano izražavanje (Briton et al., 1975; prema Applebee, 2000). Uglavnom se *pisanje* na časovima engleskog jezika (maternjeg) isto kao i na drugim nastavnim predmetima svodilo na pisanje *nesastava*. Tako su se časovi na kojima je trebalo decu uputiti u sam proces pisanja različitih tekstova, njihova sintaksička i strukturna obeležja kao i komunikativni cilj koji treba da ostvare uglavnom svodili na testovne zadatke – da se dovrši rečenica, da se upiše odgovarajući oblik na predviđenom praznom mestu ili da se napiše direktan prevod (u okviru nastave stranog jezika). Svi zadaci su se najvećim delom odnosili na proveru prethodno stečenih znanja, a od dece se uopšte nije očekivalo da svojim

pisanim diskursom nešto *ispričaju, opišu, objasne* potencijalnom čitaocu, ili da ga u nešto *ubede* (Applebee, 2000).

Trend zanemarivanja pisanja tekstova u školskoj praksi je došao do izražaja u poslednje vreme. Ranije se mnogo više pažnje poklanjalo razvoju i negovanju pisane sposobnosti kod školske dece. Najčešće su uzimani modeli „dobrih” rečenica priznatih pisaca i na njima se uvežbavalo „dobro pisanje”. Akcenat je na tim časovima stavljan na gramatička vežbanja u čijem fokusu su bila jezička sredstva na nivou rečenice. Uprkos tome što je ovakav pristup davao izvesne rezultate i što je kvalitet napisanih tekstova dece bio na višem nivou, savremeni pristup u ovoj oblasti ne polazi više od nivoa rečenice. Instrukcije koje dete dobija nadilaze rečeničnu strukturu (Saddler & Graham, 2005). Savremeni pristup u obučavanju i pomoć u pisanju su orijentisani na sam proces pisanja, odnosno na fazu planiranja, organizovanje i proveru teksta u odgovarajućem kontekstu. Iako je ovakva orijentacija na tekst u celini i na faze u pisanju pomogla nekim učenicima, njen najveći nedostatak je u tome što je sintaksa potpuno zanemarena i sintaksičke konstrukcije potisnute u drugi plan (Connors, 2000).

Uputstva koja se u poslednje vreme daju deci u cilju usvajanja forme i strukture na kojima počivaju različiti tipovi teksta idu dotle da učeniku budu dostupni odgovarajući obrazac i shema budućeg teksta. Ponuđeni model kako treba da izgleda pisani sastav koga bi trebalo da se pridržava dete tokom procesa usvajanja pisanog izraza samo po sebi ne daje rezultate (osim kad se sprovodi sistematski uz proceduralni trening). Iskustvo je pokazalo da takav pristup može čak da umanjuje detetovu sposobnost da organizuje činjenice i strukturira svoj tekst na komunikativno prihvatljiv način. Neuspeh u korišćenju date sheme na odgovarajući način potiče iz dva razloga: prvi, da deklarativno znanje nije dovoljno za uspešno izvođenje zadatka i drugi zato što deca moraju da obrate pažnju na dve stvari: na sadržaj (poruku) koji treba da prenesu i na shemu sa kojom nemaju nikakvog iskustva (Re & Cornoldi, 2010).

Osnovni cilj instrukcija u pisanju treba da bude kako olakšati sam proces pisanja (Hudson, Lane & Mercer, 2005). Obezbeđivanje promptova i pomoć u fazi planiranja u

vidu pitanja koja podstiču na kreativnost u pisanju poput: „Da li znaš još nešto o ovoj temi što bi bilo interesantno?” i tokom samog pretakanja ideja u tekst rezultuje, kako je pokazalo iskustvo, višim kvalitetom napisanog (Bereiter & Scardamalia, 1987). Sa druge strane, pak, pokazalo se da davanje promptova deci inhibira njihovu fluentnost. Kako se ispostavilo, deca pišu i duže i kvalitetnije tekstove ako pre pisanja razgovaraju sa učiteljem o datoj temi ili kada ih on neposredno pre pisanja uputi kako treba da im izgleda sastav, nego recimo, ako dobiju prompt „nastavi priču”. Da li promptovi zaista otežavaju deci proces pisanja, ili im pak, olakšavaju pretakanje misaonog sadržaja u pisanu formu, može se proveriti fluentnošću samog teksta. Tekstualna fluentnost, ili lakoća s kojom se piše je jedan od uslova kvalitetnog teksta. Bez razvijene sposobnosti da se govorenje brzo i lako prevede u pisani sadržaj, deca nisu u stanju da napišu kvalitetan tekst.

Jedna od metoda koja se predlaže u cilju poboljšanja pisanog izražavanja jeste da se deci omogući da što više i što češće pišu. Smatra se da je potrebno optimalno vreme od 45 minuta do jednog sata, četiri dana u nedelji provedenog u pisanju raznovrsnih tekstova da bi deca naučila da pišu (Graham, 1992; prema Hudson, Lane & Mercer, 2005).

Takođe, pokazalo se da učenici koji ne dobiju eksplicitna uputstva da treba da odvoje i vreme za planiranje onoga što će napisati, vrlo malo ili nimalo vremena posvete toj fazi procesa pisanja (De La Paz, 1997; Scardamalia & Bereiter, 1986). Iako je poslednjih godina značajan broj radova posvećen ovoj temi, još uvek ne znamo pouzdano da li na poboljšanje kvaliteta teksta više utiče vreme posvećeno planiranju ili sama praksa i rutina u pisanju (Ollighouse, 2008). Pisanje obezbeđuje više vremena da se isplanira šta će se i kako napisati a samim tim je i veći izbor jezičkih sredstava koja stoje na raspolaganju tokom konstruisanja teksta. Za razliku od pisanja, govorenje nam uglavnom ne omogućuje da se mnogo preišljamo šta ćemo reći a naročito pomoću kojih jezičkih sredstava ćemo to učiniti jer se uglavnom odvija brže od pisanja i zavisi od toga šta će nam sagovornik saopštiti (Jisa, 2004).

Za učenike koji nisu savladali sve što je neophodno da bi pretočili svoje misli u jasnu i povezanu pisanu celinu, pisanje je naporan i kompleksan proces. Pisanje jeste

zahtevno zbog toga što dete mora da objedini nekoliko složenih procesa – od konceptualizacije do motoričke egzekucije (Hayes & Flower, 1980), ne isključujući ni ulogu kratkotrajne memorije čiji su kapaciteti ograničeni za takvu vrstu integracije (McCutchen, 1996). Većini dece taj proces može da se olakša ako im učitelj predlaže šta da se piše, određuje žanr i temu, vremenski ograničava tok pisanja, usmerava ga, strukturira sam tekst i pomaže u izboru odgovarajućih fraza i izraza (Prior, 2008).

Da bi tekst koji je dete napisalo mogao da ispuni svoj komunikativni cilj, njegove celine treba da budu semantički povezane. To se postiže jezičkim sredstvima kohezije pomoću kojih čitalac stiče utisak da tekst klizi od jedne do druge rečenice i nema osećanje „praznog hoda” u tekstu, nema delova koji mu se čine nejasni i stiče jasnu predstavu u čemu je poenta i paragrafa i teksta u celini (McCrimon, 1963; prema Faigley, 1980). Tekst treba da bude dovoljno razumljiv i jasan da bi onaj ko ga čita mogao da stekne potpunu i jasnu sliku o piščevoj nameri (poruci). Da bi naučila da razlikuju tekstove, što predstavlja jedno od najvažnijih obeležja kasnije faze jezičkog razvoja, deca treba da nauče kako da se snađu sa većim celinama teksta i da rečenicu posmatraju kao sintaksičku jedinicu (Verhoeven & van Hell, 2008).

Da bi napisalo kvalitetan tekst, dete mora uspešno da savlada različite faze složenog procesa koji obuhvata metakognitivne veštine visokog nivoa. To se odnosi, pre svega, na fazu planiranja teksta, na to šta će i o čemu pisati, kao i koja će jezička sredstva odabrati. Poznavanje forme, funkcije, jezičkih mogućnosti i različitih varijanata, kao i ciljeva različitih žanrova je izuzetno važno u procesu usvajanja pisanog jezičkog izraza. Različite vrste tekstova postavljaju pred decu sopstvene zahteve u vidu formalne strukture, redosleda sadržaja, zahtevaju određena znanja ali i poznavanje raznovrsnih gramatičkih konstrukcija. Isto tako od dece se očekuje da budu upoznata i sa socijalnim kontekstom u čijem okviru diskurs funkcioniše. Sve je to potrebno da bi se napisao dobar tekst i tiče se njegove strukture u celini, ali isto tako i njegovih manjih delova poput odeljaka, rečeničnih celina i povezivanja klauza. Pošto znanje o žanrovima ima više dimenzija i aspekata, suština usvajanja i učenja pisanja leži u razumevanju i integrisanju svih potrebnih znanja da bi se produkovali odgovarajući a u isto vreme kvalitetni tekstovi (Kamberelis & Bovino, 1999).

Diskursna pismenost je pragmatski orijentisana i u prvom redu se odnosi na tumačenje i produkciju različitih tekstova u žanrovski odgovarajućoj formi (Blum-Kulka, 2004). Iako ponekad žanrovi mogu imati dosta sličnih obeležja na *mikroplanu*, na *makroplanu* se značajno razlikuju. Na primer, različiti tekstovi mogu delovati da su srodni i bliski na osnovu jezičkih sredstava koja su upotrebljena, dok sa druge strane mogu znatno varirati na nivou strukture teksta i organizacije (Beers & Nagy, 2011). Pojedini autori smatraju da je neophodno u analizi pisanog sadržaja obratiti pažnju na *makrostrukturnu organizaciju* teksta koja se odnosi na celokupnu strukturu ili gramatiku nekog pisanog diskursa, uključujući i usklađenost manjih celina prema čitavom tekstu, temporalnu i kauzalnu povezanost, kao i kreativnost koja se može pratiti paralelno sa kvalitetom napisanog (Donovan & Smolkin, 2008). Međužanrovske razlike mogu biti vrlo upadljive i kad je u pitanju makroorganizacija teksta kao i u izboru leksema i sintaksičkih konstrukcija (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Da bi dete tokom perioda provedenog u školskoj klupi steklo funkcionalnu pismenost, ono treba za to vreme da nauči da produkuje diskursne forme koje odgovaraju kulturnim konvencijama u okviru datog kulturnog miljea. Istovremeno, za svaki diskurs postoje odgovarajući uslovi koji treba da se ispune u vidu specifičnih jezičkih i estetskih kriterijuma (Kamberelis & Bovino, 1999). Ovakve diskursne forme najčešće imenujemo žanrovima. Žanrovi predstavljaju otvorene kulturne okvire sa relativno stabilnim obeležjima i na nivou rečenice i na nivou teksta. Postojanje žanrova u suštini ograničava beskonačan broj diskursnih mogućnosti na relativno mali set konvencija (Bakhtin, 1986; Halliday & Hasan, 1991).

Tako će proći nekoliko godina dok ne budu sposobna da uoče suštinske razlike između tekstova i dok ne shvate da je moguće pisati istu temu na različite načine a samim tim proizvoditi različite tipove teksta. Važna komponenta u usvajanju žanrova, koliko će taj proces biti uspešan kod dece zavisi i od nivoa znanja o žanrovima koji poseduje nastavnik koji sprovodi taj proces. Ovo je značajno jer na taj način deca produbljuju prepoznavanje razlika u strukturi različitih tipova teksta kao i zbog toga što češća izloženost nekom žanru utiče na bolje poznavanje njegovih svojstava (Donovan & Smolkin,

2008). (Kada smo deci koja su učestvovala u našem istraživanju dali zadatak da **objasne** razlike i sličnosti između zime i leta (ekspozitorni tekst) učiteljica u jednom odeljenju je pitala da li da *pišu kao na času srpskog ili kao što to rade iz sveta oko nas?*). Ovaj primer jasno govori koliko je teško žanrovski se opismeniti, a još više govori o tome koliko znanja o žanrovima treba da imaju oni koji decu tome podučavaju.

Dete se tokom školovanja uvećava u pisanju različitih tekstova, uči kako da premosti osobenosti pisanog diskursa, a koje se u najopštijim crtama mogu svesti na specifičnosti jezičkog izraza (od zvučnog do grafičkog) i na specifičnost u slanju i primanju poruke (nema oslanjanja na sagovornika, ne postoji *feedback* ni verbalni, ni prozodijski) (Berman & Katzenberger, 2004). Upravo nepostojanje povratne kontrolne sprege u pisanju s jedne strane otežava proces pisanja, dok sa druge doprinosi kvalitetu teksta. Kvalitet u pisanju se može postići činjenicom da pisac ima na umu publiku koja će njegov tekst čitati. Kada dete ima razvijenu svest o postojanju udaljenog sagovornika (čitaoca), povećava se i njegova motivacija da napiše tekst koji će biti kvalitetniji pa će uložiti i više vremena, energije i napora da bude zadovoljno konačnim proizvodom (Hayes, 2008). Činjenica da ne postoji direktan sagovornik u pisanju utiče na pravljenje dužih ili kraćih pauza tokom generisanja rečenica. Pošto pisani tekst zahteva da se prilagodimo promenjenim uslovima komunikativne situacije – odsustvu feedback-a, tj. kako je poruka primljena i interpretirana, to za sobom povlači viši nivo organizacije misli pošiljaoca (pisca) i veći kognitivni napor. Razlog zbog kojeg dete pravi pauzu dok piše između rečenica može biti taj što čita rečenicu koju je upravo završilo ili što ne poznaje sasvim pravilnu upotrebu interpunkcijskih znakova pa okleva da stavi tačku, ili, što je karakteristika mlađe dece – premišljaju da li da završe rečenicu ili da stave neki od veznika. Sva oklevanja i kolebanja ove vrste zapravo odslikavaju proces planiranja – veštiji pisci provode više vremena u planiranju pa pišu i duže segmente teksta (čankove) bez pauze i oklevanja (Wangelin & Stromquist, 2004).

Kako sve više stiču iskustvo u čitanju i pisanju različitih tekstova, školska deca mlađeg uzrasta postepeno uviđaju principe, pravila i odnose koji se tiču svake konkretne komunikativne situacije. Sve više „šeteluju” svoj pisani izraz da bi bio u skladu sa

situacionim kontekstom, odnosno sa prethodnim sadržajem i sa onim što sledi. Nakon početne faze kada postoji težnja da se piše prema modelu, tj. da se on oponaša i reduplikuje, iskusnija deca u pisanju teže da im zadaci budu koherentni, da svi delovi budu na skladan način uklopljeni u celinu. Kako vreme odmiče, njihovi pisani sastavi se individualizuju i bivaju sve raznovrsniji. Sredstva koja tom prilikom biraju, razvijaju se i modifikuju, u smislu da postaju osetljivija na socijalni i kulturni kontekst, pa shodno tome koriste i napredniju leksiku i sintaksičke konstrukcije koje nisu toliko česte (Tolchinsky, 2004). Govornici nekog jezika su naučeni da izaberu i u svom pisanom diskursu upotrebe ona jezička sredstva koja na najefikasniji i najprimereniji način prenose njihovu poruku (Nir & Berman, 2009). Upotreba složenih sintaksičkih konstrukcija ispunjava na taj način jednu od glavnih funkcija efikasne komunikacije koja treba da bude „retorička” u smislu da bude ekspresivna u najvećem mogućem stepenu zbog toga što jezik mora da obezbedi sredstva kojima se izražava kompleksan semantički sadržaj a to neminovno vodi usložnjavanju na planu sintakse (Slobin, 1977:187; prema Tolchinsky, 2004).

2.2.3. Teorije pisanja

Pisanje dugi niz godina zaokuplja pažnju istraživača različitih usmerenja. Izvestan broj teorija koje razmatraju problem učenja u širem smislu bave se usvajanje pisanja i sticanjem funkcionalne pismenosti. Većina njih analizira proces pisanja u skladu sa tzv. perspektivom „prvog reda” koja ističe različite aspekte ovog procesa sa stanovišta neutralnog posmatrača. U poslednje vreme razvijen je novi pristup, tzv. perspektiva „drugog reda” koja u fokus interesovanja smešta opisivanje doživljaja učenja pisanja sa stanovišta učenika (onog koji se uči ovoj veštini) (Morton, 1981, 1988; prema Prosser & Webb, 1994).

Tokom ranih sedamdesetih godina prošlog veka fokus je premešten sa samog teksta kao finalnog proizvoda koji nastaje pisanjem na sam proces pisanja, na faze kroz koje prolazimo dok pišemo. S obzirom na činjenicu da je pisanje u školi najvećim delom uslovljeno spoljašnjim faktorima, učenicima su u tom smislu korisna i veoma dragocena uputstva koja se pre svega odnose na to da ono što pišu u učionici mogu da primene i van nje. Drugim rečima, potrebne su im instrukcije koje će im omogućiti efikasno rešenje problema kada se i van škole sa njim susretnu. Zbog toga je neophodno da nastavnici tokom davanja takvih uputstava za decu dizajniraju niz zadataka koji će im omogućiti da na najbolji način shvate šta sve pisani jezik može i šta sve oni mogu pisanim jezikom da postignu i urade. Pisanje počinje onog trenutka kada dete (pisac) svesno ili nesvesno počne da razmatra temu, da se njom bavi u glavi, a završava se kada tekst postane dostupan publici kojoj je namenjen ili kada se objavi (Grave, 1974; prema Flood & Lapp, 2000).

Zahvaljujući činjenici da je pisanje višestruko složen proces, teško bi se mogao zamisliti neki model koji bi isticao i tzv. „veštine nižeg reda” u pisanju (Galbraith, 2009). Većina postojećih modela pisanja stavlja akcenat na činjenicu da je pisana aktivnost proces za koji je potrebna integracija velikog broja moždanih funkcija (Gligorović, 2013) ili ističu razvoj i napredovanje u veštini pisanja dok su u drugi plan pomerene kognitivne i jezičke karakteristike koje su neophodne u procesu pisanja (Flower & Hayes, 1983; Hayes, 2000;

Bereiter & Scardamalia, 1987). Modeli koji ističu u prvi plan da je pisanje proces, ipak priznaju da svako ko piše mora da poseduje određene karakteristike, da raspolaže odgovarajućim jezičkim sredstvima odnosno *resursima* (Galbraith, 2009).

Postoje tri ravni u procesu pisanja. Prva ravan se odnosi na spomenute *resurse*, tj. na jezička sredstva, na jezičko i opšte znanje. Ona u velikoj meri počiva na aktivnostima koje se odvijaju u *procesnoj* ravni u koje spadaju prevođenje (pretakanje misaonog sadržaja u pisani) i revizija (provera napisanog). *Kontrolna* ravan uključuje shemu zadatka i sastoji se od cilja koji je postavljen i niza radnji koje upravljaju interakcijom među procesima (Chenoweth & Hayes, 2001). Većina teorija pisanja pokušava da odgovori na pitanje koja znanja i sposobnosti imaju prioritet u produkovanju kvalitetnih tekstova i šta je presudno za postojanje kompleksnog kognitivnog modela pisanja (Galbraith, 2009).

Pre svega, svi koji imaju nameru da svoju poruku prenesu čitaocu, treba da poseduju pristojan obim aktivnog leksikona jezika na kom pišu. Poznavanje velikog broja leksema i značenjskih odnosa među njima će u velikoj meri uticati na kvalitet teksta. Bogatstvo rečnika u tekstu korelira sa ukupnom ocenom teksta (Engber, 1995) jer ograničena leksička sredstva značajno redukuju mogućnost izražavanja autorovih ideja.

Međutim, ideje se ne izražavaju samo pojedinačnim rečima nego se odabrane lekseme ulančavaju i vezuju u različite sintaksičke konstrukcije kojima se iskazuju odnosi među rečeničnim konstituentima. Znači da pisac mora imati gramatičko znanje pomoću koga će da poveže reči u odgovarajuće konstrukcije poput klauza i komunikativnih rečenica (Grabe & Kaplan, 1996).

Uz sve to, pisanje zahteva i poznavanje pravopisnih pravila. U zavisnosti od toga kakvog je tipa pravopis određenog jezika (fonološki ili etimološki), ta činjenica imaće direktnog uticaja na teškoće prilikom pretakanja misli u grafičke simbole.

Prilikom produkovanja dužih delova teksta, iznad klauzalnog i rečeničnog nivoa, treba da postoji svest o organizovanju teksta na nivou čitavog diskursa. Svi koji pišu treba da budu svesni i toga koji je način najpogodniji da izrazi komunikativnu nameru teksta. U

širem pragmatikom i sociolingvističkom smislu, autori teksta treba da poseduju izvesna znanja o publici kojoj se obraćaju i na koji način tekst funkcioniše u okviru zajednice da bi ono što su napisali imalo efekta i ispunilo zadati cilj (Grabe & Kaplan, 1996).

Osim nabrojanih znanja koja su neophodna za pisanje kvalitetnih tekstova, pisci treba da imaju i metakognitivna znanja o tome šta čini dobar tekst i koje strategije pisanja treba da primene. Bolji pisci više pažnje poklanjaju organizaciji teksta od slabijih koji se fokusiraju na mehaniku pisanja i tehničke stvari (Galbraith, 2009).

Teorije koje razmatraju fenomen pisanja uglavnom u prvi plan ističu jedan od dva njegova aspekta – kognitivni ili socijalni. Jezička kompetencija je centralna komponenta i kognitivnih i sociokulturnih modela jer pored toga što svako ko piše treba da poseduje pouzdanu jezičku kompetenciju za produkciju teksta (kognitivni pristup) treba da ima i pouzdanu kompetenciju za način na koji će da *obuče* svoj tekst da bi ispunio cilj i da bi ga publika razumela (sociokulturni pristup) (Myhill, 2008).

Kognitivni modeli pisanja

Prvi kognitivni model pisanja koji je privukao pažnju istraživača ponudili su Hejs i Flauer 1980. godine (Hayes & Flower, 1980). Kasnije je Hejs revidirao prvobitni pristup i predstavio ga 1996. godine (Hayes, 2000). Oba modela su bila zasnovana na kognitivnim procesima koji su uključeni u proces pisanja. Prema prvom modelu, proces pisanja prolazi kroz tri kognitivne faze. To su: faza planiranja, faza prevođenja (pretakanja misaonog sadržaja u pisanu jezičku formu) i faza provere (pregledanje onoga što je napisano). Kasniji revidirani model iz 1996. godine Hejs je dopunio motivisanošću za pisanjem, kontekstom u kom se pisanje odvija i razmatranjem o kapacitetima kratkotrajne memorije. Tri postojeća opšta pojma (faze) je preimenovao u šire kategorije, pa je tako izmenjen i dopunjen Hejsov model pisanja obuhvatao sledeće elemente: fazu razmišljanja, produkovanje teksta i interpretaciju (Wagner et al., 2011).

Insistiranje na činjenici da pisanje predstavlja *proces* potiče od pristupa Hejsa i Flauera jer posmatra pisanje kroz tri spomenuta kognitivna procesa: planiranje, prevođenje ideja u reči i reviziju. Navedeni procesi koreliraju sa ciljevima koje tekst treba da ispuni. Prema ovim autorima, među iskusnim piscima i početnicima postoje razlike u sva tri aspekta zbog toga što iskusniji u pisanju imaju jasniju predstavu o ciljevima pisanih sastava. Pošto oni imaju razvijenu svest o potrebi ispunjavanja datih ciljeva, kod njih su sve tri faze proširene i sveobuhvatnije u odnosu na početnike (Butcher & Kintsch, 2001).

Dati model pisanja u prvi plan ističe sam proces pisanja insistirajući na tome da on nije ništa manje važan od konačnog proizvoda, to jest teksta, nego da ukazuje na zrelost odnosno nezrelost kognitivnih procesa koji upravljaju produkcijom teksta. Interesovanje koje se javilo za odnos pisanje - tekst nije se zaustavilo samo na ispitivanju razlika između iskusnih pisaca i pisaca početnika. Kako se ispostavilo, delotvornost kognitivnih radnji koje su uključene u proces pisanja zavisi i od vremena koje je određeno za pojedine faze, ali i od trajanja procesa na nivou celokupnog zadatka (Butcher & Kintsch, 2001).

Proces pisanja, kao što je rečeno, obuhvata nekoliko kognitivnih komponenata koje operišu na različitim nivoima mentalne reprezentacije (Hayes & Flower, 1980). Prva se odnosi na sve faktore koji utiču na pisanje, a koji se nalaze izvan onoga ko piše (takvi su socijalni faktori – zadaci koje daje učitelj; fizički – tekst koji je već produkovan, itd.). Drugi segment pisanja obuhvata kognitivne procese planiranja (šta reći i kako to učiniti) i prevođenje osmišljenog sadržaja u pisani izraz. Treća komponenta podrazumeva proces revizije teksta koja u sebi sadrži preradu i poboljšanje napisanog (Hayes, 2000).

Planiranje se zasniva na generisanju i organizovanju ideja i konstruisanju okvira i strukture teksta. Prevođenje je deo pisanja u kome ideje kulminiraju tokom samog pisanja teksta. Neke ideje koje nastaju tokom faze planiranja, u procesu prevođenja mogu da pretrpe izvesne promene ili da se uopšte ne iskoriste u fazi prevođenja. Komponente poslednje faze su kada pisac popravlja, pregleda i još jednom pročita tekst (Hayes & Flower, 1980). U revidiranom modelu, Hejs ističe ulogu kratkotrajne memorije (Vanderberg & Swanson, 2007). Radna memorija zauzima centralno mesto u

funkcionisanju kognitivnih procesa koji su uključeni u samo pisanje. Svako ko je smislio savršenu rečenicu, a zaboravio njen kraj pre nego što je napisao, suočio se na taj način sa problemom radne memorije (Hayes, 2008). Međutim, proces pisanja ne bi bio moguć bez postojanja dugotrajne memorije u kojoj se skadište naša znanja gramatike, žanra, teme, publike, itd. (Hayes, 2000).

Postojanje jezičkog i metakognitivnog znanja u dugotrajnoj memoriji je ipak samo jedan od aspekata procesa pisanja. Kad se stigne do faze generisanja teksta, treba pristupiti ovim resursima. Na ovom nivou se javljaju ograničenja u vidu kapaciteta kratkotrajne memorije. Automatizovan pristup jezičkim sredstvima (nižeg reda) ostavlja dovoljno kognitivnog kapaciteta za procese višeg reda, kao što je strukturiranje teksta. Mora biti dovoljno prostora u kratkotrajnoj memoriji da bi mogle da se simultano donose odluke na leksičkom, sintaksičkom, pravopisnom i diskursnom planu. Najuticajniji modeli pisanja, među kojima je i revidirani Hejsov model smatraju kratkotrajnu memoriju ključnom komponentnom u koordiniranju potprocesa pisanja (Hayes, 1996; Kellogg, 1996; prema Hayes, 2000). Brz i automatizovan pristup leksemama i gramatičkim konstrukcijama u kratkotrajnoj memoriji umanjuje kognitivni napor i dovodi do poboljšanja kvaliteta teksta (McCutchen, 1996; Chenoweth & Hayes, 2001).

Posledica ograničenja kratkotrajne memorije je činjenica da nam je u bilo kom trenutku na raspolaganju vrlo ograničen broj informacija za obradu. Tako kod početnika koji nisu savladali pisanje slova ovi zadaci zauzimaju kapacitete kratkotrajne memorije na užtrb sadržaja teksta ili svesti o publici. Kad rukopis postane automatizovan, zauzima manje prostora u radnoj memoriji i time se oslobađa prostor za više kognitivne procese. Metakognitivne strategije obezbeđuju da se odgovarajuće znanje aktivira kad je potrebno i smanji pritisak na kratkotrajnu memoriju. Pisanje po tezama takođe rasterećuje memorijski prostor kao i pregledanje i provera napisanog teksta (Berman & Katzenberger, 2004). Deca u nižim razredima osnovne škole koja još uvek nisu potpuno automatizovala rukopis opterećuju kratkotrajnu memoriju. Kapacitet njihove memorije (testiran zadatkom da se ponovi lista brojeva) korelira sa njihovom automatizacijom rukopisa (McCutchen, 1996). Ograničenja radne memorije mogu dodatno da utiču na postojanje većeg broja gramatičkih

grešaka kao što je, na primer, slaganje subjekta i predikata ili to da se određene sintaksičke konstrukcije teže koordiniraju ako se javlja veći broj reči između glavnih konstituenata (McCutchen, 2008).

Individualne razlike u kratkotrajnoj memoriji koje ograničavaju produkciju teksta mogu ići čak dotle da otežavaju deci da produkuju gramatične iskaze, odnosno mogu rezultovati većim brojem nigramatičnih konstrukcija koje čak i prilikom provere deca često previde. Srećom, kapacitet kratkotrajne memorije ima opadajući značaj kako deca rastu. Tako na primer, učenici završnog razreda osnovne škole prave i do 40 % gramatičkih grešaka koje su posledica ograničenja memorijskog prostora, dok u završnom razredu srednje škole na greške koje su uzrokovane ovim nedostatkom otpada svega 1% (Daiute, 1984; prema Berman & Katzenberger, 2004).

Okupiranost prostora kratkotrajne memorije značajno utiče na mogućnost složenijeg planiranja teksta, što znači da njena ograničenja utiču na fazu planiranja teksta. Kelog (1990) prilazi rešenju ovog problema na taj način što smatra da treba insistirati na dobro napravljenom planu. On tvrdi da dobro razvijen plan (teze, priprema unapred) smanjuje velike zahteve tokom samog generisanja teksta i rezultuje boljim kvalitetom napisanog (Kellogg, 1990).

Faza planiranja kod dece u nižim razredima osnovne škole gotovo i da ne postoji. Kad se javi, to je planiranje na licu mesta i ograničenja kratkotrajne memorije su vrlo uočljiva. Deca na tom uzrastu često ponavljaju iste konstrukcije ili same reči što dokazuje da imaju problem da prate sadržaj koji su već napisala. Pošto se i planiranje razvija tokom godina, što duže i što više pišu i kako kognitivno sazrevaju, sve više vremena posvećuju fazi planiranja (McCutchen, 2008). Na konceptualnom nivou, planiranje oblikuje preverbalnu poruku koja korelira sa idejama koje pisac želi da saopšti. Tokom ove faze ideje se povlače iz dugotrajne memorije i postoji mogućnost njihove eventualne reorganizacije. Proces planiranja dozvoljava različitim fazama pisanja da se rasporede, da se pripremi plan kompozicije teksta (Hayes & Flower, 1980).

Kod dece se faza planiranja značajno razlikuje od ove faze kod odraslih pisaca. Iskusniji u pisanju prvo formulišu ciljeve (teze) da bi razvili plan za postizanje tih ciljeva. Istraživanja pokazuju da deca uglavnom počinju da pišu samo jedan minut posle dobijanja teme i teško mogu da razumeju da neki od njih (doduše retki) mogu da posvete i čitavih 15 minuta osmišljavajući sadržaj svog budućeg teksta (Bereiter & Scardamalia, 1987). Školska deca prosečno provedu nešto više od dva minuta u planiranju pre nego što počnu da pišu (Cameron & Moshenko, 1996; prema Goth et al., 2010). Pokazalo se i da ona deca čiji su pisani sastavi ocenjeni višom ocenom, koja pišu kvalitetnije tekstove, provode više vremena u planiranju i pregledanju napisanog od ostale dece (McCutchen, 2008).

Fazu planiranja u pisanju smenjuje faza prevođenja ideja u tekst. Procesi prevođenja operišu na jezičkom nivou gde se preverbalna (osmišljena) poruka koja je nastala u procesu planiranja, transformiše u jezičku poruku. Misaona struktura koja je razrađena tokom planiranja dobija svoje gramatičko ruho povlačenjem morfosintaksičkih kategorija leksema iz mentalnog leksikona. Tokom pisanja dete mora da se odluči za sledeću aktivnost: da li da generiše novu informaciju, vrši preraspodelu već postojeće ili će ponovo da čita tekst koji je dosad napisalo (Rijlaarsdam & van der Bergh, 2008). Samo generisanje teksta sadrži iste kognitivne komponente kao i govorna upotreba jezika: izbor sadržaja, leksike, izbor odgovarajuće sintaksičke forme, itd. (McCutchen, 2008). Ovu fazu smenjuje izvršna, motorička radnja kada se poruka piše ili kuca (Olive et al., 2009).

Tekst se uglavnom ne produkuje celovitim rečenicama, u „jednom dahu”, nego u delovima rečenica. Ti delovi se identifikuju pauzom od nekoliko sekundi ili *sintaksičkim diskontinuitetom* koji nam pokazuje da je deo koji se piše revizija prethodnog dela (Hayes, 2000). Najčešće se pravi pauza tri puta u toku proveravanja jedne rečenice finalnog teksta u cilju revizije. U ovoj fazi se produkovani delovi rečenice procenjuju i mogu se odbaciti ukoliko se primete sintaksičke greške ili nejasnoće na planu semantike. Prosečna dužina segmenata koji se proveravaju u toku pisanja varira od 7, 3 do 11, 2 reči. Međutim, varijabilnost dužine delova koji se pregledaju tokom pisanja je vrlo velika – nekad reviziji podleže samo jedna napisana reč, a nekada celina od više klauza ili pak cela komunikativna

rečenica (Hayes, 2000). Sve pauze u pisanju bilo da su u pitanju odeljci, rečenice ili granice među klauzama pod jakim su uticajem sintaksičkih veza (McCutchen, 2008).

Hejs u svojim teorijskim radovima koji se odnose na proces pisanja nudi četiri moguće strategije koje bi svi oni koji pišu mogli da primene u toku izrade prve verzije teksta. Prva mogućnost je, kako kaže Hejs, da pisac osmisli potpune, gotove rečenice koje su već i pre stavljanja na papir „ispolirane” i koje ne zahtevaju dodatnu reviziju. Druga varijanta se takođe odnosi na kompletne, ali „neispolirane” rečenice kojima su potrebne sitnije intervencije i koje u konačnoj verziji neće pretrpeti ozbiljnu promenu. Treća strategija pisanja tzv. „prve ruke” podrazumeva upotrebu organizovanih beležaka, dok se četvrta odnosi na neorganizovane beleške koje će pretrpeti najveći broj izmena u konačnoj verziji i koje će samo u bitnim segmentima podsećati na prvobitnu varijantu. Hejs smatra da većina autora u finalnoj varijanti teksta ima najviše ideja koje se mogu označiti kao „neorganizovane beleške”. Dakle, četvrta strategija se najviše primenjuje u praksi dok se u pisanju najmanje koristi prva mogućnost – potpune rečenice kojima nije potrebna provera (Hayes, 2008). Sve ovo nas navodi na zaključak da je revizija vrlo bitna faza u procesu stvaranja pisanog diskursa i da se konačna forma teksta tek može iskristalisati nakon završene provere.

Poslednja etapa se odnosi na reviziju onoga što se napisalo. Ona omogućava da se napisani tekst uporedi sa mentalnom reprezentacijom planiranog teksta i evaluirano što je napisano, uključujući procedure koje poboljšavaju tekst i na pojmovnom i na jezičkom nivou (plan sadržaja i plan izraza) (Olive et al., 2009). Iskusni pisci, kada proveravaju šta su napisali, posmatraju celokupnu strukturu teksta, međusobnu povezanost rečenica kao i poruku koju u celini tekst treba da prenese, gramatičke i slovne greške. Početnici, deca u osnovnoj školi (ali i u srednjoj) prilikom revizije se zadržavaju na nivou reči i rečenice ne obraćajući pažnju na nadrečnične celine (Fitzgerald, 1987; McCutchen, Francis & Kerr, 1997; Butterfield, Hocker & Albertson, 1996; prema Midgette, Haria & Macarthur, 2008).

Dakle, način sagledavanja eventualnih grešaka i promena prethodne verzije teksta u fazi revizije je pored faze planiranja ono po čemu se razlikuju iskusni pisci od početnika

(Bereiter & Scardamalia, 1987). Jedno od mogućih objašnjenja leži u činjenici da deci koja su na početnom nivou obuke čitanja i pisanja nedostaje sposobnost kritičkog čitanja teksta koja je neophodna da bi se dobila jasna predstava teksta u celini i otkrili nedostaci u tekstu (Hayes, 2004; prema Midgette, Haria & MacArthur, 2008).

Deca u nižim razredima osnovne škole ne poseduju znanja o kriterijumima koji su potrebni da bi uspešno mogla da procene svoj tekst (MacArthur, 2007). Isto tako ona tokom pisanja ne postavljaju jasne ciljeve i ne utvrđuju principe kojima mogu da se rukovode dok pišu i pregledaju napisano (Graham, MacArthur & Schwartz, 1995). Kada se vrši revizija, ispituje se zapravo tekstualna razumljivost. Uspešna revizija može poboljšati konačan proizvod pisanja i na dubinskom i na površinskom nivou (semantičkom i morfosintaksičkom) (Cameron et al., 1997). Da bi se uspešno otkrile i otklonile greške u vlastitom tekstu, poželjno je da se od datog teksta napravi izvesna distanca, bar do nivoa da svaki autor prepozna da ono što je napisao nije ono što je mislio/hteo da napiše. Takvo distanciranje je vrlo teško i iskusnim piscima, a naročito je veliki problem deci i početnicima (Cameron et al., 1997).

Deca u fazi revidiranja teksta najčešće nisu u stanju da primete i isprave svoje greške, ali vrlo dobro uviđaju „ubačene” greške. Uglavnom poprave i do tri četvrtine „podmetnutih” grešaka, dok samo jednu četvrtinu grešaka koje su sama napravila uspešno poprave i takav odnos ostaje nepromenljiv i kad su u pitanju semantičke i gramatičke greške. Sposobnost dece na mlađem školskom uzrastu da primene jezička sredstva na distanci od predmeta i sadržaja označava se kao *dekontekstualizovana* upotreba jezika (Snow, 1983).

Pojedini autori smatraju da veština u pisanju zahteva od autora da posmatraju tekst iz perspektive čitaoca, ali da zadrže u svesti činjenicu da čitaju sopstveni tekst (Cameron et al., 1996). Na taj način se *rekontekstualizuje* jezik koji su upotrebili. Ukoliko se deca od samih početaka sticanja pismenosti ohrabruju i podržavaju u nastojanju da posmatraju tekst iz perspektive spoljnjeg čitaoca, biće uspešnija u proceni da li vlastiti ili tuđi tekst „ima smisla” ili nema (Wells, 2009).

Svest o postojanju publike (udaljenog sagovornika) vrlo je važna tokom faze produkovanja teksta kao i prilikom revizije i jedna je od ključnih stvari u savladavanju tehnike pisanja (Flower & Hayes, 1983). Razvijanje svesti o publici je moguće ukoliko se tokom revizije u taj proces uključi i prisutna „publika” (nastavnik i učenici) čiji su komentari i odgovori presudni za ispravne pristupe pisanju (Graves, 1983). Testiranja ovakvog načina razvijanja svesti da se piše za nekog ko nije prisutan uključujući i odgovarajuće instrukcije pri reviziji pokazala su da postoje pozitivni efekti na kvalitet pisanih zadataka kod dece osnovnoškolskog uzrasta (Midgette, Haria & MacArthur, 2008).

Kada neko čita ono što smo napisali, trebalo bi da prepozna i pripíše značenje odabranim leksemama. Na piscu je da napravi takav izbor reči koje će u potpunosti da prenesu njegovu ideju. Suština je u tome da pisac kodira ideje u reči, a čitalac treba da dekodira reči u ideje. U tim procesima pisac mora da bude precizniji i izabere baš onu koja prenosi željeno značenje. Komunikacija na relaciji pisac – čitalac je uspešna u onoj meri u kojoj čitalac dođe do istih ideja kao i pisac (Johnston, 2000). Izbor leksema je deo svih triju faza Hejsovog modela: vrši se izbor leksema i u fazi planiranja, tokom prevođenja i u fazi provere teksta. U svakom od tih procesa pisac planira i produkuje odgovarajuće lekseme koje mogu da prenesu specifično značenje i pregleda napisano da bi bio siguran da njegov izbor na efikasan način prenosi zamišljenu i planiranu poruku (ideju) (Olighouse & Leaird, 2009).

„Čitljivost” pisanog diskursa se može posmatrati sa dva aspekta: prvi je *razumevanje* koje se odnosi na predstave koje se stiču tokom čitanja teksta (Hayes & Simon, 1974; prema Hayes, 2000), a drugi je *suština* koja predstavlja ono što čitaoci smatraju da je najvažnije u tekstu (Hayes, Waterman & Robinson, 1977). Komunikacija je uspešna (tekst je dobro napisan) onoliko koliko se čitaočeve predstave teksta i ono što je za njih najbitnije preklape sa predstavama i planovima samog pisca. Drugim rečima, čitalac treba da dođe do istih ideja od kojih je pošao i sam autor teksta (Johnston, 2000).

Pošto ovakav pristup ističe vezu između kognitivnih radnji i kvaliteta teksta, on sa jedne strane utiče na prirodnost i spontanost samog teksta i do izvesne mere ih „guši”. S

druge strane, on nam pruža dosta o vezi kognicije i kvaliteta pisanih sastava. Istraživanja su pokazala da deca kad pišu olovkom češće prave pauze i ponovo čitaju i proveravaju prvi deo rečenice, a kad kucaju na tastaturi takve pauze su ređe jer to zahteva više radnji: zaustavljanje pokreta ruku na tastaturi, vraćanje na ekran da se nađe početak rečenice ili neki drugi deo i sl. (Hayes, 2000).

Još jedan kognitivni model pisanja ponudila je Beringerova sa svojim saradnicima (Beringer et al., 2002). Beringerova i njene kolege su modifikovali raniji model pisanja koji su razvili Hejs i Flauer (1980). Tokom faze planiranja teksta ideje se generišu i organizuju i postavljaju se ciljevi pisanja. Faza prevođenja ideja u pisani medijum ima dve potfaze: generisanje teksta i transkripciju. Tokom generisanja, ideje se pretaču u mentalni jezik. Nakon što se mentalni jezik generiše, transkribuje se u pisani jezik. Tokom faze provere ideje, mentalni jezik i pisani jezik se procenjuju i revidiraju (Hudson, Lane & Mercer, 2005).

Važno je istaći činjenicu da navedene faze nisu linearne, nego se prožimaju i prepliću. Na primer, onome ko beleži plan pisanja, faza prevođenja se odvija tokom faze planiranja. Takođe, onaj ko razmatra i odbaci neke ideje, vrši reviziju tokom faze planiranja (Hudson, Lane & Mercer, 2005). Beringerova je pokušala da objasni i u prvi plan istakne instrukcije kojima bi se olakšao proces pisanja (Wagner et al., 2011). Instrukcije o kojima govori Beringerova odnose se na samu produkciju teksta i na rukopis, kao i na izvršne funkcije koje navode Hejs i Flauer u prvobitnom konceptu iz 1980. godine: planiranje, prevođenje misli u pismo i revizija. Za sve faze Beringerova podrazumeva postojanje strategija da bi se produkovao pisani tekst na različitim nivoima (reč-rečenica-tekst) (Wagner et al., 2011).

Beringerova je u svoj model inkorporirala i dodatne varijable kojih nema kod Hejsa. Te varijable se pre svega odnose na raspoloženje, motivaciju i obavezni socijalni kontekst (Beringer et al., 2002). Prema ovom modelu, faza transkripcije (organizacija slova i rukopis) imaju izuzetan značaj u usvajanju osnovne pismenosti. Pošto dečje sposobnosti koje su u vezi sa automatizacijom rukopisa i „spelling”-a nisu najjasnije predstavljene kod

Beringerove, dopunu njene teorije predstavlja na izvestan način Adamsov model (1990) u kojem je proces pisanja viđen kao rezultat zajedničkog dejstva četiri elementa koji se realizuju paralelno; to su ortografija, značenje, kontekst i fonološka struktura. Svaki od ovih segmenata ima svoje mesto u procesu pisanja, ali se podrazumeva njihovo organizovano istovremeno funkcionisanje tokom faze transkripcije (Adams, 1990; prema Nystrand, 2008).

Tokom usvajanja pisanog jezičkog izraza neophodno je obuhvatiti tri važne komponente pisanja (koje postoje i u Hejsovom modelu): planiranje, prevođenje ideja u pisanu formu i proveru napisanog koje se ne razvijaju simultano. Kod dece se prvo javlja i usvaja faza prevođenja misaonog sadržaja u jezički izraz (*translating = transcription, text generation*, Beringer & Swanson, 1994). Ona je i centralna faza u procesu pisanja. Generisanje teksta, pisanje u užem smislu deli zajedničke crte sa govorenjem. U okviru njega se vrši odabir sadržaja, izbor leksema i sintaksička formulacija, dok je transkripcija povezana isključivo sa pisanjem. Uprkos činjenici da su deca u priličnoj meri savladala govorni izraz kad počnu da pišu, razvoj njihovog pisanog izraza pokazuje da ovakva produkcija nije bez napora i da stvara prilične teškoće svima (McCutchen, 1996). Kod dece koja su se tek opismenila i u fazi su savladavanja elementarnih principa pisanja, ne postoji ni faza planiranja, ni faza provere teksta. Poređenje beležaka i konačne verzije teksta kod desetogodišnjaka pokazuje da trećina beležaka pretrpi samo manje promene u konačnoj verziji. Za razliku od njih, deca od 12 i 14 godina prave značajne promene u tekstu. Ovakvi rezultati upućuju na dve stvari: da deca postupno usvajaju sposobnost planiranja teksta i da deca jednostavno ne umeju da artikulišu svoje planove kao odrasli (McCutchen, 2008). Njima, u suštini, planiranje nije ni toliko bitno jer je proces očigledan i vidljiv za njih – ona govore šta će da pišu i o čemu i pričaju o svakoj sceni koju opisuju (Graves, 1981; prema Flood & Lapp, 2000). To im u velikoj meri olakšava fazu samog generisanja teksta (kad čuju sebe lakše se opredele za reči koje će preneti taj zvuk). Isto tako, čitanje naglas onoga što su već napisala im je od pomoći u onome što treba da pišu sledeće (Flood & Lapp, 2000).

Proveravanje teksta deci predstavlja teškoću jer uključuje procese otkrivanja i uviđanja određenih problema koji su se javili tokom same produkcije teksta i zahteva od deteta da odabere odgovarajuću strategiju i primeni je u rešavanju postojećih problema. Za sve to, ono mora dobro da savlada čitanje i pisanje u užem smislu (generisanje teksta) (McCutchen, 2008). Dok iskusni pisci ovu fazu sprovode vrlo intenzivno, uzimajući u obzir ceo tekst, strukturu, koherentnost i značenje (da li ima nejasnih i dvosmislenih delova), kao i manje odeljke i pododeljke teksta, sve do nivoa rečenice; deca najčešće svoju proveru vrše na *lokalnom* nivou – zadržavaju se u okviru rečenice i na izboru reči (Butterfield, Hacker & Albertson, 1996; Fitzgerald, 1987; McCutchen, Francis & Kerr, 1997; prema Midgette, Haria & MacArthur, 2008).

Strategije u pisanju – Model Berajtera i Skardamalije

Veliki broj istraživača (među kojima se naročito ističu Berajter i Skardamalija) smatraju da se iskustvo u pisanju stiče godinama i da se *stručnjacima u pisanju* može nazvati samo mali broj ljudi i to samo oni koji imaju dvadeset i više godina iskustva u toj oblasti (Kellogg, 1998; prema Kellogg, 2001). Ono po čemu se suštinski razlikuju deca i iskusni odrasli u pisanju jeste strategija kojom se koriste u produkovanju različitih žanrova. Za decu u nižim razredima osnovne škole su karakteristične *nezrele strategije* pisanja čija je odlika da produkovani tekst sledi tok misli onoga ko piše, da sledi autorovu mentalnu predstavu zadatka ili teme o kojoj piše. Za razliku od njih, iskusniji pisci koriste *napredniji pristup* koji kombinuje znanja o temi sa postojećim konvencijama koje su usklađene sa vrstom diskursa i očekivanjima publike (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984).

Dva navedena pristupa se prema ovim dvama autorima razlikuju kao *knowledge telling* i *knowledge transforming*. Na najvišem nivou pisanja se javlja tzv. ekspertsko pisanje – *knowledge crafting* (Scardamalia & Bereiter, 1986). Iskusni poznavaoци strategija pisanja postavljaju sofisticirane ciljeve koji su usmereni prema publici. To je ujedno i jedno od mogućih objašnjenja zašto je ekspertsko pisanje zahtevnije i napornije od početnog (ibid). Poznavanje žanrova je presudno za odabir strategije pisanja. Svako dete sopstveni

govor prilagođava i menja ga u skladu sa ciljevima komunikacije, što pokazuje osnovu za pojavu svesti za razlikovanje žanrova u pisanju (Brown, 1987; prema Donovan & Smolkin, 2008).

Kad treba da pišu argumentativni tekst, deca moraju da upotrebe napredniju strategiju *knowledge transforming* koja podrazumeva primenu vlastitog postojećeg ali prilagođenog znanja o datoj temi, dok im je kad pišu narative na raspolaganju znatno jednostavnija i manje zahtevna strategija *pripovedanja (knowledge telling)* onoga što znaju. Najveća razlika je u fazi planiranja koja je kod pisanja argumentativa izuzetno zahtevna. Zbog toga su oni teži za pisanje od narativa jer zahtevaju logičko razmišljanje i koherentnost u zaključivanju. S obzirom na to da se navedeni procesi kasnije javljaju u kognitivnom razvoju i struktura argumentativnih tekstova se usvaja mnogo kasnije od ostalih žanrova (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009).

Unazad gotovo dve decenije, istraživači su isticali značaj dva aspekta pisanja: prvi se odnosi na sadržaj teksta (*content*), a drugi na to kako će taj sadržaj biti jezički uobličen (*rethorical*) i predstavljen u tekstu. Ove dve ravni su, prema modelu Berajtera i Skardamalije (1987) centralni u kognitivnim procesima pisanja (Bereiter & Scardamalia, 1987). Naše znanje o postojećoj temi kao i stavovi prema nečemu se postavljaju na planu sadržaja i mogu se sažeti u pitanje: *Šta mislim, o čemu pišem*; dok se naša predstava planiranog ili stvarnog teksta formira na retoričkom nivou (forma) koji postavlja pitanje: *kako ću to da kažem, na koji način* (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Naglasak je na tome da procesi na ta dva nivoa, ukoliko deluju nepovezano i nezavisno jedan od drugog sigurno vode lošem tekstu, dok njihova interakcija predstavlja suštinu značaja kognicije u procesu pisanja. Pošto su ova dva domena i na nivou teksta integrisana, problemi koji se tiču jednog ili drugog i njihovo samostalno funkcionisanje ne mogu dovesti do kvalitetnog teksta. Upravo se prema stepenu povezanosti sadržinskog i formalnog plana razlikuju dobri pisci od dece. Dete može da osmisli sadržaj teksta i da ga potom prenese na formalni plan, ali ne i obrnuto. To znači da deci na mlađem školskom uzrastu, u suštini, nedostaje „retoričko” mišljenje, odnosno, svi znaju šta će i o čemu da

pišu, ali samo „dobri” znaju kako će to da urade i koja će jezička i žanrovska sredstva upotrebiti da bi napisali kvalitetan tekst (Butcher & Kintsch, 2001).

Model faze ranog pisanja (*knowledge telling*) koji su nazvali „pripovedanje onoga što deca znaju” Berajter i Skardamalija su razvili na osnovu posmatranja dece koja su vrlo malo proveravala ono što su pisala, a i kad su to činila u većini slučajeva su snižavala prethodni kvalitet teksta, dok su u malom broju slučajeva poboljšavala napisano (Cameron et al., 1997).

Ostali kognitivni modeli pisanja

Da bi objasnila individualne razvojne razlike u usvajanju pisanog diskursa, MekKačenova je predstavila svoju *teoriju kapaciteta* prema kojoj se sve više prostora u radnoj memoriji oslobađa kako proces pisanja postaje efikasniji. To znači da dete što je više uronjeno u pisanje, ono ga postepeno automatizuje, a tim činom se oslobađaju resursi za izvršenje drugih procesa koji su višeg reda i koji se naporedo obavljaju (McCutchen, 1996).

Iskusni pisci i oni koji produkuju kvalitetne tekstove u stanju su da drže informaciju u kratkotrajnoj memoriji dok manipulišu sadržajem teksta (preuređuju ga) mnogo duže od slabijih pisaca. Dakle, razlika između „dobrih” i „slabih” pisaca nije samo na nivou njihovog jezičkog i metakognitivnog znanja, nego i na nivou efikasne upotrebe kratkotrajne memorije (Galbraith, 2009). A metakognicija, prema **Braunovom pristupu** sadrži dva osnovna segmenta: kogniciju i regulaciju kognicije (Brown, 1987; prema Schraw & Moshman, 1995).

Kognicija, glavni element metakognicije sastoji se od tri komponente. Jedna predstavlja svest o deklarativnom znanju (monitoring onoga što znamo), druga proceduralno znanje (poznavanje strategija koje se primenjuju) i treća se odnosi na znanje

koje je uslovljeno (znanje o tome kada se i zašto određene strategije primenjuju) (Kulikowich, Mason & Brown, 2008).

Regulacija kognicije se takođe sastoji od tri elementa: planiranja, samokontrole i samovrednovanja. Planiranje podrazumeva postavljanje ciljeva, izbor strategije i upotrebu određenih resursa da bi se zadatak ispunio na adekvatan način (Graham, Harris & Reid, 1992; prema Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002). Faza samokontrole procenjuje u kolikoj je meri odabrana strategija uspešna, dok samovrednovanje meri koliko su ispunjeni zadati ciljevi i revizija u skladu sa temom i zadatkom (Kulikowich, Mason & Brown, 2008).

Kritičari kognitivnog modela smatraju da čak i kada su nastavnici upoznati sa fazam pisanja koje Hejs navodi, nikako ne treba da se bave pitanjem zašto učenici prave određene izbore kada pišu pošto je pisanje neraskidivo vezano za diskurs i kontekst (Bizzell, 1982; prema Nystrand, 2008).

Ono što povezuje dva vodeća opisana kognitivna koncepta jeste insistiranje na razlikovanju aspekata pisanja koji su specifični i svojstveni isključivo procesu pisanja od onih aspekata koje pisanje kao jedan od jezičkih medijuma deli s govorenjem i čitanjem (Wagner et al., 2011).

Pisanje se menja s razvojem. U skladu sa ovom činjenicom, oba Hejsova modela se vezuju za odrasle govornike, dok model koji je predstavila Beringerova može da se primeni i na početnu fazu usvajanja pisanog izraza, tj. kod dece (Beringer & Swanson, 1994). Hejsove faze objašnjavaju kroz koje faze prolazi pisana poruka od trenutka dok se osmišljava u glavi pisca do trenutka kad je tekst spreman da se predstavi publici. Ako uporedimo postojeće faze kod dece sa onim što se dešava kod odraslih, vidi se da deca pokazuju samo rudimentarnu pripremu u smislu planiranja pre produkcije teksta. Kad pišu sastav na zadatu temu, njihovo pisanje se posmatra kao pisanje onog što ona znaju o zadatku koji je pred njih postavljen. Razlike se mogu uočiti i tokom generisanja teksta i transkripcije, kao i u reviziji – deca mnogo ređe pregledaju svoj tekst i manje obraćaju pažnju na pravopisna pravila i interpunkciju (Wagner et al., 2011).

Sociokulturna teorija

Prema sociokulturnom modelu pisanja ne postoji „opšta” sposobnost čitanja i pisanja nego više vrsta i nivoa pisanja u odnosu na socijalni i kulturni kontekst u kome se dešavaju, kao što su škola, kuća, posao i dr. Imajući ovo u vidu, biti pismen ne znači samo znati čitati i pisati, nego je model kome odrasli govornik ili dete u praksi pripisuje značenja. Prema Bahtinovoј teoriji žanrova (Bakhtin, 1986), ima onoliko tipova tekstova koliko i konkretnih komunikativnih situacija u kojima nam pisanje služi da opiše, ispriča, objasni, razradi, prenese osećanja i ideje, informacije i događaje, pravila i uputstva. Prema ovom konceptu žanrovska organizacija teksta je odgovor na konkretnu situaciju, te u skladu s tim, nema opšteg i stalnog modela pisanja (Bakhtin, 1986). Suštinska odlika jezika koja pisanje smešta među društvene kategorije odslikava Bahtinov pogled da je jezik dijaloški, komunikativan i društveno uslovljen (Bakhtin, 1981; prema Bakhtin, 1986).

Učenje društvenih uloga, kulturnih vrednosti je sastavni deo učenja jezika – i govorenja i pisanja. Same reči koje odabiramo i žanrovi koje upotrebljavamo i preko kojih se izražavamo ili nešto saopštavamo, na isti način predstavljaju nas, oni nas pozicioniraju u društvenom i političkom svetu. Prema Bahtinovom tumačenju, reči uvek imaju „ukus” situacionog konteksta u kom su naučene (Bakhtin, 1986). Predstavnici sociokulturne teorije sam čin pisanja posmatraju kao vrstu društvene akcije a ne samo kao prosto sredstvo komunikacije. Kroz tu aktivnost ljudi se ne samo socijalizuju, nego se i individualizuju (Prior, 2008).

Deca dok uče kako da pišu u okviru svakog nastavnog predmeta u stvari se upućuju u proces razumevanja kulture same discipline tokom kojeg moraju da savladaju koja značenja su prikladna da se upotrebe, koja pitanja se preporučuju, i sl. Zadaci koji se postavljaju u pisanju u okviru školskih predmeta zahtevaju od dece da produkuju zrele tekstove koji su zasnovani na ograničenom znanju iz date oblasti uz malu ili nikakvu potporu kognitivnih procesa koji mogu da poboljšaju kvalitet napisanog (Butcher & Kintsch, 2001).

Posebni zahtevi se definišu u svakoj situaciji u okviru pisanja zadate teme uzimajući u obzir širu kulturnu ravan, širi vanjezički kontekst (Prosser & Webb, 1994). Pisani diskurs koji učenik produkuje u okviru situacionih i širih kulturnih zahteva u stvari predstavlja manifestaciju onoga koliko je i da li je razumeo šta se od njega traži. Svaki tekst je poseban po tome kakve je izbore autor napravio na različitim nivoima. U taj izbor spada koje delove će tekst da sadrži, kakava će im značenja pripisati i koje će odabrane lekseme (i da li će) preneti željena značenja. Ovakvi izbori na svakom nivou uglavnom spadaju u žanrovska obeležja. Prepoznatljivost svakog žanra leži u predvidljivim obrascima gramatike i leksike (Prosser & Webb, 1994). Žanrovi prema tome nisu nasumičan fenomen. Oni su proizvod konvencije, prepoznatljivi su, predvidljivi i prate tok vremena ukoliko su efikasni u obavljanju određenih socijalnih funkcija. Uspeh nekog teksta upravo zavisi od toga koliko je u skladu sa zadatim pravilima ili koliko od njih odstupa. Autori naučnih radova koji se oglašuju o konvencionalne okvire i koji ne poštuju očekivane obrasce, uglavnom su svedoci da takvi radovi ne postižu društveni uspeh (Bazerman, 1988).

