

НАСТАЈАЊЕ СЛОЖЕНИЦА – ИГРОЛИКИ ПРИСТУП ТВОРБИ РЕЧИ

Резиме: У процесу усвајања језика код деце предшколског узраста значајно место заузимају сложенице. Подстицање развоја говора деце предшколског узраста кроз рад са језичким садржајима подразумева адекватну припрему васпитача, како у граматичком смислу, тако и у смислу избора одговарајућих примера, али и приступа разумевању. Циљ овог истраживања јесте испитивање ефикасности различитих приступа сложеницама – аналитичког, синтетичког и аналитичко-синтетичког – а уз то праћење и откривање најефикаснијег методичког пута стварања сложеница кроз игру у процесу подстицања говорног развоја деце предшколског узраста. Истраживање је обухватало 16 деце предшколског узраста из једног београдског вртића. Дескриптивном методом и теоријском анализом садржаја утврдили смо да је најефикаснији приступ раду на усвајању сложеница аналитичко-синтетички.

Кључне речи: творба речи, сложенице, игралики приступ, методика развоја говора, предшколско васпитање

УВОД

Посао васпитача подразумева укључивање разних врста језичких вежби и игара у васпитно-образовни рад, као и облике експериментисања језичким материјалом у сврху развоја говора деце предшколског узраста. Постојећа литература усмерена на методички приступ настајању сложеница најчешће се своди на педагошка усмерења и на организацију рада, док је

¹ marija.vorkapic@uf.bg.ac.rs

садржајима рада посвећено мало пажње. Осим тога, мали је број истраживања која се тичу реакција деце на конкретни језички материјал, а нарочито оних која преиспитују успешност методичких приступа зависно од садржаја који се користе у раду. Ослањајући се на дату чињеницу, у овом раду смо желели да истакнемо: (1) значај методичког приступа разумевању сложености и усвајању творбених модела у раду са децом предшколског узраста, (2) начине на које се језичка грађа прилагођава деци одређеног узраста и обликују садржаји који се користе, као и (3) критеријуме којима се треба водити приликом одабира примера и њихове употребе. У фокусу истраживања је методички приступ сложеностима које у себи садрже спојни вокал, а уз њих и фактори који утичу на разумевање датих сложености. Истраживачко питање усмерено је ка процени утицаја путева сазнања у васпитно-образовном раду на децје разумевање сложености, кроз одабране примере у којима се варирају творбени модели.

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Речи свих граматичких врста сврставају се у две велике категорије – у *јросіе речи*, с једне стране, и у *изведене и сложене речи*, с друге стране, при чему изведене и сложене речи представљају бројнију групу. У овим речима савремени говорник српског језика препознаје делове других речи. Изведене и сложене речи се сматрају продуктивним, способним да се умножавају по моделима на основу којих настају (Станојчић и Поповић, 2002).

У граматици српског језика се јављају различите теорије и различите поделе сложености. Тако нпр. Маретић (1899) сложене именице и придеве дели на четири велике врсте: у првој врсти су сраслице типа *оченаш*, *назлобраз*, у другој групи су императивне сложености, као нпр. *вучица*, *бајина*, у трећој групи све остале сложености, са именичким, придевским или глаголским другим делом, са или без спојног вокала, а у четвртој префиксалне сложености. Александар Белић (1949) дао је исцрпан преглед именичких и придевских сложености, задржавајући се посебно на њиховом настанку од синтагми и на другим објашњењима дијакхронијског карактера. Стевановић своју формулацију о сложеностима заснива на Белићевој идеји о настанку сложености од синтагми: „Сложености су речи које су постале срастањем двеју или више посебних речи у једну“ (Стевановић, 1964, стр. 41).

Већина модерних дефиниција сложености концентрише се само на основе, одн. коренске морфеме (Бабић, 1986; Анчић Обрадовић, 1973; Киршова, 1993). Ове дефиниције нису погрешне, али нису ни довољно прецизне. Из њих би се могло закључити да постоји знатан број сложености у којима је и први део реч (*ГРОМ-о-бран*), у којима је први део комплетна реч (*СТО-но-ја*), у сложеностима (*ОЧЕ-наш*), као и полусложеностима (*СОДА-вога*). Стога би једна уопштена дефиниција морала да обухвати обе могућности: и основе и речи као саставне делове (Клајн, 2001). Приликом дефинисања сложености требало би обратити пажњу на поделу, одн. разликовање сраслица од сложености, упркос томе што их многи аутори изједначавају (уп. Клајн, 2001).

