

Рад примљен: 30. 3. 2021.
Рад прихваћен: 1. 6. 2021.

Прегледни рад

Владимир М. Вукомановић Растегорац
Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Београд, Србија

Метјазезичка ијра као методички ирисџуј развоју метјазезичке функције јовора код деце

Резиме: Поједине студије недвосмислено су указале на везе раној развоја метјазезичке свесџи с каснијим усјехом деце ириликком усвајања иисменосџи, као и с њиховом инџиџрацијом у друшџиво. Ипак, у конџексџиу методике развоја јовора мноосџирукосџи асџекаџиа метјазезичке свесџи до сада није иџемељније саџледана. Овај рад јокушава да јојуни иџу иразнину и јокаже један мојући ирисџуј развоју метјазезичке свесџи и метјазезичке функције јовора код деце. Циљ иџексџиа је двојак: а) да иџружи сисџематџичан иџреџлед захџџева којима се може исџиџиваџи и јодсџиџиџи метјазезичка свесџи код деце и б) да иџредсџиџави модел укршџиџања метјазезичких задџџака с иџрадиџионалним формама иџре, како би се рад на развоју метјазезичке свесџи у иџредсџколској усџџанови реализовао на адекваџан начин с обзиром на коџниџивне и соџиоемоџионалне каракџиерисџџике деџџџиа – кроз метјазезичке иџре.

Кључне речи: метјазезичка свесџи, језичка ијра, метјазезичка ијра, методика развоја јовора.

Увод

Савремена методика развоја говора утемељена је на поставци да се методички поступци изводе из предметне науке и зависе од природе језичке појаве (Milatović, 2009). Васпитачки позив, међутим, не тражи само упућеност у најопштија граматичка знања, већ и разумевање развоја дечјих језичких способности. На то ко-

лико је фигура васпитача битна указује социокултурна теорија Виготског (Vigotski, 1977), која међу разноврсним дечјим искуствима истиче интеракцију с друштвеном и културном средином, а међу срединским чиниоцима услове породичног живота и васпитне услове. Следећи поставке руског психолога, на вредност подршке коју старији говорници пружају деци у језичком општењу данас указују соџиоинтеракционистичке теорије. Оне дете виде као биће упуће-

1 vukomanovicv@yahoo.com

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

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

но на одрасле који заједно с њим тумаче појаве у свету. Тако долази до заједничког изграђивања (коконструкције) дететових сазнајних структура, уз његово активно учешће (в. о томе у: Tutnjević, Savić, 2019).

У том процесу коконструкције могу се издвојити два битна чиниоца: један се тиче садржаја комуникације, а други прикладне форме у раду с децом. Кад је реч о првом, ваља се подсетити речи Виготског (Vigotski, 1977) да се из сваког исказа налази намера и да свако говорно обраћање има нарочиту функцију, те да та функција одређује његов садржај. Отуда рад на језичком развоју подразумева подстицање функција говора у спонтаним или за то унапред осмишљеним ситуацијама. С друге стране, чинилац форме који се не сме пренебрегнути с обзиром на његову сазнајну вредност и значај за социоемоционални развој детета јесте игра. Важност игре посебно је истакнута и у актуелним основама предшколског програма (уп. Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017).

Отуда је тежиште овог рада на промишљању начина за подстицање једне специфичне функције говора – метајезичке функције. Психолингвистичка истраживања упутиће нас у захтеве којима се развијеност метајезичке свести (детета) испитује, а онда ћемо на темељу ових сазнања и теоријских поставки о природи игре понудити модел метајезичких игара, који може да послужи за плански развој метајезичке функције говора у предшколској установи (па и у школи).

Метајезичка функција говора и значај развоја метајезичке свести

Попут Виготског, и Роман Јакобсон је сматрао да свако језичко општење има свој циљ, те да је подешавање израза према жељеном ефекту најбитнија ствар у комуникацији. Отуда код њега налазимо можда и најпознатију поделу је-

зичких функција на експресивну, апелативну, референцијалну, фатичку, естетску и метајезичку (Jakobson, 1966).² Потоња се остварује кад је у фокусу језичке поруке језички код. Примера ради, увек кад тврдимо да се речи римују, кад се питамо којим гласом реч почиње, колико у реченици има речи или да ли је одређени исказ прикладан у комуникацији са старијом особом, ми говоримо о језичким јединицама и њиховој употреби. У складу с тим, метајезичка свест се може разумети као свест говорника о језичким јединицама и ситуационој условљености коришћења тих јединица. С обзиром на тип језичке јединице која је предмет метајезичке свести, разликују се (према: Nesdale, Herriman & Tunmer, 1984; Bowey & Tunmer, 1984; Tunmer & Grieve, 1984; Pratt & Nesdale, 1984; Kodžopeljić, 1996):

- *фонолошка свест* – свест о гласовној структури речи и о томе да се реч састоји из мањих јединица, гласова и слогова;
- *лексичка свест* – свест о речима, која обухвата три компоненте: а) говорник схвата како је реч јединица језика и како се свака реченица може поделити на речи, б) говорник разуме и уме да објасни шта се подразумева под термином *реч*, в) говорник разуме како реч није неодвојиви део онога што означава, тј. прихвата арбитарност језичког знака;
- *синтаксичка свест* – огледа се у способности говорника да проматра граматичку форму исказа, те да процењује његову формалну правилност (и) одвојено од онога што реченица означава;
- *прагматичка свест* – свест о адекватности исказа у одређеној комуникативној ситуацији, с обзиром на контекстуалне чиниоце и особине саговорника.

