

Марина С. Токин

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за српску књижевност

marina.tokin@ff.uns.ac.rs

Стручни рад

УДК: 371.3::811.163.41'271.1

DOI: 10.19090/MV.2023.14.15-36

(НЕ)ВАЖНОСТ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ

АПСТРАКТ: Рад настоји да скрене пажњу на низ проблема са којима се у настави српског језика и књижевности срећу и професори и ученици, а везани су за писмено изражавање. Полазна тачка у истраживању је утврђивање позиције писменог изражавања у актуелним програмима наставе и учења за старије разреде основне и за средње школе, уз захтеве прописане исходима и стандардима. На самом почетку рада тежи се разрешавању више термилошких неусаглашености (од поделе области унутар предмета до самих писмених/писаних задатака и појма састава). Анализирају се процес писања и његове фазе у настави, прегледање и оцењивање радова, маркирају се најзначајнија проблемска места и дају предлози за могућа решења. Пошто је реч о широкој области у оквиру које је неопходан систематичан и усаглашен институционализовани рад, сматрамо да тема овог рада отвара многа питања за даља истраживања, којима се може остварити напредак у овој области.

Кључне речи: писмено изражавање, писмени задатак, састав, оцењивање, језичка култура, настава писмености.

(IR)RELEVANCE OF WRITING SKILLS IN EDUCATION

ABSTRACT: The paper aims to draw attention to a series of problems that professors and students encounter in classes of Serbian language and literature while teaching or learning writing skills. The starting point in the research is to determine the position of written expression in the current teaching and learning programs for the senior grades of primary school and for secondary schools in accordance with the requirements prescribed by outcomes and standards. At the beginning of the research several terminological inconsistencies are resolved (from the division of areas within the subject to actual written assignments and the concept of a written task). This paper analyzes the writing process through its stages in school classes and the methods of reviewing and evaluating the written tasks. Also, this paper points out significant problems and offers suggestions for some possible solutions. Since language culture is a broad field which requires systematic and coordinated institutionalized work, we believe that this kind of work opens up many questions for further research which can lead to progress in this area.

Key words: writing skills, writing assignment, written task, evaluation, language culture, literacy teaching.

1. УВОД

Проблем од ког полази истраживање је слабо писмено изражавање ученика које потврђују искуства и резултати школске праксе и досадашња истраживања у овој области (Драгићевић 2006; Брборић 2008; Стевановић и др. 2009; Златић–Ђорђевић 2014). Иако језичка писменост зависи од много фактора и рефлектује општи однос друштва према култури и образовању, у фокусу овог истраживања налазе се неки конкретни недостаци саме наставе српског језика и књижевности у области писменог изражавања у старијим разредима основне и у средњој школи. Као проблеми уочавају се програмски непрецизно дефинисан или неусаглашен ниво очекиваних постигнућа у области писменог изражавања, неодређеност циљева и метода, као и термилошка неусаглашеност. Део проблема чини и недовољно приручника и уџбеника (или бар њихових делова) посвећених писменом изражавању, као и уџбеничке методичке апаратуре примерене изучаваној проблематици. Уз све наведено, у школским писменим радовима приметни су и проблеми опонашања стереотипних модела и структура, суштинска празнина формално исправних радова и недостатак естетских вредности. У настави се као проблем уочава и оцењивање писменог изражавања, које због недовољно прописаних критеријума, често постаје неуједначено, непрецизно и произвољно. Недостатак јасно одређених граница очекиваних постигнућа, као и начина провере датих постигнућа у области писменог изражавања, довео је до тога да се аутономија у струци неретко претвара у нестручну самовољу. Пошто је реч о широкој области у оквиру које је неопходан систематичан и усаглашен институционализовани рад, сматрамо да се маркирањем најзначајнијих проблемских места, отварањем питања за даља истраживања и одређеним предлозима решења може начинити бар мали напредак у овој области.

2. ТЕРМИНОЛОШКА НЕУСАГЛАШЕНОСТ

Српски језик и књижевност званични је назив предмета који се изучава у основним и средњим школама у Републици Србији.¹ У програмима, плановима, методичкој литератури, уџбеницима и приручницима он се – готово одувек – делио на три области: граматику², књижевност и област која

¹ Од 2017. године уместо дотадашњег назива *Српски језик*, предмет добија назив *Српски језик и књижевност*.

² У актуелним Програмима наставе и учења назив ове области је језик, као што и само име предмета каже.

подразумева говор и писање. Проблем целокупне методичке литературе која се бави трећом наведеном облашћу јесте термилошка неусаглашеност и она полази већ од самог назива изучаваног поља. Аутори га именују на различите начине и често се под једним истим термином подразумевају значења различите ширине. Термини *култура изражавања* и *језичка култура* најчешће се употребљавају као синоними. Нешто ређе, у старијој литератури, под њима се подразумевао само појам говора. Поједини аутори, као нпр. Милија Николић (Николић 1999: 461), поменуте термине не прихватају, јер уз књижевност и граматику признају постојање два равноправна поља: *наставу говорне културе* и *наставу писмености*.

Језичка култура, како је данас називамо, мењала је име кроз време, а у њу је улазио различит број подобласти чији су називи такође варирали. Прегледом актуелних програма наставе и учења за основну и средње школе, та различитост у њеном одређењу видљива је и сада:

СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ	основна школа	КЊИЖЕВНОСТ	ЈЕЗИК			ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА	
			граматика	правопис	ортоепија	усмено изражавање	<i>писмено</i> изражавање
	средња школа	КЊИЖЕВНОСТ	ЈЕЗИК			ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА ³	
						правопис	усмено изражавање

Табела 1. Актуелна подела предмета на подобласти и употреба термина писмено/писано изражавање

Највећи проблем јавља се у разумевању термина *писмено изражавање*. Оно може обухватати све што постоји у наставном процесу, а подразумева писање, или пак уже поље писаног изражавања које подразумева писање уз

³ Уз наведену, у свим програмима за све разреде гимназија уводи се и додатна подела: „Програм за четврти разред гимназије у области *Језичка култура* организован је тако да подразумева четири вештине: писање и говор (као продуктивне) и слушање и читање (као рецептивне).” (За илустрацију поделе, преузет је само навод из: ПНУ IV, 447; подвукла ауторка, М. Т.).

