

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Тина И. Капларевић

**МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ
ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ
ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА**

докторска дисертација

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Tina I. Kaplarević

**METHODOLOGICAL APPROACH IN
TEACHING LANGUAGE CULTURE ON THE
DOMAIN OF WRITTEN COMPETENCE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2020

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Тина И. Капларевич

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К
ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ В
ОБЛАСТИ ПИСЬМЕННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Докторская диссертация

Белград, 2020.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

Ментор:

Проф. др Зона Мркаљ, редовни професор

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије:

1. _____

2. _____

Датум одбране: _____

ИЗЈАВА ЗАХВАЛНОСТИ

Желим да изразим захвалност свима онима који су допринели настанку и коначном уобличавању овог рада.

Захваљујем ментору, проф. др Зони Мркаљ, на многобројним саветима и пријатељској отворености током свих година заједничког рада.

Драгим колегама и пријатељима Јелени, Тањи и Ђорђу на подршци, саветима и помоћи у реализацији истраживања.

Мајци, на дугогодишњој моралној и материјалној подршци и подстицању.

Супругу и сину, на љубави и стрпљењу, пруженој подршци и вери у успех.

На крају, хвала наставницима и ученицима свих школа обухваћених овим истраживањем без чије помоћи оно не би било реализовано.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА

Сажетак

Узроци ниског нивоа језичке културе ученика у нашем образовном систему делимично леже у важећој законској регулативи, док су већим делом последица недовољно разрађених и прилагођених методичких приступа настави писменог изражавања.

Имајући ово у виду, као и потребе савременог друштва, стратешке циљеве образовања, али и индивидуалне жеље и могућности ученика, примарни циљ овог рада је да на примеру аргументативног текста укаже на адекватан методички приступ учењу писменог изражавања у оквиру предмета Српски језик и књижевност кроз посебно осмишљене методичке примере.

Сагледавањем многобројних теоријских и методичких приступа у овој области, као и на основу резултата спроведеног емпиријског истраживања о писменом изражавању ученика средње школе, осмишљени методички примери обликовани су према савременим лингвистичким, дидактичким, психолошким и педагошким теоријама, а њихова ефикасност изражена је и практично у школским условима рада. Представљени методички примери обликовања аргументативног састава могу послужити као модел учења осталих врсти текстова на које ученици треба да одговоре током школовања.

Као најадекватнији показао се приступ који представља интеграцију процесног писања са структуралним аспектима, како би се произвео текст који је добро осмишљен, кохерентан, уверљив и у складу са очекивањима читалаца. Овакав приступ, уз обавезно присуство свих фактора који утичу на ученичка постигнућа (различите активности, вредновање и самовредновање, индивидуално постављени циљеви учења, диференцирани задаци примерени постављеним циљевима и очекиваним исходима), омогућава им да проуче однос између сврхе и форме за одређени жанр док пролазе кроз све фазе и кораке, односно процесе писања, развијајући свест о различитим типовима текста и процесу састављања.

Кључне речи: језичка култура, писмено изражавање, методички приступ, аргументативни текст.

Научна област: Српски језик

Ужа научна област: Методика наставе књижевности и српског језика

УДК:

METHODICAL APPROACH TO LINGUISTIC CULTURE TEACHING WRITING COMPETENCIES

Abstract

The causes of the low level of the linguistic culture of the students in our educational system are partly explained by the current legislative procedures, whereas in its greatest part, they are the consequences of the insufficiently developed and adjusted methodical approaches to teaching writing competencies.

Considering the fact, as well as the contemporary society 's needs, educational strategic objectives, particularly individual wishes and abilities of the students, the primary aim of this project is to point out an adequate methodical approach to teaching writing competencies exemplifying an argumentative text, within the subject Serbian language and literature through specially devised methodical examples.

Analysing numerous theoretical and methodical approaches in this area, as well as on the basis of the results of the empirical research about the writing competencies of secondary school students, certain methodical examples are formed according to contemporary linguistic, didactic, psychological and pedagogical theories, and their efficacy has been established even practically within school working conditions. Methodical examples of creating an argumentative essay have been presented and they can set an example of teaching other forms of texts, the requirements of which students need to meet during their schooling.

Being the most adequate is the approach representing an integration of the process writing with its structural aspects, in order to create a well devised, coherent text, meeting readers' expectations. This approach, comprising all the necessary factors influencing students' achievements(different activities, evaluation and self-evaluation, individually referred learning objectives, differentially given tasks answering the expected aims and outcomes) enables the students to analyse the relationship between the purpose and the form of a certain genre, while meeting all the phases and writing stages, thus developing the awareness about different forms of texts and the process of creating them.

Key words: linguistic culture, writing competencies, methodical approach, argumentative text

Scientific field: Serbian language

Scientific subfield: Methodology of literature and Serbian language

UDC Number:

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. О ПОЛМУ И ЗНАЧАЈУ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	3
1.2. ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА	4
1.3. ПРЕДМЕТ И ЦИЉ РАДА	6
1.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	8
1.5. СТРУКТУРА РАДА	9
2. ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	11
2.1. СВРХА, ЗАДАЦИ И НАЧЕЛА НАСТАВЕ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	12
2.2. МЕСТО И ЗНАЧАЈ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	14
2.3. ВЕШТИНА ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА – КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ЦЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И ОПШТА МЕЂУПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНЦИЈА	16
2.3.1. Знања и вештине писменог изражавања	18
2.4. ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА	20
2.5. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ЗА ОСНОВУ ШКОЛУ	24
2.5.1. Резултати анализе наставних планова и програма за гимназије и средње стручне школе	31
2.5.2. Резултати анализе наставних планова и програма у земљама окружења – сличности и разлике у области језичке културе у домену писменог изражавања	42
2.6. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ ОПШТИХ СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА	45
2.7. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ ЗАСТУПЉЕНОСТИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У УЏБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА ЗА ОСНОВНУ И СРЕДЊУ ШКОЛУ	54
3. ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТ	57
3.1. ПРЕГЛЕД ТЕОРИЈСКЕ И МЕТОДИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ, ТЕОРИЈА И ИСТРАЖИВАЊА ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА У НАСТАВИ	57
3.1.1. Преглед литературе и приступа писменом изражавању домаћих аутора	58
3.1.2. Преглед стране литературе и приступа вештини писања	61
3.2. ДРУШТВЕНИ АСПЕКТ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА	63
3.3. УТИЦАЈ ДРУГИХ ДИСЦИПЛИНА НА ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	64
3.3.1. Утицај когнитивне психологије на развој вештине писменог изражавања	64
3.3.2. Писмено изражавање и лингвистика текста	67
3.3.3. Писмено изражавање и реторика	68
3.4. МОТИВАЦИЈА У НАСТАВИ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА	69
3.5. ПИСМЕНИ САСТАВ КАО РЕПРЕЗЕНТ УЧЕНИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ И РАЗВИЈЕНЕ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ .	71
3.5.1. Дефинисање појма писмени састав и сродност са појмом текст	72

3.5.2. Врсте писменог састава	73
3.5.2.1. Опис (дескрипција)	75
3.5.2.2. Нарација (причање/приповедање)	75
3.5.2.3. Извештавање.....	75
3.5.2.4. Расправа	76
3.5.3. Аргументативни текст у настави писменог изражавања	77
3.5.3.1. Специфичности аргументативног текста и елементи аргументативног састава/текста	78
3.5.3.2. Аргументација.....	80
3.5.3.3. Аргументација Стивена Тулмина.....	81
3.5.4. Есеј.....	85
3.6. ИЗРАДА ПИСМЕНИХ САСТАВА.....	87
3.6.1. Избор и анализа теме	87
3.6.2. Прикупљање и сређивање материјала	88
3.6.3. Израда плана састава	88
3.6.4. Обликовање писменог састава.....	92
3.6.4.1. Писање састава	92
3.6.4.2. Увод.....	92
3.6.4.3. Разрада.....	94
3.6.4.4. Закључак.....	96
3.6.4.5. Исправљање састава	96
3.7. ВРЕДНОВАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊА ПИСМЕНИХ САСТАВА.....	97
4. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА	102
4.1. МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ И ПРИСТУПИ НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	102
4.2. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПОДУЧАВАЊУ ПИСМЕНОМ ИЗРАЖАВАЊУ И РАЗВИЈАЊУ ВЕШТИНЕ ОБЛИКОВАЊА ПИСМЕНОГ САСТАВА.....	105
4.3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРИПРЕМИ И ИСПРАВЦИ ПИСМЕНОГ ЗАДАТКА	107
4.4. ПРЕПОРУКЕ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ЧАСОВА ПРИПРЕМЕ И ИСПРАВКЕ ПИСМЕНОГ ЗАДАТКА.....	108
4.4.1. Препорука за вредновање и оцењивање писменог састава – формативна вредност описних оцена.....	109
4.4.2. Информационо-комуникациона технологија и настава језичке културе као начин унапређивања наставе писменог изражавања	112
4.5. МЕТОДИЧКИ ПРИМЕРИ ОБРАДЕ АРГУМЕНТАТИВНОГ ТЕКСТА/САСТАВА У НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ – МОДЕЛИ ПРИПРЕМА ЗА ЧАС	115
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 1.....	116
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 2.....	123
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 3.....	130
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 4.....	137
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 5.....	142
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 6.....	148
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 7 И 8.....	153

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 9.....	159
ПРИПРЕМА ЗА ЧАС БР. 10.....	166
5. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ДОМЕНУ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА НА ПРИМЕРУ АРГУМЕНТАТИВНОГ ТЕКСТА УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ.....	169
5.1. Методе, технике и инструменти истраживања у дисертацији	169
5.2. Структура емпиријског истраживања и истраживачки поступак	171
5.3. Узорак, место и време реализације истраживања	173
6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	174
6.1.1. Резултати испитивања општих података о испитаницима (пол и врста школе)	174
6.1.2. Резултати скале ставова којом смо испитивали уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање.....	175
6.1.3. Резултат испитивања атрибуција успеха у учењу обликовања писменог састава и досадашњих начина учења обликовања писменог састава.....	179
6.1.4. Резултати истраживања ученичких знања о аргументативном тексту.....	182
6.1.5. Резултати истраживања ефикасности методичких примера у наставном процесу	183
7. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА	186
8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	190
9. ЛИТЕРАТУРА	194

1. УВОД

Новонастале околности у окружењу Републике Србије, посебно у Европској унији, јасно указују да је земљи потребан промишљен, организован и квалитетан развој система образовања у коме ће неговање језичке културе бити једна од приоритетних области наставе матерњег језика. Језичка култура представља базичну вештину за целокупно образовање и претпоставка је за успешно овладавање многим школским садржајима (Стевановић и Димитријевић 2013), као неопходна компонента сваке професије и сваког занимања (Станисављевић 1970) „[...] омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке [...]” (Петровачки 2008: 9).

Језичка култура, у контексту развоја образовања у Републици Србији, већ дуго пролази кроз својеврсну кризу, на различитим нивоима. Потреба да се свестрано сагледају сви кључни аспекти унапређења језичке културе постају кључни аспекти образовања и учења матерњег језика. Стање у пракси указује да је област језичке културе неоправдано скрајнута у односу на друге области (језик и књижевност) и да се упркос сталном истицању да је писменост наших ученика лоша, ништа системски не предузима како би ова област у настави Српског језика и књижевности имала повољнији статус. Прилике за системско и организовано учење језичке културе након завршене средње школе су ограничене, јер је мало факултета на којима се такав предмет изучава, тако да основна и средња школа представљају место где се језичка култура највише учи и развија и где ученицима треба омогућити адекватно образовање из ове области и дисциплина којима је блиска.

Управо овакво стање у пракси и статус језичке културе у нашем образовању је полазна тачка за настанак овог рада и наше истраживање. Конкретним, системским, планским разрешењем појединачних проблема који се јављају у пракси и кроз методичке примере појединачних припрема за часове покушаћемо да унапредимо статус језичке културе у настави и компетенције ученика у односу на друге две области (језик и књижевност).

Предмет истраживања овог рада је језичка култура у настави српског језика и књижевности посебно у домену писменог изражавања, њено место у основној и средњој школи у оквиру програмских захтева, важећих наставних планова и програма, њено теоријско и методолошко упориште у нашој и иностраној литератури, писмени састав као репрезент ученичке писмености и развијене језичке културе и аргументативни текст као облик писменог састава.

Сагледавањем целокупне наставе предмета Српски језик и књижевност, у основној и средњој школи, идентификовани су конкретни недостаци у области језичке културе, који представљају централни проблем овог истраживања. Узрочници тих препрека су многобројни, тичу се фонда часова и програмских садржаја, али и непрецизно дефинисаних метода и приступа којима се настава спроводи, расположивих уџбеника и приручника, сензибилитета и стручности наставника, као и недостатка научних радова на ту тему. У домену писменог изражавања занемарују се сви важни чиниоци и фазе писања кроз које пролази ученик, и целокупна настава посвећена писменом саставу заснива се на језичкој прецизности, а занемарује се сложеност вештине писања и чињеница да процес писања не представља само потешкоће ученику, већ и наставнику који има двоструку улогу, мора да обучи ученике писменом изражавању али има и улогу рецепијента.

Подучавање ученика језичкој култури нарочито у домену писане компетенције је за наставника веома сложен и захтеван задатак, стога је адекватан методички приступ који има чврсто и утемељено теоријско и методолошко полазиште, неопходан да би настава језичког изражавања била функционална и корисна ученику.

Настава матерњег језика треба да развије, обогати и прошири језичке способности ученика у комуникацији, да их оспособи да схвате и тумаче језичке појаве, да своја језичка знања примењују приликом говорења, писања и читања, како би се успешно уклопили у своје окружење и остварили своју личност (Петровачки 2008: 9).

Циљ овог истраживања је осмишљавање поступака и начина којима се језичка култура у домену писменог изражавања може унапредити и то кроз конкретно обликоване методичке примере за подучавање обликовања писменог састава, који имају своје теоријско-методолошко упориште у савременом процесном приступу подучавања писменом изражавању и који су и практично проверени. Фокус је на дискурсној условљености писмених састава и аргументативном тексту, као могућем облику писменог састава, који је не само програмски захтев већ је и потреба савременог друштва. за који смо дали посебно осмишљене припреме за час

1.1. О појму и значају језичке културе

Важност и значај језичке културе за појединца је препознат давно у нашој стручној и методичкој литератури и она се у оквиру наставе матерњег језика, у основној и средњој школи, изучава заједно са књижевношћу. *Језичка култура* или *култура изражавања* једна је од трију области на којима почива настава матерњег, односно српског језика у основним и средњим школама у Републици Србији, и са наставом граматике и правописа, наставом стилистике и наставом књижевности стоји у комплементарном односу, а и с осталим предметима је у тесној вези.

„У језику су присутне све тековине људског духа, све што је човјек открио, спознао и створио. Језична култура најпотпуније обиљежава ступањ културе једног народа. У културном свијету брига о развијању језичке културе не очитује се само у професионалним круговима. Сваки културни појединац води бригу о својој језичкој култури. Осјетљивост према језику као средству изражавања карактеризира култивiranу личност без обзира на њезину стручну усмјереност. Већ су стари Грци језичну културу узимали као вриједносну категорију у просуђивању личности” (Росандић 1974: 113).

Обично се као главни елементи појма *језичка култура* истичу правилност и чистота у употреби матерњег језика. Под правилношћу се подразумева максимално поштовање норме књижевног језика у говору и писању, на свим нивоима језичке структуре, док чистоћа упућује на избегавање дијалектизама, провинцијализама, жаргонизама и сличне нестандартне лексике, као и избегавање страних речи (Бугарски 1986: 28). Постоје мишљења и да је *језичка култура* истоветна појму *писмености* у најширем смислу те речи, подразумевајући способност читања и писања, владања стандарднојезичком нормом и стилским регистром стандардног језика у говору (Шипка 2008, Станисављевић 1970). Под појмом *писменост* Станисављевић (1970) подразумева изразитије развијену способност усменог и писменог изражавања, способност разумевања и стваралачког коришћења уметничких и научних дела и других списа на језику којем појединац припада и писму које је у званичној употреби, док у ужем смислу, подразумева се способност појединца да се користи писмом, да са лакоћом чита текстове писане тим писмом и да је способан да на том писму изражава своје мисли, ставове и осећања. Група лингвиста, позната као Прашки лингвистички кружок, која је поставила основе теорије културе изражавања као лингвистичке дисциплине, културу изражавања схватају као посебну дисциплину која се бави питањима ефикасности и квалитета комуникације и представља основу језичке политике и језичког васпитања (Мукаржовски 1986).

Дакле, појам *језичке културе* у наставном контексту треба сагледати знатно шире, не треба је посматрати мимо психолошког, културног и друштвеног контекста, и под појмом *језичке културе* треба обухватити и културу мишљења и слушања, активно или пасивно познавање других језика, однос према другим дијалектима и језицима, као и представницима других језика (Бугарски 1986: 29), а не само оно што се под појмом *језичка култура* претежно подразумева, а то је поштовање језичке норме стандардног језика у говору и писању, на свим нивоима језичке структуре.

Квалитетно усмено и писмено изражавање је вишеструко важно и корисно ученику – израђена језичка култура оспособљава ученика да своје мисли изрази јасно, прецизно, сврсисходно, изражајно, придржавајући се принципа стандарднојезичке норме, омогућава ученику да свесно направи избор између различитих језичких израза сходно сврси комуникације и омогућује да при било ком облику формалне или неформалне комуникације постигне највиши ниво језичке компетенције (Стевановић и Станковић 2012: 396).

У настави матерњег језика треба тежити да код ученика подигнемо ниво језичке културе развијајући различите способности: развијено језичко осећање, које првенствено подразумева

граматичка правила и лексичку норму, односно правила избора адекватних речи у зависности од њене употребе у одређеном функционалном стилу; способност запажања и логичког закључивања; коректно владање реченицом као синтаксичком и стилском категоријом изражавања; познавање различитих облика и врста писмених састава и умеће састављања и коришћења тих облика; знање о правилној употреби правописних и интерпункцијских знакова као помоћних средстава у писменом изражавању (Станисављевић 1970, Станојчић и др. 1989, Стевановић и Станковић 2012: 395). Развијена писменост има вишеструки значај, омогућава стваралачко изражавање појединца без обзира на посао којим се стручно бави, јер данас добра писменост није привилегија посебних професија, она је неопходна компонента сваке професије и сваког занимања (Станисављевић 1970).

С аспекта методике наставе Српског језика ова два појма се у потпуности поистовећују (Стевановић и Станковић 2012: 395). У наставним програмима наставе и учења за основну школу користи се термин *језичка култура*, као и у *Правилнику о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета*, док се у наставним плановима и програмима за средње школе употребљава термин *култура изражавања*. Поред термина *језичка култура*, често се користе и термини говорна култура или култура говора.

1.2. Преглед досадашњих истраживања

У ове сврхе спровели смо кратко истраживање прегледом доступне литературе али и путем претраживача COBISS.SR како бисмо претражили базу података универзитетских библиотека на водећим факултетима филолошке оријентације у Србији и то на, Филолошком факултету у Београду, Филозофском факултету у Новом Саду, Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, Државном универзитету у Новом Пазару и Филозофском факултету у Нишу.

Језичка култура је била одувек предмет занимања и истраживања, али углавном у оном најужем смислу који се под појмом језичка култура подразумева а то је правилност и чистота употребе матерњег језика. Писмено изражавање је предмет истраживања неколицине дисертација и чини се да последњих неколико година постаје актуелна проблемска тема. Међутим, истраживања се углавном тичу писмених задатака и правописних, нормативних и стилистичких карактеристика.

Радови на тему методичког приступа настави српског језика су бројнији у области књижевности, нешто ређе се сусрећу и у оквиру наставе језика, док су радови који су усмерени на област језичке културе веома ретки, а посебно у домену писменог изражавања и истраживања способности старијих узраста за писану комуникацију. Тек последњих деценија 20. века отпочела су и истраживања старијих узраста и способности за писану комуникацију, а један од разлога је свакако чињеница да не постоје ни развојни корпуси који би пратили усвајање писаних компетенција за писано изражавање (Московљевић Поповић, Динић Маринковић 2015: 318). У контексту теорије Наома Чомског (друга половина 20. века) у оквиру које се сматрало да је процес усвајања језика брз и лаган и у највећој мери завршен до узраста 3-5 година, језичка истраживања су била усмерена на испитивања усвајања говора и језичких компетенција потребних за успешну и сврсисходну усмену комуникацију (Московљевић Поповић, Динић Маринковић 2015: 318). Што се тиче нашег језика, у оквиру заједничког пројекта Катедре за општу лингвистику и Центра за примењену лингвистику Филолошког факултета Универзитета у Београду формиран је Развојни корпус писаног

српског језика (РАКОПС)¹ са циљем да се прикупљањем репрезентативног узорка текстова који настају у природним, уобичајеним условима на које су деца навикла (у школи за време часа), обезбеди довољно велика и поуздана грађа која ће омогућити системско и доследно праћење развоја писаног српског језика на узрасту од 9 до 18 година. Тренутно је завршена прва фаза која је трајала од 2010. године до 2018. године, током које је прикупљено 6712 текстова чији су аутори ученици од 3. до 8. разреда (Московљевић Поповић 2019: 499).

Прегледом доступне литературе нисмо наишли ни на радове који се баве аргументативним текстом и његовом имплементацијом у наставни процес. Истраживања на ту тему не постоје на нашем подручју. Методичке апликације и модели о примени подучавања аргументативног састава, као ни емпиријски подаци о томе како се ученици сналазе у продукцији ове врсте текста, још увек не постоје.

Искуства из школске праксе и досадашњих истраживања о навикама ученика и младих и њиховог односа према стандарднојезичкој норми указују на низак ниво и незадовољавајући ниво језичке културе. У наставку рада укратко ћемо се осврнути на најзначајније радове у вези са овом темом.

Шипка (1959), Марковић (1959) и Салонски (1959) истраживали су језичку културу ученика основних и средњих школа: усвајање правила стандардног језика, језичко-стилски израз и правописно знање.

Петровић (1999) у оквиру своје докторске дисертације испитивала је знање ученика средњих школа из граматике, семантике и правописа. Особине језичке културе ученика у средњој школи разматрала је у свом раду Петровачки (1997) истичући да је усмено изражавање лошије у односу на писмено изражавање, да је речник средњошколаца веома оскудан и да се често слиже жаргоном чак и кад то није примерено комуникацијској ситуацији.

Брборић (2004) је у своја истраживања, осим основаца и средњошколаца, укључио и студенте закључујући да се правописно а самим тим и језичко знање ученика завршава са основном школом и да се током средње школе практична знања из области правописа не обнављају и не надограђују, па самим тим и у пракси не примењују и заборављају.

О неразумевању значења речи ученика шестог разреда и неврладању реченичном конструкцијом ученика петог разреда говори Драгићевић у својим радовима (2006, 2012).

Јањић (2008) исцрпним теоријским и емпиријским истраживањем закључује да је настава говорне културе у основној школи застарела, неорганизована, неефикасна што се одсликава и на говорну културу самих ученика која је на ниском нивоу.

Стевановић (2011) истраживала је правописне карактеристике језичке културе ученика старијих разреда основне школе и као закључак истакнуто је да ученици не примењују у довољној мери правила из појединих правописних области.

¹ Прикупљани текстови су различитих типова – наративни, дескриптивни, експозиторни и аргументативни и постојање добро структурираног, репрезентативног развојног корпуса писаног језика, какав је РАКОПС, омогућиће да се спроведу истраживања о писаној компетенцији ученика виших разреда (Московљевић Поповић, Динић Маринковић 2015: 319).

У наставку ћемо предочити и неколико докторских дисертација које као предмет свог истраживања имају усмено и писмено изражавање.

Као предмет докторске дисертације Стевановић (2013) обухвата нормативне и стилистичке карактеристике културе писменог изражавања средњошколаца средњих стручних школа и гимназија са закључком да се култура писменог изражавања не реализује у складу са савременим захтевима модерног доба и да израстају генерације које се мање школују на језику књижевноуметничких дела, већ језику медија и устаљеним језичким формама.

Јовановић (2014) у оквиру своје докторске дисертације бави се питањима савременог приступа култури усменог и писменог изражавања са посебним освртом на самостално стваралаштво ученика. Приказано је како се ученици односе према писменом изражавању, инспирацији, и који су им афирмативни и спутавајући фактори у реализацији ове наставне активности. Истраживањем је утврђено да се један број наставника не осећа довољно оспособљеним за реализацију ових наставних садржаја, што је последица једностране факултетске наставе.

Ђорђевић (2015) у оквиру своје докторске дисертације интересовала се за ортографску норму у писменим задацима средњошколаца закључујући да је функционална писменост на ниском нивоу, да успех на писменом задацима није увек у складу са правописним знањем и да ученици недовољно негују ортографску норму у својим писменим задацима. На основу спроведених анкета даје се и препорука о унапређивању наставе писменог изражавања и то са ортографског аспекта а у делу припреме и исправке писмених задатака. У завршном делу рада презентоване су и методичке апликације и модели са примерима.

Токин (2018) бави се питањем унапређивања наставе писменог изражавања у старијим разредима основне школе са закључком да иако је писмено изражавање у старијим разредима основне школе задржало врло високо место оно је у практичној настави маргинализовано. Ауторка закључује да се настава писменог изражавања може унапредити уколико се ученици континуирано подстичу на теме које су им блиске и занимљиве, које су осмишљене комбиновањем програмских садржаја. Успешност овакве методе ауторка документује навођењем примера из праксе.

Иако рад не нуди коначна решења за дефинисање истражених методичких примера и њихових модела учења, ово истраживање је научно оправдано с обзиром на недостатак оваквих радова на нашим просторима и њиме ће се потврдити стечена сазнања о предмету истраживања и тиме освежити и обогатити постојећа сазнања која се односе на утврђивање значаја и важности наставе језичке културе у нашем систему образовања. Истовремено може се унапредити и методологија социолошких, педагошких, информационих и лингвистичких наука, а додатно ће се обогатити фонд инструмената методом експеримента и испитивања. Такође, ово истраживање је и друштвено оправдано због велике потребе да се реши наведени проблем истраживања, тј. да се реши проблем ниског нивоа језичке културе наших ученика и формалистички приступ настави где се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче.

1.3. Предмет и циљ рада

Предмет истраживања овог рада је свеобухватно сагледавање наставе језичке културе (ЈК), у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност у Републици Србији, с посебним освртом на културу писменог изражавања (ПИ) и писмени састав (ПС), како бисмо осмислили репрезентативне методичке примере за ефикасно усвајање и развијање потребних знања и вештина за израду писменог састава, а све са циљем да се писмено изражавање наших

ученика усаврши и уздигne на виши ниво постигнућа, учење постане ефикасно, а знање функционално и дуготрајно. С обзиром на сложеност области и тема које настава писменог изражавања обухвата (Николић 1983: 11) у овом раду акценат је стављен на писмене саставе који представљају најсложеније облике рада на развијању писмености и крајњи циљ наставе писменог изражавања (Николић ⁵2009, Илић 1998), па самим тим представљају и најбоље примере (репрезенте) ученичке писмености, параметре којима се може проценити развијеност писменог изражавања ученика као и успешност наставе писменог изражавања. У складу са предметом и циљевима овог истраживања, није било могуће методички разрадити све облике и врсте текстова којима се ученици током школске године обучавају, те смо се определили за *аргументативни текст* као облик писменог састава, јер се од ученика веома често захтева да пишу управо овакве текстове за домаће задатке и школске писмене задатке, а и на овакве текстове ученици наилазе у уџбеницима других предмета, па је неопходно да управо на часовима језичке културе стекну потребна знања и вештине потребне за рецепцију жанрова ове врсте. Без намере да друге врсте текстова учинимо мање важним, оправданост оваквог избора проналазимо и у програмским захтевима и Општим стандардима постигнућа за основну и средњу школу, али и чињеници да је могуће на основу модела методичких примера које ћемо представити врло лако креирати и методичке примере за остале врсте текстова на које током школске године ученици треба да одговоре у писаном облику.

У оквиру истраживања *Чиниоци развоја виших нивоа читалачке писмености – вештина аргументовања у школској настави* (Бранковић и др. 2013) истакнуто је да је вештина аргументације веома важна компетенција која стоји у основи виших нивоа разумевања текста. У контакту с текстом читалац евалуира аргументацију којом аутор текста експлицитно или имплицитно поткрепљује изнете идеје, односно процењује прихватљивост идеја изнетих у тексту, при чему узима у обзир различита општа и специфична знања. На основу студија које су приказане у овом истраживању закључено је да развој и подстицање аргументативног мишљења веома позитивно утиче на развој знања и компетенција и стога има веома важну улогу у образовању (Бранковић и др. 2013: 145).

О ниском нивоу језичке културе наших ученика сведоче многа истраживања која су спроведена у основним и средњим школама (Шипка 1959, Марковић 1959, Салонски 1959, Петровачки 1997, Брборић 2004, Драгићевић 2012) на основу којих уочавамо несклад између онога што се очекује да настава српског језика испуни и реалног стања. Подаци из литературе и стање у пракси показују да се настава Српског језика у школама, најчешће, предаје формално и да се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче. Стога би функционални приступ настави српског језика најпре требало применити на часовима културе изражавања. Пошто је израда састава веома комплексна и захтевна активност која захтева знања различитих нивоа и области, осмишљени методички примери обликовани су према савременим дидактичким, психолошким и педагошким теоријама, уз праћење и примену научних достигнућа. Методички примери прате и све потребне методичке кораке савремене наставне праксе, док је њихова ефикасност изражена и практично у реалним школским условима рада. Значај и оправданост истраживања у овом раду јесте и недостатак оваквих радова на нашим просторима.

У складу са постављеним предметом истраживања **основни циљ истраживања** овог рада је усавршавање и развијање језичке културе наших ученика подизањем знања и вештина у области писменог изражавања, на један виши ниво постигнућа, утврђивањем ефикасности посебно креираних *методичких примера* за подучавање обликовања писменог састава у раду са ученицима на примеру *аргументативног текста као једног од облика писменог састава*.

Из овако постављеног циља истраживања произилазе и задаци овог истраживања:

1. свеобухватно сагледати наставу ЈК у основној и средњој школи у контексту законске регулативе, уџбеника, расположиве литературе, теоријских и методичких приступа овој области у нашој али и у англистичкој традицији наставе матерњег језика;
2. испитати ставове и мишљење о језичкој културу ученика средње школе;
3. испитати знање ученика средње школе о аргументативном тексту;
4. осмислити методичке примере (у даљем тексту: МП) засноване на методичком приступу који узима у обзир најпре саму комплексност вештине продукције и рецепције текста али и расположиве методичке системе, поступке и методе у оквиру наставе српског језика и књижевности.
5. направити избор наставних јединица у оквиру МП за успешно и ефикасно усвајање и развијање вештине обликовања писменог састава које ћемо разрадити у конкретне припреме за час и спровести их у настави.
6. утврдити и испитати ефикасност методичких примера (конкретних припрема за час) у раду са ученицима кроз праћење и вредновање одржаних часова.

1.4. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза гласи:

Претпоставља се да добро осмишљени методички примери за усвајање и развијање вештине израде писменог састава (на примеру аргументативног текста као облика писменог састава) имају позитиван допринос на подизање нивоа ученичких постигнућа у области језичке културе и компетенција које ученик треба да поседује како би активно и продуктивно учествовао у различитим областима живота и како би могао успешно да настави са даљим образовањем.

Будући да смо експериментално истраживање поделили на три мања подистраживања, то смо у оквиру њих поставили и помоћне хипотезе:

1. Ученици средњих школа имају негативан став у вези са наставом језичке културе у односу на доживљај властите самоефикасности у писању и заинтересованости за писање.
2. Постоји позитивна повезаност између оцена из Српског језика и књижевности и заинтересованости за писање и доживљаја властите самоефикасности.
3. У средњим школама је настава писменог изражавања на ниском нивоу у односу на доживљај властитих залагања ученика, фактора који утичу на унапређивање ученичких постигнућа из ученичке визуре и досадашњих навика ученика у учењу обликовања писменог састава.
4. Ученици средњих школа немају довољно знања о основним елементима аргументативног текста (састава).
5. Претпоставља се да посебно осмишљени методички примери за обраду аргументативног текста имају позитиван допринос на васпитно-образовни процес у односу на мисаону активност ученика, педагошку комуникацију и индивидуализацију и диференцијацију наставног процеса.

1.5. Структура рада

Садржина овог рада је подељена на теоријски и емпиријски део.

Теоријски део рада је подељен на четири поглавља. Први део теоријског дела рада посвећен је самом појму *језичка култура* који треба сагледати знатно шире од онога да се под језичком културом подразумева а то су правилност и чистота у употреби матерњег језика. Дат је преглед досадашњих истраживања о језичкој култури. Предочени су предмет и циљеви истраживања рада.

Други део теоријског дела рада се бави наставом језичке културе и то најпре законском регулативом, а онда и прегледом расположиве литературе и њеном методолошком упоришту. Указано је на сврху, задатке и начела језичке културе као и на задатке и вештине које су неопходне за стицање потребних компетенција у овој области.

Аналитичка пажња трећег поглавља теоријског дела рада била је усмерена на теоријски и методички аспект језичке културе у домену писменог изражавања у настави Српског језика и књижевности. Аналитичка пажња трећег поглавља била је усмерена на теоријски и методички аспект језичке културе у домену писменог изражавања у настави српског језика и књижевности. Преглед домаће и стране литературе указује на чињеницу да је ово подручје наставе матрењег језика одувек привлачило пажњу стручњака који су се бавили наставом. Готова сва упутства и проблеми које су покушали да реше ондашњи методичари актуелна су и примењива и данас. Преглед стране литературе указује на то да су се истраживачи различитих области и с различитих аспеката бавили овим питањем. На англистичком подручју када је реч о писмености и писању има много више експериментално проверених приступа и модела који су заступљени у учионици и којима се ученици подучавају писању.

С обзиром на то да су писмени састави заправо текстови и да представљају припремне облике којима ученици усавшавају своју писменост доста је пажње и простора дато у раду не само дефинисању појма писмени састав, већ и врстама и облицима у којима се писмени састави јављају, али и дисциплинама са којима је повезан и које имају велики утицај на аспекте писања: психологија, лингвистика текста и реторика, као и друштвеном аспекту писања и значају мотивације за писање.

Методички приступ у настави језичке културе у домену писменог изражавања је четврти део рада у којем је истакнута важност познавање методике наставе писменог изражавања како би се ученици увели у теоријска знања о писмености, организовање ефикасних практичних вежби и мотивисање ученика. У овом поглављу рада, креирани су и примери за наставне јединице из области језичке културе у домену писменог изражавања у оквиру наставе српскога језика. Они су осмишљени тако да у њима доминирају методички модели засновани на савременим методичким системима. Понуђена су решења за успешније учење градива из области језичке културе у нашем реформисаном систему образовања и васпитања.

Емпиријски део рада је подељен у два дела и њиме смо покушали потврдимо постављене хипотезе. Истраживање је подељено у два сегмента и резултати до којих смо дошли, који су приказани у посебном шестом делу рада, говоре у прилог томе да наставни процес мора да се мења, а да методички примери чија је ефикасност проверене у раду са ученицама имају прозитиван допринос и на образовно-васпитни процес и на ученичка постигнућа. Морамо постати свесни чињенице да данас школу похађају ученици различитих потреба, интересовања и могућности, информатичког доба, окружени брзином технолошког напретка који траже брзу прераду информација и знање које је примењиво и функционално.

Тестирање хипотеза је приказано у засебном седмом делу рада.

Осми део рада представља закључна разматрања и педагошке импликације. На крају дат је приказ литературе као и прилога.

2. Језичка култура у настави српског језика и књижевности

У овом поглављу аналитичка пажња усмерена је на место, сврху, значај и задатке језичке културе у настави српског језика и књижевности.

Настава српског језика и књижевности одвија се на три подручја: књижевност, језик и језичка култура, у оквиру које се реализује настава писменог и усменог изражавања. Наставна област језичка култура, како би био остварен један од основних циљева наставе српског језика и књижевности: **развијање смисла и способности ученика за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза**, реализује се преко задатака које би требало да испуни усмено и писмено изражавање.

Када говоримо о језичкој култури у контексту наставе и предмета српски језик и књижевност, најчешће се истиче чињеница да је ниво језичке културе наших ученика на веома ниском нивоу и да су ученичка знања о језичкој култури углавном репродуктивна знања која имају за циљ добијање оцене. Критеријуми којима се процењује ниво језичке културе наших ученика односе се углавном на оне највидљивије слабости које се испољавају у говорној и писаној употреби матерњег језика, а тичу се правилности и чистоте употребе матерњег језика, где се управо најчешће и најлакше интервенише кроз институције одговорне за старање о језику. Иако је, дакле, реч о оним огрешењима која се тичу конвенционалног схватања културе говора и писања, наши ученици имају великих проблема у језичком изражавању уопште и показују низак ниво компетентности у било којој неформалној или службеној употреби језика.

Развијањем језичке културе се бави само настава српског језика и књижевности, иако се настава свих предмета заснива и изводи посредством знања и вештина стечених управо у области културе изражавања и успех ученика у свим предметима зависи и од стечених компетенција у домену усменог и писменог изражавања. Зато би настава у целини требало да развија језичку културу ученика и сви наставници би требало да имају обавезу да унапређују ову област. Међутим, с обзиром на то да се ни на једном факултету на којима се школују будући наставници, осим на филолошким и учитељским факултетима не изучава језичка култура (Ковачевић 2012), претпоставља се да већина наставника не може бити успешна у давању добрих примера језичке културе и да их за то треба посебно оспособити (Стевановић 2013).

Ако упоредимо резултате истраживања и искуства из праксе са литературом и законском регулативом уочава се да постоје извесне препреке у достизању теоријско-методичких и законски регулисаних циљева које област језичке културе има у основној и средњој школи. Узрочници тих препрека су многобројни, тичу се фонда часова и програмских садржаја, чињенице да је настава језичке културе скрајнута и да се изучава независно од реалног стања и стварности које се тиче, али и метода и приступа којима се настава спроводи.

Значај *језичке културе* је далеко важнији и шири од оног који јој се тренутно придаје у оквиру наставе матерњег језика. Треба тежити томе да се настава језичке културе усмери на сврсисходну и стваралачку употребу расположивих језичких средстава. Тако би се развијала способност диференцираног служења различитим стилевима говорног и писаног језика, пре свега стандардног, као и способност прављења одговарајућих избора у различитим говорним ситуацијама, с обзиром на учеснике у комуникацији и циљ комуникације (Бугарски 1982). Кохерентно, логично и економично изражавање, култура слушања туђег говора и туђег мишљења, језичко понашање којим се уважава и поштује говорник другог језика су такође треба уврстити у обавезне исходе наставе српског језика и књижевности.

Добра писменост није привилегија посебних професија, она је неопходна компонента сваког занимања која омогућава појединцу разумевање и коришћење свих видова и облика изражавања и интегрисање у савремено друштво (Станисављевић 1970).

2.1. Сврха, задаци и начела наставе језичке културе

Сврха наставе језичког изражавања је практично оспособљавање ученика да усмено и писмено комуницирају у свету у којем живе. Дакле основни исход наставе језичке културе јесте да се српским стандарним језиком ученик зна и уме користити на један функционалан и за њега користан начин.

Како би се наставом језичке културе та сврха постигла, потребно је остварити следеће задатке:

1. припремити ученика за јавну и приватну, говорену и писану реч;
2. развити ученичке ортоепске и правописне навике у складу са књижевнојезичком нормом;
3. развити ученичке способности за усмено и писмено комуницирање на свим језичким, стилским и текстовним нивоима књижевног језика;
4. упознати ученике с основним функцијама најчешћих текстовних врста и функционалних стилова (Тежак 1985: 28).

Такође, упознавање ученика са граматиком и лексиком стандардног језика је веома важан задатак али међу овим задацима није посебно истакнут јер је су то задаци наставе језика која заправо претходи настави језичке културе.

Наведени задаци се остварују:

- мотивацијом;
- основним знањима из области ортоепије, правописа, текстуалне лингвистике, теорије информације, стилистике и др. сродних дисциплина;
- практичним говорним и писменим вежбама.

Како би се задаци наставе језичке културе остварили на најбољи начин а у складу са циљевима образовно-васпитног рада у нашим школама неопходно је поштовати и основна начела наставе изражавања и прилагодити их општим дидактичким начелима. Према Тежаку (Тежак 1985: 29–33) основних начела наставе изражавања има једанаест и он скреће пажњу да су нека начела истакнута као захтев праксе, како би се спречило да се у њој дешавају и неке негативне појаве, недостаци и превиди, и да нека начела имају само привремени карактер док их пракса не усвоји као саму по себи разумевајућу чињеницу (нпр. Начело организовања).

У контексту постављених друштвених захтева и савремене наставе а узимајући као основ општа дидактичка начела, начела наставе изражавања које је поставио Тежак, комплексности писања као вештине (потребних вештина), а све у складу са постављеним циљевима, задацима и исходима целокупне наставе српског језика, утврдили смо следећа важна начела која доприносе остваривању сврхе и задатака наставе изражавања.

1. Начело опште образованости и стручне усмерености

Основно брзовање и васпитање је делатност великог непосредног и друштвеног интереса, обавезно је и настава изражавања је у основној школи усмерена на оспособљавање ученика за оне садржаје и начине комуникације који су корисни сваком члану друштвене заједнице без

обзира на звање и занимање како у јавном тако и у приватном животу. У средњем образовању требало би применити начело стручне усмерености, треба организовати вежбе језичког изражавања које ученика оспособљавају и за комуникацијске специфичности које су условљене специфичном струком или занимањем, као и академском дискурсу, који је неопходан за наставак школовања.

2. Организацијско начело

Настава изражавања организује се у оквиру редовне наставе али и ваннаставним активностима. Изводи се у засебним наставним јединицама, као и у комбинованим наставноорганизационим целинама. То значи да се уз часове говорних или писмених вежби организују и наставне јединице у којима се повезује настава изражавања са наставом језика, књижевности, филма и сценске уметности. У слободним активностима даје се предност језичком стварању, наравно примерено смеру активности (језичком, књижевном, драмском, рецитаторском, филмском, радио-телевизијском, новинарском, библиотекарском и др.).

3. Начело практичности

Темељ наставе језичког изражавања су практичне говорне и писмене вежбе које су пропраћене теоретским проучавањем само на нивоу најнеопходнијих чињеница, методички уобличених и усмерених на унапређивање језичке праксе ученика.

4. Начело језичког стандарда

Ученици се поступно оспособљавају за комуникацију на стандардном књижевном језику и у оним типовима усменог или писменог изражавања где је главни циљ изношење одређеног садржаја треба ученику допустити да се послужи и кодом којим се може потпуно, слободно и јасно изразити, односно – дијалектом, жаргоном и језичким стандардом који није лишен супстандардних елеменета.

5. Начело стилске и текстуалне разноврсности

Ученик се оспособљава за изражавање на различитим стилским и текстуалним врстама. Књижевноуметнички стил и приповедачки облици такође треба укључити иако они нису чести у животној свакодневници, али примат дати онима на којима се ученици могу успешније припремити за свакодневне животне ситуације. Вежбе изражавања књижевноуметничком стилем много доприносе богаћењу речника, 'брушењу' реченице и способности компоновања већих текстуалних целина.

6. Начело садржајне компетенције

Говорне и писмене вежбе заснивају се на садржајима који су ученицима познати, блиски, занимљиви и корисни. Садржај за који ученик није компетентан не може бити предмет говорне или писмене вежбе. Уколико је неопходно и за ученика корисно да се обучава и на садржајима о којима мало зна или га не занимају, наставник мора ученике за то мотивисати и припремити.

7. Начело животног практичности

Кад год је могуће говорне и писмене вежбе треба укључити у животну праксу ученика и повезати их са стварним учениковим потребама.

8. Начело завичајности

Ради успешније мотивације треба пронаћи теме за вежбање изражавања у најближој околини, у завичајној култури, у проблематици ученикове средине. Из истих разлога, поготово на подручју приповедања, треба пружити ученику могућност да говори или пише на свом дијалекту, односно да се служи различитим елементима дијалекта ради постизања различитих стилских ефеката.

9. Начело међузависности говорних и писмених вежби

Говорне (усмене) и писмене вежбе су темељ наставе језичког изражавања. Оне су интегрални део истог наставног подручја па је њихова међузависност много чвршћа у односу на друге области наставе српског језика. Стога, у планирању, организацији и извођењу говорних и писмених вежби треба водити рачуна о њиховој узајамности, али притом треба поштовати законитости и специфичности та два нивоа комуникације, јер иста језичка средства немају увек исту функцију у говорењу и писању.

10. Начело повратне информације

Свако учениково остварење, писано или говорено, треба анализирати и вредновати у заједничкој расправи ученика и наставника. Увек треба проценити и оценити учеников рад, водећи рачуна да та процена не сме бити једнострана, утемељена само на негативним или позитивним примедбама.

11. Начело демократичности

Сваки ученик мора имати довољно прилике да вежба и да се исказе у различитим типовима, облицима и стилевима језичког изражавања.

12. Начело индивидуализације и диференцијације

Свако учениково остварење треба да буде уважено с аспекта његових индивидуалних карактеристика. То се постиже диференцирањем и индивидуализацијом наставе – тако што приликом планирања часа не размишљамо о одељењу као апстрактној целини, већ га предочавамо себи као скуп конкретних ученика, те за те ученике или одређене групе ученика припремамо задатке различитог обима и нивоа сложености, предвиђамо различите начине рада и различито време за извршавање планираних активности (Мркаљ 2008. Оваквим, диференцираним и индивидуализованим приступом могуће је умањити или отклонити неуспех ученика, покренути мотивацију ђака за напредак, дати му потврду компетентности.

2.2. Место и значај писменог изражавања у настави српског језика и књижевности

Подручје језичке културе развија код ученика културу говора и писања. На нивоу комуникације писмено изражавање представља преношење идеја неком другом, а на језичком нивоу подразумева познавање и употребу расположивих језичких средстава. Писани текстови представљају основу за сваку културу и значајнији су од усмених у смислу да их можемо преносити, без ограничења, кроз простор и време.

Готово је немогуће дати примат једној од ових двају елемената и приписати им већи или мањи значај у реализовању наставе језичке културе у школи, јер без њиховог садејства не би било могуће целовито овладати језичком културом. У почетној фази наставе изражавања не постоје веће разлике између писаног и говореног језика, јер деца пишу онако како говоре,

осамостаљивање писаног језика почиње усвајањем правописне, граматичке, лексичке и стилистичке норме (Росандић 1973: 11).

Култура писменог изражавања развија се стрпљивим и трајним неговањем, стварањем одређених навика, а пре свега развијањем свести о нужности и потреби културе писменог изражавања и зато је задатак наставе матерњег језика да на свим нивоима образовања планира и систематски организује различите писмене вежбе, од вежби читљивог, лепог и уредног писања, правописних, граматичких, стилских и лексичких вежби, па до вежби састављана наративних, дескриптивних, расправљачких, поетских, административних и других текстова (Тежак 1996:74).

Култура писменог изражавања темељи се на законитостима писаног језика, а писани језик има своје правописне, граматичке, стилске и лексичке норме, функционалне стилове и облике изражавања. Овладавање културом писменог изражавања укључује познавање правописних правила, познавање граматичке норме и граматичких правила изведених из језичке праксе и нормативне граматике стандардног језика, познавање лексичке норме и употребу лексичких јединица у зависности од функционалног стила, познавање стилистичке норме и могућности избора језичких средстава неутралне, експресивне и импресивне вредности (Росандићу 2002). Такође, култура писменог изражавања укључује познавање законитости обликовања текста са аспекта текстуалне лингвистике, што првенствено подразумева логичку, тематску и организациону структуру текста, која зависи од његове дискурсне структуре, односно припадности неком жанру, што подразумева и свест о аутору, који пише, али и свест те особе о реципијенту (Росандић 2002).

Зато наставну подобласт писмено изражавање треба посматрати из перспективе различитих дисциплина у којима она проналази своје упориште: граматике, ортографије, стилистике, лингвистике текста, реторике, семантике и др. сродних области и као један од њених главних задатака јесте усвршавање језичкоизражајних средстава, а крајњи циљ је успостављање квалитетне и сврсисходне комуникације (Стевановић 2013: 28).

Николић (1983: 5) наставу културе писменог изражавања дели на четири подручја.

Прво подручје се односи на подробно упознавање језика као система, односно практично усвајање и богаћење језика које се обавља помоћу одговарајућих језичких вежби. Како истиче аутор, „корисна настава граматике не оперише апстрактним знацима и празном комбинаториком, већ почива на конкретним језичким остварењима... а усмерена је према употребним вредностима језика и срачуната на развијање језичког сензибилитета и исказне моћи ученика” (Николић 1983: 5). Језичке вежбе – лексичке, фразеолошке, синтаксичке, семантичке, фонетске и фонолошке и акценатске – могу се изводити у усменом и/или писаном облику, што зависи од вида практичне обуке ученика. Искључиво тако схваћена настава језика може бити функционална и употребљива за наставу културе изражавања, јер само репродуковање наученог градива из граматике, без практичне обуке, нема употребну вредност и не доприноси изграђивању културе писменог изражавања.

Друго подручје културе писменог изражавања обухвата савлађивање ортографске норме. Правописна правила се уче и усвајају од I разреда основне школе. Међутим, све док је познавање правописних правила само на степену рационалног и вербалног знања, ученици ће превиђати и пропуштати ситуације у којима би та знања требало применити. У наставној пракси је неопходно често користити правописне вежбе, које подстичу ученике да обрате посебну пажњу на правописне захтеве и на њихову стилску улогу.

Треће подручје везујемо за припремање ученика да запази и у својој комуникацији користи изражајну моћ језика што се остварује претежно помоћу стилских вежби. у инвентивној примени језика нема ни норме нити граница, па се и могућности за умножавање посебних стилских вежбања отварају унедоглед (Николић 1983: 7). Задајући ову врсту вежби, наставник упућује и навикава ученике да у својим текстовима користе различите стилске поступке. Основни циљ ових вежби је да код ученика развију важне одлике писменог изражавања као што су: јасност, сликовитост, емоционалност и сажетост казивања, али и проналажење оригиналних и адекватних израза за артикулацију личних утисака, доживљаја и сазнања. Поменуте одлике писменог изражавања ученици могу научити спонтано да примењују уколико на часовима културе изражавања често имају одговарајуће стилске вежбе.

Четврта област преко које се остварује настава културе писменог изражавања односи се на обучавање ученика да самостално пишу текстове који могу имати употребну вредност у друштвеној пракси. Током школске године ученици имају велики број задатака из српског језика на које морају одговорити у писаном облику. Међу овим задацима чести су писмени састави различитих облика и врста. Иако ученици „сами бирају и обликују грађу за писмене саставе, самосталност ових текстова је у знатној мери ограничена, а слобода у избору предмета и обликовању исказа подређена је смислу, опсегу и тежишту теме” (Николић 1992: 530). Међутим, усмерена стваралачка слобода, која подразумева пуну самосталност, али не и произвољност, ставља ученике у околности које су веома блиске правој пракси писања, што ове ученичке текстове чини посебно корисним обликом рада.

Писмени задаци представљају најсинтетичнији облик деловања у развијању културе писменог изражавања и могу недвосмислено указати на поједине ефекте наставе културе изражавања, посебно писменог изражавања. Поједини аутори сматрају да су школски састави круна систематског рада на развијању културе писменог изражавања (Маринковић 1995: 128). У њима се препознаје ученикова начитаност, литерарна способност, познавање језика у целости, општа култура, моћ запажања и размишљања, спретност у организовању мисли и осећања, вештина прецизног и уверљивог језичког уобличавања, као и различити утицаји који формирају културу писменог изражавања сваког ученика. Сва претходна вежбања стављају се у службу писмених задатака ученика, па и анализе школских састава имају важну улогу и изузетан значај у изграђивању писменог израза ученика. Стога их можемо назвати репрезентима ученичке писмености и педагошким документом о ученику (Илић 1998: 616).

2.3. Вештина писменог изражавања – компетенција за целоживотно учење и општа међупредметна компетенција

Основно образовање треба да допринесе развоју хумане и целовите личности, развоју општих компетенција и оспособљавању ученика за (само)учење, стручно образовање и целоживотно учење и због тога је битно да се основно образовање базира на квалитетним процесима учења и објективним поступцима вредновања постигнућа ученика чему знатно могу допринети исходи учења и стандарди знања (Микановић 2014: 86).

Исходи учења су искази којима се исказује шта ученик треба знати, разумети и показати по завршетку процеса учења, они произлазе из дефинисаних компетенција и имплицирају различите нивое знања, док се тандардима образовних постигнућа дефинише ниво на коме исход може бити остварен, то су експлицитни искази шта ученик треба да зна и уради како би показао шта је научио (Бранковић 2009)..

Питање компетенција у образовању тренутно представља актуелну тему на глобалном и на националном нивоу. Разлог томе лежи у карактеристикама савременог друштва које од појединаца очекује висок ниво знања, способност решавања проблема, смисао за сарадњу и

рад у тиму и одговоран однос према себи, другима и околини. Од савременог човека се тражи да стручно, активно, одговорно и компетентно испуњава професионалне захтеве и решава проблеме и савремено образовање мора поред академских и стручних знања и вештина да обезбеди појединцу и развој кључних компетенција.

Кључне компетенције за целоживотно учење и опште међупредметне компетенције дефинисане су Законом о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закони и 10/2019) у оквиру чланова 11. и 12.

Кључне компетенције представљају скуп интегрисаних знања, вештина и ставова који су потребни сваком појединцу за лично испуњење и развој, укључивање у друштвени живот и запошљавање.

Кључне компетенције за целоживотно учење су:

1) комуникација на матерњем језику: способност изражавања и тумачења концепата, мисли, осећања, чињеница и мишљења у усменој или писаној форми;

2) комуникација на страном језику: способност изражавања и тумачења концепата, мисли, осећања, чињеница и мишљења у усменој или писаној форми укључујући вештине посредовања сумирањем, тумачењем, превођењем, парафразирањем и на друге начине, као и интеркултурално разумевање;

3) математичке, научне и технолошке компетенције: основно нумеричко резоновање, разумевање света природе, способност примене знања и технологије за људске потребе (медицина, транспорт, комуникације и др.);

4) дигитална компетенција: самопоуздано и критичко коришћење информационих и комуникационих технологија за рад, одмор и комуникацију;

5) учење учења: способност да се ефективно управља сопственим учењем: планирање, управљање временом и информацијама, способност да се превазиђу препреке како би се успешно учило, коришћење претходних знања и вештина, примена знања и вештина у различитим ситуацијама, индивидуално и/или у групи;

6) друштвене и грађанске компетенције: способност да се ефикасно и конструктивно учествује у друштвеном и радном животу и да се ангажују у активном и демократском учешћу, посебно у све разноврснијим заједницама;

7) осећај за иницијативу и предузетништво: способност да се идеје претворе у акцију кроз креативност, иновативност и преузимање ризика, као и способност за планирање и управљање пројектима;

8) културолошка освешћеност и изражавање: способност да се схвати значај креативних идеја, искустава и емоција у различитим медијима - музика, књижевност, плес, ликовна уметност и друго.

Компетенције, осим оквира традиционалних школских предмета, обухватају и ангажују школска знања на припреми ученика да буду конкурентни и функционални у садашњем и будућем образовном и професионалном простору и да компетентно и активно остварују своје грађанске улоге.

Циљ оријентације ка општим међупредметним компетенцијама и кључним компетенцијама је динамичније и ангажованије комбиновање знања, вештина и ставова релевантних за различите реалне контексте који захтевају њихову функционалну примену.

Опште међупредметне компетенције заснивају се на кључним компетенцијама, развијају се кроз наставу свих предмета, примењиве су у различитим ситуацијама и контекстима при решавању различитих проблема и задатака, неопходне су свим ученицима за лично остварење и развој, као и укључивање у друштвене токове и запошљавање и чине основу за целоживотно учење.

Комуникација је као општа међупредметна компетенције дефинисана и за крај обавезног основног образовања и васпитања у Републици Србији и за крај средњег образовања и васпитања у Републици Србији.

У РС, током 2012. и 2013. године развијени су општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за осам предмета и стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања. За сваки од осам општеобразовних наставних предмета развијена је предметна компетенција и стандарди образовних постигнућа.

У оквиру предмета српски језик и књижевност дефинисана је општа предметна компетенција на основном, средњем и напредном нивоу, као специфична предметна компетенција – језик и специфична компетенција – књижевност, такође на сва три нивоа. Језичка култура није посебно издвојена, већ је интегрисана у специфичну компетенцију – језик.

Да ученик [...] користи језик као низ стваралачких могућности у усменој и писаној комуникацији – обликује логичан и структуриран говорени и писани текст [...] није само део опште предметне компетенције за предмет Српски језик и књижевност, већ писање, као вештина обликовања текста, има важну улогу у образовању за отворено (мислеће), демократско друштво. Вештина писања је једна од фундаменталних способности коју ученици развијају током формалног образовања, али и касније целоживотним учењем и образовна и друштвена важност писања огледа се и у чињеници да је провера и вредновање ученичког писања саставни део завршног, односно матурског испита на крају средњег образовања, као и део испита на неким факултетима.

Писањем развијамо способност обликовања својих мисли на основу стечених знања, развијамо способност одабира, распоређивања и организовања потребних података како бисмо (задату) тему обрадили и извукли потребне закључке (Чеклић 1969). Вештина писменог изражавања ученика, односно њихова оспособљеност за језичну комуникацију у домену писања, омогућава им савладавање садржаја свих наставних предмета као и укључивање у самостално и целоживотно учење. Овладавање знањима и вештином писања, стицање способности писменог изражавања, односно функционалне писмености представља темељ за наставак школовања.

2.3.1. Знања и вештине писменог изражавања

Иако је уврежено мишљење да је за добро писмено изражавање заслужан таленат и да се писменост не може научити, као и да је за добро писање довољно познавати граматичка и правописна правила, многи стручњаци који су се бавили наставом матерњег језика истичу да се писменост може научити и да познавање граматике јесте предуслов за добру писменост али

да је за ваљано писмено изражавање потребно овладати знањима и вештинама писменог изражавања (Станисављевић 1970; Карач 1974; Никчевић Милковић 2013).

Грејб и Каплан (1996) дефинишу седам врсти **знања** неопходних за постизање циљева у комуникацији у домену писања:

1. реторички обрасци: редослед и учесталост појављивања различитих образаца (експозиција, аргументација, опис, наротив итд);
2. конвенције писања и фазе израде текста (сакупљање идеја, први нацрт, ревизија);
3. морфосинтакса језика на коме се пише, посебно на реченичном нивоу;
4. механизми кохеренције језика на коме се пише;
5. жанровске конвенције језика на коме се пише (писмо, есеј, извештај, приказ);
6. особине циљне публике и очекивања циљне културе;
7. познавање теме која се обрађује; заједничка знања у циљној култури и посебна знања, с обзиром на то да писани дискурс карактеришу реторички и језички елементи који су друштвено и културолошки условљени.

Према Брауну (2001) **вештине** писменог изражавања које су потребне за успешно овладавање писањем можемо поделити на микро и макро вештине.

Микро вештине:

- 1) Познавање и способност писања графемских и правописних јединица језика.
- 2) Способност писања одређеном брзином која би одговарала сврси писања. Утрошак времена и темпо којим се пише је у директној вези са циљем писања.
- 3) Способност пажљивог одабира речи и одговарајући редослед речи.
- 4) Поштовање одређених граматичких правила и образаца. Граматички системи, обрасци и правила су веома важни у писању.
- 5) Препознавање одређеног значења речи у различитим граматичким облицима.
- 6) Коришћење кохезивних елемената у писаном дискурсу. Свест о кохезији и кохерентности у свим текстовима је веома важна вештина коју је потребно да ученици развију. Кохезијом се могу сматрати све граматичке и лексичке везе које повезују један део текста са другим. Кохеренцијом се може сматрати однос повезаности значења и секвенци идеја међусобно. Када се реченице, идеје и детаљи уклапају јасно, читаоци могу лако пратити текст, и тада можемо рећи да је писање кохерентно. Кохезивне елементе представљају конектори, речи и фразе које читаоцима објашњавају однос између идеја у једној целини написаног текста. На пример: понављање, синоними, заменице.

Макро вештине:

- 1) Употреба реторичких облика и конвенција писаног дискурса. Реторички образац је начин на који су организовани детаљи текста. Реторички образац обухвата: примере, дефиницију, поређење и контраст, редослед догађаја, узрок и последица, опис и нарацију.
- 2) Постизање одговарајуће комуникацијске функције писаних текстова према облику и сврси.

3) Способност преношења повезаности између догађаја и способност да се то саопштити и формулише главна идеја, аргументи који подржавају главну идеју, саопштавање нових информација, давање информација, генерализација и илустрација. У писању мора постојати јасна веза између главне идеје, идеја које подржавају главну идеју и закључка, како би информације могле стићи до читаоца.

4) Разликовање дословних и имплицитних значења приликом писања.

5) Исправно преношење специфичних културних референци у контексту писаног текста.

6) Употреба стратегија писања, као што је тачна процена тумачења публике, коришћењем уређаја за писање, писања са течношћу у првим нацртима, коришћењем парафраза и синоними, тражење повратних информација од вршњака и инструктора, као и повратне информације за ревизију и уређивање.

Многи домаћи теоретичари и методичари наводе услове и способности од којих зависи правилно и добро писање (Димитријевић 1962; Станисављевић 1970; Карач 1974 и др):

- читање добрих књижевних дела;
- развијено језичко осећање;
- способност запажања и логичког закључивања;
- самосталност у писању и грађењу реченица;
- познавање различитих облика и врста писмених састава и умење коришћења тих облика;
- ред у излагању;
- пажљиво прегледање;
- правилна употреба правописних и интерпункцијских знакова као помоћних средстава у писменом изражавању.

2.4. Језичка култура у наставним плановима и програмима

У овом делу рада аналитичка пажња усмерена је на језичку културу као област у оквиру предмета Српски језик (и књижевност) који се као наставни предмет учи у основној и средњој школи са циљем да се опише заступљеност ове области у наставним плановима и програмима, стандардима постигнућа, уџбеницима и приручницима, који се најчешће користе у настави, као и да се испита однос ове области у односу на остале две области (књижевност и језик) које су саставни део предмета Српски језик (и књижевност).

Законом о основама система образовања и васпитања („Службени гасник” бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони и 10/2019) у оквиру члана 5. дефинисана је употреба језика у образовно-васпитном систему. Образовно-васпитни рад остварује се на српском језику и ћириличком писму, за припаднике националне мањине образовно-васпитни рад остварује се на језику, односно говору и писму националне мањине. За припаднике националне мањине образовно-васпитни рад може да се изводи и двојезично на језику и писму националне мањине и на српском језику, а у складу са посебним законом. Образовно-васпитни рад може да се изводи и на страном језику, односно двојезично на страном језику и на српском језику или двојезично на страном језику и на језику и писму националне мањине, а у складу са овим и посебним законом. Образовно-васпитни рад за лице које користи знаковни језик, односно посебно писмо или друга техничка решења, може да се изводи на знаковном језику и помоћу средстава тог језика. Када се образовање стиче на језику националне мањине, страном језику или двојезично, учење српског језика је обавезно.

