

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПИСАНОГ ДИСКУРСА УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

*Маја Ивановић***

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Апстракт. Основни циљ рада је да се испита способност продукције и употребе различитих типова реченичних конструкција које се јављају у писаним радовима ученика двеју генерација четвртог разреда, односно да се испитају постојеће разлике у синтаксичкој структури текстова које су продуковали десетогодишњаци. Као теоријска подлога за истраживање употребљени су подаци који се односе на досадашња испитивања развоја синтаксе на млађем основношколском узрасту, али и подаци до којих се дошло испитивањем писаног дискурса. Испитаници су подељени у две групе (укупно 88 ученика) и сви су писали по три састава тако да се корпус састојао од укупно 264 текста. Анализа прикупљеног материјала обухватила је квантитативне и квалитативне параметре. Добијени резултати омогућавају увид у просечну дужину текстова и реченица које ученици 4. разреда продукују, као и којим се средствима користе (какве реченице формулишу). Резултати су утолико драгоценији јер се односе на испитивање синтаксе деце која су изворни говорници српског језика. Ово истраживање је такође показало да се у текстовима десетогодишњака могу појавити сви анализирани типови реченичних конструкција, али да је фреквенција њихове употребе различита. То би требало узети у обзир приликом израде планова и програма који треба да обезбеде и олакшају процес у ком се дечја синтакса приближава писаним обрасцима одраслих говорника. Важно је развити стратегије које олакшавају ове процесе а акценат треба ставити на системске инструкције којима би се достигли виши нивои компетенције за писано изражавање.

Кључне речи: синтаксички развој, каснији језички развој, реченичне конструкције, писани дискурс, десетогодишњаци.

* *Напомена.* Рад је реализован у оквиру пројеката *Језици и културе у времену и простору* ОИ 178002 и *Евалуација третмана стечених поремећаја говора и језика* ОИ 179068 чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, циклус научних пројеката 2011–2014.

** E-mail: majaiivanovic@fasper.bg.ac.rs

Процес усвајања матерњег језика почиње самим рођењем, а развој појединих сегмената језичке структуре траје читавог живота. Поласком у школу почиње дуготрајан процес усвајања и развијања писане језичке форме. Од тог тренутка способност да се реченице које су граматички и смисаоно потпуне преточе из говорног или мисаоног садржаја у писану форму постаје саставни део опште језичке способности. У цивилизацији која „почива на папиру“ тешко је преувеличати значај комуникације која се одвија путем написане или одштампане речи (Moskovljević, 1989: 138). Тако се као готово нужна тема за истраживање намеће испитивање писаног језика – начин на који се овај језички медијум усваја и какав је ток његовог развоја. Једно од недовољно истражених поља у оквиру каснијег језичког развоја односи се и на синтаксички план и промене до којих долази у структури писане реченице током школског узраста.

Језичка средства која омогућавају успешно формирање и разумевање порука писаним путем базирају се на познавању структурних и тематских својстава различитих регистара и жанрова. Успех у писаној комуникацији највећим делом почива на одговарајућој и прилагођеној употреби језичких средстава која су на располагању у једном појавном облику језика. Ту се у првом реду мисли на степен усклађености продуктованих синтаксичких конструкција са датим комуникативним контекстом. Другим речима, изабране конструкције су средства којима се преноси значење и постиже циљ који текст треба да испуни (Ravid, 2004).

Овладавање основним принципима формирања писаног дискурса не подразумева само аутоматизовање рукописа и развијање способности да се неки текст прочита и разуме. Превазилажење препрека на путу до конструисања квалитетног текста остварује се још и богаћењем лексикона као и проширивањем језичке компетенције. Дете проширује своју језичку компетенцију додајући нове функције већ усвојеним изразима и конструкцијама као и савладавањем нових, комплексних структура које су му пре описмењавања биле недоступне. Такође, има више могућих начина и врста међусобног повезивања и усклађивања реченица у тексту на основу чега се процењује досегнути ниво синтаксичког развоја (разумевање и продукција сложених реченичних конструкција) а самим тим и синтаксичке зрелости продуктованих текстова (Tolchinsky, 2004).

Синтаксички развој на млађем основношколском узрасту. Основном структуром матерњег језика дете овлада најчешће до своје пете године, током активног синтаксичког развоја (Kašić 2002; Kašić i Borota, 2003: 439). Елементарну граматику коју су усвојила до предшколског узраста деца настављају да проширују током првих година школовања. Кад крену у школу, деца и даље изграђују своју језичку компетенцију за матерњи језик и шире и продубљују своја знања и вештине у различитим доменима језика. Посебну експанзију доживљава развој синтаксе – школска деца продуктују и разумеју велики број различитих грама-

тичких конструкција; онима којима су раније овладала додају неке нове функције и значења а све чешће користе и нове, сложеније структуре којима ће у потпуности овладати мање или више успешно до окончања средње школе.

