

ШТА УТИЧЕ НА УСВАЈАЊЕ И УПОТРЕБУ СИНОНИМА

ЈОВАН САВИЋ
ЉИЉАНА ЛОВРЕН

Педагошка академија, Бања Лука

Стручни рад

Примљен: 1. септембра 1985.

Прихваћен: 10. септембра 1985.

Увод

Синоними — *истозначнице*. Синоними се најчешће дефинишу као ријечи које имају исто или слично значење. Т. Маретић¹ разликује синониме који имају сасвим исто значење, као што су: хљеб — крух, јадан — тужан — лијеп — красан од оних који не значе сасвим исто: бојати се — плашити се, будаласт — луд — безуман — глуп, част — дика — слава. Ово се узима као основ подјеле на такозване праве и неправе синониме. Праве синониме по овој би подјели представљале ријечи које имају потпуно идентично значење, а настале су из различитих извора из којих тај језик црпи своју лексику: дијалекти, говорне и књижевне средине, инојезички утицаји и реликти.

Подјелу на праве и неправе синониме налазимо и у Енциклопедији Лексикографског завода. »Прави синоними су у бити појава такозваног билингвизма и у свакој језичкој заједници они бивају с временом уклоњени« (стр. 432). Најчешће се догађа да у употреби остане један из пара, а други или одумре постајући архаизам или мијења своје значење сужавајући га или проширујући (плесати — првобитно значило газити; — брашно — првобитно храна; враг — непријатељ и др.). Превладава мишљење да стопостотних синонима, заправо, и нема, јер ма колико подударност постојала, она ипак носи различите преливе у значењу (кривац — грешник, мио — љубљен, лијеп — диван).

З. Е. Александрова² каже да се »синонимима сматрају ријечи које имају једно лексичко значење, разликујући се тек у преливима значења, експресивном обојеношћу и тиме што припадају једном или другом стилистичком склопу у језику«.

¹ М. Лалевић: Синоними и сродне речи српскохрватског језика, Лексикони свезнања, Београд, 1974, предговор, стр. VII

² М. Лалевић, исто дјело, стр. VII

Чешко³ сматра да постоје три основне функције синонима: »функција замјене кад се не жели понављати иста лексичка јединица; функција тачног опредјељења мисли, појмова; експресивно-стилска функција (умријети, преселити се у вјечност, издахнути, отегнути папке, заковрнути)«. Једино прва функција наговјештава постојање ријечи истог или потпуно истог значења. Друга и трећа функција, међутим, указују да поједине синониме, ипак, не можемо сматрати потпуно истим по значењу. И мале разлике које се јављају у смислу, преливи који се једва наслућују међу синонимима и сродним ријечима управо дају смисао мноштву израза. Кад ове нијансиране разлике не би постојале, не би било ни потребе за гомилањем ријечи истог значења. Различите комбинације у реченици пружају неслушене могућности откривања нових значења и прелива у значењу истих лексема.

Синоними не показују само богатство и развијеност језика, његове лексике, него и стилског изражавања и гipкости језика. За прецизно потпуно одређено казивање, изрицање садржаја ријечима, дакле и синонимима у различитим везама, свака ријеч има своју посебну функцију и значење.

Развој појмова и синоними. С развојем рјечника развија се и све боље поимање свијета. »У оном тренутку кад је дијете први пут научило нову ријеч повезану са одређеним значењем, развитак ријечи се није завршио, него је тек почео; ријеч је у почетку уопштавање најелементарније врсте, и тек са својим развитком дијете прелази с елементарног уопштавања на све више и више врсте уопштавања завршавајући тај процес стварањем нових појмова«, каже Виготски (1978. стр. 186). Он наглашава и то да развитак појмова или значења ријечи претпоставља развитак многих функција, као што су логичко памћење, способност апстраховања, поређења и разликовања и др. Према томе пут од првог познанства с новим појмом до тренутка кад ријеч и појам постану дјететово власништво сложен је психички процес. У тај процес укључено је разумијевање нове ријечи, примјена и коначно стварно овладавање том ријечју. Даља етапа у развоју ученичког рјечника била би тражење оне прецизне ријечи којом ће најбоље обиљежити своја запажања, осјећања и мисли. Лабријер⁴ је рекао да »међу свим ријечима и изразима којима можемо исказати своју мисао има само једна која је у свему добра, па ју је утолико теже наћи«. За правом ријечи треба трагати. У свијести ће нам се једанпут јавити ријеч *зима*, други пут *студен*, *хладноћа* итд. Свака ријеч ће одговарати новој и одређеној потреби. И та увијек нова потреба, нови смисао, нијанса у значењу условљава да се шири круг ријечи које се по смислу окупљају. Знање већег броја ријечи које се групишу око неке појаве омогућују њено потпуније захватање и разумијевање. Усвајање нових појмова претпоставља извјестан степен зрелости одређених психичких функција. Процеси