У Србији матерњи језик, односно српски језик, учи се у оквиру предмета *Српски језик* (или *Српски језик и књижевност* како је дефинисан у средњој школи) који је као општеобразовни предмет обавезан на свим нивоима предуниверзитетског образовања. У оквиру високог образовања српски језик, се изучава на шест универзитета у Републици Србији, али на свим универзитетима, као и у школском систему уопште, српски језик има статус вехикуларног језика као инструмента који служи за наставу свих осталих предмета (Ковачевић 2012). Српски језик се изучава као предмет србистике на филолошким и филозофским факултетима, затим на учитељским и педагошким факултетима и на филолошким и филозофским факултетима у оквиру страних језика. Међутим, статус српског језика на овим факултетима је врло проблематичан и незадовољавајућ и српски језик као предмет морао би постојати и у плановима и програмима наставничких смерова нефилолошких дисциплина као и на ненаставничким факултетима (нпр. студије новинарства, односно журналистике, и студије драмске уметности) (Ковачевић 2012).

Иако се и настава другог предмета у школском систему реализује на српском језику, Српски језик (и књижевност) је општеобразовни предмет. Таквим статусом је фонд часова стављен у равн са осталим општеобразовним предметима и често се разматра питање смањивања фонда часова у стручним школама. У Русији матерњи језик има статус надпредмета и с таквом функцијом он има улогу да развије код ученика све основне функције језика и мишљења: комуникативну, интелектуалну, информациону, организациону (Драгићевић 2015: 122).

Одбор за стандардизацију српског језика годинама упозорава на запуштеност и угроженост српског језика и ћирилице и одавно предлаже увођење српског језика на све факултете. Та идеја наишла је и на позитиван одјек међу универзитетским професорима, многи виде решење овог проблема кроз подршку факултетских професора, као што се то практикује и у већини европских земаља.

Одбор је упутио Конференцији универзитета Србије предлог да се на факултетима уведе предмет Српски језик као обавезан. Председник Одбора Срето Танасић скренуо је пажњу на то да наши високообразовани људи немају довољно знања из српског језика, иако треба да током целог радног века обављају послове који то знање захтевају. Оснивачи Одбора су три академије наука и уметности (САНУ, ЦАНУ и АНУРС), Институт за српски језик САНУ и Матица српска, као и факултети из Србије, Републике Српске и Црне Горе на којима се студира и изучава српски језик.

Факултетско образовање, по мишљењу Одбора, не подразумева и функционалну писменост, што значи да студенти не знају типичне начине употребе језика у одређеним ситуацијама, а све је већи број људи који директно учествују у комуникацији не размишљајући о томе да ли су довољно образовани за то. Све је видљивија ниска језичка култура, што се не види само код студената већ и код њихових предавача. Такво стање је логично са оваквим статусом српског језика у нашем образовању, с малим бројем часова у основној и средњој школи и без изучавања српског језика на Универзитету, наводи се у писму које је упућено Конусу².

Иако је законска регулатива препознаје важност ове области и она постоји као засебна област, недовољан број часова којом се реализује настава матерњег језика не даје могућност да се ова област организовано и систематично спроведе у пракси.

² <https://www.studnel.com/studenti/fakulteti/item/2292-ne-pismenost-kaao-akademska-praksa>

Избор садржаја културе изражавања који ће се обрађивати, као и критеријими вредновања и оцењивања писмених задатака препуштени су наставницима, нема јасних смерница и присутна је велика произвољност и субјективност. Наставнике треба подстаћи и мотивисати на истраживачки рад и стална усавршавања у овој области како би могли да спроведу све оно што је и постављено циљевима и задацима у наставним плановима и програмима, али имајући у виду и интересовања и потребе савременог ученика, као и друштва у којем живимо. Модерно образовање, између осталог, има за циљ да обучи ученике да на ефикасан и компетентан начин обављају различите послове неопходне за функционисање друштва у различитим сегментима, у складу са подручјем своје експертизе. У овом контексту, јасно, транспарентно и прецизно дефинисани законски оквири и исходи учења су кључни.

У основним школама наставним планом је предвиђен довољан број часова и за језичку културу и за наставу језика, као и часови за увежбавање пређених садржаја, док је у средњим школама настава језичке културе и граматике дефицитарна и занемарена на уштб наставе књижевности (Петровачки 2008:10). О неједнакој заступљености подручја књижевности, језика и језичке културе у настави матерњег језика указивано је и раније у најзначајнијој методичкој литератури, као и у запажањима водећих стручњака који су се бавили српским језиком и наставом (А. Белић, Д. Живковић, Р. Димитријевић, И. Мамузић, М. С. Лаловић, П. Илић и др). Како би се у извесној мери овакво стање у настави српског језика и књижевности, у средњој школи, поправило, предлагано је да се овај предмет раздвоји на два предмета: наставу језика и наставу књижевности. У том случају обе дисциплине би имале користи, а и број часова би се повећао (Драгићевић 2015: 123). Међутим, овај предлог није усвојен, као главни аргумент истакнуто је дубоко јединство и повезаност језика и књижевности.

Према истраживању проф. Рајне Драгићевић (2015) питање раздвајања матерњег језика у иностранству на различите начине је решено. Матерњи језик као један предмет учи се, поред Србије, још у Француској, Јапану, Мађарској, Немачкој и Турској (у основној школи), а као два школска предмета у Белорусији, Украјини, Русији и Турској (у средњој школи) (Драгићевић 2015: 123).

У Извештају о реализацији Акционог плана за спровођење стратегије развоја образовања до 2020. године, који покрива период од почетка 2015. године до средине 2018. године, наводи се да се кључна промена на плану унапређивања квалитета образовања огледа у започињању мењања парадигме наставе и учења у школама у Србији. Нова парадигма подразумева већу оријентацију наставе и учења ка постизању очекиваних исхода учења и развијању компетенција (кључних и међупредметних). У складу са овом општом оријентацијом донети су нови планови и програми за први и пети разред основне школе и први разред гимназије, са планом да се у наредне четири године заокружи курикуларна реформа у свих 12 година општег образовања. У области средњег стручног образовања овакав тренд је присутан више година кроз креирање планова и програма у складу са стандардима квалификација, кроз модернизоване огледне профиле.

Настава матерњег језика и књижевности реализује се у складу са законом, на основу наставних планова и програма (у даљем тексту НПП), службених докумената којима се одређује садржај рада у сваком наставном предмету, тј. обим садржаја (знања, умења и навика) који ученици треба да усвоје у појединим разредима. НПП доносе просветне власти, те представљају важно средство помоћу којег друштво спроводи одговарајућу језичку политику и тако креирају однос једне друштвене заједнице према стандардном језику.

У дидактичкој литератури наставни план се дефинише као „документ (обично у облику табеле) којим се прописује који предмети ће се изучавати у одређеној школи, у којим разредима (годиштима) и са колико часова недељно односно годишње“ (Баковљев 2005: 24).

Наставни план се конкретизије наставним програмима – школским документима „којима се прописује шта ће се у плану предвиђеним предметима изучавати, тј. која знања, умења и навике ученици треба да стекну у сваком поједином разреду. Баш као и наставни план, и тај је документ обавезан. За сваку врсту школе ствара се онолико наставних програма колико је предмета садржаних у њеном наставном плану“ (Баковљев 2005: 24–25).

Иако је током реформе образовања у Србији постојала тенденција да се термин *наставни планови и програми* замени термином *курукулум*, термин *наставни програм* је остао, али је *Законом о основама система образовања и васпитања* (у даљем тексту: ЗОСОВ) из 2017. године промењен је у термин у *програм наставе и учења*.

Курикулум представља комплекснији, свеобухватнији документ који је основа за планирање и реализацију наставе, дакле није реч само о терминолошкој разлици. За разлику од наших наставних програма који су углавном спискови тема и садржаја које треба обрадити, курикулуми садрже и остале компоненте, са много више информација и упутстава о наставном процесу, од циљева и исхода, преко начина реализације који воде стицању одређених знања, вештина и ставова, међупредметних повезивања, до препорука за евалуацију очекиваних постигнућа. Под *курукулумом* подразумевамо све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања који су прописани и регулисани како на централном (националном) тако и на школском (локалном) нивоу.

Што су боље дати искази о намери документа, дефинисани циљеви и начини евалуације, представљен потенцијал културног оквира и контекста, то је наставнику лакше да развија стратегије наставе за све ученике, тј. специфичне (појединачне) групе ученика (Beauchamp 1982).

У документу *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* („Сл. гласник РС” бр. 107/12) је истакнуто да су НПП обимни и нефлексибилни, неприлагођени индивидуалним потребана појединаца, да се једнако спроводе у школама с великим бројем ученика у разреду и у комбинованим одељењима, као и да концепт изборне наставе није разрађен нити добро постављен, по актуелним наставним програмима не постоји никаква могућност избора ни за ученике ни за саму школу. Програми су још увек писани као листе тема, садржаја, предмети су слабо повезани и то онемогућава интегрисање садржаја и тематску наставу, а постоји стални притисак да нови садржаји постану школски предмети. Неке уметничке дисциплине (драма, балет, филм, креативне индустрије, дизајн, фотографија) нису укључене у програм, не јављају се ни као садржај ни као метода рада у наставној или ваннаставној активности школе.

ЗОСОВ (2017) даје основ да будући програми буду оријентисани на исходе и компетенције, а мање на садржаје као што је то традиционално било до сада и, први пут на законском нивоу у Републици Србији, утврђује кључне компетенције за целоживотно учење, као и опште међупредметне компетенције.

Досадашња пракса је показала да је измена наставних планова и програма веома спор процес и да се они ретко мењају, али применом исхода, стандарда и развојем курикулума учињен је покушај њиховог иновирања. Специфичност структуре програма оријентисаних на исходе и процес учења огледа се у томе да се на почетку налази циљ наставе и учења предмета, а у табели су у првој колони дефинисани предметни исходи, у другој су дате области и теме предмета, а у трећој се налазе предметни садржаји. Такође, након табеле налази се и упутство за дидактичко-методичко остваривање програма (планирање наставе и учења и остварицање наставе и учења) и праћење и вредновање наставе и учења. Усмерење на процес и исходе учења подразумевају да оствареност исхода води ка развијању компетенција, како општих и специфичних предметних, тако и међупредметних.

Јасно дефинисани исходи упућују наставника на оно шта ученик треба да познаје, препознаје, зна, примени, која знања и вештине треба да изгради (*Водич за наставнике и полазнике*). Они се остварују током целог школовања и стално се дограђују и исти исходи се реализују кроз различите садржаје. Прецизно дефинисани исходи учења омогућавају лакши избор наставних стратегија, метода и поступака, чиме се олакшава дидактичко-методичко креирање процеса поучавања и учења. Исходи учења, као јасни описи онога што би ученик требало да зна, разуме и уме да уради по завршетку учења, представљају основу у односу на коју наставници реализују планиран садржај предмета, диктирају и начин провере знања, који мора на транспарентан начин бити повезан са сваким појединим исходом учења. Уколико су исходи добро дефинисани и јасно предочени ученицима на почетку наставног процеса, они представљају јасну поруку о томе шта се од ученика очекује и сужавају простор за арбитрарну интерпретацију да ли је сваки поједини ученик остварио очекиване резултате (Ђорић 2011).

2.5. Резултати анализе наставних планова и програма за основу школу

Током 2018. године одвијале су се значајне активности на имплементацији курикуларне реформе која је започела доношењем ЗОСОВ-а (2017).

Што се тиче основног образовања и васпитања ЗОСОВ (2017), као и измене ЗОСОВ-а, обезбедио је правни основ за доношење нових планова и програма наставе и учења основног образовања и васпитања, који су усклађени са новим прописима и педагошким концептом програма оријентисаног на процес учења и исходе .

У том контексту, током 2018. године донет је *Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, који се примењује почев од школске 2018/2019. године за ученике петог разреда, а од школске 2019/2020. године за ученике шестог разреда. Током 2018. године донет је и *Правилник о плану наставе и учења за седми и осми разред основног образовања и васпитања*, који ће се примењивати почев од школске 2020/2021. године за ученике седмог разреда и од школске 2021/2022. године за ученике осмог разреда.

У *Правилнику* (2018) за пети и шести разред поред садржаја дефинисани су и исходи за све три области предмета Српски језик и књижевност чиме је постављен основ за имплементацију курикуларне реформе, предвиђене у актуелној стратегији образовања и важећим законским решењима, тако да се у наредном периоду очекује доношење програма наставе и учења за седми и осми разред.

У **Табели бр. 1** приказани су исходи и садржај из области језичке културе за пети и шести разред.

Основна разлика у *Програмима наставе и учења за пети и шести разред* у односу на претходне јесте у дефинисаним исходима. *Програми наставе и учења* засновани су на општим циљевима и исходима образовања и васпитања и потребама и могућностима ученика, усмерени су на процес и исходе учења, а не на саме садржаје, који више нису циљ сами по себи, већ су у функцији остваривања исхода који су дефинисани као функционално знање ученика (*Правилник* 2018). Од наставника се очекује да дефинисане исходе операционализују на нивоу конкретних наставних јединица.

Исходи нису посебно дефинисани за област *језичке културе* већ су дати као обједињени за област *језик и језичка култура*, али је на основу посебно означених области јасно који се односе само на област језичке културе.

Табели бр. 1 – Исходи и садржај из области језичке културе за пети и шести разред

ИСХОДИ И САДРЖАЈ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА ПЕТИ РАЗРЕД	
<p>ИСХОДИ</p> <ul style="list-style-type: none"> – користи различите облике казивања: дескрипцију (портрет и пејзаж), приповедање у 1. и 3. лицу, дијалог; – издваја делове текста (наслов, пасусе) и организује га у смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста); – саставља говорени или писани текст о доживљају књижевног дела и на теме из свакодневног живота и света маште; – проналази експлицитно и имплицитно садржане информације у једноставнијем књижевном и некњижевном тексту; – напамет говори одабране књижевне текстове или одломке; 	<p>САДРЖАЈ</p> <p>Препричавање, причање, описивање – уочавање разлике између говорног и писаног језика; писање писма (приватно, имејл) Богаћење речника: синоними и антоними; некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом; уочавање и отклањање безначајних појединости и сувишних речи у тексту и говору.</p> <p>Техника израде писменог састава (тежиште теме, избор и распоред грађе, основни елементи композиције и груписање грађе према композиционим етапама); пасус као уже тематске целине и његове композицијско-стилске функције.</p> <p>Осам домаћих писмених задатака.</p> <p>Четири школска писмена задатка.</p>
ИСХОДИ И САДРЖАЈ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА ШЕСТИ РАЗРЕД	
<p>ИСХОДИ</p> <ul style="list-style-type: none"> - употребљава различите облике усменог и писменог изражавања: препричавање различитих типова текстова, без сажимања и са сажимањем, причање (о догађајима и доживљајима) и описивање; – разликује и гради аугментативе и деминутиве; – саставља обавештење, вест и кратак извештај; – разуме основна значења књижевног и неуметничког текста; – проналази, повезује и тумачи експлицитно и имплицитно садржане информације у краћем, једноставнијем књижевном и неуметничком тексту; – драматизује одломак одабраног књижевноуметничког текста; – говори јасно, поштујући стандарднојезичку норму; – изражајно чита обрађене књижевне текстове. 	<p>САДРЖАЈ</p> <p>Текстови у функцији унапређивања језичке културе. Анализирање снимљених казивања и читања (звучна читанка). Говорне вежбе на унапред одређену тему. Учтиве форме обраћања.</p> <p>Лексикологија: аугментативи (са пејоративима), деминутиви (са хипокористцима).</p> <p>Правописне вежбе: диктат; допуњавање текста; уочавање и објашњавање научених правописних правила у тексту.</p> <p>Богаћење речника: лексичко-семантичке вежбе (нпр. избегавање сувишних речи и туђица; фигуративна значења речи; проналажење изостављених реченичних делова); стилске вежбе: (нпр. текст као подстицај за сликовито казивање; ситуациони предложак за тражење погодног израза).</p>

	<p>Писмене вежбе и домаћи задаци и њихова анализа на часу.</p> <p>Четири школска писмена задатка – по два у сваком полуугодишту (један час за израду задатка и два за анализу и писање унапређене верзије састава)</p>
--	--

У петом разреду укупно пет исхода се односи на област језичке културе од тога два исхода се експлицитно односе на домен писања, односно оспособљавања за обликовање текста:

- *издваја делове текста (наслов, пасусе) и организује га у смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста);*
- *составља говорени или писани текст о доживљају књижевног дела и на теме из свакодневног живота и света маште.*

У шестом разреду укупно осам исхода се односи на област језичке културе од тога један исход се експлицитно односи на домен писања, односно оспособљавање за обликовање текста:

- *употребљава различите облике усменог и писменог изражавања: препричавање различитих типова текстова, без сажимања и са сажимањем, причање (о догађајима и доживљајима) и описивање;*
- *составља обавештење, вест и кратак извештај.*

Иако је јасна и експлицитна формулација исхода учења захтев ширег контекста у коме се фокус образовања помера од наставе, наставника и онога чему они желе да науче ученике, ка ученицима, односно ономе шта они знају да раде као резултату учења у току наставног процеса, наведени исходи у *Програмима наставе и учења за пети и шести разред* су превише уопштени и као што је већ поменуто на наставницима је да у зависности од своје стручности и оспособљености у овој области операционализују исходе за сваку јнаставну јединицу.

На основу овако формулисаних исхода наставник је пред веома тешким задатком, не само кад треба да организује наставни процес, већ и када треба да вреднује и оцени ученикова постигнућа у области писменог изражавања. Овако дефинисани исходи ће нужно одвести у произвољност и шароликост, на основу којих се неће моћи обезбедити стандард квалитета на основу којег ћемо моћи упоредити стечена и демонстрирана знања и вештине ученика на крају процеса учења. Управо су дефиниције исхода учења те које су неопходне за обезбеђење и контролу квалитета образовања. Исходи који су дефинисани у овој области треба да се тичу пре свега функционалне писмености полазника која им је свакодневно потребна.

Препоручени садржаји који су део НПП представљају наставну грађу која ће се изучавати у одређеном узрасту и они наставницима могу послужити као избори на основу ученике подучавају и омогућавају им да овладају одређеним знањима и вештинама која су дефинисана исходима. У **Табели бр.1** су издвојени садржаји који су предвиђени као наставно градиво у петом и шестом разреду за област језичке културе. У домену писменог изражавања као програмски садржај за пети разред је предвиђено *писање писма и техника израде писменог састава*, такође дата је инструкција да ученик мора написати у току школске године и осам домаћих писмених задатака и четири школска писмена задатка. У шестом разреду осим предвиђених домаћих задатака, као и писмених вежби и четири школска писмена задатка, нема специфичних садржаја који се односе на домен писменог изражавања, иако је експлицитно назначен очекивани исход да ученик *составља обавештење, вест и кратак извештај*. Дакле,

требало је одредити наставне садржаје који би били у функцији остваривања овако дефинисаних исхода.

У упутству за за дидактичко-методичко остваривање програма за пети разред препоручена је дистрибуција часова по предметним областима: књижевност **70** часова, језик **70** часова и језичка култура **40** часова. Укупан број предвиђених часова у петом разреду за реализацију наставе српског језика и књижевности је **180**, **пет** пута недељно.

У овом упутству за област језичка култура истакнуто је да је развијање језичке културе један од најважнијих задатака наставе матерњег језика и да се ово подручје мора повезати са обрадом књижевних текстова, као репрезентативних образаца изражавања, наставом граматике и правописа. Вежбе које треба спровести како бисмо неговали језичку културу код ученика су лексичко-семантичке и стилске вежбе, које се изводе на тексту или у току говорних вежби. Годишње се ради четири писмена задатка, по два у сваком полугодишту и четири домаћа задатка и сва препорука и упутство тичу се писма којим их треба писати.

Стицање језичке културе врши се и на часовима књижевности и на часовима језика, те се настава подобласти прожима и функционално повезује. Није једноставно те садржаје раздвојити, а није ни потребно. Зато се број часова само препоручује без обавезивања.

У упутству за дидактичко-методичко остваривање програма за шести разред препоручена је дистрибуција часова по предметним областима: књижевност **54** часова, језик **52** часова и језичка култура **38** часова. Укупан број предвиђених часова у петом разреду за реализацију наставе српског језика и књижевности је **144**, **четири** пута недељно.

У овом упутству за област језичка култура истакнуто је да језичка култура обухвата усмено и писмено изражавање и да се наставни рад реализује у садејству са другим областима предмета Српски језик, као и кроз самосталне наставне јединице. Оно се састоји од додатних информација о одређеним наставним садржајима и од информација о значају и циљевима вежби које треба примењивати у настави језичке културе без детаља о конкретно предузетим активностима наставника и ученика и приступа у реализацији истих.

То су говорне, правописне, лексичко-семантичке и стилске вежбе које треба планирати и реализовати у контексту у коме постоји потреба за функционалним усвајањем и функционалном применом датих језичких законитости и појава у новим комуникационим ситуацијама. Све врсте вежби се изводе на тексту или током говорних вежби, и детаљна организација, вешто осмишљене садржајне структуре и мотивисање ученика за разговор су основ за успех у усменом излагању ученика.

Осим методе читања и рада на тексту, препоручује се метода писања када треба реализовати правописне вежбе и то диктат, самостално писање и допуњавање текста.

Од приступа помиње се да стваралачки и истраживачки приступ може позитивно утицати на мотивацију ученика да се боље упознају са темама из лексикологије и стилистике.

Иако је на почетку упутства јасно истакнуто да ова област обухвата усмено и писмено изражавање, дидактичко-методичких упутстава за област писменог изражавања нема, осим у делу где се говори о правописним вежбама.

У **Табели бр. 2** приказано је наставно градиво које је НПП предвиђено за обраду у седмом разреду ОШ. Настава језичке културе у седмом разреду се реализује на основу НПП-а из 2009. године и основна разлика јесте у дефинисаним исходима. С обзиром на то да је процес

израде курикулума који ће садржати исходе учења сваког предмета у току, пред наставницима је још увек изазован задатак да обликују наставу руководећи се очекиваним резултатима учења описаним у стандардима, а да при томе не запоставе садржаје планиране наставним програмом (Приручник 2015).

Након дефинисаних циљева и задатака, прописани су садржаји програма у области *језик, књижевност и језичка култура*. Такође су дати и оријентациони садржаји за додатни рад. На крају дате су препоруке за начин остваривања програма, где је укључена и допунска настава. Садржај програма за област језичка култура подељен је на: Основни облици усменог и писменог изражавања и Усмена и писмена вежбања. Садржаји су многобројни у односу на раније разреде и њима је много више обухваћена и област писменог изражавања.

Табела бр. 2 – Садржај језичке културе за седми разред

<p>Основни облици усменог и писменог изражавања</p>	<p>Подела текстова (и облика изражавања) према основној сврси: излагање (експозиција), опис (дескрипција) и приповедање (нарација) као три од пет главних врста текстова. Технички опис (давање објективних обавештења о томе како нешто изгледа) и сугестивни опис (у уметничком делу). Техничка нарација (упутства, објашњења како нешто функционише) и сугестивна нарација (у уметничком делу). Експозиција: писање обавештења из текућег школског живота; најаву догађаја; интервју. Технички и сугестивни опис: описивање неког предмета/објекта из околине, из ентеријера и екстеријера (по сопственом избору) – најпре објективно (технички опис), а затим изражавајући сопствене утиске (сугестивни опис). Бирање појединости у зависности од сврхе описа. Опис лика из околине или књижевног дела – технички или сугестивни опис (по избору), уз вођење рачуна о стилским вредностима описивања. Техничка нарација: сачињавање упутства за обављање неког посла (по сопственом избору). Писање честитке, позивнице, захвалнице, и-мејл порука. Препричавање текста са променом редоследа догађаја (ретроспектива) – по самостално сачињеном плану. Увежбавање сажетог препричавања уз замењивање граматичког лица (у првом и трећем лицу). Причање о стварном или измишљеном догађају уз коришћење приповедања, описивања и дијалога. Анализа одабраних текстова у којима преовлађује говор ликови ради бољег схватања дијалога као облика казивања, преиначавање управног говора у неуправни.</p>
--	---

<p>Усмена и писмена вежбања</p>	<p>Вежбе на некњижевном тексту: проналажење и издвајање основних информација у тексту. Повезивање информација и идеја изнетих у тексту. Извођење закључка заснованог на тексту. Проналажење, издвајање и упоређивање информација из два краћа текста или више њих. Сажимање текста. Писање резиме (сажетка). Развијање флексибилне брзине читања у себи у зависности од текста. Увођење ученика у информативно читање ради налажења одређених информација (у уџбеницима других предмета, у новинским чланцима, у књизи из лектире, у дописима, огласима, обавештењима и сл.) и упућивање ученика у читање с оловком у руци (подвлачење, обележавање, записивање и друго).</p> <p>Синтаксичке вежбе: вежбе у употреби различитих падежа (предлошко-падежних конструкција) за исто значење (падежна синонимија). Вежбе у употреби одговарајућих падежних облика (с обзиром на различите дијалекатске основе). Отклањање грешака у конгруенцији. Лексичке вежбе: исказивање особина предмета (у оквиру описивања), односно исказивање радњи (у оквиру приповедања) одговарајућим придевима и прилозима, односно глаголима. Коришћење стилски неутралних и експресивних речи. Коришћење речника српског језика. Читање и разумевање нелинеарних елемената текста: легенде, табеле.</p> <p>Осам домаћих писмених задатака и њихова анализа на часу.</p> <p>Четири школска писмена задатка, писана ћирилицом (један час за израду и два часа за анализу задатака и писање побољшане верзије састава).</p>
--	---

Као и у претходним разредима истиче се повезаност овог подручја са остала два и њихово узајамно прожимање. Укупан број часова предвиђен за реализацију наставе српског језика у седмом разреду износи **144, четири** пута недељно.

Поред лексичких вежби, предвиђене су и морфолошке, семантичке и синтаксичке вежбе, где се указује на њихов значај и циљеве. Скреће се пажња да се вежбе одређују према узрасту.

Образац и *узор* су препоручен начин подучавања језичкој култури, с тим да треба водити рачуна о времену између приказивања узорка и израде одговарајућег писменог задатка, као начина којим би се подстакла ученичка индивидуалност и самосталност и избегла могућност претварања узорака у клише. Такође се скреће пажња на поштовање дидактичког принципа систематичности и поступности у настави и у истом или следећем разреду анализом узорка конкретно показати и обим повећаних захтева у садржајном, композиционо-формалном и језичко-стилском погледу.

Када је о писменом задатку реч истакнуто је да на читавом низу смишљено програмираних часова треба обавезно говорити како о предмету који ће бити тема писменог задатка тако и о облику којим ће тема бити обрађена.

Прикупљање и бележење вредних примера треба да буде самосталан рад ученика којим ученик индивидуално ради на развијању говорне културе и писмености и своју читалачку пажњу усмерава на непрестано посматрање језика и стила у штиву које чита.

Подстицање ученика на литерарно стваралаштво је начин да се код ученика развија креативност.

Иако је веома тешко одвојити писмено изражавање од усменог изражавања и многи наставни садржаји у оквиру усменог изражавања могу подразумевати и писмено изражавање, подучавање писменом изражавању, а посебно развоју вештине писања, ни у седмом разреду није добило значајније место.

У **Табели бр. 3** издвојени су садржаји наставног градива које је НПП предвиђено за обраду у осмом разреду ОШ. Настава језичке културе у осмом разреду се реализује на основу НПП-а из 2010. године и основна разлика, у односу на пети и шести разред, је такође у дефинисаним исходима.

Предвиђен годишњи фонд часова је **136, 4** часа недељно. Након дефинисаних циљева и задатака представљени су садржаји програма по областима и за додатни рад, након чега је дефинисан начин остваривања програма за све три области, допунску наставу и додатни рад.

Наставна грађа за област *језичка култура* је подељена на: **Основни облици усменог и писменог изражавања** и **Усмена и писмена вежбања**. Као и НПП за седми разред и садржаји које треба савладати у осмом су у односу на пети и шести разред обимнији и њима је много више обухваћена и област писменог изражавања.

У делу који се односи на начин остваривања програма, скоро све препоруке су идентичне онима које су описане и за седми разред.

Табела бр. 3 – Садржај језичке културе за осми разред

Основни облици усменог и писменог изражавања

Причање о доживљају са ефектним почетком и завршетком. Интерпретативно препричавање књижевноуметничког текста. Расправа (аргументативни текст) и пропагандни текст. Објективно и пристрасно приказивање чињеница. Рекламе као врста пропагандних текстова. Језичке особине реклама. Манипулативност реклама. Попуњавање различитих образаца. Репортажа као новинарски жанр. Усмена и писмена вежбања Вежбања у причању о доживљајима (са ефектним почетком и завршетком). Вежбања у интерпретативном препричавању књижевноуметничких текстова. Вежбе на аргументативном тексту: сажимање текста, писање резимеа, проналажење кључних речи у тексту. Разликовање става аутора од других ставова изнесених у тексту. Издвајање из текста аргумената у прилог некој тези (ставу) и аргумената против ње; извођење закључака заснованих на тексту. Давање наслова тексту и поднаслова деловима текста. Усмене и писане расправе на задате актуелне теме из савременог живота. Критички приказ нове књиге, филма, радијске, телевизијске емисије и концерта. Синтаксичке вежбе: изражавање помоћу зависних реченица и помоћу средстава реченичне кондензације (глаголски прилози, глаголске именице: Док се враћао кући, размишљао је о свему – Враћајући се кући...; Обрадовао их је тиме што је пристао – Обрадовао их је својим пристанком). Замена глаголима неумесно употребљених глаголских именица.

Препознавање бирократског језика као облика манипулације људима помоћу језика (да би се прикрила информација, истакла сопствена ученост, ублажиле непријатне чињенице). „Превођење” са бирократског на обичан језик. Лексичке вежбе: прикладна употреба апстрактних речи и речи из интелектуалног речника ради прецизног и ефикасног изражавања током расправе. Употреба сликовитих речи ради ефектног изражавања у репортажи. Коришћење речника српског језика. Коришћење индексом, појмовником и библиографијом. Читање и разумевање нелинеарних елемената текста: дијаграми, графикони. Летимично читање (ради брзог проналажења важних информација). Ортоепске вежбе: увежбавање правилног изговора самогласника и сугласника, реченичног (логичког) акцента. Проверавање степена усвојености српског књижевног акцента и организовање акценатских вежби. Коришћење речника с акцентованим речима. Правилан изговор ијекавског рефлекса дугог јата (ије) и преношење акцента на проклитику у изражајном читању књижевних текстова (посебно у вези с дијалекатском основом).

Осам домаћих писаних задатака и њихова анализа на часу.

Четири школска писмена задатка (један час је за израду и два за анализу задатака и писање побољшане верзије састава).

2.5.1. Резултати анализе наставних планова и програма за гимназије и средње стручне школе

На нивоу гимназијског образовања у току је реформа планова и програма наставе и учења и то су прве веће промене у гимназијама у последњих 20 година. Почетком јула 2018. године објављен је *Правилник о програму наставе и учења за први разред гимназије*³ а у току је припрема програма за други разред.

³ Правилник о програму наставе и учења за први разред гимназије, Службени гласник РС – Просветни гласник, 12/2018-93.

Сви програми наставе и учења засновани су на општим циљевима и исходима образовања и васпитања и потребама ученика првог разреда. Усмерени су на процес и исходе учења, а не на саме садржаје који сада имају другачију функцију и значај. Садржаји су у функцији остваривања исхода који су дефинисани као функционално знање ученика тако да показују шта ће ученик бити у стању да учини, предузме, изведе, обави захваљујући знањима, ставовима и вештинама које је градио и развијао током једне године учења конкретног наставног предмета. Овако конципирани програми подразумевају да оствареност исхода води ка развијању компетенција, и то како општих и специфичних предметних, тако и кључних. Прегледом исхода који су дати у оквиру појединих програма наставе и учења може се видети како се постављају темељи развоја кључних компетенција које ученици треба да имају на крају општег средњег образовања.

Поред промене курикуларне парадигме, остали реформски подухвати, што се тиче средњег образовања, су: изборност (већа понуда изборних програма у циљу боље припреме ученика за наставак школовања, избор занимања, али и већег задовољства ученика образовањем); интердисциплинарност (превазилажење предметних граница путем увезивања различитих дисциплина у смислене целине а ради развијања функционалних знања и компетенција ученика); поступност у увођењу новина (односно поступна припрема школа, наставника и ученика за реализацију нових наставних програма). Иновирање програма одвија су у правцу тако да настава постане оријентисана на исходе и развој компетенција. Томе треба да допринесе већи број лабораторијских вежби и часова пројектне наставе.

Нова курикуларна концепција гимназијског образовања уводи низ нових изборних програма: Савремене технологије и предузетништво; Примењене науке; образовање за одрживи развој; Здравље и спорт; Основи геополитике; Економија и бизнис; Методологија научног истраживања; Језик, медији и култура; Религије и цивилизације; Појединац, група и друштво; Уметност и дизајн. Изборни програми бираће се у првом и трећем разреду и изучавати две или четири године. Они ће се програмирати у односу на ресурсе школе и биће усмерени на остваривање исхода и развијање компетенција кроз различите активне методе попут пројектне наставе, израде истраживачких радова и слично. По новим програмима ученици ће имати 33 часова недељно (до сада је то био 31 час).

У складу са актуелном реформом гимназијског образовања које се тичу планова и програма наставе и учења, *Правилником о Програму наставе и учења за први разред гимназије* („Службени гласник” РС бр. 12/18) је од школске 2018/2019. године дефинисан је садржај предмета српски језик и књижевност за први разред гимназије чиме престаје да важи *Правилник о наставном плану и програму за гимназију* („Службени гласник РС – Просветни гласник”, број 5/90 и „Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/10, 7/11, 4/13, 14/13, 17/13, 18/13, 5/14, 4/15, 18/15, 11/16 и 13/16 – исправка, 10/17 – исправка) у делу који се односи на Програм образовања за I разред гимназије.

Сви програми наставе и учења засновани су на општим циљевима и исходима образовања и васпитања и потребама ученика првог разреда, те су Правилником овог пута дефинисани и исходи предмета као и стандарди постигнућа за све три области предмета српски језик и књижевност, као и компетенције: општа предметна компетенција и специфичне компетенције (језик и књижевност). У току је припрема програма и за други разред.

У Табели бр. 4 приказани су садржаји и фонд часова у области језичке културе за све разреде и типове гимназија.

Табела бр. 4 – Садржаји и фонд часова у области језичке културе за све разреде и типове гимназија

Разред и број часова језичке културе	Исходи	УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ	ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ
<p>I гимназија</p> <p>36 часова годишње од укупно предвиђених</p> <p>148 часова годишње</p> <p>4 пута недељно</p>	<ul style="list-style-type: none"> – примени одговарајућа правописна правила; – правилно попуни различите формуларе и обрасце; – састави текст примењујући различите облике књижевноуметничког стила; – правилно распореди грађу при писању састава; – препозна некњижевни акценат и облик речи у свакодневној комуникацији и у говору јунака у драмским уметничким формама, а потом га исправља у сопственом говору; – чита с разумевањем књижевне и остале типове текстова. 	<p>Правопис. Основни принципи правописа српског књижевног језика. Правопис и правописни приручници и служење њима. Велико слово (писање усталених атрибута и титула као делова имена, писање назива разних манифестација, грађевина, споменика, докумената, закона, уметничких дела и сл.). Преношење речи у нови ред (разлике у односу на поделу речи на слоге). Писање цртице. Писање спојева предлог + заменица (нпр.: са мном и сл.). Писање запете испред енклитике.</p> <p>Усмено и писано изражавање. Систематично усмено излагање на задате теме. Обликовање пасуса у смисаоне целине у писаном саставу. Аргументативни текст – усмено и писано обликовање. Избор из секундарне литературе, публицистичких текстова, различитих енциклопедија и речника.</p>	
<p>II гимназија општег типа</p> <p>27 годишње од укупних</p> <p>140 часова годишње</p> <p>4 пута недељно</p>		<p>Причање догађаја и доживљаја (приказивање осећања).</p> <p>Описивање бића, предмета, радњи, појава (тачно, верно, сажето).</p>	<p>Правописне вежбе: писање бројева и одричних глагола. Писање скраћеница.</p> <p>Писмени састави: израда плана писменог састава, усавршавање текста; писање побољшане</p>
<p>II гимназија друштвено-језичког смера</p>		<p>Самостално излагање у функцији</p>	

<p>27 годишње од укупних</p> <p>140 часова годишње</p> <p>4 пута годишње</p>	<p>интерпретације књижевног текста. Уочавање језичких поступака и стилогених места књижевног текста (читањем и образлагањем). Дијалог у функцији обраде текста.</p> <p>Изражајно казивање напамет научених лирских песама и краћих монологских текстова. Доследно усвајање ортоепске норме и усвајање вештине говорења.</p> <p>Стилске вежбе. Функционални стилови: научни.</p>	<p>верзије писменог састава (уношење нових података, отклањање безначајних појединости);</p> <p>Четири писмена задатка годишње.</p>
<p>II гимназија природно-математичког смера</p> <p>12 годишње од укупних</p> <p>105 часова годишње</p> <p>3 пута годишње</p>	<p>интерпретације књижевног текста. Уочавање језичких поступака и стилогених места књижевног текста (читањем и образлагањем). Дијалог у функцији обраде текста.</p> <p>Изражајно казивање напамет научених лирских песама и краћих монологских текстова. Доследно усвајање ортоепске норме и усвајање вештине говорења.</p> <p>Стилске вежбе. Функционални стилови: научни.</p>	<p>верзије писменог састава (уношење нових података, отклањање безначајних појединости);</p> <p>Четири писмена задатка годишње.</p>
<p>III гимназија општег типа</p> <p>20 годишње од укупних</p> <p>144 часова годишње</p> <p>4 пута недељно</p>	<p>Казивање и рецитовање напамет научених књижевноуметничких текстова.</p> <p>Извештавање о друштвеним и културним збивањима. Коментарисање (спортских такмичења, културних манифестација, друштвених збивања).</p> <p>Стилистика. Функционални стилови: публицистички.</p>	<p>Стилистика. Лексичка синонимија и вишезначност речи, избор речи (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).</p> <p>Писмене вежбе: новинарска вест, чланак, извештај, интервју, коментар и др. приказ књижебно-сценског или филмског дела.</p> <p>Увежбавање технике израде писмених састава.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу).</p>
<p>III гимназија друштвено-језичког смера</p> <p>35 годишње од укупних</p> <p>180 часова годишње</p> <p>5 часа недељно</p>	<p>Казивање и рецитовање напамет научених књижевноуметничких текстова.</p> <p>Извештавање о друштвеним и културним збивањима. Коментарисање (спортских такмичења, културних манифестација, друштвених збивања).</p> <p>Стилистика. Функционални стилови: публицистички.</p>	<p>Стилистика. Лексичка синонимија и вишезначност речи, избор речи (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).</p> <p>Писмене вежбе: новинарска вест, чланак, извештај, интервју, коментар и др. приказ књижебно-сценског или филмског дела.</p> <p>Увежбавање технике израде писмених састава.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу).</p>
<p>III гимназија природно-математичког смера</p> <p>19 годишње од укупних</p> <p>108 часова годишње</p> <p>3 часа недељно</p>	<p>Казивање и рецитовање напамет научених књижевноуметничких текстова.</p> <p>Извештавање о друштвеним и културним збивањима. Коментарисање (спортских такмичења, културних манифестација, друштвених збивања).</p> <p>Стилистика. Функционални стилови: публицистички.</p>	<p>Стилистика. Лексичка синонимија и вишезначност речи, избор речи (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).</p> <p>Писмене вежбе: новинарска вест, чланак, извештај, интервју, коментар и др. приказ књижебно-сценског или филмског дела.</p> <p>Увежбавање технике израде писмених састава.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу).</p>

		Четири писмена задатка.
IV гимназија општег типа 18 годишње од укупних 128 часова годишње 4 часа недељно	Реторика (појам и врсте); историјат и подела; разговор, говор. Однос између говорника и аудиторија. Вежбе јавног говорења пред аудиторијом (употреба подсетника, импровизовано излагање; коришћење микрофона).	Стилистика: функционални стилови: административно-пословни (молба, жалба, пословно писмо).
IV гимназија друштвено-језичког смера 30 годишње од укупних 160 часова годишње 5 часа недељно		Облици писменог изражавања: приказ, осврт, расправа, књижевне паралеле, есеј (вежбања).
IV гимназија природно-математичког смера 18 годишње од укупних 128 часова годишње 4 часа недељно		Правопис: интерпункција (вежбања)
Домаћи писмени задаци сложенијих захтева (читање и анализа на часу)		
Четири писмена задатка годишње.		
ПРАВИЛНИК О ИЗМЕНАМА И ДОПУНАМА О НАСТАВНОМ ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ЗА ГИМНАЗИЈУ („Службени гласник” РС бр. 7/11) И ПРАВИЛНИК О ПРОГРАМУ НАСТАВЕ И УЧЕЊА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ГИМНАЗИЈЕ („Службени гласник” РС бр. 12/18)		

Нови План и програм наставе и учења за опште средње образовање, односно гимназије од школске 2018/19. године уводи нову парадигму образовања, јер поред досадашњег традиционалног, предметног организовања наставе и развијања предметних знања, способности и компетенција уводи кроз изборне програме, међупредметну повезаност, развија међупредметне и трансверзалне компетенције. Од понуђених изборних предмета један је и *Језик, медији и култура*. Кроз овај изборни програм ученици ће бити у прилици да креирају информације, али и да разумеју прочитано у различитим медијима. Циљ учења изборног програма Језик, медији и култура је да допринесе унапређивању комуникацијских вештина, развоју медијске културе и усвајању културних образаца који ће ученику омогућити сналажење у савременом свету, изградњу идентитета и даљи професионални развој Овај програм се може се изучавати 2 године и он би требало да допринесе развоју компетенција као што су одговорно учешће у демократском друштву, сарадња, решавање проблема и комуникација.

Правилником о програму наставе и учења за гимназију (*Службени гласник* РС бр. 12/18) прописује нешто другачији садржај у првом разреду у области језичке културе у односу на остале средње стручне школе, док се садржаји за остале разреде, још увек, у потпуности поклапају са садржијима језичке културе у средњим стручним школама.

Наставни план и програм за први разред гимназије у области језичке културе је подељен на усмено и писмено изражавање и у односу на пређашњи план и програм, а и у односу на садржаје који се обрађују у истом разреду у стручној школи, основна разлика је у дефинисаним исходима, али и неким садржајима: аргументативни текст – усмено и писмено обликовање и обликовање пасуса у смислене целине у писаном саставу. Исходи у оквиру предмета Српски језик и књижевност у средњим стручним школама почињу да се уводе од 2014. године.

У Табели бр. 5 и Табели бр. 6 приказани су садржаји културе писменог изражавања у НПП за средњу сручну школу, који су прописани *Правилником о плану и програму образовања и васпитања за уједничке предмете у стручним и уметничким школама (Службени гласник РС 11/2013)* и садржаји културе писменог изражавања у НПП за средњу сручну школу, који су прописани *Правилником о наставном плану и програму општеобразовних програма средњег стручног образовања у подручју рада Здравство и социјална заштита (Службени гласник РС 7/2014)*.

Табела бр. 5 – Садржаји културе писменог изражавања за средњу сручну школу

Разред и фонд часова језичке културе	КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА	
	УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ	ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ
<p>I трогодишњи</p> <p>14 часова годишње од укупних 105 часова годишње</p> <p>3 пута недељно</p>	<p>Артикулација гласова, књижевна акцентуација, мелодија реченице, јачина, висина тона, боја гласа, темпо изговора; пауза - логичка и психолошка и њихова изражајна функција. Акценат, речи, групе речи, реченице (смисаонице). Отклањање нестандартне акцентуације из ученичког говора. Изражајно читање и казивање напамет научених краћих прозних и дијалогских текстова. Рецитовање стихова. Стилске вежбе. Функционални стилови: разговорни књижевноуметнички језик.</p>	<p>Правописне вежбе: писање великог слова;</p> <p>Стилске вежбе: сажимање писменог састава уз појачавање његове информативности, отклањање сувишних речи и неприкладних израза.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа);</p> <p>Четири писмена задатка годишње.</p>
<p>I четворогодишњи</p> <p>14 часова годишње од укупних 105 часова годишње</p> <p>3 пута недељно</p>	<p>Причање догађаја и доживљаја (приказивање осећања). Описивање бића, предмета, радњи, појава (тачно, верно, сажето). Самостално излагање у функцији интерпретације књижевног текста. Уочавање језичких поступака и стилогених места књижевног текста (читањем и образлагањем). Дијалог у функцији обраде текста. Изражајно казивање напамет</p>	<p>Правописне вежбе: писање бројева и одричних глагола. Писање скраћеница.</p> <p>Писмени састави: израда плана писменог састава, усавршавање текста; писање побољшане верзије писменог састава (уношење нових података, отклањање безначајних појединости);</p>
<p>II трогодишњи</p> <p>10 часова годишње од укупних 70 часова годишње</p> <p>2 пута недељно</p>	<p>Причање догађаја и доживљаја (приказивање осећања). Описивање бића, предмета, радњи, појава (тачно, верно, сажето). Самостално излагање у функцији интерпретације књижевног текста. Уочавање језичких поступака и стилогених места књижевног текста (читањем и образлагањем). Дијалог у функцији обраде текста. Изражајно казивање напамет</p>	<p>Правописне вежбе: писање бројева и одричних глагола. Писање скраћеница.</p> <p>Писмени састави: израда плана писменог састава, усавршавање текста; писање побољшане верзије писменог састава (уношење нових података, отклањање безначајних појединости);</p>

	научених лирских песама и краћих монолошких текстова. Доследно усвајање ортоепске норме и усвајање вештине говорења. Стилске вежбе, функционални стилови; научни стил.	Два писмена задатка годишње.
<p>II четворогодишњи</p> <p>13 часова годишње од укупних 105 часова годишње</p> <p>3 пута недељно</p>		<p>Правописне вежбе: писање бројева и одричних глагола. Писање скраћеница.</p> <p>Писмени састави: израда плана писменог састава, усавршавање текста; писање побољшане верзије писменог састава (уношење нових података, отклањање безначајних појединости);</p> <p>Четири писмена задатка годишње.</p>
<p>III трогодишњи</p> <p>6 часова годишње од укупних</p> <p>60 часова годишње</p> <p>2 пута недељно</p>	<p>Казивање и рецитоване напамет научених књижевноуметничких текстова. Стилистика. Функционални стилови: публицистички.</p>	<p>Стилистика. Лексичка синонимија и вишезначност речи, избор речи (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).</p> <p>Писмене вежбе: новинарска вест, чланак, извештај, интервју, коментар и др. приказ књижевно-сценског или филмског дела.</p> <p>Увежбавање технике израде писмених састава.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу).</p> <p>Два писмена задатка.</p>
III четворогодишњи		<p>Стилистика. Лексичка синонимија и вишезначност речи, избор речи (прецизност). Појачавање и</p>

<p>16 часова годишње од укупних 105 часова годишње</p> <p>3 часа недељно</p>		<p>ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).</p> <p>Писмене вежбе: новинарска вест, чланак, извештај, интервју, коментар и др. приказ књижебно-сценског или филмског дела.</p> <p>Увежбавање технике израде писмених састава.</p> <p>Домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу).</p> <p>Четири писмена задатка.</p>
<p>IV четворогодишњи</p> <p>10 часова годишње од укупних 90 часова годишње</p> <p>3 часа недељно</p>	<p>Реторика; разговор, кратак монолог. Говор. Однос између говорника и аудиторича. Вежбе јавног говорења пред аудиторичом (употреба подсетника, импровизовано излагање; коришћење микрофона).</p>	<p>Стилистика: функционални стилови: административно-пословни (молба, жалба, пословно писмо).</p> <p>Облици писменог изражавања: приказ, осврт, расправа, књижевне паралеле, есеј.</p> <p>Правопис: интерпункција (вежбања)</p> <p>Домаћи писмени задаци сложенијих захтева (читање и анализа на часу)</p> <p>Четири писмена задатка годишње.</p>
<p>ПРАВИЛНИК О ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ЗА ЗАЈЕДНИЧКЕ ПРЕДМЕТЕ У СТРУЧНИМ И УМЕТНИЧКИМ ШКОЛАМА (Службени гласник СРС - Просветни гласник, бр. 6/90 и Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 4/91, 7/93, 17/93, 1/94, 2/94, 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 24/2004, 3/2005, 6/2005, 11/2005, 6/2006, 12/2006, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 8/2010 - исправка и 11/2013 од 28.06.2013. године).</p>		

Табела бр. 6 – Садржаји културе писменог изражавања за средњу сручну школу у подручју рада Здравство и социјална заштита

ТЕМА	ЦИЉ	ИСХОДИ	ПРЕПОРУЧЕНИ САДЖАЈ ПО ТЕМАМА
КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА први разред (19 часова)	Оспособљава ње ученика да користе различите облике казивања и функционалне стилове	опише стања, осећања, расположења, изрази ставове, донесе закључке у усменом и писаном изражавању разликује функционалне стилове препозна и примени одлике разговорног и књижевноуметничког функционалног стила попуњава формуларе, уплатнице, захтеве и слично у складу са језичком нормом	Језичке вежбе Стилске вежбе Врсте функционалних стилова - основне одлике Разговорни функционални стил Књижевноуметнички функционални стил Попуњавање формулара, захтева, уплатница и сл. Школски писмени задаци 4 x2+2 Домаћи задаци
КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА други разред (20 часова)	Оспособљава ње ученика да теоријска знања из граматике и правописа примењује у усменом и писаном изражавању у складу са језичком нормом, користе различите облике казивања и функционалне стилове	изражава размишљања и критички став према проблемима и појавама у књижевним текстовима и свакодневном животу препозна одлике стручно-научног стила примени одлике новинарског стила	Лексичке вежбе Стилске вежбе Домаћи задаци Школски писмени задаци 4x2+2 Упознавање са одликама новинарског стила Писање вести, извештаја, интервјуа и других облика новинарског изражавања Упознавање са одликама стручно-научног стила Милутин Миланковић: „Кроз васиону и векове“

КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА други разред (24 часа)	Оспособљава ње ученика да теоријска знања из граматике и правописа примењују у усменом и писаном изражавању	износи став, користи аргументе и процењује опште и сопствене вредности у усменом и писаном изражавању	Лексичке вежбе Стилске вежбе Домаћи задаци Говорне вежбе Школски писмени задаци 4x2+2
КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА други разред (23 часа)	Усавршавање културе изражавања и неговање интересовања за праћење културних садржаја и критички однос према њима, као и оспособљавањ е за операционали зацију функционалн их стилова	напише есеј поштујући структуру ове књижевне врсте састави биографију, молбу, жалбу, приговор... процењује вредност понуђених културних садржаја	Лексичке вежбе Стилске вежбе Писање есеја Говорне вежбе Школски писмени задаци 4x2+2 Административни функционални стил (писање молбе, жалбе, биографије)
Правилник о наставном плану и програму општеобразовних програма средњег стручног образовања у подручју рада Здравство и социјална заштита (Службени гласник РС 7/2014).			

Наставним планом и програмом за српски језик и књижевност за I разред средње школе прописан је да би, у делу који се односи на културу изражавања, ученици требало да савладају књижевну акцентуацију и да изражајно читају и казују напамет научене прозне, дијалошке текстове и стихове.

Разговорни и књижевноуметнички стил предвиђени су у оквиру стилистике, као и сажимање писменог састава уз појачавање његове информативности, отклањање сувишних речи и неприкладних израза у оквиру стилских вежби. Сем тога, током наставе културе писменог изражавања ученици би требало да науче да акцентују речи и да путем правописних вежби савладају употребу великог слова.

У II разреду ученике треба оспособљавати за препричавање догађаја и доживљаја, описивање, самостално излагање у функцији књижевног текста и за уочавање стилогених места у књижевном тексту. Дакле, активности и у оквиру наставе културе изражавања односе на наставу књижевности, јер се поменуте препоруке, заправо, тичу обраде књижевноуметничких дела.

У оквиру стилистике акценат је на научном функционалном стилу, а у делу који се тиче културе писменог изражавања, предвиђено је правописно вежбање писања бројева, одричних облика глагола и скраћеница.

Ученици III разреда, треба да: казују и рецитују напамет научене књижевноуметничке текстове и да извештавају и коментаришу о културним и друштвеним збивањима. Такође, у оквиру стилистике, требало би да овладају нормом публицистичког функционалног стила.

У вези са културом писменог изражавања ученици изучавају: лексичку синонимију, вишезначност и избор речи, обично, ублажено и увећано значење речи, као и пренесена значења речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева).

Садржаји који се односе на писмене вежбе у овом разреду требало би да буду реализовани кроз писање новинарских вести, чланка, извештаја, интервјуа, коментара и сл., потом приказа књижевно-сценског или филмског дела и увежбавања технике израде писмених састава.

Ученици, тек у овом разреду средње школе, треба да савладају технику писања писмених састава. Ако имамо у виду чињеницу да школске писмене саставе ученици израђују све време током средњошколског школовања, а и да технику израде писменог састава обрађују у петом разреду основне школе (по НПП из 2018) логично се намеће питање зашто се тај захтев не јавља раније током средњошколског школовања као и да ли је могуће све елементе технике израде писменог састава свести на две године у току школовања када се захтеви у вези са писањем састава јављају на свим нивоима образовања током целог школовања.

У IV разреду знање које би матуранти требало да усвоје односи се на функционалне стилове, али је притом наведено да се изучавају само одлике административно-пословног стила (молба, жалба, пословно писмо) .

Облици изражавања су ограничени на приказ, осврт, расправу, књижевне паралеле и есеј (вежбања). Правопис је још једна област која се налази у програму за овај разред у оквиру које би ученици требало само да вежбају интерпункцију, која је свакако значајна, али није једина правописна област битна за стицање ваљане писмености. У делу који се тиче културе усменог изражавања, програмом је предвиђено да ученици упознају реторичке принципе и појмове и да кроз вежбе јавног говорења савладају поједине технике излагања пред аудиторијумом.

Дакле, независно од тога који тип средње школе ученици похађају, усвајаће истоветне садржаје на часовима културе изражавања, с тим што би градиву из ове области, посматрано у односу на предвиђени број часова, највише пажње требало да буде посвећено у гимназијама општег типа и друштвено-језичког смера, док би на усвајање садржаја из језичке културе најмање требало да буду упућени средњошколци који похађају средње стручне школе и природно-математички смер у гимназији.

Такође, ученици који похађају трогодишње школе ће комплетно бити ускраћени свих садржаја који њихови вршњаци уче у четвртном разреду. Настави план и програм за трећи и четврти степен се разликује само по броју писмених задатака, све остало је истоветно.

Уколико имамо у виду да би развијена језичка култура требало да буде одлика сваког човека и да је она један од битних показатеља опште културе у одређеном друштвеном контексту, намеће се питање да ли је сврсисходности овакве расподеле.

Новина у оквиру средњег стручног образовања је и изборни предмет *Српски језик и вештина комуникације* за ученике средњих стручних школа који се изучава две године и има за основни циљ изучавање језика, правописа и комуникације. У оквиру наставе предвиђени су разноврсни облици и начини рада, са активним учешћем ученика, и наставником који је само координатор активности. Ученици ће бити подстицани да буду креативни, да критички мисле,

да теоријска знања не меморишу пасивно, него да их примењују у језичкој пракси. Градиво ће се савлађивати кроз теоријску наставу, рад на тексту, дијалог, говорне вежбе, истраживачки рад, презентације, дебате, индивидуални, групни и рад у паровима.

Очекивани резултати наставе су практична знања и вештине. Ученици ће бити оспособљени за усмено и писмено изражавање у складу са језичком и правописном нормом. Биће самоуверенији, лакше и лепше ће износити своје ставове и уверења, и оствариваће квалитетнију комуникацију са саговорницима или слушаоцима.

2.5.2. Резултати анализе наставних планова и програма у земљама окружења – сличности и разлике у области језичке културе у домену писменог изражавања

Компаративном анализом школских система две или више земље можемо да продубимо разумевање свог сопственог образовног система и друштва, да направимо критички осврт како на властиту наставну праксу, тако и на праксу водећих европских земаља, али и оних који имају нешто нижа постигнућа. Компаративном анализом актуелних наставних планова и програма за матерњи језик земаља из окружења можемо стећи увид у то на који начин земље из окружења приступају настави матерњег језика и тако критички и објективно утврдити успостављања квалитет планова и програма у Републици Србији. Унутар сваког образовног система постоје бројни проблеми, те нам искуства и других земаља и начин превазилажења проблема могу послужити као помоћ у решавању сопствених.

На основу члана 27. став 9. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* («*Narodne novine*», број: 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – *ispravak*, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18) Министарство знаности и образовања у Републици Хрватској 29.1.2019. године донело је *Одлуку о доношењу курикулума за наставни предмет Хрватски језик за основне школе и гимназије у Републици Хрватској*⁴.

Ова Одлуке ће се примењивати за ученике првог и петог разреда основне школе и првог разреда гимназије од школске 2019/2020., за ученике другог, трећег, шестог и седмог разреда основне школе и другог и трећег разреда гимназије од школске 2020/2021. године, а за ученике четвртог и осмог разреда основне школе и ученике четвртог разреда гимназије од школске 2021/2022. године.

Наставни план и програм за хрватски језик у основној школи⁵ по коме се у Републици Хрватској до доношења ове Одлуке (2019) изводила настава објављен је 2006. године и с његовом се применом почело школске 2006/07. године. У односу на програм из 1984. и у односу на програм из 1999. године, он је представљао изразито измењен и реформисан текст, у композиционом смислу и што се тиче садржаја и утемељен је на новим оријентацијама хрватскога народа у друштвенополитичком смислу, те окренут ка афирмацији тзв. нове хрватске школе.

Министарство знаности, образовања и спорта је пре почетка примене овог наставног плана и програма, школске 2005/06. године увело *Експериментални наставни план и програм*

⁴ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html

⁵ https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

за основну школу у 49 основних школа и по први пут применило вањско врједновање одгоја и образовања, спроводећи националне испите међу ученицима првих разреда гимназија.

У оквиру наставног предмета Хрватски језик, дат је општи циљ – оспособљавање ученика за језичку комуникацију која им омогућује овладавање садржајима свих наставних предмета и укључивање у целоживотно учење (Наставни план и програм, 2006), специфични циљеви и задаци.

Предмет обухвата четири предметна подручја (тзв. предметне саставнице): Језик, Књижевност, Језично изражавање и Медијску културу. Као и у предмету Српски језик и књижевност, и у Хрватском језику се „према начелу унутарпредметнога повезивања задаће и садржаји свих предметних саставница међусобно прожимају и надопуњују, а према начелу међупредметнога повезивања функционално се повезују с осталим наставним подручјима“ (Наставни план и програм 2006: 25). С обзиром на сложену структуру предмета, ваља истаћи да свако од поменутих програмских подручја доприноси остваривању основног циља наставе Хрватског језика, а то је оспособљавање ученика за језичку комуникацију у свим говорним ситуацијама у којима се може наћи ученик основне школе. Задаци предметних подручја формулисани су према томе како свако од поменутих подручја доприноси остваривању основног наставног циља. Наставни програм за хрватски језик почиње садржајима из језика, потом из језичке културе, књижевности и на крају медијске културе. Након медијске културе у програму се налазе изборни садржаји наставе хрватског језика (свих четирију подручја) и на самом крају списак лектире. Број часова за свако од ових подручја није прецизно наведен. Наставним планом одређен је само годишњи и недељни број часова предвиђених за наставу овога предмета.

Програм хрватског језика по коме се организовала настава овога предмета у хрватским гимназијама пре ступања на снагу Одлуке (2019) израђен је у организацији **Министарства просвјете и спорта Републике Хрватске** 1995. године. Иако је реч о предмету чији је назив *Хрватски језик*, структура програма који се односи на њега садржи и подручја *Књижевност* и *Језично изражавање*. Редослед програмско-тематских подручја у хрватском програму за гимназије је следећи: 1. *Хрватски језик*, 2. *Хрватска и свјетска књижевност* и 3. *Језично изражавање*. Наставног подручја под именом *Медијска култура* у гимназијском програму нема иако је оно саставни део важећег наставног програма за основну школу, али садржаја који се на њу односе, нарочито на сценску културу, има у оквиру осталих предметних подручја.

У Курикулуму наставног предмета хрватски језик за основну школу и гимназије (2019) наставна подручја су преименована и зову се *Хрватски језик и комуникација*, *Књижевност и стваралаштво*, *Култура и медији*. Три међусобно повезана предметна подручја у организацији курикулума предмета Хрватски језик чине структуру која директно одређује део наставног плана и програма предмета у којем се изражавају образовни исходи.

У опису предмета истакнута је сврха учења и подучавања предмета, наводе се научне и стручне смернице као и начела на којима се темеље приступи и системи учења и подучавања предмета. Васпитно-образовни циљеви учења и подучавања предмета представљају општа, најшире одређена очекивања о томе што ће ученици знати и моћи учинити као резултат учења и подучавања предмета Хрватски језик, а васпитно-образовни исходи представљају јасне и недвосмислене исказе очекивања од ученика у појединој години учења и подучавања предмета, а произлазе из васпитно-образовних циљева учења и подучавања предмета Хрватски језик. Одређени су као знања, вештине, ставови и вредности и развијају се од првога разреда основне школе до завршнога разреда средње школе.

Курикулум предмета Хрватски језик повезан је и с другим васпитно-образовним подручима, међупредметним темама и осталим наставним предметима.

У делу о учењу и подучавању предмета наводе се оквирне смернице о начинима организације учења и подучавања предмета, а у делу о вредновању васпитно-образовних исхода наводе се основни приступи вредновању.

Ученицима се на свим нивоима и облицима школовања омогућује развој и стицање комуникацијске језичне компетенције, језичних знања и вишеструке писмености нужне за наставак школовања, живот и рад, разумевање књижевности као уметности речи и као темеља националног идентитета.

Реформа образовања у **Црној Гори** у великој мери ослања на Словенију и сарадња и експертска помоћ је била управо из ове земље, те су образовни системи у великој мери слични. Босна и Херцеговина и Црна Гора су међу првима спровеле основно образовања и прешле на деветогодишње образовање, док у Републици Србији и Републици Хрватској основно образовање траје осам година.

Министарство просвјете и спорта Републике Црне Горе *Рјешењем о утврђивању општег дијела јавно важећег образовног програма за основно образовање и васпитање, број: 01-5662, од 15. септембра 2011. године*, утврдило је назив предмета **Црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност**. **Министарство просвјете** *Рјешењем о утврђивању општег дијела јавно важећег образовног програма за основно образовање и васпитање, број: 023-475/2017-2, од 28. марта 2017. године* такође је утврдило назив предмета **Црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност**. Он је обавезан предмет у основној школи и изучава се свих девет година школовања и знања из овога предмета проверавају се на крају другог циклуса (тестирање постигнућа ученика) и на крају трећег циклуса, односно на крају основне школе (екстерна провера знања).

У наставном плану и програму Црне Горе за црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност (2017)⁶ за основну школу⁷ видљиве су значајне промене у циљевима, садржајима и методама поучавања и учења, увођење изборних предмета и др., у средишту пажње су образовно-васпитни исходи који се реализују у оквиру две области: *настава језика* и *настава књижевности*. Програмом је дефинисан најпре назив предмета, његово одређење, затим су представљени образовно-васпитни циљеви и исходи предмета. За сваки разред је дат табеларни приказ за сваку наставну област и то следећим редом: дефинисање образовно-васпитног исхода, исхода учења у оквиру тако дефинисаног исхода и дидактичке препоруке за реализацију образовно-васпитног исхода у оквиру којих су: (а) садржаји/појмови и (б) активности учења. Дидактичке препоруке за реализацију предмета су дате и у посебном поглављу, као и препоруке за прилагођавање програма за децу са посебним потребама, вредновање образовно-васпитних исхода и услови за реализацију предмета.