² Поједини аутори издвајају још неке функције говора, попут перформативне, имагинативне, хеуристичке и осталих (Ivanović, 2009; Naumović, 2009).

Развој свих ових аспеката метајезичке свести започиње у раном детињству и траје кроз цео предшколски период, а њихово нијансирање се наставља у школи, па све до касне адолесценције. Притом, рани развој метајезичке свести битан је најмање из два разлога. Најпре, значај појединих аспеката фонолошке, лексичке и синтаксичке свести везује се за каснији успех детета приликом усвајања писмености. Потврђена је веза између успеха у читању и способности деце да раставе речи на гласове (Kodžopeljić, 1996)³, док поједини аутори истичу значајну везу између способности читања и дечјих одговора на задатке спајања нижих јединица у реч, као и брисања, односно изабацивања гласа из речи (Panić, Đorđević, 2015). Сличан значај има свест о речима као самосталним језичким целинама у оквиру исказа – што доцније олакшава деци записивање речи, с адекватним размацима између њих – као и свест о томе да речи имају формална својства која не зависе од особина објеката или појава које представљају (Kodžopeljić, 1996; Kodžopeljić, 1997). Додатно, синтаксичка свест је један од важних чинилаца који доприносе бољем савладавању читања и разумевању прочитаног (Nikolić, 2009a; Nikolić, 2009b; Čolić, Vuković, 2018).⁴ С друге стране, значај прагматичке свести нешто је шири. Ослањајући се на скуп експеримената, Бекер Брајан (Becker Bryant, 2009) указује на многоструку вредност развијања појединих аспеката прагматичке компетенције, међу којима је и способност да се учествује у разговору. Та вредност је очевидна већ у школском кон-

тексту, јер су умеће започињања и вођења разговора, уза способност да се пређе из једног у други регистар (нпр. из неформалног у формални, и обрнуто), основа за комуникацију с вршњацима и учитељем. Тако развијеност ових прагматичких вештина утиче на учитељево виђење ученика, као и на статус детета међу вршњацима.

Од игре до метајезичке игре

Јохан Хујзинга (Huizinga, 1992) игру дефинише као слободну активност која не доноси корист, а која се одвија у намерно ограниченом простору и по предвиђеним правилима, при чему успева да сачува неизвесност као своју битну одлику. Неизвесност опстаје само ако се одржава равнотежа два аспекта игре, која Роже Кајоа (Caillois, 1979) именује терминима *ludus* и *paidia*. Први термин означава дисциплину, произвољна и често намерно незгодна правила игре; други термин означава у игри увек присутан аспект разоноде, безбрижности, импровизације и несташлука. Кад је реч о игри у васпитном контексту, у оним случајевима кад васпитач користи њену форму у методичке сврхе, природа игре је донекле нарушена, јер је она макар донекле усмеравана споља и притом тако да деца имају сазнајне користи од ње. Васпитач донекле подрива слободу и неутилитарност игре (в. LOT, 2014), али се управо зато његова вештина делом састоји у томе да интервенцијом не угрози дечји осећај слободе и узбудљиве неизвесности у игри (уп. Мићић, Vukomanović Rastegoras, 2020).

Кајоа (Caillois, 1979: 40 и даље) нуди и познату четворочлану класификацију игара, засновану на томе да ли у њима „преовлађује такмичење, односно случај, претварање или занос“. Термин *agon* обједињује игре које се реализују као надметање или борба у вештачки створеним једнаким условима (нпр. фудбал, кликери); *alea* окупља игре засноване на срећи (рулет, лото); термин *mimicry* означава игре опонашања (нпр.

3 То је и логично јер је за развој читања нужно разумевање да се изговорена реч пресликава у одређену комбинацију слова. У основи пресликавања стоји однос *један глас : једно слово*, макар у правописним системима попут нашег (в. Morina, 2020).

4 С обзиром на актуелне проблеме нашег образовног система, ваља поменути да се под појмом писмености подразумева и тзв. читалачка писменост. Она се испитује познатим ПИСА тестовима, на којима наши ученици већ дуже време не постижу завидне резултате (уп. Pavlović Babić, Baucal, 2010; Branković i sar., 2013; в. и Vuđevac, Baucal, 2014).

у продавници, на гусарском броду); термин *ilinx* обједињује игре заноса или вртоглавице (ход на конопцу, лети-лети и сл.). Поменуџа класификаџија за нас може да буде корисна утолико што показује који типови игре имају потенцијал да чине основу језичких игара, о којима ће ускоро бити речи. Наиме, будући да је циљ језичке игре везан за развој говорних способности, јасно је да у овом контексту агоналне игре имају већу употребну вредност од алеаторних; додатно, спонтане појаве одложене имитације и *као да* активности у раном детињству (Ivić, 1987; Anđelković, 2012) упућују нас на значај који могу имати игре опонашања (оне се у методичкој литератури обично јављају у виду *разџговорних* и *ситуационних* игара; в. Svetanović, Janićijević i Mićić, 2015).⁵

Појам *иџре* шири је од појма *језичка иџра*, а за потоњи термин се везују најмање три различита значења. У *Лексикону образовних џермина* (ЛОТ, 2014: 289) џиме се означава превасходно игра у језику, било да је реч о „мисаоним и духовним досеткама појединаца заснованим на звучним и значењским контрастима или сличностима“, било да се мисли на „природни део језичког развоја деце који се испољава у спонтаном или намерном манипулисању језичким јединицама или формама“. Унутар ЛОТ-а на истом месту се може наћи још једно одређење, које језичку игру више везује за васпитно-образовни контекст: она се, наиме, види и као „врста језичких вежби за системско подстицање когнитивног развоја, култивисање језичког стваралаштва и учење кроз њега коришћењем, комбиновањем или кршењем језичких правила“. Треће значење налазимо у методичкој литератури, где се граница између језичке *вежбе* и језичке *иџре* оцртава на основу односа према језичкој грађи и према језичком исходу активности. На примеру рада са сложеницама, та разлика образлаже се овако:

5 То, наравно, не значи да језичке игре морају бити потпуно очишћене од елемената *alee* и *ilinx*, већ само то да на овим аспектима играња неће бити џихово тежиште.

