

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Мр Ивана Ђ. Ђорђевић

Ортографска норма у писменим
задацима ученика средњих школа као
путоказ модерне наставе правописа

Докторска дисертација

Београд, 2015.

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Мр Ивана Ђ. Ђорђевић

Ортографска норма у писменим
задацима ученика средњих школа као
путоказ модерне наставе правописа

Докторска дисертација

Београд, 2015.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Ivana Dj. Djordjev, MA

The Orthographic Norm in Secondary
School Students' Essays as a Direction in
Modern Orthography Teaching

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Ментор: др Драгана Вељковић Станковић, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране:

Велику захвалност дугујем менторки проф. др Драгани Вељковић Станковић на научном и стручном залагању током целокупног рада на истраживању и формирању ове докторске дисертације. Захваљујем се, такође, професорима српског језика и књижевности Гимназије „Борислав Петров Браца” (Вршац), Филолошке гимназије (Београд), Фармацеутско-физиотерапетуске школе (Београд), Гимназије „Исидора Секулић” (Нови Сад), Школског центра „Никола Тесла” (Вршац) и Техничке школе „Сава Мунђан” (Бела Црква), који су омогућили да истраживачки корпус буде репрезентативан, а учествовањем у анкетама, пружили неопходан искуствени материјал за рад. Значајан је допринос и ученика, првенствено Гимназије из Вршца, инжењера информатике Г. Николића на обради података, мр П. Пртљаге на техничком уређивању рада, М. Трњанчев, професорке енглеског језика, као и М. Стефановић, лекторке из Београда. Наставно веће Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу указало ми је безрезервно поверење и подршку.

Захвалност исказујем и својој породици, посебно супругу, а рад посвећујем ћерки Петри.

И. Ђ.

Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ
модерне наставе правописа

Резиме: У овом раду дата је подробна анализа правописне исправности, тј. ортографских карактеристика школских писмених задатака ученика средњег образовања (I део), а размотрене су и могућности унапређивања наставе правописа у средњим школама (II део).

Полазећи од примарних хипотеза да је настава правописа у средњој школи запостављена, те да је утврђивање заступљености, учесталости и узрока појављивања правописних грешака у писменим задацима ученика добар показатељ у ком правцу треба усмерити модерну наставу правописа, спроведено је обимно истраживање ортографске норме на корпусу од 3.135 писмених задатака (1.000 вежбанки) писаних школске 2010/11. године. Истраживачки корпус сакупљен је уз помоћ наставника из шест школа различитих образовних профила и смерова у Србији, испитан је дескриптивном и аналитичком методом, а за унос и обраду података коришћен је програм *Ексел*. Укупно 8.320 правописних грешака, колико их је забележено у истраживачком корпусу (од тога је у основни текст дисертације имплементовано ради илустрације више од 3.000 примера), класификовано је према правописним темама (10) и подтемама (укупно 80), али је њихова заступљеност и фреквентност утврђивана и према узрасту ученика, школском усмерењу и оствареном успеху ученика на писменим задацима. Посебна пажња посвећена је откривању узрока појављивања и опстајања типичних (фреквентних) ортографских грешака у писменим задацима средњошколаца. Анализа резултата истраживања показала је следеће:

(1) *функционална писменост* ученика у нашим средњим школама је на *незавидном нивоу* – сваки ученик начини у просеку три правописне грешке у једном писменом задатку (најмање једну која се тиче употребе запета);

(2) ученици у писменим задацима највише греше у *интерпункцији, спојеном и одвојеном писању речи* и употреби *великог слова*, те су то правописне области које треба темељније обрађивати у настави и методичкој литератури;

(3) највише проблема у области правописа (и на правописним тестовима и у писменим задацима) имају ученици *другог разреда*, а квантум грешака првака и матураната безмало је исти, што показује да правописно знање у средњој школи *стагнира*, односно да је *настава правописа занемарена*;

(4) наставни програми школа различитих профила, број часова обраде, систематизације градива из области правописа, као и учесталост и облици примене писмених провера знања, речју школско усмерење, *утиче*, осим у изузетним случајевима, на правописно знање ученика;

(5) *успех ученика* на писменим задацима *није увек у складу са правописним знањем и умењем* које ученици показују у писменим задацима; ортографске грешке су скоро подједнако заступљене у задацима ученика који на писменим задацима остварују добар и врло добар успех;

(6) *узроци* појављивања преовлађујућих грешака у писменим задацима су *бројни и комплексни*: непознавање и неразумевање правописних правила, утицај страних језика и електронске комуникације на писани израз ученика, нехајан однос ученика према писменим задацима, наставна пракса у којој се не инсистира на развијању функционалне писмености ученика, недостатак уџбеничке литературе, недовољна повезаност наставе језика и књижевности са наставом ортографије, попустљивост наставника према правописним грешкама, апсолутизација фонетског начела, слабо неговање усменог говора итд.

Укратко, истраживање заступљености и фреквентности правописних грешака у писменим задацима показало је да се у писменом изражавању ученика *недовољно негује и поштује ортографска норма*.

У првом, истраживачком делу рада посматран је и однос тематике писмених задатака и ортографских грешака. У ту сврху додатно је прегледано укупно 400 писмених задатака (случајни узорак састојао се од 200 задатака писаних на књижевне теме и исто толико задатака који су рађени на слободне теме). Утврђено је да *избор теме писменог задатка није без реперкусија на заступљеност ортографских грешака* – ученици праве више ортографских грешака у писменим задацима (и у њиховим насловима) у којима обрађују теме из градива но у случајевима када се опредељују да писмене задатке пишу на слободне теме.

Да би се добио што јаснији увид у средњошколску наставу правописа, *правопис, настава правописа, писменост и правописне грешке* разматрани су и путем појмовних метафора, односно когнитивног приступа. Методом анкете (у другом полугодишту школске 2012/13. године) прикупљено је 43 појмовне метафоре 50 матураната класичне гимназије. Утврђено је да ученицима *није довољно познат циљ учења правописа*, нити важност познавања и примене правописних правила у писменом изражавању (уп. ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА), да средњошколци „виде” писмене задатке као случајеве препуштене моментима инспирације, издвојене од осталих активности везаних за учење матерњег језика, те да се мора иновирати методологија рада на њима. (Метафоричке концептуализације показале су се и као валидно полазиште и инструмент за утврђивање ваљаности методичких модела.)

У другом, методичком делу рада најпре се желело доћи до што више искуственог материјала релевантног за тему рада. Са том намером, извршена су два испитивања анкетног типа. На основу анализе одговора у упитнику намењеном ученицима (овај упитник је попунило 100 ученика свих узраста вршачке гимназије јуна 2014. године) утврђено је да су ученици задовољни сопственим постигнућима из области ортографије, да се писмени задаци врло ретко доживљавају као начин да се унапреди писмено изражавање, те да у наставној пракси изостаје припрема ученика (поготово у ортографском смислу) за израду писмених задатака итд. Већина анкетираних ученика мисли да је ортографска норма битна само у свескама из предмета *Српски језик и књижевност*, а на питање о корисности правописа у свакодневном животу 91% ученика није одговорило, што је још једном показало да ученици не разумеју на чему се заснива важност коректног писања. Други анкетни упитник (који смо спровели фебруара–марта 2014. године) у електронској форми попунило је укупно 43 наставника, а анализа одговора показала је да је праг толеранције наставника када је реч о правописним грешкама у писменим задацима доста висок, да мали проценат наставника контролише исправљене писмене задатке, а да ниједан наставник не оцењује побољшане верзије писмених задатака итд. Исто тако, више од половине анкетираних наставника се изјаснило да писмене задатке прегледа два пута пре но што их оцени. Додатно су анализирани корективни

поступци наставника приликом прегледања 350 случајно изабраних писмених задатака (120 вежбанки). Уочено је да наставници највише пажње посвећују правописним грешкама и максимално се труде да их исправе, али да се при томе у обзир не узимају све ортографске грешке које ученици начине. Наставници не обраћају довољно пажњу на интерпункцију, састављено и растављено писање речи, писма, а постоји снажна тенденција да се правописне грешке исправљају директно у учениковом тексту; наставници притом примењују исти методички поступак без обзира на то што он у претходним случајевима није донео позитивне резултате итд. Речју, у исправљању писмених задатака поштује се традиционализам, влада површност и аутоматизам.

Добијени резултати утицали су на то да се, даље у раду, посебна пажња посвети унапређивању припреме и исправки писмених задатака (са ортографског аспекта). Размотрене су могућности комуникативног приступа (комбиновање вежби усменог и писменог изражавања) у припреми ученика за писање писмених задатака, а како је за успех наставе правописа изузетно значајно континуирано праћење, идентификовање фреквентних ортографских грешака ученика, њихова класификација и систематизација, дато је детаљно објашњење о структури, садржају и начину вођења, те примени *Правописног дневника* у пракси. Унапређивање методологије рада на исправкама писмених задатка види се у томе да прво наставници више пута читају и детаљније прегледају писмене задатке, опширније коментаришу дајући инструктивна упутства за даљи рад. Између колективних и индивидуалних исправки ученицима треба омогућити довољно времена да размишљају о писању побољшане верзије задатака (у том периоду треба интензивирати вежбања у школи /библиотеци/ и код куће, а вежбе треба да буду усмерене ка исправљању уочених правописних пропуста у писменом изражавању ученика). Писању унапређене верзије треба посветити два часа, али тако да се на првом часу, у пријатној сарадничкој атмосфери, размотре недоумице и реше проблеми на које су ученици наишли припремајући нову верзију задатка (што може бити и изврсна вежба усменог изражавања); други час треба посветити *уредном и читком писању*. Врло је важно исправљане и побољшане задатке прегледати и оцењивати, а у Дневник васпитнообразовног рада најрелевантније би било унети коначну оцену писменог задатка изведену на основу средње

(просечне) оцене између прве и побољшане верзије задатка. Тако би оцена задатка зависила, с једне стране, од инструктивног поступања наставника и примењених методичких поступака, а са друге стране – од саморадњи, ангажовања и труда ученика да побољшана верзија задатка буде сачињена што успешније.

Мотивисано одговорима ученика о употреби и поседовању школског издања правописа, разматрано је питање иновирања школског издања правописа, дат је прегледан приказ наставних јединица за сваки разред (који подразумева одређену самосталност наставника у избору наставних јединица, те увођење часова намењених изменама и допунама норме). Указано је на неке могућности организације простора у функцији ефикаснијег рада и индивидуализације наставе правописа. Укратко су сагледане формулације и тежишта тема писмених задатака у школској 2010/11. години.

У завршном делу рада презентоване су методичке апликације и модели који подразумевају примену савремених методичких система, метода и наставних средства на примерима из писмених задатака, књижевних дела (коришћени су одломци из дела следећих писаца: А. П. Чехов, А. Тишма, Б. Пекић и Р. Лазић) и говорних ситуација. Све правописне вежбе усмерене су првенствено на кориговање типичних и фреквентних грешака забележених у писменим задацима средњошколаца. Вежбама се понавља, проширује, систематизује и утврђује правописно знање и умење повезивањем различитих области (спајањем наставе језика, културе изражавања и наставе књижевности), као и повезивањем језичке праксе и учења матерњег језика (увођењем комуникативних ситуација у различитим деловима часа). Углавном је реч о комбиновању правописних вежби и вежби усменог изражавања, које су предвиђене за часове редовне и додатне наставе, а поједностављене се могу употребљавати и на часовима допунске наставе. (Један диференцирани методички модел намењен је обради и утврђивању измена и допуна правописне норме.) Све осмишљене вежбе могу се моделовати, те реализовати у различитим фазама часа (у целости или парцијално). Пажња је посвећена и диктату са допуњавањем као начину да се негује и развија језичко стваралаштво ученика, методичкој разради функционалне систематизације правописних знања применом мапа ума, те примени информационо-комуникационих технологија и мобилних уређаја за утврђивање и проширивање

правописних знања. Разматран је и васпитни значај и могућности игара у настави правописа (осмишљене су и две игре за увежбавање поделе речи на крају реда).

Овим радом који садржи: једно обимно истраживање на корпусу од више хиљада писмених задатака, три испитивања мањег обима која су подразумевала да се према појединачним захтевима наново прегледа 1.250 писмених задатака (у пет наврата израчунавана је и просечна заступљеност појединих правописних и интерпункцијских знакова у задацима средњошколаца), четири испитивања углавном анкетног типа којима је укупно обухваћено око 300 испитаника – није исцрпљена широка тема правописа у наставној пракси, али верујемо да може послужити као путоказ ка модернијој настави правописа и као снажан импулс за даља истраживања.