Промене до којих долази у разумевању и конструисању исказа код деце од најранијег доба до предшколског узраста и даље, током школовања, представљале су изазов за лингвисте (али и за истраживаче у другим областима) да одговоре на питање како *заиста* језик функционише. Будући да су за усвајање језика неопходни одређени когнитивни механизми као и одговарајући језички подстицај, још увек је нејасно како се наведени фактори уклапају и комбинују да би дете постало изворним говорником чија је компетенција за први (матерњи) језик у потпуности развијена (Hohle, 2009). Тако ће деца раног школског узраста употребљавати далеко већи број независних клауза формирајући од њих напоредносложене конструкције, док ће старији основношколци чешће користити зависне клаузе које укључују у структуру управне реченице и чијом употребом се приближавају синтакси одраслог говорника. И једни и други ће се, свесни могућности да их други учесници у разговору не разумеју, потрудити да допуне своје исказе, употпуне их одговарајућим примерима, као што ће бити спремни да замене употребљену лексему новом, или да на неки други начин објасне шта су хтела да кажу (Ninio & Snow, 1999). Све ово се односи на заматак и постепен развој метајезичких способности које ће постати кључне карактеристике касније фазе језичког развоја. Када би се поредило језичко знање и његова примена у конкретним комуникативним ситуацијама, деца млађег школског узраста била би успешнији учесници у комуникацији, користила би сложеније синтаксичке конструкције, као и што би била свеснија своје улоге и као говорника и као саговорника у различитим контекстима у односу на највећи број деце предшколског узраста (Ivanović, 2014).

Развој језика на школском узрасту, *каснији језички развој* (Nippold, 1998) или *фаза проширивања језичке компетенције* (Kašić, 2002; Kašić i Borota, 2003) захвата све језичке слојеве и одиграва се на свим језичким плановима, од морфофонолошког до прагматског. Ови термини се не односе само на развој језика у основној школи, него обухватају и језички развој током периода адолесценције, односно до завршетка средње школе па чак и после ње. Већина формалних структурних компонената језичког система формира се до краја адолесценције, док се усавршавање садржајних компонената (семантике и прагматице) одвија до краја живота (Gleason & Ratner, 2009).

Спону између врло бурног језичког развоја на предшколском узрасту и споријег развоја у каснијој фази представљају поједини сегменти језика који се усвајају дуже времена иако се у први мах не чини тако. Синтаксичке конструкције, сличне по сложености али различитих функција, понекад захтевају вишегодишње усвајање (Tolchinsky, 2004) (у

српском језику то су, на пример, секундарни конституенти изражени зависним клаузама). Зато треба обратити пажњу на то које критеријуме је неопходно узети у обзир да би могло да се каже да је дете *овладало* одређеном категоријом или конструкцијом. Повремена употреба појединих језичких средстава није еквивалентна њиховом овладавању. Овладавање подразумева ефикасну употребу конструкције у складу са типом текста, ако је у питању писана продукција, или са конкретном комуникативном ситуацијом ако се ради о говорнику и саговорнику (Scott, 2004), тј. успешан спој знања и употребе, језичке компетенције и говорне делатности (Berman, 2004).

Промене синтаксичких својстава (и квантитативних и квалитативних) говорног и писаног израза деце млађег основношколског узраста не односе се искључиво на усвајање нових конструкција и облика. Акцент је на чињеници да се већ усвојене граматичке структуре користе за постизање нових циљева, док се добро познате и увежбане функције допуњавају и проширују новим конструкцијама. Дете има већу слободу избора средстава која су му на располагању и могућност да бира којом ће јединицом или конструкцијом исказати одређено значење, као и да познатим конструкцијама дода неку нову употребу (Berman & Slobin, 1994).

То води освешћивању чињенице да један језички израз може имати више различитих значења и да може бити полифункционалан, као што више различитих конструкција и израза могу имати еквивалентна значења са идентичном функцијом. Проширивање синтаксичког репертоара и слободнији приступ у формирању реченица и надреченичних целина током школовања обезбеђује подлогу за употребу све сложенијих конструкција које су одраз комплексних идеја, а које су истовремено изложене на јасан и разумљив начин (Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005).

Развој писаног језика на млађем основношколском узрасту. Пут говорног и писани језик има свој развојни ток. До првог сусрета детета са писањем најчешће долази током предшколског периода. Усвајање писања је дуготрајан процес који укључује неколико компонента различитог карактера и може се пратити са различитих аспеката. Описмењавање није само учење слова него подразумева и способност детета да овлада структуром текстова различитог жанра, одговарајућим лексиконом и другачијом синтаксом која је примерена писаном дискурсу (Wengelin & Stromquist, 2004). Време које је детету потребно да усвоји и развије писани израз је културно условљено а у првом реду зависи од едукације. Како се код већине деце усвајање писања поклапа са поласком у школу када и формално почиње процес обуке писања, развој способности за употребу писаног језичког израза представља најзначајнији сегмент проширивања језичке компетенције. Степен успешности у области писања зависи од инструкција које деца добијају током ране фазе описмењавања, али и од времена које се проведе у увежбавању ове способности (Berman & Katzenberger, 2004).

Поласком у први разред и усвајањем елементарне писмености наставља се дотадашњи језички развој. Значај успешног овладавања формама писаног језика тешко је преувеличати будући да су сва знања која се касније стичу заснована на способности детета да чита и пише. Пошто се у тренутку стицања елементарне писмености структура реченице у говорном изразу деце млађег школског узраста све више приближава структури реченице одраслог изворног говорника, испитивање способности за употребу писаног језичког израза може показати у којој мери форма писане реченице деце школског узраста одступа од говорне, на основу чега се могу предвидети промене у структури писане реченице током наредних година. Тако, бити писмен данас подразумева познавање правила у структурирању различитих типова текста – средстава која су типична за писану форму изражавања, а потом и средстава која су најпогоднија за различите жанрове. Усвајање структуре писане реченице највећим делом се односи на употребу сложених синтаксичких конструкција, односно могућност да деца како постају старија и зрелија продукују текстове вишег степена синтаксичке зрелости а самим тим и сложености (Hunt, 1965, 1970).