Настава језичке културе је, за разлику од Републике Србије интегрисана у област наставе језика, али и наставу књижевности.

И у Републици Хрватској и Црној Гори планови и програми су конципирани са оријентацијом на исходе и развој компетенција (кључних и међупредметних).

⁶ <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>

⁷ Пре овог Програма, настава се у основној школи изводила на основу *Nastavnog plana za crnogorski jezik i književnost u devetogodišnjoj osnovnoj školi* који се примењивао од школске 2011/2012. године.

И код нас реформа образовања започета у истом правцу, али је у области језичке културе број дефинисаних исхода мањи и уопштено дефинисан, тако да је на наставницима да их даље операционализују.

Што се тиче садржаја из језичке културе, у основној школи су садржаји у земљама окружења више оријентисани ка функционалном описмењавању, а што се тиче средњих школа садржаји се углавном поклапају, једино су другачије распоређени. Разликују се и називи наставних подручја, као и садржаји предмета, који су код нас доста захтевнији.

У односу на земље из окружења и земље из Европске уније, годишњи и недељни фонд часова матерњег језика у нижим разредима основне школе у Републици Србији је мањи, иако су наставни садржаји знатно обимнији. У већини земаља недељни фонд часова у основној школи креће се од 8 до 12, док је у Србији у петом разреду фонд 5, а у осталим разредима 4 часа недељно (Драгићевић 2015: 119). Број часова у вишим разредима основне школе и у средњој школи у иностранству и у Републици Србији је изједначен или приближно исти (Драгићевић 2015: 120–121).

2.6. Резултати анализе општих стандарда постигнућа

Ради унапређења квалитета образовања, у нашем образовном систему је, према одредбама Закона о основама система образовања и васпитања (2009), предвиђено дефинисање неколико група стандарда, међу којима су и стандарди постигнућа ученика. Од 2010. године, стандарди постигнућа ученика за Српски језик постали су обавезујући за примену.

Документ Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик, настао је у периоду од 2005. до 2006. године као резултат пројекта Развој школства у Србији и одобрен је 2009. године, 2013. године је одобрен документ Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета, документ Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих објављен је 2017. године, као и документ Општи стандарди постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих.

Стандарди постигнућа ученика – образовни стандарди за крај обавезног и средњег образовања значајна су новина у нашем образовном систему и наставници треба да припреме облик рада тако да, поред наставног плана и програма, уважавају и стандарде постигнућа. С обзиром на то да још увек не дају сви наши наставни програми смерницу о исходима учења, наставници сами морају пронаћи везу између стандарда и постојећих садржаја планираних наставним програмом. То је још један од разлога због којег треба у настави језичке културе осавременити приступе и методе и теоријску потпору потражити у сродним дисциплинама.

Образовни стандарди за Српски језик у основној школи су искази који на уопштен начин исказују оно што образовни систем жели да постигне школовањем, то су искази о конкретним постигнућима ученика, о томе шта ученик уме да уради после завршене основне школе о основним знањима и умећима из области Српског језика, која ученици треба да стекну до краја основног школовања (Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик 2010). У Српском језику то су она генеративна и трансферна знања из ове области која су важна за разумевање саме области и која су од значаја за даље школовање, за формирање културног идентитета, као и за снажање у различитим животним ситуацијама.

Степен остварености стандарда је мерљив, а резултати се могу пратити током више година. У изради Предлога стандарда пошло се од важећег Плана и програма, циљева наставе овог предмета, стручних знања и искустава у настави (Мркаљ 2012). Међутим, ипак је могуће да стандарди поставе и нове захтеве, или другачије приоритете од оних које су исказани у програмима. Стандарди су, дакле, кровни документ не само за програм и уџбенике, већ и за све екстерне провере ефеката наставе.

Искази о стандардима приказани су у групама које представљају посебне, хијерархијски организоване нивое постигнућа. У овом документу дефинисана су три таква нивоа. Одлука о броју нивоа постигнућа доноси се на основу расположиве грађе и потреба система, тако да је број нивоа могао бити и већи и мањи од три. Нивои постигнућа дефинисани су комбинацијом три критеријума: 1. ставом стручњака из дате области о томе шта су базична знања у оквиру те области и како се из њих изводе друга, сложенија знања, 2. психолошком проценом когнитивне сложености појединих захтева (задатака), и 3. статистичким налазима о успеху деце у решавању појединих захтева (задатака). Најкраће речено (и донекле поједностављено), нивои постигнућа су и нивои тежине појединих захтева (и задатака који се на основу њих праве и користе приликом тестирања).

Нивои постигнућа су конципирани на следећи начин.

Основни ниво постигнућа. Чине га знања, вештине и способности којима је овладало 80% ученика (+/-20%). То су базична знања из области, темељи на којима се граде друга знања из области, као и базични принципи преносиви на широк круг ситуација. Најчешће су на основни ниво смештена елементарна знања, али понекад су ту и сложена, теже савладива знања (ако су значајна за област). Било би веома погрешно на овај ниво сместити само чињенична знања. Важно је да се већ на основном нивоу нађу и нека важна концептуална, процедурална и кондиционална знања. Најкраће речено, овде је смештено оно што би требало да зна сваки ученик када изађе из основне школе (другачије речено, оно без чега ученик не би требало да добије сведочанство о завршеној основној школи).

Средњи ниво. Чине га знања којима је овладало 50% ученика (+/-20%), односно, то су знања којима су овладали сви просечно успешни ученици. Највећи број наших задатака ситуиран је управо на овом нивоу – за њега је било најлакше смислити задатке и при њиховом формулисању се најмање грешило у проценама колико ће их ученика успешно решити. С друге стране, овај ниво је најтеже концепцијски одредити управо због велике разнородности постигнућа која су на њега смештена. Дакле, средњи ниво дефинисан је пре свега статистички, према просечном постигнућу ученика.

Напредни ниво постигнућа. Чине га знања којима је овладало 20% ученика (+/-10%). Ту су смештена знања која су важна за наставак академског образовања (пре свега у гимназијама и другим школама општеобразовног типа). По правилу су то сложенија знања која подразумевају ангажовање виших сазнајних способности ученика (анализа, синтеза, вредновање, процењивање, решавање проблема и сл.). Ипак, на овом нивоу могу се наћи и једноставнија знања која су показатељ дубљег познавања неке области, као што су познавање специфичне стручне терминологије и сл., односно знања претежно академског типа. Најкраће речено, овде је смештено оно што би требало да знају најобавештенији и најуспешнији ученици.

Стандарди су организовани кумулативно. Виши нивои знања подразумевају овладаност садржајима са претходних нивоа. На пример, средњи ниво подразумева овладаност постигнућима са основног нивоа, а у напредни ниво укључено је и све са средњег и основног нивоа. Другим речима, очекује се да ће ученик који решава задатке с напредног нивоа умети

да реши и задатаке са средњег и основног нивоа. Стандарди су намењени свим ученицима. И онима који имају тешкоћа са учењем, и онима који све с лакоћом савладавају.

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за Српски језик садрже стандарде постигнућа за области: Говорна култура, Вештина читања и разумевање прочитаног, Писано изражавање, Граматика и лексикологија и Књижевност. У оквиру сваке области описани су захтеви на три нивоа, осим у области Говорна култура.

У Табели бр. 7 приказани су стандарди постигнућа које ученик треба да оствари у оквиру области *писано изражавање* у основној школи⁸.

Табела бр. 7 – Стандарди постигнућа за крај основног образовања у делу општеобразовних предмета

ПИСАНО ИЗРАЖАВАЊЕ	
Основни ниво	СЈ.1.2.1. зна и користи оба писма (ћирилицу и латиницу); СЈ.1.2.2. саставља разумљиву, граматички исправну реченицу; СЈ.1.2.3. саставља једноставан експозиторни, наративни и дескриптивни текст и уме да га организује у смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста); СЈ.1.2.4. уме да преприча текст; СЈ.1.2.5. свој језик прилагођава медијуму изражавања (говору, односно писању), теми, прилици и сл.; препознаје и употребљава одговарајуће језичке варијетете (формални или неформални); СЈ.1.2.6. влада основним жанровима писане комуникације: саставља писмо; попуњава различите обрасце и формуларе с којима се сусреће у школи и свакодневном животу; СЈ.1.2.7. зна да се служи Правописом (школским издањем); СЈ.1.2.8. примењује правописну норму (из сваке правописне области) у једноставним примерима; СЈ.1.2.9. има изграђену језичку толеранцију и негативан став према језику дискриминације и говору мржње.
Средњи ниво	СЈ.2.2.1. саставља експозиторни, наративни и дескриптивни текст, који је целовит и кохерентан; СЈ.2.2.2. саставља вест, реферат и извештај; СЈ.2.2.3. пише резиме краћег и/или једноставнијег текста; СЈ.2.2.4. зна основне особине говорног и писаног језика; СЈ.2.2.5. зна правописну норму и примењује је у већини случајева.
Напредни ниво	СЈ.3.2.1. организује текст у логичне и правилно распоређене пасусе; одређује прикладан наслов тексту и поднаслов деловима текста; СЈ.3.2.2. саставља аргументативни текст; СЈ.3.2.3. пише приказ (књиге, филма, позоришне представе и сл.), репортажу и расправу; СЈ.3.2.4. пише резиме дужег и/или сложенијег текста; СЈ.3.2.5. зна и доследно примењује правописну норму.

⁸ ПРАВИЛНИК О ОБРАЗОВНИМ СТАНДАРДИМА ЗА КРАЈ ПРВОГ ЦИКЛУСА ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРЕДМЕТЕ СРПСКИ ЈЕЗИК, МАТЕМАТИКА И ПРИРОДА И ДРУШТВО (Службени гласник РС, бр. 5/11).

Стандарди за опште средње образовање засновани су на компетенцијама које треба да омогуће ученицима да успешно одговоре на различите животне изазове у разним животним ситуацијама – образовним, друштвеним, културним, интерперсоналним, практичним и др. (Приручник 2013). Стандарди треба да опишу шта ученици знају и могу да ураде на различитим нивоима развоја компетенција, тј. према стандардима се мери ниво одређене компетенције који је постигнут на крају средњег образовања. Три стандарда (нивоа постигнућа) дефинисана су за сваку компетенцију – основни, средњи и напредни. Сваки стандард (ниво) дефинише знање, вештине и ставове које ученици треба да поседују, као и с којим изазовима могу да се носе како би испунили тај стандард (ниво).

Три стандарда (нивоа) су кумулативна и уграђена један у други тако да ученици на напредном нивоу испуњавају захтеве сва три нивоа. **Основни ниво стандарда** дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би активно и продуктивно учествовао у различитим областима живота (друштвеном, привредном, образовном, породичном, личном, итд). **Средњи ниво стандарда** дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би могао успешно да настави са факултетским образовањем у различитим областима. **Напредни ниво стандарда** дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би могао успешно да настави са факултетским образовањем у области за коју те компетенције представљају нарочито важан услов.

Пре навођења описа ученичких постигнућа (знања, вештина, способности) на сва три нивоа (основном, средњем и напредном), истакнуте су опште предметне компетенције које, у суштини, представљају најважније циљеве (образовне, васпитне и функционалне) који ће се остваривати у средњошколској настави. Специфичне предметне компетенције, диференциране такође на три нивоа, разлучене су на две области: Језик и Књижевност, што је у сагласју са називом предмета у средњој школи – Српски језик и књижевност. Садржаји из језика и језичке културе интегрисани су у приступ тумачењу књижевноуметничких и осталих типова текстова, што доприноси јединству подобласти овог општеобразовног предмета.

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај општег средњег образовања за предмет Српски језик и књижевност садрже стандарде постигнућа за области Језик, Књижевност и Језичка култура.

Оваква класификација више одговара наставном предмету о коме је реч од расподеле стандарда у документима за основну школу. Наиме, највећи проблем у разумевању повезивања описа ученичких постигнућа и садржаја наставних програма представљало је управо издвајање четири кључне подобласти: Вештина читања са разумевањем, Писано изражавање, Граматика, лексика, народни и књижевни језик и Књижевност, а у програмима се издвајају три: Језик, Књижевност и Језичка култура. Како је вештина читања са разумевањем неодвојиво повезана са читањем, доживљавањем и тумачењем књижевноуметничког текста, у средњошколском документу ове подобласти егзистирају здружено. У описима ученичких постигнућа за основну школу правопис је своје место нашао у Писменом изражавању (што је у суштини део Језичке културе), док се у школским програмима ова подобласт сматра делом области Језик (уз граматику и ортоепију). То је довело и до проблема у навођењу описа стандарда (у целисти или деловима) уз наставне јединице, приликом планирања реализације наставних садржаја, као и током припремања наставника за извођење наставе. У средњошколском документу овај недостатак је превазиђен.

Мада је структурирање стандарда по нивоима остало исто као у документима за основну школу, смисао нивоа ученичких постигнућа је другачији. Док се у основној школи основни ниво односи на највећи број ученика који могу да га досегну, у средњој школи тај ниво представља укупан обим знања који ће усвојити сваки средњошколац који неће потом своја знања проширивати на некој од виших школа или факултета. Средњи ниво представља изазов за ученике који ће желети своја знања да шире и усавршавају на различитим факултетима, а напредни ниво односи се на ученике посебно заинтересоване за ужу струку – студије филологије, лингвистике, односно српског језика и књижевности.

У Табели бр. 8 су приказани стандарди постигнућа које ученик треба да оствари у оквиру области *језичка култура* у домену писменог изражавања у средњој школи.⁹

Табела бр. 8 – Стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА
<p>Основни ниво</p> <p>2.СЈК.1.3.1. Говори разговетно, поштујући ортоепска правила књижевног језика; примењује књижевнојезичку акцентуацију или упоређује свој акценат са књижевним и труди се да је с њим усклади; течно и разговетно чита наглас књижевне и неуметничке текстове; изражајно чита и казује лакше књижевноуметничке текстове; у званичним ситуацијама говори о једноставнијим темама из области језика, књижевности и културе користећи се коректним језичким изразом (тј. говори течно, без замуцкивања, поштапалица, превеликих пауза и лажних почетака, осмишљавајући реченицу унапред) и одговарајућом основном терминологијом науке о језику и науке о књижевности, прилагођавајући приликама, ситуацији, саговорнику и теми вербална и невербална језичка средства (држање, мимику, гестикулацију); говори уз презентацију; има културу слушања туђег излагања; у стању је да с пажњом и разумевањем слуша излагање средње тежине (нпр. предавање) с темом из језика, књижевности и културе; приликом слушања неког излагања уме да хвата белешке.</p> <p>2.СЈК.1.3.2. Говорећи и пишући о некој теми (из језика, књижевности или слободна тема), јасно структурира казивање и повезује његове делове на одговарајући начин; разликује битно од небитног и држи се основне теме; саставља једноставнији говорени и писани текст користећи се описом, приповедањем и излагањем (експозицијом); уме укратко да опише своја осећања и доживљај књижевног или другог уметничког дела; сажето препричава једноставнији књижевноуметнички текст и издваја његове важне или занимљиве делове; резимира једноставнији књижевни и неуметнички текст.</p>

⁹ Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета. Правилник је објављен у „Службеном гласнику РС”, бр. 117/2013 од 30.12.2013. године.

2.СЈК.1.3.3. У расправи или размени мишљења на теме из књижевности, језика и културе уме у кратким цртама да изнесе и образложи идеју или став за који се залаже, говори одмерено, ослања се на аргументе, у стању је да чује туђе мишљење и да га узме у обзир приликом своје аргументације; пише једноставнији аргументативни текст на теме из књижевности, језика и културе.

2.СЈК.1.3.4. Користи оба писма, дајући предност ћирилици; примењује основна правописна правила у фреквентним примерима и уме да се служи школским издањем Правописа; у писању издваја делове текста, даје наслове и поднасловe, уме да цитира и парафразира; саставља матурски рад поштујући правила израде стручног рада (употребљава фусноте и саставља садржај и библиографију); саставља писмо - приватно и службено, биографију (CV), молбу, жалбу, захтев, оглас; зна да попуни различите формуларе и обрасце.

2.СЈК.1.3.5. Има способност и навику да у различите сврхе (информисање, учење, лични развој, естетски доживљај, забава...) чита текстове средње тежине (књижевноуметничке текстове, стручне и научнопопуларне текстове из области науке о језику и књижевности, текстове из медија³); примењује предложене стратегије читања.

2.СЈК.1.3.6. Разуме књижевни и неуметнички текст средње сложености: препознаје њихову сврху, проналази експлицитне и имплицитне информације, издваја главне идеје текста; прати развој одређене идеје у тексту; пореди основне информације и идеје из двају или више текстова.

2.СЈК.1.3.7. Критички промишља књижевни и неуметнички текст средње сложености: разликује објективну/веродостојну чињеницу од ауторове интерпретације; процењује (и то образлаже) да ли аутор неуметничког текста износи све потребне информације и да ли даје довољне и веродостојне доказе за то што тврди; процењује да ли је аутор текста неутралан или ангажован односно пристрастан, и образлаже своју процену; препознаје говор мржње, дискриминације, бирократски језик, и има изграђен негативан став према њима; уме у једноставним примерима да понуди алтернативу бирократском језику.

2.СЈК.1.3.8. Препознаје структуру, различите елементе, стилске одлике (експресивност, сликовитост, метафоричност) књижевног и неуметничког текста; препознаје конотативно значење речи у датом контексту и разуме сврху конотативног значења у књижевном и неуметничком тексту; одређује значење непознате речи на основу контекста и творбеног модела; разуме значај читања за богаћење лексичког фонда.

Средњи ниво

2.СЈК.2.3.1. Говори у званичним ситуацијама, јавно и пред већим аудиторијумом о темама из области језика, књижевности и културе, користећи се књижевним језиком и одговарајућом терминологијом; учествује у јавним разговорима са више учесника; процењује слушаоца односно аудиторијум и обликује свој говор према његовим потребама и могућностима; има потребу и навику да развија сопствену говорну културу; с пажњом и разумевањем слуша теже излагање (нпр. предавање) с темом из језика, књижевности и културе; слуша критички, процењујући говорникову аргументацију и објективност.

2.СЈК.2.3.2. Саставља сложенији говорени и писани текст (из језика, књижевности или слободна тема) користећи се описом, приповедањем и излагањем (експозицијом); у говореној или писаној расправи прецизно износи своје идеје и образлаже свој став; труди се да говори и пише занимљиво, правећи прикладне дигресије и бирајући занимљиве детаље и одговарајуће примере; уочава поенту и излаже је на прикладан начин; прецизно износи свој

доживљај и утиске поводом књижевног или другог уметничког дела; сажето препричава сложенији књижевни текст и резимира сложенији књижевни и неуметнички текст на теме непосредно везане за градиво; пише извештај и реферат; примењује правописну норму у случајевима предвиђеним програмом.

2.СЈК.2.3.3. Има способност и навику да у различите сврхе (информисање, учење, лични развој, естетски доживљај, забава...) чита теже текстове (књижевноуметничке текстове, стручне и научнопопуларне текстове из области науке о језику и књижевности, текстове из медија); има изграђен читалачки укус својствен културном и образованом човеку; примењује сложене стратегије читања; бира стратегију читања која одговара сврси читања.

2.СЈК.2.3.4. Разуме сложенији књижевни и неуметнички текст: препознаје његову сврху; проналази експлицитне и имплицитне информације; издваја информације према задатом критеријуму; издваја главне идеје; прати развој одређене идеје; пореди информације и идеје из двају или више текстова да би разумео одговарајући значењски или стилски аспект према задатом критеријуму; анализира и тумачи оне системе мотивације који се у књижевном делу јављају при обликовању (карактеризацији) ликова и изградњи догађаја (због бољег и потпунијег разумевања значења књижевног дела); тумачи (на нивоу разумевања) текстове ослањајући се на други текст/текстове.

2.СЈК.2.3.5. Критички промишља сложенији књижевни и неуметнички текст: раздваја објективну чињеницу од ауторове интерпретације; процењује да ли је аутор текста неутралан или ангажован односно пристрастан, и образлаже своју процену; разликује експлицитне и имплицитне ауторове ставове; аргументовано вреднује да ли аутор сложенијег експозитивног или аргументативног текста погодан за обраду градива из језика и књижевности износи све потребне информације и да ли даје довољне и веродостојне доказе за то што тврди.

2.СЈК.2.3.6. Процењује да ли је сложенији неуметнички текст погодан за обраду градива из језика и књижевности добро структуриран и кохерентан, да ли су идеје изложене јасно и прецизно; уочава стилске поступке у овим текстовима; процењује колико одређене одлике текста утичу на његово разумевање.

Напредни ниво

2.СЈК.3.3.1. Дискутује о сложеним темама из језика, књижевности и културе; дискутује о смислу и вредностима књижевних текстова и о сврси и вредностима неуметничких текстова користећи стручну терминологију.

2.СЈК.3.3.2. Излаже (у званичним ситуацијама, јавно и пред већим аудиторијумом) и пише о темама из области језика, књижевности и културе; има развијене говорничке (ораторске) вештине; претпоставља различите ставове аудиторијума и у складу с тим проблематизује поједине садржаје; препознаје и анализира вербалну и невербалну реакцију саговорника односно аудиторијума и томе прилагођава свој говор; слушајући говорника, процењује садржину и форму његовог говора и начин говорења.

2.СЈК.3.3.3. Композиционо и логички складно пише стручни текст на теме из књижевности и језика, као и новински чланак.

2.СЈК.3.3.4. Организује, класификује, уопштава и на сличан начин обрађује информације из књижевних и неуметничких текстова на основу задатог и/или самостално постављеног критеријума.

2.СЈК.3.3.5. Продубљено критички промишља сложенији текст: процењује колико сложенији експозиторни текст успешно преноси информације публици којој је намењен, уочавајући које информације недостају; издваја доказну грађу на којој аутор аргументативног текста заснива своје ставове и одређује средства којима их износи; запажа ауторове грешке у закључивању и сл.

2.СЈК.3.3.6. Процењује стилске поступке у књижевном и неуметничком тексту; пореди стилске поступке у два сложена текста (или више њих); тумачи њихову улогу у остваривању естетских и значењских одлика наведених врста текстова.

2.СЈК.3.3.7. Изграђује свест о себи као читаоцу - развија читалачку ауторефлексију (разуме улогу читања у сопственом развоју; има развијену, критичку свест о својим читалачким способностима...).

Захтеви из области *Писаног изражавања* усмерени су на састављање експозиторног, наративног, дескриптивног текста (без јасно дефинисаних жанрова у оквиру њих) и на писање: вести, реферата, извештаја и др.

Поједине формулације стандарда су непрецизне и не упућују јасно на начин и степен реализације појединих стандарда. Нпр. не зна се тачно шта се подразумева под појмом једноставан и сложен текст. Затим као стандард основног нивоа за основну школу наводи се *да ученик зна да састави једноставан текст*, а на средњем нивоу *текст који је целовит и кохерентан*, што свакако треба да буде и једноставан текст, па се та динстинкција између та два стандарда не чини релевантном – реч је о истом захтеву. Непрецизност у формулацији стандарда Московљевић Поповић (2019) види као последицу недостатка поузданих података о развојном току писаног језика и наводи да и су овакве присутне и у другим образовним системима.

Као коментар на постојеће стандарде може се додати и да је код појединих стандарда недовољно уочљива веза између циљева, оперативних задатака и садржаја програма и формулација стандарда, да поједини стандарди превазилазе захтеве већ прилично оптерећених и опширних наставних програма и још увек неформисаних програма и да се међу захтевима могу уочити и они које је тешко мерити у школским условима.

При формулисању и уопште одређивању стандарда веома је важно је да они имају градивни ток, да се надовезују на претходно знање и упућују на виши ниво, да се може уочи доследност у степеновању и проширивању знања и да они морају бити конкретни, прецизни, међусобно усклађени.

У настави Српског језика и књижевности аргументативни текст као програмски захтев је обавезујући и општим стандардима образовања у основној и у средњој школи. С обзиром да је акценат нашег истраживања усмерен на креирање методичких примера за унапређивање израде писменог састава на примеру аргументативног текста, релевантно је приказати и на којим се све нивоима образовања и нивоима постигнућа управо ова врста текста појављује као захтев.

Табела бр. 9 – Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања ¹⁰	
ОСНОВНИ НИВО	
СРЕДЊИ НИВО	
НАПРЕДНИ НИВО	СЈ.3.2.2. Саставља аргументативни текст.
	СЈ.3.2.3. Пише приказ (књиге, филма, позоришне представе и сл.), репортажу и расправу.

Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета у оквиру предмета српски језик и књижевност предвиђено је да ученик уме да састави једноставнији и сложенији аргументативни текст.

Табела бр. 10 – Стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања

Стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања ¹¹	
ОСНОВНИ НИВО	СЈК.1.3.3. У расправи или размени мишљења на теме из књижевности, језика и културе уме у кратким цртама да изнесе и образложи идеју или став за који се залаже, говори одмерено, ослања се на аргументе, у стању је да чује туђе мишљење и да га узме у обзир приликом своје аргументације; пише једноставнији аргументативни текст на теме из књижевности, језика и културе.
СРЕДЊИ НИВО	СЈК.2.3.2. Саставља сложенији говорени и писани текст (из језика, књижевности или слободна тема) користећи се описом, приповедањем и излагањем (експозицијом); у говореној или писаној расправи прецизно износи своје идеје и образлаже свој став; труди се да говори и пише занимљиво, правећи прикладне дигресије и бирајући занимљиве детаље и одговарајуће примере; уочава поенту и излаже је на прикладан начин; прецизно износи свој доживљај и утиске поводом књижевног или другог уметничког дела; сажето препричава сложенији књижевни текст и резимира сложенији књижевни и неуметнички текст с темама непосредно везаним за градиво; пише извештај и реферат; примењује правописну норму у случајевима предвиђеним програмом.
НАПРЕДНИ НИВО	

У оквиру Општих стандарда постигнућа за предмет српски као нематерњи језик за крај првој и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног

¹⁰ Правилник о општим стандардима постигнућа – ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ ЗА КРАЈ ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА („Сл. гласник РС - Просветни гласник”, бр. 5/2010).

¹¹ Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, Правилник је објављен у „Службеном гласнику РС”, бр. 117/2013 од 30.12.2013. године а ступио је на снагу 7.1.2014.

образовања одраслих¹², у делу предвиђеном за крај првог циклуса обавезног образовања на напредном нивоу се од ученика очекује да *саставља говорени или писани наративни, описни или експозиторни текст поштујући ортоепску норму* [...] (1.СН.3.3.2.). Дакле, аргументативни текст није предвиђен за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Српски као нематерњи језик.

У делу предвиђеном за крај другог циклуса обавезног образовања као специфична предметна компетенција у оквиру области *језичка култура* на напредном нивоу се од ученика очекује да *у говору и писању интерпретира текстове различитих врста и жанрова, предвиђених програмом*, без јасних смерница на које тачно врсте аутор стандарда мисли.

На исти начин, неодређено, и у Општим стандарди постигнућа за предмет српски као нематерњи језик за крај општег средњег образовања, стоји да ученик на свим нивоима постигнућа треба да уме да пише краће једноставне или сложеније текстове различитих врста и жанрова, у складу са школским програмом и језичком нормом (2.С.Н. 1.3.5.; 2.СН.2.3.5.; 2.С.Н.3.3.3.).

Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај основног образовања одраслих предвиђено је да полазник уме самостално да напише кратк текст.

Правилник о општим стандардима постигнућа за основно образовање одраслих у оквиру трећег циклуса за крај функционалног обавезног образовања за предмет Српски језик у оквиру области Писано изражавање, на напредном нивоу, предвиђа аргументативни текст.

Табела бр. 11 – Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај трећег циклуса функционалног образовања одраслих за предмет Српски језик

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај трећег циклуса функционалног образовања одраслих за предмет Српски језик ¹³	
ОСНОВНИ НИВО	
СРЕДЊИ НОВО	
НАПРЕДНИ НИВО	ОЗ.СЈ.2.3.2. Саставља краћи аргументативни текст на задату тему и уме да га организује у шире смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста).

2.7. Резултати анализе заступљености језичке културе у домену писменог изражавања у уџбеницима и приручницима за основну и средњу школу

Уџбеници као дидактичко-методички апарат, односно средство којим се настоји обезбедити успешно извођење образовног процеса у пракси за дати предмет, као и методички засновано и одговарајуће преношење знања (одговарајуће за дату област и узраст ученика и

¹² ПРАВИЛНИК о Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих "Службени гласник РС", број 55 од 2. јуна 2017.

¹³ ПРАВИЛНИК О ОПШТИМ СТАНДАРДИМА ПОСТИГНУЋА ЗА ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ ("Сл. гласник РС", бр. 50/2013 и 115/2013).

ученица), одабрани су за предмет анализе јер је у њима систематизовано и фиксирано укупно (научно) знање које се настоји пренети или развити у датој области.

Као део напора да се боље уреди и унапреди стање у области уџбеника, у периоду 2015–2018. два пута су доношени нови закони о уџбеницима и донесени су Стандарди квалитета уџбеника (2016. године). Закон из 2015. године увео је новине у циљу веће транспарентности поступка одобравања и избора уџбеника и смањење ризика од корупције у поступку избора уџбеника, обезбеђивања доступности недостајућих уџбеника за све категорије ученика и заштиту породичног буџета. Током његове примене, међутим, уочено је да су процедуре неефикасне и да се стога не постижу циљеви због којих је донет. Стога је у априлу 2018. године усвојен нови Закон о уџбеницима. Међу битнијим новинама налази се и могућност прављења и издавања дигиталних уџбеника. Предстоји праћење ефикасности новог закона.

Припремање, одобравање, избор, издавање, повлачење и праћење уџбеника и уџбеничког комплета, приручника и додатних наставних средстава за основну и средњу школу регулисано је **Законом о уџбеницима** („Службени гласник РС”, број 27 од 6. априла 2018), где је уџбеник дефинисан као основно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређења функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су садржаји утврђени планом и програмом наставе и учења и који је одобрен у складу са овим законом. Поред обавезних уџбеника у наставном процесу користе се и различити приручници, чији садржај, такође, прати план и програм наставе и учења и који је одобрен у складу са законом, али уџбеник је основна књига у којој је на систематичан и доступан начин изложено градиво из одређеног наставног предмета. Такође, у наставном процесу се може користити и *друго наставно средство* које доприноси остваривању циљева датог предмета, прати уџбеник и може да се користи за савладавање, проверу и проширивање знања стечених коришћењем уџбеника и за самостални рад ученика и које је усклађено са програмом предмета и, зависно од предмета и разреда, може бити: радна свеска, збирка задатака, практикум и др.

У *Упутству за избор уџбеника*¹⁴ наставницима се даје препорука да се приликом избора уџбеника одређују само за уџбенике који су предвиђени постојећим *Планом уџбеника* и за које сматрају да су потребни ученицима, а на основу искуства у свом раду, како би садржаје предвиђене наставним планом и програмом успешно савладали. Наставници имају изузетно тежак задатак при избору уџбеника, с обзиром на то да постоји велика конкуренција и различитост садржаја у уџбеницима који обрађују исте теме дефинисане наставним планом и програмом. Они бирају уџбенике на основу објављене листе одобрених уџбеника, односно, стручна већа и актив наставника праве избор од најмање три уџбеника када су у понуди три или више уџбеника, тако што на прво место стављају најбољи уџбеник по њиховом мишљењу. Одлуку о избору наставници доносе на основу образложених критеријума, а у поступку избора узимају у обзир квалитет, међусобно поређење понуђених уџбеника, обима и цене, као и на основу мишљења ученика и родитеља.

Резултати анализе уџбеника и приручника за Српски језик и књижевност који користе ученици и наставници у основним и средњим школама показују да је заступљеност и статус језичке културе проблематичан и потиснут због друге две области овог предмета. Избор

¹⁴ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2016/02/3.jpg>, посећен 27. октобра 2018. године.

уџбеника који су се користили од школске 2016/2017. до 2018/2019. године реализован је у складу са чланом 33. и 34. Закон о уџбеницима („Службени гласник РС” број 68/15).

Најпре, опште запажање је да је у анализираним уџбеницима и приручницима, како за основну тако и за средњу школу, више простора остављено за обраду граматичких и тема из књижевности него за реализовање тема из *језичке културе*, а посебно у домену писменог изражавања. Елементи језичке културе углавном су уклопљени у методичку апаратуру намењену рецепцији књижевноуметничког дела и вежбања која су насловљена културом изражавања углавном изједначена са вежбањима из стилистике, правописа и граматике, што су свакако важне компоненте језичке културе, али не и једини и пресудни елементи којима ученици стичу компетентност, а нарочито у писменом изражавању.

За основно образовање и васпитање достављено је и одобрено знатно више уџбеника за област *језичке културе* него за средње образовање, за средње образовање уџбеника који се искључиво баве језичком културом готово да и нема, једини уџбеник који је, опет не у целини, већ у једном свом делу посвећен језичкој култури је *Српски језик 1* и *Српски језик 2* Душке Кликовац и Љиљане Николић и *Српски језик 3* и *Српски језик 4* Душке Кликовац.

Анализирајући уџбенике, који се налазе у *Каталогу уџбеника за средње школе одобрених за школску 2016/2017. годину* и *Каталогу уџбеника за први разред средње школе – гимназија и средње стручне школе* који ће се користити у настави од школске 2019/2020. године¹⁵, и приручнике који се најчешће употребљавају у средњошколској настави, уочили смо да између гимназија и средњих стручних школа нема разлике.

Анализирани уџбеници и приручници који се најчешће употребљавају у настави прилагођени су наставном плану и програму, али та усклађеност још увек не подразумева њихову потпуну ефикасност у области језичке културе.

Писање се сматра веома тешком вештином и да би постигли компетентност у писању, ученици морају овладати конкретним знањима и стратегијама писања и морају много вежбати. Стога би основни задатак уџбеника писменог изражавања био да пажљиво осмишљеном дидактичко-методичком апаратуром олакша ученицима да усвоје потребна знања, кроз разноврсне примере, задатке, захтеве, уз поштовање принципа поступности и систематичности, као и принципа диференцијације и индивидуализације, а на основу најновијих сазнања из лингвистике и осталих сродних дисциплина, као и савремених дидактичких и методичких знања. Такође, пожељно је да постоје и садржаји који би додатно мотивисали ученике, као и истраживачки задаци, у виду скупа питања и различитих задатака, којима би се ученици усмеравали и проналази додатне имформације у вези са одређеним темама.

¹⁵ <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>, посећен 27. октобра 2018. године.

3. Теоријски и методички аспект језичке културе у домену писменог изражавања у настави Српског језика и књижевности

Савремена настава матерњег језика има задатак да ученика, по завршеном средњем образовању, оспособи да влада усменом и писаном комуникацијом, саставља логичан и стилски складан говорени и писани текст који је добро структуриран и стилски складан, прецизно изнесећи идеје; да влада основним писаним жанровима потребним за школовање и учешће у друштвеном животу, а на напредном нивоу ученик треба да пише и стручне текстове на теме из језика и књижевности (Правилник 2014).

Како би наставник успешно подучавао ученике језичкој култури и вештинама писменог изражавања потребно му је да познаје теоријско-методичку основу овог подручја.

За наставу језичке културе у домену писменог изражавања важно је увидети значај теоријског приступа овом процесу, што подразумева и заузимања става према бројним теоријама које су покушале ближе да дефинишу и одреде приступе вештини обликовања писменог састава у настави. Различита разматрања у овој области односе се на активности које се користе у настави за стицање вештине писања састава, на фазе кроз које ученик пролази приликом писања, на вредновање и оцењивање писмених састава, као и на стварање позитивне мотивације код ученика према писању.

У овом поглављу приказан је преглед литературе о писменом изражавању у настави српског језика и књижевности. Представљена су мишљења водећих домаћих и страних стручњака из области методике наставе језичке културе, усменог и писменог изражавања, и приступима подучавању вештине обликовања писменог састава.

3.1. Преглед теоријске и методичке литературе, теорија и истраживања језичке културе у домену писменог изражавања у настави

Прегледом литературе установљено је да су се стручњаци и истраживачи одувек бавили питањима развоја језичке културе, усменог и писменог изражавања, као и да је језичка култура као област одувек заузимала у настави Српског језика важно место, али да се у скорије време културом и усменог и писменог изражавања нико није озбиљније бавио. Занимљиво је да су се многи приручници који су настали након Другог светског рата бавили културом изражавања на један веома систематичан и савремен начин и да су многа запажања о проблемима у овој области актуелна и данас. Литературе за наставнике новијих датума готово да нема, такође, ситуација је неповољна и што се тиче уџбеника, а и стручних радова на ову тему.

Организована настава писменог изражавања, која би претходила писменим задацима и којом бисмо ученике припремили, увежбавањем свих потребних елемената који претходе писменом задатку, за саму израду писменог задатка у нашој пракси готово да нема (Мамузић 1959). Писменим задацима, као најрепрезентативнијим мерилима ученичког знања о језичкој култури и писменом изражавању, наставници приступају као вештини која је фокусирана на лингвистичка знања и обично подразумевају да ученик већ зна, или треба да зна, све оно што треба да покаже у писменом задатку, и такозване припреме пред саму израду писменог задатка и усмени или писмено образложени коментари наставника након већ написаног писменог задатка су сва активност наставника од које наши ученици немају никакву корист, већ супротно, стварају одбојност. Занимајући се само за крајњи производ писања, наставници су постајали активни учесници тек на самом крају процеса писања и поред исправљања грешака они ни на који други начин учествују у писању.

Страна литература је много обимнија на ову тему. У англистичкој традицији занимање за подучавање и развијање писменог изражавања, а посебно вештине писменог изражавања, у домену обликовања и израде текста, као једне од четири језичке компетенције (читање, слушање, усмено и писмено изражавање) одувек је било предмет занимања истраживача, нарочито у контексту наставе енглеског језика као другог или страног (Л2), и у другој половини двадесетог века долази до прекретнице у приступу вештини писања. Тако да је светска литература на тему наставе писмености веома богата стручним монографијама, студијама, приручницима, водичима, упутствима за наставнике, као и приручницима, уџбеницима и радним свескама за ученике. Скоро све што се реализује у наставној пракси, истражено је, проверено, експериментално потврђено и резултати истраживања доступни су у научним публикацијама, а на основу њих модели и приступи у настави се мењају или укидају.

На нашем подручју теоријски уопштена искуства о писменом изражавању повезана су у целовит систем и установљена у оквиру научне дисциплине – теорија писмености (Илић 2006: 556). Увежбавање и осмишљавање писмености подразумева савладавање бројних елемената који чине писани језички израз и тај се процес протеже од усвајања графичких знакова и основних правописних и граматичких норми, па од простијих облика вежбања, преко сложенијих до самосталног састављања разичитих врста текстова. Међутим, теорију писмености не интересују припремни облици, као што су различите врсте диктата, преписивања, лексичка вежбања, препричавања и др., они такође имају своју теоријску разраду у оквиру методике наставе писменог изражавања, већ је предмет проучавања теорије писмености фокусиран само на композиционе елементе писаних састава, избор тема, прикупљање грађе, компоновање, облицима саопштавање, уобличавање пасуса и реченица, адекватан избор речи и израза и др. (Димитријевић 1962, Живковић 1978, Илић 2006). Теорија писмености се бави углавном начелима на којима почива добра писменост и њу првенствено занима састав као облик писменог изражавања, његови структурни елементи и њихова организованост у целину.

Утврђујући одлике појединих елемената добро написаног рада, њихово уклапање у целину и критеријуме вредновања такве целине која представља написан рад, теорија писмености се својим предметом проучавања приближава стилистици, конкретно лингвистичкој стилистици с обзиром на то да је њен предмет интересовања употреба језичких средстава у њиховој општој употреби, те се теорија писмености посматра као ужа дисциплина која се у оквиру лингвистичке стилистике развија (Илић 2006).

3.1.1. Преглед литературе и приступа писменом изражавању домаћих аутора

Основе теорије писмености је поставио у својој књизи *Основи теорије писмености* (Димитријевић 1962) др **Радмило Димитријевић** и ова књига је послужила као полазиште многим методичарима који су се бавили истраживањима писменог изражавања. Како и сам у предговору истиче она је настала из потребе да наставницима матерњег језика и књижевности помогне на развијању писмености ученика. Литература која је послужила као теоријски основ ове књиге је научно заснована литература из теорије и методике писмености домаћих и страних аутора. Аутор води читаоце кроз цео процес писања, поткрепљујући примерима сваки корак који наставници и ученици треба да предузму у сваком кораку ка развијању писменог изражавања.

Књига Илије Мамузића **Настава усменог и писменог изражавања у основној школи** (Мамузић 1967) је приручник који настао из потребе да се наставницима пружи подршка у складу са тезама и садржајем наставног програма, искуствима из праксе, дидактичко-методичких и тадашњих савремених научних знања о настави књижевности и језика. Аутор најпре говори о врстама изражавања, истичући да се о повезаности између садржаја и сврхе, с

једне стране, и начина и врсте изражавања, с друге, није довољно водило рачуна па су ученици често *причали* о ономе о чему је требало *известити*. О усменом и писменом изражавању и излагању посветио је посебне целине, поредећи их и истичући појединости једног и другог. У делу *вежбања и задаци*, када говори о писменом изражавању, аутор наводи да ученике треба посебно уводити у *елементарну писменост*, а посебно у *обликовање писмених састава*. Такође сматра да је инсистирање на тзв. припреми за писмени задатак заправо инсистирање на једној настави у којој није било континуираног и системског увођења ученика у различита питања писменог изражавања и да је она „дидактички недовољна а педагошки од сумњиве вредности”. Аутор наводи које све садржаје и теме треба обрадити у одређеном разреду и посебно се осврће на однос наставника и ученика, када је реч о писменим саставима, истичући да наставник треба да заједно са учеником сарађује, на сваком облику његовог писменог изражавања, а не само у писменим задацима. Овај истакнути струшњак и методичар је веома давно указао на важност сарадње наставника и ученика у подучавању писању.

Вештину писања и инструкције о томе како се она стиче представио је **Вукашин Станисављевић** у својој књизи *Како се учи вештина писања* (Станисављевић 1970). У њој даје конкретне инструкције о компонентама које су неопходне за развој способности писменог и усменог изражавања, а тичу се речи, реченице, параграфа и методологије процеса израде писменог састава. Теоријске поставке о важним елементима писмености прате и вежбе намењене ученику.

Др Драгиша Живковић је, такође, значајно допринео потпори развоја теоријске мисли о вештини писменог изражавања разрађујући композицију и стил писмених састава у својој књизи *Прави пут и странпутице у писању* (Живковић 1978). У њој даје упутства за добро и коректно писање која су намењена пре свега ученицима и студентима али и свима који желе да унапреде и развију своју писменост. Поред композиције, језика и стила писмених састава, Живковић даје преглед и основне карактеристике писмених састава. Ова књига је значајно штиво свим актерима који су одговорни и заинтересовани за унапређивање наставе писменог изражавања, која поред теоријских разрада, на веома јасан, конкретан и илустративан начин даје примере и упутства.

Приручник **Миодрага С. Лалевић Помозимо младима да пишу** (Лалевић 1978) је, како то он и сам наводи, збирка упутстава с темама и самим писменим задацима. Поред општих правописних правила као битан услов доброг писања види и читање књижевних дела, те саветује 'пажљиво читање' са оловком у руци и вођење дневника. Даје конкретно упутство за сам поступак писања на примеру басне Доситеја Обрадовића *Медвед и Циганин*. Поред теоријских поставки аутор даје и примере тзв. *вођеног писања* као и пример доброг рада и учење на грешкама, што у датом тренутку заиста представља иновативне моделе и приступе писменом изражавању (Токин 2018).

Теорија и пракса у настави усменог и писменог изражавања (Стевановић 1988), др Марка Стевановића књига је теоријско-практичног карактера и бави се теоријским аспектом културе изражавања у оном домену у коме је потребно да би се схватила суштина и значај ове наставе. Пажња је усмерена и на читање као битну претпоставку успешног изражавања и комуницирања. Књига се састоји из пет делова: у првом делу дат је теоријски приступ и поставка проблема, други део аутор је посветио развијању вербалних способности ученика, у трећем се бави одликама добрих састава, најзначајнијим елементима писмених састава од рукописа до језика и стила. Такође, веома значајан одељак у овом делу је и систем мотивацијских поступака. Облике изражавања излаже у четвртном делу, а пети део је посвећен методологији организовања и вредновања наставе изражавања где је представљено истраживање објективног вредновања писмених састава. Ова књига је од великог значаја за наставу културе усменог и писменог изражавања, нарочито јер нуди објективан приступ

оцењивања писмених састава који је и експериментално истражен, послужио је и као основа успостављања критеријума у оцењивању писмених састава у нашем раду (в.т. 3.7).

Писмене вјежбе у настави хрватскога или српског језика (Росандић 1974), Драгутина Росандића је приручник који је намењен свима који се баве развијањем културе писања, како то и сам аутор каже. У њему аутор настави писмености прилази са научног аспекта, користећи се свим до тад стеченим искуствима методике, лингвистике, педагогије и психологије. Он најпре теоријски поставља и образлаже: – фазе у развијању писменог израза (са становишта развојне психологије); – принцип поступности и развијања интересовања; – настава која као целина развија писмено изражавање ученика; – настава матерњег језика као склоп наставе писмености, граматике и говора; – утицај књижевног текста на развој писменог изражавања; – индивидуални поступак као „креативна писменост”; – васпитно-образовна улога наставе писмености. Вредност овог приручника јесте првенствено инсистирање на научној утемељености. У делу под насловом *Знaност о тексту и настава писменог изражавања* аутор се бави дефинисањем појма текста, лингвистиком текста, и самим настајањем текста са психолошког аспекта.

Такође, у поглављу *Теме и мотивације за писмено изражавање* истиче да су наставници, што се тиче области писменог изражавања, према тадашњим наставним плановима и програмима, препуштени сопственом искуству, афинитету и интуитивном методичком осећају, што је актуелна проблематика и садашњих наставних планова и програма. Позивајући се и наводећи сва релевантна дотадашња искуства изучавалаца наставе писмености, у овом, најопширнијем поглављу приручника, аутор се бави методичким критеријумима у класификацији тема за писмено изражавање.

Поглавље *Грешке у писменим радовима ученика* је такође од великог значаја и за данашњи приступ развоју вештине писменог изражавања, где је поставио добре теоријске темеље и дао практичне савете наставницима и вредновању и оцењивању писмених састава. Аутор овде раздваја грешке у две велике групе:

а) Грешке које настају због непознавања језичке норме, које назива језичким грешкама и дели их у неколико група: 1) граматичке грешке (морфолошке, синтактичке, творбене); 2) лексичке грешке; 3) стилистичке грешке; 4) правописне грешке.

б) Грешке које су везане за изванјезичке елементе (садржај, логичку организацију, интерпретацију садржаја) назива нејезичким грешкама и дели их на: 1) садржајне грешке; 2) логичке грешке; 3) композицијске грешке; 4) интерпретацијске грешке.

Централна тема *Наставе писмености* (Николић 1983), приручника **Милије Николића**, јесу писмени састави као најсинтетичнији и најсамосталнији облици писменог изражавања ученика. Аутор наставу писмености систематизује у четири подручја: 1) упознавање језика; 2) правопис; 3) примењивање изражајне моћи језика; 4) обучавање ученика да самостално стварају целовите текстове.

Као највећи проблем у настави писмености, аутор у овом приручнику истиче и види у несистематичној пракси у којој се не увиђа да је за успешност писменог рада ученика неопходан благовремен и систематичан рад на више подручја. Као велики проблем наставе уочавају се обавезни писмени састави и њихово оцењивање, односно пракса наставника да се после урађеног писменог задатка поједини понашају као да су се за наредних неколико месеци потпуно одужили настави писмености и њој се поново враћају тек у време кад се следећи писмени задатак приближи. Аутор сматра, а то виђење је врло актуелно и данас, да се писменом задатку мора прићи поступно и темељно, да припремање и обучавање мора почети

на време и да су писмени задаци само једно од средстава које може да допринесе ваљаној писмености и да се обука у писменом изражавању не може подредити писменим задацима, јер њихова контролна функција не значи никакву надређеност, већ обичну потребу, којој се може удовољити и многим другим видовима провере и вредновања (Николић, 1983:175).

Од слова до есеја приручник **Павла Илића** који је објављен 1991. године, још један је у низу значајних приручника за све оне који се баве наставом писменог изражавања. Аутор дефинише основни задатак наставе писменог изражавања који треба да буде оспособљавање ученика да се садржајно и уобличено изражавање сопствених мисли и осећања, не само током школовања, већ и у каснијем животу (Илић 1991: 7). Поред довођења у везу жељу и подстицај ученика са писањем, наглашава нераскидивост теорије писмености и методике наставе писменог изражавања. У раду су приказани и резултати истраживања тадашњих савременика. Такође, бави се тематиком писмених састава, њиховим уобличавањима и грађом, односом наставника према саставима и подстицајем ученика. Последњи део приручника усмерен је на оцењивање ученичких радова са акцентом на исправљање писмених састава, анализу писмених састава и однос ученика према саставу, чини се, актуелним и нерешеним питањима и данас.

Из анализе прегледа наше литературе о писменом изражавању проистиче да су наши теоретичари и методичари приступали писменом изражавању и подучавању писања као сложеном процесу. Како су то неки од њих истакли подучавање писању карактерише: 1) одабир теме према интересовању ученика; 2) свест о значају припремних активности за процес писања; 3) свест о подстицању и мотивисању ученика за писање и 4) свест о повратној информацији и објективном оцењивању.

3.1.2. Преглед стране литературе и приступа вештини писања

Истраживања у области наставе којом се подучавају ученици вештини писања на енглеском језику као матерњем, оријентишу се на четири основна приступа, које су у својој књизи *Theory and Practice of Writing* покушали да систематизују Грејб и Каплан (1996: 18–21) са аспекта: образовања, психологије, лингвистике и реторике/композиције.

Теоретичари из области образовања, примењене социолингвистике и образовне психологије истраживали су развој писмености анализирајући како деца пишу и зашто поједини ученици имају потешкоће у савладавању вештине писања. Педагози и психолози су се првенствено бавили социо-образовним контекстима за учење писања, потребом да се писањем уобличи неки садржај, да ученици виде писање као на сврсисходну активност, као и различитим фазама учења кроз које се млади писци усавршавају. Ова истраживања су се паралелно одвијала са етнографским истраживањем у образовним контекстима које су предузели социолингвисти. Етнографија образовања истражује начине на које деца из различитих друштвених и језичких средина уче у образовним контекстима који су дизајнирани за редовне ученике у писању. Резултати ових истраживања су показали да су изложеност захтевима у настави писменог изражавања, ставови према писменом изражавању у школи и подучавање смислених задатака писмености важни услови за развој писања.

Истраживања когнитивних аспеката писања којима су се бавили теоретичари из области когнитивне психологије, образовања и писања и настојали да објасне менталне процесе које ученици активирају у процесу писања. Ранија когнитивна истраживања фокус истраживања стављала су на текст који је већ произведен, док новија истраживања настоје да интроспективном методом изучавају сам процес писања (Грејб и Каплан 1996). Резултати ових истраживања указују на то да писање није линеарни процес и да писци стално мењају фокус писања у оквиру три главне фазе писања – пре писања, самог писања и након писања – као

последицу укључивања комплексне комбинације информација о садржају, реторичким захтевима и тумачења читаоца.

Истраживања текстуалне анализе, обично термилошки одређена науком текстуалне лингвистике или анализом дискурса, упућивала су на начин на који је текст конструисан и идејно организован како би довео до ваљане интерпретације. Централне теме анализе биле су лексичко-граматичке структуре, кохезија, кохеренција, процес закључивања и моделовање текста.

Истраживања реторичког приступа писању којим су се бавили теоретичари реторике, писања, примењене лингвистике и књижевне критике разматрали су варијације у вештини писања и интерпретацији као функцији која има сврху, тему, жанр, реципијента, интертекстуалност и друштвени конструкт писања у ширем социолингвистичком, историјском и образовном контексту.

Сви ови приступи битно су утицали на развијање и подучавање вештине писања, на свим нивоима, и такође су имали јак утицај и на обликовање критеријума за вредновање вештине писања.

Почетком 80-их година развија се теорија о вештим/невештим писцима (Берајтер и Скардамалија 1987), док се почетком 90-их година бројни теоретичари баве друштвеним оквирима унутар којих писац ствара. Тако Флауер (1994) проучава како интеракција између когнитивне способности појединца и друштвеног контекста у процесу писања утиче на произведени текст, Вит (1981) и Фејгли (1981), поред друштвеног контекста, анализирају утицај језика као фактора који утиче на дискурсне оквире текста, своје интересовање усмеравају на истраживања у којима је важна улоге жанра у процесу писања на матерњем језику (Силва 2001).

На англосаксонском подручју два главна приступа подучавању вештине писања посматрају писање као производ (енг. product approach) и писање као процес (енг. process approach) (Хајланд 2009, Силва 1990, Рејмс 1991).

Појава различитих приступа у области проучавања процеса писања нужно не елиминише претходну теорију већ је допуњује и ближе одређује и ове теорије настављају значајно доприносити побољшању наставе пименог изражавања у наставној пракси.

С аспекта приступа *писање као процес* писање је сложена активност која је сачињена од више фаза, стратегија и мотивационих фактора који се преплићу линеарно и рекурзивно током стварања текста.

Према Грејбу и Каплану (1996: 84) приступ писању као процесу развијао се кроз четири периода:

1. експресивни,
2. когнитивни,
3. социолошки и
4. дискурсни.

Притом не постављају се само питања о сврси и аудиторијуму, већ и кључно питање: Како ћу ово написати? Како ћу почети? Ученици треба да схвате да оно што напишу представља само почетак и прву верзију која може накнадно да се доради. Они добијају времена да размисле о ономе што пишу и уз одговарајуће повратне информације од наставника

или ученика откриће нове идеје, нове изразе. Наставници дају прилику ученицима да истраже тему кроз активности које организују пре самог писања кроз разне дебате, дискусије, прављење спискова, мозгање. Време и повратне информације су две кључне ствари које наставник пружа ученику приликом ове врсте писања. Процес писања постаје процес открића: откривање нових идеја и нових језичких облика за исказивање тих идеја (Рејмс 1983: 10).

Овакво полазиште представља окосницу нашег истраживања, јер нам омогућава да методички приступ настави писменог изражавања заснивамо најпре на чињеници да писање посматрамо као сложен когнитивни процес који изискује сарадњу наставника и ученика у савладавању свих когнитивних изазова током писања, а са циљем постизања потпуне комуникативности писаног дискурса.

3.2. Друштвени аспект писменог изражавања

Људски језик, као начин споразумевања, има социјалну природу. Језик је систем друштвено-условљених знакова чија је основна функција комуницирање и уопштавања, док говор настаје у оквиру језика као његов оживљени део (Виготски 1983). Говор је темељ вештине почетне писмености – читања и писања.

Неки лингвисти сматрају да су писани текстови значајнији од усмених, јер омогућавају комуникацију која нема границе у времену, простору и колективном памћењу, те чини основ за сваку културу (Павловић, Шарих 2012).

Писање се као језичка вештина мора посматрати као чин комуникације који укључује без изузетка три ентитета: писца, читаоца и текст (Силва и Маџуда 2002: 258). Писац у сваком моменту мора бити свестан свих учесника у комуникацији која се одвија и однос писца ка теми, као и према публици, такође условљава правилан избор језичких средстава у циљу преношења жељене поруке или постизања одређеног комуникативног циља. Писање текста је акт комуникације, тако да ученик као аутор било којег облика, врсте и садржаја текста треба унапред да зна карактеристике публике којој се обраћа, јер ће тако знати која су њихова очекивања у вези с текстом (Никчевић Милчевић 2013: 393). Одлуке које аутор доноси са становишта језичких елемената, организације текста, претпоставки о читаочевом претходном знању, као и регистра који користи у писању, доприносе коначном облику самог текста и (не)успеху у преношењу пишчеве идеје и намере путем писања.

Сваки текст мора бити профилисан као дијалогска форма између емитера и реципијента поруке. Зато је неопходна друштвена условљеност у процесу писања и свест писца о потенцијалном читаоцу. Одатле проистиче потреба да ученике који усвајају вештину писања упутимо на свест о реципијенту и на комуникативне елементе који морају бити присутни у писаном дискурсу.

Друштвено условљена карактеристика писања посебно је приметна у англистичком реторичком обрасцу који је веома наклоњен реципијенту. Грејб и Каплан потврђују ову констатацију истичући да је „читалац, односно публика, одговорна за генерисање и значење самог текста” (Грејб и Каплан 1996: 207). Ова констатација нам јасно указује на тенденцију англистичког реторичког обрасца где је реципијент важан елемент који доприноси обликовању текста као крајњег производа.

Ако је основни циљ учења Српског језика и књижевности да се ученик оспособи да правилно користи српски језик у различитим комуникативним ситуацијама, у говору и писању, писмени састав је основно средство којим се ученици оспособљавају да у ваншколским условима самостално стварају текстове и развијају своју писменост, који не

могу служити само да се њима провери степен усвојених знања из српског језика, граматике и правописа, већ се мора ученицима предочити да је њихово писање један комуникативни догађај и да свој текст, односно писмени састав) морају стварати на основу комуникацијских фактора, продукције и рецепције текста. Писање је социјални догађај – комуникација између појединаца, или појединца и неке групе. Дакле, за све што ученик напише постоји потенцијална публика с којом је он у интеракцији.

Продукција текстова, као и рецепција текстова, условљена је врстом текста, јер се конкретан текст увек појављује као пример одређене врсте која представља реализацију једног типа комуникације (Павловић, Шарић 2012).

3.3. Утицај других дисциплина на писмено изражавање у настави Српског језика и књижевности

Теоријски уопштена искуства о тексту, његовој организацији и структури, предмет су истраживања различитих дисциплина: анализе дискурса, лингвистике текста, контрастивне лингвистике, реторике, стилистике, теорије жанрова, социологије, антропологије, психологије, књижевности, семиотике, информатике и др, али и методике наставе писменог изражавања, јер су писмени састави заправо текстови и представљају припремне облике којима ученици усавршавају своју писменост. Међу овим дисциплинама, њиховим приступима тексту, могу се потражити методе којима би се настава писаног изражавања осавременила и прилагодила потребама савременог друштва.

У овом делу рада представићемо утицај појединих дисциплина на писмено изражавање које су од кључног значаја за наш предмет истраживања.

3.3.1. Утицај когнитивне психологије на развој вештине писменог изражавања

Когнитивна психологија,¹⁶ као грана психологије која је посвећена изучавању људског сазнања, а нарочито његовог утицаја на учење и понашање, имала је велики утицај на унапређивање вештине писменог изражавања у настави.

Седамдесетих година прошлог века развој когнитивне психологије доноси другачији приступ настави. Когнитивисти су дошли до сазнања да је писање сложен процес који је сачињен од више фаза, стратегија и мотивационих фактора који се преплићу линеарно и рекурзивно.¹⁷ Током стварања текста ученици активно учествују и својом креативношћу доприносе финалном производу. Такође, сложени процес писања, са становишта когнитивне психологије, подразумевао је блиску сарадњу наставника и ученика у савладавању вештине писања (Харис и Грем 1996).

Развој когнитивне психологије, као гране психологије која је посвећена изучавању људског сазнања, а нарочито његовог утицаја на учење и понашање, усмерио је пажњу методичара на менталне процесе који се активирају код ученика приликом процеса писања.

¹⁶ Најутичајнији представник когнитивне психологије јесте Жан Пијаже (Jean Piaget), шведски дечји психолог, који се успротивио теорији да је учење пасивна асимилација датог знања. Пијажеова теорија интелектуалног развоја је један од најрелевантнијих теоријских оквира за разумевање и истраживање интелектуалног развоја ученика. Пијаже је истакао постојање четири стадијума интелектуалног развоја: сензомоторни стадијум, преоперациони стадијум, стадијум конкретних операција и стадијум формалних операција. Сваки стадијум интелектуалног развоја подразумева одређена достигнућа и ограничења деце у чијој основи се налази заједничка структура која обележава специфичност одређеног стадијума.

¹⁷ Ценет Емиг је процес писања по први пут видела као рекурзивну активност, не само као линеарну, где се фазе планирања писања и исправке више пута преплићу током процеса писања (Грејб и Каплан 1996).

Фокус задатка се премешта са језика на ученике и ученици имају већу контролу над оним што пишу. Они оцењују своје писање, тако да се и улога наставника мења, те он више није евалуатор него помагач.

С аспекта когнитивне психологије, која се бави изучавањем процеса писања, писање је когнитивно врло комплексна и захтевна активност и представља динамичан склоп когнитивних процеса који се истовремено одвијају симултаном комбинацијом и координацијом стратегија и техника писања, односно одабиром, активацијом и применом различитих когнитивних процеса (Никчевић Милчевић 2013: 392).

Истраживања спроведена у области подучавања писања, које спада у шира подручја когнитивне психологије и психологије образовања, показују да је успешност у стицању вештине писања резултат интеграције когнитивних, метакогнитивних, мотивацијских, емоционалних и контекстуалних фактора који су у врло сложеним интеракцијама, те као такви утичу на коначне резултате или исходе писања текста (Никчевић Милчевић 2010: 870).

Од 80-их година 20. века до данас бројна су истраживања когнитивних фактора писања а на основу чијих резултата настају све сложенији когнитивни модели који истичу важност појединих процеса, односно стратегија писања.

У најопштијем смислу стратегије учења су активности које ученици користе како би олакшали, убрзали, поспешили процес учења, али и да би се осамосталили у процесу учења и стечено знање или вештину корисно употребили изван учионице (Вотлс 2012: 44). Те активности односе се на примену когнитивних операција (елаборација, прављење структуре знања, понављање, подвлачење, прављење извода и забелешки итд) на одређеном садржају (Пресли и др. 1985). Стратегије по својој природи нису искључиво когнитивне функције, већ припадају и метакогнитивној сфери и укључују познавање процеса организације и планирања, процене сопственог учења (саморегулација и самовредновање), али и емотивних стања и друштвених функција (Вотлс 2012: 45). Истраживања су показала да ученици који имају већу способност да надгледају и контролишу не само своје когнитивне процесе (памћење, опажање, мишљење итд) него и своје стратегије учења и решавања проблема (у смислу анализе сопствене ефикасности у појединим ситуацијама), обично постижу и боље резултате у учењу (Пресли и Харис 2006). Стратегије су свесне активности које се спроводе како би се контролисао процес учења и довољно честом употребом оне постају аутоматске.

Стратегије које утичу на савладавање и употребе градива су директне стратегије и, са аспекта метакогнитивних знања, њима се стиче декларативно знање, односно, у контексту писменог изражавања, декларативно знање писања – ШТА ЈЕ писање. То су знања која се односе на познавање сврхе писања, теме, потреба циљне публике, жанра и жанровских норми, затим стратегија за постизање добре композиције, ко што су планирање, писање концепта, ревидирање написаног, као и сагледавање добрих и лоших страна сопственог рада и афективних фактора, нпр. мотивације (Вотлс 2012: 45).

