

О ПОЈЕДИНИМ АСПЕКТИМА СЕМАНТИЧКОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА*

*Јелена Стевановић** и Емилија Лазаревић*
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Способност разумевања значења речи и реченица представља значајну детерминанту језичког развоја, али указује и на развијеност способности учења. С тим у вези, циљ истраживања био је да се испита ниво семантичке развијености ученика млађег основношколског узраста. Семантичка развијеност испитивана је са аспекта разумевања значења речи и њихове употребе у оквиру следећих лексичких односа: хомоними, антоними, синоними и метоними. Истраживање је спроведено у трима основним школама у Београду школске 2013/2014. године. Узорак је пригодан и чини га 431 ученик другог и трећег разреда. У истраживању је примењен Семантички тест (аутор: С. Владисављевић). Резултати испитивања показали су да ниједан ученик није одговорио тачно на све задатке. Најбоље постигнуће ученици су остварили на делу Теста који се односи на антониме, а најмање су били успешни одговарајући на задатке који се тичу метонима. Такође, ученици трећег разреда били су успешнији од млађих испитаника, док разлика према полу није утврђена. Приказани резултати упућују на закључак да је потребно већ на предшколском и раном школском узрасту више пажње посветити различитим лексичко-семантичким вежбама, имајући у виду повезаност између семантичког развоја, усвајања читања и писања и (не)успешног савладавања школског градива из већине предмета.

Кључне речи: семантика, парадигматски лексички односи, језички развој, ученици, основна школа.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

** E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs

Питања везана за значење и сврсисходну употребу речи заокупљају од давнина интересовање истраживача из бројних хуманистичких и друштвених наука (лингвистика, филозофија, психологија антропологија и др.) и још увек су актуелна. Хетерогеност сагледавања питања значења, међусобног удруживања и употребе речи указује на комплексност овог проблема. Разматрано са аспекта науке о језику (лингвистике), значење представља „вероватно најсложенији и најразуђенији предмет лингвистичких истраживања“ (Prčić, 2008: 11). С тим у вези, термин *значење* коришћен „без експлицитног објашњења, у свом популарном смислу“ (Prčić, 2008: 25) подразумева неколико врста значења, између осталог, лексичко и реченично значење.¹

Лексичко значење подразумева значење лексичких јединица (лексема), а реченично значење подразумева значење синтаксичких јединица и може се сматрати да су „ова два типа значења тесно повезана и у великој мери међусобно условљена“ (Prčić, 2008: 25). Како наводи Прћић, према традиционалном приступу, значење се дефинише као ментални садржај, оличен у одређеном појму, који се може пренети од енкодера до декодера (пошиљалац и прималац поруке), уобличавањем у језичке јединице (Prčić, 2008). Такође, лексички концепт јесте јединица семантичке структуре, а она представља информациону форму концептуалне структуре која је директно заступљена у језику (Evans, 2006).

Како констатује Палмер, „реч је основна јединица семантике“ (Palmer, 1997: 37). С тим у вези, у модерној лингвистици значење се проучава подробним анализирањем начина на који се речи и реченице користе у специфичним контекстима (Kristal, 1987). Даље, у развоју значења једне речи неке семантичке компоненте омогућавају развој секундарних значења (Dragičević, 2007: 25), што је веома важно за успостављање механизма полисемије (метафора, метонимија, синегдоха) и парадигматских односа између речи (синонимија, антонимија, хипонимија и паронимија).

У склопу ширег поимања језика, посебно место припада разматрању процеса разумевања значења у образовном контексту, будући да се језичка компетенција у знатној мери надграђује током предшколског и раног школског узраста. Заправо, способност разумевања значења речи и реченица представља значајну детерминанту језичког развоја, али указује и на развијеност способности учења. До поласка у школу дете савлада усмени говор, овлада обимним речником, почиње да користи основне синтаксичке конструкције, као и већину граматичких правила, а након поласка у школу деца усвајају вештине читања и писања (Lazarević i Šefer, 2009). Кашић истиче да се сложенији елементи на

¹ Према традиционалном схватању, семантика представља проучавање значења у језику. Све до 20. века тај термин није био у широкој употреби, али је предмет који представља веома стар, јер вуче корене још од Платонових и Аристотелових списа (Kristal, 1987).

свим нивоима језика усвајају после пете године, а рани школски узраст је „време наглог проширивања језичке компетенције у оквиру синтаксичког и семантичког нивоа језичке структуре“ (Kašić, 2002: 113).

Бројна истраживања упућују на то да је адекватна семантичка развијеност неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције. Лексичка димензија нема само кључну улогу у развоју језика, већ у значајној мери утиче на способност читања, али и на целокупан школски успех (Baumann, Kame'enui & Ash, 2003). Чак, постоје мишљења да (не)препознавање значења речи може представљати ограничавајући фактор за способност читања (Yopp, Yopp & Bishop, 2009). Анализа одређених предиктора читања код деце узраста од 8 до 13 година показала је да су развијеност речника и семантички ниво директно повезани са разумевањем прочитаног текста (Nation & Snowling, 2004). Поједини истраживачи сугеришу да недовољно развијен речник и са њим повезана (не)способност да се разуме прочитани текст доводе до зачараног круга и неуспеха током школовања: ученици који не разумеју значење речи избегавају да читају и стога немају прилику да науче нове речи и обогате свој вокабулар (Hart & Risley, 2003; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 2000; White, Graves & Slater, 1990). Даље, однос између разумевања прочитаног и речника указује и на оспособљеност ученика да доноси закључке о прочитаном тексту и да резимира текст (Stahl & Nagy, 2006). Богатство речника, његова ширина и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представљају поуздане индикаторе језичког развоја (Bromley, 2007). Штавише, сматра се да усвајање и богаћење активног и пасивног речника доприноси поспешивању (унапређивању) метакогнитивних активности (Nagy & Scott, 2000), док други наглашавају да је способност усвајања полисемије (вишезначност), која представља један од типова металингвистичке свести, директно повезана са речником и разумевањем прочитаног (Stahl & Nagy, 2006). С друге стране, поједини аутори су установили да због степена апстракције који су укључени у полисемију, дечији природни ресурси у овом домену могу бити ограничени (Muller, 1978). Такође, налази показују да се парадигматски лексички односи постепено развијају од првог разреда основне школе и да зависе од врста речи, односно граматичких категорија (Palermo, 1971) али и од узраста. Наиме, резултати процене семантичке и лексичке способности (рађене на основу семантичког теста и суптеста *вештина стварања појмова* и суптеста *стечено језичко благо ACADIA* теста развојних способности) ученика од првог до четвртог разреда указују на значајан утицај узраста. Притом је разлика у постигнућу на тестовима најјучљивија између деце првог и четвртог разреда (Čolić, 2013).