одговарајућу употребу језика према правописним правилима, у одговарајућем стилском облику.

Дихотомија у употреби термина *писано/писмено* изражавање преноси се и на писане/писмене задатке, радове, вежбе, провере... Овим проблемом бавили су се Павле Илић (користи термин *писани задатак*) и Милија Николић (користи термин *писмени задатак*). Пошто је ово питање још увек актуелно, прилажемо мишљење оба врсна методичара.

„У наставној пракси се понегде мешају одреднице *писмени* и *писани* (састав), *писани* и *писмени* (задатак). Појмови *састав* и *текст* подразумевају писани облик, па се одредбом *писмени* истиче потреба за означеним квалитетом, за ваљаном писменошћу. Појмови *задатак*, *рад* и *изражавање* могу имати обе одреднице, које утичу на диференцирање значења. Кад се указује на знаковни облик, онда су задаци, рад и изражавање писани (нису усмени), а кад им се истиче постојећа или тражена и могућа вредност (*писменост*), онда су писмени. (На пример: Не треба ученике оптеретити *писаним* задацима. За *писмене* задатке ученике ваља добро припремити)

Писани задатак је претежно у функцији учења, а писмени је у улози непосредног развијања писмености. Разни облици бележења, преписивања и допуњавања, навођење примера, мењање речи по облицима, систематизовање језичких и књижевних појмова, па и већина репродуктивних препричавања – све се то може остваривати у облику *писаних* задатака који незнатно утичу на развијање писмености, па их зато ваља чешће практиковати у усменом виду. Писмени састави, стилске и правописне вежбе су облици обуке у настави писмености, па им стога више одговара одредница – *писмени*” (Николић 1983: 13).

„Схваћена у ужем смислу, теорија писмености се интересује само за онај круг проблема који се односе на оне облике писаног изражавања у којима су заступљени сви композициони елементи писаних састава. То значи да њу не интересују они припремни облици савладавања писмености којима се ученик оспособљава да би могао писати саставе. Ти припремни облици (различите врсте диктата, преписивања, лексичка вежбања, препричавања и др.) имају такође своју теоријску разраду, али њу теорија писмености препушта методици наставе писаног изражавања јер је ова научна дисциплина много ближа наставној пракси и стога прати развој ученичке писмености у свим његовим етапама” (Илић 1991: 17–18).

Терминолошка неусаглашеност и даље је видљива у кључним документима који се односе на наставу Српског језика и књижевности. У средњошколским програмима сама област најчешће носи назив *писано изражавање*, а у зависности од разреда употребљавају се различити појмови: писмени рад, писани састав, писмени задатак и сл. У образовним стандардима говори се о писаном изражавању. У програмима за основну школу дошло је до

уједначавања, па се у свим разредима користи само синтагма *писмено изражавање*.

Проблем у настави ствара и схватање појма *писменог задатка*. Ова једина званично обавезујућа провера писменог изражавања, која се обавља у сваком кварталу у свим основним и средњим школама, прилично је недефинисана и тешко је установити шта све од облика писмених радова може да представља. На пример, на основу Програма за пети разред може се закључити да је за основце *писмени задатак* заправо *састав*: „Годишње се ради четири школска писмена задатка – по два у сваком полуугодишту (један час за израду задатка и два за анализу и писање побољшане верзије *састава*)” (ПНУ V). Када је реч о писменим задацима у средњим школама, у свим програмима постоји следећа инструкција, у којој нема информације о садржају:

„Припрема за израду писменог задатка, сама израда и исправка писменог задатка подразумевају укупно 16 часова, по четири за сваки писмени. Припрема за израду писмених задатака је континуирана делатност и не ограничава се само на један час (пре израде писменог задатка). Препоручује се, приликом израде писменог задатка, коришћење ћириличног писма, док се латиница може користити као писмо приликом писања исправке” (ПНУ I, II, III, IV).

3. ПИСМЕНИ РАДОВИ

Способност језичког изражавања и сналажења у комуникацији (говору, читању, писању) веома је важна за живот сваког појединца без обзира на то чиме се он бави. У настави језичке културе треба избалансирати однос теорије и праксе, као и 'занатске' и 'стваралачке' писмености. За такав рад је потребно време, што води ка потреби за повећањем броја часова језичке културе, а самим тим и матерњег језика. Планови наставе и учења акти су којима се одређује годишњи и недељни фонд часова за сваки предмет у оквиру одређеног разреда. Унутар Програма наставе и учења за Српски језик и књижевност, уз годишњи и недељни фонд часова, дат је и **препоручени број часова за сваку предметну област**.

		Препоручена дистрибуција часова према областима			
		КЊИЖЕВНОСТ	ЈЕЗИК	ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА	
основна школа	5. разред	70	70	40	
	6. разред	54	52	38	
	7. разред	54	52	38	
	8. разред	52	50	34	
средња школа	1. разред	80	32	36	
	2. разред	80	32	36	
	3. разред	80	44	24	
				правопис 6	усмено изражавање 2
	4. разред	77	30	25	
				правопис 6	усмено изражавање 3

Табела 2. Приказ препоручене дистрибуције часова према предметним областима

Не треба заборавити да у основној школи градиво из правописа припада области језика, те да не улази у број предвиђених часова језичке културе, што у средњим школама није случај. Преглед свих програма показује нам да је писмено изражавање у средњим школама сведено готово искључиво на израду писмених задатака.⁴

Исходи прецизирају шта ученик треба да зна, разуме и може да уради након одређеног нивоа учења. Према ономе како су дати у програмима за област језичке културе (а у оквиру ње писменог изражавања) они су врло сведени.

