

NAPOREDNI ODNOSI U REČENICI I SINTAKSIČKA SLOŽENOST TEKSTOVA UČENIKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA¹

Maja IVANOVIĆ²

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Razvoju sposobnosti za produkciju pisanih tekstova posvećuje se značajna pažnja, međutim, mnoge faze ovog procesa još uvek nisu dovoljno rasvetljene. Razvoj ove sposobnosti uglavnom je proučavan sa aspekta sintaksičke zrelosti koja se konkretizuje upotrebom složenih sintaksičkih konstrukcija, u prvom redu upotrebom zavisnih klauza i njihovim uključivanjem u strukturu upravne rečenice. S druge strane, produkcija klauza u naporednom odnosu po automatizmu se tumači kao pokazatelj nižeg nivoa sintaksičkog razvoja. Pošto razumevanje naporednih odnosa, ipak, zahteva različite nivoe kognitivnog razvoja, cilj rada je da se, analizom različitih tipova naporednog odnosa među klauzama koji se javljaju u tekstovima učenika mlađeg školskog uzrasta, ukaže da postojanje pojedinih odnosa koordinacije može da implicira viši nivo sintaksičke sposobnosti deteta.

Korpus za analizu sačinjen je od 543 teksta različitih žanrova, koje su produkovali učenici od I do IV razreda jedne beogradske osnovne škole. Izdvojene su i na odgovarajući način kodirane konstrukcije u kojima se javljaju naporedni odnosi. Analiza je obuhvatila dva nivoa: broj nezavisnih klauza i tip naporednog odnosa među

¹ Rad je proistekao iz projekata: „Jezici i kulture u vremenu i prostoru”, ON 178002 i „Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika” ON 179068 (2011-2015), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: majapivanovic@gmail.com

datim konstrukcijama. Podaci do kojih se došlo prikazani su korišćenjem deskriptivne statistike (AS, SD, Min, Max), a urađena je i jednofaktorska analiza varijanse.

Kako su na svim uzrastima deca najviše proizvela obeležja sastavnog i suprotnog odnosa, rastavnog (alternativnog) i isključnog sporadično, a kako u čitavom korpusu nema nijednog primera upotrebe naporednih odnosa zaključnog tipa, može se reći da, uprkos tome što se smatraju relativno „lakim” za proizvodnju, pojedini tipovi naporednog odnosa zahtevaju viši nivo jezičke sposobnosti, tj. da tekstovi u kojima se javljaju imaju viši nivo sintaksičke složenosti.

Ključne reči: nezavisnosložene rečenice, naporedni odnosi, kasniji jezički razvoj, pisani jezički izraz, mlađi osnovnoškolski uzrast

UVOD

Kad usvoje osnovne elemente pisanog jezičkog izraza, deca prepoznaju i razlikuju slova koja potom kombinuju formirajući reči koje su im poznate. Na taj način ona uranjaju u svet slova ispitujući veliki broj hipoteza o tome kako se govor pretace u pisanu formu. Da bi otkrila principe i konvencije koje važe u ovakvom načinu ostvarenja jezika – linearnost, beline između reči, interpunkciju, pravopis i slično (Bloodgood, 1999), deca tokom opismenjavanja treba da ovladaju dvostepenim nivoom apstrakcije kako bi bila u stanju da shvate 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 učenika u prvom razredu 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 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 glavni problem u usvajanju pisanja nije taj što dete treba da dovede u vezu glasove koje čuje (i koje neko izgovori) sa slovima koje treba da napiše, nego 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.

Nakon početne nastave čitanja i pisanja, dečja sposobnost za pisanu produkciju trebalo bi da predstavlja dobro organizovanu, naučenu aktivnost koja se dalje oblikuje i razvija pre svega zahvaljujući instrukcijama za pisanje koje dete dobija u školi. 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).

U radu se ispituju karakteristike kasnijeg jezičkog razvoja u kontekstu razvoja sposobnosti za produkciju i upotrebu pojedinih tipova naporednih odnosa u pisanom diskursu učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. S obzirom na činjenicu da kasniji jezički razvoj uglavnom podrazumeva razvoj sposobnosti za pisanu produkciju, istraživanja se najvećim delom zasnivaju na traganju za ključnim parametrima pisane rečenice kojima bi se objasnile karakteristike sintaksičkog razvoja jer su promene u jezičkoj sposobnosti dece školskog uzrasta najuočljivije i najznačajnije na nivou rečenice (Ivanović, 2016).