Попут дефинисања саме творбе речи, и дефинисање творбених начина и њиховог међусобног односа наилази на различита мишљења и разна неслагања. Примера ради, док неки

аутори речи попут *дерикожа*, *џаликућа*, *џужубаба* класификују као императивне сложенице, одн. оне код којих први део представља императив одређеног глагола (Михајловић, 1992), други (Ратковић, 2012) их тумаче као сложенице у чијем је настајању присутан интерфикс *-и-* (*дери-кожа*, *џали-кућа*). Без обзира на нерешена граматичка питања овог типа, несумњиво је да је производ ових творбених модела сложена реч (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016).

Три основна творбена начина за настајање сложеница јесу: 1. слагање (*Бео-џрад*, *дан-џубиџи*, *крем-џиџа*), 2. сложено-суфиксална творба (*ваџир-о-џас-аџ*, *зелен-о-ок-џ*), 3. срастање (*дери-кожа*, *џали-кућа*) (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016; Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016).

Међу лингвистима има различитих мишљења која се тичу значења спојног вокала, као и тога да ли је спојни вокал „интерфикс“, тј. морфема која је бар делимично аналогна префиксу и суфиксу, или морфолошки елемент са чисто формалном функцијом везивања (Клајн, 2002; Клајн, 2003). Спојни вокали (спојнице, инфикси, интерфикси, везивни вокали итд.) представљају везане морфеме у виду једног или више гласова који се налазе између коренских (лексичких) морфема, одн. творбених основа које стварају сложена реч (Станојчић и Поповић, 2002).

Приликом избора грађе битно је одредити који су то спојни вокали који могу ући у састав сложенице. Према мишљењу лингвиста, једина два несумњива спојна вокала у српском језику су *-о-* (нпр. *вод- + -о- + -џад*) и *-е-* (нпр. *краљ- + -е- + -удџа*), при чему вокал *-о-* заузима много престижније место. Када је реч о спојном вокалу *-и-*, лингвисти га најчешће повезују са императивним сложеницама, па се поставља питање је ли у питању сложеница настала комбинованом творбом или је реч о слагању. За спојни вокал *-у-* се сматра се да је ограничен само на неке речи у свом првом делу код којих је вокал *-у-* падежни облик те речи (нпр. *хиљадуџоџиџи*, *џолуџоџиџи* итд.). О нултом спојном вокалу нема много речи међу лингвистима, већ за такве сложенице кажу да су „без спојног вокала“. О њему, како каже Клајн, има смисла говорити само код сложеница типа *џрвениџерка*, где је видљив контраст према очекиваном спојном вокалу *-о-* (нпр. *џрвенокоџаџ*) (Клајн, 2002).

Узимајући у обзир когнитивне способности деце предшколског узраста, први важан корак у методичком обликовању језичких игара јесте упознавање и селекција језичке грађе. Приликом одабира примера за рад са децом, неопходно је имати у виду више критеријума (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016а; Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016б):

1. *Грамаџички критеријум* захтева селекцију речи које припадају сложеницама, односно одбацавање простих и изведених речи, а издвајање оних насталих слагањем, сложено-суфиксалном творбом и срастањем.
2. *Критеријум џемаџске џримеренџи* подразумева да деца на основу непосредног искуства са одређеним творбеним елементима могу да разумеју њихово значење и значење резултата творбе, односно потребно је изузети: а. сложенице чије мотивне речи (једна или две) и резултат творбе нису разумљиве деци (нпр. *карамрак*, *хиџоџисаџ*), б. сложенице чије мотивне речи (једна или две) нису разумљиве деци, иако резултат

творбе (можда) јесте (нпр. *ауџосџојер, карабаџак*), в. сложенице чије мотивне речи јесу разумљиве деци, али сам резултат творбе није (нпр. *иконоборац, сџармали*).

3. *Криџеријум очџледне џредсџављџвосџи*. Начин представљања мотивних речи од кључне је важности за формирање значења читаве сложенице. Ипак, није могуће све врсте речи представити неким очџгледним средством, те је битно одабрати адекватан начин подстицања којим ће деца разумети мотивне речи које улазе у састав сложенице.
4. *Криџеријум фреквенције* односи се на одабир примера који су чести у свакодневном обраћању, будући да су потребни детету за споразумевање.
5. *Криџеријум васџиџне џримереносџи*. Узимајући у обзир одговорност коју са собом носи позив васпитача, овај критеријум подразумева избегавање сложеница које: а. могу имати пејоративни карактер: *краџкоуман, секаџерса*; б. у себи садрже елементе који означавају насиље: *браџоубица, џлавосеча*; в. у себи садрже елементе који се везују за опсцене радње: *вукоједина, једивеџар* итд.