Паралелно са декларативним знањима код ученика треба развијати процедурална знања писања – КАКО писати, која ученику омогућавају примену стратегија, техника и знања о тексту на изради сопственог текста у складу са декларативним знањима (Никчевић докторат). То могу бити опште стратегије које омогућавају ефикасно планирање, писање и ревизију, нпр. свесна употреба везника ради боље кохезије, или специфичне стратегије неопходне за продукцију текстова одређеног жанра (нпр. употреба прошлих времена у наративним текстовима, дефиниције у научним чланцима и др.) (Вотлс 2012: 46).

Важно је да ученици развију и условно знање – КАДА И ЗАШТО користити декларативно и процедурално знање, односно специфичне стратегије писања. Условно знање подразумева да писац зна у којим условима користи знања и стратегије, односно у зависности од теме, циљне публике и др. одлучује које стратегије су потребне да би се жељени комуникацијски циљ писањем остварио и постигао (Вотлс 2012: 46).

Најважније примарне стратегије писања су: планирање текста, скицирање или прављење плана текста и исправљање текста (Никчевић Милковић 2008: 191). У примарне стратегије још спадају: развој кључне или главне идеје текста (тзв. тезе), тон текста који се усаглашава с темом текста и публиком за коју се текст пише, анализа, аргументација, узрок и последица, класификација, поређење и контраст, дефиниција, опис, давање примера, приповедање и процес.

У секундарне стратегије писања, оне које се ређе користе, спадају: антиципирање критике, постављање питања, дијаграми и слике које илустрирају текст или нешто показују, фигуративни језик, историјски подаци, хумор коришћен како би текст био привлачнији и динамичнији, хипербола, властито искуство које текст чини интимнијим и ближим читаоцу, цитати како би се добило на динамици текста, референце аутора, понављање како би се истакла важност неког дела текста, реторичко питање које подстиче читаоца на размишљање и статистика за једноставније и илустративније показивање резултата у тексту.

Технике које се користе у оквиру планирања писања текста су: олуја идеја, фокусирано слободно писање (ученици 10 минута пишу о било чему што им падне напамет како би из тога извукли тему писања), читање и истраживање теме, разговор с другима (углавном стручњацима за неку тему или разговор међу ученицима о некој теми), вршњачки рад на плану текста, познавање властитог циља писања.

Технике које се користе током писања су: истицање кључних термина у тексту на којима ће се градити писање текста, означавање питања тамо где је потребно даље истраживање теме, подстицаји ауторима да кажу више, учење како претражити властито памћење у проналаску прикладног садржаја, давање почетака или завршетака реченица на којима ће се градити текст, подстицање осмишљавања одлуке за и против, подстицање групне расправе итд.

Успешно написани текст врло се ретко ствара првим покушајем његовог писања већ је најчешће резултат више верзија радног текста. Значи, да би текст био успешан, потребно га је поправљати, а поправке или модификације текста могу бити: површинске попут ортографских исправака и дубинске попут реорганизације текста. Стога је исправљање, ревизија или редиговање написаног текста врло важна стратегија писања за коначан квалитет текста. Коришћење ове стратегије од аутора захтева свесност публике за коју текст пише, ментално постављање циљева и подциљева, усклађивање написаног с оним што је планирано постићи текстом, способност критичког читања текста, знање уобичајених критеријума евалуације и решавања проблема на нивоу текста, познавање репертоара стратегија ревизије текста, познавање општих језичких вештина и вештина писања које ће побољшати квалитет писања текста (Никчевић Милковић 2014: 191).

Развој компетентности у писању заснива се на развоју и повезивању: а) садржајног знања (онога о чему се пише), б) језичног или лингвистичког знања (граматичка и лексичка правила којима се аутор служи док пише текст), ц) прагматичког знања (аутору омогућава да читаоцу прилагоди садржај, као и језички облик текста) и д) процедуралног знања (употреба наведених врста знања и њихово стратегијско планирање).

3.3.2. Писмено изражавање и лингвистика текста

Лингвистика текста почела је да се развија 70-их година 20. века у Аустрији, Немачкој и Холандији. Године 1981. објављена је књига Беауграндеа и Дрезлера *Introduction to Text Linguistics*, у којој ова два аутора одлучују да приступе тексту с аспекта његове употребе, што подразумева неопходност идентификације дискурса у којем се он остварује. Текстови се међусобно разликују по својој припадности, по врсти којој припадају, те је задатак науке о тексту да утврди која су заједничка, а која различита обележја појединих текстова и текстних врста. Лингвистика текста се бави питањима: како се производе и перцепирају текстови, како се користе у контексту, које критеријуме текстови морају испунити и која је функције текстова у људској интеракцији.

Текст је комуникацијски догађај, а не само језички феномен, и текстуалност неког текста се може одредити само на основу стандарда текстуалности, иначе се неће сматрати комуникативним.

Први стандард: кохезија – представља начин на који су површинске компоненте текста, тј. стварне речи које чујемо или видимо, међусобно повезане.

Други стандард: кохеренција – на површинском нивоу структуре текст карактерише кохезија, скуп језичких феномена који повезују елементе текста међусобно. Кохезија, међутим, није довољна да обезбеди тексту кохеренцију. Кохеренција подразумева когнитивно повезивање прочитаног са представама читаоца, његовим претходним знањима, очекивањима и стварање једне нове менталне структуре, за коју је текст био само повод. Кохезија и јесте заправо стратегија коју писац користи да би помогао читаоцу у грађењу кохеренције текста, без обзира на разноликост жанрова и мноштво типова текста, између онога ко је текст сачинио и онога ко тај текст чита интеракција постоји: само су видови и манифестације те интеракције различити (Ђоровић 2008).

Трећи стандард: интенционалност – подразумева да је став аутора текста такав да жели створити кохезиван и кохерentan текст који ће испунити његове намере и постићи циљ.

Четврти стандард: прихватљивост – подразумева став примаоца текста, он очекује кохезиван и кохерentan текст који је за њега користан или релевантан.

Пети стандард: информативност – појам који одређује до које је мере неки текст нов или неочекиван у односу на примаоца текста. Појам се односи првенствено на садржај, јер садржај у било ком језику треба пре свега бити информативан, али се може односити и на форму у којој је садржај реализован. Текстови вишег нивоа информативности су захтевнији што се тиче процесирања, али се тиме може остварити већа мотивисаност читаоца, активнији приступ тексту, или одређени уметнички ефекат.

Шести стандард: ситуативност – значи релевантност текста за комуникацијску ситуацију. Сваки текст, поред тога што поседује неке опште карактеристике има и специфичне одлике које произилазе из конкретног контекста – коме је текст намењен, за коју сврху, и у каквим се условима користи. Добар текст је увек прилагођен постојећој ситуацији, тј. комуникационом контексту.

Седми стандард: интертекстуалност – подразумева зависност продукције и рецепције датог текста од знања стеченог кроз претходно искуство са различитим врстама текстова, за шта аутори користе термин медијација. Највећи степен медијације у вези је са постојањем одређених типова текстова (врсти, жанрова). У том случају, процес медијације је

најрелевантнији будући да се конкретан текст разуме на основу асимилације у постојећу структуру знања о томе шта садржи и како је организован дати тип текста.

Сам процес писања треба да се одвија у неколико фаза. Стратегија израде писаног састава подразумева фазу планирања, писања и ревизије, што је један од услова добре писмености и успешне израде писаних састава. Стандарди текстуалности могу бити један од основних критеријума по којима се може организовати стадијум ревизије који је интегрални процес писања.

Писање се као језичка вештина мора посматрати као чин комуникације који укључује без изузетка три ентитета: писца, читаоца и текст (Силва и Мацуда 2002). Писац у сваком моменту мора бити свестан свих учесника у комуникацији која се одвија и однос писца ка теми, као и према публици, такође условљава правилан избор језичких средстава у циљу преношења жељене поруке или постизања одређеног комуникативног циља.

3.3.3. Писмено изражавање и реторика

Настанак реторике као посебне дисциплине везује се за доба око V века п.н.е. и амбијент хеленских демократских полиса, мада можемо рећи да је говорништво као практична вештина старо колико и људска цивилизација. Реторика означава говорничку вештину, тј. представља науку о принципима правилног и убедљивог говорења. У грчкој филозофији реторика је чинила део логике а основали су је софисти. У српском језику термин *реторика* употребљава се равноправно са домаћим речима беседништво и говорништво.

Реторика може бити од велике помоћи при писању. Она има разрађен систем прикупљања, одабирања, сређивања и начине уобличавања материјала, поседује збир поступака и критеријума који писцима могу олакшати у композиционом процесу, као и пегршт изражајних средстава којима могу своје текстове прилагодити разним ситуацијама (Јелачић Србуљ 2007: 140).

Наставним планом и програмом, усвајање знања о есеју, као облику писменог изражавања, предвиђено је тек за четврти разред гимназије и средње стручне школе, иако се са припремама за писање есеја почиње и знатно раније, још у старијим разредима основне школе (Живковић 2013). Такође, и стандардима ученичких постигнућа је предвиђено да ученике треба оспособити да умеју да саставе аргументативни текст на теме из књижевности, језика и културе, а једно од основних обележја есеја је управо чврста аргументација.

Есејистичко изражавање је подврста писменог састава (Живковић 2013) и есеј има много заједничких тачака са беседом: карактерише их „краткоћа и језгровитост, а форма увек следи облик мисли” (Јелачић Србуљ 2007: 131).

При изради есеја или неког другог аргументативног текста аргументација, односно доказивање, је важан услов уверљивости. Реторика прави разлику између етичког и аподиктичког уверавања. Етичко се темељи на емоционалном, а аподиктичко на логичком у аргументовању.

Етичко уверавање. У процесу етичког уверавања треба користити примере, изреке, општа места (Јелачић Србуљ 2005: 131).

Примери уливају поверење, служе као сведоци, а најуверљивија метода је изношење личног доживљаја као примера

Изрека изриче једну истину, животну мудрост једног народа, једне културе. Управо својом општошћу помаже ономе ко чита или слуша да препозна у том опшем важењу оно појединачно, индивидуално, што је и сам од раније спознао.

Опште место је унапред припремљена формулација коју говорник користи ради попуњавања евентуалне празнине у свом говору. Опште место можемо дефинисати као схему која се може применити на различите аргументе, или правило уз помоћ којег се ствара ентимем. Места могу бити „ужа” и „шира”. Ужа места су она која се односе на посебне садржаје и могу се применити само у одређеним контекстима. То су општеприхваћене истине и мишљења, и као такве често чине премисе ентимема, које могу бити изостављене управо зато што се подразумевају. Аристотел наводи пример ужег места: „слава се састоји у томе да нас сви цене”

Шира општа места су она која се тичу само формалне структуре, па се могу искористити у свакој врсти говора. Представљају уопштена правила која важе за различите аргументе, односно применљива су у свим контекстима. Такво место је такозван „место супротности”. Оно је примењено у следећем примеру: „Добро је живети у миру јер рат доноси несреће”.

Аподиктичко уверавање представља логичку аргументацију која се примарно базира на доказима. Доказивање са становишта логике може имати форму индуктивног (од појединачног ка општем, када се из особина појединачних случајева изводи закључак који важи за све друге случајеве) или дедуктивног (од општег ка појединачном). Дедуктивни облици који се најчешће користе јесу силогизам (када се из две премисе изводи закључак), ентимем (скраћени силогизам, када се закључак изводи из једне премисе док се друга подразумева, и дилема (извођење закључка из две премисе које се међусобно искључују. Ваљаност аподиктичног уверавања зависи од избора логичких судова на које се оно ослања.

3.4. Мотивација у настави писменог изражавања

У оквиру већине савремених приступа вештини писања (Хајз 1996, Зимерман и Рисемберг 1997) препознато је да мотивација игра важну улогу у настави писменог изражавања и развијању вештина писања. Пошто је писање веома захтевна вештина, мотивисати ученике за писање често није нимало лак задатак за наставника. На нашем подручју нема истраживања која се баве мотивацијом у подручју наставе писменог изражавања али је већина методичара имала свест о томе да је мотивација неопходан елемент за постизање успеха у овладавању вештином писменог изражавања и да је много начина и поступака којима можемо ученике мотивисати и у овој области (Илић 2006: 559).

Интересовање за мотивацију у оквиру подучавања вештини писања појавило се тек крајем 20. века, сазнањем да је писање сложена људска активност која не укључује само когнитивне и метакогнитивне аспекте, већ и афективне (Никчевић Милковић 2014: 199). Већ су Флауер и Хајз (1981) у оквиру свог модела писања укључили истраживања која су се тичала мотивације и може се рећи да су управо когнитивни истраживачи, наглашавајући сложеност и тежину процеса писања, као и важност метакогнитивне димензије писања, утрли пут истраживањима мотивацијских аспеката писања, као и сложеног конструкта саморегулације учења у подручју писања (Никчевић Милковић 2014: 191).

Истраживачи су почетком 21. века постали свесни да се у истраживања, која се тичу вештине писања, укључе и потребе, веровања и намере аутора текстова, а о афективним чиниоцима који су незаобилазна компонента од које зависи сам процес писања говоре и методичари Харис и Грем (1996).

Интеграција когнитивних, метакогнитивних, афективних и контекстуалних аспеката писања је била предмет каснијих истраживања саморегулације учења у подручју писања и њених мотивацијских импликација. Исход оваквог развоја истраживања водио је ка развоју социјално-конструктивистичког приступа писању, под утицајем теорије Лава Виготског, односно социјално-културалне теорије језика и мишљења.

Мотивација укључује неколико повезаних компоненти: уверења о властитој ефикасности, заинтересованост за писање, веровање у вредност задатка, циљне оријентације и атрибуције за успех и неуспех.

1. Самоефикасност, односно сопствена процена о компетенцији за извршавање будућег задатка, је најосновнији и добро истражен аспект људске мотивације (Бандура 1991: 259). Уопштено говорећи, мере самоефикасности су позитивно повезане са количином труда утрошеног за обављање задатка, упорношћу да се тежак задатак приведе крају, одабиром стратегија за извршење задатка и стварним извођењем задатка, без обзира на старост, пол, или етничку припадност (Бандура 1991; Пинтрих и Шунк 2002). Веровања у домену самоефикасности обухватају оба очекивана исхода: да ће одређене акције довести до жељених исхода и да је ученик способен за обављање тих акција ради постизања циљева (Бандура 1991: 268). Што се тиче писања, истраживања су показала да је уверење о самоефикасности значајна предикција успешности у писању и повезана је са с развојем интереса за писање, бољом сликом о себи у вези са писањем, самоефикасношћу саморегулације писања, смањењем анксиозности током писања, а све ове варијабле су повезане са квалитом написаних текстова (Никчевић Милковић 2014: 200). Ученици са већим степеном уверења о сопственој самоефикасности успешније користе когнитивне и метакогнитивне стратегије писања на свим образовним нивоима и самоефикасност је у тесној вези са појединим аспектима писања: креативност, граматика, писмено изражавање уопште, организација делова текста и др. (Никчевић Милковић 2014: 201).
2. Поред уверења о самоефикасности, заинтересованост за писање и веровање у вредност задатка утичу на избор и постављање циљева и представљају другу кључну компоненту ученичке мотивације у стицању вештине писања. Заинтересованост за писање се делимично одражава на осећај личне вредности или уверења о вредности задатка (Шифеле 1999: 315). Појединци са јаком заинтересованошћу за писање ће бити и заинтересованији за задату тему или активност у вези са писањем, бити ће фокусиранији, истрајати дуже, уживати у активностима писања и стећи више знања од оних који нису генерално заинтересованост (Шифеле 1991: 320). Показало се да заинтересовани знатно лакше савладавају задатке у вези са писањем и да је веома тешко ову веома важну мотивацијску компоненту подстаћи код ученика и развити. Резултати једног истраживања (Хиди и Мекларен 1991, према: Никчевић Милковић 2014: 200), где су ученици шестог разреда основне школе имали задатак да пишу о теми која им је била више или мање занимљива, показали су да се мотивација за писање повећава када је ученицима тема занимљива, али да она не утиче директно на квалитет самих ученичких радова, већ је знање о некој теми кључно за израду квалитетног рада.
3. Ученичко веровање у вредност задатака писања утичу на циљеве и садржаје писања и у истраживању Никчевић Милковић (2012: 20). Вредност писања у виду задатака који су ученицима важни за академску компетентност или даље школовање показала се као значајан предиктор квалитета писања експозиторног текста код ученика средње школе.
4. Циљне оријентације се односе на „сврху понашања у ситуацији учења” (Амес 1992: 261) и могу се посматрати као когнитивно-мотивацијска сврха за укључивање у одређени задатак

(Леџет и Двек 1978). Дакле, циљне оријентације одређују зашто и како људи теже да постигну одређене циљеве. Ученичке циљне оријентације утичу на когнитивне, емоционалне и бихевиоралне реакције ученика на њихов успех или неуспех (Леџет и Двек 1978). Истраживања показују да усвајање одређене циљне оријентације зависи од укључености ученика у школски рад (Леџет и Двек 1978) и од његових емоционалних искустава у школи (Амес 1992). Циљне оријентације – разлози за писање могу бити усмерени на: овладавање задацима у вези са писањем, што успешније писање или избегавање неуспеха у овим задацима (Никчевић Милковић 2014: 201).

5. Вајнер са сарадницима (Вајнер 1986) развио је теоријски оквир атрибуције постигнућа који је постао веома важан за социјалну психологију управо због тога што су појмови теорије атрибуције најрелевантнији за однос између личности и интерперсоналног понашања. Процес атрибуције се односи на то како тумачимо понашање других људи, али и своје понашање. Теорија атрибуције испитује узроке успеха и неуспеха, односно како људи објашњавају постигнуће, тј. понашање усмерено ка постизању одређеног циља (Вајнер 1986: 293). На њих утиче перципирана количина личне контроле над узроком, његовим местом или локусом и стабилношћу. Када појединци приписују успех факторима који су под њиховом личном контролом, као што је напор, или неуспех или недовољан напор или нереална очекивања, вероватније је да ће показати да постоји јак мотивацијски образац. То јест, ове особе су мотивисане да добро раде, јер очекују да ће њихов ангажман олакшати њихов рад. Насупрот томе, када се успех приписује срећи, једноставности задатка или помоћи наставника или се све то приписује неуспеху, ради се о факторима који нису под личном контролом, и вероватно постоји безвољност и немотивисаност (Леџет и Двек 1978). Особе које показују беспомоћност и немотивисаност вероватно неће бити активне на часовима писменог изражавања, јер верују да њихови напори имају мали утицај на резултате рада.

Домен писања циљне оријентације и њиховог односа с другим мотивацијским конструктима нису исцрпно истражени.

Адаптивне атрибуције се односе на различита уверења о делотворности и утичу на упорност, избор, циљеве, стратешко понашање и постигнуће (Вајнер 1986: 305). Истраживачи су открили да су атрибуције напора и способности повезане са високим достигнућима (Шунк 1984), међутим наше разумевање утицаја атрибуције на писање је ограничено, јер је ова компонента људске мотивације изостављена у постојећим истраживањима.

Најважнији мотивацијски фактори важни за завој вештине писања, вештине која је неопходна да би ученици били у стању да напишу један текст су:

1. веровање у вредност задатака писања;
2. заинтересованост за писање;
3. осећај самоефикасности у области писања;
4. властита слика о себи у области писања;
5. анксиозност у писању;
6. циљне оријентације у подручју писања;
7. очекивање успеха у задацима писања (Никчевић Милковић 2014: 202).

3.5. Писмени састав као репрезент ученичке писмености и развијене језичке културе

Писмени састави у настави језичке културе су од фундаменталног значаја, јер представљају основно средство помоћу којег се ученици оспособљавају да самостално стварају текстове и развијају своју писменост. Њихова израда је донекле ограничена, постоји

слобода при одабиру грађе и садржаја, али је она подређена и усклађена са темом коју је задао наставник. Иако је самосталност у извесној мери ограничена, писање састава је стваралачки чин који настаје у околностима веома сличним правом писању. То ученицима омогућава савладавање и усвајање општих елемената писмености на којима се темеље сви облици писане комуникације. Писмене саставе ученици израђују у школи и код куће, а неколико пута у току школске године писани састави добијају облик писмених задатака и оцењују се.

Крајњи циљ наставе писаног изражавања је добра писменост и способност састављања текстова потребних за школовање и свакодневну комуникацију, а не неговање литерарно-емоционалног стила и стварање писаца (Николић 1983: 13, Стевановић 1988: 27) и зато писмени састави, којима се провера ученичко знање о писању, повремено треба да буду у облику и са функцијом: писма, вести, извештаја, интервјуа и др. „Док пише састав, ученик одабира, вреднује и распоређује чињенице и језичке знаке, примењује пригодна гледишта и критерије, репродукује и ствара, а то су радње које су неопходне и за писање пословног извештаја, радног пројекта, писма, молбе, стручног рада, расправе, новинске вести, репортаже и било кога другог наменског текста” (Николић 1983: 12).

Писменена провера знања у форми писменог задатка се уобичајено реализује као писмени састав (Илић 1998) иако у методичкој литератури наилазимо и на другачију сугестију „добро је кад се у њиховој улози нађу контролни диктати и стилскојезичке анализе краћих текстова” (Николић 1992: 651). Сврха овако озваничених писмених задатака, који се благовремено ученицима најављују и чија се бројчана оцена обавезно уноси у дневник и то црвеном оловком (Правилник 2015), имају за циљ да подстичу систематичан и истрајан рад у настави писмености (Николић 1992: 651) и они представљају оне деонице рада у којима може сагледати све оно што се у настави језика и књижевности урадило и колико се напредовало (Илић 2008: 622). Међутим, у пракси писмени задатак је изгубио на својој вредности (Токин 2018) и усталило се правило да се тај 'истрајни рад' сведе на један до два часа припреме за писмени задатак о један час исправке и самим тим „читава наставу писмености усмерава према својим уским функцијама – контроли и оцени успеха” (Николић 1992).

Без обзира на чињеницу да је писмени задатак изгубио на својој важности и што је његов смисао почео да се доводи у сумњу, он је и даље посебан школски документ који се пише неколико пута годишње, у засебној свесци.

3.5.1. Дефинисање појма писмени састав и сродност са појмом текст

У свом шестом значењу у РСЈ, лексема *састав* дефинисана је као писани рад, обично школски, односно уопште сачињен текст. Атрибут писмени, поред тога што у свом значењу даје податак о писмености и граматичкој исправности, у свом трећем значењу, у РСЈ, у именичкој служби, означава и задатак или испит у школи, на факултету и сл. који се ради, односно обавља у писаној форми. Писмени састави су, дакле, текстови који се израђују у писаној форми, граматички су исправни и представљају основни облик изражавања и обуке у настави писменог изражавања.

Мирослав Николић прави разлику између одредница *писани* и *писмени* (задатак/састав) уз објашњење да је писани задатак претежно у функцији учења, док је писмени у улози непосредног развијања писмености (Николић 2009: 716).

Писмени састави, као текстови које ученици самостално стварају и који имају употребну вредност у друштвеној пракси (Николић 1983), имају и све оне карактеристике које и текст има. Стога, методологија израде и вредновања писмених састава подразумева да се њима приступи као у дисциплинама које за предмет истраживања имају текст.

Појам текста је дефинисан на различите начине, од тога да је текст исказ од једне речи, па до тога да само вишереченични исказ у писаном облику може се сматрати текстом (Павловић, Шарић 2012). Под текстом се подразумева сваки низ реченица, било које дужине, који сачињава јединствену целину. Он може бити говорени или писани, прозни или у стиховима, дијалогски или монологски (Халидеј, Хасан 1976). Такође, текст није само језички феномен, већ је он и комуникацијски догађај (Богранд, Дреслер 1991).

Текст има своју микроструктуру, чисто лингвистички аспект, који најчешће укључује речи, фразе, клаузе и реченице, и макроструктуру, подразумева оно што је у тексту, а изван је нивоа реченице: тематска и организациона структура текста која зависи од његове дискурсне структуре, односно припадности неком жанру.

Сваки текст и књижевни и некњижевни настаје као резултат језичке креативности (способности) говорника/писца да ограниченим језичким средствима који су му на располагању одговори на конкретну говорну ситуацију (Павловић, Шарић 2012). Текст мора испунити седам стандарда (који су представљени у поглављу 3.2.3) и на тај начин стиче своју текстуалност, уколико један стандард није испуњен, сматра се да текст није комуникацијски догађај.

Конкретан текст се увек јавља као пример одрђене врсте текста. Класификација текстова се одређује према функцији коју текст има, и управо та функција дефинише целу класу текстова, а појединачне врсте, унутар једне класе, могу се разликовати помоћу категорија: комуникацијски облик, подручје деловања, тема текста, облик развијања теме и др. (Brinker 1985).

3.5.2. Врсте писменог састава

Да бисмо текст који ученик пише назвали писменим задатком, неопходно је да такав текст има, осим посебне композиције и језичку организованост. Грађа се у тексту обрађује, аутор, односно ученик често износи свој критички став према исказаном или уноси емоционални тон у састав који пише. Сходно основном захтеву теме и односу према њој, ученик грађу у саставу може изложити на различите начине. Стога, постоји више врста писмених задатака, што је повезано са обиљем тематских подручја и мотива, разноврсним подстицајима за писање али и практичном наменом текста.

Врсту и облике писмених састава је тешко систематизовати. У литератури не постоји јединствен став у погледу критеријума и врсти. Различити аутори полазе од различитих критеријума за утврђивање поделе, али ниједна није коначна, нити је самој себи довољна, поједини стручњаци чак сматрају да су категорије састава толико лабилне да их нема сврхе ни разврставати (Чеклић 1969). Отуда се потреба научне класификације писмених састава у наставном поцесу чини неопходном.

Прегледом литературе уважених стручњака на пољу лингвистике, методике наставе и теорије књижевности уочени су критеријуми за класификацију и поделу текстова установљени на основу функције, структуре и тематике.

Детерминисање врсте текста је од великог значаја и за продукцију и за рецепцију текста. Тип текста је смерница за израду и процесуирање текстова. Текстовете стварамо са одређеном намером: да утичемо њиме на онога коме је намењен, да му нешто поручимо, изјавимо и др. Уколико о теми текста који израђујемо или читамо имамо добро предзнање, његова израда или разумевање је брже и подробније. Исто тако, лакше и функционалније

можемо створити и разумети текст уколико знамо којој врсти припада, односно познајемо његову структуру и језичка средства којима се остварује његова комуникативна намера.

Писмени састави се јављају у облику: **приповедања, описивања, извештавања и расправљања**. Сваки од ових облика обухвата низ посебних тематских кругова и грана се у специјалне облике и врсте (Николић 1983).

Душка Кликовац (2008) издваја различите облике дискурса, односно врсте текстова, који сежу из реторичке традиције: опис (дескрипција), приповедање (нарација), расправа (аргументативни текст), пропагандни текст, излагање (експозиција).

Описни текст се тиче питања каквоће, служи се придевима и глаголима и темељи се на одговарајућем поступном избору појединости.

Опис може бити експозиторни (технички) кад се обраћа читаочевом разумевању и сугестивни, који почива на изазивању чулних слика.

Приповедачки текст одговара на питање „Шта се догађа?”. Радње се притом наводе хронолошки. Састоји се претежно из глагола и синтаксичких јединица с временским значењем.

Нарација може бити експозиторна (техничка), када се бави типом догађаја, рачунајући на читаочево разумевање, и сугестивна, када се занима за појединачни догађај, ослањајући се на читаочеву имагинацију.

Расправа је увек посвећена одређеном питању. У њој се износе сумња, дилема, сукоб између два мишљења и најзад – разрешење, односно долажење до истине ваљаном аргументацијом.

Пропагандни (наговарачки) текст за циљ има да примаоца поруке наговори на одређену радњу избором речи којим се утиче на емоционални део личности.

Излагачки (експозиторни) текст треба да пружи обавештење, делујући на читаочево разумевање методама попут поређења, контраста, илустрације, класификације, дефинисања и анализе.

Павле Илић групише ученичке саставе који се примењују у наставној пракси у: причање, описивање, извештавање, информативне саставе, пословне саставе и књижевнонаучне саставе (Илић 2006: 576–578). Драгиша Живковић пак издваја опис, нарацију, извештај, осећајно размишљање, расправу (предавање) као врсте које се јављају у школским (писменим или домаћим) задацима и белешку, реферат, чланак, студију, есеј (оглед) као виши ступањ писмености (Живковић 1995: 244–252).

Видимо да оба аутора неупитно издвајају опис и нарацију. Остале врсте су унеколико формално другачије разврстане. Тако Живковић издваја извештај, који Илић такође наводи, али га уже убраја у врсту извештавања. Осећајно размишљање, код Живковића издвојено у посебну врсту, Илић сврстава у причање. Такође су и расправа, чланак, есеј одвојени у засебну врсту у Живковићевој подели, док су у Илићевој груписани међу књижевнонаучне саставе.

Треба истаћи да све поменуте врсте могу наћи конкретну примену у настави јер „У животу је, поред литерарне, потребна и стручна, научна и пословна писменост” (Илић 2006: 621).

Ми ћемо се служити Илићевом поделом и посебно издвојити главне особине појединих најучесталијих врста.

3.5.2.1. Опис (дескрипција)

Опис (дескрипција) је најфреквентнија врста писаних састава. Ипак, док је у књижевним делима он саставни део уметничког казивања, у школским писменим задацима задаје се као вежба за запажање конкретних појединости. Поред тога, ваљан опис треба да садржи добар распоред карактеристичних појединости и лични став онога који описује према ономе што се описује. Треба се придржавати реда у излагању и добром припремом створити услов да опис буде заснован на знању и на обавештености, а не само на чулним подацима (Живковић 1995: 244–246).

Преовлађују два типа тема: чиста дескрипција (исказивање чулних сензација) и исказивање сопственог унутрашњег света поводом онога што се описује (Илић 2006: 587–590).

Описивање се, притом, према предмету описивања може поделити на портрете, пејсаже, ситуације, екстеријере, ентеријере итд. (Илић 2006: 577).

3.5.2.2. Нарација (причање/приповедање)

Нарација (причање/приповедање) друга је најфреквентнија врста.

И док је и наратив, слично опису, у књижевним делима један део уметничког обликовања, у школским писменим задацима вид је вежбања за логично, хронолошко и надасве повезано излагање догађаја.¹⁸ Нарацији је, стога, најважнији приказ догађаја, а њене одлике у школским писменим задацима јесу логичко и хронолошко излагање догађаја и живост причања, која се постиже избором речи.

Разлика између описа и наратива видљива је и на нивоу избора језичких средстава. У опису доминирају именице и атрибути, у наративу глаголи (глаголски облици, глаголски и прилошки синоними) (Живковић 1995: 246–247).

У причање се убраја и осећајно размишљање.¹⁹ Издвојен у посебну врсту писаних састава, приближава се есеју и примењује се при давању тема које захтевају емотивно казивање о некој личности или о неком догађају, при чему је најважнији лични став аутора (Живковић 1995: 248). Потребно је формулисати их што конкретније (Илић 2006: 583).

3.5.2.3. Извештавање

Извештавање обухвата новинске облике изражавања – вест, извештај, интервју и репортажу (Илић 2006: 577).

Извештај је врста писаног састава најочигледнија у дневној штампи, где се одликује редом у саопштавању обавештења, језгровитошћу и тачношћу (Живковић 1995: 250). Међутим, док су предмет новинарских извештаја актуелни догађаји из домена политике, друштва, економије и сл., у извештајима људи других занимања, стога и ученика, пише се о

¹⁸ Причати се може и о доживљајима (Илић 2006: 576).

¹⁹ Павле Илић за ову врсту употребљава и назив медитације (Илић 2006: 583).

току и резултатима активности спровођене у одређеном периоду. Важно је да извештај буде сведочење без уплива личног става, због чега метафоричност и литерарност нису његове пожељне особине (Илић 2006: 595).

Блиска новинском извештају је вест, с којом он дели свеж и актуелан предмет, али се од ње разликује у обиму и квалитету информисаности. Вест треба да одговори на питања: *ко, шта, где, када, како, зашто, којим средствима и од кога потиче информација* (Илић 2006: 596).

Репортажа увек говори о аутентичном догађају, због чега је неопходно присуство аутора на месту збивања ради дочаравања непосредности (Илић 2006: 597).

Информативни састави пружају информације о активностима у форми подсетника, записа, записника, дневника, путописа, успомене, реферата (Илић 2006: 578).

Пословни састави могу се поделити на писма, пословна писма, честитке, молбе, жалбе, упутнице и сл. (Илић 2006: 578).

Књижевнонаучни састави усмерени су на тумачење и вредновање уметничких дела, међу којима се у настави посебно издвајају приказ, осврт, расправа, паралела, чланак и есеј (Илић 2006: 578).

Значајним с аспекта наставе вреди поменути паралеле. Оне настају поредбеном анализом два или више књижевних текстова, при чему ученике питањима и задацима треба упућивати на елементе који треба да буду предмет поређења, те излагања у писаном облику. Нарочито је захвално примењивати овакво поступање при синтетизовању знања (Илић 2006: 607). Уз то, изучавање књижевности поређењем књижевних текстова и њихових елемената писаним путем од вишеструке је користи за развој писаног изражавања (Илић 2006: 609).

3.5.2.4. Расправа

Расправа је најчешћи и централни вид писаног састава, како у школи, тако и ван ње. У питању је интелектуална врста писаних састава, будући да је у њој акценат на знању и на расуђивању, због чега је за њено писање неопходно добро познавање литературе, мишљења и чињеница о предмету који се пише (Живковић 1995: 249). Њен значај у настави се по себи разуме, имајући у виду и то да је „*проблемска настава* уско везана за расправљање као вид усменог и писменог изражавања” (Илић 2006: 605). Код ученика треба подстаћи унутрашњу мотивацију за спорење, конфронтирање супротстављених ставова и аргументовано поткрепљивање сопствених (Илић 2006: 605–606).

Расправа има и своје подврсте.

Научна расправа је – студија. У њој аутор документује своје тезе и закључке навођењем извора и даје свој допринос предлагањем нових решења за питање које је предмет расправе (Живковић 1995: 249–250).

Већа студија о издвојеном проблему прераста у монографију (Живковић 1995: 250).

С друге стране, расправа о неком мањем питању, дата у виду краћег осврта с изношењем личног става, представља чланак (в. Живковић 1995: 250 и Илић 2006: 602).

Реферат (елаборат) обједињује и расправу о проблему и изношење личног става (Живковић 1995: 250–251). Нарочито је пожељан у настави књижевности, с тим да треба конкретизовати задатак што потпуније (Илић 2006: 603–604).

Предавање (говор/беседа) је врста временски ограничене мање расправе која се чита или говори пред скупом људи (Живковић 1995: 251).

Белешком се назива саопштавање неке чињенице у часопису (Живковић 1995: 250).

3.5.3. Аргументативни текст у настави писменог изражавања

У школској пракси учи се и подучава писање различитих врста и облика текстова, а све више под утицајем англосаксонског образовања и реформама у образовању ово се увежбавање још више подстиче. Најзахтевнијом врстом писаног текста сматра се тзв. аргументовано критичко писање у где аутор показује да влада одређеном темом, али има и критички став према њој.

У настави српског језика и књижевности **аргументативни текст** као програмски захтев је обавезујући и наставним плановима и програмима и општим стандардима образовања у основној и у средњој школи.

Наставни план и програм у 8. разреду предвиђа: **Вежбе на аргументативном тексту: сажимање текста, писање резимеа, проналажење кључних речи у тексту; Разликовање става аутора од других ставова изнесених у тексту; Издвајање из текста аргумената у прилог некој тези (ставу) и аргумената против ње; Усне и писане расправе на задате актуелне теме из савременог живота.**

А у оквиру додатног рада: **Усмено расправљање на теме из свакодневног живота. Писање аргументативних текстова с коришћењем литературе.**

Наставни план и програм за 1. разред гимназије предвиђа: **Аргументативни текст – усмено и писмено обликовање.**

Наставни план и програм у 4. разреду свих средњих школа предвиђа: **Облици писменог изражавања: приказ, осврт, расправа, књижевне паралеле, есеј.**

Чини се да се термин *аргументативни текст* у настави српског језика и књижевности појавио увођењем образовних стандарда: „Аргументативни текст (расправа) је текст у којем аутор почиње од неке сумње или дилеме, а онда навођењем аргумената долази до разрешења. Аутор таквог текста тежи да саговорника одн. читаоца доказима убеди у исправност свог мишљења”. У овом приручнику за наставнике аргументативни текст се изједначава са расправом.

Прегледом домаће литературе, која иначе за област писменог изражавања не нуди свеобухватна конкретна решења и није усаглашена са актуелним плановима и програмима, установљено је да су стручњаци 70-их и 80-их година прошлог века дефинисали расправу као врсту писменог састава и дали одређене смернице о структури и темама које се овом врстом обухватају.

Драгиша Живковић (1978) сматра да је расправа најчешћи облик писаног састава, како у школи, тако и ван ње. То је централни вид писаног састава и за њега се везују и остале врсте тих састава – реферат, предавање, чланак, студија, есеј (в.т. 3.5.4).

То је састав о неком стручном проблему, или о одређеној друштвеној теми, моралном ставу, или о каквом јавном питању. Тај проблем, ту тему, то питање треба изложити, објаснити, доказати, треба изнети ставове за и против, указати на слична питања и њихова решења, навести примере који илуструју или потврђују наше тезе, извести закључак у смислу наше основне мисли о том питању.

Расправа је у основи интелектуална врста писаних састава. Треба се претходно информисати о одговарајућим чињеницама.

Стјепко Тежак (1985) дефинише расправу или трактат као врсту расправљања у стилско-композијском смислу поделе говорних (писмених) вежби. То је научни текст у којем се развија нека заокружена мисао и решава неко питање, али расправом можемо назвати и свако усмено или писмено саопштавање које има за циљ решавање неког проблема.

Расправа има тростепену структуру:

1. Постављање тезе (откривање проблема)
2. Доказивање тезе (решавање проблема)
3. Потврђивање или одбацивање тезе (проналажење најбољег решења).

Може се расправљати о језичким и књижевним проблемима, филмским и позоришним остварењима, о друштвеним и другим појавама.

Марко Стевановић (Стевановић 1988) сматра да је расправа врста расправљања као облик изражавања. Предмет расправљања је неко значајније питање из школског, друштвеног, политичког, научног, културног или спортског живота. То је истраживачки однос према појавама околног света. Заступљене су сложене мисаоне операције: анализа, синтеза, компарација, издвајање, апстракције, генерализације итд.

У расправи се тема излаже, објашњава, доказује, закључује. Износе се ставови за и против, презентују аргументи, наводе цитати (мишљења, поткрепљења) и дају закључци (ставови, препоруке). То је све подређено знању (чињеницама) и њиховом логичком и аргументованом презентирању. Ту се развија значајнија мисао о неком актуелном догађају.

Расправа, слично Тежаковом решењу, у тријади.

Са расправљањем је везано учење путем откривања проблема (проблемско учење). И ту су слични поступци као у расправи.

Расправа, дакле, у свом писаном облику, има јасно утврђену структуру, предмет, циљ и тему о којој се расправља и стил којим се пише. Као предуслов за овакву врсту текста очекује се да ученик (аутор) мора имати истраживачки однос према теми, а као основна метода учења се јавља учење путем откривања (проблемско учење).

3.5.3.1. Специфичности аргументативног текста и елементи аргументативног састава/текста

С обзиром на то да је аргументативни састав (текст) веома захтеван жанр, на путу ка усавршавању вештине писања састава ове врсте ученици наилазе на много потешкоћа. Расправљати и износити аргументе у усменој комуникацији је знатно лакше и природније, док развијање једног елаборираног аргумента, који је оправдан, у писаној форми, специфично

је и захтевно, нарочито код ученика млађег узраста, кад њихове вештине референцирања и организације нису још развијене у потпуности.

Предуслов за аргументацију јесте препознавање да око одређеног питања постоји неслагање. А то превасходно значи разматрање различитих ставова који постоје на одређену тему.

Још један предуслов за аргументацију је да је тема контроверзна. Да ли ће нека тема бити спорна или не, питање је друштва и културе у којем се о теми расправља, као и когнитивних способности појединца. Одређене теме су спорне само у неким друштвима, тако да успех аргументације умногоме зависи од контекста у којем је представљен.

Како би ученици били у стању да напишу један аргументативни текст који је развијен и целовит, при планирању и осмишљавању таквог текста и аргумената треба да у обзир узму следеће чињенице:

- Контроверзност теме и могућност да се о њој може расправљати,
- потребу да се сагледају све могуће солуције због чега постоје различити ставови око истог питања,
- проналажење адекватних језичких средстава и израза којима ће се представити и резрешити конфликт око теме,
- исказивање сопственог мишљења,
- поткрепљене тврдње доказима,
- супротном мишљењу, односно аргументима/контрааргументима се такође даје одређени кредибилитет,
- све контрааргументе треба аргументовано побити, односно изнети додатне аргументе којима се побија супротан став.

Утврђивање важних елемената аргументативног састава је од велике важности за стицање вештине писања ове врсте састава. Важни елементи у свим аргументативним текстовима су: (1) опсежно истраживање о теми (2) јасно и концизно формулисана теза; (3) информативан и сажет увод; (4) јасно организована структура; (5) добро развијена аргументација (тврдња, доказ, контрааргумент, побијање); (6) снажан закључак; (7) прилагођен стил, прецизан избор речи и разноликост у структури реченица.

Разумевање важних елемената аргументативног састава помаже ученику да формулише аргументацију тако да буде јасна и логична, а наставницима даје јасан путоказ на које делове да се фокусирају при организацији наставног процеса, вредновању и оцењивању ученичких радова.

Опсежно истраживање о некој теми је суштински део писања аргументативног састава, како би аргументи били ефективни и логични. Подробним истраживањем, такође можемо стећи увид у ставове и мишљења супротна од наших и на основу тога направити добар контрааргумент. Поред истраживања, веома важан елемент сваког аргументативног састава је и теза или тврдња. Теза резимира, обично у једној реченици на крају уводног дела рада, суштину аргументације. Што се тиче организације садржаја у аргументативном саставу, она је истоветна као и у сваком другом саставу, основни делови сваког, па и састава ове врсте, јесу: увод, разрада и закључак. Увод обавезно садржи тезу, у разради се морају наћи пасуси који представљају на неки начин развијене аргументе којима поткрепљујемо изнету тезу у уводу, док у закључку поентирамо изнету тезу, поново је утврђујући и доказујући.

Посебно треба обратити пажњу, у оквиру организације састава, на кохезивне елементе. За један комуникативни чин који у себи садржи комуникативну намеру да пренесе одређену идеју или мисао реципијенту, неопходно је да постоји кохерентност и кохезивност у дискурсу. Иако су кохезија и кохеренција важне у било којој врсти састава, оне су посебно значајне у аргументативном саставу, а посебно зато што ова врста састава садржи више разлога и доказа који поткрепљују свеукупну тезу, а контрааргументи се често дискутују и одбацују.

Аргументи се могу организовати на различите начине и без обзира на редослед којим су организовани, сви аргументативни састави би требало да објасне и подрже тезу, односно тврдњу која је исказана на почетку.

3.5.3.2. Аргументација

Аргументација се први пут спомиње у Аристотеловој логичкој теорији што показује да је већ у доба класичне Грчке била важан фактор у друштву. Заинтересованост за аргументацију посебно се развија у 19. веку, захваљујући Џ. С. Милу, британском филозофу, затим развоју друштвених и правних наука, филозофских дискусија о когнитивним аргументативним вредностима, нарочито Хајдегера и Хусерла, као и развојем комуникацијских наука у 20. веку. До педесетих година 20. века приступ аргументацији био је темељен на реторици и логици и аргументација је постала важан предмет на универзитетима и у школама.

Шездесетих и седамдесетих година Хаим Перелман и Стивен Тоулмин били су најутицајнији аутори радова о аргументацији. Перелман и Тоулмин били су филозофи али и теоретичари аргументације и свако је створио теорију аргументације у домену свог филозофског размишљања. Имали су снажан утицај на савремену реторику и теорију аргументације уопште, што потврђује и огромна историографија у овој области (Едруз 2009).

Перелман се трудио да пронађе опис техника аргументације које су људи користили како би задобили одобрење других за своје мишљење. Перелман и Титека су то назвали „новом реториком”. Тоулмин, други утицајни аутор, развио је своју теорију којом је покушао објаснити како долази до аргументације у природном процесу свакодневног аргумента. Своју је теорију назвао „употреба аргумента”.

Већина савремених теорија аргументације има филозофску позадину и снажне филозофске претпоставке, иако се *теорија аргументације* односи на неутрално поље у којем се налазе теоријске основе за проучавање аргументације заједничке широком распону приступа (лингвистички, књижевни, социолошки итд).

Теорија аргументације је интердисциплинарно проучавање поступака и начина на основу којих се помоћу логичког расуђивања могу донети закључци који су темељени на премисама. Теоретичари аргументације су отуда заинтересовани за проблеме који се односе на производњу, анализу и евалуацију аргументативног дискурса.

Теорија аргументације није јединствена и различити су је аутори употребљавали на различити начин и тешко је одредити чија је верзија најразвијенија. С обзиром на то да је теорија аргументације Стивена Тулмина веома распрострањен истражен метод у настави на англистичком подручју у овом раду ћемо је детаљније приказати описати.

3.5.3.3. Аргументација Стивена Тулмина

Стивен Тоулмин²⁰, енглески филозоф, развио је шесточлани модел аргументације у својој књизи *The Uses of Argument* коју је објавио 1958. године. Филозофи у Енглеској били су критични према књизи јер су били више заинтересовани за проучавање студија формалне логике и откривање *истине* радије него *могућности*, за њих је Тоулминова концепција структуре и природе *оправдања* била сувише далеко од строгих, позитивистичких стандарда формалне, симболичке логике (Вуд 2001). Тоулминова концепција аргумената била је слабо примљена у Енглеској, међутим, његов рад је добро прихваћен у Сједињеним Америчким Државама у оквиру катедри за комуникацију и енглески, као и у школама у којима се учи право, због могућности примене на практично свакодневно расуђивање. Његов рад има утицаја на савремену реторичку теорију и теорију аргументације.

Својим је моделом покушао показати да се аргументација какву сусрећемо у свакодневним животним ситуацијама заправо може повезати с неким основама формалнологичке аргументације²¹. У свом темељном облику Тоулминов модел аргументације се састоји од три дела: тврдња (claim), подршка (data) и утемељење (warrant).

Тоулминов концепт аргументације је применљив и у настави композиције, мада научници који се баве композицијом још увек нису у довољној мери размотрили Тоулминову специфичну улогу у теорији и пракси наставе композиције²² и даље трагају за иновативним и педагошки адекватним приступима примене његовог рада (Филкерсон 1996).

Иако Тоулмин није написао „The Uses of Argument” с циљем да се бави наставом композиције или реторике и нигде се експлицитно и свесно не бави питањима која су посебно релевантна за учење писања, неколико различитих аспеката употребе аргумената у оквиру његовог модела указује на могућност примене овог модела на часовима обучавања аргументације у настави писања.

Тоулминова шема изгледа да нуди модел који је лакше разумети од правила формалне логике, док у исто време изгледа да задржава стандарде исправности које нуди систем формалне логике.

Уз три основне компоненте, могу се додати још и потпора (backing), квалификатор (qualifier) и побијање (rebuttal).

Тврдња. То је главна поента, теза, идеја текста. Тврдња се може навести директно (обично у првом делу текста, изузетно и на крају за постизања посебног ефекта) или може

²⁰ Стивен Тоулмин (Stephen Toulmin) је рођен у Лондону у Енглеској, 25. марта 1922. године. Дипломирао је математику и физику 1942. године. Магистрирао је 1947. године, а докторат из филозофије одбранио је 1948. на Универзитету у Кембриџу. Већину свог живота провео је предајући на универзитетима у Сједињеним Државама.

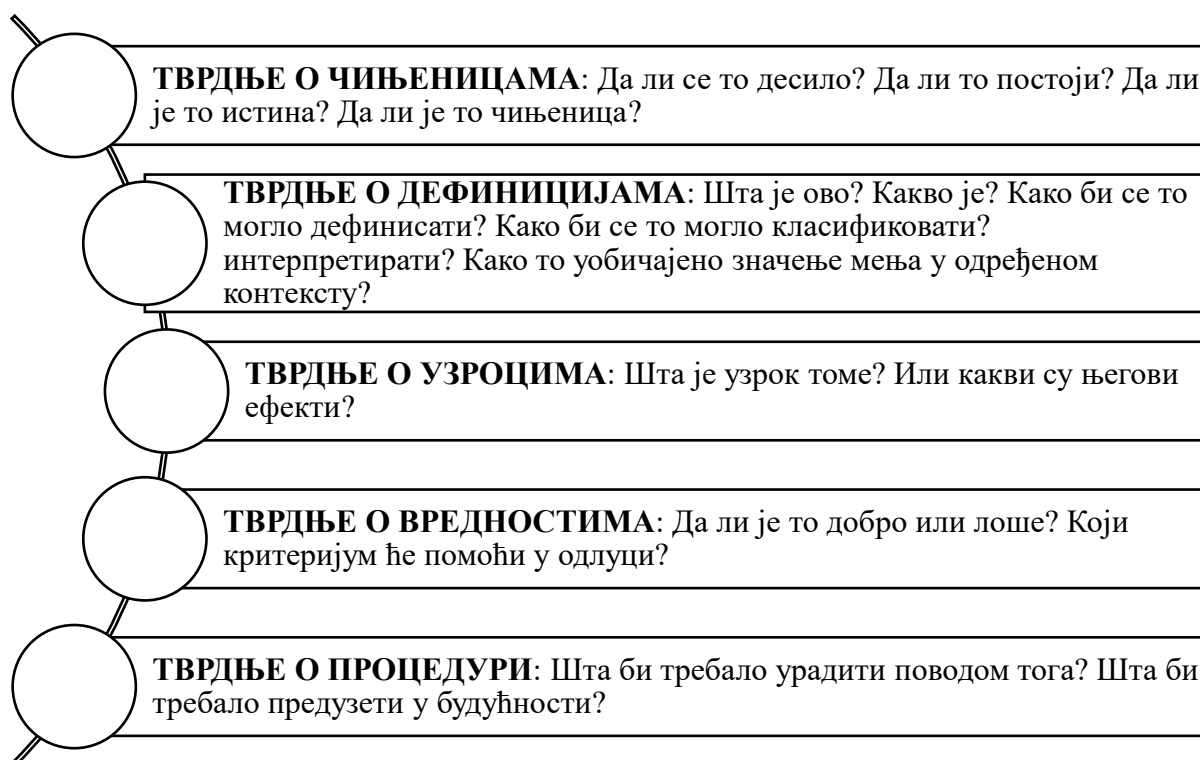
²¹ Важно је нагласити да није реч о уобичајеном схватању логичког расуђивања које се неретко поистовећује са применом формалнологичких правила, већ о „комплексном скупу способности које су укључене у разумевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерирање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који су дали други, одлучивање о томе које информације прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе” (Toulmin et al., 1984).

²² Студије композиције (које се такође називају композиција и реторика, реторика и композиција, студије писања или једноставно композиција) су професионално поље писања, истраживања и подучавања, посебно усредсређено на писање на нивоу колеџа у САД.

имплицитно. Као помоћ у формулисању тврдње може помоћи постављање питања: „Шта аутор покушава да докаже?“ (Тоулмин 1969).

Теоретичари аргументације разликују неколико типова тврдњи и познавање њихових карактеристика од помоћи су у разумевању сврхе и карактеристика аргументације: тврдње о чињеницама, тврдње о дефиницијама, тврдње о узроцима, тврдње о вредностима и тврдње о процедури (Вуд 2001). Од типа тврдње зависи и организација структуре аргумента као и избор подршке, тако да идентификовање врсте тврдње олакшава читаоцу да се лакше креће кроз текст, направи предикције и разуме ауторову поенту. Такође, када аутор познаје тип тврдње то му олакшава да организује грађу, одреди сврху и стратегије у изради аргументативног састава.

У наставку приказани су типови тврдњи са главним питањима која их одређују и помоћу којих их можемо једноставније идентификовати или их формулисати.



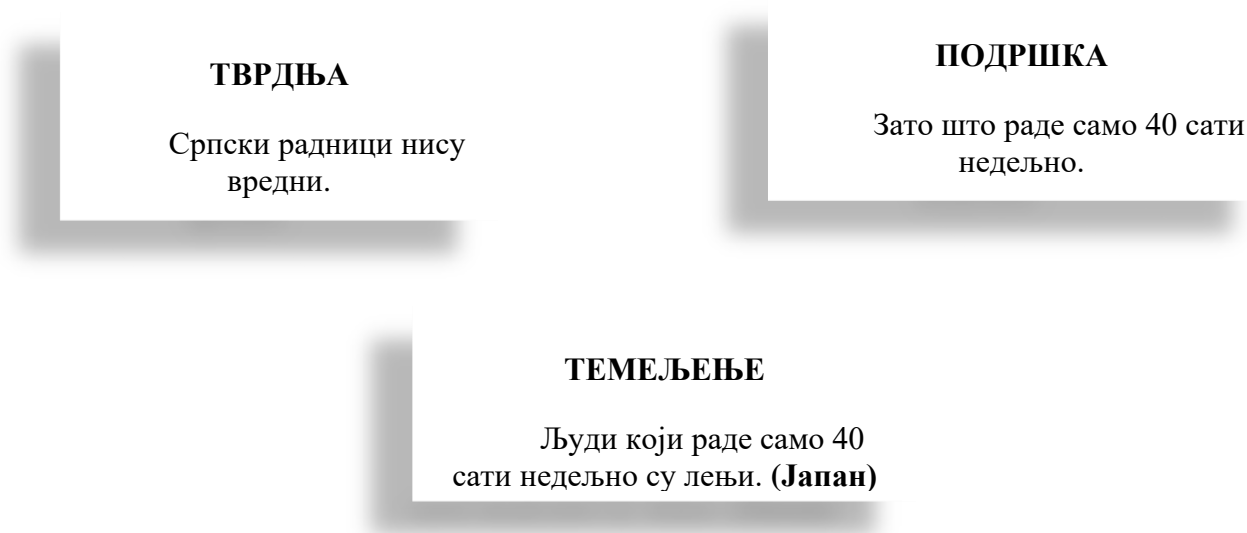
Слика бр. 1 – Питања за одређени тип тврдњи
(адаптирано према: Nancy V. Wood, *Writing Argumentative Essay*, Prentice Hall, 2001)

Подршка. То су додатне информације у виду доказа на које се ослањамо и на основу којих је конструисан наш аргумент. Подршка тврдњи јавља се у облику чињеница и статистике, стручних мишљења, примера, објашњења, логичког закључивања и др. Као помоћ у формулисању подршке може послужити питање: „Шта аутор наводи како би убедио читаоца у тврдњу?“ (Тоулмин 1969).

Традиционална Аристотелова подела доказа је на: докази којима прелујемо на логику, докази којима апелујемо на етос и докази којима апелујемо на емоције (Вуд 2001). У логичке доказе спадају: дедукција, дефиниција, разлог, знак, индукција, статистика, аналогија. Доказ којим апелујемо на етос је нпр. ставов и мишљење ауторитета, а докази којима апелујемо на патос су мотивациони докази и докази вредности.

Утемељење. То су поставке или претпоставке на којима почива тврдња. То су опште прихваћена уверења и вредности, уобичајени начини на које наша култура или друштво гледају. Управо зато што су уверења и вредности опште прихваћене, скоро увек су неизречене и имплицитне. Аутор и публика могу имати иста веровања али уверења аутора могу бити и у сукобу с општим уверењима и културним нормама и вредностима читаоца (публике). Ова утемељења су важна јер су *заједнички језик* аутора и читалаца (публике). Заједничка утемељења аутора и публике обезбеђују да публика на несвесном нивоу прихвата аргумент (Тоулмин 1969).

Утемељења су такође важна јер пружају основне разлоге којима се повезују тврдња и подршка. Као помоћ у формулисању уверења може послужити питање: „Шта доводи до тога да аутор каже оно што тврди?” или „Одакле долази аутор?”



Слика бр. 2 – Пример аргумента са утемељењем
(адаптирано према: Nancy V. Wood, *Writing Argumentative Essay*, Prentice Hall, 2001)

Тврдња да су српски радници лењи, подржана је чињеницом да раде 40 сати недељно, што је у систему вредности које Јапан негује премало, јер они раде више и од 60 сати недељно и у том смислу овај аргумент сматра се прихватљивим.

Табела бр. 12 – Докази и подршка који су посебно погодни за развој специфичних типова тврдњи

ТВРДЊА О ЧИЊЕНИЦАМА	ТВРДЊА О ДЕФИНИЦИЈИ	ТВРДЊА О УЗРОКУ	ТВРДЊА О ВРЕДНОСТИМА	ТВРДЊА О ПРОЦЕДУРИ
Чињенице	Поуздани ауторитети	Истраживање	Вредносни докази	Подаци
Статистика	Прихваћени извори (цитирање)	Аналогија	Мотивацијски докази	Мотивацијск и докази
Примери	Аналогија	Историјска аналогија	Аналогија	Докази вредности
Цитати релевантних ауторитета	Примери (реални или измишљени)	Знакови	Фигуративна аналогија	Аналогија
Индукција	Знакови	Индукција	Цитати релевантних ауторитета	Признати ауторитети
Аналогија		Дедукција	Индукција	Дедукција
Знакови		Цитати релевантних ауторитета	Знакови	Дефиниција
			Дефиниције	Статистика
			Узрок	Узрок

Постоје три додатна дела Тоулминовог модела аргументације. Не користи се сваки од њих у сваком аргументу, већ само када се појави потреба. То су: **потпора**, **квалификатор** и **побијање**

Потпора. Понекад је самом утемељењу потребан доказ који би га подржао, како би га учинио уверљивијим, како би се додатно подржао аргумент, а нарочито уколико публика не дели иста уверења са аутором или су ауторова уверења неприхватљива. Аутор може представити потпору или додатне информације које су подршка утемељењу и независно од тога да ли је прети опасност да публика не прихвати његов аргумент. Аутор може анализирати уверења и веровања публике и проценити да ли је потребно обезбедити додатну подршку (Тоулмин 1969).

Квалификатор. Пошто се аргументом доказује нешто што је вероватно и могуће, а не извесно, не треба користити речи којима се исказује сигурност, нпр. *сви*, *сваки*, *апсолутно* или *никада*, *ништа*, *нико*, *најбоље*, *најгоре*, већ их заменити речима нпр. *често*, *многи*, *много*

пута, неки или ретко, мало, вероватно. Квалификатор представља степен уверљивости који придајемо тврдњи (Тоулмин 1969).

Побијање. Приликом изношења тврдње и аргумената потребно је узети у обзир и супротна гледишта. Побијање се односи на оно што је погрешно, нетачно или неприхватљиво у вези са нашим гледиштем и ставом. Побијање се може односити и на контрааргумент или неки други аргумент који представља потпуно супротну перспективу или аспект проблема. Како би се обезбедио кредибилитет тврдњи потребно је да аутор представи да су докази и утемељење контрааргумента погрешни или неутемељени. Контрааргументи имају своју аргументативну структуру (тврдњу, подршку, утемељење). Потребно је одговорити на питања и приговоре који се износе у главама публике; ако се то не учини, аргумент ће бити ослабљен и подложен нападу и протуаргументу. Понекад ће побијање бити усмерено на супротне тврдње; у другим случајевима побијање ће бити усмерено на алтернативу тумачења доказа или нових доказа (Тоулмин 1969).

ТВРДЊА	• ОСНОВНА ПОЕНТА АРГУМЕНТА
ПОДРШКА	• ЧИЊЕНИЦЕ КОЈЕ ПОКРЕПЉУЈУ ТВРДЊУ
УТЕМЕЉЕЊЕ	• ЛОГИЧКА ВЕЗА ИЗМЕЂУ ТВРДЊЕ И ДОКАЗА
ПОТПОРА	• ПОДРШКА УТЕМЕЉЕЊУ
КВАЛИФИКАТОР	• СТЕПЕН УВЕРЉИВОСТИ
ПОБИЈАЊЕ	• ИЗУЗЕТАК ОД ТВРДЊЕ

Слика бр. 3 – Структура аргумента

3.5.4. Есеј

Есеј (или како се још назива, оглед/запис)²³ сврстава се у врсту која се налази између студије и осећајног размишљања. Есеј је „расправа која излази из оквира чисте научне врсте и приближава се умногоме уметничко-књижевној творевини по своје изразито субјективном схватању неког предмета и по инвентивном духовитом начину саопштавања” (Живковић 1995: 252). Другим речима, „есеј истовремено подразумева и изношење чврсте аргументације и излете у маштовиту медитацију и емотивни баланс” (Живковић 2013: 39).

У есеју се расправља о актуелном питању из науке, књижевности, Одликује се оригиналношћу, истицањем личног доживљаја и тежњом да се до суштине допре сагледавањем више аспеката посматрања (Живковић 1995: 252). Управо је есејистичка форма, која обједињује научно сагледавање одређеног питања с тежњом ка оригиналношћу,

²³ Есеј први у 16. в. употребава Мишел Монтењ (Живковић 2013: 32).

конкретношћу, упечатљивошћу, изазов за овладавање вештином њеног писања (Живковић 2013: 30). Тим пре што се због својих особености писање есеја сврстава у највише домете писменог саопштавања (Живковић 1995: 252), а, такође, оно указује на највиши ниво познавања једног језика (Живковић 2013: 32).

Оправдано је, отуда, негодовање због тога што се по важећем наставном плану и програму израда есеја оставља за крај средњошколског образовања. С припремама за писање есеја може се почети на почетку виших разреда основне школе, упоредо с развојем апстрактног мишљења код ученика (Живковић 2013: 31).

Ипак, у литератури се мало говори о начину његовог састављања (Живковић 2013: 32).

Сматрајући есејистичко изражавање подврстом писменог²⁴ састава (Живковић 2013: 32),²⁵ Вукосава Живковић етапама у писању есеја сматра исте оне које се издвајају приликом израде сваког писаног задатка:

- анализа теме,
- прикупљање материјала,
- израда плана,
- провера плана (Живковић 2013: 34–35).

Иако је у питању висока форма, не смеју се пак пренебрегнути основни услови који уопштено узев одликују правилну писменост,²⁶ „почев од јасне и правилне мисли, преко самосталности у писању и грађењу реченице, реда у излагању и прегледа и провере написаног” (Живковић 2013: 38).²⁷

Начини за савладавање писања есеја могу се наћи у истраживачком читању туђих есеја, што подразумева њихово читање, тумачење и подражавање образаца у циљу формирања сопственог писаног израза (Живковић 2013: 37). Треба, такође, истаћи важност одабира неког занимљивог, провокативног питања блиског ученичком искуству и интересовањима и јасно поставити тежиште теме есеја (Живковић 2013: 38–39).

Поред стилских вежби које се односе и на израду и других писаних форми, због чега се могу применити као увод у писање есеја (мењање краја приче, допуна места неодређености, замена улога јунака, наставак започетог текста), могуће је користити се и конкретним подстицајним корацима као што су:

- навођење конкретних есеја / текстова који су у вези с делом које се обрађује,

²⁵ У врсте писаних састава она, поред есеја, убраја и описивање, извештавање, приказ, репортажу, и честитке, писма, пословна писма, жалбе, захтеве итд. (Живковић 2013: 36–37).