Mnoge faze razvoja sposobnosti za produkciju pisanih tekstova još uvek nisu dovoljno rasvetljene iako se ovom procesu poslednjih godina posvećuje značajna pažnja. Razvoj ove sposobnosti uglavnom je proučavan sa aspekta sintaksičke zrelosti koja se konkretizuje upotrebom složenih sintaksičkih konstrukcija, u prvom redu zavisnih klauza i njihovim uključivanjem u strukturu upravne rečenice. S druge strane, produkcija klauza u naporednom odnosu tumači se kao pokazatelj nižeg nivoa sintaksičkog razvoja.

U gramatičkom smislu pisani izraz ima složeniju strukturu od govornog izraza. Pisane rečenice su kompleksnije i raznovrsnije od onih koje se upotrebljavaju u govorenju. Pored toga, pisani diskurs ide korak dalje, tako da se, najčešće, rečenice koje bi u govornoj komunikaciji bile samostalne povezuju

različitim veznicima naporednog i zavisnog odnosa, sažimajući na taj način željene informacije u jednu širu komunikativnu jedinicu. Uporedo sa ovladavanjem ovim „produženim” formama, dete uči da postojeće strukture upotrebi za nove komunikativne ciljeve.

Oko pete godine, dete uglavnom ovlada jednostavnijim formama rečenice maternjeg jezika, a nešto složenije strukture kojima će ovladati na osnovnoškolskom uzrastu i kasnije, u odraslom dobu, već počinju da se usvajaju u periodu pre polaska u školu. Nivo kognitivnog i socijalnog razvoja deteta, strategije učenja koje primenjuje i stepen složenosti date strukture su odlučujući faktori redosleda po kojem će se usvajati nove i sve složenije sintaksičke konstrukcije (Owens, 2012).

Najviše promena u kasnijem sintaksičkom razvoju dešava se unutar rečenice, tj. na nivou rečeničnih konstituenata čiji eksponenti mogu biti reči, sintagme ili zavisne klauze. Od početka školovanja, tokom nekoliko sledećih godina, razvoj jezika se usporava, učvršćuju se prethodno stečena znanja, ali se značaj samog procesa ne smanjuje tako da dete do šestog razreda razvija kognitivne i komunikativne veštine koje ga sa dvanaest godina, u jezičkom smislu, skoro izjednačavaju sa odraslom osobom. Na školskom uzrastu jezički razvoj se sastoji od stalnog proširivanja postojećih sintaksičkih formi i usvajanja novih. Dete nastavlja unutrašnju ekspanziju rečenice razrađujući, najčešće, imeničke i pridevske sintagme, ali i glagolske. Pridruživanje (naporednost) i uključivanje klauza (subordinacija) takođe su procesi kojima se dete u višim razredima sve češće koristi (Nippold, 2007). Kada se između devete i desete godine pisanje oslobodi osobina karakterističnih za govorni diskurs, pisani izraz postaje zreliji i potpuniji od govorenja, tako da se može reći da, kada jednom u potpunosti ovlada znanjima govornog izraza, većina dece se relativno lako adaptira na novi jezički izraz – pisanje. Tako se pisani i govorni izraz sve više diferenciraju što su deca pismenija i svesnija sintaksičkih konstrukcija i pravila u pisanju. To dovodi do izraženijih individualnih razlika u jezičkoj sposobnosti i jezičkom postignuću, što kod tipične školske dece istog uzrasta otežava

uspostavljanje normi jezičkog razvoja (Nippold, Mansfield, Billow & Tomblin, 2009).

Jedan od važnih aspekata usvajanja pisanja je razvoj sposobnosti za produkciju i razumevanje različitih tipova i podtipova složene rečenice. U radu se ispituje produkcija nezavisnosloženih rečenica i veza koje se unutar njih uspostavljaju. Iako pripadaju složenim rečenicama, konstrukcije čiji su predikacijski delovi u koordinativnom odnosu imaju jednostavniju strukturu od zavisnosloženih rečenica pa se samim tim i ranije usvajaju. U suštini, naporedni odnosi ukazuju na niži nivo sintaksičkog razvoja, a tekstovi u kojima ovakve konstrukcije preovlađuju podrazumevaju niži stepen sintaksičke složenosti (Silva, Sanchez-Abchi & Borzone, 2010). Ipak, kako prave naporednosložene rečenice ne predstavljaju jednostavno nizanje nezavisnih klauza već istovremeno podrazumevaju i postojanje specifičnih vrsta naporednog odnosa među predikatima, uprkos tome što se smatraju relativno „lakim” za produkciju, činjenica je da pojedini tipovi naporednog odnosa zahtevaju viši nivo jezičke sposobnosti.