Прилог садржи табеларно изражене резултате истраживања. Рад је илустрован изабраним одломцима из писмених задатака, њихових исправки, као и примерима ортографских грешака са насловних страна вежбанки.

Кључне речи: српски језик, методика наставе, култура изражавања, ортографска норма, настава правописа, правописне грешке, средња школа.

Научна област: Методика наставе српскога језика

Ужа научна област: Српски језик

УДК број

The Orthographic Norm in Secondary School Students' Essays as a Direction in Modern Orthography Teaching

Summary: This paper presents a detailed analysis of orthographic correctness, ie. orthographic characteristics of written tasks of secondary school students (Part I), and the possibilities of improving teaching orthography in secondary schools have also been discussed (Part II).

Starting from the hypothesis that the primary orthography teaching in secondary schools is neglected, thus establishing the presence, frequency of occurrence and causes of orthographic errors in written assignments is a good indication of which direction to focus modern teaching of orthography, an extensive research of orthographic norms has been conducted on a corpus of 3,135 written assignments (1,000 exercise books) written in the 2010/2011 school year. The research corpus was collected with the help of teachers from six schools of different educational backgrounds and majors in Serbia, and was examined by descriptive and analytical method; Excel program was used for data processing. The total of 8,320 spelling errors, recorded in the research corpus (of which in the main text of the dissertation over 3,000 cases has been implemented for illustration) were classified according to orthographic topics (10) and sub-topics (total 80), but their presence and frequency was determined according to the age of the students, school orientation and the success students showed on written assignments. Special attention has been paid to discovering the causes of occurrence and remaining of typical (frequent) orthographic mistakes in written tasks of secondary school students. Analysis of the survey results showed the following:

- (1) functional literacy of students in our secondary schools is at a low level – each student makes on average three orthographic errors in one written assignment (at least one concerning the use of the comma);
- (2) students in writing tasks make most mistakes in punctuation, connected and separate writing of words and in the use of capital letters so these are the orthography areas that need to be more thoroughly processed in the classroom and in the methodology books.
- (3) the most number of problems in orthography (both in orthography tests and in written assignments) have the second grade students, and quantum of first year and final

year students are nearly the same – which shows that orthographic knowledge in high school is stagnant or that teaching orthography is ignored;

(4) the curricula of schools of various profiles, the number of hours of processing, systematization of material in the area of orthography, as well as the frequency and forms of application of the written examination, in a word school guidance, influence, except in exceptional cases, the orthographic knowledge of students;

(5) The success of the students in writing tasks is not always in accordance with rules of orthography knowledge and skills students show in writing tasks; orthographic mistakes are almost equally represented in tasks in which students are given a good or very good grade.

(6) causes prevailing in occurrence of errors in written assignments are numerous and complex: ignorance and lack of understanding orthographic rules, the impact of foreign language and electronic communication in written expression of students, casual attitude toward writing assignments, teaching practice in which one insists on developing functional literacy, lack of textbooks, insufficient connection of teaching language with literature with teaching orthography, teachers who are too yielding to orthographic mistakes, absolutization of phonetic principles, low cultivation an oral expression.

In short, the study of representation and frequency of spelling errors in written assignments showed that students in written expression students lack respect and do not nurture the orthographic norm. In the first, research part the relationship between written tasks and orthographic mistakes has also been reviewed. For this purpose has been a total of 400 written assignments has been examined (random sample consisted of 200 essays written on literary topics and the same number of tasks written on free topics). It was found that the choice of topics in written task is not without repercussions on the on the presence of orthographic mistakes – students make more orthographic mistakes in writing tasks (and in their titles) that cover topics from the curriculum compared to assignments written to free topics.

In order to obtain a clearer insight into what a high school teaching orthography, orthography, teaching orthography, writing and orthography mistakes are discussed through conceptual metaphor, i.e. the cognitive approach. Survey method (in the second semester of the academic year 2012/2013) collected 43 conceptual metaphors from 50

students of the final year in secondary school (grammar school). It was found that students are not sufficiently familiar with the goal of studying orthography, nor the importance of knowing and applying orthography rules in written expression (compare ORTHOGRAPHY is a trifle) secondary school students “see“ written tasks as cases left to the moments of inspiration, separated from other activities related to the teaching of the mother tongue, and so the methodology has to be updated. (Metaphorical conceptualization proved to be valid as a starting point and an instrument for determining the validity of the methodological model.)

In the second, the methodological part of the paper the author wanted to collect as many empirical material relevant to the topic of work. With this purpose, two survey studies were conducted. Based on the analysis of the responses to the questionnaire intended to students (this questionnaire was completed by 100 students of all ages from Vrsac Grammar School in June 2014) it was found that students are satisfied with their achievements in the field of orthography, written assignments are rarely seen as a way to improve written expression, and that there is no preparation of the students (especially in terms of orthographic) for the written assignment, etc. Most of the students surveyed thought that the orthographic norm is only essential for notebooks from the Serbian language and literature, and the question of the usefulness of orthography in everyday life, 91% of students did not respond, which once again proved that students do not understand what the basis of the importance of correct written expression. The second questionnaire (which was conducted in February-March 2014) in electronic form completed by a total of 43 teachers, and analysis of the responses showed that the tolerance of teachers when it comes to orthography errors in written assignments is rather high, that a small percentage of teachers check the corrected written assignments, and that none of the teachers evaluate enhanced versions of written assignments etc. Also, more than half of the teachers surveyed stated that written assignments are twice read before the assessment. In addition, corrective actions of teachers were analyzed in correcting 350 randomly selected written assignments (120 exercise books). It was observed that teachers most attention was paid to correcting orthographic errors best efforts were made to rectify them, but that not all the mistakes students make were taken into account. Teachers do not pay enough attention to punctuation, composed and decomposed writing of words, letters, and there is a strong

tendency of correcting orthography mistakes directly in the students' essays; while teachers apply the same methodical procedure regardless of the fact that it did not bring positive results in the previous cases and so on. In short, in correcting written work traditionalism is present, the superficiality and automatism. The results have influenced the fact that, in the following period of teaching, special attention is paid to improving the preparation and correction of written assignments (with orthographic aspects).

Possibilities of communicative approach (combining exercises of oral and written expression) to prepare students for writing written assignments have been considered, and how for the successful teaching of orthography it is extremely important to continuously monitor, identify frequency of orthographic mistakes students make, their classification and systematization, a detailed explanation of the structure, content and management, and application of orthographic diary in practice has been given.

Improvements in the methodology of correcting written assignment can be seen in the fact that firstly, teachers spend more time reading and looking in detailed way written assignments, commenting more thoroughly on giving more instructive directions for further work. Between collective and individual corrections students should be allowed enough time to think about writing an enhanced version of the task (in this period practice in school should be intensified /library/ and at home, and practice should be orthography directed toward correcting of the observed orthographic mistakes in the written expression of students). Writing a premium version should be given two classes thus in the first class in a pleasant cooperative atmosphere, to discuss concerns and resolve problems that students encountered in preparing a new version of the task (which can be an excellent exercise and oral expression); the second class should be given to finish neat and legible writing. It is very important to review the corrected and improved task and evaluate, in a class register would be most relevant to enter the final assessment of the written assignment performed on the average grade between the first and enhanced versions of the task. That would mean that the grade would depend on the one hand, of the teachers and instructional treatment applied in methodological procedures, on the other hand – from self-improvement, commitment and effort of a student that an improved version of the task is made more successful.

Motivated by students' responses on the use and possession of a orthography text book, the issue of innovation school edition of orthography text book was discussed,

and according to the survey results, the systematic review of the lessons for each grade was given (which implies a certain autonomy of teachers in the choice of teaching units, and the introduction of classes planned for amendments and amendments to the orthographic norm). There is also a draft of the organization of space in the function of more efficient work and individualized teaching of orthography. In short, we looked formulation and the center of gravity of topics written assignments in school 2010/2011.

In the final part of this paper were presented methodical applications and models which imply the application of modern methodological systems, methods and teaching resources on the examples of written work, literary works (we used the following excerpts from the works of writers A. P. Chekhov, A. Tisma, B. Pekić and R. Lazic) and speaking situation. All orthography exercises are aimed primarily at correcting the typical and frequent errors recorded in written assignments of secondary school students. The exercises repeat, extend, systematize and determines orthographic knowledge and skills by connecting different areas (merging of teaching the language, culture and expression with the teaching of literature) as well as connecting linguistic practice and teaching of the mother tongue (the introduction of communicative situations in different parts of a class). Mostly it comes to combining literacy skills and oral expression exercises, which are designed for regular classes and extra classes, while a simplified version can be used in classes additional help classes. (One differentiated methodical model is intended for processing and determining the amendments to the orthography norms.) All designed exercises can be modeled and implemented in different phases of a class (in full or partially). Attention has been paid to a dictation with gaps to fill as a way to nurture and develop linguistic creativity of students , methodical development of functional systematization of orthography knowledge by applying mind maps, as well as implementing information-communicative technologies and mobile devices for the determination and expansion of the knowledge of orthography. The educational importance and possibilities of games in teaching spelling was considered (as two games have been designed to practice the division of words at the end of the line).

This paper, which contains: a comprehensive survey on the corpus of thousands of written assignments, three small-scale tests that are meant to be based on individual requirements for reviewing 1,250 written assignments (five times was calculated the

average prevalence of specific orthography and punctuation mistakes in tasks of secondary school students), four mainly survey tests with around 300 subjects – the broad topic of orthography in teaching practice has not been exhausted, but we believe it can serve as a roadmap to a modern teaching of orthography and to represent a strong impetus for further research.

Appendix contains a tabular expressed survey results. The paper is illustrated by a selection of excerpts from written assignments, their corrections, as well as examples orthographic mistakes form the front pages of classroom exercise books.

Key words: Serbian language, teaching methodology, culture of expression, teaching orthography, orthographic mistakes, secondary school.

Scientific area: Teaching Methods in the Serbian language

Specific scientific area: the Serbian language

UDC number

САДРЖАЈ

0. Листа техничких и других скраћеница.....	1
I. ОРТОГРАФСКА НОРМА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА	5
1. ПРИСТУП ТЕМИ.....	5
1.1. Специфичности наставе правописа, ваљаног усвајања и поуздане примене правописних знања и умења	6
1.2. Недостаци средњошколске наставе српског језика као матерњег: изабрани осврт	8
1.3. Правопис у наставној пракси.....	11
1.4. Концептуализација правописа и њене импликације у наставној пракси	16
1.5. О писменим задацима у средњошколској настави српског језика и књижевности	20
1.6. Писмени задаци из ученичке визууре.....	22
1.7. Писмени задаци и ортографска норма у ранијим истраживањима.....	23
2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	27
2.1. Предмет, обим и циљеви истраживања	27
2.2. Хипотезе истраживања.....	28
2.3. Корпус и методологија истраживања	29
2.3.1. Припрема и ток истраживања	30
2.3.2. Ограничења истраживања	36
2.3.3. Пројекција резултата истраживања на II (методички) део рада.....	37
3. ОПИС И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	38
3.1. Писма и бројеви	38
3.1.1. Писма и бројеви у писменим задацима ученика средњих школа.....	39
3.1.1.1. Употреба ћирилице у писменим задацима.....	41
3.1.1.2. Употреба латинице у писменим задацима	47
3.1.1.3. Означавање бројних вредности у писменим задацима.....	51
3.1.2. Заступљеност и фреквентност грешака у употреби писама и бројева према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима	52
3.1.3. Закључак о употреби писама и бројева у писменим задацима средњошколаца.....	55
3.2. Изговор.....	56
3.2.1. Екавски и ијекавски књижевни изговор у писменим задацима средњошколаца.....	57
3.2.2. Заступљеност и фреквентност грешака у изговору према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима	60

