



Валерија Б. Јанићијевић¹ 

Милена Б. Митровић

Бојан М. Марковић

Универзитет у Београду,

Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд, Србија

Оригинални
научни рад

Бојаћење речника ученика нејознајим речима из књижевних тешкова – активан ирисуй значењу, контексту и радном речнику

Резиме: Нејознајне речи из књижевних тешкова различитим постојцима и методичким радњама треба да постојану део ученичкој речника и тако обојне њихову језичку културу. Циљ овој илој-исираживања био је да се исијају мојћности посебно осмишљеној наставној средству (Речника) на часовима обраде књижевних тешкова. Замисао је била да Речник кроз разноврсне ирисуйе речима и њиховим значењима обезбеди трајније разумевање и ширу ујотреду нових речи у ученичком говору. Узорац је чинило 25 ученика експерименталне и 16 контролне групе. Ученици експерименталне групе су користили додатно наставно средство у тумачењу нејознајних речи из тешкова, док су у контролној групи речи тумачене на уобичајен начин, у литератури појашњен и у пракси дуго застиуљен. Утврђено је да нејознајим речима које се на часу уводе ириком обраде књижевних дела треба посветити више методичке пажње уз коришћење разноврсних постојка, као и наставних средстава како би се нове речи и расумачиле и ирешле у активан ученички речник. Коришћење додатној средству – Речника и рад на њему показали су већу успешност ученика у тумачењу нејознајних речи, зајамћивању њихових значења, ујотреди различитих значења исте речи, као и у коришћењу новоусвојених речи и израза у краћем или дужем контексту (ујотреда у реченици и иричи).

Кључне речи: настава српској језика у млађим разредима, књижевни тешки, језичка култура, бојаћење речника, нејознајне речи

1 valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs;

 <https://orcid.org/0000-0001-7252-7731>

Copyright © 2024 by the authors, licensee Faculty of Education University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Развијање и усавршавање говорног израза ученика важни су задаци у настави српског језика, истакнути и у данашњим програмима. Тема је актуелна и из позиције методике разредне наставе, која треба да одговори на питање како организовано и системски од најранијег школског узраста богатити и активирати ученички речник.² У бројним лингвистичким, психолингвистичким и социолингвистичким истраживањима проговара се о процесу усвајања речи, о формирању и богаћењу речника, употреби речи у ширем говорном исказу (Brysbaert & Ellis, 2016; Brysbaert et al., 2016; Carroll & White, 1973; Dešić, 1998; Johnston & Barry, 2006; Jokanović Mihajlov, 2013) и она дају поуздане путоказе методици наставе језика и књижевности на овом програмском усмерењу. Осим тога, ту су и студије и чланци који расветљавају различите аспекте и могућности за коришћење речника и речничког чланка у настави (Cvijetić, 2005; Dragičević, 2006; Milosavljević, 2020) и усмеравају пажњу на важна средства за развијање усменог и писаног говора.

Језик свој највиши и најсавршенији облик употребе стиче у књижевности, те су читање и разговор о књижевним текстовима у настави поуздани начини за богаћење речника ученика. Било да се говори о активном или пасивном речнику ученика у усменом или писаном говору, било да се шире број речи и њихова различита значења које ученик познаје, богаћење речника може се сликовито представити по узору на традиционална гледишта „где су речи похрањене у специјализованом складишту у дуготрајној меморији, а то складиште је добило назив ментални лексикон (енг. *mental lexicon*). Овај хипотетички конструкт осмишљен је уз праћење тзв. речнич-

ке метафоре, што значи да се у њему похрањују значења речи услед чега је прецизније алоциран у семантичку меморију. Међутим, за знање језика поред познавања значења речи неопходно је познавати правила њиховог комбиновања, те је важну допуну у менталном лексикону представљала репрезентација лексичких правила” (Filipović Đurđević, 2022, str. 96).

Објашњење непознатих или мање познатих речи и израза у обради књижевног текста јесте методичка активност која се реализује на часовима како би се текст на језичком нивоу разумео, и тиме се утицало на његово даље тумачење, потпуније разумевање и доживљавање. У задатим програмским садржајима за сваки разред млађег школског узраста у области језичке културе истакнута је важност богаћења речника, која подразумева лексичке и синтаксичке вежбе, речи истог или сличног значења, речи које значе нешто умањено и увећано. У програму за први разред у „Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма” стоји да се ученици оспособљавају да уоче „непознате и мање познате речи у тексту и да питају учитеља за њихово објашњење како би што боље разумели значење текста” (Prosvetni glasnik, 2017, str. 6). Програм наставе и учења за четврти разред у делу „Остваривање наставе и учења”, у одељку који се односи на Језичку културу, наглашава да се један од основних задатака наставе језичке културе односи на „усавршавање језичкоизражајних средстава код ученика, односно на развијање, богаћење и унапређивање њихове језичке способности” (Prosvetni glasnik, 2019b, str. 6). Разрађујући овај прописани задатак, у програму се даље наставља: „Помоћу књижевних и некњижевних текстова ученицима би требало указати на различите могућности употребе речи, синтагми и реченица у формалним/неформалним језичким ситуацијама, као и на промену њиховог значења у зависности од контекста” (Prosvetni glasnik, 2019b, str. 6). Овај програмски и наставни сегмент се даље не дотиче могућих

2 Питање богаћења речника, као и правилног усменог и писаног говора посебно је отворено последњих година због нових медија комуницирања (друштвене мреже, СМС поруке) за које бисмо рекли да могу имати лош утицај на језичку културу ученика.

начина коришћења нових речи, нивоа употребе речи и њиховог значења. Иако се у програмским оквирима инсистира на развијању говорне културе, литература (Dragičević, 2012, str. 29; Jokanović Mihajlov, 2012, str. 40; Telebak, 2011, str. 11) и различита истраживања показују да се могућности ове области најчешће не користе у довољној мери (Janković, 2017, str. 25; Vesić, 2022, str. 37).

