

Utjecaj kolokacija na leksički razvoj učenika mlađe školske dobi

Kožinec, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:694339>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-29**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

MARINA KOŽINEC

**UTJECAJ KOLOKACIJA NA LEKSIČKI RAZVOJ
UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 14. lipnja 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Zagreb)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: Marina Kožinec

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Utjecaj kolokacija na leksički
razvoj učenika mlađe školske dobi**

MENTORICA: prof. dr. sc. Dunja Pavličević-Franić

Zagreb, 14. lipnja 2021.

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. JEZIK.....	2
3. USVAJANJE I UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA U RANOME RAZVOJNOME RAZDOBLJU	4
3.1. Usvajanje jezika	4
3.1.1. <i>Teorije o usvajanju jezika</i>	5
3.1.2. <i>Razvojna obilježja dječjeg govora</i>	8
3.2. Učenje jezika	9
4. KOLOKACIJE KAO SINTAGMATSKE SVEZE U JEZIKU	10
4.1. Tipovi kolokacijskih odnosa	11
4.2. Razlike i sličnosti između kolokacije i frazema.....	13
5. UTJECAJ KOLOKACIJA NA RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE UČENIKA 15	
5.1. Kolokacije kao vrsta dobnih konstrukcija.....	15
5.2. Razvoj leksičke kompetencije u mlađoj školskoj dobi	16
5.2.1. <i>Leksičko-semantički odnosi među riječima</i>	18
5.2.2. <i>Usvajanje kolokacijskih odnosa u okviru provedbe leksičkih vježbi</i>	20
6. ISTRAŽIVANJE.....	22
6.1. Opis istraživanja i uzorak ispitanika	22
6.2. Tijek istraživanja	26
6.3. Ciljevi istraživanja.....	27
6.4. Hipoteze istraživanja	28
6.5. Instrumenti istraživanja	28
6.6. Rezultati istraživanja	29
7. RASPRAVA	35
8. ZAKLJUČAK	36
LITERATURA	38
PRILOZI	41
POPIS TABLICA	52
POPIS GRAFIKONA	53

Sažetak

Kolokacije su kao višerječni niz odnosno višečlane leksičke jedinice, u hrvatskome jeziku nedovoljno istražene, a osobito kad je riječ o kolokacijskim odnosima u ranome jezičnome diskursu. Ipak, posljednjih se godina u hrvatskoj literaturi počelo posvećivati više pozornosti kolokacijama, a provedena su i istraživanja koja su doprinijela njihovomu boljem razumijevanju.

Cilj je ovoga rada bio ispitati usvojenost kolokacijskih odnosa kod učenika mlađih razreda osnovne škole te učeničku osjetljivost za kolokacije, odnosno utvrditi koliko učenici na kraju prvoga obrazovnoga razdoblja razumiju i upotrebljavaju kolokacije. U nastavi Hrvatskoga jezika kolokacijske vježbe pripadaju podskupini leksičko-semantičkih vježbi. Leksičke vježbe općenito potiču razvoj komunikacijske kompetencije učenika. U ranojezičnome razdoblju učenici jezik usvajaju i uče u konkretnoj svakodnevnoj komunikaciji pa leksičke vježbe valja što češće provoditi. Stoga je za potrebe ovoga diplomskoga rada provedeno istraživanje u dvama četvrtim razredima Osnovne škole Antuna Augustinčića u Zaprešiću. Ispitanici su bili podijeljeni na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Instrumenti istraživanja bili su anketni upitnici i testovi načinjeni posebno za potrebe ovoga rada. Obje su skupine ispitanika rješavale isti početni i završni test. Početni je test ukupno rješavao 31 ispitanik ($N=31$), a završni test 25 ispitanika ($N=25$). Nakon inicijalnoga testiranja s eksperimentalnom su skupinom organizirana dva školska sata kolokacijskih vježbi, dok u kontrolnoj skupini vježbe nisu provedene. Temeljni je cilj istraživanja bio ispitati postoji li razlika u razumijevanju i uporabi kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja, nakon što su s eksperimentalnom skupinom provedene kolokacijske vježbe. Rezultati istraživanja pokazali su da su ispitanici eksperimentalne skupine bolje riješili završni test od ispitanika kontrolne skupine, no ta se razlika nije pokazala statistički značajnom. Uzmemo li se u obzir varijable spola i završne ocjene iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine, vidljivo je da su djevojčice bile nešto uspješnije od dječaka te da su ispitanici s višom završnom ocjenom postigli znatno bolje rezultate od ispitanika s nižom završnom ocjenom.

Ključne riječi: *usvajanje i učenje hrvatskoga jezika, leksička kompetencija, kolokacije, kolokacijska kompetencija*

Summary

Collocations as a multi word expressions, i. e. multi-member lexical units, are an insufficiently researched area in the Croatian language, especially when it comes to collocational relations in the early language discourse. However, in recent years, more attention has been paid to collocations in Croatian literature and research has been conducted that has contributed to a better understanding of them.

The aim of this study was to examine the acquisition of collocational relations in younger grades of primary school students and student's sensitivity to collocations, i. e. to determine to what extent students understand and use collocations at the end of the first educational cycle. Collocation exercises belong to a subgroup of lexical-semantic exercises in Croatian language learning and teaching. Lexical exercises encourage the development of students' communication competence in general. In the early language discourse students acquire and learn the language in concrete everyday communication, so lexical exercises should be conducted as often as possible. Therefore, for the purposes of this thesis, research was conducted in two 4th grades in the Antun Augustinčić Primary School in Zaprešić. The participants were divided into a control and an experimental group. The research instruments were tests made specifically for the purposes of this research. Both groups of participants solved the same initial and final test. The initial test was solved by a total of 31 participants (N=31), and the final test was solved by a total of 25 participants (N=25). After the initial testing, collocation exercises were held for two 45-minute class periods with the experimental group, while in the control group the exercises were not conducted. The basic aim of the study was to examine whether there is a difference in the understanding and use of collocations between the control and the experimental group at the beginning and at the end of the study, after the collocational exercises were held with the experimental group. The results of the research showed that the examinees of the experimental group solved the final exam better than the examinees of the control group. However, this difference is not statistically significant. If gender variables and final Croatian language grades at the end of the last school year are taken into account, it is evident that girls were slightly more successful than boys and that participants with a higher final grade achieved significantly better results than participants with a lower final grade.

Key words: *language acquisition, language learning, lexical competence, collocations, collocational competence*

1. UVOD

U Rječniku hrvatskoga jezika (Šonje, ur., 2000), kolokacijama se označavaju uobičajene sveze riječi koje ne moraju nužno biti određene gramatikom. U jezikoslovlju se, pak, ne nalazi općeprihvaćen i jednoznačno definiran pojam kolokacija koji bi olakšao njihovu obradu s primijenjenoga aspekta, te omogućio razgraničenje slobodnih i drugih vezanih sintagma, kao i ujednačenu klasifikaciju (Stojić i Murica, 2010). Različiti ih autori tumače, nazivaju i klasificiraju na različite načine. U kroatistici su proučavanja kolokacija uglavnom usmjerena na istraživanja u hrvatskome kao inome jeziku (Burić i Lasić, 2012; Ordulj, 2018; Ordulj i Cvikić, 2017) ili je riječ o komparativnim proučavanjima hrvatskoga i nekoga stranoga jezika (Stojić i Murica 2010; Turk, 2010). Nema istraživanja koja bi se sustavno bavila kolokacijama u ranome razdoblju učenja hrvatskoga jezika.

Stoga tema ovoga rada obuhvaća područje ranoga jezičnoga izražavanja, odnosno smješta se u cjelinu Jezik i komunikacija (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik*, 2019), unutar koje se poučavaju leksičko-semantičke vježbe. Za potrebe ovoga diplomskoga rada provedeno je istraživanje koje ispituje kolokacijske odnose unutar sustava leksičkih vježbi te razumijevanje i uporabu kolokacija kod učenika koji završavaju prvo obrazovno razdoblje, tj. četvrti razred osnovne škole.

Prije polaska u školu dijete spontano usvaja jezik obitelji i/ili zavičajni jezik okoline kojim komunicira u predškolskim ustanovama. Polaskom u prvi razred osnovne škole spontano se jezično usvajanje proširuje na sustavno i strukturirano učenje hrvatskoga standardnoga jezika. On je službeni jezik komunikacije, ali i nastavni predmet koji obuhvaća najveći broj sati tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Glavni je cilj njegova učenja osposobiti učenike za uspješnu primjenu stečenih jezičnih znanja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama. No, njegova se važnost očituje i u činjenici što se komunikacija u svim ostalim nastavnim predmetima također odvija na hrvatskome jeziku. Stoga hrvatski jezik u školskoj praksi ima dvojaku funkciju: komunikacijska je osnovica sporazumijevanja, ali i nastavni predmet (Pavličević-Franić, 2005). Zato je važno pronaći strategije, pristupe, metode i postupke koji će apstraktne jezične sadržaje što uspješnije približiti učenicima mlađih razreda osnovne škole. Upravo

njihove potrebe moraju biti okosnicom nastavnoga procesa predviđenoga planom i programom.

Poticaaj za odabir ove teme, osim činjenice da je riječ o relativno neistraženome području, bilo je i slušanje fakultetskih kolegija koji se bave hrvatskim jezikom općenito te njegovim usvajanjem i učenjem, kao i osobna sklonost hrvatskome jeziku te jezicima općenito. Tim sam kolegijima i tijekom studija posvećivala najviše pažnje.

Diplomski je rad organiziran u osam poglavlja. U prvome poglavlju tematizira se jezik općenito, kao apstraktan sustav znakova i pravila koji služe prijenosu obavijesti odnosno komunikaciji. Zatim slijede poglavlja koja govore o usvajanju i učenju jezika, teorijama o usvajanju jezika u ranoj jezičnoj dobi te obilježjima dječjeg govora. Središnja poglavlja diplomskoga rada odnose se na teorijska razmatranja o kolokacijama kao oblicima sintagmatskih sveza u jeziku te na opis kolokacija kao dobnih konstrukcija kod učenika mlađih razreda osnovne škole, zatim na razvoj leksičke kompetencije te utjecaj kolokacijskih odnosa na poticanje leksičkoga razvoja učenika. Slijedi opsežno šesto poglavlje u kojemu je detaljno opisano provedeno istraživanje, hipoteze i analiza rezultata. U završna dva poglavlja iznesena je rasprava te zaključak koji sadrži sažeti prikaz ovoga diplomskoga rada.

2. JEZIK

Švicarski lingvist Ferdinand de Saussure definirao je jezik kao apstraktan sustav znakova i pravila po kojima se ti znakovi kombiniraju i povezuju u veće jezične jedinice sa svrhom sporazumijevanja odnosno prijenosa obavijesti. Znanstvena disciplina koja proučava jezik zove se jezikoslovlje ili lingvistika (*fr. linguistique* < *prema lat. lingua: jezik*). Cilj sporazumijevanja je ostvaraj uspješne komunikacije, a da bi se to postiglo jezik mora imati standardiziran sustav pravila i normi prema kojima se komunikacijski proces odvija. Tako razlikujemo gramatičku, leksičku, pravopisnu, pravogovornu te stilističku normu.

Jezik se ostvaruje dvojako, u govoru i pismu. Govor je zvučna realizacija jezika, ostvaruje se pomoću izgovorenih znakova - glasova. Govorni čin, kao složen intelektualan proces, započinje misaonom djelatnošću (stvaranjem pojma u mozgu). Moždana aktivnost

potom aktivira živčani sustav koji podražaj odvodi do govornih organa te se uz pomoć zračne struje oblikuje zvuk. Za govorenje su, dakle, važni mišljenje, govorni organi, ali i organi sluha. Ostvaruje li se jezična komunikacija između dvaju ili više sudionika, osim razvijenoga mišljenja te govornih i slušnih organa, važno je da sudionici u komunikaciji govore istim jezikom, odnosno da imaju isti jezični kôd kako bi ostvarili međusobno razumijevanje. Za razliku od govora, pismo je vizualna realizacija jezika i ostvaruje se pomoću napisanih znakova, odnosno slova. Dakle, za uspješno pisano sporazumijevanje potrebno je da pisac i čitatelj također imaju isti jezični kôd te da poznaju slovopisni jezični sustav. Usvajanje slovopisnoga sustava razumijeva, naravno, primjerene kognitivne sposobnosti te razvijen organ vida. Ovim je dvama jezičnim ostvarajima zajednička funkcija. I govor i pismo ponajprije služe sporazumijevanju. Međutim, među njima postoje i razlike. Govor je brži, jednostavniji i spontaniji, stoga i češći način sporazumijevanja. Govoreni je jezik trenutani oblik izražavanja, podrazumijeva sugovornika koji nudi mogućnost trenutne povratne informacije, dok je pisani jezik trajan i složeniji oblik izražavanja, bez mogućnosti čitatelja da piscu signalizira je li došlo do nerazumijevanja poruke koju je primio. Zato pisani jezik zahtijeva veću jasnoću i točnost u izražavanju, dok govornu komunikaciju znatno olakšavaju vrednote govorenoga jezika, kojih u pismu nema (Pavličević-Franić, 2005:28).

U Republici Hrvatskoj službeni je hrvatski jezik. U njemu hrvatski narod utvrđuje svoj identitet, s njim se poistovjećuje i po njemu se razlikuje od drugih naroda. Hrvatski se jezik ostvaruje na nekoliko jezičnih razina. To su razina standardnoga jezika, razina razgovornoga jezika i razina narječja ili dijalekata. *Standardni jezik* predstavlja najvišu jezičnu razinu, nadregionalan je i koristi se kao službeni jezik javnoga priopćavanja jer njegov leksik može udovoljiti svim komunikacijskim potrebama cijele jezične zajednice. On je autonoman, njegova je standardizacija završila u 19. stoljeću. Osnovicu, doista, čini štokavsko narječje ijekavskoga izgovora, ali se dalje razvijao samostalno, stoga se hrvatski standardni jezik ne smije poistovjećivati sa štokavskim narječjem. Standardni je jezik određen zakonitostima i normama koje propisuju normativni priručnici (pravopis, gramatika, rječnik) i stječe se učenjem. Nikome nije prvi usvojeni idiom (J1) nego sekundarni idiom (J2) jer ga svi moramo učiti. Polifunkcionalan je te se ostvaruje u pet funkcionalnih stilova: znanstvenom, administrativnom, književnoumjetničkom,

publicističkom i razgovornom stilu. *Razgovorni je* jezik predstavlja međusloj između standardnoga jezika i dijalekta i to je jezik svakodnevne, izravne, neslužbene komunikacije. Razgovorna se razina jezika usvaja nesvjesno, tijekom djetinjstva u roditeljskome domu ili životnome okruženju. *Narječja ili dijalekti* podsustavi su standardnoga jezika te predstavljaju prostorno određene idiome. U hrvatskome jeziku postoje tri narječja: štokavsko, kajkavsko i čakavsko narječje, a dobila su ime prema upitno-odnosnim zamjenicama *što*, *kaj* i *ča*. Narječja se ostvaruju u podnarječjima, a podnarječja u mjesnim govorima.