³ М. Лалевић, исто дјело, стр. VII

⁴ М. Лалевић, исто дјело, стр. VIII

учења и развитка су нераздвојни, они теку заједно, међусобно се допуњују и у основи представљају комплементарне процесе.

Писани говор посебно је тежак за дијете. Претпоставља се да усвајање писаног говора треба да понови развојни пут усменог говора, али се оваквом схватању Виготски (1978, стр. 241) оштро супротставља истичући да је писани говор сасвим посебна говорна функција за коју је карактеристичан висок степен апстраховања, јер се он одвија »у мисли, у представи«, дакле, у глави субјекта и лишен је материјалног звука карактеристичног за усмени говор.

У школама сусрећемо велике индивидуалне разлике у способности усменог и писменог изражавања. Поред дјеце која се лако и течно изражавају налазимо и такву која имају оскудан рјечник, нефлексибилан говор и често ригидан стил изражавања, у којем посебно запажамо неспособност да се служе синонимима. Језичка крутост и оскудност изражајних могућности особито је видљива у писменом изражавању. У школским писменим задацима који не садрже више од двадесетак реченица често налазимо понављање истих ријечи. Кад би те ријечи биле замијењене синонимима, задатак би језичко-стилски већ био знатно бољи. Индивидуалне разлике последица су сложених чинилаца развоја, у које спадају генетски фактори као и фактори социјално-културних утицаја и учења.

Вербалне способности и синоними. У теоријама интелектуалних способности тзв. вербалне способности имају посебно мјесто и значење. Још 1938. године Терстон⁵ у својој теорији седам примарних независних способности налази мјеста за два вербална фактора. То су 1) W-фактор или фактор рјечитости, који представља флуентност у оперисању ријечима без обзира на њихово значење, и 2) V-фактор или фактор вербалног схватања, који се дефинише као способност разумијевања језика и вербалних симбола уопште. Френч је касније (1963) нашао да се вербална флуентност о којој говори Терстон може рашичланити на пет посебних врста флуентности⁶ од којих је за нас посебно значајна тзв. асоцијативна флуентност, тј. способност навођења већег броја ријечи чије је поље значења ограничено.

Енглески психолози Берт и Вернон творци су хијерархијских теорија способности⁷ и оба аутора наводе вербалне способности као значајне компоненте структуре интелекта. По Бертовом схватању (1949) један посебно утврђен емпиријски вербални фактор може се рашичланити на слиједеће уже факторе: 1. фактор операције изолованим ријечима и 2. фактор операције ријечима које су дате у контексту. Вернон (1950) сматра да осим постојања општег или генерал-

⁵ Р. Квашчев: Могућности и границе развоја интелигенције, Нолит. Београд, 1981, стр. 56.

⁶ А. Буквић, П. Ковачевић: Факторска и логичко-психолошка анализа групе вербалних тестова способности. Психологија, 3—4, 1976, стр. 93—113.

⁷ Хијерархијска организација способности подразумева такву структуру у којој се из општих издвајају специфичне или где се гроздови специфичних способности структурирају у опште.

ног фактора структуру интелекта чине вербално-нумерички фактор (v.ed) и практично-механичко-просторни фактор (k.m).

Велики број тестова којима се мјери интелигенција у потпуности или дјелимично се заснивају на задацима исказаним вербалним симболима. Неки подтестови засновани су у потпуности на познавању синонима.