Током школовања деца су у прилици да увежбавају новостечену вештину – сналажење у писању различитих типова текста – продукујући новоусвојене синтаксичке конструкције у многим ситуацијама које захтевају писано изражавање (Nippold, 1998). Сматра се да око десете године писање преузима примат над говорењем (Slobin, 1996). На том узрасту се читање користи за проширивање лексикона и за разумевање и употребу сложених синтаксичких конструкција. Учећи да пишу текстове, деца истовремено уче како да своје идеје не ређају линеарно, него да их организују у конструкције међу којима постоји хијерархијски однос. Распоређивање и слагање клауза подразумева да се језичке јединице унутар реченице и ван ње повезују синтаксички, тематски и дискурсно (Beers & Nagy, 2011).

И деца, као и одрасли, прилагођавају своје исказе циљу који желе да постигну (Tolchinsky, 2004). То усклађивање при избору језичких средстава доводи до тзв. *конпетиције међу конструкцијама* (Slobin, 1996). Конпетиција међу конструкцијама подразумева да никад не постоји само један начин за исказивање садржаја у било којој ситуацији и да се говорнику/писцу нуди велики број могућности; а избор, то јест за коју ће се конструкцију говорник одредити зависи од његовог виђења ствари и од ситуационог контекста (Jisa, 2004). Готово је немогуће предвидети тачно када ће једна форма или конструкција бити изабрана уместо неке друге, конкурентне, посебно када су у питању сложенији текстови. Коначан избор језичких средстава мора бити направљен у оквиру структуре језика на ком се пише (*у духу језика*) да би се реченице на крају повезале у текстуалну целину која има почетак, средину и крај (Jisa, 2004).

ИСТРАЖИВАЊЕ

Циљ истраживања. Основни циљ истраживања је да се региструје и испита способност продукције различитих врста синтаксичких конструкција у писаним радовима ученика четвртог разреда основне школе, односно да се испитају могуће разлике у синтаксичкој структури текстова које су писали ученици двеју генерација четвртог разреда. Детаљном анализом текстова који сачињавају корпус могу се пружити иницијалне претпоставке о даљем току синтаксичког развоја: којим структурама су деца на испитиваном узрасту овладала, које су у процесу усвајања а које конструкције су још увек изван њихових језичких и/или когнитивних могућности. Из овога је проистекао ужи циљ у виду препорука учитељима и наставницима матерњег језика на које елементе треба да обрате пажњу приликом усвајања писаног језика (у ком смеру треба да иду инструкције које се односе на усвајање структуре писане реченице током описмењавања).

Испитаници. У истраживању су учествовали ученици једне београдске основне школе. Истраживањем је обухваћено осамдесет осам ученика четвртог разреда из две генерације (по два одељења из сваке). Испитаници су били сврстани у две групе – првој групи састављеној од четрдесет шест ученика припадали су десетогодишњаци који су школске 2008/2009. године похађали четврти разред, док су другу групу од четрдесет двоје испитаника чинили ученици који су школске 2011/2012. године били у четвртом разреду. Скрећемо пажњу да су сва деца учесници овог истраживања изворни говорници српског језика, односно штокавског дијасистема.

Пре спровођења самог поступка испитивања утврђено је да у изабраном узорку деце нема ниједног ученика коме је утврђен говорно-језички статус који одступа од типичног за дати узраст, и ниједно дете није у тренутку спровођења експеримента ишло на логопедски третман.

Поступак спровођења истраживања. Сви испитаници су имали исти задатак – да током једног школског часа напишу састав на задату тему. Сваки ученик је добио идентично писано упутство које му је давало опште смернице и тему за писање наративног, експозиторног и аргументативног текста. Очекивало се и да дају одговарајући наслов свом задатку. Тематска и жанровска разноврсност значајно је обогатила корпус и створила услове за појаву већег броја различитих типова реченица. Време које су ученици имали на располагању за писање (укључујући фазу планирања и фазу провере написаног) ограничено је на један школски час, односно на 40 минута јер је 5 минута искоришћено за дељење упутстава и давање инструкција током писања.

Формирање и обрада корпуса. Како би били припремљени за анализу, сви радови су прекуцани и пребачени у дигиталну верзију. Приликом прекуцавања текстова посебно се водило рачуна да прекуцани текст

буде у потпуности идентичан изворном тексту што значи да све грешке које су се јавиле у задацима нису исправљане, будући да би анализа грешака могла бацити више светла на сам процес усвајања појединих типова синтаксичких конструкција.