Осим тога, истраживања упућују и на повезаност између фонолошког и семантичког нивоа језика. С тим у вези, Плаут и сарадници (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996) описују развој препознавања

речи, најпре, као интеракцију између фонолошких и семантичких путева и указују да варијације у семантичкој и фонолошкој обради речи резултирају превасходно индивидуалним разликама. С друге стране, испитивања упућују на посебан значај који фонолошка свест има у развијању вокабулара и способности читања и писања, али и обрнуто (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yoghoub-Zadeh & Shanahan 2001; Metsala, 1999; Metsala & Walley, 1998). Ове способности драматично мењају језик ученика и омогућавају им да кроз нова језичка искуства стекну металингвистичку компетенцију да концептуализују и анализирају језик у различитим ситуацијама што ће повећавати способност ученика да се њиме служе.

Да би неометано функционисали и били равноправни чланови школске а касније и друштвене заједнице, ученици морају у потпуности да овладају правилима, елементима, структуром и конвенцијом језичког система на свим нивоима. С тим у вези, Паул је указала на најзначајније језичке садржаје које деца предшколског и основношколског узраста треба да усвоје (Paul, 2001).² Семантички садржаји који се односе на поменуте узрастне норме дати су у Табели 1.

Табела 1: Узрастне норме за разумевање типичних семантичких садржаја на предшколском и основношколском нивоу

| УЗРАСТ | ЈЕЗИЧКИ (СЕМАНТИЧКИ) САДРЖАЈИ |
|--------------|--|
| 5–7 година | реорганизација лексичког знања: од појединачног значења до нивоа семантичке мреже; просечно повећање активног речника: око 5000 речи |
| 7–9 година | напредовање у овладавању значењем речи, које су специфичне за школски контекст и које нису уобичајене за дотадашњи разговорни стил ученика; дефиниције речи подразумевају синониме и друге категорије, односно лексичке односе, нпр. полисемију; повећава се капацитет за усвајање и произвођење фигуративног језика |
| 9–12 година | језик у школским саставима ученика је апстрактнији и конкретнији него језик у разговорном стилу; развија се способност објашњавања односа између више значења речи; разумевање најчешћих идиома |
| 12–14 година | способност сажимања дефиниција речи датих у речнику; објашњавање значења пословица у контексту и експлицирање значења текста. |

² Паул (Paul, 2001) је приказала типичне језичке садржаје за узраст од 8 месеци до 18 година живота детета/адолесцента. Имајући у виду тему овог рада, у Табели 1 приказали смо само језичке садржаје који се односе на семантички развој деце предшколског и основношколског узраста.

У литератури у којој је разматран семантички развој деце предшколског и основношколског узраста код нас, норме које се односе на развој појединих семантичких категорија на узрасту од 7 до 8 година утврђене су у Семантичком тесту аутора С. Владисављевић (1983), односно имајући у виду одређене лексичке односе (хомоними, синоними, антоними и метоними) аутор је у овом тесту нормирао семантички развој деце млађег основношколског узраста на следећи начин. Најпре се развија способност проналажења већег броја значења унутар једне речи (хомоними), посебно оних речи које имају истоветну фонетско-фонолошку структуру, потом се развијају асоцијације поларитета, тј. антоними и то у домену конкретних појмова, а затим синоними који на овом узрасту не представљају у потпуности део активног дечијег речника, а слично се понашају и када су у питању метоними. Ауторка наглашава да је ово типичан развојни поредак деце узраста од 7 до 8 година старости, а да сва значајна одступања од овог нормативног оквира указују на сиромаштво и заостајање у развоју овог нивоа језичке структуре, што је потврђено на основу примера клиничке логопедске праксе (Vladisavljević, 1983: 184). Имајући у виду значај семантичког нивоа за целокупан језички развој, а посредно и за развијање и формирање личности ученика,³ одлучили смо да у овом истраживању применимо Семантички тест који је поуздан и испробан на популацији не само ученика предшколског и основношколског узраста, него и на популацији адолесцената и одраслих (преко хиљаду испитаника).

Проблем и циљ истраживања. Опредељење за испитивање семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста подстакнуто је сазнањима да развијеност ове језичке структуре представља поуздан индикатор не само језичког развоја, већ може значајно утицати и на успех ученика у школи (али и изван ње). С тим у вези, циљ истраживања био је да се испита ниво семантичке развијености ученика млађег основношколског узраста (ученици другог и трећег разреда). Семантичка развијеност испитивана је са аспекта усвојености и разумевања значења речи и њихове употребе у оквиру следећих лексичких односа: хомоними, антоними, синоними и метоними.⁴ Испитујући у којој мери су развијени

³ Квалитетно усмено и писано изражавање „омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке...“ (Petrovački, 2008: 9).

⁴ Када две лексичке јединице или више њих имају исти фонолошки облик, реч је о хомонимима (Kristal, 1987). Тафра констатује да су хомоними „у опозицији по међусобној искључивости, по својеврсном семантичком одгуривању, тј. по одсутности контекстуалне замјенљивости“ (Taфра, 1986: 388). Општа дефиниција лексичких антонима гласи да су то речи супротног значења (Dragičević, 2007), док су синоними речи које имају истоветно значење (Kristal, 1987). Метонимија се, као и метафора, може разумети на три нивоа – појмовном, лексичком и на нивоу стилске фигуре. Лексичка метонимија представља способност многих чланова једне тематске групе лексема да по истом моделу преносе своја имена на друге појмове из истог домена стварности на основу неке

поједини смисаони односи међу лексемама код ученика другог и трећег разреда основне школе, настојали смо: (1) сагледати семантички развој деце млађег основношколског узраста и (2) указати на одређене недостатке у овом сегменту језичког развоја који могу утицати на успешност у савлађивању наставних садржаја. Поред тога, део анализе је усмерен на утврђивање да ли постоје полне разлике, као и разлике према узрасту ученика када се посматра ниво њиховог семантичког развоја.