Poput prethodnog modela, *sociosemiolški pogled* na jezik posmatra žanrove kao socijalno uslovljene konstrukte koji ispunjavaju društvene norme i očekivanja. Te norme nisu statičke već se menjaju a menjajući se, zapravo se prilagođavaju društvenim i kulturnim potrebama kao i samom situacionom kontekstu (Barkenkatter & Huckin, 1995; prema Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007).

Polazeći od Bahtina, Nistrand (Nystrand, 1986; prema Nystrand, 1989) nudi **sociointeraktivni model** – značenje se nalazi u piščevoj nameri da prenese određeno značenje, ne u samom tekstu. Prema ovoj teoriji, tekst je dinamična kategorija i njegovo značenje se menja u zavisnosti od toga da li ga tumači pisac ili čitalac (Schultz, 2008). Pisac se povezuje sa čitaocem preko teksta. Tekst je posrednik, medijum između autora i publike. Interakcija se sastoji u tome da i pisac i čitalac *povlače poteze* koji ih približavaju zajedničkom razumevanju teksta i zahvaljujući kojima napreduju sve više u razumevanju jedan drugog. Pisac prvi povlači poteze u vidu iniciranja, osmišljavanja same ideje teksta koju sprovodi i predstavlja preko pisanog diskursa. Realizacija diskursa je omogućena sredstvima za elaboriranje teksta (Nystrand, 1989). Pismenost nije zato samo veština koja

se odnosi na pisanje i čitanje nego na to kako su ovi jezički modaliteti uklopljeni u datom društvenom, kulturnom, ekonomskom, političkom i istorijskom kontekstu (ibid).

Završna razmatranja

Prvi kognitivni model pisanja koji se pojavio sredinom sedamdesetih godina dvadesetog veka (Rohman, 1965, prema Zimmerman, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997) predočio je jednu važnu činjenicu koja se tiče samog procesa pisanja, a to je da postoji niz potprocesa u okviru njega koji mogu da se ispituju i regulišu nezavisno jedan od drugog, ali je takođe predočio i zabludu da se faze pisanja teksta odvijaju linearno, u sekvencijalnom nizu (Zimmerman & Risemberg, 1997; prema Zimmerman, 2002). Tek sa modelom koji su izneli Bereiter i Scardamalia (1987) u prvom planu su se našli procesi tokom pisanja koji se ne odigravaju linearno, već idu paralelno i prepliću se kao što se i faze tokom izrade teksta mešaju i smenjuju (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ovakvi zaključci su izneli činjenicu da je pisanje više od mentalnog čina, da predstavlja socijalni događaj koji ima sopstvena dinamička svojstva i karakteristike (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Prvi modeli pisanja fokusirali su se na kognitivne procese i u centru pažnje im je bila *kompetencija za pisanje*. Tumačenja *pisane delatnosti* i razvoj samoregulacije mora da uključi ulogu društvenih, motivacionih i bihejviorističkih procesa na isti način kao i kognitivnih a ove elemente u analizu su uveli tek modeli koji su se razvili koju deceniju kasnije (Zimmerman & Risemberg, 1997). Pisanje je, prema tome, društveno-kognitivni proces u kome autor mora biti svestan očekivanja publike i mora biti spreman da posveti vreme i trud pravljenju više verzija teksta dok ne dođe do one koja će na efikasan način da komunicira sa čitaocem (ibid).

Sociokulturna teorija i njoj slični modeli u centar interesovanja postavljaju problem samog teksta, njegov socijalni kontekst, dok su kognitivne teorije isticale procese nastajanja

teksta (Nystrand, 2008). Kognitivni model je bio baziran isključivo na piscu koji je usredsređen samo na svoje misli, dok je publika bila potpuno zapostavljena. Osamdesete godine odnos pisca i čitaoca dovode u prvi plan pa je „druga polovina” pisca bila publika, odnosno za učenike – nastavnik. Pisanje je počinjalo „stimulusom” ili školskim zadatkom na koji onaj ko piše daje svoj odgovor (ibid).

Drugi uticajni modeli su zastupali stanovište da tekstovi treba da budu autonomni, a samim tim i potpuno eksplicitni, bez odnosa prema čitaocu pošto autor ne dolazi s njim u dodir. Ovakav stav se razvio u tumačenje po kome oni koji podučavaju pisanju treba da zahtevaju od učenika produkovanje tekstova čije je značenje nezavisno od piščevog odnosa sa čitaocima (Nystrand, 2008). Međutim, njih su ubrzo potisnule teorije prema kojima pisanje predstavlja interakciju i isključivo društveni čin i vrstu dijaloga (Voloshinov, 1973).

Kognitivne teorije naglasak stavljaju na fazu planiranja, za razliku od sociokulturne teorije koja pisanje vidi kao društveni čin i u prvi plan ističe kontekst u kom se taj čin obavlja, kao i cilj koji treba da ispuni (Daiute, 2000). Kognitivni modeli posmatrali su pisca kao usamljenu figuru koja se *bori* isključivo sa svojim idejama i mislima. Publika postoji, ali samo kao sporedan činilac u odnosu na proces geneze rečenica. Kako su osamdesetih godina prošlog veka teorije postale više sociološke, odnos pisac - publika je postao jedan od glavnih istraživačkih zadataka.

Pristalice kognitivnog pristupa pisanju su proces stvaranja teksta posmatrali kao čistu jezičku produkciju koja nema nikakve veze sa komunikativnom situacijom. Jedan od uticajnijih predstavnika kognitivnog pristupa smatra da pošto pisci, za razliku od govornika, ne stupaju u interakciju sa čitaocima/publikom, tekstovi treba da se posmatraju i tumače autonomno i izolovano od njih. Saglasan je sa gledištem prema kome učenje kako se piše zahteva učenje kako se produkuje „autonomni” tekst koji ima svoje značenje isključivo i jedino nezavisno od piščeve interakcije sa čitaocima (Olson, 1977; prema Nystrand, 2008).

Tokom osamdesetih godina mnoge od ovih stavova su dovedeni u pitanje. Sam proces pisanja, kao uostalom i celokupno područje jezika, posmatran je kao društvena

kategorija koja podrazumeva interakciju i samim tim je obavezujuće dvosmerna. Ono što je dodatno osnažilo ovakav pristup jeste činjenica da su se istraživanja usmerena na razvoj pisanog jezika preselila i u druge naučne oblasti ispitujući ulogu teksta u svim mogućim kontekstima (Nystrand, 2008).

Nakon perioda u kome je proces pisanja smešten u socijalni kontekst, devedesete godine XX veka je obeležilo doba postmoderne. U ovom periodu tzv. „veliko pitanje” *Šta je pisanje?* počelo je da gubi svoj ekskluzivni status jer okvir za istraživanja postaje sve više sociokulturni i sve više sledbenika zadobija pristup koji pisanje sagledava kroz sve njegove kontekste. Devedesetih godina prošlog veka centralno pitanje u oblasti usvajanja i razvoja pisane sposobnosti je – *šta je u stvari pisanje*. Teoretičari u ovoj oblasti postaju zainteresovani za sve situacione kontekste, naročito one van škole; ispituju se specifičnosti pisanja u neakademsom okruženju. Savremena istraživanja uglavnom tumače tekstove u okviru sociokulturnog, političkog, istorijskog i svakodnevnog konteksta (Nystrand, 2008).

3. Istraživanje

3.1. Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je da se registruje i ispita sposobnost produkcije različitih vrsta sintaksičkih konstrukcija u pisanim radovima učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, odnosno da se ispituju moguće razlike u sintaksičkoj strukturi tekstova koje su pisali učenici prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Različiti tipovi sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija koji su analizirani posmatrani su sa razvojnog aspekta. Detaljna analiza strukture tekstova koji sačinjavaju korpus obezbeđuje mogućnost formiranja indeksa produktivne sintakse dece na uzrastu od sedam do deset godina zahvaljujući kome bi se mogle pružiti inicijalne pretpostavke o daljem toku sintaksičkog razvoja: kojim strukturama su deca na ispitivanom uzrastu ovladala i uspešno ih primenjuju, koje su u procesu usvajanja, a koje su konstrukcije još uvek izvan njihovih jezičkih i kognitivnih mogućnosti.

Jedan od ciljeva je bio i da se dođe do ključnih parametara u određivanju nivoa sintaksičkog razvoja – koja su to relevantna svojstva pisane rečenice na osnovu kojih može da se otkriju karakteristike sintaksičkog razvoja. U definisanju sintaksičkih varijabli za procenu sintaksičke složenosti tekstova, kako se tradicionalno smatra, treba poći od upotrebe zavisnih klauza koje, budući da spadaju u složene sintaksičke konstrukcije, ukazuju na viši nivo sintaksičkog razvoja. Zavisne klauze jesu nezaobilazan parametar sintaksičke složenosti a samim tim i zrelosti, ali, kako je pokazala analiza rečenica u čiju strukturu se one uključuju ili kojoj se priključuju, upotreba pojedinih vrsta zavisnih klauza upućuje na razvijeniju sintaksu, dok se za neke druge to ne može reći. Tipovi zavisnih klauza se međusobno razlikuju, između ostalog, i po stepenu složenosti što istovremeno sugerise da od tipa zavisne klauze zavisi i stepen sintaksičke složenosti teksta. Ovakvim pristupom moguće je pratiti razvojne trendove u učestalosti javljanja pojedinih tipova

rečenica na osnovu kojih je moguće predvideti dalji tok sintaksičkog razvoja na kasnijem uzrastu.

Učitelji i nastavnici su davno primetili da se iskazi koje deca formiraju značajno razlikuju od iskaza odraslih govornika, ali i to da se razlike uočavaju i među decom različitog uzrasta. Razlike među decom viših i nižih razreda osnovne škole prisutne su u govorenju, a naročito se ispoljavaju u pisanju. U ovoj studiji se ispituje jedan aspekt sintaksičke kompetencije - sposobnost produkovanja i upotrebe različitih sintaksičkih konstrukcija u okviru kasnijeg jezičkog razvoja. Pažnja je bila usmerena na uočavanje sintaksičkih promena u pisanju u odnosu na uzrast dece i na tome kako se taj proces odvija: ukoliko promene i razlike postoje u tipu i distribuciji rečenica u tekstovima učenika prvog i četvrtog razreda, da li se one javljaju ranije ili kasnije i kada do njih dolazi. Ispitivano je koje tipove rečenica deca generišu da bi formirala pisani diskurs - od početne faze kada „nauče” slova pa sve do kraja prvog ciklusa obrazovanja. S obzirom na činjenicu dajoš uvek ne postoje jasni kriterijumi za definisanje pisane kompetencije kod odraslih govornika, ova studija je pokušaj da se iskristališu kriterijumi na osnovu kojih će moći da se utvrdi kojim nivoom sintaksičke kompetencije se očekuje da je dete ovladalo kad završi prvi ciklus obaveznog osnovnog obrazovanja (kad krene u više razrede osnovne škole).

Na osnovu toga se može odrediti i da li je napredovanje u ovladavanju pojedinim konstrukcijama stabilno i postepeno, koje konstrukcije zahtevaju duži period da bi deca njima u potpunosti ovladala, šta najvećem broju dece u usvajanju forme pisane rečenice predstavlja problem i koje strukture se teže usvajaju, tj. šta je potrebno da dete na ispitivanom uzrastu uspešno produkuje i razume date konstrukcije.

Iz osnovnog cilja proistekao je i praktični cilj: inicijalno mapiranje liste sintaksičkih varijabli relevantnih za procenu stepena zrelosti pisanog diskursa (Moskovljević i Ivanović, 2009; Ivanović, 2013).

Koje će konstrukcije dete odabrati da bi formiralo potpunu komunikativnu jedinicu zavisi i od žanra teksta koji se piše. Tipovi tekstova se međusobno razlikuju prema vrstama rečenica i stepenu njihove kompleksnosti. Iako se korpus sastojao od narativnih, ekspozitornih, deskriptivnih i argumentativnih tekstova, pažnja nije bila usmerena na

razlike među sintaksičkim konstrukcijama koje proističu iz žanrovske pripadnosti teksta. Primarno su ispitivane rečenice koje deca produkuju u pisanju da bi se pomoću njih objasnilo kako se menja sintaksička struktura tekstova uzimajući u obzir hronološki uzrast deteta, uz zanemarivanje žanrovskih obeležja. Žanrovska raznovrsnost tekstova u korpusu je omogućila pojavu različitih tipova rečenica, odnosno različitim vrstama tekstova su *pokrivene* sve potencijalne konstrukcije koje mogu da se jave u odnosu na žanrovsku orijentaciju teksta.

Većina istraživanja koja su se odnosila na ispitivanje nivoa sintaksičke zrelosti uglavnom su se sprovodila među decom starijeg osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta, kao i među odraslim govornicima (Calude, 2005; Chafe & Tannen, 1987; prema Silva, Sanchez Abchi, & Borzone, 2010). Tekstovi koje su pisala deca u nižim razredima osnovne škole, koja su tek savladala osnovne principe čitanja i pisanja vrlo retko su bila predmet istraživanja, najviše zbog postojanja značajnih kognitivnih ograničenja u ranoj fazi usvajanja pisanja. Ta ograničenja su posledica neautomatizovanog rukopisa, neusvojenih pravopisnih pravila, zaboravljanja i mešanjapojedinih slova... koja zauzimaju veliki prostor u kratkotrajnoj memoriji ne ostavljajući mesta ni za šta drugo (v. poglavlje *Razvoj pisanja*). Posledice ovih ograničenja se odnose i na kvantitativna (tekstovi su mnogo kraći) i kvalitativna (slabijeg su kvaliteta) svojstva tekstova dece na tom uzrastu (Berninger et al., 1992; Berninger & Swanson, 1994; Mc Cutchen, 2000; Bourdin & Fayol, 2000; prema Silva, Sanchez Abchi, & Borzone, 2010). Ovom studijom su obuhvaćeni tekstovi dece koja su tek opismenjena jer se na taj način pruža mogućnost da se fenomen usvajanja pisanog jezika ispita od samog početka i isprati njegov razvojni tok. Istraživanje je bazirano na korpusu tekstova dece od sedam do deset godina zbog osnovane pretpostavke da se prilikom izrade pisanih sastava učenici trude da pokažu ono najviše i najbolje što mogu (Moskvljević, 1989) i zbog toga što smo pretpostavili da ukoliko dolazi do promena na planu sintakse, one će se sigurno ispoljiti u periodu od četiri godine.

Dakle, dete mora da savlada nekoliko stepenika do trenutka kada će manje ili više uspešno pisati tekstove koji imaju različite komunikativne ciljeve. Sintaksička kompetencija omogućava i deci i odraslim govornicima da generišu beskonačan broj rečenica za različite svrhe, i u govorenju i u pisanju (Chomsky, 1969). Veliki broj ovih

neiscrpnih mogućnosti postiže se produkovanjem složenih sintaksičkih konstrukcija. Njihovo formiranje je omogućeno zahvaljujući začetku apstraktnog mišljenja i široj kognitivnoj osnovi, što je od ključne važnosti za razvoj sintakse posle predškolskog perioda (Loban, 1976).

Ovde je akcenat stavljen na odgovarajuće procese u formiranju dugih i kompleksnih struktura kao što je uključivanje zavisnih klauza u upravnu rečenicu, ili povezivanje subordiniranih i naporednih predikativnih konstrukcija u okviru hijerarhijski nadređene, više rečenice. Izvestan broj struktura koje spadaju u složenije nisu tako česte u govoru dece pošto se nikada ne javljaju ili su jako retke u strukturi iskaza koje produkuje njihovo neposredno i šire okruženje; nema ih u jeziku kojem je dete izloženo. Zbog toga strukture sa niskom frekvencom upotrebe nisu dovoljne da bi se izveo bilo kakav zaključak o njihovom usvajanju, ali su ipak smernica za dalja istraživanja. Takve konstrukcije (retki tipovi naporednog odnosa, pojedine vrste zavisnih klauza, pasivne konstrukcije, određene sintagme...) ukoliko ih dete upotrebi mogu da ukažu na njegovu izuzetnu jezičku sposobnost, koju je verovatno podstaklo odgovarajuće jezičko okruženje. Samim tim, najviše pažnje biće posvećeno rečeničnim tipovima koji svojom učestalošću ili nekim drugim bitnim obeležjem (u kognitivnom, razvojnom ili komunikativnom smislu) zaslužuju da se detaljno ispituju sa više različitih aspekata. Pored toga, kakve rečenice deca konstruišu dok pišu u velikoj meri zavisi i od toga na koji će način učitelj dečju sintaksu približiti pisanim obrascima odraslih govornika. Na toj činjenici je baziranje još jedan od ciljeva ovog rada: da rezultati koji se dobiju predstavljaju smernicu učiteljima kako da organizuju svoje časove na kojima decu treba da osposobe i stimulišu da budu jezički i funkcionalno pismene individue.

Razumevanje i produkcija pojedinih sintaksičkih tipova i podtipova kao i procena jezičkog razvoja dece i adolescenata uglavnom se obavlja standardizovanim testovima (Larson & McKinley, 2003; Nelson, 1998; Paul, 2007; prema Nippold, Mansfield, Billow & Tomblin, 2009). Standardizovani testovi su korisni za otkrivanje i dokumentovanje prisustva nekog jezičkog poremećaja (Paul, 2002; Stephens & Montgomery, 1985). Međutim, da bi se ispitao nivo sintaksičkog razvoja, da bi se videlo kojim jezičkim sredstvima dete raspolaže da bi ispunilo zahteve pisane komunikacije, potrebno je da se

analizira ono što je dete napisalo. Zbog toga baterije testova nisu mogle da se koriste u ovom istraživanju budući da uzorci rečenica u okviru šireg konteksta pružaju detaljniji i realističniji uvid u to šta dete može i čime (kojim jezičkim sredstvima) to postiže u svakodnevnoj upotrebi jezika (Larson & McKinley, 2003), ali i šta mu je još uvek na određenom uzrastu nedostupno u smislu jezičkih sredstava koje nudi struktura maternjeg jezika. Takođe, mnoga istraživanja koja se odnose na pisani izraz uključuju kriterijume za procenu konstrukcije rečenice, kako je formirana, u kakvom su odnosu primarni i sekundarni rečenični konstituenti, koji su tipovi konstrukcija upotrebljeni, itd. Formiranje gramatičnih i smislenih iskaza predstavlja jednu od glavnih karika u lancu kriterijuma za procenu kvaliteta teksta u celini (Beers & Nagy, 2009). Dakle, kako se može zaključiti, analiza na nivou rečenice ima višestruki značaj – i za sintaksički razvoj i za razvoj komunikativne kompetencije i pragmatiskih karakteristika dece u okviru diskursne lingvistike.

Za decu u fazi usvajanja elementarne gramatike maternjeg jezika govorna komunikacija predstavlja primarni i najvažniji činilac u stimulisanju razvoja govora i jezika. Za većinu školske dece pisani jezik igra bitnu ulogu jer na uzrastu između osme i desete godine dešava se velika tranzicija tokom koje učenici koriste svoje umeće čitanja da bi proširila postojeći leksikon i usvojila pojedine složene sintaksičke konstrukcije. Ovakva pojava dovodi do sve većih individualnih razlika u jezičkoj sposobnosti i jezičkom postignuću, što kod školske dece istog uzrasta otežava uspostavljanje normi za tipičan jezički razvoj (Nippold, Mansfield, Billow & Tomblin, 2009).

Faktore koji utiču na tok sintaksičkog razvoja u periodu proširivanja jezičke kompetencije, u kom će smeru ići odabir jezičkih sredstava kojima će biti eksponirani primarni i sekundarni rečenični konstituenti određuju, pre svega, učestalost pojavljivanja konstrukcija u maternjem jeziku, stepen složenosti pojedinih konstrukcija i kognitivni zahtevi koje određena konstrukcija zahteva. Svi navedeni činioci predstavljaju uslove i za usvajanje konstrukcija sa zavisnim klauzama (Diessel, 2004).

Na osnovu distribucije zavisnih klauza u konstrukcijama u kojima su se javile u tekstovima dece od prvog do četvrtog razreda osnovne škole pokušaćemo da se otkrije mehanizam koji leži u osnovi proširivanja jezičke kompetencije a ujedno je i jedan od

ključnih faktora za dosezanje višeg nivoa sintaksičke zrelosti. S obzirom da ima više vrsta zavisnih klauza zanimalo nas je kojim se poretom usvajaju i uklapaju u strukturu pisane rečenice budući da je na taj način istovremeno produžavaju i usložnjavaju formirajući složene sintaksičke strukture. Prema nalazima pojedinih istraživača, postoje dva moguća scenarija za usvajanje zavisnih klauza: prvi se odnosi na zavisne klauze sa dopunskom funkcijom i relativne klauze koje se uključuju u strukturu proste rečenice postepeno je produžavajući (organizujući se oko leksičkog jezgra) do nivoa konstrukcije sa višestrukim brojem klauza (*expanded to multiple-clause constructions*; Diessel, 2004). Drugi način se sastoji u uključivanju zavisnih klauza sa priloškom funkcijom i naporednih klauza u prostu rečenicu koje se integrišu u specifične biklauzalne konstrukcije (*integrated into specific biclausal unit*; Diessel, 2004).

Pošto smo u ovoj studiji u potrazi za objektivnim pokazateljima pisane rečenice na osnovu kojih će pouzdano moći da se odrede karakteristike sintaksičkog razvoja, sprovedeno je i ponovljeno merenje kojim će se na izvestan način proveriti validnost dobijenih rezultata u glavnom istraživanju. Praćenje promena na sintaksičkom planu kod iste dece u različitim periodima (uzrastima) je možda najbolji pokazatelj pravog razvoja sintakse i dostizanja sintaksičke zrelosti jer postaje očigledno koliki je stvarni napredak dete napravilo nakon tri godine i u tom smislu pruža najviše mogućnosti za eventualno intervenisanje na ranom uzrastu ukoliko se pokaže potreba za tim (ukoliko se uoči stagniranje ili nazadovanje u usvajanju i upotrebi specifičnih rečeničnih konstrukcija).

3. 2. Ispitanici

U istraživanju su učestvovali učenici prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda beogradske osnovne škole *Pavle Savić*. Istraživanjem je ukupno obuhvaćen 181 učenik od kojih su 85 bile devojčice, a ostalo dečaci, njih 96. Za istraživanje su odabrana po dva odeljenja svakog razreda. Svi učenici su bili podeljeni u četiri uzrasne grupe: 49 učenika prvog razreda (27 devojčica, 22 dečaka), 44 učenika drugog razreda (22 devojčice, 22 dečaka) i po 42 odnosno 46 učenika trećeg i četvrtog razreda (16 devojčica u trećem i 20 u četvrtom; 26 dečaka u trećem i 26 u četvrtom razredu).

Skrećemo pažnju da su sva deca učesnici ovog istraživanja izvorni govornici štokavskog narečja, tj. svi ispitanici su kao prvi, maternji jezik usvojili karakteristike gramatike štokavskog dijasistema. Na osnovu školske dokumentacije koja nam je bila dostupna tokom sprovođenja istraživanja, primećeno je da iako se najveći broj dece rodio i odrastao u Beogradu, izvestan broj dece je došao iz bivših republika SFRJ (Hrvatska, Bosna i Hercegovina i Crna Gora) kao i sa prostora Kosova i Metohije. Ovo napominjemo zbog toga što je uslov za učestvovanje u istraživanju bio da sva deca budu izvorni govornici štokavskog narečja, a pošto su sva deca čiji su radovi ušli u korpus za obradu došli sa teritorije koju je nekada zauzimala srpskohrvatska jezička zajednica (štokavsko narečje), uprkos tome što danas umesto srpskohrvatskog jezika imamo četiri standardna oblika: srpski, hrvatski, bosanski i crnogorski, smatrali smo ih za izvorne govornike štokavskog narečja budući da razlika u jezičkom ustrojstvu i gramatičkim pravilima između sva četiri današnja standarda nema. Razlike koje se među njima uočavaju pripadaju isključivo sferi leksike.

Isto tako, pre sprovođenja samog postupka istraživanja, utvrđeno je da u izabranom uzorku dece nema nijednog učenika kome je utvrđen govorno-jezički status koji odstupa od tipičnog za dati uzrast, i nijedno dete nije u trenutku sprovođenja eksperimenta išlo na logopedski tretman. Korpus za analizu je sačinjen od pisanih zadataka koje su produkovala deca tipičnog jezičkog razvoja i koja nemaju specifičnih jezičkih teškoća ni teškoća u učenju.

Pre nego što je istraživanje sprovedeno, dobijeni su podaci iz školske administracije o svakom učeniku a ticali su se: datuma i mesta rođenja, ocene iz srpskog jezika i ocene opšteg uspeha u školi.

Drugo obavljeno istraživanje je ponovljeno merenje koje je sprovedeno tokom maja meseca 2012. godine. Ono predstavlja nastavak prethodnog istraživanja koje je bilo šire i koje je obuhvatilo više ispitanika. Naknadnim istraživanjem nakon tri godine su obuhvaćena deca koja su tokom inicijalnog uzimanja podataka pohađala prvi razred.

Ponovljenim merenjem obuhvaćeno je četrdeset dvoje dece koja su u ponovljenom istraživanju produkovala 126 tekstova. Teme su i ovom prilikom bile istovetne kao i prvog puta. Svi učenici sadašnjeg četvrtog razreda (2012) su pored tri različite vrste teksta koje su pisali u prvom krugu merenja, a to su: narativni, deskriptivni i ekspozitorni tip teksta, pisali i argumentativni tekst da bi se, na taj način, mogla porediti njihova postignuća ne samo sa rezultatima koje su postigli tri godine ranije, već i sa učenicima koji su tokom sprovođenja glavnog istraživanja 2009. godine pohađali četvrti razred osnovne škole.

3.3. Postupak sprovođenja istraživanja

Prvo i glavno istraživanje koje čini okosnicu čitave studije i iz kojeg se razvilo ponovljeno merenje sprovedeno je tokom maja i juna meseca 2009. godine. Svi učenici koji su učestvovali u ispitivanju imali su isti zadatak – da tokom jednog školskog časa napišu tekst, tj. „sastav“ na zadatu temu. Svaki učenik dobijao je isto, pisano uputstvo koje mu je davalo opšte smernice i temu za pisanje narativnog, deskriptivnog, ekspozitornog odnosno argumentativnog teksta, ali koje mu je takođe i omogućavalo (i obavezivalo ga) da samostalno odabere o čemu će pisati, kao i kakav će naslov dati svome tekstu. Tematska i žanrovska raznovrsnost značajno je obogatila korpus i stvorila uslove za pojavu većeg broja različitih tipova rečenica.

Svi učenici koji su učestvovali u ispitivanju produkovali su po tri teksta što znači da je ovom prilikom sakupljeno ukupno 543 teksta različitog žanra. Svake nedelje tokom jednog školskog časa po dva odabrana odeljenja od prvog do četvrtog razreda su pisala po jedan „sastav“. Svi su dobili istovetna uputstva koje im je isti istraživač koji je bio prisutan tokom izrade zadataka prethodno pročitao i davao dodatna objašnjenja ukoliko je bilo potrebno i ukoliko su deca imala dopunskih pitanja. Vreme koje su imali na raspolaganju za pisanje (uključujući i fazu planiranja i fazu provere napisanog) ograničeno je na jedan školski čas, odnosno na 40 minuta jer je 5 minuta odvojeno za deljenje uputstava i davanje instrukcija tokom pisanja.

S obzirom na to da se prilikom odabira „promptova“, tj. zadatih tema vodilo računa da budu usklađene sa uzrastom dece, da im zadaci koje treba da pišu budu sadržajno bliski i poznati, svi su dobili delimično obavezujući zadatak. Imajući u vidu i činjenicu da su deca na odabranom uzrastu još uvek na početku faze usvajanja pisanog jezičkog izraza, pa samim tim nisu upoznata sa svim karakteristikama i vrstama žanrova, odlučili smo se za to da učenici prvog i drugog razreda produkuju po jedan narativni, deskriptivni i ekspoziorni tekst, a učenici trećeg i četvrtog razreda po jedan narativ, ekspoziciju i jedan argumentativni tekst. Dakle, sva deca su pisala po jedan narativni i ekspoziorni tekst, dok su deca mlađeg uzrasta u okviru ispitivanog pisala deskripciju, a starija tekst argumentativnog tipa. Svi su pisali narativni i ekspoziorni tekst zbog toga što se sa narativnim tekstovima upoznaju najranije, još na ranom predškolskom uzrastu, a ekspoziorni tekst je prisutan u njihovim udžbenicima kao preovlađujući tip od prvog dana polaska u školu. Uputstva koja su dobili za pisanje tekstova data su u *Prilozima*.

Učenicima koji su svoj zadatak ispunili pre završetka časa, skretana je pažnja na to da imaju dovoljno vremena da dodaju još neki detalj svom zadatku, i ono što je jako važno, da provere šta su napisali, da li uočavaju neke greške i da li bi nakon čitanja zadatka u celini hteli nešto da dodaju, izbace ili da upotrebe neku drugu reč ili konstrukciju, tj. da ono što su napisali, napišu na neki drugi način. Ako su odbijali da dodatno čitaju i proveravaju ono što su napisali, nuđena im je mogućnost da ispod zadatka nacrtaju ono što žele da ne bi ometali ostalu decu u odeljenju kako bi ona mogla nesmetano da se koncentrišu i završe svoj zadatak. Nijedan rad nije predat ni prihvaćen pre isteka 45 minuta, tj. pre samog kraja časa.

Tokom izrade sastava, tokom sprovođenja samog istraživanja, u svim odeljenjima su sve vreme u učionici bila po dve dežurne osobe: učiteljica tog odeljenja i istraživač. Smatrali smo da je poželjno da i učiteljica prisustvuje samom pisanju zbog toga što poznaje decu, da su njena zapažanja i komentari tokom samog časa a i kasnije bili vrlo dragoceni i da su u izvesnom smislu imali uticaj na odabir radova koji su ušli u konačni korpus za obradu. Isto tako, smatrali smo da će prisustvo nepoznate osobe izazvati kod dece radoznalost, što bi moglo imati uticaja na njihovu motivaciju i spremnost na pisanje, te da

na taj način ne bi pružili svoj maksimum u pisanom izražavanju. Prisustvo učiteljice je bilo poželjno jer su deca bila opuštenija i raspoložena za pisanje a time je i dodatno u najvećoj mogućoj meri izbegnuta situacija da deca pišu u za njih netipičnim uslovima eksperimenta i istovremeno pružena mogućnost da se istraživanje obavi u redovnim okolnostima nastave što je takođe obezbeđivalo i bolju disciplinu i tišinu tokom samog časa.

Uprkos tome što je u uputstvu za pisanje teksta stajala i odrednica da treba da svom radu daju i naslov, prikupljen je značajan broj radova koji nisu bili naslovljeni.

Pre nego što su pristupili individualnom čitanju uputstva i samom procesu pisanja, skrenuta im je pažnja od strane istraživača na to da se trude da pišu jasno, razumljivo, da im rukopis bude čitak, kao i to da mogu da se služe i pisanom i štampanom varijantom slova, i da mogu da koriste bilo kojim od dva pisma (i ćirilicom i latinicom). Izbor jednog od dva tipa pisma je bio moguć u svim razredima osim prvog jer učenici prvog razreda još nisu učili ni pisana ni štampana latinična slova.

Poslednje nedelje drugog plugodišta (druga polovina maja i početak juna) su izabrane za sprovođenje istraživanja najviše zbog učenika prvog razreda koji su tek prošli formalnu obuku u opismenjavanju i čiji je rukopis minimalno automatizovan.

S druge strane, zbog činjenice da je istraživanje sprovedeno u tom periodu, kod svih učenika (naročito kod učenika trećeg i četvrtog razreda) je bila vidno smanjena motivacija za bilo kakav rad zbog skorog završetka školske godine tako da su se trudili da što pre završe svoje obaveze i retko su pristajali da pregledaju ono što su napisali i dodaju im još ponešto. Osim toga, učenici trećeg razreda su se pripremali za odlazak na rekreativnu nastavu i svi ti faktori su uticali da njihovi zadaci budu znatno kraći i slabijeg kvaliteta od tekstova koje su pisala deca u drugom razredu.

3.4. Formiranje i obrada korpusa

Prvi korak u formiranju korpusa je bio da se izdvoje samo zadaci one dece koja su bila prisutna sva tri puta kada je sprovedeno istraživanje. Naime, pojavio se izvestan broj radova, odnosno učenika koji nisu svaki put bili prisutni kada je trebalo da pišu tekst prema dobijenom uputstvu, pa njihovi radovi nisu ni ušli u korpus za analizu. Nakon toga usledilo je kodiranje pisanih sastava. Svaki učenik je dobio svoju šifru, tj. kod (imena i prezimena učenika zajedno sa ostalim ličnim podacima su sačuvani u posebnoj fajlu, da bi se ukoliko bude bilo potrebe, lako moglo doći do imena deteta čiji je rad u pitanju). Šifra je sadržala sledeće informacije: Rimski broj kojim je označen razred u koji dete ide (npr. I, II, III ili IV); skraćenicu za oznaku teksta prema žanru u koji tekst spada (npr., Nar, Exp, Des ili Arg); zatim, redni broj učenika (u okviru svake uzrasne grupe i taj broj je pridružen svakom pojedinačnom tipu teksta, npr.: Nar 3, Arg 3, itd.), kao i oznaku pola (m/ž). Dakle, ovako su označeni radovi, na primer: I Nar 24 m; ili IV Arg 137 ž; itd.

Kako bi se pripremili za analizu, svi radovi su prekucani i prebačeni u digitalnu verziju. Prilikom prekucavanja tekstova, vodilo se računa da prekucani tekst bude identičan izvornom tekstu što znači da sve greške koje su se javile u zadacima nisu ispravljane jer će analiza grešaka (u nekim budućim radovima) baciti više svetla na sam proces usvajanja pojedinih tipova sintaksičkih konstrukcija. Pošto su postojeće greške dragocen pokazatelj sintaksičkog razvoja, a posebno su dobar putokaz u otkrivanju koje konstrukcije deci ne stvaraju problem, a oko kojih se većina sapliće, greške koje su se javile u korpusu razvrstane su prema tipovima i označene su na odgovarajući način.

OZNAKE U KORPUSU

Nedostaje kraj reči, ili nedostaje slovo u reči <...>.

Ovom oznakom <...> smo obeležavali svako mesto u korpusu na kome je ispušteno jedno ili više slova, bilo da je to kraj reči, što je bila najčešća situacija, bilo pojedine glasove unutar same reči, što takođe nije bio redak slučaj, na primer:

Pravio sam mnogo grešaka u parti<...>. (Nar III 94 m)

Ja se ne<> bi<R> preselio jer ne bih da izgubim uspomen<...> na moj<> kraj i moje<> drugove. (Arg III 97 m)

Negramatična produkcija<*>

Ovu oznaku smo koristili u svim slučajevima gde su prilikom formiranja rečenice narušena deskriptivna gramatička pravila srpskog jezika, na primer:

U letu možeš da se sunčaš a u zimi možeš da se grudvaš<>. (Exp III 112 m)*

Ali nekada se desi da u tom događaju ne<> možeš upecati<>. (Nar IV 142 m)*

Još kao mali<> me je tata vodio na auto trke. (Nar IV 150 m)*

Stih </>

U jednom broju radova koje smo analizirali, zapazili smo pojavu stihova sa rimom. S obzirom da to nije uobičajena pojava, ovo posebno izdvojili oznakom </>. Na primer:

Neću da se selim,

Neću da pobelim,

Svega mi je dosta,

Skočiću preko mosta</>. (Arg IV 147 ž)

Reči kojima je pripisano novo značenje<#>

Izvestan broj radova je sadržao i reči koje su se prvi put javile u datom tekstu sa izmenjenim značenjem (ne upotrebljavaju se u tom značenju u standardnom jeziku ni u razgovornom stilu) kao i same nove reči koje su deca sama konstruisala i sa kojima se istraživači ranije nisu sreli. Na primer:

*Ja sam ga **oprao<#>** (dobio). (Nar III 101 m)*

*Bili smo **moc-mokri<#>**. (Nar III 98 m)*

Pravopis <&>

Ova oznaka <&> u korpusu se odnosila na one situacije, odnosno delove rečenice i pravila interpunkcije koja nisu u skladu sa preskriptivnim pravilima gramatike srpskoga jezika. Ovakve produkcije nismo proglašavali negramatičnim, već samo nestandardnim pošto se deca s polaskom u školu tek privode standardnojezičkim pravilima i principima. Nismo uzimali u obzir njihovo nepoznavanje standardnih pravila u jeziku jer su tek počela da ih usvajaju (uče). Budući da ovde spadaju i interpunkcijska i pravopisna pravila sve je to obeležavano istim znakom. Na primer:

Kada sam došla kući<&> bila sam tužna jer više nisam u školi.(IV Nar 154 ž)

Otkad sam se rodila<&> živim u Mirijevu. (IV Arg 157 ž)

Zima i Leto<&> kad su<&> onda se vreme menja<\$>.(III Exp 98 m)

Ja volim i Leto<&> i Zimu<&>. (III Exp 100 m)

Moj događaj se dogodio u Sarajevu<&> na Vrelo bosne<&> ja<&>, mam<...>, tata, brat i moj deda smo bili svi zajedno. (I Nar 1 ž)

Besmislene <\$>

Među tekstovima od kojih je formiran korpus za istraživanje pojavio se i izvestan broj besmislenih rečenica. Posebnom oznakom su obeležene <\$> zbog toga što u njima nije, najčešće, narušena gramatička struktura rečenice ali je logičnost i smislenost njihovog semantičkog sadržaja u izvesnoj meri dovedena u pitanje i netransparentna. Sledeće rečenice mogu poslužiti kao ilustracija navedene pojave:

Zima i Leto<&> kad su<&> onda se vreme menja<\$>.(III Exp 98 m)

Bili su i poneki pecaroši, ukrale su im bile dve rode<\$>. (III Nar 131 ž)

Jedino što je slično leti i zimi je to što oni ukazuju veliku promenu vremena<\$>. (IV Exp 154 ž)

Datum <d>

Oznakom <d> smo obeležavali mesta u korpusu gde se pojavio datum. Na primer:

Zima dolazi 22<d> decembra. (III Exp 105 m)

Moj doživljaj se desio u selu kod moje prabake<&>, taj<&> doživljaj se desijo<L> u ponedeljak 1. 6. 2009<d>. (III Nar 163 ž)

Pogrešna upotreba reči ili izraza <%>

Posebno oznakom signalizirana je pogrešna i neodgovarajuća upotreba reči ili izraza. U korpusu je prilikom njegove obrade primećen izvestan broj reči i izraza koje su deca upotrebila iako još uvek nisu u potpunosti ovladala njihovim značenjem, ili jednim od mogućih značenja. Rečenice sa pogrešno upotrebljenom leksemom mogu pružiti dragocen materijal za ispitivanje obima leksikona i poznavanja značenja leksema kod dece od sedam do deset godina, ali i njihove sposobnosti da se odabere baš ono značenje reči koje najviše odgovara datom kontekstu, od svih mogućih koje jedna leksema poseduje. Na primer:

Odjednom sam ja sa tog zidića pala i raskrvarila pluća<%>. (III Exp 113 ž)

Ja ne bih nigde više da se selim<&>, ovde<&> mi je sasvim odlično<%>. (III Arg 140 m)

Svako<%> dete ne voli da se odvaja od svojih drugara. (IV Arg 150 m)

Neformalna upotreba, dijalekatska leksička forma <L>

Ovom oznakom u korpusu su izdvojene sve neformalne, nestandardno upotrebljene lekseme, sve dijalekatske forme. Na ovaj način jasno su razdvojeni oblici koji se javljaju i funkcionišu u okviru pojedinih govora kao regionalno ili dijalekatsko obeležje od negramatičnih produkcija. Kako je već rečeno, u ovom istraživanju akcent je stavljen na čitav raspon mogućnosti koji pruža jedan pojavni oblik jezika (srpski). Budući da standardni jezik nijedno dete ne usvaja od rođenja jer je naddijalekatska kategorija, dijalekatske forme nisu proglašavane negramatičnim, već isključivo nestandardnim, i u korpusu su označene na određen način, na primer:

U zimu sve životinje se kriju u svoje<L> jazbine<L>. U vreme leta ljudu gaju<L> voće i povrće za zalihe za zimu. (III Exp 114 m)

Ja u leto idem u selu<L> kod bake i deke i tamo se kupam u bazenu jer je leto vrlo toplo.(III Exp 121 m)

Kada sam se spustio<&> sanke su mi udarile od šahtu<L>. Lupio sam glavom od banderu<L>.(IV Nar 152 m)

Pri prenošenju tekstova iz pisane u digitalnu formu, susreli smo se, u jednom broju radova, sa specifičnom vrstom problema. U izvesnom broju radova, naročito kod dece mlađeg uzrasta u okviru ispitivanog, primećena je neadekvatna segmentacija, odnosno neodgovarajuća logička izdeljenost i povezanost produkovanih smisaonih celina. Primećeno je da su pojedine smisaone celine koje bi trebalo da se nađu u okviru jedne klauze ili komunikativne rečenice podeljene na više neklauzalnih struktura i da su bile na neodgovarajućim mestima *veštački* razdvojene interpunkcijskim znakom, najčešće tačkom. Ovu pojavu smo nazvali *hipersegmentacijom*, sledeći terminologiju (Correa & Dockrell, 2007) koja se odnosi na deljenje jedne reči na manje segmente (ponekad su to slogovi, a ponekad neke druge celine, bez jasnih kriterijuma podele); na određivanje granica unutar jedne reči. Dok se hipersegmentacija kod (Correa & Dockrell, 2007) odnosila na morfofonološki i leksički nivo tj. na neodgovarajuću segmentiranost reči –gde beline nisu označavale granice među rečima nego među njihovim delovima, dotle se ono što je u radu definisano i što se podvodi pod *hipersegmentaciju* odnosi isključivo na sintaksički nivo, odnosno na predikativne i nepredikativne strukture koje su se umesto u jednom iskazu našle u više nelogičnih i nesmisaonih celina formirajući na taj način negramatične produkcije.

S druge strane, u izvesnom broju radova primećena je pojava koju smo mi, opet u skladu sa (Correa & Dockrell, 2007) definisali kao *hiposegmentacija*. Pod hiposegmentacijom se, opet sledeći (Correa & Dockrell, 2007) podrazumeva sastavljeno pisanje više funkcijskih reči zajedno sa jednom punoznačnom i odnosi se na morfološki i

leksički jezički nivo. U korpusu tekstova koji je ovde analiziran, pod *hiposegmentacijom* se smatra svako narušavanje predikativnih celina u smislu spajanja više klauza u jednu komunikativnu celinu, od koje bi moglo da se „napravi” više komunikativnih rečenica, bilo prostih bilo složenih. Sva mesta loše segmentiranih celina su obeležena na odgovarajući način i tek pošto su takve celine definisane, koje nisu narušavale ni gramatička pravila formiranja rečenica ni logičnost ni smisao napisanog sadržaja, tek tada se pristupilo kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi rečenica koje su se našle u korpusu tekstova.

S obzirom da je ovaj fenomen narušavanja predikativnih struktura teksta, odnosno logičnog stukturiranja smisaonih celina (Radenković, 1984) vrlo inspirativan za dalja istraživanja kako za sintaksičku organizovanost i kompoziciju teksta, tako i u smislu razvijanja sintaksičke svesti kod dece ovog uzrasta, predstavljaće polje interesovanja autora u budućim istraživačkim zadacima.

Primeri neadekvatne segmentacije:

Hipersegmentacija:

Jednom kad je došao učitelj Dejan<&>. On<&> nas je učio da se lepo ponašamo. (IV Nar 142 ž)

Kada sam krenuo u selo kod babe i dede u Kačarevu<&>. Ja<&> sam pitao babu i dedu da igramo fudbal, a ona je imala neki posao da radi. (IV Nar 176 m)

Hladno drveće drži težinu snega<&>. Dok<&> u leto razgranato drveće uživa u lepom godišnjem dobu. (IV Exp 142 ž)

Deca se za leto igraju po sporckim<L> terenima<&>. Dok<&> neka deca idu na selo. (III Exp 96 m)

Hiposegmentacija:

Kad sam čula za to<&> počela sam da plačem i zato od tad ja neću da idem u selo<&>, pre<&> nekoliko meseci smo prodali taj plac nekim ljudima. (IV Nar 174 ž)

Onda sam izašao sam da igram fudbal u dvorištu<&> pošao<&> sam da šutnem loptu i video sam kako je nešto puklo<&> a<&> to je bio prozor. (IV Nar 176 m)

Pošto je leti veoma toplo<&> svi se oblače u šorceve i kratke rukave<&>, tada<&> oni nose laganu odeću. (IV Exp 173 m)

Međutim<&> svi su rekli ne<&> a ja sam rekao<&> a kukavice<&> seo<&> sam na biciklu<L> i krenuo da se spustim<&> kada<&> sam stigao<&> ukočio sam. (IV Nar 144 m)

Radove su pregledala i kodirala dva nezavisna pregledača između kojih je postojala unutrašnja usklađenost i usaglašenost na koji će način i na koja mesta u tekstu unositi potrebne intervencije.

Tek nakon što su rečenice na odgovarajući način segmentirane kako bi predstavljale završenu smisaonu celinu, pristupilo se kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi odabranih sintaksičkih parametara.

U ovako kodiranim radovima potom su registrovane varijable koje smo na osnovu uvida u prikupljene tekstove i na osnovu relevantne literature smatrali pouzdanim pokazateljima stepena sintaksičke zrelosti pisanog jezičkog izraza dece na uzrastu od sedam do deset godina.

Kvantitativni sintaksički parametri koje smo ispitivali za potrebe ovog istraživanja su sledeće: dužina teksta izražena brojem reči, brojem komunikativnih rečenica i klauza. Zatim je merena dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči i brojem klauza. Osim navedenih kvantitativnih parametara, u zavisno složenim rečenicama izračunavan je i broj zavisnih klauza koje su produkovane u okviru njih.

Analizom su obuhvaćene i sledeće sintaksičke varijable, odnosno rečenični tipovi koji su se javili u tekstu: jezgrene rečenice, proširene rečenice, naporedno složene rečenice, zavisno složene rečenice, višestruko složene rečenice, negramatične rečenice, besmislene rečenice i nepotpune rečenice.

Jezgrene rečenice

U okviru jezgrenih rečenica su se našli minimalni modeli predikatskih rečenica tj. klauza. Pod klauzom (predikatskom rečenicom, finitnom rečenicom), *rečenicom u užem smislu imenuje se jezička jedinica formirana pomoću glagola u ličnom (finitnom) obliku upotrebljenog u funkciji predikata* (Stanojčić i Popović, 2000:189). Prema tome, jezgrene rečenice se sastoje od jednog predikata (imaju samo primarne rečenične konstituente), ilii koje pored primarnih konstituenata imaju i obaveznu rekcijisku dopunu (pravi objekat), na primer:

Bili smo na zlatiboru <&> (Nar 53 II).

Bilo mi je žao (Nar 139 IV).

Proširene rečenice

U ovu kategoriju su svrstane rečenice kojima je izražena jedna predikacija ali pored primarnih rečeničnih konstituenata imaju i jedan ili više modifikatora čiji eksponenti mogu da budu različite sintaksičke jedinice i konstrukcije, isključujući zavisne klauze imeničke, pridevske ili priloške vrednosti. Drugim rečima, među ovim rečenicama se mogu naći osim subjekta i predikata i jedna ili više priloških dopuna ili odredaba čiji eksponenti mogu biti: pojedinačne reči, zavisne sintagme, predložko-padežne konstrukcije ili naporedne konstrukcije (nezavisne sintagme), ali ne i zavisne klauze. Na primer:

Duboki snegovi zatrpali su kuće (Exp 108, III).

To je bila najlepša nedelja u mom životu (Nar 108, III).

Naporednosložene rečenice

Naporednosložene rečenice su one sa dve ili više nezavisnih klauza povezane nekim naporednim odnosom. Nezavisne klauze u okviru naporednosloženih rečenica mogu biti povezane različitim odnosima koordinacije. Ti odnosi se najčešće svrstavaju u pet grupa: *sastavnikojima se povezuju paralelni elementi; rastavni* - kojima se povezuju alternativni članovi; *suprotni* - kojima se vezuju kontrasti, nesaglasnosti; *zaključni* – kojim se izvodni

zaključak koji sledi; i *isključni* – kod kojih se drugim delom isključuje ono što je kazano u prvom (Stanojčić i Popović, 2000). Na primer:

Ja sam trčala po traci, moja sestra je vozila bicikl bez sedišta, moj brat se rastezao na nekoj spravi (Nar 83 II).

Brod je bio ogroman i nije mogao da stane u mestu nego je nastavio da plovi ka parkingu (Nar 179 IV).

Zavisnosložene rečenice

Među zavisnosložene rečenice svrstane su one složene rečenice koje imaju jednu upravnu (glavnu) rečenicu i jedan ili više konstituenta iskazanih zavisnom klauzom (Stanojčić i Popović, 2000: 300), na primer:

Kad sam stigla u Beograd jedva sam čekala da ispričam tetki kako je bilo (Nar 73 II)

Kada smo došli do malčice dublje vode gde ja ne mogu da dotaknem tlo, malo sam se uplašila (Nar 179 IV).

Višestruko složene rečenice

Među višestruko složene rečenice brojane su one koje imaju jednu ili više glavnih rečenica i jednu ili više zavisnih klauza koje su međusobno koordinirane, na primer:

Želela sam da se družim s njenom ćerkom, ali ona je 3 godine starija od mene pa ne znam da li ću uspeti da se družim s njom (Nar 76 II).

Mama je tek tada primetila da sam ih zaboravila i rekla mi je da se držim za njena leđa i da se ne plašim (Nar 179 IV).

Negramatične rečenice

S obzirom da se predmet istraživanja odnosi na tipove sintaksičkih konstrukcija koji se javljaju kod dece koja su fazi proširivanja svoje sintaksičke kompetencije, očekivano se pojavio u korpusu i znatan broj negramatičnih produkcija. Pošto su tokom obrade korpusa

utvrđeni različiti tipovi negramatičnosti i pošto su se ovakve produkcije javile u okviru gotovo svih sintaksičkih varijabli, na različitim jezičkim nivoima u gotovo svim rečeničnim vrstama, posebno je urađena analiza svih negramatičnih rečenica. Kod svih ovakvih primera najpre je specifičnom oznakom obeležen tip negramatičnosti (pogrešna rekcija, nepostojanje na primer:

Super smo se zabavljale<&> a kada smo trebali<R> svi da odemo na spavanje plašili smo jedna drugu i pričale viceve<> (III Nar 118 ž).*

Bilo bih<&> mi mnogo teško da se uklopim u taj kraj<>. Deca iz parka i škole bi me zadirkivali<*>. (III Arg 94 m)*

Učiteljica mi je ovde dobra a tamo bi verovatno stroga<>. (III Arg 94 m)*

Besmislene rečenice

Besmislene rečenice su smatrane one kojim se izražava neka nelogičnost i nepostojanje smislenog sadržaja, ali u isto vreme nisu lišene gramatičnosti. To znači da su se ovde našle sve one gramatične rečenice čijem nerazumevanju doprinosi isključivo njihov sadržaj, a ne sintaksička struktura. Primer besmislene rečenice:

U prirodi leto je naj<&> topliji godišnji dan<\$> (Exp 99, III).

Zima i Leto<&> kad su<&> onda se vreme menja<\$> (Exp 98, III).

Nepotpune rečenice

U nepotpune rečenice su svrstane one kod kojih predikat nije iskazan, ali se podrazumeva. Odlučili smo se da i konstrukcije ovog tipa ubrojimo u rečenične tipove sledeći Lobana (1976) i njegovu definiciju tzv. K-jedinice, prema kojoj bi ovakva konstrukcija predstavljala jednu K-jedinicu (komunikativna jedinica, tj. rečenica). U našem korpusu, nepotpune rečenice su, na primer, izgledale ovako:

Letnji meseci: pola juna, jul i pola avgusta (Exp 105 III).

Zimski meseci: pola decembra, januar i pola februar<+> (Exp 105, III).

Nakon što su definisani parametri, sve rečenice u svakom pojedinačnom tekstu (koji je ušao u korpus) svakog deteta podvrgnute su analizi na sledeći način. Najpre su u samom tekstu izdvojene sve komunikativne rečenice kojima je odmah potom određivan tip kojem pripadaju. Pošto se ova studija bavi gramatičkom strukturom rečenica i tekstova, a ne poznavanjem pravopisnih pravila i interpunkcije, svuda tamo gde je dete trebalo da stavi tačku a nije to učinilo, posebna oznaka je stavljana na to mesto umesto tačke da bi rečenice zadržale strukturu baš onakvu kakvu je dete osmislilo.

Na taj način su sve rečenice koje su se javile u potkorpusima koji su određeni uzrastom ispitanika, svrstane među sledeće tipove: jezgrene, proširene, naporedno složene, zavisno složene i višestruko složene rečenice; te negramatične, besmislene i nepotpune rečenične konstrukcije. Nakon toga su sve rečenice u jednom tekstu bile pripisane nekom od navedenih tipova – utvrđivan je njihov tip i broj u tekstu, i tako u svakom od tri teksta koje je pisalo svako dete u svakom razredu.

Sledeći nivo analize je obuhvatio naporednosložene rečenice. Pošto naporednu (koordinativnu) konstrukciju čine dve ili više funkcionalno naporednih jedinica koje su povezane određenim tipom naporednog (koordinativnog) odnosa (Stanojčić i Popović, 2000) – u svakoj od njih je utvrđivan broj nezavisnih klauza pa su se tako u korpusu javile naporedno složene rečenice koordinirane od dve, tri, četiri, pet i preko pet klauza; a zatim je utvrđivana vrsta naporednog odnosa kojim su postojeće klauze međusobno povezivane. Najvažniji naporedni odnosi se najčešće svrstavaju u pet grupa i to su: sastavni, rastavni, suprotni, isključni i zaključni odnos. Dakle, u svakoj nezavisno složenoj rečenici određivan je broj klauza i tip naporednog odnosa koji postoji između svake dve susedne klauze.

Sledeći nivo analize se odnosio na sve zavisno složene rečenice u tekstu. Analiza zavisno složenih rečenica podrazumevala je da se najpre odrede vrste zavisnih klauza koje su se javile u datoj zavisno složenoj rečenici, a zatim i njihov broj. Zavisna klauza je svrstavana

u jedan od deset tipova zavisnih klauza koje čine poseban sintaksički podsistem srpskog jezika. To su sledeće vrste: izrične, odnosne, mesne, vremenske, uzročne, uslovne, dopusne, namerne, poredbene i posledične rečenice. Dakle, u svakoj složenoj rečenici u okviru koje su formirane jedna ili više zavisnih klauza (zavisno složene i višestruko složene rečenice) određivan je tip i broj zavisnih klauza koje su se u okviru nje pojavile. Pošto u zavisno složenoj rečenici mora postojati samo jedna upravna tj. glavna (nezavisna) klauza, da bismo utvrdili ukupan broj klauza u zavisno složenoj rečenici, na broj zavisnih klauza uvek je dodavana još jedna klauza (nezavisna).

Nakon analize nezavisno i zavisno složenih rečenica, analizom su obuhvaćene i višestruko složene rečenice. U okviru njih je najpre određivan broj nezavisnih klauza i tip naporednog odnosa kojim su one međusobno vezane. Sledeći korak je obuhvatao analizu zavisnih klauza u okviru višestruko složenih rečenica, njihov broj i tip kojem pripadaju. Ukoliko je takvih konstrukcija koje se pripisuju istom tipu bilo dve ili više, određivana je i među njima vrsta naporednog odnosa.

Negramatične rečenice su takođe svrstavane prema tipovima, pa smo tako imali negramatične jezgrene, negramatične proširene, negramatične naporednosložene, negramatične zavisnosložene i negramatične višestruko složene rečenice kao i negramatične besmislene rečenice, međutim, njihova analiza nije išla dalje od toga. Negramatične rečenice, kao i besmislene i nepotpune rečenice nisu podvrgnute daljoj analizi.

Na nivou teksta, analizirani su parametri koji se odnose na njegovu dužinu. Dužina teksta je merena ukupnim brojem reči, ukupnim brojem komunikativnih rečenica kao i ukupnim brojem klauza u tekstu.

Ukupan broj reči u tekstu (bez naslova)

Merena je dužina teksta koja je izražena ukupnim brojem reči u tekstu, ne računajući broj reči u naslovu. Iako je u uputstvu koje je svaki učenik dobio bilo naglašeno da svom pisanom zadatku treba da odredi i naslov, izvestan broj njih to nije učinio. To je bio jedan

od razloga zbog kog reči u naslovu nisu ušle u korpus za analizu. Drugi i važniji razlog je taj što bi uvrštavanje reči iz naslova u ukupan broj u tekstu dovele do greške prilikom brojanja prosečnog broja reči u rečenici.

Ukupan broj komunikativnih rečenica

Dužina teksta se najčešće izražava ukupnim brojem komunikativnih rečenica. Pod komunikativnom rečenicom (rečenicom u širem smislu) smo podrazumevali *sintaksičko-komunikativnu jedinicu kojom se iskazuje celovita (odn. završena) poruka* (Stanojčić i Popović, 2000:189).

S obzirom na činjenicu da u velikom broju radova organizacija smisaonih celina nije urađena na adekvatan način, pri obradi korpusa, pre nego što se pristupilo njegovoj analizi, utvrđene su odgovarajuće granice među komunikativnim celinama u skladu sa gramatičkim i semantičkim ustrojstvom srpskog jezika. Tom prilikom se osim na sintaksička pravila pomoću kojih se formiraju smisaone i gramatične klauzalne konstrukcije oslanjalo i na stranu literaturu koja se bavi ovim i sličnim problemima, ali je prilagođena tradicionalnom načinu posmatranja i brojanja komunikativnih rečenica u okviru serbokroatistike. Kako navodi Hant (Hunt, 1965), svi istraživači mere dužinu rečenice, ali je još niko niije do kraja definisao. Tek nakon izvršene odgovarajuće segmentacije na komunikativne jedinice (što je posebnim oznakama naznačeno u svakom tekstu) pristupilo se utvrđivanju broja komunikativnih rečenica.