Квантитативни синтаксички параметри које смо испитивали су следећи: дужина текста изражена бројем речи, бројем комуникативних реченица и клауза. Затим је мерена дужина комуникативне реченице изражена бројем речи и бројем клауза. Анализом су обухваћене и следеће синтаксичке варијабле, тј. реченични типови који су се јавили у тексту: језгрене реченице, проширене реченице, напоредносложене реченице, зависносложене реченице као и вишеструко сложене реченице. Осим наведених типова реченица, анализиране су још и неграматичне, бесмислене и непотпуне реченице. Међутим, како су се ове јавиле спорадично, на нивоу инцидента, нису узете у обзир приликом даље обраде података.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У делу који следи погледаћемо да ли се значајно разликују две генерације ученика четвртог разреда како у квантитативним, тако и у квалитативним својствима текстова које су писале. Статистичка обрада свих наведених варијабли урађена је софтверским пакетом SPSS. Подаци у табелама су приказани коришћењем дескриптивне статистике (аритметичке средине, стандардне девијације, минималне и максималне вредности), а за поређење резултата и довођења у везу појединих варијабли коришћена је једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

У Табели 1 приказана је структура субјеката у испитивању синтаксичких својстава текстова ученика четвртог разреда.

Табела 1: Табела субјеката

Група	Број испитаника
1	46
2	42

У првој групи – групи 1 (деца која су школске 2008/09. године била четврти разред) било је четрдесет шесторо деце, а у другој – групи 2 (деца која су школске 2011/2012. године била четврти разред) било је четрдесет двоје деце.

Разлике у дужини текста. Иако постоје очекивања у погледу дужине текста која се везују за одређени узраст, већина деце типичног развоја прати индивидуални темпо у сваком сегменту језичког развоја, па тако

и у писању. Између осталог, индивидуалне разлике се огледају и у нашој спремности на излагање говором, као што се разликујемо међусобно и по спремности за изражавање мисли писаним путем. Неко више воли да своје мисли стави на папир, а неко пише само кад мора или кад је у школи, што се свакако одражава на дужину текста. Тако се из резултата који су представљени у Табели 2 види да су дуже текстове на основу свих мерених параметара писали десетогодишњаци из друге генерације (група 2). Они су писали текстове који су се састојали од више речи, више комуникативних реченица и већег броја клауза.

Табела 2: Дужина текста (број речи, реченица, клауза)

		AS (аритметичка средина)	SD (стандардна девијација)	N
Број речи у тексту	Група 1	127,3116	60,04909	46
	Група 2	160,5476	58,04371	42
Број комуникативних реченица у тексту	Група 1	12,2899	6,24306	46
	Група 2	14,8095	5,80213	42
Број клауза у тексту	Група 1	25,0217	12,42805	46
	Група 2	31,1230	10,08951	42

У Табели 3 се види да између свих анализираних квантитативних показатеља постоји статистички значајна разлика између једне и друге генерације ученика четвртог разреда ($p < 0,05$), односно да су дуже текстове на основу броја речи, комуникативних реченица и клауза писали десетогодишњаци из групе 2.

Табела 3: Тест међугрупних разлика
(дужина текста – број речи, реченица, клауза)

Зависна варијабла	Средњи квадрат	F (резултат анализе варијансе)	p (ниво статистичке значајности)
Број речи у тексту	24251,723	6,943	,010
Број комуникативних реченица у тексту	139,383	3,825	,054
Број клауза у тексту	817,271	6,318	,014

У резултатима других аутора налазимо делимично поклапање са постигнућем наших ученика. У раду Московљевић (1989) која је пратила две узастопне генерације четвртог разреда констатује се да се разлике у писаним саставима јављају само унутар квантитативних категорија – број речи и реченица. Према овим резултатима, просечан број речи у тексту једног десетогодишњака је 78,86 (Moskovljević, 1989), док је у нашем истраживању тај број 127,31, односно 160,54, што значи да су испитаници у нашем истраживању далеко надмашили просечан број речи својих вршњака од пре 20 година (посебно треба истаћи број речи у текстовима групе 2 који се више него удвостручио у односу на наведени податак из 1989. године). У споменутом истраживању просечан број реченица у тексту ученика четвртог разреда је 7,67, односно 5,37 што у значајној мери одступа од наших резултата (12,28, односно 14,8).

Постојеће разлике у дужини текста могле би се посматрати као последица различитог степена способности из чега проистиче да су ученици једне генерације (група 2) способнији од друге (група 1), или, што је вероватније, да су разлике у дужини текста последица различитих методских поступака којима су ученици били изложени (Moskovljević, 1989). То би значило да способност деце у продуковању текстова зависи у великој мери од приступа онога ко децу обучава писању, тј. од учитеља: док једни инсистирају на сажетом и кратком писању, други од деце очекују да пишу дуге и разливане реченице и такве текстове боље вреднују и оцењују вишом оценом. Са овим су сагласни и налази истраживања из 2002. године на основу којих се може закључити да ће деца, чији родитељи и учитељи чешће употребљавају конструкције са зависним клаузама, чешће продуковати зависне клаузе, него деца која у свом ближем окружењу нису изложена оваквим структурама (Huttenlocher, Vasilyeva, Sumerman & Levine, 2002). Ипак, на основу материјала који

имамо, ниједно од овде изнетих тумачења не може се прихватити као једино могуће.

Разлике у типовима реченичних конструкција. Ако бисмо погледали синтаксичку структуру текстова обе генерације десетогодишњака (различити типови комуникативних реченица), онда бисмо могли да видимо да је она скоро уједначена, тј. да не постоје значајне разлике у просечном броју језгрених и проширених, те зависно и вишеструко сложених реченица. Разлика која је статистички значајна једино постоји у броју напореднослужених реченица (Табела 4 и 5).