3.2.3. Закључак о грешкама у писменим задацима средњошколаца које се тичу изговора.....	62
3.3. Гласовне промене и односи гласова	63
3.3.1. Гласовне промене и односи гласова у писменим задацима ученика средњих школа	63
3.3.1.1. Сугласник х	65
3.3.1.2. Сугласник ј	68
3.3.1.3. Сугласник ч	69
3.3.1.4. Сугласник ћ	70
3.3.1.5. Сугласник џ	71
3.3.1.6. Сугласник њ	71
3.3.1.7. Једначење сугласника по звучности	71
3.3.1.8. Једначење сугласника по месту и начину артикулације (творбе) ...	73
3.3.1.9. Дисимилација и губљење сугласника.....	74
3.3.1.10. Алтернације к, г, х : ч, ж, ш и к, г, х : ц, з, с.....	76
3.3.1.11. Промена л у о	77
3.3.1.12. Непостојано а и удвајање самогласника	78
3.3.2. Одступања од правописних правила у вези са гласовним променама и односима гласова према узрасту ученика, школи и успеху на писменим задацима	78
3.3.3. Узроци типичних правописних грешака у вези са гласовним променама и односима гласова у писменим задацима.....	81
3.3.4. Закључак о одступањима од правописних правила која се тичу гласовних промена и односа гласова у писменим задацима средњошколаца	84
3.4. Велико слово	85
3.4.1. Употреба великог слова у писменим задацима ученика средњих школа	86
3.4.2. Заступљеност и фреквентност грешака у употреби мајускула према узрасту ученика, школи и оцени писмених задатака.....	95
3.4.3. Закључак о употреби великог слова у писменим задацима средњошколаца.....	97
3.5. Састављено и растављено писање речи.....	98
3.5.1. Састављено и растављено писање речи у писменим задацима ученика средњих школа	98
3.5.1.1. Састављено и растављено писање именица.....	99
3.5.1.2. Састављено и растављено писање придева.....	103
3.5.1.3. Састављено и растављено писање заменица	105
3.5.1.4. Састављено и растављено писање глагола	106
3.5.1.5. Састављено и растављено писање бројева и њихових изведеница	108
3.5.1.6. Састављено и растављено писање непроменљивих врста речи.....	108
3.5.1.7. Састављено и растављено писање предлошких спојева.....	110

3.5.2. Заступљеност и фреквентност грешака у спојеном и одвојеном писању речи према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима	111
3.5.3. Закључак о састављеном и растављеном писању речи у писменим задацима средњошколаца	113
3.6. Интерпункција	114
3.6.1. Интерпункција у писменим задацима ученика средњих школа	115
3.6.1.1. Тачка	116
3.6.1.2. Тачка са запетом	120
3.6.1.3. Запета	122
3.6.1.3.1. Узроци погрешне употребе или изостављања запете у писменим задацима средњошколаца	130
3.6.1.4. Две тачке	133
3.6.1.5. Наводници	137
3.6.1.6. Црта и цртица	142
3.6.1.7. Заграда	147
3.6.1.8. Упитник	151
3.6.1.9. Узвичник	153
3.6.1.10. Остали правописни, помоћни и други знаци у писменим задацима	154
3.6.1.11. Удвајање знакова	160
3.6.2. Заступљеност и фреквентност интерпункцијских грешака према узрасту ученика, школи и оцени писменог задатка	160
3.6.3. Закључак о интерпункцији у писменим задацима средњошколаца	163
3.7. Скраћенице	165
3.7.1. Скраћенице у писменим задацима ученика средњих школа	166
3.7.2. Заступљеност и фреквентност грешака у писању и употреби скраћеница према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима	170
3.7.3. Закључак о употреби скраћеница у писменим задацима средњошколаца	173
3.8. Подела речи на крају реда	174
3.8.1. Подела речи на крају реда у писменим задацима ученика средњих школа	175
3.8.2. Заступљеност и фреквентност грешака у подели речи на крају реда према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима	181
3.8.3. Закључак о растављању речи на крају реда у писменим задацима средњошколаца	182
3.9. Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога	183
3.9.1. Комбиновање правописних знакова и обликовање текста у писменим задацима ученика средњих школа	184
3.9.1.1. Како ученици средњих школа деле и обликују писмене задатке у пасусе	186

3.9.2. Заступљеност и фреквентност грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста (према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима)	190
3.9.3. Закључак о комбиновању правописних знакова и обликовању текста у писменим задацима средњошколаца	192
3.10. Транскрипција	193
3.10.1. Писање имена и речи из страних језика у писменим задацима ученика средњих школа	194
3.10.2. Заступљеност и фреквентност грешака у транскрипцији према узрасту ученика, школи и успеху на писменом задатку	200
3.10.3. Закључак о писању страних речи и израза у писменим задацима средњошколаца	202
3.11. Однос заступљености правописних грешака и тематске оријентације писмених задатака	204
3.11.1. Ортографске грешке у насловима писмених задатака	208
3.12. Укупни резултати	212
3.12.1. Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа	212
3.12.2. Закључци на основу укупних резултата	219
3.12.3. Закључна разматрања о ортографској норми у писменим задацима ученика средњих школа	220

II. КА МОДЕРНИЗАЦИЈИ СРЕДЊОШКОЛСКЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ .. 223

1. ОРТОГРАФИЈА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА И НАСТАВНОЈ ПРАКСИ ИЗ ВИЗУРЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

1.1. Ученици о правописном знању, ортографској норми у писменим задацима, важности и корисности правописа у школи и ван ње	224
1.2. Ортографска норма у писменим задацима из перспективе наставника	237
1.3. Анализа корективних поступака приликом прегледања писмених задатака	247
1.3.1. Резултати испитивања	248
1.3.2. Закључак о корекцији и вредновању познавања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа	256

2. КАКО УНАПРЕДИТИ НАСТАВУ ПРАВОПИСА И ОСАВРЕМЕНИТИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА

2.1. Припрема за писмени задатак (ортографски аспект)	260
2.1.1. Припрема ученика за писмене задатке у методичкој литератури и наставној пракси	260
2.1.2. О инвентивнијим приступима припреми ученика за писање писмених задатака	261
2.1.2.1. Комуникативни приступ у настави матерњег језика	263

2.1.3. Вежбе пред писмени задатак: комбиновање правописних вежби и вежби усменог изражавања.....	265
2.2. Правописни дневник.....	273
2.2.1. Разлози за увођење правописног дневника у наставни процес	274
2.2.2. Структура, садржај и начин вођења правописног дневника.....	278
2.2.3. Примена у пракси и ограничења у употреби.....	284
2.3. Исправак писменог задатка.....	285
2.3.1. Исправак писменог задатка у средњошколској наставној пракси: запажања и последице забележеног стања	285
2.3.2. Могућности унапређивања исправака писмених задатака	288
2.3.3. Синхронизација исправака и коришћења правописног дневника.....	293
2.3.4. Вежбе за писање побољшане верзије задатка	294
2.3.5. Инвентивнији приступ исправкама писмених задатака: добробити за наставу српског језика, наставнике и ученике	297
2.4. О школском издању правописа и наставним плановима и програмима	298
2.4.1. Неколико речи о иновирању школског издања ПМС.....	298
2.4.2. О потреби кориговања наставних планова и програма	302
2.5. Организација простора у функцији ефикаснијег рада и индивидуализације наставе правописа	309
2.6. Кратак осврт на тематику писмених задатака.....	311
3. МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ И АПЛИКАЦИЈЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ ПРАВОПИСА	315
3.1. Методичка и функционална стратификација вежби	315
3.2. Методички модели намењени примени на часовима редовне наставе	318
3.2.1. Повезивање наставе правописа и књижевности: „Коме да искажем печал своју...” – три тачке у новели „Туга” А. П. Чехова	318
3.2.2. <i>Једна запета је спасла Вукана</i> : интерпунгирање односних реченица	324
3.3. Методички модели намењени примени на часовима додатне наставе	330
3.3.1. Правопис у додатној настави српског језика и књижевности: улога интерпункције у обради песме Р. Лазић „Аутобуске жене”	330
3.3.2. Правопис и граматика: Кондензација, трансформација и интерпункција на Пекићевим и Тишминим реченицама	335
3.3.3. О изменама и допунама ортографске нормe на часу додатне наставе.	340
3.3.3.1. Диференцирани методички модел	342
3.3.3.2. Усвајање измена и допуна нормe у састављеном и растављеном писању речи изградом правописног речника	348
3.4. Диктат са допуњавањем као пут ка неговању и развијању језичког стваралаштва ученика.....	351
3.5. Систематизација правописних знања уз помоћ <i>мапа ума</i>	355
3.5.1. Примена мапа приликом систематизације знања у завршном разреду средње школе.....	359
3.6. Информационо-комуникациона технологија и настава правописа	369

3.6.1. Електронски квиз: утврђивање и проширивање знања о употреби интерпункцијског знака тачка.....	372
3.6.2. Примена електронског алата за увежбавање правилне употребе заграде	380
3.6.3. Мудл (енгл. Moodle) у настави правописа.....	384
3.6.3.1. Електронска база (теоријских) питања о употреби запета	384
3.6.3.2. Мудл: тестирање и евалуација	388
3.7. Коришћење мобилних технологија за увежбавање правилне употребе великог слова: систем за глобално позиционирање у настави правописа	394
3.8. Дидактичке игре у настави правописа.....	399
3.8.1. Подела речи на крају реда као полазиште језичких игара	402
3.8.1.1. Коњићев скок	404
3.8.1.2. Правописне домине	405
III. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	411
ЛИТЕРАТУРА	430
ПРАВОПИСИ	446
УЏБЕНИЦИ	447
НАСТАВНИ ПРОГРАМИ И ЗАКОНИ.....	448
ИЗВОРИ.....	449
ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ.....	449
АКРЕДИТОВАНИ СЕМИНАРИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА	451
ПРИЛОГ	453
0. Листа коришћених скраћеница	453
1. Табеларни приказ заступљености и фреквентности ортографских грешака у писменим задацима ученика средњих школа	453
1.1. Табела бр. 1. Укупан број правописних грешака и њихова процентуална заступљеност у писменим задацима средњошколаца према правописним областима.....	453
1.2. Табела бр. 2. Укупан број различитих типова правописних грешака (и њихова процентуална заступљеност) приказан према школском усмерењу....	457
1.3. Табела бр. 3. Укупан број различитих типова правописних грешака и њихова процентуална заступљеност према узрасту ученика	463
1.4. Табела бр. 4. Укупан број различитих типова правописних грешака (и њихова процентуална заступљеност) сачињен према успеху ученика на писменим задацима.....	469
1.5. Преглед заступљености и фреквентности грешака у једном писменом задатку средњошколца према испитиваним категоријама	475

1.5.1. Табела бр. 5. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку у зависности од школског усмерења	475
1.5.2. Табела бр. 6. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку према узрасту ученика	478
1.5.3. Табела бр. 7. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку према успеху ученика	481
2. Табела бр. 8. Преглед укупног броја различитих типова ортографских грешака према тематској оријентацији писмених задатака.....	484
БИОГРАФИЈА АУТОРА	488
Изјава о ауторству	490
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	491
Изјава о коришћењу	492

0. Листа техничких и других скраћеница

У раду су, ради прегледности и економичности, коришћене следеће скраћенице које наводимо према редоследу појављивања¹:

ПГ 1990–96 – Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, у: „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, бр. 4/90 и „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, бр. 1/91, бр. 2/92, 13/93, 1/94, 5/95 и 6/96. год.

ПГ 1990–2010 – Правилник о наставном плану и програму за гимназију у „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, број 5/90 и у „Просветном гласнику”, 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 и 5/2010.

ПГ 1990–2010 (см) – Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама у „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, број 6/90 и „Просветном гласнику”, 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 и 8/2010 – испр.

ПМС – Правопис Матице српске

П 1993 – Правопис српскога језика, Матица српска из 1993. год. (коришћено је 2. издање из 1994. год.)

ШП – школско издање Правописа Матице српске из 1995. год. (10. издање из 2010. год.)

ПМД – Правопис српског језика (приручник за школе), Милорад Дешић, Земун–Никшић, Нијанса–Унирекс (коришћено је 2. издање из 1995. год.)

П 2010 – Пижурџа, М., Дешић М., Остојић Б., Станојчић, Ж. (уред.) (2010). *Правопис српског језика (измењено и допуњено екавско издање). Правила и њихови основи. Речник уз правопис.* Нови Сад: Матица српска

¹ Тамо где смо у раду проценили да би поновно навођење скраћеница допринело разумљивости текста, објашњења употребљених скраћеница дали смо још једном у фуснотама.