Интелектуалне способности су релативно трајне особине личности које се током живота, истина, развијају, али индивидуалне разлике из дјетињства остају углавном током цијелог живота. Посљедњих година у психолошкој литератури често налазимо схватање да су ове особине првенствено одређене наслеђем и да се током живота не могу битније мијењати.⁸ Ипак, постоје бројна истраживања која указују да се на способности може утицати. Експериментални покушаји развоја интелектуалних способности показују да су управо вербалне способности најпогодније за вјежбу и усавршавање.

Вернон (1965) истиче прије свега васпитност вербалних способности. Р. Квалпчев (1959) је у свом експерименталном раду показао могућности утицаја вјежбе на богатство рјечника. Према овом аутору током експеримента нарочито се развија тзв. W-фактор, односно, вербална флуентност.

Р. Квалпчев (1981) расправља о Кателовој теорији интелигенције (стр. 73—89) која говори о два општа Г-фактора о тзв. флуидној и кристализованој интелигенцији. Флуидна интелигенција се претежно наслеђује и обично је мање подложна утицају васпитања. Кристализована интелигенција више је под утицајем околине и подложнија је промјенама које се остварују током школовања. Аутор закључује своју дискусију о кристализованој интелигенцији следећим ријечима: »На основу података које смо раније анализирали можемо са сигурношћу закључити да је могуће утицати на развој кристализоване интелигенције« (стр. 92). Према овом истраживању структуру кристализоване интелигенције чине вербалне способности,⁹ нумеричке способности и резонување.

Проблем и метод истраживања

Проблем. Вербалне способности представљају најшири основ за социјалне комуникације и учење. Настава и школско учење најчешће полазе од језика и вербалних способности, али истовремено имају задатак да ове способности подстичу и развијају. С обзиром на улогу коју вербалне способности имају у структури интелекта, од посеб-

⁸ И. Ивић и сарадници у својој студији »Развој и мјерење интелигенције« 1976. године, истичу да се посљедњих година поново јавља талас нативистичких схватања по којима су интелектуалне способности првенствено детерминисане наслеђем. Присталице овог схватања говоре о односу 80:20 или чак 90:10 у корист нативистичких фактора.

⁹ Међу тестовима који дефинишу ову вербалну способност је и тест синонима.

ног је значаја развијање рјечника, вјежбање изражавања и уопште развијање тзв. говорне културе јер се тиме не утиче само на усавршавање вјештине комуницирања и вербалног изражавања већ се подстиче и развој општих менталних способности.

Ово истраживање бави се утврђивањем детерминанти усвајања и употребе синонима.

Истраживали смо повезаност употребе синонима са интелектуалним способностима, са социјалним статусом, демографским обиљежјима (пол и мјесто становања), бројем прочитаних књига и школским успјехом.

Методолошки поступак. Познавање и употребу синонима испитивали смо користећи се посебно припремљеним задацима.

Први задатак састојао се у захтјеву да се за пет заданих ријечи нађе што више синонима. Ученици су једноставно требали да, слиједећи један дати примјер, наведу што више синонима за следеће ријечи: *нерадник, велик, ићи, ослабити, брзо*.¹⁰

У другом задатку испитаници су требали да у једној простој реченици замијене подвучену ријеч и напишу што је могуће више реченица у којима ће основно значење остати непромијењено (Примјер: *Киша пада*. Могући одговори су: *Киша пљушти; ... ромиња; ... сипи* итд.). Задатак се састојао од три овакве реченице.

Трећи задатак састојао се од захтјева да се пет заданих реченица, дужине 3 до 7 ријечи, тако трансформишу да ако је могуће буде извршена замјена свих ријечи у реченици, а да смисао остане непромијењен. (Примјер: *Отац се потиштен враћао кући*. Могући одговор био би: *Тата (ћаћа, бабо, родитељ ...)* је снужден (невесео, туробан, утучен ...) долазио дому (чардаку, хуцери, двору ...).

За сваки задатак испитаници су имали на располагању по 12 минута. Заједно са неопходним упутствима испитивање је трајало један школски час, односно 45 минута.

Оцјењивање задатака било је релативно једноставно јер смо се код прва два задатка могли, једноставно користити рјечником синонима, док је код оцјењивања трећег задатка било потребно још да се води рачуна и о смислу читаве реченице.