Ukupan broj klauza u tekstu

Pod klauzom (predikatskom rečenicom, finitnom rečenicom), *rečenicom u užem smislu* imenuje se *jezička jedinica formirana pomoću glagola u ličnom (finitnom) obliku upotrebljenog u funkciji predikata* (Stanojčić i Popović, 2000:189).

Pored broja reči i komunikativnih rečenica, dužina teksta se može predstaviti i ukupnim brojem klauza. Broj klauza u tekstu može da zavisi od žanra (Beers & Nagy, 2009). Neki tipovi teksta su pogodniji za sažeto kazivanje i argumentovanje pa će imati veći broj sintagmatskih konstrukcija, a manje predikativnih, dok drugi tipovi teksta zahtevaju

razliveno kazivanje što za sobom povlači veći broj klauza u rečenici, a samim tim i u čitavom tekstu (Beers & Nagy, 2009).

Kao poslednje, ali ne i manje važno, merena je dužina komunikativne rečenice. Dužina svake komunikativne rečenice koja se javila u tekstu izražena je brojem reči i brojem klauza koje su formirane unutar nje. U okviru zavisno složenih rečenica određivan je broj zavisnih klauza u odnosu na upravnu rečenicu jer njihov broj predstavlja jednu od sržnih komponenata sintaksičke zrelosti (Silva, Sanchez, Abschi-Borzzone, 2010).

Broj reči u komunikativnoj rečenici

Kako se menja dužina teksta sa uzrastom, tako se menja i dužina rečenice izražena brojem reči. Ovo je, kako navodi Hant (Hunt, 1965; 1970) manje pouzdana mera za ispitivanje sintaksičke zrelosti teksta od broja klauza od kojih se ona sastoji, ali je ipak bitan činilac sintaksičkog razvoja. Rečenica se može produžavati na različite načine: može da se povećava broj reči (duže klauze) ili broj klauza od kojih je formirana (više klauza) (Hunt, 1965).

Broj klauza u komunikativnoj rečenici

Ukupan broj klauza u složenoj rečenici (zavisnog ili naporednog odnosa) je jedan od posebnih sintaksičkih pokazatelja stepena zrelosti pisanog diskursa (Hunt, 1965; 1970; Beers & Nagy, 2009). Sledeći Hantovo tumačenje, ova mera je pouzdanija od broja reči u rečenici, ali je manje pouzdana od broja reči u klauzi (Hunt, 1965; 1970).

Broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici

Na osnovu broja zavisnih klauza koje se uključuju u strukturu upravne rečenice ili joj se priključuju, može se pratiti tzv. indeks subordinacije. Prema La Brantovoj (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965) više zavisnih klauza u komunikativnoj rečenici znači istovremeno i viši stepen sintaksičke zrelosti (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965).

Statistička obrada svih navedenih varijabli urađena je softverskim paketom SPSS. Podaci u tabelama i graficima su prikazani korišćenjem deskriptivne statistike (aritmetičke sredine,

standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrednosti), a za poređenje rezultata i dovođenja u vezu pojedinih varijabli korišćena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) i analiza varijanse sa jednim ponovljenim i jednim neponovljenim faktorom.

4. Rezultati sa diskusijom

4.1. Uzrasne i polne razlike tekstova dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta

4.1.1. Uzrasne razlike u dužini teksta

U istraživanju je ukupno učestvovalo 181 dete. Deca su bila podeljena u četiri uzrasne grupe. Prva grupa je formirana od učenika prvog razreda, njih četrdeset devetoro, druga od učenika drugog razreda kojih je bilo četrdeset četvoro, dok su treću i četvrtu grupu sačinjavali učenici trećeg i četvrtog razreda kojih je bilo četrdeset dvoje, odnosno četrdeset šestoro. Svako dete je pisalo po tri različita sastava što znači da je korpus sastavljen od ukupno 543 teksta od kojih su 147 tekstova pisali učenici prvog razreda, 132 teksta učenici drugog razreda, 126 trećeg i 138 učenici četvrtog razreda. Na Tabeli 1 je predstavljena struktura ispitanika prema uzrastu i broj tekstova u korpusu.

Tabela 1- Struktura ispitanika prema uzrastu i broj tekstova u korpusu

	Razred				
	Prvi N=49	Drugi N=44	Treći N=42	Četvrti N=46	Ukupno N=181
Broj tekstova	147	132	126	138	543

Na nivou teksta, analizirani su parametri koji se odnose na njegovu dužinu. Kao kvantitativni pokazatelji dužine teksta praćeni su prosečan broj reči, komunikativnih rečenica i klauza u tekstu.

Da bi se videlo da li postoje razlike u dužini teksta, u tipovima sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija kao i u dužini rečenice koje bi mogle da se pripisu činjenici da su tekstove pisala deca različitog pola, urađena je i analiza svih navedenih sintaksičkih parametara u odnosu na pol subjekta. Drugim rečima, hteli smo da vidimo da li postoje sintaksički parametri čije će brojne vrednosti zavisiti od toga da li tekst piše dečak ili

devojčica, tj. da li postoje sintaksička obeležja teksta koja su osetljiva na pol ispitanika. U Tabeli 2 je data struktura subjekata prema polu i kao što se može videti, razredi tj. uzrasne grupe su prilično ujednačene prema broju dečaka i devojčica. U prvom razredu je bilo 22 dečaka i 27 devojčica, u drugom ih je bio jednak broj – po dvadeset dvoje. Po 26 dečaka je bilo u trećem i u četvrtom razredu dok je devojčica bilo 16, odnosno 20. Ukupno je istraživanjem obuhvaćeno 96 dečaka i 85 devojčica.

Tabela 2– Struktura subjekata prema polu

		Kategorije	N
Razred	1	prvi	49 (22/27)
	2	drugi	44 (22/22)
	3	treći	42 (26/16)
	4	četvrti	46 (26/20)
Pol ispitanika	1	muški	96
	2	ženski	85

Analiza prema polu obuhvatila je iste varijable koje su uzete u obzir pri analizi tekstova u odnosu na hronološki uzrast ispitanika. Prilikom tumačenja rezultata, u slučajevima u kojima postoji statistički značajna razlika detaljnije su komentarisane i tumačene postojeće razlike, dok tamo gde nije utvrđena statistička značajnost rezultati su predstavljeni bez detaljnije analize. Dakle, u delu koji sledi biće predstavljene razlike u dužini tekstova, u tipovima sintaksičkih konstrukcija i dužini rečenice koje su proistekle iz uzrasnih i polnih razlika subjekata koji su pisali tekstove koji su ušli u korpus za analizu.

Dužina teksta izražena brojem reči (uzrasne razlike)

Kako smo već naveli u *Postupku sprovođenja istraživanja*, svako dete je pisalo po jedan tekst tokom tri školska časa. Nakon što je korpus formiran, prilikom njegove obrade prvo se pristupilo brojanju ukupnog broja reči u tekstovima. Navedeni podaci odnose se na tekstove bez naslova. Reči iz naslova nisu računane jer bi njihovo uključivanje u ukupan broj reči dovelo do greške pri izračunavanju dužine klauze, odn. komunikativne rečenice.

Budući da je svako dete pisalo ukupno tri teksta, pri analizi odabranih sintaksičkih parametara nisu korišćene apsolutne vrednosti jer nas nisu zanimale žanrovske karakteristike tekstova nego su izračunavane prosečne vrednosti koje su dobijene na osnovu ukupnog broja tekstova istog ispitanika. Ideničan postupak je primenjen i na sve ostale varijable.

Tabela 3- Dužina teksta izražena brojem reči u I, II, III i IV razredu

Razred	N	Broj reči u tekstu			
		AS	Sd	Min.	Max.
prvi	49	57.55	17.90	21.67	127.67
drugi	44	105.11	41.75	41.67	195.67
treći	42	76.00	26.96	40.00	154.67
četvrti	46	127.31	60.05	44.00	379.33
Ukupno	181	91.12	48.08	21.67	379.33

Kako nam govore podaci izneti u Tabeli 3, postoje razlike u dužini tekstova među decom mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Prosečan broj reči, preko kojeg je izražena dužina teksta, menja se sa hronološkim uzrastom deteta. Najkraće tekstove, sa najmanje reči pisala su deca u prvom razredu. Prosečna dužina ovih tekstova je oko 57 reči. Nešto duže tekstove od sedmogodišnjaka su pisali učenici III razreda koji su, sa 76 reči u proseku, značajno kraći od tekstova učenika drugog razreda čija je prosečna dužina teksta oko 105 reči i od učenika četvrtog razreda koji su u proseku pisali oko 127 reči po tekstu. Na osnovu podataka koji su dati u Tabeli 3 vidimo da deca od sedam do deset godina pišu sastave koji u proseku iznose nešto malo više od 91 reči po tekstu. Uzimajući u obzir minimalne i maksimalne vrednosti u okviru svake uzrasne grupe, očigledan je širok opseg varijacija. U pomenutoj tabeli se vidi da je donja granica u broju reči gotovo ista za učenike drugog, trećeg i četvrtog razreda (od 40 do 44), ali su vrednosti za gornju granicu primetno različite. Zbog toga je neophodno pri svakoj analizi obratiti pažnju na minimalne i maksimalne vrednosti, pored aritmetičkih sredina. Razlika u dužini tekstova, imajući u vidu i pomenute granične vrednosti, može varirati u broju reči i do nekoliko stotina. Tako je u čitavom

korpusu najkraći tekst imao svega 21.67 reči, i pripada korpusu tekstova učenika prvog razreda, dok je maksimalna dužina teksta od 379.33 reči registrovana među tekstovima četvrtog razreda. Ovaj minimum i maksimum u broju reči ističe u prvi plan, pored uzrasnih, i individualne varijacije koje se javljaju u dužini teksta. Kao što se svi međusobno razlikujemo po spremnosti na izlaganje govorom, razlikujemo se i po spremnosti za izražavanje misli pisanim putem. Neko voli da svoje misli stavi na papir, a neko piše samo kad mora ili kad je u školi, što bitno utiče na dužinu teksta. Ono što se još može uočiti u Tabeli 3 jesu i vrlo veliki rasponi između minimalnih i maksimalnih vrednosti unutar uzrasnih grupa. Kako se vidi, raspon između minimalnih i maksimalnih vrednosti za praćenu varijablu u prvom razredu iznosi od 21 do 127 reči u tekstu; u drugom je od 41 do 195, dok je kod devetogodišnjaka polje varijacija broja reči između minimalnih 40 i maksimalne 154 reči. U četvrtom razredu najkraći tekst se sastojao od 44 reči do maksimalnih 379. Dakle, najduži tekst u četvrtom razredu je skoro dvaput duži od najdužeg u drugom razredu, i skoro dva i po puta duži od teksta sa najviše reči u trećem razredu. Ono što se može zaključiti na osnovu aritmetičkih sredina jeste da trend rasta postoji na prelasku iz prvog u drugi razred, zatim se primećuje izvestan pad u dužini tekstova na uzrastu od devet godina, da bi značajniji porast u broju reči bio zabeležen na kraju prvog ciklusa obaveznog obrazovanja.

U nalazima drugih autora nalazimo delimično preklapanje sa rezultatima dobijenim u ovom istraživanju. Poređenje rezultata je otežano činjenicom da je većina stranih autora ispitivala decu starijeg uzrasta od našeg dok su ispitivanja u srpskom jeziku malobrojna. U radu Moskovljević (1989) koja je pratila dve uzastopne generacije četvrtog razreda se iznosi konstatacija da se razlike u pisanim sastavima pojavljuju samo unutar kvantitativnih kategorija – broja reči i rečenica. Prosečan broj reči u tekstu jednog desetogodišnjaka, kako navodi Moskovljević je 78.86 (Moskovljević, 1989). Pošto su ovim istraživanjem obuhvaćeni samo učenici četvrtog razreda, teško je reći da li se povećava broj reči u tekstu, ali u poređenju sa našim rezultatima, to je nešto više od proseka koji je zabeležen u trećem razredu što bi značilo da su ispitanici u našem istraživanju daleko nadmašili prosečan broj reči svojih vršnjaka od pre 20 godina.

Dužina teksta izražena brojem komunikativnih rečenica

Osim dužine teksta izražene brojem reči, kvantitativna analiza je obuhvatila, između ostalog, i dužinu teksta iskazanu preko broja komunikativnih rečenica.

Tabela 4 - Dužina teksta izražena brojem komunikativnih rečenica u I, II, III i IV razredu

Razred	N	Broj komunikativnih rečenica u tekstu			
		AS	Sd	Min.	Max.
prvi	49	7.09	1.61	4.00	11.33
drugi	44	11.27	4.41	3.33	21.67
treći	42	7.49	2.78	3.33	15.67
četvrti	46	12.29	6.24	4.67	39.67
Ukupno	181	9.52	4.70	3.33	39.67

U Tabeli 4 prikazani su rezultati dužine teksta iskazane brojem komunikativnih rečenica. Ova varijabla je još jedan od pokazatelja karakteristika sintaksičkog razvoja. Budući da rečenice mogu varirati od onih sa malim brojem reči do vrlo kompleksnih rečeničnih struktura koje sadrže mnogo veći broj pojedinačnih leksema, broj komunikativnih rečenica nije redundantna mera u odnosu na broj reči. Obe mere su važni pokazatelji kvantitativnih sintaksičkih svojstava teksta na osnovu kojih se može dobiti slika kako se dužina teksta menja sa uzrastom u odnosu na oba parametra.

Prosečan broj komunikativnih rečenica u pisanom diskursu deteta prvog razreda osnovne škole iznosi oko 7; deteta u drugom razredu oko 11, a deca u trećem razredu pišu zadatke čija je prosečna dužina skoro 7,5 komunikativnih rečenica. Desetogodišnjaci imaju u proseku preko 12 komunikativnih rečenica u jednom tekstu. I ova varijabla pokazuje da najmanje komunikativnih rečenica u tekstu imaju sedmogodišnjaci, a najviše učenici četvrtog razreda. Ovde se ponovo susrećemo sa činjenicom da su tekstovi učenika trećeg razreda neočekivano kratki s obzirom da su njihovi zadaci jedva nešto duži od zadataka u prvom razredu i da su značajno kraći od prosečne dužine tekstova u četvrtom razredu.

Raspon između minimuma i maksimuma i ovde je vrlo veliki. U prvom razredu najkraći tekst ima 4 komunikativne rečenice, a najduži oko 11, što predstavlja prosečan broj rečenica u drugom razredu. Učenici drugog razreda su pisali zadatke čija dužina varira od 3 do 21 rečenice, dok su u trećem razredu minimalne i maksimalne vrednosti za datu varijablu iznosile preko 3, odnosno preko 15 rečenica u tekstu. U četvrtom razredu najkraći zadatak se sastojao od 4.67, a najduži od čak skoro 40 komunikativnih rečenica. Međutim, značajan je podatak da je minimalni broj rečenica u prvom razredu veći od minimalnih vrednosti za drugi i treći razred. S druge strane, najduži tekst u četvrtom razredu je gotovo dvaput duži od teksta sa maksimalnim brojem rečenica u drugom razredu.

U drugom i četvrtom razredu broj komunikativnih rečenica se povećava u odnosu na prvi, ali i ovde je taj broj u tekstovima učenika trećeg razreda manji nego u drugom razredu. Broj komunikativnih rečenica se znatno povećava u drugom u odnosu na prvi razred i u četvrtom u odnosu na treći.

Kako navodi Moskovljević (1989) u već spomenutom istraživanju, prosečan broj rečenica u tekstu učenika četvrtog razreda je 7,67, odnosno 5,37, što u značajnoj meri odstupa od naših rezultata. Prema ovim nalazima, prosečan broj rečenica u tekstu desetogodišnjaka od korelira sa brojem rečenica u tekstovima dece prvog i trećeg razreda koji su i najkraći u čitavom korpusu u našem istraživanju.

Prosečan broj komunikativnih rečenica, uzimajući u obzir celokupan uzorak dece (korpus u celini), tj. prosečan broj komunikativnih rečenica na mlađem osnovnoškolskom uzrastu je 9,5 po tekstu.

Dužina teksta izražena brojem klauza

Pored navedenih, još jedan od osnovnih sintaksičkih parametara kojima se označavaju kvantitativne karakteristike teksta jeste i broj klauza u tekstu. Ovo je vrlo važna sintaksička varijabla budući da broj klauza može znatno da utiče na sintaksičku složenost i fluentnost teksta u celini. Pored toga, struktura komunikativnih rečenica može znatno da

varira i na planu broja reči i na planu broja klauza koje se javljaju u okviru nje (o ovim parametrima biće više reči kasnije).

S obzirom da je analiza korpusa pokazala da su se u njemu pojavili svi tipovi rečenica (i prostih i složenih) to znači da postoji i značajan broj rečenica koje u sebi sadrže više od jedne klauze. Imajući to u vidu, može se reći da broj klauza u jednom tekstu u odnosu na broj komunikativnih rečenica može biti ili jednak njemu ili biti veći od tog broja.

Tabela 5 – Dužina teksta izražena brojem klauza u I, II, III i IV razredu

Razred	N	Broj klauza u tekstu			
		AS	Sd	Min.	Max.
prvi	49	12.39	3.46	5.33	20.33
drugi	44	22.32	9.09	9.00	41.33
treći	42	14.90	5.27	6.00	27.33
četvrti	46	25.02	12.43	9.67	80.33
Ukupno	181	18.60	9.77	5.33	80.33

U Tabeli 5 je predstavljena prosečna dužina teksta preko prosečnog broja klauza. Deca u prvom razredu prosečno produkuju malo više od 12 klauza, dok su minimalne vrednosti ovog pokazatelja sintaksičkog razvoja za isti uzrast 5.33, a maksimalne 20.33. U drugom razredu zabeležen je prosek od čak 22 klauze, sa minimumom i maksimumom koji se kreće od 9 do čak 41 klauze. U trećem razredu opet beležimo samo blagi porast u odnosu na prvi razred (skoro 15 klauza u proseku) i veći pad u odnosu na broj klauza u drugom razredu. Granične vrednosti za ovaj uzrast se kreću od 6 do 27 klauza po tekstu. Deca na uzrastu od deset godina imaju prosečno najduže tekstove merene brojem klauza, 25, dok je i ovde raspon od najmanjeg do najvećeg broja izuzetno veliki 9.67 prema čak 80 klauza po tekstu!

Pošto se u Tabeli 3, Tabeli 4 i Tabeli 5 vidi da su aritmetičke sredine (AS) ispitivanih varijabli različite, urađena je jednofaktorska analiza varijanse. Ovim statističkim testom je ispitivana značajnost razlika između aritmetičkih sredina datih varijabli. Njime je (Tabela 6) utvrđeno da su varijanse (stepen raspršenja varijable) poduzoraka (I, II, III i IV razred) heterogene, i da postoji statistički značajna razlika među ispitivanim parametrima u

okviru čitavog uzorka. To znači da, kad je u pitanju dužina teksta izražena brojem reči, brojem komunikativnih rečenica i brojem klauza, postoji statistički značajna razlika na nivou čitavog uzorka, ali se na osnovu njega ne može odrediti postojanje statistički značajne razlike unutar uzorka. Zbog toga je rađen *post hoc test* da bi se utvrdile pomenute značajnosti. *Post hoc* testovi slede u slučajevima kada se ispituju određene razlike kojima se ima smisla dalje baviti nakon inicijalnih rezultata koji imaju statističku značajnost.

Tabela 6- Statistička značajnost datih varijabli (broj reči u tekstu, broj rečenica, broj klauza)

Varijable	df	F	sig
Broj reči u tekstu	3, 177	27.932	.000
Broj komunikativnih rečenica u tekstu	3, 177	18.484	.000
Broj klauza u tekstu	3, 177	24.001	.000

U tu svrhu primenjen je Šefeov test koji na osnovu kontrastiranja aritmetičkih sredina pokazuje između kojih razreda postoji statistički značajna razlika u pogledu dužine teksta izražene brojem reči, brojem komunikativnih rečenica i brojem klauza.

Tabela 7 – Prosečan broj reči u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	57.55	
treći	42	76.00	
drugi	44		105.11
četvrti	46		127.31
Sig.		.190	.077

Na osnovu Šefeovog testa kada se uporedi prosečan broj reči u tekstu, može se zaključiti da statistički značajna razlika postoji između I i II razreda, I i IV kao i između III i II, i između III i IV razreda. Vidimo i to da statistički značajna razlika u dužini teksta izraženoj brojem reči ne postoji između I i III, odnosno između II i IV razreda.

Tabela 8 – Prosečan broj komunikativnih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	7.09	
treći	42	7.49	
drugi	44		11.27
četvrti	46		12.29
Sig.		.975	.715

U Tabeli 8 se na osnovu prikazanih vrednosti može zaključiti da se prosečan broj produkovanih komunikativnih rečenica u tekstu statistički značajno razlikuje između tekstova koje su pisali učenici I i II razreda, I i IV; kao i između tekstova III i II, odnosno III i IV razreda. Statistički značajnih razlika u broju komunikativnih rečenica nema između I i III, kao ni između II i IV razreda ($p > 0.05$).

Tabela 9 – Prosečan broj klauza u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	12.39	
treći	42	14.90	
drugi	44		22.32
četvrti	46		25.02
Sig.		.559	.498

Prema prosečnom broju klauza u tekstu, statistički značajne razlike postoje među decom različitog uzrasta na isti način kao što je to bio slučaj u broju reči i broju komunikativnih rečenica. Između I i III, kao ni između II i IV razreda statistički značajne razlike ne postoje ($p > 0.05$) (Tabela 9).

Razlike u dužini teksta u odnosu na pol ispitanika

Kako se vidi u tabeli 10, duže tekstove na osnovu svih praćenih parametara – broja reči, komunikativnih rečenica i klauza pišu devojčice, na svim ispitivanim uzrastima.

Tabela 10– Prosečan broj reči, komunikativnih rečenica i klauza u tekstu (prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj reči u tekstu	prvi	muški	51.41	13.46	22
		ženski	62.55	19.67	27
		Ukupno	57.55	17.90	49
	drugi	muški	83.17	25.53	22
		ženski	127.07	43.68	22
		Ukupno	105.11	41.75	44
	treći	muški	69.32	22.72	26
		ženski	86.85	30.37	16
		Ukupno	76.00	26.96	42
	četvrti	muški	106.86	33.73	26
		ženski	153.90	75.68	20
		Ukupno	127.31	60.05	46
	Ukupno	muški	78.56	32.21	96
		ženski	105.32	58.27	85
		Ukupno	91.12	48.08	181
Broj komunikativnih rečenica u tekstu	prvi	muški	6.80	1.64	22
		ženski	7.32	1.58	27
		Ukupno	7.09	1.61	49
	drugi	muški	9.20	3.49	22
		ženski	13.35	4.32	22
		Ukupno	11.27	4.41	44
	treći	muški	7.22	2.78	26
		ženski	7.94	2.81	16
		Ukupno	7.49	2.78	42
	četvrti	muški	10.31	3.26	26
		ženski	14.87	8.12	20
		Ukupno	12.30	6.24	46
	Ukupno	muški	8.41	3.20	96
		ženski	10.77	5.73	85
		Ukupno	9.52	4.70	181
Broj klauza u tekstu	prvi	muški	11.07	3.02	22
		ženski	13.46	3.47	27
		Ukupno	12.39	3.46	49
	drugi	muški	17.76	6.37	22
		ženski	26.88	9.22	22
		Ukupno	22.32	9.09	44
	treći	muški	13.77	4.85	26
		ženski	16.75	5.55	16
		Ukupno	14.90	5.27	42
	četvrti	muški	20.96	5.83	26
		ženski	30.30	16.40	20
		Ukupno	25.02	12.43	46
	Ukupno	muški	16.01	6.37	96
		ženski	21.51	11.94	85
		Ukupno	18.60	9.77	181

Rezultati – pokazatelji dužine teksta - nedvosmisleno upućuju na zaključak da devojčice pišu duže tekstove od dečaka. Svakako se ne može prenebregnuti činjenica

imajući u vidu tok usvajanja pisanog izraza i razvoj pisane sintakse da je prosečan broj reči u tekstu kod devojčica u drugom razredu (127.06) značajno veći od prosečnog broja kod dečaka (69.32) i devojčica (85.86) u trećem razredu. Takođe ističemo da je broj reči koje su u proseku pisale devojčice u drugom razredu skoro dvostruko veći od prosečnog broja reči u tekstovima koje su pisali dečaci u trećem razredu. Isto pravilo važi i kada se pogleda broj komunikativnih rečenica. Prosečan broj komunikativnih rečenica u drugom razredu i kod dečaka (9.19) i devojčica (13.34) je značajno veći od proseka u trećem razredu (7.21 za dečake i 7.93 za devojčice). Međutim, prosečan broj komunikativnih rečenica u tekstu za devojčice u drugom razredu (13.34) je veći od prosečnog broja komunikativnih rečenica u tekstovima dečaka u četvrtom razredu (10.30)!

Ako bismo uporedili broj klauza u drugom i trećem razredu dobili bismo donekle istu sliku: broj klauza u tekstovima i dečaka i devojčica je veći u drugom razredu nego u trećem, ali je ta razlika mnogo manja među dečacima (17.75 prema 13.76) nego među devojčicama gde je razlika u korist devojčica od osam godina čak više od 10 klauza po tekstu (26.87 prema 16,75)! Devojčice u drugom razredu imale su sveći broj klauza nego dečaci na uzrastu od deset godina (26,87 prema 20,96) (Tabela 10).

Tabela 11 – Test međugrupnih razlika (broj reči, komunikativnih rečenica, klauza)

	Varijable	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj reči u tekstu	47092.44	35.17	.000	.38
	Broj komunikativnih rečenica u tekstu	333.60	22.19	.000	.28
	Broj klauza u tekstu	1740.26	29.63	.000	.34
pol	Broj reči u tekstu	39434.49	29.45	.000	.14
	Broj komunikativnih rečenica u tekstu	272.76	18.14	.000	.09
	Broj klauza u tekstu	1564.02	26.63	.000	.13

U Tabeli 11 se vidi da postoji vrlo visoka statistički značajna razlika u dužini teksta izraženoj brojem reči, komunikativnih rečenica i brojem klauza među razredima (prema uzrastu) ($p < 0.01$), ali i prema polu takođe ($p < 0.01$). Dakle, veza između kvantitativnih varijabli i pola je prisutna. To znači da ukupan broj reči u tekstu, kao i ukupan broj klauza i

komunikativnih rečenica zavisi od toga kog je uzrasta dete, ali i kog je pola. Na osnovu onoga što smo videli u prethodnoj tabeli (Tabela 10) moglo bi se reći da duže tekstove pišu devojčice, a kraće dečaci.

Diskusija

Najkraći tekstovi sa najmanjim brojem reči su tekstovi sedmogodišnjaka. Takav rezultat je očekivan zbog toga što su oni tek započeli proces formalnog opismenjavanja (savladavanje tehnike čitanja i pisanja) pa još uvek nisu automatizovali rukopis. Tako su problemi oko zaboravljanja kako se neko slovo piše i prisećanja toga okupirali kapacitete kratkotrajne memorije i preopteretili ih. Posledica toga su kratki tekstovi sa malim brojem reči.

U ranoj fazi opismenjavanja, usmerenost na grafomotoričke veštine i rukopis, na slova koja treba na adekvatan način povezati zaokuplja najviše prostora kratkotrajne memorije i ta činjenica u velikoj meri utiče na ostale faze u procesu pisanja (Bourdin & Fayol, 2002). Uvežbavanje oblika slova, pravilno povezivanje pisanih slova kao i brzina pisanja predstavlja najvažnije vežbe u prvom razredu u sticanju automatizma i samopouzdanja. Automatizacija rukopisa će, s druge strane, smanjiti pritisak na radnu memoriju i tako obezbediti više prostora za druge procese i faze u pisanju (Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009).

Pri svakom pokušaju pisanja na zadatu temu ili po slobodnom izboru, kod početnika se mešaju mehanički zahtevi rukopisa sa procesima višeg nivoa koji su uključeni u pisanje teksta. Ukoliko dete piše sporo, ono je okupirano brigom da li će zameniti slova koja se slično pišu, ili će nešto napisati sastavljeno što bi trebalo da se piše odvojeno, pa neće biti u stanju da prati ideje i misli pre nego što ih stavi na papir. Usmeravanje pažnje na rukopis, umesto na sadržaj teksta i planiranje onoga šta će i o čemu pisati, utiče na sadržaj i razumljivost teksta kao i na sintaksičku strukturu. Mogućnost deljenja pažnje (selektivnost)

detetu otežava pretakanje ideja u tekst (Graham & Weintaub, 1996; prema Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009).

Kad piše, dete u početnoj fazi opismenjavanja ima u glavi rečenicu ili deo rečenice koji želi da napiše, ali pre toga mora da se „pozabavi” time da ispravno napiše slova i da vodi računa da rukopis bude čitak i razumljiv onome ko čita. Kad se, potom „vrati” na sadržaj, vrlo je moguće da mu on više nije dostupan, odnosno da je dete, opterećeno problemom rukopisa, zaboravilo „šta je htelo da kaže, tj. napiše” (Berman & Katzenberger, 2004).

Pored toga, postoji više faktora koji mogu uticati na dužinu teksta. Izrazita varijabilnost u dužini tekstova može biti posledica nekoliko združenih činilaca: individualnih razlika, polnih, ali ona može da zavisi i od žanrovske određenosti tekstova. U rezultatima koji se ovde iznose nisu uzete u obzir razlike u dužini teksta koje mogu biti posledica određenog žanra, kao jedna od njegovih karakteristika. U opštim crtama se može reći da ne postoji pravilan i linearan porast dužine teksta kod dece od prvog do četvrtog razreda. Najveće razlike u dužini teksta se uočavaju između sedmogodišnjaka i desetogodišnjaka. Na osnovu očekivanja vezanih za hronološki uzrast (od sedam do deset godina) očekivali bismo da dužina tekstova stabilno i linearno raste (što i jeste slučaj ako pogledamo prosečne vrednosti u prvom i četvrtom razredu), ali se neusklađenost realnih postignuća sa očekivanjima ogleda u tekstovima koje su pisali učenici trećeg razreda. Njihovi tekstovi su bili značajno kraći od očekivanih za uzrast od devet godina. Budući da nema jasnih naznaka u tekstovima devetogodišnjaka koji bi nas odveli do odgovora zašto nisu pisali duže tekstove, smatramo da slabije postignuće u odnosu na mlađi uzrast (drugi razred) leži u nedostatku motivacije. Pošto je istraživanje sprovedeno krajem školske godine, tokom maja i juna 2009. godine i neposredno uoči njihovog odlaska na rekreativnu nastavu, učenicima trećeg razreda je nedostajala u znatnoj meri i koncentracija i motivacija da bi mogli da pruže individualni maksimum u pisanju na zadatu temu. U drugačijim okolnostima vrlo je verovatno da bi ista deca pisala znatno duže sastave.

Skloni smo takođe da objašnjenje za slabije rezultate i neočekivan *pad* uzrasne grupe od 9 godina u odnosu na najmlađu grupu povežemo s promenama misaonih struktura u ovom periodu (konkretne logičke operacije), ili s nekom karakteristikom uzorka koja nije obuhvaćena ovim istraživanjem, pre nego specifičnom krizom sintaksičkog razvoja na ovom uzrastu. Takođe, postojeća nelinearnost u porastu dužine teksta u odnosu na hronološki uzrast mogla bi se posmatrati kao posledica različitog stepena sposobnosti iz čega proističe da su učenici jedne generacije (II razreda) sposobniji od druge (III razred), ili što je verovatnije da su razlike u dužini teksta posledica različitih metodskih postupaka kojima su učenici bili izloženi (prema Moskovljević, 1989). To bi značilo da sposobnost dece u produkovanju tekstova zavisi u velikoj meri od pristupa onoga ko decu obučava pisanju, ko ih uči da pišu s različitim ciljem, o različitim temama, za različitu publiku tj. od učitelja: dok jedni insistiraju na sažetom i kratkom pisanju, drugi od dece očekuju da pišu duge i razlivene rečenice i takve tekstove bolje vrednuju i ocenjuju višom ocenom. Ovome ide u prilog i hipoteza da učitelji imaju velikog uticaja na dužinu rečenica a posredno i na dužinu teksta. U istraživanju koje je sprovedeno 2002. godine zastupa se teza da deca čiji roditelji i učitelji češće koriste konstrukcije sa zavisnim klauzama češće ih i sama produkuju (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002). Ipak, na osnovu materijala koji imamo, nijedno od ovde iznetih tumačenja ne može se prihvatiti kao jedino moguće.

4.1.2. Uzasne razlike u tipovima sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija

Pošto je jedan od glavnih ciljeva ove teze da se utvrde razlike u sintaksičkoj strukturi tekstova dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, sledeći korak u analizi se odnosio na tipove rečenica koje su deca produkovala u svojim tekstovima. U Tabeli 12 je predstavljen prosečan broj svih tipova rečenica u tekstovima učenika od sedam do deset godina.

Tabela 12 – Prosečan broj svih tipova rečenica u tekstu po razredima

	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj jezgrenih rečenica po tekstu	prvi	49	.38	.48	.00	2.33
	drugi	44	.54	.57	.00	2.33
	treći	42	.18	.38	.00	1.67
	četvrti	46	.27	.56	.00	3.33
	Ukupno	181	.35	.52	.00	3.33
Broj proširenih rečenica po tekstu	prvi	49	3.01	1.37	1.00	6.67
	drugi	44	3.87	1.84	.67	8.33
	treći	42	2.76	1.60	.00	7.33
	četvrti	46	4.13	2.75	.67	15.00
	Ukupno	181	3.44	2.02	.00	15.00
Broj naporednosloženih rečenica po tekstu	prvi	49	1.39	.81	.00	3.00
	drugi	44	2.27	1.40	.00	6.33
	treći	42	1.40	.83	.00	3.33
	četvrti	46	2.17	1.12	.00	4.67
	Ukupno	181	1.80	1.13	.00	6.33
Broj zavisnosloženih rečenica po tekstu	prvi	49	1.16	.76	.00	3.00
	drugi	44	2.29	1.35	.00	6.67
	treći	42	1.67	.92	.33	4.33
	četvrti	46	3.01	2.02	.67	13.33
	Ukupno	181	2.02	1.52	.00	13.33
Broj višestruko složenih rečenica po tekstu	prvi	49	.65	.58	.00	2.00
	drugi	44	1.58	.93	.00	3.67
	treći	42	1.04	.57	.00	2.67
	četvrti	46	2.06	1.58	.00	7.00
	Ukupno	181	1.33	1.14	.00	7.00
Broj negramatičnih rečenica po tekstu	prvi	49	.43	.46	.00	2.00
	drugi	44	.54	.74	.00	3.33
	treći	42	.36	.51	.00	2.00
	četvrti	46	.55	.71	.00	3.33
	Ukupno	181	.47	.62	.00	3.33
Broj besmislenih rečenica po tekstu	prvi	49	.04	.15	.00	.67
	drugi	44	.11	.29	.00	1.33
	treći	42	.04	.11	.00	.33
	četvrti	46	.05	.14	.00	.67
	Ukupno	181	.06	.19	.00	1.33
Broj nepotpunih rečenica po tekstu	prvi	49	.03	.09	.00	.33
	drugi	44	.08	.19	.00	.67
	treći	42	.03	.12	.00	.67
	četvrti	46	.03	.09	.00	.33
	Ukupno	181	.04	.13	.00	.67

Nakon analize osnovnih kvantitativnih parametra koja se odnosila na dužinu teksta, akcenat je stavljen na vrste sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija, odnosno na to na koji su način raspoređene u tekstovima i da li se sintaksička struktura tekstova menja i usložnjava sa uzrastom dece. Distribucija na nivou teksta i učestalost upotrebe pojedinih vrsta rečenica trebalo bi, u skladu sa našim očekivanjima, da pokaže da deca na starijem uzrastu pišu veći broj konstrukcija koje se mogu, u sintaksičkom smislu, okarakterisati kao složene i kompleksne. Ukoliko se čini da među nekim uzrasnim grupama nema razlike, to ne znači da nema ni promena, već nam sugerše da promene tražimo u okviru drugih pokazatelja (Hunt, 1970).

U prvom razredu je prosečno produkovano 0,38 jezgrenih rečenica u tekstu, sa rasponom varijacija od 0 do 2,33. Proširenih je bilo prosečno 3 po zadatku, dok su minimalne i maksimalne vrednosti bile 1 odnosno 6,67. Složene rečenice su se takođe javile u korpusu tekstova I razreda. Naporedno složenih je u proseku bilo manje od jedne – 0,81, s rasponom varijacija od 0 do 3. Zavisno složenih i višestruko složenih je bilo prosečno 1,16 odnosno 0,58 sa minimalnim vrednostima 0 za oba tipa rečenica do najviše 3 zavisno složene, odnosno 2 višestruko složene rečenice po tekstu. Negramatičnih je bilo 0,43 (min 0 – max 2), besmislenih 0,15 (od 0 do 0,67), dok je nepotpunih bilo u proseku 0,27 sa rasponom varijacija od 0 do 0,33 u proseku u tekstu.

Tekstovi učenika drugog razreda su, prema rečeničnim tipovima izgledali ovako: jezgrenih rečenica je bilo 0,54 (0-2,33), proširenih 3,87 sa najmanje 0,67 do najviše 8,33. Naporedno složenih je u proseku bilo 2,27, ali su se u potkorpusu tekstova drugog razreda takođe javili slučajevi u kojima nije zabeležena nijedna naporedno složena rečenica do onih u kojima je bilo 6,33 takvih konstrukcija. Što se tiče zavisno složenih rečenica, prosečno ih je bilo u drugom razredu 2,29; i ovde je bilo zadataka u kojima one nisu registrovane, do čak maksimalnih 6,67 po zadatku. Višestruko složene su se javile u proseku 1,58 po tekstu (zabeležen raspon 0 – 3,67), dok je negramatičnih, besmislenih i nepotpunih u proseku bilo po 0,54; 0,11 i 0,67. Sva tri tipa rečenica varirala su od nepostojanja tih rečenica u tekstu do najviše 3,33, 1,33 odnosno 0,67 po tekstu.

Pisani zadaci učenika trećeg razreda su u proseku sadržali 0,18 jezgrenih (0 – 1,67), 2,76 proširenih rečenica (0 - 7,33), kao i 1,39 naporedno složenih (0 – 3,33), 1,67 zavisno

složenih (0,33 – 4,33) i 1,04 višestruko složenih rečenica koje su imale polje varijacija od 0 do 2,67. Negramatičnih rečenica je zabeleženo 0,36 u proseku sa najnižim i najvišim vrednostima od 0 do 2; besmislenih je prosečno bilo 0,04 varirajući od 0 do 0,33, dok se nepotpunih rečenica javilo prosečno 0,32 (0 – 0,67).

Korpus tekstova učenika četvrtog razreda je izgledao ovako: prosečno je u zadatku bilo 0,27 jezgrenih rečenica (0 – 3,33); proširenih 4,13 sa najmanje 0,67 do čak 15 koliko je najviše zabeleženo. Konstrukcija sa naporednim rečenicama je bilo u proseku 2,17 (0-4,67), zavisno složenih 3,01 (od 0,67 do maksimalnih čak 13, 33) i višestruko složenih 2,05 sa varijacijama od 0 do 7. Negramatične rečenice su se javile 0,55 u proseku (0-3,33); besmislene 0,51 prosečno, od nijedne do najviše 0,67; nepotpunih je bilo 0, 29 (0-0,33).

Značajno je uočiti da maksimum u broju naporedno složenih rečenica u prvom razredu prevazilazi prosečan broj ovih rečenica na najstarijem uzrastu, dok tekst prvog razreda u kojem ima najviše konstrukcija sa zavisnim klauzama ne prelazi prosek koji je zabeležen na najstarijem ispitivanom uzrastu.

Tabela 13 – Statistička značajnost ispitivanih varijabli (tipovi rečenica)

Varijable	df	F	Sig.
Broj jezgrenih rečenica u tekstu	3, 177	1.011	.009
Broj proširenih rečenica u tekstu	3, 177	19.537	.002
Prosečan broj naporednosloženih rečenica u tekstu	3, 177	10.471	.000
Broj zavisnosloženih rečenica u tekstu	3, 177	29.953	.000
Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	3, 177	17.731	.000
Broj negramatičnih rečenica u tekstu	3, 177	.390	.383
Broj besmislenih rečenica u tekstu	3, 177	.055	.194
Broj nepotpunih rečenica u tekstu	3, 177	.033	.129

Pošto se u Tabeli 12 vidi da su aritmetičke sredine (AS) ispitivanih varijabli različite, urađena je jednofaktorska analiza varijanse. Ovim statističkim testom je ispitivana značajnost razlika između aritmetičkih sredina datih varijabli. Njime je (Tabela 13) utvrđeno da su varijanse (stepen raspršenja varijable) poduzorka (I, II, III i IV razred) heterogene, i da postoji statistički značajna razlika među ispitivanim parametrima u okviru čitavog uzorka. To znači da postoji statistički značajna razlika u prosečnom broju

produkovanih tipova rečenica u čitavom korpusu, ali se statistička značajnost ne javlja kod svih tipova rečenica koje su se javile u korpusu. Statistički značajna razlika je utvrđena kod četiri tipa rečenica: proširenih, naporedno složenih, zavisno složenih i višestruko složenih rečenica. I ovde je rađen *post hoc test* da bi se naknadno odredilo između kojih uzrasnih grupa postoji statistički značajna razlika u proizvodnji određenih sintaksičkih struktura.

Naknadno je Šefeovim testom utvrđena statistička značajnost unutar uzorka tj. između uzrasnih grupa. Budući da su se neki tipovi rečenica javili samo sporadično na svim uzrastima, da su njihove registrovane produkcije u čitavom korpusu za obradu na nivou incidenta, i pošto među njima nisu utvrđene statistički značajne razlike u tekstovima koje su pisala deca različitog uzrasta, oni će biti isključeni iz dalje analize. Dakle, negramatične, besmislene i nepotpune rečenice se neće dalje analizirati. Jezgrene rečenice će biti date zbog toga što postoji statistički značajna razlika u njihovoj distribuciji u odnosu na uzrast, dok će proširene rečenice biti obrađene zbog toga što one zauzimaju značajan udeo u ukupnom broju rečenica u tekstovima dece svih uzrasta. Dublja analiza će biti prezentovana za naporedno složene, zavisno složene i višestruko složene rečenice zbog toga što uključuju dve ili više klauza (nezavisnih i/ili zavisnih) te spadaju u kategoriju kompleksnih struktura, složenih rečenica. S tim u skladu, ovde će biti izneti rezultati statističke značajnosti samo za tipove rečenica kod kojih je ona naknadnom analizom utvrđena.

Tabela 14 - Prosečan broj jezgrenih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	42	.18	
četvrti	46	.27	.27
prvi	49	.38	.38
drugi	44		.54
Sig.		.325	.111

Kako se vidi u datoj tabeli (Tabela 14) statistički značajne razlike u produkciji jezgrenih rečenica postoje između tekstova drugog i trećeg razreda.

Kako nam pokazuje Tabela 15, statistički značajna razlika u prosečnom broju proširenih rečenica postoji jedino između tekstova koje su pisali devetogodišnjaci i

desetogodišnjaci. Razlike među ostalim uzrasnim grupama nisu tolike da bismo za njih mogli reći da imaju statističku značajnost.

Tabela 15 - Prosečan broj proširenih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	42	2.76	
četvrti	49	3.01	3.01
prvi	44	3.87	3.87
drugi	46		4.13
Sig.		.069	.063

Kad se pogleda prosečan broj naporedno složenih rečenica koje su se javile u potkorpusima tekstova koje su pisala deca od sedam do deset godina (Tabela 16), njihova produkcija se statistički značajno razlikuje između učenika I i IV razreda, I i II, kao i između učenika III i IV razreda, ali i III i II razreda. Razlike nemaju statističku značajnost među učenicima I i III, kao i među učenicima II i IV razreda.

Tabela 16 – Prosečan broj naporedno složenih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	49	1.39	
četvrti	42	1.40	
prvi	46		2.17
drugi	44		2.27
Sig.		1.000	.978

Prosečan broj zavisno složenih rečenica (Tabela 17) u tekstovima od kojih se sastoji korpus nad kojim je vršena analiza, statistički se najviše značajno razlikuje između I i II razreda i I i IV razreda, a nešto manje između III i IV, dok među ostalim uzrasnim grupama razlika nema statističku značajnost.

Tabela 17 – Prosečan broj zavisnosloženih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
prvi	49	1.16		
treći	42	1.67	1.67	
drugi	44		2.29	2.29
četvrti	46			3.01
Sig.		.377	.196	.094

Tabela 18 nam pokazuje da se produkcija višestruko složenih rečenica statistički značajno ne razlikuje između I i III; II i III i između II i IV razreda, što znači da su razlike značajne između I i II; I i IV; i između III i IV, kao i kad je produkcija i upotreba zavisno složenih rečenica u pitanju.

Tabela 18 – Prosečan broj višestruko složenih rečenica u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
prvi	49	.65		
treći	42	1.04	1.04	
drugi	44		1.58	1.58
četvrti	46			2.06
Sig.		.347	.091	.175

4.1.3. Razlike u učestalosti javljanja pojedinih tipova sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija

Na osnovu rezultata iznetih u prethodnim tabelama preko kojih se moglo pratiti koliko se puta određena konstrukcija u proseku javila u tekstu, sačinjena je tabela učestalosti javljanja ispitivanih rečeničnih tipova. U njoj je predstavljena procentualna zastupljenost određenog tipa rečenice u odnosu na ukupan broj rečenica u tekstu. To je urađeno za decu iz svake uzrasne grupe čime se dobila opšta struktura pisanog diskursa dece od sedam do deset godina. Predstavljanje u procentima je omogućilo da se sagledaju opšte sintaksičke karakteristike tekstova dece od sedam do deset godina, kao što je omogućilo i da se sagledaju razlike u sintaksičkoj strukturi pisanog diskursa dece u prvom, drugom, trećem i četvrtom razredu.

Tabela 19 - Učestalost javljanja rečenica po razredima u procentima

Razred	Jezgrene rečenice	Proširene rečenice	Napsl. rečenice	Zavsl. rečenice	Višsl. rečenice	Negram. rečenice	Besmisl. rečenice	Nepotpune rečenice
I	5,37%	42,42%	19,58%	16,41%	9,21%	6,05%	0,58%	0,38%
II	4,77%	34,34%	20,16%	20,30%	14,05%	4,84%	1,01%	0,74%
III	2,44%	36,86%	18,64%	22,25%	13,88%	4,77%	0,53%	0,42%
IV	2,24%	33,61%	17,69%	24,53%	16,75%	4,48%	0,41%	0,24%

Kako se može videti u Tabeli 19, u tekstovima dece prvog razreda najfrekventnije su proširene rečenice koje sa 42,42% zauzimaju značajan deo ukupnog broja rečenica. Za njima slede složene rečenice od kojih su naporedno složene najčešće sa 19,58% i zavisno složene koje su se javile sa 16,41%. Od ukupnog broja složenih rečenica najređe su registrovane višestruko složene – 9,21%. Ostali tipovi su se rasporedili na sledeći način: negramatičnih je bilo 6,05 %, jezgrenih 5, 37%, dok je na besmislene i nepotpune otišlo svega 0,58, odnosno 0,38%.

Učenici drugog razreda su takođe najviše produkovali proširenih rečenica (34,34%). Posle proširenih, najfrekventnije su složene među kojima ima nešto više zavisno složenih (20,30%) u odnosu na naporedno složene (20,16%) i najmanje je u okviru složenih produkovano višestruko složenih (14, 05 %). Preostale vrste komunikativnih rečenica su se

javile prema sledećem poretku: negramatične sa skoro 5 procenata (4,84%), jezgrene sa 4,77%, dok je 1,01 % otpao na besmislene i svega 0,74% na eliptične rečenice.

Na uzrastu od devet godina, kao i u nižim razredima, najčešće su registrovane proširene rečenice kojih je na navedenom uzrastu bilo 36,86%; dok su se složene rečenice raspodelile na sledeći način: zavisno složene su bile zastupljene sa 22,25%, naporedno složene sa 18,64%, a višestruko složene su učestvovala u distribuciji sa 13,88%. Nešto ispod pet procenata su se javile negramatične (4,77%) i jezgrene sa 2,44%. Najređe su se formirale besmislene i eliptične rečenice sa ukupnim udelom od 0,53%, odnosno 0,42%.

U četvrtom razredu nastavlja se isti trend u distribuciji komunikativnih rečenica sa bitnom razlikom što se na najstarijem uzrastu u okviru ispitivanog povećava procenat zavisno složenih i višestruko složenih rečenica (o čemu će biti više reči kasnije u tumačenju dobijenih rezultata). Dakle, i ovde proširene rečenice imaju najfrekventniju upotrebu (33,61%), a na drugom mestu su rečenice sa zavisnim klauzama (24,53%), na trećem sa nezavisnim klauzama (17,69%), a na četvrtom mestu su rečenice sa jednom i/ili više zavisnih i nezavisnih klauza (16,75%). U donjem delu tabele se nalaze negramatične sa 4,48%, jezgrene sa 2,24%, a na samom začelju su besmislene sa 0,41% i nepotpune sa 0,24%.

U radu koji smo već navodili (Moskvljević, 1989), učenici dve uzastopne generacije četvrtog razreda su produkovali 32%, odnosno 26% prostih rečenica; 19% odnosno 23% naporedno složenih rečenica; 26% odnosno 24% zavisno složenih rečenica i 23% odnosno 27% rečenica u kojima se javlja i zavisni i naporedni odnos (Moskvljević, 1989). Kako se vidi iz prezentovanih nalaza, oni u velikoj meri koreliraju sa rezultatima u našoj studiji. Izvesno odstupanje u broju višestruko složenih rečenica bi moglo da se okarakteriše kao postupnost u usvajanju struktura sa naporednim i zavisnim klauzama te da su deca u našem istraživanju produkovala manje višestruko složenih rečenica jer su u pokušajima da ih napišu kako valja pravila više besmislenih i negramatičnih produkcija.

Prema istraživanju koje je sproveo Hant (Hunt, 1965), broj konstrukcija sa nezavisnim klauzama opada sa uzrastom. Što se deca duže školuju, njihovi tekstovi postaju siromašniji u koordiniranim strukturama. Naša analiza je pokazala da broj pomenutih konstrukcija postepeno opada, osim što je u drugom razredu zabeležen blagi porast u

odnosu na tekstove učenika prvog razreda. Ovakav rezultat se može tumačiti kao posledica različitih žanrova odnosno, može spadati u razliku između deskriptivnog i argumentativnog tipa teksta. Pošto su deca u drugom razredu pisala po jedan deskriptivni tekst, a učenici trećeg i četvrtog razreda argumentativni umesto deskripcije, moguće je da su mlađa deca za opise omiljene igračke koristila više konstrukcija sa koordinacijom, tj. više predikata koje su povezivala nekim od naporednih odnosa, uglavnom sastavnim.

Razlike prema polu u tipovima sintaksičkih (rečeničnih) konstrukcija

Da li postoje razlike u rasporedu tipova rečenica u tekstovima koje su pisale devojčice i dečaci, videćemo u Tabeli 20.

Tabela 20– Prosečan broj različitih tipova rečenica u tekstu (prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj jezgrenih rečenica u tekstu	prvi	muški	.39	.52	22
		ženski	.37	.45	27
		Ukupno	.38	.476	49
	drugi	muški	.35	.46	22
		ženski	.73	.61	22
		Ukupno	.54	.57	44
	treći	muški	.24	.45	26
		ženski	.08	.19	16
		Ukupno	.18	.38	42
	četvrti	muški	.14	.23	26
		ženski	.45	.79	20
		Ukupno	.27	.56	46
	Ukupno	muški	.27	.43	96
		ženski	.43	.59	85
		Ukupno	.35	.52	181
Broj proširenih rečenica u tekstu	prvi	muški	3.07	1.41	22
		ženski	2.95	1.35	27
		Ukupno	3.01	1.37	49
	drugi	muški	3.48	1.75	22
		ženski	4.26	1.88	22
		Ukupno	3.87	1.84	44
	treći	muški	2.81	1.55	26
		ženski	2.69	1.71	16
		Ukupno	2.76	1.60	42
	četvrti	muški	3.46	2.09	26
		ženski	5.00	3.27	20
		Ukupno	4.13	2.75	46
	Ukupno	muški	3.20	1.73	96
		ženski	3.72	2.29	85
		Ukupno	3.44	2.02	181

nastavak Tabele 20

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	prvi	muški	1.30	.78	22
		ženski	1.46	.83	27
		Ukupno	1.39	.81	49
	drugi	muški	1.62	.74	22
		ženski	2.92	1.60	22
		Ukupno	2.27	1.40	44
	treći	muški	1.20	.79	26
		ženski	1.71	.83	16
		Ukupno	1.40	.83	42
	četvrti	muški	2.10	1.17	26
		ženski	2.27	1.07	20
		Ukupno	2.17	1.12	46
	Ukupno	muški	1.57	.95	96
		ženski	2.07	1.26	85
		Ukupno	1.80	1.13	181
Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	prvi	muški	1.01	.63	22
		ženski	1.28	.84	27
		Ukupno	1.16	.76	49
	drugi	muški	1.91	1.15	22
		ženski	2.67	1.46	22
		Ukupno	2.29	1.35	44
	treći	muški	1.52	.88	26
		ženski	1.89	.96	16
		Ukupno	1.67	.92	42
	četvrti	muški	2.42	1.03	26
		ženski	3.78	2.68	20
		Ukupno	3.01	2.02	46
	Ukupno	muški	1.74	1.06	96
		ženski	2.34	1.86	85
		Ukupno	2.02	1.52	181
Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	prvi	muški	.44	.50	22
		ženski	.83	.60	27
		Ukupno	.65	.58	49
	drugi	muški	1.23	.79	22
		ženski	1.94	.94	22
		Ukupno	1.58	.93	44
	treći	muški	1.00	.56	26
		ženski	1.10	.58	16
		Ukupno	1.04	.57	42
	četvrti	muški	1.55	.92	26
		ženski	2.72	2.00	20
		Ukupno	2.06	1.58	46
	Ukupno	muški	1.07	.81	96
		ženski	1.61	1.36	85
		Ukupno	1.33	1.14	181

U Tabeli 20 je predstavljen prosečanbroj različitih tipova rečenica koje su proizvela deca uzrasta od sedam do deset godina uzimajući u obzir razliku u polu, tj. da li su ih pisale devojčice ili dečaci. S obzirom na to da je analiza Levenovim testom (Tabela

21) pokazala da postoji nehomogenost varijanse (tj. da AS nisu jednake) urađene su dodatne analize da bi se videlo koji faktori utiču na distribuciju rečenica u pisanom izrazu dece od sedam do deset godina (uzrast, pol, ili interakcija oba činioca).

Pošto smo u analizi tipova rečenica u odnosu na uzrast dece videli da se broj jezgrenih rečenica smanjuje kako deca rastu, ovde u odnosu na pol vidimo da se njihov broj neravnomerno smanjuje kod devojčica i dečaka. U drugom razredu njihov broj se kod dečaka smanjuje u odnosu na prvi, dok je kod devojčica porastao. Kod devojčica se opet njihov broj povećava u trećem, pa opada u četvrtom razredu. Dakle, za produkciju jezgrenih rečenica kod devojčica možemo da kažemo da postoje znatne oscilacije i da njihov broj naizmenično raste i opada od prvog do četvrtog razreda. Kod dečaka, međutim postoji stabilno opadanje njihovog broja do desete godine.

Produkcija proširenih rečenica u tekstovima koje su pisali dečaci je uglavnom stabilna (oko 3 takve konstrukcije po tekstu). Najmanje su ih produkovali u trećem razredu (2.8), a najviše u drugom i četvrtom (4,6). Devojčice su najviše proširenih rečenica produkovale u četvrtom razredu. Uočili smo da je najveći rast broja proširenih rečenica zabeležen između trećeg i četvrtog razreda; gotovo da se u tom periodu njihov broj kod devojčica udvostručio (od 2.68 do čak 5.00 u tekstu).

Naporedno složene rečenice, kako smo videli, spadaju prema broju klauza u složene konstrukcije, ali ne podrazumevaju viši stepen sintaksičke zrelosti jer je ovakav tip ređanja, tj. nagomilavanja predikatskih rečenica omiljen kod dece koja su tek počela da pišu. One u stvari predstavljaju most između jezgrenih i proširenih rečenica sa jedne strane i zavisno i višestruko složenih rečenica sa druge strane, kada se dečja pisana sintaksa, produkujući ove poslednje približava sintaksi odraslog govornika. Devojčice su na svakom uzrastu produkovale veći broj naporednih konstrukcija od dečaka, ali najmanji porast ovog tipa rečenica postoji između trećeg i četvrtog razreda, dok je kod dečaka na tom uzrastu primećen veći rast broja naporedno složenih rečenica. Skoro za jednu celu rečenicu se povećao broj kod dečaka na prelasku iz trećeg u četvrti razred, dok je kod devojčica za polovinu veći.

I kod dečaka i kod devojčica od sedme do desete godine najviše se povećao broj zavisno složenih rečenica. Ipak, treba napomenuti da je napredak u formiranju rečenica sa zavisnim klauzama mnogo značajniji i veći kod devojčica (sa sedam godina, devojčice su u proseku produkovale 1.28 ovih konstrukcija u tekstu, dok su sa deset godina formirale 3.78 rečenica sa zavisnom klauzom). Kod dečaka je napredak vidan i uočljiv, ali je znatno manji kad se uporedi sa rastom kod devojčica. Dečaci su u prvom razredu pisali 1.01 zavisno složenih rečenica u tekstu, a u četvrtom 2,42. Sa sintaksičkog aspekta, može se reći da sintaksički razvoj teče brže kod devojčica, odnosno da su one na ranijem uzrastu spremne za produkciju većeg broja sintaksičkih konstrukcija (ranije postaju sintaksički zrele) koje u pravom smislu odslikavaju sintaksičku zrelost, tj. koje su sintaksički i kognitivno zahtevnije. Međutim, da li je to zaista tako, uverićemo se kada pogledamo analizu vrsta zavisnih klauza koje se javljaju u okviru zavisno složenih rečenica.