Метод

Узорак испитаника. Подаци су прикупљени на пригодном узорку који је обухватио четресто тридесет и једног ученика млађег основношколског узраста (од 8 до 10 година), просечне старости 9 година и 4 месеца ($SD=,546$). У испитивању је учествовало 229 ученика другог (53,1%) и 202 ученика трећег (46,9%) разреда из следећих основних школа у Београду: „Старина Новак“, „Вук Карацић“ и „Борислав Пекић“. У истраживању је учествовало 53,8% дечака и 46,2% девојчица, а према резултатима z-теста може се констатовати да је полна структура узорка уједначена ($z=1,578$; $P=0,1146$).

Инструменти. Способност разумевања значења речи и њихова активна употреба у оквиру хомонима, антонима, синонима и метонима испитивана је Семантичким тестом (Vladisavljević, 1983). Семантички тест садржи укупно 40 ајтема (речи за подстицај) који су подељени у четири категорије које садрже по 10 ајтема, односно речи за подстицај. Све подстицајне речи у тесту су именице. У оквиру првог дела Теста процењује се способност разумевања значења речи и активне употребе у категорији хомонима (*суд, сто, кош, пол, време, брана, политика, борба, нада, земља*). Други део тиче се способности разумевања значења речи и активне употребе у категорији антонима (*живот, здравље, срећа, улаз, дан, јутро, младост, мушкарац, сетва, љубав*). Трећи део односи се на парадигматски лексички однос синонимије, односно на синониме (*врт, соба, дом, мета, сат, ђак, истраживач, пут, дивота, снага*). У четвртом делу процењује се способност разумевања значења речи и активне употребе имајући у виду један од механизма полисемије – метонимију, односно метониме (*пуж, злато, змија, срна, цвет, кап, вашар, лисица, стена, зец*). Пре почетка решавања сваког дела теста испитаници су добијали детаљна упутства, али без сугестија и навођења на тачне одговоре.

логичке везе међу њима (Dragičević, 2007). Поједини аутори (Panther *et al.*, 2009) говоре и о лексичкограматичкој метонимији и то само ако су дистрибутивна својства језичког знака мотивисана, односно барем делимично одређена концептуалном метонимијом (метонимијом као механизмом мишљења).

Позитивни/тачни одговори вреднују се једним поеном, а сваки позитивни додатни одговор, односно већи број одговора дат на једну подстицајну реч бележи се у загради као (1), (2) или (3) поена, зависно од броја откривених значења. Једино у категорији антонима је однос један према један, јер се очекује само једна адекватна реч. Одговори у категорији антонима који су формираны додавањем негације на подстицајну реч вредновани су са 0,5 поена и представљају облик развојне фазе у усвајању овог значењског односа. Негативни одговори носе 0 поена, а у квалитативној анализи ове категорије разликују се следећи одговори: неадекватна понуђена реч/нетачан одговор и непостојање одговора. Резултати се сабирају посебно за сваки дати лексички однос, а потом се сабирају резултати сва четири дела Семантичког теста да би се добио укупан скор који износи 40 поена.

Ток истраживања. Истраживање је реализовао школске 2013/2014. године (током априла и маја). Решавање теста било је индивидуално уз надзор испитивача. Време за решавање теста није било ограничено. Дужина решавања Теста трајала је од 10 до 15 минута. Пре примене Теста испитаници су добили упутства и дати су им примери за решавање, а тестирање је започето тек када су испитаници у потпуности разумели начин његовог решавања. Испитаници су добровољно учествовали у истраживању и гарантована им је анонимност и поверљивост индивидуалних резултата.

Анализа података. У обради података коришћена је дескриптивна статистичка анализа, тестови статистичког закључивања, а израчуната је и интерна конзистентност датог инструмента.

Резултати и дискусија

Интерна конзистентност Семантичког теста рачуната је коришћењем Кронбаховог алфа коефицијента. За цео тест интерна конзистентност α износи 0,78 што се може сматрати задовољавајућом конзистентношћу, односно поузданошћу теста. Добијене резултате о семантичкој развијености презентоваћемо имајући у виду нивое развијености поменутих лексичких односа: хомоними, антоними, синоними и метоними.

На основу добијених података о просечном постигнућу тачних одговора на појединим деловима Семантичког теста уочавамо да су разлике између појединих типова задатака врло изражене. Анализа варијансе за поновљена мерења ($F(415,1)=4584,768$; $p<.001$) показала је да су разлике у тежини задатака статистички значајне. Post hoc анализа (Bonferroni метод) показује да су све појединачне разлике између задатака значајне. Анализирајући постигнуће ученика у вези са сваком делом Семантичког теста, запажамо да су ученици најуспешнији били приликом решавања антонима (76,6%), затим хомонима (71,18%), синонима (64,9%) и метонима (45,4%). Налази истраживања у коме је примењен исти Се-

мантички тест код ученика првог разреда указују на другачији редослед успешности у решавању: на првом месту су хомоними, затим антоними, метоними и на крају синоними (Vladisavljević, 1983). Резултати нашег истраживања су у складу са налазима једне студије старијег датума о проширивању речника и разумевању лексичких (семантичких) односа код ученика другог и трећег разреда основне школе који указују да због степена апстракције који су укључени у полисемију, деца имају тешкоће у усвајању синонима и хомонима (Muller, 1978). Иако се очекује да су код деце овог узраста унутар семантичке структуре успостављени смисаони односи међу лексемама: синоними, антоними, хомоними и метоними (Paul, 2001), резултати нашег истраживања показују да ниједан ученик није успео да одговори тачно на све ајтеме Семантичког теста. Ово, између осталог, показује да у испитиваној популацији није у потпуности развијена полисемија која се сматра једним од „главних путева лексичког богаћења“ (Dragičević, 2012).