У току језичке вежбе деца спајају задате мотивне речи, уз визуелни и/или вербални подстицај. Притом, полазиште и продукти дечје активности јесу постојећи елементи и постојеће сложенице у српском језику. Циљ је да деца упознају поједине сложенице у свом матерњем језику и аналошким путем спонтано усвоје одређене творбене моделе. Насупрот томе, полазиште језичких игара су постојеће мотивне речи које су блиске дечјем искуству, при чему се тежи џиховом стваралачком укрштању према критеријумима семантичког онеобичавања композиџијских веза, па су продукти такве творбе ретко постојеће сложенице, а много чешће потенцијалне речи (Mićić, Vukomanović Rastegorac, 2016: 202).

Схватање језичке игре у нашем раду тек делимично се подудара с наведеним схватањима. Иако се језичка игра и у овом тексту разумева као средство за системско подстицање когнитивног развоја, култивисање језичког стваралаштва и учења, она се овде примарно заснива на принципу укрштања *језичкоџ садржаја* (који се састоји из језичког захтева и језичке грађе) и *иџролике форме*. Тако се, у односу на претходне дефиниџије, језичка игра посматра шире: она није само игра у језику, већ укључује могуће игровне елементе који се састоје од покрета, музике, сликања, глуме и сл.; такође, у погледу језичке грађе и односа према њој, овако схваћена језичка игра може да обухвати и постојеће и потенцијалне речи једног језика.

Тако конџипиран, појам језичке игре може се даље диференцирати по различитим критеријумима: а) на основу средстава језичке комуникаџије на које се ослања могла би бити *невербална* и *вербална* (а вербална би се даље могла делити на *усмену* и *иџсану*); б) на основу језичког нивоа који собом захвата – *фонолошка*, *лексичка*, *синџтаксичка*, *иџрајмаџичка*; в) на основу функције језика коју доминантно подстиче – *ексџресивна*, *аџелативна*, *референџијална*, *фаџиџичка*, *есџетџиска* и *метђајезичка* (томе се могу придодати и *хеурисџичка*, *иџерформаџив-*

на, имагинативна итд.); г) коначно, на основу поменутог односа према језичкој грађи – *нормативна* и *имагинативна*, при чему би функција нормативне језичке игре била упознавање правила језика и његовог речника, а функција имагинативне језичке игре упошљавање стваралачког односа према језику, кроз који се освешћују различити језички механизми и обрасци.

Ако бисмо на овом месту онда покушали да дефинишемо метајезичку игру, могли бисмо рећи да она представља активност засновану на укрштању језичког садржаја (захтева и грађе) и игровне форме, која за циљ има подстицање метајезичке функције говора (а тако и метајезичке свести). Она је, по правилу, вербална, а у предшколском контексту доминантно и усмена (премда у њу може бити укључено графичко – иконичко или симболичко – представљање). Будући да се метајезичка свест може тицати различитих језичких јединица, метајезичка игра може бити фонолошка, лексичка, синтаксичка и(ли) прагматичка, а с обзиром на однос према језичкој грађи – нормативна или имагинативна.

У овом раду акценат стављамо на експликацију укрштања језичког садржаја (метајезичких захтева и језичке грађе) и игровне форме, а да бисмо то учинили, морамо најпре да покажемо који су нам метајезички захтеви на располагању. Затим ћемо пружити неколико примера уграђивања метајезичких садржаја, на различитим језичким равнима, с правилима познатих дечјих игара.

Захтеви за испитивање метајезичке свести код деце

Метајезички захтеви који следе добијени су ексцерпирањем и обједињавањем задатака који су забележени у научној литератури. Они су овде допуњени и одређеним захтевима којих у литератури нема, али који се по аналогiji лако могу извести. Примера ради: у наведеним тек-

стовима лако се може наћи захтев да дете издвоји почетни глас речи (чиме се утврђује један аспект фонолошке свести), али се тешко може наћи задатак да дете издвоји почетну реч дате реченице (којим би се, на сличан начин, могао да утврди један аспект лексичке свести).⁶ Ради веће прегледности захтеви су разврстани по критеријуму језичког нивоа на којем се метајезичка свест испитује.

Фонолошка свест. Испитивања фонолошке свести покривају оперисање јединица мањим од речи – гласом и слогом – а ту спадају и задаци препознавања и стварања риме (Nesdale, Herriman & Tunmer, 1984; Kodžopeljić, 1996; Lazarević, 2014; Čolić, 2015; Čolić, Vuković, 2018; Nikolić, Milenković, 2019; в. и Mičić, 2019). У том смислу, пред васпитачем се отварају следеће могућности:

- растављање речи на гласове/слогове;
- пребројавање гласова/слогова у речи;
- одређивање места гласа/слога у речи;
- спајање гласова/слогова у реч;
- брисање гласа/слога;
- додавање гласа/слога;⁷
- замена гласа/слога;
- обртање редоследа гласова/слогова;
- издвајање почетног гласа/слога у речи;
- издвајање завршног гласа/слога у речи;
- издвајање речи која почиње на исти глас/слог;
- издвајање речи која се завршава на исти глас/слог;

6 Разлози за изостанак оваквих налога могу да буду више-струки: од нужности да се ограничи број задатака у истраживању, преко претпостављеног тежишта истраживања, до процене да су поједини задаци, попут наведеног, прелаци или претешки за одређену групу испитаника.