Formiranje i upotreba višestruko složenih rečenica u pisanim sastavima takođe potvrđuje veću spremnost na pisano izražavanje devojčica na svakom ispitivanom uzrastu. Kako vidimo u Tabeli 20, na uzrastu od sedam godina, devojčice su skoro dvaput više produkovale višestruko složenih rečenica od dečaka (0.43 prema 0.82). Raskorak između dečaka i devojčica u upotrebi ovog tipa rečenica se smanjuje tokom drugog i trećeg razreda (u trećem su se gotovo izjednačili po broju ovih rečenica u tekstu (1 za dečake prema 1,1 za devojčice), da bi sa deset godina ta razlika ponovo bila veća i u korist devojčica (1.55 dečaci u četvrtom razredu prema 2.71 za devojčice).

Tabela 21–Levenov test (tipovi rečenica)

	F	df1	df2	Sig.
Broj jezgrenih rečenica u tekstu	2.453	7	173	.020
Broj proširenih rečenica u tekstu	2.419	7	173	.022
Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	3.649	7	173	.001
Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	4.112	7	173	.000
Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	11.764	7	173	.000

U Tabeli 21 koja predstavlja Levenov test vidi se da za odabrane parametre postoji statistički značajan razlika. Levenov test je pokazao da aritmetičke sredine nisu jednake te da je time oborena nulta hipoteza i da je moguće raditi dalje analize.

Kako se vidi, najveća statistički značajna razlika je u broju zavisno i višestruko složenih rečenica ($p < 0.01$), a nešto manja za naporedno složene, proširene i jezgrene rečenice ($p < 0.05$).

Tabela 22 – Test međugrupnih razlika (tipovi rečenica)

		Mean square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj jezgrenih rečenica u tekstu	1.039	4.265	.006	.069
	Broj proširenih rečenica u tekstu	21.346	5.717	.001	.090
	Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	9.882	9.597	.000	.143
	Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	32.172	18.831	.000	.246
	Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	19.536	21.581	.000	.272
pol	Broj jezgrenih rečenica u tekstu	.700	2.874	.092	.016
	Broj proširenih rečenica u tekstu	11.763	3.150	.078	.018
	Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	12.435	12.077	.001	.065
	Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	20.947	12.260	.001	.066
	Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	15.474	17.094	.000	.090
razred * pol	Broj jezgrenih rečenica u tekstu	.721	2.961	.034	.049
	Broj proširenih rečenica u tekstu	7.178	1.922	.128	.032
	Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	3.268	3.174	.026	.052
	Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	2.764	1.618	.187	.027
	Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	2.244	2.479	.063	.041

U Tabeli 22 koja se nalazi iznad vidi se da pol ima uticaja na produkciju svih složenih rečenica. Ako to uporedimo sa tabelom u kojoj su predstavljeni deskriptivni podaci (Tabela 20), može se zaključiti da uglavnom više složenih rečenica na svim uzrastima pišu devojčice kao što pišu i duže tekstove od dečaka, takođe na svim uzrastima. Dečaci i devojčice se međusobno ne razlikuju po produkciji jezgrenih i proširenih rečenica, odnosno ne postoji statistički značajna razlika u njihovom prosečnom broju u tekstovima. Kombinovani uticaj pola i uzrasta, odnosno interakcija ovih faktora daje rezultate koji su statistički značajni samo za jezgrene i naporedno složene rečenice, što znači da broj zavisno složenih kao i višestruko složenih rečenica, tj. svih konstrukcija u kojima mogu da se javе zavisne klauze a koje su relevantne za procenu stepena sintaksičke zrelosti ne zavisi od toga kog je pola dete na određenom uzrastu. Drugim rečima, kako se vidi u prvom delu tabele i

na osnovu rezultata koje smo dobili u kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi prema uzrastu, distribucija i frekvencija rečenica po tipu i složenosti u tekstu zavisi od hronološkog uzrasta na kom je dete. Na osnovu onoga što vidimo u drugom delu Tabele 22 može se reći da na nivou čitavog uzorka postoji uticaj pola na produkciju složenih rečenica, ali i da tip i raspored rečenica u tekstu koje su relevantne za procenu stepena sintaksičke zrelosti ne zavisi od toga kog je pola dete u nekom razredu.

Diskusija

Počevši od Hanta pa do danas, niko nije na zadovoljavajući način definisao iz čega se u stvari sastoji pisana sposobnost odraslih govornika, kao ni to koji nivo kompetencije se očekuje da dostignu mlade osobe po okončanju srednje škole. Uprkos sve većem broju istraživanja na polju korpusne lingvistike, postoji relativno slabo sistemsko ispitivanje jezičkih karakteristika u pisanom diskursu dece, i nema previše pokušaja da se opiše razvoj ove jezičke sposobnosti (Myhill, 2008). Štaviše, još uvek postoje različita mišljenja o parametrima koje je Hant smatrao pouzdanim pokazateljima sintaksičke zrelosti. Ono što je evidentno jeste da deca u starijim razredima pišu više sintaksičkih konstrukcija u kojima se javljaju jedna ili više subordiniranih klauza. Naši rezultati potkrepljuju iznetu tezu. U prvom razredu četvrtina ukupnog broja rečenica sadrži bar jednu zavisnu klauzu, da bi se taj procenat u drugom i trećem razredu popeo na trećinu i čak više od trećine, a u četvrtom na preko 40%. Kako navodi Hant, dužina komunikativne rečenice raste zbog uključivanja zavisne klauze u upravnu rečenicu odnosno primarni i sekundarni konstituenti rečenice se sve češće i sve više izražavaju zavisnim klauzama, što za sobom povlači smanjenje broja naprednih konstrukcija (Hunt, 1965). Na koje sve načine dete na mlađem školskom uzrastu može da produži pisanu rečenicu? Pretpostavlja se da na pomenutu sposobnost ima uticaja i kognitivni nivo na kome je dete. Produžavanje rečenice se ne odnosi samo na prosto nizanje i dodavanje reči unutar nje da bi time učenici nižih razreda postigli da im po dužini (tj. po broju reči) rečenica liči na rečenicu odraslog govornika (Faigley, 1980).

Deca produžavaju rečenice na dva načina: ili produkuju veći broj zavisnih klauza ili produkuju klauze koje su duže, sa više reči. Starija deca su sklona da pišu duže rečenice tako što dodaju neobavezne elemente u glavnu rečenicu; neki od njih su klauze (vremenske, uzročne), a neke nisu (priloške odredbe za mesto ili način koje se najčešće izražavaju pojedinim rečima ili sintagmom). Veći broj predikatskih konstrukcija i neklauza vodi produžavanju komunikativne rečenice. Dok su manja, deca konstruišu više kraćih predikatskih rečenica, a kako rastu povećavaju broj reči u klauzi. Naviku da gomilaju klauze deca relativno brzo prevaziđu tako da se sam broj klauza uglavnom smanjuje sa polaskom u više razrede osnovne škole (Hunt, 1965, 1970). Perera (1984) smatra da kako deca rastu konstruišu sve više zavisnih klauza i počinju da upotrebljavaju raznovrsnije klauzalne strukture. Osim toga, što se duže školuju, napreduju sve više u savladavanju pasivnih rečenica i rečenica sa složenim formama predikata, a aktivne konstrukcije postepeno ostavljaju po strani (Perera, 1984, prema Myhill, 2008).

Kad dete jednom otkrije sposobnost da piše duže rečenice, može da je uopšti do nivoa koji je iznad rečenice, čak do nivoa teksta u celini: kao što dodaje delove u rečenici, tako je u stanju da preuređuje, dodaje i briše čak čitave rečenice i paragrafe da bi se ispunio cilj koji tekst treba da ostvari. Jedino ona deca koja imaju problema sa učenjem ili koja imaju problema sa jezičkim razvojem i koja ne ovladaju sintaksičkim operacijama i transformacijama ne postanu svesna njihovog značaja koje takvi procesi imaju za komunikativno dejstvo jednog teksta (Faigley, 1980).

Pojedini autori izjednačavaju *sintaksičku zrelost* (sposobnost da se produkuju i razumeju sintaksički složene i kompleksne konstrukcije) sa *sintaksičkom fluentnošću* (raznovrsnost rečeničnih tipova koji se javljaju u tekstu) (Mellon, 1969; prema Faigley, 1980).

Fluentnost u pisanju se isključivo postiže rečeničnom strukturom koja varira na različite načine (Faigley, 1980). Fluentnost je u ovom slučaju predstavljena variranjem broja reči i klauza u komunikativnim rečenicama. Da bi se napisao dobar, kvalitetan tekst, neophodno je obezbediti njegovu fluentnost. Smenjivanje dugih i kratkih rečenice, prostih i složenih, ne samo da je poželjno, nego se i očekuje na osnovnoškolskom uzrastu.

Kako se sintaksički razvoj nastavlja tokom školovanja, očekuje se da se broj negramatičnih produkcija smanjuje sa uzrastom. Međutim, rezultati našeg istraživanja pokazuju da se najviše negramatičnih produkcija prosečno javilo u tekstovima učenika drugog i četvrtog razreda, nešto manje u prvom razredu, a najmanji broj su produkovala deca u trećem razredu. Jedno od tumačenja koje bi moglo da objasni ovakav poredak jeste činjenica da su najkraće tekstove pisali učenici upravo u prvom i trećem razredu pa je samim tim postojala i manja mogućnost da se pojavi veći broj negramatičnih rečenica. S druge strane, tekstovi koje su pisala deca od osam i deset godina ne samo da su prosečno duži nego su i značajno duži, pa dete ima i više šanse da pogreši u odabiru lekseme, morfosintaksičkog oblika ili, što je bio čest slučaj, da izostavi neku od pomoćnih reči (kopule, proklitike, enklitike).

Jedan od važnih momenata u kasnijem sintaksičkom razvoju predstavlja i povećanje produkcije zavisno složenih rečenica u pisanim sastavima. Budući da smo videli da se dužina tekstova kod dece mlađeg školskog uzrasta menja u smislu da starija deca pišu duže tekstove od mlađe, tako se menja i struktura njihovih tekstova, tj. distribucija upotrebljenih sintaksičkih konstrukcija. Ako se dostignuti nivo jezičkog razvoja u jednom periodu posmatra kao samo *jedan nivo u kontinuumu* (Hunt, 1965), onda bi se za decu na ispitivanom uzrastu moglo reći da ona sve više napreduju prema sintaksičkoj zrelosti produkujući sve veći broj rečenica koje u sebi sadrže jednu ili više subordiniranih klauza – zavisno složene i višestruko složene rečenice (Tabela 19), dok se broj jezgrenih, proširenih i napredno složenih konstrukcija smanjuje sa hronološkim uzrastom dece. Kako navodi La Brantova (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965), procenat subordiniranih klauza (tj. indeks subordinacije) u pisanju raste do 16. godine, pa i dalje. Ono što se ovde postavlja kao pitanje na koje ćemo pokušati da damo odgovor, a koje je možda i ključno za dostizanje višeg nivoa sintaksičkog razvoja i njegove najpouzdanije pokazatelje jeste: koji tipovi zavisnih klauza se usvajaju ranije a koji kasnije; koje tipove zavisnih klauza starija deca koriste više, a koje vrste zavisnih klauza mlađoj deci predstavljaju veći problem pa im je potreban duži period da bi postala sigurnija u njihovoj produkciji? Tokom dalje analize

zavisno složenih rečenica i višestruko složenih pokušaćemo da utvrdimo koji su tipovi zavisnih klauza najbolji pokazatelji sintaksičkog razvoja.

Kod mlađe dece, kako smo videli, ima mnogo više konstrukcija sa koordinacijom (naporedno složenih rečenica).

Poređenje strukture pisanog diskursa dece na uzrastu od sedam do deset godina pored toga što pruža opšte podatke o upotrebi pojedinih tipova rečenica, delimično rasvetljava i redosled usvajanja ovih sintaksičkih kategorija u pisanju. S obzirom da u trenutku kada deca upoznaju novi jezički medijum – pisanje u govoru su već u podmakloj fazi ovladavanja složenim strukturama, isti put, samo za relativno kraće vreme prolaze i u pisanju: kao što je ontogeneza skraćena filogeneza, tako i proces razvoja pisanih konstrukcija odslikava njihov proces usvajanja u govorenju. Loban smatra da je razvoj pisanja u vrlo tesnoj vezi sa razvojem govorenja budući da razvojni obrasci u pisanju ponavljaju slične obrasce koji su se u govornom izrazu razvili oko godinu dana ranije (Loban, 1976).

Mlađa deca na početku školovanja koriste više jednostavnih, nekompleksnih konstrukcija kao što su jezgrene i proste rečenice, da bi na kasnijem uzrastu sve više, uspešnije ili manje uspešno formirala i složene strukture koje su sastavljene od parataksičkih ili hipotaksičkih konstrukcija ili i od jednih i od drugih. Ali, budući da je rečenica osnovna jedinica komunikacije, te da je način na koji su primarni i sekundarni rečenični konstituenti organizovani i kojim sredstvima su iskazani u tekstu jedan od osnovnih preduslova za razvoj pisane kompetencije u okviru opšte jezičke sposobnosti, smatramo da je za učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole primarno da poznaju i upotrebljavaju sve postojeće modele rečenica. Zato se ova studija bazira na njihovoj kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi.

Kako nam rezultati govore, od složenih rečenica najpre se usvajaju nezavisno složene koje kod najvećeg broja dece predstavljaju samo ređanje prostih klauza, da bi nešto kasnije počela da koriste i rečenice sa zavisnim klauzama koje predstavljaju pravi izazov za decu na ispitivanom uzrastu, a naročito za onu koja su tek naučila da pišu. Dakle, deca

postupno usvajaju sve složeniju sintaksu: najpre u najvećem broju produkuju jednoklauzalne konstrukcije i ređaju nezavisne klauze u naporednim strukturama što za njih ne predstavlja veći problem. U starijim razredima počinju da produkuju i konstrukcije u kojima formiraju najčešće jednu do dve zavisne klauze dok ih potpuno ne savladaju da mogu sve tipove rečenica srpskog jezika da koriste bez teškoća.

Konstrukcije sa nezavisnim klauzama (naporedno složene i višestruko složene rečenice)

U toku dosadašnje analize se moglo videti da su se u svim potkorpusima tekstova u značajnom broju javile naporedno složene rečenice. Kako su ovakve konstrukcije, iako pripadaju klasi složenih rečenica, jednostavnije i ranije se usvajaju, one takođe ukazuju na niži nivo sintaksičkog razvoja, odnosno podrazumevaju slabiju sintaksičku složenost tekstova u kojima preovlađuju (Silva, Sanchez-Abchi & Borzone, 2010). Ipak, kako naporedno složene rečenice ne predstavljaju puko nizanje nezavisnih klauza već istovremeno podrazumevaju i postojanje specifičnih vrsta naporednog odnosa među klauzama, mi smo se ovom prilikom odlučili za dvostruku analizu ovakvih struktura. Smatramo da je potrebno utvrditi prosečan broj nezavisnih klauza koji se produkuje u okviru koordiniranih konstrukcija, ali je isto tako neophodno utvrditi i analizirati vrste naporednih odnosa kojima se one međusobno dovode u vezu da bi se na osnovu toga utvrdilo kojim tipovima veze su deca ovladala na ispitivanom uzrastu, a koji su tek u začetku upotrebe.

Broj nezavisnih klauza u naporednosloženim rečenicama

Pošto je statistička obrada korpusa utvrdila značajan broj naporednosloženih rečenica, i pošto je ovaj tip rečenica deci blizak i ne predstavlja im teškoću ni u razumevanju ni u produkciji analiziran je broj predikatskih rečenica da bi se utvrdilo koji broj je tipičan za svaki uzrast od prvog do četvrtog razreda kao i to da li se njihov broj smanjuje sa uzrastom, da li je stabilan ili je u porastu. Imajući u vidu sklonost dece ranog školskog uzrasta da pišu naporedno složene rečenice, one su prema broju klauza razvrstane

u pet klasifikacionih grupa: naporednosložene rečenice sa dve nezavisne klauze, sa tri klauze, četiri klauze, pet klauza i naporedno složene rečenice sa više od pet klauza.

Tabela 23 – Naporednosložene rečenice u tekstu prema broju klauza u I, II, III i IV razredu

	Razred	N	AS	Sd	Min.0	Max.
Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	prvi	49	1.09	.72	.00	3.00
	drugi	44	1.74	1.15	.00	4.33
	treći	42	1.13	.74	.00	3.00
	četvrti	46	1.74	.94	.00	4.00
	Ukupno	181	1.42	.95	.00	4.33
Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	prvi	49	.23	.29	.00	1.00
	drugi	44	.39	.42	.00	2.00
	treći	42	.17	.28	.00	1.00
	četvrti	46	.36	.39	.00	1.33
	Ukupno	181	.29	.36	.00	2.00

Pošto su se u čitavom korpusu vrlo sporadično i to samo kod pojedine dece i čak ne ni u svakom razredu pojavile rečenice sa četiri, pet i sa preko pet klauza, one su isključene iz dalje analize. Kako se može videti u Tabeli 23 u pisanom korpusu učenika svih razreda najviše je bilo rečenica sa po dve klauze u naporednom odnosu. U prvom razredu prosečan broj ovakvih rečenica koje su formirane od dve koordinirane klauze je 1,09 u tekstu, ali je bilo tekstova bez ijedne takve konstrukcije kao i onih koji su imali najviše po 3 u tekstu.

U drugom razredu naporednosloženih rečenica sa dve klauze je u proseku po tekstu bilo 1,74, uz napomenu da je bilo tekstova u kojima ih nije bilo, kao i to da su se među zadacima drugog razreda našli i oni sa maksimalne 4,33 naporedno složene rečenice koje se sastoje od dve klauze u tekstu.

Treći razred je zabeležio sve tipove naporedno složenih rečenica razvrstanih na osnovu broja klauza. Od ukupnog broja ove vrste rečenica najviše je bilo onih sa dve klauze (1,13). Najveća odstupanja od srednje vrednosti imamo kod rečenica sa dve klauze među kojima je bilo dece koja ih nisu upotrebila do one kod koje je registrovano po tri takve konstrukcije.

Među tekstovima četvrtog razreda, kao i na svim mlađim uzrastima najviše ih je bilo sa dve klauze (1,74).

Broj naporednosloženih rečenica sa tri klauze ne pokazuje pravilnost u javljanju u odnosu na dečji uzrast. Najviše ih se pojavilo u drugom i četvrtom razredu, nešto manje u prvom i najmanje kod učenika trećeg razreda. Mora se naglasiti da pisanje rečenica sa tri naporedne klauze ni na jednom uzrastu nije specifična karakteristika koja se vezuje za taj uzrast jer ni u jednom razredu njihov prosečan broj nije ni blizu jednoj rečenici po tekstu. Drugim rečima, najčešće su se javile naporedno složene rečenice sa dve klauze, dok su one sa tri imale sniženu frekvencu upotrebe.

Statistička značajnost zabeleženih razlika je naknadno utvrđivana Šefeovim testom. Na osnovu tog testa, može se zaključiti da statistički značajne razlike postoje kod rečenica sa dve klauze i to tako šte se, kao i u većini dosadašnjih rezultata, statistički značajno ne razlikuju prvi i treći razred i drugi i četvrti razred (Tabela 24).

Tabela 24 – Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	1.09	
treći	42	1.13	
četvrti	46		1.74
drugi	44		1.74
Sig.		.996	1.000

Kad je u pitanju ovaj tip naporednosloženih rečenica, statistički značajna razlika postoji između njihovog prosečnog broja u I i IV; u I i II, kao i među tekstovima učenika III i IV i III i II razreda. Statističke značajnosti nema u prosečnom broju naporednosloženih rečenica sa dve klauze između I i III, kao ni između II i IV razreda.

U Tabeli 25, zahvaljujući Šefeovom testu vidimo da je razlika u prosečnom broju naporedno složenih rečenica sa tri klauze statistički značajna jedino među osmogodišnjacima i devetogodišnjacima.

Tabela 25 – Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	42	.17	
prvi	49	.23	.23
četvrti	46	.36	.36
drugi	44		.39
Sig.		.076	.225

Najviše naporednih konstrukcija sa dve klauze u pisanim sastavima učenika četvrtog razreda registrovano je i u više puta spominjanom istraživanju iz 1989. godine (Moskowljević, 1989). U tim rezultatima postoji i statistički značajna razlika između rečenica sa dve, tri i četiri klauze, što znači da su ovi nalazi u velikoj meri u korelaciji sa našim bar kad su u pitanju deca od deset godina.

Naporedni odnosi među nezavisnim klauzama u naporedno složenim rečenicama

Nezavisne klauze u okviru naporednosloženih rečenica mogu biti povezane različitim odnosima koordinacije. Ti odnosi se najčešće svrstavaju u pet grupa: *sastavni* kojima se povezuju paralelni elementi; *rastavni* - kojima se povezuju alternativni članovi; *suprotni* - kojima se vezuju kontrasti, nesaglasnosti; *zaključni* – kojim se izvodni zaključak koji sledi; i *isključni* – kod kojih se drugim delom isključuje ono što je kazano u prvom (Stanojčić i Popović, 2000).

Od pet najčešće navođenih tipova naporednih odnosa (Tabela 26), u tekstovima prvog razreda pojavili su se samo sastavni i suprotni. Ostalih vrsta odnosa nije bilo među prikupljenim pisanim sastavima kod sedmogodišnjaka. Sastavni su se javili u proseku 1,24 po tekstu, dok je najveći broj iznosio 4 sastavna odnosa u tekstu koje je pisalo sedmogodišnje dete. Suprotnih je bilo u proseku 0,51, sa rasponom variranja od 0 do najviše 2 takva odnosa u tekstu.

Tabela 26 – Tipovi naporednih odnosa u naporedno složenim rečenicama

		N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	1.24	.88	.00	4.00
	drugi	44	1.93	1.36	.00	6.00
	treći	42	1.0	.81	.00	3.00
	četvrti	46	1.90	1.16	.00	4.33
	Ukupno	181	1.53	1.13	.00	6.00
Broj rastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.00	.00	.00	.00
	drugi	44	.01	.07	.00	.33
	treći	42	.01	.05	.00	.33
	četvrti	46	.01	.05	.00	.33
	Ukupno	181	.01	.05	.00	.33
Broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.51	.47	.00	2.00
	drugi	44	.99	1.08	.00	5.33
	treći	42	.73	.57	.00	2.33
	četvrti	46	.73	.54	.00	2.00
	Ukupno	181	.73	.72	.00	5.33
Broj zaključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.00	.00	.00	.00
	drugi	44	.00	.00	.00	.00
	treći	42	.00	.00	.00	.00
	četvrti	46	.00	.00	.00	.00
	Ukupno	181	.00	.00	.00	.00
Broj isključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.00	.00	.00	.00
	drugi	44	.02	.08	.00	.33
	treći	42	.01	.07	.00	.33
	četvrti	46	.04	.13	.00	.67
	Ukupno	181	.02	.08	.00	.67

Kod dece na uzrastu od osam godina, u njihovom korpusu tekstova su se javili svi odnosi naporednog tipa osim zaključnih. Najviše je bilo sastavnih odnosa među naporednim rečenicama (1,93) koji su se u tekstu javili najviše čak 6 puta. Zatim slede suprotni sa skoro 1 vezom po tekstu (0,99), pri čemu je maksimalna vrednost iznosila 5,33 takvih veza među rečenicama. U tekstovima učenika drugog razreda su zabeležene sporadične pojave rastavnih i isključnih odnosa (0,01, odnosno 0,02).

Treći razred je kao i drugi imao sve vrste veza osim zaključnih odnosa. Malo više od jednog sastavnog odnosa je u proseku bilo po tekstu (1,02), a suprotnih (0,73). Rastavni i isključni odnos se u proseku pojavio (0,007), odnosno (0,01) put, dakle u zanemarljivo malom broju.

Učenici četvrtog razreda nisu produkovali zaključne odnose, kao ni deca mlađeg uzrasta. I među njihovim tekstovima je bilo najviše odnosa sastavnog (1,89) i suprotnog

(0,72) tipa. Rastavni i isključni odnosi su najmanje zastupljeni. Njih je u proseku bilo 0,007, odnosno 0,036.

Kao i ranije u analizi ostalih ispitivanih varijabli, i ovde je urađen test statističke značajnosti za prosečan broj svakog tipa odnosa prema uzrastu.

Tabela 27 – Prosečan broj sastavnih odnosa u naprednosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	42	1.02	
prvi	49	1.24	
četvrti	46		1.90
drugi	44		1.93
Sig.		.811	.999

U Tabeli 27 se može uočiti isti trend kao i ranije kada je ispitivana statistička značajnost najvećeg broja varijabli. Ponovo ne postoje značajne razlike u tekstovima između učenika I i III razreda i između učenika i II i IV. Dakle, prema broju sastavnih odnosa značajno se razlikuju tekstovi I i IV, I i II; i III i II ali i III i IV razreda (Tabela 27).

Tabela 28 – Prosečan broj suprotnih odnosa u naprednosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.51	
treći	42	.73	.73
četvrti	46	.73	.73
drugi	44		.99
Sig.		.526	.374

Tabela 28 pokazuje da statistički značajne razlike jedino postoje između prvog i drugog razreda kada je u pitanju prosečan broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama.

Tabela 29 – Prosečan broj rastavnih odnosa u naporednosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
četvrti	46	.01
treći	42	.01
drugi	44	.01
Sig.		.546

Tabela 29 i Tabela 30 koje su predstavljene iznad pokazuju da je primena Šefeovog testa pokazala da nema statistički značajnih razlika među razredima kad su u pitanju rastavni i isključni odnosi unutar naporedno složenih klauza.

Tabela 30 – Prosečan broj isključnih odnosa u naporednosloženim rečenicama po tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
treći	42	.01
drugi	44	.02
četvrti	46	.04
Sig.		.242

Sa aspekta kasnijeg jezičkog razvoja i razvoja pisane sintakse kod dece ranog školskog uzrasta važno je istaći činjenicu da je najviše nezavisnih klauza vezivano sastavnim i suprotnim odnosom, te da su se ova dva tipa javila u sva četiri potkorpusa tekstova, dok zaključni odnosi nisu registrovani ni u jednom tekstu ni na jednom uzrastu. U tekstovima koje su pisali učenici prvog razreda nije upotrebljen nijedan rastavni ni isključni

odnos. Frekvencija javljanja pojedinih tipova naporednih odnosa data je u tabelama koje slede.

Tabela 31 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u I razredu (po opadajućem redosledu) unutar naporednosloženih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	49	1.24
Suprotni odnosi	49	.51
Isključni odnosi	49	.00
Zaključni odnosi	49	.00
Rastavni odnosi	49	.00

U tekstovima prvog razreda registrovani su samo sastavni i suprotni odnosi u okviru naporedno složenih rečenica. Ostale vrste odnosa nisu zabeležene.

Tabela 32 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u II razredu (po opadajućem redosledu) unutar naporednosloženih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	44	1.93
Suprotni odnosi	44	.99
Isključni odnosi	44	.02
Rastavni odnosi	44	.01
Zaključni odnosi	44	.00

U Tabeli 32 vidimo da su deca od osam godina produkovala sve vrste odnosa osim zaključnih. Najčešće su produkovani sastavni i suprotni odnosi.

Tabela 33- Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u III razredu (po opadajućem redosledu) unutar naporednosloženih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	42	1.02
Suprotni odnosi	42	.73
Isključni odnosi	42	.01
Rastavni odnosi	42	.01
Zaključni odnosi	42	.00

U trećem razredu takođe nije bilo zaključnih odnosa, najviše je zabeleženo sastavnih i suprotnih, dok su isključni i rastavni na nivou incidenta (Tabela 33).

Tabela 34 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u IV razredu (po opadajućem redosledu) unutar naporednosloženih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	46	1.90
Suprotni odnosi	46	.73
Isključni odnosi	46	.04
Rastavni odnosi	46	.01
Zaključni odnosi	46	.00

U tekstovima dece od deset godina javili su se svi odnosi osim zaključnog, sastavni i suprotni su frekventni, a rastavni i isključni su zabeleženi samo u retkim slučajevima (Tabela 34).

Kako navodi Hant u svojoj monografiji (Hunt, 1965), sastavni odnosi su vrlo česti u konstrukcijama mlađe dece (njegovi najmlađi ispitanici su bili učenici četvrtog razreda osnovne škole). Njegova mlađa deca su naši najstariji ispitanici, ali među dobijenim rezultatima može da se uoči izvesna konzistentnost i povuče paralela između postignuća njegovih i naših ispitanika. I u našem istraživanju broj naporednih konstrukcija opada sa hronološkim uzrastom dece, a Hantovi ispitanici su u četvrtom razredu tri puta više koristili sastavni veznik „i” od učenika završnog razreda srednje škole (Hunt, 1965).

Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

Pošto se i u višestruko složenim rečenicama, osim naporedno složenih mogu naći jedna ili više nezavisnih klauza, u tabeli koja sledi dat je njihov prosečan broj za svaku uzrasnu grupu.

Tabela 35- Prosečan broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	1.24	1.23	.00	4.33
	drugi	44	3.07	2.03	.00	7.33
	treći	42	1.93	1.35	.00	6.33
	četvrti	46	3.84	3.05	.00	13.67
	Ukupno	181	2.51	2.28	.00	13.67

Rezultati prikazani u Tabeli 35 ističu činjenicu da su učenici četvrtog i drugog razreda pisali višestruko složene rečenice sa najviše nezavisnih klauza u okviru njih. Nešto manje od četiri nezavisne klauze (3,84) su pisali u četvrtom, a nešto više od tri (3,07) u drugom razredu. U trećem razredu je bilo u proseku nešto malo manje od dve nezavisne klauze (1,92), i u prvom nešto preko jedne, tačnije – 1,23 u jednoj višestruko složenoj rečenici.

Tabela 36 –Prosečan broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama (ANOVA)

	df	F	Sig.
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	14.978	.000

Na osnovu Tabele 36, primena jednofaktorske analize varijanse je pokazala da postoji statistički značajna razlika u broju produkovanih nezavisnih klauza, te ima smisla raditi dalje analize. S tim u skladu, primenjen je Šefeov test da bismo videli između kog uzrasta postoji razlika koja ima statističku značajnost.

Kako smo rekli, u Tabeli 36 postoji statistički značajna razlika u broju nezavisnih klauza u okviru višestrukih rečenica, a između kojih grupa u poduzorku, vidimo u Tabeli 37 do koje se došlo primenom Šefeovog testa:

Tabela 37 - Prosečan broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
prvi	49	1.24		
treći	42	1.93	1.93	
drugi	44		3.07	3.07
četvrti	46			3.84
Sig.		.467	.074	.374

Najveća statistička značajnost je u broju nezavisnih klauza između I i IV, i I i II, kao i između III i IV razreda. Između prvog i trećeg razreda idrugog i trećeg; kao i između drugog i četvrtog razreda razlike u broju nezavisnih klauza nisu statistički relevantne (Tabela 37).

Tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama

Da bi se stekla kompletna slika o postupnosti usvajanja naporednih odnosa i da bi se pokrili svi tipovi rečenica u kojima se oni potencijalno javljaju, ovde se iznosi analiza i tipova naporednih odnosa koje su deca upotrebila u okviru višestruko složenih rečenica. Smatramo da će ovakav pristup doprineti jasnijem sagladavanju činjenica i baciti više svetla na jedan segment razvoja sintakse na ranom školskom uzrastu. Takođe smatramo opravdanim da se na istom mestu analizira i broj nezavisnih klauza unutar višestruko složenih rečenica jer se one u okviru njih mogu javiti u većem broju, kao što je to slučaj sa napredno složenim rečenicama.

Sastavnim odnosom su najviše nezavisnih klauza povezivali učenici u četvrtom (1,87) i drugom (1,63) razredu, dok su se ovi odnosi u jednoj višestruko složenoj rečenici u proseku u trećem razredu javili (0,96) i u prvom (0,68) puta.

Rastavnih odnosa je bilo na svim uzrastima. Iako je ovaj tip naporednih veza vrlo redak u pisanju među decom ranog školskog uzrasta, najviše ih je bilo u četvrtom (0,04), drugom (0,02), prvom (0,01) i najmanje u trećem (0,007) razredu.

Suprotni odnosi su se najviše puta upotrebili u tekstovima kod sve ispitivane dece, i pored sastavnih odnosa, oni su najfrekventniji. Najviše ih je u proseku bilo u četvrtom (0,67) i drugom (0,65), a najmanje u trećem (0,46) i naravno prvom (0,25).

U okviru višestruko složenih rečenica zaključni i isključni odnosi kojima se povezuju nezavisne klauze javili su se samo među tekstovima četvrtog razreda, i to vrlo sporadično, dok ih deca u prvom, drugom i trećem razredu nisu produkovala nijednom.

Tabela 38 - Prosečan broj naporednih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu po razredima

	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.69	.83447	.00	3.00
	drugi	44	1.64	1.27	.00	5.33
	treći	42	.96	.79	.00	3.00
	četvrti	46	1.88	1.59	.00	7.00
	Ukupno	181	1.28	1.26	.00	7.00
Broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.01	.07	.00	.33
	drugi	44	.02	.08	.00	.33
	treći	42	.01	.05	.00	.33
	četvrti	46	.04	.15	.00	.67
	Ukupno	181	.02	.10	.00	.67
Broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.26	.48	.00	3.00
	drugi	44	.65	.70	.00	3.67
	treći	42	.46	.46	.00	2.00
	četvrti	46	.67	.64	.00	3.00
	Ukupno	181	.51	.60	.00	3.67
Broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.00	.00	.00	.00
	drugi	44	.00	.00	.00	.00
	treći	42	.00	.00	.00	.00
	četvrti	46	.01	.05	.00	.33
	Ukupno	181	.00	.02	.00	.33
Broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.00	.00	.00	.00
	drugi	44	.00	.00	.00	.00
	treći	42	.00	.00	.00	.00
	četvrti	46	.01	.05	.00	.33
	Ukupno	181	.00	.02	.00	.33

I ovom prilikom je, kao što je to bio slučaj ranije, urađen test jednofaktorske analize varijanse koji je pokazao da su varijacije poduzorka heterogene i na osnovu čega je kasnije rađen Šefeov test da bi se utvrdilo između kojih uzrasnih grupa postoji statistički značajna razlika u tipu i prosečnom broju naporednih odnosa koji se mogu naći u strukturi jedne višestruko složene rečenice (Tabela 39).

Tabela 39 – Tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama (ANOVA)

Varijable	df	F	Sig.
Broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	10.585	.000
Broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	1.176	.321
Broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	5.315	.002
Broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	.978	.404
Broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	.978	.404

Tabela 40 – Prosečan broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
prvi	49	.69		
treći	42	.96	.96	
drugi	44		1.64	1.64
četvrti	46			1.88
Sig.		.746	.060	.813

Među brojem naporednih veza u konstrukcijama sa nezavisnim i zavisnim klauzama, statistički značajne razlike postoje samo kod sastavnih i suprotnih odnosa. Broj sastavnih odnosa u tekstu se značajno razlikuje između I i II, I i IV, i III i IV razreda (Tabela 40).

Tabela 41 - Prosečan broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.26	
treći	42	.46	.46
drugi	44		.65
četvrti	46		.67
Sig.		.433	.381

Kod suprotnih odnosa je donekle slična situacija: značajnost u prosečnom broju ovih odnosa se javila između učenika prvog i drugog i između učenika prvog i četvrtog

razreda; dok je nešto manja značajnost između prvog razreda i ostalih uzrasnih grupa (Tabela 41).

Ostale tabele na kojima su rezultati Šefeovog testa (Tabele 42, 43, 44) pokazuju da ni između jedne uzrasne grupe nema statistički značajnih razlika u upotrebi rastavnih, zaključnih i isključnih odnosa.

Tabela 42 – Prosečan broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
treći	42	.01
prvi	49	.01
drugi	44	.02
četvrti	46	.04
Sig.		.388

Tabela 43 – Prosečan broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
drugi	44	.00
treći	42	.00
četvrti	46	.01
Sig.		.588

Tabela 44– Prosečan broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
drugi	44	.00
treći	42	.00
četvrti	46	.01
Sig.		.588

U tabelama koje slede navedene su prosečne vrednosti učestalosti javljanja naporednih odnosa za svaki uzrast posebno. U Tabeli 45 vidimo da su se u prvom razredu javila tri tipa odnosa: sastavni, za koji su se sedmogodišnjaci najčešće opredeljivali, i suprotni koji su ređe koristili, dok je upotreba rastavnih odnosa vrlo retka. Isključnih i zaključnih odnosa nema u višestruko složenim rečenicama u prvom razredu.

Tabela 45- Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u I razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	49	.69
Suprotni odnosi	49	.26
Rastavni odnosi	49	.01
Zaključni odnosi	49	.00
Isključni odnosi	49	.00

U drugom razredu deca takođe nisu nijednom upotrebila zaključni i isključni odnos da bi njima povezala zavisne ili nezavisne rečenice u okviru višestruko složenih rečenica. Sastavni su najbrojniji, kao i suprotni, a rastavni se samo sporadično javljaju (Tabela 46).

Tabela 46 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u II razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	44	1.64
Suprotni odnosi	44	.65
Rastavni odnosi	44	.02
Zaključni odnosi	44	.00
Isključni odnosi	44	.00

U Tabeli 47 se uočava nepostojanje zaključnih i isključnih odnosa, sastavni i suprotni su najbrojniji, a sporadična upotreba je zabeležena za rastavne odnose kod učenika trećeg razreda.

Tabela 47 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u III razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	42	.96
Suprotni odnosi	42	.46
Rastavni odnosi	42	.01
Zaključni odnosi	42	.00
Isključni odnosi	42	.00

U četvrtom razredu je isti poredak kao i u okviru mlađih uzrasnih grupa: sastavni i suprotni odnosi su najbrojniji, rretko se sreću rastavni, ali je kod desetogodišnjaka zabeleženo prisustvo zaključnih i isključnih odnosa, mada samo na nivou incidenta (Tabela 48).

Tabela 48 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova naporednih odnosa u IV razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

	N	AS
Sastavni odnosi	46	1.88
Suprotni odnosi	46	.67
Rastavni odnosi	46	.04
Zaključni odnosi	46	.01
Isključni odnosi	46	.01

U suštini, učenici u prvom razredu, s obzirom na neautomatizovan rukopis i opterećenje kratkotrajne memorije pišu kraće zadatke pa su u skladu s tim i sve prosečne vrednosti niže u poređenju sa starijim uzrastom. Izvestan zastoj, ako tako možemo da kažemo, koji je primetan u sintaksičkom razvoju na uzrastu od devet godina je potrebno dodatno ispitati, ali postoje različita objašnjenja i tumačenja koja idu u prilog pretpostavke da se neke druge sposobnosti razvijaju između osme i devete godine, a da razvoj sintakse maternjeg jezika u trećem razredu ustupa svoje mesto nekim drugim procesima koji imaju prioritet u odnosu na jezičkim. Međutim, različite pretpostavke i različita moguća tumačenja i diskusija prikazanih rezultata biće detaljno predstavljena u narednom odeljku.

Konstrukcije sa naporednim klauzama – razlike prema polu

U ovom delu ćemo videti kakav odnos postoji između broja nezavisnih klauza u naporedno složenim i višestruko složenim rečenicama i pola subjekata, kao i broja i tipova naporednih odnosa koji su se javili u spomenutim konstrukcijama.

Tabela 49 pruža podatke koji se odnose na broj klauza u naporednim konstrukcijama i koliko se njihova pisana upotreba razlikuje u odnosu na to kog su pola ispitanici. U drugom razredu je najveća razlika u broju naporedno složenih rečenica sa dve klauze između dečaka i devojčica. Devojčice na tom uzrastu u proseku pišu 2.25, a dečaci 1.22, što znači dvostruko manje od devojčica. Na ostalim uzrastima je produkcija ovih rečenica ujednačena i nema razlika koje bi zavisile od pola.

Tabela 49 – Prosečan broj klauza u naporedno složenim rečenicama (prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	prvi	muški	1.0758	.74131	22
		ženski	1.0988	.72096	27
		Ukupno	1.0884	.72257	49
	drugi	muški	1.2273	.62052	22
		ženski	2.2576	1.32510	22
		Ukupno	1.7424	1.14766	44
	treći	muški	1.0128	.70856	26
		ženski	1.3333	.76980	16
		Ukupno	1.1349	.74010	42
	četvrti	muški	1.7308	1.02857	26
		ženski	1.7500	.84379	20
		Ukupno	1.7391	.94258	46
	Ukupno	muški	1.2708	.83814	96
		ženski	1.5961	1.03904	85
		Ukupno	1.4236	.94925	181
Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	prvi	muški	.1667	.24667	22
		ženski	.2840	.31628	27
		Ukupno	.2313	.29031	49
	drugi	muški	.2879	.31363	22
		ženski	.4848	.50108	22
		Ukupno	.3864	.42495	44
	treći	muški	.1282	.23242	26
		ženski	.2292	.33816	16
		Ukupno	.1667	.27791	42
	četvrti	muški	.2949	.31731	26
		ženski	.4500	.46232	20
		Ukupno	.3623	.39016	46
	Ukupno	muški	.2188	.28543	96
		ženski	.3647	.41666	85
		Ukupno	.2873	.35965	181

Kad je reč o rečenicama sa tri klauze, njih je mnogo manje nego onih sa dve, i kod dečaka i kod devojčica. Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze je u svim razredima skoro upola manji kod dečaka nego kod devojčica, ali ni kod jednih ni kod drugih u proseku ne prelazi pola rečenice po tekstu. Ako se setimo onoga s početka da smo u svakom tekstu u okviru naporedno složenih rečenica određivali podtipove prema broju klauza od dve do preko pet, vidimo i ovde kao i u analizi koja je prethodila ovoj da su daleko najbrojnije one sa dve nezavisne klauze, dok se ostale ređe javljaju.

U Tabeli 50 primenom Levenovog testa vidimo da treba dalje izvoditi analize jer se pokazalo da je značajnost razlika između naporednih klauza sa dve i tri klauze visoka (sig.<0.01) na nivou celokupnog uzorka.

Tabela 50 – Levenov test (broj klauza u naporedno složenim rečenicama)

	F	df1	df2	Sig.
Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	2.772	7	173	.009
Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	3.124	7	173	.004

Kako se vidi (Tabela 51), statistički značajne razlike postoje u produkciji naporedno složenih rečenica sa dve i tri klauze u odnosu na uzrast, u odnosu na pol na nivou celog uzorka (tj. sve devojčice u uzorku naspram svih dečaka, bez obzira na uzrast). Kad se uzme u obzir ukršteni uticaj uzrasta i pola tu nema razlika u produkciji naporednih rečenica sa tri klauze koje bi bile statistički značajne.

Tabela 51 – Test međugrupnih razlika (broj klauza u naporedno složenim rečenicama)

		Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	5.652	7.440	.000	.114
	Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	.470	3.894	.010	.063
pol	Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	5.349	7.040	.009	.039
	Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	.897	7.435	.007	.041
razred *	Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	2.542	3.346	.020	.055
pol	Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	.020	.164	.921	.003

Tabela 52 – Tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim rečenicama (prema polu)

	Razred	Pol	AS	Stand.dev.	N
Broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	1.0455	.76494	22
		ženski	1.4074	.93978	27
		Ukupno	1.2449	.87606	49
	drugi	muški	1.4242	1.05500	22
		ženski	2.4394	1.45619	22
		Ukupno	1.9318	1.35749	44
	treći	muški	.8846	.79410	26
		ženski	1.2500	.81195	16
		Ukupno	1.0238	.81114	42
	četvrti	muški	1.8077	1.18199	26
		ženski	2.0167	1.14184	20
		Ukupno	1.8986	1.15656	46
	Ukupno	muški	1.2951	1.02240	96
		ženski	1.7882	1.20058	85
		Ukupno	1.5267	1.13368	181
Broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.5303	.53114	22
		ženski	.4938	.42738	27
		Ukupno	.5102	.47191	49
	drugi	muški	.6818	.70881	22
		ženski	1.3030	1.30489	22
		Ukupno	.9924	1.08427	44
	treći	muški	.5385	.45291	26
		ženski	1.0417	.60706	16
		Ukupno	.7302	.56663	42
	četvrti	muški	.6795	.51191	26
		ženski	.8000	.58640	20
		Ukupno	.7319	.54260	46
	Ukupno	muški	.6076	.54931	96
		ženski	.8784	.85271	85
		Ukupno	.7348	.71898	181

Pošto smo u ranijoj analizi videli da su na svim uzrastima konstantno produkovani jedino sastavni i suprotni odnosi od svih naporednih, ostale ovde nismo ni prikazali da ne bi opteretili prateći tekst. S obzirom, dakle, da su najfrekventniji sastavni i suprotni odnosi, videćemo da li postoje neka značajnija odstupanja kada su u pitanju razlike u njihovoj produkciji u odnosu na pol. I kod jednih i kod drugih broj sastavnih odnosa naizmenično raste i opada (ovu specifičnost smo objasnili u prethodnom poglavlju koja proističe iz izrazito kratkih tekstova učenika trećeg razreda). Ipak, i u ovom slučaju devojčice u svim razredima upotrebljavaju veći broj sastavnih veza kojima povezuju nezavisne klauze od

dečaka. Ako pogledamo broj ovih veza u četvrtom razredu u odnosu na prvi, neznatno više je porastao njihov broj kod dečaka u odnosu na devojčice.

Suprotni odnosi, s druge strane, su u tekstovima koje su pisali dečaci uglavnom stabilni u svim razredima (0.53 u prvom, do 0.67 u četvrtom razredu). Kod devojčica, pak, je došlo do vrlo naglog skoka ovog tipa veze između prvog i drugog razreda (0.49 prema 1.3; skoro da se utrostručio). U trećem i četvrtom razredu kod devojčica postoji blago smanjivanje upotrebe suprotnih odnosa da bi taj broj u proseku u četvrtom razredu iznosio 0.8 po tekstu, dakle više nego što ih ima u tekstovima dečaka.

Tabela 53 – Levenov test homogenosti varijanse (sastavni i suprotni odnosi u napredno složenim rečenicama)

	F	df1	df2	Sig.
Broj sastavnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	2.266	7	173	.031
Broj suprotnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	4.928	7	173	.000

Na gornjoj tabeli se (Tabela 53) primenom Levenovog testa pokazalo da je odbačena nulta hipoteza i da je opravdano raditi dalje statističke analize (sig<0.05 za sastavne odnose, sig<0.01 za suprotne).

Tabela 54 – Test međugrupnih razlika (sastavni i suprotni odnosi u napredno složenim rečenicama)

	Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj sastavnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	8.879	8.149	.000	.124
	Broj suprotnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	1.800	3.857	.011	.063
pol	Broj sastavnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	10.496	9.633	.002	.053
	Broj suprotnih odnosa u napredno složenim rečenicama u tekstu	4.025	8.626	.004	.047

Kako se vidi u Tabeli 54, hronološki uzrast dece ima uticaja na upotrebu sastavnih i suprotnih odnosa, kao i pol kome pripadaju.

Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama – prema polu

Višestruko složene rečenice spadaju u kategoriju rečenica koje se kasnije usvajaju, odnosno potrebno je više vremena da bi se uspešno savladala njihova struktura u pisanju. S obzirom na činjenicu da u svojoj strukturi mogu imati jednu ili više zavisnih klauza koje mogu biti koordinirane ili, što im još više otežava usvajanje – mogu imati i više nivoa subordinacije (kao i u zavisno složenim rečenicama), pored toga i neograničen broj nezavisnih klauza, sve ovo višestruko složene rečenice svrstava u grupu kompleksnih sintaksičkih konstrukcija.

Tabela 55- Prosečan broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.8182	1.10184	22
		ženski	1.5802	1.24239	27
		Ukupno	1.2381	1.23040	49
	drugi	muški	2.2727	1.72941	22
		ženski	3.8788	2.02771	22
		Ukupno	3.0758	2.03187	44
	treći	muški	1.7436	1.32097	26
		ženski	2.2292	1.39161	16
		Ukupno	1.9286	1.35258	42
	četvrti	muški	3.0128	2.00329	26
		ženski	4.9167	3.82493	20
		Ukupno	3.8406	3.05241	46
	Total	muški	1.9965	1.75619	96
		ženski	3.0824	2.64420	85
		Ukupno	2.5064	2.27726	181

Kako pokazuje Tabela 55, dečaci i devojčice se značajno razlikuju po broju nezavisnih klauza unutar višestruko složenih rečenica. Na svakom od ispitivanih uzrasta devojčice prednjače u njihovoj produkciji. Značajno više nezavisnih klauza koriste devojčice i razlika između njih je najočiglednija u četvrtom razredu. Sa deset godina dečaci u proseku pišu oko 3 (3.01) nezavisne klauze, dok devojčice na istom uzrastu imaju skoro pet (4.92). Najmanje se po broju nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

razlikuju na uzrastu od devet godina, kada dečaci proizvode 1.74, a devojčice 2.22 u proseku.

Tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama – prema polu

I kod devojčica i kod dečaka broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama se u četvrtom razredu gotovo utrostručio u odnosu na prvi razred. Ukupno uzev, posećan broj sastavnih odnosa je daleko veći kod devojčica na svim uzrastima.

Tabela 56 – Tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.4697	.73936	22
		ženski	.8642	.87832	27
		Ukupno	.6871	.83447	49
	drugi	muški	1.3636	1.34089	22
		ženski	1.9091	1.16919	22
		Ukupno	1.6364	1.27350	44
	treći	muški	.7821	.65958	26
		ženski	1.2500	.90676	16
		Ukupno	.9603	.78675	42
	četvrti	muški	1.4103	1.04268	26
		ženski	2.4833	1.96898	20
		Ukupno	1.8768	1.59065	46
	Total	muški	1.0139	1.03609	96
		ženski	1.5882	1.41855	85
		Ukupno	1.2836	1.26026	181
Broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0152	.07107	22
		ženski	.0123	.06415	27
		Ukupno	.0136	.06664	49
	drugi	muški	.0303	.09808	22
		ženski	.0152	.07107	22
		Ukupno	.0227	.08499	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0208	.08333	16
		Ukupno	.0079	.05143	42
	četvrti	muški	.0385	.14382	26
		ženski	.0500	.16312	20
		Ukupno	.0435	.15086	46
	Total	muški	.0208	.09444	96
		ženski	.0235	.10011	85
		Ukupno	.0221	.09688	181

nastavak Tabele 56

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.1515	.26681	22
		ženski	.3457	.58821	27
		Ukupno	.2585	.47758	49
	drugi	muški	.4091	.49261	22
		ženski	.8939	.79273	22
		Ukupno	.6515	.69682	44
	treći	muški	.4615	.42245	26
		ženski	.4583	.54263	16
		Ukupno	.4603	.46534	42
	četvrti	muški	.5513	.33918	26
		ženski	.8333	.87526	20
		Ukupno	.6739	.63824	46
	Total	muški	.4028	.41015	96
		ženski	.6235	.74142	85
		Ukupno	.5064	.59793	181
Broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	22
		Ukupno	.0000	.00000	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0000	.00000	42
	četvrti	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0167	.07454	20
		Ukupno	.0072	.04915	46
	Total	muški	.0000	.00000	96
		ženski	.0039	.03616	85
		Ukupno	.0018	.02478	181
Broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	22
		Ukupno	.0000	.00000	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0000	.00000	42
	četvrti	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0167	.07454	20
		Ukupno	.0072	.04915	46
	Total	muški	.0000	.00000	96
		ženski	.0039	.03616	85
		Ukupno	.0018	.02478	181

Broj suprotnih odnosa raste postepeno kod dečaka dok su devojčice najveći broj suprotnih odnosa produkovale u drugom razredu. Ipak, pošto je razlika u drugom i četvrtom

razredu zanemarljiva, i ovde možemo da kažemo da se broj ovih odnosa povećava sa uzrastom devojčica.

Zaključne i isključne tipove odnosa su samo produkovale devojčice u četvrtom razredu, dok kod dečaka nije registrovana nijedna veza zaključnog ili isključnog odnosa u višestruko složenim rečenicama.

Diskusija

Kako smo videli u prethodnim analizama, broj sintaksičkih konstrukcija sa jednim glagolom u ličnom glagolskom obliku je preovlađujući kod mlađe dece, kao i broj konstrukcija sa dve ili više klauza koje su istog nivoa i funkcije. Međutim, iako se čini da im formiranje duže (ali ne i složenije!) rečenice u vidu ređanja predikata ne predstavlja veći problem, analiza napredno složenih rečenica dece od sedam do deset godina baca više svetla na to šta deca tog uzrasta podrazumevaju pod rečenicom. Isto tako, analiza napredno složenih rečenica koje se javljaju u tekstovima dece od sedam do deset godina jasno odslikava i to da li su usvojila formu pisane rečenice i na koje probleme nailaze prilikom tog procesa. Kako navodi Hant u svojoj monografiji, ono što se tradicionalno definiše kao rečenica – sve što je između velikog slova i tačke na kraju - može biti pokazatelj jezičke zrelosti za stariju decu i odrasle govornike, ali ne i za decu u nižim razredima osnovne škole (Hunt, 1965). Ako bismo kao jedan od pokazatelja sintaksičke složenosti uzeli dužinu rečenice, u tom slučaju bi sva deca koja pišu rečenice sa mnogo puta upotrebljenim veznikom *i* bila i sintaksički zrelija (Hunt, 1965). Međutim, neka deca naročito u prvom i drugom razredu osnovne škole jednostavno ne upotrebljavaju znake interpunkcije, pre svega tačku, već samo nižu predikatske konstrukcije jednu za drugom. U tom slučaju je potrebna intervencija da se na neki način takve sekvence segmentiraju u manje rečenične celine (Radenković, 1984). Kres (1994) je došao do inspirativnog zaključka da prve dečje pisane rečenice ne predstavljaju sintaksičku jedinicu nego tekstualnu jedinicu zbog toga što vrlo često takve konstrukcije nose informaciju i značenje koje bi iskusniji pisac (starije dete, odrasla osoba) razvio u nekoliko rečenica, odnosno transformisao u

jedan ceo odeljak. Svaka rečenica bi trebalo da predstavlja realizaciju situacije koja je iskazana predikatom, a pisani izraz dece u ranom školskom uzrastu obiluje čestim koordinacijama i ulančavanjem klauza (Kress, 1994; prema Myhill, 2008). Kako je i naše istraživanje pokazalo, postoje deca koja su svuda gde bi odrasli govornik stavio tačku, upotrebila veznik *i* i na taj način formirala beskrajno duge rečenice. Evo jednog takvog primera iz našeg korpusa: *Ja i moj brat smo spazili jedno malo kuće koje je bilo skroz mokro<&> to<&> malo kuće nas je pratilo<&>, onda<&> smo otišli do izvora, a tad je bila zima<&> mazili<&> sm<...> malo to kuće ja i moj brat<&> dok<&> smo išli<&> pas je skočio<&>*(I Nar1ž). Sve što smo ovde naveli, pisano je bez ijedne tačke. Oznake u tekstu su pomogle da se odvoje rečenične celine da bi se segmentirale na jedan od mogućih načina što je olakšalo brojanje rečenica u celom tekstu. Takođe je čest slučaj kod mlađe dece da poznaju upotrebu tačke i zareza, ali uprkos tome gomilaju veći broj predikata jedan iza drugog, kao što je slučaj u sledećem primeru iz korpusa: *Zimi se ljudi<&> kad padne sneg: klizaju, skijaju, sankaju, grudvaju, valjaju se u snegu* (I exp, 4 ž), ili: *Zimi se deca: sankaju, skijaju, klizaju, grudvaju, a leti: kupaju, prskaju, plivaju* (III exp 102 ž).

Ovo je prelazna faza kada dete od jednostavnih konstrukcija napreduje prema sve složenijoj pisanoj sintaksi. Deca u ranoj fazi opismenjavanja osećaju potrebu da formiraju duže konstituente, ali pošto još uvek nisu usvojila jezička sredstva kojima bi to mogla da postignu na sintaksički zreo način, generišu veći broj koordiniranih konstrukcija sa pretežnom upotrebom veznika *i* (*i...i...i...*), ili upotrebljavaju veliki broj zareza, a često samo ređaju predikate bez ijednog veznika *i* bez ijednog znaka interpunkcije. Ovakvo povezivanje klauza bez parataksičkih veznika *i* znakova interpunkcije je kao posledicu proizvelo da se okleva u potrazi za indeksom zrelosti jer je istraživačima bilo teško da prihvate kao rečenicu ono što dete formira i produkuje pod tim značenjem (Hunt, 1965). Za decu sve što smo ovde navodili kao primer neadekvatne segmentacije predstavlja regularno formiranu i pravu, nedvosmislenu rečenicu.

Naporedno složene rečenice (kao i zavisno složene sa klauzama koje imaju prilošku funkciju) su nastale od prostih rečenica koje su *integrirane* u posebnu biklauzalnu jedinicu (Diessel, 2004). Ovakve strukture potiču od dva nezavisna iskaza koji se pragmatiski

kombinuju u kontekstu datog diskursa. Počinjući na taj način da formiraju diskursnu strukturu, deca postepeno uče da upotrebljavaju složene rečenice u kojima su dve ili više klauza integrisane u zasebnu sintaksičku jedinicu.

Pojedini autori smatraju da spontana upotreba koordiniranih konstrukcija kod dece nije potvrda jezičke sposobnosti jer su deca sposobna da produkuju takve strukture poput odraslih bez potpune sintaksičke kompetencije (Clark, 1983:811; prema Diessel, 2004).