Kako bi se omogućila uspješna komunikacija svih sudionika iste jezične zajednice te spriječilo moguće nerazumijevanje pri sporazumijevanju govornika različitih inicijalnih idioma, važno je već od početka školovanja učenike uvoditi u komuniciranje na standardnome jeziku, kako u govoru, tako i u pismu.

3. USVAJANJE I UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA U RANOME RAZVOJNOME RAZDOBLJU

Prema načinu ovladavanja, jezici kojima čovjek govori dijele se na jezike koji se usvajaju (materinski jezik u ranome razvojnome razdoblju) i jezike koji se uče (svi jezici naučeni poslije ranoga razvojnoga razdoblja).

3.1. Usvajanje jezika

Usvajanje jezika spontani je proces koji se odvija nesvjesno u prirodnim okolnostima (Jelaska, 2007). Taj proces nije određen samo lingvistički, već je i važna psihokognitivna i sociokulturološka sastavnica čovjekova razvoja. Odvija se u interakciji djeteta s okolinom, a dijete koje odrasta u jezično poticajnijoj okolini, imat će i višu razinu jezične razvijenosti. Koje će riječi i koliko će riječi dijete rabiti u komunikaciji ovisi o njegovom okruženju. I primarne se jezične djelatnosti, slušanje i govorenje, spontano usvajaju od samog početka djetetova života i nije ih potrebno posebno poučavati. Ovladavajući tim jezičnim djelatnostima, dijete usvaja i sam jezik. Djeca neprekidno i

velikom brzinom usvajaju nove riječi, koristeći ih prvo u ograničenim kontekstima, zatim u njihovoj simboličkoj funkciji pri čemu ih izdvajaju iz zadanog konteksta i upotrebljavaju u različitim komunikacijskim situacijama (Aladrović Slovaček, 2019: 60). Također, prvo se usvajaju semantički jednostavnije riječi, a zatim one semantički kompleksnije (Erdeljac, 2009:301). Usvajanjem jezika ostvaruje se proces socijalizacije u društvenoj skupini i društvu općenito. Važno je da dijete što bolje usvoji primarni jezik sporazumijevanja. Iako je usvajanje jezika složen proces, sva djeca urednoga jezičnoga razvoja zahvaljujući urođenim sposobnostima (Chomsky, prema Pavličević-Franić, 2005:16) uspiju vrlo brzo ovladati jezikom, bez obzira na vrstu jezika i prostor u kojemu se usvajanje odvija. Najčešće je prvi usvojeni jezik dominantan i njime se osoba u procesu sporazumijevanja najbolje služi (J1).

Usvajanje jezika povezano je i s usvajanjem jezičnog znaka. Ferdinand de Saussure odredio je dvodijelnu strukturu jezičnog znaka nazvavši materijalnu stranu jezičnog znaka *označitelj*, a sadržajnu stranu jezičnog znaka, odnosno izrazu pridružen sadržaj, *označenik*. Veza je između označitelja i označenika proizvoljna, nije motivirana ni u samom jeziku ni u izvanjezičnoj zbilji, nego je utvrđena prešutnim dogovorom članova jezične zajednice. Iako se jezičnim znakom najčešće smatra jedna riječ, ponekad se može sastojati i od dviju ili više riječi (npr. spoj riječi > *srednja žalost*). U ranome jezičnome razdoblju dijete nema usvojene sve sastavnice jezičnog znaka, njegov je jezični znak oblikovan različito od jezika odraslih, stoga dvodijelnu strukturu jezičnog znaka treba proširiti na trodijelnu, to jest izrazu (plan A) i sadržaju (plan B) treba pridružiti i plan uporabe (plan C), zato što je fonetičko-fonološki sustav djeteta u tom razdoblju nedostatan razvijen, a nije usvojena ni razina prenesenog značenja (Pavličević-Franić, 2011:83).

U 20. stoljeću zanimanje za istraživanje usvajanja jezika postaje sve veće, pa tako u literaturi postoji velik broj teorija koje objašnjavaju usvajanje jezika. U sljedećemu će potpoglavlju biti prikazane četiri temeljne teorije na osnovi kojih je usustavljena većina ostalih. To su: empirijska, nativistička, kognitivistička i sociokulturna teorija.

3. 1. 1. Teorije o usvajanju jezika

Mnoštvo je znanstvenih teorija koje se bave usvajanjem jezika, od općih jezikoslovnih teorija do teorija ranoga jezičnoga razvoja. Stoga je važno obilježja pojedinih teorija sagledavati u cjelini, ali i u međudjelovanju, budući da je usvajanje i učenje jezika složen intelektualan proces koji se ne može uspješno pojasniti dosezima samo jedne teorije.

Biheviorizam (*engl. behaviour* > *ponašanje*) ili teorija ponašanja/oponašanja pripada empirističkim teorijama koje iskustveno, osjetilno i odgojem stečeno smatraju jedinim ispravnim načinom spoznavanja i učenja. Njezin je najznačajniji predstavnik američki psiholog B. F. Skinner koji je smatrao da dijete uči jezik od drugih ljudskih uzora, odnosno imitacijom izričaja odrasle osobe. Nakon što dijete izrekne ono što je slušno percipiralo, okolina (najčešće roditelji), pozitivno će ili negativno potkrijepiti iskaz, ovisno o tome smatra li izrečenu jezičnu poruku ispravnom ili neispravnom. Ako je smatra ispravnom, dijete će dobiti pozitivno potkrjepljenje u smislu poticaja da jezičnu poruku što češće ponavlja kako bi je uspješno usvojilo (Pavličević-Franić, 2005:40). Kritiku biheviorističke teorije iznijeli su N. Chomsky i W. O. Gardner koji smatraju da bi takvo učenje jezika bilo sporo jer u stvarnosti djeca jezik usvajaju vrlo brzo. Mišljenje da dijete usvaja jezik samo oponašanjem je ograničeno jer mnoge dijelove jezika nije moguće oponašati, kao npr. nove rečenice ili novotvorene riječi koje dijete nije nikada čulo nego ih samo proizvodi, a onda memorira i pohranjuje u dugoročnu memoriju i sl. (Aladrović-Slovaček, 2019:29). Stoga možemo zaključiti da je usvajanje i učenje jezika oponašanjem govornih modela samo dio cjelokupnoga procesa ovladavanja jezikom.

Nasuprot je biheviorističkoj teoriji nativistička teorija. Najznačajniji je predstavnik američki lingvist Noam Chomsky, tvorac teorije o generativnoj transformacijskoj gramatici. Prema njegovu mišljenju u djece postoji urođeni „mehanizam“ za usvajanje jezika (language acquisition device - LAD), zbog kojega dijete i usvaja jezik tako brzo (Glovacki-Bernardi i sur., 2007). Chomsky smatra da postoje instinktivne mentalne sposobnosti odnosno spoznajne strukture koje su čovjeku biološki određene i zadane. To omogućuje da dijete jezik usvaja i upotrebljava stvaralački, proizvodeći odnosno generirajući beskonačno mnogo rečenica koje nikada prije nije čuo. Također, Chomsky smatra da je svaka osoba rođena s takozvanom univerzalnom gramatikom i posjeduje znanje o osnovnim gramatičkim pravilima koje mu omogućuje da stvara nove jezične strukture u skladu s gramatičkim pravilima jezika koji usvaja. Ono što potkrjepljuje

generativnu teoriju je što svi jezici svijeta imaju istu osnovnu gramatičku strukturu, odnosno sličnosti koje nazivamo univerzalnostima. Dakle, svi jezici imaju određene kategorije riječi (imenice, glagoli, pridjevi...), oblike za izražavanje radnje (glagolske kategorije) i sl. Što znači da je univerzalna gramatika kvalitativno ista za sve govornike. U prilog generativnoj teoriji idu i činjenice da će svako dijete progovoriti i usvojiti jezik (osim djece kod kojih postoje odstupanja od urednoga jezičnoga razvoja ili patološke zapreke) te da gramatičke pogreške koje dijete čini tijekom usvajanja jezika nikada nisu izvan jezičnog sustava jezika koji usvaja. Nedostatak je ove teorije empirijska neprovjerljivost.

Kognitivistička teorija o usvajanju jezika, čiji je začetnik D. I. Slobin, smatra da jezični razvoj ovisi o razvoju mišljenja te da misaoni procesi određuju što je dijete sposobno razumjeti. Velik je utjecaj na sljedbenike kognitivističke teorije imalo razvojno psihološko promišljanje Jeana Piageta, švicarskoga psihologa i filozofa, jednoga od najvažnijih istraživača kognitivnoga razvoja djece. Piaget razlikuje četiri osnovne faze djetetova razvoja. Prvu fazu naziva senzomotoričkom, a ona obuhvaća razdoblje od rođenja do druge godine života. Drugu fazu naziva predoperacijskim razdobljem koje traje od druge do sedme godine života. Sljedeća je faza konkretnih operacija i odnosi se na razdoblje od sedme do jedanaeste godine života. Četvrta je faza formalnih, apstraktnih misaonih operacija koje započinju adolescencijom i traju tijekom cijeloga života. Senzomotorički razvoj koji se odvija tijekom prve faze nužan je preduvjet za razvoj govora. Dijete u ovoj fazi spoznaje svoju okolinu izvedeći razne motoričke radnje te stvara pojmovne koncepcije koje su nužan preduvjet govorenja. Nedostatak je kognitivističke teorije što se njome ne može u potpunosti objasniti jezično procesuiranje jer „razumijevanje i proizvodnja jezika ne moraju uvijek biti rezultat postojanja semantičkog koncepta na kognitivnoj razini djetetova razvoja“ (Pavličević-Franić, 2005:41).

Sociokulturna teorija o usvajanju jezika, te njezin glavni predstavnik ruski psiholog Lev Vigotski, ističe važnost kulturološke i društvene sredine, tj. okruženja u kojemu dijete odrasta na uspješnost i brzinu usvajanja jezika. Vigotski je posebnu pozornost tijekom jezičnoga razvoja posvetio odnosu govora i mišljenja, smatrajući da se govor i mišljenje razvijaju neovisno jedan od drugoga, ali se u jednoj točki počnu prožimati pa “mišljenje

postaje govorno, a govor intelektualan“ (Pavličević-Franić, 2005:15). Nedostatak je ove teorije što ni ne pokušava objasniti kako dijete savladava jezične strukture.

3. 1. 2. Razvojna obilježja dječjeg govora

Razvojem govora dijete usvaja i jezičnu strukturu kao apstraktan sustav znakova koji su mu potrebni za sporazumijevanje, odnosno uspostavljanje kontakata s okolinom. U dječjem se govoru neverbalna komunikacija javlja uvijek prije verbalne komunikacije. Artikulacija glasova kod djeteta odvija se u dvjema fazama: prva je faza predjezično razdoblje i traje od rođenja do, najčešće, prve godine, a druga je faza jezično razdoblje i traje praktički cijeli život. No, većina djece do 3 – 4 godine života uglavnom savlada jezične osnove komunikacije na materinskome jeziku (Pavličević-Franić, 2005:43).

Jasno je da se dječji govor uvelike razlikuje od govora odraslih. Ponajprije ih razlikuje pojava tzv. komunikata, zatim okomita višejezičnost te komunikacijska polifunkcionalnost. Komunikati su spontane jezične novotvorbe koje se javljaju u govoru djece tijekom ranoga razdoblja usvajanja jezika. Imaju komunikacijsku funkciju, kratkog su trajanja i nestaju iz uporabe čim dijete usvoji denotativno i konotativno značenje jezičnoga znaka. Dije se na inovacijske lekseme i inovacijske gramateme (Pavličević-Franić, 2005:52). Inovacijski leksemi nastaju kao posljedica razlike između 'gramatike govora' koju dijete još nije naučilo i 'logike govora' kojom se služi kako bi popunilo praznine u svome umnom rječniku asocijativno povezujući nepoznate riječi sa značenjem neke poznate riječi. Primjerice, neologizam *tepihač*, u značenju - *otirač (mali tepih ispred ulaznih vrata)*. Inovacijski gramatemi su dječje novotvorbe koje imaju gramatička odstupanja od očekivanih standardnojezičnih inačica. Djeca ih stvaraju zahvaljujući već usvojenim morfološkim oblicima jezika. Posebno se javljaju pri tvorbi mocijskih parnjaka, npr. *patuljak - patuljka, mornar - mornarica* (Pavličević-Franić, 2005:54).

Okomita višejezičnost odnosi se na interpolaciju različitih idioma unutar istoga materinskoga jezika. Može započeti već u najranijoj dobi. U institucije odgojno-obrazovnoga sustava dijete dolazi govoreći jezik naučen kod kuće, a tada se susreće sa standardnim hrvatskim jezikom (J2) čije norme ne poznaje dovoljno te zato od njih i odstupa. Osim toga, upoznaje i idiome druge djece u skupini ili razredu (J3). Kako je riječ o idiomima istoga jezika, dijete postaje okomito višejezično. Polaskom u školu učenik

počinje sustavno učiti i strani jezik (J4), koji onda dolazi u kontakt s hrvatskim jezikom, pa se može razviti i horizontalna višejezičnost. Zato u mlađim razredima osnovne škole treba prihvaćati jezična odstupanja i „pogreške“ koje učenici čine zbog transferencije i interferencije raznih jezičnih idioma te uvažavati njihova razvojna jezična obilježja.

Komunikacijska polifunkcionalnost odnosi se na uspješan ostvaraj komunikacijskoga procesa, bez obzira na moguće pogreške. Dijete ima potrebu komunicirati pri čemu slijedi logiku govora, najčešće je to paradigmatički prijenos u kojemu poznati jezični oblici pomažu u otkrivanju novih oblika. Sve navedeno nasuprot je gramatičkim normama koje tek treba usvojiti pa stoga i griješi. Tijekom složenog procesa kakav je usvajanje jezika treba uzeti u obzir individualne potrebe djece predškolske i mlađe školske dobi, njihove individualne osobine te njihovo jezično predznanje (Pavličević-Franić, 2011:69).

3.2. Učenje jezika

Za razliku od usvajanja jezika koje se odvija nesvjesno, učenje jezika sustavan je, svjestan i strukturiran proces koji se uglavnom odvija u institucionalnome okruženju. Učenje jezika u smislu lingvodidaktičke pouke, započinje polaskom u školu, a nadograđuje se na proces usvajanja jezika. Oba se procesa zatim odvijaju istodobno do završetka faze konkretnih operacija, tj. do 11.-12. godine. Nakon toga dijete ulazi u fazu apstraktnih operacija i nastavlja učiti jezik institucionalno i izvaninstitucionalno tijekom cijelog života (Aladrović-Slovaček, 2019:67). Za razliku od jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja koje se usvajaju spontano, jezične je djelatnosti čitanja i pisanja potrebno učiti.

Na svim se razinama obrazovanja hrvatski standardni jezik uči, i to tako da su sadržaji poučavanja raspoređeni u obliku uzlazno-progresivne spirale s obzirom na dob učenika i na njihovo prethodno stečeno znanje. Dakle, svaka viša razina obrazovanja podrazumijeva nadogradnju te širu i dublju obradu sadržaja (Bognar-Matijević, 2005:180-182). Hrvatski se jezik poučava svaki dan, dakle, pet sati nastave tjedno. Uz matematiku, opseže najveći broj sati tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja, a budući da se u hrvatskim školama sva nastavna komunikacija odvija na hrvatskome jeziku, nastava je Hrvatskoga jezika povezana i sa svim ostalim predmetima.