Као и целокупан васпитно-образовни рад у предшколској установи, тако се и избор примера најпре одређује тематски. Отуд Вукомановић Растегорац и Мићић као основни критеријум навођења резултата ексцерпције сложеница наводе семантички критеријум (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016). За груписање творбених елемената и резултата творбе могу се користити различити тематски оквири: људска бића, делови тела, животиње, биљке и делови биљака, нежива природа, предмети, превозна средства, места, особине, боје, бројеви, радње. Осим тематског, присутан је још један важан критеријум – морфолошки, који се тиче морфолошке категорије мотивних речи и резултата творбе. Његовом применом груписали би се одређени примери и створила се лексичка гнезда у основи којих се налазе одређена именица, одређени придев, одређени број или одређени глагол.

Под језичким вежбама подразумева се „систематско подстицање језичког стваралаштва, које је усмерено на учење језичких правила, развој говора и оплемењивање језичког израза“ (ЛОТ, 2014: 288–289). С друге стране, најбољи и најподстицајнији начин језичког вежбања јесте путем игре. Игра је самостално, стваралачко деловање детета у коме се оно осећа слободно, безбедно и које је интегративно. Језичке игре са сложеницама јесу врсте језичких вежби за системско подстицање когнитивног развоја, култивисање језичког стваралаштва и учење кроз игру коришћењем, комбиновањем или кршењем језичких правила (ЛОТ, 2014).

Језичке вежбе у односу на природу сложеница које се њима желе разумети могу бити усмерене ка следећим путевима сазнавања (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016а; Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016б):

1. *Синџеџичка вежбања*. Ова врста вежбања се користи када полазиште налазимо у примерима сложеница које настају слагањем. Деци се задају творбени елементи које треба да споје у једну реч чиме се вођено симулира поступак творбе сложеница, а затим се задају нови елементи. Пажња деце усмерава се на семантичке односе између елемената и сложеница које из њих настају.

2. *Аналићичка вежбања* су погодан начин да се приђе сложеницама које настају сложено-суфиксалном творбом. Значајне су за богаћење дечјег речника или као модел за језичко стваралаштво деце, али не и као модел за симулирање творбе постојећих сложеница по аналогiji, због често ниске фреквентности њихових форманата.
3. *Аналићичко-синћетичка вежбања* подразумевају најпре аналитички приступ сложеницама које настају сложено-суфиксалном творбом или срастањем (нпр. *жућобрад* → *жућ* + *брада*). Затим се деца наводе да по аналогiji са датим примером стварају остале сложенице истог творбеног модела, са једним творбеним елементом идентичним као у примеру-моделу.

Први предуслов за успешну игру сложеницама јесте познавање одређеног броја примера и њихових саставних елемената. Језичка вежбања служе да се деца прво упознају са различитим примерима сложеница, облицима у којима се јављају творбени форманти и начинима њиховог спајања (Мићић и Вукомановић Растегорац, 2016; Јанковић, 2019). Осим индуктивног и дедуктивног принципа сазнавања и учења у језичким вежбама и играма, препоручују се аналитички, синћетички, аналитичко-синћетички пут сазнавања језичких законитости, као и учење по аналогiji (Николић, 2006; Милатовић, 2011). Редослед примера који се задају директно је повезан са принципом поступности и систематичности, те је логично да је потребно кренути од једноставнијих ка сложенијим примерима (Николић, 2006).

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА

Предмет истраживања јесте ефикасност методичких поступака играликог приступа творби речи код деце која похађају припремни предшколски програм. *Циљ* истраживања је испитивање ефикасности методичких приступа сложеницама зависно од природе језичког материјала, праћење и откривање најефикаснијег методичког пута стварања сложеница кроз игру у процесу подстицања говорног развоја деце предшколског узраста. Истраживачко питање усмерено је ка процени утицаја путева сазнања у васпитно-образовном раду на дечје разумевање сложеница, кроз одабране примере у којима се варирају творбени модели. На основу циља истраживања, формулисани су следећи задаци:

1. Испитати на који начин аналитички, односно синћетички пут сазнања доприноси разумевању сложеница и усвајању најчешћих творбених модела.
2. Испитати утицај спојног вокала на разумевање сложеница.
3. Испитати утицај претходног творбеног модела на састављање сложеница насталих аналитичко-синћетичким приступом, као и на њихово разумевање.
4. Издвојити тематске целине настале различитим творбеним моделима приликом рада са сложеницама.