CILJ RADA

Osnovni cilj rada je da se utvrdi sposobnost produkcije i upotrebe pojedinih odnosa koordinacije u pisanom diskursu dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Iz ovoga je proistekao i praktični cilj koji se odnosi na razvijanje strategija u procesu opismenjavanja – kako bi se što pre i na što lakši način dostigli viši nivoi kompetencije za pisano izražavanje.

METOD ISTRAŽIVANJA

Ispitanici i korpus

Istraživanjem su obuhvaćena po dva odeljenja od prvog do četvrtog razreda jedne beogradske osnovne škole, tako da je učestvovao 181 učenik mlađeg školskog uzrasta. Ispitanici su u okviru svake uzrasne grupe ujednačeni prema uzrastu i polu. U istraživanju je učestvovalo 49 učenika prvog razreda – 22 dečaka i 27 devojčica. U drugom razredu je bio jednak broj učenika muškog i ženskog pola – po 22, dakle, ukupno ih je bilo 44. Po 26 dečaka je bilo u trećem i četvrtom razredu, dok je devojčica bilo 16, odnosno 20 (ukupno su učestvovala 42 učenika trećeg i 46 učenika četvrtog razreda).

Svako dete je pisalo po tri teksta koja su bila tematski i žanrovski raznovrsna što je omogućilo pojavu rečenica koje su varirale kako po tipu i dužini, tako i po strukturi. Učenici prvog, drugog i trećeg razreda su pisali po jedan narativni, ekspoziorni i deskriptivni tekst, a učenici u četvrtom razredu po jedan tekst narativnog, ekspoziornog i argumentativnog tipa. Ukupno su analizirana 543 teksta koja su prikupljena tokom maja i juna 2009. godine.

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: *sastavni*, kojima se povezuju paralelni elementi; *rastavni*, kojima se povezuju alternativni članovi; *suprotni*, kojima se vezuju kontrasti, nesaglasnosti; *zaključni*, kojima se izvodi zaključak koji sledi; i *isključni*, kod kojih se drugim delom isključuje ono što je kazano u prvom (Stanojčić i Popović, 2000).

Analiza tekstova na nivou rečenice obuhvatila je dva koraka: broj nezavisnih klauza u naporednosloženim rečenicama i tip naporednih odnosa unutar ovih konstrukcija. 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 naporednosložene rečenice koordinirane od dve, tri, četiri, pet i preko pet klauza; a zatim je utvrđivana vrsta naporednog odnosa kojim su postojeće klauze međusobno povezivane. Dakle, u svakoj nezavisnosloženoj rečenici određivan je broj klauza i tip naporednog odnosa koji postoji između svake dve susedne klauze da bi se utvrdilo kojim tipovima veze su deca ovladala na ispitivanom uzrastu, a koji su tek u začetku upotrebe.

Statistička obrada podataka

Podaci u tabelama su dobijeni korišćenjem deskriptivne statistike (aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimumi, maksimumi). Urađena je jednofaktorska analiza varijanse kako bi rezultati mogli da se porede i da se pojedini parametri dovedu u vezu. Statistička značajnost zabeleženih razlika naknadno je utvrđivana Šefeovim testom.

REZULTATI

Pošto su u korpusu tekstova za analizu registrovane rečenice sa dve, tri, četiri, pet i preko pet klauza, tako su i analizirane. Međutim, budući da su se one sa više od tri javile vrlo retko, zanemarene su u daljoj analizi. Kako se može videti u Tabeli 1 u pisanom korpusu učenika svih razreda najviše je bilo rečenica sa 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 tri u tekstu.

U drugom razredu naporednosloženih rečenica sa dve klauze je u proseku bilo 1,74, uz napomenu da je bilo tekstova u kojima se nisu javile, kao i to da su se među zadacima drugog razreda našli i oni sa maksimalne 4,33 naporednosložene rečenice sastavljene od dve klauze.

Tekstovi učenika trećeg razreda sadržali su naporednosložene rečenice sa dve i tri klauze. Od ukupnog broja najviše je bilo onih sa dve klauze (AS=1,13). Tu su i odstupanja od srednje vrednosti pa tako imamo decu koja ih nisu upotrebila do one kod koje je registrovano po tri takve konstrukcije.

U tekstovima četvrtog razreda, kao i na svim mlađim uzrastima najviše je bilo naporednih konstrukcija sa dve klauze (AS=1,74).