Када је реч о врстама писмених радова западноевропска и америчка методичка литература разликују приповедни, описни, расправљачки и излагачки (експозиторни) облик текста⁵ као облике језичког изражавања. Таква подела текстова према сврси у оквиру Стандарда постигнућа слична је

⁴ У одељку *Терминологија неусаглашеност* већ је било речи о шеснаест часова које је потребно издвојити за писмене задатке.

⁵ Препознавање као и писање ових основних типова текста (*narrative, descriptive, argumentative/persuasive and expository form of the text*), практикује се већ од нижих разреда, а у даљем школовању проширује се и другим врстама. За примере овакве поделе текстова, начина рада у настави и приручника за наставнике и ученике, видети више у: Reppen 2002; Johns 2002; McCarthy 2009.

досадашњој подели састава (на облике и врсте⁶), има своје утемељење и није спорна колико начин на који је кроз Стандарде уведена.⁷

Програмима за основну школу предвиђено је да се приступи следећим облицима писменог изражавања: препричавање, причање, описивање, извештавање (вест, извештај, репортажа, обавештење, интервју), писмо, честитка, позивница, захвалница, имејл порука, резиме (сажетак), молба, жалба, уплатнице и обрасци (попуњавање), радна биографија, реклама, писмена расправа, есеј, приказ (књиге, филма, позоришне представе и сл.), домаћи и школски писмени задатак. Кроз програме су у наставу уведени практично применљиви облици писменог изражавања, али су истовремено стављени у други план, јер је примат (у оцењивању) дат писменом задатку / писменом саставу, а саставом се најчешће не сматрају излагачки текстови.

Садржаји и очекивана постигнућа у средњој школи требало би да се ослањају на резултате учења и компетенције ученика развијене у претходним фазама образовања како на пољу писменог изражавања тако и у осталим областима. Поредићи програме није видљива идеја о поменутој вези и унапређивању већ стечених знања и вештина. Неки од средњошколских захтева готово су идентични или чак нижи од оних који су постављени у осмом разреду основне школе, а неусаглашеност потврђује и то што се одређеним познатим облицима писменог изражавања приступа као да се ученици са њима сусрећу први пут.⁸ У средњошколским програмским садржајима, осим писменог задатка и есеја, други облици писменог изражавања са којима су се ученици срели у основној школи не постоје, поједини се само помињу у оквиру стандарда постигнућа.

⁶ Детаљније о подели састава видети у целини рада која следи (3.1).

⁷ На ову тему постоји више истраживања која говоре о раскораку стандарда и националног курикулума (програма), о сукобу страног модела, тј. преузимању неких делова америчких стандарда, без систематског постепеног увођења и усаглашавања са постојећом, домаћом методичком праксом и сл. Видети више нпр. у Крупез 2013.

⁸ Због обима рада није могуће све наводе поткрепити детаљнијим поређењем, па ћемо навести само један пример као илустрацију – есеј.

У осмом разреду, у садржају Програма стоји „расправа и есеј на задату тему”; у исходима „напише приказ, расправу и краћи есеј”; у *Остваривању наставе и учења* дају се врло детаљне информације о есеју као типу текста, о сврси и начину писања есеја, повезивању са наставом књижевности (ПНУ VIII: 69).

У Програму за други разред средње школе видљива је идеја да се есеју први пут приступа: „Препоручује се увођење есеја и упознавање ученика са основним одликама” (ПНУ II, подвукла ауторка, М. Т.).

3.1 Састав или саставак, писмени/писани рад, писмени/писани задатак, писмена вежба

У методичкој литератури састав или саставак, писмени/писани рад, писмени/писани задатак, писмена вежба понекад се изједначавају, али се такође појављују и као одреднице међу којима постоје нијансе у начину и времену израде. Састав или саставак је заправо појам који је непознат књижевној теорији и који се употребљава искључиво у методичкој литератури. Може се рећи да се према својој структури (у зависности од теме) понекад приближава есеју и приповеци.

Писмени рад ученика који настаје на задату тему назива се писменим саставом. Саставак је израз који се у хрватском језику, у наставним програмима и целокупној методичкој литератури користи на начин и у мери колико у српском језику састав.⁹

Већина методичара у својим уџбеницима бави се врстама и темама састава, али само неколицина њих покушава и да га дефинише:

„Писмени **састави** су самостални ученички радови који настају по наставном подстицају” (Николић 1983: 12).

„Под **саставима** подразумевамо оне облике писаног изражавања којима се обрађује нека *тема* и имају своју *композицију* грађе” (Илић 1991: 35).

„**Саставак** је лингвометодички појам. Односи се на вид језичне комуникацијске праксе на разини текста са специфичним генетским и функционалним обележјима. Саставак је, наиме, ученички текст произведен у процесу развијања ученикових језичних способности на највишој /текстовној/ разини цјеловитости говорне поруке. Он је понекад циљ, понекад исходиште, али је најчешће точка одгојно-образовног процеса у настави изражавања и стварања према којој /из које/ се уобличавају остале етапе рада и одређују наставне стратегије у појединим наставним/комуникацијским ситуацијама” (Гудељ Велага 1990: 153).

Класификација састава је врло сложена, јер постоје вишеструки критеријуми према којима их можемо поделити (функција, структура, тема), али већина аутора се слаже у подели на **приповедање**, **описивање** и **расправљање**, којима се понекад додаје и **извештавање** (Ћеклић 1962;

⁹ Једнако је било и периоду када је у оквиру СФР Југославије званични језик био српскохрватски. Да су саставак и састав синоними потврђује и РМС 1967–1976.