Испитано је 326 ученика седмих разреда основне школе. У узорку је било 163 дјечака и 163 дјевојчице. 214 ученика потицало је из сеоских а 112 из градских основних школа.¹¹

¹⁰ У задацима су кориштене ријечи које у рјечнику »Синоними и сродне речи српскохрватског језика« имају велику фреквенцију синонимних ријечи. Тако су ријечи из првог задатка имале у Рјечнику следећи број синонима: *нерадник* 46 (стр. 424); *велик* 45 (стр. 846); *ићи* — 69 (стр. 215); *ослабити* 60 (стр. 501); *брзо* 45 (стр. 83).

¹¹ Узорак је био састављен од ученика седмих разреда из следећих школа: »М. Вишњић«, Б. Лука (50); »Ф. Мацура« Б. Лука (48); »З. Исаковић«, Новоселија (50); »М. Казаз«, Б. Лука (61); »Д. Митров«, Шибовска (37); »Р. Чајавец«, Хрвањани (28); »В. Њежић«, Доњи Оијачани (32); »9. мај«, Пријавор (15).

Резултати и дискусија

У првом задатку тражили смо просто навођење синонима за пет заданих ријечи које су узете из рјечника »Синоними...« и које су уза се имале бројне примјере истозначница. Као што смо већ рекли, биле су то ријечи: *нерадник*, *велик*, *ићи*, *ослабити* и *брзо*. За 12 минута наши испитаници навели су просјечно 7,19 синонима за пет претходно задатих ријечи. Они су, истина наводили већ број ријечи које нису представљале синониме већ ријечи асоциране на различите начине. Занимљиви су и ови неадекватни одговори и њима ћемо се посебно вратити.

У другом задатку биле су дате три реченице: *Киша пада*. *Дјечак је мангуп*. *Говори јасно!* Било је потребно замијенити само подвучену ријеч али очувати смисао реченице и навести што више реченица за сва три задатка. Просјечан број замијењених ријечи у све три реченице износио је 5,11.

У трећем задатку требало је задане реченице тако трансформисати да се измијени што више ријечи (по могућности све), а да смисао реченице буде сачуван. У задатку су дате сљедеће реченице: *Дошла је зима и пао је снијег*. *Љута зима притисла је земљу*. *Дјеца радосно трчкарају*. *Савијено дрвеће је тужно*. *Чак и враголанима зима је досадила*. Просјечан број исправно замијењених ријечи у свих пет реченица износио је 8,36.

Табела I

Преглед резултата испитивања употребе и кориштења синонима

	AS	SD
I задатак	7,19	3,73
II задатак	5,11	2,08
III задатак	8,36	4,24

Резултати овог испитивања показују да је просјечно познавање и употреба синонима у наших испитаника слабије него што би се могло очекивати. Ово на својеврстан начин говори и о настави језика у нашим школама, која има задатак да развија вјештину изражавања, обогаћује рјечник и уопште подиже језичку културу. Претпостављамо да је добијени резултат прије посљедица недовољно ефикасних метода рада на развијању језичке културе него стварних могућности дјече на овом узрасту.

Анализа неадекватних одговора указује прије свега на разноврсност и богатство асоцијација које су изазване заданим ријечима и реченицама. Одговори су оцјењивани, како је већ речено, уз помоћ рјечника »Синоними...« па су тако уважаване само оне ријечи које су се налазиле у списку синонима.

Даћемо кратак преглед неприхваћених одговора и то само у првом задатку. Међу овим одговорима сусрећемо ријечи које припа-

дају другој врсти ријечи, које су понекад чак и антоними, понеке од њих представљају необичне кованице, нове »синониме« или уопште ријечи које се асоцијативно, с више или мање смисла, везују за задане ријечи.

Тако је ријеч *нерадник* изазвала ове асоцијације: а) антоними: радник; б) необичне асоцијације: предсједник, шеф, наредбодавац, сноб, пијан, предстојник, сиромах; ц) неспретне кованице или изведене ријечи: љенов, безрадник, мрзорадник; д) придјиви који на неки начин описују задану ријеч: лијен, немоћан, неваљао, непослушан, непоштен, тврдоглав, немарљив, неспособан, неинтелигентан; е) ријечи које су асоцијативно повезане са заданом ријечи: пропалица, просјак, мангуп, скитница, трут, неваљалац, забушант, скитница. Како се из овог прегледа види, на задану ријеч-именицу јавиле су се само двије врсте ријечи: именице и придјиви.