7 Место гласа који се издваја у аналитичким задацима, као и место гласа који се брише, додаје или замењује може да се варира – најчешће се узимају гласови у иницијалној или финалној позицији, а могу бити и у медијалној (она се овде схвата као све оно што није почетни или завршни глас/слог у речи).

- издвајање речи која се од осталих разликује по почетном гласу/слогу;
 - издвајање речи која се од осталих разликује по завршном гласу/слогу;
 - издвајање речи која се састоји од одређеног броја гласова/слогова;
 - издвајање пара речи које се римују;
 - издвајање речи која се римује са задатом;
 - објашњење фонолошке разлике међу минималним паровима речи;
 - објашњење фонолошке и значењске разлике међу минималним паровима речи;
 - смишљање речи која почиње на задати глас/слог;
 - смишљање речи која се завршава на задати глас/слог;
 - смишљање речи која се састоји од одређеног броја гласова/слогова;
 - смишљање речи која се римује са задатом.
- обртање редоследа речи;
 - издвајање прве речи у реченици;
 - издвајање последње речи у реченици;
 - издвајање реченице која почиње истом речју;
 - издвајање реченице која се завршава истом речју;
 - издвајање реченице која се од осталих разликује по почетној речи;
 - издвајање реченице која се од осталих разликује по завршној речи;
 - издвајање реченице која се састоји од одређеног броја речи;
 - смишљање реченице која почиње на задату реч;
 - смишљање реченице која се завршава на задату реч;
 - смишљање реченице која се састоји од одређеног броја речи.

Деца почињу да уочавају диференцијалне особине речи у односу на остале неартикулисане звукове и језичке јединице, што их касније води дефинисању појма речи, кроз:

- разликовање речи и неартикулисаног звука (нпр. реч *сирена* и звук *сирене*);
- разликовање речи и гласа;
- разликовање речи и синтагме;
- разликовање речи и реченице.

Одвајање форме речи од њеног значења (превазилажење номиналног реализма) може се испитивати задацима:

- промене имена предмета, бића, појаве и сл. и коришћења тог имена у другачијем контексту;
- навођења речи која поседује одређени квалитет: лака/тешка, кратка/дугачка;
- препознавања синонима у низу;
- навођења једног/више синонима;
- препознавања хомонима у низу појмова који су представљени сликама;

Лексичка свест. Као што смо поменули, лексичка свест састоји се из три компоненте, па ће у складу с тим овде бити разврстани захтеви који се користе за утврђивање степена њене развијености (према: Peters & Zaidel, 1980; Bowey & Tunmer, 1984; Bowey, Tunmer & Pratt, 1984; Chaney, 1992; Backschneider & Gelman, 1995; Vigotski, 1996; Kodžopeljić, 1996; Kodžopeljić, 1997; Mazzoco, 1997; Doherty & Perner, 1998; Doherty, 2000; в. и Mičić, 2017). Најпре, свест о речи као јединици говора испитује се следећим захтевима:

- растављање реченице на речи;
- пребројавање речи у реченици;
- одређивање места речи у реченици;
- састављање реченице од датих речи;
- брисање речи из реченице (сажимање реченице);
- додавање речи у реченицу (проширивање реченице);
- замена речи у реченици;

- навођења једног/више значења хомонима;
- препознавања хомонима и дефинисање значења у везаном тексту.⁸

Синтаксичка свесћ. На први поглед мање разноврсни, задаци за испитивање синтаксичке свести (према: Hakes, 1980; Tunmer & Grieve, 1984; Nikolić, 2009a; Nikolić, 2009b; Ćolić, Vuković, 2018; в. и: Mićić, 2017) били би:

- оцењивање да ли је реченица (не)граматична;
- оцењивање да ли су две реченице синонимне;
- оцењивање да ли су две реченице хомонимне;
- проналажење и објашњење грешке у неграматичној реченици;
- објашњење зашто су две реченице синонимне (или то нису);
- објашњење зашто су две реченице хомонимне (или то нису);
- смишљање синонимних реченица.

Ипак, разноврсност захтева се увећава кад се поброје критеријуми по којима се реченице могу учинити неграматичним или синонимним. Тако се у задацима где треба проценити да ли је реченица граматична варира однос форме и смисла, па се деци могу представити реченице које су:

- и граматички и значењски прихватљиве (*Слон њије воду*);
- граматички прихватљиве, а значењски то нису јер означавају нешто немогуће (*Вода њије слона*);

- граматички неприхватљиве, јер садрже језичку грешку, а значењски прихватљиве (*Слон је њила воду*);
- и граматички и значењски неприхватљиве (*Вода је њио слона*).

Тип граматичке грешке која се појављује у реченици може да варира и да се односи на:

- погрешну употребу рода;
- погрешну употребу броја;
- погрешну употребу лица;
- погрешну употребу времена (*Јуче ће слон њиши воду*);
- погрешно слагање времена (*Кад њорасће, слон је њио воду*);
- употребу недозвољеног реда речи у реченици (*Је слон њослушао маму*) и сл.