Tabela 1 – Broj naporednosloženih rečenica sa dve klauze u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	1,09	0,72	0,00	3,00
II (44)	1,74	1,15	0,00	4,33
III (42)	1,13	0,74	0,00	3,00
IV (46)	1,74	0,94	0,00	4,00

Statistička značajnost utvrđenih razlika naknadno je proveravana Šefeovim testom prema kome značajnost na nivou $p < 0,05$ za broj nezavisnosloženih rečenica sa dve klauze postoji između I i IV, I i II, III i IV i II i III razreda.

Broj naporednosloženih rečenica sa tri klauze ne pokazuje pravilnost u javljanju u odnosu na dečji uzrast (Tabela 2). Najviše ih je produkovano u tekstovima 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 u jednom potkorpusu tekstova nije specifična karakteristika koja se vezuje za određeni uzrast jer ni u jednom razredu njihov prosečan broj nije ni blizu jedne rečenice po tekstu. Drugim rečima, najčešće su se javile naporednosložene rečenice sa dve klauze, dok su one sa tri imale sniženu frekvencu upotrebe. Statistički značajna razlika u upotrebi rečenica sa tri klauze u naporednom odnosu javila se između drugog i trećeg razreda ($p < 0,05$).

Tabela 2 – Broj naporednosloženih rečenica sa tri klauze u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	0,23	0,29	0,00	1,00
II (44)	0,39	0,42	0,00	2,00
III (42)	0,17	0,28	0,00	1,00
IV (46)	0,36	0,39	0,00	1,33

Nezavisne klauze u okviru naporednosloženih rečenica mogu biti povezane različitim odnosima koordinacije. Ti odnosi se najčešće, kako je ranije navedeno, svrstavaju u pet grupa: sastavni, rastavni, suprotni, zaključni i isključni.

Od pet najčešće navođenih tipova naporednih odnosa u tekstovima prvog razreda pojavili su se samo sastavni i suprotni. Ostalih vrsta odnosa nije bilo među prikupljenim pisanim zadacima osmogodišnjaka. Sastavni su se javili u proseku 1,24, dok ih je u tekstu koji je pisao učenik prvog razreda najviše bilo četiri. Suprotnih je bilo u proseku 0,51, sa rasponom variranja od nula do najviše dva takva odnosa u tekstu (Tabele 3 i 4).

Tabela 3 – Broj sastavnih odnosa u naporednosloženim rečenicama u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	1,24	0,88	0,00	4,00
II (44)	1,93	1,36	0,00	6,00
III (42)	0,02	0,81	0,00	3,00
IV (46)	1,90	1,16	0,00	4,33

Tabela 4 – Broj suprotnih odnosa u naporednosloženim rečenicama u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	0,51	0,47	0,00	2,00
II (44)	0,99	1,08	0,00	5,33
III (42)	0,73	0,57	0,00	2,33
IV (46)	0,73	0,54	0,00	2,00

U korpusu tekstova dece na uzrastu od devet godina, javili su se svi naporedni odnosi osim zaključnih. Najbrojniji su bili sastavni odnosi (AS=1,93) koji su se u tekstu javili najviše šest puta (Max=6). Zatim slede suprotni sa skoro jednom vezom po tekstu (0,99), pri čemu je maksimalna vrednost iznosila 5,33 takvih veza među rečenicama. U tekstovima učenika drugog

razreda zabeležene su sporadične pojave rastavnih i isključnih odnosa (AS=0,01, odnosno AS=0,02) (Tabele 3-6).

Treći razred je takođe imao sve vrste veza osim zaključnih odnosa. Malo više od jednog sastavnog odnosa je u proseku bilo u tekstu (1,02), a suprotnih nešto manje od jednog (0,73). Rastavni i isključni odnosi su se u proseku javili u zane-marljivom broju (0,01), što se vidi u tabelama 3-7.

Tabela 5 – Broj isključnih odnosa u naporednosloženim rečenicama u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	0,00	0,00	0,00	0,00
II (44)	0,02	0,08	0,00	0,33
III (42)	0,01	0,07	0,00	0,33
IV (46)	0,04	0,13	0,00	0,67

Učenici četvrtog razreda nisu produkovali zaključne odnose, kao ni deca mlađeg uzrasta. I među njihovim tekstovima je bilo najviše odnosa sastavnog (AS=1,89) i suprotnog (AS=0,72) tipa. Isključni i rastavni odnosi su najmanje zastupljeni. Njih je u proseku bilo 0,04, odnosno 0,01.

Tabela 6 – Broj rastavnih odnosa u naporednosloženim rečenicama u tekstu

Razred (N)	AS	SD	Min	Max
I (49)	0,00	0,00	0,00	0,00
II (44)	0,01	0,07	0,00	0,33
III (42)	0,01	0,05	0,00	0,33
IV (46)	0,01	0,05	0,00	0,33

U tekstovima dece od jedanaest godina javili su se svi odnosi osim zaključnog (AS=0,00), sastavni i suprotni su frekventni, a rastavni i isključni su zabeleženi samo u retkim slučajevima.