Било да је одређена реч из текста мање позната једном или већем броју ученика, њено значење би требало на методички ваљан начин разјаснити како би се отклонила већа или мања препрека у разумевању целине. Различити су приступи тумачењу мање познатих речи у настави. Методичар Павле Илић овој радњи додељује место на почетку часа, као део припремног (мотивационог разговора), пре самог читања текста. Осим тога, мањи број речи може бити протумачен током анализе књижевног текста. Аутор даље образлаже да је мање функционално све непознате речи тумачити након читања текста јер ученичка пажња тада треба да буде усмерена на доживљај, на тражење доминантних делова текста и сам аналитичко-синтетички поступак (Ilić, 1998, str. 345–347). Свестранији приступ овој методичкој радњи дао је методичар Милија Николић јасно издвојивши седам корака које треба поштовати. Наставник треба да предвиди непознате речи, затим да усмери ученике да обрате пажњу на њих, да ученици објасне непознату реч или израз, да се реч тумачи у контексту, односно „у исказу који обезбеђује увид у њено примењено значење” (Nikolić, 2006, str. 304). Бележење непознатих речи на табли и у свесци, као и начин и време тумачења су условљени самом природом књижевног текста (Nikolić, 2006, str. 302–305). И Вук Милатовић има сличан поглед на методичку радњу тумачења непознатих речи и израза (Milatović, 2013, str. 281–282). Важно је поменути различите, веома битне, начине тумачења непознатих речи: „демонстрацијом покрета, предмета, слике, синонимом, описивањем

или парафразирањем, појединачни појам објаснити општим или обрнуто” (Milatović, 2013, str. 282). Интересантно је да Милатовић сматра да непознате речи треба објаснити после тихог усмереног читања. Без обзира на благо методичко разилажење у тумачењу непознатих речи, сам текст и његова природа требало би да одређују ток и начин рада на објашњењу мање познатих речи. Зона Мркаљ скреће пажњу на препоруку да ученици сами праве своје речнике „у којима се налазе речи за које сматрају да их треба објаснити вршњацима” (Mrkalj, 2022, str. 110), а проналазе их у делима која читају.

Свакако, не може се прецизирати један упрошћен поступак којим би се етапа тумачења речи решила на самом часу и постала применљива на сваки текст. Неопходно је изнова комбиновати методичке радње и стваралачке приступе прилагођавајући их конкретном књижевноуметничком тексту, његовој природи и концепту самог наставног часа. Без обзира на методичку апаратуру читанке или ученичке лектире, где су претпостављене непознате речи из књижевног текста објашњене, функционалност и успешност овог сегмента школског часа јасно је већа наставниковим планским вођењем ученика ка откривању значења речи и израза.

У читанкама за разредну наставу дају се само семантичка објашњења непознатих речи, док не постоји било каква назнака о стилској функцији речи у датом контексту, сфери употребе, или можда чак интересантном граматичком својству. То може бити један од разлога зашто непозната лексема тако протумачена не остаје дуго у говорном искуству ученика. Иако се у методичкој литератури истиче могућност за тумачење мање познатих речи помоћу илустрација (Cvijetić, 2005, str. 116; Ilić, 1998, str. 345–347; Milatović, 2013, str. 281–282), у читаначким објашњењима изостаје очигледан начин визуелног дочаравања непознате лексеме. Конкретни појмови могу да се визуализују, што значи да имају

двоструку представу – вербалну и визуелну, што је веома битно у настави српског језика. „Пошто су овакви појмови двоструко кодовани, репродукција речи које означавају конкретне појмове је олакшана јер постоји додатни (визуелни) индикатор који поспешује њихову репродукцију” (Kostić, 2014, str. 199).³

Методологија истраживања

Предмет овог пилот-истраживања се односи на тумачење непознатих речи из књижевних текстова који се обрађују на часу Српског језика. Посебна се пажња усмерила на стратегије и поступке којима непознате и мање познате речи, из конкретних обрађиваних књижевних текстова, постају познате, памте се и користе у оквиру ученичког активног речника. Тачније, интересовало нас је може ли се подстаћи процес богаћења речника, пре свега употребом нових речи из књижевних дела у писаном говору, њиховим разумевањем и познавањем и коришћењем различитих значења једне речи. Студијску популацију чинио је 41 ученик четвртог разреда Основне школе „Олга Петров” у Београду. У питању су била два одељења четвртог разреда, од којих је једно представљало експерименталну групу са 25 ученика, а друго контролну групу са 16 ученика.

Послужба. Истраживање је спроведено пред крај школске године, у мају. Непосредним увидом на самим часовима, одговарајући на налог да у тексту подвуку непознате речи, установило се да ученици нису познавали ни речи које смо издвојили за тумачење. Ученици су у контролној и експерименталној групи подвлачили исте речи и прегледом извршеног задатка ученика у њиховим уџбеницима квантитативно је утврђено да између две групе нема већих разли-

ка у предзнањима поводом непознатих речи чија смо значења испитивали. Одржани су часови обраде два књижевна текста у оба одељења, односно испитиване групе. Првог дана је у обема групама на часу обрађен одломак из романа *Бескрајна ѝрича* Михаела Ендеа, а након два дана је обрађена бајка „Ружно паче” Ханса Кристијана Андерсена. Обрада текстова подразумевала је и уочавање и анализу непознатих речи, што је уобичајено на часовима књижевности када се уводи нов текст. Разлика у методичком обликовању часова између експерименталне и контролне групе односила се управо на ову методичку радњу, и то на њену организацију и коришћење одређеног наставног средства. У контролној групи непознате речи су тумачене на уобичајен начин, у литератури појашњен и у пракси дуго заступљен. У експерименталној групи коришћено је додатно наставно средство, за потребе овог истраживања посебно осмишљен и методички обликован *Речник* (Прилог 1).⁴ У њему су се нашле речи чија смо значења претпоставили да ученици не познају. Азбучним редоследом биле су распоређене непознате лексеме са објашњењима, као и празним пољима за дописивање додатних значења. Тиме је ово средство организовано и као делимично радни материјал, који су ученици допуњавали кроз инструктивно вођење наставника. Требало је да овај прилагођени материјал укаже на неке стандардне елементе целовитих речника српског језика, односно да након часа на коме се употребљава ученику остану наставни материјал и белешка са часа у виду деривационе форме за конкретне нове речи употребљене на једном часу. Функција новог речничког материјала била је упознавање ученика са формом речника и функционално оспособљавање за његову употребу и читање. Уколико реч има више значења, то је подразумева-

3 Више о истраживању које доказује да визуелизације речи утиче на репродукцију и препознавање исказа в. Kostić, 2014, str. 199–203; према: Paivio & Csapo, 1969.