Популацију испитаника чине деца предшколског узраста вртића „Краљица Јелена Анжујска“ из предшколске установе „Савски венац“. У истраживању је учествовало 16 деце која похађају припремни предшколски програм у две групе по 8. У оквиру истраживања коришће-

на је дескриптивна метода као главна метода. Споредна метода била је теоријска анализа садржаја, која је пружила увид у све резултате који су до сада у овој области теоријски дефинисани и кроз праксу потврђени. Употребљена је техника протокола посматрања понашања деце током активности и игара као основна техника бележења података. Деца су интервјуисана, а разговор је снимљен аудио-опремом.

Инструмент истраживања који смо користили јесте одабран корпус примера сложеница који смо проверили у оквиру пилот-пројекта, а затим дали двома групама испитаника. Првој групи испитаника материјал је предочен аналитичким и аналитичко-синтетичким приступом сложеницама, док је друга група имала синтетички и аналитичко-синтетички приступ. У обе групе су коришћени идентични примери сложеница. Узимајући у обзир постављене задатке истраживања, изабрали смо две групе примера – прва група су сложенице које не садрже спојни вокал, а друга група оне које га садрже. Приликом избора примера, водили смо рачуна о аналогности примера и трудили се да: а) форманти који граде сложенице припадају истим врстама речи, б) форманти из обе групе буду подједнако фреквентни у говору деце, в) значење форманата буде у истој мери познато деци, г) пут методичког сазнавања сложенице буде приближно исте тежине за обе групе примера². За примере сложеница коришћени су визуелни и говорни подстицаји приликом представљања форманата. За већину примера коришћена је слика/фотографија чије је приказивање пратио низ питања, где је било неопходно или немогуће другачије доћи до одговора. У фокусу су биле две категорије примера: оне које у свом саставу не садрже спојне вокале и оне који садрже спојни вокал *-o-*. У оквиру примера које смо користили, присутни су они који су настали слагањем, срастањем као и сложено-суфиксалном творбом.

Истраживање се састоји из два дела: (1) индивидуалног тестирања испитаника којима се нуде аналитички и аналитичко-синтетички приступ настајању сложеница и (2) индивидуалног тестирања испитаника којима се нуде синтетички и аналитичко-синтетички приступ настајању сложеница.

Посебну пажњу обратили смо на дечје одговоре који се односе на разумевање значења сложенице, разумевање значења мотивних речи сложенице, издвајање спојних вокала од мотивних речи и постављање спојних вокала између мотивних речи. До разумевања значења сложенице код сва три приступа долазили смо кроз питања: *Шша значи? Објасни. Шша је шo?*, односно захтевом да се одређена реч парафразира, смести у одређену категорију, поткатегорију и ближе одреди. До разумевања значења мотивних речи долазили смо потпитањима: *Ко је шo? Шша је шo?* До процене дечје способности за издвајање спојних вокала код аналитичког приступа долазили смо уз помоћ захтева да се из одређене сложенице издвоје мотивне речи, одн. речи које препознаје. За постављање спојног вокала код синтетичког приступа, од деце је тражено да симулирањем механизма творбе споје мотивне речи, одн. слике које су добили њиховим препознавањем. Пре самог истраживања деци су механизми творбе представљени кроз огледне примере. Приликом обраде података аналитичко-синтетичког приступа, у обзир су

2 Конкретније видети у мастер раду *Настајање сложеница – иролики ирисјуи творби речи* (Воркапић, 2018).

узети само подаци за речи које су деца састављала по аналогiji. За резултате првог дела истраживања користили смо методу дескриптивне статистике (*f*). Транскрипти интервјуа квалитативно су обрађени тематском анализом, индуктивно, коришћењем програма MAXQDA12.

Приликом приказа резултата истраживања, издвојиле су се три целине. Прву целину чине квантитативни подаци, односно фреквенције дечјих одговора које се односе на аналитички и синтетички приступ настајања сложеница. Други део резултата представљају фреквенције дечјих одговора приликом рада на сложеницама посредством аналитичко-синтетичког модела, али у зависности од модела који му претходи. Трећу целину чине теме које су се издвојиле на основу дечјих одговора приликом симулирања сваког од наведена три модела настајања сложеница.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Утицај њворбеној ѡрисѡуја и сѡјној вокала

У раду смо желели да испитамо утицај приступа, као и утицај спојног вокала на примену творбеног модела. Резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Однос фреквенција разумевања моѡивних речи и ѡримене ѡворбеној модела код аналитичкој и синтетичкој ѡрисѡуја.