Na osnovu prikazanih rezultata, možemo da kažemo da deca na uzrastu od sedam do deset godina suštinski produkuju samo sastavni i suprotni tip naporednih odnosa, dok se ostali javljaju vrlo retko. Stoga nije netačna tvrdnja ako kažemo da deca u nižim razredima osnovne škole imaju kompetenciju za upotrebu sastavnih i suprotnih odnosa dok pojava ostalih tipova odnosa kod pojedinih ispitanika može ukazivati na višu individualnu jezičku sposobnost. To nas je navelo na zaključak da, uprkos tom što se smatraju relativno lakim za produkciju, ipak pojedini tipovi naporednog odnosa zahtevaju da dete prethodno razvije određene kognitivne strukture da bi moglo da produkuje zaključni odnos, koji nije upotrebilo nijedno dete u okviru naporedno složenih rečenica u našem korpusu, ili rastavni i isključni koji su se javili na višim uzrastima, ali daleko od broja za koji bi moglo da se kaže da se na tom uzrastu razvila kompetencija za njihovu adekvatnu upotrebu. Kojim se onda poretkom javljaju naporedni odnosi u pisanom izražavanju? Nekoliko inostranih studija se ovim problemom bavilo (Clark 1970, 1973; Clancy, Jacobsen, and Silva 1976; Bloom, Lahey, Hood, Lifter, and Fliess 1980; Eisenberg 1980; Braunwald 1985; prema Diessel, 2004). U svim studijama se došlo do istog zaključka do kojeg je došao i Hant pre mnogo godina (Hunt, 1965). Formiranju naporedno složenih rečenica prethodi jednostavno kombinovanje, povezivanje prostih rečenica. Dve proste rečenice koje su postavljene jedna pored druge izražavaju isti semantički odnos kao i naporedno složene klauze, ali lingvistički gledano, to nisu složene rečenice. Između njih nema obeležja odnosa (parataksičkih veznika) niti bilo kojih drugih jezičkih elemenata koji signaliziraju postojanje povezanosti između semantički vezanih rečenica. Prave složene rečenice koje se sastoje od naporedno vezanih klauza se javljaju tek na kasnijem uzrastu (Diessel, 2004). Dete, da bi moglo da razvije svoj jezički potencijal na pravi način, da bi moglo na

odgovarajući način da produkuje naporedne konstrukcije u skladu sa pravilima gramatike jezika koje je usvojilo kao prvi (maternji), ipak mora prethodno da ovlada određenim kognitivnim strukturama i dosegne određeni kognitivni nivo (Bloom et al. 1980; Eisenberg1980; prema Diessel, 2004). Na primer, da bi moglo da upotrebljava klauze između kojih postoji zaključni odnos dete treba da razume logičan sled događaja i da usvoji osnovne principe logičnog rezonovanja, i da razlikuje uzrok od posledice; da bi sa uspehom formiralo rastavni odnos prethodno treba da razvije sposobnost samostalnog odlučivanja i izbora jedne od više mogućnosti koje se nude. Dakle, kognitivni razvoj treba da prethodi i povuče jezičku produkciju naporedno složenih rečenica u kojima će moći, prema potrebi da se formiraju svi postojeći tipovi naporednog odnosa. Jedan od važnih činilaca u usvajanju naporednih konstrukcija i odnosa koji ih karakterišu i koji im prethodi jeste razvijanje vremenskog sleda i logičkog ređanja događaja o kojima govore. To je prvi otkrio Pijaže (Pijaže, 1977).

Prvi veznik koji prijavljuju svi istraživači u spontanom dečjem govoru je veznik *i* (Clark1970, 1973; Clancy, Jacobsen, and Silva 1976; Bloom, et al. 1980; Eisenberg1980; Lust and Mervis 1980; McCabe, Evely, Abramovitch, Corter, and Pepler1983; Braunwald 1985; Peterson and McCabe 1985; prema Diessel, 2004). On se prvi javlja i u pisanju (Hunt, 1965), a za njim sledi veznik *ali*. I u našim uzorcima rečenica u najvećem broju su se pojavili sastavni i suprotni odnosi sa najtipičnijim obeležjima tih odnosa – veznikom *i* i *ali*. Ostale vrste koordinacije i drugi naporedni veznici se javljaju kasnije, kako vidimo, posle desete godine.

Prve konstrukcije koje se javljaju sa veznicima sastavnog odnosa tzv. *i*-klauze sunajčešće formirane od jednog predikata i u 80 posto slučajeva se odnose na prethodnu rečenicu koja se završava tačkom (Diessel, 2004). Tako se veznikom *i* postiže efekat povezanosti, odnosno stiče se utisak da se rečenica sa veznikom oslanja na klauzu i da obe zajedno funkcionišu kao zasebna intonaciona celina, iako je *i*-klauza formalno intonaciono odvojena od prethodnog iskaza. Štaviše, u govoru, rečenice koje počinju veznikom *i* se u semantičkom smislu nadovezuju na iskaz koji je izneo sagovornik (prema Diessel, 2004).

Dizel u svojoj monografiji o usvajanju složenih rečenica iznosi zaključak koji je primerima iz našeg korpusa rečenica našao empirijsku potvrdu: trebalo bi razlikovati dve vrste rečenica sa veznikom *i*: u jednim *i* ima primarnu funkciju obeležja saastavnog odnosa, dok u drugim funkcioniše kao vezivno tkivo na nivou diskursa (Diessel, 2004). Evo i naših primera koji potkrepljuju ovu tvrdnju: *I ne<&> bi<&> se preselila zato što ovde imam veliku kuću<&>, i veliko dvorište, a tamo možda ne bi<&> imala bazen i veliku kuću i takođe veliko dvorište. I tamo možda ne<&> bi<&> imala toliko drugara...* (III arg 119 ž); ili: *Ja sam se bila prskala sa Zoćom, Sarićem, Aleksom, Markom, Daćom, Kostićem, Koskom i Mikijem. I posle sam još pozvala mojih drugara<&> pa smo se prskali* (III nar 98 ž).

Prethodni primeri su potvrda veznika *i* kao diskursnog obeležja, a primer koji sledi predstavlja upotrebu pravog veznika sastavnog odnosa: *Volim svoj grad Beograd i volim svoju ulicu Vjekoslava Afrića broj devet* (III arg 109 ž).

Iako su prve konstrukcije sa više klauza formalno odvojene interpunkcijskim znakom (tačkom) i isto tako povezane nadovezivačkim veznikom na početku sledeće rečenice, one funkcionišu kao dve odvojene rečenice koje su pragmatski povezane u okviru diskursa. Iz takve upotrebe nastaju prave napredno složene rečenice. Tek one funkcionišu kao jedna sintaksička celina koja se sastoji od konstrukcije sa dvema klauzama: koordinacija na nivou rečenice podrazumeva simetričnu konstrukciju koja se sastoji od najčešće dve koje iznose novu i nepoznatu informaciju (Diessel, 2004).

Konstrukcije sa zavisnim klauzama (zavisno složene i višestruko složene rečenice)

Pokušavajući da odrede tok i parametre kasnijeg sintaksičkog razvoja kao i da objasne činjenice koje se odnose na razvoj sintakse (pre svega pisane) tokom školovanja, najveći broj istraživača je ispitivao razumevanje i produkciju zavisnih klauza. Na njihovoj upotrebi i spremnosti deteta da ih koristi u pisanom izražavanju najvećim delom počivaju sva merenja koja su relevantna za sintaksičku zrelost. Budući da uključivanje zavisnih

klauza u strukturu upravne rečenice implicira i viši nivo sintaksičke složenosti (a samim tim i zrelosti), značajan deo analize našeg korpusa baziran je upravo na ispitivanju zavisnih klauza. S obzirom na to da se zavisne klauze mogu javiti u okviru zavisnosloženih i višestruko složenih rečenica, njihovo produkovanje u tim dvema vrstama rečenica biće zasebno analizirano.

Pojedini autori smatraju da su svi pokušaji da se pruži adekvatno tumačenje postupnosti usvajanja sintaksičkih konstrukcija u kasnijoj fazi razvoja jezika osuđeni na neuspeh zbog toga što se razvoj jezika u tom periodu ne zasniva na usvajanju novih struktura nego na sposobnosti deteta da što više pokuša da poveća stepen strukturne složenosti – odnosno da uspešno uključuje veći broj konstrukcija u strukturu *jedne* rečenice (Applebee, 2000; prema Myhill, 2008). Pisanje je s te strane vrlo zahvalno za proučavanje kompleksnih struktura jer se tekstovi odlikuju višim stepenom sintaksičke složenosti.

Pošto naše individualne jezičke karakteristike počivaju i na tome da li ćemo upotrebiti zavisnu klauzu ili neka druga dostupna jezička sredstva da bismo ostvarili komunikativni cilj, individualna varijabilnost je izrazito velika na tom planu. Ovde ćemo pokušati da iznesemo rezultate koji se tiču pojave pojedinih tipova zavisnih klauza (tj. da li se na određenom uzrastu javljaju ili ne), kao i rezultate koji se odnose na frekvencu upotrebe pojedinih tipova zavisnih rečenica koje se tradicionalno vezuju za viši stepen sintaksičke svesti deteta.

U Tabeli 57 izneti su podaci deskriptivne statistike koji se odnose na prosečan broj svih tipova zavisnih klauza, standardnu devijaciju, kao i njihove minimalne i maksimalne vrednosti u tekstu na svim ispitivanim uzrastima. Od postojećih deset vrsta zavisnih klauza (koje su navedene u tabeli), u prvom razredu se pojavilo osam vrsta. Mesnih i dopusnih klauza nije bilo u korpusu tekstova učenika prvog razreda. Od postojećih osam vrsta, vremenskih je bilo najviše (0,41), kao i izričnih (0,35) i uzročnih (0,30). Ova tri tipa zavisnih klauza su u tekstovima u kojima je zabeležen maksimalan broj upotrebljenih klauza iznosio preko jedne rečenice po tekstu (uzročne – 1,67; izrične i vremenske, 1,33). Od ostalih tipova nešto više je u proseku bilo namernih (0,14) i odnosnih (0,12).

Tabela 57 – Prosečan broj zavisnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu prema uzrastu

		N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.3469	.39063	.00	1.33
	drugi	44	.8636	.83316	.00	3.67
	treći	42	.6587	.51791	.00	2.33
	četvrti	46	1.5507	1.69563	.00	11.33
	Ukupno	181	.8508	1.09057	.00	11.33
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.1224	.21185	.00	.67
	drugi	44	.2500	.40746	.00	1.67
	treći	42	.3492	.40292	.00	1.67
	četvrti	46	.5507	.58465	.00	2.00
	Ukupno	181	.3149	.44683	.00	2.00
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.00	.00
	drugi	44	.0303	.09693	.00	.33
	treći	42	.0159	.07185	.00	.33
	četvrti	46	.0290	.09496	.00	.33
	Ukupno	181	.0184	.07637	.00	.33
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.4150	.36344	.00	1.33
	drugi	44	.8636	.64024	.00	2.33
	treći	42	.3571	.43799	.00	2.00
	četvrti	46	.5870	.45098	.00	2.00
	Ukupno	181	.5543	.51547	.00	2.33
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.2993	.34187	.00	1.67
	drugi	44	.4394	.46463	.00	1.67
	treći	42	.4762	.36174	.00	1.33
	četvrti	46	.5507	.44008	.00	2.00
	Ukupno	181	.4383	.41205	.00	2.00
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0068	.04762	.00	.33
	drugi	44	.0076	.05025	.00	.33
	treći	42	.0952	.16926	.00	.67
	četvrti	46	.1667	.26058	.00	1.00
	Ukupno	181	.0681	.17112	.00	1.00
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.00	.00
	drugi	44	.0227	.11132	.00	.67
	treći	42	.0159	.10287	.00	.67
	četvrti	46	.0072	.04915	.00	.33
	Ukupno	181	.0110	.07778	.00	.67
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.1361	.24456	.00	1.00
	drugi	44	.2273	.33544	.00	1.67
	treći	42	.1349	.22159	.00	1.00
	četvrti	46	.2681	.33422	.00	1.33
	Ukupno	181	.1915	.29212	.00	1.67
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0340	.12257	.00	.67
	drugi	44	.0985	.19792	.00	1.00
	treći	42	.0317	.09903	.00	.33
	četvrti	46	.0507	.18549	.00	1.00
	Ukupno	181	.0534	.15783	.00	1.00
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0272	.09221	.00	.33
	drugi	44	.0152	.07024	.00	.33
	treći	42	.0000	.00000	.00	.00
	četvrti	46	.0145	.06873	.00	.33
	Ukupno	181	.0147	.06870	.00	.33

Zavisne predikatske rečenice sa najmanjom prosečnom vrednošću su bile poredbene i posledične (0,03), kao i uslovne klauze (0,006).

U korpusu tekstova učenika drugog razreda registrovani su svi tipovi zavisnih klauza. Najviše je u proseku bilo izričnih i vremenskih (0,86), a najmanje mesnih, uslovnih, dopusnih i posledičnih sa prosečnim brojem u tekstu od 0,03; 0,007; 0,02; 0,01. Maksimalan broj odnosnih rečenica u tekstu iznosio je 1,67, dok je njihov prosečan broj bio 0,25 po tekstu. Namerne i uzročne klauze su jedino još u svojim maksimalnim vrednostima iznosile preko jedne rečenice po tekstu (1,67). Namerne i poredbene su prosečno registrovane sa vrednostima 0,22, odnosno 0,09.

U trećem razredu nije produkovana nijedna posledična rečenica dok je najviše bilo izričnih, uzročnih, vremenskih i odnosnih. Između njih su se našle namerne, uslovne i poredbene, kao i mesne i dopusne koje su prosečno zabeležene po 0,01 u tekstu.

Deca na uzrastu od deset godina u svojim pisanim zadacima upotrebljavaju sve vrste zavisnih klauza. Među njima preovlađuju izrične kojih je i prosečno u zadatku bio najveći broj (1,55). Posle izričnih, najviše je produkovano vremenskih (0,58), a iza njih su odmah odnosne i uzročne (0,55). Najmanje je kao i u ostalim uzrasnim grupama bilo poredbenih, mesnih, dopusnih i posledičnih klauza. Uslovnih i namernih je bilo u proseku 0,16, odnosno 0,26 po zadatku. Ovde bi trebalo naglasiti činjenicu da, budući najbrojnije, izrične imaju i najširi opseg varijacija – od zadataka u kojima nije bilo nijedne klauze tog tipa do onih u kojima je njihov broj premašivao 11 (čak 11,33).

Pošto je jednofaktorska analiza varijanse (Tabela 58) pokazala da postoje statistički značajne razlike unutar uzorka u prosečnom broju izričnih, odnosnih, vremenskih i uslovnih rečenica, urađen je post hoc test da bi se utvrdile između kojih uzrasnih grupa postoje statističke značajnosti u prosečnom broju navedenih rečenica koje su potvrđene na celokupnom uzorku.

Tabela 58 – Statistička značajnost prosečnog broja zavisnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (ANOVA)

	df	F	Sig.
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	12.139	.000
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	8.677	.000
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	1.631	.184
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	9.852	.000
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	3.234	.024
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	10.919	.000
Broj dopusnih klauza u zavisno složenih rečenica u tekstu	3, 177	.748	.525
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	2.446	.066
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	1.732	.162
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3, 177	1.187	.316

Da bi se videlo koje se uzrasne grupe međusobno statistički značajno razlikuju uzimajući u obzir rezultate dobijene analizom varijanse, rađen je Šefeov test, kao i u prethodnim analizama.

Tabela 59 – Prosečan broj izričnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.35	
treći	42	.66	
drugi	44	.86	
četvrti	46		1.55
Sig.		.116	1.000

Tabela 59 iznosi rezultate Šefeovog testa kojima se liustruju statistički značajne razlike u prosečnom broju izričnih klauza u odnosu na uzrast ispitanika. Tu se vidi da su se statistički značajne razlike javile između I i IV razreda; II i IV; kao i između III i IV razreda. Znači, broj izričnih klauza u četvrtom razredu se značajno razlikuje od svih ostalih uzrasnih grupa.

Tabela 60 – Prosečan broj odnosnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.12	
drugi	44	.25	
treći	42	.35	.35
četvrti	46		.55
Sig.		.092	.164

Kad je u pitanju prosečan broj odnosnih klauza u tekstu, razlike koje imaju visoku statističku značajnost uočene su između I i IV; II i IV dok je nešto manja značajna razlika uočena između III i IV razreda (Tabela 60).

Tabela 61 – Prosečan broj vremenskih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
treći	42	.3571	
prvi	49	.4150	
četvrti	46	.5870	.5870
drugi	44		.8636
Sig.		.166	.062

Tekstovi koje su pisala deca u drugom razredu se po broju vremenskih rečenica značajno razlikuju od tekstova koje su pisala deca u ostalim uzrasnim grupama. Najmanja statistički značajna razlika je između učenika drugog i četvrtog razreda (Tabela 61).

Tabela 62– Prosečan broj uslovnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.01	
drugi	44	.01	
treći	42	.09	.09
četvrti	46		.17
Sig.		.075	.209

Kad je u pitanju broj uslovnih rečenica, tekstovi u četvrtom razredu se značajno razlikuju od ostalih grupa, a najmanja značajna razlika je između trećeg i četvrtog razreda (Tabela 62).

Tabela 63 – Prosečan broj uzročnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.30	
drugi	44	.44	.44
treći	42	.48	.48
četvrti	46		.55
Sig.		.234	.636

Statistički značajna razlika u produkciji uzročnih rečenica postoji između dece od sedam i deset godina, to jest između prvog i četvrtog razreda (Tabela 63).

Tabele koje slede u nastavku analize pokazuju da se tekstovi koje smo analizirali u korpusu ne razlikuju značajno po broju preostalih pet vrsta zavisnih klauza: mesnih (Tabela 64), dopusnih (Tabela 65), namernih (Tabela 66), poredbenih (Tabela 67) i posledičnih (Tabela 68) u odnosu na hronološku starost dece.

Tabela 64 – Prosečan broj mesnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
treći	42	.02
četvrti	46	.03
drugi	44	.03
Sig.		.313

Tabela 65 – Prosečan broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
četvrti	46	.01
treći	42	.02
drugi	44	.02
Sig.		.591

Tabela 66 - Prosečan broj namernih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
treći	42	.13
prvi	49	.14
drugi	44	.23
četvrti	46	.27
Sig.		.191

Tabela 67 – Prosečan broj poredbenih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
treći	42	.03
prvi	49	.03
četvrti	46	.05
drugi	44	.10
Sig.		.256

Tabela 68 – Prosečan broj posledičnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
treći	42	.00
četvrti	46	.01
drugi	44	.01
prvi	49	.03
Sig.		.318

Ako pogledamo prosečan broj namernih klauza u sva četiri razreda vidimo da se prema njemu celokupan korpus može podeliti na tekstove koje su pisala deca u prvom i trećem razredu, kojih ima približno isti broj i na tekstove koje su pisala deca u drugom i četvrtom razredu kojih je u proseku više za celu jednu klauzu. Ovo napominjemo zbog toga što je prema analizi varijanse, statistička značajnost za ovaj tip klauza na granici ($p > 0.05$), dok prema Šefeovom testu, koji je vrlo strog, nema statističke značajnosti u njihovoj produkciji među ispitivanim uzrastima.

U usvajanju poredbenih rečenica u pisanom diskursu takođe postoje oscilacije među decom mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Jedino je u drugom razredu zabeležena češća upotreba poredbenih klauza. Nešto više su ih produkovali desetogodišnjaci, dok su u tekstovima sedmogodišnjaka i devetogodišnjaka dosta retke.

Za razliku od ostalih tipova zavisnih klauza čija produkcija u okviru zavisnosloženih rečenica uglavnom ima rastući trend (osim na uzrastu od devet godina gde

se primećuje izvestan nesklad u upotrebi većeg broja ispitivanih sintaksičkih varijabli, o čijim razlozima je ranije govoreno) od prvog do četvrtog razreda, produkcija posledičnih rečenica opada sa uzrastom dece. U prvom razredu je najviše u proseku bilo ovih zavisnih klauza, pa njihov broj opada u drugom i trećem razredu, da bi počeo njihov rast u četvrtom, ali ne toliki da bi dosegao produkciju u prvom razredu.

Učestalost javljanja zavisnih klauza u odnosu na uzrast

Iz dosadašnje analize se može zaključiti da ne postoji izrazita pravilnost u usvajanju pojedinih tipova zavisnih klauza u pisanoj jezičkoj formi. Tabela 69 daje pregled učestalosti javljanja zavisnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstovima dece u prvom razredu.

Tabela 69 – Frekvencija upotrebe zavisnih klauza u tekstovima I razreda

	N	AS
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.41
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.35
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.30
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.14
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.12
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.03
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.03
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.01
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.00
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	49	.00

Najviše su produkovane vremenske i izrične klauze, zatim uzročne, namerne i odnosne, a najmanje poredbene, posledične i uslovne, dok mesne i dopusne nije produkovalo nijedno dete.

Tabela 70 – Frekvencija upotrebe zavisnih klauza u tekstovima II razreda

	N	AS
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.86
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.86
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.44
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.25
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.23
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.10
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.03
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.02
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.01
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	44	.01

U Tabeli 70 vidimo da deca u drugom razredu kao i u prvom još uvek najčešće formiraju vremenske i izrične rečenice za kojima slede uzročne zavisne klauze, kao kod sedmogodišnjaka. Na četvrtom mestu su odnosne rečenice. Najređe su se u drugom razredu predstavile mesne, dopusne (kojih u prvom razredu nije bilo) kao i posledične i uslovne rečenice.

Tabela 71 – Frekvencija upotrebe zavisnih klauza u tekstovima III razreda

	N	AS
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.66
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.48
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.36
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.35
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.13
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.09
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.03
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.02
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.02
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	42	.00

U tekstovima učenika u trećem razredu najfrekventnije među zavisnim klauzama su izrične, za kojima slede dve vrste najčešćih klauza sa priloškom funkcijom – uzročne i vremenske, kojima su po učestalosti javljanja vrlo blizu i odnosne zavisne klauze. Posledičnih nije bilo u korpusu tekstova učenika trećeg razreda, a najređe su upotrebljene mesne, dopusne, poredbene i uslovne rečenice (Tabela 71).

Tabela 72 – Frekvencija upotrebe zavisnih klauza u tekstovima IV razreda

	N	AS
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	1.55
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.59
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.55
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.55
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.27
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.17
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.05
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.03
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.01
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	46	.01

Za razliku od dece u trećem razredu, kod učenika četvrtog razreda javljaju se sve vrste zavisnih klauza. Najfrekventnije su izrične i vremenske (samo su zamenile mesta u odnosu na prvi i drugi razred) dok su iza njih uzročne i odnosne sa jednakom učestalošću javljanja. Najmanje je produkovano mesnih, posledičnih i dopusnih zavisnih klauza (Tabela 72).

Studije koje su sprovedene ukazuju na to da se zavisne klauze usvajaju sličnim poretkom kojim se usvajaju i sekundarni konstituenti u elementarnoj gramatičkoj strukturi maternjeg jezika (Kašić, 2002). Kako navodi Kašić (Kašić 2002), prema rezultatima ispitivanja produkcije i razumevanja komunikativnih rečenica sa zavisnom klauzom kod dece od drugog do petog razreda, deca najranije usvajaju zavisne klauze s dopunskom konstituentnom funkcijom (izrična, namerna, posledična) i konstituentnom funkcijom imeničkih odredaba (odnosna). Zavisne klauze s konstituentnom funkcijom priloških odredaba prema poretku usvajanja dele se na dve grupe. Ranije se usvajaju načinska, vremenska i mesna, dok se uzročna, dopusna i uslovna konačno usvajaju između jedanaeste i dvanaeste godine (Kašić, 2002). Ovi nalazi donekle korespondiraju sa rezultatima dobijenim u našem istraživanju, dok se jednim delom razilaze. Kako se moglo videti iz dosadašnjih rezultata, od zavisnih klauza sa imeničkom konstituentnom vrednošću u tekstovima dece od sedam do deset godina najviše je produkovano izričnih i namernih klauza. Relativne rečenice imaju stalan i stabilan porast kroz sve ispitivane uzraste. Razlike u dobijenim rezultatima se uglavnom odnose na odredbene rečenice. U čitavom korpusu tekstova, prema našim rezultatima, u najfrekventnije zavisne klauze spadaju uzročne i

vremenske, dok se poredbena (načinska), uslovna, dopusna i mesna produkuju vrlo retko i nalaze se pri dnu frekventne skale.

U zavisnosti od dobijenih rezultata, ove razlike se objašnjavaju sličnim argumentima, ali sa suprotnih pozicija o čemu će više reči biti u kvalitativnoj analizi.

Zavisne klauze u višestruko složenim rečenicama

S obzirom da smo već mnogo puta ranije istakli činjenicu da se, kad je u pitanju sintaksički razvoj dece, u školskom uzrastu najviše pažnje poklanja produkciji i upotrebi zavisnih klauza, ovde ćemo izneti analizu svih vrsta zavisnih klauza koje se javljaju u okviru višestruko složenih rečenica, kao što smo to uradili u delu gde su analizirane zavisnosložene rečenice. U tabeli koja sledi dati su svi uobičajeni deskriptivni podaci u vezi sa prosečnim brojem zavisnih klauza u strukturi višestruko složenih rečenica u odnosu na uzrast dece (Tabela 73).

Tabela 73 – Prosečan broj tipova zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu po razredima

	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.2245	.37508	.1168	.3322
	drugi	44	1.0682	1.14477	.7201	1.4162
	treći	42	.6667	.71757	.4431	.8903
	četvrti	46	1.9275	1.86708	1.3731	2.4820
	Ukupno	181	.9650	1.32241	.7711	1.1590
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0476	.11785	.0138	.0815
	drugi	44	.1439	.28209	.0582	.2297
	treći	42	.1190	.21866	.0509	.1872
	četvrti	46	.3768	.64639	.1849	.5688
	Ukupno	181	.1713	.39222	.1137	.2288
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.0000	.0000
	drugi	44	.0000	.00000	.0000	.0000
	treći	42	.0159	.07185	-.0065	.0383
	četvrti	46	.0145	.09829	-.0147	.0437
	Ukupno	181	.0074	.06041	-.0015	.0162

nastavak Tabele 73

	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.2517	.35047	.1510	.3524
	drugi	44	.5985	.50619	.4446	.7524
	treći	42	.3175	.47113	.1706	.4643
	četvrti	46	.5290	.67248	.3293	.7287
	Ukupno	181	.4217	.52779	.3443	.4991
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.5578	.89076	.3020	.8137
	drugi	44	.9697	1.00597	.6639	1.2755
	treći	42	.7063	.66749	.4983	.9144
	četvrti	46	.4928	.56104	.3261	.6594
	Ukupno	181	.6759	.81682	.5561	.7957
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.0000	.0000
	drugi	44	.0303	.09693	.0008	.0598
	treći	42	.0159	.07185	-.0065	.0383
	četvrti	46	.0797	.20104	.0200	.1394
	Ukupno	181	.0313	.12019	.0137	.0489
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.0000	.0000
	drugi	44	.0000	.00000	.0000	.0000
	treći	42	.0000	.00000	.0000	.0000
	četvrti	46	.0072	.04915	-.0073	.0218
	Ukupno	181	.0018	.02478	-.0018	.0055
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0816	.21006	.0213	.1420
	drugi	44	.1970	.23092	.1268	.2672
	treći	42	.2302	.35680	.1190	.3413
	četvrti	46	.2754	.40554	.1549	.3958
	Ukupno	181	.1934	.31631	.1470	.2398
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0272	.09221	.0007	.0537
	drugi	44	.0682	.16981	.0166	.1198
	treći	42	.0079	.05143	-.0081	.0240
	četvrti	46	.0725	.17088	.0217	.1232
	Ukupno	181	.0442	.13337	.0246	.0638
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	49	.0000	.00000	.0000	.0000
	drugi	44	.0000	.00000	.0000	.0000
	treći	42	.0238	.11388	-.0117	.0593
	četvrti	46	.0072	.04915	-.0073	.0218
	Ukupno	181	.0074	.06041	-.0015	.0162

Prosečan broj izričnih klauza u sklopu višestruko složenih rečenica je najveći u četvrtom razredu (1,92) a posle toga u drugom (1,06). Manji broj ih je zabeležen u

tekstovima trećeg razreda (0,66), a najmanje je izričnih klauza produkovano u potkorpusu prvog razreda (0,22).

Što se tiče odnosnih rečenica, poredak je identičan izričnim: najveći broj postoji u tekstovima četvrtog razreda (0,37), pa drugog (0,14), dok je odnosnih rečenica u trećem razredu bilo u proseku (0,11) u jednom tekstu, a u prvom samo 0,04.

Mesne rečenice, koje se inače slabo upotrebljavaju i u govornom i u pisanom izrazu izvornih govornika srpskog jezika (tipičnija je upotreba sintagmi, predložko-padežnih konstrukcija ili priloških reči i izraza u funkciji priloške odredbe za mesto) nisu zabeležene u tekstovima učenika na uzrastu od sedam i osam godina, a u trećem i četvrtom razredu su postojale, ali sa izuzetno niskim vrednostima (0,015 u trećem i 0,014 u četvrtom).

Interesantan je podatak da su se vremenske klauze u višestruko složenim rečenicama pojavile prosečno više puta u tekstovima drugog razreda (0,59) nego kod učenika četvrtog razreda (0,52), mada je razlika zanemarljiva. U prvom je bilo (0,24) a u trećem (0,31) u proseku vremenskih rečenica u okviru višestruko složenih rečenica.

Uzročne rečenice (koje se u govoru usvajaju među prvima sa priloškom funkcijom) imaju oscilirajuću frekvenciju javljanja u našem korpusu. Najviše ih ima u pisanim zadacima učenika drugog razreda (0,96). Ređe su se javile u trećem (0,70) i u prvom (0,55), a najređe su ih upotrebljavala deca u četvrtom razredu - (0,49) uzročnih klauza u proseku u tekstu.

Uslovnih klauza nije bilo u korpusu tekstova prvog razreda. Najmanje su ih pisala deca u trećem (0,01) i drugom razredu (0,03), a nešto veći broj je pronađen u tekstovima četvrtog razreda (0,07).

Dopusne klauze su u okviru višestruko složenih rečenica registrovane jedino u zadacima koje su pisala deca u četvrtom razredu i njihov broj je u ovom potkorpusu zanemarljivo mali (0,007).

Broj namernih klauza u okviru višestruko složenih rečenica koji su produkovali učenici u našem ispitivanju raste sa hronološkim uzrastom dece, pa ih je tako najmanje registrovano u prvom (0,08), malo više u drugom (0,19), (0,23) u trećem i najviše kod učenika četvrtog razreda (0,27).

Što se tiče poredbenih rečenica, njihov broj se povećava na uzrastu od osam godina (0,06) u odnosu na sedmogodišnjake (0,02), ali u trećem razredu gotovo da ih nema; svega (0,007) u proseku po tekstu da bi se opet u četvrtom razredu njihov broj povećao čak *deset puta*, ali je i dalje na nivou incidenta (0,07).

Posledične klauze u višestruko složenim rečenicama imali su samo učenici trećeg i četvrtog razreda. Njih su prosečno u većem broju koristili devetogodišnjaci (0,02) od učenika četvrtog razreda (0,007).

Na osnovu Tabele 74 na kojoj su izneti rezultati ANOVA testa, vidimo da za neke tipove zavisnih klauza koji su formirani u okviru višestruko složenih rečenica postoji statistički značajna razlika u njihovom prosečnom broju u tekstu u okviru pojedinih uzrasnih grupa.

Tabela 74 – Tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama (ANOVA)

	df	F	Sig.
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	18.035	.000
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	6.743	.000
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	.951	.417
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	4.806	.003
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	3.137	.027
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	4.019	.008
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	.978	.404
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	3.389	.019
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	2.525	.059
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3, 177	1.511	.213

Kao i do sada, za utvrđivanje statistički značajne razlike za neku od varijabli među različitim uzrastima korišćen je post hoc test, u ovom slučaju Šefeov test.

Tabela 75 – Prosečan broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
prvi	49	.22		
treći	42	.67	.67	
drugi	44		1.07	
četvrti	46			1.93
Sig.		.359	.448	1.000

Kako nam ovaj test pokazuje, broj izričnih klauza se značajno razlikuje između učenika prvog i drugog razreda, i između prvog i četvrtog razreda (Tabela 75).

Tabela 76 – Prosečan broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.05	
treći	42	.12	
drugi	44	.14	
četvrti	46		.38
Sig.		.685	1.000

Odnosne klauze u okviru višestruko složenih rečenica, njihov broj u tekstu se značajno razlikuje između četvrtog razreda i svih ostalih uzrasta, tj. statistički značajna razlika postoji između I i IV, II i IV i između III i IV razreda (Tabela 76).

Tabela 77 – Prosečan broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.25	
treći	42	.32	.32
četvrti	46	.53	.53
drugi	44		.60
Sig.		.089	.082

Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama se značajno razlikuje između učenika prvog i drugog razreda (Tabela 77).

Tabela 78 – Prosečan broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.00	
treći	42	.02	.02
drugi	44	.03	.03
četvrti	46		.08
Sig.		.681	.087

Među tekstovima koje su pisala deca u prvom i četvrtom razredu postoji statistički značajna razlika u prosečnom broju produkovanih uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama (Tabela 78).

Tabela 79 – Prosečan broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	.08	
drugi	44	.20	.20
treći	42	.23	.23
četvrti	46		.27
Sig.		.164	.697

Prosečan broj u tekstu namernih klauza koje su formirane unutar višestruko složene rečenice statistički se značajno razlikuje između tekstova učenika prvog i četvrtog razreda (Tabela 79).

Tabela 80 – Prosečan broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
drugi	44	.00
četvrti	46	.01
treći	42	.02
Sig.		.670

Mesne klauze, budući veoma retke čak i u upotrebi odraslih izvornih govornika srpskog jezika, nisu uopšte zabeležene u tekstovima prvog i drugog razreda, a na starijim uzrastima imaju vrlo nisku frekvencu upotrebe. Samim tim, nema statističke značajnosti u broju produkovanih mesnih klauza u okviru višestruko složenih rečenica (Tabela 80).

Tabela 81 - Prosečan broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
četvrti	46	.49
prvi	49	.56
treći	42	.71
drugi	44	.97
Sig.		.050

Ne postoji statistički značajna razlika u produkciji uzročnih rečenica unutar višestruko složenih konstrukcija u tekstovima dece od sedam do deset godina (Tabela 81).

Tabela 82 – Prosečan broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
drugi	44	.00
treći	42	.00
četvrti	46	.01
Sig.		.588

Između prosečnog broja dopusnih klauza koji se javio u tekstovima različitih razreda, ne postoji statistički značajna razlika (Tabela 82).

Tabela 83 – Prosečan broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
treći	42	.01
prvi	49	.03
drugi	44	.07
četvrti	46	.07
Sig.		.148

Broj poredbenih i posledičnih klauza nije pokazao statistički značajnu razliku u odnosu na uzrast dece u ispitivanom korpusu (Tabele 83 i 84).

Tabela 84 – Prosečan broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	49	.00
drugi	44	.00
četvrti	46	.01
treći	42	.02
Sig.		.320

Učestalost javljanja zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u odnosu na uzrast

Budući da se jedno od najvažnijih pitanja u okviru sintaksičkog razvoja dece na školskom uzrastu tiče upotrebe zavisnih klauza, potrebno je utvrditi frekvenciju javljanja (upotrebe) različitih tipova zavisnih rečenica na određenom uzrastu (razredu) da bi se na osnovu dobijenih činjenica mogao predviđati i usmeravati tok jezičkog razvoja na starijem uzrastu i da bi se na taj način popunila *rupa na planu sintakse* (Faigley, 1980), ili, ukoliko je moguće, sasvim izbegla u periodu kada deca krenu u srednju školu.

U Tabeli 85 se vidi učestalost javljanja zavisnih klauza unutar višestruko složenih rečenica u prvom razredu osnovne škole.

Tabela 85 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova zavisnih klauza u I razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

Tip zavisne klauze	N	AS
Uzročne klauze	49	.56
Vremenske klauze	49	.25
Izrične klauze	49	.22
Namerne klauze	49	.08
Odnosne klauze	49	.05
Poredbene klauze	49	.03
Posledične klauze	49	.00
Dopusne klauze	49	.00
Uslovne klauze	49	.00
Mesne klauze	49	.00

Kako se na osnovu date tabele može zaključiti, deca u prvom razredu najviše upotrebljavaju zavisne klauze sa priloškom konstituentnom funkcijom – uzročne i vremenske, dok od klauza sa imeničkom konstituentnom vrednošću najviše proizvode izrične i namerne rečenice. Iza njih se javljaju odnosne (koje najčešće imaju pridevsku vrednost) i sa najnižom frekventnošću su poredbene klauze. Ostali tipovi zavisnih klauza (posledične, dopusne, uslovne i mesne) nisu registrovane u višestruko složenim rečenicama koje su pisala deca prvog razreda.

Tabela 86 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova zavisnih klauza u II razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

Tip zavisne klauze	N	AS
Izrične klauze	44	1.07
Uzročne klauze	44	.97
Vremenske klauze	44	.60
Namerne klauze	44	.20
Odnosne klauze	44	.14
Poredbene klauze	44	.07
Uslovne klauze	44	.03
Posledične klauze	44	.00
Dopusne klauze	44	.00
Mesne klauze	44	.00

U drugom razredu prvo mesto zauzimaju izrične rečenice, a zatim se u značajnom broju javljaju uzročne i vremenske, namerne i odnosne klauze. Poredbene se i među osmogodišnjacima nalaze pri kraju liste, dok se na samom kraju nalaze uslovne klauze, kojih nije bilo u tekstovima dece od sedam godina u okviru višestruko složenih rečenica. Ni deca sa osam godina, u drugom razredu nisu upotrebila posledične, dopusne i mesne zavisne klauze kao ni deca sa sedam godina, u prvom razredu osnovne škole (Tabela 86).

Tabela 87 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova zavisnih klauza u III razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

Tip zavisne klauze	N	AS
Uzročne klauze	42	.71
Izrične klauze	42	.67
Vremenske klauze	42	.32
Namerne klauze	42	.23
Odnosne klauze	42	.12
Posledične klauze	42	.02
Uslovne klauze	42	.02
Mesne klauze	42	.02
Poredbene klauze	42	.01
Dopusne klauze	42	.00

Kod učenika trećeg razreda pojavilo se devet vrsta zavisnih klauza. Najčešće su se među njima javile uzročne, izrične i vremenske rečenice, za kojima sledi broj namernih I

odnosnih klauza. Na samom kraju su one koje su na začelju liste bile i u prethodnim uzrastima, ili one koje deca mlađih uzrasta nisu uopšte formirala u okviru višestruko složenih rečenica. To su: posledične, uslovne, mesne i poredbene, dok dopusne nijednom nisu zabeležene unutar višestruko složenih rečenica u trećem razredu (Tabela 87).

U četvrtom razredu imamo sve tipove zavisnih klauza registrovane, ali im frekvencija javljanja varira. U tekstovima koje su produkovali učenici četvrtog razreda na prvom mestu su izrične rečenice kojih je značajno veći broj u odnosu na ostale vrste. Vremenske, uzročne, odnosne i namerne su odmah posle izričnih i na osnovu toga se vidi da su ovo ujedno i tipovi zavisnih klauza koji su najčešći na svim uzrastima od prvog do četvrtog razreda. Dosta nisku frekvencu upotrebe imaju ostale zavisne klauze - uslovne, poredbene, mesne, dopusne i posledične (Tabela 88).

Tabela 88 - Prosečne vrednosti frekvencije javljanja tipova zavisnih klauza u IV razredu (po opadajućem redosledu) unutar višestruko složenih rečenica

Tip zavisne klauze	N	AS
Izrične klauze	46	1.93
Vremenske klauze	46	.53
Uzročne klauze	46	.49
Odnosne klauze	46	.38
Namerne klauze	46	.27
Uslovne klauze	46	.08
Poredbene klauze	46	.07
Mesne klauze	46	.01
Dopusne klauze	46	.01
Posledične klauze	46	.01

Konstrukcije sa zavisnim klauzama (zavisno složene i višestruko složene rečenice) – razlike prema polu

Dalja analiza zavisnih klauza se odnosi na utvrđivanje razlika koje postoje u njihovoj produkciji u odnosu na pol deteta, kako u zavisno složenim, tako i u višestruko složenim rečenicama.

Tabela 89 – Tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama (razlike prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.2576	.32419	22
		ženski	.4198	.42960	27
		Ukupno	.3469	.39063	49
	drugi	muški	.7273	.76730	22
		ženski	1.0000	.89087	22
		Ukupno	.8636	.83316	44
	treći	muški	.6026	.46207	26
		ženski	.7500	.60246	16
		Ukupno	.6587	.51791	42
	četvrti	muški	1.1538	.71945	26
		ženski	2.0667	2.37334	20
		Ukupno	1.5507	1.69563	46
	Ukupno	muški	.7014	.67100	96
		ženski	1.0196	1.40892	85
		Ukupno	.8508	1.09057	181
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.1061	.18930	22
		ženski	.1358	.23130	27
		Ukupno	.1224	.21185	49
	drugi	muški	.2121	.39233	22
		ženski	.2879	.42781	22
		Ukupno	.2500	.40746	44
	treći	muški	.2179	.26570	26
		ženski	.5625	.49768	16
		Ukupno	.3492	.40292	42
	četvrti	muški	.3205	.37095	26
		ženski	.8500	.67948	20
		Ukupno	.5507	.58465	46
	Ukupno	muški	.2188	.32019	96
		ženski	.4235	.53795	85
		Ukupno	.3149	.44683	181
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0152	.07107	22
		ženski	.0455	.11708	22
		Ukupno	.0303	.09693	44
	treći	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0208	.08333	16
		Ukupno	.0159	.07185	42
	četvrti	muški	.0256	.09058	26
		ženski	.0333	.10260	20
		Ukupno	.0290	.09496	46
	Ukupno	muški	.0139	.06696	96
		ženski	.0235	.08589	85
		Ukupno	.0184	.07637	181

nastavak Tabele 89

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.4242	.31171	22
		ženski	.4074	.40650	27
		Ukupno	.4150	.36344	49
	drugi	muški	.7424	.47064	22
		ženski	.9848	.76620	22
		Ukupno	.8636	.64024	44
	treći	muški	.2692	.42184	26
		ženski	.5000	.43885	16
		Ukupno	.3571	.43799	42
	četvrti	muški	.6026	.50789	26
		ženski	.5667	.37619	20
		Ukupno	.5870	.45098	46
	Ukupno	muški	.5035	.46640	96
		ženski	.6118	.56308	85
		Ukupno	.5543	.51547	181
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.2424	.35904	22
		ženski	.3457	.32662	27
		Ukupno	.2993	.34187	49
	drugi	muški	.3333	.46004	22
		ženski	.5455	.45479	22
		Ukupno	.4394	.46463	44
	treći	muški	.4487	.32581	26
		ženski	.5208	.42109	16
		Ukupno	.4762	.36174	42
	četvrti	muški	.4872	.41345	26
		ženski	.6333	.47016	20
		Ukupno	.5507	.44008	46
	Ukupno	muški	.3854	.39685	96
		ženski	.4980	.42296	85
		Ukupno	.4383	.41205	181
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0123	.06415	27
		Ukupno	.0068	.04762	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0152	.07107	22
		Ukupno	.0076	.05025	44
	treći	muški	.0769	.17147	26
		ženski	.1250	.16667	16
		Ukupno	.0952	.16926	42
	četvrti	muški	.1410	.25251	26
		ženski	.2000	.27359	20
		Ukupno	.1667	.26058	46
	Ukupno	muški	.0590	.16751	96
		ženski	.0784	.17553	85
		Ukupno	.0681	.17112	181

nastavak Tabele 89

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0455	.15585	22
		Ukupno	.0227	.11132	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0417	.16667	16
		Ukupno	.0159	.10287	42
	četvrti	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0167	.07454	20
		Ukupno	.0072	.04915	46
	Ukupno	muški	.0000	.00000	96
		ženski	.0235	.11255	85
		Ukupno	.0110	.07778	181
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0909	.15195	22
		ženski	.1728	.29772	27
		Ukupno	.1361	.24456	49
	drugi	muški	.1970	.22204	22
		ženski	.2576	.42329	22
		Ukupno	.2273	.33544	44
	treći	muški	.1410	.25251	26
		ženski	.1250	.16667	16
		Ukupno	.1349	.22159	42
	četvrti	muški	.2564	.35662	26
		ženski	.2833	.31110	20
		Ukupno	.2681	.33422	46
	Ukupno	muški	.1736	.26481	96
		ženski	.2118	.32058	85
		Ukupno	.1915	.29212	181
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0617	.16111	27
		Ukupno	.0340	.12257	49
	drugi	muški	.0606	.13159	22
		ženski	.1364	.24471	22
		Ukupno	.0985	.19792	44
	treći	muški	.0256	.09058	26
		ženski	.0417	.11386	16
		Ukupno	.0317	.09903	42
	četvrti	muški	.0256	.09058	26
		ženski	.0833	.26213	20
		Ukupno	.0507	.18549	46
	Ukupno	muški	.0278	.09261	96
		ženski	.0824	.20513	85
		Ukupno	.0534	.15783	181

nastavak Tabele 89

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0152	.07107	22
		ženski	.0370	.10675	27
		Ukupno	.0272	.09221	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0303	.09808	22
		Ukupno	.0152	.07024	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0000	.00000	42
	četvrti	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0167	.07454	20
		Ukupno	.0145	.06873	46
	Ukupno	muški	.0069	.04786	96
		ženski	.0235	.08589	85
		Ukupno	.0147	.06870	181

Na osnovu testova kojima se utvrđuje postojanje statistički značajnih razlika u produkciji zavisnih klauza u sklopu zavisno složenih rečenica, može se videti da se tekstovi dečaka i devojčica statistički značajno razlikuju po broju izričnih, odnosnih, uzročnih, dopusnih i poredbenih klauza u okviru zavisno složenih rečenica. Kako su izrične, odnosno i uzročne klauze među najfrekventnijim u svim razredima, njima će se ovde pokloniti više pažnje. Osim toga, odnosne rečenice, kako smo videli, predstavljaju najrelevantnije obeležje sintaksičke zelosti; da bi se za neki tekst moglo reći da poseduje karakteristike naprednije sintakse, trebalo bi da ima i više relativnih klauza.

U prvom razredu, kako vidimo u Tabeli 89, broj izričnih klauza koje su produkovali dečaci skoro je dvostruko manji od broja koje su produkovale devojčice (0.25 prema 0.41). Ova razlika je smanjena u drugom razredu gde su se prosečne vrednosti po tekstu približile da bi se u trećem ta razlika još više izgubila. Dakle, od sedme do devete godine raste broj izričnih klauza i kod devojčica i kod dečaka (oko devete godine je nešto manji broj i kod jednih i kod drugih), ali je zato na uzrastu od deset godina značajno povećan njihov broj, naročito kod devojčica koji je dvaput veći od produkovanih izričnih klauza u tekstovima dečaka (1.15 prema 2.06).

Uzročne klauze, koje su među najfrekventnijim zavisnim klauzama sa priloškom funkcijom, rastu linearno i kod dečaka i kod devojčica i imaju vrlo stabilan trend rasta. I

ovde se ispostavilo da su u okviru svakog razreda više uzročnih klauza upotrebile devojčice nego dečaci.

I na kraju, glavno obeležje sintaksičkog razvoja, klauze koje predstavljaju sržnu komponentu sintaksičke složenosti, a samim tim i sintaksičke zrelosti - odnosne klauze. Broj odnosnih klauza je dosta stabilan i ima konstantan i pravilan rast i kod devojčica i kod dečaka. Razlika u prosečnom broju ove vrste klauza između tekstova koje su pisali dečaci i devojčice se u svakom razredu povećava. Dakle, produkcija odnosnih klauza se povećava sa uzrastom, ali i kad je efekat pola u pitanju, kod dečaka kao i kod devojčica konstantno raste, s tim što se odnos između njih menja, odnosno kod devojčica je napredak u njihovoj upotrebi uočljiviji i veći: dečaci su u prvom razredu produkovali 0.10 u proseku, a u četvrtom 0.32, dok su devojčice sa sedam godina imale u tekstu u proseku 0.13, a sa deset godina 0,85 prosečno odnosnih klauza u tekstu (Tabela 89).

Tabela 90 – Levenov test (tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

	F	df1	df2	Sig.
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3.613	7	173	.001
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	7.109	7	173	.000
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4.383	7	173	.000
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	3.768	7	173	.001
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	1.504	7	173	.169
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	22.417	7	173	.000
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	6.217	7	173	.000
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	2.490	7	173	.018
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	6.056	7	173	.000
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4.502	7	173	.000

Pošto je Levenov test ispitivanja homogenosti varijanse pokazao da se mogu dalje raditi statističke analize s obzirom na činjenicu da postoje statistički značajne razlike u aritmetičkim sredinama ispitivanih varijabli tj. da je osporena nulta hipoteza (Tabela 90), rađen je post hoc test koji je osim uzrasta i pola uzeo u obzir i interakciju ova dva faktora (Tabela 91) na produkciju zavisnih klauza u okviru zavisno složenih rečenica.

Tabela 91 – Test međugrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

	Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	13.319	13.815	.000	.193
	Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	1.830	11.765	.000	.169
	Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.009	1.614	.188	.027
	Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	2.103	9.143	.000	.137
	Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.589	3.630	.014	.059
	Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.288	11.370	.000	.165
	Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.005	.878	.454	.015
	Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.214	2.533	.059	.042
	Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.043	1.774	.154	.030
	Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.005	1.050	.372	.018
pol	Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	6.161	6.391	.012	.036
	Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	2.645	17.000	.000	.089
	Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.006	.999	.319	.006
	Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.487	2.118	.147	.012
	Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.785	4.840	.029	.027
	Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.050	1.970	.162	.011
	Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.030	4.975	.027	.028
	Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.065	.768	.382	.004
	Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.123	5.056	.026	.028
	Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.009	1.833	.178	.010

Kao što možemo da vidimo u tabeli, statistički značajne razlike u produkciji različitih tipova zavisnih klauza s obzirom na pol postoje kod izričnih, odnosnih, uzročnih, dopusnih i poredbenih klauza. Kako su prve tri vrste zavisnih klauza i među najfrekventnijim, više pažnje će u diskusiji dobijenih rezultata biti posvećeno upravo izričnim koje imaju dopunsku konstituentsku funkciju, odnosnim koje imaju pridevsku vrednost i najčešće se javljaju u funkciji imeničkih odredaba (atributa ili apozitiva) i uzročne koje funkcionišu kao uzročne odredbe priloškog tipa u okviru šire komunikativne rečenice.

Zavisne klauze u višestruko složenim rečenicama (razlike prema polu)

Da bismo kompletirali sliku o procesu usvajanja zavisnih klauza u pisanom izrazu, ostalo je još da pogledamo razlike između devojčica i dečaka u njihovoj produkciji unutar višestruko složenih rečenica.

Kako nam prikazuje data tabela (Tabela 92), gotovo identičan broj izričnih klauza produkuju i dečaci (1.01) i devojčice (1.12) u drugom razredu. U trećem razredu, na naše veliko iznenađenje, veći broj ovih klauza produkuju dečaci (0.73) u odnosu na devojčice (0,56). Međutim, u četvrtom razredu daleko više izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama koriste devojčice (2,58) od dečaka (1.42).

Tabela 92 – Tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama (prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.1061	.23874	22
		ženski	.3210	.43835	27
		Ukupno	.2245	.37508	49
	drugi	muški	1.0152	1.30314	22
		ženski	1.1212	.98960	22
		Ukupno	1.0682	1.14477	44
	treći	muški	.7308	.67999	26
		ženski	.5625	.78617	16
		Ukupno	.6667	.71757	42
	četvrti	muški	1.4231	1.12963	26
		ženski	2.5833	2.40340	20
		Ukupno	1.9275	1.86708	46
	Ukupno	muški	.8403	1.03616	96
		ženski	1.1059	1.57964	85
		Ukupno	.9650	1.32241	181
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0455	.11708	22
		ženski	.0494	.12067	27
		Ukupno	.0476	.11785	49
	drugi	muški	.1515	.24618	22
		ženski	.1364	.31971	22
		Ukupno	.1439	.28209	44
	treći	muški	.1026	.20590	26
		ženski	.1458	.24248	16
		Ukupno	.1190	.21866	42
	četvrti	muški	.1923	.30071	26
		ženski	.6167	.87376	20
		Ukupno	.3768	.64639	46
	Ukupno	muški	.1250	.23321	96
		ženski	.2235	.51277	85
		Ukupno	.1713	.39222	181

nastavak Tabele 92

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	22
		Ukupno	.0000	.00000	44
	treći	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0208	.08333	16
		Ukupno	.0159	.07185	42
	četvrti	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0333	.14907	20
		Ukupno	.0145	.09829	46
	Ukupno	muški	.0035	.03402	96
		ženski	.0118	.08046	85
		Ukupno	.0074	.06041	181
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.1818	.38113	22
		ženski	.3086	.31927	27
		Ukupno	.2517	.35047	49
	drugi	muški	.4848	.52177	22
		ženski	.7121	.47471	22
		Ukupno	.5985	.50619	44
	treći	muški	.2692	.37735	26
		ženski	.3958	.59900	16
		Ukupno	.3175	.47113	42
	četvrti	muški	.3718	.41448	26
		ženski	.7333	.87593	20
		Ukupno	.5290	.67248	46
	Ukupno	muški	.3264	.43253	96
		ženski	.5294	.60267	85
		Ukupno	.4217	.52779	181
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.2727	.47849	22
		ženski	.7901	1.07476	27
		Ukupno	.5578	.89076	49
	drugi	muški	.6515	.63810	22
		ženski	1.2879	1.20535	22
		Ukupno	.9697	1.00597	44
	treći	muški	.7051	.62771	26
		ženski	.7083	.74907	16
		Ukupno	.7063	.66749	42
	četvrti	muški	.4231	.54616	26
		ženski	.5833	.58114	20
		Ukupno	.4928	.56104	46
	Ukupno	muški	.5174	.59406	96
		ženski	.8549	.98460	85
		Ukupno	.6759	.81682	181

nastavak Tabele 92

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0303	.09808	22
		ženski	.0303	.09808	22
		Ukupno	.0303	.09693	44
	treći	muški	.0256	.09058	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0159	.07185	42
	četvrti	muški	.0513	.12265	26
		ženski	.1167	.27091	20
		Ukupno	.0797	.20104	46
	Ukupno	muški	.0278	.09261	96
		ženski	.0353	.14569	85
		Ukupno	.0313	.12019	181
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	22
		Ukupno	.0000	.00000	44
	treći	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0000	.00000	42
	četvrti	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0000	.00000	20
		Ukupno	.0072	.04915	46
	Ukupno	muški	.0035	.03402	96
		ženski	.0000	.00000	85
		Ukupno	.0018	.02478	181
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0758	.22845	22
		ženski	.0864	.19812	27
		Ukupno	.0816	.21006	49
	drugi	muški	.1515	.22366	22
		ženski	.2424	.23417	22
		Ukupno	.1970	.23092	44
	treći	muški	.2051	.32764	26
		ženski	.2708	.40768	16
		Ukupno	.2302	.35680	42
	četvrti	muški	.1923	.25251	26
		ženski	.3833	.53284	20
		Ukupno	.2754	.40554	46
	Ukupno	muški	.1597	.26481	96
		ženski	.2314	.36378	85
		Ukupno	.1934	.31631	181

nastavak Tabele 92

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0303	.09808	22
		ženski	.0247	.08896	27
		Ukupno	.0272	.09221	49
	drugi	muški	.0455	.15585	22
		ženski	.0909	.18349	22
		Ukupno	.0682	.16981	44
	treći	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0000	.00000	16
		Ukupno	.0079	.05143	42
	četvrti	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.1500	.22878	20
		Ukupno	.0725	.17088	46
	Ukupno	muški	.0243	.09965	96
		ženski	.0667	.16102	85
		Ukupno	.0442	.13337	181
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	prvi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	27
		Ukupno	.0000	.00000	49
	drugi	muški	.0000	.00000	22
		ženski	.0000	.00000	22
		Ukupno	.0000	.00000	44
	treći	muški	.0128	.06537	26
		ženski	.0417	.16667	16
		Ukupno	.0238	.11388	42
	četvrti	muški	.0000	.00000	26
		ženski	.0167	.07454	20
		Ukupno	.0072	.04915	46
	Ukupno	muški	.0035	.03402	96
		ženski	.0118	.08046	85
		Ukupno	.0074	.06041	181

Zavisne klauze priloške funkcije koje imaju statističku značajnost su vremenske i uzročne, koje su i najfrekventnije u tekstovima dece ranog školskog uzrasta. Za upotrebu vremenskih rečenica može se reći da dečaci od drugog razreda kada njihov prosečan broj u tekstu opada u okviru višestruko složenih rečenica, radije koriste neka druga jezička sredstva za iskazivanje vremenskih odredaba. S druge strane, broj uzročnih klauza raste sve do devete godine da bi se na uzrastu od deset godina taj broj značajno smanjio kod dečaka. Kod devojčica, upotreba vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama postepeno raste od prvog razreda do desete godine, dok broj uzročnih klauza kod njih raste između prvog i drugog razreda, da bi onda polako opadao posle osme godine.

Namerne klauze u tekstovima koje su pisale devojčice imaju stabilan i postepen rast od sedme do desete godine, kao i kod dečaka s jedinom razlikom što je njihov broj kod dečaka manje-više ujednačen na uzrastu od devet i deset godina, pa bismo za taj period mogli da kažemo da upotreba namernih klauza u okviru višestruko složenih rečenicastagnira.

Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama opada od sedme do desete godine kod dečaka. Pored toga što u korpusu tekstova učenika trećeg razreda nijednu poredbenu klauzu nisu produkovale devojčice, one u četvrtom razredu produkuju više poredbenih klauza od dečaka i njihova upotreba kod devojčica raste u odnosu na uzrast od osam godina.

Tabela 93 – Levenov test homogenosti varijanse (tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama)

Varijabla	F	df1	df2	Sig.
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	10.486	7	173	.000
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	14.150	7	173	.000
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.097	7	173	.000
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	5.390	7	173	.000
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	2.910	7	173	.007
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	10.889	7	173	.000
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	3.674	7	173	.001
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.229	7	173	.000
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	11.704	7	173	.000
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.903	7	173	.000

U gornjoj tabeli (Tabela 93) u kojoj su prikazani rezultati Levenovog testa vidimo da za sve vrste zavisnih klauza koji su se javili u višestruko složenim rečenicama postoji statistički značajna razlika u njihovom prosečnom broju, tj. ima smisla vršiti dalja ispitivanja. Pošto je Levenov test za ispitivanje homogenosti varijanse pokazao da ima smisla vršiti dalje analize, urađen je post hoc test na osnovu koga se vidi da postoji

statistički značajna razlika između dečaka i devojčica u produkciji pojedinih tipova zavisnih klauza unutar višestruko složenih rečenica. Zbog toga će se tumačenja koja slede odnositi samo na njih. Zavisne klauze koje su produkovane u višestruko složenim rečenicama, a među kojima postoje značajne razlike između dečaka i devojčica su: izrične, odnosne, vremenske, uzročne, namerne i poredbene.