4 Осмишљен *Речник* није тестиран пре примене у истраживању, али је заснован на претходним дискусијама са колегама и студентима током методичких вежби у школама вежбаоницама.

ло заједнички рад ученика и наставника на от-
кривању додатних значења издвојене непознате
речи коришћењем различитих реченичних кон-
текста. Код вишезначних речи био је понуђен
ограничен број значења, и то оних за које смо
сматрали да су ближа ученицима и да их лак-
ше могу усвојити. То свакако нису сва значења
која се налазе у стандардним речницима српског
језика, што није потребно, ако узмемо у обзир
да су ученицима те речи потпуно непознате. Уз
највећи број речи у овом *Речнику* дат је и визуел-
ни прилог, у виду илустрације или фотографије.
Тако је, на пример, уз непознату реч *крик* при-
казано Мунково ремек-дело истог назива. Уп-
раво су овај визуелни подстицај, као и активни
рад на речнику (на проналажењу речи и записи-
вању различитих значења) битно одредили рад
на објашњењу непознатих речи у експеримен-
талној групи. Ученици су се планирано упозна-
вали са речима које су сасвим удаљене од њихо-
вог искуства, али и речима које су можда нешто
познатије, али су ипак биле део речничког мате-
ријала. Тако су ученици експерименталне групе
већу пажњу посветили непознатим речима које
су се појављивале у два књижевна текста, њихо-
вим различитим значењима и употреби у кон-
тексту. Овакав начин рада у експерименталној
групи није угрозио артикулацију часа, односно
обраду самих текстова. У обе групе обим садр-
жаја, као и време издвојено за рад на тумачењу
речи и разговору о њима нису се у већој мери
разликовали, односно методичке радње су биле
усклађене са примарним циљем часа, који није
био тумачење непознатих речи, већ разумевање
и доживљавање књижевног текста. Када би уче-
ници на овим часовима у експерименталној гру-
пи наилазили на непознату реч, тумачили би је
уз помоћ учитеља у контексту самог текста, али
и ван тог контекста, где год је за то било могућ-
ности, уз обавезно коришћење *Речника*, који је
био одређена врста подршке, али и простор за
рад.

Са друге стране, у контролној групи, непо-
знате речи су тумачене у контексту књижевног
текста, у склопу уобичајених методичких радњи
које се доминантно спроводе у наставној прак-
си: спонтано увођење непознате речи коју учи-
тељ предвиди као непознату или се ученик оп-
редели за њу описујући је као мање познату; на-
кон издвајања непознате речи наставник уче-
нике води ка самосталном одгонетању њеног
значења, кроз усмеравање на контекст речени-
це или пасуса у ком се налази у оквиру књиже-
вног текста. Активност ученика у разрешавању
значења речи је овде важна. Контролна група је
имала помоћ у тумачењу речи из самог уџбени-
ка који је коришћен на часу, без додатног рада
на речима. У контролној групи нису коришћене
илустрације (које се каткада могу наћи у читан-
кама), јер уџбеник који се иначе користи у овој
школи није имао додатне илустрације и визуел-
ну потпору у функцији осветљавања значења не-
познатих речи. Док су се у контролној групи не-
познате речи тумачиле на уобичајен начин, рад
у експерименталној групи подразумевао је инте-
рактиван, посебно осмишљен рад са непознатим
речима из књижевног текста. Ученици су уз по-
моћ наставника дописивали објашњења непоз-
натих речи, значења и синонине. У контролној
групи тај сегмент часа је изостао, уз ослањање на
претпоставку да су ученици разумели и запам-
тили реч коју су на часу укратко и у основи раз-
јаснили.

Након неколико дана ученици обе групе
су решавали тест. Временска разлика између ча-
сова одржаних у контролној и експерименталној
групи и израда тестова за обе групе је била иста.
Циљ тестирања била је провера управо оних
функционалних употреба речи које су на часо-
вима обраде и у самом *Речнику* издвојене као
ученицима непознате, односно требало је прове-
рити у којој су мери ученици разумели значења
речи, запамтили их и колико су оспособљени да
исте речи употребе у новим језичким ситуација-
ма.

Тест је обухватио четири питања. Сва питања из теста и очекивани одговори формирана су на основу одговарајуће обраде на часовима и у експерименталној и у контролној групи. Тачније, у тесту су се нашле само оне речи за које се испоставило да нису биле познате у обе групе. На тесту није проверавано ништа што није било заступљено на часовима, осим што су у групама примењене различите методе рада и наставна средства. Независно један од другог, два истраживача су оцењивала тест како би се усагласили и прецизирали критеријуми. Цео процес оцењивања одговора прошао је проверу трећег истраживача. У првом питању ученици су имали задатак да напишу значење три издвојене речи: *баршунасто*, *јусиши* и *јека*. Одговори су оцењивани као нетачни, делимично тачни и тачни. Уколико је ученик, одговоривши на питање, обухватио само део значења или задату реч делимично познаје, тај одговор је оцењен као делимично тачан. Ако је ученик обухватио основно значење речи које је дато у *Речнику*, тај одговор оцењиван је као тачан. У другом задатку је требало осмислити реченицу у којој ће се одређена реч употребити у контексту реченице. Биле су наведене три речи: *водојажа*, *искодељати се* и *искричав*, а ученик је требало да састави по једну реченицу за сваку реч. Одговор је вреднован као тачан или нетачан, где је тачан подразумевао правилну употребу речи у конкретном контексту. У трећем задатку требало је осмислити две реченице у којима ће реч *сйлеи* бити искоришћена у различитим значењима. Одговор је оцењиван као делимично тачан, тачан и нетачан. Уколико ученик напише само једно значење, онда је одговор вреднован као делимично тачан. Последњи задатак односио се на писање краће приче уз коришћење задатих речи: *крик*, *йласи*, *медаљон*, *бледијати*, *докор*, *издијати*. Како би се што објективније проценили ученички одговори на ово питање, била је потребна шира скала у односу на претходне задатке, јер је требало смислено повезати шест речи (знатно више него у пре-