Димитријевић 1969; Чоп 1972; Живковић 1978; Илић 1991; Николић 1992; Стевановић 1988 и др.).¹⁰

Састав сједињује занатски и стваралачки ниво ученичког писања. Стога се читањем и оцењивањем састава може видети да ученик-аутор:

- ✓ језички и стилски врло добро, осредње или недовољно коректно изражава мисли, ставове, осећања, жеље, намере;
- ✓ на различите подстицаје одговара (не)јасно, (не)разумљиво и (не)уверљиво, објективно или субјективно;
- ✓ (не) зна да успоставља односе са различитим стварностима (спољном, унутрашњом, објективном, субјективном, садашњошћу или замишљеном будућношћу, сећању из прошлости);
- ✓ (не) може откривати свој унутрашњи свет доживљаја и замишљања, показујући притом у одређеној мери низ способности као што су препознавање, запажање, разликовање, упоређивање, памћење, логичко повезивање, рашчлањивање, критичко просуђивање, замишљање, маштање.

Ученик притом развија и навике поступности, темељности у раду, прецизности, тачности, јасности, критичности, самокритичности.¹¹

Састав је резултат процеса писања, његов завршни чин, који као везани текст не би требало посматрати одвојено од самог процеса писања. Од мноштва наведених параметара ученик не мора напредовати у свим, већ само у појединим елементима. Пажњу би требало обратити и на сам процес и вредновати његове фазе и различите тачке напретка. Неретко, у пракси се најчешће оцењују само крајњи резултати при чему се губи целовита слика развоја ученика у самом процесу писања.

4. СТРУКТУРА ПРОЦЕСА ПИСАЊА И ЊЕГОВЕ ФАЗЕ

Када је реч о језичкој култури, конкретно писменом изражавању ученика, међу ученицима, али и наставницима појављују се две уврежене идеје на које треба обратити пажњу. Једна је она по којој основна школа има задатак само да функционално опишмени ученика, а друга да је 'добро писање' одлика

¹⁰ Како су аутори сагласни само у овом делу поделе уз коју неретко додају поткатегорије и 'примењене форме' (као што су писмо, молба, жалба, честитка и др.), врсте, облици и теме састава у овом раду посматрају се у оквиру оних форми које се појављују у актуелним Програмима за српски језик и књижевност у основној и средњој школи.

¹¹ Наводи преузети и прилагођени према Висинко 2010: 96.

даровитих.¹² Школа се не сме оријентисати само на један задатак. Она мора функционално описменити ученике, али им и дати могућност да се развијају.

Настава писменог изражавања мора бити заснована на активном учењу које ће се непрекидно кретати од учења целовите делатности, преко проблемске наставе и учења путем откривања до дивергентног (стваралачког) учења. На том путу не сме се заборавити сврха писања, па би наставници требало да поставе себи нека основна питања пре но што ученицима задају било какву тему за писање.¹³

ПИТАЊЕ	ОБЈАШЊЕЊЕ
Шта ученик постиже својим саставом? Зашто пише?	<ul style="list-style-type: none"> – вредност и смисао ученичког састава у животу самог ученика – смисао ученичког састава у заједници (одељењу)
Зашто ученик пише о тој теми? (задата или слободна тема)	<ul style="list-style-type: none"> – вредност теме у развијању ученичких ставова, мишљења, осећања, у продубљивању знања и схватања – свест и самосталност у избору теме
Зашто ученик пише у том облику? (задати или слободан избор облика)	<ul style="list-style-type: none"> – важност познавања и примене законитости писања одређених врста текстова – свест и самосталност у избору облика рада
У којим ће околностима ученик писати?	<ul style="list-style-type: none"> – време писања (одређено или слободно) – услови писања (на часу, код куће, у библиотеци, ван учионице); коришћење различитих извора током писања (речник, правопис, подсетник, уџбеник) или пре писања (припремљене белешке)
Ко ће читати или слушати ученичких састав?	<ul style="list-style-type: none"> – за кога ученик пише, да ли и шта очекује од своје публике

¹² Такве ставове ученика и наставника о писменом изражавању (директно или посредно) приказали су Миларић 1969, Гудељ Велага 1990, Илић 1991 и др. У истраживањима новијег датума то откривају и резултати анкете начињене међу наставницима – о могућим ограничењима владајуће праксе у настави писменог изражавања (Јанковић 2017). Овакви ставови посредно су видљиви и у истраживањима која се баве креативношћу и мотивацијом (Бодрожа и др. 2013; Лалић Вучетић 2015; Бојовић 2017 и др.).

¹³ Наводи који следе нису новина јер постоје у различитим облицима у светским методичким приручницима, али су на овом месту формирану уз ослањање на Висинко 2010:98.

Који ће се саставни елементи вредновати у саставу?	– садржај, композиција, језик и стил, креативност у приступу...
Ко ће вредновати састав?	– наставник, непознати оцењивачи, ученици из групе, ученици из одељења, самовредновање...
Како ученик напредује у свом писању?	– поређење свих елемената писања у одређеном временском периоду (поређење неколико или свих састава), кроз све фазе процеса писања

Табела 3. Приказ сврхе писања у наставном процесу (прилагођено према Висинко 2010: 98)

Било да је реч о писању ученика у основној или у средњој школи, оно треба да буде поступно и да се састоји из више фаза:

1. *Припремна фаза* – представља први сусрет са темом, мисаону припрему, затим прикупљање података и израду плана састава.
2. *Фаза писања* – писање према плану прве верзије састава, преправљање, исправљање, дорада.¹⁴
3. *Објављивање* – представљање јавности (читање одељењу, читање наставника, објављивање...).