Tabela 94 – Test međugrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama)

	Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	67.908	17.646	.000	.234
	Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	26.857	20.659	.000	.264
	Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	1.104	8.378	.000	.127
	Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.004	1.129	.339	.019
	Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	1.320	5.194	.002	.083
	Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	2.065	3.368	.020	.055
	Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u u tekstu	.062	4.519	.004	.073
	Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.000	.747	.525	.013
	Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.364	3.816	.011	.062
	Prosečan broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.052	3.195	.025	.052
	Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.007	1.887	.134	.032
pol	Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.751	3.655	.058	.021
	Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.574	4.357	.038	.025
	Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.005	1.287	.258	.007
	Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	1.955	7.693	.006	.043
	Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.782	7.802	.006	.043
	Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.004	.316	.574	.002
	Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.000	.734	.393	.004
	Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.354	3.714	.056	.021
	Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.074	4.538	.035	.026
	Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.006	1.570	.212	.009

Daljom analizom je utvrđeno da postoji glavni efekat pola na većinu varijabli koje su date u tabeli, osim kod upotrebe mesnih, uslovnih, dopusnih i posledičnih klauza (Tabela 94).

Diskusija

Kad usvajaju jezik, deca analiziraju i organizuju informacije koje čuju u svom okruženju. Ako u svom okruženju čuju rečenice u kojima su neki od primarnih ili

sekundarnih konstutuenata iskazani zavisnim klauzama, teže ih analiziraju i teže organizuju informacije nego kad njihovo neposredno i šire okruženje upotrebljava jednostavne konstrukcije, tj. proste i proširene rečenice. U periodu usvajanja jezika, složene rečenice su previše kompleksne za dete da bi ih uspešno procesuiralo; zbog toga deca najpre usvoje strukturu proste rečenice da bi na tu osnovu kasnije mogli da nadgrade složene konstrukcije sa zavisnim klauzama (Elman1993; Newport1990; prema Diessel, 2004). Zbog toga su i prve zavisno složene rečenice relativno jednostavne strukture što znači da se ne usvajaju sve odjednom i na isti način, već pojedini tipovi zavisnih klauza poseduju specifične strategije usvajanja. Pošto se zavisne klauze usvajaju po specifičnom redosledu, za njihovo usvajanje neophodni su specifični uslovi. Imajući ovo u vidu, smatramo da se isti poredak ponavlja i u usvajanju zavisnih klauza u sklopu forme pisane rečenice. Mišljenja smo da redosled po kom se one usvajaju predstavlja repliku govornog modela samo što je period usvajanja kraći jer su deca kognitivno spremnija nakon predškolskog perioda. Deca u kasnijoj fazi razvoja jezika imaju više iskustva u jezičkoj upotrebi nego što su to na početku samog procesa usvajanja jezika.

Rezultati koji se ovde iznose saglasni su sa tom pretpostavkom. I drugi istraživači su došli u svojim radovima do sličnih nalaza. Moskovljević navodi da se prvo usvajaju proste, jednostavne strukture u pisanju (Moskovljević, 1989). Kad deca počnu da formiraju rečenice sa dva ili više predikata, najpre konstruišu nezavisno složene rečenice, da bi, dok ne ovladaju strukturom zavisno složene rečenice, najpre usvojila one koje u svom sastavu imaju zavisne klauze čije uključivanje u strukturu glavne rečenice formalno liči na slaganje naprednih klauza (prema Diessel, 2004).

Analiza korpusa tekstova čije smo tipove rečenica pažljivo razvrstavali, pokazala je da se proces usvajanja rečenica sa dve ili više klauza, koje zovemo složenim, odvija na dva nivoa. Prvi, niži nivo se odnosi na slaganje nezavisnih klauza u sklopu napredno složene rečenice i formiranje zavisno složene rečenice u okviru koje se dodaju zavisne klauze sa odredbenom funkcijom (zavisne klauze priloškog tipa). Drugi, viši nivo predstavljaju zavisno složene rečenice u kojima se primarni i sekundarni rečenični konstituenti iskazuju dopunskim i relativnim klauzama (zavisne klauze sa imeničkom i pridevskom vrednošću)

(prema Diessel, 2004; Kašić, 2002). Brzina kojom će dete usvojiti bilo koji od ova dva modela složenih konstrukcija zavisi od nekoliko faktora: frekventnosti određenog tipa konstrukcije u strukturi maternjeg jezika, ali i jeziku okruženja kojem je dete izloženo. Kakav će tok imati proces usvajanja zavisi i od semantičke i sintaksičke složenosti date konstrukcije, komunikativne funkcije koju određena rečenica nosi i socijalnog i kognitivnog razvoja deteta (Diessel, 2004).

Rezultati koji su dobijeni u našem istraživanju bacaju više svetla na postupnost usvajanja forme pisane rečenice, odnosno na redosled po kom se usvajaju zavisne klauze u pisanom diskursu. Oni su u velikoj meri u korelaciji sa tvrdnjom da su zavisne klauze koje imaju funkciju priloških odredaba srodnije i bliže nezavisnim klauzama (zbog toga što se one u suštini ne uključuju u strukturu upravne rečenice već se najčešće samo nadovezuju na nju tj. predikat zavisne klauze se formira iza predikata glavne rečenice). Osim toga, u govorenju, intonaciona kontura zavisne klauze sa priloškom funkcijom suštinski je odvojena od intonacije glavne rečenice (Diessel, 2004), što se može uzeti kao potvrda teze da se priloške zavisne klauze ponašaju kao klauze sa nezavisnom funkcijom. Shodno tome, logičan redosled bi bio da se usvajaju uporedo sa njima, tj. ranije od zavisnih klauza sa dopunskom i atributskom funkcijom (Diessel, 2004).

U tradicionalnoj gramatici, nezavisne klauze i zavisne klauze sa priloškom vrednošću se kategorijalno razlikuju – prve sa glavnom rečenicom čine simetričnu strukturu, dok ove druge formiraju nesimetričnu sintaksičku konstrukciju. Dizel radije posmatra ova dva tipa klauza kao kontinuum srodnih, povezanih konstrukcija (Diessel, 2004). Ako se za trenutak vratimo na tabele u kojima je predstavljena učestalost javljanja zavisnih klauza po opadajućem redosledu u okviru zavisno i višestruko složenih rečenica, videćemo da su na svim uzrastima među najfrekventnijim vrstama zavisnih klauza upravo one sa priloškom funkcijom - vremenske i uzročne (što se nadovezuje na Dizelovu tvrdnju da su one srodne sa naporednim konstrukcijama). Osim toga, na osnovu učestale upotrebe ova dva tipa zavisnih klauza, može se izvući zaključak da je izražavanje priloških odredaba (sekundarnih rečeničnih konstituenata) za vreme i uzrok preko zavisnih klauza veoma frekventno i da su deca na tom uzrastu savladala logički redosled dešavanja, da poznaju

vremenske odnose, kao i uzročno-posledični koncept koji je dosta proučavan u različitim područjima kognitivnih nauka (Sowa, 2000; Meyer, 2000; prema Diessel & Hetterle, 2011). Ako odnose koordinacije i subordinacije posmatramo kao jedinstven kontinuum, u tom slučaju bi uzročne i vremenske klauze pripadale rubnim delovima jednog i drugog pola, odnosno predstavljale bi tačku u kojoj se prelamaju karakteristike i jednog i drugog odnosa – i naporednosti i subordinacije.

Međutim, zavisne klauze sa funkcijom priloške odredbe se međusobno razlikuju po stepenu uključenosti u glavnu klauzu. Imajući to u vidu, dobijene rezultate ćemo tumačiti u skladu s tim. Uzročne i vremenske klauze su srodnije naporednim konstrukcijama, čemu u prilog ide činjenica da su one najfrekventnije od svih ostalih sa priloškom vrednošću i da se najranije usvajaju. Ostale zavisne klauze priloškog tipa, poput poredbenih i uslovnih su među onima koje se najređe koriste u tekstovima dece mlađeg školskog uzrasta. Smatramo da je to zbog toga što poredbene (načinske) klauze osim toga što imaju funkciju priloške odredbe (za jednakost) takođe se često upotrebljavaju u funkciji priloške dopune (za nejednakost) što predstavlja obavezniji, a samim tim i viši nivo i stepen uključenja u glavnu klauzu, pa se shodno tome i kasnije usvajaju. Osim toga, odredbe za način se mnogo češće u srpskom jeziku izražavaju prilogom ili predložko-padežnom konstrukcijom nego zavisnom klauzom. Uslovne klauze, na primer koje su takođe priloškog tipa su kompleksnije za upotrebu, deci predstavljaju veći problem u usvajanju (Kašić, 2002) jer podrazumevaju viši kognitivni nivo i već usvojen pogodbeni obrazac *ako-onda*, čvršće su vezane za glavnu rečenicu tj. stepen integracije u upravnu rečenicu je mnogo viši (Diessel, 2001; 2004; prema Diessel & Hetterle, 2011). Stepem formalne integracije u glavnu rečenicu zavisi od nekoliko činilaca. Pre svega, važnu ulogu igraju morfosintaksičke karakteristike glagola koji funkcioniše kao predikat u zavisnoj priloškoj klauzi (Cristofaro, 2003; prema Diessel & Hetterle, 2011). Pored toga važno je kako je pozicionirana priloška rečenica u odnosu na glavnu (ispred ili iza nje, levo ili desno od njenog predikata) (Diessel, 2001, 2005; prema Diessel & Hetterle, 2011) i kakva je intonaciona povezanost glavne i zavisne klauze ukoliko je u pitanju govorni izraz (Chafe, 1984; Ford, 1993; prema Diessel & Hetterle, 2011).

Dakle, najpre se usvajaju one koje se poziciono nadovezuju na glavnu rečenicu, koje joj slede, dok one koje idu ispred nje češće se javljaju u pisanju (inverzija se češće javlja u pisanom izrazu nego u govorenju, a veznici i veznički spojevi kao obeležja odnosa se takođe diferenciraju prema upotrebi u određenom modalitetu jezika – pojedini se češće upotrebljavaju u pisanju, a drugi u govorenju). U pisanom izražavanju inverzni redosled sintaksičkih konstrukcija omogućava onome ko piše da istakne ono što je za njega značajno i da uputi onoga ko čita tekst na najvažniji deo informacije (Myhill, 2008).

Najveći broj primera uzročnih klauza u tekstovima koji su podvrgnuti analizi je pozicioniran iza upravne rečenice:

Na<&> primer<&> slični su zato što oba deci donose radost kao sestra i brat.(I exp 3, ž);

Ja se sa njom igram zato što je zanimljivo. (I des 6 ž)

Ja ga volim zato što on ima lepe prugaste linije. (II des 54 m)

volim<&> ova dva godišnja doba jer volim i vruće i hladno. (II exp 56 m)

Ja volim zimu jer ima snega. Volim leto jer mogu da se kupam. (III exp 94 m)

Predao sam se jer mi je sledio mat. (III nar 94 m)

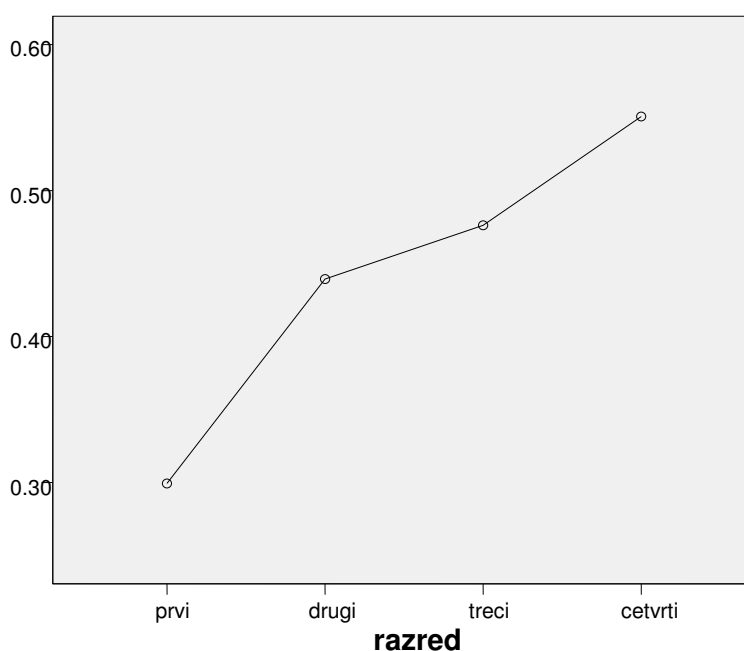
Ja ne bi<&> volela da se preselim<&>. Zato<&> što imam puno drugarice<L>. (IVarg 137 ž)

Meni je laknulo jer sa<...> z<...>ala ko<&> je. (IV nar 138 ž)

Isto tako, uzročne klauze koje se javljaju iza glavne rečenice uglavnom se vezuju specifičnim veznicima, koji se i ranije usvajaju (i u govorenju i u pisanju), kao na primer *jer, zato što*. Kauzalni veznici koji su tipični za pisanu formu javljaju se nešto kasnije (poput *budući da, zbog toga što, pošto*) i pretežno se koriste onda kada uzročne rečenice stoje ispred upravne; oni se retko mogu naći u govoru (Diessel, 2005; prema Diessel & Hetterle, 2011).

Osim naših rezultata prema kojima su vremenske i uzročne zavisne klauze vrlo frekventne u pisanim sastavima dece od sedam do deset godina i drugi istraživači su došli do sličnih zaključaka. Da se vremenske i uzročne rečenice više nego druge vrste zavisnih klauza upotrebljavaju – to su nalazi studija koje su sprovedene među školskom decom (La Brant, 1933; Harrell, 1957; Watts, 1948; prema Hunt, 1965).

Grafik 1 – Prosečan broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu

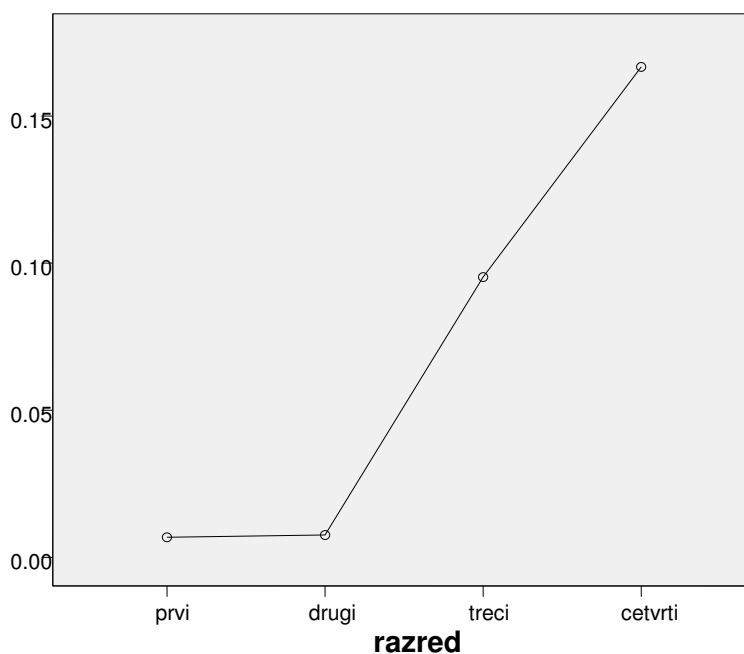


Na Grafiku 1 se vidi kako izgleda distribucija uzročnih rečenica u tekstovima dece od sedam do deset godina i njihov rast od prvog do četvrtog razreda.

Vremenske rečenice se mogu naći i ispred i iza glavne rečenice, pa je zbog toga i njihov broj u tekstovima dece od osam do deset godina vrlo veliki. Uslovne pak, najčešće se pozicioniraju ispred glavne klauze, čvršće su za nju vezane, pa zbog toga deca imaju više problema da ih upotrebljavaju. Inverznu formu ipak možemo označiti kao markiranu u odnosu na tipičniji redosled – glavna rečenica + zavisna pa se deca teže sa njom snalaze i kasnije je usvajaju. Kako rastu, lakše je savlađuju pa samim tim i uslovne rečenice čiji broj raste sa uzrastom, ali tek se nešto više javljaju u trećem i četvrtom razredu.

Na Grafiku 2 vidimo kako su deca u našem istraživanju produkovala uslovne rečenice i kako se usvajaju.

Grafik 2 – Prosečan broj uslovnih klauza u zavisnosloženim rečenicama u tekstu



Jedno od mogućih objašnjenja koje se nudi u tumačenju povećanog broja uslovnih rečenica u tekstovima trećeg i četvrtog razreda jeste i to što su one osetljive na žanr teksta. Kako su starija deca pisala po jedan argumentativni tekst očekivala se frekventnija upotreba pogodbenih klauza. Ovaj tip zavisnih rečenica je pogodan za izražavanje stava prema selidbi, za odlučivanje da li se slažu sa roditeljima ili su protiv takve ideje. Pored toga, upotreba ovih rečenica je zgodna za procenu rigidnosti/fleksibilnosti iznošenja stavova koje deca zastupaju na mlađem i starijem uzrastu:

Sad sam porastao i kad bi<&> čuo od roditelja da razmišljaju o preseljenju<&> to bi za mene bila najgora vest u životu. (IV arg 139 m);

Kada bi<&> otišao u neki drugi kraj<&> ne znam da li bi me u školi lepo primili novi drugovi. (IV arg 139 m)

Kad bi mi roditelji ponudili da se selimo rekla bih hladno: „NE.“(IV arg 145 ž)

Ako se preselim<&> dolaziću stalno tu.(III arg 97 m)

Da se moji mama i tata sele<&> ja bih ih pustio da se sele. (III arg 99 m)

Dopusne klauze su se javile u zanemarljivom broju na nivou čitavog korpusa, iz čega se može izvesti zaključak da za ovladavanje ovim konstrukcijama treba više vremena kao i to da ih deca smeštaju u sistem tek nakon desete godine. One su na svim ispitivanim uzrastima bile pri samom dnu tabele učestalosti javljanja što ide u prilog hipotezi da je deci teško da na mlađem osnovnoškolskom uzrastu produkuju zavisne klauze sa funkcijom koncesivne odredbe.

Osim dopusnih klauza, vrlo retko su se u korpusu javile i mesne klauze. Budući da je u strukturi srpskog jezika pretežna forma kojom se iskazuje priloška odredba za mesto predložko-padežna konstrukcija, i da se retko upotrebljava klauzalna konstrukcija kao eksponent ovog konstituenta, niska frekvenca upotrebe mesnih klauza nije neočekivana jer je verovatno da ih ni kod odraslih izvornih govornika srpskog jezika ne bismo pronašli više. Dakle, mesne klauze sa funkcijom priloške odredbe za mesto nisu frekventne u jeziku okruženja kome su deca izložena, pa su se sporadično javile u pisanom korpusu tekstova dece od sedam do deset godina.

Pored zavisnih klauza sa priloškom funkcijom uzroka i vremena, najranije se usvajaju klauze sa dopunskom konstituentnom funkcijom. Tu pre svega mislimo na izrične i namerne rečenice. Kako smo videli u rezultatima, oba tipa zavisnih klauza su po učestalosti javljanja u gornjem delu tabele.

Ako se uzme u obzir frekventnost ovakvih konstrukcija u jeziku detetovog okruženja, njihova forma i funkcija koju obavljaju u strukturi maternjeg jezika, onda je sasvim očekivano to što su izrične klauze prvom i drugom razredu bile na drugom mestu po upotrebi zavisnih klauza, i što su ih deca u trećem i četvrtom najviše upotrebljavala. S obzirom da im je pretežna funkcija dopunska, uglavnom direktnog objekta, same semantičke i sintaksičke karakteristike (prelaznih) glagola nameću i zahtevaju dopunu u

vidu konstrukcija sa izričnim klauzama. Govor odraslih izvornih govornika obiluje ovim konstrukcijama, izloženost deteta dopunskim klauzama je svakodnevna i vrlo velika. Pored toga što su česte u govorenju, ni pisani izraz ne zaostaje za govornim kad je upotreba izričnih rečenica u pitanju. Drugim rečima, sama struktura jezičkog sistema, leksika i gramatika teraju dete da upotrebi izričnu klauzu posle prelaznog glagola koje je upotrebilo u glavnoj rečenici. Deca najpre upotrebljavaju doopunske zavisne klauze isključivo u rečenicama koje formiraju prema kalupu modalnih glagola uz koje je dopuna obavezna, i koje uče kao celinu (Thompson & Mulac, 1991; prema Diessel & Tomasello, 2000). Budući da je upotreba izričnih rečenica u funkciji objekta najfrekventnija (*nemarkirano*), viši stepen sintaksičke zrelosti se pripisuje tekstu u kojem je izrična rečenica upotrebljena u funkciji subjekta (*markirano*) (pošto je ređa, samim tim se više ceni i vrednuje) i smatra boljim pokazateljem sintaksičkog razvoja od iste rečenice koja obavlja funkciju objekta (Hunt, 1965).

Pošto namerne klauze mogu imati i funkciju finalne dopune i finalne odredbe, češće se u tekstovima dece mlađeg uzrasta sreću kada ih upotrebe u dopunskoj funkciji (uz glagole svesno preduzetog kretanja) kada se struktura tih rečenica približava modelu izričnih klauza. Namerne rečenice sa funkcijom priloške dopune koje se nadovezuju na strukturu glavne rečenice su mnogo češće i u našem korpusu:

stalno<&> sam se brinuo da se ne udarim<&> (I nar 7 m)

Ja idem kod dede za leto da ga posetim. (I exp 13 m)

Spremali smo se i da mi uđemo u vodu<&> (II nar 50 ž)

Jednom<&> kada sam bio u prodavnici<&> mama me je poslala da joj kupim mleko.
(II nar 51 m)

Ljudi se oblače toplo da im ne bude hladno. (III exp 101 m)

Jednog dana spremala sam se da idem u Niš na takmičenje ritmičke gimnastike. (III nar 102 ž)

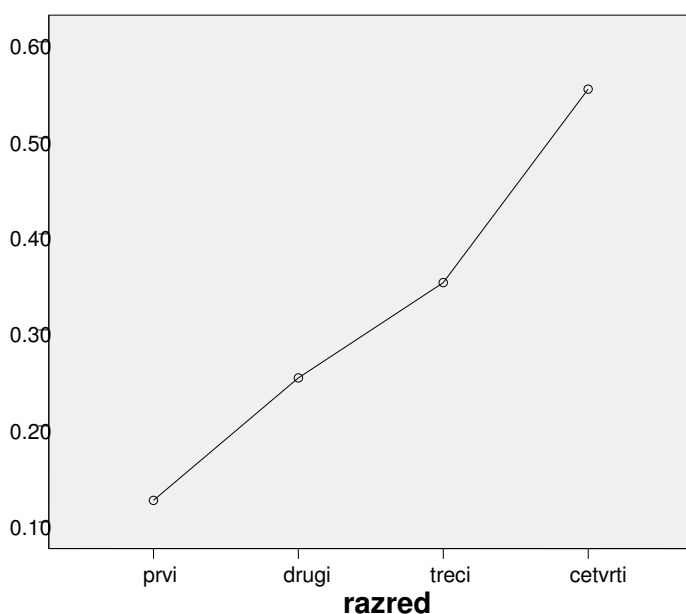
Najviše mi se svidelo kad smo išli da vidimo vodopad. (IV nar 136 m)

Ujutru nas budi učitelj oko 7 pola 8 i onda idemo sa Vladom da radimo vezbe. (IV nar 137 ž)

Ukoliko bi, iz nekog razloga, bilo neophodno da se svi sintaksički pokazatelji kasnijeg jezičkog razvoja svedu na samo jedan, najpouzdaniji, kojim se može pratiti tok razvoja pisane rečenice, onda bi to, prema našem mišljenju bez ikakve sumnje trebalo da bude **produkcija i upotreba odnosnih klauza**.

Produkcija i upotreba odnosnih klauza je parametar koji stabilno i konstanto raste sa hronološkim uzrastom dece, kako u okviru zavisno složenih tako i u okviru višestruko složenih rečenica. Stabilnost u porastu broja odnosnih klauza prema uzrastu dece prikazana je na Grafiku 3 i 4.

Grafik 3 – Prosečan broj odnosnih klauza u zavisnoloženim rečenicama u tekstu

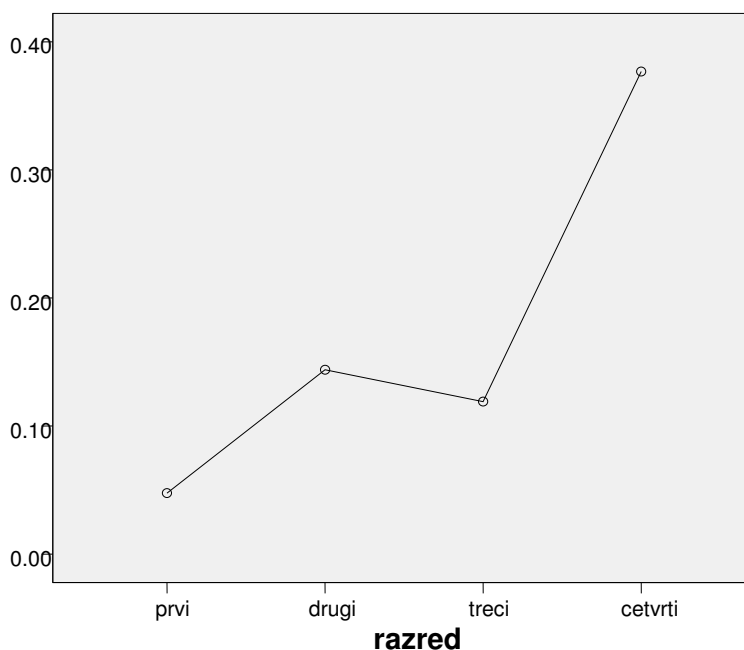


Kako nam pokazuje Grafik 3, ovaj tip rečenica su produkovala deca u tekstovima na svakom uzrastu. Najveći rast u produkovanju odnosnih klauza u okviru zavisno složenih rečenica javlja se kod starije dece – između devete i desete godine.

Na Grafiku 4 vidimo kako izgleda raspodela odnosnih rečenica unutar višestruko složenih rečenica. Ovde se primećuje blago opadanje u trećem razredu što možemo

pripisati relativno kratkim tekstovima koje su pisali devetogodišnjaci. Ipak, primećuje se značajan porast relativnih rečenica između devete i desete godine.

Grafik 4 – Prosečan broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu



Odnosne ili relativne rečenice su zavisne rečenice čiji se sadržaj pripisuje imeničkom pojmu na koji se one odnose (ili nekoj rečenici) (Stanojčić iPopović, 2000:309), tj. one modifikuju imenicu ili imeničku sintagmu u glavnoj rečenici (Diessel & Tomasello, 2000). Dva obeležja su karakteristična za strukturu odnosne rečenice:(1) sintaksička funkcija dela glavne rečenice koji predstavlja leksičko jezgro (leksemu) odnosne rečenice (reč ili konstrukcija koju odnosna rečenica modifikuje), i (2) funkcija koju ima element koji nedostaje, tj. koji se aktualizuje odnosnom rečenicom (fokus relativne klauze) (Diessel & Tomasello, 2000). Evo nekih primera odnosnih rečenica koje su konstruisala deca u tekstovima iz našeg korpusa:

Moja omiljena igračka je plišana kuca koja se zove Maza. (I des 1 ž)

Ima tri točka koji mogu da se vade. (I des 1 m)

I posle sam samo ronio u malo dubljoj vodi gde nema jež<...>. (II nar 52 m)

Posle<&> dok smo se vraćali<&> ja sam u moj blokčić napisao jednu veliku tajnu koju niko ne zna. (II nar 55 m)

Dobio sam ženu koja je najbolja šahistkinja u Evropi. (III nar 94 m)

Ja ne<&> bi<&> volela da se itselim<%> iz ovog stana gde sada živim. (III arg 95 ž)

Ipak<&> leto mi je malo lepše<&>, jer je tada raspust koji traje mnogo više od zimskog. (IV exp 139 m)

Za to vreme otišli smo kod jedne bake koja nam je pokazala mačiće koji su se tek rodili<L>. (IV nar 141 ž)

Prema navodima pojedinih autora, najvažnija karakteristika na koju treba obratiti pažnju pri formiranju kriterijuma za procenu stepena sintaksičke zrelosti tekstova koje pišu školska deca jeste trend stabilnog i postepenog rasta broja zavisnih klauza sa pridevskom vrednošću (sa funkcijom imeničkih odredaba). Istraživači koji se bave ovim problemom navode da se za osam godina kod dece od četvrtog razreda do kraja srednje škole, udvostručila se upotreba odnosnih klauza (Hunt, 1965). Na osnovu analize novinskih članaka čiji autori imaju prestižan status među kolegama i književnicima, kao jedna od bitnih karakteristika koju navode da poseduju svi njihovi tekstovi (što im u velikoj meri obezbeđuje prestižni status) jeste upravo česta i dosledna upotreba relativnih rečenica (Hunt, 1965).

Kada deca počinju da usvajaju relativne rečenice ona u stvari koriste gramatičke konstrukcije (a ne apstraktne strategije procesuiranja) u kojima se određenoj formi pridružuje određeno značenje. To nas vodi zaključku da su najranije relativne klauze u semantičkom smislu proste (Diessel & Tomasello, 2000) Pošto smo u ovoj studiji istakli da smo skloni da razvoj pisanog jezika tumačimo kao skraćeni proces usvajanja govornog izraza, ovde iznosimo primere odnosnih klauza koje su produkovala deca prvog razreda, dakle na samom početku usvajanja pisanog diskursa:

Moja omiljena igračka je plišana kuca koja se zove Maza (I des 1 ž)Ja i moj brat smo spazili jedno malo kuće koje je bilo skroz mokro<&>. (I nar 1 ž)

Ima mini haljinicu i krila koja su dugačka. (I des 7 ž)

Video sam jedan mali tanjir koji je leteo<&>(I nar 32 m)

Taj doživljaj je bio u radnji koja se zove: „Idea“. (I nar 16 ž)

Ima: točkove, vrata koja se otvaraju, crne je boje.(I des 31 ž)

Ovi primeri se uglavnom sastoje od **prezentativne** kopulativne klauze i relativne rečenice koja je formirana od najčešće neprelaznog glagola. Iako su takve rečenice u formalnom i sintaksičkom smislu konstrukcije sa dva predikata, formirane od dve klauze jer imaju dva glagola u ličnom glagolskom obliku, u semantičkom smislu one predstavljaju jednu propoziciju. Ipak, i među sedmogodišnjacima postoje oni koji su produkovali i složeniji tip odnosnih klauza čija se kompleksna struktura ogleda u tome što se odnosne klauze formiraju kao umetnute rečenice, prekidaju tok glavne klauze, produkuju u funkciji subjekta, ili imaju nešto složeniju formu odnosnog atributa ili apozitiva, na primer:

Moj događaj koga se uvek sećam je kad sam bila na livadi.(I nar 1 ž)

I ko<&> pobedi<&> on odvoja taj kliker s<&> kim igra<\$>. (I des 19 m);

Desetog i poslednjeg dana Mihajlo je dobio peraja od jedne stare žene koja je bila pored njega u stanu. (I nar 27 ž)

Flipsi je nežna, plišana igračka koju ja mnogo volim. (I des 28 ž)

Kako rastu, deca upotrebljavaju sve više odnosnih klauza koje postaju sve složenije i raznovrsnije (Diessel & Tomasello, 2000). Evo primera iz tekstova učenika četvrtog razreda:

Ipak<&> leto mi je malo lepše<&>, jer je tada raspust koji traje mnogo više od zimskog (IV exp 139 m);

Za to vreme otišli smo kod jedne bake koja nam je pokazala mačiće koji su se tek rodili<L>. (IV nar 141 ž);

Jedno jutro mama i tata su se dogovorili da se preselimo u neku drugu kuću koja je bila blizu kuće gde je živela mamina koleginica (IV arg 142 ž);

Toliko sam se vezao za predivnu prirodu koja se svuda nalazi. To su neki razlozi zbog kojih ne želim da napustim svoj dom.(IV arg143m);

*Pritom<&> leto je jedino godišnje doba u kojem ljudi idu na more. (IV exp 147 ž);
Jedan događaj koji ću veoma dugo pamtili se desio preko letnjeg raspusta<&> (IV
nar 149 ž);*

*U mom<&> dvorištu imam divne biljke i baštu, ljuljašku na kojoj se uvek ljuljam sa
sestrom. (IV arg 151 ž).*

Primeri koje smo ovde prezentovali upućuju na zaključak da se struktura relativnih klauza usložnjava i da postepeno od početnih formulacija koje su suštinski, iako ne i formalno, proste narasta do tipične relativne klauze. To znači da u početku deca pišu (kao što ih usvajaju i u govornom izrazu) komunikativne rečenice koje u sebi sadrže relativnu klauzu sa kojom zajedno imaju jedno jedinstveno, objedinjeno značenje, da bi kasnije išla prema sve složenijim konstrukcijama koje i suštinski postaju iskazi koji sadrže dve propozicije (Diessel & Tomasello, 2000), najčešće sa atributskom ili apozitivnom funkcijom. Razvojni uspon relativnih klauza od prostih ka složenim ide uporedo sa presudnim promenama u argumentskoj strukturi relativne rečenice. Čitav razvoj može da se posmatra u svetlu produženja klauze: dužina klauze se povećava putem formiranja neke vrste amalgama koji predstavlja rana pojava relativnih klauza u rečenici koja semantički gledano predstavlja jednu celinu. Komunikativne rečenice u čiju strukturu deca uključuju odnosne klauze podsećaju na strukturu prostih rečenica iako formalno s dva predikata, (oni se odnose na izolovanu imenicu ili imeničku sintagmu (druga slika koju sam naslikao) ili, što je češće, na imenski kopulativni predikativ (to je šećer koji ide tu)) (Diessel & Tomasello, 2000).

Kasnije se dolazi do pojave prave složene rečenice koja u sebe uključuje odnosnu klauzu kojom se modifikuje najčešće subjekat ili objekat glavne rečenice.

Dečje kognitivne mogućnosti predstavljaju ograničavajući faktor u smislu da je na ranom uzrastu ograničena upotreba relativnih klauza isključivo na proste konstrukcije sa odnosnim klauzama. Pretpostavlja se da deca mlađa od tri godine izbegavaju prave složene rečenice u kojima odnosna klauza funkcioniše tako što modifikuje neku od imeničkih reči budući da one u velikoj meri nadmašuju njihove kognitivne mogućnosti na tom uzrastu

(Diessel & Tomasello, 2000). Isti put od prostih do složenih (u sintaksičkom i semantičkom smislu) konstrukcija prelaze deca i u procesu usvajanja pisanog izražavanja.

4.1.4. Uzasne i polne razlike u dužini rečenice

Pored dužine teksta koja se izračunava na osnovu ukupnog broja reči i ukupnog broja rečenica (i klauza), često se u literaturi navode i dodatni kriterijumi za utvrđivanje stepena sintaksičke zrelosti teksta koji daju jasniju sliku usložnjavanja pisane sintakse dece školskog uzrasta. To su pokazatelji koji se odnose na komunikativnu rečenicu kao osnovnu jedinicu teksta. Njena se dužina može izraziti preko broja reči koje je dete upotrebilo da bi formiralo sintaksičku jedinicu sa komunikativnom funkcijom, bilo da je ona prosta, proširena ili neka od složenih rečenica. Dužina komunikativne rečenice se osim brojem reči takođe izražava i preko broja klauza od kojih je formirana: na taj način imamo monoklauzalne konstrukcije, tj. komunikativne jedinice koje se sastoje od jedne klauze (jezgrene i proširene rečenice) ili biklauzalne i poliklauzalne konstrukcije (naporedno složene, zavisno složene, višestruko složene rečenice). Dužina klauze pak, može se predstaviti ukupnim brojem reči od kojih je formirana.

Još jedan u nizu pokazatelja sintaksičkog razvoja na školskom uzrastu takođe je i broj zavisnih klauza u okviru zavisno složenih rečenica čijim se izračunavanjem dobija tzv. indeks subordinacije, tj. sintaksičke složenosti (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965; Silva, Sanchez-Abchi & Borzone, 2010).

Kako nam pokazuje Tabela 95, dužina komunikativnih rečenica izražena brojem reči postepeno raste sa uzrastom dece. Tako u prvom razredu imamo 8,13 reči, u drugom 9,49, a u trećem i četvrtom 10,36, odnosno 10, 54 reči u proseku u jednoj komunikativnoj rečenici. Kako navodi Moskovljević, pisana rečenica dece od deset godina prosečno ima između 11 i 12 reči (Moskovljević, 1989) što je u saglasnosti sa podacima dobijenim u našem istraživanju.

Tabela 95 – Ostali sintaksički parametri (dužina komunikativne rečenice, klauze, broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

Sintaksički parametri	Razred	N	AS	Sd	Min.	Max.
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	prvi	49	8.1386	1.69257	5.20	11.71
	drugi	44	9.4977	1.58790	6.82	14.25
	treći	42	10.3699	2.09168	6.89	15.67
	četvrti	46	10.5406	1.71700	8.00	16.04
	Ukupno	181	9.5972	2.01201	5.20	16.04
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	prvi	49	1.7571	.34750	1.08	2.57
	drugi	44	2.0012	.28895	1.61	2.92
	treći	42	2.0184	.35059	1.53	2.82
	četvrti	46	2.0661	.31845	1.43	2.82
	Ukupno	181	1.9556	.34751	1.08	2.92
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči	prvi	49	4.6470	.49653	3.57	6.28
	drugi	44	4.7435	.37205	3.94	5.69
	treći	42	5.1443	.58694	3.76	6.67
	četvrti	46	5.1130	.39127	4.43	5.95
	Ukupno	181	4.9043	.51426	3.57	6.67
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	prvi	49	1.2363	.34745	1.00	2.00
	drugi	44	1.2391	.25548	.90	2.00
	treći	42	1.2591	.24682	.90	1.78
	četvrti	46	1.2605	.21299	.86	2.00
	Ukupno	181	1.2487	.26958	.86	2.00

Broj klauza koji deca produkuju u okviru komunikativne rečenice takođe je u porastu i korelira sa hronološkim uzrastom dece. Najmanji broj klauza se javlja u prvom razredu – 1,75, dakle manje od dve u proseku, dok u ostalim uzrasnim grupama prosečan broj klauza u komunikativnoj rečenici je oko dve, odnosno nešto vrlo malo preko tog broja. Složene rečenice u četvrtom razredu najčešće su formirane od dve klauze (Moskovljević, 1989). Najveći napredak u broju klauza je između prvog i drugog razreda, dok je razlika minimalna među ostalim uzrastima. Tako u drugom razredu u proseku nalazimo 2,00, u trećem 2,01, au četvrtom 2,06 klauza u komunikativnoj rečenici.

Dužina klauze koja je merena brojem reči od kojih je formirana nema pravilan rast u odnosu na godine ispitanika. U odnosu na prvi razred u kojem se po klauzi javlja prosečno 4,64 reči, u drugom je taj broj porastao na 4,74. On raste i dalje, u trećem, kao što se očekuje – 5,14, ali u četvrtom razredu je prosečna dužina klauze manja nego kod učenika u trećem razredu (5,11). Dakle, moglo bi se reći da dužina klauze, tj. broj reči u klauzi stabilan, manje-više isti sa manjim porastom – za tri godine broj se povećao samo za jednu

reč. Međutim, kako je broj reči od četvrtog razreda do kraja osmogodišnjeg školovanja, za četiri godine porastao za svega 0,6 u proseku i porastao na prosečno 7,2 reči unutar klauze (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965), on se povećava, ali je potrebno pratiti uzrasne grupe između kojih je veća starosna razlika da bi ovaj parametar mogao da se tumači na pravi način i predvidi njegov dalji tok. Studije beleže broj od 6,6 reči unutar klauze u četvrtom razredu (Hunt, 1965).

Za varijablu preko koje se izražava indeks sintaksičke složenosti (broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici) značajno je da on raste od prvog do četvrtog razreda, što znači da se zaista sintaksa pisanih zadataka usložnjava sa hronološkim uzrastom dece. U prvom razredu broj zavisnih klauza je 1,236, u drugom 1,239, u trećem 1,25, a u četvrtom 1,26. Porast je minimalan, ali ga ima.

Tabela 96- Dužina rečenice (broj reči, klauza; dužina klauze; broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici (ANOVA)

	df.	F	sig.
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	3, 177	18.049	.000
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	3, 177	8.538	.000
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči	3, 177	13.387	.000
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama	3, 173	.099	.960

Anova test čiji su rezultati predstavljeni u Tabeli 96 pokazao nam je da postoji statistički značana razlika unutar uzorka kad je u pitanju dužina komunikativne rečenice izražena kako brojem reči tako i brojem klauza, kao i kad je u pitanju dužina klauze izražena brojem reči. Deca se po uzrastu ne razlikuju toliko da bi to imalo statističku značajnost na osnovu broja zavisnih klauza unutar zavisnosloženih rečenica. Ovde je porast, kako smo rekli minimalan, ali je ipak broj zavisnih klauza u porastu u odnosu na svaki prethodni uzrast.

Da bismo videli među kojim razredima je utvrđena razlika koja ima statističku značajnost, urađen je kao i u najvećem broju analiza Šefeov test. Njegovi rezultati su prikazani u tabelama koje slede.

Tabela 97 – Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	8.14	
drugi	44		9.50
treći	42		10.37
četvrti	46		10.54
Sig.		1.000	.054

Rezultat Šefeovog testa je pokazao da dužina komunikativne rečenice statistički značajno varira između prvog razreda i ostalih uzrasta. To znači da statistički značajna razlika u dužini komunikativne rečenice postoji između učenika prvog i drugog razreda, prvog i trećeg i između učenika prvog i četvrtog razreda. Među ostalim uzrasnim grupama statistički značajne razlike nisu potvrđene (Tabela 97). Prema Hantovim ispitivanjima dužine teksta (Hunt, 1965) u IV razredu prosečan broj reči u komunikativnoj rečenici iznosi 13,4, što se poklapa sa nalazima u našem radu (Hunt, 1965). Ostali autori, Stormzand i O’Shea (Stormzand & O’Shea, 1924; prema Hunt, 1965) navode slične rezultate za broj reči u pisanoj rečenici desetogodišnjaka: 11,1 odnosno 10,9 u proseku (Hunt, 1965). U istraživanju koje navodi Moskovljević (Moskovljević, 1989) prosečna dužina rečenice desetogodišnjaka je od 11 do 12 u proseku.

Deca uzrasta od devet do dvanaest godina u proseku pišu rečenicu u kojoj ima 9,2 reči, dok ista deca u govoru produkuju iskaze od 10,7 reči (Gillam & Johnston, 1992; prema Scott & Windsor, 2000).

U istraživanju koje je sprovedeno među trinaestogodišnjacima i petnaestogodišnjacima, pokazalo se da prosečan broj reči u rečenici iznosi kod prvih 17,4 a kod drugih 18 (Myhill, 2008).

Tabela 98 – Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
prvi	49	1.76	
drugi	44		2.00
treći	42		2.02
četvrti	46		2.07
Sig.		1.000	.829

Dužina komunikativne rečenice iskazana brojem klauza statistički se značajno razlikuje između prvog i drugog, između prvog i trećeg i između prvog i četvrtog razreda. Dakle, ovi rezultati koreliraju sa rezultatima koji se odnose na dužinu komunikativnerečenice kada je ona izražena brojem reči od kojih je formirana. Između ostalih uzrasnih grupa statistički značajna razlika nije pronađena (Tabela 98).

Tabela 99 – Prosečna dužina klauze izražena brojem reči (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
1 prvi	49	4.65	
2 drugi	44	4.74	
4 četvrti	46		5.11
3 treći	42		5.14
Sig.		.811	.992

Prema broju reči koji formiraju klauzu statistički značajna razlika ne postoji između učenika prvog i drugog, kao ni između učenika trećeg i četvrtog razreda. Statistička značajnost u okviru pomenute varijable registrovana je između dece od sedam i deset godina, zatim između dece uzrasta od sedam i devet godina. Takođe, statistički značajnu razliku u dužini klauze izražene brojem reči imamo i između dece na uzrastu od osam i devet godina, kao i između dece uzrasta od osam i deset godina (Tabela 99).

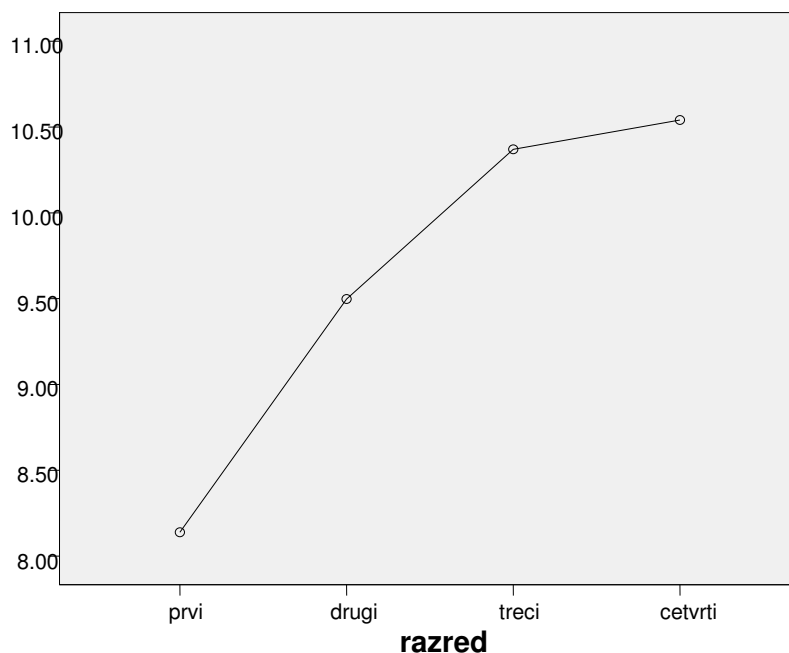
Tabela 100 – Prosečan broj zavisnih klauza u zavisnosloženoj rečenici (Šefe)

razred	N	Subset for alpha = .05
		1
prvi	47	1.24
drugi	42	1.24
treći	42	1.26
četvrti	46	1.26
Sig.		.982

Na osnovu broja zavisnih klauza koji je u proseku formiran u okviru zavisnosložene rečenice (tzv. indeks sintaksičke složenosti) nije se mogla utvrditi statistički značajna razlika između uzrasnih grupa (poduzorci) u okviru našeg uzorka zbog toga što su razlike u broju zavisnih klauza minimalne (Tabela 100).

Kako se broj reči u rečenici menja sa uzrastom, može se videti na graficima koji slede.

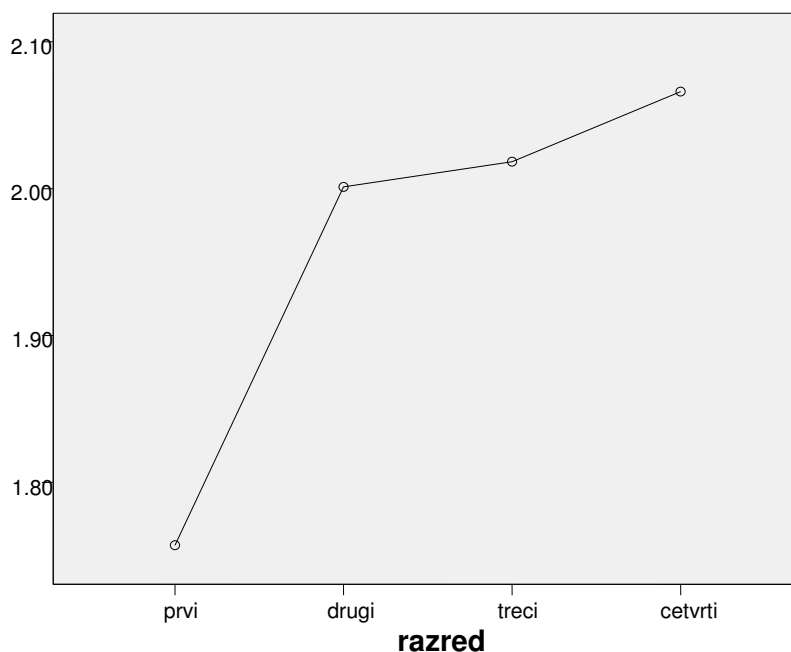
Grafik 6 - Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči



Grafik 6 najbolje ilustruje kako se dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči menja sa uzrastom dece. Na njemu se jasno vidi da se broj reči u komunikativnoj rečenici povećava kako deca rastu. Najveća promena se odigrava tj. rečenica najviše raste između prvog i drugog razreda, a nešto slabije povećanje broja reči zabeleženo je između drugog i trećeg razreda, a zatim i između trećeg i četvrtog razreda.

Važno je napomenuti da ovaj parametar nije neposredan dokaz usložnjavanja sintakse. Kako pisani sastavi dece u nižim razredima osnovne škole postaju duži isto tako se sintaksa njihovih zadataka usložnjava. Međutim, dužina komunikativne rečenice ne mora nužno da vodi produkciji složenih sintaksičkih konstrukcija, kao ni broj klauza u komunikativnoj rečenici. Ove mere se najčešće dovode u vezu sa fluentnošću tekstova dece, ali posredno može ukazivati i na viši nivo sintaksičkog razvoja na navedenom uzrastu. Fluentnost i složenost nisu sinonimni termini i o distinkciji među njima smo ranije govorili.

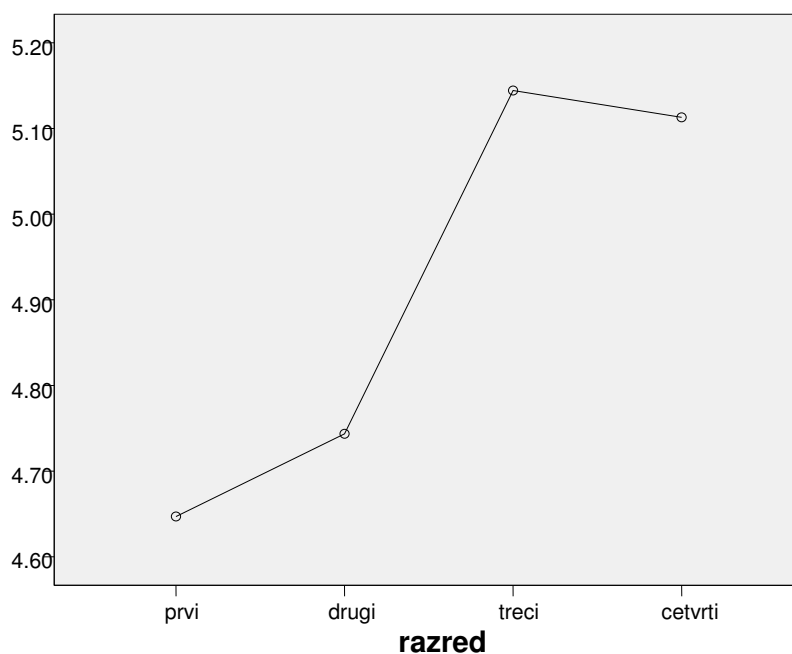
Grafik 7– Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza



Broj klauza u komunikativnoj rečenici po razredima predstavljen je na Grafiku 7. I ovo je jedna od sintaksičkih varijabli koja se povećava sa hronološkim uzrastom dece. Kao i prethodna mera, može ukazivati i na kvantitativnu, ali i kvalitativnu promenu u dužini i strukturi pisanog diskursa dece od sedam do deset godina.

Broj reči u okviru klauze se menja na ispitivanim osnovnoškolskim uzrastima. Kako se vidi na Grafiku 8, najkraće klauze su pisali sedmogodišnjaci, a najduže učenici u trećem razredu. Broj reči u klauzi raste od prvog do trećeg razreda, a u četvrtom je nešto manji u odnosu na devetogodišnjake.

Grafik 8 – Prosečna dužina klauze izražena brojem reči



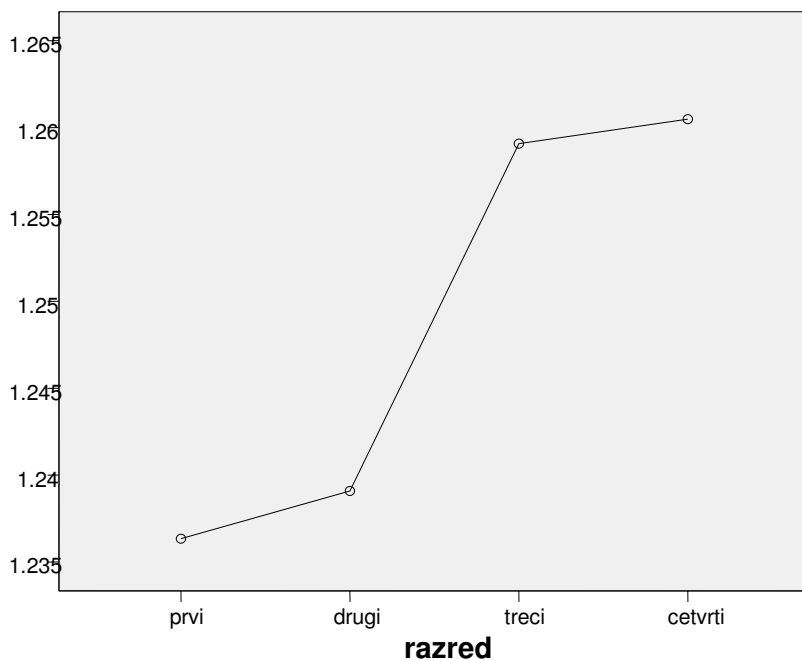
Kako se videlo iz dosadašnje analize, nema statistički značajne razlike između razreda kad je u pitanju broj zavisnih klauza u okviru zavisnosloženih rečenica. Uprkos tome, činjenica je da se i broj zavisnih klauza unutar zavisnosloženih rečenica povećava kako deca rastu. Taj zaključak je veoma bitan iako nije utvrđena statistička značajnost. Jedna od osnovnih odlika kasnijeg jezičkog razvoja jeste baš ta postepenost i neupadljivost

promena na planu upotrebe jezičkih sredstava. Ta neupadljivost naročito dolazi do izražaja kad se porede deca sličnog ili približnog uzrasta. Zbog toga mnogi autori smatraju da bi, ukoliko se žele otkriti promene koje se dešavaju u razvoju jezičkog sistema tokom školskog perioda trebalo analizirati grupe između kojih postoji veća razlika u godinama (Nippold, 1998). Samo u ranoj fazi usvajanja gramatike maternjeg jezika dešavaju se burne promene koje su vrlo upadljive čak i za one koji se ne bave jezičkim razvojem i one najbolje odslikavaju karakter procesa ranog usvajanja jezika. Sa aspekta sintaksičkog razvoja nakon polaska deteta u školu, relevantan je porast određenih jedinica i konstrukcija, ma kako neznatnim se činio. Sa druge strane, s polaskom u školu kod dece preteže proširivanje funkcija već usvojenih struktura, dok je javljanje novih jezičkih elemenata pomerenom na drugi plan.

S obzirom na to da je upotreba zavisnih klauza osteljiva na žanr teksta, ukoliko bi se data varijabla analizirala u odnosu na žanrovsku pripadnost teksta, verujemo da bi rezultati imali drugačije tumačenje. Međutim, činjenica da se još uvek relativno malo zna o značajnim promenama na planu sintakse u školskom periodu i s obzirom na to da je još uvek daleko veći broj istraživanja posvećen ranoj fazi usvajanja jezika, cilj našeg rada su postignuća dece koja se tiču sintaksičkog razvoja na ranom osnovnoškolskom uzrastu bez posebnog osvrta na sintaksičke konstrukcije koje se javljaju u okviru pojedinih žanrova. To mogu biti putokazi za neka dalja istraživanja u budućnosti.

Na grafiku 9 vidi se porast broja zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama. U trećem, petom i sedmom razredu, kako pokazuju istraživanja (O' Donnell, 1967; prema Hunt, 1970), zabeležen je stabilan rast broja zavisnih klauza u višoj rečenici.

Grafik 9 – Prosečan broj zavisnih klauza u okviru zavisnosloženih rečenica



Dužina komunikativne rečenice - razlike prema polu

Pošto smo prethodno videli razlike u dužini rečenice u odnosu na uzrast, sada ćemo videti da li se značajno razlikuju rečenice u dužini u zavisnosti od toga da li ih piše dečak ili devojčica.

U Tabeli 101 date su prosečne vrednosti u dužini rečenice za dečake i devojčice od sedam do deset godina. Možemo da zapazimo da u svakoj uzrasnoj grupi duže rečenice pišu devojčice. Dakle, rečenice sa više reči pišu devojčice u odnosu na dečake. U prvom razredu je razlika u korist devojčica skoro jedna reč po rečenici. One sa sedam godina u proseku pišu 8,56 reči po rečenici, a njihovi vršnjaci u proseku 7,53. Razlika je skoro anulirana u drugom razredu pa tako broj reči kod devojčica je 9,53 a kod dečaka 9,34. Najveća razlika u broju reči je u trećem razredu kada devojčice produkuju 11,05, a dečaci 9,95 reči u komunikativnoj rečenici. Razlika se u četvrtom razredu ponovo neutralisala te tako prosečna dužina rečenice za devojčice iznosi 10,61, a za dečake 10,48 reči.