Скраћенице: РМР – разумевање моѡивних речи, ПТМ – ѡрменеује ѡворбени модел, РЗС – разумевање значења сложенице

Примери сложеница	Речи без спојног вокала						Речи са спојним вокалом						
	аналитички			синтетички			Примери сложеница	аналитички			синтетички		
	РМР	ПТМ	РЗС	РМР	ПТМ	РЗС		РМР	ПТМ	РЗС	РМР	ПТМ	РЗС
бубамара	8	8	6	8	8	7	носорог	5	3	6	8	7	5
кремпита	8	8	7	8	5	7	бајкописац	4	2	4	8	1	2
благдан	7	7	1	6	1	3	стрмоглав	2	1	1	8	2	2
чуваркућа	6	7	4	8	8	7	парочистач	3	0	0	6	2	0

На основу фреквенција резултата испитивања не може се закључити да један или други приступ боље утиче на развојни пут сазнавања сложеница. Резултати обе групе испитаника су различити. Ако посматрамо однос два критеријума – разумевање мотивних речи и примену творбеног модела, долазимо до закључка да разумевање форманата код синтетичког приступа није гарантовало успешну примену творбеног модела. Упоредујући исте критеријуме код испитаника који су вежбали анализу, закључујемо да њихов слабији резултат у односу на оне који су вежбали синтезу није утицао на то да ова група испитаника има и слабији резултат примене творбеног модела.

Посматрајући фреквенције примене творбеног модела, не можемо рећи да је било који од ова два приступа успешнији. Приметно је пак да код испитаника из друге групе, који су вежбали синтезу, та фреквенција знатно опада у односу на фреквенцију разумевања мотивних речи, што није исти случај са испитаницима из прве групе, који су вежбали анализу. Однос ових фреквенција је нарочито приметан код сложеница са спојним вокалом, док код оних које га не садрже однос остаје исти, осим у случају речи *блајдан*, где значајно пада. Другим речима, закључили смо да дечје разумевање значења форманата није пресудан фактор за усвајање творбених модела.

Насупрот томе, упоређивањем критеријума разумевања значења сложенице у обе групе испитаника, увиђамо да творбени модел утиче на разумевање сложенице. Посматрајући табелу, видимо да су деца значење сложенице без спојног вокала боље разумела приликом синтетичког приступа настајању сложеница, док су значења оних које садрже спојни вокал боље разумела приликом аналитичког приступа. Разлике у фреквентности имају ова два приступа нису велике, али ипак указују на утицај спојног вокала код једног или другог приступа. Ако узмемо у обзир само семантику лексема, оне условно указују на већу ефикасност аналитичког приступа у раду са сложеницама које садрже спојни вокал, а синтетичког у раду са сложеницама које не садрже спојни вокал.

Табела 2. Фреквенције дечјих одговора посредством аналитичко-синтетичког након аналитичког и синтетичког приступа

Примери сложеница	Тврдње (f)			
	Успева да састави сложеницу		Разуме њено значење	
	Након аналитичког приступа	Након синтетичког приступа	Након аналитичког приступа	Након синтетичког приступа
Београд	5	4	8	2
Зеленград	6	4	7	4
плавобрк	6	3	6	1
црнобрк	4	5	6	0
вадизрно	5	5	3	2
сунцобран	5	2	3	2

На основу упоређивања резултата утврдили смо да творбени модел који претходи аналитичко-синтетичком приступу знатно утиче на успешност састављања сложеница и на разумевање њиховог значења (табела 2). Наиме, прва група испитаника, која је у првом делу испитивања примењивала аналитички приступ, знатно је успешнија у односу на оне који су у првом делу примењивали синтетички приступ. Они који су имали за узор синтетички приступ полазили су од мотивних речи, па су мање или више успешно градили сложеницу. Зато је њихово искуство са сложеницама у даљем процесу испитивања било слабије, што се из резултата и види. Друга група је увек полазила од тачног облика сложенице, те је искуствени материјал