Писање је процес на коме треба непрекидно радити и током ког треба бити обазрив јер сама тема и начин на који јој се приступа могу бити колико мотивишући толико и ограничавајући за ученике. Понекад наставник ограничава ученике са превише инструкција током припремне фазе, па они почињу да мисле, а затим и пишу, према замишљеном моделу, онако како би према њиховој замисли наставник то од њих очекивао. Потпуна слобода, без икаквих смерница и инструкција, такође не даје добре резултате. Иако су ученици најчешће убеђени у супротно, пракса показује да им је лакше када имају задате теме и чиниоце које треба да поштују, него када је у питању потпуно слободно писање, на тему по сопственом избору.¹⁵

¹⁴ Ученици врло често живе у убеђењу да добре саставе пишу само талентовани и то 'из прве'. Потребно је да им предочимо да се до жељеног резултата најчешће долази вишеструким читањем и писањем и да чак и чувени писци своја велика дела нису написали из прве и без грешке. У прилог томе могу им се показати рукописи познатих књижевних дела (нпр. прве стране романа *На Дрини ћуприја* нобеловца Иве Андрића у видео-издању или дигитализованом рукопису).

¹⁵ Примери из наставе потврђују да су резултати, када ученици без припреме пишу, чак и на тему коју сами одреде, далеко лошији од резултата 'усмереног писања'.

Одакле почињемо?

Ученицима, пре но што отпочну писање, треба давати јасне инструкције, разговарати о теми, помоћи у изради плана, предочавати најчешће грешке... Пошто теоријска прича о писању нема баш много ефекта уколико се практично не примени, најбоља примена је вежбање 'на сопственим грешкама'. Због тога је неопходно сваки састав прегледати или заједнички анализирати, а ученици петог и шестог разреда¹⁶ пре писања требало би (и даље) да праве планове и скице будућих радова. Неопходан је и разговор о плану који је ученик направио и помоћ у развијању идеја. У почетку такве самостално сачињене планове требало би погледати и на њима инсистирати, да би се касније на тај начин радило само са оним ученицима који су несигурни или траже помоћ. Оваквим поступком предупређују се неке грешке, а ученици мотивишу на даљи рад. У већ написаном саставу, чија структура није добро осмишљена и чији су делови непропорционални и несразмерно развијени, интервенције су готово немогуће¹⁷, јер увек воде ка писању новог састава. Тада упутства, исправке, напомене наставника знају да доведу ученике до разочарања, малодушности и губитка жеље за писањем, јер наишавши на препреку потврђују уврежено мишљење да је писање способност коју имају искључиво даровити. Осим конкретног писања састава, од користи могу бити и унапред припремљени примери добре или лоше праксе.

5. ПРЕГЛЕДАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ РАДОВА

Испитивање и вредновање писања се у школама спроводи писањем везаног текста, есејским типом задатка, тзв. саставом – школским писменим задатком. Писмени задаци представљају завршницу сваког школског квартала

Но, и овакав поступак у настави је добро искуство које показује да је писање процес на ком треба радити. Мало је радова који се баве тематиком писмених задатака, за више информација видети: Ђорђевић 2016.

¹⁶ Овај узраст ипак треба узети у обзир само условно, јер на ниво развијености техника писања утиче много фактора: предзнање, мотивисаност, структура групе и др. Ако се са прављењем плана писања састава отпочело још при почетном писању, ученици неће стварати отпор према оваквој врсти рада јер ће бити свесни њене вишеструке користи. Када се ова навика развије, код старијих ученика на тип бележака који ће правити не треба значајније утицати, јер се стратегије и технике писања, развијања идеја у тексту разликују од особе до особе (од аналитичких бележака до мождане олује).

¹⁷ У односу на исправак формалних грешака, врло је тешко исправљати задатак чија основна концепција и начин развијања идеја нису добри.

и једним делом његову синтезу. И ученици и наставници фокусирају се на његов резултат. Међутим, свако испитивање и вредновање ученичког писања, требало би да утиче на даље увежбавање и учење писања. Све што ученик пише требало би прегледати и исправљати¹⁸ у сврху даљег напредовања.

Када се говори о оцењивању ученичких састава, објективност и егзактност се најчешће сматрају немогућим, а опет се од свих облика писменог изражавања баш састави најчешће оцењују. У школском оцењивању ученичких писмених радова требало би постићи стандардизацију поступка оцењивања писања. Како за наставнике тако и за ученике важно је да се јасно утврди који се то садржаји испитују и на који начин се испитују сви елементи који су релевантни у самом процесу и крајњем резултату писања ученика. Да би до тога дошло, стандардизација се мора најпре укључити у сам процес учења.

Не постоји потпуно прецизна скала којом бисмо могли да меримо и оценимо писмено изражавање ученика, али је сигурно да би од велике помоћи били неки инструменти који би наставнике водили и колико-толико уједначили у том послу. Описници или дескриптори језичке способности постоје у Заједничком европском референтном оквиру за језике и они се односе на учење страног, али и матерњег језика. До приближне објективности у посматрању писменог рада може се доћи аналитичким приступом. Ова метода оцењивања ослања се заправо на попис саставних делова писменог рада које можемо мерити. Објективност се може постићи у ономе што називамо занатским нивоом писмености, док се само приближна објективност може постићи у односу на стваралачки ниво писмености. Аналитички приступ на тај начин утврђује мерила која се не односе само на оцењивање већ и на праћење развоја појединих знања ученика, способности и вештина у писменом изражавању од почетка до завршетка школовања. Уколико би за област писменог изражавања српског језика били сачињени описници, наставници би добили неку врсту кључева који би им помогли у објективнијем прегледу (и оцењивању) задатака. Описници су редовна појава у вредновању писмених радова у свету и појављују се под различитим називима. Они помажу у вредновању¹⁹, јер на основу прегледно сачињених описника, наставник запажа постигнућа у појединим сегментима писменог изражавања. Поједини чиниоци писменог изражавања вреднују се у сваком саставу, без обзира на облик. Но,

¹⁸ Наравно, не дословно и не са подједнаком пажњом, јер не треба отићи у крајност (детаљније о томе видети у Николић 1983: 206–207).