Prema *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (2006) te prema *Kurikulu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019), temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika stvoriti komunikacijski kompetentne učenike, odnosno osposobiti učenike za uspješnu jezičnu komunikaciju na hrvatskome jeziku jer im ona omogućuje ovladavanje sadržajima ostalih predmeta i uključivanje u cjeloživotno obrazovanje. Kako bi se taj cilj ostvario, u kurikulumu je predviđeno što više pozornosti posvećivati razvoju komunikacijske kompetencije učenika i to primjenom komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa poučavanja. Nastava je tada usklađena s kognitivnim mogućnostima učenika koji je u središtu nastavnoga procesa, prisutan je pluralizam načela i postupaka, u poučavanju se koristi induktivna metoda, a lingvodidaktička se igra smatra svrhovitom metodom poučavanja (Pavličević-Franić, 2011: 40). Budući da su učenici mlađe školske dobi u fazi konkretnih misaonih operacija te teško mogu razumjeti apstraktna gramatička pravila, poučavanje bi trebalo biti zorno i sustavno, primjereno njihovoj dobi i interesima, prezentirano na igrolik način te usklađeno s poznatim komunikacijskim situacijama. Takvim se pristupom više pažnje posvećuje razvijanju komunikacijske kompetencije učenika koja podrazumijeva uporabno znanje jezika za razliku od lingvističke kompetencije koja se odnosi na teorijsko znanje jezika. Komunikacijski kompetentan učenik kasnije će uspješnije usvajati i teorijska jezična znanja.

4. KOLOKACIJE KAO SINTAGMATSKJE SVEZE U JEZIKU

Leksičke sveze odnose se na spojeve riječi koji se temelje na značenjskome odnosu pojedinačnih sastavnica koje čine tu svezu. Značenje njihovih pojedinačnih sastavnica je samostalno, unutar sveze ostaje nepromijenjeno ili se desemantizira (Blagus Bartolec, 2014:61). U hrvatskome jeziku, kao što je već istaknuto, kolokacije još uvijek nisu dovoljno istražene, ne postoji općeprihvaćena definicija kolokacijskih sveza, brojni ih autori različito tumače jer ih je teško jasno definirati zbog mnogih obilježja koja dijele s ostalim leksičkim svezama. Blagus Bartolec (2014:80) za kolokacijsku svezu navodi da je to „posebna leksička sveza na sintagmatskoj razini temeljena na značenjskoj povezanosti samostalnih leksičkih jedinica u kojoj se konkretiziraju njihova značenja.“ Ovom

definicijom autorica raspon kolokacija ograničava na svezu dviju punoznačnih riječi, no pritom ne odbacuje postojanje višočlanih kolokacijskih sveza, npr. sveza koju tvore imenica i prijedložno-padežni izraz. I na formalnome planu autorica ograničava kolokacije na sintagmatske sveze, isključujući sveze na rečeničnoj i tekstnoj razini. Također, ukazuje i na važnost značenjskih obilježja kolokacijskih sveza s leksikološkog aspekta razlikujući pritom sveze nastale procesom leksikalizacije od sveza nastalih procesom sintagmatizacije. Sveze riječi kao što su npr. *morska krava*, *Bijela kuća* nastale su procesom leksikalizacije, pri čemu je leksička jedinica doživjela semantičku preobrazbu te njeno značenje ne proizlazi iz značenja njezinih pojedinačnih sastavnica, već nastaje nova jednorječna ili višerječna leksička jedinica jedinstvenog značenja (Blagus Bartolec, 2014:82). No, kolokacijske sveze koje nastaju procesom sintagmatizacije, za razliku od leksikaliziranih sveza ne smatraju se višerječnim leksičkim jedinicama. Iako i njihove sastavnice prolaze semantičku preobrazbu pa njihovo primarno značenje unutar sveze dobiva drugo značenje, te sastavnice ipak zadržavaju svoja samostalna leksička obilježja. To su primjerice sveze riječi kao *poslovna torba*, *školska torba*, *ženska torba* itd.

4.1. Tipovi kolokacijskih odnosa

Uz nepostojanje jednoznačne definicije kolokacija, u lingvističkoj literaturi nisu usustavljeni ni nazivi za sastavnice koje čine kolokaciju. Njemački lingvist Hausmann (prema Stojić i Murica, 2010:116), za sastavnice kolokacije uveo je nazive *baza* i *kolokator*, a ti su nazivi i danas uvriježeni. Pri tome je baza glavna sastavnica, a kolokator je promjenjiva sastavnica. Značenje je kolokacije moguće odrediti bez kolokatora, no ne i obratno. Za definiranje značenja kolokatora, potrebna je barem jedna ili više baza. Primjenom Hausmannove podjele kolokacija prema gramatičkoj strukturi hrvatskome jeziku nastaju sljedeće kolokacijske strukture:

1. glagol + imenica (baza), npr. *poslati poruku*,
2. pridjev + imenica (baza), npr. *zelena jabuka*,
3. imenica (baza) + glagol, npr. *zvono zvoni*,
4. imenica + imenica (baza), npr. *čša vode*,
5. prilog + pridjev (baza), npr. *dobro odgojen*,

6. prilog + glagol (baza), npr. *loše poslovati*.

Budući da sadrži bazu i kolokator, Hausmannovo je načelo podjele kolokacija binarno te je tijekom pretraživanja korpusa dovoljno odabrati jednu riječ na temelju koje se dobiva i pregled okoline u kojoj se ta riječ pojavljuje. Hausmann je kasnije binarnu, dvostruku strukturu kolokacijskih sveza proširio i na trostruku, koja nastaje spajanjem dviju binarnih kolokacijskih sveza u jedan kolokacijski izraz. To bi primjerice bio spoj riječi *steći radne navike* gdje je došlo do spajanja binarnih kolokacijskih sveza *steći navike* i *radne navike* (prema Stojić, Murica, 2010:117).

Za razliku od Hausmanna koji je kolokacije podijelio prema gramatičkoj strukturi, američki lingvist Benson (prema Stojić, Murica, 2010) kolokacije je klasificirao prema vrsti riječi koja u kolokacijskoj svezi predstavlja dominantu. Primijeni li se njegova klasifikacija kolokacijskih sveza na hrvatski jezik, dobit će se sljedeće kolokacijske strukture:

1. imenička kolokacija: *poklopac lonca*,
2. glagolska kolokacija: *ugasiti svjetlo*,
3. pridjevska kolokacija: *teško bolean*,
4. priložna kolokacija: *sasvim dovoljno*.

U hrvatskome jeziku najiscrpniju podjelu kolokacija napravila je autorica Blagus Bartolec (2014) navodeći osam skupina kolokacijskih sveza. Prvu skupinu čini osnovni tip kolokacijskih sveza koji odgovara Hausmannovu binarnom načelu podjele sastavnica kolokacijskih sveza na glavnu sastavnicu i kolokator i taj je tip važan za korpusnu pretragu kolokacija. Ovu vrstu kolokacijskih sveza najčešće čine pridjev i imenica, imenica i imenica u genitivu te imenica i prijedložno-padežni izraz. To su primjerice sveze *beskvasni kruh*, *crni kruh*, *bijeli kruh*...Unutar ovoga se tipa kolokacijskih sveza razlikuju i dvije podskupine:

1. prijedložno-padežni izraz koji nije zamjenjiv jednom riječju, npr. *aparati za kavu*,
2. prijedložno-padežni izraz koji je zamjenjiv jednom riječju, tj. pridjevom, npr. *pribor za pisanje/pisaći pribor*.

Blagus Bartolec (2014) navodi i ostale tipove kolokacijskih sveza koje karakterizira zamjenjivost sastavnica ili odmak od primarnog značenja. Prvu skupinu ostalih tipova

kolokacijskih sveza karakterizira načelo zamjenjivosti jednom riječju i unutar nje se razlikuju tri podskupine:

1. kolokacijske sveze koje se mogu zamijeniti jednom riječju iste tvorbene skupine kojoj pripada jedna kolokacijska sastavnica, npr. *vjenčana haljina* – vjenčanica.
2. kolokacijske sveze s prijedložno-padežnim izrazima koji se mogu zamijeniti jednom riječju iste tvorbene skupine kao i imenična sastavnica prijedložno-padežnoga izraza, npr. *stolica za hranjenje* – hranilica.
3. kolokacijske sveze koje se mogu zamijeniti jednom riječju različite tvorbene skupine i imaju metaforička ili metonimijska obilježja, npr. *ispit zrelosti* – matura.

Drugu skupinu ostalih tipova kolokacijskih sveza čine kolokacije s jednom sastavnicom koja odstupa od svojega primarnog značenja. To su primjerice sveze riječi *crni humor*, *slijepa ulica* itd. Dakle, u ovoj se skupini nalaze kolokacije u kojima jedna sastavnica zadržava svoje osnovno, primarno značenje, a druga sastavnica ima preneseno značenje.

Treću skupinu čine kolokacijske sveze čije se sastavnice mogu zamijeniti sinonimima. Na primjer, *mračna/tamna komora*, *divan/krasan glas* itd.

Četvrtu skupinu čine kolokacijske sveze čije se sastavnice ne mogu zamijeniti sinonimima. Na primjer, *jaka kava* – ne moćna kava, *blaga zima* – ne nježna zima itd.

U petoj su skupini kolokacijske sveze čije sastavnice imaju ograničene mogućnosti kombiniranja i najčešće označuju samo jedan izvanjezični pojam, stoga je mogućnost kombiniranja barem jedne njihove sastavnice ograničena. To su primjerice sveze riječi *trudna žena*, *arteški izvor* itd.

U šestoj su skupini kolokacijske sveze s komplementarnom imenicom, dakle, kolokacijske sveze dviju imenica koje se značenjski nadopunjuju i najčešće su dio posebnog leksika, npr. *andeo čuvar*, *država članica* itd.

Posljednju, sedmu skupinu, čine kolokacijske sveze simboličnog značenja kojima se označuju izvanjezični pojmovi koji i sami imaju simboličku vrijednost. To su primjerice sveze riječi *bijela kuta* (liječnik), *crna mačka* (nesreća) itd.

4. 2. Razlike i sličnosti između kolokacije i frazema

Ono što najviše otežava jasno definiranje kolokacija njihova je sličnost s frazemima, s kojima od svih leksičkih sveza dijele najviše obilježja. I kolokacije su, kao i frazemi, višedijelni sklopovi od najmanje dviju riječi za koje postoji veća vjerojatnost zajedničkoga pojavljivanja. Međutim, prema nekim ih je značajkama ipak moguće razlikovati.

Frazem se definira kao ustaljena veza najmanje dviju punoznačnih riječi koje se u govoru i pismu ostvaruju kao cjelina s vlastitim značenjem. Važno je obilježje frazema njihova metaforičnost, značenje frazema nije mehanički zbroj značenja njegovih sastavnica, već barem jedna sastavnica doživljava značenjsku preobrazbu. Kolokacije, pak, imaju doslovno, primarno značenje, iako i neke kolokacije mogu imati djelomično preneseno značenje. Također, frazemi imaju stalan sastav i raspored sastavnica, dakle, njihova je struktura čvrsta i nije ju moguće mijenjati, dok raspored sastavnica kolokacije nije toliko čvrsto određen, one ne moraju slijediti neposredno jedna za drugom, već se između njih mogu nalaziti i druge sintaktičke jedinice. Važno je obilježje frazema i njihova leksičko-morfološka gotovost, oni su kao čvrste veze pohranjene u mozgu i reproduciraju se u gotovu obliku, dakle mogućnost zamjene sastavnica frazema nije proizvoljna. Postoje i sveze riječi koje je, ovisno o kontekstu, moguće tumačiti i kao kolokacije i kao frazeme. Primjerice, sintagma *tvrd orah* je kolokacija ako se odnosi na opisivanje svojstva oraha, a frazem je u značenju „nepopustljiv čovjek“. No, za razliku od frazema, kolokacijske je sastavnice u ograničenoj mjeri moguće mijenjati, pri čemu jedna sastavnica zadržava svoje primarno značenje, a druga ga samo konkretizira. Tako se primjerice u već spomenutoj sintagmi *tvrd orah* leksem *tvrd* može zamijeniti leksemima *kokosov*, *indijski*, a da to i dalje bude kolokacijska sveza. Međutim, broj leksema kojima se mogu zamjenjivati pojedine sastavnice kolokacija nije neograničen i to je glavna razlika između kolokacijskih i slobodnih sveza riječi, koje imaju neograničen značenjski potencijal, tj. njihove se sastavnice mogu zamjenjivati neograničenim brojem leksema. Tako su primjerice leksičke sveze *školska torba*, *putna torba*, *poštarska torba* kolokacije jer sastavnica *torba* zadržava svoje primarno značenje, a sastavnice *školska*, *putna*, *poštarska* konkretiziraju to značenje, dok su sveze riječi *lijepa torba*, *moderna torba*, *plava torba* slobodne sveze jer nisu ograničenoga značenjskoga potencijala, pa tako na primjer *putna torba* može biti lijepa, moderna i plava.

5. UTJECAJ KOLOKACIJA NA RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE UČENIKA

5.1. Kolokacije kao vrsta dobnih konstrukcija

Kolokacije odraslih govornika čvrste su i stabilne sintagmatske sveze, zatvorene konstrukcije, najčešće bez kombinatornih mogućnosti. Kolokacije, pak, u ranojezičnome diskursu odražavaju sintagmatske odnose čije su granice otvorenije i labavije, slobodne konstrukcije s mogućnošću kombinacije kolokata. Naime, svaki se proces učenja, između ostaloga, temelji na usvajanju jezičnih struktura koje se mogu promatrati kao konstrukcije određenoga izraza i pridruženoga mu značenja. Kolokacije su također takva vrsta konstrukcije pa u ranojezičnome diskursu, uz izraz i sadržaj, recepcija kolokabilnih jezičnih sadržaja uključuje i uporabnu razinu. Stoga se odnos gramatike, semantike i pragmatike razrješava svakodnevnom komunikacijom u kojoj je semantika prije gramatike, a pragmatika prije normiranosti (Pavličević-Franić, 2011).

Teorijski okvir takvu promišljanju pružaju lingvistička istraživanja (Goldberg 1995; Tomasello 2005; Valentić, 2005; prema Belaj i Tanacković Faletar, 2013), u kojima se recepcija jezičnih sadržaja veže uz ovladavanje jezičnim strukturama u okviru konstrukcijske gramatike, odnosno u kojemu se jezična struktura usvaja kao jedinstvo forme i sadržaja, tj. konstrukcijska jedinica određena oblikom, značenjem i uporabom pri čemu značenje ne proizlazi nužno iz značenja pojedinih sastavnica, nego je rezultat integriranja leksema u značenje konstrukcije.