Tabela 101 – Dužina rečenice (broj reči,klauza; dužina klauze i broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici (razlike prema polu)

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	prvi	muški	7.6398	1.50240	22
		ženski	8.5617	1.81505	25
		Ukupno	8.1301	1.72206	47
	drugi	muški	9.3477	1.59587	20
		ženski	9.5341	1.20414	22
		Ukupno	9.4453	1.38988	42
	treći	muški	9.9510	2.16309	26
		ženski	11.0505	1.83362	16
		Ukupno	10.3699	2.09168	42
	četvrti	muški	10.4827	1.63569	26
		ženski	10.6158	1.85781	20
		Ukupno	10.5406	1.71700	46
	Ukupno	muški	9.4288	2.03772	96
		ženski	9.7942	1.92463	85
		Ukupno	9.6001	1.98831	177
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	prvi	muški	1.6394	.30359	22
		ženski	1.8563	.36706	25
		Ukupno	1.7548	.35261	47
	drugi	muški	1.9547	.27510	20
		ženski	2.0170	.23438	22
		Ukupno	1.9874	.25338	42
	treći	muški	1.9481	.34383	26
		ženski	2.1325	.34131	16
		Ukupno	2.0184	.35059	42
	četvrti	muški	2.0729	.31836	26
		ženski	2.0572	.32662	20
		Ukupno	2.0661	.31845	46
	Ukupno	muški	1.9118	.34766	94
		ženski	2.0006	.33185	83
		Ukupno	1.9534	.34227	177
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči	prvi	muški	4.6701	.46452	22
		ženski	4.6298	.55024	25
		Ukupno	4.6487	.50684	47
	drugi	muški	4.7806	.46828	20
		ženski	4.7296	.25828	22
		Ukupno	4.7539	.36940	42
	treći	muški	5.1122	.67821	26
		ženski	5.1966	.41269	16
		Ukupno	5.1443	.58694	42
	četvrti	muški	5.0674	.34722	26
		ženski	5.1723	.44430	20
		Ukupno	5.1130	.39127	46
	Ukupno	muški	4.9258	.53375	94
		ženski	4.8962	.49787	83
		Ukupno	4.9119	.51599	177

nastavak Tabele 101

	Razred	Pol	AS	Sd	N
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	prvi	muški	1.1947	.35387	22
		ženski	1.2730	.34472	25
		Ukupno	1.2363	.34745	47
	drugi	muški	1.2213	.29613	20
		ženski	1.2553	.21798	22
		Ukupno	1.2391	.25548	42
	treći	muški	1.1904	.21926	26
		ženski	1.3707	.25483	16
		Ukupno	1.2591	.24682	42
	četvrti	muški	1.2565	.23375	26
		ženski	1.2657	.18839	20
		Ukupno	1.2605	.21299	46
	Ukupno	muški	1.2163	.27305	94
		ženski	1.2854	.26240	83
		Ukupno	1.2487	.26958	177

Što se tiče broja klauza u rečenici, devojčice i dečaci su prilično izjednačeni. U prvom razredu i jedni i drugi imaju više od jedne klauze u rečenici (dečaci 1,63, devojčice 1,85). U drugom i trećem razredu broj klauza kod dečaka je blizu dve klauze po rečenici (u drugom – 1,95, u trećem – 1,94) a kod devojčica malo preko tog broja (u drugom – 2,01, u trećem - 2,13). Sa deset godina i jedni i drugi imaju preko dve klauze u jednoj komunikativnoj rečenici.

Ako pogledamo dužinu klauze, to jest broj reči od kojih je sastavljena, videćemo da ni kod ovog parametra gotovo da nema razlika između dečaka i devojčica. Za dečake, od prvog do četvrtog razreda broj reči u klauzi se povećao sa 4,67 na 5,06, a kod devojčica je porastao nešto malo više – sa 4,62 na 5,17 na uzrastu od deset godina.

Broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici je nepromenjen tj. sa minimalnim porastom za tri godine: kod dečaka je u prvom razredu najmanje bilo zavisnih klauza 1,19, a kod devojčica najviše u trećem razredu – 1,37. Ova razlika je statistički zanemarljiva.

Na osnovu testa koji ispituje homogenost varijanse, vidimo da, uzimajući u obzir celokupan uzorak, postoji razlika između dečaka i devojčica samo u dužini klauze.

Tabela 102 – Levenov test homogenosti varijanse (dužina komunikativne rečenice (broj reči, klauza), dužina klauze, broj zavisnih klauzau zavisno složenoj rečenici)

	F	df1	df2	Sig.
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	.936	7	169	.480
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	.937	7	169	.479
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči	2.887	7	169	.007
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	1.945	7	169	.065

Iz Tabele 103 vidimo da statistički značajna razlika postoji u dužini rečenice kada je izražena brojem reči i brojem klauza ($p < 0.05$) između dečaka i devojčica.

Tabela 103 – Test međugrupnih razlika (dužina komunikativne rečenice (broj reči, klauza), dužina klauze, broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

	Zavisne varijable	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
razred	Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	59.717	19.978	.000	.262
	Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	.961	9.544	.000	.145
	Prosečna dužina klauze (broj reči)	2.842	12.579	.000	.183
	Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	.020	.270	.847	.005
pol	Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	14.796	4.950	.027	.028
	Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	.542	5.376	.022	.031
	Prosečna dužina klauze (broj reči)	.026	.114	.736	.001
	Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	.246	3.362	.068	.020

Diskusija

Na osnovu dosadašnje analize i uvida u relevantnu literaturu, postoji težnja da se uspostavi tešnja veza, tj. izvesna korespondencija između dužine rečenice i sintaksičke zrelosti. Pokušaji su se svodili na to da se dobije jasan odgovor na pitanje kako se sve rečenica može produžavati, a da to ipak ne bude nezrelo gomilanje naporednih klauza uz beskrajno ponavljanje veznika *i* kako to čine deca kad krenu u školu. Na taj način deca u nižim razredima pokušavaju da sklope i formiraju dužu i složeniju rečenicu samo ređajući predikate i veznik *i*, najčešće bez ikakvih znakova interpunkcije. Međutim, gramatika dopušta da se bilo koje dve nezavisne klauze povežu veznikom sastavnog odnosa, tu ne postoje ograničenja. To je više pitanje stila, jer tamo gde bi sedmogodišnjaci, na primer stavili zarez ili veznik *i*, većina odraslih bi stavila tačku i na taj način formirala veći broj

komunikativnih rečenica sa manjim brojem klauza (Hunt, 1965). Zbog toga je težak zadatak određivanje kriterijuma i uspostavljanje normi koji se odnose na samu rečenicu i na dužinu osnovne sintaksičke i komunikativne jedinice.

Od svih parametara na nivou rečenice, najmanje pouzdan pokazatelj je broj reči u komunikativnoj rečenici zbog toga što se iz njega ne vidi struktura rečenice. Broj klauza u okviru komunikativne rečenice je značajniji jer na osnovu njega možemo da vidimo sa koliko klauza je u stanju dete da se nosi u pisanom izražavanju. Međutim, ne sme se prenebregnuti činjenica da broj klauza u sklopu komunikativne rečenice raste i kad dete samo dodaje veznike i jednostavno ređa više glagola u ličnom glagolskom obliku, slaže predikate. Ono na taj način produžava rečenicu, ali takva jedinica nikako nije posledica višeg nivoa sintaksičke svesti, naprotiv. Zbog toga se pored broja klauza, naročita pažnja poklanja broju reči u klauzi, tj. dužini klauze.

Kako je La Brantova smatrala (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965), dužina klauze, ni glavne ni zavisne nije značajna mera jezičkog razvoja za decu od četvrtog razreda pa do kraja srednje škole zbog toga što ta mera jako sporo raste. Na primer, u četvrtom razredu je broj reči u klauzi 6,6, a na kraju osmog 7,2 što znači da je potrebno više od četiri godine da prođe, da bi klauza bila duža za manje od jedne reči (La Brant, 1933; Hunt, 1965; prema Hunt, 1965).

La Brantova je zato smatrala da je bitan pokazatelj sintaksičkog razvoja procenat zavisnih klauza, tj. indeks subordinacije (on se izračunava tako što se broj zavisnih klauza podeli brojem glavnih rečenica, tj sa jedan) (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965). Taj procenat, smatra La Brantova raste do šesnaeste godine, pa i dalje. Na osnovu ovoga se izvodi zaključak da dužina klauze ne raste, ali da indeks subordinacije raste sa hronološkim uzrastom dece (La Brant, 1933; prema Hunt, 1965).

Jedan od mogućih načina da se rečenica produži jeste da se u strukturu glavne rečenice uključuje jedna ili više zavisnih klauza (čime bi se smanjio broj naporednih konstrukcija). Kako smo već ranije rekli, za decu koja su tek pošla u školu i koja tek počinju da pišu, takva konstrukcija ne može da bude mera i pokazatelj sintaksičke zrelosti.

Duža rečenica može da bude posledica manjeg broja dužih klauza, ili većeg broja zavisnih klauza. Kad su mlađa, u nižim razredima osnovne škole, deca pišu duže klauze, dok se broj zavisnih klauza povećava u tekstovima dece na starijem uzrastu (Hunt, 1965). Deca u višim razredima osnovne škole dodaju i neobavezne (opcione) elemente u rečenicu; neki od njih su klauze (vremenske, uzročne), a neke nisu (mesne odredbe u formi predložko-padežne konstrukcije). Ukoliko dete koristi sintagmatske (neklauzalne) konstrukcije to će objasniti rast u dužini klauze, dok rast i zavisnih klauza i predložko-padežnih konstrukcija (nepredikativnih) vodi povećanju ukupnog broja reči, odnosno produžavanju komunikativne rečenice (Hunt, 1965).

Na osnovu dosadašnjeg izlaganja može se reći da kako deca rastu, da raste broj reči u klauzi (mada dosta sporo) i broj klauza i reči unutar komunikativne rečenice. Redosled kojim su prethodno izloženi parametri na nivou rečenice, tim redosledom je i najveće slaganje sa uzrastom, odnosno, najbolji pokazatelj sintaksičke zrelosti su broj reči u klauzi, broj klauza u komunikativnoj rečenici i na kraju, broj reči u komunikativnoj rečenici (Hunt, 1970). Idući prema višim razredima osnovne škole, deca uče da u pisanju koriste sve veći broj transformacija da bi ih, kombinujući sve veći broj klauza, uključivali u strukturu upravne rečenice (O'Donnell, 1967; prema Hunt, 1970).

Dužina klauze se menja ali jako sporo, gotovo nikako. Nešto manji broj reči u klauzi u tekstovima dece od deset godina u odnosu na devetogodišnjake nije očekivan pa zahteva određeno objašnjenje. Zbog toga su ponovo pregledani tekstovi učenika trećeg i četvrtog razreda. Ponovnim čitanjem stekao se utisak da deca u četvrtom razredu pišu neznatno kraće klauze zbog toga što više vode računa šta će i kako napisati, više planiraju i razmišljaju o onome o čemu pišu, misli su im jasnije, pa i same rečenice što je dovelo do neznatnog opadanja broja reči unutar klauze. Dakle, iako je broj reči unutar klauze manji, rečenica u četvrtom razredu je ipak *zrelija* u sintaksičkom smislu i po našem mišljenju, kvalitetnija jer je svedenija.

Prema navodima pojedinih autora, suštinska razlika između priznatih i prestižnih pisaca i onih koji to nisu leži pre svega u odredbama redundantnog karaktera, kao što su

apozitivne odredbe, glagolske sintagme (i ostali tipovi sintagmi) i glagolski prilozi koji formalno produžavaju klauzu (Faigley, 1980), ali je suštinski samo *proširuju* (Hunt, 1970), jer ne sadrže centralni rečenični konstituent (predikat). Kod iskusnih i priznatih pisaca oko 30% ukupnog broja reči pripada upravo apozitivnim odredbama, dok u tekstovima koje su pisali srednjoškolci, taj odnos je svega 15 % u odnosu na ukupan broj reči (ibid).

Pogledajmo sledeće primere: *Devojka je delovala uzbuđeno pred ispit. Nervozno je nogama lupkala ispod stola.* Ove dve komunikativne rečenice mogu se različitim, jednostavnim transformacijama preoblikovati u jednu: *Devojka je delovala uzbuđeno pred ispit nervozno lupkajući nogama ispod stola.* Kao posledica prikazanih procesa, povećao se broj reči u klauzi i komunikativnoj rečenici, a smanjili smo broj klauza i komunikativnih rečenica.

Ako je pak, dete sposobno da od rečenica *Marko je ušao u sobu. Sve prisutne je pažljivo osmotrio*; napravi sledeću konstrukciju: *Pažljivo osmotrivši sve prisutne, Marko je ušao u sobu* sasvim sigurno je sposobno i za mnoge druge transformacije. Radnje koje nisu simultane dete može da produkuje u istoj rečenici uz upotrebu glagolskog priloga prošlog, i da napravi inverziju kojom će istaći jedan aspekt situacije iskazane predikatom. Razne kombinacije koje je dete sposobno da napravi mogu biti tolike da utiču na čitaočevu interpretaciju i tumačenje cele rečenice (Faigley, 1980).

Iz navedenih primera je očigledno da je struktura rečenice najvažniji stožer rečenične fluentnosti. Teško je i zamisliti da će tekst koji se sastoji isključivo od prostih rečenica ostaviti upečatljiv utisak na onoga ko čita. Da bi mogla da se „igra“ rečenicama, da upotrebljava i duge i kratke, kao i stilski raznovrsne rečenice koje mogu počinjati na različite načine, da bi mogla da koristi sve pogodnosti i varijante na sintaksičkom planu u svom maternjem jeziku, odrasla osoba ili dete treba da poznaje i da usvoji što veći broj raznovrsnih sintaksičkih konstrukcija (Higgins, Miller, & Wegmann, 2006; prema Beers & Nagy, 2009). Ta raznovrsnost se najpre ogleda u broju reči koji se produkuje u komunikativnoj rečenici (ovde spadaju i svi tipovi zavisnih i naporednih sintagmi, sve nepredikativne kombinacije među rečima koje formiraju jezgrene i proširene rečenice) i

broju klauza (različiti tipovi složenih rečenica: naporedno složene, zavisno složene, višestruko složene rečenice).

Dakle, rezultati analize koji su ovde predstavljeni omogućili su da se utvrdi sposobnost učenika prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda u generisanju i produkciji rečenica određenog kvaliteta i kvantiteta (Moskvljević, 1989). Koliko su odmakli u toj sposobnosti nakon završenog prvog ciklusa obaveznog školovanja, videli smo iz tumačenja rezultata. Međutim, činjenica je da nastavnici maternjeg jezika u našim gimnazijama i srednjim školama primećuju izvestan nesklad između pisane sintaksičke sposobnosti i sposobnosti da formiraju rečenice u govornom izrazu. Taj nesklad se ogleda u izvesnoj praznini u sintaksičkom razvoju, u rupama u sintaksi (syntactic gap, Faigley, 1980) odnosno u nedovoljnom nivou znanja iz sintakse koje bi im omogućilo da pišu dobre pisane sastave. Ovaj nedovoljni nivo jezičke (sintaksičke, gramatičke) kompetencije adolescenata (od trinaest do devetnaest godina) pretpostavlja jedan kontinuum u sintaksičkom razvoju od prvih tekstova učenika koji su započeli proces osnovnog obrazovanja do odraslih govornika koji proizvode vrlo kvalitetne i dobre tekstove („dobri” pisci). Taj proces formiranja jezički funkcionalne individue svakako počinje na uzrastu koji je ispitan u našem istraživanju i to je jedan od ključnih razloga zbog koga smo se opredelili baš za decu od sedam do deset godina – da bi se fenomen pisanja ispratio od samih početaka. Osim toga verujemo da će dobijeni rezultati svakako imati uticaja na našu pedagošku praksu u smislu postavljanja putokaza koji će usmeravati i biti korisni orijentiri učiteljima i nastavnicima maternjeg jezika na koje elemente naročito treba da obrate pažnju da bi se pomenuta sintaksička rupa na kasnijem uzrastu sve više popunjavala.

Što se tiče rezultata koji se odnose na razlike prema polu može se generalno reći da su podaci predstavljeni u ovoj studiji uglavnom saglasni sa podacima koji se mogu naći u literaturi a tiču se razlika u jezičkoj produkciji i upotrebi jezika između muškaraca i žena, odnosno između devojčica i dečaka (prema Berko-Gleason & Ely, 1997; Newman, Matthew, Groom, Handelman, & Pennebaker, 2008). Kako razlike u govoru između devojčica i dečaka najčešće počivaju na predrasudama i podležu stereotipima, najpre ćemo spomenuti neke od njih koje se u literaturi najčešće navode.

Pre svega, najrasprostranjenija predrasuda tiče se toga da su žene mnogo brbljivije, pričljivije, a uvreženo je mišljenje da muškarci češće prekidaju sagovornika i da mu upadaju u reč. Nijedan od ovih stavova nije naučno verifikovan – samo dve od 56 studija su došle do zaključka da su žene pričljivije (James & Clarke, 1993; James & Drakich, 1993; prema Berko-Gleason & Ely, 1997), dok su sve sprovedene studije potvrdile da oba pola podjednako upadaju u reč sagovorniku (Redeker & Maes, 1996; prema Berko-Gleason & Ely, 1997). Ono što može da se primeti u govoru a po čemu se zaista razlikuju muškarci i žene na jezičkom planu jeste da žene više okoliše, zaobilaze, ne obraćaju se direktno sagovorniku, češće iznose uopštene iskaze; gramatički su ispravnije i učtivije, upotrebljavaju češće intenzifikatore i imaju više naziva za boje od muškaraca (Lakoff, 1975; prema Berko-Gleason & Ely, 1997).

Međutim, iako pojedini lingvisti smatraju da razlike idu dotle da postoje govorni obrasci koji su svojstveni ženama odnosno muškarcima (*genderlects*; Newman, Matthew, Groom, Handelman, & Pennebaker, 2008; Berko-Gleason & Ely, 1997), drugi opet smatraju da razlike za koje se misli da počivaju na biologiji jesu zapravo proizvod i posledica različitih situacija koje utiču na različito jezičko ponašanje jednih i drugih.

Da li se i dečaci i devojčice u periodu osnovne škole razlikuju u pisanju ili se razlike među njima javljaju kasnije? Kako smo videli u našim rezultatima prema najvećem broju parametara devojčice su u svim merenjima u blagoj prednosti. I u ostalim ispitivanjima polnih razlika u jeziku, devojčice su najčešće nešto uspešnije u produkciji, u razumevanju pročitano, ali i u poznavanju značenja reči (Hyde & Linn, 1988; prema Berko-Gleason & Ely, 1997). Iz toga može da se izvuče zaključak da su devojčice za razliku od dečaka manje podložne jezičkim poremećajima. Ipak ne može se potvrditi stereotip da su devojčice u školskom uzrastu značajno naprednije u jezičkoj sposobnosti od dečaka; te prednosti su zanemarljive, iz čega se može izvući zaključak da nema polnih, tj, bioloških razlika u tome kako jezik funkcioniše. Ne postoje fundamentalne razlike u načinu jezičkog procesuiranja jer su neke od studija ispitivale kognitivne sposobnosti koje su uključene u funkcionisanje jezika (Hyde & Linn, 1988; prema Berko-Gleason & Ely, 1997). Ipak to ne znači da razlika nema – devojčice i dečaci ponekad se koriste jezikom na značajno drugačiji način; međutim

te razlike su više u stilu, površinske, ne zadiru dublje u strukturu. Tamo gde se razlike više primećuju, one su male, slabe i uglavnom su na strani devojčica. Samo mali broj jezičkih sposobnosti se direktno povezuje sa biologijom. Iako jezik počiva na biološkim osnovama, može da se razvije jedino u socijalnom kontekstu, kroz interakciju sa drugima.

4.2. Ponovljeno merenje

U ispitivanje sintaksičkih konstrukcija koje se javljaju u pisanom diskursu ušlo se s ciljem da se vidi na koji način se stvarno usložnjava sintaksa u nižim razredima osnovne škole budući da su u oba kruga ispitivanja učestvovala ista deca. Postupak koji je sproveden u glavnom istraživanju u potpunosti je ponovljennakon tri godine kao što je i procedura sprovedena na identičan način.

U ovom delu sledi analiza rezultata ponovljenog merenja. Deca koja su prilikom inicijalnog uzimanja podataka (2009. godine) pohađala prvi razred, ponovo su, tri godine kasnije, pisala tekstove pod istim uslovima i na iste teme. Ponovljeno merenje je sprovedeno s namerom da se utvrdi i kvantifikuje *stvarni* napredak na sintaksičkom planu, zapravo da se vidi šta se sve u strukturi tekstova koje su pisala ista deca promenilo nakon tri godine a šta je ostalo nepromenjeno. Ovom prilikom je urađena analiza varijanse sa ponovljenim merenjem. Tabele u kojima su predstavljeni rezultati ponovljenog merenja obeleženi su oznakom RETEST. Podaci do kojih se došlo u retest-merenju biće iskorišćeni i upoređeni u narednom poglavlju sa rezultatima generacije učenika četvrtog razreda iz glavnog merenja. Na ovaj način će biti upotpunjena slika sintaksičkog razvoja kojom su obuhvaćene promene u pisanoj sintaksi do kojih je došlo na uzrastu od sedme do desete godine uključujući razlike u produktivnoj sintaksi između dečaka i devojčica. Pored toga, ponovljeno merenje u kojem su učestvovala ista deca posle određenog perioda i poređenje sintaksičkih svojstava tekstova dve generacije desetogodišnjaka baciće više svetla na fenomen razvoja opšte pisane sposobnosti koji se ispituje.

Ovim segmentom ispitivanja obuhvaćeno je četrdeset dvoje dece, među kojima je bilo 18 dečaka i 24 devojčice. Broj ispitanika je smanjen u odnosu na prvi krug ispitivanja zbog toga što su se neka deca u međuvremenu odselila i zbog toga što smo uzeli u obzir samo onu decu koja su svaki put bila prisutna kada su se pisali sastavi da bismo mogli da sparujemo njihove tekstove iz prvog razreda sa tekstovima koje su pisala u četvrtom razredu.

Tabela 104 – Prosečna dužina teksta (broj reči, rečenica, klauza)

	Pol	AS	Sd	N
Prosečan broj reči u tekstu	muški	53.8519	12.55744	18
	ženski	63.6944	20.54685	24
	Ukupno	59.4762	18.06974	42
Prosečan broj reči u tekstu RETEST	muški	132.1898	48.69595	18
	ženski	175.5868	54.03786	24
	Ukupno	156.9881	55.62180	42
Prosečan broj komunikativnih rečenica u tekstu	muški	6.9444	1.56452	18
	ženski	7.3194	1.66950	24
	Ukupno	7.1587	1.61671	42
Prosečan broj komunikativnih rečenica u tekstu RETEST	muški	13.0370	5.27412	18
	ženski	15.8472	5.89126	24
	Ukupno	14.6429	5.74321	42
Prosečan broj klauza u tekstu	muški	11.3148	2.92939	18
	ženski	13.7361	3.52216	24
	Ukupno	12.6984	3.46239	42
Prosečan broj klauza u tekstu RETEST	muški	25.9583	8.76585	18
	ženski	33.7951	9.65426	24
	Ukupno	30.4365	9.97765	42

U Tabeli 104 su predstavljeni rezultati analize test-retest merenja koji se odnose na razlike u dužini teksta izražene brojem reči, komunikativnih rečenica i klauza. Kao što se i očekivalo, prosečan broj reči u tekstu je u retestu porastao na 156, sa 59, koliko je u proseku bilo u prvom merenju. I broj komunikativnih rečenica se nakon tri godine udvostručio. U prvom razredu je bilo prosečno 7,1 rečenica po tekstu, a u četvrtom 14,6. Ukupan broj klauza je porastao čak dva i po puta – prvi put ih je bilo u proseku 12.69, a u retestu 30.43. Takođe je uočeno da su u svim analiziranim parametrima devojkice postigle vrednosti koje su više od ukupnog proseka, odnosno devojkice su i u testu i u retestu pisale duže tekstove po osnovu svih kvantitativnih pokazatelja.

Tabela 105 – Test unutargrupnih razlika – dužina teksta (broj reči, rečenica, klauza)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	Broj reči	1	186107.535	149.272	.000	.789
	Broj kom. rečenica	1	1099.313	67.265	.000	.627
	Broj klauza	1	6193.372	148.086	.000	.787

Kako se i očekivalo, postoji statistički značajna razlika u prosečnom broju reči, komunikativnih rečenica i klauza u tekstu između testa i retesta ($p < 0.01$), tj. između prvog

merjenja kada su deca bila prvi razred i ponovljenog merjenja kada su ista deca pohađala četvrti razred (Tabela 105).

Tabela 106 – Test međugrupnih razlika– dužina teksta (broj reči, rečenica, klauza)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	Broj reči	1	14577.188	8.331	.006	.172
	Broj kom. rečenica	1	52.176	2.886	.097	.067
	Broj klauza	1	541.176	9.803	.003	.197

Postoji efekat pola na broj reči u tekstu i na ukupan broj klauza ($p < 0.05$), dok se dečaci i devojčice u našem uzorku ne razlikuju, odnosno te razlike nisu statistički značajne kad se dužina teksta prati brojem komunikativnih rečenica ($p > 0.05$)(Tabela 106).

Tabela 107 – Prosečan broj pojedinih tipova rečenica u tekstu

	Pol	AS	Sd	N
Prosečan broj jezgrenih rečenica u tekstu	muški	.3148	.31253	18
	ženski	.3750	.46431	24
	Ukupno	.3492	.40292	42
Prosečan broj jezgrenih rečenica u tekstu RETEST	muški	.4306	.71128	18
	ženski	.3438	.31975	24
	Ukupno	.3810	.51867	42
Prosečan broj proširenih rečenica u tekstu	muški	3.2222	1.52109	18
	ženski	2.8056	1.23130	24
	Ukupno	2.9841	1.36140	42
Prosečan broj proširenih rečenica u tekstu RETEST	muški	4.4583	2.75501	18
	ženski	5.0174	3.24595	24
	Ukupno	4.7778	3.02259	42
Prosečan broj naporedno složenih rečenica u tekstu	muški	1.4444	.75840	18
	ženski	1.5000	.85126	24
	Ukupno	1.4762	.80359	42
Prosečan broj naporedno složenih rečenica u tekstu RETEST	muški	2.5185	1.02723	18
	ženski	3.0938	1.10535	24
	Ukupno	2.8472	1.09815	42
Prosečan broj zavisno složenih rečenica u tekstu	muški	1.0185	.67128	18
	ženski	1.4167	.80006	24
	Ukupno	1.2460	.76530	42
Prosečan broj zavisno složenih rečenica u tekstu RETEST	muški	3.4259	1.88927	18
	ženski	3.9583	1.63299	24
	Ukupno	3.7302	1.74557	42
Prosečan broj višestruko složenih rečenica u tekstu	muški	.4444	.51131	18
	ženski	.8472	.58135	24
	Ukupno	.6746	.58197	42
Prosečan broj višestruko složenih rečenica u tekstu RETEST	muški	1.8472	.78187	18
	ženski	3.0347	1.07421	24
	Ukupno	2.5258	1.12008	42

U Tabeli 107 vidimo koliko se za tri godine struktura pisanih sastava promenila, tj. koliko su deca napredovala u savladavanju složenih sintaksičkih konstrukcija. Među prikazanim podacima može se primetiti da je broj rečenica sa zavisnim klauzama najviše porastao u odnosu na prvo merenje. Broj ovih konstrukcija je povećan za 2.5 rečenice u proseku što je i najveće zabeleženo napredovanje među različitim vrstama rečenica. Takođe, konstrukcije čiji je broj značajno porastao između prvog i drugog merenja su rečenice sa zavisnim i nezavisnim odnosom - višestruko složene rečenice. Na osnovu ovog se može zaključiti da su nakon tri godine ista deca pokazala u svojim tekstovima značajan napredak na planu pisane sintakse. Broj jezgrenih rečenica je ostao gotovo isti (neznatno je povećan u četvrtom razredu), dok se broj proširenih rečenica, kojima je u svim tekstovima pripala gotovo trećina od ukupnog broja rečenica, povećao sa tri u proseku u tekstu koliko ih je bilo u prvom razredu, na 4.77 u četvrtom razredu.

Tabela 108 – Test unutargrupnih razlika (Prosečan broj pojedinih tipova rečenica u tekstu)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	jezgrene	1	.037	.198	.658	.005
	proširene	1	61.139	10.739	.002	.212
	napsložen	1	36.603	35.056	.000	.467
	zavsložen	1	125.966	70.877	.000	.639
	višsložen	1	66.292	132.377	.000	.768

Kako se može uočiti u Tabeli 108, statistički značajne rezlike između testa i retesta postoje u produkciji svih tipova rečenica osim jezgrenih. Jezgrene rečenice, kako se vidi u tabeli na kojoj su predstavljene prosečne vrednosti u tekstu, gotovo da su ostale u identičnom broju u oba obavljena merenja ($p > 0.05$).

Efekat pola se ogleda samo u produkciji višestruko složenih rečenica. Upotreba svih ostalih rečeničnih konstrukcija koje se javljaju u tekstovima ne zavisi od efekta pola, tj. za njihov prosečan broj u tekstu irelevantno je da li ih piše dečak ili devojčica (Tabela 109).

Tabela 109 – Test međugrupnih razlika (Prosečan broj pojedinih tipova rečenica u tekstu)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	jezgrene	1	.004	.014	.905	.000
	proširene	1	.104	.019	.891	.000
	napsložen	1	2.046	2.665	.110	.062
	zavsložen	1	4.453	2.430	.127	.057
	višsložen	1	13.006	17.866	.000	.309

Na osnovu rezultata koji su prikazani u Tabeli 110 vidimo da su se konstrukcije sa dve naporedno složene rečenice u ponovljenom merenju udvostručile, a broj nezavisno složenih rečenica sa tri klauze je porastao sa 0.23 u proseku na 0.36.

Tabela 110 – Prosečan broj nezavisnih klauza u naporedno složenim rečenicama

	Pol	AS	Sd	N
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	muški	1.1852	.74292	18
	ženski	1.1389	.72176	24
	Ukupno	1.1587	.72223	42
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu RETEST	muški	2.0926	.84738	18
	ženski	2.5382	1.03501	24
	Ukupno	2.3472	.97390	42
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	muški	.1852	.26127	18
	ženski	.2778	.28937	24
	Ukupno	.2381	.27826	42
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu RETEST	muški	.2639	.24959	18
	ženski	.4306	.35582	24
	Ukupno	.3591	.32222	42

U Tabeli 111 se vidi da razlike između dva merenja koje imaju statističku značajnost postoje samo u broju naporedno složenih rečenica sa dve klauze ($p < 0.01$). Međutim, pol ima efekta na produkciju nezavisno složenih rečenica sa tri klauze ($p < 0.05$), (Tabela 112). To zapravo znači da se na nivou čitavog uzorka bez obzira na uzrast (test-retest) između devojčica i dečaka razlikuje upotreba rečenica složenih od tri nezavisne klauze. Ako bismo se opet vratili na tabelu koja prikazuje deskriptivne podatke onda

možemo da kažemo da značajno veći broj ovih rečenica sa tri klauze produkuju devojčice (Tabela 110).

Tabela 111 – Test unutargrupnih razlika (nezavisne klauze u naporedno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	Sa dve klauze	1	27.365	31.843	.000	.443
	Sa tri klauze	1	.276	2.404	.129	.057

Tabela 112 – Test međugrupnih razlika (nezavisne klauze u naporedno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	Sa dve klauze	1	.820	1.376	.248	.033
	Sa tri klauze	1	.346	5.591	.023	.123

Tabela koja sledi prikazuje prosečan broj svih naporednih odnosa kojima su ista deca na uzrastu od sedam i od deset godina povezivala nezavisne klauze u okviru naporedno složenih rečenica. S obzirom da se u Tabeli 114 vidi da su se statistički značajne razlike pojavile u prosečnom broju sastavnih, rastavnih i suprotnih odnosa, samo će se njihove prosečne vrednosti komentarisati dok će isključni i zaključni odnosi biti zanemareni ovom prilikom.

Kako možemo da primetimo u Tabeli 113, posle tri godine, najviše je porastao broj suprotnih odnosa; on se više nego udvostručio. Takođe je značajan podatak da rastavnih odnosa nije bilo u prvom razredu, ali su se u četvrtom pojavili. Iako samo sporadična upotreba rastavnih veza, ona ipak najavljuje početak procesa uspostavljanja nove vrste odnosa među nezavisnim klauzama. Pored toga, ovaj podatak nam posredno ukazuje i na razvoj nekih kognitivnih struktura kojih ranije nije bilo. U suštini, da bi ovi odnosi mogli da se razviju u jeziku prethodno moraju da se steknu uslovi na planu kognitivnog razvoja bez kojih nije moguće koristiti specifične veze među klauzama. Gotovo je nepotrebno navesti činjenicu da u upotrebi naporednih odnosa prednjače sastavni i suprotni odnosi, ali

da, za razliku od glavnog istraživanja, ovde u ponovljenom merenju imamo začetke u produkciji zaključnih odnosa.

Tabela 113 – Tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim rečenicama

	Pol	AS	Sd	N
Prosečan broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	muški	1.1111	.78382	18
	ženski	1.4583	.97214	24
	Ukupno	1.3095	.90285	42
Prosečan broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	1.8380	.82519	18
	ženski	2.4375	.98149	24
	Ukupno	2.1806	.95546	42
Prosečan broj rastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Prosečan broj rastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0278	.08085	18
	ženski	.0208	.07058	24
	Ukupno	.0238	.07428	42
Prosečan broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	muški	.6481	.51731	18
	ženski	.5000	.42846	24
	Ukupno	.5635	.46845	42
Prosečan broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	1.2685	1.08524	18
	ženski	1.3160	.71305	24
	Ukupno	1.2956	.87984	42
Prosečan broj zaključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Prosečan broj zaključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0139	.05893	18
	ženski	.0313	.11211	24
	Ukupno	.0238	.09255	42
Prosečan broj isključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Prosečan broj isključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0139	.05893	18
	ženski	.0104	.05103	24
	Ukupno	.0119	.05389	42

Kako je već rečeno, na osnovu Tabele 114 vidimo da između prvog i drugog merenja visoka statistički značajna rezlika postoji u produkciji sastavnih i suprotnih odnosa ($p < 0.01$), a neštomanja u produkciji rastavnih odnosa ($p < 0.05$).

Tabela 114 – Test unutargrupnih razlika (tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	sastavni	1	14.968	15.642	.000	.281
	rastavni	1	.012	4.308	.044	.097
	suprotni	1	10.610	18.144	.000	.312
	zaključni	1	.010	2.408	.129	.057
	isključni	1	.003	2.044	.161	.049

Efekat pola na upotrebu ovih veza postoji jedino kod sastavnih odnosa, odnosno devojčice iz našeg uzorka su proizvele značajno veći broj sastavnih odnosa od dečaka ($p < 0.05$) (Tabela 115).

Tabela 115 – Test međugrupnih razlika (tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	sastavni	1	4.610	6.673	.014	.143
	rastavni	1	.000	.088	.768	.002
	suprotni	1	.052	.122	.729	.003
	zaključni	1	.002	.356	.554	.009
	isključni	1	6.20E-005	.042	.839	.001

Tabela 116 – Tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama

	Pol	AS	Sd	N
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.2222	.30250	18
	ženski	.4722	.42752	24
	Ukupno	.3651	.39516	42
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	1.6157	1.01022	18
	ženski	1.8507	.99848	24
	Ukupno	1.7500	.99814	42
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.1296	.20256	18
	ženski	.1389	.23909	24
	Ukupno	.1349	.22159	42
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.5972	.88757	18
	ženski	.7986	.56032	24
	Ukupno	.7123	.71620	42
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42

nastavak Tabele 116

	Pol	AS	Sd	N
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0521	.12724	24
	Ukupno	.0298	.09881	42
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.3889	.32839	18
	ženski	.4444	.41315	24
	Ukupno	.4206	.37582	42
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.8565	.71103	18
	ženski	.9201	.59511	24
	Ukupno	.8929	.63977	42
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.2778	.38348	18
	ženski	.3750	.33060	24
	Ukupno	.3333	.35307	42
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.8241	.62485	18
	ženski	.7188	.52291	24
	Ukupno	.7639	.56397	42
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0139	.06804	24
	Ukupno	.0079	.05143	42
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.1111	.26040	18
	ženski	.2396	.29927	24
	Ukupno	.1845	.28723	42
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0556	.10695	18
	ženski	.0521	.10371	24
	Ukupno	.0536	.10382	42
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0926	.15363	18
	ženski	.1944	.30954	24
	Ukupno	.1508	.25717	42
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.2731	.30088	18
	ženski	.2743	.23245	24
	Ukupno	.2738	.26048	42
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0694	.16966	24
	Ukupno	.0397	.13175	42
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0741	.12423	18
	ženski	.0625	.11058	24
	Ukupno	.0675	.11529	42
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	muški	.0185	.07857	18
	ženski	.0417	.11261	24
	Ukupno	.0317	.09903	42
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0139	.05893	18
	ženski	.0313	.08446	24
	Ukupno	.0238	.07428	42

Na osnovu Tabele 117 može da se kaže da značajna razlika u produkciji različitih tipova zavisnih klauza u okviru zavisno složenih rečenica postoji za sedam od deset vrsta, koliko ih ima u podsistemu zavisnih klauza u srpskom jeziku. Značajne razlike postoje u broju izričnih, odnosnih, vremenskih, uzročnih, uslovnih, dopusnih i namernih rečenica, a učestalost javljanja mesnih, poredbenih i posledičnih je takva da razlike između prvog i ponovljenog merenja, tj. nakon tri godine nisu tolike da bismo mogli da kažemo da imaju statistički značaj.

Kao što se moglo očekivati, broj izričnih rečenica je najviše porastao tokom tri godine. S obzirom da izrične rečenice imaju dopunsku funkciju i da ih semantika određenih klasa glagola traži i da ih zahteva (tj. njihova upotreba je uslovljena tipom glagola), ovoliki porast je i očekivan i razumljiv (u prvom merenju bilo je u proseku 0.36 izričnih rečenica u tekstu, a u drugom čak 1,75) pošto su i među odraslim govornicima vrlo frekventne i ima ih dosta i u govoru i u pisanom jeziku. I u upotrebi izričnih rečenica, devojčice su bile produktivnije i prvi i drugi put, ali dok su u prvom razredu devojčice produkovale dvaput više izričnih rečenica od dečaka, u četvrtom razredu je ta razlika znatno smanjena (1.61 u tekstovima dečaka; 1.85 u tekstovima devojčica).

Odnosne rečenice, za koje mislimo da su ključne za definisanje parametara naprednije sintakse, a samim tim i sintaksičke složenosti takođe su se značajno povećale u odnosu na prvo merenje ($p < 0.01$). Sa 0.13, njihov prosečan broj se povećao na 0.71 u tekstu. Takođe, nema značajnih razlika u broju odnosnih rečenica između devojčica i dečaka, efekat pola na njihovu produkciju ne postoji, što je još jedna potvrda toga da broj odnosnih rečenica predstavlja vrlo pouzdanu meru za određivanje dostignutog nivoa sintaksičkog razvoja u pisanom diskursu.

Broj vremenskih i uzročnih klauza, koje su najfrekventnije među zavisnim klauzama sa priloškom funkcijom, takođe se značajno povećao. Moglo bi se reći da se u oba slučaja njihov broj udvostručio. Odnos između tekstova koje su pisali dečaci i devojčice po broju vremenskih rečenica gotovo da je ostao nepromenjen u prvom i u četvrtom razredu. Za razliku od vremenskih rečenica, u pisanoj upotrebi uzročnih rečenica

u prvom razredu više su ih koristile devojčice, dok se taj odnos promenio tokom tri godine – uzročne rečenice su u četvrtom razredu češće upotrebljavali dečaci od devojčica.

Upotreba uslovnih rečenica je očekivano porasla – prvi put je zabeležena samo njihova sporadična upotreba, u drugom merenju ih je bilo nešto više u tekstovima, ali na uzrastu od deset godina je to još uvek daleko od toga da bismo mogli reći da su one jedne od frekventnijih. Interesantno je istaći da se kod dečaka u prvom razredu ni kod jednog u tekstovima nije javila nijedna uslovna klauza.

Dopusnih rečenica nije bilo u prvom razredu, u ponovljenom merenju ih je bilo, ali je i njihov broj, kao i broj uslovnih rečenica na starijem uzrastu i dalje daleko od redovne upotrebe.

Namerne rečenice su se više koristile u tekstovima koje su pisala deca na starijem uzrastu. Zanimljivo je, kako vidimo u prikazanim podacima, da je razlika između broja namernih rečenica bila veća u prvom razredu u korist devojčica, da su ih one više proizvele od dečaka, da bi se prilikom drugog, ponovljenog merenja dečaci izjednačili u prosečnom broju namernih rečenica u tekstu sa devojčicama (Tabela 116).

Tabela 117 – Test unutargrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	izrične	1	39.517	64.779	.000	.618
	odnosne	1	6.536	22.829	.000	.363
	mesne	1	.014	2.997	.091	.070
	vremensk	1	4.576	15.834	.000	.284
	uzročne	1	4.074	17.664	.000	.306
	uslovne	1	.583	13.416	.001	.251
	dopusne	1	.060	10.789	.002	.212
	namerne	1	.349	7.233	.010	.153
	poredben	1	.023	2.029	.162	.048
	posledičn	1	.001	.135	.716	.003

Već smo rekli u prethodnoj analizi koja se odnosila na deskriptivne podatke da statistički značajne razlike ne postoje u upotrebi mesnih, poredbenih i posledičnih klauza. Svi drugi tipovi zavisnih klauza su se javili u takvom odnosu da postoje značajne razlike u njihovoj upotrebi između prvog i ponovljenog merenja (Tabela 117).

Kako se vidi u prethodnoj tabeli (Tabela 118) pol nema efekta na proizvodnju zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama ($p > 0.05$).

Tabela 118 – Test međugrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	izrične	1	1.209	2.236	.143	.053
	odnosne	1	.228	.817	.371	.020
	mesne	1	.014	2.997	.091	.070
	vremensk	1	.073	.267	.608	.007
	uzročne	1	.000	.002	.969	.000
	uslovne	1	.104	2.639	.112	.062
	dopusne	1	6.20E-005	.011	.916	.000
	namerne	1	.055	.631	.432	.016
	poredben	1	.017	.920	.343	.022
	posledičn	1	.008	1.232	.274	.030

U Tabeli 119 su predstavljeni podaci o prosečnom broju nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama. Ono što je najupadljivije jeste broj nezavisnih klauza u ponovljenom merenju kod devojčica – 5,76 u proseku, dok je ukupni prosek za devojčice i dečake u retestu bio 4.80. U prvom krugu istraživanja deca su prosečno pisala 1.3 nezavisne klauze u višestruko složenoj rečenici.

Tabela 119 – Prosečan broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

	Pol ispitanika	AS	Sd	N
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.8704	1.18343	18
	ženski	1.6250	1.19707	24
	Ukupno	1.3016	1.23589	42
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	3.5833	1.72993	18
	ženski	5.7153	2.09294	24
	Ukupno	4.8016	2.19964	42

Tabela 120 – Tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

	Pol	AS	Sd	N
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.1111	.25565	18
	ženski	.3194	.43383	24
	Ukupno	.2302	.37890	42
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	1.3241	.58220	18
	ženski	2.6007	1.45732	24
	Ukupno	2.0536	1.31939	42
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0370	.10779	18
	ženski	.0417	.11261	24
	Ukupno	.0397	.10926	42
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.2361	.29044	18
	ženski	.7188	.72724	24
	Ukupno	.5119	.62458	42
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0139	.05893	18
	ženski	.0521	.12724	24
	Ukupno	.0357	.10435	42
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.1852	.39971	18
	ženski	.3333	.32601	24
	Ukupno	.2698	.36245	42
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.3796	.45484	18
	ženski	1.0972	.73748	24
	Ukupno	.7897	.72116	42
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.2963	.50989	18
	ženski	.8194	1.12923	24
	Ukupno	.5952	.94435	42
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.9167	.78591	18
	ženski	.9583	.85550	24
	Ukupno	.9405	.81676	42
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.2083	.52335	18
	ženski	.1667	.30096	24
	Ukupno	.1845	.40597	42
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0556	.13708	18
	ženski	.0104	.05103	24
	Ukupno	.0298	.09881	42
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0370	.10779	18
	ženski	.0972	.20803	24
	Ukupno	.0714	.17322	42
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.1296	.15971	18
	ženski	.4132	.44197	24
	Ukupno	.2917	.37460	42
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0370	.10779	18
	ženski	.0278	.09411	24
	Ukupno	.0317	.09903	42
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0278	.08085	18
	ženski	.0833	.17549	24
	Ukupno	.0595	.14409	42

Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muški	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muški	.0185	.07857	18
	ženski	.0208	.10206	24
	Ukupno	.0198	.09168	42

Kao što je to i do sada bio slučaj, više pažnje ćemo posvetiti onim vrstama zavisnih klauza među kojima postoji značajna razlika u prosečnom broju. U Tabeli 122 (unutargrupne razlike) vidi se da u većini tipova postoji značajna razlika između testa i retesta i da su to iste vrste zavisnih klauza kao u okviru zavisno složenih rečenica u čijem broju je bilo značajne razlike osim što se ovde njima priključuju još i mesne klauze. Značajnih razlika nema samo u produkciji poredbenih i posledičnih rečenica.

Tabela 121 – Tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama

	Pol ispitanika	AS	St.dev.	N
Prosečan broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muski	.4815	.79395	18
	ženski	.8889	.86626	24
	Ukupno	.7143	.85086	42
Prosečan broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muski	1.6806	.98819	18
	ženski	2.7188	1.04858	24
	Ukupno	2.2738	1.13671	42
Prosečan broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muski	.0185	.07857	18
	ženski	.0139	.06804	24
	Ukupno	.0159	.07185	42
Prosečan broj rastavnih odnosa u u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muski	.0833	.35355	18
	ženski	.1458	.27502	24
	Ukupno	.1190	.30861	42
Prosečan broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muski	.1667	.28583	18
	ženski	.3750	.61630	24
	Ukupno	.2857	.50778	42
Prosečan broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muski	.6620	.49957	18
	ženski	1.2986	.84303	24
	Ukupno	1.0258	.77706	42
Prosečan broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muski	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Prosečan broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muski	.0139	.05893	18
	ženski	.0104	.05103	24
	Ukupno	.0119	.05389	42
Prosečan broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	muski	.0000	.00000	18
	ženski	.0000	.00000	24
	Ukupno	.0000	.00000	42
Prosečan broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu RETEST	muski	.0139	.05893	18
	ženski	.0104	.05103	24
	Ukupno	.0119	.05389	42

Deca su najviše u ponovljenom merenju u proseku produkovala izrične rečenice koje su u strukturi srpskog jezika vrlo frekventne. Devojčice su na kasnijem uzrastu upotrebljavale ove klauze dvaput više od dečaka (2.60 prema 1.32).

Broj odnosnih rečenica je značajno porastao za tri godine i više su ih produkovala devojčice u oba merenja.

Mesne, uslovne i dopusne klauze nisu produkovane prilikom prvog ispitivanja, a u ponovljenom merenju ih je bilo.

Vremenske i uzročne rečenice su se u većem broju javile na starijem uzrastu tj. retestu – broj vremenskih rečenica se više nego dvaput povećao.

Broj uzročnih rečenica je manje povećan nego broj vremenskih, ali je njihovo češće produkovanje na starijem uzrastu u odnosu na prvo merenje statistički značajno ($p < 0.05$).

Upotreba namernih rečenica je takođe porasla u odnosu na prvi put kad su bili u prvom razredu (Tabela 120).

U okviru višestruko složenih rečenica značajne razlike su se pojavile u upotrebi sastavnih, rastavnih i suprotnih odnosa među istom decom sa pauzom od tri godine. Najfrekventniji su sastavni i suprotni odnosi, oni su bili i ostali u najvećem broju (0.71-2.27 sastavni; 0.28 – 1.02 suprotni) dok rastavni imaju znatno manju učestalost javljanja – 0.01 – 0.11) (Tabela 121).

U tabeli koja sledi videćemo da statistički značajnih razlika nema samo među prosečnim brojem poredbenih i posledičnih rečenica u testu i retestu, a od odnosa naprednosti statistički značajna razlika ne postoji između zaključnogi isključnog tipa (Tabela 122).

Tabela 122- Test unutargrupnih razlika (Tipovi zavisnih klauza i naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	nezavisne	1	238.032	119.087	.000	.749
	izrične	1	62.792	90.419	.000	.693
	odnosne	1	3.948	23.384	.000	.369
	mesne	1	.022	4.151	.048	.094
	vremensk	1	4.723	25.386	.000	.388
	uzročne	1	2.965	4.295	.045	.097
	uslovne	1	.723	8.585	.006	.177
	dopusne	1	.022	4.720	.036	.106
	namerne	1	.858	11.666	.001	.226
	poredben	1	.011	.852	.362	.021
	posledičn	1	.008	1.849	.181	.044
	sastavni	1	47.183	61.215	.000	.605
	rastavni	1	.199	4.272	.045	.096
	suprotni	1	10.355	37.551	.000	.484
	zaključni	1	.003	2.044	.161	.049
isključni	1	.003	2.044	.161	.049	

Tabela 123 – Test međugrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza i naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama)

	Mera	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	nezavisne	42.852	13.345	.001	.250
	izrične	11.340	14.056	.001	.260
	odnosne	1.221	6.660	.014	.143
	mesne	.008	1.391	.245	.034
	vremensk	3.855	11.218	.002	.219
	uzročne	1.641	1.961	.169	.047
	uslovne	.009	.106	.746	.003
	dopusne	.010	2.210	.145	.052
	namerne	.608	7.654	.009	.161
	poredben	.011	.627	.433	.015
	posledičn	2.76E-005	.006	.937	.000
	sastavni	10.747	11.013	.002	.216
	rastavni	.017	.312	.580	.008
	suprotni	3.671	7.461	.009	.157
	zaključni	6.20E-005	.042	.839	.001
isključni	6.20E-005	.042	.839	.001	

Efekat pola se javio kod broja nezavisnih klauza, a među zavisnim efekat pola postoji u produkciji izričnih, odnosnih, vremenskih i namernih klauza. Od nezavisnih odnosa, pol ima uticaja na produkciju sastavnih i suprotnih odnosa (Tabela 123).

Kako vidimo, broj reči u komunikativnoj rečenici se povećao za tri reči u proseku u retestu. Broj klauza je povećan takođe sa 1.78 na 2.14 u proseku, uz napomenu da su i vrednosti ovih parametara kod devojčica i u testu i retestu više od prosečnih.

Broj reči u klauzi je za tri godine povećan za 0,5 jer je u prvom merenju broj reči u klauzi iznosio 4,68, a u ponovljenom ispitivanju 5.12 (Tabela 124).

Tabela 124 – Dužina rečenice (broj reči, klauza; dužina klauze I broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

	Pol	AS	Sd	N
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	muški	7.8728	1.46164	18
	ženski	8.7375	1.78166	23
	Ukupno	8.3579	1.68599	41
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči RETEST	muški	10.4020	1.77931	18
	ženski	11.4827	1.78933	23
	Ukupno	11.0082	1.84425	41
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	muški	1.6468	.32281	18
	ženski	1.9014	.33837	23
	Ukupno	1.7897	.35160	41
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza RETEST	muški	2.0638	.31995	18
	ženski	2.2095	.27420	23
	Ukupno	2.1455	.30036	41
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči	muški	4.8006	.37838	18
	ženski	4.5965	.52766	23
	Ukupno	4.6861	.47382	41
Prosečna dužina klauze izražena brojem reči RETEST	muški	5.0442	.47802	18
	ženski	5.1862	.34906	23
	Ukupno	5.1239	.41136	41
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	muški	1.1991	.38042	18
	ženski	1.2532	.31908	23
	Ukupno	1.2295	.34387	41
Prosečan broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	muški	1.2725	.20086	18
	ženski	1.2451	.16154	23
	Ukupno	1.2571	.17801	41

Svi navedeni parametri se i statistički značajno razlikuju u prosečnim vrednostima između prvog i drugog ispitivanja, dok je broj zavisnih klauza u okviru zavisno složenih rečenica ostao gotovo nepromenjen (Tabela 125).

Tabela 125 – Test unutargrupnih razlika (dužina rečenice (broj reči, klauza) dužina klauze i broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Test retest	dužkr_re	1	140.450	58.911	.000	.602
	dužkr_kl	1	2.654	34.537	.000	.470
	pdk_reci	1	3.506	21.012	.000	.350
	pbzkl_pz	1	.021	.237	.629	.006

Kad je u pitanju efekat pola, on je relevantan samo u dužini komunikativne rečenice merenoj brojem reči i brojem klauza, tj. efekat pola postoji u broju reči i broju klauza u okviru komunikativne rečenice (Tabela 126).

Tabela 126 - Test međugrupnih razlika (dužina rečenice (broj reči, klauza) dužina klauze i broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

	Mera	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
pol	dužkr_re	1	19.106	5.422	.025	.122
	dužkr_kl	1	.809	6.732	.013	.147
	pdk_reči	1	.019	.088	.768	.002
	pbzkl_pz	1	.004	.058	.811	.001

Diskusija

Nakon prezentovanih rezultata ponovljenog merenja sa sigurnošću možemo da kažemo da se jezički razvoj ne završava s polaskom u školu. Kako smo videli, posle tri godine, i kvantitativna i kvalitativna svojstva tekstova su se izmenila što potvrđuje da se dešavaju promene na sintaksičkom planu tokom mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Kako rastu, deca pišu duže tekstove. Povećava se značajno ukupan broj reči u tekstu, ukupan broj rečenica i klauza na nivou teksta. Po svim ispitivanim kvantitativnim parametrima teksta devojčice su pokazale veću spremnost za produkciju pisanog diskursa pa su im tekstovi

prema navedenim karakteristikama bili duži. Pošto su prebrodila teškoće koje su nastale kao posledica neautomatizovanog rukopisa i oslobodila prostor kratkotrajne memorije za druge faze u procesu pisanja, deca su na starijem uzrastu značajno povećala broj reči, klauza i rečenica u tekstu.

Kao što su im tekstovi u kvantitativnom smislu postali drugačiji za tri godine (postali su značajno duži), tako se i u kvalitativnom smislu promenila njihova sintaksička struktura (postal su složeniji). Videli smo da je najviše porastao broj rečenica sa zavisnim klauzama - i zavisno i višestruko složenih. To znači da je nivo sintaksičke složenosti teksta u četvrtom razredu značajno porastao iz čega se može izvesti zaključak da je najveći procenat dece na uzrastu od deset godina manje-više uspešno savladao formu pisane rečenice i da je na adekvatan način primenjuje u pisanom diskursu. Iz toga posredno može da se zaključi da deca postupno idu ka sve složenijoj sintaksi – najpre konstruišu jednostavnije konstrukcije da bi umesto velikog broja naporedno složenih klauza formirala konstrukcije sa zavisnim klauzama. Dakle, s jedne strane rečenica se skraćuje odnosno smanjuje se veliki broj klauza u naporedno složenim konstrukcijama, a s druge strane rečenica se produžava uključivanjem zavisne klauze u strukturu glavne rečenice. I jedan i drugi proces vodi ka naprednijoj sintaksi u pisanom izražavanju - ka sintaksički kompleksnijim strukturama.

Pomak je primetan i na planu naporednih odnosa u vezivanju nezavisnih klauza. Kao desetogodišnjaci, upotrebljavaju sve više obeležja sastavnog i suprotnog odnosa u adekvatnom kontekstu izbegavajući i smanjujući broj nadovezivačkih funkcija ovih veznika u konstrukcijama u kojima se samo nabrajaju klauze. Rastavnih i zaključnih odnosa nije bilo kod sedmogodišnjaka među naporednim konstrukcijama, ali su ih produkovali na uzrastu od deset godina. S obzirom da ih nije velik broj nego da se radi samo o sporadičnoj upotrebi smatramo ovaj uzrast pripremnim za početak jedne nove faze u proširivanju kognitivne osnove da bi se na odgovarajući način razvili preostali tipovi naporednih veza. Sporadično javljanje zaključnog odnosa uz isticanje činjenice da on nije nijednom produkovan u tekstovima desetogodišnjaka koje smo analizirali u glavnom istraživanju može da se tumači ulogom učiteljice i značajem koji ona ima za kasniji jezički razvoj deteta. (Ako učiteljica često koristi rečenice sa zaključnim odnosom, na primer: *Svi ste se*

puno trudili ove godine, dakle bili ste dobri... vrlo je verovatno da će se on pojaviti i u govornom i u pisanom diskursu deteta).

Među zavisnim klauzama najviše je porastao broj izričnih rečenica što se i očekivalo s obzirom da smo više puta govorili o njihovoj strukturi i razlozima njihove česte upotrebe među odraslim govornicima srpskog jezika i u govorenju i u pisanju. Mesne, poredbene i posledične klauze su retko produkovane čak i u tekstovima desetogodišnjaka jer imaju nisku frekvencu upotrebe i među odraslim govornicima. Takođe smatramo da uticaja na njihovo javljanje imaju i žanrovska obeležja teksta, a još više određena tema diskursa utiče na javljanje odnosno nejavljanje ovih klauza. Funkcije koje obavljaju ove vrste zavisnih klauza izvorni govornici srpskog jezika radije izražavaju drugim sintaksičkim sredstvima bez predikacije (predložko-padežna konstrukcija, pojedini tipovi sintagmi).

Od svih zavisnih klauza i ovde ističemo formiranje odnosnih klauza koje stabilno rastu sa uzrastom i predstavljaju jedan od najstabilnijih i najrelevantnijih parametara za određivanje nivoa sintaksičkog razvoja u pisanju. Pošto smo njih u prethodnim analizama detaljnije razmatrali, ovde ćemo samo istaći činjenicu da se one međusobno razlikuju po stepenu složenosti. Na to utiče funkcija koju ima odnosna klauza kao i to koji segment glavne rečenice se modifikuje. Na osnovu toga kako ih koriste i koje vrste odnosnih rečenica koriste, može se pratiti izuzetna jezička sposobnost pojedine dece (ako ih dete česće koristi to ukazuje na napredniju sintaksu u formiranju pisanog diskursa).

Kako se menjaju parametri dužine teksta sa uzrastom, tako se menjaju i pokazatelji dužine rečenice. Nakon tri godine značajno se razlikuje broj reči i broj klauza u rečenici, kao i broj reči u klauzi. Rečenica se sa hronološkim uzrastom dece produžava na taj način što se, kako smo videli, formira zavisna klauza koja se uključuje u njenu strukturu. Jedino je broj zavisnih klauza koji se formira u komunikativnoj rečenici ostao gotovo nepromenjen što potvrđuje nalaze i nekih drugih istraživanja da deca od prvog do četvrtog razreda najčešće produkuju rečenice sa dve klauze – kad konstuišu zavisno složene rečenice konstruišu jednu glavnu i jednu zavisnu klauzu. Naravno da nije svejedno da li dete formira zavisne klauze sa priloškom (odredbenom) ili dopunskom funkcijom, što se iz ove mere ne može videti. Ali činjenica da broj odnosnih klauza raste, uprkos tome što su i dalje izrične,

vremenske i uzročne najfrekventnije, ohrabruje da jezički – sintaksički razvoj ide u pravom smeru i da se odvija odgovarajućim tempom.

4.3. Razlike u pisanoj sintaksi između dve generacije četvrtog razreda

Nakon kvantitativne i kvalitativne analize odabranih sintaksičkih parametara dece različitog uzrasta – od sedam do deset godina, tj. od prvog do četvrtog razreda i razlika koje su proistekle iz pola ispitanika, obrađeni su i podaci koji su relevantni za razvoj pisane sintakse kod iste dece u razmaku od tri godine. Na kraju ostalo je još da pogledamo da li se značajno razlikuju dve generacije učenika četvrtog razreda kako u kvantitativnim tako i u kvalitativnim svojstvima tekstova koje su pisali.