На ријеч *велик* најчешћи неадекватни одговори били су придјиви који се по некој врсти асоцијативне сличности везују за овај појам као нпр.: штркљаст, висок, превисок, виши, највиши, снажан, јак, дуг; у истој функцији појавиле су се и именице: дугајлија, дугоња, кошаркаш, цин.

На задану ријеч *ићи* добили смо само глаголе, који се по смислу везују са заданом ријечју а нема их у рјечнику »Синоними...«: шетати, трчати, галопирати, шпринтати, покретати, стићи, доћи, упасти, банути, пролазити.

Глагол *ослабити* који је изведен према придјеву *слаб* изазвао је двије категорије ријечи; као одговори у функцији »нових« синонима јављају се глаголи: снежачати, пропасти, малаксати, попустити, онеспособити, исцрпити, изгубити клажу. На ову задану ријеч појављују се као асоцијације придјиви као што су: слаб, слабуњав, осјетљив, болестан, њежан, мршав, танак, лош, килав итд.

Пета ријеч била је прилог *брзо*. Неприхваћени одговори могу се сврстати у четири категорије ријечи: а) прилози као: муњевито, оштро, довитљиво, досјетљиво, спретно, окретно, јасно; б) придјиви: лакокретан; ц) глаголи: трчати, ходати, журити, јурити; д) именица: вјештина.

Прилог *јасно* је, поред прихваћених одговора изазвао још читав низ прилога који су се по ширем смислу везивали за задану ријеч као: тачно, реско, гласно, бритко, лијепо, правилно, стручно, мудро, досјетљиво, храбро, оштро итд.

С једне стране ови одговори представљају погрешну или неадекватну реакцију на јасно постављен и образложен задатак, а с друге стране, чини нам се, указују на велико богатство асоцијативних веза међу ријечима. Управо ови одговори показују како се међу ријечима стварају неочекиване асоцијације које на први поглед не морају бити битније смисаоно повезане, али које су наши испитаници стварали на основу свог искуства и тако им приписивали и нова значења.

У даљем тексту разматраћемо чиниоце који утичу на индивидуалне и групне разлике у постигнућу на задацима познавања и употребе синонима.

1. *Интелектуалне способности.* Интелигенција се често мјери тзв. вербалним тестовима, односно инструментима који су искључиво састављени од ријечи. Односи међу ријечима и познавање синонима су омиљене врсте задатака. У нашем истраживању као индикатор опште интелигенције кориштен је седми подтест из познатог »Калифорнија теста менталне зрелости« (КТМЗ) који су припремили Сливен и сарадници. Овај седми подтест састављен је од ријечи за које треба утврдити да ли су више или мање сличне задатој ријечи. Он одлично репрезентује општу интелигенцију коју тест као цјелина мјери, јер се налази у високој корелацији с осталим подтестовима који су засновани на друкчијем материјалу и мјере друге аспекте опште интелектуалне способности.

Табела II

Повезаност познавања и употребе синонима са тестом КТМЗ — 7

задаци	коэф. корелације (r)	значајност (p)
I задатак	0,51	0,01
II задатак	0,43	0,01
III задатак	0,49	0,01

Занимљиво је да су најзначајнију повезаност с индикатором интелигенције имали задаци број један и три. Наш први задатак у основи је захтијевао осјећање, а трећи трансформацију задате реченице. Очигледно ове двије менталне операције високо корелирају са општом интелигенцијом. Дакле, било да се ради о простом сјећању као у првом задатку, или о досјећању подстакнутом функционалном везом с још једном ријечи у реченици као у другом задатку, или пак о креативној трансформацији реченице, увијек се показује да је употреба синонима у значајној повезаности с интелигенцијом.