тходним задацима) употребом више повезаних реченица. Тако да је у вредновању ових одговора употребљена петостепена скала: *недовољан* (*нећачан*), *довољан*, *добар*, *врло добар* и *одличан*. Вредности *врло добар* и *одличан* на утврђеној скали подразумевале су употребу свих шест датих речи, али и нијансирање успешности њиховог уклапања у шири контекст и формирање једне заокружене целине. Вредности *довољан* и *добар* додељене су одговорима у којима су ученици успели да оформе одређени контекст, али знатно сажетији у односу на претходне, као и не сасвим целовит и јасан. Такође, у овим одговорима испитаници углавном нису користили све задате речи. Вредност *недовољан* додељена је за неурађен задатак.

Након тестирања експериментална група је добила упитник помоћу којег смо желели да утврдимо ставове ученика о коришћењу *Речника*. Упитник је садржао два питања затвореног типа, са три понуђена одговора, и једно питање отвореног типа.

Статистичка анализа. Од метода дескриптивне статистике за приказ нумеричких података коришћене су мере централне тенденције (аритметичка средина) уз мере варијабилитета (стандардна девијација). Атрибутивни подаци су приказани апсолутним и релативним учесталостима. Разлике између група испитиване су применом Студентовљевог т-теста и хи-квадрат теста или Фишеровог теста тачне вероватноће (за атрибутивне податке у зависности од нумеричких ограничења). За испитивање повезаности коришћен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације. Статистичка анализа је урађена коришћењем статистичког програма SPSS (SPSS for Windows, release 21.0, SPSS, Chicago, IL), p вредност мања од 0,05 сматрана је статистички значајном.

Резултати

У ову студију укључен је 41 ученик четвртог разреда основне школе (в. Табелу 1). У контролној групи било је 16 ученика (50,0% дечака и 50,0% девојчица), док је у експерименталној било 25 (56,0% дечака и 44,0% девојчица). Просечна оцена ученика контролне групе из Српског језика је $4,19 \pm 1,11$, а експерименталне $4,0 \pm 1,08$. Није било статистички значајне разлике у заступљености полова између испитиваних група ($p > 0,05$) нити статистички значајне разлике у просечној оцени ($p > 0,05$).

У Табели 2 приказани су одговори у односу на студијску групу на питање у ком се од ученика тражи да објасне значење одређених речи. Нађена је високо статистички значајна разлика у броју тачних одговора за реч *баршунасто* ($p < 0,001$): у контролној групи је 12,5% ученика дало тачан одговор, док је у експерименталној групи у питању 92% ученика. За реч *густини* у контролној је било 6,3% тачних одговора, док је у експерименталној резултат 44,0%. Поново уочавамо статистички значајну разлику ($p = 0,012$). За реч *јека* је иста ситуација, с тим што је однос између контролне и експерименталне групе 12,5% према 32,0% ($p = 0,003$).

Табела 1. Студијска популација.

Испитивана карактеристика	Контролна група (n=16)	Експериментална група (n=25)	p
Пол			
Мушки	8 (50%)	14 (56,0%)	0,707
Женски	8 (50%)	11 (44,0%)	
Оцена из Српског језика	$4,19 \pm 1,11$	$4,00 \pm 1,08$	0,585

Табела 2. Резултати према студијској групи за први задатак – ѝознавање значења одабраних нейознајих речи из Речника.

Задатак	Контролна група (n=16)	Експериментална група (n=25)	p*
<i>Баршунасто</i>			
Нетачно	14 (87,5%)	1 (4,0%)	< 0,001
Делимично тачно	0 (0%)	1 (4,0%)	
Тачно	2 (12,5%)	23 (92,0%)	
<i>Густини</i>			
Нетачно	7 (43,8%)	3 (12,0%)	0,012
Делимично тачно	8 (50,0%)	11 (44,0%)	
Тачно	1 (6,3%)	11 (44,0%)	
<i>Јека</i>			
Нетачно	6 (37,5%)	0 (0,0%)	0,003
Делимично тачно	8 (50,0%)	17 (68,0%)	
Тачно	2 (12,5%)	8 (32,0%)	

* p вредност је добијена након сажимања категорија са малим бројем испитаника

У Табели 3 приказани су одговори у односу на студијску групу на питање у ком се од ученика тражи да саставе реченицу користећи дату реч. Нађена је статистички значајна разлика ($p=0,005$) у броју тачних одговора за реч *водојажа*: у контролној групи је 62,5% ученика употребило дату реч у одговарајућем значењу у контексту реченице, док је у експерименталној групи тај задатак успешно решило 96% ученика. Високо статистички значајну разлику ($p<0,001$) уочавамо код познавања значења израза *искобељайи се* и његове употребе у реченици, јер је у контролној групи 37,5% ученика дало тачан одговор, док су у експерименталној то учинили сви испитаници, дакле, њих 100%. Атрибут *искричав* у контролној групи правилно у реченици користи 37,5% ученика, а у експерименталној 84,0%, што даје статистички значајну разлику ($p=0,002$).

Трећи задатак за ученике односио се на коришћење речи *сйлейи* у различитим значењима у оквиру две реченице. Резултати су представљени у Табели 4. Овај задатак у контролној групи у потпуности је урадио само један ученик (6,3%), док је у експерименталној успешна готово половина ученика – 12 од 25 (48,0%). Поново имамо статистички значајну разлику ($p=0,001$).

Последњи задатак у тесту за ученике био је најсложенији: очекивало се да познају значење шест речи које су обрадили на часовима у оквиру методичке радње објашњења непознатих речи (*крик, йласйи, медаљон, бледейайи, докор, издийи*) и да их употребе у контексту приче. Одговори, односно успешност причања приче одређена је на петостепеној скали оценама од 1 до 5. У Табели 5 приказана је просечна оцена приче по групама, при чему је $p=0,048$, дакле, и у овом случају постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе испитаника.