РМС – *Речник српскохрватскога књижевног језика I–VI*, Нови Сад: Матица српска, 1967–1976. (Коришћено је 2. фототипско изд. из 1967, књ. 1: А–Е, 1990. год.)

РСАНУ – *Речник српскохрватског књижевног и народног језика I–XIX*, Београд: Српска академија наука и уметности, 1959–2014. (До 2015. изашло 19 томова; коришћено је фототипско изд. из 1988, књ. 13: *моуре – наклапуша*, 1997. год.)

РСЈ [2011] – *Речник српскога језика*, измењено и поправљено издање, Нови Сад: Матица српска

ГВ – Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац

ГНС – Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад

ФГ – Филолошка гимназија, Београд

ШЦВ – Школски центар „Никола Тесла”, Вршац

ФФБ – Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд

ТШБЦ – Техничка школа „Сава Мунђан”, Бела Црква

УПЗ – укупна процентуална заступљеност грешака према броју свих ортографских грешака уочених у целом корпусу (без обзира на правописну област)

УПЗП – укупна процентуална заступљеност грешака у категорији Писма и бројеви

УПЗћ – укупна процентуална заступљаност грешака у категорији Ћирилица

УПЗЛ – укупна процентуална заступљаност грешака у категорији Латиница

УПЗН – укупна процентуална заступљеност у категорији Нумерација

УПЗА – укупна процентуална заступљеност у категорији Арапски бројеви

УПЗР – укупна процентуална заступљеност у категорији Римски бројеви

УПЗИ – укупна процентуална заступљеност грешака посматрано у односу на све грешке у правописној области Изговор

УПЗГ – укупна процентуална заступљеност свих правописних грешака које се тичу гласовних промена и односа гласова

УПЗх – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупне грешке у вези са употребом гласа *х*

УПЗј – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју грешака у вези са употребом сугласника *ј*

УПЗч – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у вези са употребом сугласника *ч*

УПЗћ – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју забележених грешака у вези са употребом сугласника *ћ*

УПЗз – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју грешака начињених у једначењу сугласника по звучности

УПЗт – укупна процентуална заступљеност у односу на све забележене грешке у једн. сугл. по месту творбе

УПЗу – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у упрошћавању сугласничких скупова

УПЗп – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са алтернацијама *к, г, х : ч, ж, ш*

УПЗс – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са алтернацијама *к, г, х : ц, з, с*

УПЗВС – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са употребом великог слова

УПЗСР – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све забележене грешке у састављеном и растављеном писању речи

УПЗим – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у састављеном и растављеном писању именица

УПЗпр – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све забележене грешке у састављеном и растављеном писању придева

УПЗз – укупна процентуална заступљеност грешака у односу укупне грешке у вези са састављеним и растављеним писањем заменица

УПЗгл – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у састављеном и растављеном писању глагола

УПЗне – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у употреби речце *не*

УПЗИНТ – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у интерпункцији

УПЗ[.] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби тачке

УПЗ[;] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби тачке са запетом

УПЗ[,] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби запете

УПЗС – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у вези са скраћеницама

УПЗПР – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у подели речи на крају реда

УПЗК – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у комбиновању знакова и слога

УПЗпт — укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у подели текста на пасусе

УПЗТ – укупна процентуална заступљеност грешака сачињена према укупном броју свих грешака у транскрипцији страних речи и израза

I. ОРТОГРАФСКА НОРМА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

1. ПРИСТУП ТЕМИ

У овом раду бавимо се једним важним сегментом наставе српског језика и књижевности – правописом. У уводном делу објашњавамо појам правопис, специфичности усвајања и поуздане примене ортографских знања и умења. Указујемо на неке недостатке првенствено средњошколске наставе српског језика као матерњег, који важе и за наставу правописа. Доносимо кратак осврт на правопис у наставним плановима и програмима, данашњу правописну и уџбеничку литературу, те на релевантна истраживања правописа у настави. Исто тако, истражујемо како ученици доживљавају (поимају) правопис и наставу правописа. Посебну пажњу посвећујемо писменим задацима у средњошколској настави српског језика и књижевности, којима се бавимо и из перспективе ученика, као и ранијим истраживањима ортографске норме у њима.

На овај начин желели смо да дамо импулсе неопходне за истраживање ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа.

1.1. Специфичности наставе правописа, ваљаног усвајања и поуздане примене правописних знања и умења

Врло важан сегмент опште културе је познавање стандардног језика, који је уређен и у високом степену уједначен експлицитном нормом. Овом нормом бави се прескриптивна граматика, ортоепија и – правопис (ортографија). „Правопис је скуп језичких правила која захтевају једнообразан начин писања, али је истовремено и конвенција која предвиђа истоветно писање речи и интерпункцијских знакова неког језика” (Брборић 2011: 70).² Српски правопис је фонолошки, делимично и морфофонолошки, и као такав примењује се од времена Вука Караџића. Поштовање правописне норме је обавезно за све који се служе језиком (исп. Дешић 1994: 40), а „одлучујућу улогу у неговању норме треба да има школа” (Дешић 2001: 19).

У нашем образовном систему настави правописа припада значајно место (исп. Николић 1983: 5); она је важан део наставе матерњег језика и књижевности (у основној и средњој школи). У наставном процесу обрађује се у оквиру ширег наставног подручја – културе изражавања. Култура изражавања, тј. језичка култура неопходна је за разумевање садржаја, задатака и циљева свих наставних области (исп. Смиљковић и Милинковић ²2010: 395).

Правописна обука започиње у основној школи упоредо са описмењавањем, а „ситуација писаног говора захтева од детета двоструку апстракцију: од звучности говора и од саговорника” (Виготски 1977: 243). Према запажањима овога аутора (1977, ²1983) деца спонтано и лако усвајају језик, те знатно пре почетка институционалног учења матерњег језика (у школи) веома добро артикулишу речи и користе њихове различите облике. Међутим, приликом учења читања и писања, ученици с напором сричу и растављају реч на поједине гласове (исп. Виготски 1977: 275). Разуме се, описмењавање се ни изблиза не завршава учењем азбуке и стицањем умења читања текстова написаних на матерњем језику.

² О осталим објашњењима појма правопис у релевантној литератури види: Брборић (2004б: 42–43).

Тако се правопис, као „наук о правом (тј. правилном) писању ријечи ... умијеће и правила писања према прихваћеним нормама” (Симеон 1969: 134), чија се правила усвајају паралелно са елементарном писменошћу, показује као трећестепена апстракција. Поред тога, ученик истовремено стиче и друга знања о језику (о врстама речи, њиховим променама, о /не/бележењу фонетских промена и др.). Чини се да се захтеви за поштовањем нормативних правила одвише брзо умножавају, те се писмено изражавање, за које, према Виготском, млађи ученици немају довољно јаку мотивацију (Виготски 1977: 243), доживљава као доста тежак задатак.

За писање су неопходни и: намера, свест, мотив и воља; захваљујући садејству ових чинилаца, унутрашњи говор (коме, по Виготском, претходи спољашњи говор) – који је сажет, скраћен, предикативан, саздан од прирока и идиома – бива преобликован у писани говор, чија су обележја формалност, подробност и јасност, што га чини најразвијенијим, па отуда и најтежим обликом реализације језичког система (исто, 241).

Када је реч о ортографији, поред двоструке апстракције о којој говори Виготски, онај ко (правописно коректно) пише мора увек имати на уму и разлике између фонијске реализације, коју препознаје у свом усменом говору (људи прво науче да говоре, па тек онда да пишу), и графичке реализације говора, усклађене са сложеним системом правописних правила.

За поуздану примену правописних захтева неопходно је и добро познавање граматике (у обзир се морају узимати и нелингвистички фактори), али и језичко-појмовних категорија, те „јединство теоријских знања и практичне обучености” (Николић 1983: 770).

Да би се правописна знања и умења „слила у навик у и прешла у исправно поступање” (исто, 770), неопходна су вишегодишња, систематска вежбања, која треба у наставној пракси реализовати према свим наставним принципима имајући увек на уму да је поштовање ортографије предуслов добре писмености.³

³ Чланом 2 Закона о основама система образовања и васпитања, 2003 (објављеном у „Службеном гласнику РС” бр. 62/2003 и 64/2003, измене и допуне у „Службеном гласнику РС”, бр. 58/04 и 62/04), прописано је да се системом предшколског, основног и средњег образовања и васпитања, обезбеди, између осталог, „квалитетно образовање и васпитање, које осигурава стицање језичке, математичке, научне, уметничке, културне, здравствене, еколошке и

1.2. Недостаци средњошколске наставе српског језика као матерњег: изабрани осврт⁴

Упоредо са описмењавањем, ученици већ на почетку основне школе треба да усвоје различите научне појмове да би одговорили правописним захтевима (тако, на пример, за правилну употребу великог слова ваља овладати, између осталог, и научним појмом реченице). Према теорији о развоју научних и спонтаних појмова (исп. Виготски 1977) „кључ целе историје интелектуалног развитка детета” (исто, 182) и лежи у развоју научних појмова у оквиру система научних знања у наставном процесу⁵, а задатак школе је да омогући усвајање и развијање научних појмова у систему појмова који важе за одређене наставне предмете. Наша истраживања инспирисана овом теоријом (исп. Милановић-Наход⁶ 1981, Игњатовић-Савић 1990: 145–153, Ковач-Церовић 1990: 93–107, Пешић 1995: 283–303, Лазаревић 1996: 191–216, 1999) показала су да појмови које наши ученици, различите узрасне доби, усвајају у основној школи нису у склопу других система појмова. Ученици поседују чињеничка знања која су усвојена без мисаоних операција, мешају дефинишуће и ирелавантне атрибуте, дају непотпуне тачне и непотпуне логичке дефиниције, мисле у комплексима (псеудопојмовима)

информатичке **писмености**, неопходне за живот у савременом и сложеном друштву” (графички истакла И. Ђ.).

⁴ У овом делу рада издвојили смо само неке недостатке наставе српскога језика у средњим школама; при томе смо обратили пажњу и на њихову утемељеност (порекло) која се тиче како наставе матерњег језика тако и других наставних предмета већ у основној школи. На тај начин желели смо да дамо потребан оквир даљем раду, свесни чињенице да би се карактеристикама актуелне наставе језика у средњим школама могао посветити посебан рад. У складу са темом којом се бавимо, посебно ћемо у наредном одељку (в. т. 1.3) указати на недостатке наставе правописа у средњошколској пракси.

⁵ Дете до поласка у школу развија спонтане појмове засноване на реалном искуству које не користи вољно и не дефинише вербално, а поласком у школу упознаје и усваја научне појмове које карактерише свесност, вољност употребе, постојање у систему појмова, локализација и однос са другим појмовима. Садејством спонтаних и научних појмова долази до мисаоног развоја школског детета. Да би се развили научни појмови, спонтани појмови треба да досегну одређени ступањ, док научни појмови ’подижу’ спонтане појмове на виши степен остварујући њихову *зону наредног развоја*. Научни појмови су резултат сложених мисаоних процеса: анализе, рашчлањавања, издвајања (основних обележја), апстраховања, издвајања битних обележја у односу на остала обележја објекта.

⁶ У раду смо двојна презимена наводили онако како се сами аутори потписују, поштујући њихов избор у писању са цртицом или без ње, иако се према П 2010 (84, т. 95аб) пише све одвојено.

(исп. Лазаревић 1999: 156–160), што све указује на недовољни развитак научних појмова у оквиру система научних знања у нашем наставном процесу. Када је реч о настави српског језика, на основу испитивања усвајања појмова из овог наставног предмета (Шарановић-Божановић и Милановић-Наход, 1997: 189–199) које је извршено 1991. на територији Србије у десет школа са ученицима V разреда, утврђено је да је ниво усвојених појмова у овом разреду незадовољавајући будући да велики број ученика не поседује основна знања из синтаксе, морфологије... (исто, 198). Добијени резултати показали су и да 76,3% ученика не зна да користи знакове интерпункције, а 44,7% не зна да раставља речи на слоге. Ученици нису, дакле, учећи фонетска правила, разумели функцију самогласника и одређене функције сугласника приликом поделе речи на слоге. Исто тако 40% ученика је направило велики број грешака када је реч о употреби латиничких слова, на основу чега се може закључити да нису овладали латиничким писмом. Добијени подаци показали су да код усвајања граматичких и правописних садржаја постоји тенденција задржавања на појмовном нивоу, тј. суштински односи остају скривени за велики број ученика (исто, 1997: 197, 198). Укратко, ученици основних школа нису доведени до нивоа правих научних појмова, те научни појмови не могу да одиграју формативну улогу у појмовном и интелектуалном развоју – да буду врата на која ће у мишљење ући систем појмова, освешћеност и вољност и најзрелије интелектуалне операције: критичко мишљење и научно сазнање (в. Пешић 2001: 11–34). Једна од последица забележеног стања је недовољно развијено продуктивно мишљење, које је један од услова и за развој стваралаштва у науци.