који су деца у првом делу испитивања стекла највишег степена поузданости, док је растављање на форманте сегмент који су деца морала доживети са мањим степеном поузданости. Овде треба напоменути и да је сам аналитичко-синтетички приступ заснован најпре на анализи, а затим на синтези, те да се иницијална сигурност деце раније учвршћује у групи која је у претходној вежби радила анализу. Веродостојније у корист аналитичког приступа говоре резултати о успешности у синтетичком делу аналитичко-синтетичког поступка који упркос нашим очекивањима дају предност групи која је вежбала анализу. На исти начин, утврдили смо да и успешност разумевања значења сложенице зависи од творбеног модела који претходи аналитичко-синтетичком. Исто као и код критеријума успешности састављања сложенице, већи степен разумевања њиховог значења показала је група испитаника код које пре аналитичко-синтетичког претходи аналитички приступ настајању сложеница.

Из претходно наведеног, долазимо до закључка да на разумевање и примену творбеног модела аналитичко-синтетичког приступа боље утиче претходно аналитичко вежбање. Од три тестирана приступа најефикаснији у разумевању сложеница и примени творбених модела свакако је аналитичко-синтетички. Он подразумева да деца раставе једну огледну сложеницу на форманте, а затим да један од форманата искористе за творбу нових сложеница по аналогији са огледном. На тај начин деца аналогично увиђају везу међу формантима, као и везу форманата и спојног вокала, чак и у речима које им нису познате.

Издвојене њемајске обласи настале симулацијом њрисџуја

Из материјала прикупљених симулирањем сва три приступа сложеницама које смо обрађивали тематски, издвојиле су се следеће теме:

I. Симулирање аналитичкој њрисџуја

1. Деца су делове једног форманта понекад приписивали другом. На захтев да издвоје мотивне речи, одн. речи које чине сложеницу, појавили су се случајеви у којима дете слогае или слово једног форманта заједно са спојним вокалом приписује другом форманту, нпр. *сџрмојлав – сџрм* и *мојлав* или *чуваркућа – чув* и *варкућа*.
2. Деца су спојни вокал везала за формант. На захтев да издвоје речи које чине сложеницу, велики број испитаника спојни вокал везује за један од форманата. Овај феномен јавио се у 12 случајева, најчешће код речи *бајкојисац* (*бајко* и *јисац*) и *парочистач* (*јаро* и *чистач*), а ређе на примерима *носорој* (*носо* и *рој*) и *сџрмојлав* (*сџрмо* и *јлава*).

II. Симулирање синтетичкој њрисџуја

1. Дете слагањем мотивних речи гради именицу уместо придева. На захтев да споје мотивне речи или слике, испитаници као резултат творбе граде именицу уместо придева, и описују је као придев, нпр. придев *сџрмојлав* код четири испитаника, где двоје гради сложеницу *сџрма јлава*, а по једно дете сложеницу *сџрмо јлава* и *сџрмни јлава*.
2. Дете гради две засебне именице које не описују дату сложеницу. При слагању, дете не мења врсту речи дате сложенице. Ова тематска јединица се јавља у осам случајева, и то

седам на примеру *бајкојисац* (*бајка* и *јисац*, *бајка јисац*) и један на примеру *јарочистџач* (*јара* *чистџач*).

3. Дете занемарује значење једног форманта. При захтеву да опише и дефинише сложеницу насталу симулирањем механизма творбе, испитаник у обзир узима значење само једне од мотивних речи. Овај феномен се јавља на примеру сложенице *бајкојисац*, где 3 испитаника описују сложеницу изостављајући формант *бајк-*, који га у овом случају ближе одређује, као и код примера сложенице *блајдан*, одн. *блајодан*, како је један испитаник конструише. Овде се обелодањује одсуство потребе да приликом дефинисања наведу врсну разлику. Деца наводе само надређени појам који је у оба случаја именица као носилац сложенице.
4. Дете умеће спојни вокал. При примени творбеног модела, испитаник умеће спојни вокал на месту где се он не јавља: (а) уметање спојног вокала *-и-* јавља се само у једном случају код примера сложенице *блајдан*, где симулирањем творбе настаје *блајидан*; (б) уметање спојног вокала *-о-* јавља се у више случајева (5), али при творби исте сложенице, када настаје реч *блајодан*.
5. Дете мења вокал *-о-* у вокал *-и-*. Приликом примене творбеног модела, испитаници користе спојни вокал *-и-* уместо вокала *-о-*. Промена вокала јавља се у два случаја, оба при састављању сложенице *јарочистџач*. Као резултат творбе добијају реч *јарочистџач*.
6. Посебну пажњу поклањамо примеру *јиијокрем*, који је настао након захтева да дете споји форманте *крем-* и *-јиија*. Оно саставља сложеницу мењајући места форманата, одн. стављајући на примарно место значење сложенице коју описује као пита са кремом.