Табела 3. Резултати према студијској групи за други задатак – употреба одабраних непознатих речи из Речника у реченици.

Задатак	Контролна група (n=16)	Експериментална група (n=25)	p
<i>Водојажа</i>			
Нетачно	6 (37,5%)	1 (4,0%)	0,005
Тачно	10 (62,5%)	24 (96,0%)	
<i>Искобељайи се</i>			
Нетачно	10 (62,5%)	0 (0,0%)	< 0,001
Тачно	6 (37,5%)	25 (100%)	
<i>Искричав</i>			
Нетачно	10 (62,5%)	4 (16,0%)	0,002
Тачно	6 (37,5%)	21 (84,0%)	

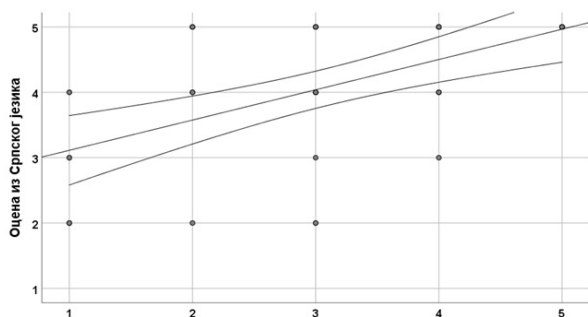
Табела 4. Резултати према студијској групи за трећи задатак – коришћење непознатих речи из Речника у различитим значењима.

Задатак	Контролна група (n=16)	Експериментална група (n=25)	p
Нетачно	11 (68,8%)	4 (16,0%)	0,001
Делимично тачно	4 (25,0%)	9 (36,0%)	
Тачно	1 (6,3%)	12 (48,0%)	

Табела 5. Резултати према студијској групи за четврти задатак – коришћење одређених нејознајних речи из Речника у ширем писаном исказу.

Испитивана карактеристика	Контролна група (n=16)	Експериментална група (n=25)	p
Оцена задатка	2,56±1,59	3,40±1,04	0,048

Такође, нађена је високо статистички значајна повезаност оцене из предмета Српски језик и успешности писања приче на основу задатих речи ($r=0,570$; $p<0,001$), што је приказано и на следећем графикону:



Графикон 1. Успешност писања приче на основу задатих речи

Након теста ученици само експерименталне групе су добили упитник у ком су одговарали на питања у вези са коришћењем конкретног Речника приликом обраде два књижевна текста. У првом питању тражило се да ученик процени колико му је Речник помогао да боље схвати значење непознате речи. Од 25 ученика експерименталне групе њих 20 (80,0%) одлучује се за први понуђен одговор: „пуно ми је помогао”, троје (12,0%) заокружује други понуђен одговор: „помогао ми је”, док двоје (8,0%) испитаника кажу да им речник „није посебно помогао” (трећи понуђен одговор). На друго питање: „Како би оценио Бескрајни речник?” 20 испитаника (80,0%) се одлучује за први понуђен одговор „изузетно ми се допада”, троје ученика (12,0%) за други „добар је”, док двоје (8,0%) оцењује трећи понуђени одговор „нисам одушевљен”. Треће питање је тражило одређење ученика о коришћењу

сличних речника на другим часовима Српског језика. Укупно 17 ученика (68,0%) сматра да им је речник „доста помогао”, 8 сматра да речник некада може помоћи, а некада не (32,0%), док не постоје испитаници који не виде корист у примени оваквог или сличних речника.

Четврто питање је било отвореног типа и гласило је: Размисли и напиши нам шта си добио/добила Бескрајним речником и имаш ли савет за његов садржај или поруку ономе ко га саставља. Свих 25 испитаника одговорило је и на ово питање и сви исказују позитиван став према речнику и коришћењу у настави. Само су код испитаника исказани краћи или опширнији одговори. Од одговора „леп је речник”, „биће лепши следећи пут”, преко одређења да је речник „сјајан”, да им се „много допада”, да им је „много помогао”, до веома занимљивих и опширних одговора у којима се оцењује рад предавача на конципирању речника, као и савет за неко ново коришћење у настави. Издвајамо неколико оваквих одговора: (1) „Бескрајним речником добила сам пуно, јер сам научила доста непознатих речи. Имам поруку за оног ко га је писао да је уложио доста труда и размишљања.” (2) „Бескрајни речник ми је помогао да научим непознате речи које до тада нисам чуо и помогао ми је да знам друго значење за ту реч.” (3) „Волео бих да нам онај ко је саставио овај речник одржи још један час на коме бисмо користили опет сличан речник.” (4) „Бескрајни речник би ми помогао кад бих га редовно читао.” (5) „Мени је овај речник доста помогао. Саветовала бих онога ко га је саставио да направи још много оваквих речника.”

Дискусија

Прегледни резултати за *прво ишћање*, у којем се тражи да ученик напише значење одређених речи (*баршунасто*, *тустини* и *јека*), могу се пронаћи у Табели 2. За све три речи испитаници из експерименталне групе у односу на контролну дају успешније и потпуно тачне одговоре, при чему су знатно бољи у објашњењима за реч *баршунасто* (92,0%), а затим за реч *тустини* (44,0%) и на крају *јека* (32,0%). За исте речи у контролној групи од 16 испитаника свега један за реч *тустини* (6,3%), односно два испитаника за речи *баршунасто* и *јека* (12,5%) дају потпуно тачне одговоре. Рад на часовима обраде конкретног одломка из романа и бајке, тачније рад на непознатим речима и изразима у овим текстовима, код експерименталне групе је довео не само до тачних већ и разноврсних одговора, као и до бољег запамћивања значења речи. Код испитаника из контролне групе запажа се да су одговори квалитативно сиромашнији (оскуднији) у односу на експерименталну групу. Такође, у оквиру ове групе испитаници су успешнији за речи које су ближе ученичком свакодневном искуству, док за реч *баршунасто*, која то свакако није, показују најмање тачно навођених одговора. Ученици из контролне групе нову реч најлакше објашњавају кроз други појам који им је близак искуству, на пример, када за реч *тустини* имају асоцијација на (кувано) јело или на густу косу. Уобичајено је да је у одговорима које дају ученици из контролне групе објашњење речи *јека* исто што и „врисак”, а за *тустини* пишу да је „каша која се састоји од воћа”, да је „нешто густо као чорба”, „густа коса или чорба”, „густо јело, чорба” и сл. Код експерименталне групе наилази се на занимљиве одговоре код објашњења речи *баршунасто*, где се ближе појашњавање изводи путем додавања других атрибута за такав појам: баршунасто је најчешће нешто „меко”, али и „лепо”, „свиленкасто”, „нежно”, „пријатно”. У контролној групи, напротив, и поред тога што