Хомоними. Анализирајући укупно постигнуће ученика у домену хомонима, на основу резултата дескриптивне статистике установљено је да су ученици у просеку дали тачне одговоре на 7,12 од 10 ајтема ($AS=7,12$; $SD=2,83$). При решавању ајтема 66% ученика је успело да открије само једно значење одређене подстицајне речи, само 5% ученика је открило два значења у оквиру једне подстицајне речи, а незнатан број ученика био је у стању да препозна три значења једне подстицајне речи. Готово трећина ученика (28,8%) није успела да формира значење речи у оквиру лексичког односа *хомонимија*. При томе је 10% ученика употребило реч која је имала неадекватно значење, а 18,2% ученика није ни дало одговор. Добијени налази о развијености хомонима у нашем истраживању донекле су неочекивани и нису у складу са резултатима испитивања у коме је примењен исти Тест код ученика првог разреда основне школе. Наиме, налази показују да су ученици првог разреда у оквиру хомонима дали 80,5% задовољавајућих одговора (Vladisavljević, 1983). Истраживачки налази, наиме, указују да после првог разреда одговори који се везују за парадигматске лексичке односе постају чешћи (Palermo, 1971). Ниже постигнуће наших испитаника је неочекивано и зато што су хомоними, као облик језичког мишљења, унутар семантичке структуре развијени већ на узрасту између седме и осме године. Такође, резултат нашег истраживања је и у супротности са сазнањем да се код деце најпре развијају способности проналажења већег броја значења унутар једне речи, а потом се успостављају остали значењски односу међу лексемама (Vladisavljević, 1983). С друге стране, подстицајне речи, за испитивање хомонима, биле су именице које представљају прву врсту речи коју деца усвајају у свом лексикону (Kostić i Vladisavljević, 1995; Kristal, 1987), па се онда очекује и да је у оквиру ове врсте речи развијенији систем значења у односу на неке друге врсте речи (нпр. глаголе, придеве...). Такође, потребно је имати у виду и чињеницу да је за процену развијености хо-

монима у Семантичком тесту употребљено знатно више подстицајних речи/именица које припадају категорији конкретних именица, а мање апстрактних именица, што је додатно могло утицати на постизање бољих резултата, односно формирања већег броја значења унутар једне речи. С тим у вези, подаци из литературе указују на то да је усвајање значења апстрактних појмова развојно условљено и да се са узрастом повећава и мења структура и доступност апстрактних појмова унутар мрежа значења (Vancaš i Kovačević, 1999). Добијене налазе можемо тумачити и са аспекта актуелног стања, односно сазнања да ученици и на млађем основношколском узрасту све мање времена проводе читајући књиге, што може додатно неповољно утицати будући да у литератури најчешће наилазимо на потврду да је семантички развој повезан и са читањем којим се унапређује семантички развој (Biemiller, 2004; Scarborough, 1998). Налази неких студија указују на то да деца увећавају свој речник спонтано из текстова које читају, и да читање просечно доприноси једној трећини децјег годишњег повећавања вокабулара (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Robbins & Ehri, 1994).

Разлике у постигнућу тачних одговора према сваком ајтему понаособ анализирани су путем χ^2 теста. Добијена вредност χ^2 теста на посматраном узорку ($\chi^2=61$; $df=9$; $p=0,00$) указује да постигнуће тачних одговора према ајтемима није једнако, због чега смо приступили анализи тачности одговора имајући у виду сваки ајтем.

Анализирајући тачне одговоре ученика другог и трећег разреда у односу на сваки ајтем у оквиру хомонима, можемо уочити да су ученици трећег разреда били успешнији. Они су поред понуђеног једног адекватног значења за све ајтеме написали и друго значење, док је незнатан број ученика приликом решавања првог (*суд*) и десетог (*земља*) ајтема дао и треће значење. Ученици другог разреда су за све ајтеме написали само једно адекватно значење, а незнатан број их је приликом решавања другог (*сто*) и шестог (*брана*) ајтема дао друго значење, док ни за један ајтем нису били у стању да формулишу треће значење.

Посматрано према проценту тачних одговора, испитаници су најуспешнији били у решавању другог ајтема (*сто*), а најлошије постигнуће имали су приликом одговарања на девети ајтем (*нада*). Квалитативном анализом одговора установили смо да су у дефинисању значења појма *сто* (други ајтем) ученици оба разреда дали два значења: прво се односило на значење појма као броја (цифра), а друго на значење појма као дела намештаја. Резултат да је незнатан број ученика другог разреда на овај ајтем формулисао и друго значење може се тумачити чињеницом да је значење конкретне именице деци познато из свакодневног искуства и да припада активном лексикону. У њиховим одговорима заступљеније је значење појма које представља део намештаја. Када су у питању ученици трећег разреда, осим једног значења дате именице, 30,69% њих

је дефинисало и друго значење, а у одговорима су била подједнако заступљена оба значења (број и предмет).

Најмањи проценат тачно дефинисаних значења и у једној и у другој групи испитаника запажамо у вези са ајтемом девет (*нада*). Мање од половине (47,16%) ученика другог разреда успело је да напише једно значење задате подстицајне речи, а у њиховим одговорима било је заступљеније значење појма које се односи на конкретан семантички ниво именице, односно чешће су лексему *нада* означавали као лично име женског рода, него што су јој придавали апстрактно значења. Ученици трећег разреда били су нешто успешнији када је у питању формирање једног значења овог појма, али се у овој групи појављује мањи број ученика (4,95%) који су дефинисали и друго значење дате лексеме. И код ученика трећег разреда заступљенија су значења која су у домену конкретног нивоа поменуте именице (*Нада*).