Додатно, ако хомонимне реченице не остављају много простора за варирање примера, то није случај са синонимним реченицама. Наиме, две реченице су синонимне ако описују исту ситуацију различитим језичким средствима, а таква се синонимност може постићи на различите начине, уз упошљавање критеријума:

- просторних односа: *Слонче иде иза маме : Мама иде испред слончеџа* (уп. с нпр. *Мама иде иза слончеџа*);
- временских односа: *Слонче је ушло у собу њосле маме : Мама је ушла у собу њре слончеџа*;
- количинских односа: *На слици је више слонова неџ њиџрова : На слици је мање њиџрова неџ слонова* и сл.

Праџмаџичка свесћ. У задацима којима се процењује степен развијености прагматичке свести задатак може бити (према: Pratt & Nesdale, 1984; Becker Bryant, 2009):

- оцењивање ситуационе (не)адекватности исказа или комуникативног понашања;
- исправљање ситуационе (не)адекватности исказа, односно продуковање ситуационо примереног исказа;

8 Способност детета да одвоји реч од онога што она означава испитује се помоћу хомонима отуда што у њиховом случају исти гласовни склоп може да значи више различитих ентитета, а помоћу синонима отуда што код њих различити гласовни склопови могу да означе један исти ентитет. Аналогно томе, способност детета да одвоји реченицу од онога што означава испитиваће се, између осталог, синонимним и хомонимним реченицама (в. доле).

- замена (не)прикладног исказа у смеру веће ситуационе адекватности;
- тражење објашњења зашто је исказ неадекватан.

Неадекватност исказа и комуникативног понашања се може остварити на различитим равнима. Исказ (или скуп исказа) може бити:

- противречан (*Моја мајка је црнкаса. Она има даш дуачку рићу косу*);
- неразумљив (*Јелена и Милена су добиле њоклоне. Њој је њаја кужио лућку*);
- бесмислен (*Чеја има више у соби: вајова или мојова?*);
- непримерен с обзиром на старост, пол и (ли) друштвену улогу саговорника.

Прикладно комуникативно понашање, осим поменутог, може да се наруши:

- (намерним) давањем погрешне информације;
- (намерним) давањем непотпуне информације или давањем сувишних информација;
- нерелевантним укључењем (укључењем које нема везе с темом разговора);
- прекидањем саговорника и сл.⁹

Методичко осмишљање метјајезичких игара

Као што смо навели у средишњем делу овог текста, језичка – па и метјајезичка – игра ствара се у пресеку језичког садржаја и игролике форме. Отуда би се осмишљавање метјајезичке игре могло скицирати у два потеза. Први корак састоји се у одабиру језичког захтева и језичке грађе, с једне, и игровне форме, с друге стране; други корак подразумева прилагођавање правила игре новој сврси – кроз уграђивање језич-

ког захтева и грађе у игру.¹⁰ У наставку рада на-вешћемо неколико могућих начина осмишљавања метјајезичких игара по овом моделу, а то је, разуме се, тек део могућности које се пред васпитачем отварају.

Метјајезичка игра за њодстицање развоја фонолошке свести. Један од могућих језичких захтева којима се проверава степен фонолошке свести је пребројавање гласова у речи. Језичку грађу у овом случају могу да чине примери речи који имају различиту дужину и различиту структуру (њихово значење може бити разнородно, а могу бити и тематски сродне, на пример, могу означавати називе ликова из бајке: *змај, краљ, принцеза, Црвенкаја* итд.). Игра чију форму користимо у овом примеру може да буде добро позната *царе, царе, јосјодаре*.

Да би се одабрана игра прилагодила, неопходно је да се најпре сагледа скуп правила по којима се одвија:

На једном крају собе сеги „цар“. Он је леђима окренути осталим учесницима игре, који стоје један поред другог на супротном крају собе. Деца редом питају цара: „Царе, царе, јосјодаре, колико има сати?“ Цар одговара „јри мишија корака“, „четири мачја корака“, „јети слоновских корака“. Деце прелази број корака који је цар одредио, водећи рачуна о његовој величини (прелази прелази свој корак величини корака животиње). Победник је оно дете које прво стигне до цара. Пошто оно јосјаје цар и игра се јонавља јсјочейка.

Следи инкорпорација метјајезичког захтева и језичке грађе у игру. Њихово укрштање треба обавити на оном месту од којег зависи исход игре, јер тако одговор на језички захтев добија своју пуну функционалност без нарушавања њене неизвесности. У овој игри, то је део у којем деца питају цара колико је сати – тад цар својим одговором одређује „брзину“ кретања играча –

9 Више о поштовању сарадничког принципа у комуникацији в. у: Klikovac, Ćudomirović, 2016.

10 О критеријумима припреме језичке грађе в. Мићич, Vukomanović Rastegorac, 2016: 196–200.

па би измена правила изгледала овако (измене су подвучене):

Царе, царе, ѿсѿодаре, колико има саѿи? → Царе, царе, ѿсѿодаре, дај ми једну реч.

Цар одговара: „Три мишија корака.“ → Цар одговара: „Змај.“

Деѿе прелази број корака који је цар одредио, водећи рачуна о његовој величини (ѿрилатѿођавајући свој корак величини корака живоѿишње). → Деѿе броји колико реч има ѿласова и прелази ѿолико сѿоја на ѿуѿу до цара. (Да би ѿо учинило, ѿреба да расѿави реч на ѿласове и ѿредброји их.)