Statistički značajna razlika u produkciji sastavnih odnosa postoji između I i IV, I i II, III i II i III i IV razreda ($p < 0,05$), suprotnih između I i II razreda ($p < 0,05$), dok u broju produkovanih isključnih i rastavnih obeležja naporednog odnosa nema statistički značajne razlike među tekstovima koje su produkovali učenici različitog uzrasta.

DISKUSIJA

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 govorenju. Dok traje proces opismenjavanja i usvajanja osnovnih načela koja važe u pisanom jeziku, deca više pažnje poklanjaju rukopisu, pravilnom i preciznom pisanju slova što zauzima veliki prostor u kratkotrajnoj memoriji. Posledica toga je da su im delovi teksta međusobno nepovezani, a rečenice unutar njih su ili kratke i pojednostavljene ili preterano dugačke sa većim brojem semantičkih i sintaksičkih grešaka. Zbog toga su prvi tekstovi koje deca pišu u školskoj klupi kratki i često nerazumljivi. Ove teškoće najčešće nestaju kada dete prevaziđe mehaničke probleme rukopisa i kada savlada osnovna pravopisna načela (Cameron, Hunt & Linton, 1996, prema Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt & Linton, 1997). Tako pojedini autori smatraju da prve dečje pisane rečenice ne predstavljaju sintaksičku nego tekstualnu jedinicu zbog toga što takve konstrukcije nose informaciju i značenje koje bi neko iskusniji (starije dete, odrasla osoba) razvio u nekoliko rečenica, odnosno transformisao u jedan ceo odeljak (Kress, 1994, prema Myhill, 2008). U analiziranim tekstovima učenika prvog razreda registrovani su i takvi primeri u kojima su deca svuda gde bi odrasli govornik stavio tačku, nastavila dalje, u okvirima jedne rečenice: *Ja i moj brat smo spazili jedno malo kuće koje je bilo skroz mokro<&>³ 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 nar, ž)⁴. Sve što je ovde

3 Oznake u tekstu su pomogle da se odvoje rečenične celine kako bi se segmentirale na jedan od mogućih načina, što je olakšalo brojanje rečenica u celom tekstu.

4 Svaki učenik je nakon sprovedenog istraživanja dobio svoju šifru. Šifra je sadržala sledeće informacije: rimski broj kojim je označen razred u koji dete ide (I, II, III i IV); skraćenicu koja se odnosi na tip teksta (narrativni – nar; deskriptivni – des; ekspozitivni – exp; i argumentativni – arg) i oznaku pola (m/ž).

navedeno pisano je bez ijedne tačke. Neka deca, naročito u prvom i drugom razredu osnovne škole, ne upotrebljavaju znake interpunkcije narušavajući time predikativne strukture teksta, tj. logično strukturiranje smisaonih celina (Radenković, 1984). U takvim slučajevima je potrebno produkovane sekvence segmentirati u manje rečenične celine, jer 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) i nije sigurno da li treba da počne novi iskaz ili da nastavi prethodni. Ipak, kada prošire kapacitet kratkotrajne memorije i kad automatizuju rukopis, prednost koju imaju u govorenju značajno se smanjuje, uprkos brojnim otežavajućim okolnostima na koje deca nailaze tokom usvajanja pisanog izraza (McCutchen, 1987, prema Bereiter & Scardamalia, 1987).

Jedna od karakteristika tekstova dece mlađeg školskog uzrasta je i ređanje više predikata u okviru iste rečenice i pored manje-više pravilne upotrebe zareza, bez odgovarajućih koordinatora: *Zimi se ljudi<&> kad padne sneg: klizaju, skijaju, sankaju, grudvaju, valjaju se u snegu* (I exp, ž), ili: *Zimi se deca: sankaju, skijaju, klizaju, grudvaju, a leti: kupaju, prskaju, plivaju* (III exp, ž).

Ova pojava se može tumačiti kao prelazna faza, kada dete od jednostavnih konstrukcija napreduje prema sve složenijoj strukturi pisanog diskursa. Deca u ranoj fazi opismenjavanja osećaju potrebu da formiraju duže segmente, 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*, na primer: *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, ž), ili *i<&> posle sam*

uvio zavoj i posle 8 dana sam skinuo i osećao sam se bolje<&> i<&> onda sam se igrao do mile volje, a posle nikad nisam povredio nogu<&> tada<&> sam se stalno igrao<&> onda<&> se nisam udario<&> (I nar, m).