су на самом часу упознали значење речи преко демонстрације предмета који би се могао опипати као баршунаст, а потом су и опипали исти предмет, није било довољно да буду успешни за решавање овог задатка. То показују нетачни одговори баш за реч *баршунасто*, за коју се сматрало да је најлакша за објашњење управо због тог додатног подстицаја. Када се ученици у експерименталној групи питају за лексему *јека*, од 25 ученика добијамо 8 тачних одговора (32,0%) на начин на који је реч објашњења на часу и 17 (68,0%) делимично тачних одговора. На пример, као тачни одговори бележени су: „јека – глас који одзвања и чује се неколико пута” или „глас који одјекује, чује се поново и веома је гласан”. Као делимично тачно је оцењен одговор: „јека – кад јако вриснеш”. Дакле, ни овакве одговоре који су само, да слободније кажемо, предуслов за оно што следи – за одјек, односно на трагу су ка тачном одговору, нисмо искључивали ни у експерименталној ни у контролној групи, а и поред тога се уочава статистички значајна разлика између група. Од 25 ученика експерименталне групе 15 њих значење речи *јека* своди на „врисак, гласан звук, крик, узвик среће и бола”. Можда се може претпоставити да је Мункова слика, која је била део *Речника*, оставила јак утисак на ученике, те поистовећују речи *крик* и *јека*. Десет ученика укупно (двоје у контролној и осам у експерименталној групи) даље развија објашњење у пољу мање познатог – ехо, одјекивање звука, одјек. Када су у прилици да дескриптивно дочарају значење речи, јасно одговарају: „налазиш се на висини, вичеш и одјекује звук”.

Резултати за *други задатак* су приказани у Табели 3. Захтев је био да се напишу реченице у којима ће бити исправно употребљене издвојене речи *водојажа*, *искобелајати се*, *искричав*. Задатак је унеколико сложенији јер подразумева да ученици треба да знају значења речи, али и да их искористе у реченици. У одговорима обе групе није било оних које смо оценили као делимично тачне. Ученици из експерименталне гру-

пе боље решавају задатак за све три речи у односу на контролну групу. Њихов успех у употреби задатих речи у реченичном контексту је висок, односно само по изузетку наилази се на понеки нетачан одговор. Свих 25 ученика пише смислено реченице у којима употребљавају реч *искобељати се*. Само 1 испитаник од 25 ученика греша код речи *водојажа*, а 4 од 25 ученика код речи *искричав*. На пример, све реченице у којима се реч *водојажа* користи у значењу водена површина или канал испуњен водом оцењене су као тачне: „Пецао сам у водојажи.” или „Пачићи су пливали у водојажи.”. Довољно је за оцену да је одговор тачан било да су ученици запамтили реч и употребили њено елементарно значење у осмишљеној реченици. На основном значењу се инсистирало на часу и није било потребе залазити у детаље за децу овога узраста, те се тако овој речи пришло и у анализи теста. У поређењу са експерименталном групом, у контролној се уочава битна разлика у успешности решавања задатка: већина ученика неодговарајуће употребљава речи *искобељати се* и *искричав* у реченичном контексту (у оба случаја од укупно 16 ученика њих 10 погрешно употребљава ове речи спрам 6 ученика који исправно употребљавају те речи у реченици). Једино су испитаници из контролне групе успешно осмишљавали реченице са употребом речи *водојажа* (овај пут 10 успешних ученика спрам 6 неуспешних од укупно 16 тестираних ученика), али и у овом случају знатно мање успешно од ученика у експерименталној групи, где је само један ученик направио грешку. Разлози за резултат у оквиру овог избора речи у контролној групи могу се потражити и у самој структури и значењима изабраних речи. *Водојажа* спада у именице, те се стога лакше памти и разуме, док су *искобељати се* и *искричав* по врсти речи глагол, односно придев и одликује их већи степен апстрактности у језику. Заједничко за обе групе испитаника јесте да у реченицама најмање успешно користе реч *искричав*, што такође потврђује да је ова реч најсложенија за раз-

умевање, памћење и даљу употребу. У контролној групи се могу пронаћи следећи примери реченица: „Ја сам искричав.” и „Ја сам искричав у фолклору.” Овде је јасно реч о томе да су ученици реч употребили као синоним за „сјајан” и на тај начин само делимично разумели нову непознату реч, употребивши је на непрецизан и стилски незграпан начин. Овакви одговори означени су као нетачни.

Резултати за обе групе за *прећи задатак* приказани су у оквиру Табеле 4. Задатак је био да ученик осмисли две реченице у којима ће реч *силети* употребити у два различита значења. Задатак је постављен да би се утврдило колико су ученици успели да овладају, разумеју и поново примене једну исту реч у два различита значења која су била обрађена на часу. Када је реч *силети* употребљена само у једном истом значењу иако у два формулисаним реченицама, одговор је оцењен као делимично тачан. Најчешћи одговори у овој оцењеној категорији биле су реченице у којима је реч *силети* употребљена у значењу „скуп различитих игара”. Испитаници из експерименталне групе успешније решавају и овај задатак и већина (12 од 25 ученика или 48,0%) даје недвосмислено тачан одговор, за разлику од контролне групе у којој већина ученика (11 од 16 или 68,8%) даје нетачне одговоре. У истој контролној групи само један ученик овај задатак је урадио успешно (6,3%).