U Tabeli 127 je prikazana struktura subjekata u ispitivanju sintaksičkih svojstava učenika četvrtog razreda. U prvoj grupi – bez retesta (deca koja su šk. 2008/09 god. bila četvrti razred) je bilo četrdeset šestoro dece, a u drugoj – sa retesta (deca koja su šk. 2011/12 god. bila četvrti razred) četrdeset dvoje.

Tabela 127 – Tabela subjekata

		Vrednost	N
grupa	1	4 bez retesta	46
	2	4 sa retesta	42

Tabela 128 – Dužina teksta (broj reči, rečenica, klauza)

		AS	Sd	N
Broj reči u tekstu	4 bez retesta	127.3116	60.04909	46
	4 sa retesta	160.5476	58.04371	42
	Ukupno	143.1742	61.08679	88
Broj komunikativnih rečenica u tekstu	4 bez retesta	12.2899	6.24306	46
	4 sa retesta	14.8095	5.80213	42
	Ukupno	13.4924	6.13409	88
Broj klauza u tekstu	4 bez retesta	25.0217	12.42805	46
	4 sa retesta	31.1230	10.08951	42
	Ukupno	27.9337	11.71576	88

Iz rezultata koji su predstavljeni u Tabeli 128 vidi se da su duže tekstove na osnovu svih merenih parametara pisali desetogodišnjaci iz grupe sa retesta. Oni su pisali tekstove koji su se sastojali od više reči, više komunikativnih rečenica i većeg broja klauza.

Tabela 129 – Test međugrupnih razlika (dužina teksta – broj reči, rečenica, klauza)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj reči u tekstu	24251.723	6.943	.010
Broj komunikativnih rečenica u tekstu	139.383	3.825	.054
Broj klauza u tekstu	817.271	6.318	.014

U Tabeli 129 se vidi da između svih datih kvantitativnih pokazatelja postoji statistički značajna razlika između jedne i druge generacije učenika četvrtog razreda ($p < 0.05$), odnosno da su duže tekstove po svim varijablama pisali desetogodišnjaci iz retest-grupe.

Tabela 130 – Pojedini tipovi rečenica u tekstu

		AS	Sd	N
Broj jezgrenih rečenica u tekstu	4 bez retesta	.2754	.56352	46
	4 sa retesta	.3889	.55542	42
	Ukupno	.3295	.55936	88
Broj proširenih rečenica u tekstu	4 bez retesta	4.1304	2.74647	46
	4 sa retesta	4.6270	3.06851	42
	Ukupno	4.3674	2.89847	88
Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	4 bez retesta	2.1739	1.11939	46
	4 sa retesta	3.0238	1.31778	42
	Ukupno	2.5795	1.28405	88
Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	4 bez retesta	3.0145	2.02205	46
	4 sa retesta	3.7619	1.77652	42
	Ukupno	3.3712	1.93471	88
Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	4 bez retesta	2.0580	1.58122	46
	4 sa retesta	2.5794	1.22984	42
	Ukupno	2.3068	1.44036	88

Ako bismo pogledali sintaksičku strukturu tekstova obe generacije desetogodišnjaka (različiti tipovi komunikativnih rečenica), onda bismo mogli da vidimo da je ona skoro ujednačena, tj. da ne postoje značajne razlike u prosečnom broju jezgrenih i proširenih, te zavisno i višestruko složenih rečenica. Razlika koja je statistički značajna jedino postoji u broju naporedno složenih rečenica (Tabele 130 i 131).

Tabela 131 – Test međugrupnih razlika (pojedini tipovi rečenica)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj jezgrenih rečenica u tekstu	.283	.903	.345
Broj proširenih rečenica u tekstu	5.413	.642	.425
Broj naporedno složenih rečenica u tekstu	15.858	10.689	.002
Broj zavisno složenih rečenica u tekstu	12.264	3.366	.070
Broj višestruko složenih rečenica u tekstu	5.968	2.941	.090

Kada se upoređi upotreba naporedno složenih rečenica sa dve i tri klauze u dve generacije četvrtog razreda, statistički značajna razlika postoji jedino među naporedno složenim rečenicama sa dve klauze. Kao što se vidi u tabeli koja sledi (Tabela 132) desetogodišnjaci iz retest-grupe produkuju značajno više nezavisnih klauza – u proseku 2,47, dok ih učenici četvrtog razreda iz grupe bez retesta produkuju u manjem broju – 1,73.

Tabela 132 – broj naporednih klauza u naporedno složenim rečenicama

		AS	Sd	N
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	4 bez retesta	1.7391	.94258	46
	4 sa retesta	2.4722	1.22082	42
	Ukupno	2.0890	1.13910	88
Prosečan broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	4 bez retesta	.3623	.39016	46
	4 sa retesta	.4087	.40692	42
	Ukupno	.3845	.39663	88

Prema broju klauza u nezavisno složenim rečenicama, dakle, razlikuju se dve generacije četvrtog razreda u prosečnom broju nezavisno složenih rečenica sa dve klauze i ta razlika je statistički značajna ($p < 0.05$) (Tabela 133).

Tabela 133 – Test međugrupnih razlika (broj naporednih klauza u naporedno složenim rečenicama)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj naporedno složenih rečenica sa dve klauze u tekstu	11.799	10.038	.002
Broj naporedno složenih rečenica sa tri klauze u tekstu	.047	.298	.586

Prema broju i vrsti odnosa koordinacije kojima se vezuju nezavisne klauze unutar nezavisno složenih rečenica prednjače sastavni i suprotni odnosi, dok se ostali tipovi veze znatno manje javljaju i ređe se upotrebljavaju (Tabela 134).

Tabela 134 – Tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim konstrukcijama

		AS	Sd	N
Broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	1.8986	1.15656	46
	4 sa retesta	2.2183	1.15264	42
	Ukupno	2.0511	1.15921	88
Broj rastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0159	.07185	42
	Ukupno	.0114	.06083	88
Broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.7319	.54260	46
	4 sa retesta	1.5238	1.09728	42
	Ukupno	1.1098	.93700	88
Broj zaključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0000	.00000	46
	4 sa retesta	.0159	.10287	42
	Ukupno	.0076	.07107	88
Broj isključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0362	.12626	46
	4 sa retesta	.0159	.07185	42
	Ukupno	.0265	.10384	88

Zaključni odnosi kojih nije bilo u tekstovima četvrtog razreda bez retesta javili su se u korpusu tekstova desetogodišnjaka sa retesta. Iako je njihova učestalost upotrebe vrlo sporadična, ipak ne možemo da je zanemarimo i da ne kažemo da se neke kognitivne strukture koje obezbeđuju podlogu za pojavu ovih odnosa u jeziku razvijaju već sa deset godina, ili bar kod dece kod koje je opšta jezička sposobnost na višem nivou nego kod ostalih (Tabela 134).

Kako nam pokazuje Tabela 135, značajne razlike postoje jedino u broju suprotnih veza između dve generacije desetogodišnjaka.

Tabela 135 – Test međugrupnih razlika (tipovi naporednog odnosa u naporedno složenim rečenicama)

	Mean Square	F	Sig.
Broj sastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	2.244	1.683	.198
Broj rastavnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	.002	.439	.510
Broj suprotnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	13.769	18.911	.000
Broj zaključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	.006	1.096	.298
Broj isključnih odnosa u naporedno složenim rečenicama u tekstu	.009	.842	.361

Tabela 136 – Tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama

		AS	Sd	N
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	1.5507	1.69563	46
	4 sa retesta	1.9127	1.12633	42
	Ukupno	1.7235	1.45536	88
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.5507	.58465	46
	4 sa retesta	.6151	.79675	42
	Ukupno	.5814	.69066	88
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0290	.09496	46
	4 sa retesta	.0159	.07185	42
	Ukupno	.0227	.08450	88
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.5870	.45098	46
	4 sa retesta	.8532	.63353	42
	Ukupno	.7140	.55877	88
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.5507	.44008	46
	4 sa retesta	.7738	.67054	42
	Ukupno	.6572	.56976	88
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.1667	.26058	46
	4 sa retesta	.1746	.27780	42
	Ukupno	.1705	.26740	88
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0476	.11806	42
	Ukupno	.0265	.09071	88
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.2681	.33422	46
	4 sa retesta	.3056	.29429	42
	Ukupno	.2860	.31456	88
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0507	.18549	46
	4 sa retesta	.0794	.14369	42
	Ukupno	.0644	.16654	88
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0145	.06873	46
	4 sa retesta	.0238	.08689	42
	Ukupno	.0189	.07761	88

Prilikom analize tipova zavisnih klauza koji su se javili unutar zavisno složenih rečenica ističemo činjenicu da su na uzrastu od deset godina deca sposobna da konstruišu i upotrebljavaju svih deset tipova zavisnih klauza u pisanom izražavanju. Najređe se upotrebljavaju mesne, dopusne, posledične i poredbene rečenice u obe grupe četvrtog razreda. Svi razlozi koje smo navodili tumačeći niskofrekventnost ovih struktura važe i ovom prilikom. Najviše se, kao i u tekstovima dece različitog uzrasta upotrebljavaju izrične, uzročne, vremenske i odnosne klauze (Tabela 136).

Tabela 137 – Test međugrupnih razlika (tipovi zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj izričnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	2.877	1.364	.246
Broj odnosnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.091	.189	.665
Broj mesnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.004	.526	.470
Broj vremenskih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	1.556	5.225	.025
Broj uzročnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	1.093	3.461	.066
Broj uslovnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.001	.019	.890
Broj dopusnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.036	4.525	.036
Broj namernih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.031	.309	.580
Broj poredbenih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.018	.647	.424
Broj posledičnih klauza u zavisno složenim rečenicama u tekstu	.002	.314	.577

Statistički značajne razlike postoje u broju vremenskih i dopusnih klauza ($p < 0.05$). Ovo možemo objasniti činjenicom da se dopusne rečenice dosta retko javljaju i da imaju nisku frekvencu upotrebe i među odraslim govornicima. S obzirom na to da je u prvoj generaciji svega nekoliko pojedinaca koristilo ovu vrstu zavisnih klauza, brojnija upotreba dopusnih rečenica u grupi sa retesta može da upućuje na to da oni kao celina imaju bolje razvijenu opštu jezičku sposobnost ili da je u pitanju faktor učiteljice koji može imati velikog uticaja na kasniji jezički razvoj deteta. Razlika pak u upotrebi vremenskih klauza se može objasniti time da su one u svim našim istraživanjima u samom vrhu po učestalosti javljanja pa je moguće da je u pitanju slučajnost što je grupa sa retesta pisala značajno veći broj vremenskih klauza od grupe bez retesta (Tabela 137).

Što se tiče upotrebe klauza u višestruko složenim rečenicama, najbrojnije su u proseku nezavisne klauze i u jednoj i u drugoj grupi četvrtih razreda. Distribucija zavisnih

klauza je manje-više ista kao i u okviru zavisno složenih rečenica; poklapaju se tipovi klauza koje se najviše u potrebljavaju unutar zavisno i višestruko složenih rečenica, kao i oni koji se retko produkuju i u jednom i u drugom tipu složenih rečenica (Tabela 138).

Tabela 138 – Broj nezavisnih klauza i tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama

		AS	Sd	N
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	3.8406	3.05241	46
	4 sa retesta	4.8690	2.33552	42
	Ukupno	4.3314	2.76709	88
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	1.9275	1.86708	46
	4 sa retesta	2.2500	1.67204	42
	Ukupno	2.0814	1.77394	88
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.3768	.64639	46
	4 sa retesta	.4444	.54929	42
	Ukupno	.4091	.59955	88
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0145	.09829	46
	4 sa retesta	.0317	.09903	42
	Ukupno	.0227	.09846	88
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.5290	.67248	46
	4 sa retesta	.6944	.69641	42
	Ukupno	.6080	.68511	88
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.4928	.56104	46
	4 sa retesta	1.0000	.88345	42
	Ukupno	.7348	.77172	88
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0797	.20104	46
	4 sa retesta	.1905	.53162	42
	Ukupno	.1326	.39647	88
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0238	.08689	42
	Ukupno	.0152	.06983	88
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.2754	.40554	46
	4 sa retesta	.3532	.51033	42
	Ukupno	.3125	.45753	88
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0725	.17088	46
	4 sa retesta	.0635	.16850	42
	Ukupno	.0682	.16883	88
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0238	.11388	42
	Ukupno	.0152	.08620	88

S obzirom da statistički značajna razlika postoji samo u upotrebi uzročnih rečenica ($p < 0.05$), objašnjenje je isto kao i ono koje smo dali za vremenske klauze u okviru zavisno složenih rečenica (Tabela 139).

Tabela 139 – Test međugrupnih razlika (Tipovi zavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj nezavisnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	23.222	3.106	.082
Broj izričnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	2.283	.723	.397
Broj odnosnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.100	.277	.600
Broj mesnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.007	.672	.415
Broj vremenskih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.601	1.285	.260
Broj uzročnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	5.649	10.523	.002
Broj uslovnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.269	1.728	.192
Broj dopusnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.006	1.239	.269
Broj namernih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.133	.632	.429
Broj poredbenih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.002	.061	.805
Broj posledičnih klauza u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.006	.809	.371

I u okviru višestruko složenih rečenica najfrekventniji su sastavni i suprotni odnosi, dok se ostali tipovi znatno ređe javljaju. Kao i unutar naporedno složenih rečenica, statistički značajne razlike postoje samo za suprotne odnose ($p < 0.05$) (Tabele 140 i 141).

Tabela 140 – Naporedni odnosi u višestruko složenim rečenicama

Broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	1.8768	1.59065	46
	4 sa retesta	2.3294	1.23108	42
	Ukupno	2.0928	1.44035	88
Broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0435	.15086	46
	4 sa retesta	.1111	.38724	42
	Ukupno	.0758	.28913	88
Broj suprotnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.6739	.63824	46
	4 sa retesta	1.0714	.85075	42
	Ukupno	.8636	.76920	88
Broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0079	.05143	42
	Ukupno	.0076	.04996	88
Prosečan broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4 bez retesta	.0072	.04915	46
	4 sa retesta	.0079	.05143	42
	Ukupno	.0076	.04996	88

Tabela 141 – Test međugrupnih razlika (tipovi naporednog odnosa u višestruko složenim rečenicama)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Broj sastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	4.496	2.197	.142
Broj rastavnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	.100	1.204	.276
Broj suprotnih odnosa u šestruko složenim rečenicama u tekstu	3.469	6.215	.015
Broj zaključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	1.05E-005	.004	.949
Broj isključnih odnosa u višestruko složenim rečenicama u tekstu	1.05E-005	.004	.949

Tabela 142 – Dužina rečenice (broj reči, klauza; dužina klauze; broj zavisnih klauza u zavisno složenim rečenicama)

		AS	Sd	N
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	4 bez retesta	10.5406	1.71700	46
	4 sa retesta	11.0778	1.94550	42
	Ukupno	10.7970	1.83887	88
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	4 bez retesta	2.0661	.31845	46
	4 sa retesta	2.1667	.31615	42
	Ukupno	2.1141	.31955	88
Dužina klauze izražena brojem reči	4 bez retesta	5.1130	.39127	46
	4 sa retesta	5.1067	.44778	42
	Ukupno	5.1100	.41676	88
Broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	4 bez retesta	1.2605	.21299	46
	4 sa retesta	1.2860	.21586	42
	Ukupno	1.2727	.21351	88

Kako pokazuju rezultati merenja dužine komunikativne rečenice (izražene brojem reči i brojem klauza), desetogodišnjaci bez retesta su u proseku produkovali rečenicu od 10,54 reči, a sa retesta su imali više reči - u proseku 11,07. Broj klauza je u prvoj grupi iznosio 2,06, a u drugoj je minimalno porastao na 2,16. Slične vrednosti su dobijene i prilikom merenja dužine klauze: prva generacija je imala 5,11, a desetogodišnjaci iz grupe sa retesta 5.10 reči u proseku. Ujednačene su obe grupe i po broju zavisnih klauza u okviru zavisno složene rečenice – 1,26 u grupi bez retesta i 1,28 u grupi sa retesta.

Pošto je broj za sve prikazane varijable prilično ujednačen između dva četvrta razreda, nisu utvrđene ni statistički značajne razlike među njima ($p > 0.05$) (Tabele 142 i 143).

Tabela 143 – Test međugrupnih razlika (dužina rečenice 8broj reči, klauza; dužina klauze, broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici)

Zavisna varijabla	Mean Square	F	Sig.
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem reči	6.338	1.893	.172
Dužina komunikativne rečenice izražena brojem klauza	.222	2.206	.141
Dužina klauze uzražena brojem reči	.001	.005	.944
Broj zavisnih klauza u zavisno složenoj rečenici	.014	.312	.578

Diskusija

Poređenjem dve generacije četvrtog razreda testirali smo validnost dobijenih rezultata u glavnom istraživanju. Pošto su rezultati u međusobnoj saglasnosti, pre svega kad su kvalitativni parametri u pitanju, smatramo da su i jedni i drugi reprezentativni budući da su u značajnoj meri saglasni sa rezultatima sličnih istraživanja do kojih se došlo u literaturi (Moskvljević, 1989; Kašić, 2002), a verujemo da će i buduća istraživanja sličnog tipa biti u skladu sa rezultatima i tumačenjima koja se iznose u ovoj studiji, ili bar na njihovom tragu. Generalno gledajući, bolje postignuće su imala deca iz retest-grupe, ali te razlike koje su u većini parametara na njihovoj strani nisu statistički značajne. Statistička značajnost postoji samo u kvantitativnim obeležjima teksta (dužina teksta izražena preko broja reči, rečenica i klauza) što je i očekivano jer postoje velike individualne razlike u tome ko piše duže, a ko piše kraće sastave, kao što i mnogo toga zavisi od motivacije, prikladnosti teme i sl. Drugim rečima, postojanje statistički značajnih razlika u dužini teksta između dve generacije četvrtog razreda je očekivano. Vrlo je bitno da takvih razlika nema u tipovima rečenica koje su oni konstruisali, da su na tom planu prilično ujednačeni što ide u prilog tezi da postoje izvesne zakonitosti u kasnijem sintaksičkom razvoju te da se dostignuti nivo tog razvoja može kvantifikovati. Zahvaljujući tim činjenicama dostupni su nam njihovi dometi na određenom uzrastu, a samim tim nam se otvara mogućnost da predvidimo u kom smeru će dalje ići tok sintaksičkog razvoja.

Za razliku od postojanja statistički značajnih razlika na nivou teksta, koje su posledica individualnih razlika, dužina rečenice je parametar koji nije previše podložan individualnim varijacijama, pa obe generacije desetogodišnjaka imaju prilično stabilnu strukturu pisane rečenice čija se dužina u broju reči uglavnom preklapa sa nalazima drugih istraživača.

Dakle, suštinskih razlika nema u strukturi tekstova desetogodišnjaka iz različitih generacija osim u njihovoj dužini što spada u površinske razlike i ne narušava opštu strukturu tekstova dece na tom uzrastu.

5. Zaključak

Razvoj jezika na školskom uzrastu često se označava kao sekundarni. Time se ne ukazuje da je ovaj period manje važan od rane faze usvajanja već se *sekundarno* odnosi na dalje napredovanje deteta kroz gramatiku i leksikon maternjeg jezika. To je proces kojim se dete udaljava od elementarnih struktura koje je usvojilo kao primarne i u kom se nove, složenije strukture nadovezuju na postojeće. Da nema stabilne osnove, ne bi bilo ni suptilnih, teže uočljivih promena koje karakterišu kasniji jezički razvoj (Nippold, 2004). Kasniji jezički razvoj se znatno razlikuje od rane faze usvajanja jezika po tome što su promene do kojih dolazi sporije, teže uočljive. Ova postepenost u razvoju otežava da se uoče i definišu specifičnosti u strukturi pisanog diskursa dece na školskom uzrastu. Da bi se to postiglo, moraju se pratiti i porediti promene kod dece među kojom postoji veća razlika u godinama. Zbog toga je najveći broj istraživača koji se bavi ovom tematikom svoja ispitivanja sprovodio među decom starijeg osnovnoškolskog uzrasta i poredio njihova postignuća sa svojstvima tekstova koje su pisala deca u srednjoj školi i mlade osobe nakon okončanja srednje škole. Suprotno ovakvom pristupu, mi smo se odlučili da ispratimo promene u sintaksičkoj strukturi koje se javljaju u pisanom izrazu dece od sedam do deset godina (od prvog susreta sa pisanim diskursom) odnosno da registrujemo i ispitamo konstrukcije kojima je dete uspelo da ovlada tokom prvih godina školovanja, na kraju četvrtog razreda.

Pored promena koje se teže uočavaju jer se sporije odvijaju, bitna odlika kasnije faze jezičkog razvoja je izrazit razvoj metajezičke sposobnosti tj. svesti. Zameci metajezičke svesti se razvijaju tokom predškolskog perioda, ali s polaskom u školu sve metajezičke sposobnosti se izrazito razvijaju – od fonološke do pragmatske. Jezički razvoj dece na ranom osnovnoškolskom uzrastu u velikoj meri zavisi od sposobnosti da se razmišlja o jeziku i da se analiziraju jezička sredstva sama po sebi, kao odvojen entitet (Grunwell, 1986; van Kleeck, 1984, 1994; prema Nippold, 2007).

Iako se kasnija faza razvoja jezika nadograđuje na postojanu bazu koja se formirala tokom ranog detinjstva i na nju se u velikoj meri oslanja, ona ima svoje specifičnosti. Zbog toga što se proširivanje jezičke kompetencije odlikuje promenama koje su sporije, koje se teže uočavaju i koje nisu toliko upadljive, smatralo se da se jezički razvoj tu i završava. Danas se zna da se jezik razvija i nakon polaska u školu, ali u poređenju sa fazom aktivnog usvajanja elementarne gramatike, promene do kojih dolazi izgledaju kao da se *milijama mere milimetri* (Hunt, 1965). Predrasude o završetku jezičkog razvoja pre polaska u školu su donekle i razumljive budući da kasniji jezički razvoj počiva na usvajanju jednog novog medijuma, pisanog izraza koji je do tog trenutka za većinu dece bio nepoznat. S druge strane, s polaskom u školu, deca su u govornom izrazu u priličnoj meri ovladala rečeničnom strukturom, pa ako bi se kasniji jezički razvoj posmatrao u odnosu na razvoj govora, činilo bi se da pomaka u strukturi iskaza gotovo i da nema.

Studije stranih autora posvećene ovom pitanju skretale su pažnju na postojanje određenih varijabli čijim bi se praćenjem mogle odrediti karakteristike sintaksičkog razvoja na školskom uzrastu. Naši rezultati su još jedna empirijska potvrda da se sintaksički razvoj nastavlja i u osnovnoškolskom periodu i da se mogu utvrditi kvantitativni pokazatelji tog razvoja. Na osnovu rezultata do kojih se došlo u ovom radu (poređenjem tekstova dece uzrasta od sedam do deset godina, ponovljenim merenjem među istom decom nakon tri godine, kao i poređenjem tekstova dve generacije desetogodišnjaka), možemo sa sigurnošću tvrditi da se razvoj nastavlja i tokom školskog perioda, te da su zaključci do kojih se došlo u brojnim svetskim i pojedinim radovima domaćih autora ovom tezom potvrđeni i prošireni. Rezultati su utoliko dragoceniji jer se odnose na ispitivanje sintakse dece koja su izvorni govornici srpskog jezika i učenici nižih razreda osnovne škole pa je samim tim fenomen usvajanja forme i strukture pisane rečenice ispraćen od samog početka.

Dobijeni rezultati omogućavaju uvid u prosečnu dužinu tekstova i rečenica koje učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole produkuju, kao i to kojim sredstvima se služe (kakve rečenice formiraju), ali i šta im je na određenom uzrastu još uvek nedostupno. Rezultati takođe bacaju više svetla na relevantna svojstva pisane rečenice na osnovu kojih mogu da se otkriju karakteristike sintaksičkog razvoja.

Kao kvantitativni pokazatelji dužine teksta praćeni su prosečan broj reči, komunikativnih rečenica i klausa u tekstu, dok je dužina rečenice merena prosečnim brojem reči i klausa koje je sačinjavaju. Kvalitativnom analizom je registrovana i ispitivana pojava različitih rečeničnih tipova - jezgrenih, proširenih, zavisno složenih, naporedno složenih i višestruko složenih rečenica, kao što je utvrđena i frekvencija njihove upotrebe. Analizirane su i razlike među polovima u odnosu na ispitivane varijable. Dakle, rezultati koji su predstavljeni u ovoj tezi doprineli su boljem sagledavanju usvajanja pisanog izraza u odnosu na opštu periodizaciju sintaksičkog razvoja a posebno u odnosu na činjenice koje se odnose na srpski jezik. S tim u vezi, celokupni nalazi mogli bi se sažeti na sledeći način:

Veliki broj stranih autora je ukazivao na kvantitativnu i kvalitativnu promenu u tekstovima tokom školskog perioda. Naši rezultati su pokazali da **dužina teksta raste sa hronološkim uzrastom dece**. Broj reči u tekstu se u četvrtom razredu više nego dvostruko povećava u odnosu na broj reči u prvom razredu. Broj komunikativnih rečenica se takođe povećava, ali i broj klausa na nivou čitavog teksta. Ipak treba istaći činjenicu da postoje velike individualne razlike u odnosu na sve analizirane parametre.

Kako se promene dešavaju u dužini teksta menjaju se i konstrukcije koje ih sačinjavaju. **Sintaksička struktura tekstova se usložnjava kako deca rastu**: starija drugačije organizuju rečenice u pisanom diskursu. Koriste manji broj naporednih konstrukcija uz to produkuju i manji broj klausa u nezavisno složenim rečenicama. Pored toga, sa hronološkim uzrastom deteta **raste i broj zavisnih klausa** koje se uključuju u strukturu glavne rečenice što potvrđuje da se deca nalaze u fazi proširivanja kompetencije u maternjem jeziku i da se tipovi rečenica koje produkuju u pisanju menjaju i idu od jednostavnijih ka sve složenijim strukturama. Kvalitativna analiza je takođe pokazala da deca na osnovu čijih tekstova može da se kaže da imaju razvijeniju pisanu sposobnost ne koriste veliki broj kompleksnih i glomaznih rečenica nego često kratke smenjuju dugim, odnosno proste i proširene rečenice složenim i naizmenično ih upotrebljavaju (primer takvog teksta je dat u *Prilozima* - tekst br. 1). Dakle, za veći broj dece na kraju četvorogodišnjeg školovanja može da se kaže da su razvila sposobnost da produkuju sve

tipove rečenica i da ih na adekvatan način upotrebljavaju u skladu sa porukom koju žele da prenesu čitaocu.

Nasuprot tome, ima izvestan broj dece koja još uvek nisu ovladala formom pisane rečenice. Tekstovi takve dece se prepoznaju po tome što su im rečenice sa zavisnim klauzama prilično nespretno formulisane i konstruisane u kojima se tokom pisanja izgube i zaborave šta su htela da kažu, ili pak stave tačku tamo gde ona logički nema smisla. Osim forme, i sadržaj trpi, pa iskazi idu do nerazumljivosti. Takve rečenice su odlika dece koja ne uspevaju da uspostave kontrolu nad kompleksnijim konstrukcijama i da organizuju ideje unutar zavisno i višestruko složenih rečenica pa im celi tekstovi deluju nerazumljivo i negramatično (primer takvog teksta se nalazi u *Prilozima* - tekst br. 2).

Ipak, neuspeli pokušaji formiranja složenih struktura sa zavisnim klauzama ne moraju nužno ukazivati na usporeni razvoj ili neki od razvojnih poremećaja jezika. Produkujući takve strukture, deca trasiraju put ka gramatici odraslih govornika, uz greške, koje su očekivane i koje predstavlja prolazne teškoće u fazi usvajanja koja je normalna kod dece tipičnog razvoja.

Analizirani tekstovi ukazuju na to da ima pojedinaca i među devojkicama i među dečacima koji su savladali formu složene pisane rečenice i sa uspehom je koriste kao sredstvo za prenošenje određene poruke i koji na koherentan način izražavaju kompleksne ideje u dugoj rečenici. Pošto je takođe evidentno da ima i onih koji nisu usvojili formu pisane rečenice, za njih bi bilo korisno da se uče postupnosti u formiranju pisane rečenice – da treba poći od jednostavnijih konstrukcija, pa tek nakon što njih uspešno savladaju treba da uče kako da kombinuju i uklapaju klauze u hijerarhijski više strukture.

Što se tiče upotrebe konstrukcija sa naporednim odnosom, svakako je očekivano da ih najviše produkuju deca u prvom razredu, te da se njihov broj sa godinama provedenim u školi smanjuje. Isto tako je očekivano da se najviše formiraju naporedne rečenice sastavnog i suprotnog odnosa. Najveći broj učenika na svim uzrastima vezuje naporedne konstrukcije suprotnim i sastavnim odnosom. Za rastavni, isključni i zaključni odnos možemo da

kažemo da se sporadično javljaju i da je mlađi školski uzrast period kada se pripremaju nove strukture za usvajanje kao što je to slučaj sa ostalim tipovima naprednog odnosa.

Od zavisnih klauza, prvo se usvajaju one sa priloškom i dopunskom funkcijom koje se najčešće formiraju iza glavne rečenice. To su zavisne klauze sa funkcijom priloške odredbe za vreme i uzrok, kao i izrične sa funkcijom direktnog objekta. One se prve usvajaju u pisanom izrazu zbog toga što se, kako smo naveli u radu, formiraju iza glavne rečenice, ne uklapaju se u njenu strukturu već joj se priključuju. Takvo slaganje klauza je bliže naprednim konstrukcijama koje se najranije javljaju jer deci ne predstavljaju teškoću.

Zavisne klauze koje su relevantni pokazatelj naprednijeg sintaksičkog razvoja u pisanju su **odnosne klauze** čiji broj postepeno raste tokom nižih razreda osnovne škole. Njihovo formiranje unutar komunikativne rečenice je otežano činjenicom da se one organizuju oko određene lekseme i na taj način se i suštinski i formalno uklapaju i uključuju u strukturu upravne rečenice. Time se komunikativna rečenica produžava, ali i usložnjava jer su relativne rečenice u stvari, rečenica u rečenici. Pošto među odnosnim rečenicama može da se uspostavi razvojna postupnost – od jednostavnijih tipova (u tzv. prezentativnim rečenicama) do onih sa imeničkom (subjekat, objekat) i pridevskom (atribut, apozitiv) funkcijom, stepen usvojenosti odnosnih rečenica može da ukazuje na izuzetnu jezičku sposobnost i napredniju i razvijeniju sintaksu. Dakle, deca na starijem uzrastu, budući da koriste više zavisno i višestruko složenih rečenica postepeno napreduju ka sve složenijoj strukturi tekstova. Na kraju prvog ciklusa obaveznog obrazovanja deca produkuju sve tipove zavisnih klauza, one sa dopunskom funkcijom i funkcijama priloških odredaba za vreme i uzrok dominiraju, kao i izrične, dok se ovladavanje relativnim klauzama u pisanju odvija postepeno, ali stabilno.

Stav koji često provejava u literaturi koja se odnosi na relaciju sintaksička složenost – kvalitet teksta je da nema direktne veze između ova dva parametra. To što ne postoji direktan uticaj sintakse na kvalitet onoga što se piše, nikako ne znači da je treba zanemariti i da ne treba insistirati na produkciji složenih konstrukcija u okviru rečenice i teksta. Formiranje složenih struktura je poželjno jer ukoliko pisanim modalitetom jezika

pokušamo da izrazimo složenije misli, složene odnose među idejama, onda se takva poruka, mada je njihova upotreba vrlo individualna, uglavnom formuliše pomoću složenih sintaksičkih konstrukcija (Beers & Nagy, 2009). Treba težiti postupnosti u savladavanju konstrukcija sa zavisnim klauzama, od jednostavnijih ka složenijim, ali ne treba bežati od njihove kompleksnosti.

Rezultati su takođe podvukli činjenicu da **dužina pisane rečenice raste**. Najviše tokom ranog osnovnoškolskog uzrasta raste broj reči i broj klauza u rečenici, dok je broj reči u okviru klauze mera koja se sporije menja. Isto tako, analiza je pokazala da se na svim uzrastima u okviru zavisno složenih rečenica najčešće produkuje jedna zavisna kauza pored glavne klauze. Deca se na mlađem uzrastu bore sa kompleksnim strukturama i *viškom* klauza. Prava snaga upotrebe pojedinih tipova sintaksičkih konstrukcija leži u pronalaženju odgovarajuće mere između onoga kakvu poruku tekst nosi i kako, čime, se to može postići. Obe stvari su podjednako važne i uzajamno komplementarne (Myhill, 2008).

Rezultati ove studije su takođe otvorili brojna pitanja. Pošto se najveći broj dece sa pisanim jezikom prvi put susretne u školi trebalo bi obezbediti da odgovarajuće instrukcije u pisanju kroz školsku praksu doprinesu ranijoj upotrebi složenih konstrukcija u pisanju i olakšaju proces u kom se dečja sintaksa približava pisanim obrascima odraslih govornika. Treba da se ima u vidu činjenica da, za razliku od govorenja, u pisanju su neophodne i od presudne su važnosti sistemske instrukcije da bi se dostigli viši nivoi pisane kompetencije (Nippold, 2004).

Devojčice, u proseku, pišu duže tekstove i rečenice od dečaka, ali reč je o razlikama koje se odnose samo na kvantitativne pokazatelje dok u sintaksičkoj složenosti teksta nema značajnih razlika.

Dva dodatna ispitivanja (ponovljeno merenje nakon tri godine za učenike koji su prilikom inicijalnog ispitivanja bili prvi razred, kao i međusobno poređenje tekstova dve generacije učenika četvrtog razreda) potvrdila su rezultate dobijene u glavnom istraživanju.

Ovo ispitivanje je pružilo nove uvide u sintaksičku kompetenciju učenika mlađeg školskog uzrasta i omeđilo njihove domete u pisanoj produkciji različitih tipova rečeničnih

konstrukcija. Time je otvoren put za dalja ispitivanja pisanog diskursa dece od sedam do deset godina i stvorena je inicijalna referentna baza za buduće projekte koji bi se bavili razvojem pisanog jezičkog izraza.

Sigurno ima još mnogo toga što treba otkriti o vezi procesa koji su uključeni u razvoj jezika i naročito pisanog jezika od samih njegovih početaka. Najvažnije je razviti strategije koje olakšavaju ove procese. Ako razvoj jezika posmatramo kao jedan integrativan proces, onda su nam neophodne strategije koje su u osnovi holističke, i koje od učenika traže da razvije sve svoje potencijale u različitim oblicima jezika podjednako – u govorenju, čitanju i pisanju.

6. Bibliografija:

Applebee, A. N. (2000). Alternative Models of Writing Development. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 90-112). Newark: International Reading Association.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (Vern W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Bates, E., Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In: MacWhinney, B. (Ed.). *The emergence of language*. 29-79. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bates, E., Dale, P. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *First language*.

Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, vol.6 (4), 517-542.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge (The Genre and Activity of the Experimental Article in Science)*. University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.

Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 185-200.

Beers, S. F., Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24:183-202.

Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics* 47/2, 383-411.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berko-Gleason, J. & Ely, R. (1997). Gender Differences in Language Development. In: (McGillicuddy-De Lisi, A. V., & R. De Lisi, eds.) *Biology, Society and Behaviour: The Development of Sex Differences in Cognition*. Boston: Allyn & Bacon.

Berlinger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In J. S. Carlson, & E. C. Butterly (Eds.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing. Advances in cognition and educational practice*, Vol. 2, 57-81. Greenwich, CT: JAI Press.

Berlinger, V. W. et al. (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental neuropsychology*, 29 (1), 61-92.

Berlinger, V. W. et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.

Berman, R. A. (2004). Between Emergency and Mastery. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-35). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Berman, R. A. (2004a). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes*, 38 (1), 57-94.

Berman, R. A., Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes* 43 (2), 79–120.

Berman, R., Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38/1: 57-94.

Berman, R. A., & Slobin, D. A. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.

Biber, D. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press. (transfer to digital printing in 2000).

Bloodgood, J.W. (1999). What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34/3: 342-367.

Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 191-211). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Bourdin, B., & Fayol, M. (2002). Even in adults written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37, 219-227.

Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd, Čigoja štampa.

Bugarski, R. (1997). *Pismo*. Beograd, Čigoja štampa.

Butcher, K., Kintsch, W. (2001). Support of Content and Rhetorical Processes of Writing: Effects on the Writing Process and the Written Product. *Cognition and Instruction*, 19/3: 277-322.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship. *Applied Psycholinguistics* 28: 679-694.

Cameron, C. A., Edmunds, G., Wigmore, B., Hunt, A. K., Linton, M. J. (1997). Children's Revision of Textual Flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20/4: 667-680.

Cameron, C.A., Hunt, A.K., & Linton, M.J. (1996). Written expression as recontextualization: Children write in social time. *Educational Psychology Review*, 8, 125-150.

Chenoweth, N. A., Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18 (1), 80-98.

- Chomsky, N. (1969). *UG Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Connors, R. J. (2000). The erasure of the sentence. *College Composition and Communication*, 52, 96–128.
- Correa, J., Dockrell, J.E. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20, 815-831.
- Crain, S., Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford, Blackwell.
- Daiute, C. (2000). Writing and Communications Technologies. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 251-278). Newark: International Reading Association.
- De La Paz, R. (1997). Strategy instruction in planning: Teaching students with learning disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 227-248.
- Diessel, H. (2004). The Acquisition of Complex Sentences. *Cambridge Studies in Linguistics 105*, Cambridge: University Press, Cambridge.
- Diessel, H., Hetterle, K. (2011). Causal clauses: A cross-linguistic investigation of their structure, meaning, and use. In Peter Siemund (ed.), *Linguistic Universals and Language Variation*, 21-52. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Diessel, H., Tomasello, M. (2000). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics 11*, 1/2, 131-151.
- Dockrell, J. E., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 35–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Donovan, C. A., Smolkin, L. B. (2008). Children's Understanding of Genre and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131-144). New York: The Guilford Press.
- Eisenbeiss, S. (2009). Generative approaches to language learning. *Linguistics 47/2*, 273-310.
- Eisenbeiss, S. Syntax and language acquisition. In: T. Kiss and A. Alexiadou (eds.), *Syntax: an international handbook*, 2nd Edition. Berlin: Mouton de Gruyter.ms. (to appear).
- Engber, C. A. (1995). The Relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of second language writing*, 4 (2), 139-155.
- Faigley, L. (1980). Names in Search of a Concept: Maturity, Fluency, Complexity, and Growth in Written Syntax. *College Composition and Communication*, 31/3, 291-300.

- Felix, S. (1992). Language acquisition as a maturational process. In: J. Weisenborn, H. Goodluck, T. Roeper (eds.). *Theoretical issues in language acquisition*, 25-51. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1999). Oral and written words: Are they the same units? In T. Nunes (Ed.), *Learning To Read: An Integrated View From Research And Practice* (Pp. 3–14). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Flood, J., Lapp, D. (2000). Teaching Writing in Urban Schools: Cognitive Processes, Curriculum Resources, and the Missing Links-Management and Grouping. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 233-251). Newark: International Reading Association.
- Flower, L. S., Hayes, J. R. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults*. (Final Report). Pittsburgh, PA: Carnegie Melon University (ERIC Document Reproduction Service No. ED240608).
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language Journal*, 2-3, 7-22.
- Gerken, L. A., McIntosh, B. (1993). Interplay of function morphemes and prosody in early language. *Developmental Psychology*, 29, 448-457.
- Gligorović, M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Goth, J. et al. (2010). Exploring individual differences in student writing with a narrative composition support environment. *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on Computational Linguistics and Writing*, pp.56-64, LA, California, Jun, 2010.
- Goouch, T. David, K., Powell, S., Abbott, L. (2003). Birth to Three Matters: A Review of the Literature, Theories of language development, TDfES Research Report Number 44, Nottingham, Queen's Printer. Ps 49-50.
- Grabe, W., Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.
- Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assessment (Introduction to a special issue of reading and writing). *Reading and Writing*, 21: 1-2.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. S. (1995). The effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Halliday, M. A., Hasan, R. (1991). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford Press.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. K., Saddler, B. (2002). Developing Self-Regulated Writers. *Theory into Practice*, 110-115.
- Hayes, J. R. Waterman, D. A. Robinson, C.S. (1977). Identifying relevant aspects of a problem text. *Cognitive Science*, 7, 297-313.
- Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 6-45). Newark: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2008). New directions in Writing Theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-41). New York: The Guilford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 267-299.
- Hidi, S., Boscolo, P. (2008). Motivation and Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144-158). New York: The Guilford Press.
- Hoff, E., Naigles, L. (2002). How children use input to acquire lexicon. *Child development*, 73, 418-433.
- Hohle, B. (2009). Bootstrapping mechanisms in first language acquisition. *Linguistics*, 47/2, 359-382.
- Hudson, R., Lane, H., Mercer, C. (2005). Writing prompts: the role of various priming conditions on the compositional fluency of developing writers. *Reading and Writing*, 18: 473-495.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written and three grade levels* (Research Report No.3). Champaign, IL: national Council of Teachers of English.
- Hunt, K.W. (1970). Maturity in School Children and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (1), 1-67.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 45, 337-374.
- Ivanović, M. (2012). Jedno longitudinalno istraživanje sintaksičke složenosti. *The fourth international congress APLIED LINGUISTICS TODAY – CHALLENGES OF MODERN TIMES. Book of Abstracts*, pp 36. Faculty of Philology University of Belgrade, 12-14 October 2012.

- Ivanović, M. (2013). Produkcija naporednosloženih i zavisnosloženih rečenica u narativnim tekstovima dece od osam i deset godina. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 163-177.
- Ivanović, M., Kašić, Z. (2012). Tipovi sintagmi u promeni komunikativnog registra kod učenika četvrtog razreda. *VI međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas – zbornik radova*.
- Jisa, H. (2004). Growing into Academic French. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135-163). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Johnston, P. (2000). How will literacy be assessed in the new millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 244-250.
- Kamberelis, G., Bovino, T. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34: 138-171.
- Kašić, Z. (2000). Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora. U: Golubović, S., Kašić Z. *Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora i poremećaji fluentnosti*. Beograd, Društvo defektologa Jugoslavije.
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji, br. 1*, Defektološki fakultet, Beograd, 113-130.
- Kašić, Z., Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik VIII/1-2*: 439-455 (ćir.).
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 327-342.
- Kellogg, R. T. (2001). *Long-term working memory in text production*. *Memory & Cognition*, 29 (1), 43-52.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice Hall, International language Teaching.
- Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd, Nolit.
- Krstić, D. (1994). *Učenje i razvoj – pedagoška psihologija*. Beograd, Savremena administracija.
- Kulikowich, J., Mason, L., Brown, S. (2008). Evaluating fifth- and sixth-grade students' expository writing: task development, scoring, and psychometric issues. *Reading and Writing*, 21: 153-175.
- Langer, J. A., Flihan, S. (2000). Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 112-140). Newark: International Reading Association.

- Larson, V. L., & McKinley, N. (2003). *Communication solutions for older students: Assessment and intervention strategies*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Lazo, M. G., Pumfrey, P. D., Peers, I. (1997). Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, 20/2, 85-104.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Levine, E. L; Munsch, J. (2011). *Child development (an active learning approach)* Thousand Oaks, California.
- Lindner, K., Hohenberger, A. (2009). Introduction: concepts of development, learning, and acquisition. *Linguistics* 47/2, 211-239.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. (Research Report No.18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lurija, A. R. (1976). *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Nolit.
- MacArthur, C. A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction*, Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., Fitzgerald, J. (2008). Introduction. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 1-11). New York: The Guilford Press.
- McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review*, 8/3: 299:327.
- McCutchen, D. (2008). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 115-131). New York: The Guilford Press.
- Midgette, E., Haria, P., MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eight-grade students. *Reading and Writing* 21: 131-151.
- Morris, N. T., Crump, D.W. (1982). Syntactic and Vocabulary Development in the Written Language of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students at Four Age Levels. *Learning Disability Quarterly*, vol.5/2, 163-172.
- Moskovljević, J. (1989). Razumevanje i upotreba rečenica kod desetogodišnjaka. *Književnost i jezik* 2: 138-144.
- Moskovljević, J., Ivanović, M. (2009). Kvantitativna sintaksička svojstva pisanog jezičkog izraza desetogodišnjaka. 17.kongres Saveza slavističkih društava Srbije. Sokobanja – 18-20. Septembar 2009:111.
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing., *Language and Education*, vol. 22, no. 5, 2008, 271-288.

Naigles, L. R. (2002). Form Is Easy, Meaning is Hard: Resolving a Paradox in Early Child Language. *Cognition*, 86, 157-199.

Newman, Matthew L. ,Carla J. Groom, Lori D. Handelman, James W. Pennebaker . (2008). Gender Differences in Language Use: An Analysis of 14,000 Text Samples. *Discourse Processes*, 45:211–236.

Ninio, A. and Snow, C. (1999). The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. Invited chapter, in T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of language acquisition* (pp. 347-383).New York: Academic Press.

Nippold, M. (1993). Developmental markers in adolescent language (syntax, semantics, and pragmatics). *Language, Speech and Hearing Services in schools*, 24.

Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development (The School Age and Adolescent Years)*. Austin, Texas.

Nippold, M. A. (2004). Research on Later Language Development. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-9). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. (3rd ed.). Austin, Tx: Pro-Ed.

Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.

Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J., & Fanning, J. L. (2005). Persuasivewriting in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 125-138.

Nippold, M. A., Mansfield, T. C.,Billow, J. L., Tomblin, J. B. (2009). Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments: A Follow-Up Investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 18, 241–251.

Nir, B., Berman, R. A. (2009). Complex syntax as a window on contrastive rethoric. *Journal of Pragmatics*DOI:10.1016/J.PRAGMA.2009.07.006.

Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.

Nystrand, M. (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 11-28). New York: The Guilford Press.

O'Grady, W. (1997). *Syntactic Development*. The University of Chicago Press.

- O'Grady, W. (2010). An Emergentist Approach to Syntax. In *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, ed. By H. Narrog & B. Heine. Oxford University Press, 257-308.
- Olighouse, N. (2008). Student and instruction – level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, 21:3-26.
- Olighouse, N., Leaird, J. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing* 22: 545-565.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction* 19: 299-308.
- Paul, R. (2002). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. St. Louis, MO: Mosby.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, vol. XIII (2), 157-184.
- Phillips, L. (1999). The role of storytelling in early literacy development. From: <http://www.home.aone.net.au/stories/doc/childhd.htm>.
- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd, Nolit.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules*. New York: Harper Perennial.
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-67). New York: The Guilford Press.
- Prosser, M., Webb, C. (1994). Relating the Process of Undergraduate Essay Writing to the Finished Product. *Studies in Higher Education*, 19/2:125-139.
- Purcell-Gates, V., Duke, N., Martineau, J. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42/1: 8-45.
- Radenković, Lj. (1984). Smislonost teksta kao stepen pismenosti. U: *Pitanja elementarne pismenosti*. (S. Vasić et al. ur.). Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora. 157-161.
- Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 53-83). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Ravid, D., Berman, R.A. (2006). Information Density in the Development of Spoken and Written Narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41 (2), 117-149.
- Ravid, D., Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.

Re, A.M., Cornoldi, C. (2010). ADHD expressive writing difficulties of ADHD children when good declarative knowledge is not sufficient. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 315-323.

Rego, L. L. B., Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of education, 8*, 235-246.

Rijlaarsdam, G., Van Der Bergh, H. (2008). Writing Process Theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 41-54). New York: The Guilford Press.

Ritchey, K. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and Writing, 21*: 27-47.

Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 358-385.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing and language learning. Advances in psycholinguistics, Vol. 2*, 143-175. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science, 8*, 173-190.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories*. Educational Psychology Papers and Publications, University of Nebraska, Lincoln.

Schultz, K. (2008). Qualitative Research on Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 357-374). New York: The Guilford Press.

Scott, Ch. M. (2004). Syntactic Ability in Children and Adolescents with Language and Learning Disabilities. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 111-135). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Scott, Ch. M., Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of speech, Language, and Hearing Research, 43*, 324-339.

Shanahan, T. (2008). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 171-187). New York: The Guilford Press.

Silva, M.L., Sanchez Abchi, V. & Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research, 2* (1), 47-64.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts, Inc. New York.

- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165–187.
- Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2000). *Gramatika srpskoga jezika*. Beograd, ZUNS
- Sulzby, E., Teale, W.H., & Kamberelis, G. (1989). Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections. In: D. Strickland & L. Mandel (Eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.63-80): IRA, Newark, Delaware.
- Stephens, M. I., & Montgomery, A. A. (1985). A critique of recent relevant standardized tests. *Topics in Language Disorders*, 5(3), 21–45.
- Swanson, H. L., & Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43–54.
- Thureson, J. (2011). The syntactic development in the earlier stages of children's first language acquisition *How does the process of morphemes function during the child's 12 to 24 months? School of language and literature; Linnaeus University*.
- Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-249). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Tolchinsky, L. (2008). The Emergence of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-96). New York: The Guilford Press.
- Tomasello, M. & H. Racoczy. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language* 18. 121–147.
- Tomasello, M. (2000). Do you children have adult syntactic competence? *Cognition* 74. 209–253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring Linguistic Constructions. In: R. Siegler & D. Kuhn, (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*. Harvard University Press.
- Tomblin, J. B., Zhang, X. (2006). The Dimensionality of Language Ability in School-Age Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49/6:1193-1208.
- Vacca, R. T., Vacca, J. A. (2000). Writing Across the Curriculum. In R. Indrisano and J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 214-233). Newark: International Reading Association.
- Van Vanlin, R. D. (2001). The acquisition of complex sentences: a case study in the role of theory in the study of language development. in: John Boyle, Jung-Hyuck Lee and Arika Okrent (eds.), *CLS 36, Volume 2: The Panels*, 2001.

Vanderberg, R., Lee Swanson, H. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading and Writing* 20: 721-752.

Verhoeven, L., van Hell, J. G. (2008). Clause packaging in Dutch narrative and expository text writing in children and adults. *Discourse Processes* 45, 387-405.

Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd, Nolit.

Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. (L. Matejka & I. R. Titunik, Trans.). New York: Seminar Press.

Wagner, R. K. et al. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and writing*, 24/2, 203-220.

Weinert, S. (2009). Implicit and explicit modes of learning: similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics* 47/2, 241-271.

Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to Talk and Talking to Learn*. UK, USA, Canada, Multilingual Matters (2nd ed.).

Wengelin, A., Stromquist, S. (2004). Text-writing Development Viewed through On-Line Pausing in Swedish. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 177-191). Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Zimmerman, B., Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology* 22:73-101.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming Self-Regulated Learner. *Theory into Practice*, 65-70.

Žiropađa, Lj., Miočinović, Lj. (2012). *Razvojna psihologija*. Beograd, Čigoja štampa (drugo izdanje).

7. Prilozi

Prilog 1- uputstva za pisanje tekstova

Uputstva koja su dobili izgledala su ovako:

Uputstvo za pisanje narativa:

Svakome se u životu dogodilo nešto čega će se uvek sećati. Tvoj zadatak je da jedan takav događaj iz svog života ispričaš i nama. **Ispričaj** nam šta se, kada, gde i kako dogodilo, ko je sve u tome učestvovao i sve drugo važno čega se sećaš. Ne zaboravi da svojoj priči daš i naslov.

Za ovaj zadatak imaš ukupno 40 minuta. Za to vreme treba da smisliš o čemu ćeš i kako da pišeš, zatim da napišeš rad, ponovo ga pročitaš, proveriš ima li grešaka i ispraviš sve greške koje uočiš.

Tvoj rad će se ocenjivat na osnovu toga:

- koliko vodiš računa o tome da rad ima početak, sredinu i kraj;
- koliko dobro, jasno i detaljno ispričaš šta se sve dešavalo;
- koliko vodiš računa o pravopisu.

Želimo ti puno uspeha u radu!

Uputstvo za pisanje deskriptivnog teksta:

Svako ima svoju omiljenu igračku. Tvoj zadatak je da nam što bolje i sa što više detalja **opišeš** svoju omiljenu igračku.

Za ovaj zadatak imaš ukupno 40 minuta. Za to vreme treba da smisliš o čemu ćeš i kako da pišeš, zatim da napišeš rad, ponovo ga pročitaš, proveriš ima li grešaka i ispraviš sve greške koje uočiš.

Tvoj rad će se ocenjivati na osnovu toga:

- koliko vodiš računa o tome da rad ima početak, sredinu i kraj;
- koliko dobro, jasno i precizno nam opišeš igračku koju si odabrao;
- koliko vodiš računa o pravopisu.

Želimo ti puno uspeha u radu!

Uputstvo za pisanje ekspozitornog teksta:

Sigurni smo da dobro znaš šta je LETO, a šta je ZIMA i da ih lako razlikuješ. Sada će tvoj zadatak biti da to **objasniš** i nama. Vodi računa o tome da što bolje predstaviš i leto i zimu, da objasniš po čemu su slični, a po čemu se razlikuju, kao i da kažeš sve što smatraš važnim za oba godišnja doba. Ne zaboravi da svom radu daš i naslov.

Za ovaj zadatak imaš ukupno 40 minuta. Za to vreme treba da smisliš o čemu ćeš i kako da pišeš, zatim da napišeš rad, ponovo ga pročitaš, proveriš ima li grešaka i ispraviš sve greške koje uočiš.

Tvoj rad će se ocenjivati na osnovu toga:

- koliko vodiš računa o tome da rad ima početak, sredinu i kraj;
- koliko tačno, jasno i precizno nam objasniš ono što znaš o letu i zimi;
- koliko vodiš računa o pravopisu.

Želimo ti puno uspeha u radu!

Uputstvo za pisanje argumentativnog teksta:

Roditelji su ti rekli da razmišljaju o preseljenju u drugi kraj grada, gde biste mogli da imate veći stan. Tebi se ova ideja možda sviđa, a možda i ne. Oni zato žele da čuju tvoje mišljenje o tome. Napiši šta ti misliš o preseljenju. Ne zaboravi da navedeš sve razloge kojih se setiš, a koji bi mogli da **ubede** tvoje roditelje da se slože s tobom. Smisli i neki naslov za svoj tekst.

Za ovaj zadatak imaš ukupno 40 minuta. Za to vreme treba da smisliš o čemu ćeš i kako da pišeš, zatim da napišeš rad, ponovo ga pročitaš, proveriš ima li grešaka i ispraviš sve greške koje uočiš.

Tvoj rad će se ocenjivati na osnovu toga:

- koliko vodiš računa o tome da rad ima početak, sredinu i kraj;
- koliko ubedljivo, jasno i precizno nam izneseš svoje razloge iz kojih se vidi da li si za preseljenje ili nisi;
- koliko vodiš računa o pravopisu.

Želimo ti puno uspeha u radu!

Prilog 2- Primeri tekstova iz korpusa

Tekst br. 1

IV EXP 177 Ž

Dva godišnja doba

Leto počinje 22. juna. Tada je priroda budna. Tada ptičice cvrkuću svoje divne pesmice. S prozora se čuju glasovi razigrane dece<&>, koja se od jutra igraju u obližnjim parkovima sa svojim drugovima i drugaricama. Mnoga deca se penju po drveću i tamo susreću male i slatke veverice. Slab vetrić ljulja svežu i zelenu travu. Drveće se njiše uz lepu ptičiju pesmu. Latice velikih i mirisnih cvetova padaju sa grana pa to izgleda kao da pada sneg. Livade su pune šarenog i mirišljavog cveća. Posle dugih toplih dana<&> leto se završava 23. septembra. Zima počinje 22. decembra i temperatura se spustila. Životinje su u dubokom snu. Deca su po cele dane napolju. Parkovi su puni snega u kojima se deca grudvaju i sankaju. Ima i mnogo sneška<&> belića<&>. Grane su savijene od velike količine snega koji je napadao. Trava je bela i smrznuta i ima granja. Zima se završava 20. marta.

Oba godišnja doba se razlikuju zato što je zimi hladno, a leti toplo.

Tekst br. 2

III Exp 99 M

Leto i zima

Zima se razlikuje od leta jer je zima hladna, a leto se razlikuje od zime jer je toplo. Na leto cvetaju biljke<&> a drveće pušta svoje listove, a zima se potruduje<L> da na zimu drveće ne pušta svoje listove i da ne biljke ne cvetaju<*>. Leto i zima s<%>e su sličniji jer je leto dobro, a zima loša i jer su godišnja doba<\$>. Leto i zima su loši prijatelji jer je zima hladna<&> a leto toplo.

Biografija

Mr Maja Ivanović rođena je 24. 4. 1974. godine u Beogradu. Osnovnu školu i Filološku gimnaziju završila je u Beogradu. Na Filološkom fakultetu u Beogradu diplomirala je 2000. godine na Grupi za srpski jezik i književnost sa opštom lingvistikom.

Poslediplomske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu, smer Nauka o jeziku, završila je 2008. godine odbranom magistarske teze *Varijacije tempa i glasnosti u govornoj ekspresiji primarnih emocija*.

Na Defektološkom fakultetu (sada Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju) izabrana je 2001. godine u zvanje asistenta pripravnika, a potom 2008. godine u zvanje asistenta gde izvodi vežbe na osnovnim i master studijama na predmetima *Fonetika*, *Lingvistika* i *Forenzička fonetika*.

Trenutno učestvuje u projektima *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* i *Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika* čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Izlagala je saopštenja na stručnim i naučnim skupovima. Do sada je objavila i saopštila više naučnih radova.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Маја Ивановић

Потписани-а _____

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Синтаксичке конструкције у писаном дискурсу деце узраста од седам до десет година

- 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.

19. 5. 2014.

Потпис докторанда

У Београду, _____

Маја Ивановић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Маја Ивановић

Име и презиме аутора _____

Број индекса _____

Студијски програм _____

Наслов рада *_Синтаксичке конструкције у писаном дискурсу деце узраста од седам до десет година*

Ментор __др Јасмина Московљевић Поповић, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду

Потписани/а Маја Ивановић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, __19. 5. 2014._____

Маја Ивановић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Синтаксичке конструкције у писаном дискурсу деце узраста од седам до десет година

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, ____ 19. 5. 2014. _____

Маја Ивановић