²⁶ Општим чиниоцима писмености Милија Николић сматра способност и умење да се мисли и осећања искажу тачно, сажето, уверљиво, а када је потребно и сликовито и сугестивно, како би они нашли адекватну примену у разноликим формама школских састава (писмо, вест, извештај, записник, репортажа, интервју, расправа, дневнички и путописни запис, приказ, реферат, књижевна анализа, есеј) (Николић 2009: 715–716). Уп. и Живковић 1995: 199–202.

²⁷ Интересантан је став Драгише Живковића, са којим се не можемо сложити у потпуности, према ком ономе ко је постигао виши ступањ писмености, попут израде есеја, упутства за писање нису потребна (Живковић 1995: 244).

- давање смерница у виду подстицајних питања или главних теза,
- задавање кључних речи,
- упознавање с есејем неког критичара, чиме би се ученици подстакли на маштовитост, креативност и стваралачку надградњу сопственог израза,
- захтев да ученици након анализе двеју мотивски сродних песама изнесу своја запажања поредбеним приступом,
- налог да ученици самостално саставе антологију песама где би у предговору аргументовали критеријуме свог одабира (Живковић 2013: 40–42).

Међутим, како „Ученике не треба да учимо како да пишу есеј, већ да размишљају и промишљају на есејистички начин” (Живковић 2013: 42), самим темама заправо треба приступити есејистички. Можемо разликовати два типа тема: први где се примат даје репродукцији усвојеног градива, док је у другом типу у средишту испољавање сопственог доживљаја спрам изучаваног (Илић 2006: 609–611).

3.6. Израда писмених састава

Енглеско подручје за дисциплину која се бави „умећем писања” има термин *composition*. У нашем систему образовања постоји проблем именовања ове дисциплине а и савремена методика српског језика такође нема адекватан назив (Србуљ Јелачић 2007). У основној и средњој школи ученици стичу вештину писања у оквиру предмета српски језик и књижевност.

Према мишљењу већине домаћих стручњака медотичара, а у складу са процесним приступом писању, сваки писмени састав пролази кроз четири главне етапе (фазе) од замисли до коначног остварења: (1) избор и анализа теме, (2) прикупљање и сређивање материјала, (3) израда плана (4) обликовање (писање и исправљање) састава.

3.6.1. Избор и анализа теме

Пре почетка писања потребно је одредити циљ писања као и правац којим ће се кретати мисли и идеје до краја састава.

Први задатак је пажљиво удубљивање и рашчлањивање теме. Из наслова теме треба тачно утврдити предмет о коме тема говори и правац у коме треба на њу одговорити. Поред предмета теме треба одредити и тежиште теме. Такође, важно је одредити тачку гледишта, околности или став који ограничава тај предмет о коме тема говори као и облик у коме ће се тај предмет представити (Димитријевић 1962, Карач 1974).

Облик састава зависи од материје (предмета) о коме се пише и од усвојене тачке гледишта, он заправо и проистиче из њих. Наставник би требало да у вези са наставним циљем који поставља, одабира тему за састав формулишући је тако да сугерише ученицима и облик писменог састава (Димитријевић 1962). У старијим разредима може се оставити и ученику да сам уочи или изабере адекватан облик наспрам постављене теме.

Анализа теме је неопходан посао који треба добро увежбати са ученицима, све док ученик не буде потпуно осамостаљен да може сам извршити потребну анализу, јер промашај теме, несређено излагање и непотпуност одговора грешке су у композицији састава које ученик може избећи баш у фази анализе теме.

3.6.2. Прикупљање и сређивање материјала

Прикупљање и сређивање материјала је један креативни процес током којег ученик поред креативног треба активирати и критичко мишљење.

Вежбање способности анализирања и извођења правилних закључака је код ученика веома важно. На тај начин ће ученици о задатој теми сакупити што више чињеница које су значајне и интересантне. Успех у писању зависи од знања и прикупљених појмова и информација, такође и од природних способности ученика, али још више од рада на стицању знања и развијању тих способности. Успех зависи и од количине прочитаних књига и од озбиљности с којом улазимо у размишљање о некој појави и животу уопште. Потребно је вежбати духовне способности, није довољно само посматрати неки предмет или појаву већ и видети појединости. Није довољно само прочитати неку неку књигу већ разумети и запамтити појединости.

3.6.3. Израда плана састава

Иако је реторика званично потиснута из нашег књижевног образовања, њен утицај у настави писменог изражавања је унеколико присутан. По мишљењу Жерара Женета може се говорити о реторици писменог задатка, а нарочито у захтеву да се направи план састава. Захтев за планом произилази из захтева да се успостави ред и разврставање материјала, чиме се намеће потреба поделе на *делове* (Женет 1985; Јелачић Србуљ 2007).

Пре израде плана сврсисходно је укратко забележити ставове и идеје о предмету и тежишту теме који ће послужити као водич или путоказ за израду плана.

Сачињавање плана је веома важно у процесу писања и без овладавања овом вештином, како то истиче Димитријевић (1962), нема добре писмености и настава писмености се своди на лутања и бескорисне напоре.

У својој књизи „Основе теорије писмености” једно цело поглавље Димитријевић посветио је планирању састава. У њему подробно износи своје ставове у вези са писањем планова у настави српског језика, истичући важност ове активности и начине како се то у настави може спровести. С обзиром на актуелност ових препорука и данас, изнећемо његове кључне ставове и препоруке за рад у наставку овог поглавља.

Димитријевић (1962) најпре истиче да код нас не постоји планско и систематично обучавање и увежбавање плана писања састава и као резултат таквог односа наставника према једном веома важном, готово основном послу у настави писмености, довело је до тога да су наши ученици, поред потешкоћа у писменог изражавању, немају развијену способност организовања својих мисли, која се свакако не тиче само наставе писања и добре писмености, језика и стила, већ и организације садржаја у оквиру било ког другог предмета и области.

Иако се ова констатација односила на стање у настави 60-их година прошлог века, на основу вишегодишњег искуства у пракси, можемо констатовати да је и данас мало оних наставника који у оквиру часова писменог изражавања обучавају своје ученике да праве план писања својих радова и да не постоји планско и систематично обучавање и увежбавање плана писања састава.

Многи наставници не увиђају потребу писања плана, али има и оних који су свесни важности овог посла за развијање ученикове писмености, али најчешће се њиме не баве јер он изискује много велике напоре. Има и оних који налазе да је прављење планова, тј. систематско

навикавање ученика да свој састав раде по једном утврђеном реду, штетно, и да се тиме спутава дечји дух, да се ученик учи да мисли и осећа по шаблону и клишеу (Димитријевић 1962).

Наставници који мало пажње придају овом задатку, или се њиме не баве уопште, не могу очекивати да ће икада постићи праве и стварне резултате у настави писмености.

И код ученика је приметан велики отпор када се од њих захтева да праве план писања, чак и кад имају наставника који од њих то захтева. Они углавном одбијају овај захтев, или га раде само формално, не укључујући се превише. Ученици одбијају да раде план писања јер је то један посебан и напоран умни процес, захтева усредсређеност и самодисциплину коју они у време свога школовања обично немају а који добра настава треба да развија. Тешкоће ове врсте се могу избећи уколико се са прављењем плана крене системски од нижих разреда и ако наставник укаже на предност и неопходност прављења плана.

Важност планирања усменог или писменог излагања је врло велика и последице наставе која се не бави системски и организовано овом етапом у процесу писања огледа се у томе да ученици ученици не познају принципе компоновања. Ученици не умеју да одреде себе у материји коју излажу, не умеју да виде основни проблем као одговор на постављена питања: да тај основни проблем, тј. главну замисао у вези са постављеним питањем одмах правилно уоче, да је у току излагања увек имају у виду, своје излагање организују тако да главна замисао увек буде очевидна и у првом плану, а да детаљи којима се она осветљава, остану детаљи и служе само као помоћне појединости, помоћне идеје у току целог излагања. Наша настава матерњег језика треба да их научи да уочавају битне елементе својих одговора, битне фазе у развијању главне идеје, одговора на питање које им је постављено; ученици нису упозоравани на релевантну вредност нађених појединости, чињеница, датума, догађаја, на њихову међусобну повезаност по хронолошкој, просторној, узрочно-последичној вези итд.

Прављење плана је основни услов за развијање добре писмености. Учење планирању у ствари значи учење логичком мишљењу, навикавање ученика да у вези са постављеним питањем не само уочава његову суштину и да одређује свој став према тој суштини, већ и да одмах организује материјал у смислу његовог одабирања по вредности и значају, да јасно уочава етапе у развијању главне замисли али и оних споредних детаља помоћу којих се таква суштина постављеног питања исцрпљује.

Развијање способности размишљања је једна област наставе и васпитања на коју се у нашој школи мало обраћа пажња. Ученик обично добија готова знања, готове судове у готовим, вербалистичким и укалупљеним формулама. Учећи ученика планирању састава, усменог или писменог излагања, учимо га да размишља о проблемима, да прикупља грађу за одговор на њих, да тражи и налази најбољи начин како ту грађу да изложи да она представља одговор на постављено питање.

У циљу развијања ученичких способности које су потребних за овладавање вештином планирања састава, наставник треба да што више практикује са ученицима вежбе у посматрању и запажању и да их притом упућује на шта конкретно треба да обрате пажњу у вези са одређеном темом.

Планирање навикава ученика на уочавање суштине једног питања и на сређено, природно, логичко излагање. У исто време оно изграђује код ученика смисао за уочавање етапа у развијању једног питања и за правилно организовање грађе у пасусе, за адекватно тестирање проблема у стилском и језичком проблему.

Радећи саставе без плана, ученик обично не може имати потпуно одређену концепцију о теми, о материјалу који се саставом има обухватити и о начину употребе тог материјала. Пишући без плана, он остаје при првој импресији коју тема својом формулацијом пружа, а **не испитује све могућности које се темом уоквирују**. Друга опасност која настаје када се не прави план писања је појава **недовршених састава**. Немајући јасну концепцију о теми ученик, било услед тога што није научио да размишља о теми у вези са састављањем плана па се поводи за првом импресијом, било услед неодређености теме, скоро редовно не може да стигне да заврши свој састав.

Недостатак плана доводи, природно, и до одсуства примене **принципа компоновања**. План, у ствари, значи оријентацију у примени композиционих принципа, и уколико је план јаснији, одређенији, чврћи, утолико су ти принципи целисходније примењени, излагање повезаније, а лутања потпуно искључена. Ако ученик нема исцрпан преглед оних појединости које његово излагање треба да обухвати, организованих по њиховој вези, важности и усмерености циљу, онда не може бити ни њиховог развијања. То се нарочито може лепо видети по организацији параграфа. Такви састави немају правилне параграфе.

Вежбања у обучавању састављања плана писања треба да поштују принцип поступности и систематичности, она морају бити плански организована. Наставник мора своје учеснике оспособити да добро праве планове за све врсте састава (нарративне, дескриптивне, излагачке и аргументативне) и мора организовати свој рад тако да одговара узрасту и интересовању ученика.

Пожељно је да прва вежбања крену од најранијег узраста и тада не морају да обухвате баш све појединости, али временом се морају навићи да све појединости, потребне за израду плана састава, уочавају и да им истовремено налазе одговарajuће место у плану.

Са ученицима најнижег узраста вежбе у области сачињавања плана треба да се крећу у области дечјег интересовања за одређене текстове (нпр. приповедно штиво је веома погодно и занимљиво ученицима нижих разреда, сачињавање плана нарративних текстова најлакше је из простог разлога што се ту редослед сам намеће). У прво време важно је да та штива буду краћа. Питања наставника треба да буду смишљена тако да буду што презизнија, јер ће тако ученици најлакше долазити до одговора и тако ће се лакше мотивисати и охрабривати за даљи рад. Такође, наставник треба водити рачуна и о томе да његова питања буду формулисана тако да изоштравају учениково логичко мишљење.

Инсистирање на детаљно израђеном плану има своје оправдање кад се врши у првој фази вежбања у сачињавању планова и у доба раног узраста учениковог. Оно има тада за циљ да развија ученикову способност да запажа и најмање појединости и да га обучи за планско читање. Разуме се да се тако детаљни планови могу радити само за краћа штива. За сачињавање плана дужих штива мора се код ученика изоштравати осећање за карактеристичне појединости, за оне које доприносе изразитости слике у опису, рецимо, или драматичности и занимљивости приповедања у нарацији, или снази података у експозицији и расправи.

Вежбања за сачињавање плана туђег текста су веома корисна у обучавању писања плана и морају да буду поступна и стална. Она се у прво време морају радити на самом часу, уз учешће целог разреда и уз ширу помоћ наставникову, и то дуже времена и врло пажљиво. Ученицима се морају задавати и домаћи задаци из те области.

Ученику се даље могу задавати задаци да сачини неколико варијанти планова за један исти текст како би се вежбали да уоче појединости, да одабирају значајније и оне најзначајније, да стварају веома детаљне планове и оне са мањим бројем појединости. Приликом таквих

вежбања изоштрава се ученикова пажња, способност запажања и размишљања, издвајања битног од споредног и спореднијег. То се може радити онда када се ученик оспособи за сачињавање плана за текстове мале или средње дужине. Приликом таквих вежбања наставник комбинује вежбе сачињавања плана туђег текста и сачињавање самосталног плана за обраду неке теме. Наставник треба указивати ученику на могућности које су му ограничене временом за изразу задатка, те да му покаже којој дужини одговара који план.

Наставник мора вежбати ученике да уочавају значајне појединости у текстовима различитих врста и да за њих сачињавају планове и том приликом им јасно наговести којим се композиционим принципима морају руководити приликом уочавања и одабира значајних појединости. Примењивање принципа компоновања је природно условљено темом и врстом састава. Не може се на исти начин сачинити план за опис и расправу, или за приповедање и излагање. Природа материје која се одређује темом, облик састава који је условљен другим компонентама, налажу разнолик редослед појединости, начин њиховог повезивања, простор који ће им се дати, као и тон њиховог излагања.

Када су у питању наративни текстови, сачињавање плана веома је једноставно јер се редослед сам намеће: догађаји теку по времену дешавања и учеников је задатак само да издвоји догађаје и да им у оквиру целог плана одреди одговарајуће место, трудећи се све време да уочи главну замисао. Приликом састављања плана састава из области описивања, треба се држати реда који намеће перспектива тј. од ближег ка даљем, од оног што је у првом плану, другом и трећем итд. Код излагања се иде од познатих појединости ка непознатим, а код расправе се појединости нижу узрочно-последичним редом.

Вежба за сачињавање плана туђег текста из области експозиције и расправе треба да буде честа и пажљиво вођена. Њом ученик развија своје интелектуалне способности: способност размишљања, здравог суђења и правилног закључивања што је важно јер у приповедању и описивању ученик је често у области чисте емоције.

Уочавање главне идеје и значајних појединости као и њених пратилаца и утврђивање њиховог правилног поретка увек намеће и размишљања о приоритету ове или оне појединости у току мисаоног процеса, тражење аргумената за такав редослед, што значи логичког оправдања за одређен редослед идеја. Вежбања за сачињавање плана туђих текстова из поменутих области служе као припремна фаза за рад на самосталном планирању састава; она, у исто време, значе вежбања у мишљењу, изоштравање оних интелектуалних способности које су компоненте процеса мишљења.

Притом, приликом сачињавања плана таквих текстова веома је важно указивати ученицима на одвајање пасуса, строго разликовање група сродних идеја.

Вежбања за сачињавање плана туђих текстова треба да се сведу на оно што им је циљ: да се ученици науче да у туђим текстовима уочавају редослед идеја, њихову међусобну подређеност, да запазе главну идеју и њено развијање помоћу споредних појединости, да виде оне три основне етапе у развијању главне идеје: увод, разраду и закључак – да, најзад, уоче суштину питања назначеног темом.

Добра вежба за сачињавање плана је да се од ученика захтева да пронађу за сваки пасус главну идеју и да је формулишу у форми подналова. На тај начин ученик може уочити које битне појединости је писац користио како би осветлио главну идеју и како их је распоредио, које место им је дао по приоритету и колико им је дао простора. Ученик ће на тај начин веома јасно уочити принципе компоновања који управљају саставом у целини, као и важност сваке

идеје понаособ у саставу. Исто тако, он ће одмах запажати зашто се одваја у току састава који пасус, да ли има прелазних пасуса у тексту и којом се транзиционом речју пасуси повезују.

Да би се постигли успеси у области планирања састава, потребно је приликом исправљања задатака нарочиту пажњу посветити композицији рада и на часовима исправке анализирати композицију састава.

3.6.4. Обликовање писменог састава

3.6.4.1. Писање састава

Основна инструкција за обликовање школског писменог састава је организовање текста у пасусе зване „увод, разрада и закључак”. Жерар Женет, један од водећих француских структуралиста, говорећи о реторици у савременом концепту школства, у овој троделној композицији види „реторички монопол писменог задатка”. Најдужа владавина реторике у школству, према његовом мишљењу, остварена је овим каноном композиције школског писаног задатка. „Док је античка реторика била реторика о *inventio*, док је класична реторика била усредсређена на *elocutio*, наша је модерна реторика готово искључиво реторика управљена на *dispositio*, што ће рећи на – план” (Ženet 1985: 131–132). При изради плана сваког састава треба се држати основних начела: јединства, прогресије и равномерности (Живковић 1978). Делови писменог рада су пак хомогени и смењују се на дисконтинуиран начин, променом планова а не низањем функција (Женет 1985). У случају састава, низање функција замењено је прогресијом, распоредом делова према поретку растућег значаја: од мање важног ка најважнијем, од споредног ка битном. Захтев за прогресијом у писменом задатку је врло битан јер он дефинише информациони статус писменог задатка.

Суштински сви писмени састави имају исту композициону структуру, али ће сваки план композиције зависити од врсте састава, док ће дужина састава зависити од намене, а на основу анализе теме донеће се одлука о облику састава. Према материјалу треба бити критичан, у просуђивању самосталан, а у оцењивању објективан (Чеклић 1969).

Увод, разрада и закључак су саставни делови писменог састава и представљају универзални захтев школског писменог задатка (Живковић 1978; Србуљ Јелачић 2007; Женет 1985).

3.6.4.2. Увод

Увод је саставни део сваког састава при чијем је састављању, иако не постоје тачно утврђена правила, потребно држати се одређених смерница. Структура увода најпре зависи од врсте и жанра коме састав припада, али може зависити и од потреба читалаца.

Смернице се не односе на садржину увода, већ на његов облик што се постиже испуњавањем следећих услова: јасност, живост и краткоћа (Чеклић 1969, Живковић 1978). Уопштено говорећи, сваким уводом читаоцу желимо рећи: како смо разумели тему, који је наш главни аргумент, које проблеме ћемо обухватити, које идеје ћемо изложити и до којих закључака ћемо доћи.

Иако се увод увек налази на првом месту, не постоји правило по коме се увод мора први и саставити. Наиме, некада је једноставније ефективан увод написати након што смо развили све идеје у главном делу рада.

Сваки добар увод треба да се садржи: тзв. *мамац*, допунске информације и тезу (Србуљ Јелачић 2007; Дејвис и Лис 2005). Његова основна улога је да заинтересује читаоца за предмет излагања, дефинише тему и укратко представи читаоцу о чему ће у саставу бити реч.

Сваким ефектним уводом остварујемо исте задатке и сваки добар увод има неколико основних обрасца. Задаци и обрасци, наведени у наставку, представљају само смернице, а не утемељен образац (узор).

Уводом обично желимо да привучемо читаочеву пажњу, представимо тему са неким знацима њене важности и јасним границама шта све предмет теме обухвата и укажемо на структуру састава, наводећи главне делове рада или основне принципе структуре рада.

Оваква подела задатака које треба да остваримо у уводу једног састава је веома условна, понекад је задатак увода само да заинтересује читаоца за предмет неке теме или да само покрене на размишљање о неком питању, остављајући друге задатке за остале делове рада.

Стандардни образац за увод, пратећи горе наведене задатке, садржи следеће елементе:

Тема: њене границе и зашто је то занимљиво;

Структура или методологија: основна структура састава, по ком принципу је одређена и како аутор планира да извуче неопходне закључке из доступних информација;

Теза (обично у виду једне реченице): премиса (општа тврдња о доступним информацијама) и закључак (последнице прве тврдње).

Не садржи сваки састав сваки овај елемент у овом редоследу, али већина добрих састава покрива све њих, експлицитно или имплицитно. У дужим и више научним радовима, одељак структуре/методологије треба да буде дужи или чак може бити и засебан део.

Циљ увода је да на транспарентан и директан начин саопшти читаоцу оно што је суштина састава и читалац би то требало сазнати већ на самом почетку а не тек након прочитаног рада.

Главна идеја рада – теза

Сваки састав који ученик пише треба да има јасно формулисану главну идеју (тезу) која ће бити исказана најчешће једном реченицом, мада, у складу са узрастом ученика и уколико то тема захтева, теза може бити исказана и са више реченица. Исказивање тезе је обично на крају увода и она представља суштину онога што се саставом жели рећи и чему је посвећен. Теза садржи *топику* и *контролну идеју* састава. Топика је тема или предмет састава, а контролном идејом дефинишемо сврху састава и постављамо његово усмерење (Србуљ 2007; Ошима и Хог 2006; Земах и Румисек 2003). У процесу писања, теза усмерава организацију састава и обезбеђује да останемо фокусирани на тему. За читаоца, теза представља неку врсту путоказа који их води кроз састав.

У академском писању, теза је саставни део писаног рада и она има две функције. Прва је у томе да је она водич писцу којом он обезбеђује свом раду фокусираност на тему и организацију. Уколико писац није кадар да сумира оно што је основна идеја рада у једну или две реченице, значи да није још схватио суштину онога што је темом постављено, те му она служи као нека врста теста којим писац проверава да ли је схватио захтев постављен темом.

Друга важна функција тезе тиче се онога ко рад чита. Наиме, добро формулисана теза помаже читаоцу да схвати о чему је у раду реч, она му служи као нека врста путоказа који га води кроз рад. Сваки добро организован састав је потпомогнут добро структурираном тезом. Тезом стварамо и формирамо у свести читаоца очекивања у вези са оним што ће у наредним деловима рада доћи. Када се садржином у главном делу рада испуне читаочева очекивања, стиче се утисак организованости и смислености. Уколико се теза изостави или лоше осмисли, рад делује конфузно или неважно, јер се не уочава веза садржине са темом. Према томе, теза је веома важна јер представља одговор на питање: *Зашто ми ово саопштаваш?*

С обзиром на то да је сам процес писања рекурзиван, теза која је формулисана на самом почетку писања састава, на самом завршетку писања може и другачије обликовати. Због велике улоге која она има у самој организацији рада, неопходно је на почетку писања имати бар неку оквирну тезу, тзв. прелиминарну тезу, која касније може добити свој коначан облик.

Шта је добра теза? Добро осмишљена и обликована теза веома јасно сугерише правац, важност и обим рада, није ни превише широко ни преуско дефинисана, истиче тачку гледишта, концизна је, прецизна и снажна.

Формулисање тезе зависи од облика састава који пишемо. Скоро све форме академског писања подразумевају структуру где се главна идеја у виду тезе налази на самом почетку рада.

3.6.4.3. Разрада

Разрада је најважнији и најопсежнији део састава где ученик развија, објашњава и доказује тезу, где ученик одговара на постављену тему у смислу њеног објашњења и највише долази до изражаја његово знање и способност. Будући да рад пише на основу прикупљеног материјала, он тежи да испита сваки податак, да податке што логичније повеже у склопове расноврсних мисли, доказе, чињенице и да изведе правилне закључке. У разради долази до пуног изражаја начело прогресије, ученик треба настојати да мисао стално напредује, а да притом очува и она друга начела, начело јединства и равномерности, поклањајући свакој мисли онолико простора, колико њена важност захтева.

Сваки састав у свом коначном облику састоји се од низа детаља и мотива, који су повезани у мање садржајне целине, односно пасусе, чија повезаност у целину чини да основна мисао буде јасна и облик састава складан (Станисављевић 1970).

Пасус представља засебну, правописно обележену увлачењем првог реда пасуса два до три сантиметара, композиционо-стилску јединицу која је усклађена са осталим пасусима у саставу и доприноси јасности изражавања мисли и складности састава (Станисављевићу 1970, Живковић 1978, Стевановић 1988).

Мање јединице од којих је састављен пасус су реченице, па је ред и структура реченица од битног значаја. И као што састав у целини има свој увод, разраду и закључак, тако и пасус треба да буде структуриран.

У првој реченици обично се исказује тема или главна мисао пасуса. Али није само прва реченица важна за стилску коректност, већ она само јасно разграничава пасус од пасуса, а за стилску складност као композиционе јединице важно је како ће бити компонован као целина.

Складност и целовитост пасус огледа се у томе што се његов садржај структурира тако да чини смишљену целину. Као и састав у целини, тако и пасусу мора да показује јединство мисли. Због тога је потребно да прва реченица изриче тему пасуса, иако истовремено чини и

везу са претходним пасусом. У општим цртама она обухвата цео пасус. Реченице које долазе иза ње рашчлањавају и развијају њену мисао. Ако је то нужно, последња реченица пасуса би могла да буде резиме мисли исказаних пасус, нека врста закључка.

Сваки пасус треба да има тематску реченицу, допунску реченицу којом подржавамо и развијамо тематску и закључну реченицу (Ошима и Хог 2006).

Стевановић (1988) наводи неколико начина за развијање радње у једном пасусу.

Развијање радње *новим појединостима*. Главна замисао се истакне на почетку пасуса а онда се наводе појединости којима се она објашњава, проширује, документује.

Развијање радње *низањем доказа*. Ово је доста чест начин развијања радње, главна идеја се потврђује низањем доказа.

Развијање радње *узрок – последица*. Развијање главне замисли у пасусу јесте повезивање узрока и последице.

Ако је то уводни параграф, онда се првом реченицом обухвата читав састав. Када почињемо неки од других параграфа, осим закључног, морамо водити рачуна о мислима исказаним у претходном параграфу, јер се параграфи морају пажљиво повезивати.

Ако је мисао претходног сродна са мишљу наредног параграфа, онда нов параграф може почети изразима *исто тако, слично томе, такође* итд. Ако нов параграф садржи мисли и ставове супротне оним из претходног, онда може почети изразима као што су *али, међутим, на супрот томе* итд.

Ако је нов параграф извођење закључка из низа раније изложених ставова или је то последњи параграф у саставу, којим треба да изведемо закључак о свему што смо говорили, онда би било zgodно почети изразима као што су *дакле, према томе, из тога проистиче, на основу свега изложеног* и сл.

Овакав начин повезивања параграфа уобичајен је за расправе, чланке, есеје, студије и сличне писмене саставе. У приповеткама и романима, где је параграфирање такође веома значајно у техници компоновања садржаја, овакви почеци нису обавезни, јер не би били природни.

Најчешће грешке у организовању садржаја у пасусе јављају се у следећим случајевима:

- кад се цео састав напише у једном једином пасусу, што је доказ да нисмо ни размишљали о композицији и складу свога састава;
- кад сваку реченицу осамостаљујемо као пасус, чак и кад су оне у таквој међусобној вези да се не могу издвојити у посебне пасусе;
- кад типичну композициону шему писменог састава (увод – разрада – закључак) покушавамо да пренесемо у три пасуса писменог састава;
- кад потпуно несродне мисли и садржаје уносимо у један пасус.

Да бисмо могли у писменим саставима правилно и функционално да организујемо садржаје у пасусе које обликујемо, потребно је да овладамо техником тематског диференцирања одабране грађе приликом прављења плана композиције.

Принципи организације у пасусе о које смо досад разматрили, односе се углавном на саставе као што су извештаји, реферати, прикази, чланци, огледи, критике, расправе, студије и други облике научних и научно-публицистичких писмених састава.

Организовање садржаја у пасусе је нешто особеније у прозним делима уметничке природе, као што су романи, приповетке, хумореске, козерије, као и у оним који су на граници између научно-популарне и уметничке прозе, а то су фељтони, репортаже, романсиране биографије итд. Међутим, принцип је и овде ист: пасус је композиционо-стилска јединица којим се обликује један мотив. Али у делима које смо овде набројали запажа се знатно приметнија неуједначеност мотива по обиму и садржају, што није никаква слабост, већ проистиче из пишчевог схватања значаја мотива за тему у целини. Пошто сви одабрани мотиви нису од подједнаког значаја, природно је да ни пасуси неће бити једнаки по величини. Број реченица у пасусу није важан и пасус ће бити дугачак у складу са потребом да идеја коју развије буде потпуно јасна.

3.6.4.4. Закључак

Закључак представља последњи део састава, којим треба све обухвати, завршити и заокружити у писменом саставу. У закључку, на основу разраде дајемо завршни суд, који произилази из читаве наше анализе. Увод и закључак повезује главна мисао теме, која је на почетку постављена као питање, а на крају као одговор. Нажалост, не постоји формула за писање закључака и често је то најтежи део рада који је потребно написати како би наш рад свеукупно био добар. Закључак је последња шанса да се учврсти аргумент у мислима читалаца и последња прилика да читаоци постану свесни ауторовог етоса (вредности), патоса (кредибилитета) и логоса (расуђивања).

Састављање закључка подразумева:

Да се не понавља оно што је већ речено. Ако закључком износимо потпуно исту мисао као и у уводу, то може значити да нема довољно критичког размишљања током рада. Закључак треба да створи осећај развоја или кретања ка сложенијем разумевању теме рада.

Закључак треба да буде врхунац рада. Дакле, треба сачувати најјаче аналитичке тачке за крај рада и искористити их како бисмо донели свој закључак.

У закључку се може рећи и нешто ново. У реду је увести нове информације или цитате у закључак, уколико оне произилазе из главне идеје, аргумента рада. Нове тврдње се могу појавити у закључку али онда треба да буду општије или специфичније у односу на првобитно постављене. Треба избегавати нове тврдње којима је потребна додатна подршка и аргументација.

Поентирање у закључку треба да буде јасно. Конкретан језик је једнако важан у закључку, јер закључак одређује читаочев коначни утисак о раду. Не треба оставити читаоца са утиском да је наш аргумент био неодређен или несигуран.

3.6.4.5. Исправљање састава

Последњи корак у процесу писања је исправљање онога што је написано и он се назива још и *ревизија* и *уређивање*. Наши методичари су такође препознали значај ове фазе у писању писмених састава и Николић, истичући њен значај, говори о *усавршавању текста* као веома важној вештини у процесу израда састава (Николић 1992: 678).

Исправљање је најуспешније ако се уради у две фазе: прво треба уредити садржај и организацију (ревидирање), а затим граматику и интерпункцију (уређивање).

Након што се напише први нацрт, следећи корак је ревидирати га са циљем да се побољша. Треба проверити садржај и организацију, укључујући јединство, кохеренцију и логику. Све се може променити, преуредити, додати или избрисати како би се постигла јасна, ефикаснија и занимљивија комуникација.

Током прве ревизије не треба исправљати граматику, структуру реченица, правопис или интерпункцију; ово је лектура и то се може учинити касније. Током прве ревизије треба углавном обратити пажњу на садржај и организацију.

Смернице ученицима и наставницима за исправку рада:

- Пажљиво прочитати одломак како би се добио општи преглед. Усредсредити се на опште аспекте рада и направити белешке на маргинама код делова које је потребно побољшати;
- Проверити да ли је постигнута наведена сврха рада;
- Проверити општу логику и кохерентност. Публика би требало да лако следи ауторове идеје и разуме шта је написано;
- Проверити да ли пасуси садрже тематску реченицу и (главни) фокус;
- Проверити јединство. Прецртати реченице које су ван теме;
- Проверити да ли је тематска реченица развијена са довољно пратећих детаља. Да ли сваки одломак читаоцу пружа довољно информација да схвати главну идеју?;
- Проверити употребу прелазних емената;
- Коначно, да ли пасус има или треба да има завршну реченицу? Ако је написан закључак, да ли је у вези с темом?

3.7. Вредновање и оцењивања писмених састава

Оцењивање у васпитно-образовном процесу је кључан елемент система обезбеђивања квалитета образовања. Са једне стране омогућава праћење и анализу остварености исхода образовања и учења, а са друге има непосредан утицај на унапређење наставе као и целокупног система образовања.

Оцењивање ученика регулисано је *Законом о основама система образовања и васпитања* (2019) и *Правилником о оцењивању* (2015) који прописују две врсте оцењивања: сумативно и формативно. Сумативно и формативно оцењивање су део јединственог процеса, а у образовној пракси тежиште је на сумативном оцењивању, најчешће бројчаном.

Унапређивање и неговање језичке културе у домену писменог изражавања остварује се и вредновањем писмених састава.

У исправци писменог задатка веома је важна улога и ученика и наставника. Код ученика на тај начин се развија навика да самокритички процењују и самостално и међусобно исправљају своје и туђе задатке. У исправци они стога треба да имају активну улогу, док би

наставникова била упућивачка, будући да наставник оцењивањем треба да предочи ученику вредност задатка, успех и напредак у раду и недвосмислено и јасно га упути на грешке (Стевановић 1988: 167–168).

За наставника исправка и оцењивање писмених задатака није лак посао. Отежавајуће околности су то што нема усаглашених и јасних критеријума оцењивања. Приликом прегледа и исправке наставник треба да се усредсреди на изглед и уредност задатка, на правопис, интерпункцију и граматику и, најзад, на садржај задатка. Оцењивању (које треба да буде континуирано и што разноврсније, те и бројчано и описно) претходе два читања. Прво, у ком се стиче општи утисак о раду, и поновно, при чему се задаци разврставају на позитивне, средње и слабе, након чега се може детаљније приступити исправци индивидуалних задатака (Стевановић 1988: 171).

Ученицима је приликом вредновања њиховог рада потребно предочити да су услови за јасно и правилно писање „jasna i pravilna misao” и „samostalnost u pisanju i građenje rečenice prema svojim sposobnostima”. Треба их подстицати на то да у састав уносе лепе речи и реченице из узорних књижевних дела, да трагају за одговарајућим начином изражавања (према томе ускладе стил и композицију) и придржавају се реда у излагању, чему може користити састављање плана. Писани састав уз то треба да поштује начела јединства (неодступање од теме), прогресије (постепено развијање мисли од почетка до краја), равномерности (посвећивање највише простора главној мисли). Потребно је водити рачуна о правилности језика, лепоти стила, јасноћи мисли, синтаксичкој повезаности итд. (Стевановић 1988: 180–184).

Приликом исправљања и оцењивања треба водити рачуна и о различитим врстама писаних састава (најфреквентније групе писаних радова у школској пракси јесу школски писани задаци, домаћи задаци, школске вежбе, остали писани рад), као и о томе да свака тематска област (нарација (приповедање), дескрипција (опис), портрет, дијалог, имагинација (машта), импресија (утисци), рефлексивна (размишљања)) има своје посебне формалне и садржинске особености (Стевановић 1988: 174–175).

Оцењивањем писаних састава треба да се утврде ученикова знања, делује васпитно на ученике и узму у обзир чиниоци као што су: језик, стил, правопис, логичност у изражавању, речник, потпуност израза, општи утисак (Стевановић 1988: 169).

Ипак, како нема одређеног сталног критеријума оцењивања, у школској пракси егзистирају необјективност и нереалност (Стевановић 1988: 172). Критеријум заснован на ученичким бројчаним оценама није задовољавајући, између осталог, јер он не може да се користи за упоређивање успеха разних школа, штавише ни унутар исте школе (Стевановић 1988: 169, 190, в. и 185). Објективним оцењивањем треба да се занемаре субјективни фактор личности наставника и споредни фактори попут расположења наставника, спољашњег изгледа рада и хало-ефекта (Стевановић 1988: 189).

Заправо, „Sadašnji način ocenjivanja ne osposobljava učenike da procenjuju svoj ili tuđi sastav na osnovu određenih i usvojenih kriterija posmatranja, kao što su na primer: usklađenost sadržaja sa temom i ciljem, tačnost navedenih tvrdnji, iskrenost u iznošenju misli, razmišljanja, zaključci, zanimljivost sadržaja, usklađenost oblika, teme i cilja prema vrsti sastava, usklađenost stila s temom, oblikom, i ciljem sastava, čistoća jezika, u gramatičkom i pravopisnom smislu, vanjski izgled sastava itd.” (Стевановић 1988: 190).

Од почетка XX века отпочињу промишљања у вези с применом објективних инструмената оцењивања у области писаних састава (Стевановић 1988: 185). (В. резултате на

пољу истраживања у вези с проучавањем објективности оцењивања код нас и у свету у: Стевановић 1988: 186–188.)

На нашем простору шездесетих година XX века почиње се с увођењем дескриптивног оцењивања писаних састава, односно са ширим образлагањем оцене (Стевановић 1988: 188).

У испитивању сагледавања објективности оцењивања и примени објективних мерила у вредновању ученичких радова значајан допринос дао је Марко Стевановић. Он је крајем прошлога века сачинио стандард / модел у циљу објективног вредновања писаних састава, који се заснива на претварању бодовне скале у оцене. Сходно конструисаном стандарду, у сваком писаном саставу оцењују се садржај, граматика и правопис, форма (језик, стил, композиција) и „вањски” изглед састава, за које је елементе фиксирана бодовна скала. При оцењивању се све компоненте узимају у обзир, критеријуми су уједначени, захваљујући чему је могуће објективно оцењивати сваки састав, што се Стевановићевим истраживањем потврђује (Стевановић 1988: 197–198).

На основу анализе литературе и најновијих трендова у развоју оцењивања заснованог на компетенцијама у наставку дајемо могуће критеријуме оцењивања који су разврстани по областима: композиција, стил, граматика и правопис.

Табела бр. 13 – Предлог критеријума за вредновање и оцењивање писменог састава

КОМПОЗИЦИЈА		
УВОД		
Ученик јасно истиче основну мисао/ тезу, тврдњу која произилази из предмета и захтева теме.	Основна мисао није прецизно исказана.	Основна мисао је само назначена, није у складу са осталим деловима рада.
РАЗРАДА		
Ученик поступно и јасно развија основну идеју из увода; у пасусима су уочљиви мотиви који су у асоцијативној вези са главним мотивом, приказани су поступно, поштују принцип прогресије и јединства. ²⁸	Ученик не уноси нове мотиве, базира тежиште теме на једном истом мотиву; делимично одговара на тему; мисли и мотиви нису асоцијативно и каузално повезани. Недовољно су поткрепљене мисли чињеницама, примерима, аргументима које врста текста и предмет писања захтевају. Различите тачке гледишта су уочљиве у обради главног мотива. Није довољно јасан комуникативни циљ (намера)	Садржај рада не одговара захтевима теме, грађа није у вези с темом и уводом; информације изнете у разradi нису потпуне и тачне; излагање је уопштено, несамостално (навођење туђих мисли и цитата без критичког промишљања/образлагања); предмет теме је обрађен само из једног угла; не узима се у обзир аудиторијум.

²⁸ Треба имати у виду врсту текста. Тако нпр. у склопу овог захтева, у изради аргументативног састава потребно је у да у оквиру целина буду јасно уочљиви тврдња, докази који је поткрепљују, супротна гледишта (контрааргументи) и њихово оповргавање (в. поглавље о врстама текстова).

	који ученик жели да постигне.	
ЗАКЉУЧАК		
Ученик пише закључак у којем поентира полазну мисао и самостално је обликује или заузима став према извору на који се позива (цитати, изреке, туђе тврдње и закључци). Закључак је логички и произилази из свега реченог.	Закључак је у слабој вези са остатком рада.	Закључак није ни у каквој вези са темом или основном идејом; несамостално је урађен.
ЈЕЗИК		
ГРАМАТИКА		
Ученик у потпуности поштује језичку норму (фонетску, морфолошку, синтаксичку) у складу са претходно стеченим знањима из ових области. Прави евентуално једну грешку при нарушавању језичке норме.	Ученик поштује језичку норму (фонетску, морфолошку, синтаксичку) у складу са претходно стеченим знањима из ове области, али су уочљиве и материјалне грешке које се понављају више од 1 пута.	Ученик више пута понавља материјалне грешке које припадају различитим областима граматике (очекивано је да их је ученик савладао на основном нивоу у складу са пређеним градивом/ узрастом).
ПРАВОПИС		
Ученик у потпуности поштује ортографску норму (не греша у писању или греша једанпут).	Ученик делимично поштује правила ортографије; материјалне грешке се јављају више од једанпут у различитим доменама правописа. ²⁹	Ученик не познаје/ не примењује правописна правила; у раду се учестало понављају исте грешке из различитих домена правописа.
СТИЛ		
Ученик има богат фонд речи, изражава се прецизно без нејасноћа и двосмислености. Има изграђен начин конструисања мисли, оригиналан је; начин изражавања и употреба стилских средстава прилагођени су теми и аудиторјуму, као и врсти текста.	Ученик синтаксички коректно обликује мисли, али недовољно усклађено са захтевима теме, врстом текста, као и са осталим деловима текста. Мисли су неусклађене, искази конфузно формулисани; реченица је предуга и не представља једну целовиту мисаону целину. Избор речи не одговара комуникативном циљу; учестало је понављање мисли које не воде прогресији.	Ученик није способан да састави синтаксички коректну реченицу која исказује јасну, намеравану мисао. Ученик има оскудну лексику, неадекватно употребљава речи, не познаје њихово значење; користи се фразама и клишеима, неоригиналан је. Мисли су неусклађене (без кохезије и кохерентности). Избор језичких средстава не одговара теми, садржају и

²⁹ Подразумева се да се приликом израде критеријума за ову област (и правописа и граматике) може бити флексибилнији, имајући у виду претходно обрађено градиво, стандарде предвиђене за одређени разред (сходно томе и тежину грешака) и да ли је ученику указано на грешке у претходном периоду.

Вредновање ученичких радова, а посебно повратна информација наставника којом наставник указује на оно што је добро и оно што је лоше у једном ученичком раду, има мотивишућу улогу на ученика. У том смислу велику важност у вредновању културе писменог изражавања има формативно оцењивање које, подразумева усмеравање ученика на одређене циљеве, садржаје и подстицање ученика на наредне кораке, уз континуирано праћење напредовања ученика и редовно бележење.

4. Методички приступ настави језичке културе у домену писменог изражавања

Савладавање писмености и стицање вештине писменог изражавања, са циљем дугорочног развоја ученичке писмености и као процес који захтева низ подстицаја, у фокусу је наставе језичке културе и писменог изражавања.

Методика наставе писменог изражавања посебно место даје писменим саставима и њу интересује све оно што се у настави чини како би се ученици оспособили за продукцију састава – теме, врсте, њихове тематске и композиционе специфичности, али и поступци при њиховом вредновању и оцењивању (Илић 2006: 558).

Развијено је прилично теорија о писању, али ниједна није заменила претходну, већ се све оне углавном допуњују и преплићу, тако да нема универзалног приступа и модела за организацију наставе и подучавање писању. Три главна приступа подучавању писања посматрају писање као производ, писање као процес и писање као жанр (Хајланд 2009: 7; Силва 1990; Рејмс 1983: 10).

Иако истраживања у овој области нису дала универзална решења за организацију наставног процеса, нити је створен јединствен метод за подучавање писању, наставник му мора приступити пажљиво и систематично. Методички приступ подучавању језичке културе у домену писменог изражавања почива првенствено на чињеници да је писање сложен когнитивни процес, али и друштвени и мотивацијски аспекти писања наставник треба узети у обзир када се планира настава, јер у супротном неће бити у могућности ученике увести у теоријска знања о писмености, организовати ефикасне практичне вежбе и мотивисати ученике.

4.1. Методички системи и приступи настави језичке културе

Темеље наставе српског језика и књижевности поставили су истакнути стручњаци за језик и књижевност, али по мишљењу Илића (2006: 97) методичке књиге Драгутина Росандића и Милије Николића синтеза су свега што је у оквиру методике наставе српског језика урађено и што је наставна пракса потврдила као вредно.

У књизи *Методички системи у настави српског језика и књижевности* Љиљане Петровачки и Гордане Штасни под појмом *методички систем* подразумева се скуп различитих метода и методичких поступака, као и других дидактичких компонената, којим се реализују конкретне наставне активности и постижу постављени циљеви и задаци наставе. Методички системи представљају целокупну методичку стратегију и директно се доводе у везу са организацијом, циљевима и задацима наставе, који произилазе из образовних и васпитних циљева наставе одређеног предмета или области неког предмета, њене културолошке и друштвене функције (Петровачки, Штасни 2010).

Под појмом приступ подразумевамо примену само неких одређених и појединачних компонената методичког система или уколико се циљеви наставе реализују повремено или само у одређеним разредима или према задацима само појединих наставних јединица, методички систем замењујемо појмом приступ (Тежак 1985: 34).

Између методичких система и приступа успостављен је паралелизам, па говоримо о систему програмске наставе али и проблемском приступу настави. Они, такође, стоје у комплементарном односу, допуњују се и комбинују. Често теоријски књижевно-научни

системи служе као основа методичких система и организационих модела у настави књижевности (Петровачки, Штасни 2010).

Методички системи у настави српског језика и књижевности обликовани су на основу садржаја и начина на који се она организационо и дидактички остварује, као и од разумевања сврхе наставе Српског језика и књижевности уопште.

С обзиром на комплексност наставе српског језика и књижевности свако наставно подручје (језик, књижевност, култура изражавања), у складу са својим специфичностима, захтева одређен систем.

Најстарију класификацију методичких система дао је Росандић (1986: 202):

1. догматско-репродуктивни;
2. репродуктивно-експликативни;
3. интерпретативно-аналитички;
4. проблемско-стваралачки;
5. корелацијско-интеграцијски.

Данас је општеприхваћена следећа класификација методичких система (Илић 2006: 97, Петровачки и Штасни 2010):

1. догматско-репродуктивни;
2. репродуктивно-експликативни;
3. интерпретативно-аналитички;
4. проблемско-стваралачки;
5. корелацијско-интеграцијски;
6. систем програмиране наставе;
7. систем учења путем откривања;
8. комуникацијски;
9. отворени;
10. мултимедијски;
11. тимски.

Наведена класификација се односила најпре на методику књижевности и језика, једини који је, на основу доташње праксе и схватања сврхе, садржаја, начина организације и дидактичког остваривања, упутио на методичке системе наставе језичког изражавања био је Тежак (1985), који је припадао познатој Загребачкој методичкој школи. Његову класификацију изнећемо у целости, будући да је предмет истраживања овог рада управо језичко изражавање, а да су они од велике користи и за данашњу савремену методичку теорију и праксу.

1. **Граматичко-књижевни систем.** Темелј овог система је у схватању да се језичка култура стиче учењем граматике и књижевности и овај систем је доминирао у традиционалној средњој школи. Присталице овог приступа сматрају да ако ученик научи норму стандардног језика и ако чита добре писце моћи ће да се оспособи за комуникацију на језичком стандарду у оквиру општеобразовних потреба. У оквиру овог методичког система запостављале су се практичне вежбе и знања из лингвистике текста.
2. **Прагматичкопедагошки систем.** Овај систем се темељио на повезивању наставе изражавања са свим васпитно-образовним областима, а нарочито са наставом књижевности, природе и друштва. Овај систем се углавном примењивао у млађим

узрастима и сматрало се да су текстови из уџбеника и наставников коректан књижевнојезички изговор, довољни узорци које ће ученик применити у својим причањима, читањима, описивањима и објашњавањима.

3. **Реторички методички систем.** Суштину овог система је схватање да је за солидну говорну културу неопходно образовање које се заснива системском теоријском и практичном образовању. Ученици треба да стекну основу из низа дисциплина релевантних за реторику (комуникологија, теорија информације, фонетика, фонологија, граматика и лексикологија стандардног језика, лингвистика текста, стилистика и др.) и да то знање примене кроз усмене вежбе стваралачког и репродуктивног типа. Управо упоредо са овим системом и приступом за потребе писмености успоставља се састављачки или списатељски систем у коме такође може бити наглашен теоријски рад.
4. **Комуникацијско-стваралачки систем.** Овај систем се подстиче у савременој настави, а заснива се на схватању да је настава изражавања посебно подручје које се заснива на језичкој комуникацији и језичком стваралаштву ученика, уз подршку теоријских знања релевантних за језичко комуницирање на свим нивоима, и чврсто је повезана са наставом језика, књижевности, филма и сценском уметношћу.

Уколико се ови методички системи само повремено реализују у настави, онда можемо говорити радије о приступима и у оквиру наставне теорије и праксе можемо издвојити следеће методичке приступе настави језичког изражавања (Тежак 1985: 35).

1. **Утилитаристичкоговорнички приступ.** Полазиште овог приступа јесте у томе да говорне вежбе треба усмерити на ситуације које су обичном човеку најпотребније у животу, па се свесно запостављају књижевноуметнички стил и стваралачки типови текстова.
2. **Друштвено-образовни приступ.** Говорне вежбе су усмерене на циљеве друштвеног образовања: препричавање новинских вести, сажимање публицистичких текстова, извештаји, реферати, критички осврти. Уколико овај приступ буде доминантан, прети опасност од удаљавања и запостављања наставе језика и књижевности.
3. **Граматичко-ортоепски приступ.** Усмерен је на граматiku и правопис; практичне вежбе су усмерене на развијање стандарднојезичке нормe, искључујући садржајну, стилску и текстуалну разноврсност из наставе изражавања, чиме се доводе у питање остала начела наставе језичког изражавања.
4. **Лексичко-композицијски приступ.** Овај приступ је усмерен на исходе који се односе на проучавање књижевних текстова и на практичну примену таквог стеченог искуства. Нагласак је на богаћењу лексику и умећу компоновања сложених целина, што може довести до запостављања врсте текстова и стилова који су функционалнији и потребнији у свакодневном животу.
5. **Лингвистичко-комуникацијски приступ.** Заснива се првенствено на овладавању лингвистичким знањима и теоријом комуникације. Вежбе нису толико заступљене. Овај приступ се на академским студијама у оквиру којих се изучава језичка култура, подиже на ниво методичког система.

б. **Дидактичко-комуникацијски приступ.** У складу са дидактичким начелима и програмима појединих школских нивоа овај приступ тежи да уравни теорију и праксу комуницирања, као и проблема израза и садржаја, и тако наставу изражавања прилагоди могућностима и потребама ученика. Тежиште је на практичним вежбама, методички осмишљеним и оснаженим познавањем неопходних научних дисциплина, са снажним ослоном на наставу језика и књижевности. Уколико се превише не занемари језичко стваралаштво и приступ обухвати све школске нивое, назив овог приступа слободно можемо заменити комуникацијско-стваралачким системом.

Иако је Тежак (1985: 34–37) говорио и писао о методичким системима и приступима који су се најпре тицали усменог изражавања, многи од њих су потпуно примењиви и на писмено изражавање.

4.2. Методички приступ подучавању писменом изражавању и развијању вештине обликовања писменог састава

Методички приступ настави писменог изражавања подразумева разрађен систем техника и савремене методе којима ћемо код ученика развити способност да уме одређене текстове да произведе и разуме у складу са савременим потребама наставе и друштва. Пажњу треба усмерити на упознавање ученика са свим фазама у изради једног састава и свим његовим структурним елементима, али и предочити јасне критеријуме вредновања и оцењивања.

Иако је примарни циљ наставе писменог изражавања продукт писања, односно написан састав, савремени приступ треба бити усмерен и на сам процес који се одвија у току израде састава. Важно је да наставници, током школовања, науче ученике како настаје текст – да им омогуће пролазак кроз процес, тј. фазе стварања текста, сходно њиховом узрасту и могућностима, и да ту вештину развијају из разреда у разред, како би то знање некад у свакодневном живот могли и да примене. Није довољно само задати тему и оценити рад. Савремени приступ оцењивању омогућава и препознаје важност вредновања процеса кроз који ученик пролази током учења и стварања, а не само производ онога што је урадио. Задатак наставника је да ученика оспособи како да нешто уради, а не само да провери шта је урадио (Глиши и др. 2013).

Временом под утицајем концептуалних промена у теоријама писања и развоја метода и техника које омогућавају проучавање процеса писменог изражавања, традиционални приступи инструкцијама писања као обликовања текста који су усмерени само на карактеристике продуктивности текстова, замењени су савременим процесним приступом подучавања писменог изражавања и вештини писања, о чему сведоче и бројни радови теоретичара (Никчевић Милковић 2013).

Истраживања овог приступа, која су урађена првенствено на англосаксонском подручју, утемељена су на томе шта то искусни и добри писци чине док пишу и шта се догађа када ученике томе подучавамо (Никчевић Милковић 2013). Резултати ових истраживања указују на то да се услови под којима се одвија писање у школским условима знатно разликује од реалности. Познато је да ученици у школи пишу углавном на теме које их много не занимају и које су далеко од њихових искустава, да се критеријуми вредновања онога што ученик напише усмерени углавном на исправност написаног текста, као и то да је наставник једини који вреднује квалитет писања и најчешће о теми зна много више.

Ситуације у стварном животу захтевају различите облике писменог изражавања и уколико ученике желимо обучити вештини писања и пренети им суштину и вредност писменог изражавања, треба их увежбати да овладају процесом писменог изражавања који је

функционалан и примерен стварним њиховим потребама, пишући о темама које познају и које их занимају, за стварну публику и за низ околности и сврха у којима је писање важно.

Под методичким приступом подразумевамо осмишљавање путева сазнавања, методичких поступака (начина) и методичких модела који ће омогућити ученицима да на занимљив и једноставан начин усвоје сва потребна знања, вештине и ставове који су им потребни за обликовање састава.

Развијено је прилично теорија о писању које су произишле једна из друге, међусобно се допуњувале и преплитале, те је приликом састављања плана и програма за подучавање писања најбоље сагледати све теорије као опције. Оне обично стављају фокус на различите делове самог чина писања као што су језичке структуре, теме, функције текста, процес састављања, садржај, жанр или контекст писања и др. које наставник треба узети у обзир при планирању и организовању наставе писменог изражавања (Хајланд 2009: 2).

Пошто је писање комплексна активност, а како би подучавање писања било што ефикасније, наставна пракса на англосаксонском подручју разликује три главна приступа подучавању писања – писање као производ, писање као процес и писање као жанр (Хајланд 2009: 7). Код писања као производ фокус је на тексту који се пише, односно на форми, тај фокус се пребацује на ученика када се писање посматра као процес и на крају у жанровском писању у обзир се узима читалац.

У складу са теоријама и истраживањима о писању на нашем и англосаксонском терену, чини се да се комбинацијом различитих приступа постижу најбољи резултати у обучавању вештине писменог изражавања.

Бадгер и Вајт (2000: 157) предлажу *процесно-жанровски приступ* као најадекватнији у обучавању обликовања писменог састава. Овај приступ представља интеграцију процесног, писања корак по корак, који укључује планирање, израду, ревизију и уређивање, са структуралним аспектима писања, придржавајући се жанровских конвенција, како би се произвео текст који је добро осмишљен, кохерентан, уверљив и у складу са очекивањима публике (читалаца). Овај приступ омогућава ученицима да проуче однос између сврхе и форме за одређени жанр док пролазе кроз све фазе и кораке, односно процесе писања (пре писања, израда, ревизија и исправка). Коришћењем ових корака развија се свест ученика о различитим типовима текста и процесу састављања.

Примена овог модела приступа подразумева да наставници воде ученике кроз различите процесе писања, све време им пружају помоћ и опширне повратне информације, додатно их мотивишући пажљиво одабраним и прилагођеним темама.

Активности наставника треба да буду усмерене на упознавање ученика са стратегијама писања, почевши од генерисања идеја и њиховог преврћења у писани текст па до захтева да самоставно ураде ревизију и евалуацију својих радова, али тако да ученици могу да користе ове стратегије у будућности.

Наставник треба да преузме улогу помоћника, да блиско сарађује са ученицима, како би их охрабрио, пружио корисне повратне информације и сугестије. Позитивни и конструктивни савети наставника о томе шта су ученици написали од кључног је значаја за успех у писању и ученичка постигнућа. Такође, наставници треба да побуде знатижељу и подстакну самопоуздање ученика тако што ће ускладити интересе ученика са темом писања и препознати индивидуалне разлике које се код ученика јављају у процесу писања.

Писање не мора бити изолована вежба, већ мора бити део и наставних јединица на којима се обрађује неко књижевно дело или нека наставна јединица из језика. Најбоље је интегрисати све аспекте језичке компетенције – читање, говор, слушање, писање. Приступ интегрисаног приступа чини ово изводљивим, будући да се припремни материјал чита током припреме за писање, а говор и слушање се дешавају током предавања и приликом давања или примања повратних информација.

Наставна процедура за интегрисани, процесно-жанровски приступ подељен је у следећих шест корака: (1) припрема, (2) увежбавање елемената одређене врсте текста, (3) планирање, (4) израда и (6) ревизија.

У првој фази припреме наставник дефинише ситуацију у којој је потребно написати састав, различитим активностима их припрема и мотивише за израду састава. У другој фази наставник уводи жанровски модел како би ученици узели у обзир специфичности врсте текста, његову друштвену сврху и публику текста.

Претходно знање ученика о постављеној теми активира се олујом идеја, дискусијом и читањем повезаних материјала у трећој фази планирања. Тада наставник и ученици раде заједно на томе да започну писање текста током четврте фазе заједничког конструисања. Самостална израда, уз консултације с наставником када год је то потребно, дешава се током четврте фазе. У последњој фази ревизије, ученици на крају имају нацрт који ће проћи коначну ревизију и уређивање (Иан 2005: 3).

4.3. Методички приступ припреми и исправци писменог задатка

Према Илићу (2008: 622) разликује се припрема за писмени задатак у ужем и ширем смислу. У ужем смислу припрема за писмени задатак подразумева све оне активности које непосредно доприносе унапређивању писмености (нпр. језичке, правописне и стилске вежбе; вежбе у компоновању састава; писање састава у школи и код куће), а у ширем смислу ученика за писање припрема све оно што се са њим ради у оквиру наставе језика и књижевности, наставе осталих предмета, културних институција и медија, од једног до другог писменог задатка.

У пракси, у недостатку часова, наставници врло често организују припрему писменог задатка само у ширем смислу. Засигурно, таквој пракси допринео је и недостатак приручника и уџбеника где би се могла наћи адекватна вежбања, а посебно она која се тичу конкретног обликовања састава. Обично се подразумевају да ученик већ зна, или треба да зна, све оно што треба да покаже у писменом задатку.

Када је о часовима исправке писменог задатка реч, у методичкој литератури и наставној пракси разликујемо колективни и индивидуални исправак писменог задатка. По урађеном писменом задатку наставник бројчано оцењује рад ученика уз обавезан коментар којим аргументује дату оцену. Садржај коментара требало би да садржи и препоруке за унапређивање обликовања писменог састава.

Колективни исправак обично подразумева саопштавање оцена ученицима, уписивање у дневник рада уз кратко коментарисање радова и уколико остане времена читање најбољих радова. Понекад наставних инсистира на читању и неких осредњих радова или изразито лоших како би на том примеру заједничком анализом указали на грешке које су направљене. Неретко, на овом првом часу ученици раде и индивидуални исправак свог рада.

Индивидуални исправак се углавном реализује на наредном часу, на основу усмених и писмених препорука и образложења наставника. Ученику се указује на учињене грешке и он

поправља или поново израђује свој рад. Међутим, ученици нису много заинтересовани да озбиљно пораде на исправци свог рада и углавном се индивидуални исправак сведе на преписивање. Ове исправке се не оцењују, или се оцењују веома ретко. Ученици често и не умеју да исправе направљене грешке, а нарочито оне које се тичу структуре и организације састава и немају за то конкретна упутства и инструкције наставника.

4.4. Препоруке за унапређење часова припреме и исправке писменог задатка

Како би се настава писменог изражавања у сегменту припреме и исправке писменог задатка унапредила, морају се увести озбиљне промене које првенствено захтевају веће ангажовање наставника. То се првенствено односи на проналажење адекватног методичког приступа који не може бити једнообразан већ зависи од индивидуалних разлика ученика и њиховог умећа обликовања састава. У том смислу приступ треба бити индивидуализован, прилагођен сваком ученику и прилагођен врсти грешака које ученици појединачно праве.

Треба тежити индивидуализованом приступу припреме и исправке писменог задатка, са диференцирано осмишљеним задацима за сваког ученика у складу са типовима грешака које прави. Различити типови грешака имају различите узроке и захтевају и различите приступе приликом њиховог отклањања. Како бисмо открили узроке грешака које ученик прави потребно је пратити и детаљно анализирати најфреквентније грешке. Једино сагледавањем и разумевањем узрока појављивања доминатних и учесталих грешака у писменим задацима можемо унапредити припрему ученика за писање писмених задатака и исправку писменог задатка.

У ту сврху, праћења и идентификовања најфреквентнијих грешака и потешкоћа које ученик има у писменом задатку, наставник може пратити помоћу ученичког (**електронског портфолија (е-портфолио)**)³⁰ који представља збирку ученичких радова са приказом резултата које је ученик постигао кроз разне активности у наставном процесу, или неке врсте **дневника писменог изражавања** (Прилог А) који наставник редовно води. Иако је то веома захтеван посао за наставника, то је и једини начин да настава писменог изражавања и припрема и исправка писменог задатка буде смислена и сврсисходна. Овако се своди на – административну обавезу наставника и непотребно оптерећење ученика.

Пре него што се организује индивидуална исправка писменог састава, ученицима треба дати довољно времена да осмисле побољшану верзију свога рада, а на основу упутстава, вежби и активности које је добио од наставника. У супротном она неће имати никаквог значаја за даљи напредак ученика. Такође, веома је важно да наставник вреднује и ову побољшану верзију ученичког писменог задатка, јер оно што се не тражи и не вреднује, не може се од ученика ни очекивати.

С обзиром на то да овакав приступ исправци писменог задатка захтева велики ангажман и компетентност наставника и додатни број часова који најчешће није могуће одвојити, вежбе које се ученицима дају могу се дати као домаћи задаци помоћу ИКТ-а или апликација мобилне телефоније. Идеално би било уколико би се смањило број писмених задатака, нпр. уместо четири два, уз обавезно оцењивање исправке писменог задатка. Тако би се добио један

³⁰ Употреба е-портфолија има много предности, а једна од највећих је што омогућава ученику да буде партнер наставнику у раду и оцењивању и на тај начин ученик преузима одговорност за учење и постаје активан учесник у остваривању образованих циљева. Начине организовања е-портфолија наставник може да развије заједно са ученицима, а поред тога постоје различити алати који су доступни на Интернету, а који обезбеђују лако креирање е-портфолија, олакшани преглед и употребу.

континуиран процес у којем би се сваки ангажман и труд ученика вредновао, и на тај начин ученик би постао активни учесник у процесу учења и унапређивања својих знања и вештина, док би наставник само координирао тим процесом.

4.4.1. Препорука за вредновање и оцењивање писменог састава – формативна вредност описних оцена

Када је реч о оцењивању писменог задатка, наставник мора имати јасно одређене критеријуме који су ученицима познати, узимајући у обзир све сегменте који су неопходни за састављање писаног састава. Такође, потребно је дати предност описном односно формативном оцењивању јер сама нумеричка оцена не може имати довољни форативни значај за ученика, није индивидуализован у смислу процене напретка, ангажовања ученика и препорука за даљи рад. Чак и када наставник има јасне критеријуме за оцењивање, у оквиру исте оцене могу се наћи ученици који имају различите потребе у смислу мотивације и будућих циљева учења (Ђелић и др. 2016: 128).