Од 25 испитаника експерименталне групе 4 не користи реч *силети* ни у једном од два значења обрађена на часу. Њих 9 је запамтило у једном значењу (скуп различитих песама или игара). Уколико су ученици исто значење речи употребили у две написане реченице, такав одговор је вреднован као делимично тачан. У различитим значењима, тачније у оба значења обрађена на часу (од којих је друго значење било: оно што је међусобно испреплетано, изукрштано, оно што је заплетено, замршено) реч користи 12 ученика. Важно је споменути да неки ученици иду даље у

разумевању и примени речи *сйлеџи* у реченици јер је претварају у глагол и тиме активирају и развијају свој речник. Издвојили бисмо и пример реченице у којој ученик реч користи у новом значењу које није било обухваћено тумачењем на часу: „Био је то сплет лепих околности.”

Четврти задатак је био комплекснији у односу на остале. Резултати су приказани у Табели 5. Може се претпоставити да је на знатно већу успешност у четвртном задатку у експерименталној групи утицала и додатна мотивација ученика. Другачији приступ у обради непознатих речи, коришћење *Речника* и рад ученика на допуњавању *Речника* неминовно су се у експерименталној групи одразили и на мотивацију ученика, што показују њихови одговори у којима су били успешнији и креативнији од контролне групе у писању ширег говорног исказа, односно приче. Тако да се може закључити да су ученици експерименталне групе били успешнији и мотивисанији новином у раду и средством које је очигледно било веома функционално, али и за њих веома интересно за рад. Ученици експерименталне групе у причању приче показују разноврсност у идејама, језичку креативност и стварање једне јасне и заокружене целине, у којој највећи број испитаника користи у правилном значењу свих шест задатих речи. То поткрепљују и ученички одговори прикупљени анкетом. Како би се илустративно показао ниво мотивације ученика да причу напише као целину успешно повезујући што већи број речи у адекватној употреби, при томе показујући и одређену креативност, издвојићемо одређене радове из експерименталне групе. Ученици чији су радови издвојени имају оцену 5 на полугодишту из Српског језика.

Пример 1.

Једном давно живела једна мала девојчица. Она је код себе имала медаљон који јој је некада дала мама. Када се отвори тај медаљон, прво се чује некакав крик, а после неко блебетање. Девојчица, када

се први пут загледала у медаљон, имала је осећај као да је избила на сасвим другу страну света. На тој страни света били су свуда бокори и био је један сјајни пласт.

Пример 2.

Птица испусти јак крик. У кљуну је држала медаљон несреће. Испред ње се појави густа шума и велики бокори. Избила је из шуме, али није обраћала пажњу и улетела је у пласт сена. Пронашли су је дечади. Док су они нешто блебетали, птица је одлетела и вратила се у гнездо.

Иако је било неопходно усвојити непознате речи и показати умеће њихове адекватне употребе, сам задатак је подразумевао и друге ученичке компетенције (способност у причању и писменом изражавању и друга предзнања која нису оцењивана, али су видљива приликом процене успешности рада, на пример, употреба правописа, оригиналност, богатство речника, синтаксички исправно формулисање реченица). Управо на ове аспекте ширег знања и умећа ученика које ангажује решавање четвртог задатка указује резултат повезаности успешности на изradi самог задатка и оцене на предмету Српски језик (Табела 6).

Закључак

Пилот-истраживање показало је да непознатим речима које се на часу уводе приликом обраде књижевних дела треба посветити више методичке пажње уз коришћење разноврсних поступака и средстава како би се нове речи и њихова значења растумачила и прешла у активан ученички речник. Наставно средство – *Речник*, који је био осмишљени за потребе овог истраживања, и рад на њему показали су да помажу ученицима у успешнијем тумачењу непознатих речи, да памте њихова значења, да једну исту реч користе у више различитих значења, да исте

речи користе у новом контексту у реченицама и дужем тексту/причи повезујући их међусобно. На основу успешности примене самог *Речника* може се закључити да би приступ непознатим речима требало да поседује следеће одлике или неке од њих: 1. речи које се тумаче на часу треба тумачити у контексту реченица у којима су употребљене; 2. ученици сами треба што више и уз помоћ наставника да тумаче значења непознатих речи; 3. приликом објашњења непознатих речи треба се у већој мери ослонити на визуелни начин представљања неког појма уколико је то могуће, користити показивачку методу или се служити вербалном дескрипцијом, животном ситуационом конкретизацијом и искуством ученика; 4. уколико реч поседује више различитих значења, треба појаснити и та друга значења поштујући вишезначност речи коју ученик касније може користити у вишеструким животним контекстима; 5. непознате речи и њихова значења је пожељно записивати, посебно уз употребу примера реченица, фраза и израза у којима се та реч користи; 6. пожељно је осмислити ученички радни речник за свакодневну употребу који ученик може употребити при обради или читању школске и домаће лектире, као и на другим часовима или у неформалним ситуацијама; 7. методичке радње или средства који се користе при објашњавању непознатих речи треба да буду интерактивни, ученицима подстицајни, занимљиви, креативни и усмерени на трајније памћење речи и њихових значења, при чему би се избегавала једноличност у раду, као и претерана усмереност на овај сегмент часа, што изазива замор код ученика, који их свакако одвраћа од других, примарних циљева часа обраде књижевних текстова. С времена на време било би добро вредновати ученички речник, проверити

ниво усвојености нових речи и израза, посебно у спонтаном разговору на различите теме, као и у планском усменом и писаном изражавању. У односу на досадашња истраживања и наставну праксу овај *Речник* указује и на могуће проблеме у усвајању значења речи. Осмишљавањем речника, речничког чланка подстичу се приступ и методологија усвајања речи и њиховог објашњавања у склопу тумачења књижевног текста. Такође, подстиче се израда различитих материјала, деривационих речника и приручника који имају за циљ богаћења језичке културе ученика. На самом крају могућих методичких импликација овог истраживања важно би било напоменути оно што за сваког учитеља представља почетак: У самом спремању за час у намери да тумачи непознате речи пожељно је да учитељ користи речнике српског језика (*Речник српскохрватској књижевној и народној језика* – РСАНУ и *Речник српскоја језика* – РМС) како би методички обликовао и прилагодио објашњења речи и израза у речнику за употребу на часу са својим ученицима. Тиме би употпунио своје језичке компетенције и осветлио одређену употребу речи у сопственом вокабулару, а тиме прецизније приступио методичкој припреми за час и поузданије водио ученике на путу упознавања матерњег језика. Коришћено осмишљено средство (*Речник*) и формулисан тест знања могу послужити као модел за даље квалитативне допуне у зависности од књижевног текста и његове лексике, као и узраста ученика. Сва систематизована запажања и изнети закључци овог пилот-истраживања могу представљати основу за наредна обимнија истраживања и смернице које се могу употребити за унапређивање стратегија за богаћење ученичког речника.