Табела 4: Поједини типови реченица у тексту

		AS (аритметичка средина)	SD (стандардна девијација)	N
Број језгрених реченица у тексту	Група 1	,2754	,56352	46
	Група 2	,3889	,55542	42
Број проширених реченица у тексту	Група 1	4,1304	2,74647	46
	Група 2	4,6270	3,06851	42
Број напореднослужених реченица у тексту	Група 1	2,1739	1,11939	46
	Група 2	3,0238	1,31778	42
Број зависнослужених реченица у тексту	Група 1	3,0145	2,02205	46
	Група 2	3,7619	1,77652	42
Број вишеструко сложених реченица у тексту	Група 1	2,0580	1,58122	46
	Група 2	2,5794	1,22984	42

Табела 5: Тест међугрупних разлика
(поједини типови реченица)

Зависна варијабла	Средњи квадрат	F (резултат анализе варијансе)	p (ниво статистичке значајности)
Број језгрених реченица у тексту	,283	,903	,345
Број проширених реченица у тексту	5,413	,642	,425
Број напореднословених реченица у тексту	15,858	10,689	,002
Број зависнословених реченица у тексту	12,264	3,366	,070
Број вишеструко словених реченица у тексту	5,968	2,941	,090

У раду који је већ навођен (Moskovljević, 1989) ученици две узастопне генерације четвртог разреда су продуковали 32%, односно 26% простих реченица; 19% односно 23% напореднословених реченица; 26% односно 24% зависнословених реченица и 23% односно 27% реченица у којима се јавља и зависни и напоредни однос (Moskovljević, 1989). Ови резултати, како се види из презентованих табела, у великој мери корелирају са резултатима у нашој студији. Ако бисмо добијене просечне вредности изразили у процентима, наши испитаници су најчешће продуковали проширене реченице, тј. 33,63% односно 31,21% што је око једне трећине свих реченица у корпусу. На другом месту по учесталости употребе су зависнословене реченице (24,51%, односно 25,4%). Извесно одступање у броју вишеструко словених реченица (код нас су ученици из групе 1 употребили овај тип реченице у 16,69%, а ученици из групе 2 у 17,36%) могло би да се протумачи као поступност у усвајању структура са напоредним и зависним клаузама, те да су деца у нашем истраживању продуковала мање вишеструко словених реченица јер су у покушајима да их исправно напишу правила више бесмислених и неграматичних продукција (укупно је на реченице које нису приказане у резултатима отпало 5,29%, односно 3,04%). Напореднословене реченице су представљене једном петином или нешто мање од петине укупног броја реченица (17,67%, односно 20,40%).

Сваки писани дискурс који тежи квалитету мора обезбедити флуентност. *Флуентност* у писању се искључиво постиже реченичном структуром која варира на различите начине – варирањем броја речи и клауза у комуникативним реченицама (Faigley, 1980). Смењивање дугих и кратких реченице, простих и сложених, не само да је пожељно, него се и очекује на основношколском узрасту. Тешко је и замислити да ће текст који се састоји искључиво од простих реченица оставити упечатљив утисак на онога ко чита. Да би могла да се „игра“ реченицама, да употребљава и дуге и кратке, као и стилски разноврсне реченице које могу почињати на различите начине, да би могла да користи све погодности и варијанте на синтаксичком плану у свом матерњем језику, одрасла особа (или дете) треба да познаје и да усвоји што већи број разноврсних синтаксичких конструкција (Higgins, Miller & Wegmann, 2006). Овде се, пре свега, мисли на употребу различитих типова комуникативних реченица, а затим и на укључивање појединих врста зависних клауза у структуру управне реченице, те употребу зависних и напоредних синтагми у оквиру ширих конструкција. Међутим, упркос тенденцији ка све сложенијој синтакси која се повећава са хронолошким узрастом детета, постоји индивидуална варијабилност која је врло висока на млађем основношколском узрасту и никако се не сме испустити из вида (Ivanović, 2014).

Разлике у дужини реченице. Поред дужине текста која се израчунава на основу укупног броја речи и укупног броја реченица (и клауза), често се у литератури наводе и додатни критеријуми за утврђивање степена синтаксичке зрелости текста који дају јаснију слику усложњавања писане синтаксе деце школског узраста. То су показатељи који се односе на комуникативну реченицу као основну јединицу текста. Њена се дужина може изразити преко броја речи које је дете употребило да би формирало синтаксичку јединицу са комуникативном функцијом, било да је она проста, проширена или нека од сложених реченица. Дужина комуникативне реченице се осим бројем речи такође изражава и преко броја клауза од којих је формирана: на тај начин имамо моноклаузалне конструкције, тј. комуникативне јединице које се састоје од једне клаузе (језгрена и проширене реченице) или биклаузалне и поликлаузалне конструкције (напоредносложене, зависносложене, вишеструко сложене реченице). Дужина клаузе се пак може представити укупним бројем речи од којих је формирана.

Још један у низу показатеља синтаксичког развоја на школском узрасту такође је и број зависних клауза у оквиру зависнослужених реченица чијим се израчунавањем добија тзв. индекс субординације, тј. синтаксичке сложености (La Brant, 1933, према: Hunt, 1965; Silva, Sanchez, Abchi & Borzone, 2010).