¹⁹ На основу описника сваки сегмент рада се бодује или се његова успешност исказује у процентима чиме се на крају, сумирањем свих чинилаца, може доћи до оцене.

различити облици писменог изражавања захтевају различите описнике јер има елемената који се, с обзиром на облик писменог изражавања, мењају. Описник није исто што и оцена. Он помаже у доласку до крајње оцене, њеном формирању, јер помаже у сагледавању свих елемената како не би били занемарени или фаворизовани само неки од њих. Док се не формирају описници, можемо говорити само о оним чиниоцима које је неопходно сагледати и на основу којих би требало одлучивати о крајњој оцени писменог рада.²⁰

ТЕМА одговор на задату тему	Да ли је ученик тему разумео, да ли је уопште, делимично или у потпуности одговорио на задату тему?
КОМПОЗИЦИЈА композиционе целине, јединство смисла и структуре	Увод, разрада, закључак, подела текста у одговарајуће смисаоне целине (у пасусе), пропорционалност делова рада, поступност и тематско-мотивска повезаност у излагању
ОБЛИК РАДА	Уклапање у задати облик писменог рада (тип текста, врсту текста)
ГРАМАТИКА	Поштовање граматичких правила, конгруенција (слагање речи, реченичних чланова)
ПРАВОПИС	Велико и мало почетно слово, писање негације, речце <i>ли</i> , писање речи у којима су извршене гласовне промене, интерпункција, састављено и растављено писање речи, растављање речи на крају реда...
СИНТАКСА	Структура реченица, редослед речи у реченици, редослед реченица
РЕЧНИК изражајна средства	Тачност и јасност, усклађеност израза са темом о којој се говори (обликом у ком се пише), избор изражајних средстава, прилагођавање стила...
ОРИГИНАЛНОСТ оригиналност идеја која је постигнута у односу на тему	Да ли је састав у потпуности оригиналан или су то само неки његови делови или пак приступ одређеном мотиву?

Табела 4. Најважнији чиниоци у оцењивању писмених задатака

²⁰ Наведени параметри нису хијерархијски поређани.

У којој мери и како треба сагледавати сваки од ових елемената зависи од узраста ученика. У даљем разлагању појединих делова које пратимо и посматрамо помажу нам исходи, стандарди и актуелни програми наставе и учења.

Да је у практичном раду наставника оцењивање састава велики проблем,²¹ види се и по методичким приручницима у којима прегледање и оцењивање састава увек заузимају значајно место (Димитријевић 1969; Миларић 1969; Илић 1998; Илић 1991; Николић 1992; Росандић 2005; Гудељ Велага 1990; Висинко 2010). Међутим, не постоји јединствени став по питању оцењивања. Док већина наведених аутора сматра да ћемо крајњу оцену добити процењивањем више делова који чине писмени рад, јављају се и мишљења да треба давати две засебне оцене писменог задатка – оцену садржаја и оцену израза (Тежак 2003), или да оцену треба извести на основу прве верзије и исправка (Николић 1992).

Оно што је данас јединствено за све, јесте бројчано оцењивање од 1 до 5, при чему свака оцена носи одређење: недовољан (1), довољан (2), добар (3), врлодобар (4), одличан (5).

Бројчану оцену свакако би требало да прати писмено образложење са упутствима за даљи рад. При прегледању састава и формирању бројчане оцене наставник мора да обрати пажњу на велики број фактора, а један од основних је да ли постоји напредак у раду ученика.

Данас се, у сврху напретка и индивидуализације наставе, инсистира на посебној педагошкој евиденцији и ученичком портфолију у коме се прате, бележе и вреднују сви елементи рада ученика. Према се ови документи сматрају новинама, они су у различитим видовима одувек постојали, што показује и овај предлог начина вођења евиденције и оцењивања састава из 1952. године:

²¹ Павле Илић врло отворено и детаљно образлаже зашто је то „врло мучан посао за наставника” (Илић 1991: 113).

Редни број	Презиме, почетно слово очевог имена и име ученика	БРОЈ ПОГРЕШАКА						Оцена радова													
		Колико је урадио	Правописних и интерпункционих				Свега	Одличан	Врло добар	Добар	Слаб	Прав									
			У садржају	У плану	У реду речи	У употреби речи							У сагласју	Које се односе на то и то правило	Које се односе на то и то правило	Које се односе на то и то правило	Које се односе на то и то правило				
1.	Јовановић Ј. Јован																				

Слика 1. Пример вођења евиденције у оцењивању ученичког састава (НМЈ 1952: 175)

Нове идеје о вођењу опсежне педагошке евиденције у којој се бележе детаљна запажања о раду ученика делују као веома добра замисао, али су заправо изводљиве само када је у питању мали број ученика. Школски писмени задаци, у свим одељењима у којима један наставник предаје, пишу се у исто време (најчешће у истој недељи), што подразумева прегледање и оцењивање око 120 до 150 радова и евидентирање исто толико коментара, образложења оцена и упутстава за даљи рад у самим ученичким свескама. Све те забелешке упућене ученику много су драгоценије од напомена које ће наставник оставити себи, па се у пракси и даље појављује проблем вођења 'двоструке евиденције', који је Павле Илић одавно запазио и описао (Илић 1991: 113).