Антоними. На основу резултата дескриптивне статистике установљено је да су испитаници у просеку успешно одговорили на 7,67 од 10 ајтема ($AS=7,67$; $SD=2,06$). Приликом решавања ајтема који се односе на антониме ученици су дали 76,7% тачних одговора, тј. знатан број ученика има развијене асоцијације поларитета, а 23,24% ученика дало је неадекватне одговоре. Даљом анализом неадекватних одговора уочавамо да је у категорији антонима било око 7% развојних одговора. Развојни одговори су формиранли додавањем негације на подстицајну реч и указују на развојну фазу која води ка потпуном успостављању антонимије као једног од парадигматских лексичких односа. Код десетине (9,12%) ученика појављује се неадекватна реч, а 7,12% испитаника није дало ниједан одговор на подстицајну реч. Резултати нашег истраживања указују да ученици имају развијене асоцијације поларитета на задовољавајућем нивоу што је у сагласју са подацима из литературе (Vancaš, 1996). Такође, потребно је узети у обзир и одговоре који су формиранли помоћу негације зато што указују на развојну фазу и на приближавање целовитом успостављању садржинских односа међу лексемама.⁵ Деца веома рано имају тенденцију да схвате концепт опозита, и често антониме усвајају у паровима, а не као засебне јединице (Jones, 2004). Налази истраживања о усвојености антонима код ученика првог разреда основне школе применом истог Теста показују да је асоцијацију поларитета усвојило 53% испитаника (Vladislavljević, 1983).

У нашој средини готово да нема истраживачких налаза о развијености антонима у категорији именица код деце, што онемогућава да резултате наших налаза компарирамо са другим истраживачким подацима. До сада су углавном антоними изучавани у категорији придева,

⁵ Постоје три основне врсте лексичких парадигматских односа: садржински, формални и садржинско-формални. У садржинске односе спадају синонимија, антонимија, хипонимија и лексички скупови без гранања (Dragičević, 2007).

јер су код ове врсте речи најоучљивији, а тиме и најподеснији за анализирање, што је условило да се већина радова истраживача који су се бавили антонимијом у српском језику заснива на проучавању антонима у придевским паровима, док је само понегде пажња посвећена именским и глаголским антонимима (Kostić, 2008).

Имајући у виду сваки ајтем понаособ, разлике у постигнућу тачних одговора анализирани су путем χ^2 теста. Добијена вредност χ^2 теста на посматраном узорку ($\chi^2=203$; $df=9$; $p=0,00$) указује на одбацавање хипотезе да је постигнуће тачних одговора једнако уколико се посматра сваки ајтем, због чега смо приступили анализи тачности одговора према датим ајтемима.

Анализирајући проценте тачних одговора у вези са антонимима, установљено је да су ученици другог и трећег разреда били најуспешнији у решавању седмог ајтема (*младост*) и петог (*дан*), а најлошији приликом решавања девог (*сетва*) и трећег (*срећа*) ајтема. Ученици и једног и другог разреда су седми и пети ајтем решавали веома успешно (више од 92% тачних одговора), што можемо објаснити чињеницом да подстицајна реч петог ајтема представља конкретан појам, а да је подстицајна реч седмог ајтема, иако је апстрактна именица, позната ученицима из свакодневног искуства. Многи истраживачи су установили да уколико су деци позната значења речи, она лакше усвајају сложеније лексичке односе (McGregor, Friedman, Reilly & Newman, 2002). Приликом решавања девог ајтема код ученика другог разреда било је само 27,07% тачних одговора што указује на то да они нису у потпуности усвојили значење ове речи, па стога немају развијене ни асоцијације поларитета за ову подстицајну реч. Недовољно усвојено значење речи *сетва* опажамо и код ученика трећег разреда (58,42% тачних одговора). Мање од половине тачних одговора дали су ученици оба разреда приликом решавања трећег ајтема чија је подстицајна реч *срећа* такође апстрактна именица.

Синоними. Анализом укупног постигнућа ученика у категорији синонима, на основу резултата дескриптивне статистике, установљено је да су ученици у просеку тачно одговорили на 6,5 од 10 ајтема ($AS=6,56$; $SD=2,36$). Добијени резултати у нашем истраживању указују на то да се у активном лексикону ученика другог и трећег разреда налази само по један синоним за подстицајне речи. Испитаници су у просеку имали око 65% тачних одговора и 35,1% неадекватних одговора. Анализом неадекватних одговора уочавамо да је 23,8% испитаника дало неадекватну реч као синоним, док 11,3% њих није дало ниједан одговор. Налази истраживања о усвојености синонима код ученика првог разреда основне школе применом истог Теста указују да је дато само 35% тачних одговора (Vladislavljević, 1983).

Разлике у постигнућу тачних одговора ученика, имајући у виду сваки ајтем понаособ на овом делу Теста, анализирани су помоћу χ^2 теста.

Добијена вредност ($\chi^2=215$; $df=9$; $p=0,00$) указује на неуједначеност успеха у одговорима према ајтемима, а посматрано у зависности од процента тачних одговора, испитаници су најуспешнији били у решавању ајтема три (*дом*) и шест (*ћак*) јер је били више од 90% тачних одговора. Најлошије постигнуће имали су прилоком решавања ајтема четири (*мета*) будући да је дато 37% тачних одговора. Иако су све подстицајне речи у категорији конкретних именица, прва два ајтема су ученици успешно решавали зато што им је значење ових појмова познато и налази се унутар њиховог активног лексикона, док је четврти ајтем садржавао лексему која деци није познат из свакодневног искуства. С тим у вези је и гледиште да неки типови односа међу лексемама, којима поред осталих припада и синонимија, представљају „когнитивне координате“ за њихова значења. Синонимијски однос повезује лексичко знање о речима са искуственим знањем о свету, а оба представљају део когнитивних способности (Murphy, 2003). Заправо, способност да се употребе синоними чини део спознаје (свесности) о речима и показатељ је овладавања фигуративним језиком – на пример, метафором и метонимијом (Scott & Nagy, 2004).