2. *Социјални статус.* У социолошким и психолошким истраживањима најчешће се као индикатор социјалног статуса узима школска спрема родитеља. Социјални статус родитеља један је од најзначајнијих фактора за развој личности дјетета. Он је значајно повезан с општим интелектуалним развојем, с развојем дјечијег говора, његовим социјалним понашањем и општим школским успјехом. Може се сматрати да овај општи индикатор репрезентује врло сложен сплет чинилаца материјалног статуса, социјалне климе у породици, културног стандарда и слично, што све заједно утиче на развој говора, усвајања нових појмова и флексибилност изражавања. У нашем истраживању добијене су значајне повезаности између школске спреме родитеља и успјеха у задацима којима смо провјеравали познавање и употребу синонима.

Табела III

Преглед повезаности школске спреме родитеља и успјеха у задацима употребе синонима

школска спрема оца				
задаци	hi квадрат	df	C-коэф. контингенције	значајност (p)
I задатак	59,37	12	0,39	0,01
II задатак	20,90	6	0,23	0,01
III задатак	33,49	12	0,32	0,01
школска спрема мајке				
I задатак	53,25	12	0,39	0,01
II задатак	14,46	6	0,18	0,10
III задатак	33,95	12	0,32	0,01

Из табеле три види се да су добијени готово идентични резултати за оба родитеља и да је школска спрема оца подједнако повезана са успјехом у овим задацима, као и школска спрема мајке. Треба имати у виду да то не значи и једнаку улогу оба родитеља за говорни развој и развој рјечника. У нашим приликама мајка се још увијек више бави непосредним васпитањем дјете па је њена улога у развоју говора и значајнија, али у нашем истраживању ради се, у ствари, о индикатору социјалног статуса, па је разумљиво да он подједнако утиче на испитивану појаву било да га остварује мајка или отац. Осим тога, између ова два индикатора постоји велика повезаност, будући да је школска спрема родитеља углавном врло слична.

3. Демографска обиљежја — мјесто становања. Рјечник и вјештина вербалног изражавања као и опште интелектуалне способности зависе од мјеста становања. Сеоска средина пружа мање подстицаја за развој па се и вербалне способности ове дјеце спорије развијају него у градске дјеце.¹² У нашем истраживању се такође показује да сеоска дјеца постижу ниже резултате у сва три типа задатака и да су те разлике статистички значајне у корист градске дјеце.

¹² Разлика између сеоске и градске дјеце навела је конструкторе скала за мјерење интелигенције да различито вреднују одговоре сеоске и градске дјеце, односно, да се у испитивању користе различитим нормама. Тако је Б. Стевановић у својој студији из 1934. године *«Развиће дјечје интелигенције и београдска ревизија Бине — Симонове скале»* нашао да је просјечан количник интелигенције сеоске дјеце био 95, а градске 109. Ова разлика опада, каже Стевановић, како дјеца постају старија. Између осталог у овој скали сеоска дјеца имају ниже норме на тесту рјечника од градске дјеце. И у новој ревизији Бине — Симонове скале, коју је 1976. године урадио И. Ивић са сарадницима, постоје различите норме за тест рјечника. Тако нпр. за 13. годину дјеца су успјешно ријешила овај тест кад градска од 50 ријечи знају 39, а сеоска 35 ријечи.

Табела IV

Преглед просјечних резултата у три врсте задатака и значајност разлика између ученика сеоских и градских школа

задаци	градске школе		сеоске школе		Т-однос значајност (p)	
	AS	SD	AS	SD		
I задатак	9,68	3,69	5,89	2,63	4,71	0,01
II задатак	5,50	2,31	4,73	2,00	3,50	0,01
III задатак	9,67	2,96	7,67	4,00	4,39	0,01

Како се из овог прегледа резултата јасно види, разлика између сеоске и градске дјеце је значајна и не може се приписати случајности већ систематском чиниоцу који је везан за мјесто становања. Овај општи фактор, у ствари, представља врло сложен сплет чинилаца који се испољавају као неједнаки подстицаји за развој говора.