Измењена правила игре у целини изгледају овако:

На једном крају собе седе „цар“. Он је леђима окренуѿи осѿалим учесницима иѿре, који сѿоје један ѿоред друѿој на суѿројном крају собе. Деца редом ѿиѿају цара: „Царе, царе, ѿсѿодаре, дај ми једну реч.“ Цар одговара „змај“, „ѿрини“, „Снежана“. Деѿе броји колико реч има ѿласова и прелази ѿолико сѿоја на ѿуѿу до цара. Победник је оно деѿе које прво сѿиѿне до цара. Поѿтом, оно ѿосѿаје цар и иѿра се ѿонавља исѿочейка.

Иста ова игра, уз минималне измене у правилима, може се користити и за бројање слогова у речи (чиме се такође подстиче фонолошка свест) или речи у реченици (чиме би се подстицала лексичка свест). Додатно, ако се жели захтевнија игра, правило би могло да се преформулише тако да цар задаје број гласова (нпр. *чеѿири*), те да играч који први изговори реч са задатим бројем гласова (*деба*) креће ка цару. При том, играч треба да изговара при сваком кораку одговарајући глас одабране речи (при првом кораку *б*, при другом *е* итд.).

Моѿућносѿи ѿреображаја: меѿајезичке иѿре за ѿодсѿицање развоја лексичке и синѿаксичке свесѿи. Један од могућих језичких захѿева којима се проверава степен лексичке свести је разумевање појма реч. Језичку иѿраћу у овом слу-

чају чине примери речи и реченица (нпр. речи: *ауѿиомобил, авион, воз*; реченице: *Ауѿиомобил јури. Авион је слеѿео. и сл.*). Иѿра чију форму овде користимо могу да буду музичке сѿолице:

Сѿолице су ѿосѿављене у круѿ са седеѿиѿи-ма ѿрема сѿоља. Број иѿрача је веѿи за један од броја сѿолица. Деца ѿлешу око сѿолица док музика свира. Кад музика сѿане, деца ѿреба ѿиѿо ѿре да седну на сѿолицу. Онај ко не нађе сѿолицу, исѿада из иѿре. Иѿра се насѿавља све док не осѿане једна сѿолица и ѿобедник на ѿој.

Исход игре зависи од брзе реакције приликом прекида музике и хитрог заузимања места, па је то део правила у којем вршимо интервенцију:

Кад музика сѿане, деца ѿреба ѿиѿо ѿре да седну на сѿолицу. → Кад музика сѿане, васѿиѿач изговара реч или реченицу. Ако васѿиѿач каже реч, деца ѿреба ѿиѿо ѿре да седну на сѿолицу.

Уколико се жели додатно нијансирање правила, оно може да иде у различитим правцима. На пример, може се дефинисати казна, попут испадања из игре, за играча који седне на столицу кад чује реченицу. Или: овом играчу се може понудити да одговори на додатни захтев како би остао у игри. У потоњем случају, измењена правила игре изгледала би овако:

Сѿолице су ѿосѿављене у круѿ са седеѿиѿи-ма ѿрема сѿоља. Број иѿрача је веѿи за један од броја сѿолица. Деца ѿлешу око сѿолица док музика свира. Кад музика сѿане, васѿиѿач изговара реч или реченицу. Ако васѿиѿач каже реч, деца ѿреба ѿиѿо ѿре да седну на сѿолицу. Онај ко не нађе сѿолицу, исѿада из иѿре. Ако иѿрач седне на сѿолицу кад чује реченицу, васѿиѿач му ѿовори да је ѿѿрешо, али да има јоѿи једну шансу да осѿане у иѿри. Иѿрач ѿреба да изброји колико изѿговорена реченица има речи. Ако каже ѿачан број речи, осѿаје у иѿри; ако каже ѿѿрешан број речи, исѿада из иѿре. Иѿра се насѿавља све док не осѿане једна сѿолица и ѿобедник на ѿој.

Исти принцип игре може се, уз минималне измене у правилима, користити и за развој синтаксичке свести – знак за седање на столицу може да буде изговорена граматички правилна реченица. Додатно, уколико се жели увести и метајезички захтев да деца исправе или препознају грешку у реченици (у роду, броју и сл.), то може бити прилика да се онај ко није пронашао своју столицу – искупи. У овом случају, коначни облик правила би могао да изгледа овако:

Столлице су постављене у круи са седмистиима према стоља. Број играча је већи за један од броја столица. Деца играју око столица док музика свира. Кад музика стисне, васпитач изговара реченицу која је граматички правилна или реченицу која је граматички неправилна. Ако васпитач каже граматички правилну реченицу, деца треба што пре да седну на столицу. Онај ко не нађе столицу, искупа из игре. Ако играч седне на столицу кад чује граматички неправилну реченицу, васпитач му говори да је попустио, али да има још једну шансу да остане у игри. Играч треба да исправи грешку у реченици (или укаже где се грешка налази). Ако у овом задатку успе, остаје у игри; ако не успе, искупа из игре. Игра се поставља све док не остане једна столица и победник на њој.

Игре ојонашања у служби развоја метјајезичке функције говора: игра за подстицање развоја прајмајезичке свести. Будући да развој прагматичке свести подразумева рад на освешћивању (не)адекватности исказа у одређеном разговорном контексту, природан оквир за њено подстицање чине игре опонашања ситуација. Тако, један од могућих језичких захтева који се проверава степен прагматичке свести јесте оцењивање и исправљање исказа непримереног с обзиром на друштвену улогу саговорника. Језичку играћу у нашем примеру чини могући узорак дијалога између два актера (који се умногоме подудара с оним што се у методичкој литератури назива ситуациони предлогак; в. Светановић, Јапићјевић и Мишић, 2015). Игра чију форму корис-

тимо може да буде ситуациона игра / игра улога код лекара.