III. Симулирање аналитичко-синтетичкој *јрисџуја*

1. Дете користи одређени вид придева. У више случајева испитаници приликом њиховог састављања уместо неодређеног придева *део* користили формант облика одређеног вида овог придева *дел-* у две варијанте: (а) са спојним вокалом *-о-* и (б) са спојним вокалом *-и-*. С тим у вези, поткатегорије ове јединице назвали смо: (а) *Белојрад* и (б) *Белијрад*.
2. Дете описује именицу као глагол. На захтев да се претходно растављеним формантима *вади-* и *суњи-* додају форманти *-зрно* и *-бран*, од којих је у оба случаја требало да настане сложеница која према врсти речи припада именицама, добили смо речи које се могу описати као глаголи у две варијанте – (а) када испитаник у творби користи презент и (б) када користи инфинитив глагола. Обе варијанте јављају се код обе групе испитаника на примерима где је један од форманата глагол. Коришћење презента у творби чешће се јавља у групи испитаника код које је претходио синтетички приступ настајању сложеница.
3. Дете мења спојни вокал. При примени творбеног модела, појавио се одређени број случајева у којима је уместо спојног вокала *-о-* употребљен други вокал, и то: (а) промена

вокала *-o-* у вокал *-e-* (овај облик промене јавља се само у једном случају – при творби сложенице *сунџодбран*, када настаје реч *сунџедбран*), (б) промена вокала *-o-* у вокал *-и-* (промена вокала у вокал *-и-* јавља се у чак седам случајева, и то код сложенице *илаводбрк* четири пута, а код сложенице *црнодрк* три, при чему су испитаници саставили речи *илавидбрк* и *црнидрк*).

4. ЗАКЉУЧАК

Циљ овог истраживања био је да се испита ефикасност методичких приступа сложеницама зависно од природе језичког материјала, а уз њих и праћење и откривање најефикаснијег методичког пута стварања сложеница кроз игру у процесу подстицања говорног развоја деце предшколског узраста. Резултати истраживања које смо спровели показују да спојни вокал има значајну улогу при разумевању мотивних речи, разумевању сложенице, као и примене творбеног модела код аналитичког приступа вежбањима. Потом, анализом резултата који се односе на синтетички приступ дошли смо до закључка да спојни вокал у значајној мери отежава симулирање механизма творбе и разумевање сложеница, као и да разумевање мотивних речи није довољан предуслов за успешно симулирање овог творбеног модела. Из материјала добијених аналитичко-синтетичким приступом закључили смо да код овог поступка спојни вокал нема значајан утицај на примену творбеног модела, као ни на разумевање значења сложенице. Тематском обрадом материјала добијених симулирањем ова два приступа, приметили смо издвајање различитих дејних грешака у симулирању творбених модела. Поређењем успешности деце приликом симулирања аналитичког и синтетичког приступа, можемо закључити да је синтетички приступ погоднији за сложенице које не садрже спојни вокал. При анализи резултата аналитичко-синтетичког приступа, дошли смо до закључка да на успешну примену творбеног модела и на разумевање значења сложенице утиче творбени приступ који претходи аналитичко-синтетичком, одн. да му погодује претходно аналитичко вежбање. На крају, долазимо до закључка да на разумевање сложеница и примену творбеног приступа најефикаснији утицај има аналитичко-синтетички приступ настајању сложеница. Практичан рад на сложеницама на предшколском узрасту подразумевао би да се у раду са децом крене од готових сложеница, те да се ка разумевању творбених модела иде аналитичким путем. На ову основу затим треба надограђивати аналитичко-синтетички приступ. Приликом рада са децом треба бирати и груписати речи које настају истим творбеним моделом и/или имају један заједнички формант.

Ово истраживање представља емпиријско испитивање досадашњих теоријских основа. Сprovedено је на малом узорку, те се резултати истраживања не могу генерализовати и узети као општи за читаву популацију деце предшколског узраста. Резултати овог истраживања могу послужити као основа за даље испитивање ефикасности творбених модела на већем узорку. Нека од будућих истраживања рада на сложеницама могу се тицати узрока промене спојних вокала које смо уочили у синтетичком и аналитичко-синтетичком вежбању, глаголских облика који се јављају у творби речи и узрока њиховог јављања, али и утицаја симултане примене аналитичког и синтетичког приступа на аналитичко-синтетички.