Osim toga, uobičajena je već pomenuta pojava da ređaju asindetske konstrukcije bez ijednog znaka interpunkcije: *Plave je boje<&> vrata mu se otvaraju<&> ima kožna sedišta. (I des, m); On je mene prvi udario<&><&> pa sam ja njega<&> pa je on mene preko celog lica<&> (I nar, m); ili U leto sunce jače greje<&> drveće otvara pupoljke<&> ima puno cveća (I exp, ž), ili viktor<&> je dobacio meni<&> ja sam išao na levu stranu<&> šutnuo<&> sam na desnu stranu i tako sam dao gol. (I nar, m); ili Videli smo kućice i pojurili su nas<&> ja<&> sam išao sa mojim drugom a moj brat je išao sam (I nar, m). Povezivanje klauza na ovakav način je dosta uticalo 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). Sa dečje tačke gledišta, sve što je ovde navođeno kao primer neadekvatne segmentacije predstavlja regularno formiranu, nedvosmisleni rečenicu.*

Kako onda deca u nižim razredima osnovne škole pređu put od osnovne, proste rečenice do naporednosložene, zavisnosložene ili višestruko složene rečenice? Drugim rečima, kako deca dostižu sintaksičku zrelost u svojim tekstovima? Formiranje dužih komunikativnih celina postiže se jednostavnim nizanjem i dodavanjem reči unutar rečenice: *Ljudi sade i nose šešire, kačkete, brtele, kratke rukave, sandale, japanke, šorceve i vežu kosu. (I exp, ž);* što je tipično za mlađu decu. Ovo su prvi pokušaji da se prostim povećanjem broja reči postigne da pisana rečenica liči na rečenicu odraslog govornika (Faigley, 1980). Međutim, deca najčešće produžavaju rečenice na dva načina: ili produkuju veći broj zavisnih klauza ili produkuju klauze koje su duže, sa više reči tako da veći broj predikativnih i nepredikativnih konstrukcija vodi produžavanju cele komunikativne rečenice. Dok su mlađa, deca konstruišu više jednočlanih predikatskih rečenica: *sa<&> mnog gledaju crtane, igramo se, crtamo i pišemo. (I des, ž),* a što se duže školuju,

povećavaju broj reči unutar svake posebne klauze. Naviku da ređaju i gomilaju klauze deca relativno brzo prevazilaze tako da se sam broj klauza u komunikativnoj rečenici uglavnom smanjuje sa prelaskom u više razrede osnovne škole (Hunt, 1965, 1970; Ivanović, 2014), kada je većina dece manje-više uspešno savladala formu pisane rečenice, naročito formu složene rečenice sa klauzama u naporednom odnosu. Starija deca su sklona da pišu duge rečenice tako što dodaju neobavezne elemente u glavnu rečenicu; neki od njih su klauze (vremenske, uzročne), a neki nisu (priloške odredbe za mesto ili način koje se najčešće izražavaju pojedinim rečima ili sintagmama). Pored toga, pretpostavlja se da na ovu sposobnost ima uticaja i kognitivni nivo na kome je dete pa tako ima dece koja su već u prvom razredu sposobna da formiraju pravu naporednosloženu rečenicu: *On ima crveni stomak i ima na stomaku grb porodice Eon. Njemu je leva ruka bela<&> a šaka crvena. Lice mu je belo<&> a oklop na glavi crven i ima žute linije. Noge su mu bele<&> a donji deo noge crven* (I des, m); ili *Zimi idem u park i pravim sneška<&> Belića, a takođe se i grudvam sa drugarima.*(I exp, ž).

Prve konstrukcije sa veznicima sastavnog odnosa, takozvane *i-klauze su najčešće formirane od jednog predikata i u najvećem broju slučajeva se odnose na prethodnu rečenicu koja se završava tačkom* (Diessel, 2004), na primer: *Ja ga guram po zidovima<&>. I<&> hvatam policiju njegovom mrežom.* (I des, m); 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, ž). Na ovaj način 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 celina, iako je *i-klauza formalno odvojena od prethodnog iskaza* (Diessel, 2004).

Naime, postoje dve vrste rečenica sa veznikom *i*: u jednim on ima primarnu funkciju obeležja sastavnog odnosa, na primer: *Volim svoj grad Beograd i volim svoju ulicu Vjekoslava Afrića broj devet* (III arg, ž); *Popela sam se na uzbrdicu i spustila sam se niz nju. Zaletela sam se i pala. Išla mii je krv i nisam plakala<&>* (I nar, ž); dok u drugim funkcioniše kao sredstvo

povezivanja na nivou diskursa (Diessel, 2004), na primer: *Svi smo seli u klupe* (I nar, ž); *I radošno očekivali našu nastavnicu*. (I nar, ž); *njega sam dobio u kupovini besplatno i stalno se igram sa njim i stalno ga vozim* (I des, m); *pravimo grudve i gaćamo se i pravimo Sneška Belića a onda se jurimo po snegu* (I exp, m).