Метоними. Анализирајући укупно постигнуће ученика у лексичкој категорији *метоними*, на основу резултата дескриптивне статистике, установљено је да су ученици у просеку дали тачне одговоре на 4,5 од 10 питања ($AS=4,54$; $SD=,27$). Добијени налази указују на то да су ученици најмање тачних одговора – посматрајући сва четири лексичка односа у Семантичком тесту, дали прилоком решавања задатака који се односе на метониме. Испитаници су у просеку имали 45,4% тачних, док је више од половине (54,7%) неадекватних одговора. Анализом неадекватних одговора уочавамо да је 42,8% испитаника дало неадекватан одговор у виду неадекватне речи, а 11,9% ученика уопште није одговорило. Успешност одговора према сваком ајтему понаособ није уједначена, а у случају метонима варира у интервалу од 5% до 85%.

Налази истраживања о усвојености метонима код ученика првог разреда основне школе применом истог Теста показују да је уочавање битних својстава појма развијено само код 37,3% испитаника (Vladislavljević, 1983). Такође, резултати истраживања о развијености лексичких метафора (која попут метонимије представља механизам којим се постиже полисемија) код ученика млађег основношколског узраста указују на недовољну развијеност метафоре у њиховом језику (Lazarević i Stevanović, 2013).

Реализована вредност χ^2 статистике на посматраном узорку сугерише неуједначеност тачних одговора према ајтемима. Испитаници су били изузетно успешни у решавању првог (*нуж*) ајтема с обзиром на то да је 85% ученика успешно одговорило, док су најмање добар резултат имали одговарајући на шести ајтем (*кан*) јер је дато 5,8% тачних одговора. Добијене налазе можемо тумачити у светлу сазнања да су ученици

на раном узрасту усвојили битна својства првог ајтема, што није био случај са именицом *кап*.

Истраживањем смо настојали утврдити и да ли постоје разлике између испитаника према полу. Дескриптивна анализа указује да девојчице углавном имају боље резултате, али статистичка анализа је показала да та разлика није довољно велика да би се на основу ње тврдило да постоје значајне разлике у успешности решавања Семантичког теста на нивоу популације. Анализом варијансе испитивали смо да ли постоји значајна разлика у постигнућу тачних одговора између испитаника према полу (Табела 2). Приказане реализоване вредности *F* теста не индицирају постојање разлика између девојчица и дечака у квалитету одговора датих на Семантичком тесту. Овај налаз није у сагласју са резултатима неких истраживања који указују на боље постигнуће девојчица у усвајању значења речи (Ozler, 2008) и на бољу семантичку развијеност девојчица млађег основношколског узраста у домену антонима, хомонима, синонима и метонима (Čolić, 2013). Такође, резултати нашег истраживања нису поткрепљени ни налазима испитивања о постигнућу ученика трећег разреда у српском језику (Baucal, Pavlović-Babić, Plut i Gvozden, 2007), што може упућивати на то да костатације о напреднијем језичком развоју деце женског пола, у односу на дечаке, захтевају даља преиспитивања. Када се директно упоређује проценат успешно решених свих ајтема између дечака, односно девојчица другог и трећег разреда статистичка значајност разлике у успешности *F* тестом на нивоу хомонима није потврђена код дечака, али је потврђена код девојчица, што значи да су девојчице трећег разреда биле успешније од девојчица другог разреда у вези са овим лексичким односом. На нивоу антонима, синонима и метонима статистичка значајност разлике је потврђена и код дечака и код девојчица, што значи да су девојчице трећег разреда биле успешније од девојчица другог разреда, а дечаци трећег разреда били су успешнији од дечака другог разреда.

Табела 2: Разлике у постигнућу ученика на Семантичком тесту у зависности од пола и разреда

| | Дечаци | Девојчице | Полукупно постигнуће | Узраст/укупно постигнуће |
|-----------------|-------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|
| | Разред II III | Разред II III | Разред II III | Разред II III |
| ХОМОНИМИ | F=1,200; p=0,274 | F = 8,179; p=0,005 | F=2,326; p=0,128 | F=7,666; p=0,006 |
| АНТОНИМИ | F=10,481; p=0,001 | F = 9,468; p=0,002 | F=2,185; p=0,140 | F=20,401; p=0,000 |
| СИНОНИМИ | F=10,224; p=0,002 | F = 10,016; p=0,002 | F=0,552; p=0,458 | F=20,623; p=0,000 |
| МЕТОНИМИ | F=5,334; p=0,022 | F = 35,887; p=0,000 | F=0,345; p=0,557 | F=32,908; p=0,000 |

Анализа варијансе је коришћена да бисмо установили да ли постоји значајна разлика у постигнућу (давању тачних одговора) између испитаника различитог узраста. Добијени налази приказани у Табели 2 указују да је установљена значајна разлика. Као што се и могло очекивати, старији испитаници, ученици трећег разреда постигли су боље резултате у вези са свим лексичким односима: хомоними, антоними, синоними и метоними. Добијени налази су у складу са истраживањима других аутора о семантичком развоју деце млађег основношколског узраста који показују да су ученици старијег узраста успешнији (Vancaš i Kovačević, 1999; Čolić, 2013).

Такође, анализирали смо да ли постигнуће ученика на Семантичком тесту може да предвиди општи успех, оцену на полугодишту, као и оцену из предмета Српски језик, Математика и Свет око нас. Специфични (адитивни) допринос сваког од предиктора утврдили смо методом мултипле регресије. Притом, предикторске варијабле представљају хомоними, синоними, антоними и метоними, док општи и успех на полугодишту и оцене из датих предмета представљају критеријумске варијабле. Успех на Тесту предвиђа од 16,4% када је реч о постигнућу из предмета Свет око нас до 20,8% када је реч о успеху на полугодишту. Хомоними и антоними су значајни предиктори свих посматраних показатеља успеха, синоними свих показатеља, осим оцене из предмета Свет око нас, док су метоними значајан предиктор само оцене из математике (Табела 3).