Чланак је заснован на мастер раду *Насијајање сложеница – иґролики иґрисиуи иґворди речи*, насталом под менторством проф. др Вишње Мићић, а одбрањеном 28. септембра 2018. године пред комисијом коју су чинили још и проф. др Горан Зељић и доц. др Владимир Вукомановић Растегорац.

Литература

1. Анчић Обрадовић, М. (1973). Теорија творбе ријечи и њена проблематика. *Радови Филозофској факултету у Сарајеву*, 7, 11–52.
2. Бабић, С. (2006). *Творба ријечи у хрватском књижевном језику*. Југославенска академија знаности и умјетности.
3. Белић, А. (1949). *Јужнословенски филолои – иовремени сиис за словенску филолоију*. САНУ – Институт за српски језик.
4. Воркапић, М. (2018). *Насијајање сложеница – иґролики иґрисиуи иґворди речи* (мастер рад). Београд: Учитељски факултет.
5. Вукомановић Растегорац, В., Мићић В. (2016). Како настају сложенице – методички аспект. *Књижевност и језик*, 63(1–2), 113–129.
6. Драгићевић, Р. (2012). *Лексиколоија и иґрамаиика у школи – мейодички оиґеди*. Београд: Учитељски факултет.
7. Јанковић, Ђ. (2019). Развијање језичких компетенција у духу *Година узлеи* – на примеру развоја морфолошког система. *Мейодичка теорија и иґракса*, 22(2), 319–340.
8. Киршова, М. (1993). О неким врстама српскохрватских именичких сложеница. *Наш језик*, 29, 182–196.
9. Клајн, И. (2002). *Творба речи у савременом српском језику. Први део. Слаиање и иґрефиксација*. ЗЗУНС – Матица српска – Институт за српски језик САНУ.
10. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Друи део. Суфиксација и конверзија*. ЗЗУНС – Матица српска – Институт за српски језик САНУ.
11. *Лексикон образовних иґермина* (ЛОТ) (2014). Београд: Учитељски факултет.
12. Маретић, Т. (1899). *Грамаиика и сиилисиика хрватскои или српскои књижевнои језика*. Књижара Л. Хартмана.
13. Матић, Р. (1980). *Рад на развоју иґвора деце иґредшколскои и млађеи основношколскои узраси*. Привредно-финансијски водич.
14. Милатовић, В. (2011). *Мейодика насиаве српскои језика и књижевности*. Учитељски факултет.
15. Мићић, В., Вукомановић Растегорац, В. (2016). Како настају речи: иґролики приступ творби речи у предшколској установи. У: Е. Копас-Вукашиновић, Б. Стојановић (ур.), *Савремено иґредшколско васиийање и образовање – изазови и дилеме*. Педагошки факултет, 195–208.

16. Михајловић, В. (1992). Име по заповести. У: *Имјераџивни ономасџикон срџскохрвајској језика*. Београд: Нолит.
17. Николић, М. (2006). *Меџодика насџаве срџској језика и књижевносџи*. ЗЗУНС.
18. Ратковић, Д. (2012). Речи са интерфиксом *-и-* у српском језику са творбено-семантичког аспекта. *Срџски језик*, 17, 293–303.
19. Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2002). *Грамаџика срџскоја језика*. ЗЗУНС.
20. Стевановић, М. (1964). *Савремени срџскохрвајски језик I*. Београд: Научна књига.

Marija M. Vorkapić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade

FORMING THE COMPOUND WORDS – A PLAYFUL APPROACH TO WORD FORMATION

Abstract: In the process of speech development in preschool children, compounds play a significant role as one of the creative types. Encouraging the speech development of preschool children through work with language content implies adequate preparation of teachers, both in terms of grammar and in terms of choosing appropriate examples, as well as understanding. This paper aims to examine three basic procedures for the formation of compounds: analytical, synthetic, and analytically synthetic. The goal of this research is to investigate the effectiveness of the aforementioned approaches to compounds, depending on the nature of the language material, and to monitor and discover the most effective methodical way of facilitating the development process through the game of prerequisite events. The research involved 16 December preschoolers from a garden in Belgrade. Using the descriptive method and theoretical content analysis, we determined that the most effective way of creating compounds is the analytical-synthetic approach.

Keywords: word formation, compound words, playful approach, preschool education

Раг ѓримљен: 30. 4. 2023. / Раг ѓрихваћен: 29. 5. 2023.