Литература

- Bakovljević, M. (1998). Uzroci nedovoljnog doprinosa škole razvoju kulture govora. U S. Vasić, U. Kisić, i M. Danilović (ur.). *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 103–108). Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brysbaert, M., & Ellis, A. (2016). Aphasia and age of acquisition: are early-learned words more resilient? *Aphasia, Frequency and Language Processing*, 30(11), 1240–1263. <https://doi.org/10.1080/02687038.2015.1106439>
- Brysbaert, M. et al (2016). How Many Words Do We Know? Practical Estimates of Vocabulary Size Dependent on Word Definition, the Degree of Language Input and the Participant's Age. National Library of Medicine. *Frontiers in Psychology*, 7, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>
- Carroll, J. B., & White, M. N. (1973). Word frequency and age of acquisition as determiners of picture-naming latency. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25(1), 85–95. <https://doi.org/10.1080/14640747308400325>
- Cvijetić, M. R. (2005). *Rečnici u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dešić, M. (1998). Govor u školi. U S. Vasić, U. Kisić, i M. Danilović (ur.). *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 62–65). Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dragičević, R. (2006). Jednojezični rečnici u nastavi srpskog jezika. *Književnost i jezik*, 53 (1–2), 125–133.
- Dragičević, R. (2012). *Leksikologija i gramatika u školi*. Učiteljski fakultet.
- Filipović Đurđević, D. (2022). *Kognitivne osnove jezika. Uvod u psiholingvistiku*. Heliks.
- Gudelj-Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti*. Školska knjiga.
- Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Zmaj.
- Janković, Đ. (2017). Funkcionalnost nastave pismenog izražavanja u srednjoj školi (na primeru administrativnog stila). *Inovacije u nastavi*, 30(3), 24–35. <https://doi.org/10.5937/inovacije1703024J>
- Johnston, R., & Barry, C. (2006). Age of acquisition and lexical processing. *Visual Cognition*, 13(7–8), 789–845. <https://doi.org/10.1080/13506280544000066>
- Kostić, A. (2014). *Kognitivna psihologija*. Zavod za udžbenike.
- Kostić, Đ. (1983). Savremeni problemi kulture govora. U *Aktuelna pitanja naše jezičke kulture* (str. 25–35). Prosvetni pregled.
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Učiteljski fakultet.
- Milosavljević, B. (2020). Rečnički članak kao tekst u nastavi leksikologije. *Inovacije u nastavi*, 33(4), 13–26. <https://doi.org/10.5937/inovacije2004013M>
- Mrkalj, Z. (2022). *Izazovi savremene nastave Srpskog jezika i književnosti i tradicionalne vrednosti*. Klett.
- Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i program nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 10.
- *Program nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16.

- *Program nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019a). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5.
- *Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja* (2019b). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 15.
- Vesić, Lj. (2022). Govorna kultura u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 35(2), 30–40. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202030V>

Прилог 1. Део речника за ученике у експерименталној групи

бокор



1. скуп стабљика или цветова густо израслих на једном месту из истог корена;
2. _____, _____, _____, _____;

В

водојаза



1. канал за пропуштање и спровођење воде;
_____, _____, _____, _____;

крик



1. продоран, снажан глас који је израз посебног стања бола и страха, али и радости, узбуђења;
_____, _____;
_____;
2. модни крик, крик времена последњи новитет, оно што је најновије, најмодерније;

М

метаљон



1. накит округлог или српастог облика у који се ставља слика драге особе и најчешће носи око врата као ланчић;
2. округла метална плочица на којим су странама утиснути лични подаци војника који је носи (обично у рату);
3. _____

Прилог 2. Тест за ученике у контролној и експерименталној групи

Пред тобом се налази неколико питања која се не оцењују. Потруди се да одговориш самостално на свако од њих.

Пол: мушки женски

Оцена из српског језика на полугодишту: ____

1. Напиши значење следећих речи:

баршунасто – _____

густиш – _____

јека – _____

2. Напиши реченицу тако што ћеш у њој употребити следећу реч:

водојажа _____

искобељати се _____

искричав _____

3. Осмисли две реченице тако што ћеш реч СПЛЕТ употребити у различитим значењима?

1. _____

2. _____

4. Смисли и напиши краћу причу тако што ћеш користити у њему дате речи: КРИК, ПЛАСТ, МЕДАЉОН, БЛЕБЕТАТИ, БОКОР, ИЗБИТИ.

Summary

Unfamiliar literary text terms should, by different methodological approaches and methods, become a part of the students' vocabulary and enrich their languaculture. The goal of this pilot research was to examine the elements of a specifically designed teaching medium (the Dictionary) in literature classes where literary works are analyzed. The purpose of the dictionary was to provide a deeper understanding of the meaning and usage of the completely new words in the students' vocabulary, through various approaches to those words and their meaning. The test group consisted of 25 experimental group students and 16 control group students. The experimental group students used an additional teaching medium in analyzing the unfamiliar terms in their texts, while the control group students analyzed their terms in a regular, conventional way. It has been concluded that the new, unfamiliar terms introduced in the text analysis in literature classes should be given more (methodological) attention, by using various methods and teaching mediums in order for those words to be understood and later actively used by students. Using an additional teaching medium, the Dictionary, has proven to be a successful way of analyzing unknown words, good for memorizing their different meanings, as well as using the newly adopted terms and phrases depending on their context length (used in a sentence or a short story).

Keywords: *teaching Serbian language in primary school, literary text, languaculture, vocabulary enrichment, unfamiliar terms*