У нашем систему образовања описно оцењивање уведено је у прва три разреда основне школе од школске 2003/2004. Године и то након што је тадашња анализа стања у образовању показала да је неопходно реafirмисати кључне функције оцењивања. Потребне интервенције тичале су се редовности и динамике оцењивања у школама, јасних и објективних критеријума оцењивања, као и неопходности нових форми оцењивања, којима ће се превазићи мањкавости бројчаног оцењивања на традиционалној петостепеној скали (Ђелић и др. 2016: 133). Добијени подаци су указали на то да су функције оцењивања суштински одвојене од процеса учења и да постојеће нумеричко и сумативно оцењивање није у функцији напредовања, а да се о формативном оцењивању недовољно зна, чак и на теоријском плану. Тако је описно оцењивање је уведено са намером да се систем праћења и оцењивања ученика унапреди, и то тако што ће се обухватити све компоненте развоја ученика.

Формативно оцењивање је неодвојиво од описног оцењивања, или повратне информације (усмене или писмене) која је ученику дата, што имплицира да је унапређивање формативног оцењивања повезано са развојем вештина и знања наставника да формулишу квалитетне описне оцене (Ђелић и др. 2016: 131).

Формативно оцењивање се интезивно користи од шездесетих година прошлог века, од када су Скривен и Блум овај термин користили за процену која је у функцији даљег учења и побољшања резултата. Теоријско полазиште у разматрању могућности за развој формтивног оцењивања налази се у конструктивистичким теоријама учења, а посебно у идејама социокултурне теорије (Пешикан 2010). Све је више истраживања у свету која показују повезаност формативног оцењивања и ученичких постигнућа, међутим, код нас тема описног оцењивања није мого истражена, веома је мали број истраживања и научних радова на ту тему, јер је код нас традиција нумеричког и сумативног оцењивања веома дуга (Ђелић и др. 2016: 131).

Формативно оцењивање је процесно оцењивање, истовремено усмеравајуће и подстицајно, јер се одвија се у току учења, усмерава ученике на одређене циљеве и садржаје и подстиче их на наредне кораке у развоју. Формативно оцењивање зато увек садржи повратну информацију ученику чиме, омогућава ученику да постане аутономан у учењу, да разуме шта се од њега тражи, али и да самостално прати, регулише, вреднује и унапређује процес свог учења. Увођење вежби при којима ученици међусобно процењују радове и активности, развија критичко мишљење код ученика и уједно омогућавање разумевање постојања и примене критеријума и стандардизације што ће у будућности бити саставни део њиховог живота и рада.

Формативно оцењивање има и превентивну функцију. Уколико се спроводи благовремено и на адекватан начин, спречава појаву неуспеха. Стога формативно оцењивање треба да буде уграђено у све активности наставног процеса и свакодневну комуникацију између наставника и ученика. Формативно оцењивање посебно добро подржава развој кључних и међупредметних компетенција попут комуникације, сарадње, читалачке писмености, предузимљивости, дигиталних компетенција и др. Описна оцена је средство којим се посредује у вођењу учења, тако што се јача позиција ученика који лакше планира учење, јер има релевантне информације.

Овакав приступ оцењивању омогућава да се сагледа обим, темпо и квалитет напредовања ученика, остварење исхода учења у претходном периоду, на основу на којих се могу поставити циљеви и планирати наредни кораци у учењу. Захваљујући евиденцији коју воде наставници али и ученици, а коју формативно учење претпоставља, наставник може искористити тренутно знање ученика као основу за даљи развој и напредовање. Ученик тако постаје свестан онога шта учи, како и зашто учи, постаје активни учесник и преузима одговорност за свој даљи рад и напредовање (Ђелић и др. 2016: 129).

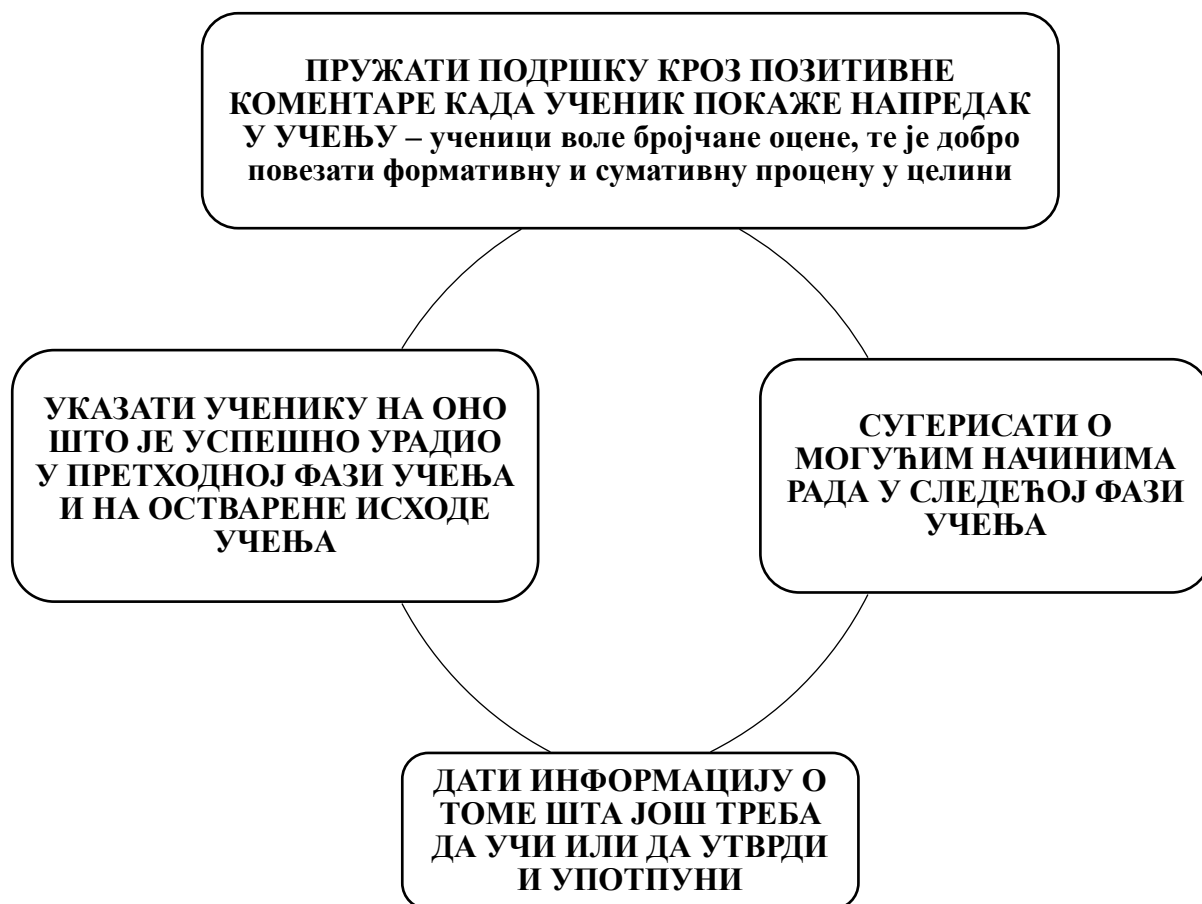
Формативно оцењивање се може спровести и након добијене сумативне оцене, али искусни наставници га користе највише током наставе како би прецизно идентификовали нејасноће које ученици имају, дали повратне информације и утврдили шта је потребно да они коригују у наставном раду. Такође, подаци прикупљени формативним оцењивањем наставник треба да искористи како би прилагодио своје постојеће наставне поступке, а ученици да би прилагодили своје технике учења.

Формативно оцењивање подразумева много већу интеракцију наставника и ученика, којом се наставник повлачи из улоге онога који поседује знање и исправља грешке, а ученик заузима активну улогу у стицању и вредновању свог знања. Из конструктивистичког приступа процесу учења, обогаћеног социокултурном теоријом, следи да је знање активно и да се не може директно пренети већ га ученик изграђује властитом самосталном менталном активношћу (Пешикан 2010).

Према свом садржају свака формативна оцена, која је истовремено и описна, треба да садржи следеће елементе опис постигнућа ученика, опис ангажовања ученика у настави и препоруку за даље напредовање (Ђелић и др. 2006: 122-123):

1. **Опис постигнућа:** јасна, прецизна информација о томе која знања, умења и навике је ученик усвојио у складу са образовним стандардима постигнућа и очекиваним исходима учења.
2. **У опису ангажовања ученика:** кључна запажања о радним навикама ученика, односу према обавезама и задужењима, начину учења, степену залагања, комуникацији са другим ученицима и наставником, активностима при којима је видљиво његово задовољство или незадовољство.
3. **Препорука за даље напредовање:** јасно формулисани савети, прецизна упутства наставника о томе шта у наредним корацима ученик треба да уради да би резултат учења био бољи од оствареног, или да би се задржао достигнути висок ниво постигнућа.

Најчешћа дилема наставника је КАКО ДАТИ ДОБРУ ПОВРАТНУ ИНФОРМАЦИЈУ УЧЕНИКУ?



Слика бр. 4 – Смернице за наставнике о повратној информацији

ШТА ТРЕБА ДА РАДИ НАСТАВНИК?	ШТА ДОБИЈА УЧЕНИК ФОРМАТИВНИМ ОЦЕЊИВАЊЕМ?
<ul style="list-style-type: none"> • АНАЛИЗИРА ПРЕДМЕТ УЧЕЊА И АКТИВНОСТИ КОЈЕ ЧИНЕ ПРОЦЕС УЧЕЊА (зна шта треба учити, бира и организује активности учења, садржаје и методе рада, планира конкретне задатке и одлучује шта и како ће оцењивати) – ФАЗА ПЛАНИРАЊА И ПРИПРЕМЕ. • ПРАТИ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И УОЧАВА ЊИХОВЕ РЕЛЕВАНТНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ (уочава напредак сваког ученика, прилагођава методе учења индивидуалним карактеристикама ученика, посматра ученике, разговара са њима, проверава да ли су разумели то што уче и проверава напредовање различитим начинима испитивања) – ФАЗА РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ • РЕГИСТРУЈЕ ВАЖНЕ ПОДАТКЕ, ОБЈЕКТИВНО ИХ ТУМАЧИ И У ВИДУ КОНКРЕТНИХ ИНФОРМАЦИЈА И СУГЕСТИЈА „ВРАТИ” УЧЕНИКУ (прикупља и евидентира податке о наставним активностима, резултатима ученика у активностима, задацима или на тестирањима, дели са ученицима сазнање о њиховом успеху у учењу и утврђује следеће кораке) – ФАЗА ЕВИДЕНТИРАЊА И САОПШТАВАЊА 	<ul style="list-style-type: none"> • ПРЕПОЗНАЈЕ ОСТВАРЕНЕ УСПЕХЕ – кроз повратне информације о томе како напредује у учењу, о томе шта је постигао. Наставник помаже ученику да се оспособи да и сам уочи у чему је успео. • ПОСТАЈЕ СВЕСТАН ЦИЉЕВА УЧЕЊА И ОВЛАДАВА СТРАТЕГИЈАМА УЧЕЊА – кроз повратне информације шта и како треба да постигне у наредном кораку. • САМОПОУЗДАЊЕ И ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ ЗА РАД – наставник истиче добре стране рада и постигнућа, а препоруке за наредни корак даје према нивоу знања и способностима ученика.

Слика бр. 5 – Активности наставника и добробит ученика у формативном оцењивању

4.4.2. Информационо-комуникациона технологија и настава језичке куктуре као начин унапређивања наставе писменог изражавања

Информационе и комуникационе технологије (ИКТ) могу да се користе не само за побољшање учења ученика, него и за даљи стручни развој наставника. Различити извори са Интернета могу да се користе за професионално умрежавање, истраживање, размене идеја, као

за побољшање обима, садржаја, планирања и квалитета наше наставе. Технологија се може користити за рефлексију и директне повратне информације, било појединачно или кроз подршку међу колегама.

Интернет је несумњиво неисцрпљен извор и уколико желимо да ходамо у корак са савременим кретањима, онда морамо и да се прилагођавамо. То подразумева коришћење алтернативних извора и доступних ресурса да настава и учење буду не само атрактивни и прихватљиви за ученике, него и ефикасни и корисни за све, укључујући и наставнике.

Употреба апликација, платформи и мобилне телефоније за увежбавање и вредновање јеичке културе и писменог изражавања је многобројна. У наставку представљамо само неке од бесплатних веб-алата.³¹

Riddle³² је одличан веб-алат за наставнике, јер омогућава да се креирају квизови, чек-листе, анкете и још много тога. Помоћу овог алата ствара се једноставан интерактивни садржај погодан за све наставне предмете.

PurposeGames³³ је веб-алат за ангажовање ученика кроз креирање и играње игара. Наставнику овај алат може користити за креирање различитих квизова заснованих на играма.

Quizbean³⁴ је интересантан веб-алат за оцењивање ученика помоћу квизова. Може се одабрати форма квиза (дописивање тачног одговора, вишеструки одговори, тачно-нетачно. У односу на задату скалу формирају се оцене. Уз погрешне одговоре може се додати. Основна бесплатна верзија омогућава прављење 6 квизова.

Kahoot³⁵ је дигитални алат који на забаван начин омогућава проверавање знања ученика. Применљив је у свим наставним областима и предметима јер дозвољава прављење квизова коришћење свих мултимедијалних ресурса, видео-снимак, слика и текстова. Свако питање можете ограничити временским роком и тако наградити ученичко знање.

Testmoz³⁶ је веб-алат који омогућава креирање квизова и аутоматско оцењивање. Изузетно је једноставан и лак за коришћење, а функционише по принципу: *тачно-нетачно, вишеструки избор, вишеструки одговор, напишите одговор*.

Socrative³⁷ је паметан алат који омогућава наставницима да ангажују ученике у виртуелном окружењу кроз низ образовних квизова. Његов примарни циљ је да процес учења,

³¹<https://www.institut.edu.rs/besplatan-prirucnik-40-besplatnih-veb-alata-za-izradu-interaktivnih-anketa-kvizova/>, посећено 27. априла 2020. године.

³² <https://www.riddle.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

³³ <https://www.purposegames.com/create>, посећено 27. априла 2020. године.

³⁴ <https://quizbean.com/home>, посећено 27. априла 2020. године.

³⁵ <https://kahoot.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

³⁶ <https://testmoz.com/#home>, посећено 27. априла 2020. године.

³⁷ <https://socrative.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

али и процес провере знања, учини интерактивнијим. Резултати квиз-тестова наставницима могу послужити као показатељ шта ученици нису довољно савладали, као и шта јесу.

Learn Click³⁸ омогућава наставницима да брзо креирају једноставне онлајн-квизове. Формат ових квизова је да ученици попуњавају празнине, односно речи које недостају. Квиз је погодан за наставу енглеског језика.

Plickers³⁹ је алат који омогућава наставницима да сакупљају повратне информације од ученика у реалном времену, што може бити корисно за формирање сумативних оцена.

Formative⁴⁰ је одличан алат за формативно оцењивање. Омогућава лако креирање различитих врсти оцењивања у виду провере знања и домаћих задатака. Начин рада је једноставан: креирање задатака, додељивање ученицима, добијање резултата а самим тим и прецизних повратних информација.

Interact⁴¹ је алат за креирање квизова са неограниченим бројем корисника, што је одлично за ученике из више одељења и наставнике предметне наставе. Према софтверском решењу, овај алат користи се за израду професионалних квизова, те се препоручује за старије ученике. Поред дељења преко друштвених мрежа, може се поставити и на сајт.

Mentimeter⁴² је дигитални алат који служи служи за праћење напредовања и усвојености наставног градива. Пружа могућност израде питања различите форме уз континуирано праћење одговора.

eSurvey Creator⁴³ је погодан за лако, брзо и једноставно креирање анкета/квизова онлајн. Сви материјали су оптимизовани за мобилне телефоне. Приликом логовања могуће је и повезивање путем Фејсбук налога, скидање материјала у ПДФ-у и дељење путем линка.

Linoit⁴⁴ је апликација за креирање интерактивних огласих табли. На огласну таблу могуће је поставити текст, слику, видео запис, линк ка вебстраници. Огласне табле се могу користити на различите начине – као место за прикупљање идеја, одговора на питања, представљање садржаја, пројекте, евалуацију часа итд. Огласна табла се може поделити и на њој постављати садржај заједно, што могу чинити и ученици. Предност коришћења ове апликације је то што ученици не морају бити регистровани корисници да би постављали садржај на таблу.

³⁸ <https://www.learnclick.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

³⁹ <https://get.plickers.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

⁴⁰ <https://goformative.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

⁴¹ <https://www.tryinteract.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

⁴² <https://www.mentimeter.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

⁴³ <https://www.esurveycreator.com/>, посећено 27. априла 2020. године.

⁴⁴ <http://en.linoit.com>

4.5. Методички примери обраде аргументативног текста/састава у настави језичке културе – модели припрема за час

У овом делу рада биће приказани методички примери за обликовање писменог састава на примеру аргументативног текста, који су сагледавањем многобројних теоријских и методичких приступа настави језичке културе у домену писменог изражавања, као и на основу резултата спроведеног емпиријског истраживања о писменом изражавању ученика, осмишљени према савременим лингвистичким, дидактичким, психолошким и педагошким теоријама, а њихова ефикасност изражена је и практично у реалним школским условима рада.

Циљ методичких примера је да ученик стекне потребна знања и вештине, односно да зна и уме: да пре самог писања јасно одреди природу, циљ и комуникацијску функцију састава, да влада темом о којој пише, зна да уобличи важне идеје које текстом жели да изнесе, вешто структурира и организује садржај, тако да истакне и појасни поруке текста, као и да зна да (ре)организује текст и/или мења идеје текста у ту сврху.

У немогућности методичке разраде свих врста писмених састава у овом раду акценат је стављен на аргументативни текст пре свега због чињенице да развој и подстицање аргументативног мишљења позитивно утиче на унапређивање знања и компетенција у свим сегментима образовања.

Ефекти примене модела методичких примера у настави (в.т. 6.1.5) огледају у следећем:

- обезбеђен је приступ који представља интеграцију процесног писања са структуралним аспектима, како би се произвео текст који је добро осмишљен, кохерентан, уверљив и у складу са очекивањима читалаца. Овакав приступ омогућава ученицима да, развијајући свест о различитим типовима текста и процесу састављања, проуче однос између сврхе и форме за одређени жанр док пролазе кроз све фазе и кораке писања;
- обезбеђени су сви неопходни фактори који утичу на постигнућа ученика: различите активности ученика (самосталне и у интеракцији са другим вршњацима), уз стално сагледавање успешности (самовредновање, вршњачко вредновање и вредновање које предузима наставник у сарадњи са ученицима), активности које воде ка даљем напредовању сваког ученика (индивидуално постављени циљеви учења и диференцирани задаци примерени уобличеним циљевима и очекиваним исходима);
- обезбеђен је висок степен мотивације путем занимљивих тема, активности и диференцираних задатака;
- обезбеђена је вишесмерна педагошка комуникација међу ученицима и наставницима кроз разнолике комуникацијске обрасце који се користе у групном облику рада и раду у пару;
- кроз различите активности и задатке обезбеђена је индивидуализација и диференцијација образовног процеса.

У наставку рада приказано је десет припрема за час на основу којих је спроведено емпиријско истраживање ученика првог разреда средње стручне школе школској 2018/2019. години. Часови су праћени и вредновани на основу посебно осмишљених упитника (в.т. Прилог Г), а резултати приказани у делу *Анализа и интерпретација резултата* (в.т. 6.1.5).

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 1

Предмет	Српски језик и књижевност	Одељење	I2
Наставна тема:	Култура изражавања		
Наставна јединица:	Упознавање и разумевање општих одлика, сврхе и функције најчешћих врста текстова, с посебним освртом на аргументативни текст (форма, намена, сврха, персуазивност)		
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Обнављање и утврђивање знања о појму текста и врстама текстова на репрезентативним примерима примереним узрасту и интересовањима ученика. 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • Уочи основне карактеристике сваке врсте текста; • Препозна разлику између аргументативног текста и осталих врста текстова; • Разуме намену и сврху сваке врсте текста и зна у којим околностима може да је примени. 		
Тип часа:	утврђивање		
Облик рада:	фронтални, индивидуални, групни		
Наставне методе:	монолошка, дијалогска (вођени дијалог), рад на тексту, презентација		
Наставна средства:	табла, свеска, наставни лист, ППТ презентација		
Врста наставе:	редовна настава		
Место извођења наставе:	учионица		
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вуд 2001: Nancy V. Wood, Writing Argumentative Essay, Prentice Hall. 2. Кликовац 2008: Душка Кликовац, <i>Језик и моћ</i>, Београд: Библиотека XX век 		
Корелација са другим предметима:	Унутарпредметна корелација		
Међупредметне компетенције:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема, дигитална компетенција.		

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
<p>Уводни део (5 мин)</p>	<p>Текст је сваки низ реченица било које дужине, који представља јединствену целину и има одређену функцију.</p> <p>Текст може бити излагање, опис, приповедање (нарација, расправа, пропагандни текст) што ће ученици и потврдити, закључити, говорећи о чему воле да пишу и какве текстове најлакше састављају.</p> <p>Писање је сложен, најпре когнитивни процес, који изискује блиску сарадњу наставника и ученика, много увежбавања, а све са циљем постизања потпуне комуникативности писаног дискурса.</p>	<p>Мотивише ученике на рад вођеним дијалогом са циљем да се ученици подсети већ усвојених знања о тексту и његовим врстама.</p> <p>Наставник даје инструкцију да свако узме свој мобилни телефон и да укуца у свом броузеру www.mentimeter.com, укуца шифру и одговори на питања (Прилог бр. 1).</p> <p>Наставник закључује да ученици воле да пишу описе, догађаје и доживљаје/ осећања, да буду у улози новинара, неког књижевног лика итд.</p> <p>На основу мини истраживања наставник резимира и закључује да је за добар рад најзаслужнија инспирација, таленат, читање, лична залагање, али и доста вежбања и инструкција наставника.</p> <p>Истиче и записује на табли да је циљ овог часа да се подсети класификације текстова и на примерима уоче њихове карактеристике.</p> <p>Истиче исходе часа (који се налазе исписани на флипчарту).</p>	<p>Износе своје ставове и објашњавају их.</p> <p>Укуцавају на својим телефонима одговоре.</p>

<p style="text-align: center;">Главни део (35 мин)</p>	<p>Текстови у прилогу.</p> <p>Питања у прилогу.</p> <p>Представник сваке групе гласно чита текст и одговара на питања иза текста.</p> <p>1) излагање (експозиција): текст којим желимо нешто да објаснимо или да некога о нечему обавестимо; 2) опис (дескрипција): текст којим желимо нешто да опишемо (да кажемо како изгледа, звучи и сл.); 3) приповедање (нарација): текст којим желимо да испричамо шта се догодило; 4) расправа (аргументативни текст): текст којим, помоћу логике, желимо некога у нешто да убедимо; 5) наговарање (пропагандни текст): текст којим желимо, позивањем на његова осећања, некога на нешто да наговоримо</p>	<p>Дели ученике у 5 група и свакој групи даје листић са 1 врстом текста, а затим ученицима дели листиће са постављеним питањима на полеђини (Прилог бр. 2 и 3).</p> <p>Ученици се деле у групе тако што извлаче папире одређених боја. У зависности од боје ученици се распоређују у прву, другу, трећу, четврту или пету групу.</p> <p>Даје инструкције:</p> <ul style="list-style-type: none"> - задатак сваке групе је да прочитају текст и да одговоре на питања; - да одаберу једног представника који ће презентовати задатак (у складу са одговорима на постављена питања); - да сваки члан групе мора да да одговор бар на једно питање; - да прате излагање других група јер ће наставник проверавати усвојеност целокупног садржаја; - говори да ученици имају 15 минута да одговоре на питања и припреме презентацију. <p>Проверава да ли су јасне инструкције.</p> <p>Прати рад, усмерава, одговара на евентуална питања. Похваљује. Подсећа ученике да се припреме за излагање.</p>	<p>Ученици раде у групама, деле међусобно задатке, бирају представника.</p> <p>Читају текст, размењују мишљење.</p> <p>Представници група излажу закључке до којих су заједнички дошли, а остали ученици пажљиво прате, записују, питају.</p> <p>Бележе кључне информације. Одговарају.</p>
---	--	---	---

		Даје повратне информације о садржају презентације и начину презентовања, истичући добре и лоше стране задатка.	
Завршни део (5 мин)	Изношење општих закључака.	Резимира претходно и говори ученицима да размисле зашто је важно познавати све врсте текстова и савладати технику израде текста.	Закључују да је важно који комуникацијски циљ треба да се постигне писањем и да се у складу са тим треба одредити за одређену врсту текста. Такође истичу да је за сваку врсту израде потребно имати на уму циљну публику. Одговарају на питања.
	Задатак у прилогу (Прилог бр. 3): текст о употреби мобилних телефона отвара се на паметној табли или ученици на мобилним телефонима налазе страницу. Након читања аргументативног текста одговарају на припремљена питања (од основног ка напредном нивоу) (Прилог бр. 4).	Даје свим ученицима исти задатак али им говори да ће имати другачије захтеве који ће бити за један степен виши у односу на оцену коју тренутно имају из предмета. Питања су поређана по тежини, тако да треба на њих одговорати редом. Уколико не знају одговор на једно питање, не раде следеће. Образлаже разлог зашто на овај начин одговарају. (Уколико не стигну да одговоре на захтеве до краја часа, нека ураде за домаћи задатак). Наставник даје повратне информације ученицима на следећем часу или путем мејла, индивидуално.	
Начини провере остварености исхода		<ul style="list-style-type: none"> – праћење рада и активности ученика на часу – давањем задатака различите тежине ученицима (у зони наредног развоја) 	

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:



1. група

(1) Небо је над Београдом пространо и високо, променљиво а увек лепо; и за зимских ведрина са њиховом студеном раскоши; и за летњих олуја кад се цело претвори у један једини тмурни облак који, гоњен лудим ветром, носи кишу помешану са прашином панонске равнице; и у пролеће кад изгледа да цвате и оно, упоредо са земљом; и у јесен кад отежа од јесењих звезда у ројевима. Увек лепо и богато; као накнада овој чудној вароши за све оно чега у њој нема и утеха због свега оног што не би требало да буде. (Иво Андрић, *Госпођица*)

2. група

(2) Средином јула, у фуруни се запече дванаест сомуна, сваки величине оног камена којим се притискује кисели купус у каци... У рану зору замешено је, у кориту удубљеном у деблу расечене врбе, тесто. Онда су у фуруни запраштале багремове цепанице. И квасац је прорадио у прави час. Кад се ватра истутњала, изгрнут је жар... Пекући се, сомуни ситно подрхтавају, као ћелавци кад се ухвате у старачко коло. У почетку, хлеб претерано нарасте, и надима се, надима се све док му на слабини не зине мали прорез, на који почне одахњивати, као риба на шкргу. Како се печење приводи крају, сомуни дахћу све успореније, што је знак да им је средина испечена, и да су се мехурасте шупљине, створене квасцем, издувале. Тада се повуче нагорела рачваста мотка, којом је поткочен поклопац, и он склизне низ зид фуруне. У фуруни се покаже десетак узвисина, сличних остврљу у безименом океану. (Милован Данојлић, *Година пролази кроз авлију*)

3. група

(3) Наши граматичари прописују и бране правило по коме у нашем језику нема и не може бити групе стн, по коме се та група упрошћава у сн. А наши новинари – који пишу протестни телеграм, протестно писмо, протестни митинг, протестни штрајк, азбестни радник, азбестни рудник, азбестно предузеће – као да би хтели да покажу да то правило не вреди за савремени књижевни језик наш, да групе стн данас има и може бити у књижевном језику нашем. Пита се: ко је у праву или ко је више у праву? (Радосав Бошковић, из књиге *Одабрани чланци и расправе*)

4. група

(4) [Текст се емитује на радију, уз музику, а изговарају га наизменично женски и мушки глас.] Направи паузу за шољицу савршене кафе „Интермецо“

5. група

(5) ЛЕТЊИ САН, код животиња топлих и сувих пустињских крајева период мировања, проузрокован високом температуром; сличан зимском сну, при којем су телесне функције сведене на минимум. (Мала енциклопедија Просвета, Београд: Просвета, 1968)

⁴⁵ Преузето из *Скрипта из Лингвистике текста и прагматике за школску 2019/20*, Душка Кликовац, <http://pragmatika.fil.rs/>, посећено 25. маја 2018. године у 4.59 сати.

Прилог бр. 3

КАКО МОБИЛНИ ТЕЛЕФОН КОД ДЕЦЕ ИЗАЗИВА АНКСИОЗНОСТ, НЕСАНИЦУ...

Мобилни телефон сте, вероватно, купили детету из најбољих намера. Сигурно је, међутим, да му тиме нисте учинили услугу када је у питању његово ментално здравље.

Претерана употреба мобилних телефона, наиме, веома негативно утиче на тинејџере. Мобилни телефон је тинејџерима најчешће *играчка* којом приступају друштвеним мрежама. А свакодневна употреба друштвених мрежа само три пута на дан опасна је по ментално здравље тинејџера.

Научници су посматрали 13.000 тинејџера из више од 1.000 школа у Енглеској. Чак 28 одсто девојчица које су свакодневно користиле друштвене мреже биле су анксиозније од осталих. Дечаци су такође погођени 'скроловањем' по друштвеним мрежама, али знатно мање него девојчице.

То што уз мобилни телефон проводе сате на друштвеним мрежама чини девојчице изложенијим 'сајбер' насиљу, губитку сна, а смањује и њихову физичку активност.

Друштвене мреже саме по себи нису криве за поремећаје. Учестала употреба, међутим, може да има утицај на ментално здравље девојчица. Највише су у употреби *WhatsApp* и *Snapchat*.

Тинејџери се не сусрећу само са анксиозношћу већ и са деконцентрацијом, тугом, недостатком сна, пише Дејли Мејл. Употреба друштвених мрежа доживела је експанзију између 2013. и 2015. године, а проценат људи који користе друштвене мреже стално расте.

Истовремено, научници упозоравају и на негативан утицај који мобилни телефон има на мозак. Реч је о ризику који носи тзв. радијација ниског интензитета, позната и као „нетермално зрачење”.

Научници упозоравају да је ризик по децу већи јер њихов имуни систем још није довољно јак и још се развија. Они објашњавају да је проблем и у томе што су дечје лобање мање и „тање”, па радијација лакше продире до мозга.

Прилог бр. 4

Покушај да одговориш на што већи број питања!

1. Одреди врсту текста.
2. О чему се говори у њему?
3. Коме се говори?
4. Шта је речено?
5. Препознајеш ли намеру аутора овог текста?
6. На који начин аутор текста поткрепљује тврдњу да су мобилни телефони штетни?
7. Да ли се слажеш са изнетим аргументима?
8. Уочи везу између садржаја реченица у тексту.
9. Покушај да изнесеш супротне тврдње (треба их образложити јер циљ није дати једноставан одговор „3” или „против”, већ покренути нова питања, сазнавати истину, доћи до решења).
10. Сагледај проблем са више становишта.
11. Да ли аутор нуди решење за проблем о коме говори?
12. На који начин би то могао да уради?

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 2

Предмет	Српски језик и књижевност	Одељење	I2
Наставна тема:	Култура изражавања		
Наставна јединица:	Обликовање писменог састава на примеру аргументативног текста		
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Унапређивање израде писменог састава упознавањем форме и структуре одређеног текста (на примеру аргументативног текста) 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • Усвоји стратегије и технике читања и писања. • Усвоји аргументативни текст као модел за израду писменог задатка. • Препознаје структуру/форму текста. 		
Тип часа:	обрада		
Облик рада:	фронтални, индивидуални		
Наставне методе:	монолошка, дијалoшка, рад на тексту, вођени дијалог		
Наставна средства:	табла, свеска, наставни лист		
Врста наставе:	редовна настава		
Место извођења наставе:	учионица		
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вуд 2001: Nancy V. Wood, <i>Writing Argumentative Essay</i>, Prentice Hall 2. Живковић 1978: Драгиша Живковић, <i>Прави пут и странпутице у писању</i>, Београд: Београдски издавачко-графички завод. 		
Корелација са другим предметима:	Унутарпредметна корелација		
Међупредметне компетенције:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема, дигитална компетенција.		

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
<p>Уводни део (5 мин)</p>	<p>Стратегије и технике писања које ће ученик одабрати и користити одређују се управо спрам теме или идеје, сврхе текста и публике и структуре и форме састава.</p> <p>Linoit је апликација за креирање интерактивних огласних табли. На огласну таблу могуће је поставити текст, слику, видео запис, линк ка веб страници. Огласне табле се могу користити на различите начине – као место за прикупљање идеја, одговора на питања, представљање садржаја, пројекте, евалуацију часа итд. Огласна табла се може поделити и на њој постављати садржај заједно са ученицима. Предност коришћења ове апликације је то што ученици не морају бити регистровани корисници да би постављали садржај на таблу. Адреса: http://en.linoit.com</p>	<p>Наставник покреће тему о аргументима.</p> <p>Поставља питање: шта је аргумент?</p> <p>Говори им да на <i>Лино</i> – виртуелној табли сваки ученик напише шта мисли. За ову активност имају 2 минута. На крају сви имају увид у резултате на табли.</p> <p>Наставник резимира закључке до којих су заједнички дошли: да се аргумент може различито формулисати али оно што је закључно свим формулацијама јесте да је циљ да аргумента створи или повећа приврженост (публике/циљне групе) изнетом ставу.</p> <p>Саопштава да је циљ часа да упознавањем форме и структуре одређеног текста (на примеру аргументативног текста), унапреде израду писменог састава.</p>	<p>Записују своје мишљење, дискутују, закључују.</p>
	<p>Стратегије читања су уско повезане са разумевањем</p>	<p>Наставник мотивише ученике за рад</p>	

	<p>текста. Обучавање ученика да разумеју и евалуирају туђе аргументе је важно за успешно формулисање сопствених аргумената.</p> <p>Аутор аргуменативног текста тежи да путем расуђивања, логике – другим речима, снагом доказа и аргументацијом – дође до истине и тако потенцијалног саговорника (читаоца) убеди у исправност свог мишљења.</p> <p>Задаци:</p> <ul style="list-style-type: none"> • да прочитају наслов и први пасус и на основу тога закључе којим проблемом се рад бави; • формулишу свој став у односу на постављени проблем; • прочитају последњи пасус и на основу њега закључе о чему је у раду реч; • упореде мисли из увода и закључка; • све идеје у раду које сматрају важним подвуку; • подвуку кључне речи, у уводу, разради, закључку, којима је представљен основни концепт рада; • обележе делове са којима се слажу; • подвуку делове које не разумеју. 	<p>активирајући знања са претходног часа. Поставља питање целом разреду: шта је сврха аргументативног текста и којим средствима/методама се аутор служи да би испунио ту сврху?</p> <p>Дели ученицима наставне листове са примером једног аргументативног текста (Прилог бр. 1) и даје упутства за рад.</p> <p>Наставник даје инструкције ученицима да свако за себе одговори на постављене задатке и да за сваки задатак имају по 2'.</p>	<p>Одговарају на питања.</p> <p>Размењују мишљења.</p> <p>Слушају, записују, питају уколико има нејасноћа. Одговарају на питања.</p> <p>Одговарају на питања.</p> <p>Питају уколико има нејасноћа.</p>
--	--	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Централни део часа (30 минута)</p>	<p>Стратегије читања попут: активирање постојећег знања (оно што већ знамо о теми), уочавање кључних појмова, постављање питања и др. могу помоћи разумевању туђих аргумената и при формулацији сопствених.</p> <p>Задаци су диференцирани по тежини и не може се прећи на следеће питање уколико се не одговори на претходно.</p> <p>За ову вежбу имају 15 мин. и одговоре предају наставнику. Повратну информацију даће на следећем часу или у Гугл учионици.</p>	<p>Поставља питања, слуша, коментарише, даје повратне информације, вреднује, похваљује.</p> <p>Наставик објашњава да је веома важно да се текст који се чита добро разуме и критички сагледа и да у ту сврху треба применити неку од стратегија читања.</p> <p>Наставник саопштава ученицима да је следећи њихов задатак да одговоре на питања о ставу који аутор састава заступа, тезама, доказима, контрааргументу и побијању (Прилог бр. 2).</p> <p>Дели ученицима наставне листове и даје им инструкције за рад.</p> <p>Прати рад, интервенише и одговара на питања уколико је потребно.</p>	<p>Пишу, одговарају на питања, размењују мишљења, траже додатне инструкције.</p>
--	---	---	---

Завршни део (10 мин)	<p>Сваки ученик треба да наведе један пример аргумента и објаснити зашто је тај исказ баш тако дефинисан.</p>	<p>Поставља тезу да су <i>аргументи свуда око нас</i>.</p> <p>Даје инструкцију ученицима да тестирају идеју да се аргумент може наћи свуда.</p>	<p>Записују, истражују, одговарају на захтев. Достављају наставнику одговоре. Уколико не ураде задатак на часу, задатак остаје за домаћи, који ће предати наставнику.</p>
	<p>Сваки пример треба да буде усмерен на проблем око којег се људи стално сукобљава и где не постоји слагање.</p> <p>Ово је најлакше постићи коришћењем шаблонске реченице: <i>Аутор овог аргумента жели да ми верујемо да _____, јер _____.</i></p> <p>Одговоре предају наставнику, повратну информацију добијају путем апликације Гугл учионица.</p>	<p>Сугерише им да потраже доказе на различитим изворима: новине, магацини, интернет, телевизија, филм, музика, беседе (проповеди), предавања и др.</p> <p>Даје додатне инструкције и исписује шаблонску реченицу на табли.</p>	
<p>Начини провера остварености исхода</p>		<p>– праћење рада и активности ученика на часу – успешно урађене вежбе</p>	

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

Прилог бр. 1

Да ли се треба плашити смрти?⁴⁶

Ако је то, уопште, ствар твога избора, и ако на то питање можеш применити право слободног одлучивања, човече реци – да!

Наравно да се треба плашити смрти, па она је апсолутни завршетак тебе живог. Не верујеш?

Дозволи ми да употребим један прост пример: испред себе имаш колач невероватног укуса. Знаш то јер си га пробао. Шта чиниш, човече?

Тражиш рецепт да би га направио сам јер знаш да ће такав колач ускоро нестати.

Шта би било када колач не би нестао, када би га имао заувек, непресушног?

Не само да би тражио рецепт да га правиш сам, него те не би било брига како он настаје, све док је ту.

А када би живот имао заувек? Да ли се питаш шта би радио у овом тренутку да си вечан? Смртност и потрошност, односно твоја свест о њима, то је оно што те тера да ствараш. Од тренутка када се родиш, ти умиреш, човече. И цео твој живот покушај је да оставиш траг постојања. Па сва сјајна уметничка дела, сва велика научна открића, све то радиш јер тражиш вечност – афирмацију постојања у негацији времена.

Шта мислиш, да је Микеланђело знао да ће сутра бити једнако жив да ли би икада ишта извајао? Наравно да не би, јер би могао да каже: „Сутра Давиде, сутра ћу те клесати”.

Ти немаш сутра које би могло да буде исто као данас. *Timor mortis* те тера да живиш. Ти живиш против смрти, човече.

Овде ме можеш зауставити и рећи: „Не, ја учим, ја радим, ја волим – за живот”. За живот илио против смрти?!

Па зашто се размножаваш? Нећеш ме убедити да то радиш јер осећаш потребу за продужењем врсте, тога код тебе одавно нема...

Рађаш јер ће та бића носити твоју крв и твоје име и једина су шанса да малчице насамариш смрт, да се задржиш у сећању.

Рађаш јер си престрављен чињеницом да те неће бити, а да се свет због тога неће нимало променити.

...Зато и Бога волиш не би ли се тешио. Твоје је време ограничено- Он га нема. Он је вечност и ти га волиш јер нема ничег лепшег од вере да те је вечност створила и да брине о теби.

У тренутку када твој страх из несвесног преселиш у свесно, ти чиниш две велике ствари, човече: Прво, признаш да се бојиш, а то је битна твоја несавршеност, а друго, осетиш

⁴⁶ Извор: Виолета Јелачић Србуљ, *Rhetorikè tèchne – Реторичка вештина кроз реторске вежбе*, Београд, 2007, стр. 289.

колико је кратко време које имаш – то је суштинска твоја несавршеност... или највећа драж?

Смрт те чека. И то је једина потпуна истина коју можеш знати. Ако водиш несрећан и промашен живот она ће уследити као логички завршетак твог животног каузалитета. А то не смеш дозволити!

Довољно је да само једном у животу додирнеш ону тачку потпуног испуњења, да се заборавиш у љубави за другог, и осетићеш вечност.

Не дозволи смрти да буде смислена, јер онда је цео твој живот бесмислен. Благо онима који се плаше, јер ће стварати...

Прилог бр. 2

Основни ниво

Наслов: _____

Тема: _____

Проблем/питање којим се рад бави:

Став аутора:

Средњи ниво

Компоненте које подржавају став:

Тврдња	Докази за тврдњу

Напредни ниво

Контрааргумент и побијање

Контрааргумент	Докази за контрааргумент	Побијање

Да ли су ауторови аргументи убедљиви?

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 3

Предмет	Српски језик и књижевност	Одељење	I2
Наставна тема:	Култура изражавања		
Наставна јединица:	Главне етапе у изради и обликовању писменог састава		
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Оспособљавање ученика да израде и обликују писмени састав кроз процесни приступ писању који подразумева писање у неколико етапа (фаза). 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • Зна основне етапе у изради писменог састава. • Уме критички да размишља о теми. • Зна да направи план за прикупљање грађе и разврставање материјала. • Разуме начин развијања и обликовања мисли које прате основну идеју текста;. • Уочава смисаоне целине и њихову повезаност. 		
Тип часа:	обрада		
Облик рада:	фронтални, индивидуални, рад у пару		
Наставне методе:	монолошка, дијалошка, рад на тексту, вођени дијалог		
Наставна средства:	табла, свеска, наставни лист		
Врста наставе:	редовна настава		
Место извођења наставе:	учионица		
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Димитријевић 1962: Радмило Димитријевић, <i>Основи теорије писмености</i>, Београд: Савремена школа 2. Николић 1983: Николић, М. <i>Настава писмености</i>. Београд: Научна књига. 		
Корелација са другим предметима:	Унутарпредметна корелација		
Међупредметне компетенције:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема, дигитална компетенција.		

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (5 мин)	<p>Основно правило за добро излагање, на било коју тему је: познавање теме о којој се говори или пише, познавање „публике”, структуре и форме излагања.</p>	<p>Вођеним дијалогом наставник поставља питања о писању, потешкоћама у писању, са циљем да ученици дођу до елемената за добро излагање: познавање теме, сврхе рада, публике, структуре/форме састава.</p> <p>Наставник истиче да је циљ часа њихово оспособљавање да израде и обликују писмени састав кроз процесни приступ писању, који подразумева писање у неколико етапа (фаза).</p>	<p>Истичу да им је тешко да „почну” и да не знају шта би све требало да пишу на задату тему.</p> <p>Износе своје мишљење, закључују, слушају ставове других, допуњују.</p>
Главни део (30 мин)	<p>Етапе у изради писаног састава су:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Избор и анализа теме, одређивање тежишта теме, сврхе и публике; 2. Прикупљање и сређивање материјала; 3. Израда плана; 4. Обрада грађе, распоређивање грађе (поштовање начела јединства, прогресије и начело складности/равномерности) и обликовање састава. 	<p>Наставник саопштава ученицима да ће имати задатак да развију и обликују један писмени састав по етапама на тему <i>Кључ бесмртности је живети живот вредан сећања</i>.</p> <p>На флипчарту написане су етапе (фазе) у изради писаног састава.</p> <p>Даје ученицима инструкције да ће на основу питања (Прилог бр. 1) на наставним листићима критички сагледати тему чиме ће реализовати прву етапу (фазу) у изради састава али и припремити се за следеће етапе у изради писменог састава.</p>	<p>Слушају, записују, питају уколико има нејасноћа.</p>

	<p>Након добијања теме требало би да први корак у припреми буде размишљање/ анализа теме.</p> <p>Анализа теме подразумева одређивање тежишта теме тј. смисла одговора за којим се трага. <i>Пр. Моји утисци о књизи... (предмет је књига, тежите лични доживљај дела).</i></p> <p>Током писања састава поред критичког мишљења неопходно је и креативно мишљење. У различитим фазама, користе се критичким и креативним мишљењем. Трагање за грађом у библиотеци или онлајн је креативан процес.</p> <p>Троделна структура је уобичајена, али разрада често може имати и више пасуса.</p> <p>У уводу се истиче основна мисао, идеја/ теза, став на задату тему који треба доказати. Начин на који се то може урадити уочавају на примеру текста</p>	<p>Дели листиће, даје инструкције ученицима да раде вежбу самостално и да за ову активност имају 5', а након тога са паром у клупи кроз разговор размене одговоре и ставове о теми и да за активност имају још 5'.</p> <p>Проверава да ли су сви разумели задатак, даје додатна појашњења уколико је потребно, подсећа на време.</p> <p>Прати рад, мотивише, похваљује.</p> <p>Наставник објашњава да је прикупљање и сређивање материјала следећа фаза у изради састава и да она представља један креативан процес у коме свако за себе проналази начин како ће истражити тему и прикупити грађу, а на основу претходних знања која о теми има.</p> <p>Наставник даје ученицима инструкције да ће њихов следећи задатак бити да на основу тзв. Листе кључних корака (Прилог бр. 2) направе план помоћу којег ће истражити, прикупити и распоредити грађу, односно реализовати другу фазу у изради састава) и потом тај план саопште свом пару у клупи. На основу три питања пар у клупи вреднује одговоре.</p>	<p>Одговарају на питања.</p> <p>Размењују мишљења.</p> <p>Питају уколико има нејасноћа.</p> <p>Одговарају на питања.</p> <p>Размењују мишљења.</p> <p>Питају уколико има нејасноћа.</p> <p>Одговарају на питања.</p> <p>Евалуирају туђи рад.</p>
--	---	--	--

		<p>Наставник дели ученицима наставне листове и саопштава им да за ову активност имају укупно 15 мин.</p> <p>Проверава да ли су сви разумели задатак, даје додатна појашњења уколико је потребно.</p> <p>Поставља питање о структури састава, а затим истиче уобичајену структуру и записује на табли: увод-разрада-закључак.</p>	<p>Истичу да рад мора имати издвојене делове: увод, разраду и закључак. Такође и да је издвајање пасуса у разради уколико имају доста материјала за излагање неопходно.</p>
<p>Завршни део (10 мин)</p>		<p>Дели ученицима наставне листове (Прилог бр. 3) тзв. <i>Путоказе</i> – реченице са празним деловима за попуњавање који ће им помоћи за реализацију последњу фазу у изради и обликовању писменог састава. Наглашава да ученици могу стилизовати реченице, да су овакве конструкције само примери.</p> <p>Наставник даје инструкције ученицима да овај задатак свако ради за себе и да ће на тај начин реализовати трећу етапу/фазу у изради писменог састава. За ову активност имају 5 мин, а уколико не заврше овај задатак на часу, могу га реализовати код куће као домаћи задатак.</p>	<p>Пишу, питају уколико има нејасноћа</p>

	Завршене задатке ученици предају наставнику. Наставник даје поватне информације индивидуално, на следећем часу или путем апликације Гугл учионица	Проверава да ли су сви разумели задатак, даје додатна појашњења уколико је потребно.	Предају рад наставнику.
Начини провера остварености исхода	<ul style="list-style-type: none"> – праћење рада и активности ученика на часу – успешно урађена вежба 		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

Прилог бр. 1	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Шта о томе знам? 2. Разумем ли све кључне речи из теме? 3. Шта ја о томе мислим? 4. Како да проверим своје ставове и проширим знања у вези са тим? 5. Да ли имам довољно аргумената за свој став? 6. Да ли могу аргументовано да оповргнем супротна гледишта? 	

Прилог бр. 2	
Листа кључних корака у прикупљању грађе	Основни ниво
<ol style="list-style-type: none"> 1. Шта је мој став? (Став се изражава тврдњом која треба читаоцу да покаже шта је оно што желиш својим излагањем да докажеш) 2. Шта је сврха мог рада? 3. Ко су моји читаоци (циљна група)? 4. Како ћу свој став доказати? (Размисли где ћеш пронаћи чињенице, мишљења и примере којима ћеш доказати свој став и како ћеш их у раду распоредити) 	
<ol style="list-style-type: none"> 5. Шта су потенцијална ограничења/предности (други људи, догађаји, организације, веровања, уверења, традиција) која могу утицати на перцепцију мојих читаоца и која нас могу или приближити у ставовима или нас раздвојити. 6. Који су контрааргументи на ову тему? 7. На који начин ћу побити контрааргументе? 	Средњи ниво
Питања за евалуацију (попуњава пар из клупе заокруживањем једног одговора):	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Став је усклађен с темом. ДА НЕ 2. Одређена је сврха рада, циљна публика и потенцијалне предности ограничења? ДА НЕ УГЛАВНОМ 3. Препознати су контрааргументи. ДА НЕ 	

Прилог бр. 3⁴⁷
ПУТОКАЗИ ЗА УВОД <ul style="list-style-type: none"> • Овај ће рад [прво] представити /испитати/аргументовати/демонстрирати/усмерити се на ... и [тада] утврдити/ успоставити/разјаснити/показати/судити/доказати ...

⁴⁷ Адаптирано према: <http://www.qub.ie/directorates/sgc/learning/FileStore/Filetoupload.628191.en.pdf>, посећено 13. фебруара 2017. године у 13.28.

Затим, пажљиво испитати ... у вези са На крају, фокусирати се на ... и како то утиче ...

- Да бисмо разумели улогу ... у овом раду/саставу ћемо изнети дискусију о ...
- Овим радом/саставом желимо истражити/оценити/илустровати/расправити утицај ... у вези са ...
- Циљ овог састава је... /Сврха овог есеја је... / Овај рад тврди да...
- Главно питање које је потребно решити је... / Главна питања која су у раду разрешена су ...
- Овај састав критички испитује...
- Овај рад је организован на следећи начин:...
- Састав је подељен на... главних делова: први део ће... други део...

ПУТОКАЗИ ЗА РАЗРАДУ

Представљање нове идеје:

- Један аспект који илуструје ... може бити идентификован као...
- Тренутна расправа о ... указује на занимљиво гледиште на ...
- Први/наредни/ авршни пасус представља дискусију о...

Повезивање са новом идејом или развијање нове идеје:

- Успостављањем ... овај састав ће сада /у овом пасусу размотрити ...
- На основу идеје да ... овај пасус илуструје да ...
- Да бисмо даље разумели улогу ... овај пасус/део рада истражује идеју да ...
- Још једна идеја о ... показује да ...
- Ова идеја /теорија је проширена /развијена

Представљање супротног гледишта:

- Међутим, још један аспект ове расправе упућује на ...
- За разлику од доказа који износе мишљење да ... постоји и гледиште које илуструје да ...
- Међутим, нису сва истраживања показала да ... Неки докази се слажу с тим да ...
- Овај сукоб/супротно је мишљењу које подржава став ... који тврди да ...

Сумирање пасуса/дела рада:

- Докази упућују на ...
- Јасно је да ...
- Снага таквог приступа је да...

ПУТОКАЗИ ЗА ЗАКЉУЧАК

- Закључно,... / Укратко,... / Као што је показано...
- Јасно је да је овај рад показао да су главни фактори који утичу на ...
- Из наведеног је јасно да...
- Из ове анализе произлази неколико закључака ...
- Достављени докази показали су да...
- Садржина овог рада усмерена је на три фактора који утичу на...
- Утврђено је да...

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 4

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема: Култура изражавања		
Наставна јединица: Израда плана писања као стратегије у обликовању аргументативног састава		
Циљ часа: <ul style="list-style-type: none"> • Увежбавање израде плана састава путем откривања и реконструкције плана беседе или текста неког познатог писца 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • изражава размишљања и критички став према проблемима и појавама у књижевним текстовима и начину њиховог излагања • препознаје одлике и уочава технику писања ове врсте текста • способан је да уочи начин развијања основне мисли анализом структурних елемената 	
Тип часа:	вежбање	
Облик рада:	фронтални, индивидуални	
Наставне методе:	монологска, дијалогска, рад на тексту	
Наставна средства:	табла, Читанка, свеска	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица	

Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Јелачић Србуљ 2007: Виолета Јелачић Србуљ, <i>Rhetorikè tèchne – Реторичка вештина кроз реторске вежбе</i>, Нови Сад 2. Димитријевић 1962: Радмило Димитријевић, <i>Основи теорије писмености</i>, Београд: Савремена школа 3. Павловић 2016: Миодраг Павловић, <i>Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа</i>, Београд: Klett.
Корелација са другим предметима:	Унутарпредметна корелација
Међупредметна компетенција:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема.

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (5 мин)	Први захтев реторике писменог задатка јесте да се успостави ред и разврста грађа, а он намеће и поделу на делове која је слична композицији беседе (увод-развијање-закључак)	<p>Истиче да је циљ овог часа да ученици реконструишу Андрићеву беседу као би се упознали са техником писања која ће им послужити као добар пример за обликовање састава.</p> <p>Тражи од ученика да се присете садржаја беседе и њене намере и сврхе. (Беседа је рађена на претходном часу, те је стога текст познат ученицима)</p> <p>Истиче циљ часа.</p>	<p>Говоре да је Андрић у својој беседи причао о књижевности и њеној улози у друштву, о књ. делима и универзалним темама, ауторима и њиховом задатку, о томе да је књ. дело као израз осећања, не само појединца, већ и групе и времена коме аутор припада...</p>

<p style="text-align: center;">Централни део (5 мин)</p>	<p>Добра структура једног састава захтева да се уочи однос дела и целине уочавањем идејнотематског јединства теза које скицирају ауторову замисао. Код ученика треба првенствено увежбавати изоштравати способност да уоче основну замисао у другим текстовима. Умеће структурирања сопственог састава постиже се путем откривања и реконструкције плана беседе или текста неког познатог писца.</p> <p>План беседе:</p> <p>1. теза: Бескрајна људска прича људима о судбини човековој- из века у век, из света у свет</p> <p>2. теза: Свемоћ (универзалност) приче и причања (прича као одбрана и утеха; као светлост и путоказ; као тумач смисла историје))</p> <p>3. теза: Чаролија приповедачевог преласка из садашњости у прошлост (сродност појава и проблема у прошлости и садашњости; бити човек у свету људи и издржати своју мисао у свему)</p> <p>4. теза: Човекова судбина као живо ткање приче</p> <p>5. теза: Особеност настанка сваке приче</p> <p>6. теза: Порука писца историјских романа у цитату: „Размишљао сам о древним данима и сећао се година вечности“</p> <p>7. теза: (поента): Дух и порука приче као бит стваралаштва: приповедач и његово дело не служе ничему ако не служе човеку и човечности</p> <p>Носеће мисли:</p> <p>1. „На хиљаде разних језика извека у век испреда се прича о судбини човековој коју без краја и конца причају људи људима.“</p> <p>2. „...приповедач треба својим делом да помогне човеку да се нађе и снађе. Можда је његов позив да</p>	<p>Истиче да је њихов задатак да на овом часу реконструишу план Андрићеве беседе тако што ће добити формулисане тезе за које је потребно да пронађу носеће мисли у самом садржају беседе.</p> <p>Наставник даје инструкције да се ученици поделе у седам група (поделу у групе организује наставник имајући на уму успех ученика из предмета, а водећи рачуна да се у једној групи нађу ученици са различитим нивоом постигнућа). Свака група има задатак да одреди ко ће бити представник групе који ће презентовати резултате захтева другим групама.</p> <p>Такође, свака група има задатак да прати излагање других група и да уоче уверљиве аргументе које прогресивно воде ка закључку.</p> <p>Свака група добија једну тезу на посебном пипиру. Наставник говори ученицима да имају 15 минута за рад и по 2 минута за презентацију.</p> <p>Мотивише ученике да активно учествују на часу.</p> <p>Подстиче ученике на активност, усмерава и води до решења.</p>	<p>Слушају, бележе.</p> <p>Отварају читанке и самостално издвајају носеће мисли за сваку добијену тезу.</p> <p>Траже додатна објашњења, читају и пишу.</p> <p>Читају издвојене делове.</p> <p>Презентују и објашњавају.</p>
--	---	--	--

	<p>говори у име свих оних који нису умели, или, оборени пре времена од живота крвника, нису стигли да се изразе“.</p> <p>3., писци историјских приповедака и романа... са лакоћом, као у сну, прелазе прагове столећа. Бити човек, издржати атмосферски притисак свега око себе... <u>још издржати своју мисао о свему томе.</u> Укратко: бити човек“!</p> <p>4., Тако, и с оне стране црте, која произвољно дели прошлост од садашњости, писац сусреће ту исту човекову судбину коју он мора уочити и што боље разумети, поистоветити се са њом и својим духом и својом крвљу је загрејати, док не постане живо ткање приче коју он жели да саопшти својим читаоцима.“</p> <p>5., Укратко, сто начина и сто путева може постојати којима писац долзи до свог дела, али једино што је важно и пресудно је само дело“.</p> <p>6., Писац историјских романа могао би на своје дело да стави као натпис и једно објашњење свега, и то свима и једном заувек: <u>Размишљао сам о древним данима и сећао се година вечности“.</u></p> <p>7., Оно што је при том главно, то је дух којим је надахнута његова прича, она основна порука коју људима казује његово дело. Али, допуштено је, мислим, на крају пожелети да прича коју даанашњи приповедач прича људима свог времена...не буде ни затрована мржњом, ни заглушена грмљавином убилачког оружја, <u>него што је више проткана љубављу и вођена ширином и ведрином слободног људског духа.</u> Јер приповедач и његово дело не служе ничем...ако на један или други начин не служе човеку или човечности. То је оно што је битно“.</p>	<p>Прати и вреднује рад.</p> <p>Слуша, коментарише, похваљује, пита.</p>	
<p>Завршни део (5 мин)</p>	<p>Истицање захтева прогресије у писменом задатку јер он дефинише информациони статус, док су у беседама делови увек хетерогени.</p>	<p>Резимира и објашњава да мисли изнете у писменом задатку морају ићи узлазном линијом да би се на крају састава закључак логички наметнуо. Закључак је само понављање почетне идеје на другачији начин. Пита ученике који су услови за успешно писање једног оваквог текста?</p>	<p>Слушају, бележе.</p> <p>Закључују да добро сачињен план и постављене тезе доприносе задовољењу захтева теме у потпуности, без опасности да тема буде „промашена” и</p>

		<p>Даје домаћи задатак: ученици треба да напишу састав на тему: <i>Умеће писања</i>.</p> <p>Даје инструкције за писање које се односе на план писања, разврставање грађе, кохерентност.</p> <p>Задачи ће бити вредновани, а ученици ће добити повратну информацију на следећем часу или путем апликације Гугл учионица.</p>	<p>да све тврдње у пасусима треба да поткрепљују основну идеју која је на неки начин лајтмотив приче.</p> <p>Записују наслов.</p>
Начини провера остварености исхода		<ul style="list-style-type: none"> – праћење рада и активности ученика на часу – успешно урађена реконструкција плана 	

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена, зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. Образовне

2. Васпитне

Наставник:

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 5

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема:		
Култура изражавања		
Наставна јединица:		
Основе аргументације и структура аргумента		
Циљ часа:		
<ul style="list-style-type: none"> • Утврђивањем важних елемената аргументативног састава ученици се оспособљају да формулиши своју аргументацију јасно и логично 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • Ученик зна да коришћењем најмање три извора открије проблем у вези са неком темом; • Ученик је способан да постави тезу; • Зна да издвоји минимум један доказ који доприноси решавању проблема; • Зна да формулише утемељење за изнете доказе; • Способан је да предвиди опречна мишљења и да их побије. 	
Тип часа:	Увежбавање и проширивање знања, вежбање и обнављање	
Облик рада:	фронтални, индивидуални, групни, рад у пару	
Наставне методе:	монолошка, дијалогска, рад на тексту	
Наставна средства:	табла, Читанка, свеска	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица	
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Павловић 2016: Миодраг Павловић, Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа, Београд: Klett. 2. Вуд 2001: Nancy V. Wood, <i>Writing Argumentative Essay</i>, Prentice Hall 3. Земах и Румисек 2003: Doroty E. Zemach & Lisa A. Rumisek. <i>Academic Writing from Paragraph to Essay</i>, Oxford: Macmillan 	
Корелација са другим предметима:	Унутарпредметна	
Међупредметне компетенције:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема, одговоран однос према здрављу.	