Kao vrsta dobnih konstrukcija, kolokacije u ranojezičnome diskursu imaju specifična obilježja po kojima se razlikuju od kolokacija odraslih govornika hrvatskoga jezika. Ponajprije, na semantičkoj razini pojedinih riječi koje čine kolokacijsku svezu jer kontekstualno značenje može biti drukčije od denotativnoga značenja riječi hrvatskoga standardnoga jezika. Osim toga, kolokacijske konstrukcije u spojevima riječi mogu biti desemantizirane pa značenjska razina najčešće nije u potpunosti provedena jer u dječjemu jeziku neke sastavnice spoja zadržavaju temeljna značenja (npr. kolokacijske konstrukcije *domaće dijete* < *divlje dijete*, *imati sudar...*, s kontekstualnim značenjem drugačijim od denotativnoga značenja). To znači da u kolokacijskim konstrukcijama korelacijski niz ne slijedi očekivanu sposobnost udruživanja leksema pa se sintagmatski odnos najčešće

uspostavlja privlačenjem sekundarnih kolokata, koji u dječjem izrazu ne moraju nužno biti kolokabilni (npr. *vruć doček* < topao doček, *prljava jedinica* < čista petica) (prema Pavličević-Franić, 2011, 2018). Može se zaključiti da se spojevi riječi u ranome diskursu barem po jednoj sastavnici jezičnoga znaka razlikuju od konstrukcijskih spojeva odraslih govornika jer korespondiraju s potrebama dječje komunikacijske prakse. Učenik mlađe školske dobi leksičku će prazninu u svome leksemskome popisu popuniti stvaranjem individualnih konstrukcija. Pritom većinom polazi od potrebe za ostvarajem komunikacije pa u prvi plan stavlja pragmatičnost prije normativnosti. Ovakve dobne kolokacijske konstrukcije traju vrlo kratko te brzo nestaju iz uporabe ustupajući mjesto ekonomičnijemu izrazu koji olakšava komunikaciju s većim brojem govornika. Riječ je o tzv. 'prekrivanju' (*engl. overwriting*), odnosno procesu u kojemu novousvojena riječ ili spoj riječi potpuno prekriva postojeće, a dijete se najčešće ni ne sjeća da je ikada rabilo nestandardni oblik (Pavličević-Franić, 2011:72).

Stoga, komunikacijsko i funkcionalno poučavanje materinskoga jezika, bez obzira je li riječ o usvajanju gramatičkih ili leksičkih kolokacija, svakako treba uvažavati načela suvremenih jezikoslovnih teorija, ali psiholingvistički i didaktički preoblikovanih za potrebe procesa ranojezičnoga učenja.

5.2. Razvoj leksičke kompetencije u mlađoj školskoj dobi

Leksikologija je grana jezikoslovlja koja proučava rječnički sustav nekoga jezika. Osnovna je jedinica leksikologije leksem koji podrazumijeva riječ u ukupnosti svih svojih oblika i značenja. Koje je riječi pravilnije ili preporučljivije koristiti određuje leksička norma (Samardžija i Selak, 2001:363).

Leksički je razvoj najdinamičniji dio jezičnoga razvoja cijelog života podložen promjenama. Tijekom ranog školskog razdoblja dolazi do značajnog povećanja broja usvojenih riječi u djece, kao i širenja znanja o načinima tvorbe riječi te do usavršavanja sposobnosti učenja novih riječi iz konteksta (Aladrović Slovaček, 2019:63). U tom razdoblju dijete počinje upotrebljavati rjeđe, fonološki složenije riječi, a povećava se i upotreba riječi koje imaju preneseno značenje. Kao što je već spomenuto, djetetovim se polaskom u školu proširuje komunikacija koja se do tada odvijala na materinskome idiomu

i na nematerinske idiome. Na taj se način stvara plurilingvalno okruženje i uspostavljaju paralelni jezični kodovi. Budući da se proces događa unutar sustava istoga materinskoga jezika, ponajprije dolazi do vertikalnoga (okomitoga) plurilingvizma. No, od prvoga razreda učenici sustavno počinju učiti i barem jedan strani jezik pa dolazi do korelacijskoga odnosa između sustava materinskoga hrvatskoga jezika i sustava stranog jezika, odnosno do pojave horizontalnoga (vodoravnoga) plurilingvizma (Pavličević-Franić, 2011:45). Pri tome se kod većine učenika uočava odstupanje od standardnojezične norme, kao i prenošenje obilježja iz zavičajnih organskih idioma u standardni jezik. Iako je postojanje paralelnih jezičnih kodova prije imalo negativne konotacije, novija su istraživanja pokazala da je to ipak pozitivna pojava te poticaj razvoju učenikovih jezičnih sposobnosti koji će kasnije, „modelom paradigmatškoga prijenosa, uspješno svladati i norme standardnog jezika“ (Pavličević-Franić, 2011:58).

Na početku školovanja postoji jezik usmjeren djetetu koji se temelji na njegovu materinskome idiomu, tzv. ulazni jezik, a koji izravno utječe na oblikovanje jezika koji želimo kod djeteta razviti, tzv. ciljani jezik. Na to kakav će biti ulazni jezik, a potom i ciljani, utječu različiti jezični i izvanjezični čimbenici. To su prije svega individualne karakteristike učenika, primjerice njegov psihokognitivni razvoj, inteligencija, temperament i sl. Važan je i razina komunikacijske kompetencije, jezično predznanje, opseg učenikova vokabulara, utjecaj okoline, obitelji, učitelja te općenito ustroj standardnoga jezika (Pavličević-Franić, 2012:564). Na razvoj leksičke kompetencije i oblikovanje učenikova leksikona, osim navedenoga, utječu i udžbenički tekstovi pomoću kojih učenici usvajaju nastavne sadržaje. Prema istraživanju (2010) koje su provele Gazdić Alerić i Pavličević-Franić, a koje je bilo usmjereno ispitivanju utjecaja udžbeničkih tekstova na razvoj ranoga leksikona učenika, tekstovi u udžbenicima hrvatskoga jezika nisu uvijek primjereni razvojnoj dobi učenika. Neki su nerazumljivi zbog previše tuđica i termina, neki preopsežni, a neki zasićeni vrstama riječi koje se usvajaju tek u starijoj razvojnoj dobi (npr. zamjenice, prilozi).

Sve navedeno dodatno naglašava ulogu učitelja i njegovu sposobnost pronalaska metoda i postupaka koji će omogućiti uspješno učenje i poučavanje materinskoga jezika u mlađoj školskoj dobi te razvoj učenikove leksičke kompetencije. Pritom, težište poučavanja treba biti na bogaćenju učenikova rječnika te učenju jezika s ciljem uspješnog

ostvaraja svakodnevne komunikacije, poticanju prvenstveno komunikacijske kompetencije učenika, odnosno uporabnoga jezičnoga znanja, a tek zatim lingvističke kompetencije, odnosno teorijskog znanja o jeziku (Pavličević-Franić, 2011:58).

5.2.1. Leksičko-semantički odnosi među riječima

Budući da su leksemi dio jezičnoga sustava, u komunikaciji su većinom povezani s drugim leksemima. Za gotovo svaku riječ u leksiku može se pronaći neka druga koja je s njom u semantičkome odnosu. Značenjski su odnosi među riječima hiperonimija i hiponimija, sinonimija, antonimija te homonimija.

Hiperonimijsko-hiponimijski odnos je onaj u kojem značenje dvaju leksema ima većinu zajedničkih sastojnica, tj. značenje jedne riječi sadržano je u značenju druge riječi. Pritom je leksem širega značenja, s nespecificiranom sastojnicom, značenjska nadređenica ili hiperonim, a leksem užega značenja, sa specificirajućom sastojnicom, značenjska je podređenica ili hiponim. Značenjska nadređenica mora imati najmanje dvije podređenice čije leksičko značenje obuhvaća, a podređenice koje imaju zajedničku nadređenicu nazivaju se supodređenice ili kohiponimi. Primjerice, riječ *jezik* nadređenica je riječima *glas*, *riječ*, *rečenica*, koje su njezine podređenice, a one su međusobno supodređenice.

Sinonimija je semantički odnos dvaju ili više leksema koji pripadaju istoj vrsti riječi i imaju različite izraze, a značenje im je djelomično ili potpuno isto. Dva sinonima čine sinonimni par (npr. *ljekarna-apoteka*), a tri ili više sinonima čine sinonimni niz (npr. *naraštaj-pokoljenje-generacija*). U primjeru *ljekarna-apoteka* leksemi koji čine sinonimni par imaju jednako značenje i zamjenjivi su u svim kontekstima, stoga su to potpuni sinonimi ili istoznačnice. U tom je odnosu jedan parnjak hrvatski leksem, a drugi je posuđenica. Postoje i sinonimi čije se značenje ne poklapa u potpunosti, stoga takvi leksemi nemaju potpuno isto značenje. Takvi se sinonimi nazivaju djelomični sinonimi ili blisko značnice i zamjenjivi su samo u nekim kontekstima (npr. *kuća-dom*). U svakodnevnome govoru postoje i kontaktni sinonimi. U tom odnosu jedan sinonim pripada standardnome jeziku, a drugi narječju ili funkcionalno obilježenom leksiku. Primjerice, u sinonimnom odnosu *patka-raca* riječ *patka* pripada standardnome jeziku, a riječ *raca* kajkavskome narječju. Postoje i individualni ili kontekstualni sinonimi koje ostvaruje

pojedinaac i nisu poznati svim članovima iste jezične zajednice, a sinonimi su jer im je autor dao takvo značenje (Pavličević-Franić, 2005:133).

Antonimija je odnos suprotnosti između dvaju leksema. Dvije riječi suprotnih značenja čine antonimni par. U antonimnome se odnosu mogu nalaziti imenice, glagoli, pridjevi, prilozi, prijedlozi te ponekad zamjenice. Antonimi se mogu podijeliti prema podrijetlu, prema naravi značenjske opreke i prema usvojenosti. Prema podrijetlu antonimi se dijele na raznokorijenske antonime, koji su nastali neovisno jedan o drugom, npr. *visok-nizak* te istokorijenske antonime, u kojih je jedan antonim poslužio za tvorbu drugog antonima, npr. *otvoriti-zatvoriti*. Prema naravi značenjske opreke antonimi se dijele na binarne, stupnjevite i obratne antonime. Binarni su antonimi u isključivome odnosu, odnosno značenje jedne riječi potpuno isključuje značenje druge riječi, npr. *živ-mrtav*. Stupnjeviti se antonimi odnose na krajnje točke na nekoj ljestvici vrijednosti. Između njih se nalazi barem jedna točka koja predstavlja srednju vrijednost, npr. *mlad - srednje dobi - star*. Kod obratnih se antonima očituje odnos koji se može promatrati s različitih gledišta ili iz suprotnih perspektiva, a u svakodnevnoj komunikaciji te riječi često ni ne doživljavamo kao suprotnice, npr. *djed-unuk*, *unutra-van*. Kao i sinonimi, antonimi se prema usvojenosti dijele na općejezične, koji su poznati svim članovima neke jezične zajednice te na individualne, kojima antonimno značenje daje autor (Pavličević-Franić, 2005:134).

Homonimija je pojava izjednačenih izraza dvaju ili više leksema različitog značenja. Dvije riječi u homonimnom odnosu čine homonimni par. Prema načinu postanka homonimi mogu biti leksički i oblični. Leksičkim je homonimima teško ili nemoguće odrediti podrijetlo bez služenja rječnikom, a nastali su na različite načine, npr. posuđivanjem, tvorbom riječi itd. Primjerice, riječ *repast* može značiti sličan repu (*rep-ast*) ili sličan repi (*repa-ast*). Za razliku od leksičkih, obličnim se homonimima može odrediti podrijetlo jer su im se izrazi izjednačili zbog gramatičkog nastavka u sklonidbi ili sprezanju. Primjerice, riječ *ùnūkā* može se odnositi na genitiv množine muškog roda imenice *ùnuk* te na genitiv množine ženskog roda imenice *ùnuka*. Među homonimima razlikujemo homografe i homofone. Homografi ili istopisnice riječi su različita značenja koje se isto pišu, a različito izgovaraju, npr. *lûk-lûk* pri čemu je *lûk* savitljivi prut napregnut tetivom s pomoću kojega se odapinje strijela, a *lûk* zeljasta povrtna biljka. S druge strane,

homofoni ili istozvučnice riječi su različita značenja koje se različito pišu, a isto izgovaraju, npr. *Višnja-višnja* pri čemu je *Višnja* žensko ime, a *višnja* voćka (Dujmović Markusi i Pavić-Pezer, 2014:34-36).

U znanstvenim krugovima postoji neslaganje oko kriterija koje treba zadovoljiti da bi se govorilo o homonimiji. Prema nekima, pravi su homonimi samo one riječi koje pripadaju istoj vrsti riječi, imaju isti naglasak, isto se pišu te su isti u svim svojim realizacijama, a ne samo u kanonskome obliku. Prema tome, pravi bi homonimi bili *tùš* za crtanje i *tùš* pomoću kojega se tuširamo, dok bi *kôs* u značenju *strm* i *kôs* u značenju *ptica* bili nepravi homonimi jer ne pripadaju istoj vrsti riječi.

5.2.2. Usvajanje kolokacijskih odnosa u okviru provedbe leksičkih vježbi

Leksičke vježbe predstavljaju važnu skupinu vježbi pomoću kojih se usvaja bogato leksičko blago hrvatskoga jezika. Važne su ponajprije za proširivanje učenikova rječnika, a njihovim se sustavnim provođenjem učenike upoznaje sa semantikom, leksikologijom, etimologijom i stilistikom hrvatskoga jezika. Učenici proširuju svoj leksik radom na tekstovima u kojima se susreću s nepoznatim riječima koje se pojašnjavaju, a zatim usvojene riječi upotrebljavaju u novim komunikacijskim situacijama i u svojim tekstovima. Leksičke se vježbe provode u svim razredima osnovne škole u skladu s učenikovom dobi te leksičkim, gramatičko-pravopisnim i stilističkim predznanjem. Mogu biti usmene i pismene, provoditi se u obliku odgovora na pitanja, diktata, pričanja, prepričavanja, izlaganja vlastitih sadržaja i slično. Svrhovito ih je povezivati s gramatičko-pravopisnim i gramatičko-pravogovornim sadržajima. Dije se na leksičko-semantičke, leksičko-gramatičke, leksičko-stilističke vježbe te leksičko-ortografske vježbe (Pavličević-Franić, 2005:132). Leksičko-ortografske se vježbe u ovome potpoglavlju neće posebice analizirati jer se uglavnom ne provode samostalno, već koreliraju s ostalim vježbama u svim područjima hrvatskoga jezika.