Табела 6: Дужина реченице (број речи, клауза; дужина клаузе; број зависних клауза у зависносложеним реченицама)

		AS (аритметичка средина)	SD (стандардна девијација)	N
Дужина комуникативне реченице изражена бројем речи	Група 1	10,5406	1,71700	46
	Група 2	11,0778	1,94550	42
Дужина комуникативне реченице изражена бројем клауза	Група 1	2,0661	,31845	46
	Група 2	2,1667	,31615	42
Дужина клаузе изражена бројем речи	Група 1	5,1130	,39127	46
	Група 2	5,1067	,44778	42
Број зависних клауза у зависно сложеној реченици	Група 1	1,2605	,21299	46
	Група 2	1,2860	,21586	42

Како показују резултати мерења дужине комуникативне реченице (изражене бројем речи и бројем клауза), десетогодишњаци из групе 1 су у просеку продуковали реченицу од 10,54 речи, а из групе 2 су имали више речи – у просеку 11,07. Број клауза је у првој групи износио 2,06, а у другој је минимално порастао на 2,16. Сличне вредности су добијене и приликом мерења дужине клаузе: прва генерација је имала 5,11, а десетогодишњаци из групе 2 5,10 речи у просеку. Обе генерације су уједначене и по броју зависних клауза у оквиру зависносложене реченице – 1,26 у групи 1 и 1,28 у групи 2. Пошто је број за све приказане варијабле прилично уједначен између два четврта разреда, нису утврђене статистички значајне разлике међу њима ($p > 0,05$) (Табела 6 и 7).

Табела 7: Тест међугрупних разлика (дужина реченице – број речи, клауза; дужина клаузе, број зависних клауза у зависноскоженој реченици)

Зависна варијабла	Средњи квадрат	F (резултат анализе варијансе)	p (ниво статистичке значајности)
Дужина комуникативне реченице изражена бројем речи	6,338	1,893	,172
Дужина комуникативне реченице изражена бројем клауза	,222	2,206	,141
Дужина клаузе изражена бројем речи	,001	,005	,944
Број зависних клауза у зависноскоженој реченици	,014	,312	,578

Према Хантовим испитивањима дужине текста (Hunt, 1965) у IV разреду просечан број речи у комуникативној реченици износи 13,4, што се поклапа са налазима у нашем раду. Остали аутори, Стормцанд и Ошеа (Stormzand & O' Shea, 1924, према: Hunt, 1965) наводе сличне резултате за број речи у писаној реченици десетогодишњака: 11,1 односно 10,9 у просеку (Hunt, 1965). У истраживању које наводи Московљевић (1989) просечна дужина реченице десетогодишњака је од 11 до 12 речи. Деца узраста од девет до дванаест година у просеку пишу реченицу у којој има 9,2 речи, док иста деца у говору продукују исказе од 10,7 речи (Gillam & Johnston, 1992). У истраживању које је спроведено међу тринаестогодишњацима и петнаестогодишњацима показало се да просечан број речи у реченици износи код првих 17,4 а код других 18 (Myhill, 2008). Студије такође бележе број од 6,6 речи унутар клаузе код деце у четвртом разреду основне школе (Hunt, 1965).

Од свих параметара на нивоу реченице, најмање поуздан показатељ је број речи у комуникативној реченици због тога што се из њега не види структура реченице. Број клауза у оквиру комуникативне реченице је значајнији јер на основу њега можемо да видимо са колико клауза је дете у стању да се носи у писаном изражавању. Међутим, не сме се пре небрегнути чињеница да број клауза у склопу комуникативне реченице расте и када дете само додаје везнике и једноставно ређа више глагола у личном глаголском облику, ниже предикате. Оно на тај начин продужава реченицу, али таква јединица никако није последица вишег нивоа синтаксичке свести и карактеристична је за децу у нижим разредима

основне школе као и за децу са нижим нивоом синтаксичке способности. Због тога се поред броја клауза, посебна пажња поклања броју речи у клаузи, тј. дужини клаузе.

Како је Ла Брантова сматрала (La Brant, 1933, према: Hunt, 1965), дужина клаузе, ни главне ни зависне, није значајна мера језичког развоја за децу од четвртог разреда па до краја средње школе због тога што та мера јако споро расте. На пример, у четвртом разреду је број речи у клаузи 6,6, а а на крају осмог 7,2 што значи да је потребно да прође више од четири године да би клауза била дужа за мање од једне речи (La Brant, 1933, према: Hunt, 1965).

Ла Брантова је зато понудила други битан показатељ синтаксичког развоја који се односи на проценат зависних клауза, тј. индекс субординације (он се израчунава тако што се број зависних клауза подели бројем главних реченица, тј. са један) (La Brant, 1933, према: Hunt, 1965). Тај проценат, сматра Ла Брантова, расте до шеснаесте године па и касније. На основу овога се изводи закључак да дужина клаузе не расте, али да индекс субординације расте са хронолошким узрастом деце (La Brant, 1933, према: Hunt, 1965).