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (10 мин)	<p>Ученици су имали припремни задатак да се из различитих извора (старији другови, наставници, интернет, родитељи, медији и др.) се информишу о болестима зависности, пронађу научно објашњење за порок и последице које он доноси зависнику и његовом окружењу, породици (дефиницији породице, њеном значају за појединца).</p> <p>Такође, пронађене податке треба да упореде са садржином и идејом приповетке <i>Први пут с оцем на јутрење</i> коју су претходно обрађивали.</p> <p>Ученици ће, претпоставља се, заузети опречне ставове:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У кризним ситуацијама треба одржати породицу и поступити као Марица; 2. Ако очувати породицу подразумева и трпети, онда је боље кренути својим путем. 	<p>Истиче и записује на табли да је циљ часа утврђивање важних елемената аргументативног састава и оспособљавање ученика да формулише аргументацију тако да буде јасна и логична .</p> <p>Истиче исходе часа (који се налазе исписани на флипчарту).</p> <p>Даје ученицима инструкције да на стикерима забележе своје мисли о породици (значају породице и начинима на који породице превазилазе кризе, стресове и поремећаје) изнесу тако што ће применити „олују идеја” с циљем да дођу до основне мисли, односно става.</p>	<p>Пишу, износе своје ставове и образлажу их.</p> <p>Лепе стикере на таблу.</p>
Централни део (35 минута)	<p>Формулисање тврдње, аргументација и начин обликовања параграфа, кохерентност и кохезивност, начело јединства и прогресије истичу се као предуслов за писање доброг састава</p> <p>Структура аргументативног пасуса:</p>	<p>Објашњава ученицима да су ове њихове мисли тврдње које би могле бити истакнуте у уводу једног аргументативног састава.</p> <p>Записује тему на којој ће радити и објашњава наслов: Породица је извор свих врлина.</p> <p>Вођеним дијалогом објашњава шта све један</p>	<p>Записују наслов и дају асоцијације и користећи неки од већ изнетих ставова формулишу тврдњу/тезу и записују:</p> <p>нпр. Породица је једино место где се могу видети и научити животне</p>

	<p>Тврдња Подршка/доказ Утемљење Ослонац Контрааргумент Побијање</p> <p>(Традиционална, Аристотелова подела доказа је: докази којима апелујемо на логику, докази којима апелујемо на етос и докази којима апелујемо на емоције.)</p> <p>Докази могу бити: чињенице, статаистика, реални примери, цитати, ставови ауторитета, дефиниција, аналогја и др.</p> <p>Пример за доказ:</p> <p style="text-align: center;">ЛОГИЧКИ ДОКАЗ (ДЕДУКЦИЈА)</p> <p>Тврдња: Радикални феминисти нису узорни грађани.</p> <p>Доказ: (јер) Радикални феминисти тврде да је главни узрок угњетавања жена постојање <u>патријархата</u> у људском друштву.</p> <p>Утемљење су претпоставке, општи принципи, конвенције специфичних дисциплина, широко распрострањене</p>	<p>аргументативни пасус, као и сам увод, треба још да садржи. На флипчарту је исписана структура једног аргументативног пасуса.</p> <p>Наставних истиче да као помоћ у формулисању аргументације може помоћи постављање питања:</p> <p><i>Шта аутор покушава да докаже?</i></p> <p>Наставник ученицима даје почетне инструкције: да у пару осмисле доказе (1-3) за постављену тврдњу.</p> <ul style="list-style-type: none"> - саопштава им да за овај задатак имају 15 минута. - подстиче их на рад исписујући почетну мисао <i>Породицу треба чувати јер...</i> коју треба да заврше. <p>Као помоћ у формулисању доказа може послужити питање:</p> <p><i>Шта аутор наводи како би убедио читаоца у тврдњу?</i></p> <p>Док раде наставник их прати, обилази, сугерише, усмерава. Подсећа на време.</p> <p>Наставник даље даје инструкције:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да се ученици групишу у односу на 	<p>вредности (нпр. љубави, праштања, жртве).</p> <p>Допуњују почетну мисао: Породицу треба чувати јер је основна ћелија друштва, место где се градим, учимо да волимо без обзира на препреке.</p> <p>Формулишу даље мисао: Породица/ родитељи су они који нас васпитавају, усађују нам вредности, утичу на развој личности; њима „дугујемо” за оно што постајемо.</p>
--	--	---	--

	<p>вредности, општеприхваћена веровања.</p> <p>Пример за утемељење:</p> <p>Утемељење: Патријархалне вредности су оличење сваког узорног грађанина.</p> <p>Доказ: Радикални феминисти тврде да је главни узрок угњетавања жена постојање <u>патријархата</u> у људском друштву.</p> <p>Тврдња: Радикални феминисти нису узорни грађани.</p>	<p>број осмишљених доказа;</p> <ul style="list-style-type: none"> - упореде осмишљене доказе и направе листу јединствених доказа. <p>Истиче да добро развијена аргументација поред тврдње треба да садржи доказ, утемељење, али често и контааргумент и побијање. За почетак, развиће следећи модел аргумента: тврдња- доказ- утемељење.</p> <p>Као помоћ у формулисању утемељења може послужити питање: <i>На основу чега аутор нешто тврди?</i></p> <p>Све време наставник похваљује ученике, чак и уколико се ученици не слажу са постављеном тврдњом.</p> <p>Наставник, позивајући се на ставове које су ученици формулисали на почетку часа (који се налазе на стикерима на табли) покреће причу о контрааргументима и побијању. Напомиње да ће ове елементе аргументативног пасуса учити на неком следећих часова.</p>	<p>Ученици формулишумогуће утемељење: Деца, како психолози тврде, опонашају родитеље, усвајају обрасце понашања и развијају емоције које родитељи испољавају.</p> <p>Размишљају, пишу.</p>
--	---	---	--

Завршни део (10 мин)	Рекапитулација градива	Истиче кључне појмове до којих су дошли у току овог часа.	Заједнички развијају на табли један пример аргумента по приказаном моделу на тему по њиховој жељи, уз помоћ наставника.
Домаћи задатак	Написати састав <i>Детињство дарује најлепше успомене</i> (као припремни задатак за тумачење лектире <i>Рани јади</i>)	Даје инструкције за писање подсећајући ученике на композицију састава, структуру аргумената. Као помоћ даје ученицима форму за писање аргументативног текста (Прилог бр.1). Домаћи задатак ће се вредновати на неком од следећих часова.	Ученици бележе.
Начини провера остварености исхода	Читање задатака и критичка анализа		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

_____ Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

АРГУМЕНТАТИВНИ САСТАВ:

Формулиши АРГУМЕНТЕ

Ово је оно што ја мислим:

Главна ИДЕЈА

КОНТРААРГУМЕНТ

Неки могу тврдити:

У овоме је слабост
такве тврдње:

МОЈИ РАЗЛОЗИ

Докази који подржавају
моје разлоге

1.

1. _____

2.

2. _____

3.

3. _____

Поентиран закључак

Након пажљивог разматрања

Сада верујем да

Јасно је да

Временом сам закључила/закључио ...

Слажем се да

Закључак:

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 6

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема: Народна књижевност		
Наставна јединица: Обликовање састава на примеру анализе лика Бановић Страхиње		
Циљ часа: <ul style="list-style-type: none"> • Утврђивање знања о процесу писања и заједничко стварање композиције текста; • Уочавање битних елемената (са различитих становишта) за анализу лика Бановић Страхиње и њихово распоређивање кроз интерактивно писање; • Оспособљавање ученика да развијају идеје и реченице, обликују смисаоне целине и уочавају логичку везу између садржаја реченица показујући висок степен критичности према свом и туђем мишљењу. 		
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> - Ученик зна да формулише свој став у тврдњу. - Способан је да прихвати туђе мишљење, вреднује га и аргументује у своју корист (побијање). - Способан је да уочи и постави проблем, има идеју за његово решење и проверу и уграђује их у основну структуру аргументативног текста. - Уме да састави једноставан аргументативни састав. 	
Тип часа:	Вежбање и проширивање знања	
Облик рада:	фронтални, индивидуални, групни	
Наставне методе:	монологска, дијалогска, рад на тексту	
Наставна средства:	табла, Читанка, свеска	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица	
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Павловић 2016: Миодраг Павловић, <i>Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа</i>, Београд: Klett. 2. Џацић 1995: Петар Џацић, „Учини као Страхињић”, у: <i>Homo balcanicus, homo heroicus II</i>, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 93–163. 3. Вуд 2001: Nancy V. Wood, <i>Writing Argumentative Essay</i>, Prentice Hall 	
Корелација са другим предметима:	историја	

Међупредметне компетенције:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема, дигитална компетенција.
-----------------------------	--

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (10 мин)	<p>Изношење закључака до којих су ученици дошли на првом часу обраде песме (певач представља ситуацију пре Косовског боја, али га више интересују међуљудски односи и моралне дилеме)</p> <p>Ученици су имали припремни задатак да прочитају текст Петра Џацића „Учини као Страхињић” и одломак из есеја Богдана Поповића примењујући стратегију самосталног истраживачког читања.</p>	<p>Поставља питања о садржини епске песме и идејама које она носи.</p> <p>Истиче да је циљ часа да најпре саставе композициони план писаног састава, увод и разраду на тему:</p> <p><i>Бановић Страхиња је/није опростио својој супрузи</i></p> <p>Наставних даје инструкције ученицима да се поделе у две групе у зависности од тога да ли се слажу или не са тврдњом да <i>Бановић Страхиња није опростио својој супрузи</i> и да кроз мини дебату образложе свој став.</p>	<p>Морално вреднују поступке јунака наших народних епских песама, пореде их са ликом Бановић Страхиње и истичу праштање као врлину великих јунака.</p> <p>Записују тему.</p> <p>Ученици износе доказе у односу на заузет став.</p>

На папиру је исписан „костур“ (структурни делови аргументативног састава са којим су ученици упознати).

Аргументативни састав

Увод

- Тврда/теза
- Главне идеје (најмање три)

Разрада

1. пасус:
 - Предочите своју прву идеју и пратеће доказе.
2. пасус:
 - Представите своју другу идеју и пратеће доказе.
3. пасус:
 - Предочите своју трећу идеју и пратеће доказе.
 - Представите контраргумент/ побијање контрааргумента.

Закључак

- Поново поставите своју тезу.

Уводом желимо да привучемо пажњу, представимо тему, укажемо на структуру рада, изнесемо основну тезу/идеју рада.

Разрада је најопсежнији и најважнији део рада где се развија, објашњава и доказује теза, односно тема рада. Садржина разраде је обавезно подељена у пасусе.

Подсећа ученике на делове састава, објашњава предмет теме и усмерава ученике на почетак писања састава.

Ученици се деле у 2 групе (на основу опредељења), а затим у оквиру сваке групе на по три групе, укупно 6. Када заврше задатак одговоре постављају на *Лино* – виртуелну таблу са знаком која су група. На крају ученици и наставник имају увид у резултате ове активности.

Даје инструкције за писања увода. Саопштава да за овај задатак имају 10 минута.

Помаже им у обликовању реченица уколико је потребно, похваљује, сугерише, подсећа на време завршетка задатка.

Даје инструкције за писање разраде.

Подсећа ученике да у току писања разраде имају на уму борбу мишљења, да своје судове и оцене морају поткрепити чињеницама и подацима који потврђују или оповргавају различита мишљења; да могу користити цитате, секундарну литературу, позивати се на ауторитете и општеприхваћена начела.

Ученици ће имати опречна гледишта на мотив праштања:
1. Бановић
Страхиња је опростио својој жени упркос кршењу епског обрасца
2. Бановић
Страхиња није опростио иако је поклатио живот својој жени

Постављају питања и пишу у оквиру група. Користе литературу коју имају на располагању.

Пишу разраду, постављају питања, враћају се на литературу која им може послужити као грађа и помоћ у развијању тезе.

		<p>Саопштава да за овај задатак имају 15 минута.</p> <p>Даје инструкције за писање закључка.</p> <p>Саопштава да за овај задатак имају 10 минута.</p> <p>На основу прочитаних делова, заједнички се долази до решења (усаглашавају се ставови и доноси закључак)</p>	<p>Читају, слушају, пишу на крају.</p>
	<p>Закључак представља последњи део састава којим треба обухватити и заокружити све што се хтело рећи радом. На основу изнетог садржаја у разради дајемо завршни суд.</p> <p>Нпр. Изузетност поступка Бановић Страхиње може се разумети у контексту времена- прошлог и садашњег на различите начине.</p>	<p>Подстиче ученике да се врате у време које је приказано у песми и упореде га са модерним добом и вредностима које су универзалне.</p> <p>Подсећа ученике на текст Петра Цацића „Учини као Страхињић” који би могао послужити као пример и инспирација за закључак.</p> <p>Указује на то да ће, у зависности од тезе од које су почели, радови имати и различите закључке.</p>	<p>Као могући пример закључка наводе цитат из текста:</p> <p>„ Учинити као Страхињић – то значи имати алиби за неубичајеност поступка. То значи не страховати да те епски менталитет може прогласити кукавицом, несојем, кршиоцем норми понашања. (...)</p> <p>Страхиња ће показати да човек може отрпети бруку и муку. Он ће, супротно Југовићима који сматрају да је жена која</p>

			заноћи с Турчином мртав човек, подарити живот љуби. Милија нуди хумано решење мимо обичаја и мимо наших нарави”.
Завршни део (5 мин)	У завршном делу часа наставник даје повратне информације на основу одговора на интерактивној табли.	Објашњава ученицима да прате и вреднују прочитане одговоре и да ће заједнички одабрати најуспешнију групу.	Читају. Коментаришу. Гласају.
Начини провера остварености исхода	Читање, самопроцена и процена написаних радова.		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 7 и 8

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема:	Култура изражавања	
Наставна јединица:	Припрема за писмени задатак (2 часа)	
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Утврђивање знања о композицији писаног састава; • Оспособљавање ученика да обликују пасусе као смисаоне целине и повезују их у кохерентан текст; • Идентификовање различитих стратегија за реорганизацију садржаја. 	
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • ефикасно реорганизује садржину свог рада. • систематично, јасно и прегледно излаже на задату тему. • умети у писању да издвоји делове текста износећи чињенице и одбацујући супротна мишљења. • моћи критички да сагледа и вреднује своје и туђе писање. 	
Тип часа:	вежбање	
Облик рада:	фронтални, индивидуални, групни	
Наставне методе:	монологска, дијалогска, рад на тексту	
Наставна средства:	табла, свеска	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица	
Литература:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Земах и Румисек 2003: Doroty E. Zemach & Lisa A. Rumisek. <i>Academic Writing from Paragraph to Essay</i>, Oxford: Macmillan 2. Вуд 2001: Nancy V. Wood, <i>Writing Argumentative Essay</i>, Prentice Hall 3. Живковић 1978: Драгиша Живковић, <i>Прави пут и странпутице у писању</i>, Београд: Београдски издавачко-графички завод. 	
Корелација са другим предметима	Унутарпредметна корелација	
Међупредметна компетенција:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема.	

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (10 мин)	<p>Пошто су ученици на претходним часовима тумачили приповетку „Дјевојка бржа од коња” треба да, инспирисани причом, напишу аргументативни састав на тему: <i>Лепота заноси и односи</i></p>	<p>Упознаје ученике са циљевима и садржајима часа.</p> <p>Тражи од ученика да наведу правила која треба следити при композицијском обликовању рада и наводи их да се подсети до којих закључака о лепоти су дошли након тумачења приче „Дјевојка бржа од коња”.</p> <p>Даје инструкције ученицима и поставља питања тако да техником <i>олуја идеја</i> дођу до плана по коме ће писати.</p>	<p>Прецизно изнесе основне мисли/ тврдње које ће истаћи у уводу пошто су се подсетили основних правила која треба поштовати (уочавање предмета, истицање тежишта, параграфисање, израда плана и распоређивање грађе итд)</p> <p>Праве усмени план писања набрајајући аргументе који поткрепљују њихове тврдње; подсећају се структуре аргумента и истичу идеје које подржавају; главну идеју ће излагати да би дошли до закључка који је јасан, логичан и</p>

			произилази из свега реченог.
Централни део (60 мин)	<p><i>Писање састава</i></p> <p>(Могуће тезе које ће доказивати јесу закључци до којих су дошли тумачећи приповетку: <i>- Лепота је савршенство, а самим тим и обмана јер је немогуће достићи је</i> <i>- Лепота је пролазна као и све на свету/лепота време односи</i> <i>- Лепота пружа уживање и занос и односи у други свет</i> <i>- Лепота је проклетство</i> <i>- Лепота је божји дар...)</i></p> <p>(Ревизија је процес осигуравања да у тексту</p>	<p>Даје инструкције ученицима да самостално, на основу изнетог плана писања и изнетих теза, сада направе нацрт свог рада примењујући стратегију писања <i>слободно писање</i> (5 минута пишу о теми у складу са постављеним планом али без прекидања и исправљања).</p> <p>Мотивише ученике да активно учествују на часу</p> <p>Подстиче ученике на активност, усмерава и води до решења.</p> <p>Подсећа на то да све што је написано мора бити јасно, поступно и у вези са темом!</p> <p>Прати и вреднује рад</p> <p>Говори ученицима да је њихов следећи задатак да</p>	Траже додатна објашњења и пишу.

	<p>пише оно што писац жели. Већина писаца прво тражи највеће проблеме, а затим се бави мањим. На пример, писац може започети целовитошћу садржаја, тачношћу и дубином потпорних детаља и доказа, и начином на који је писање организовано, затим сагледати стил, граматику, правопис и сферу употребе. Понекад је корисно размислити о прегледу писања гледајући параграфе, реченице и на крају речи и изразе. Писци користе специфичне стратегије како би радили исправку својих текстова).</p>	<p>уреди своје писање примењујући стратегију ревизије.</p> <p>Наставник дели ученике у групе (три или четири ученика у групи). Води рачуна да се у свакој групи нађе ученик који има добре „идеје”, ученик са добрим „вештинама организације садржине”, ученика који добро познаје конвенције писања, као што су правопис и грамика) и ученика ком је је потребна подршка у писању.</p> <p>Говори им да имају посао ревизора и да је тај посао веома важан. Могу помоћи свом другу (писцу) тако што ће:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дати писцу информацију о томе у којој мери је испуњен задатак; • хвалити делове који су добри или су добро објашњени; • идентификовати нејасне и конфузне делове рада; • указати на делове или аргументе који можда нису добро подржани детаљима; • предложити нове начине и приступе теми. <p>Наглашава да је најбољи начин да помогну свом другу да поправи свој рад и боље пише јесу коментари који су заправо похвале и питања. Даје предлоге на посебним наставним листовима (Прилог бр. 1)</p>	<p>Слушају/читају указујући на делове који су нејасни или конфузни и праве проблем у разумевању;</p> <p>Дају предлоге за побољшање тих делова;</p> <p>Размењују нацрте за писање са другим чланом групе, и поновљају поступак из претходне тачке;</p> <p>Раде ревизију нацрта за писање на основу савета и питања својих другова.</p>
--	--	--	---

Завршни део часа (20 мин)	Читање радова/делова радова и давање предлога за побољшано писање.	Слуша, поставља питања, коментарише са ученицима.	Слушају, читају, бележе, коментаришу, Закључују да нам добро сачињен план текста помаже да ваљано обликујемо пасусе, распоредимо грађу састава и постигнемо јасну, прегледну и кохерентну композицију текста.
Начини провера остварености исхода	<ul style="list-style-type: none"> – праћење рада и активности ученика на часу – успешно урађена вежба – успешно обликовање пасуса као смисаоне целине примењено у изради првог писменог задатка 		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

Прилог бр. 1

Похвала	Питања
<ul style="list-style-type: none">• Овај рад изгледа врло комплетно.• Јако ми се свиђа начин на који си написао/ла• Твоје гледиште је врло јасно.• Детаљи подршке су врло јаки у овом пасусу.• Увод (или закључак) је врло ефектан.• Увод ми јасно говори у ком правцу садржина рада иде.• Аргументи су организовани на врло уверљив начин.• У тематским реченицама/одломцима наводи се главна идеја врло јасно.• Избор речи у задатку је погодан за ову тему.	<ul style="list-style-type: none">• Чини се да твоје писање није завршено. Који су твоји планови за довршетак?• Овај део ме збуњује. Шта би могао да напишеш и учиниш да то буде јасније?• Какво је твоје гледиште овде?• Како можеш да подржиш овај аргумент са више снаге?• Који су докази у овом параграфу?• Како можеш осмислити свој увод (или закључак) да буде упечатљивији?• Шта би могао да додаш у свом уводу?• Како можеш организовати овај пасус да заиста убедиш свог читатеља да се сложи са тим становиштем?• Како можеш преуредити идеје у овоме пасусу?• Језик је можда превише неформалан за ову врсту задатка. Како би могао променити неке речи да стил буде више формалан?

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 9

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема:	Култура изражавања	
Наставна јединица:	Колективни исправак писменог задатка	
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Самовредновање написаног рада и критичко вредновање радова других ученика на основу датих критеријума 	
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • уочи своје и туђе грешке и квалитете написаног рада. • разумети где је грешио у току писања и бити способан да те грешке отклони. • моћи критички да сагледа и вреднује своје и туђе писање. 	
Тип часа:	вежбање	
Облик рада:	Фронтални, индивидуални, рад у пару	
Наставне методе:	рад на тексту	
Наставна средства:	табла, свеска, вежбанка	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица	
Литература:	1. Николић 1992: Николић, М. <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i> , Београд: Завод за уџбенике и наставна средства	
Корелација са другим предметима	Унутарпредметна корелација	
Међупредметна компетенција:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема.	

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
<p>Уводни део (5 мин)</p>	<p>Ученици су добили своје радове и упитнике. На основу упитника и претходно стечених знања о писању састава покушаће да у својим свескама изврше самоанализу написаног задатка.</p>	<p>Упознаје ученике са циљевима и садржајима часа и дели ученицима вежбанке и упитнике.</p> <p>Мотивише ученике да активно учествују у раду.</p>	<p>Слушају инструкције наставника.</p>
<p>Централни део (30 мин)</p>	<p>Ученици најпре читају своје радове и врше самовредновање попуњавајући упитник, а затим имају задатак да са паром из клупе замене радове и буду у улози наставника-прегледача.</p> <p>Наставник ће узети у обзир и знање које показују приликом процене/оцене коју ће дати другу/другарици. Оцена коју ће наставник дати на крају биће аритметичка средина трију оцена:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. оне коју су дали себи, 2. оцене коју ће добити на основу знања које покажу процењујући туђи рад 3. наставникове оцене 	<p>Прати и вреднује рад, истиче да је важно да буду објективни.</p> <p>Говори ученицима да је њихов следећи задатак да прегледају рад свог друга/другарице из клупе. Своје коментаре, сугестије и исправке ће писати графитном оловком. Подсећа их да су сличан задатак имали када су били у улози „ревизора” на часу припреме за писмени задатак.</p> <p>Прати рад ученика</p>	<p>Траже додатна објашњења уколико је потребно, читају свој рад, а затим попуњавају упитник (Прилог бр. 1).</p> <p>Мењају радове и почињу исправак.</p>
<p>Завршни део часа (10 мин)</p>	<p>Ученици ће усмено образложити оцену коју су дали, а затим следи читање радова/делова радова које су оценили 5 и 1.</p>	<p>Слуша, поставља питања, коментарише са ученицима.</p>	<p>Слушају, читају, бележе, коментаришу.</p> <p>Предају радове и упитнике наставнику.</p>

	У зависности од грешака које су ученици правили, пре писања индивидуалног исправка, наставник је сваком ученику доделио задатке/вежбања (гугл учионица или нека друга платформа) (Прилог бр. 2)		
Начини провера остварености исхода	– праћење рада и активности ученика на часу – успешно написана побољшана верзија писменог задатка		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

Прилог бр. 1: Упитник за самовредновање		
ПРЕ ПИСАЊА САМ:	ДА	НЕ
1. Разумео/ла задатак.		
2. Одредио/ла ко је циљни читалац.		
3. Одредио/ла форму којим треба да пишем.		
4. Разговарао/ла о теми са другарима или наставником.		
5. Набројао/ла све идеје у вези с темом.		
6. Пре писања поставио/ла себи питања на која бих волео/ла да добијем одговоре у вези с темом.		
7. Елиминисао/ла сувишне идеје.		
8. Важне идеје организовао/ла у целине.		
9. Направио/ла 'костур' (нацрт/план) писања.		
10. Тему повезао/ла са сопственим искуством.		
11. Само сам почео/ла да пишем без много размишљања.		
ЗА ВРЕМЕ ПИСАЊА САМ:	ДА	НЕ
12. Садржину рада организовао/ла у пасусе.		
13. Главну мисао пасуса изразио/ла у тематској реченици.		
14. Развио/ла тематску реченицу додатним детаљима.		
15. Развио/ла пасусе путем описа.		
16. Развио/ла пасусе путем дефиниције.		
17. Развио/ла пасусе путем поређења и контрастирања.		
18. Често сам се враћао/ла на наслов.		
19. Мислио/ла више о садржају него о граматички.		
20. Мислио/ла више о граматички него о садржају.		
21. Фокусирао/ла се на жанровске одлике.		
22. Мислио/ла на потребе читаоца.		
НАКОН ПИСАЊА САМ:	ДА	НЕ
23. Прочитао/ла шта сам написао/ла.		
24. Проверио/ла да ли сам остварио/ла свој циљ.		
25. Проверио/ла да ли форма одговара задатку.		
26. Проверио/ла да ли је тема добро развијена.		
27. Проверио/ла да ли све изнето доприноси теми.		
28. Проверио/ла да ли све информације у пасусима доприносе тематској реченици.		
29. Проверио/ла да ли има сувишних информација или оних које треба кориговати.		
30. Проверио/ла да ли је свака идеја илустрована са довољно детаља.		
31. Проверио/ла граматичку.		
32. Проверио/ла избор речи и израза.		
33. Проверио/ла правопис.		
34. Исправио/ла словне грешке.		

Прилог бр. 2

1. ВЕЖБЕ ЗА КОНТРААРГУМЕНТ И ПОБИЈАЊЕ⁴⁸

Упутство: Вежбања су диференцирана на основу претходних знања и постигнућа ученика. Задачи у којима је дат распон захтева од 1 до 3, раде се тако што ученици који имају најслабија постигнућа формулишу само 1 контрааргумент и побијање, а најуспешнији сва три. Такође, уколико сматрају да могу, ученици најслабијих постигнућа могу урадити и више од једног примера.

1. Замисли да треба да напишеш састав у коме ћеш заступати идеју да се дозволи пушење у школском дворишту. Ти сматраш да треба ученицима дозволити пушење у школском дворишту. Како би формулисала/о своју аргументацију потребно је да побијеш аргументе оних који заступају супротно мишљење (контрааргументе). Твоја теза је: *Пушење треба дозволити у школском дворишту.*

Теза: *Пушење треба дозволити у школском дворишту*

Контрааргумент: *Неки људи сматрају да НЕ ТРЕБА дозволити пушење у школском дворишту* ЈЕР:

(напиши 1-3 контрааргумента)

Побијање: (Осмисли 1-3 аргумента којима ћеш побити изнете контрааргументе)

2. Замисли да треба да напишеш састав у коме ћеш заступати идеју да ученицима треба дозволити употребу мобилних телефона на часу. Ти сматраш да ученицима треба дозволити употребу мобилних телефона на часовима. Како би формулисала/о своју аргументацију потребно је да побијеш аргументе оних који заступају супротно гледиште (контрааргумент). Твоја теза је: *Ученицима треба дозволити употребу мобилних телефона на часовима.*

Теза: *Ученицима треба дозволити употребу мобилних телефона на часовима*

Контрааргумент: *Неки људи сматрају да НЕ ТРЕБА дозволити употребу мобилних телефона на часовима* ЈЕР:

(напиши 1-3 контрааргумента)

Побијање: (Осмисли 1-3 аргумента којима ћеш побити изнете контрааргументе)

⁴⁸ Прилагођено према:

http://esl21b.weebly.com/uploads/1/0/8/7/10876541/counterargument_and_refutation_practice.pdf, посећено 16.10.2018.

2. ВЕЖБЕ ЗА ПИСАЊЕ ТЕЗЕ ⁴⁹

ВЕЖБЕ ЗА ПИСАЊЕ ТЕЗЕ – основни ниво

1. Формулиши тезу која ће се базирати на следећим информацијама.

Тема: Образовање је важно.

Информације:

1. Образовање омогућава добијање бољег посла.
2. Образовањ може учинити особу занимљивијом.
3. Образовање доприноси да особа буде информисан грађанин.

Теза:

2. Формулиши тезу која ће се базирати на следећим информацијама.

Тема: Мала деца захтевају много неге.

Информације:

1. Мала деца имају одређене физичке потребе.
2. Мала деца имају одређене емотивне потребе.
3. Малој деци морамо обезбедити све да се адекватно ментално развију.

Теза:

ВЕЖБЕ ЗА ПИСАЊЕ ТЕЗЕ – средњи ниво

1. Формулиши тезу и осмисли информације на којима ће се теза базирати.

Тема: Вожња аутомобила је велика одговорност.

Информације:

1. _____
2. _____
3. _____

⁴⁹ Прилагођено према:

<https://www.lcps.org/cms/lib4/VA01000195/Centricity/Domain/2532/WritingThesisStatements.pdf>, посећено 17.07.2018.

Теза:

2. Формулиши тезу и осмисли информације на којима ће се теза базирати.

Тема: Куглање је спорт за свакога.

Информације:

1. _____
2. _____
3. _____

Теза:

ВЕЖБЕ ЗА ПИСАЊЕ ТЕЗЕ – напредни ниво

1. У оквиру ђачког динара има доста средстава. Тај новац може бити потрошен на рачунарску опрему у кабинету за информатику, реквизите за физичко, ученички клуб или нешто друго по твом избору. Нашиши шта би изабрао/ла и зашто.

Информације:

1. _____
2. _____
3. _____

Теза:

2. Многи млади људи у познатим личностима – професионални спортисти, глумци, музичари – виде узор. Мислиш ли да познати могу бити добар модел понашања младима? Објасни зашто или зашто не.

Информације:

1. _____
2. _____
3. _____

Теза:

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС бр. 10

Предмет	Одељење	I2
Српски језик и књижевност		
Наставна тема:	Култура изражавања	
Наставна јединица:	Индивидуални исправак писменог задатка	
Циљ часа:	<ul style="list-style-type: none"> • Писање побољшане верзије писменог задатка након извршене самоевалуације и евалуације; • Обликовање смисаоних целина, реорганизација садржаја и отклањање грешака (правописних, граматичких, стилских) 	
Очекивани исходи: (по завршетку часа ученик ће бити у стању да...)	<ul style="list-style-type: none"> • Ученик ће умети да ефикасно реорганизује садржину свог рада. • Ученик ће написати побољшану верзију писменог задатка на основу добијених инструкција и резултата упитника и урађених вежби 	
Тип часа:	утврђивање	
Облик рада:	индивидуални	
Наставне методе:	рад на тексту	
Наставна средства:	вежбанка	
Врста наставе:	редовна настава	
Место извођења наставе:	учионица, гугл учионица	
Литература:	Николић 1992: Николић, М. <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i> , Београд: Завод за уџбенике и наставна средства	
Корелација са другим предметима	Унутарпредметна корелација	
Међупредметна компетенција:	Комуникација, компетенција за целоживотно учење, сарадња, решавање проблема.	

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Део наставног часа и време трајања	Планирани садржај рада	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део (2 мин)	Ученици су добили радове. У радовима се налазе и наставникови коментари, исправке, и оцена, али и сугестије, савети и оцена коју су добили од друга/другарице.	Упознаје ученике са циљевима и садржајима часа.	Постављају питања и почињу индивидуални исправак.
Централни део (28 мин)	Наставник је, у зависности од грешака које су ученици правили, пре писања индивидуалног исправка сваком ученику доделио задатке/вежбања (гугл учионица или нека друга платформа). Тиме ће бити избегнуто аутоматско преписивање исправљених грешака које се обично понављају у радовима.	Прати рад и одговара на питања ученика.	Пишу. Питају уколико има нејасноћа.
Завршни део часа (15 мин)	Читање радова.	Слуша, поставља питања, коментарише са ученицима.	Слушају, коментаришу.
Начини провера остварености исхода	<ul style="list-style-type: none"> – праћење рада и активности ученика на часу – успешно <u>написана побољшана верзија писменог задатка</u> 		

Самоевалуација и корекција часа:

Општи утисак како је час протекао: _____

Да ли је дошло до одступања током часа од замишљене припреме: Да Не

Ако је дошло до промена зашто се то догодило и како је утицало на квалитет часа

Специфичне тешкоће које су се појавиле или су запажене током часа:

1. образовне

2. васпитне

Наставник:

5. Емпиријско истраживање методичког приступа језичке културе у домену писменог изражавања на примеру аргументативног текста ученика средње школе

Методички приступ језичкој култури у домену писменог изражавања ученика средње школе није до сада посебно и целовито разматран и није му се посветила посебна пажња, те је било потребно извршити емпиријско истраживање у средњим школама и доћи до емпиријских резултата о мишљењима и ставовима ученика средње школе о настави писменог изражавања, као и испитивање ефикасности осмишљених методичких примера вредновањем часова реализованих по посебно осмишљеном моделу усвајања вештине обликовања писменог састава на примеру аргументативног текста.

Након анализе свих фактора који имају утицај на обликовање учења вештине језичке културе у домену писменог изражавања у настави Српског језика и књижевности и који су представљени у претходним поглављима, у наредном поглављу посветићемо пажњу методологији и поступцима примењеним у истраживању, као и резултатима до којих смо дошли по обављеном емпиријском истраживању.

5.1. Методе, технике и инструменти истраживања у дисертацији

Избор метода истраживања у овој дисертацији био је условљен опсегом предмета истраживања, као и циљевима и задацима истраживања. Теоријско-емпиријска анализа омогућила нам је критичку анализу законске регулативе, теорија и методологије учења језичке културе у домену писменог изражавања у настави српског језика и књижевности, док нам је емпиријски приступ истраживању обезбедио увид у резултате истраживања пре и након увођења методичких примера учења обликовања писменог састава на примеру аргументативног текста у наставу српског језика и књижевности. Због значаја и врсте истраживачког поступка за који смо се определили, користили смо више метода

- *Метода теоријске анализе* – Ова метода нам је омогућила да, на основу бројних извора као што су монографије, научни радови, уџбеници, чланци и др., израдимемо теоријски оквир истраживања који ће одговарати самом предмету истраживања, али и хипотезама за емпиријско истраживање. Такође, ова метода нам је омогућила да проучавањем ширег опсега релевантне литературе успоставимо корелацију између постојећих теоријских становишта и резултата које смо добили истраживањем.
- *Дескриптивна метода* – Како дескриптивна метода у науци обухвата прикупљање, обраду, презентовање и интерпретацију добијених података, ова метода је била адекватна и за проучавање како ставова ученика према настави језичке културе, анализу теста којим смо испитивали ученичка знања о аргументативном тексту, тако и за вредновање осмишљених методичких примера.
- *Експериментална метода* – Пошто је истраживање којим смо испитивали ефекте примене методичких примера у настави спроведено на једној групи ученика применили смо истраживање на једној експерименталној групи, ова метода је омогућила да експерименталним путем утврдимо ефекте примене посебно осмишљених методичких примера за учење аргументативног текста у настави језичке културе.

- *Квалитативна и квантитативна метода* – Ове две методе смо применили ради тумачења добијених резултата истраживања, али истовремено су утицале и на форму самог истраживачког поступка и из тог разлога обе су релевантне за наше истраживање.

Поред употребе различитих истраживачких метода, користили смо и одговарајуће технике прикупљања података:

- анкетирање ставова ученика;
- тестирање знања ученика;
- посматрање часова;
- статистичка обрада прикупљених података.

Све горе наведене истраживачке технике пружиле су нам одговарајуће податке које смо могли да доведемо у корелацију са постојећим стањем у настави језичке културе и могућностима њеног унапређења.

У процесу прикупљања података примењени су следећи **инструменти**:

- **Упитник за испитивање ученичких ставова и мишљења о настави и учењу језичке културе у домену писменог изражавања (Прилог Б)**. Анкетни упитник био је затвореног и отвореног типа. Испитанику је било омогућено да бира између понуђених одговора. Наш анкетни упитник није у свим својим деловима сачињен од 'питања', већ у једном делу и од тврдњи (за које је посебно осмишљена петостепена скала Ликертовог типа) за које су ученици морали да се одреде. Иако смо резултате добијене из анкетног упитника квантификовали и статистички обрадили, допунили смо их и квалитативном анализом. Оваква врста истраживања омогућила нам је да сагледамо ставове и мишљења о понашању и ученичким преференцијама у учењу језичке културе у домену писања на средњошколском нивоу пре извођења самог експерименталног истраживања. Упитник је сачињен од два дела, од којих се први односио на социо-демократске и образовне податке о испитанику, а други део анкетног упитника био је сачињен од седам питања којима смо испитивали утицај ставова ученика на њихов однос према писању.
- **Тест знања о аргументативном тексту (Прилог В)**. У првом делу експерименталног истраживања мерни инструмент прикупљања података о знању ученика био је тест знања који се састојао од 10 питања. Иницијални тест су ученици радили пре часова реализованих на основу методичких примера осмишљених за усвајање вештине обликовања писменог састава. Питања су била различитог типа и на исте захтеве ученици су одговарали на различите начине. Претходно су испитане метријске карактеристике теста. Поузданост теста процењена је на основу коефицијента поузданости Кронбах алфе (Cronbachs Alpha) који износи 0,702, што указује на то да је тест поуздан, јер је вредност већа од граничне вредности (0,7). На свако питање ученички одговори су се вредновали са ТАЧНО, НЕТАЧНО, ДЕЛИМИЧНО ТАЧНО и НЕМА ОДГОВОРА.
- **Оригинални протоколи за праћење наставе (Прилог Г)** сачињени су по узору на модификован Моршов модел за анализу успешности наставног часа, Фландерсов систем анализе интеракције и Флиглизерове и Месерове скале за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу, а

инструмент је преузет и прилагођен из књиге *Основи педагошке дијагностике* (Станојловић 2008: 169) и часописа *Настава и васпитање* (Ђурић 1995: 191).

Статистичка обрада података вршена је коришћењем компјутерског програма СПСС, верзија 17.0 из 2008. године (IBM SPSS Statistics Professional Edition). Користили смо:

- одређивање мера учесталости: фреквенције и проценти,
- одређивање дескриптивних карактеристика: аритметичке средине и стандардне девијације,
- анализу варијансе са тестом најмањих квадираних разлика (ANOVA), главни статистик у анализи је статистик F.

Оваква статистичка обрада података омогућила нам је да успоставимо неопходне корелације и да разлику у добијеним резултатима тумачимо као статистички значајну или статистички безначајну, што нам је помогло да дођемо до одређених закључака о истраживању.

5.2. Структура емпијског истраживања и истраживачки поступак

Изложићемо структурну организацију методологије истраживања како бисмо повезали предмет анализе са методама анализе за које смо се определили. Са становишта структурне организације можемо рећи да је емпијски део истраживања подељен на два дела. Док се прво истраживање односи на испитивање ставова и мишљења ученика о језичкој култури у домену писменог изражавања, друго истраживање усмерено је на анализу ефикасности примене посебно осмишљених методичких примера учења обликовања писменог састава на примеру аргументативног текста, у васпитно-образовном процесу, и њихов утицај на ученичка постигнућа и компетенције у области језичке културе и писменог изражавања.

У првом истраживању настојали смо да сагледамо постојеће стање о настави језичке културе и писменом изражавању ученика средњих школа (гимназија и средњих стручних школа), и то спитивањем ставова и мишљења ученика на основу упитника који је спроведен у гимназијама и средњим стручним школама у Београду, Варварину, Пожеги и Пожаревцу. За анализирани општи узорак било је неопходно применити квантитативну анализу и статистичку обраду података која нам је омогућила да добијене податке протумачимо као статистички значајне или без статистичког значаја. Квантитативни део истраживања допунили смо квалитативним делом истраживања у којем смо покушали да утврдимо које су најфреквентије тврдње којима ученици описују свој однос према учењу и настави језичке културе у домену писменог изражавања и писменом саставу. Овом уводном истраживању претходиле су постављене хипотезе и стога га можемо категорисати као истраживање које проверава хипотезе.

Други сегмент представља оквир за експериментални истраживачки метод који је организован према експерименталној групи испитаника и у тим потпоглављима анализирали смо ефикасност примене посебно осмишљених методичких примера, испитујући најпре ученичко знање о настави језичке културе на примеру аргументативног текста, а потом и и праћењем десет часова који се реализују на основу посебно осмишљених методичких примера. Овом експерименталном истраживању претходиле су, такође, постављене хипотезе и стога можемо рећи да и ово истраживање можемо категорисати као истраживање које проверава хипотезе.

Анализа општег узорка у првом делу емпиријског истраживања пружила нам је целовиту слику наставе учења вештине језичке културе у области писменог изражавања у средњим

школама у Србији. Добијени подаци омогућили су нам увид у шири контекст и однос ученика према учењу али и језичкој култури и писменом изражавању уопште и послужили нам да при креирању методичких примера ставимо акценат на оне аспекте организације и планирања наставе писменог изражавања који су се на основу резултата истраживања показали слаби и незадовољавајући.

Уочене тенденције у вези са ставовима и преференцијама у учењу језичке културе и писменог изражавања подстакле су нас да интервенишемо на пољу методичког приступа настави за усвајање вештине обликовања писменог састава. Имали смо за циљ да посебно осмишљеним методичким примерима омогућимо ученицима да што успешније савладају потребна знања и вештине којима могу да унапреде своја постигнућа у области језичке културе и компетенција како би активно и продуктивно могли да учествују у различитим облицима живота и нивоима образовања.

Одабрани подзорак омогућио нам је да на мањем броју ученика спроведемо истраживање које би нам дало валидне и релевантне резултате и којима бисмо настојали да утичемо на затечено опште стање у настави језичке културе на средњошколском нивоу.

Експериментално истраживање одабрали смо да спроведемо на ученицима првог разреда средње Медицинске школе у Пожаревцу, и то током другог полугодишта школске 2018/2019. године. Експерименталну групу чини 29 ученика.

Пре него што се позабавимо самим истраживањима, неопходно је укратко описати истраживачки поступак.

Структура истраживачког дела дисертације подељена је на два засебна дела, од којих се сваки односи на једну врсту истраживања. Истраживачки поступак и инструменти којима смо прикупљали податке прилагођени су специфичностима сваког истраживања понаособ. С обзиром на чињеницу да се у уводном истраживању ослањамо на општи узорак ученика гимназија и средњих стручних школа из четири града, за спровођење овог неексперименталног истраживања најприкладнија је била техника анкетања. Мерни инструмент који смо користили приликом анкетања био је Упитник.

Други део истраживања односи се на експериментални део истраживања и спроведен је на подзорку који је сачињен од групе ученика првог разреда Медицинске школе у Пожаревцу. Ово истраживање представља синтезу два одвојена, али међусобно повезана истраживања зато што оба имају за циљ да кроз анализу ученичких знања о аргументативном тексту и евалуацију осмишљених методичких примера допринесу унапређењу наставе језичке културе и ученичких постигнућа.

Овај део истраживања смо поделили у два дела:

- 1) Резултати испитивања ученичких знања о писменом изражавању на примеру аргументативног текста пре реализованих часова на основу методичких примера осмишљених за обраду аргументативног текста.
- 2) Резултати евалуације часова, помоћу посебно креираних протокола за праћење наставе, који су реализовани на основу посебно осмишљених методичких примера за учење обликовања писменог састава на примеру аргументативног текста.

У првом делу експерименталног истраживања мерни инструмент прикупљања података о знању ученика био је тест знања који се састојао од 10 питања и састављен је према садржајима прописаним наставним програмом.

Како су ова два истраживања спроведена на подзорку, истраживање је подразумевало примену експерименталног истраживачког поступка. Будући да је наше истраживање спроведено у условима средњошколске институције, методу коју смо ми применили не можемо у потпуности назвати 'експерименталном методом', већ 'квази-експерименталном методом' зато што се не заснива на узорку субјеката који су одабрани случајним узорком. Разлика између експерименталног и квази-експерименталног истраживачког поступка односи се на структуру одабраног узорка, с тим ако је узорак контролне и експерименталне групе одређен насумице, он је експериментално, али уколико је узорак сачињен посебним, контролисаним одабиром, тада за истраживање можемо рећи да је квази-експеримента

5.3. Узорак, место и време реализације истраживања

Приликом конципирања истраживачког дела определили смо се за спровеђење анкетног упитника на ширем узорку ученика средњих школа у Србији како бисмо добили увид у тренутно стање у настави језичке културе у области писменог изражавања у средњим школама у Србији. Овакав узорак омогућио нам је да сагледамо однос ученика према језичкој култури, њихове ставове и понашања која утичу на њихове преференције када је учење језичке културе и писменог изражавања у питању. Општи узорак коришћен у истраживању чини група од 276 ученика, односно субјеката који су били подвргнути анкетном испитивању. Анкетерини су ученици гимназија и средњих стручних школа у Београду (*Седма београдска гимназија*) Варварину (*Средња школа Варварин*), Пожеги (*Техничка школа Пожега*) и Пожаревцу (*Пожаревачка гимназија* и *Медицинска школа*). У свакој школи је анкетирано по два одељења четвртог степена. Релативно иста распоређеност ученика из различитих градова и типова школа омогућила нам је да дођемо до поузданих података приликом обраде анкете.

Подзорак који је коришћен у експерименталном истраживању чини група од 29 ученика средње стручне школе, Медицинске школе у Пожаревцу, првог разреда. Определили смо се за први разред из следећих разлога: ученици прве године имали су претходно искуства са вештином писања у основној школи; очекивано је да су овладали граматиком српског језика, као и да су савладали жанровске карактеристике текстова јер су их изучавали као обавезан садржај на претходном нивоу образовања, те су самим тим оспособљени да се обуче за технике, стратегије писања вишег реда (као што су нпр. свест о реципијенту и употреба кохезивних и кохерентних елемената); налазе се на почетку нове етапе у школовању где је једино и могуће интервенисати када су писмени састави у питању. Иако обрада аргументативног текста није по наставном плану и програму за средње стручне школе, већ само за гимназије, сматрамо да је интервенција на промени плана и програма у овом случају оправдана, јер се очекује да ће ускоро овај програмски захтев бити обавезујућ и за средње стручне школе; вештина аргументације веома је важна компетенција која стоји у основи виших нивоа разумевања текста, а развој и подстицање аргументативног мишљења веома позитивно утиче на развој знања и компетенција у образовању.

6. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Циљ нашег прелиминарног истраживања је био да путем анкете представимо увид у постојеће стање у настави језичке културе на средњошколском нивоу, пре спровођења експерименталног истраживања на ограниченом узорку. Истраживање је спроведено током школске 2018/2019. године и планирано је пре почетка централног истраживања усмереног на креирање методичких примера за ефикасно усвајање и развијање потребних знања и вештина за израду писменог састава и утврђивање и испитивање њихове ефикасности у раду са учеником кроз праћење и вредновање одржаних часова.

Резултате истраживања, које смо добили анализом општег узорка, приказаћемо у оквиру три одвојена одељка и то као:

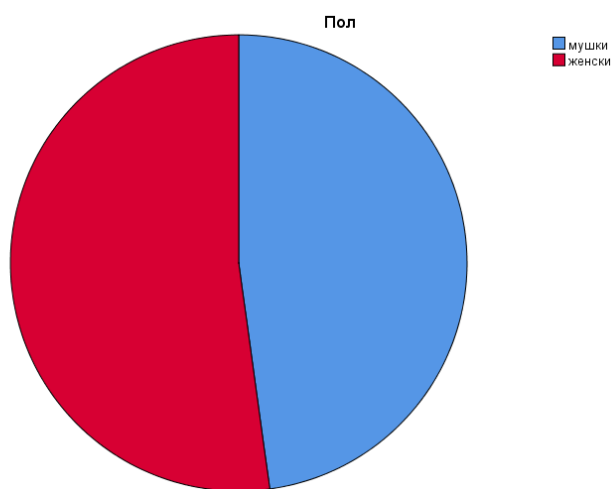
- 1) резултате испитивања општих података о испитаницима (пол и врста школе);
- 2) резултате скале ставова којом смо испитивали уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање;
- 3) резултате испитивања атрибуција успеха у учењу обликовања писменог састава.

Резултате истраживања, које смо добили анализом подузорка, приказаћемо у оквиру два одвојена одељка и то као:

- 1) Резултате истраживања ученичких знања о аргументативном тексту;
- 2) Резултате истраживања ефикасности методичких примера у наставном процесу.

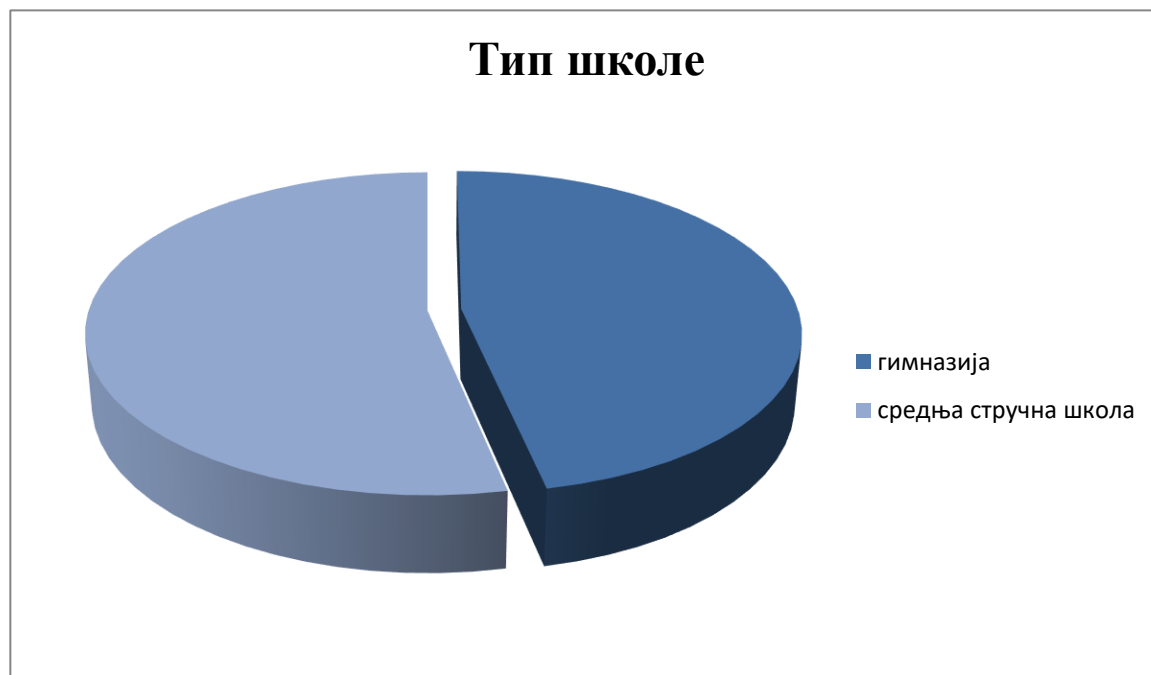
6.1.1. Резултати испитивања општих података о испитаницима (пол и врста школе)

Графикон бр. 1 – Фреквенција испитаника по полу



У **Графикону бр. 1** приказани су подаци о испитаницима у односу на пол. Испитано је 144 девојчица (52.2%) и 132 дечака (47.8%).

Графикон бр. 2 – Резултати испитаника у односу на тип школе



Графикон бр. 2 приказује резултате испитаника у односу на тип школе. Укупно 147 испитаника су ученици средњих стручних школа, а 129 испитаника су ученици гимназија.

6.1.2. Резултати скале ставова којом смо испитивали уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање

Скала ставова је инструмент којим смо испитивали уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање на скали вредности од 1 до 5. Испитано је укупно 276 ученика.

Табела бр. 14 – Дескриптивна статистика скале за испитивање уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање

Дескриптивна статистика скале			
M	V	SD	N
3.0325	1.653	1.28588	276

Табела бр. 15 – Дескриптивна статистика тврдњи скале за испитивање уверења ученика властитој самоефикасности и заинтересованости за писање

Дескриптивна статистика тврдњи										
Тврдње	N	Min	Max	Sum	M	SD	Закривљеност		Спљоштеност	
1	276	1,00	5,00	339,00	2,5682	1,24908	,630	,211	-,610	,419
2	276	1,00	5,00	444,00	3,3636	1,31505	-,455	,211	-,975	,419
3	276	1,00	5,00	365,00	2,7652	,99510	,017	,211	-,334	,419

4	27 6	1,00	5,00	373,00	2,8258	1,18190	,204	,211	-,597	,419
5	27 6	1,00	5,00	364,00	2,7576	1,23635	,301	,211	-,921	,419
6	27 6	1,00	5,00	392,00	2,9697	,98026	,160	,211	,320	,419
7	27 6	1,00	5,00	315,00	2,3864	,96225	,355	,211	-,363	,419
8	27 6	1,00	5,00	411,00	3,1136	1,15016	- ,317	,211	-,833	,419
9	27 6	1,00	5,00	421,00	3,1894	1,19242	- ,182	,211	-,885	,419
10	276	1,00	1,00	5,00	413,00	3,1288	1,04 411	-,017	,211	- ,407
11	276	1,00	1,00	5,00	435,00	3,2955	1,16 395	-,362	,211	- ,605

У Табели бр. 14 и Табели бр. 15 приказани су резултати скале тврдњи која је део Упитника и састоји се од 11 тврдњи којима смо испитивали ставове и мишљење ученика о писању и писменим саставима. Најпре смо приказали одређивање дескриптивних карактеристика: аритметичке средине и стандардне девијације скале, а потом и сваке тврдње понаособ. У нашем истраживању $SD (\sigma) = 3,78$ значи да је већина наших података груписана око средње вредности.

Табела бр. 16 - Фреквентност одговора испитаних уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање

ТВРДЊЕ	Не слажем се у потпуности		Не слажем се		Нити се слажем нити се не слажем		Слажем се		Слажем се у потпуности	
	f	p	f	p	f	p	F	P	f	p
1. Волим да пишем у слободно време.	80	29.0	82	29.7	56	20.3	37	13.4	21	7.6
2. Пишем само за потребе школских обавеза.	31	11.2	45	16.3	48	17.4	88	31.9	64	23.2
3. Писати састав је компликовано.	38	13.8	63	22.8	101	36.6	47	17.0	27	9.8
4. Писање је лако.	43	15.6	57	20.7	91	33.0	41	14.9	44	15.9
5. Најчешће немам идеју шта да пишем.	48	17.4	62	22.5	69	25.0	53	19.2	44	15.9
6. Нису ми занимљиве задате теме за писање.	26	9.4	50	18.1	119	43.1	42	15.2	39	14.1
7. Често не разумем задату тему.	57	20.7	87	31.5	75	27.2	41	14.9	16	5.8
8. Најчешће измислим садржину састава.	29	10.5	45	16.3	79	28.6	83	30.1	40	14.5
9. Увек пишем само оно што мислим, знам или сам доживео/доживела.	29	10.5	53	19.2	78	28.3	70	25.4	46	16.7

10. Сматрам да сам успешан/успешна у писању.	32	11.6	61	22.1	100	36.2	57	20.7	26	9.4
11. Писање састава ми треба за будућност и користиће ми за даље школовање.	48	17.4	42	15.2	76	27.5	73	26.4	37	13.4
УКУПНО	276	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

У Табели бр. 16 приказана је фреквентност одговора за сваку тврдњу скале за испитивање уверења ученика о властитој самоефикасности и заинтересованости за писање. На основу приказаних резултата који су приказани закључујемо да ученици не воле да пишу у слободно време и да пишу само за потребе школских обавеза. Немају одређен став када је у питању компликованост писања, односно сматрају да је писање подједнако и лако и тешко. Такође, индиферентни су када је у питању занимљивост датих тема за потребе писања у школи, иако немају проблема са разумевањем задате теме. Садржину састава ученици често измишљају али већина пише и оно што мисли, зна и што је доживела. Резултати истраживања иду у прилог чињеници да ученици немају јасно изражен став по питању самоефикасности у писању и потребе вештине писања за будућност.

Табела бр. 17 – Повезаности оцена из предмета Српски језик и књижевност и писања састава

Корелација		Оцена из СРЈК	Волим да пишем у слободно време	Оцена на ПЗ из СРЈК	Пишем само за потребе школских обавеза
Оцена из СРЈК	Pearson Correlation	1	,181**	,741**	,001
	Sig. (2-tailed)		,003	,000	,990
	N	276	276	276	276
Волим да пишем у слободно време	Pearson Correlation	,181**	1	,311**	-,602**
	Sig. (2-tailed)	,003		,000	,000
	N	276	276	276	276
Оцена на ПЗ из СРЈК	Pearson Correlation	,741**	,311**	1	-,160**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,008
	N	276	276	276	276
Пишем само за потребе школских обавеза	Pearson Correlation	-,001	-,602**	-,160**	1
	Sig. (2-tailed)	,990	,000	,008	
	N	276	276	276	276

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

У Табели бр. 17 приказана је повезаност оцене из Српског језика и књижевности, просечне оцене са писменог задатка и писања у слободно време као и писања за потребе школе и школских задатака. Постоји висока позитивна корелација између оцене из Српског језика и књижевности и просечне оцене на писменом задатку. Постоји позитивна корелација између оцене из предмета Српски језик и књижевност и писања у слободно време и негативна корелација између оцене Српског језика и књижевности и писања само ради школских обавеза. Такође, просечна оцена на писменом задатку у позитивној је корелацији са писањем у слободно време, а негативна са писањем за потребе школских

обавеза. Негативна корелација постоји и између варијабли **писања само за потребе школских обавеза и писања у слободно време.**

Из свега наведеног можемо закључити да су оцене које ученици имају из предмета Српски језик и књижевност најчешће су и оцене на писменом задатку. Овакав резултат нас наводи на закључак да је у оцењивању писмених задатак присутан тзв. *хало-ефекат*, тј. утицај претходних схватања и судова о ученику.

На свеукупну оцену из предмета и писменог задатка утиче и писање у слободно време, док писање само за потребе школе нема никакав утицај на оцене. Преференције у писању су у вези са постигнућима из предмета.

Табела бр. 18 – Повезаност оцена из предмета Српски језик и књижевност и перцепције самоефикасности у писању

Корелација		Сматрам да сам успешан/успешна у писању	Оцена из предмета СЈК	Оцена на писменом задатку
Сматрам да сам успешан/успешна у писању	Pearson Correlation	1	,407**	,510**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	276	276	276
Оцена из предмета СЈК	Pearson Correlation	,407**	1	,714**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	276	276	276
Оцена на писменом задатку	Pearson Correlation	,510**	,407**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	276	276	276

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

У Табели бр. 18 приказана је повезаност **оцена из предмета Српски језик и књижевност и перцепције самоефикасности у писању.** Резултати указују на то да постоји позитивна корелација између доживљаја самоефикасности успеха у писању, оцене из Српског језика и књижевности и оцене на писменом задатку. С обзиром на то да ученици немају јасно издефинисан став о својој самоефикасности у писању можемо да закључимо да нумеричко оцењивање на петостепеној скали нема довољно формативан значај за ученика јер нумеричка оцена није индивидуализована у погледу процене образовног напретка, ангажовања ученика и препорука за даље напредовање. Сумативним оценама ученици не добијају квалитетну и целовиту повратну информацију која је од велике важности за изграђивање става о сопственом успеху или неуспеху у писању.

Табела бр. 19 – Повезаност оцена из предмета Српски језик и књижевност и писања као потребе за будућност

Корелација		Писање састава ми треба за будућност и користиће ми за даље школовање	Оцена из предмета СРЈК	Оцена на писменом задатку
Писање састава ми треба за будућност и користиће ми за даље школовање	Pearson Correlation	1	,469**	,204**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001
	N	276	276	276
Оцена из предмета СРЈК	Pearson Correlation	,212**	1	,714**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	276	276	276
Оцена на писменом задатку	Pearson Correlation	,204**	,714**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	
	N	276	276	276

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

У Табели бр. 19 приказана је повезаност оцена из предмета Српски језик и књижевност и перцепције корисности писања у будућности. Постоји позитивна корелација између оцена и свести о потреби писања за будућност.

6.1.3. Резултат испитивања атрибуција успеха у учењу обликовања писменог састава и досадашњих начина учења обликовања писменог састава

Табела бр. 20 – Фреквентност одговора за сваки одговор испитивања атрибуција у учењу писменог састава

АЈТЕМИ	f		p		УКУПНО
	ДА	НЕ	ДА	НЕ	
1. Срећа	31	245	11.2	88.8	276
2. Таленат	140	136	50.7	49.3	276
3. Инспирација	242	34	87.7	12.3	276
4. Интелигенција	62	213	22.5	77.2	276
5. Атмосфера у којој се пише	101	175	36.6	63.4	276
6. Добра организација часова	23	253	8.3	91.7	276
7. Залагање наставника	41	235	14.9	85.1	276
8. Сопственх залагања (рада и труда)	142	134	51.4	48.6	276
9. Доступних уџбеника, приручника и др. литературе	25	251	9.1	90.9	276

10. Коментар и мишљења вршњака	22	254	8.0	92.0	276
11. Коментар и мишљења наставника	58	218	21.0	79.0	276
12. Читање лектире	136	139	49.3	50.9	276
13. Читање у слободно време	166	110	60.1	39.9	276

У **Табели бр. 20** приказана је фреквентност одговара испитаника и њихових ставова у вези са атрибуцијама успеха и неуспеха у учењу обликовања писменог састава.

Резултати истраживања и фреквентност одговора испитаника указују на чињеницу да ученици као чиниоце којима се постиже успех у писању виде најпре инспирацију, потом читање у слободно време, затим сопствена залагања и таленат. Срећу, интелигенцију, атмосферу у којој се пише, добру организацију часова, залагање наставника, уџбенике и приручнике, коментаре наставника и ученика, као и читање лектире, ученици не виде као чиниоце којима се може постићи успех у писању.

Сазнање да ученици имају развијена уверења да сопственом активношћу могу постићи успех у писању говори у прилог чињеници да се ефикасним стратегијама и приступом учењу писменог изражавања ученици могу мотивисати за рад и учење.

Претпостављамо да наставници веома често говоре ученицима да је читање један од предуслова не само доброг писања, већ и језичке културе уопште, па отуд ученици виде **читање у слободно време**, али и **читање лектире** (49.3% од укупног броја испитаника) као чиниоце који доводе до успеха у писању. О повезаности читања и доброг усменог и писменог изражавања говоре многи наши методичари, али и скрећу пажњу да сам квантитет, односно број прочитаних књига, неће нужно довести до добре културе изражавања, већ је реч о истраживачком и доживљајном читању (Николић 1992).

Велики број испитаника (91.7% и 85.1%) не види **организацију часова** и **наставникова залагања** као чиниоце успеха у писању, на основу чега се може закључити да су у пракси систематично и добро организовани часови наставе писменог изражавања спорадични или не постоје. Једним делом то је зато што наставник нема довољан број часова на којима би се посвећено ангажовао у реализацији наставе писменог изражавања. Сва наставникова ангажовања тичу се прегледања писмених задатака и давања повратне информације у вези са оценом на писменом задатку, али једним делом то је верујемо зато што наставницима недостаје стручности и компетентности, али и ентузијазма и воље за рад.

Табела бр. 21 – Фреквентности одговора испитивања фактора којима се могу унапредити постигнућа у писменом изражавању

АЈТЕМИ	f		p		УКУПНО
	ДА	НЕ	ДА	НЕ	
1. Додатни часови на којима ћемо вежбати писање	48	228	17.4	82.6	276
2. Помоћ наставника	99	177	35.9	63.8	276
3. Помоћ вршњака	21	254	7.6	92.0	276
4. Повратне информације наставника	92	184	33.3	66.7	276

5. Повратне информације вршњака	21	255	7.6	92.4	276
6. Дobar критеријум оцењивања	70	206	25.4	74.6	276
7. Више домаћих задатака	31	245	11.2	88.8	276
8. Више добрих узора (текстови, цитати, лепе мисли добрих писаца и примери добрих састава)	145	131	52.5	47.5	276
9. Читање лектире и др. књига у слободно време	168	108	60.9	39.1	276
10. Не могу писати боље	37	239	13.4	86.6	276

У **Табели бр. 21** приказани су резултати истраживања перцепције испитаника у вези са факторима који могу утицати на унапређивање сопствених постигнућа у писању. На основу добијених резултата закључујемо да ученици сматрају да је само оно чиме могу унапредити свој успех у писању и обликовању писмених састава: **више добрих узора, читање лектира и књига у слободно време**. Додатне часове на којима ће вежбати писање не виде као фактор којим могу унапредити квалитет својим писмених радова, као ни помоћ наставника и вршњака, повратне информације наставника и вршњака. Такође, више домаћих задатака неће допринети успеху у писању, по мишљењу испитаника, а 86.6% ученика сматра да не може писати боље.

Резултати овог истраживања несумњиво имају везе са начином реализације наставе писменог изражавања у пракси. Групни рад и вршњачко учење нису претежно заступљени у настави језичке културе, а формативно оцењивање захтева висок ниво развоја наставничких компетенција за праћење напредовања и оцењивање ученика.

Табела бр. 22 – Фреквентност одговора испитивања уобичајених навика у учењу обликовања писменог састава

АЈТЕМИ	f		p		УКУПНО
	ДА	НЕ	ДА	НЕ	
1. Из уџбеника	22	254	8.0	92.0	276
2. Из бележака које хватам на часу	68	208	24.6	75.4	276
3. Пратим инструкције наставника	106	170	38.4	61.6	276
4. Са интернета	86	190	31.2	68.8	276
5. Помоћу добрих узора	51	225	18.5	81.5	276
6. Писање састава не учим	113	163	40.9	59.1	276
7. Неко други ми пише саставе	14	262	5.1	94.9	276

У **Табели бр. 22** приказани су одговори испитаника којима смо испитивали њихове досадашње навике и приступе у учењу обликовања писмених састава. На основу фреквентности датих одговора закључујемо да се ученици не обучавају обликовању писмених састава. Резултати истраживања потпуно одговарају стању у пракси. Сва настава писменог изражавања се своди на припрему и исправку писменог задатка. Писмени задаци имају контролну улогу свега онога што се под писменошћу подразумева и требало би да буду

показатељи свега онога што на чему се у настави између два писмена задатка радило. Али у пракси су ученици препуштени себи, подразумева се да они већ унапред знају све оно што се од њих у овом сегменту очекује. Наставник је само у улози оцењивача и он се у процес писања укључује тек на крају, како би вредновао ученичке радове и дао оцену.