Учени недостаци у основношколској настави не умањују се, нажалост, у средњој школи.

Средњошколска настава је засићена рецептивношћу, предавањима у виду *ex cathede*, диктирањима, ученици нагађају одговоре и механички их допуњују, наставници сугеришу одговоре ученицима, тј. ученици су псеудоактивни (исп. Јукић 2001а: 314). У настави матерњег језика доминира меморисање, сувопарно учење граматичких и правописних правила⁷, чиме се занемарује значење и

⁷ Још 1959. године И. Мамузић је упозорио да ученик не треба да буде само апарат за примање наставникових тумачења и излагања. Ученик „треба да суди, да замишља, да осећа, да хоће, да доживљује; он треба да буде активан и разбором, и памећу, и фантазијом, и емоцијом и вољом”

функционална страна језика; лично језичко искуство ученика и језик његове средине (исп. Маринковић ²2000: 129). Занемарује се мишљење ученика а подстиче развијање навика које ометају осамостаљивање ученика у настави. Већина наставника не увиђа, на пример, да је ћутање ученика на часу у функцији мисаоних активности ученика⁸, те их пожурјују на одговор, прозивају ученике који први дигне руку, занемарујући остале итд. Инсистира се на формалним знањима а не примени наученог. Према налазима међународног пројекта PISA (в. Павловић-Бабић и Бауцал 2009), уочено је да половина ученика (испитивање је извршено у два циклуса 2003. и 2006. год. и обухватило је 6.000 ученика старости 15 година) уме само да репродукује оно што су прочитали (исп. Златић и Ђорђевић 2014: 85–94). Знања наших ученика су неповезана, фрагментирана, изолована по наставним јединицама, а посебно по наставним предметима. Укратко, „у нашим школама, нарочито средњим, матерњем језику не поклања се довољно пажње” (Дешић 2001: 19).

Сви ови недостаци наставе, уопште проузруковани остацима традиционализма, важе и за наставу правописа у нашим средњим школама, а у савременој методичкој литератури је, нажалост, веома мало радова који се баве методичким разрадама, моделима и апликацијама правописних тема конципираних тако да се превазиђу наведени проблеми, посебно када је реч о настави правописа у средњој школи.

(Мамузић 1959: 9–10). У складу са овим је и запажање П. Илића да се језичке појаве (у модерном изучавању) ученику не објашњавају, већ он сам треба да их уочава, схвата и образлаже (исп. Илић ²1998: 493).

⁸ Мисаоно активирање ученика и самостални рад у наставном процесу при решавању проблема доприносе повећању квантума знања, трајности стечених знања и њиховој већој применљивости, већој оспособљености ученика за самостални рад и учење, развоју критичког и стваралачког мишљења и делања, као и мотивисаности ученика и живахности наставе итд. (исп. Ничковић 1984, према Јукић 2001б: 22).

1.3. Правопис у наставној пракси

У важећим наставним плановима и програмима за гимназије⁹ и стручне школе¹⁰ прописане су следеће правописне теме, а према узрасту ученика, тј. разреду који похађа:

- Први разред: Основни принципи правописа српског књижевног језика. Правопис и правописни приручници (и служење њима). Писање великог слова. Правописне вежбе: писање великог слова;
- Други разред: Састављено и растављено писање речи. Правописни знаци. Скраћенице. Растављање речи на крају ретка. Правописне вежбе: писање бројева и одричних облика глагола. Писање скраћеница;
- Трећи разред: Транскрипција речи из страних језика (основни принципи и примери);
- Четврти разред: Интерпункција. Правопис: интерпункција (вежбања).¹¹

Правописне теме нису посебно издвојене, нити је прописано колико школских часова треба посветити обради и увежбавању правописних правила; изостају и подробнија упутства и објашњења у вези са наставом правописа. Наставници, стога, овај важан део наставе матерњег језика изводе „по сопственом нахођењу” (Брборић 2004б: 48), сами одређујући, између осталог, и колико ће

⁹ Исп. Правилник о наставном плану и програму за гимназију у „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, број 5/90 и у „Просветном гласнику”, 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 и 5/2010; за обележавање ових извора у основном тексту користимо скраћеницу ПГ [Просветни гласник] са годином издања [ПГ 1990–2010].

¹⁰ Исп. Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама у „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, број 6/90 и „Просветном гласнику”, 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 и 8/2010 – испр.); за обележавање ових извора у даљем тексту користимо скраћеницу ПГ [Просветни гласник] са годином издања и напоменом да је реч о плану и програму за стручне школе [ПГ 1990–2010 (сш)].

Треба имати у виду да је, у току писања рада, дошло до неколиких измена у наставним програмима – исп. Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (број: 110-00-00070/2012-03, од 18. марта 2013. год.) – али се план и програм наставе правописа у средњим школама није битније мењао (в. актуелни наставни програм на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије, <http://www.zuov.gov.rs/gimnazije-nastavni-plan/>; 6.12.2014).

¹¹ Према ПГ 1990–2010(сш), као и према изменама и допунама наставних програма доступних на сајту Министарства просвете Републике Србије (www.mp.gov.rs/propisi, 11. 10. 2014), ученици трогодишњих стручних школа баве се интерпункцијом у трећем (завршном) разреду, а обрада транскрипције страних речи и израза изостаје.

часова посветити настави правописа. Недостатак времена и невелик број часова намењених настави језика представљају озбиљан проблем и када је реч о повезивању наставе правописа са другим областима језика (исп. Вељковић Станковић 2011а: 225).¹² Иако је за наставу језика и културу изражавања прописано око 40%¹³ укупног наставног рада, у средњој школи углавном се тумаче књижевна дела (исп. Петровачки²2004: 19), и то често на неинвентиван начин (исп. Шипка⁵2011: 10,11).

Наставним планом и програмом утврђују се и садржаји уџбеника, основних и обавезно дидактички обликованих наставних средстава која се користе за стицање знања.¹⁴ У актуелним уџбеницима правопису се пажња посвећује, али у различитој мери. Тако у важећој *Граматници српскога језика*, уџбенику за I, II, III и IV разред средње школе, Ж. Станојчића и Љ. Поповића нема посебног одељка из културе изражавања, али се обрађују правила интерпункцирања у зависносложеним реченицама (исп. Станојчић и Поповић¹⁴2012: 310–311), те употреба интерпункцијских знакова у асидентским координативним конструкцијама (исто, 359) итд.¹⁵ У *Граматници (уџбенику за први разред гимназије и средњих стручних школа)* Весне Ломпар обрађују се основни принципи правописа српског књижевног језика, служеће правописним приручницима, писање великог слова, а правописним вежбањима је посвећено десетак страна (исп. Ломпар 2012: 120–127). Правописна правила употпуњена су питањима за ученике (тзв. *питања са маргине*), занимљивостима из света језика, додатним објашњењима употребљених појмова (у *Индексу појмова*), а у оквиру лекција (не само правописних), у посебно издвојеном делу, указује се на изузетке у језику, као и на типичне правописне грешке. Овај уџбеник са елементима радне

¹² Проф. др М. Дешић примећује да се у нашим школама за српски језик као национални предмет одваја много мање часова него у неким другим земљама, европским и ваневропским (исп. Дешић 2001: 19). У складу са тим је и примедба И. Клајна (2003) да је „Србија вероватно једина земља у Европи у којој се матерњи језик уопште не учи у средњој школи”, према Прћић (2007: 693).

¹³ В. *Наставни програми. Српски језик и књижевност. Начин остваривања програма, Уводна објашњења* (стр. 34), сајт Завода за унапређивање образовања и васпитања (<http://www.zuov.gov.rs/>).

¹⁴ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима – Службени гласник РС, бр. 29/93. чл. 2.

¹⁵ Посматрано је 14. издање. У првом издању овога уџбеника из 1989. постојао је одељак из културе изражавања аутора Стевана Мицића (исп. Брборић 2004б: 37), који је у каснијим издањима изостао. Изостављање правописног одељка не може се узети као недостатак овог уџбеника – средњошколци би требало да поседују и редовно користе правопис (школска издања).

свеске омогућава да се захтевно градиво обради на креативан начин и утврди у самом уџбенику.¹⁶ Исто тако, 2012. год. објављена је и *Граматика 1*, намењена ученицима првог разреда гимназија и средњих стручних школа, Виолете Кеџман, Јадранке Милошевић и Драгане Тећез-Иљукић. У овој граматици правописне теме обрађене су засебно (исп. Кеџман и др. 2012: 239–253), али се на правописне недоумице скреће пажња и у посебно за то одређеном простору уз лекције из граматике и књижевности (у тзв. *Правописним подсетницима*).¹⁷ Обимнија правописна вежбања су изостала.¹⁸

Поред недовољно дефинисаних наставних планова и програма, када је реч о правопису, и ретке уџбеничке литературе којом се средњошколцима омогућава да увежбавају примену правописног знања, наставници се сусрећу са друге стране са изузетно богатом правописном продукцијом код Срба, поготово од 1991. Последњих деценија XX века појавило се чак тринаест правописа и правописних приручника различитог обима, квалитета и намене (исп. Брборић 2011: 18, фн), али и са различитим правописним решењима, што је непотребно, недопустиво и супротно правилу да „један језик, тако је у целом свету, може имати једну ортографску норму” (Брборић 2011: 18–19).

У службеној употреби до краја 2010. год. био је *Правопис српскога језика* Матице српске, који као приређивачи потписују Митар Пешикан, Јован Јерковић и Мато Пижурица (издања из 1993. и каснија издања као и школска издања) и ауторски *Правопис српскога језика* Милорада Дешића (са одредницом *Приручник за школе*, од четвртог издања одобрен за употребу у школама).¹⁹ Ново, измењено

¹⁶ *Граматика 2* исте ауторке изашла је 2013. год. (в. Ломпар 2013) и намењена је ученицима другог разреда средњих школа. Као и за претходну годину, овај уџбеник је усклађен са Програмом српског језика и књижевности, који је у иновираном облику усвојен 2011. У одељку *Пази!* ауторка скреће ученицима пажњу на честе недоумице при писању, мотивишући их да уоче и избегну типичне грешке, рубрика *Занимљивости* прати сваку наставну јединицу омогућујући ученицима да лакше усвоје језичку материју и функционално их повезују са појавама у савременом свету. Граматика је употпуњена задацима и вежбама, који, када је на пример реч о правописним партијама, умногоме могу да олакшају рад и пруже помоћ наставницима.

¹⁷ Ови правописни подсетници морају се употребљавати тако да не искључују школску и/или основну верзију правописа. У супротном, ако се наставници и ученици ослоне само на подсетнике, знања и умења биће сведена на минимум (исп. Брборић 2004а: 391).

¹⁸ О правописним одељцима у ранијој уџбеничкој литератури видети у: Брборић (2004б: 37–42).

¹⁹ За обележавање ових извора користећемо следеће скраћенице:

ПМС – Правопис Матице српске;

П 1993 – Правопис српскога језика, Матица српска из 1993. год. (коришћено је 2. издање из 1994. год.);

ШП – школско издање Правописа Матице српске из 1995. године (10. издање из 2010. год.);

и допуњено издање *Правописа српскога језика*²⁰, под окриљем Одбора за стандардизацију српскога језика (са четворочланом редакторском групом: М. Пижурица, М. Дешић, Б. Остојић и Ж. Станојчић), појавило се крајем 2010. год.²¹

Наставници предмета *Српски језик и књижевност*, који директно утичу на развијање правописног знања, вештина и вредности (правописне компетенције) ученика, показали су, на основу анализе резултата анкете коју је спровео В. Брборић у јануару 2000. год. на Филолошком факултету током 41. републичког зимског семинара за наставнике и професоре српског језика и књижевности, да школа и наставници нису у стању да прате богату продукцију правописних приручника, да су каткад наставници необавештени о томе који је правопис важећи и да користе различите правописе (самим тим и различита решења), од којих су, осим ПМС и ПМД (у тренутку када је рађена анкета), остали присутни у школи (полу)илегално (исп. Брборић 2011: 66–69). Указано је и на то да 72% наставника у основним и средњим школама сматра да правопис није довољно заступљен у наставном процесу, а ниједан наставник који је учествовао у анкети није оценио знање својих ученика из овог значајног сегмента наставе као одлично (исто, 68).