Takođe, upotreba veznika *i* može biti i najava pravih zavisnih klauza priloške funkcije, uglavnom vremenskog i uzročnog značenja: *Zimi je puno hladno i treba se zagrijati*. (I exp, ž); ili *Prošli su sati, dani, meseci i konačno sam izašao iz bolnice*. (I nar, m); *Uplašila sam se i brzo sam se zaključala u svoju sobu*. (IV nar, ž); *Sutradan je tata usisivao kuću i nismo našli olovku* (I nar, ž), u kojima se sastavni veznik može zameniti obeležjem vremenskog ili uzročnog odnosa, bez posledica po značenje rečenice. Dakle, može se reći da naporednosložene rečenice nastaju od prostih rečenica koje se integrišu u posebnu biklauzalnu jedinicu (najčešće) ili jedinicu formiranu od više predikata. Iako su prve konstrukcije sa više klauza formalno odvojene tačkom ili povezane nadovezivačkim veznikom na početku sledeće rečenice, one funkcionišu kao dve odvojene rečenice koje su pragmatski povezane u kontekstu datog diskursa. Formirajući diskursnu strukturu, deca postepeno uče da upotrebljavaju složene rečenice u kojima su dve ili više klauza integrisane u zasebnu sintaksičku jedinicu. Iz takve upotrebe formiraju se prave naporednosložene rečenice koje tek tada funkcionišu kao jedna sintaksička celina (Diessel, 2004).

Imajući u vidu rezultate koji su ovde izneseni, može se reći da deca na uzrastu od osme do jedanaeste godine suštinski proizvode samo sastavni i suprotni tip odnosa, dok se ostali naporedni odnosi javljaju vrlo retko. Stoga nije netačna tvrdnja ako kažemo da deca u nižim razredima osnovne škole imaju kompetenciju za upotrebu sastavnih (kojima se izražava istosmernost, saglasnost...) i suprotnih naporednih odnosa (kojima se izražava suprotnost, nesaglasnost...) dok pojava ostalih tipova kod pojedinih ispitanika može ukazivati na višu individualnu jezičku sposobnost.

Drugim rečima, uprkos tome što se po automatizmu smatraju relativno „lakim” za produkciju, pojedini tipovi naporednih odnosa zahtevaju da dete dostigne određeni nivo kognitivnog razvoja da bi moglo da produkuje zaključni naporedni odnos (da nezavisnom klauzom saopšti zaključak koji proističe iz poruke saopštene prethodnom nezavisnom klauzom), koji nije upotrebilo nijedno dete u okviru naporednosloženih rečenica u našem korpusu. Viši nivo kognitivnog razvoja je potreban i za rastavni naporedni odnos (da se dve nezavisne klauze dovedu u odnos alternativnog izvršenja), kao i za isključni (kojim se saopštava opšta tvrdnja nezavisnom klauzom, a sledećom klauzom se isključuje nešto iz te opšte tvrdnje). Isključni i rastavni odnosi su se javili samo sporadično u tekstovima dece u drugom, trećem i četvrtom razredu, to jest daleko od broja na osnovu kojeg 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? Formiranju naporednosloženih rečenica prethodi jednostavno kombinovanje, povezivanje prostih rečenica. Da bi moglo da razvije svoj jezički potencijal i da na odgovarajući način da produkuje naporedne konstrukcije u skladu sa pravilima gramatike maternjeg jezika, dete ipak mora prethodno da ovlada određenim kognitivnim strukturama i dosegne određeni kognitivni nivo (Bloom et al., 1980; Eisenberg, 1980, prema Diessel, 2004). Na primer, da bi moglo da upotrebljava klauze između kojih postoji zaključni odnos dete treba da razume logičan sled događaja, 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 naporednosloženih rečenica u kojima će moći, prema potrebi, da se formiraju svi postojeći tipovi naporednog odnosa, što potvrđuje, bar u ovom segmentu, Pijaževu teoriju prema kojoj razvoj prethodi učenju (Pijaže i Inhelder, 1978). 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.