Обавезни исправак писменог задатка, након дате оцене, најчешће се невољно, само формално одрађује, јер ученици ретко размишљају далекосежно о уоченим грешкама као могућностима побољшања сопственог начина писања, а наставници немају времена за прегледање нових верзија радова. Након прегледања радова требало би установити које су учестале грешке ученика и у наредном периоду се позабавити њима. Како учестале тако и оне спорадичне ученичке грешке, извучене из писмених радова, постају одличан материјал за вежбу. Оне се, као засебне реченице, могу исправљати на часовима који следе или пак повезати у целину на којој ће се интервенисати.²²

²² Задаци сачињени по наведеном моделу ретко се налазе у акредитованим уџбеницима и додатним наставним средствима. Такав пример (за 5. разред) видети у Бабуновић–Манојловић 2021: 112; Тир Борља–Токин 2019: 123, 125.

Већ сама идеја да се писмени задаци пишу у засебним свескама, вежбанкама, настала је из потребе праћења рада ученика. Данас, када писмени задатак више нема толико значајно место, а настава се уз писмене задатке бави и различитим бројем облика и врста писмених радова, можда најбољи вид праћења рада ученика јесте сачињавање личне збирке писмених радова који настају током једне школске године – лични ученички портфолио. О портфолију као скупу података и радова, свих постигнућа, остварења и сл. говори се и размишља, али најчешће на терену разредне наставе или вртића, где је учитељ или васпитач главни покретач и онај који води портфолио детета о свим његовим постигнућима. Насупрот томе, портфолио који се односи на писање не креира наставник, већ га прати. Ученици све врсте писмених радова пишу на листовима папира са истакнутом маргином. Било да их пишу у школи или код куће, да их прегледају наставници или су прегледани заједнички на часу, они се прикупљају и чувају (са свим осталим материјалима који се односе на писање) у једној фасцикли/регистратору, на чијој се првој страни наводе наслови, теме радова, задаци и оцене. На тај начин и ученик и наставник могу пратити све сегменте рада и напредовања у области писменог изражавања, а ефекти различитих вежбања, сачињавања плана, припремног писања и исправка постају јасни и видљиви.

6. ЗАКЉУЧАК

Писмено изражавање у старијим разредима основне школе и у средњим школама само формално је задржало врло високо место, док је у настави оно потиснуто другим садржајима и неретко сведено само на рад који се односи на четири писмена задатка. Кроз истраживање смо приказали да у оквиру програмских захтева у области језичке културе влада неусаглашеност на више нивоа, коју прати мали број часова језичке културе и проблеми у вредновању, јер у сам начин оцењивања писменог изражавања ученика нису (или нису у потпуности) укључени исходи, стандарди и описници/дескриптори.

Поступци у настави који могу водити бар делимичном решавању проблема:

- 1) одређивање полазне тачке – нивоа писменог изражавања на коме се ученици налазе;
- 2) утврђивање програмских захтева за одговарајући разред и постављање ближих и даљих циљева;

- 3) планирање и одређивање оних места у наставном процесу на којима се сврсисходно бавимо писменим изражавањем (у односу на циљ, а не само број прописаних, обавезујућих часова);
- 4) осмишљавање ученицима блиских, занимљивих и провокативних тема којима се комбинују предметни садржаји;
- 5) прегледање и оцењивање унутар унапред осмишљених скала које воде ка објективнијем оцењивању писмених радова (на основу аналитичког приступа, проценом квалитета одређених чинилаца²³);
- 6) анализом резултата – установљавањем слабих и јаких места ученичког писменог изражавања и њиховим праћењем;
- 7) поновним постављањем циљева и прављењем плана рада писменог изражавања.

Сви предложени поступци односе се искључиво на наставника и подразумевају његову стручност, упућеност у програм којим се бави, познавање циљева, креативност и ангажованост на дневном нивоу. Пракса је и даље далеко од свакодневног и свеprisутног бављења језичким стваралаштвом ученика, јер писмено изражавање није једина област којом наставник током школске године треба да се бави. Иако је проблем слабог писменог изражавања ученика резултат великог броја фактора чије решење лежи у промени образовне стратегије, културне политике и активностима на нивоу читавог друштва, покушали смо да покажемо да постоје неки кораци у методичком приступу који могу допринети побољшању квалитета писменог изражавања ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабуновић, С., Манојловић, М. (2021) *Српски језик: радна свеска за пети разред*. Београд: Едука [Babunović, S., Manojlović, M. (2021) *Srpski jezik: radna sveska za peti razred*. Beograd: Eduka].
- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Испољвавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања* 45 (1): 108–130 [Bodroža, B., Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 45 (1): 108–130].

²³ Детаљно наведених у Табели 4.

- Војовић, И. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, doktorska disertacija.
- Брборић, В. (2008). *Шта читају наши средњошколци?*. Републички зимски семинар за наставнике и професоре српског језика и књижевности, Београд, предавање [Brborić, V. (2008). *Šta čitaju naši srednjoškolci?*. Republički zimski seminar za nastavnike i profesore srpskog jezika i književnosti, Beograd, predavanje].
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gudelj Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti: metodičke osnove*. Zagreb: Školska knjiga.
- Драгићевић, Р. (2006). Култура изражавања у настави српског језика. *Иновације у настави* 19 (1): 29–35 [Dragićević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi* 19 (1): 29–35].
- Ђорђевић, И. (2016). Тематика писмених задатака као индикатор дидактичке културе школе, у *Daroviti i didaktička kultura*, ур. G. Gojkov, A. Stojanović (Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”): 96–101.
- Živković, D. (1978). *Pravi put i stranputice u pisanju: o kompoziciji i stilu pisanih sastava*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Zlatic, M., Đorđević, J. (2014). Problemi kulture pismenog izražavanja u osnovnoj školi. *Sinteze: časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu* 3 (5): 85–94.
- Илић, П. (1991). *Од слова до есеја: прилози настави писаног изражавања*. Змај: Нови Сад [Ilić, P. (1991). *Od slova do eseja: prilozi nastavi pisanog izražavanja*. Zmaj: Novi Sad].
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај [Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj].
- Јанковић, Ђ. (2017). Функционалност наставе писменог изражавања у средњој школи (на примеру административног стила). *Иновације у настави – часопис за савремену наставу* 30 (3): 24–35 [Janković, Đ. (2017). Funkcionalnost nastave pismenog izražavanja u srednjoj školi (na primeru administrativnog stila). *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu* 30 (3): 24–35].
- Крупез, О. (2013). Нормирање базичних знања, умећа и резултата учења. *Тематски зборник радова Савремене парадигме у науци и научној фантастици*. Ниш: Филозофски факултет: 198–211 [Krupež, O. (2013).