Ponajprije će biti riječi o leksičko-semantičkim vježbama, unutar kojih se smještaju i kolokacijske vježbe. Podrazumijevaju usvajanje te uporabu riječi i leksičkih spojeva riječi u skladu sa značenjem. Značenje u mlađoj školskoj dobi valja primarno usvajati u izravnome, denotativnome smislu, a tek potom usvajati i konotacijsku razinu. Također,

provođenjem leksičko-semantičkih vježbi učenici se susreću i s mnogoznačnošću riječi, a usvajaju i riječi koje su dio hrvatskoga jezičnoga sustava iako nisu izvorno hrvatskoga podrijetla (posuđenice, usvojenice, prilagođenice, tuđice). Nadalje, provođenjem ovih vježbi učenici usvajaju i arhaizme (zastarjelice), neologizme (novotvorenice), sinonime (sličnoznačnice), antonime (suprotnice), homonime (istozvučnice, istopisnice) itd. U mlađim se razredima osnovne škole češće provode vježbe s antonimima i sinonimima, dok se vježbe s arhaizmima, neologizmima i homonimima provode samo prigodno te su primjerenije provođenju u starijim razredima. Tijekom provedbe leksičko-semantičkih vježbi često se koriste vježbe s tematskim skupinama riječi ili asocijativnim nizovima riječi. Određuje se polazišna tema, npr. *more*, a zatim se nabrajaju riječi koje su leksičko-semantički povezane s temom, npr. *ljet*, *sunce*, *plaža* itd. Te vježbe prethode pisanju samostalnih sastavaka, a teme trebaju biti povezane s djetetovim okruženjem i stvarnim iskustvom (Pavličević-Franić, 2005:132-136).

Provođenjem kolokacijskih vježbi, unutar sustava leksičko-semantičkih vježbi, razvija se učenikova kolokacijska kompetencija koja je važan dio leksičkoga znanja i jedan je od pokazatelja cjelokupne jezične kompetencije pojedinca te svakako pridonosi tečnijoj komunikaciji i uspješnijem svakodnevnom sporazumijevanju. Budući da kolokacijska kompetencija učenika ovisi o učenikovo izloženosti kolokacijama, kolokacijske bi sveze valjalo uključiti u nastavu hrvatskoga jezika. Kolokacijske vježbe pridonose prepoznavanju kolokacija kao spojeva riječi koje se učestalije od drugih riječi pojavljuju zajedno, razvijaju učenikovu osjetljivost za kolokacije, potiču jezično stvaralaštvo kombiniranjem mogućih sveza, od riječi koje značenjski odgovaraju jedna drugoj do rečenica u koje se uvrštavaju zadani kolokacijski spojevi. Također, pridonose i razumijevanju ponajprije denotativnoga značenja jer se u kolokacijskim odnosima značenje polisemnih riječi sužava, ali i konotativnoga značenja pojedinačnih riječi i spojeva riječi koji imaju cjelovito, jedinstveno značenje (npr. *visoke godine*, *buran dan*, *prstohvat soli* itd.).

Kolokacijske se vježbe, iako ponajprije usmjerene na semantičnost i usvajanje značenja, mogu povezati i s provedbom leksičko-gramatičkih vježbi koje podrazumijevaju sadržaje koji uključuju proučavanje riječi ovisno o njihovom gramatičkom ustroju i sadržaju. Pritom učitelj odabire one nastavne jedinice koje sadrže gramatičke činjenice za

koje smatra da su ih učenici nedovoljno usvojili. Primjerice, usvajanje fonemskoga sustava hrvatskoga jezika, s naglaskom na pravilno izgovaranje i bilježenje „problematičnih“ glasova i slova, glasovnih skupova i glasovnih promjena u leksemima, zatim razumijevanje i otklanjanje pogrešaka koje nastaju sklanjanjem, sprezanjem, stupnjevanjem, promjenama glagolskih oblika, promjenama roda i sl., kao i provođenje tvorbenih vježbi u kojima učenici zapažaju načine tvorbe riječi u hrvatskome jeziku. Dakako, važne su i leksičko-sintaktičke vježbe koje pridonose učenikovom snalaženju u rečenici i u tekstu (Pavličević-Franić, 2005:138-140). Provođenjem leksičko-stilističkih vježbi učenicima se predočavaju izražajna obilježja funkcionalnih stilova te njihove međusobne razlike, a potiče se i ostvaraj vlastita stila (Rosandić, 2002:114). Sve leksičke vježbe pa tako i kolokacijske, potiču razvoj leksičke kompetencije, ali i učenikovu kreativnost pri odabiru riječi u skladu sa značenjem, gramatičko-pravopisnom pravilnošću, funkcionalnim stilom kojim se žele izraziti te načinom funkcioniranja riječi u određenome kontekstu. Pritom, pri provođenju kolokacijskih vježbi valja poštovati temeljna lingvodidaktička načela, ponajprije zornosti, životnosti i zanimljivosti, te postupnosti, uporabnosti i konkretnosti (Težak, 1996).

Budući da se sve navedene leksičko-semantičke vježbe provode već od prvoga razreda osnovne škole jer razvijaju ne samo značenjsku komponentu nego i učenikovu osjetljivost za gramatički sustav i stilsku obilježenost hrvatskoga jezika, učitelj ih može uspješno povezati sa značenjskim odnosima i kolokacijskim svezama. Korelacijom i integracijom različitih jezičnih sadržaja te čestim provođenjem leksičko-semantičkih vježbi, uspješno će se poticati učenikova leksička kompetencija, a unutar nje i kolokacijska kompetencija.

6. ISTRAŽIVANJE

6.1. Opis istraživanja i uzorak ispitanika

Istraživanje provedeno za potrebe ovoga rada bilo je usmjereno na utvrđivanje utjecaja kolokacijskih sveza na leksičko-semantički razvoj učenika te na poticanje kolokacijske kompetencije u okviru razvoja leksičke kompetencije na kraju prvoga obrazovnoga razdoblja (4. razred osnovne škole). Budući da se odvijalo u neposrednome

odgojno-obrazovnome procesu, u uvjetima koje je zbog velikoga utjecaja vanjskih čimbenika bilo teško ili nemoguće kontrolirati (tijekom pandemije bolesti Covid-19), riječ je o kvazi-eksperimentalnome nacrtu istraživanja (prema Matijević, Bilić, Opić, 2016: 369).

Istraživanje je provedeno u dvama četvrtim razredima Osnovne škole Antuna Augustinčića u Zaprešiću (*prilozi 1 i 2*). Inicijalno testiranje obuhvaćalo je ukupno trideset i jednoga ispitanika (N=31), od toga trinaest djevojčica i osamnaest dječaka (*tablica 1*). U završnome testiranju sudjelovalo je ukupno dvadeset i pet ispitanika (N=25), od toga trinaest djevojčica i dvanaest dječaka (*tablica 2*). Uzorak je tada bio manji jer zbog epidemiološke situacije i bolesti, dio učenika u vrijeme testiranja nije bio na nastavi.

Tablica 1. Prikaz broja ispitanika prema spolu (inicijalno testiranje)

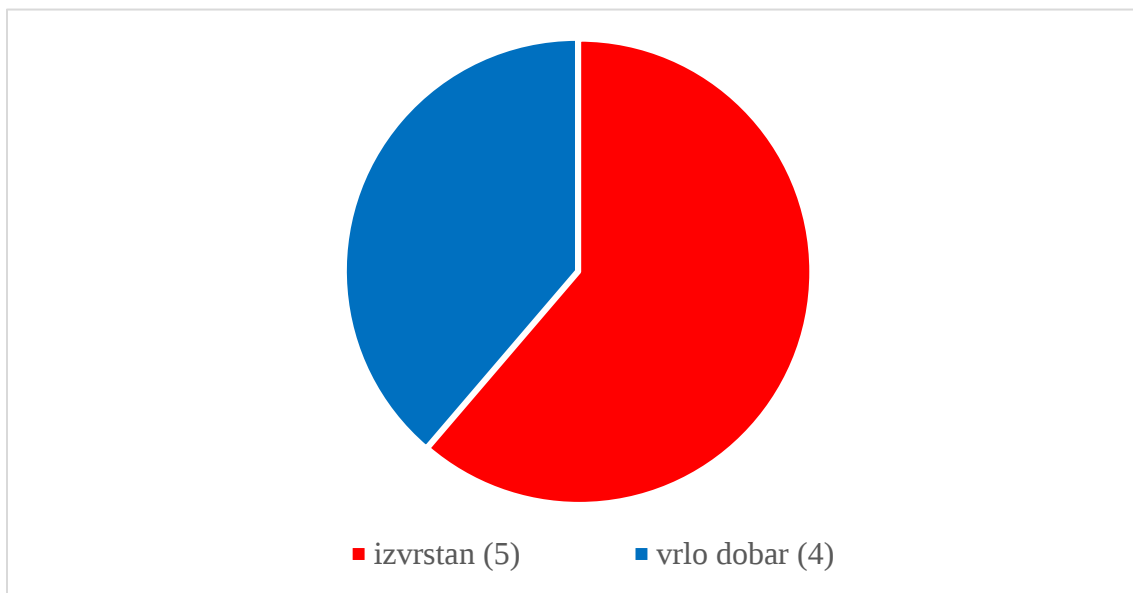
SPOL	BROJ UČENIKA/UČENICA	POSTOTAK
muški	18	58.06
ženski	13	41.93
UKUPNO	31	100

Tablica 2. Prikaz broja ispitanika prema spolu (završno testiranje)

SPOL	BROJ UČENIKA/UČENICA	POSTOTAK
muški	12	48
ženski	13	52
UKUPNO	25	100

Na kraju školske godine 2019./2020., iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik većina je ispitanika (61,2 %) imala ocjenu izvrstan (5), a ocjenu vrlo dobar (4) imalo je 38,7 % ispitanika (*grafikon 1*). Nitko od ispitanika nije imao ocjenu dobar (3), dovoljan (2) ili nedovoljan (1).

Grafikon 1. Prikaz broja ispitanika prema ocjeni iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine 2019./2020.



Učenici su bili podijeljeni na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Učenici jednoga razreda činili su istu skupinu, a podjela je izvršena slučajnim odabirom. U početnome je testu eksperimentalnu skupinu činilo ukupno 19 ispitanika, od toga 9 djevojčica i 10 dječaka (*tablica 3*), a u završnome testu 16 ispitanika, od toga 8 djevojčica i 8 dječaka (*tablica 4*). Kontrolnu je skupinu u početnome testu činilo ukupno 12 ispitanika, od toga 6 djevojčica i 6 dječaka (*tablica 5*), a u završnome testu 9 ispitanika, od toga 4 dječaka i 5 djevojčica (*tablica 6*).

Tablica 3. Prikaz broja ispitanika eksperimentalne skupine prema spolu i ocjeni (inicijalno testiranje)

SPOL ISPITANIKA	OCJENA	
	vrlo dobar (4)	odličan (5)
učenici	4	6
učenice	2	7
ukupno	6	13
UKUPNO ISPITANIKA EKSPERIMENTALNE SKUPINE	19	

Tablica 4. Prikaz broja ispitanika eksperimentalne skupine prema spolu i ocjeni (završno testiranje)

SPOL ISPITANIKA	OCJENA	
	vrlo dobar (4)	odličan (5)
učenici	4	4
učenice	2	6
ukupno	6	10
UKUPNO ISPITANIKA EKSPERIMENTALNE SKUPINE	16	

Tablica 5. Prikaz broja ispitanika kontrolne skupine prema spolu i ocjeni (inicijalno testiranje)

SPOL ISPITANIKA	OCJENA	
	vrlo dobar (4)	odličan (5)
učenici	3	3
učenice	1	5
ukupno	4	8
UKUPNO ISPITANIKA KONTROLNE SKUPINE	12	

Tablica 6. Prikaz broja ispitanika kontrolne skupine prema spolu i ocjeni (završno testiranje)

SPOL ISPITANIKA	OCJENA	
	vrlo dobar (4)	odličan (5)
učenici	1	3
učenice	1	4
ukupno	2	7
UKUPNO ISPITANIKA KONTROLNE SKUPINE	9	

6.2. Tijek istraživanja

Prije provedbe istraživanja zatraženo je i dobiveno dopuštenje ravnateljice škole za njegovu provedbu. Također, roditelji učenika potpisali su suglasnosti da njihova djeca sudjeluju u provedbi istraživanja prema pravilima *Etičkog kodeksa istraživanja s djecom*. Ispitanici su također bili upoznati s ciljem istraživanja te su pristali u njemu sudjelovati. Istraživanje je provedeno u prosincu 2020. godine

U obje je skupine, kontrolnoj i eksperimentalnoj, najprije provedeno početno ispitivanje tijekom redovite nastave. Zatim su učenici eksperimentalne skupine dva školska sata vježbali sadržaje koji se odnose na višечlane leksičke sklopove, odnosno na kolokacijske jedinice u hrvatskome jeziku. Tijekom provedbe prvoga sata kolokacijski su sadržaji uključeni u sat ponavljanja i utvrđivanja sadržaja konkretnih jezičnih nastavnih jedinica *Glagoli* i *Pridjevi*, a tijekom drugoga sata održane su kolokacijske vježbe, s naglaskom na samostalnu uporabnu razinu tj. primjenu kolokacija.

Tijekom prvoga sata učenici su rješavali tri zadatka prikazana na *PowerPoint* prezentaciji (*prilog 3*). U prvome je zadatku bilo potrebno najprije usmeno izreći riječi koje, prema njihovu mišljenju, odgovaraju smislu rečenice, a zatim ih zapisati na prazne crte. Ako je odgovarajuća riječ bila pridjev, bilo je potrebno odrediti je li on opisni ili posvojni, a ako je bila glagol, trebalo je odrediti izriče li prošlost, sadašnjost ili budućnost. U drugome su zadatku nabrojane riječi od kojih je bilo potrebno usmeno načiniti dvorječne spojeve te, ako je potrebno, promijeniti i vrstu riječi. Na kraju su učenici trebali osmisliti rečenicu koja će sadržavati složene spojeve riječi. Opet je bilo potrebno, ako je spoj riječi sadržavao pridjev, odrediti je li opisni ili posvojni, a ako je u osmišljenoj rečenici bio izrečen glagol, je li u prošlome, sadašnjemu ili budućemu vremenu. Treći se zadatak odvijao prema načelima poznate društvene igre *Memory*, a bilo je potrebo upariti riječi koje se po smislu najbolje slažu. Nakon što su sve riječi bile točno uparene, nekoliko je učenika osmislilo i izreklo kratku priču u koju je uvrstilo navedene spojeve riječi.

Tijekom drugoga sata, kada su provedene kolokacijske vježbe, učenici su također rješavali tri zadatka. Prvi je zadatak osmišljen po uzoru na društvenu igru *Domino*. Svaki je učenik dobio izrezane komunikacijske kartice na kojima su bile napisane riječi. Zadatak

je bio složiti kartice uparujući riječi u sintagme koje se po smislu najbolje slažu. Rješenja su bila prikazana na *PowerPoint* prezentaciji (*prilog 4*), a potom su učenici navedene dvorječne kolokacije trebali upotrijebiti tako da strukturiraju primjerenu rečenicu i uvrste ih prema smislu. Drugi se zadatak odnosio na igru *Bingo*. Učenicima su podijeljeni papiri na kojima se nalazilo dvanaest polja, a na slajdu su, kao i na prvome satu vježbi, bile prikazane nabrojane riječi od kojih je trebalo načiniti dvorječne spojeve i upisati ih u prazna polja. Ako je bilo potrebno, valjalo je promijeniti i vrstu riječi. Tijekom zajedničke komunikacije čitala su se rješenja, a učenici su prekrižili polja u kojima su imali točne odgovore. Kada bi koji učenik prekrižio polja u cijelome retku ili stupcu, viknuo bi „bingo“. Kao i na prvome satu, treći se zadatak odvijao prema pravilima igre *Memory*. Svaki je učenik trebalo povezati riječi koje se po smislu najbolje slažu. Kada su sve riječi bile točno uparene, nekoliko je učenika izreklo rečenice, kako bi se provjerilo jesu li razumjeli značenje pojedinih kolokacijskih sveza.