Ispitivanje naporednosloženih rečenica dece od osam do jedanaest godina baca više svetla na to šta deca tog uzrasta podrazumevaju pod rečenicom. Analizom klauza u naporednom odnosu koje su se javile u korpusu tekstova ukazano je na probleme sa kojima se deca susreću približavajući svoje rečenične konstrukcije onima koje su uobičajene za odrasle govornike sa tipičnom jezičkom sposobnošću. 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, što, svakako nije ispravno tumačenje (Hunt, 1965).

ZAKLJUČAK

Na osnovu svega što je rečeno o produkciji i upotrebi nezavisnosloženih rečenica i obeležjima naporednog odnosa među klauzama od kojih su formirane, može se zaključiti da deca na mlađem školskom uzrastu najčešće formiraju rečenice od dve naporedno vezane klauze. Pored toga, zaključak je da je najviše produkovano tipova sastavnog i suprotnog odnosa, kao i to da se obeležja rastavnog (alternativnog) i isključnog odnosa produkovana sporadično. Međutim, najznačajnijom smatramo činjenicu da u analiziranom korpusu nijednom nije upotrebljeno obeležje zaključnog odnosa, iz čega se može zaključiti da pojedini tipovi naporednog odnosa zahtevaju viši nivo jezičke sposobnosti, tj. da tekstovi u kojima se javljaju imaju viši stepen sintksičke složenosti, a samim tim i zrelosti.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja i na osnovu opservacije javljanja naporednosloženih iskaza u govornom izrazu predškolaca i dece osnovnoškolskog uzrasta, moglo bi se

zaključiti da se odnosi unutar naporednosložene rečenice javljaju sledećim poretkom: sastavni, suprotni, isključni, rastavni (alternativni) i zaključni.

LITERATURA

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Berman, R., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
3. Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
4. 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.
5. Diessel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge Studies in Linguistics 105, Cambridge: University Press, Cambridge.
6. 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.
7. Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written and three grade levels* (Research Report No.3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
8. Hunt, K. W. (1970). Maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), 1-67.
9. Ivanović, M. (2014). *Sintaksičke konstrukcije u pisanom diskursu dece uzrasta od sedam do deset godina* (rukopis neobjavljene doktorske disertacije). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet.
10. Ivanović, M. (2016). Sintaksička svojstva pisanog diskursa učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta – longitudinalni pristup. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 87-105.
11. Kašić, Z. (2000). Segmentna i suprasegmentna organizovanost govora u S. Golubović, Z. Kašić *Segmentna i suprasegmentna or-*

organizovanost govora i poremećaji fluentnosti. Beograd: Društvo defektologa Jugoslavije.

12. Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing, *Language and Education*, 22(5), 271-288.
13. Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, Texas: Pro-ed.
14. 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*, 18, 241-251.
15. Owens, R. E. Jr. (2012). *Language development: An Introduction* (8th edition). New Jersey: Pearson Education.
16. Phillips, L. (1999). *The role of storytelling in early literacy development*. Retrieved from <http://www.home.aone.net.au/stories/doc/childhd.htm>.
17. Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Radenković, Lj. (1984). Smislaonost teksta kao stepen pismenosti, u S. Vasić i dr. (Ur.) *Pitanja elementarne pismenosti* (str. 157-161), Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
19. 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.
20. Stanojčić, Ž., & Popović, Lj. (2000). *Gramatika srpskoga jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

TYPES OF COORDINATION AND SYNTACTIC COMPLEXITY IN WRITTEN DISCOURSE OF YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN

Maja Ivanović

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

For a long time influential linguists considered language development to be basically completed by the age of five or six. Consequently, research on school age children and adolescents has been quite rare. However, during the last two decades, considerable effort has been made to understand the nature of writing processes among schoolchildren. The aim of this paper is to explore writing competence of younger school age children by investigating compound sentences and coordinating conjunctions during the production of a written text. The most important thing in learning how to write is the development of a child's ability to produce and understand complex sentences of various kinds. Coordinating conjunctions are useful for connecting sentences, but compound sentences are often overused and traditionally seem to implicate poor syntactic ability.

The examinees were divided in 4 age groups (181 pupils). Each examinee wrote 3 essays, so the whole corpus consisted of 543 texts in total. The analysis of the collected material included two levels: first we identified compound sentences and the number of clauses, and then the type of coordination was determined.

The obtained results show the number and type of coordinated constructions which pupils from the first to the fourth grade of primary school produce. Also, coordinating conjunctions indicate the higher level of syntactic complexity of the text they are produced in. This research provides a new insight into syntactic competence of younger pupils in primary school.

Key words: compound sentences, coordinating conjunctions, late language development, written discourse, younger school age

Primljeno: 17.10.2016.

Prihvaćeno: 06.11.2016.