Табела 3: Предиктивна моћ семантичких категорија у односу на школски успех и успех из појединих предмета

| | Општи успех | Успех на полугодишту | Српски | Математика | Свет око нас |
|---|-------------|----------------------|--------|------------|--------------|
| R² | ,192** | ,208** | ,179** | ,172** | ,164** |
| Стандардизовани регресиони коефицијенти (β) | | | | | |
| ХОМОНИМИ | ,312** | ,327** | ,325** | ,263** | ,268** |
| АНТОНИМИ | ,137** | ,149** | ,150** | ,103* | ,188** |
| СИНОНИМИ | ,132* | ,119* | ,092* | ,135* | ,075 |
| МЕТОНИМИ | ,050 | ,068 | ,020 | ,098* | ,030 |

Напомена. * p<,05; ** p<,01

На основу изложеног уочава се да постоји повезаност између семантичког развоја (посматраног у оквиру датих парадигматских лексичких односа и механизма полисемије) и школског постигнућа ученика. Добијени налаз је и очекиван јер семантички развој – који се након по-

ласка у школу манифестује повећањем речника, богаћењем значења већ постојећих речи и развијањем система значења кроз успостављање низа лексичких односа (синоними, хомоними, аугументативи, деминутиви, хипероними, хипоними), као и формирањем сложенијих синтаксичких облика (Ivić, 1984) – значајно доприноси стицању и примени знања у различитим школским предметима. У прилог овоме говоре и резултати међународних студија који указују на то да су семантичка знања повезана са школским постигнућем (Hart & Risley, 2003; Nelson & Stage, 2007).

Закључна разматрања

Испитивање семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста, са аспекта усвојености и разумевања значења речи и њихове употребе у домену *хомонимије*, *антонимије*, *синонимије* и *метонимије* – наводи на следеће закључке. Ниједан ученик није тачно одговорио на све задатке, иако је приемњени Тест прилагођен семантичком развоју деце млађег основношколског узраста, што, између осталог, указује на то да у испитиваној популацији ученика нису у потпуности успостављени смисаони односи међу лексема. Успешност одговора према ајтемима (посматрајући сваки ајтем понаособ) није уједначена, а у случају метонима била је најизраженија. Приликом решавања Семантичког теста ученици су најбоље знање показали у вези са антонимима, затим хомонимима, па синонимима, док су најлошије постигнуће имали у вези са метонима. Овакав развојни след испитиваних лексичких односа није у сагласности са редоследом њиховог јављања који је добијен приликом нормирања овог Теста. С тим у вези, налази упућују на закључак да су код наших испитаника у већој мери успостављени лексички парадигматски односи, него што је равијен један од основних механизма за богаћење лексичког фонда – метонимија. На недовољно развијен семантички ниво језика ученика млађег основношколског узраста указује и непостојање већег броја одговора датих на једну подстицајну реч. Добијени налази показују и да узраст утиче на развој и усвајање испитиваних лексичких односа, тј. да је узраст повезан са семантичком знањем. Сем тога, показатељи о изједначеном постигнућу девојчица и дечака у актуелном истраживању показују да не постоје полне разлике у домену семантичке развијености и доводе у питање оправданост констатација о напреднијем језичком развоју деце женског пола. Налази овог испитивања могу бити додатно подстицајни будући да је установљена повезаност између семантичког развоја ученика другог и трећег разреда основне школе и њиховог школског постигнућа.

Општи закључак упућује на то да код ученика млађег основношколског узраста семантички развој није на задовољавајућем нивоу. Овакав заакључак није неочекиван уколико имамо у виду да резулта-

ти истраживања, која су реализована у нашој земљи (Dragičević, 2006, 2012; Lazarević i Šefer, 2009; Stevanović, 2012), показују да постигнућа ученика виших разреда основне школе (али и средње школе) у области разумевања значења речи нису адекватна. Стога би од почетка школовања требало континуирано и интензивно примењивати различите лексичке и семантичке вежбе којима се код ученика ствара навика да траже „најбољи језички израз за оно што желе да кажу“ (Пић, 1998: 555), јер се применом ове врсте вежбања код ученика развија смисао за нијансирање у значењима речи, „указује се на различите могућности грађења речи, на њихову синонимију, полисемију и тематско груписање и откривају се асоцијативне везе“ (Nikolić, 1983: 59) између лексема и њиховог значења. Штавише, подстицањем развоја језичких способности детета, унапређују се и његове когнитивне способности, будући да је веза између језика и мишљења неспорна.

Уколико имамо у виду да се један од најучљивијих утицаја образовања очитује у језичком понашању и у његовом богатству, превасходно у обиљу вокабулара, несумњиво је да је унапређивање семантичког нивоа језика ученика млађег основношколског узраста изузетно значајно. С тим у вези, требало би још на раном школском узрасту, у оквиру наставе српског језика, стварати могућности које би допринеле напреднијем семантичком развоју и које би подстицале његово учвршћивање, као и могућности које ће потпомоћи да се развијају навике ученика да што поузданије бирају речи.

Коришћена литература

- Baucal A., Pavlović-Babić, D., Plut, D. i Gvozden, U. (2007). *Nacionalno testiranje obrazovnih postignuća učenika III razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. & Ash, G. E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook on research on teaching the English language arts* (2nd ed.) (pp. 752–785). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28–40). New York, London: The Guilford Press.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 50, No. 7, 528–537.
- Čolić, G. (2013). Dinamika razvoja leksikona kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 12, Br. 4. 441–453.
- Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, XIX, 29–35. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dragičević, R. (2007). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Dragičević, R. (2012). *Leksikologija i gramatika u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yoghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 5, 250–287.