Деца продужавају реченице на два начина: или продукују већи број зависних клауза, или продукују клаузе које су дуже, садрже више речи. Старија деца су склона да пишу дуже реченице тако што додају необавезне елементе у главну реченицу; неки од њих су клаузе (временске, узрочне), а неки нису (прилошке одредбе за место или начин које се најчешће изражавају појединим речима или синтагмом). Уколико би се дужина реченице сматрала јединим показатељем синтаксичке зрелости, тада би текстови деце која *гомилају* предикате или бескрајно понављају везник *и* имали виши степен синтаксичке сложености (Hunt, 1965). Тако се у текстовима деце млађег школског узраста често могу наћи примери попут ових: *Зими се људи _____ кад падне снег: клизају, скијају, санкају, грудвају, ваљају се у снегу* или *Зими се деца: санкају, скијају, клизају, грудвају, а лети: купају, прскају, пливају* (Ivanović, 2014). Ово је прелазна фаза када деца од једноставних конструкција напредују ка сложенијим структурама. Како она осећају потребу да формирају дуже конструкције, али још увек не располажу средствима којима би то могло да се постигне на синтаксички зрео начин, генеришу више напоредних конструкција (Ivanović, 2014).

Навику да *гомилају* клаузе деца релативно брзо превазиђу тако да се сам број клауза углавном смањује поласком у више разреде основне школе (Hunt, 1965, 1970). Перера (Perera, 1984) сматра да како расту деца конструишу све више зависних клауза и почињу да употребљавају разноврсније клаузалне структуре. Осим тога, што се дуже школују, напредују све више у савладавању безличних и обезличених, те пасивних реченица, док се употреба типичне активне, субјекатско-предикатске реченице постепено смањује.

ЗАКЉУЧАК

У општем смислу, боље постигнуће, иако незнатно, имала су деца из групе 2. Статистички значајне разлике између две генерације ученика четвртог разреда постоје само у квантитативним обележјима текста (дужина текста изражена преко броја речи, реченица и клауза). Такве разлике се претпостављају јер постоје велике индивидуалне варијације међу децом у томе ко пише дуже, а ко пише краће саставе, као што и много тога зависи од мотивације, прикладности теме и сл. Другим речима, постојање статистички значајних разлика у дужини текста између две генерације четвртог разреда је очекивано. Непостојање значајних разлика у типовима реченица које су десетогодишњаци конструисали, као и податак да су на том плану прилично уједначени подржава и поткрепљује тезу да постоје извесне законитости у каснијем синтаксичком развоју, као и да се достигнути ниво развоја може квантификовати. Захваљујући тим чињеницама могу се омеђити домети деце на одређеном узрасту, чиме се отвара могућност да предвидимо у ком смеру ће даље одвијати синтаксички развој.

За разлику од постојања статистички значајних разлика у оквиру квантитативних својстава текста – које су последица индивидуалних разлика – дужина реченице је параметар који није превише подложен индивидуалним варијацијама, па обе генерације десетогодишњака имају прилично стабилну структуру писане реченице чија се дужина у броју речи углавном поклапа са налазима других истраживача. Дакле, суштинских разлика нема у структури текстова десетогодишњака из различитих генерација. Значајне разлике су нађене само у њиховој дужини што спада у површинске разлике и не нарушава општу структуру текстова деце на том узрасту.

Могло би се рећи да деца поступно усвајају све сложенију синтаксу: најпре у највећем броју продукују једноклаузалне конструкције и ређају независне клаузе у напоредним реченицама што за њих не представља већи проблем. У старијим разредима почињу да продукују и конструкције у којима формирају најчешће једну до две зависне клаузе док не достигну ниво на којем могу да користе без тешкоћа све типове реченица српског језика. Учитељи и наставници српског језика треба све то да имају у виду током спровођења процеса описмењавања. Осим тога, не смеју се испустити из вида ни обележја текста на нивоу реченице која су осетљива на жанр којем текст припада. С тим у вези, не треба тежити формирању *искључиво* простих реченица у писаном изражавању јер их то не приближава синтакси одраслог говорника, као што не треба пре одређеног узраста тражити од деце да укључују зависне клаузе у структуру управне реченице будући да то води већем броју неграматичних продукција и *семантичкој збрци* до које долази услед неадекватних комбинација синтаксичких и семантичких односа, као што је случај у

примеру *Тата је поправљао ауто кад ће доћи Весна*, где је очигледно неразумевање везе предиката у независној клаузи с предикатом у зависној клаузи који такође треба употребити у прошлом времену (Kašić, 2002).

Најбоље је, уколико је то могуће, инсистирати на поступности у овладавању правилима структурирања писаног дискурса: кренути од једноставнијих конструкција након чијег усвајања треба постепено прелазити на конструисање сложенијих синтаксичких форми које су истовремено показатељи и напреднијег синтаксичког развоја и вишег нивоа синтаксичке зрелости. Овоме иде у прилог и чињеница да се развој језика на млађем школском узрасту не заснива на усвајању нових структура него на повећању степена сложености реченичних конструкција. Што дуже времена проводи у школској клупи, дете, с мање или више успеха, укључује већи број конструкција у структуру *једне* реченице продукујући на тај начин сложене, комплексне исказе (Applebee, 2000, према: Muhl, 2008). То би требало узети у обзир приликом израде планова и програма који треба да обезбеде и олакшају процес у коме се дечја синтакса приближава писаним обрасцима одраслих говорника. Важно је развити стратегије које олакшавају ове процесе, а акценат треба ставити на системске инструкције којима би се достигли виши нивои компетенције за писано изражавање. Ако се језички развој појединца посматра као један интегративан процес, онда су неопходне стратегије које су у основи холистичке и које од ученика траже да развије све своје потенцијале подједнако – како у говорењу, тако и у писању.