У ранијим²², али и у савременим истраживањима и радовима еминентних лингвиста и нормативиста (исп. Дешић 1997: 157–160, Брборић 2004а, 2004б, 2011, Шипка⁵ 2011: 10 и др.) указивано је, експлицитно и /или имплицитно, на чињеницу да наши ученици (на свим образовним нивоима) недовољно познају ортографску норму, те да би ваљало уложити додатни напор у образовном процесу како би се забележено стање поправило (исп. Брборић 2004б: 225).

ПМД – Правопис српског језика (приручник за школе), Милорад Дешић, Земун–Никшић, Нијанса–Унирекс (коришћено је 2. издање из 1995. год.).

²⁰ Ово измењено и допуњено издање ПМС обележаваћемо скраћеницом П 2010. (Напомињемо да је 2011. изашло измењено и допуњено 2. изд. а 2013. и 3. изд.)

²¹ У П 2010 укинута су, према мишљењу Редакторске групе овог правописа, сувишна ужеправописна двојстава (дублети), која су била нормирана правописом из 1993. године, што се може сматрати најочљивијом разликом између ова два издања (исп. П 2010: 7–8). Детаљније измене и допуне норме у ПМС описане су у научним и стручним радовима. О обради интерпункције у овом издању Правописа српскога језика, посебно о употреби запете, исп. Кликовац (2011а: 115–124; 2011б: 229–248). Измене и допуне Речника уз Правопис Матице српске 2010 в. Ђорђевић (2011: 120–137); о изменама и допунама ПМС у додатној настави српског језика исп. Ђорђевић (2012б: 91–112) итд.

²² Под одређењем *ранија истраживања* убрајамо радове из области наставе писмености који су писани и у периоду од 1945. год. до 2000. год. (исп. Ђорђевић 2000).

Правопис српског језика у наставној пракси, монографија В. Брборића, донела је преглед историје српског правописа у протекла два века, али и резултате и коментаре обимних истраживања о српском правопису у наставном процесу с ученицима основних и средњих школа и студентима у Београду, Новом Саду и Нишу, као и поглавље о историји српског школства. Интерпретација резултата добијених у истраживању спроведеном 1997. у којем је учествовало 1.122 ученика и студента донела је многе значајне податке за наставу правописа. Овом приликом²³ издвајамо да су ученици основних школа, на правописним тестовима и диктатима, дали већи проценат тачних одговора (61,3%) од средњошколаца (58,3%). То значи да се правописно знање наших ученика завршава са основном школом, што потврђује и чињеница да се проценат тачних одговора студената (67,8%) не разликује много од основаца (исп. Брборић 2004б: 222, 2011: 97–98). Док је у основној школи ниво знања зависио од узраста, у средњој школи најслабије правописно знање показали су ученици другог разреда (Брборић 2004б: 224). Гледано према (средњим) школама, најбоље правописно знање забележено је код београдских гимназијалаца, те новосадских и нишких, а најслабија постигнућа имали су ученици стручне школе из Београда (исто, 225). Најслабије знање показано је у транскрипцији имена и речи из страних језика (најслабије постигнуће имали су ученици средњих школа са 37,4%), а најбоље приликом писања великог слова (најуспешнији су били студенти са 81,6% тачних одговора; исто, 223). У закључном разматрању аутор ове монографије констатује да „правописно знање наших ученика није добро” (исто, 225).

Сматрамо да ваља прво испитивати чиниоце који доводе до овако слабих постигнућа ученика, те пронаћи ефикасне и функционалне начине да се настава правописа побољша. То би била два врло важна задатка савремене методике наставе језика.

²³ На монографију *Правопис српског језика у наставној пракси* проф. др В. Брборића позиваћемо се више пута у раду; каткад ћемо и поредити закључке поменутог истраживања и истраживања ортографске норме у писменим задацима којим се у раду бавимо. Из наведеног разлога, за сада дајемо само неке, основне закључке до којих је проф. др В. Брборић дошао бавећи се правописном проблематиком.

1.4. Концептуализација правописа и њене импликације у наставној пракси²⁴

У наставној пракси много више пажње посвећује се упорном понављању градива, а премало се размишља о томе како ученици појме правопис, на који начин разумевају правописна правила, те које појмовне метафоре одражавају њихове ставове о значају ортографске норме и важности њене примене. Стога смо, посебно осмишљеном анкетом, желели да откријемо изворне домене преко којих средњошколци разумевају не само *правопис* и *наставу правописа*, већ и *писменост* (уп. *писмен, неписмен човек*), па и варијетете огрешења о ортографску норму, тј. *правописне грешке*.

У другом полугодишту школске 2012/13. год. спровели смо анкету међу ученицима четвртог разреда Гимназије у Вршцу. Анкетни листић је попунило 50 ученика, односно два одељења друштвено-језичког смера. Пре анкете ученицима су предочени циљеви испитивања, а такође је објашњена разлика између појмовне и поетске метафоре.²⁵

Резултати анкете (сакупили смо укупно 43 метафоре) показали су да средњошколци правопис најчешће поимају преко следећих појмовних метафора: ПРАВОПИС ЈЕ ПРОСТОР, ПРАВОПИС ЈЕ ОПАСАН/НЕИСПИТАН ПРОСТОР

²⁴ Прилагођена и нешто измењена верзија овог дела рада је објављена (на српском и енглеском језику) у часопису „Истраживања у педагогији” под насловом: „Могућности примене појмовних метафора (когнитивног приступа) за унапређивање наставе правописа” (“Possible Applications of Conceptual Metaphors /Cognitive Approach/ to Improve Orthography Teaching”), в. Ђорђевић 2014в:130–143.

²⁵ Појмовну метафору дефинишемо као пресликавање, односно стварање учвршћених онтолошких веза између два појмовна домена (в. Лејкоф 1993: 210). Разумевање једног појма (или појмовног домена) врши се помоћу другог појма, који је обично чулно сазнатљив и добро познат (уп. РАСПРАВА ЈЕ РАТ). Успостављање појмовних (онтолошких) кореспонденција тј. пресликавање врши са једног на други домен. Домен који „позајмљује” своју структуру назива се изворни (*source domain*), а онај који се на основу њега разумева назива се циљни (*target domain*). У наведеном примеру базични домен је РАТ, а домен који се жели објаснити РАСПРАВА. Знања о једном домену пресликавају се на знања о другом, апстрактном домену (У РАТУ СЕ ПОБЕЂУЈЕ ИЛИ ПОВЛАЧИ; уп. У расправи са њим никада нисам победила; Решила сам да се повучем.). Тако кореспонденција омогућава да се о циљном појму размишља уз помоћ знања која имамо о изворном појму (о расправи се говори као о рату). С једног домена на други пресликавају се и обрасци закључивања (у расправи се може изгубити или победити, као у рату).

(уп. *Правопис је минско поље*; *Правопис је дно океана*). Избор овог изворног домена јасно је указао на две важне чињенице: а) одбојност, зазор и страх пред недовољно јасним правописним правилима, б) свест о властитој несигурности приликом примене знања из правописа (отуда и помирљив став према извесности ортографских грешака у писменом изражавању, властитом и туђем). Учили смо да су врло ретке изразито афирмативне метафоре које показују да ученици правопис доживљавају као неопходан и важан регулативни елемент у свакодневној писменој комуникацији, што представља још један доказ да се у наставној пракси неговању културе писменог изражавања и правописној правилности написаног не посвећује довољна пажња. Ученици немају у задовољавајућој мери развијену свест о значају и сврси (тј. циљевима и задацима) учења правописа. Запажено је, исто тако, да су ученицима на крају средње школе, без обзира на то што су иза њих године наставе језика, недовољно блиски механизми успешне примене правописних правила (уп. ПРАВОПИСНА ПРАВИЛА СУ ТАЈНЕ). Ученици „не виде”, заправо *не разумеју* правописна правила (уп. ТАЈАНСТВЕНО ЈЕ ПОКРИВЕНО/ПРИКРИВЕНО, РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ исп. Кликовац 2004: 180, 136), па их зато и нису кадри применити.

На другом месту по заступљености налази се метафора ПРАВОПИС ЈЕ БИЉКА/РУЖА (уп. Правопис – *ружа са трњем*). До овог лепог цвета није једноставно доћи (уп. Андрићеву мисао *Лепота је видљива али неухватљива!*), а због трња (уп. ТЕШКОЋЕ У УСВАЈАЊУ ЗНАЊА ИЗ ПРАВОПИСА СУ ТРЊЕ) већина одустаје да га досегне и задобије (уп. до жељеног циља пут је трновит).

Насупрот појмовној метафори ВАЖНО/ВРЕДНО/СЛАВНО ЈЕ ВЕЛИКО (Кликовац 2004: 111), стоји метафора НЕВАЖНО/БЕЗВРЕДНО ЈЕ МАЛО (исто, 111), коју је један ученик искористио за миноризовање значења правописа: Правопис је *ситница*. Јасно је да промовисање оваквог вредносног става за циљ има не само обезвређивање значаја поштовања ортографске норме, већ и настојање да се појединац разреши притиска и обавеза које правописна правила намећу (уп. импликација: безвредно/мало не заслужује поштовање, па се ни понашање онога ко поштовање ускраћује не може сматрати непримереним). Дакле, скривена страна метафоре *Правопис је ситница* открива непримерено бланоклон став према огрешењима о правописну норму, због чега би било вредно

испитати путеве настанка и укоренивања ове и сличних метафора којима се открива депрецијативан став.

Остале метафоре ученика о настави правописа значајне су пре свега зато што њихов откривалачки потенцијал јасно оцртава недостатке наставних поступака:

а) настава правописа није усаглашена са индивидуалним способностима сваког ученика (у наставној пракси недовољно се негује диференцијација наставног рада); немају сви ученици подједнаку шансу да учествују у настави правописа, што показују следеће метафоре: [Настава правописа је ...] *тајни клуб*; [Настава правописа је ...] *скривено благо*;

б) настава правописа се занемарује (вероватно у корист наставе књижевности, исп. Петровачки ²2004: 15): [Настава правописа је ...] као пријатно *изненађење*, јер долази ретко;

в) у настави правописа недовољно се води рачуна о систематичности и адекватним експланаторним поступцима, па је ученици доживљавају и овако: *Настава правописа је чудо – гледаш и не верујеш! Наставник на часу правописа прича о нечему, а нико ништа не разуме.*

Овакве концептуализације указују на то да наставне методе које се примењују у настави правописа нису прилагођене ученицима којима су намењене. У средњошколској настави правописа доминирају рецептивни приступи и поступци који су обележје традиционалне наставе: диктирање правописних правила, усмено понављање правила и сл. С друге стране, нарастајућа криза читања ученике све више одваја од писаног говора, а тиме и од визуелне перцепције текста у коме је ваљано (некад и недовољно) поштована правописна норма. Нечитање значајно омета утврђивање знања из правописа, због чега настаје (и остаје!) несигурност у примени правила, будући да је у усвајању знања из правописа визуелни моменат веома важан (уп. примена принципа очигледности у настави језика). Метафора РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ (исп. Лејкоф и Џонсон 2003: 103; Кликовац 2004: 52) овде има велик значај, јер добро знање правописа не проверава се само писањем, већ и читањем и оспособљеношћу ученика за прецизно уочавање грешака и ваљану корекцију (свог или туђег) текста.