S kontrolnom skupinom nisu provedene dodatne kolokacijske vježbe. Nakon završetka vježbi s eksperimentalnom skupinom, u obje je skupine tijekom redovite nastave provedeno završno testiranje.

6.3. Ciljevi istraživanja

U skladu sa sadržajem istraživanja i predmetom interesa postavljeni su sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi razliku u razumijevanju i uporabi kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine učenika na početku i na kraju istraživanja.
2. Utvrditi obilježja kolokacijske kompetencije u okviru leksičke kompetencije pri stvaranju i razumijevanju kolokacija, a između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja.
3. Istražiti poznavanje kolokacijskih sveza kod učenika koji se nalaze na završetku prvoga obrazovnoga razdoblja, posebice s obzirom na varijable spola i završne ocjene iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine.

6.4. Hipoteze istraživanja

U skladu s ciljevima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1 - Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u razumijevanju i uporabi kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja.
- H2 - Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u razini leksičke kompetencije između učenika kontrolne i eksperimentalne na početku i na kraju istraživanja.
- H3 - Pretpostavlja se da će učenice pokazati bolje rezultate od učenika te da će učenici s višom završnom ocjenom iz Hrvatskoga jezika biti uspješniji.

6.5. Instrumenti istraživanja

Kao instrumenti istraživanja korišteni su i za ovo istraživanje posebno načinjeni, inicijalni i završni testovi (ispiti) o kolokacijskim svezama riječi te kratki anketni upitnik kojim su dobiveni osnovni podatci o pojedinome ispitaniku. Inicijalnim se testiranjem provjeravala kolokacijska kompetencija učenika na početku istraživanja, a završnim se testiranjem provjeravala kolokacijska kompetencija učenika na kraju istraživanja. Na osnovi rezultata načinjena je usporedna analiza razine razumijevanja i ovladanosti kolokacijama između skupina, a nakon što su s eksperimentalnom skupinom provedene kolokacijske vježbe. Početni i završni test bili su isti za obje skupine učenika, sadržavali su iste vrste zadataka i napravljeni su sukladno ciljevima i zadacima istraživanja. No, tijekom dodatnih sati vježbi, u eksperimentalnoj skupini provedeno je i pedagoško promatranje učenika.

U početku svakoga testa, nakon zaglavlja, slijedio je kratki anketni upitnik vezan uz osnovne podatke o ispitaniku. Budući da su testovi bili anonimni, učenici nisu pisali ime i prezime pa su anketnim upitnikom utvrđeni sljedeći podatci: naziv škole, razred, spol, ocjena iz Hrvatskoga jezika. Testovi su sadržavali pet zadataka, svaki je točan odgovor bodovan jednim bodom, a maksimalan broj bodova iznosio je 32. Prvim se zadatkom ispitalo prepoznavanje kolokacijskih sveza. Riječ iz lijevog stupca trebalo je povezati s

odgovarajućom riječju iz desnog stupca, s kojom se po smislu najbolje slaže. U ovome se zadatku moglo ostvariti najviše 10 bodova. U drugome su zadatku ispitanici trebali na crtu dopisati riječi koje su, prema njihovu mišljenju, odgovarale smislu rečenice. U zadatku je bilo moguće ostvariti najviše 7 bodova. U trećemu su zadatku ponuđene riječi od kojih je trebalo načiniti dvorječne spojeve, pri čemu je, ako je bilo potrebno, učenik mogao promijeniti oblik riječi. Zadatak je donosio ukupno 6 bodova. Četvrtim se zadatkom provjeravala usvojenost prenesenoga značenja u kolokacijskim svezama. U zadanim su rečenicama bili podcrtani spojevi riječi i trebalo je zaokružiti njihovo značenje u rečeničnom kontekstu. Zadatak je donosio 4 boda. Peti je zadatak tražio najvišu razinu aktivnosti ispitanika. Učenici su morali osmisliti, strukturirati i zapisati rečenice u koje je trebalo uvrstiti zadane spojeve riječi. Za svaki je kolokacijski spoj valjalo načiniti jednu rečenicu. Zadatak je donosio ukupno 5 bodova.

6.6. Rezultati istraživanja

Podatci dobiveni tijekom istraživanja analizirani su u statističkome programu *R Core Team*. Ciljevi su istraživanja bili utvrditi postoji li razlika u razumijevanju i uporabi kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja (H-1), utvrditi koliko su učenici leksički kompetentni u stvaranju i razumijevanju kolokacija (H-2) te istražiti koliko učenici na završetku prvoga obrazovnoga razdoblja razumiju kolokacijske sveze, posebice s obzirom na varijable spola i završne ocjene iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine (H-3).

Osim deskriptivne statistike, kako bi se ispitale karakteristike čestica testova (težina/jednostavnost zadataka i uspješnost/neuspješnost učenika u rješavanju), izračunat je indeks težine i indeks diskriminativnosti na početnome i na završnome testu (*tablica 7*). Rezultati ukazuju na promjene u navedenim indeksima između početnoga i završnoga testa. No, zbog prirode podataka i maloga broja ispitanika, tu pretpostavku nije moguće detaljnije ispitati i potvrditi korelaciju testnih čestica. Stoga će broj ispitanika koji su potpuno točno riješili pojedini zadatak biti izražen u postotcima.

Tablica 7. *Indeksi težine i diskriminativnosti čestica na početnome i završnome testu*

Test	Čestica	<i>q</i>	<i>r</i>
Početni	1.	,11	,85
	2.	,61	,7
	3.	,6	,73
	4.	,48	,34
	5.	,15	,7
Završni	1.	,06	,59
	2.	,25	,69
	3.	,13	,73
	4.	,11	,52
	5.	,22	,57

legenda: q – indeks težine, r – indeks diskriminativnosti

U početnome je testu prvi zadatak, u kojem se tražilo prepoznavanje kolokacija povezujući dijelove riječi koji ih čine, potpuno točno riješilo 64.5 % ispitanika, a u završnome testu 80 % ispitanika. Velik postotak riješenosti ovog zadatka bio je i očekivan jer je razumijevao najnižu razinu aktivnosti učenika.

Drugi zadatak na početnome testu jedini je koji nitko od ispitanika nije potpuno točno riješio. U tome su zadatku ispitanici na crte trebali dopisati riječi koje, prema njihovu mišljenju, odgovaraju smislu rečenice. Kao točni odgovori priznavale su se samo nadopisane riječi koje su s već napisanom riječi činile kolokacijski spoj. Od mogućih sedam bodova, pet je ispitanika imalo pet bodova, i to je najveći postignuti broj bodova u ovome zadatku. Jedan ispitanik u ovome zadatku nije ostvario niti jedan točan odgovor. U ostalim zadacima u obama testovima nije bilo ispitanika koji nisu ostvarili niti jedan točan odgovor. U završnome je testu taj zadatak potpuno točno riješilo 32 % ispitanika, a svi ispitanici koji su potpuno točno riješili taj zadatak bili su iz eksperimentalne skupine. Ovakvi rezultati pokazuju da se učenici, očito, u praksi rijetko susreću s leksičkim vježbama u kojima bi se usvajali načini povezivanja višerječnih sklopova prema značenju, odnosno u stvaranju višestanih leksičkih jedinica povezanih semantičkim odrednicama.

U trećemu su zadatku bile napisane riječi od kojih je trebalo načiniti spojeve dviju riječi te, ako je bilo potrebno, promijeniti vrstu riječi. Ovaj je zadatak učenicima bio najteži

jer su rezultati pokazali najviše nesmislenih odgovora. Dio ispitanika, očito, nije razumio što se u zadatku traži. U inicijalnome je testu taj zadatak u potpunosti točno riješilo svega 6.4 % ispitanika, odnosno samo dvoje učenika. Završni je test pokazao znatno bolji rezultat, zadatak je potpuno točno riješilo 72 % ispitanika. Od toga, 75 % ispitanika eksperimentalne skupine i 66 % ispitanika kontrolne skupine. Zato se pretpostavlja da su u završnome testu tipovi zadataka učenicima već bili poznati iz inicijalnoga testa pa su ispitanici obiju skupina bili uspješniji. Posebice su bolje rezultate ostvarili ispitanici eksperimentalne skupine koji su na vježbama rješavali zadatke upravo ovakvog tipa.

Četvrtim se zadatkom ispitivalo poznavanje prenesenoga značenja u kolokacijskim višerječnim sklopovima. Taj je zadatak u početnome testu potpuno točno riješilo 9.6 % ispitanika, a u završnome testu 72 % ispitanika. Ovakva bi se razlika ponovno mogla objasniti time što su ispitanicima obiju skupina primjeri u četvrtome zadatku završnoga testa bili razumljiviji nego u početnome testu jer su se s njima već susreli, a učenici eksperimentalne skupne opet su postigli bolje rezultate budući da su kolokacijskim vježbama bili izloženi tijekom provedbe dodatnih sati.

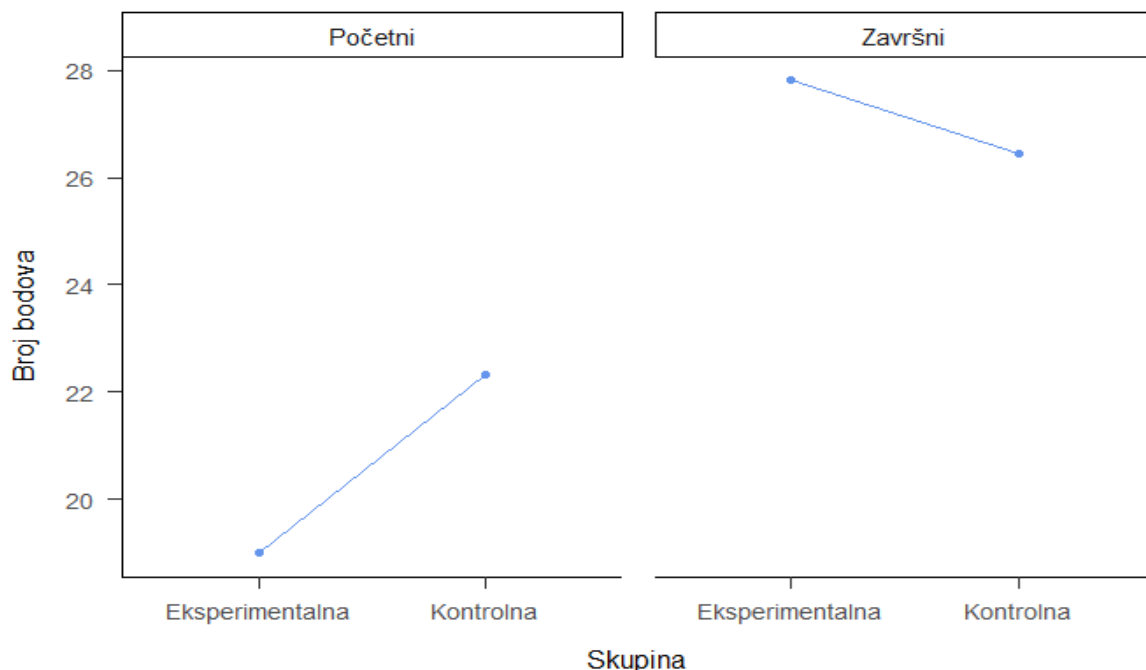
Peti je zadatak bio povezan sa sintaktičkom razinom. Ispitanici su trebali osmisliti i ustrojiti rečenice uvrštavajući u njih zadane kolokacijske spojeve. Budući da se tražilo stvaranje rečenica, ovaj je zadatak od ispitanika tražio i najvišu razinu njihove aktivnosti. Rezultati inicijalnoga testa pokazuju da je zadatak potpuno točno riješilo 6.7 % ispitanika, a u završnome testu 28 % ispitanika.

Ukupan broj ostvarenih bodova na početnom testu kretao se od 6 (1 ispitanik) do 29 (1 ispitanik). Niti jedan ispitanik nije na početnome testu ostvario najveći mogući broj bodova (32). Najviše je ispitanika (67.7 %) na početnome testu ostvarilo bodove u rasponu od 17 do 24 boda.

Ukupan broj ostvarenih bodova na završnome testu kretao se od 16 (4 %, odnosno 1 ispitanik) do 32 (12 % ispitanika). Svi ispitanici koji su ostvarili najveći broj bodova (32) pripadali su eksperimentalnoj skupini. Najviše je ispitanika (72 %) na završnome testu ostvarilo bodove u rasponu od 26 do 31.

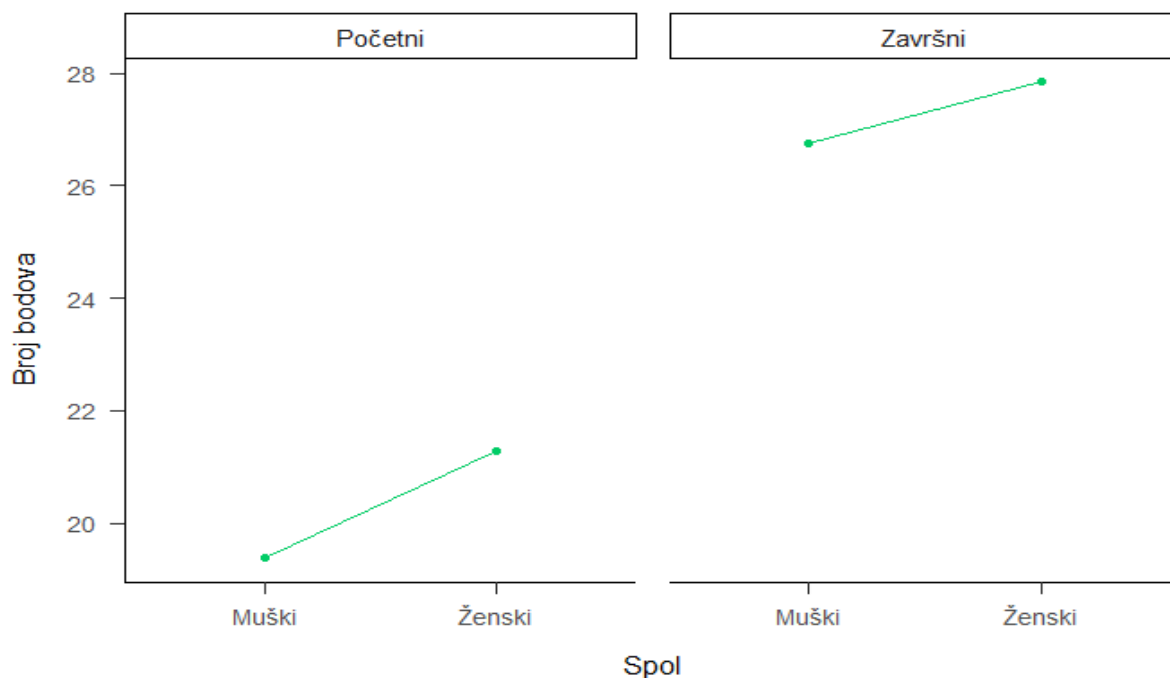
Kako bi se ispitalo razlikuje li se razumijevanje i upotreba kolokacijskih spojeva između kontrolne i eksperimentalne skupine, provedena su dva Mann-Whitneyjeva U-testa sa skupinom kao nezavisnom varijablom te brojem bodova kao zavisnom varijablom. Iako

su ispitanici eksperimentalne skupine znatno bolje riješili završni test od početnoga te bili uspješniji u rješavanju završnoga testa od kontrolne skupine, rezultati ukazuju na činjenicu da ne postoji statistički značajna razlika u broju bodova između kontrolne i eksperimentalne skupine. Na početnome testu ona je: $W = 69,5$; $p = ,07$, a na završnome testu: $W = 96,5$; $p = ,17$ (grafikon 2). Stoga se prva i druga hipoteza ne mogu prihvatiti u potpunosti nego samo djelomično.