У овом случају, организација игре мора рачунати с увођењем деце у дијалог / ситуациони предлогак. На пример, деци се представља лутак Мишко, који деци саопштава како је повредио колена у парку, кад се спуштао низ тобоган. Треба да оде код лекара, али не зна како тамо треба да се понаша и шта треба да каже. Моли децу за помоћ: она би се састојала у томе да му сугеришу да ли је нешто урадио како треба и, ако није, да му кажу како би требало. Кад нешто каже, он ће погледати у децу: ако мисле да је оно што је изговорио добро, онда могу да подигну палац на горе; ако сматрају да је Мишко нешто неприкладно рекао, треба да ставе шаке на уста као да му шапућу и да му неко, кога васпитач одабере, заиста и шапне шта треба да каже лекару. Тад дијалог / ситуациони предлогак почиње, а у њему би требало да се смењују искази који су ситуационо адекватни и они који то нису, отприлике овако:

Лекар: Добар дан.

Мишко: Добар дан.

Лекар: Седите. Шта Вас боли?

Мишко: Ово колена.

Лекар: Како сте се повредили?

Мишко: Много. [← Дете: У парку сам се спуштао низ тобоган, па сам незгодно стао.]

Лекар (притиска колена): Да ли ово боли?

Мишко: Јок. [← Не, не боли.]

Лекар: А овде?

Мишко: Да, ту боли.

Лекар: У реду. Потребно је да мажете овим мелемом два дана по три пута на дан.

Мишко: А шта ти је то мелем? [Извините, докторе, нисам разумео. Шта је то мелем?]

Лекар: То је једна маст коју утрљаш на месту где си се повредио.

Мишко: Сад разумем. Хвала.

Лекар: Нема на чему.

Мишко (устаје): Гао! [← Довиђења.]

Лекар: Довиђења.

Кад се ова игра заврши, може се организовати припрема (нове) ситуационе игре у којој ће учествовати само деца. Потом се може очекивати и импровизовано проширивање задате ситуације – тад, разуме се, тежиште игре прелази с оцене и исправљања на продуковање ситуационо адекватног исказа.

Закључна разматрања

На трагу истраживања која су посведочила значај метајезичке функције говора и метајезичке свести у одрастању детета, у овом тексту смо понудили преглед метајезичких захтева, који показује широк и разноврстан простор могућег рада на њиховом унапређењу. Такође, представили смо неке од могућих начина уграђивања метајезичких захтева и језичке грађе у правила познатих дечјих игара и тако, кроз стварање метајезичке игре, сугерисали игралици и за васпитно-образовни контекст адекватан приступ развоју дечјих метајезичких способности. Додатна вредност оваквог приступа метајезичкој функцији говора код деце представља његов холистички карактер. Он отвара простор за укључивање развоја моторичких, музичких, ли-

ковних и других способности детета, као и за успостављање веза кроз интеграцију с другим васпитно-образовним областима.

Ограниченост простора условила је да одређене теме остану нетакнуте или њихов значај тек наговештен. Иако смо описали поступке који се налазе у основи стварања метајезичке игре, јасно је да је наведени број примера тек модел и скромна илустрација могућности које се пред васпитачем отварају, посебно кад се имају у виду мноштво језичких појава, специфичности дечјег говорног развоја и разноврсност постојећих игара. Насупрот томе, извесно је да се поједини језички садржаји не могу плодно укрштати с одређеним формама игре и њиховим правилима, па би ваљало испитати и ограничења овог обрасца стварања језичких игара. Додатно, овде није посебно било речи о тежини појединачних захтева и могућим начинима отежавања језичке игре (они ће бити предмет једног од наших будућих разматрања). Коначно, спровођење одређеног програма метајезичких игара могло би и експериментално да потврди или оповргне њихову учинковитост у језичком развоју деце, али и у њиховом развоју уопште.

Литература

- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije, neverbalna komunikacija, govor i pismenost. U: Baucal, A. (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (49-66). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu – Unicef.
- Backschneider, A. & Gelman, S. (1995). Children's understanding of homonyms. *Journal of Child Language*, 22 (1), 107–127.
- Becker Bryant, J. (2009). Pragmatic development. In: Bavin, E. L. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language* (339–354). Cambridge: CUP.
- Bowey, J. & Tunmer, W. (1984). Word Awareness in Children. In: Tunmer, W., Pratt, C., & Herriman, M. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (73–91). Berlin – Heidelberg – NY – Tokyo: Springer-Verlag.
- Bowey, J., Tunmer, W. & Pratt, C. (1984). Development of Children's Understanding of the Metalinguistic Term Word. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 500–512.