Фреквентне метафоричке концептуализације *писмености и писменог појединца* поделили смо у две групе: с једне стране, *писмен човек* се у свести средњошколаца поима као УСАМЉЕНО БИЋЕ (биљка, животиња), а усамљеност је узрокована тиме што је писменост особина тек малог броја људи; обележени овим племенитим својством, они се издвајају (уп. [Писмен човек је ...] *стогодишњи храст, паун, локвањ*). Незнање, нехатан однос према правопису, па и према језику отеловљени су у метафорама *празнине, мочваре и блата*. Као што писменост опонира неписмености, тако се и знање писменог човека доживљава као трајна вреднота (уп. *храст*) којом се треба поносити (*паун*) јер – као и свака лепота – представља реткост (локвањ) у мутној мочвари (уп. Домановићева метафора учмалог друштва и духовне јаловости као *мртвог мора*). Зато на ове метафоре треба гледати као на оштру критику неписмености и осуду утапања у „незналачку већину” (уп. ДОБРО ЈЕ ГОРЕ, ЛОШЕ ЈЕ ДОЛЕ). Значајно је приметити да се писмен човек веома поштује, а да се на писменост гледа као на посебан облик супротстављања примитивизму (ПИСМЕНОСТ ЈЕ ЧИСТОТА, *Незнање и простота* од њега се одбијају и клизе попут капљица *блата*; уп. МОРАЛНОСТ ЈЕ ЧИСТОТА, Лејкоф и др. ²1991: 186).

Писмен човек поима се и као изузетно ВРЕДАН и РЕДАК ЕНТИТЕТ (предмет, појава): [Писмен човек је ...] ... *дијамант*.; ... *игла у пласту сена*.; ... *злато* (веома ретка појава, али вредна). Вредност је овде истовремено схваћена као самородна (дијамант, злато) и – већ због тога – раритетна појава. Наличја ових концепата јасно кореспондирају са претходно разматраним метафорама (писмен човек је *стогодишњи храст, паун, локвањ*), јер једнако јасно откривају собине већине (уп. *локвањ* : *мутна мочвара*; *дијамант* : *безвредан камен*).

У прилог постојању недовољно развијене свести ученика о томе да је писменост предуслов успешне комуникације сведочи и следећа примедба једног ученика: *Неписмен човек има проблема једино када је у присуству писмених људи*. Писмени људи су према метафоричким концептуализацијама средњошколаца врло ретки, а неписменост је проблем само у изузетним случајевима. То већ само по себи говори о запостављању наставе правописа и статусу правописа у нашем образовном, али и вредносном систему.

Укратко, резултати анкете показали су да ученицима средњих школа није довољно познат циљ учења правописа, нити важност познавања и примене правописних правила у писменом изражавању, те стога сматрамо да у средњошколској наставној пракси треба више пажње посветити неговању и усавршавању језичке културе, која је „данас на ниском степену” (Танасић 2004: 163).

1.5. О писменим задацима у средњошколској настави српског језика и књижевности

Један од параметара којима се процењује успешност наставе писмености је развијеност писменог изражавања ученика у писменим задацима. „Писмени задаци обухватају све писмене моделе у којима се ученици оспособљавају да износе личне ставове, запажања и закључке, да проширују постојећа знања из књижевности, језика и правописа и да се стрпљивим радом оспособљавају за индивидуалност и лепоту сопственог изражавања” (Смиљковић и Милинковић ²2010: 143).

Према месту израде и утицају наставника на профилисање писменог рада, разликујемо: школске писмене задатке (међу њима и предмет интересовања овога рада – званичне писмене задатке), домаће писмене задатке и писмене вежбе.

Школски писмени задаци јесу репрезентативни састави којима се периодично проверава успех наставе културе изражавања, а посебно наставе писмености (исп. Илић ²1998: 616). Они имају – за разлику од других ученичких састава који су већином у служби систематичне обуке – претежно контролну функцију (исп. Николић ⁵2009: 716) и њима се уоквирују обимни радни циклуси.

О школским писменим задацима, као о посебно значајном педагошком елементу, говори П. Илић у *Методици наставе српског језика и књижевности* (исп. Илић ³1999: 616–658). У *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* писмени задаци сматрају се „круном систематског рада на развијању писмене културе” (Маринковић ²2000: 128).

Према наставним плановима и програмима за средње школе (исп. ПГ 1990–2010 и ПГ1990–2010 (сш)) ученици гимназија и четворогодишњих стручних школа пишу четири школска писмена задатка (два у првом и два у другом школском полугодишту). Исто то важи и за ученике првих разреда трогодишњих школа, док старији ученици ових школа имају два писмена задатка (по један у сваком школском полугодишту). Наставник ученике треба да припреми за израду писмених задатака²⁶ и омогући одговарајуће наставне услове за њихово извођење.²⁷ Израда школских писмених задатака, по правилу, траје један час, али, изузетно, кад то поједини облици писменог изражавања изискују, израда задатака може трајати и дуже од једног часа.²⁸ Наставник је у обавези да прегледа²⁹ и анализира задатке свих ученика. На часовима посвећеним анализи и исправљању писмених задатака³⁰, наставник заједно са ученицима треба да размотри евентуалне неправилности и истакне ваљане елементе у прегледаним ученичким радовима.

У литератури (и наставној пракси) примећују се одређени проблеми у вези са писменим задацима и наставом писмености, на које је указао М. Николић у првом издању *Наставе писмености*:

Озваничени писмени задаци, на које наставни програми изричито обавезују, ваљало би да подстичу систематичан и истрајан рад у настави писмености. Но они у пуно случајева [...] изазивају кампањски приступ настави писмености. У таквим околностима писмени задатак сам себи постаје циљ јер читаву наставу писмености усмерава према својим уским функцијама – контроли и оцени успеха. Писмени задаци су само једно од средстава које може да допринесе ваљаној писмености, а кад се средство наметне као циљ, онда је то знак несхваћене каузалности и кратковиде сврховитости. Пошто се благовремено и систематично дуже време обавља обука, онда се тек јавља потреба да се у виду писменог задатка, или неким

²⁶ О инвентивнијим приступима припреми ученика за писање писмених задатака, превасходно са ортографског аспекта, видети т. 2.1.2. у другом делу рада.

²⁷ Веома је упутно да наставник ученицима демонстрира методологију израде писмених састава већ у почетном разреду средње школе.

²⁸ Исп. „Просветни гласник”, бр. 5/2010: 38.

²⁹ У т. 1.3. (II део) доносимо резултате испитивања које смо спровели са намером да размотримо корективне поступке наставника приликом прегледања писмених задатака које чине истраживачки корпус.

³⁰ У т. 2.3.2 (II) разматрамо неке могућности унапређивања исправки писмених задатака.

другим начином, обаве смотра, преглед, контрола и оцена постигнутих резултата (Николић 1983: 174–175).³¹

Нажалост, иако би наставу писмености требало непрекидно изводити током целе школске године (исто, 177), у наставној пракси развијању ученичке писменост и увежбавању правописног знања посвећују се углавном школски часови који претходе изради писмених задатака.³²

1.6. Писмени задаци из ученичке визуре

Да бисмо детаљније упознали начин на који средњошколци поимају и вреднују сопствено правописно знање и наставу правописа, те тако боље идентификовали проблеме са којима се ови ученици срећу у учењу и примени правописних правила, сачинили смо анкетни упитник, који је попунило 100 ученика (свих узраста) Гимназије „Борислав Петров Браца” у Вршцу, јуна 2014. године. Упитник је, између осталог, од ученика захтевао и да опишу како доживљавају писмене задатке.³³

Анализа ученичких одговора показала је да писмене задатке ученици доживљавају као:

(1) (немилу) обавезу и пут да се (релативно лако) добије висока оцена ([Писмени задатак је:] *добар начин да добијеш добру оцену; школска обавеза коју испуњавам; велика досада.*);

(2) могућност да покажу своју креативност ([Писмени задатак доживљавам као:] *испољавање мисли и доношење нових идеја; могућност да исказем талент; начин да исказем осећања, а истакнем машту и креативност; као*

³¹ Определили смо се да наводе туђег текста дуже од четири реда увек обележавамо увлачењем пасуса, без прореда и (додатног) обележавања наводницима (уп. Упутство за обликовање докторске дисертације, званични сајт Универзитета у Београду, в. Електронски извор, 6. 12. 2014).

³² М. Николић говори о прекидној и непрекидној пракси у настави писмености и даје графички приказ наставне праксе писмености (исп. Николић 1983: 176). Аутор напомиње да непрекидност не треба схватити буквално и да се за прекиде у настави писмености могу углавном сматрати само паузе које су у основној школи веће од десет, а у средњој од петнаест дана.

³³ Целовит упитник и анализу резултата испитивања односа ученика према правописном знању, ортографској норми, важности и корисности правописа у школи и свакодневном животу видети у т.1.1. (II део).

тренинг за креативност; као врло лаган, јер имам таленат; као „час” за инспирацију.);

(3) проверу знања и унапређивање писмености ([Писмени задатак је:] *прилика да докажемо како се сналазимо у примени правописа; провера правописа; начин да ученик покаже своје језичко знање; доказивање писмености; врло темељна провера знања јер професор може да види наше грешке, исправи их и научи нас правопису.*).

Најфреквентнији су одговори којима се у први план истиче значај креативности (уп. *За успешан писмени задатак потребан је таленат /уколико га неко има/*), док је најмање оних који ове задатке доживљавају као начин да се унапреди писмено изражавање.

Пажњу нам је привукао и одговор једног матуранта: „Писмени задатак – сви размишљају само током тих 90 минута.” Намеће се питање шта је са припремом за израду, те анализом и исправком писмених задатака, као и са обуком у писменом изражавању која треба да траје током целе школске године. Чини се да је обимна и захтевна припрема, која би требало да буде инкорпорисана у све сегменте рада на унапређивању изражајних способности ученика, увелико запостављена, због чега ученици часове посвећене изради писмених задатака поимају не само као издвојене од осталих активности везаних за учење матерњег језика, већ и као случаје препуштене моменту инспирације.

1.7. Писмени задаци и ортографска норма у ранијим истраживањима

П. Илић у *Методици наставе српског језика и књижевности*, поред избора и распореда грађе, синтаксичко-стилистичке вредности реченице, естетског изгледа састава, правопис издваја као један од битних елемената у оцењивању писмених задатака (исп. Илић ³1999: 616–658). У научној литератури до сада није било детаљног увида у правописну исправност школских писмених задатака ученика средњих школа.

Од шездесетих година до данашњих дана спорадично је испитивана развијеност писаног израза ученика *основних школа*. У истраживању које се бавило проблемом писмености ученика основних школа (исп. Марковић 1965:

276–286) и истраживању које је имало циљ да утврди значај вежбања за усвајање знања из правописа (исп. Салонски 1969: 190–196) посматрано је како ученици употребљавају запету, упитник, двотачку, тачку, те у којим случајевима основци употребљавају велико слово у средини реченице, изостављају слова у речима, како пишу речце *не* и *ли*. У оба случаја испитивала се правилно оформљена реченица. Утврђено је да у једном одељењу 6% основаца не може да оформи реченицу, док 7% ученика изоставља тачку на крају реченице. Процент ученика који не познаје употребу осталих правописних знакова је 10%. Уочено је и то да постоје и они који не пишу правилно одричну речцу *не* и њих је 20% (исп. Марковић 1965: 276–286, према Петровић 1999: 26). Исто тако, указано је на то да се ортографска правила не могу научити без вежбања, те да их у наставни рад треба унети већ у почетном разреду основне школе. Из овог периода издвајамо и запажања Милана Шипке, који је разматрао језичку културу ученика средњих школа на основу школских писмених задатака (исп. Шипка 1959: 118–121). Аутор је уочио четири врсте грешака у писменим задацима (правописне, граматичке, стилске, садржајне или материјалне грешке) и истакао да је код ученика најчешћи проблем усвајање правилних облика стандардног језика и основне правописне норме.

Деведесетих година прошлога века, на узорку од 1.899 ученика *основних школа*, у Србији је испитивана функционална писменост (исп. Васић и др. 1993). Установљено је да ученици греше у употреби великог слова у називу установа, у називима небеских тела и у географским појмовима, као и у писању речце *не* (према Петровић 1999 : 28).

У докторској дисертацији *Језичке особине ученика у школама средњег образовања* др Александре Петровић испитивана је језичка компетенција код ученика како би се утврдило у којим категоријама ученици не поштују језичку норму.³⁴ Развијеност писаног језичког израза процењивана је, између осталог, и на корпусу писмених задатака ученика (узорак се састојао од 288 радова ученика гимназија првог и четвртог разреда; истраживањем су обухваћени задаци ученика Треће београдске гимназије, Земунске гимназије, Филолошке и Математичке

³⁴ Наведена докторска дисертација успешно је одбрањена марта 2000. год. на Филолошком факултету у Београду пред комисијом коју су чинили проф. др М. Дешић, проф. др Радоје Симић и др Смиљка Васић и до сада није објављена.