- Normiranje bazičnih znanja, umeća i rezultata učenja. *Tematski zbornik radova Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. Niš: Filozofski fakultet: 198–211].
- Lalić Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Milarić, V. (1969). *Dečje jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad: Kulturni centar.
- McCarthy, T. (2009). *100 Writing Lessons: Narrative, Descriptive, Expository, Persuasive, Grades 4–8: Ready-To-Use Lessons to Help Students Become Strong Writers and Succeed on the Tests*. Scholastic Teaching Resources.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига [Nikolić, M. (1983). *Nastava pismenosti*. Beograd: Naučna knjiga].
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- НМЈ (1952). *Настава матерњег језика у основној школи (приручник за учитеље, наставнике и ученике учитељских школа)*, ур. С. Игњатовић. Београд: Знање [NMJ (1952). *Nastava maternjeg jezika u osnovnoj školi (priručnik za učitelje, nastavnike i učenike učiteljskih škola)*, ur. S. Ignjatović. Beograd: Znanje].
- ПНУ I – Програм наставе и учења за први разред гимназије; ПНУ II – Програм наставе и учења за други разред гимназије; ПНУ III – Програм наставе и учења за трећи разред гимназије; ПНУ IV – Програм наставе и учења за четврти разред гимназије; Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>> [PNU I – Program nastave i učenja za prvi razred gimnazije; PNU II – Program nastave i učenja za drugi razred gimnazije; PNU III – Program nastave i učenja za treći razred gimnazije; PNU IV – Program nastave i učenja za četvrti razred gimnazije; Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>>].
- ПНУ V – Програм наставе и учења за пети разред основног образовања и васпитања. Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a>> [PNU V – Program nastave i učenja za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <[34](http://www.pravno-informacioni-</p></div><div data-bbox=)

sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a>].

- ПНУ VIII – Програм наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања. Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>> [PNU VIII - Program nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>>].
- Reppen, R. (2002). A Genre-Based Approach to Content Writing Instruction. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 321–327.
- РМС 1967–1976. *Речник српскохрватског књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска, Загреб: Матица хрватска. [RMS 1967–1976. *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*. Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska.]
- Rosandić, D. (1990). *Pismene vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стевановић, Ј., Максић, Л., Тењовић, С. (2009). О писменом изражавању ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања* 41 (1): 147–164 [Stevanović, J., Maksić, L., Tenjović, S. (2009). O pismenom izražavanju učenika osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 41 (1): 147–164].
- Stevanović, M. (1988). *Teorija i praksa u nastavi usmenog i pismenog izražavanja*. Beograd: Dečje novine.
- Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Тир Борља, М., Токин, М. (2019). *Моја збирка задатака: српски језик и књижевност за 5. разред основне школе*. Нови Сад: Венцловић [Tir Borlja, M., Tokin, M. (2019). *Moja zbirka zadataka: srpski jezik i književnost za 5. razred osnovne škole*. Novi Sad: Venclović].
- Ćeklić, V. (1962). *Vještina pisanja*. Zagreb: Savezni centar za obrazovanje rukovodnih kadrova u privredi.
- Џоп, М. (1972). *Pismene vježbe i sastavci: u mlađim razredima osnovne škole*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Johns, A. M. (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. San Diego State University. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Marina S. Tokin
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy

(IR)RELEVANCE OF WRITING SKILLS IN EDUCATION

Summary

The subjects of this research are: writing skills in senior grades of primary school and in secondary school; the position of writing in Serbian language and literature classes within the current curricula and syllabi; the level of demands and expected achievements based on the age of pupils; forms of writing tasks; writing methodology; and the content and composition of written tasks.

The conclusion is that writing has formally kept its important place in curricula, but practically, in classes, it has been marginalized. Within the program requirements in the field of language culture, content is inaccurately defined, there is a terminological non-compliance at several levels, and the recommendations on how to perform program contents are not precise. The evaluation of pupils' written tasks is uneven, imprecise, and arbitrary because outcomes, standards, and descriptors are not (or not fully) included in it. In all grades, written tasks are the most important part of teaching writing. Poor writing skills among students are the result of many factors and reflect the general attitude of society towards culture and education, but they are also the result of issues in the teaching process. In this paper, we present some strategies that can contribute to improving the quality of writing skills. However, all these procedures are teacher-centered and include their expertise, competence, knowledge of the program they teach and their objectives, creativity, and devotion on a daily basis. Practice is far from omnipresent in the improvement of pupils' writing skills because writing is not the only area that a teacher should deal with during the school year. Although the solution lies in changing the educational strategy, cultural policy, and activities at the level of the entire society, we have tried to show that there are some steps in the methodical approach that can contribute to improving the quality of students' writing.

Key words: writing skills, writing assignment, written task, evaluation, language culture, literacy teaching.

Примљено: 12. 7. 2023.
Прихваћено: 15. 8. 2023.