6.1.4. Резултати истраживања ученичких знања о аргументативном тексту

Први део истраживања се односи на испитивање ученичких знања о аргументативном тексту. Будући да су ученици у основној школи у оквиру наставног плана и програма за осми разред већ били у прилици да стекну одређена знања и вештине потребне за израду ове врсте текста, оправдано је било проценити на ком су нивоу њихова знања у првом разреду средње школе. Резултати до којих смо дошли били су нам драгоцени за креирање методичких примера.

У **Табели бр. 23** приказана је аритметичка средина и стандардна девијација скале теста којима смо испитивали ученичка знања.

Табела бр. 23 – Дескриптивна статистика теста знања о аргументативном тексту

Дескриптивна статистика	N	M	SD
Тест знања о аргументативном тексту	29	36,9310	5,22310

Табела бр. 24 – Поузданост теста за испитивање знања о аргументативном тексту

Поузданост теста знања о аргументативном тексту	
Cronbach's Alpha	$\alpha = ,692$

У **Табели бр. 24** представљена је анализа поузданости коришћеног теста изражена Кронбаховим алфа коефицијентом. Како је вредност $\alpha = .702$ закључујемо да је поузданост теста за знања о аргументативном тексту ученика на задовољавајућем нивоу.

Табела бр. 25 – Резултати фреквентност одговора на тесту

ПИТАЊА		Тачно		Нетачно		Делимично тачно		Нема одговора		УКУПНО
		f	p	f	p	f	p	f	p	
1.	Дефиниција аргументативног текста	15	51.7	9	31.0	4	13.8	1	3.4	29
2.	Аргументативне теме	27	93.1	2	6.9	-	-	-	-	29
		24	82.8	5	17.2	-	-	-	-	29
		27	93.1	2	6.9	-	-	-	-	29
		24	82.8	5	17.2	-	-	-	-	29
		23	79.3	6	20.7	-	-	-	-	29

3.	Појмови	22	75.9	7	24.1	-	-	-	-	29
		25	86.2	4	13.8	-	-	-	-	29
		23	79.3	6	20.7	-	-	-	-	29
		22	75.9	7	24.1	-	-	-	-	29
4.	Тврдња	18	62.1	4	13.8	7	24.1	-	-	29
		16	55.2	6	20.7	7	24.1	-	-	29
		13	44.8	6	20.7	10	34.5	-	-	29
5.	Докази	21	72.4	8	27.6	-	-	-	-	29
		23	79.3	5	17.2	-	-	1	3.4	29
6.	Тврдња	15	51.7	13	44.8	-	-	1	3.4	29
	Докази	23	79.3	4	13.8	-	-	2	6.9	29
	Контрааргумент	15	51.7	7	24.1	-	-	7	24.1	29
	Побијање	9	31.0	9	31.0	-	-	11	37.9	29
7.	Контрааргумент	14	48.3	13	44.8	-	-	2	6.9	29
8.	Став	5	17.2	19	65.5	-	-	5	17.2	29
	Контрааргумент	5	17.2	19	65.5	-	-	5	17.2	29
	Побијање	4	13.8	20	69.0	-	-	5	17.2	29
9.	Побијање	17	58.6	6	20.7	-	-	6	20.7	29
10.	Делови текста	25	86.2	3	10.3	1	3.4	-	-	29

У Табели бр. 25 приказани су резултати фреквентности одговора за свако питање на тесту. У складу са добијеним резултатима можемо закључити да су ученици највише тачних одговора дали на друго питање где је требало обележити одређене тврдње као аргументативне или не, а да су највише проблема имали када је требало формулисати тезу/тврдњу, одредити или написати контрааргумент и побијање. Такође, велики број ученика је на питање шта је аргументативни текст дало делимично тачан одговор – да је то текст у ком аутор износи своје мишљење.

6.1.5. Резултати истраживања ефикасности методичких примера у наставном процесу

Овим радом смо прикупили доступну литературу о језичкој култури у домену писменог изражавања, посебно о писменом саставу као највишем степену ученичке писмености, са циљем да допринесемо теоријском утемељењу примене методичких примера за учење обликовања писменог састава на примеру аргументативног текста. Такође, реализацијом емпиријског истраживања у докторској дисертацији и вредновањем ефеката примене методичких примера у образовно-васпитном процесу, отворене су нове могућности за даља истраживања, како на пољу методике наставе тако и у педагогији као науци. Досадашња вредновања, анализе и закључци о образовно-васпитном процесу, посебно о примени иновативних стратегија у школама, представљали су полазну основу за емпиријско истраживање у овој докторској дисертацији.

Провера хипотезе 5 истраживања реализована је посматрањем десет часова путем оригиналног протокола за праћење наставе – Протокол о праћењу наставног часа (**Прилог Г**) који је састављен по узору на модификован Моршов модел за анализу успешности наставног часа, Фландерсов систем анализе интеракције и Флиглизерове и Месерове скале за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу, а инструмент је преузет и прилагођен из књиге *Основи педагошке дијагностике* (Станојловић 2008: 163) и часописа *Настава и васпитање* (Ђуричић 1995: 234).

Протокол о праћењу наставног часа састоји се из 6 области критеријума комуникација и сарадња, рационалност и организација, подстицање ученика и корелација и примена знања,

наставни процес и положај ученика у њему и индивидуализација и диференцијација наставе. Свака од наведених области има и појединачне критеријуме/ајтеме.

У Табели бр. 26 представљена је анализа поузданости коришћених скала. Евидентирани су следеће вредности: комуникација и сарадња $\alpha = .862$; рационалност и организација $\alpha = .749$; подстицање ученика $\alpha = .873$; корелација и примена знања $\alpha = .658$; код области критеријума наставни процес и положај ученика у њему $\alpha = .750$; индивидуализација и диференцијација наставе $\alpha = .771$. Поузданост скале је изражена кроз вредност Кронбаховог коефицијента алфа, при чему се вредност $\geq 0,7$ сматра индикатором добре поузданости.

Табела бр. 26 – *Протокол о праћењу наставног часа – Поузданост коришћених скала изражена Кронбаховим алфа коефицијентом*

АЈТЕМИ	Cronbach's Alpha α
Комуникација и сарадња (8)	.862
Рационалност и организација (15)	.749
Подстицање ученика (5)	.873
Корелација и примена знања (4)	.658
Наставни процес и положај ученика у њему (21)	.750
Индивидуализација и диференцијација наставе (12)	.771

Табела бр. 27 – *Протокол о праћењу наставног часа – Дескриптивна статистика коришћених скала*

АЈТЕМИ	N	Min	Max	M	SD	df	F
Комуникација и сарадња	8	3,600	3,900	3,825	2,41293	7	.533
Рационалност и организација	15	3,413	1,300	3,900	3,79473	14	15,903
Подстицање ученика	5	3,840	3,800	3,900	1,31656	4	.310
Корелација и примена знања	4	1,100	1,600	1,425	3,36815	3	1,199
Наставни процес и положај ученика у њему	21	1,100	3,900	2,900	2,64365	20	69,134
Индивидуализација и диференцијација наставе	12	1,100	3,900	3,258	3,44642	11	16,615

Анализирајући податке који су добијени путем анализе ајтема (Табела бр. 27) можемо да закључимо да наставник: подстиче ученике да питају и дискутују, даје примере који су занимљиви и повезани са искуством ученика, подстиче заједничко трагање за решењем, посвећује пажњу споријим ученицима. Задатке за рад одређује у складу са могућностима ученика, динамику рада прилагођава могућностима ученика и коригује програме у складу са интересовањима ученика. Наставник охрабрује ученике да износе своје мишљење и запажања, подстиче коришћење знања и вештина из других области; употребљава сва расположива наставна средства и материјале и на часу примењује различите облике, методе и технике рада. Наставник упућује ученике у истраживачки рад, користи простор и окружење у складу са садржајима, подстиче солидарност и одговорност у групном раду и подстиче ученике за

примену наученог у свакодневном животу. Наставник проверава да ли су ученици исправно разумели питања. Задаци и захтеви на часу су изазов и траже примену наученог. Наставник похвалама мотивише ученике, радо даје добру оцену. Већина ученика на часу је креативно активна и до знања долази самосталним радом (говоре, пишу, илуструју, истражују, откривају, решавају, закључују). Задаци су проблемског карактера и подстичу на мисаону активност, наставник помаже самоактивност – подстиче мисаону активност ученика, прима, прерађује и одобрава иницијативу ученика. Наставник не поставља реторичка питања и не износи чињенице или мишљења о садржају или поступку. На основу изнетих података у Табели бр. 27, према статистички значајним вредностима у оквиру ајтема који су се односили на индивидуализацију и диференцијацију наставног процеса, а који се издвајају, износимо да су задаци за индивидуални рад сачињени на основама претходног знања ученика и на часу је остварена индивидуализација наставног садржаја (различити садржаји за појединце, парове, групе ученика). Диференцираним задацима се настава индивидуализује, ученици одговарају у складу са својим могућностима, а на тај начин се додатно и мотивишу (Цветановић 2007).

Сматрамо да се ефекти примене модела методичких примера у настави огледају у следећем:

- обезбеђен је приступ који представља интеграцију процесног писања са структуралним аспектима, како би се произвео текст који је добро осмишљен, кохерентан, уверљив и у складу са очекивањима читалаца. Овакав приступ омогућава ученицима да, развијајући свест о различитим типовима текста и процесу састављања, проуче однос између сврхе и форме за одређени жанр док пролазе кроз све фазе и кораке писања;
- обезбеђени су сви неопходни фактори који утичу на постигнућа ученика: различите активности ученика (самосталне и у интеракцији са другим вршњацима), уз стално сагледавање успешности (самовредновање, вршњачко вредновање и вредновање које предузима наставник у сарадњи са ученицима), активности које воде ка даљем напредовању сваког ученика (индивидуално постављени циљеви учења и диференцирани задаци примерени уобличеним циљевима и очекиваним исходима);
- обезбеђен је висок степен мотивације путем занимљивих тема, активности и задатака;
- обезбеђена је вишесмерна педагошка комуникација међу ученицима и наставницима кроз разнолике комуникацијске обрасце који се користе у групном облику рада и раду у пару;
- кроз различите активности и задатке обезбеђена је индивидуализација и диференцијација образовног процеса.

7. Тестирање хипотеза

Општа хипотеза гласи:

Претпоставља се да добро осмишљени методички примери за усвајање и развијање вештине израде писменог састава (на примеру аргументативног текста као облика писменог састава) имају позитиван допринос на подизање нивоа ученичких постигнућа у области језичке културе и компетенција које ученик треба да поседује како би активно и продуктивно учествовао у различитим областима живота и како би могао успешно да настави са даљим образовањем.

Будући да смо експериментално истраживање поделили на три мања подистраживања, у оквиру њих смо поставили и помоћне хипотезе:

1. Ученици средњих школа имају негативан став у вези са наставом језичке културе у односу на доживљај властите самоефикасности у писању и заинтересованости за писање.
2. Постоји позитивна повезаност између оцена из Српског језика и књижевности и заинтересованости за писање и доживљаја властите самоефикасности.
3. У средњим школама је настава писменог изражавања на ниском нивоу у односу на доживљај властитих залагања ученика, фактора који утичу на унапређивање ученичких постигнућа из ученичке визуре и досадашњих навика ученика у учењу обликовања писменог састава.
4. Ученици средњих школа немају довољно знања о основним елементима аргументативног текста (састава).
5. Претпоставља се да посебно осмишљени методички примери за обраду аргументативног текста имају позитиван допринос на васпитно-образовни процес у односу на комуникацију и сарадњу, рационалност и организацију, подстицање ученика, корелацију и примену знања, наставни процес и положај ученика у њему и индивидуализацију и диференцијацију наставе.

Помоћне хипотезе 1-3 постављене су у оквиру емпиријског подистраживања и од велике су помоћи биле при осмишљавању методичких примера, као путоказ који методички приступ је најадекватнији при обради појединих наставних јединица.

Хипотеза 1 – *Ученици средњих школа имају негативан став у вези са наставом језичке културе у односу на доживљај властите самоефикасности у писању и заинтересованости за писање је делимично потврђена.*

Први део хипотезе који се односи на доживљај властите самоефикасности није потврђен, јер ученици немају изграђен став о сопственој самоефикасности у писању. Од укупног броја испитаника (276) највећи број (36.2%) **нити се слаже нити се не слаже са тврдњом Слатрам да сам успешан/успешна у писању**. Други део хипотезе који се односи на заинтересованост за писање је потврђен. Ученици заиста немају велико интересовање за писање и већина ученика (29.7%) је одговорила да се не слаже са тврдњом **Волим да пишем у слободно време** и да пишу само у оквиру својих школских обавеза (31.9%).

На овакав став ученика сигурно велики утицај има и свеукупан приступ настави језичке културе и писменом изражавању. Несистематичност, неорганизованост, свођење писмених задатака на пуку администрацију, као и многи други разлози који произилазе пре свега из законских и програмских органичења, али и ангажованости самих наставника, имају велики

утицај на овакво стање у пракси, које се могу неким будућим истраживањима тачно утврдити и отклонити.

Хипотеза 2 – *Постоји позитивна повезаност између оцена из Српског језика и књижевности и заинтересованости за писање и доживљаја властите самоефикасности је потврђена.*

Резултати указују да постоји позитивна корелација између доживљаја самоефикасности успеха у писању и оцене из Српског језика и књижевности и оцене на писменом задатку. С обзиром на то да ученици немају јасно издефинисан став о својој самоефикасности у писању можемо да закључимо да нумеричко оцењивање на петостепеној скали нема довољно формативан значај за ученика јер нумеричка оцена није индивидуализована у погледу процене образовног напретка, ангажовања ученика и препорука за даље напредовање (Ђелић и др. 2003). Сумативним оценама ученици не добијају квалитетну и целовиту повратну информацију која је од велике важности за изграђивање става о сопственом успеху или неуспеху у писању.

Постоји висока позитивна корелација између оцене из Српског језика и књижевности и просечне оцене на писменом задатку. Постоји позитивна корелација између оцене из предмета Српски језик и књижевност и писања у слободно време и негативна корелација између оцене Српског језика и књижевности и писања само ради школских обавеза. Такође, просечна оцена на писменом задатку у позитивној је корелацији са писањем у слободно време, а негативна са писањем за потребе школских обавеза. Негативна корелација постоји и између варијабли писања само за потребе школских обавеза и писања у слободно време.

Из свега наведеног можемо закључити да су оцене које ученици имају из предмета Српски језик и књижевност су најчешће и оцене на писменом задатку. Овакав резултат нас наводи на закључак да је могуће да је у оцењивању писмених задатак присутан тзв. *хало-ефекат* тј. утицај претходних схватања и судова о ученику (Стевановић 1988).

На свеукупну оцену из предмета и писменог задатка утиче и писање у слободно време, док писање само за потребе школе нема никакав утицај на оцене. Преференције у писању су у вези са постигнућима из предмета.

Хипотеза 3 – *У средњим школама је настава писменог изражавања на ниском нивоу у односу на доживљај властитих залагања ученика, фактора који утичу на унапређивање ученичких постигнућа из ученичке визуре и досадашњих навика ученика у учењу обликовања писменог састава је потврђена.*

Резултати истраживања и фреквентност одговора испитаника указују на чињеницу да ученици као чиниоце којима се постиже успех у писању виде најпре инспирацију, потом читање у слободно време, затим сопствена залагања и таленат. Срећу, интелигенцију, атмосферу у којој се пише, добру организацију часова, залагање наставника, уџбенике и приручнике, коментаре наставника и ученика, као и читање лектире, ученици не виде као чиниоце којима се може постићи успех у писању.

Веома је вредно и корисно сазнање да ученици имају развијена уверења да сопственом активношћу могу постићи успех у писању што нам омогућава да лакше пронађемо ефикасне стратегије како бисмо мотивисали ученике за рад и учење.

Претпостављамо да наставници веома често говоре ученицима да је читање један од предуслова не само доброг писања, већ и језичке културе уопште, па отуд ученици виде **читање у слободно време**, али и **читање лектуре** (49.3% од укупног броја испитаника) као чиниоце који доводе до успеха у писању. О повезаности читања и доброг усменог и писменог изражавања говоре многи наши методичари, али и скрећу пажњу да сам квантитет, односно број прочитаних књига, неће нужно довести до добре културе изражавања, већ је реч о истраживачком и доживљајном читању (Николић⁵200).

Велики број испитаника (91.7% и 85.1%) не види као чиниоце успеха у писању **организацију часова и наставникова залагања** што нас наводи закључак да је то зато што су у пракси систематично и добро организовани часови наставе писменог изражавања спорадични или не постоје. Такође, наставник најчешће нема довољан број часова на којима би се посвећено ангажовао у реализацији наставе писменог изражавања и сва наставникова ангажовања тичу се прегледања писмених задатака и давања повратне информације у вези са оценом на писменом задатку.

На основу добијених резултата закључујемо да ученици сматрају да је само **више добрих узора, читање лектира и књига у слободно време** оно чиме могу унапредити свој успех у писању и обликовању писмених састава. Додатне часове на којима ће вежбати писање не виде као фактор којим могу унапредити квалитет својим писмених радова, као ни помоћ наставника и вршњака, повратне информације наставника и вршњака. Такође, више домаћих задатака неће допринети успеху у писању, по мишљењу испитаника, а 86.6% ученика сматра да не може писати боље.

Резултати овог истраживања несумњиво имају везе са начином реализације наставе писменог изражавања у пракси. Групни рад и колаборативно учење нису претежно заступљени у настави језичке културе, а формативно оцењивање захтева висок ниво развоја наставничких компетенција за праћење напредовања и оцењивање ученика.

На основу фреквентности датих одговора закључујемо да се ученици не обучавају обликовању писмених састава. Резултати истраживања потпуно одговарају стању у пракси. Сва настава писменог изражавања се своди на припрему и исправку писменог задатка. Писмени задаци имају контролну улогу свега онога што се под писменошћу подразумева и требало би да буду показатељи тога што на чему се у настави између два писмена задатка радило. Али у пракси су ученици препуштени себи. Подразумева се да они већ унапред знају све оно што се од њих у овом сегменту очекује. Наставник је само у улози оцењивача и он се у процес писања укључује тек на крају, како би вредновао ученичке радове и дао оцену.

Хипотеза 4 – *Ученици средњих школа немају довољно знања о основним елементима аргументативног текста (састава) је потврђена.*

На основу резултата фреквентности одговора за свако питање на тесту можемо закључити да су ученици највише тачних одговора дали на друго питање где је требало обележити одређене тврдње као аргументативне или не, а да су највише проблема имали када је требало формулисати тезу/тврдњу, одредити или написати контрааргумент и побијање. Такође, велики број ученика је на питање шта је аргументативни текст дало делимично тачан одговор – да је то текст у ком аутор износи своје мишљење.

Хипотеза 5 је у вези са посебно осмишљеним методичким примерима обраде писменог састава на примеру аргументативног текста чије смо ефекте примене вредновали у образовно-васпитном процесу помоћу посебно осмишљених протокола за праћење наставног часа.

Хипотеза 5 –Претпоставља се да посебно осмишљени методички примери за обраду аргументативног текста имају позитиван допринос на васпитно-образовни процес у односу на комуникацију и сарадњу, рационалност и организацију, подстицање ученика, корелацију и примену знања, наставни процес и положај ученика у њему и индивидуализацију и диференцијацију наставе је **потврђена**.

У осмишљеним методичким примерима наставник подстиче ученике да питају и дискутују, даје примере који су занимљиви и повезани са искуством ученика, подстиче заједничко трагање за решењем, посвећује пажњу ученицима који су спорији. Задатке за рад одређује у складу са могућностима ученика, динамику рада прилагођава могућностима ученика и коригује програме у складу са интересовањима ученика. Наставник охрабрује ученике да износе своје мишљење и запажања, подстиче коришћење знања и вештина из других области; употребљава сва расположива наставна средства и материјале и на часу примењује различите облике, методе и технике рада. Наставник упућује ученике у истраживачки рад, користи простор и окружење у складу са садржајима, подстиче солидарност и одговорност у групном раду и подстиче ученике за примену наученог у свакодневном животу. Наставник проверава да ли су ученици исправно разумели питања, задаци и захтеви на часу су изазов и траже примену наученог и наставник похвалама мотивише ученике, радо даје добру оцену. Већина ученика на часу је креативно активна и до знања долази самосталним радом (говоре, пишу, илуструју, истражују, откривају, решавају, закључују). Задаци су проблемског карактера и подстичу на мисаону активност, наставник помаже самоактивност – подстиче мисаону активност ученика, прима, прерађује и одобрава иницијативу ученика. Наставник не поставља реторичка питања и не износи чињенице или мишљења о садржају или поступку. Према статистички значајним вредностима у оквиру ајтема који су се односили на индивидуализацију и диференцијацију наставног процеса, а издвајају се, износимо да су задаци за индивидуални рад су сачињени на основама претходног знања ученика и на часу је остварена индивидуализација наставног садржаја (различити садржаји за појединце, парове, групе ученика).

На основу свега напред изнетог и резултата до којих смо емпиријским путем дошли закључујемо да је општа хипотеза која гласи:

*Претпоставља се да добро осмишљени методички примери за усвајање и развијање вештине израде писменог састава (на примеру аргументативног текста као облика писменог састава) имају позитиван допринос на подизање нивоа ученичких постигнућа у области језичке културе и компетенција које ученик треба да поседује како би активно и продуктивно учествовао у различитим областима живота и како би могао успешно да настави са даљим образовањем **потврђена**.*

8. Закључна разматрања и педагошке импликације

Квалитетно изграђена језичка култура оспособљава ученика да постигне највиши ниво језичке компетенције, тј. да при било ком облику формалне или неформалне комуникације, свесно правећи избор између различитих језичких израза, своје мисли изрази јасно, прецизно, сврсисходно, изражајно, придржавајући се принципа стандарднојезичке норме.

Уважавајући савремене потребе и захтеве друштва, стратешке документе, циљеве и задатке образовања, али и индивидуалне жеље и могућности ученика, у оквиру овог истраживања, указано је на недостатке и могућности унапређења наставе језичке културе у систему наставе Српског језика и књижевности.

Језичка култура сагладена је како у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност тако и теоријских и методичких приступа у овој области. Низак ниво језичке културе ученика у нашем образовном систему, последица је више узрока од којих неки леже у важећој законској регулативи, док су други уочени у недовољно разрађеним и прилагођеним методичким приступима настави писменог изражавања.

Уско тумачење појма *језичка култура* рефлектује се на наставу уз занемаривање њеног психолошког, културолошког и друштвеног контекста.

Законска регулатива, иако препознаје важност ове области, не пружа довољно простора да ученик овлада потребним знањима и вештинама постављених сврхом, задацима и начелима језичке културе у настави Српског језика и књижевности. Мали број часова, непрецизни и наставни планови и програми неусаглашени са потребама развоја друштва и стандардима образовања, несистематичност и неорганизованост наставног процеса, неефикасност методичко-дидактичких елемената рада, довели су до уверења да се настава писменог изражавања своди на припрему, коментарисање (усмено и писано) и оцењивање писмених задатака и да се једноставно претпоставља да ученик треба да зна све оно што треба да покаже у радовима које писмено израђује и уобличава.

Досадашњи напори да се врати статус језичкој култури у оквиру предмета Српски језик и књижевност нису уродили плодом. Предлог да се овај предмет раздвоји на два предмета: наставу Језика и наставу Књижевности, није усвојен, као ни предлог Одбора за стандардизацију српског језика да се Српски језик уведе на све факултете.

Увођење изборних предмета и пројектне наставе за сада су једини могући начини превазилажења проблема које ова област има у оквиру постојеће законске регулативе.

За разлику од земаља у окружењу, у нашој земљи реформа планова и програма оријентисаних на исходе и развој компетенција је тек започета, садржаји у основној школи мање су усмерени ка функционалном описмењавању, постоји и разлика у називима наставних области, као и годишњем и недељном фонду часова, који је код нас значајно мањи у нижим разредима основне школе, иако су садржаји обимнији. Све ово имплицира да се постављени захтеви у датом оквиру не могу обрадити на задовољавајући начин.

Теоријски и методички аспект језичке културе у домену писменог изражавања одувек је привлачио пажњу научника који су се бавили наставом. Готово сва упутства и проблеми које су покушали да реше ондашњи домаћи стручњаци актуелни су и данас. Када је реч о писмености и писању, прегледом стране литературе уочено је много више експериментално проверених приступа и модела који се могу применити и на нашем подручју. Поменута

искуства у овој области представљају темељно полазиште у креирању приказаних методичких примера за обликовање писменог састава.

Преглед досадашњих истраживања указује да је ова област скретала много више пажње истраживача током друге половине прошлог века и да је данас доступан мали број научних радова, приручника и уџбеника који се баве овом темом. Будићи да новијих издања нема, досадашња искуства потребно је проширити новим научним сазнањима о учењу и обучавању ваљаном писменом и усменом изражавању и обликовати их савременим дидактичко-методичким приступом. Такође, ове иновације било би потребно и експериментално истражити у пракси, како би се утврдило који је приступ најадекватнији и најефикаснији.

С обзиром на то да су писмени састави текстови које ученици самостално стварају значајно је узети у обзир друштвени аспект писања, као и чињеницу да на методологију израде и вредновање писмених састава имају утицај и друге дисциплине које за предмет истраживања имају текст – лингвистика текста, реторика, когнитивна психологија и др.

У раду су представљени сви основни елементи писменог састава и врсте са посебним освртом на аргументативни текст, његово композиционо обликовање и критеријуме вредновања и оцењивања. Пошто се, у оквиру наставе српског језика, аргументативни текст као захтев појавио тек протеклих година, иако у нешто другачијем виду (као расправа) постоји поодавно, нисмо наишли на публикације и истраживања на ту тему. Вештина аргументације веома је важна компетенција која стоји у основи виших нивоа разумевања текста, а развој и подстицање аргументативног мишљења веома позитивно утиче на развој знања и компетенција у образовању. У том смислу, истраживање о аргументативном тексту и вештини аргументације, које је у овом раду представљено подробније у односу на друге облике и врсте састава, сматрамо важним и оправданим.

Како би се ученици увели у теоријска знања о писмености, организовале ефикасне практичне вежбе и ученици мотивисали, у четвртном делу рада истакнута је важност познавања методике наставе писменог изражавања. Креирани методички примери, који су осмишљени са циљем да се један веома комплексан теоријско-методички оквир учења сагледа са различитих аспеката, практично разради и конкретизује, репрезентативни су модели на основу којих се могу развити методички примери за учење и усвајање свих врста текстова на које ученици током школске године треба да одговоре у писаном облику, као и оних након школовања, у стварном животу.

Емпиријским истраживањем, спроведеним у средњим школама у току школске 2018/19. године, с једне стране стечен је увид у ставове ученика о настави писменог изражавања, док је са друге стране у раду са ученицима проверена ефикасност посебно креираних методичких примера успешног усвајања и развијања вештине обликовања писменог састава.

Емпиријски део рада подељен је у два дела којима смо проверили постављене хипотезе. Прво истраживање се односи на испитивање ставова и мишљења ученика средњих школа о језичкој култури у домену писменог изражавања. Добијени резултати наводе на закључак да тренутно стање у пракси и начин реализације процеса учења језичке културе има велики утицај на изграђене ставове ученика о језичкој култури и писменом изражавању. Ученици немају изграђен став о самоефикасности у писању, нити су заинтересовани за писање, уколико оно није део школских обавеза. Индиферентан став о писању је у вези са нумеричким оцењивањем које нема довољан формативан значај за ученика. Такође, присутан је тзв. *хало ефекат* у оцењивању, јер су оцене из предмета Српски језик најчешће и оцене на писменом задатку. Свеукупан приступ настави језичке културе, несистематичност, неорганизованост, свођење писмених задатака на пуку администрацију, као и многа друга законска и програмска

ограничења утицала су на то да ученици не виде као чиниоце којима се постиже успех у писању добру организацију часова, залагања наставника, атмосферу у којој се пише, коментаре наставника и вршњака. Овакво стање допринело је да 86, 6 % од укупног броја испитаника сматра да не може писати боље и додатне часове на којима ће вежбати писање, повратне информације, помоћ наставника и вршњака не виде као факторе којима могу унапредити квалитет својих писаних радова.

Резултати другог истраживања указују да наставник одабиром и применом ефикасних стратегија подучавања може утицати на одабир конкретних механизма који доприносе унапређењу недовољно развијених аспеката наставе језичке културе.

Адекватан методички приступ настави језичке културе у домену писменог изражавања, приказан у овом раду путем посебно креираних методичких примера, представља интеграцију структуралних аспеката писања и процесног писања, како би се произвео текст који је добро осмишљен, кохерентан, уверљив и у складу са очекивањима читалаца. Овакав приступ омогућава ученицима да, развијајући свест о различитим типовима текста и процесу састављања, проуче однос између сврхе и форме за одређени жанр док пролазе кроз све фазе и кораке писања. Овакав приступ има позитиван утицај на ученичка постигнућа будући да су обезбеђени сви потребни фактори од разноврсних активности, стратегија вредновања и самовредновања, уз индивидуализовани приступ и диференциране задатке. Такође, овај приступ, применом формативног вредновања и коришћењем различитих поступака за мотивисање ученика, има позитиван допринос на образовно-васпитни процес у односу на: комуникацију и сарадњу, рационалност и организацију, подстицање корелацију и примену знања, наставни процес и положај ученика у њему, као и на индивидуализацију и диференцијацију наставе.

Резултати до којих смо дошли у овом у овом раду говоре у прилог томе да наставни процес мора да се мења. Морамо постати свесни чињенице да данас школу похађају ученици различитих потреба, интересовања и могућности, који су окружени брзином технолошког напретка који траже знање које је примењиво и функционално.

Наставник који је посвећен свом послу мора настави језичке културе приступити на један интерактиван начин, који је окренут ка ученику, његовом развоју и потребама, времену у којем живимо и времену које ће доћи.

Сумирајући све резултате до којих смо дошли, предлажемо могуће елементе развоја наставе језичке културе:

- континуирано усавршавање и иновирање образовних програма заснованих на исходима учења; повећање броја часова језичке културе увођењем новог изборног предмета; увођење пројектне наставе као савременог концепта учења., поучавања и вредновања писменог изражавања;
- приступ настави језичке културе који је усмерен ка ученику, његовом развоју и потребама, а тиме и употребљив у времену у којем живимо и/или у времену које долази;
- обезбеђивање квалитета наставе језичке културе сталним праћењем, евалуацијом и самоевалуацијом резултата наставника и увођењем додатних обука како би се унапредиле њихове компетенције у потребним сегментима;
- модернизација и развој образовне праксе и континуирано иновирање наставе у складу са развојем образовних технологија;

- развој транспарентног, функционалног и правичног система оцењивања и вредновања ученичких постигнућа, с акцентом на формативно/описно оцењивање;
- укључивање и теме из језика и културе у оквиру школског писменог задатка, нарочито зато што се у обавезне програмске садржаје уводе и други типови текстова, који нису уметнички, као и увођење већег броја стилова, облика/жанрова, како би се настава језичке културе (и писменог изражавања) учинила функционалнијом, примењивијом у животу;

Међутим, би све ово могло успешно да се примењују и у пракси, потребни су мотивисани и обучени наставници, просторије и опрема, и ученици који имају потребно предзнање, склоности и вештине.

Промене у образовно-васпитном систему у већини зависе од наставника, јер наставник је тај који прихвата иновацију, планира је и реализује у свом раду, али није једини одговоран за квалитет, ефикасност и позитивне ефекте иновираног поступка. Ако планирамо стварну промену система онда је потребно да сагледамо све актере система.

9. Литература

1. Амес 1992: Ames, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
2. Бадгер и Вајт 2000: R. Badger & G. White, A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54/2, Oxford University Press, 153–160.
3. Баковљев 2005: Милан Баковљев, *Дидактика*, Београд: Учитељски факултет.
4. Бандура 1997: A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Henry Holt & Co.
5. Богранд и Дреслер 1991: Robert De Beaugrande & Wolfgang Dressler, *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
6. Бранковић 2009: Д. Бранковић, Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања, у: *Образовање и усавршавање наставника*, Ужице: Учитељски факултет, 79–88.
7. Бранковић и др. 2013: Marija Branković, Nevena Buđevac, Anja Ivanović, Vladimir Jović, Ćinioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi, *Psihološka istraživanja*, vol. 16, br. 2, 141–158.
8. Браун 2001: H. Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
9. Брборић 2004: Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
10. Бринкер 1985: K. Brinker, *Linguistische Textanalyse*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
11. Бугарски 1986: Ranko Bugarski, О појму језичке кulture, *Govor*, 3/1, Zagreb, 27–32.
12. Вајнер 1986: B. Weiner, Attribution, emotion, and action, in: R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: Guilford Press, 281–312.
13. Виготски 1983: Лав Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Полит.
14. Вити и Фејгли 1981: S. P. Witte & L. Faigley, Coherence, Cohesion and Writing. Quality, College Composition and Communication. Vol. 32, No. 2, *Language Studies and Composing*, National Council of Teachers of English.
15. Вотлс 2012: I. Wattles, *Strategija samoregulacije u razvoju veštine pisanja*, у: Biljana Radić-Vojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
16. Вуд 2001: Nancy V. Wood, *Writing Argumentative Essay*, Prentice Hall.
17. Глишић и др. 2013: Татјана Глишић, Јелена Илић. и Даниела Јадријевић Младар, *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
18. Грејб и Каплан 1996: W. Grabe & R. B. Kaplan, *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistics Perspective*. Addison Wesley Longman.
19. Грем и Харис 1997: S. R. Graham & K. Harris, Self-regulation and writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 102–114.
20. Грем и Харис 2000: S. R. Graham & K. Harris, The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50.
21. Димитријевић 1962: Радмило Димитријевић, *Основи теорије писмености*, Београд: Савремена школа.
22. Драгићевић 2006: Рајна Драгићевић, Култура изражавања у настави српског језика, *Иновације у настави*, XIX, 1, Београд: Учитељски факултет, 29–35.
23. Драгићевић 2012: Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи*, Београд: Учитељски факултет.
24. Драгићевић 2015: Рајна Драгићевић, Нека питања организације наставе српског језика као важан фактор очувања идентитета српског језика и културе, *Узданица*, год. XII, бр. 1, Јагодина.

25. Дунђеровић и др. 2009: Р. Дунђеровић, И. Радовановић, С. Леви, *Управљање разредом – Психолошки и педагошки аспекти управљаче функције наставника*, Београд: Учитељски факултет.
26. Ђелић и др. 2016: Јасмина Ђелић, Сања Маринчић и Крстивоје Шпијуновић. Формативна вредност описних оцена у почетној настави математике, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48 (1), 127–146.
27. Ђорђевић 2015: Ивана Ђорђевић, *Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа*, докторска дисертација (у рукопису), Београд: Филолошки факултет.
28. Ђурић 1995: М. Ђурић, Праћење, проучавање и вредновање наставног рада, *Настава и учење*, 3, 234–247.
29. Едруз 2009: Richard Andrews, *The importance of argument in education*, Institute of Education, University of London.
30. Женет 1985: Žerar Ženet, *Figure V*, Beograd: Svetovi.
31. Живковић 1978: Драгиша Живковић, *Прави пут и странпутице у писању*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.
32. Живковић 1995: Драгиша Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености: стилистика, књижевни родови и врсте, књижевни периоди и књижевни правци, о композицији и стилу писаних састава: приручник за наставнике и ученике*, Београд: Драганић.
33. Живковић 2013: Вукосава Живковић, Вештина писања есеја, у: *Школски час српског језика и књижевности: часопис за методичку наставу српског језика и књижевности*, 2, Београд, Ваша књига, 30–44.
34. Земах и Румисек 2003: Doroty E. Zemach & Lisa A. Rumisek. *Academic Writing from Paragraph to Essay*, Oxford: Macmillan.
35. Зимерман и Риземберг 1997: В. J. Zimmerman & R. Risemberg, *Becoming a self-regulated writer - A social cognitive perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 7–101.
36. Иан 2005: G. Yan, *A process genre model for teaching writing*. *English Teaching Forum*, 18–26.
37. Илић 1991: Павле Илић, *Од слова до есеја: (прилози настави писаног изражавања)*, Змај: Нови Сад.
38. Илић ²1998: Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (Методика наставе)*, Нови Сад: Змај.
39. Илић ⁴2006: Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.
40. Јањић 2008: Марина Јањић, *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.
41. Јелачић Србуљ 2007: Виолета Јелачић Србуљ, *Rhetorikè tèchne – Реторичка вештина кроз реторске вежбе*, Нови Сад: Арт принт.
42. Карач 1974: Иво Карач, *Писмено изражавање*, Дубровник: Подружница Педагошко-књижевног збора
43. Карач 1991: Иво Карач, *Писмено изражавање од I до VIII разреда ОШ*, Дубровник: Тисак Иво Чубелић.
44. Келог 1994: R. T. Kellogg, *The Psychology of Writing*. New York: Oxford – OUP.
45. Кликовац 2008: Душка Кликовац, *Језик и моћ*, Београд: Библиотека ХХ век.
46. Ковачевић 2012: Милош Ковачевић, Статус српског језика на српским универзитетима, *Филологија и универзитет* (зборник радова), Наука и савремени универзитет 1, Ниш: Филозофски факултет, 13–26.
47. Лалевић 1978: Миодрага С. Лалевић, *Помозимо младима да пишу*, Београд: НИП Прес клипинг.
48. Леџет и Двек 1978: E. L. Leggett & C. S. Dweck, *Children's effort/ability reasoning: Individual differences and motivational consequences*. Paper presented at the Biennial

- Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
49. Мамузић 1959: Илија Мамузић, *Прилози савременој настави матерњег језика*, Београд: Савремена школа.
 50. Маринковић 1995: Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
 51. Марковић 1959: Марко Марковић, Коришћење писмених састава за развијање језичко-стилског израза ученика, *Настава и васпитање*, IV/1, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 90–93.
 52. Микановић 2014: Бране Микановић, Исходи учења и стандарди знања у основном образовању, *Иновације у настави*, XXVII, 2014/1, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 84–93.
 53. Московљевић Поповић и Динић Маринковић 2015: Јасмина Московљевић Поповић, Милица Динић Маринковић, *О развојном корпусу писаног језика и могућностима његове примене у праћењу језичког развоја*, Београд: Анали Филолошког факултета XXVII/2.
 54. Московљевић Поповић 2019: Јасмина Московљевић Поповић. *Улога развојног корпуса писаног језика у формулисању, праћењу и достизању образовних стандарда у области писано изражавањ*, у: Hotimir Tivadar (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kultura*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
 55. Мркаљ 2008: Зона Мркаљ, Диференцирани припремни задаци за истраживачко и проблемско проучавање књижевних текстова, *Индивидуализација и диференцијација у настави језика и књижевности*, Никшић: Филозофски факултет Никшић, 126–136.
 56. Мркаљ 2012: Зона Мркаљ, Имплементација стандарда у наставне планове, *Књижевност и језик* LIX/1–2, Београд, 25–42.
 57. Мукаржовски 1986: Jan Mukaržovski, *Struktura pesničkog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 58. Николић 1983: Милица Николић, *Настава писмености*. Београд: Научна књига.
 59. Николић ²1992: Милица Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
 60. Николић ⁵2009: Милица Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
 61. Никчевић Милковић 2008: Anela Nikčević-Milković, Razvoj i poučavanje pismenog izražavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja, u: V. Uzelac, L. Vujičić, Ž. Boneta (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (zbornik radova, svezak 3). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, 133–139.
 62. Никчевић Милковић 2010: Anela Nikčević-Milković, Kognitivni procesi pisanja kao oblikovanje teksta i kvaliteta pisanja teksta kod studenata, *Društvena istraživanja*, 19, 4–5 (108–109), 853–872.
 63. Никчевић Милковић 2012: Anela Nikčević-Milković, *Samoregulacija učenja u području pisanja*, doktorska disertacija (u rukopisu), Zagreb: Filozofski fakultet.
 64. Никчевић Милковић 2013: Anela Nikčević-Milković, Psihologija pisanja – Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod djece te pristup i poučavanju pisanja, *Školski vjesnik* : časopis za pedagoška i školska pitanja, 62, 2–3; 391–411.
 65. Никчевић Милковић 2014: Anela Nikčević-Milković, Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja, *Psihologijske teme*, Vol. 23, No. 2, 189–208.
 66. Ошима и Хог 2006: Alise Oshima & Ann Hogue, *Writing Academic English*. London: Longman.
 67. Павловић, Шарић 2012: Б. Павловић, А. Шарић, Текстуална комуникација. Живот и школа, *Часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, бр. 28 (2/2012), Филозофски факултет, Осиек, 32–44.

68. Павловић 2016: Миодраг Павловић, *Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Klett.
69. Петровачки 1997: Љиљана Петровачки, Нека запажања о култури изражавања ученика у средњој школи, *Језик данас*, 3, Нови Сад: Матица српска, 7–10.
70. Петровачки 2008: Љиљана Петровачки, *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: КриМел.
71. Петровић 1999: Александра Петровић, *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, докторска дисертација (у рукопису), Београд: Филолошки факултет.
72. Пешикан 2010: А. Пешикан, Савремени погледи на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације, *Психолошка истраживања*, Год. 13, бр. 2, 152–184.
73. Пинтрих и Шунк 2002: Р. Р. Pintrich, & D. H. Schunk, *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
74. Пољак 1984: Владимир Пољак, *Дидактика*, Школска књига: Загреб.
75. Поткоњак и Шимлеша 1989: Никола Поткоњак и Петар Шимлеша, *Педагошка енциклопедија I-II*, Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
76. Предић 1951: Светислав Предић, *Вештина писања*, Београд: Ново поколење.
77. Пресли и Харис 2006: М. Pressley, & К. R. Harris, Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction, in: P. A. Alexander & P. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 265–286.
78. Рејмс 1991: А. Raimes, *Out of woods: Emerging traditions in the teaching of English*, *Teachers of English to Speakers of Other Languages* Vol. 25, Issue 3, 407–430.
79. Росандић 1973: Draguti Rosandić, *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
80. Росандић 1974: Dragutin Rosandić, *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*, Zagreb: Pedagoškknjiževni zbor.
81. Росандић 1986: Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga.
82. Росандић 2002: Dragutin Rosandić, *Od slova do teksta i metateksta*, Zagreb: Profil.
83. Салонски 1959: Станка Салонски, Значај вежбања за усвајање знања из правописа, *Настава и васпитање*, IV/1, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 190–195.
84. Силва 1990: Т. Silva, *Second language composition instruction: developments, issue and direction in ESL*, in: В. Kroll (eds), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–33.
85. Силва и Мацуда 2002: Т. Silva, & Р. К. Matsuda, Writing, in: N. Schmitt (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 251–266.
86. Станисављевић 1970: Вукашин Станисављевић, *Како се учи вештина писања*, Београд: Обелиск.
87. Станојловић 2008: Борислав Д. Станојловић, *Основи педагошке дијагностике*, Београд: Просветни преглед.
88. Стевановић 1988: Marko Stevanović, *Teorija i praksa u nastavi usmenog i pismenog izražavanja*, Gornji Milanovac: Dečje novine.
89. Стевановић 2011: Јелена Стевановић, Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи, *Српски језик*, XVI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 637–652.
90. Стевановић 2013: Јелена Стевановић, *Нормативно-стилистички аспекти културе изражавања средњошколаца*, докторска дисертација (у рукопису), Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
91. Стевановић и Станковић 2012: Јелена Стевановић и Дејан Станковић, Култура изражавања у наставним плановима и програмима и уџбеницима за средњу школу, *Настава и васпитање*, вол. 61, бр. 3, Београд: Институт за педагошка истраживања, 397–407.

92. Стевановић и Димитријевић 2013: Јелена Стевановић и Маја Димитријевић, Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности, *Зборник педагошких истраживања*, бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 381–403.
93. Тежак 1985: Стјепко Тежак, *Govorne vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb.
94. Токин 2018: Марина Токин, *Унапређивање писменог изражавања у старијим разредима основне школе*, докторска дисертација (у рукопису), Нови Сад: Филозофски факултет.
95. Тоулмин 1969: S. Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press.
96. Филкерсон 1996: Fulkerson Richard, *Teaching the Argument in Writing*. Urbana, IL: NCTE.
97. Флауер и Хајз 1981: L. Flower & J. R. Hayes, *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387.
98. Флауер 1994: L. Flower, *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.
99. Хајз 1996: J. R. Hayes, A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing, in: C. M. Levy, & S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah, New York: Erlbaum, 1–27.
100. Хајланд 2009: K. Hyland, *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
101. Халидеј и Хасан 1976: M. A. Halliday & K. R. Hasan, *Cohesion in English*, London: Longman.
102. Харис и Грем 1996: K. R. Harris & S. Graham, *Making the Writing Process Work – Strategies for Composition & Self-Regulation*, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
103. Цветановић 2007: Зорица Цветановић, Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција, *Иновације у настави*, XIX, 3, 75–83.
104. Чеклић 1969: Vaso Čeklić, *Vještina pisanja*, Rijeka: Visoka industrijsko-pedagoška škola.
105. Џацић 1995: Петар Џацић, Учини као Страхињић, у: *Homo balcanicus, homo heroicus II*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 93–163.
106. Шипка 1959: Милан Шипка, О неписмености наших средњошколаца, *Језик*, VII/4, Сарајево: Институт за језик и књижевност, 118–121.
107. Шипка 2008: Милан Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.
108. Шифеле 1991: U. Schiefele, Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
109. Шифеле 1999: U. Schiefele, Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*. 3(3), 257–279.

ПРИЛОГ А

Име и презиме: _____		ОДЕЉЕЊЕ:				
ДОМАЋИ ЗАДАЦИ	КОМПОЗИЦИЈА			ЈЕЗИК		
	УВОД	РАЗРАДА	ЗАКЉУЧАК	ГРАМАТИКА	ПРАВОПИС	СТИЛ
Датум: Тема:						
Датум: Тема:						
Датум: Тема:						
Датум: Тема:						
ПРИПРЕМА ЗА ПЗ	ЈЕЗИЧКЕ ВЕЖБЕ		ПРАВОПИСНЕ ВЕЖБЕ	СТИЛСКЕ ВЕЖБЕ		ТЕКСТУАЛНЕ ВЕЖБЕ
НАПОМЕНЕ:						
ПИСМЕНИ ЗАДАЦИ	КОМПОЗИЦИЈА			ЈЕЗИК		
	УВОД	РАЗРАДА	ЗАКЉУЧАК	ГРАМАТИКА	ПРАВОПИС	СТИЛ

Датум: Тема: Оцена:						
Датум: Тема: Оцена:						
Датум: Тема: Оцена:						
Датум: Тема: Оцена:						
ИСПРАВКА ПЗ	ЈЕЗИЧКЕ ВЕЖБЕ	ПРАВОПИСНЕ ВЕЖБЕ	СТИЛСКЕ ВЕЖБЕ	ТЕКСТУАЛНЕ ВЕЖБЕ		
Датум: Оцена:						
Датум: Оцена:						
Датум: Оцена:						
Датум: Оцена:						

Формативно/описно оцењивање

Опис постигнућа: информација о томе која знања, умења и навике је ученик усвојио у складу са образовним стандардима постигнућа и/или очекиваним исходима за узраст ученика/годину учења. Опис треба да буде јасан, прецизан и концизан.

Опис ангажовања ученика: кључна запажања о радним навикама ученика, односу према обавезама и задужењима, начину учења, степену залагања, комуникацији са другим ученицима и наставником. Осим тога, опис ангажовања указује на контекст у коме ученик показује највише домете у учењу, на активности при којима је видљиво његово задовољство или незадовољство.

Препорука за даље напредовање: прецизна упутства, односно савети наставника о томе шта у првим наредним корацима ученик треба да уради да би резултат учења био бољи од оствареног, или да би се задржао достигнути висок ниво постигнућа. Ради се о прецизно и за ученика јасно формулисаним саветима за краткорочно или дуготрајније поступање у даљем учењу.

ПРИЛОГ Б

ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О НАСТАВИ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА

Поштовани учениче,

Истраживачки пројекат на коме радим има за циљ да утврди твоје ставове и мишљење о настави писменог изражавања и вештини писања писменог састава у оквиру наставног предмета српски језик и књижевност. Анкета је анонимна, па пробај што искреније да одговориш на дата питања. Свесна сам да учествовање у овом истраживању захтева време и напор, али без твоје сарадње и помоћи оно се не би могло реализовати. Добијени подаци искључиво ће послужити у истраживачке сврхе.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

- Школа: гимназија средња стручна школа
- Пол: М Ж
- Када би могло да се бира, да ли би изабрао /изабрала српски језик и књижевност за наставни предмет?
ДА НЕ
- Које су ти области, у оквиру предмета српски језик и књижевност, посебно занимљиве и најрадије их учиш?
а) књижевност б) језик и граматика в) култура усменог изражавања г) култура писменог изражавања д) лектира
- Моја оцена из српског је: _____, а на писменом задатку обично је: _____
- Пред тобом се налази низ тврдњи. Молим те да их пажљиво прочиташ, те да за сваку изразиш свој степен слагања тако што ћеш обележити један од бројева који имају следеће значење:

1 – не слажем се у потпуности 2 – не слажем се 3 – нити се слажем, нити се не слажем 4 - слажем се 5 - слажем се у потпуности	1	2	3	4	5
1. Волим да пишем у слободно време.					
2. Пишем само за потребе школских обавеза.					
3. Писати састав је компликовано.					
4. Писање је лако.					
5. Најчешће немам идеју шта да пишем.					
6. Нису ми занимљиве задате теме за писање.					
7. Често не разумем задату тему.					
8. Најчешће измислим садржину састава.					
9. Увек пишем само оно што мислим, знам или сам доживео/доживела.					
10. Сматрам да сам успешан/успешна у писању.					
11. Писање састава ми треба за будућност и користиће ми за даље школовање.					

7. Од чега, по твом мишљењу, зависи добро писање?

- | | |
|--|---|
| 1. среће | 9. доступних уџбеника,
приручника и др. литературе |
| 2. талента | 10. коментара и мишљења
вршњака |
| 3. инспирације | 11. коментара и мишљења
наставника |
| 4. интелигенције | 12. читања лектире |
| 5. атмосфере у којој пишем | 13. читања у слободно време |
| 6. добре организације часова | |
| 7. залагања наставника | |
| 8. сопствених залагања (рада и
труда) | |

(можеш заокружити више одговора)

8. Шта највише од наведеног може утицати на твој бољи успех у писању?

- | | |
|--|---|
| 1. додатни часови на којима
ћемо вежбати писање | 8. више добрих узора (текстови,
цитати, лепе мисли добрих
писаца и примери добрих
састава) |
| 2. помоћ наставника | 9. читање лектире и др. књига у
слободно време |
| 3. помоћ вршњака | 10. не могу писати боље |
| 4. повратне информације
наставника | |
| 5. повратне информације
вршњака | |
| 6. добар критеријум оцењивања | |
| 7. више домаћих задатака | |

(можеш заокружити више одговора)

9. Најчешће учим писање:

1. Из уџбеника
2. Из бележака које хватам на часу
3. Пратим инструкције наставника
4. Са интернета
5. Помоћу добрих узора
6. Писање састава не учим
7. Неко други ми пише саставе

(можеш заокружити више одговора)

10. Колико сати дневно (у просеку) посвећујеш писању код куће?

- | | |
|----------------|--------------------------------|
| 1. Мање од сат | 4. више од 4 сати |
| 2. 1–2 сата | 5. не пишем никада код
куће |
| 3. 3–4 сата | |

ПРИЛОГ В

ТЕСТ – АРГУМЕНТАТИВНИ ТЕКСТ

1. Шта је аргументативни текст/састав?

2. Заокружи теме око којих постоје опречна мишљења и о којима се може расправљати.

- Рачунари и машине повећавају незапосленост.
- Пушење је штетно за здравље људи.
- Биљке производе кисеоник који је неопходан за опстанак живота на земљи.
- У Аустралији живе неке од највећих змија отровница у свету.
- Добро образовање је неопходно за успешан и срећан живот.

3. Повежи дефиниције са појмовима.

1) Поентирано обарање противничког става о неком проблему.

1) Аргумент

2) Супротно мишљење на неку тему.

2) Тврдња/теза

3) Исказ којим се доказује одређена тврдња.

3) Контрааргумент

4) Побиање

4) Начин да аутор покаже шта је то што жели да докаже у свом раду (саставу).

4. За сваку наведену тему напиши по једну тврдњу која ће представљати твој став.

1) Телевизија -

2) Нове технологије -

3) Школски систем у Србији -

5. За наведене тврдње напиши два доказа којима се она може доказати.

• Алкохол треба забранити на јавном месту.

Доказ 1: _____

Доказ 2: _____

1. У следећем одломку издвој:

Основну тезу/тврдњу: _____

Докази: _____

Контрааргумент: _____

Побиање: _____

Брига о деци

Држава треба да пружи више подршке родитељима око пријема у вртић и плаћања. Вртићи су вишеструко корисни деци. Вртићи могу помоћи деци у њиховом раном развоју: дају деци прилику да се друже с другом децом, развију социјалне вештине и постану самостални.

Многа истраживања говоре у прилог томе да је деци на раном узрасту неопходно да проводе много времена са родитељима. Међутим, деца постају мање зависна од својих родитеља, што је веома важно за њихову самосталност и сами родитељи су мање под стресом и ефикаснији неговатељи када постоје периоди раздвајања. Такође, уколико родитељи због чувања деце не могу ићи на посао, јер не могу уписати своју децу у вртић, због малих капацитета вртића на нивоу градова или због лоше финансијске ситуације, не могу допринети економском развоју земље. Они нису у могућности ни да искористе своје проуктивне вештине и знања и да се остваре у каријери.

Подршка коју држава може дати родитељима и вртићима може много помоћи и породицама појединачно, али је важна и за економско благостање читаве нације.

2. Осмисли и формулиши контрааргумент на основу постављене тврдње: Важно је имати добро образовање јер су образовне особе занимљивије.

Контрааргумент: _____

3. Обележи део текста који представља јасан став аутора, контрааргумент и побивање супротног става?

Пушачи тврде да су њихова лична права угрожена јер на све више јавних места стоји забрана без пушења. Поред тога, власници кафића губе посао јер њихови купци остају радије код куће да би пушили.

Иако су аргументи пушача и власника кафића оправдани, оно што морају схватити је да се понекад морамо жртвовати као појединци, како бисмо помогли друштву у целини. Иако појединац има право да се трује и оштети своја плућа пушењем, невини непушачи немају могућност избора. Уколико је пушач у њиховој околини они излажу своја плућа диму и постају пасивни пушачи док пију своје пиће или ручају на јавном месту. Осим тога, запослени у кафићима имају право да раде у окружењу без дима.

Пушачи и власници кафића поштујући закон могу помоћи да ваздух остане чист и здрав и тако бити увиђајнији према старијим особе, болесницима са астмом, другим купцима и запосленима.

4. Треба да напишете састав на тему: Ученицима треба дозволити употребу мобилних телефона на часу. Међутим, многи заступају супротно мишљење да учиници употребу мобилних телефона злоупотребљавају.

Осмисли исказ којим ћеш то супротно мишљење побити и тако доказати тврдњу која је у складу са постављеном темом.

5. Подвуци и означи бројевима делове текста који одговарају описима.

Недавно се расправљало о томе да ли би требало дозволити шетање паса без повоца на јавним површинама. То је важно питање јер се тиче основних безбедносних, еколошких и економских питања. На ову тему изнето је мноштво различитих аргумената. Овај рад ће

размотрити аргументе за постојање могућности шетње паса без повоца и указати на неке од проблема који произилазе из овог става. Затим ћемо навести разлоге за увођење закона којим би се забранила ова непотребна и опасна појава.

- 1) Представљање теме
- 2) Разлози зашто је тема важна
- 3) Информације о томе да постоје различита мишљења на ову тему
- 4) Опис како ће састав бити структуриран
- 5) Јасан став аутора

ПРИЛОГ Г

ПРОТОКОЛ О ПРАЋЕЊУ НАСТАВНОГ ЧАСА бр. 1

- предмет: _____
- име и презиме наставника: _____
- дан, датум и час: _____ одељење: _____

ПОДРУЧЈЕ ВРЕДНОВАЊА: наставни процес

СКАЛА: 1 – није присутно, 2 – у мањој мери присутно, 3 – у већој мери присутно, 4 – у потпуности присутно

Комуникација и сарадња	1	2	3	4
1. Наставник настоји да се правилно и јасно изражава на часу.				
2. Наставник проверава да ли су ученици исправно разумели питања.				
3. Наставник охрабрује ученике да износе своје мишљење и запажања.				
4. Омогућава ученику да размисли после постављеног питања/задатка.				
5. Сваком ученику наставник се обраћа са уважавањем.				
6. Наставник води рачуна да се сви пажљиво слушају.				
7. Наставник подстиче солидарност и одговорност у групном раду.				
8. Подстиче се заједничко трагање за решењем.				
Рационалност и организација	1	2	3	4
1. У уводном делу часа наставник је извршио сазнајну (когнитивну) припрему ученика.				
2. У уводном делу часа наставник је извршио емотивну (афективну) припрему ученика.				
3. У уводном делу часа наставник је извршио мотивациону (вољну-конативну) припрему ученика.				
4. На часу се примењују различити облици, методе и технике рада.				
5. Припрема ученика извршена је путем понављања и актуализације раније ученог градива.				
6. Припрема ученика извршена је читањем текста.				
7. Припрема ученика извршена је казивањем на значај и циљеве учења.				
8. Припрема ученика извршена је стварањем проблемске ситуације коју ће ученици моћи да реше помоћу учења нових садржаја.				
9. На часу се примењују различити облици, методе и технике учења.				
10. Наставник користи простор и окружење у складу са садржајима.				
11. На часу се остварују све фазе према унапред датом плану.				
12. Динамику рада наставник прилагођава могућностима ученика.				

13. Употребљавају се сва расположива наставна средства и материјали				
14. Током часа наставник резимира обрађено градиво.				
15. Задаци за рад одређују се у складу са могућностима ученика.				
Подстицање ученика	1	2	3	4
1. Задаци и захтеви на часу су изазов и траже примену наученог.				
2. Наставник прецизним упутствима усмерава рад ученика.				
3. Примери које наст. даје су занимљиви и повезани са искуством уч.				
4. Наставник подстиче ученике да питају и дискутују.				
5. Наставник посвећује пажњу ученицима који су спорији.				
Корелација и примена знања	1	2	3	4
1. Ученицима се препоручују додатни извори информација.				
2. Наставник подстиче коришћење знања и вештина из других области.				
3. Подстиче ученике за примену наученог у свакодневном животу.				
4. Наставник коригује програме у складу са интересовањима ученика.				
Наставни процес и положај ученика у њему	1	2	3	4
1. Обрадом наставних садржаја ученици су јасно и у довољном обиму упознали научне чињенице и друге елементе.				
2. Обрадом наставних садржаја ученици су на основу нових наставних садржаја током часа логички правилно формирали појмове, изводили правила, доказе, закључке.				
3. Обрадом наставних садржаја ученици су нове садржаје у целини мисаоно схватили или емотивно доживели – свесно усвојили.				
4. Обрадом наставних садржаја ученици су новостечена знања повезали са знањима из сродних предмета или наука.				
5. Већина ученика на часу је креативно активна и до знања долази самосталним радом (говоре, пишу, илуструју, истражују, откривају, решавају, закључују, итд.)				
6. Већина ученика на часу је аудитивно и визуелно активна, док наставник објашњава (чита, записује, демонстрира, закључује, итд.)				
7. Већина ученика је пасивна и незаинтересована за рад (пристојно седе и досађују се).				
8. У току часа ученици су постављали наставнику питања.				
9. У току часа ученици су тражили објашњења од наставника.				
10. У току часа ученици су расправљали о садржајима, износили своја мишљења, полемисали међусобно и са наставником.				
11. Задаци су проблемског карактера и подстичу на мисаону активност.				
12. Задаци су проблемског карактера и подстичу на запамћивање и стицање репродуктивних знања.				
13. Наставник хвали и охрабрује учениково деловање и понашање. (охрабрујуће „климање“ главом и изрази попут „аха“ или „а даље“...)				
14. Наставник помаже самоактивност – подстиче мисаону активност ученика. Прима, прерађује и одобрава				

иницијативу ученика.				
15. Наставник прихвата и користи идеје ученика. Објашњава, разрађује и развија идеје ученика.				
16. Наставник поставља питања о неком садржају или поступку које полазе од наставникове идеје с намером да ученик одговори.				
17. Наставник износи чињенице или мишљења о садржају или поступку. Износи властите мисли или се позива на неки ауторитет.				
18. Наставник поставља реторичка питања.				
19. Наставник даје упутства, заповести или наредбе које ученик треба да изврши.				
20. Наставник структурира и ограничава ситуацију. Ученикова слобода изношења властитих мисли је ограничена.				
21. Ученик износи нове идеје, властите представе, било спонтано било на подстицај наставника. Могућност слободног изношења ставова и мишљења је неограничена.				
Индивидуализација и диференцијација наставе	1	2	3	4
1. На часу је остварена индивидуализација наставног садржаја (различити садржаји за појединце, парове, групе ученике).				
2. На часу је остварена индивидуализација темпа учења (више задатака за оне који брже уче).				
3. На часу је остварена индивидуализација поступка у инструисању и пружању подршке ученицима.				
4. Задаци за индивидуални рад су сачињени на основама претходног знања ученика.				
5. Задаци за индивидуализацију наставног процеса подстичу ученика на самостално изношење личног става.				
6. Задаци за индивидуални рад припремљени су према хомогеној групи ученика приближних нивоа претходних знања, интересовања и способности.				
7. Ученици су индивидуално и диференцирано на крају часа добили повратну информацију о свом раду.				
8. Резултати ученичког рада су евидентирани у посебну листу за праћење рада ученика.				
9. Индивидуализација је остварена применом групног облика рада.				
10. Индивидуализација је остварена применом програмске наставе.				
11. Наставник задаје задатке на више нивоа сложености.				
12. Индивидуализација наставе је остварена путем наставних листића.				

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Тина (Поштић) Капларевић рођена је 29.08.1978. године у Земуну. Основну школу завршила је у Костолцу, а у Пожаревцу 1997. године завршава Пожаревачку гимназију. На Филолошком факултету у Београду завршила је прву групу на катедри за Српски језик са јужнословенским језицима, 2007. године, а потом и мастер студије на Факултету организационих наука у Београду, смер менаџмент – односи с јавношћу 2010. год.

Рад у просвети је започела 2009. као професор српског језика у Пожаревачкој гимназији, а затим 2010. заснива радни однос у Медицинској школи у Пожаревцу, у којој и данас ради, као директор.

Професионалне компетенције континуирано стиче путем стручног усавршавања из више области: језика, књижевности, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке области. Континуирано се бави унапређивањем свих облика образовно-васпитног рада на нивоу свог стручног већа, Школе и Града. На основу постигнућа и стечених компетенција добила је, новембра 2017. године, и награду за Дан просветних радника коју додељује Град Пожаревац.

ПРИЛОГ 1.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Тина Капларевић

Број досијеа 10097/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Методички приступ настави језичке културе у домену писменог изражавања

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

ПРИЛОГ 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Тина Капларевић

Број досијеа 10097/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Методички приступ настави језичке културе у
домену писменог изражавања

Ментор Проф. др Зона Мркаљ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

ПРИЛОГ 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Методички приступ настави језичке културе у домену писменог изражавања

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____