4. Пол. Будући да смо већ утврдили да се испитаници из градских школа значајно разликују по свом успјеху на задацима познавања и употребе синонима од ученика сеоских школа, поћи ћемо од питања разлике међу половима у два узорка — градском и сеоском. Могло би се очекивати да собзиром на полове нађемо значајне разлике између дјечака и дјевојчица и у сеоским и градским школама посебно. Слободанка Гашић—Павишић (1981) у свом истраживању слободних асоцијација ријечи код дјеце износи мишљење да су дјевојчице напредније у говорном развоју од дјечака и да постоји већа сличност у асоцијацијама ријечи између дјеце и њихових родитеља него међу самом дјецом. Међутим, дјеца с којом је вршено ово испитивање била су знатно нижег узраста од испитаника из нашег узорка. Наши резултати показују да веће и значајније разлике између дјечака и дјевојчица у оба узорка (градском и сеоском) нема.

Табела V

Преглед просјечних резултата у три врсте задатака и значајност разлика између дјечака и дјевојчица у два узорка: сеоском и градском

задачи	дјечаци		дјевојчице		Т-однос значајност	
	сеоске школе					
	AS	SD	AS	SD		
I задатак	6,06	2,67	5,82	2,61	0,70	—
II задатак	4,63	2,20	4,84	1,77	0,87	—
III задатак	7,53	4,25	7,81	3,80	0,52	—
градске школе						
I задатак	9,78	4,87	9,33	3,77	0,54	—
II задатак	4,92	2,06	6,06	2,44	2,78	0,01
III задатак	9,57	4,04	9,76	3,83	0,26	—

Нађена је разлика само у градским школама за други задатак у корист дјевојчица, али сматрамо да је оправдан закључак да ствар-

не разлике, упркос малог предности дјевојчица, ипак нема. Можда би истраживања могла да покажу да су дјевојчице млађег узраста нешто боље од дјечака, јер и наши резултати сугеришу малу (мада не и значајну) предност дјевојчица, што би могло бити посљедица њихове раније предности која се с узрастом постепено истопила (до 13—14 године, колико имају наши испитаници).

Сва провјеравања показују да су дјевојчице и дјечаци из градских школа постигали боље резултате од дјевојчица и дјечака из сеоских школа и да је мјесто становања значајније од полних разлика за успјех у овим задацима.

5. *Број прочитаних књига.* Број прочитаних књига утврдили смо тако што смо од испитаника тражили да тачно наведу имена писаца и наслове књига које су прочитали у протеклој години. Број прочитаних књига које су ученици наводили кретао се од 0—12, док су просјечно по ученику наведене 6,33 књиге ($SD = 4,57$). Просјечна бројка је значајна и према њој бисмо могли очекивати боље опште резултате. Али зашто није тако? Познајемо и дјецу и одрасле људе који доста читају, а кад их слушамо, питамо се како је све то што су прочитали ипак остало изван њих. Очигледно, елаборација књижевног дјела послје читања унапређује језичке могућности читаоца. То се заправо постиже израдом реферата о књизи, анализом ликова и језичких особености текста, анализом језичког и стилског доприноса дјела, једном ријечју, радом на тексту. Овај рад на књижевном тексту, на жалост, се често одвија шаблонски и неинвентивно па се на тај начин и не добија све оно што би се читањем и анализом дјела могло постићи на развијању језичке културе и вербалних способности.

Табела VI

Повезаност броја прочитаних књига с успјехом на задацима употребе синонима

задачи	коэффицијент корелације (r)	значајност (p)
I задатак	0,27	0,01
II задатак	0,27	0,01
III задатак	0,31	0,01

Наши резултати јасно показују да је број прочитаних књига значајно повезан с бројем тачних одговора у три врсте задатака којима смо испитивали познавање и употребу синонима. Мада добијене корелације нису високе, сматрамо да су оне врло значајне јер поново потврђују поставку да се развој вербалних способности уско повезује с читањем.

6. *Познавање синонима и школски успјех.* Настава се у нашим школама првенствено одвија као вербална комуникација. Богатији рјечник, већа вјештина у изражавању, флексибилност вербалног израза — све су то значајни фактори успјеха. Вербална способност

која се очитује у успјешном баратању синонимима показује се и у овом истраживању као значајна детерминанта успјеха у школи.

Мада корелациона повезаност школског успјеха и успјеха на задацима којима је испитивано познавање синонима није изразито висока, она је статистички значајна тим више што су добијене мјере повезаности сличне онима које се добијају за такозване основне детерминанте успјеха као што су: интелигенција, мотивација, особине личности, социјално-демографска обиљежја и др.