Коришћена литература

- Beers, S. & Nagy, W. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, Vol. 24, No. 2, 183–202.
- Berman, R. A. & Slobin, D. A. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- 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. & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, Vol. 38, No. 1, 57–94.
- Faigley, L. (1980). Names in search of a concept: Maturity, fluency, complexity, and growth in written syntax. *College Composition and Communication*, Vol. 31, No. 3, 291–300.
- Gillam, R. & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 35, 1303–1315.
- Gleason, B. J. & Ratner, N. B. (2009). *The development of language* (7th Edition). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Higgins, B., Miller, M. & Wegmann, S. (2006). Teaching to the test not! Balancing best practice and testing requirements in writing. *The Reading Teacher*, Vol. 60, 310–319.
- Hohle, B. (2009). Bootstrapping mechanisms in first language acquisition. *Linguistics*, Vol. 47, No. 2, 359–382.

- 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*, Vol. 35, No. 1, 1–67.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, Vol. 45, No. 3, 337–374.
- Ivanović, M. (2014). *Sintaksičke konstrukcije u pisanom diskursu dece uzrasta od sedam do deset godina* (Doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- 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.
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, Br. 1, 113–130. Beograd: Defektološki fakultet.
- Kašić, Z. i Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik*, Vol. VIII, Br. 1–2, 439–455.
- Moskovljević, J. (1989). Razumevanje i upotreba rečenica kod desetogodišnjaka. *Književnost i jezik*, Br. 2, 138–144.
- Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, Vol. 22, No. 5, 271–288.
- Ninio, A. & 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. A. (1998). *Later language development (The school age and adolescent years)*. Austin, Texas.
- 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*, Vol. 48, 1048–1064.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Oxford: Blackwell.
- 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.
- 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.
- 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*, Vol. 2, No. 1, 47–64.
- Slobin, D. (1996). From "thought and language" to „thinking for speaking“. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.
- 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.
- 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.

Примљено 14.03.2015; прихваћено за штампу 19.05.2015.

Maja Ivanović
CHARACTERISTICS OF WRITTEN SYNTAX
IN TEN-YEAR-OLD FOURTH-GRADERS

Abstract

The main purpose of this study is to present an inventory of different types of syntactic constructions found in written discourse of ten-year-old fourth graders, that is, to examine the existing variations in text syntactic structures which were produced by fourth graders. Written text corpus was collected from 88 fourth graders from Belgrade. In three different sessions, students composed three texts in three different genres: narrative, expository, and argumentative. Thematic and genre versatility enriched the corpus and created favourable conditions for elicitation of different types of syntactic constructions. Different quantitative and qualitative characteristics of texts from the database were taken into account and analysed: the mean length of text measured by the number of words, the number of utterances, and the mean length of utterance measured by the number of words and clauses, as well as the presence of various types of syntactic constructions (kernel, simple, compound, complex and complex-compound sentences). The frequency of appearance of each of these was then established. The results provide an insight into the average length of texts and sentences produced by the fourth-grade primary school pupils, as well as into the means used to produce them (the kind of sentences they form). The results are much more valuable because they are concerned with examining the syntax in children who are native speakers of Serbian. They also show that in ten-year-olds' texts all the analysed types of sentence structure may appear, but the use frequency varies. Besides providing an inventory of syntactic attainments in written production of ten-year-old children, the research presented a new insight into their syntactic competence.

Key words: syntactic development, later language development, syntactic constructions, written discourse, ten-year-old children.

Мая Иванович
ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА УЧАЩИХСЯ
ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме

Основная цель предлагаемой работы – исследовать способность продукции и использования разных типов конструкций предложения, которые появляются в письменных работах учащихся двух поколений четвертых классов, в частности, выявить различия в синтаксической структуре текстов, продуцированных учащимися десятилетнего возраста. В качестве теоретической базы исследования послужили данные, полученные уже имеющимися анализами развития синтаксиса в младшем школьном возрасте и анализами письменного дискурса. Учащиеся были разделены на две группы (число испытуемых составило 88 школьников). Все они писали три сочинения, так что корпус состоял из 264 текстов. Анализ собранного материала был направлен как на количественные, так и на качественные параметры. Полученные результаты позволяют прийти к выводу о средней длине текста и предложения, продуцируемого учащимися четвертого класса, а также об использованных ими средствах (способах оформления предложения). Важность результатов исследования вытекает из того факта, что анализу был подвергнут синтаксис детей, родным языком которых является сербский. Исследование также показало, что в текстах школьников десятилетнего возраста могут появляться все анализируемые типы конструкций предложения, но с неодинаковой частотностью их употребления. Это необходимо учитывать при составлении учебных программ, которые должны обеспечить и облегчить такое формирование навыков и умений владений иностранным языком, чтобы синтаксис детей приближался образцам письменной речи взрослых. Важно развивать стратегии, облегчающие данные процессы, причем упор надо делать на системные инструкции, при помощи которых достигаются более высокие уровни компетенции в письменной речи.

Ключевые слова: синтаксическое развитие, последующее языковое развитие, конструкции предложения, письменный дискурс, школьники десятилетнего возраста.