- Evans, V. (2006). Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction. *Cognitive Linguistics*, Vol. 17, No. 4, 491–534.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, Vol. 27, No. 1, 4–9.
- Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- Ivić, I. (1984). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. U T. Kovač-Cerović (prir.), *Psihologija u nastavi II* (str. 139–159). Beograd: SDPS.
- Jones, S. (2004). *Antonymy A corpus-based perspective*. London: Routledge.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Vol. 21, No. 3, 209–219.
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, Br. 1, 113–130.
- Kostić, Đ. i Vladislavljević, S. (1995). *Govor i jezik deteta u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kostić, N. (2008). Antonimija kao sintagmatska relacija: istraživanje na korpusu savremenog srpskog jezika. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, Vol. 51, Br. 1–2, 99–117.
- Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezik*. Beograd: Nolit.
- Lazarević E. i Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, Vol. LXII, Br. 2, 199–215.
- Lazarević, E. i Šefer, J. (2009). Jezik udžbenika narativnih predmeta: razumevanje reči u sedmom razredu osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 418–436.
- McGregor, K., Friedman, R. M., Reilly, R. M. & Newman, R. M. (2002). Semantic representation and naming in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 45, No. 2, 332–346.
- Metsala, J. L. & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89–120). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 1, 3–19.
- Muller, C. (1978). Lexique et procedures heuristiques. Arguments pour un renouvellement de l'enseignement du vocabulaire au degre elementaire (Word-Study and Heuristic Processes. Arguments for a Renewal in the Teaching of Vocabulary at the Elementary Level). Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin, No. 28.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processing. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, (pp. 269–284). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, No. 20, 233–253.
- Nation, K. i Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, Vol. 27, No. 4, 342–356.
- Nelson, J. R. & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, No. 1, 1–22.
- Nikolić, M. (1983). *Nastava pismenosti*. Beograd: Naučna knjiga.

- Ozler, C. (2008). The effect of gender on the construction of backward inferences. *Education*, Vol. 129, No. 2, 315–323.
- Palermo, D. S. (1971). Characteristics of word association responses obtained from children in grades one through four. *Developmental Psychology*, Vol. 5, No. 1, 118–123.
- Palmer, F. R. (1997). *Semantics* (2nd Edition). Cambridge University Press.
- Panther, K. U., Thornburg, L. L. & Barcelona, A. (2009). *Metonymy and metaphor in grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infants through adolescence: Assessment and intervention*. Philadelphia: Mosby.
- Petrovački, Lj. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S. & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, Vol. 103, 56–115.
- Prčić, T. (2008). *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Zmaj.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, No. 1, 54–64.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (75–119). Timonium, MD: York Press.
- Scott, J. A. & Nagy, W. E. (2004). Developing word consciousness. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201–217). New York/London: The Guilford Press.
- Snow, C., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. & Hemphill, L. (2000). *Unfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching words meanings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevanović, J. (2012). Odnos postignuća učenika u domenu kulture izražavanja i ishoda nastave srpskog jezika u srednjoj školi. U S. Marinković (ur.), *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (str. 459–472). Užice: Učiteljski fakultet.
- Tafra, B. (1986). Razgraničavanje homonimije i polisemije (leksikološki i leksikografski problem), *Filologija*, knjiga 14 (str. 381–393). Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Vancaš, M. (1996). Značenje rječnika i vještina čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 32, Br. 1, 49–58.
- Vancaš, M. i Kovačević, M. (1999). Je li leksikon logičan? Pojavnost i vrste semantičkih kategorija u djece. U L. Badurina (ur.), *Teorija i mogućnost primjene pragmlingvistike* (str. 825–832). Zagreb, Rijeka: Hrvatsko društvo za primjenjenu lingvistiku.
- Vladislavljević, S. (1983). Semantički test. U Đ. Kostić, S. Vladislavljević i M. Popović (ur.), *Testovi za ispitivanje govora i jezika* (str. 179–189). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- White, T. G., Graves, M. F. & Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, 281–290.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H. & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach: Shell Education.

Примљено 07.10.2014; прихваћено за штампу 10.11.2014.

Jelena Stevanović and Emilija Lazarević
ON CERTAIN ASPECTS OF THE SEMANTIC DEVELOPMENT
OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN

Abstract

The ability to understand the meaning of words and sentences is an important determinant of the language development, which also indicates the development of the ability to learn. Bearing this in mind, the research was aimed at studying the level of semantic development of younger primary school-age children. Semantic development was studied from the aspect of understanding the meaning of words and their use in the following lexical relations: homonyms, antonyms, synonyms and metonyms. The research was conducted in three Belgrade primary schools during the school year 2013/2014. The sample was convenient and included 431 second- and third-grade pupils. The Semantic test (by S. Vladislavljević) was used in the study. Research results showed that none of the pupils had provided the correct answer to all administered tasks. The best scores were achieved on the part of the test referring to antonyms, while the pupils were least successful on the tasks referring to metonyms. Additionally, third-grade pupils were more successful than younger participants, while there were no differences according to gender. The results indicated that it was necessary to devote more attention to different lexical and semantic exercises at preschool and early school age, considering the link between semantic development, the acquisition of reading and writing skills and the (un)successful mastering of the school curriculum in the majority of subjects.

Key words: semantics, paradigmatic lexical relations, language development, pupils, primary school.

Елена Стеванович и Емилија Лазаревић
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Способность понимания значений слов и предложений представляет важный определяющий фактор языкового развития, причем она указывает и на развитость способности учения. В связи с этим, наше исследование было проведено с целью выявить уровень семантической развитости учащихся младшего школьного возраста. Семантическая развитость исследовалась с аспекта понимания значения слов и их употребления в рамках следующих лексических отношений: омонимы, антонимы, синонимы и метонимы. Исследование было проведено в трех белградских восьмилетних школах в школьном 2013/2014 году. Корпус испытующих составили 431 учащийся второго и третьего класса. В исследовании был применен Семантический тест (автор: С. Владисавлевић). Результаты исследования показали, что никто из учащихся не смог точно ответить на все вопросы и задания. Лучших результатов учащиеся добились в той части Теста, где проверяются антонимы, тогда как наиболее трудными оказались для них задания, касающиеся метонимов. Отметим и факт, что учащиеся третьего класса были успешнее второклассников. Пол учащихся не был связан с постижениями. Результаты, которые приводятся в работе, склоняют нас к выводу, что уже на дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо посвятить больше внимания различным лексико-семантическим упражнениям, учитывая наличие связей между семантическим развитием, усвоением чтения и овладением письменной речью и (не)успешным усвоением учебного материала по большинству предметов.

Ключевые слова: семантика, парадигматические лексические отношения, языковое развитие, учащиеся, основная школа.