Grafikon 2. Broj bodova na početnome i završnome testu ovisno o skupini

Kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike u razumijevanju i uporabi kolokacija, a prema varijabli spola, provedena su dva Mann-Whitneyjeva U-testa. Spol je bio nezavisna varijabla, a broj ostvarenih bodova zavisna varijabla. Iako su djevojčice bile nešto uspješnije od dječaka, testovi su pokazali da ta razlika nije statistički značajna. Razlika u broju bodova između spolova bila je sljedeća: na početnome testu $W = 98$; $p = ,39$, a na završnome testu $W = 70$; $p = ,68$ (grafikon 3).

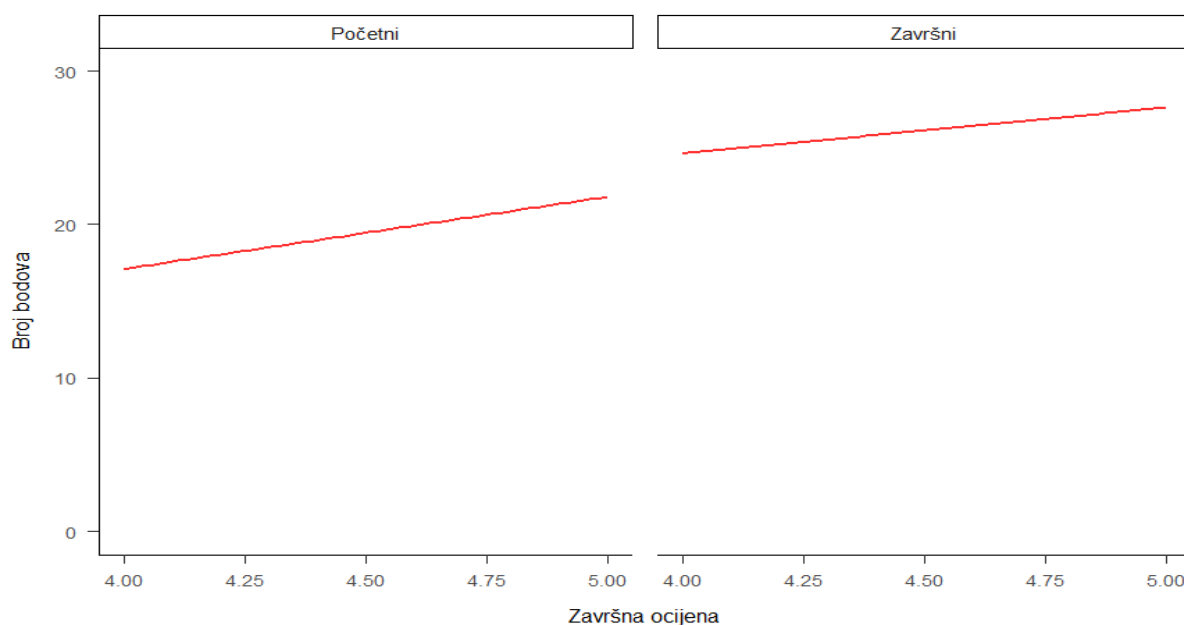


Grafikon 3. Broj bodova na početnom i završnom testu ovisno o spolu

Nadalje, kako bi se ispitala treća hipoteza kojom se utvrđuje povezanost između razumijevanja i upotrebe kolokacija te završne ocjene iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine 2019./2020., izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije. Pokazalo se kako postoji statistički značajna korelacija između broja bodova i završne ocjene i na početnome testu: $\rho(29) = ,38$; $p = ,04$ i na završnome testu: $\rho(23) = ,58$; $p < ,001$. Obje su korelacije pozitivne, što ukazuje na činjenicu da veći broj bodova znači i višu završnu ocjenu. Na početnome testu korelacija je umjerena do visoka, a na završnome je testu visoka (*grafikon 4*). Time je potvrđena treća hipoteza jer su učenice ostvarile bolje rezultate od učenika, a i ispitanici s višom završnom ocjenom iz Hrvatskoga jezika na kraju školske godine 2019./2020. pokazali su bolje rezultate.

Valja naglasiti kako nisu svi učenici pisali i početni i završni test. Iz kontrolne skupine završni test nije pisalo troje učenika, a u eksperimentalnoj skupini također završni test nije pisalo troje učenika jer zbog bolesti, u vrijeme provedbe testa nisu bili na nastavi. Uspoređujući rezultate prema varijabli završne ocjene iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na kraju školske godine 2019./2020., utvrđeno je da je dvoje učenika iz kontrolne skupine imalo završnu ocjenu vrlo dobar (4), a iz eksperimentalne skupine svih troje

učenika imalo je završnu ocjenu odličan (5). Sukladno tome, uzimajući u obzir činjenicu da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između broja ostvarenih bodova i završne ocjene iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, moguće je zaključiti u slučaju da su svi učenici iz obiju skupina pisali i početni i završni test, rezultati bi istraživanja još više išli u korist eksperimentalne skupine.



Grafikon 4. Povezanost između broja bodova i završne ocjene iz Hrvatskog jezika na kraju školske godine 2019./2020.

U istraživanje je također, u istome razdoblju, uključena i djevojčica iz Ukrajine koja u OŠ Antuna Augustinčića pohađa četvrti razred, kao i Pripremnu nastavu hrvatskoga jezika. Do trenutka provedbe istraživanja u prosincu 2020. godine, hrvatski jezik učila je svega tri mjeseca. Učenica je na početnome testu ostvarila ukupno 6 bodova od moguća 32 boda, od toga 5 bodova u prvome zadatku te 1 bod u drugome zadatku. S učenicom su zatim provedene iste vježbe kao i s eksperimentalnom skupinom.

Nakon provedbe kolokacijskih vježbi, učenica je na završnome testu postigla iznimno dobre rezultate - ukupno 28 bodova. U prvome, drugome i četvrtome zadatku ostvarila je maksimalan broj bodova, u trećemu je zadatku ostvarila pet od maksimalnih šest bodova, a u zadnjemu zadatku, u kojem se tražila produkcija i strukturiranje rečenica, ostvarila je dva boda od maksimalnih pet bodova. Ovaj primjer svakako ukazuje na veliku

mogućnost poboljšanja kolokacijske kompetencije učenika, no leksičko-semantičke bi se vježbe morale provoditi sustavno i što češće. Naime, ako je napredak ostvarila učenica koja nije izvorni govornik hrvatskoga jezika, za pretpostaviti je da bi još bolje rezultate ostvarili ostali učenici iz obiju skupina kojima je hrvatski materinski jezik.

7. RASPRAVA

Provedeno istraživanje pokazalo je kako učenici na završetku prvoga obrazovnoga razdoblja vladaju kolokacijskim svezama na razini prepoznavanja, odnosno točno povezuju samo one njihove dijelove koje osjećaju kao prirodne sintagme pohranjene u svojim mentalnim leksikonima. Međutim, u zadatcima koji su zahtijevali smisleno povezivanje prema značenju kolokata te samostalnu jezičnu produkciju i razumijevanje ne samo denotativnoga nego i konotativnoga značenja, mnogi su ispitanici imali poteškoće u razumijevanju i rješavanju. Velik broj, osobito u kontrolnoj skupini, nije bio u stanju osmisлити pet rečenica, neki uopće nisu pisali rečenice, već su samo proširivali spojeve riječi, npr. *prstohvat soli u juhu*. Valja upozoriti na prilično iznenađujuću činjenicu da mnogi, nažalost, nisu razumjeli ni što znači sintagma *materinski jezik*. Neki su, pak, pisali leksički nespojive kolokacijske konstrukcije, dakle, nesmislene spojeve riječi, što je također neočekivano, budući da je riječ o učenicima četvrtoga razreda koji su pritom izvorni govornici hrvatskoga jezika.

Nakon provedenih dodatnih kolokacijskih vježbi, eksperimentalna je skupina znatno bolje riješila završni test od početnoga testa te nešto bolje od kontrolne skupine, što otvara mogućnost zaključku da bi podatci statistički bili značajniji i više u korist eksperimentalne skupine da su završni test pisali svi učenici koji su pisali i početni test. Uopćavajući rezultate istraživanja, valja uzeti u obzir pozitivnu korelaciju između završne ocjene i uspjeha učenika na testovima korištenima u istraživanju, kao i činjenicu da je eksperimentalna skupina s kojom su provedene kolokacijske vježbe znatno uspješnije riješila završni test.

Uzorak ispitanika u ovome je istraživanju obuhvaćao učenike dvaju četvrtih razreda (N=31), što nije velik uzorak i svakako nije dostatan za uopćavajuće stavove i

generalizaciju zaključka. Nažalost, zbog epidemiološke situacije i pandemije bolesti Covid-19, u završnome testiranju broj ispitanika još je dodatno smanjen. No, kako u hrvatskome jeziku u okvirima primijenjene lingvistike ne postoji velik broj istraživanja koja bi tematizirala kolokacije u ranjezičnome diskursu, bilo bi zanimljivo i svrhovito na većemu uzorku provesti opsežnije ispitivanje utjecaja kolokacijskih sveza i značenjskih odnosa na leksički razvoj učenika mlađe školske dobi.

8. ZAKLJUČAK

Kolokacijske su sveze sastavni dio svakodnevnoga jezika, rabe se u gotovo svim komunikacijskim situacijama, kako u jeziku odraslih govornika, tako i u jeziku djece. Stoga je temeljni cilj ovoga rada bio ispitati ovladanost kolokacijama kod učenika mlađe školske dobi, kada bi razvojno bilo najprimjerenije započeti poticati usvajanje kolokacijskih spojeva riječi, kao značenjskih dvorječnih/višerječnih leksičkih jedinica u jeziku.

U istraživanju je sudjelovao 31 učenik dvaju četvrtih razreda Osnovne škole Antuna Augustinčića u Zaprešiću. Ispitanici su bili podijeljeni na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. U skladu s tri postavljena cilja istraživanja postavljene su i tri hipoteze. Ciljevi istraživanja bili su: utvrditi razliku u razumijevanju i uporabi kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja; zatim utvrditi obilježja kolokacijske kompetencije u okviru leksičke kompetencije učenika pri stvaranju i razumijevanju kolokacija između kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja; te istražiti poznavanje kolokacijskih sveza kod učenika koji se nalaze na završetku prvoga obrazovnoga razdoblja, posebice s obzirom na varijable spola te završne ocjene iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na kraju školske godine 2019./2020.

U polaznim se hipotezama očekivalo da postoji statistički značajna razlika u razumijevanju i uporabi kolokacija te razini usvojenosti leksičke kompetencije između učenika kontrolne i eksperimentalne skupine na početku i na kraju istraživanja. Međutim, rezultati istraživanja nisu to u potpunosti potvrdili jer, iako su razlike postojale, nisu bile statistički značajne. Stoga su prva hipoteza (H-1) i druga hipoteza (H-2) prihvaćene samo djelomično, a ne u potpunosti. Također, očekivalo se i da će učenice pokazati bolje rezultate od učenika te da će učenici s višom završnom ocjenom iz Hrvatskoga jezika biti

uspješniji. Rezultati su pokazali da su učenice zaista ostvarile bolje rezultate od učenika, kao i da su ispitanici s višom završnom ocjenom iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na kraju školske godine 2019./2020. bili uspješniji pa je treća hipoteza (H-3) prihvaćena u potpunosti. Rezultati su ukazali na činjenicu da su učenici obiju skupina uspješnije rješavali zadatke u kojima se traži niža razina aktivnosti, npr. spajanje dijelova kolokacijskih sveza. Zadatke, pak, u kojima se traži viša razina produktivnosti, npr. samostalno stvaranje spojeva riječi te osmišljavanje i strukturiranje rečenica, riješili su manje uspješno. Ispitanici su imali poteškoća i s određivanjem prenesenoga značenja u višerječnim kolokacijskim svezama, osobito u početnome testu. To ukazuje na nedovoljno razvijenu leksičko-semantičku kompetenciju učenika i svakako bi trebalo poslužiti kao poticaj daljnjemu mijenjaju i osuvremenjivanju nastavnoga procesa učenja i poučavanja hrvatskoga jezika.

Rezultati istraživanja, iako rađeni na malome i nedostatnome uzorku, otvaraju mogućnost zaključku da bi se u procesu učenja i poučavanja hrvatskoga jezika u mlađim razredima osnovne škole veća pozornost trebala posvetiti leksičko-semantičkim vježbama, a u okviru njih i kolokacijskim vježbama. Tada bi se, što je potvrdilo i istraživanje, vjerojatno izbjegle situacije u kojima velik broj desetgodišnjih učenika, izvornih govornika hrvatskoga jezika, na kraju prvoga obrazovnoga razdoblja, ima poteškoća s povezivanjem dvorječnih kolokacijskih izraza u smislene cjeline, kao i s osmišljavanjem komunikacijski uporabnih rečenica u koje bi uspješno uklopili kolokacijske spojeve riječi.