Табела VII

Корелациона повезаност познавања синонима и школског успјеха

задаци	коэффициент корелације (r)	значајност (p)
I задатак	0,33	0,01
II задатак	0,24	0,01
III задатак	0,36	0,01

За потребе овог истраживања користили смо са просјечним успјехом који смо израчунали на основу успјеха у сљедећим предметима: сх. језик, историја, математика, физика, страни језик.

Добијене корелације са успјехом у школи показују, заправо, колико је говорна вјештина значајна за успјех у школи.

Закључци

Наше истраживање, извршено на узорку од 326 ученика основних школа, имало је циљ да утврди неке од чинилаца који детерминишу усвајање и употребу синонима.

Мислимо да је оправдан закључак, који се на основу испитивања употребе синонима у три врсте задатака намеће, да ученици седмог разреда, углавном, показују слабо знање синонима за ријечи које у нашем језику имају велик број ових ријечи. Ово је уско повезано с нееластичним стилем изражавања, slabим рјечником, персеверативним кориштењем истих израза, што се често запажа у писменим задаћама ученика. Ово на својеврстан начин говори и о слабостима наставе сх. језика у нашим школама.

Истраживање је показало да употреба синонима зависи од већег броја чинилаца и да је значајно зависна од интелигенције, социјалног статуса ученика, мјеста становања (село, град), односно да су градска дјеца показала веће познавање синонима од сеоске. Осим тога утврђено је да број прочитаних књига значајно доприноси богатству рјечника па и бољем успјеху у нашим задацима. Није нађена очекивана и претпостављена зависност од пола испитаника. Наиме, дјевојчице не показују значајну предност у односу на дјечаке и, ако је ова предност уопште раније и постојала, она је до 14. године готово сасвим ишчезла.

Надаље је утврђено да је познавање синонима значајно повезано са школским успјехом. Изгледа да би се на основу познавања синонима сасвим успјешно могло предвиђати и какав ће ко успјех постићи у школи, или, тачније речено, готово исто онолико успјешно колико и на основу резултата на тестовима способности, мотивације или личности.

Наравно развој рјечника увелико зависи и од метода учења који се примјењују у школама. Ми претпостављамо, што би тек требало провјерити, да се систематским вјежбањем рјечник може значајно побољшати. Систематско вјежбање познавања синонима могло би да унаприједи и стил изражавања и прошири појмовне хоризонте, особито о појавама за које постоји већи број паралелних ријечи — синонима.

Наш рад је првенствено био посвећен оним општим детерминантама које су, углавном, изван школских оквира и које представљају ширу основу индивидуалних и групних разлика у усвајању и употреби синонима.

ЛИТЕРАТУРА:

1. С. Бурт: The structure of mind, The British Journal of Psychology, № 19, 1949, р. 190—205.
2. А. Фулгоси: Новија истраживања из експерименталне психолингвистике, Друштво психолога СР Хрватске, Загреб, 1979.
3. С. Гашић — Павишић: Слободне асоцијације речи код деце, Просвета, Београд, 1981.
4. И. Ивић и сарадници: Развој и мерење интелигенције, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1976.
5. Р. Јовановић и Л. Атанацковић: Систематски речник српскохрватског језика, Матица српска, Нови Сад, 1980.
6. Р. Квапчев: Психолошке и педагошке основе богаћења речника ученика, Педагошка стварност, Нови Сад, бр. 6. 1969.
7. Р. Квапчев: Могућности и пранице развоја интелигенције, Нолит, Београд, 1981.
8. М. Лалевић: Синоними и сродне речи српскохрватског језика, Лексикони свезнања, Београд, 1974.
9. Р. Симеон: Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива, Матица хрватска, Загреб, 1969.
10. Р. Вернон: The structure of human abilities, Methuen, London, 1950.
11. Р. Вернон: Ability factors and environmental influences, American Psychologist, Vol 20, № 9, 1965. р. 723—733.
12. Л. Виготски: Мишљење и говор, Нолит, Београд, 1978.
13. Опћа енциклопедија Југославенског лексикографског завода, Загреб, 1981. књига 7.