- Branković, M., Buđevac, N., Jovanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, 16 (2), 141–158.
- Buđevac, N., Baucal A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 27 (2), 22–32.
- Caillois, R. (1979). *Igre i ljudi*. Beograd: Nolit.
- Chaney, C. (1992). Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in 3-year-old Children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485–514.
- Čolić, G. (2015). Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14 (2), 155–168.
- Čolić, G., Vuković, M. (2018). Doprinos fonološke i sintaksičke svesnosti u početnom čitanju. *Psihološka istraživanja*, 21 (1), 75–90.
- Cvetanović, Z., Janičijević, V. i Mičić, V. (2015). *Praktičan rad na razvoju govora u predškolskoj ustanovi*. Beograd: UF.
- Doherty, M. (2000). Children's Understanding of Homonymy: Metalinguistic Awareness and False Belief. *Journal of Child Language*, 27 (2), 367–392.
- Doherty, M. & Perner, J. (1998). Metalinguistic Awareness and Theory of Mind: Two Words for the Same Thing? *Cognitive Development*, 13 (3), 279–305.
- Hakes, D. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin – Heidelberg – NY: Springer-Verlag.
- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Ivanović, R. (2009). Dete i jezička komunikacija. U: Milatović, V. (prir.). *Metodika razvoja govora* (65–84). Beograd: UF.
- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Jakobson, R. (1966). *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
- Klikovac, D., Čudomirović, J. (2016). *Skripta iz Lingvistike teksta i pragmatike za studente srpskog jezika i književnosti*. Posećeno 20. 3. 2021. na www: <http://pragmatika.fil.rs>
- Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, 29 (1), 35–48.
- Kodžopeljić, J. (1997). Svest o rečima kao faktor usvajanja čitanja. *Psihologija*, 30 (3), 231–240.
- Lazarević, E. (2014). Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (2), 425–450.
- LOT (2014). Igrova aktivnost. Jezička vežba. Jezička igra. U: Pijanović, P. (ur.) *Leksikon obrazovnih termina* (229, 288–289). Beograd: UF.
- Mazzoco, M. (1997). Children's Interpretations of Homonyms: a Developmental Study. *Journal of Child Language*, 24 (2), 441–467.
- Mičić, V. (2017). Od reči do rečenice: sintaksičke vežbe u radu sa decom predškolskog uzrasta. U: Avdić, A., Junuzović Žunić, L. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (61–72). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Mičić, V. (2019). Podsticanje razvoja rane pismenosti. *Metodička teorija i praksa*, 19 (1), 171–194.

- Mičić, V., Vukomanović Rastegorac, V. (2016). Kako nastaju reči – igroliki pristup tvorbi reči u predškolskoj ustanovi. U: Kopas-Vukašinović, E., Stojanović B. (ur.). *Savremeno predškolsko obrazovanje i vaspitanje: izazovi i dileme* (195–208). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Mičić, V., Vukomanović Rastegorac, V. (2020). Nove programske tendencije u vaspitno-obrazovnom radu: predškolski program u Republici Srbiji. *Annales universitatis Paedagogicae Cracoviensis – Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 11 (315), 217–227.
- Milatović, V. (2009). Metodika razvoja govora kao naučna i nastavna disciplina. U: Milatović V. (prir.). *Metodika razvoja govora* (13–24). Beograd: UF.
- Morina, T. (2020). *Matematičke kompetencije kao preduslov za izvođenje pretčitalačkih vežbi u radu sa decom predškolskog uzrasta* (master rad). Beograd: UF.
- Naumović, M. (2009). Osnovne karakteristike govora predškolskog deteta. U: Milatović, V. (prir.). *Metodika razvoja govora* (85–100). Beograd: UF.
- Nesdale, A., Herriman, M. & Tunmer, W. (1984). Phonological Awareness in Children. In: Tunmer, W., Pratt, C., Herriman M. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (56–72). Berlin – Heidelberg – NY– Tokyo: Springer-Verlag.
- Nikolić, M. (2009a). Determinante vaspitljivosti sintaksičke svesti. *Nastava i vaspitanje*, 58 (2), 253–267.
- Nikolić, M. (2009b). Podsticanje svesti o sintaksi kod dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 437–460.
- Nikolić, M., Milenković, S. (2019). Predlog programa za podsticanje razvoja predveština čitanja u predškolskoj ustanovi. *Inovacije u nastavi*, 33 (1), 125–138.
- Panić, M., Đorđević, V. (2015). Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja. *Nastava i vaspitanje*, 64 (4), 769–779.
- Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 241–260.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: teorijska polazišta*. Beograd.
- Peters, A. & Zaidel, E. (1980). The Acquisition of Homonymy. *Cognition*, 8 (2), 197–207.
- Pratt, C. & Nesdale, A. (1984). Pragmatic Awareness in Children. In: Tunmer, W., Pratt C. & Herriman, M. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (105–125). Berlin – Heidelberg – NY– Tokyo: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. & Grieve, R. (1984). Syntactic Awareness in Children. In: Tunmer, W., Pratt, C. & Herriman, M. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (92–104). Berlin – Heidelberg – NY – Tokyo: Springer-Verlag.
- Tutnjević, S., Savić, M. (2019). *Usvajanje jezika: uvod u razvojnu psiholingvistiku*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (1996). *Dečija psihologija*. Beograd: ZZUNS.

Summary

Some studies have unequivocally indicated the links between the early development of metalinguistic consciousness and the later success of children in the acquisition of literacy, as well as with their integration into society. However, in the context of the methodology of speech development, the multiplicity of aspects of metalinguistic consciousness has not been thoroughly examined so far. This paper attempts to fill this gap and show a possible approach to the development of the metalinguistic consciousness and the metalanguage of speech function in children. The aim of the paper is twofold: a) to provide a systematic overview of the requirements that can examine and encourage metalinguistic awareness in children and b) to present a model of crossing the metalanguage tasks with traditional forms of play, so that the work on developing the metalinguistic awareness in preschool institutions can be carried out adequately, considering the cognitive and socio-emotional characteristics of the child - through metalinguistic games.

Keywords: *metalinguistic consciousness, language game, metalinguistic game, speech development methodology.*