LITERATURA

1. Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.
2. Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
3. Apel, K., Masterson, J., prilagodila Ilona Posokhova (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine – Od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgajatelje*. Lekenik: Ostvarenje.
4. Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V., Znika, M. (2005). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Belaj, Branimir; Tanacković Faletar, Goran. 2013. Kognitivna gramatika u kontekstu konstrukcijskih modela. *Filologija*, 61, 17-65. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
6. Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnoga predmeta*. Zagreb: Profil.
7. Blagus Bartolec, G. (2014). *Riječi i njihovi susjedi: Kolokacijske sveze u hrvatskom jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
8. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Burić, H., Lasić, J. (2012). Kolokacije u nastavi inojezičnog hrvatskog. U: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, Relja, R. (ur.). Sv. 5, 233-249. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/136242>. Posjećeno 2. 3. 2021.
10. Dujmović Markusi, D., Pavić-Pezer, T. (2014). *Fon-Fon 4, udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazije*. Zagreb: Profil.
11. Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis.
12. Glovacki-Bernardi, Z., Kovačec, A., Matasović, R., Mihaljević, M., Halwachs, D. W., Sornig, K., Penzinger, Ch., Schrod, R. (2007). *Uvod u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
14. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86-99. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/20658>. Posjećeno 23. 2. 2021
15. Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

16. Šonje, J. (ur.) (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
17. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. ur. Vican, D. i Milanović Litre, I. Zagreb.
19. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
20. Ordulj, A. (2018). *Kolokacije u hrvatskome kao inom jeziku – Uvid u receptivno i produktivno znanje imenskih kolokacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilična naknada.
21. Ordulj, A., Cvikić, L. (2017). Čimbenici ovladanosti kolokacijama kod izvornih govornika hrvatskoga jezika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (4), 1167-1197. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/193777>. Posjećeno 2. 3. 2021.
22. Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2018). Razvoj leksičke kompetencije u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. U: *Zbornik radova VI. hrvatskoga slavističkog kongresa*. S. Botica, D. Nikolić, J. Tomašić i I. Vidović Bolt (ur.), Sv. 2, 945-955. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, Hrvatski slavistički odbor.
23. Pavličević-Franić, Dunja. 2018. Dobni pragmemi kao nejezične sastavnice dječjega govora. Zbornik: *U jezik uronjeni*. [ur. Smajić, Dubravka; Krumes, Irena; Mance, Nina]. 281-291. Osijek: Sveučilište J.J.
24. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
25. Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice, rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
26. Pavličević-Franić, D. (2012). Razvoj ranoga leksikona u hrvatskome jeziku. *Zbornik radova Bosanskohercegovačkoga slavističkoga kongresa*, ur. S. Halilović. Sarajevo: Slavistički komitet.
27. Pavličević-Franić, D., Sikirić, M. (2005). Inovacijski semantemi u procesu usvajanja jezičnog znaka. *Jezik*, 52 (3), 92-102. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/15975>. Posjećeno 12. 2. 2021.
28. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika – Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap
29. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik – Materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

30. Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
31. Samardžija, M. (2001). Hrvatski jezik 4: udžbenik hrvatskoga jezika za gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.
32. Samardžija, M., Selak, A. (2001). Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti. Zagreb: Pergamena.
33. Stančić, V., Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
34. Stojić, A., Murica, S. (2010). Kolokacije – teorijska razmatranja i primjena u praksi na primjerima iz hrvatskog i njemačkog jezika. *Fluminensia*, 22 (2), 111-125. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/65382>. Posjećeno 4. 3. 2021.
35. Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26 (2), 119-49. Mrežna stranica: <https://hrcak.srce.hr/165964>. Posjećeno 12. 2. 2021.
36. Valentić, J. (2005). Kolokacije i učenje jezika. U: Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike. Zbornik radova HDPL-a, 775–780. Granić J. (ur.). Zagreb–Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
37. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

PRILOZI

Prilog 1. Početni test

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

UFZG, DIP- 2020.

Odsjek za učiteljske studije

Katedra za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu

RAZRED: 4.

ŠKOLA: OŠ Antuna Augustinčića

ZAOKRUŽI: dječak djevojčica

Moja ocjena iz Hrvatskoga jezika na kraju prošle školske godine bila je:

- a) nedovoljan (1)
 - b) dovoljan (2)
 - c) dobar (3)
 - d) vrlo dobar (4)
 - e) izvrstan (5)
-

1. Svaku riječ iz lijevoga stupca crtom poveži s jednom riječi iz desnog stupca, s kojom se po smislu najbolje slaže.

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. spavaća | a) agencija |
| 2. glavni | b) čovjek |
| 3. obrađivati | c) mōra |
| 4. ostaviti | d) hrana |
| 5. učiti | e) soba |
| 6. dobar | f) grad |
| 7. putnička | g) vrećica |
| 8. plodovi | h) zemlju |
| 9. kisela | i) poruku |
| 10. plastična | j) napamet |

2. Na crte dopiši riječi koje, prema tvome mišljenju, odgovaraju smislu rečenice.

- Mama nije imala dovoljno gotovine pa je _____ karticom.
- Skijanje je _____ sport.
- _____ mi je poruku da ne će doći.
- _____ radi, zato je umorna.
- Nije mi to želio reći pred svima pa je tražio da _____ nasamo.
- Rekla mi je u povjerenju nadajući se da ću znati _____ tajnu.
- Pokvario joj se auto pa je odlučila ići _____.

3. Od ponuđenih riječi načini spojeve od dviju riječi. Ako je potrebno, promijeni vrstu riječi. Pazi na smisao.

Na primjer: *avion - karta > avionska karta.*

maslina, slobodno, kupati, ulje, sunce, oploviti, kostim, sat, vrijeme, svijet, turizam, vodič

_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Što znače podcrtani spojevi riječi u navedenim rečenicama? Zaokruži.

- Ona ima oštar jezik.
 - a) previše govori
 - b) pazi što govori
 - c) nesigurno govori
 - d) drska je
- Iako Marija ima visoke godine, vrlo je aktivna.
 - a) stara je
 - b) nezaposlena je
 - c) mlada je
 - d) visoka je
- Hrvatski je materinski jezik.
 - a) jezik koji razumiju svi ljudi
 - b) strani jezik
 - c) jezik usvojen u djetinjstvu
 - d) jezik koji se više ne govori
- U jelo samo treba dodati prstohvat soli.
 - a) malo soli
 - b) puno soli
 - c) tri žličice soli
 - d) zgrabiti sol prstom

5. Osmisli i zapiši rečenice u koje ćeš uvrstiti navedene spojeve riječi. Pazi na smisao.

park prirode, učiti napamet, crni kruh, školske obveze, poslati paket

Prilog 2. Završni test

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

UFZG, DIP - 2020.

Odsjek za učiteljske studije

Katedra za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu

RAZRED: 4.

ŠKOLA: OŠ Antuna Augustinčića

ZAOKRUŽI: dječak djevojčica

Moja ocjena iz Hrvatskoga jezika na kraju prošle školske godine bila je:

- a) nedovoljan (1)
 - b) dovoljan (2)
 - c) dobar (3)
 - d) vrlo dobar (4)
 - e) izvrstan (5)
-

1. Svaku riječ iz lijevoga stupca crtom poveži s jednom riječi iz desnog stupca, s kojom se po smislu najbolje slaže.

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. kisela | a) čestitku |
| 2. avionska | b) zemlje |
| 3. poslati | c) ulje |
| 4. sunčani | d) jezik |
| 5. plodovi | e) kostim |
| 6. maslinovo | f) hrana |
| 7. ići | g) karta |
| 8. oploviti | h) sat |
| 9. kupaći | i) pješice |
| 10. oštar | j) svijet |

2. Na crte dopiši riječi koje, prema tvome mišljenju, odgovaraju smislu rečenice.

- U _____ vrijeme odlazim s prijateljima na igralište.
- Išli smo na izlet u _____ prirode Biokovo.
- Moje su _____ obveze učenje i pisanje zadaće.
- Moram u poštu _____ paket baki u Njemačku.
- Zagreb je _____ grad Republike Hrvatske.
- Marko je _____ čovjek jer pomaže drugima i poštuje ih.
- Pitala sam Sonju koju mi _____ agenciju preporučuje za organizaciju putovanja.

3. Od ponuđenih riječi načini spojeve od dviju riječi. Ako je potrebno, promijeni vrstu riječi. Pazi na smisao.

Na primjer: *autobus* - *karta* > *autobusna karta*.

buča, čuvati, razgovarati, ulje, tajnu, naporno, plastika, nasamo, vrećica, spavati, raditi, soba

_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Što znače podcrtani spojevi riječi u navedenim rečenicama? Zaokruži.

- Petra je imala buran dan.
 - a) miran dan
 - b) dan tijekom kojeg puše bura
 - c) naporan dan
 - d) sretan dan
- Ispit koji smo pisali bio je mačji kašalj.
 - a) lagan
 - b) težak
 - c) opširan
 - d) zanimljiv
- Mislim da je tvoja odluka dvosjekli mač.
 - a) dobra odluka
 - b) odluka koja može imati i dobrih i loših posljedica
 - c) loša odluka
 - d) ishitrena odluka
- Nakon što je proputovala cijeli svijet, odlučila je baciti sidro u Hrvatskoj.
 - a) otići iz Hrvatske
 - b) staviti sidro u more
 - c) ostati u Hrvatskoj
 - d) okupati se u Hrvatskoj

5. Osmisli i zapiši rečenice u koje ćeš uvrstiti navedene spojeve riječi. Pazi na smisao.

prstohvat soli, visoke godine, turistički vodič, materinski jezik, zimski sport

Prilog 3. PowerPoint prezentacija za prvi sat vježbi

KOLOKACIJE – VJEŽBE 1

1. Na crte dopiši riječi koje, prema tvoje mišljenju, odgovaraju smislu rečenice.

- a) Krastavci iz staklenke su _____ hrana.
- b) U _____ agenciji preuzeli smo avionske karte.
- c) _____ sam paket prijatelju iz Rijeke.
- d) Ljudi na selu još uvijek često _____ zemlju.
- e) _____ vrećice zagađuju okoliš.
- f) Auto je ostavila kod mehaničara, pa će sutra _____ pješice.

1. Na crte dopiši riječi koje, prema tvoje mišljenju, odgovaraju smislu rečenice.

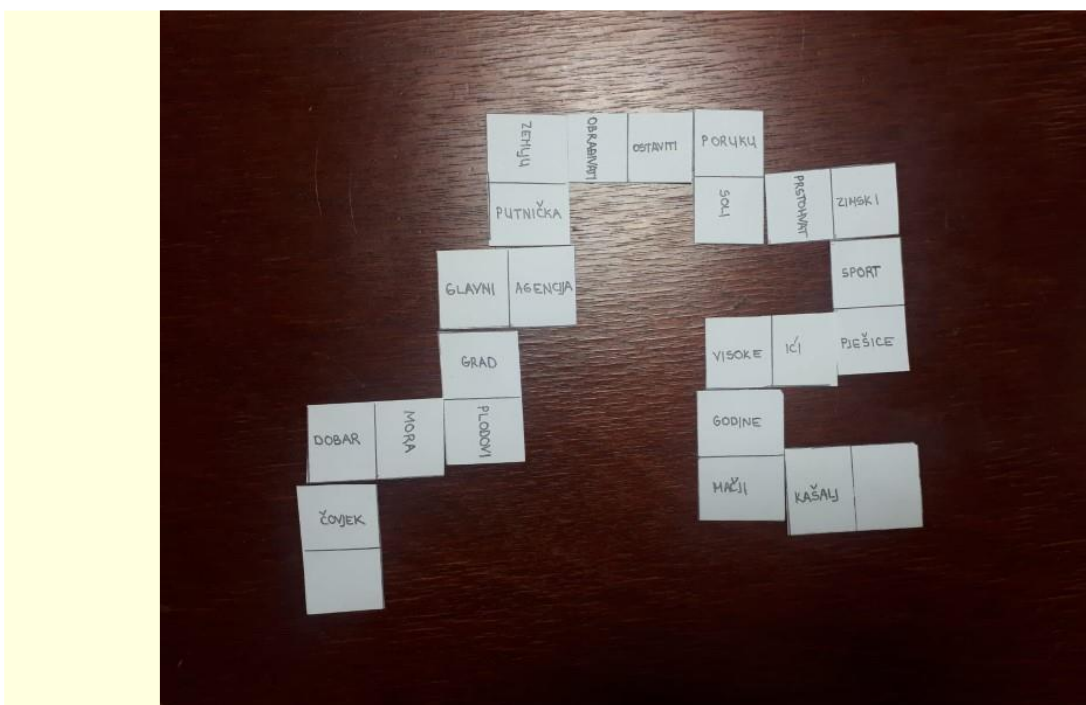
- g) Preporuke što razgledati u ovom gradu pronaći ću u _____ vodiču.
- h) Nije dobro _____ tajnu, stoga su svi saznali.
- i) Na plaži nosim _____ kostim.
- j) Hrvatski je moj _____ jezik.

- *zima, prstohvat, spavati, razgovarati, sport, maslina, nasamo, ulje, škola, soli, obveze, soba*
- *zimski sport, prstohvat soli, spavaća soba, razgovarati nasamo, maslinovo ulje, školske obveze*

MAČJI	CRNI	DOBAR
KAŠALI	BACITI	SAT
GLAVNI	KRUH	OŠTAR
ČOVJEK	SUNČANI	GRAD
SIDRO		JEZIK

Prilog 4. PowerPoint prezentacija za drugi sat vježbi

KOLOKACIJE – VJEŽBE 2



- DOBAR ČOVJEK
- PLODOVI MORA
- GLAVNI GRAD
- PUTNIČKA AGENCIJA
- OBRAĐIVATI ZEMLJU
- OSTAVITI PORUKU
- PRSTOHVAT SOLI
- ZIMSKI SPORT
- IĆI PJEŠICE
- VISOKE GODINE
- MAČJI KAŠALJ
- OSTAVITI PORUKU

BINGO

- naporno, slobodno, oštar, razgovarati, prirode, kruh, raditi, baciti, nasamo, sidro, škola, jezik, park, učiti, sat, crni, sunce, bura, spavati, dan, vrijeme, soba, obveze, napamet
- naporno raditi, slobodno vrijeme, oštar jezik, crni kruh
- učiti napamet, sunčani sat, buran dan, spavaća soba
- školske obveze, baciti sidro, razgovarati nasamo, park prirode

TURISTIČKI	OPLOVITI	ČUVATI
BURAN	VODIČ	KISELA
HRANA	TAJNU	SVIJET
DVOSJEKLI	MATERINSKI	DAN
JEZIK		MAČ

POPIS TABLICA

<i>Tablica 1. Prikaz broja ispitanika prema spolu na početnome testu.....</i>	<i>23</i>
<i>Tablica 2. Prikaz broj ispitanika prema spolu na završnome testu.....</i>	<i>23</i>
<i>Tablica 3. Prikaz broja ispitanika eksperimentalne skupine na početnome testu prema spolu i ocjeni</i>	<i>24</i>
<i>Tablica 4. Prikaz broja ispitanika eksperimentalne skupine na završnome testu prema spolu i ocjeni</i>	<i>2</i>
<i>5</i>	
<i>Tablica 5. Prikaz broja ispitanika kontrolne skupine na početnome testu prema spolu i ocjeni.....</i>	<i>25</i>
<i>Tablica 6. Prikaz broja ispitanika kontrolne skupine na završnome testu prema spolu i ocjeni.....</i>	<i>25</i>
<i>Tablica 7. Indeksi težine i diskriminativnosti čestica na početnom i završnom testu.....</i>	<i>30</i>

POPIS GRAFIKONA

<i>Grafikon 1. Prikaz broja ispitanika prema ocjeni iz Hrvatskoga jezika na kraju prošle školske godine</i>	<i>24</i>
<i>Grafikon 2. Broj bodova na početnome i završnome testu ovisno o skupini</i>	<i>32</i>
<i>Grafikon 3. Broj bodova na početnom i završnom testu ovisno o spolu.....</i>	<i>33</i>
<i>Grafikon 4. Povezanost između broja bodova i završne ocjene iz Hrvatskog jezika na kraju prošle školske godine.....</i>	<i>34</i>