гимназије). Правописне грешке идентификоване су у 50% свих прегледаних писмених задатака. Анализирано је: изостављање тачке на крају реченице, писање тачке тамо где јој није место, изостављање запете, писање запете тамо где јој није место, семантичке и синтаксичке грешке, лексичка компетенција, дужина текста и структура текста. У вези са правописном проблематиком закључено је да: (а) у писменим задацима један број ученика не уме да оформи реченицу јер изоставља тачку на крају реченице (2,1% од укупног узорка) или је пише тамо где не треба (4,9% од испитиваног узорка); (б) да ученици не познају правила писања запете у интерпункцијској позицији; (в) да ученици четвртог разреда праве више правописних грешака од ученика првог разреда; (г) да школско усмерење утиче на развијеност језичког израза – најбоље резултате у области правописа остварили су ученици Филолошке гимназије (исп. Петровић 1999: 165). Такође је уочено да се изостављање тачке на крају реченице³⁵ јавља истовремено са осталим правописним грешкама, као и да у писању тачке на погрешним местима постоји позитивна корелација са осталим правописним грешкама (исто, 131–135).

Закључено је да непознавање правописних правила указује на недовољно развијену метајезичку свест (исто, 143) и језички израз ученика (исто, 52). Коначно, указано је на могућност и потребу да се исти инструменти истраживања примене на неком другом узорку, нпр. код ученика производних занимања, а у закључном делу ове дисертације изнесена су начелна упутства за успешнија правописна вежбања.

У *Правопису српског језика у наставној пракси*, монографији В. Брборића, указано је на правописне грешке у писменим задацима ученика *основне и средње школе*, као и у појединим писаним саставима *студената* на хоспитовању (исп. Брборић 2004б: 218–220). Скренута је пажња на то да би било корисно тему о правопису у писменим задацима ученика обрадити засебно (исто, 218, фн 99).

У поменутој монографији, уочено је у вези са ортографском нормом у писменим задацима следеће: (а) ученици користе оба писма у радовима које раде на часу, ћирилицу више у основној школи док, у својим свескама, средњошколци

³⁵ Поређењем магнетофонских записа говора ученика чије су вежбанке претходно прегледане утврђено је да ученици који не пишу тачку на крају реченице немају флуентан језички израз (исто, 150).

користе углавном латиницу; (б) број грешака приликом писања ијекавских облика није велики; (в) у писменим задацима ученика могу се срести типске грешке, нпр. неправилно писање речи *одељење*; (г) код гласовних промена и гласовних односа има свакојаких грешака, наравно, више код основаца; (д) када је реч о употреби великог слова има области у којима су грешке прилично ретке (лична имена и надимци) и оних у којима је знање ученика и студената недопустиво слабо (нпр. употреба великог слова у називима празника, институција и у географским називима); (ђ) састављено и растављено писање речи је област у којој ученици највише греше; (е) ученици врло мало користе скраћенице у својим писменим задацима, додуше, има погрешно написаних скраћеница на корицама вежбанки, које често нису кориговане од стране наставника; (ж) само се тачке и запете редовно употребљавају (велики је број радова у којима нема других интерпункцијских знакова); (з) страна имена нису честа у писменим задацима, па број грешака овога типа није велик; већи је проблем кад се ученици сретну са страном речи у оригиналу, коју треба транскрибовати (исто, 218–220).

Један од ауторових закључака у *Правопису српског језика у наставној пракси* који су, с обзиром на циљеве овог рада, за нас релевантни, јесте да правописно градиво (између осталог и у средњој школи) није добро савладано, иначе би број грешака био мањи (исто, 220).

Уочене проблеме треба што пре решавати стварањем предуслова за ваљану наставу правописа. С тим у вези, потребно је преобликовати наставне програме и планове (исп. Брборић 2004б: 230)³⁶, а наставницима и ученицима понудити разноврсне, занимљиве и иновативне методичке моделе.³⁷

Нова запажања и закључци из наставне праксе обогатили би сазнања о недостацима наставе правописа, допринели осмишљању ефикаснијих методичких приступа у настави матерњег језика, утицали на успешније конципирање уџбеника и приручника, а, свакако, придонели већој и трајнијој оспособљености ученика да своја знања из матерњег језика примене у свим животним ситуацијама.

³⁶ О потреби кориговања наставних планова и програма говоримо више у т. 2.4.2. (II), износећи и конкретне предлоге.

³⁷ У т. 3 (II) доносимо методичке моделе и апликације за средњошколску наставу правописа.

2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет, обим и циљеви истраживања

Предмет истраживања овога рада јесте ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа.

Анализа ортографских грешака на корпусу од око 3.000 школских писмених задатака из предмета *Српски језик и књижевност* представља полазиште класификације и евалуације грешака. Размотривши природу, фреквенцију и типологију грешака, конципирани смо иновативне методичке моделе намењене средњошколској настави правописа са циљем да се унапреди област културе писменог изражавања средњошколаца.

Примарни циљеви ове дисертације су:

- анализа правописне исправности, тј. ортографских карактеристика школских писмених задатака ученика средњег образовања;
- прегледан приказ забележених примера ученичких огрешења о ортографску норму;
- утврђивање правописних недоумица које имају средњошколци када пишу своје писмене задатке;
- класификација преовлађујућих (доминантних) грешака с обзиром на узраст ученика и школе које похађају;
- одређивање заступљености и фреквентности грешака с обзиром на успех који су средњошколци остварили на писменим задацима;³⁸

³⁸ Ови резултати указали би на то које правописне теме треба шире обрадити на часовима редове наставе, а којим темама треба детаљније приступити на часовима допунске и додатне наставе матерњег језика у средњој школи.

– израда савремених методичких модела и апликација, којима би се приликом обраде правописних тема олакшао пут усвајања знања и унапредила настава правописа у средњим школама.

Секундарни циљеви дисертације су:

– уочавање узрока јављања и понављања преовлађујућих (доминантних) грешака у писменим задацима средњошколаца;

– утврђивање односа наставника према правописним грешкама у писменим задацима (уочавање грешака, исправљање, образлагање);

– утврђивање односа ученика према сопственом знању и настави правописа, те важности и корисности правописа у свакодневном живот из ученичке визуре;

– разматрање могућности унапређивања (са ортографског аспекта) припреме за израду писмених задатака и исправака писмених задатака, као и увођења правописног дневника у наставни рад.

У раду ћемо утврдити и да ли тематика писмених задатака има одређеног удела у ортографској исправности писмених задатака. Биће речи и о формулацијама и тежиштима тема писмених задатака у школској 2010/11. години.

2.2. Хипотезе истраживања

Основне хипотезе од којих смо у анализи пошли након одређивања циљева рада и увида у обиман корпус су:

- (1) Настава правописа у средњој школи је запостављена, на шта указују писмени задаци средњошколаца засићени правописним грешкама.
- (2) На основу анализе ортографске норме у школским писменим задацима може се увидети каква је функционалност правописног знања наших средњошколаца.
- (3) Правописне грешке у писменим задацима ученика и утврђивање њихове учесталости добар су показатељ у ком правцу треба усмерити наставу, које

правописне теме треба темељније обрађивати и у настави и у методичкој литератури да би се знање ученика ефикасније унапредило.

- (4) Сагледавање и разумевање узрока појављивања преовлађујућих грешака у писменим задацима добар је ослонац осмишљавању методичких модела са циљем да се настава језика унапреди.
- (5) Школско усмерење утиче на правописно знање ученика.³⁹
- (6) Успех ученика на писменим задацима није у складу са правописним знањем и умењем које ученици показују у писменим задацима.
- (7) Однос наставника према правописним грешкама у писменим задацима и правопису уопште утиче на правописно знање и став ученика према овом важном сегменту наставе језика у средњој школи.
- (8) У поштовању ортографске норме у писменим задацима рефлектује се став друштва у целини према култури (писменог) говора.

2.3. Корпус и методологија истраживања

Истраживани корпус је – зарад тачности и валидности резултата – обиман, а чини га 3.135 школских писмених задатака ученика средњих школа. Задаци су ексцерпирани из 1.000 ученичких вежбанки за писмене задатке предмета *Српски језик и књижевност* школске 2010/11. године.

За средњошколски ниво образовања определили смо се из више разлога: а) у средњој школи продубљује се и проширује правописно градиво које се усваја у основној школи, те би средњошколци морали да добро познају ортографску норму и примењују је у писменим задацима; б) ученици средњих школа, с обзиром на узраст, поседују већ развијен језички израз; в) завршетак средње школе је за неке ученике и крај формалног образовања и организованог рада на формирању писаног и језичког изрази; г) ученици који продужавају школовање требало би да су оспособљени да прихвате захтеве високог образовања познајући функционалне способности језика.

³⁹ Наставни програми школа различитих профила, те број часова обраде, систематизације градива из области правописа, као и учесталост и облици примене писмених провера знања утичу на исходе наставе.

У овом истраживању (експлоративног карактера) коришћене су дескриптивна и аналитичка метода.⁴⁰ Узорак је намерни – приликом избора школа водили смо рачуна о њиховој територијалној припадности и образовном профилу, тј. подручју рада и смеру школе које ученици похађају. Анализирани су радови ученика из Београда, Новог Сада, Вршца и Беле Цркве. Испитивањем су обухваћена одељења гимназија општег типа и гимназија са два смера (друштвено-језичким и природно-математичким)⁴¹, одељења специјализоване гимназије, као и стручних школа различитих образовних профила (за образовање фармацеута, физиотерапеута, техничара, економиста и саобраћајца; в. табелу бр. 1).

Будући да су писмени задаци појединих ученика посматрани искључиво у оквиру њихове скупине (ученици једне школе чине један скуп), посматран је и узорак скупине.

Табела бр. 1. Укупан број писмених задатака из сваке школе која је учествовала у истраживању

Школа	Укупан број писмених задатака
Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац	752
Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад	227
Филолошка гимназија, Београд	430
Школски центар „Никола Тесла”, Вршац	794
Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд	541
Техничка школа „Сава Мунђан”, Бела Црква	391
Укупно: 6 школа	3.135 писмених задатака

2.3.1. Припрема и ток истраживања

Истраживању ортографске норме у писменим задацима ученика средњег образовања претходила је озбиљна и обимна припрема. Обављено је више неформалних разговора са наставницима школа које су укључене у истраживање.

⁴⁰ У истраживању је коришћена и метода системског (неексперименталног) посматрања. Поред експеријског метода, квантитет се настојао претворити у квалитет да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен систематски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашло се у комплексности истраживане области.

⁴¹ У даљем тексту: класичне гимназије.

Одлучено је да се вежбанке прикупљају на крају школске 2010/11. год. да би се добио увид у што више писмених задатака ученика, и да се не би реметио наставни процес.

Задаци су прикупљени брзо захваљујући спремности наставника да сарађују, тако да је планирани корпус сакупљен за 45 дана, до почетка октобра 2011. год. Иако су се наставници трудили да пошаљу вежбанке ученика свих разреда, прикупљено је 1.327 писмених задатака првака⁴², 667 писмених задатака ученика другог разреда, 687 писмених задатака ученика трећег разреда и 454 задатка које су радили ученици на крају средњег образовања. Број писмених задатака у једној вежбанци кретао се 1–4, у зависности од типа школе, али и од присутности ученика на часовима посвећеним изради писмених задатака.⁴³

Пре почетка истраживања требало је одговорити и на следећа питања:

- 1) Како систематизовати правописну материју која се посматра у писменим задацима?
- 2) Како поступити уколико се одобри употреба новог правописа (нових правописа, измењених и допуњених издања) у периоду израде дисертације?
- 3) На који начин треба бележити и пратити, а затим на основу тога и анализирати правописне пропусте у писменим задацима ученика?

1) За систематизацију правописних тема узета је подела правописне материје у *Правопису српскога језика (приручнику за школе)*, Милорада Дешића (коришћено је 2. издање из 1995. год.), која се учинила најподеснијом за планирано истраживање; унете су и поједине измене, углавном у додавању ужих правописних тема, тамо где се на *пробном узорку* од око 167 вежбанки показала потреба.

⁴² У обзир је узет дупло већи број писмених задатака првака, будући да се у њима пресликава знање ученика и из основне школе, те може послужити као основа за даља истраживања. Исто тако, када је прикупљан корпус, није се знало до колико ће се вежбанки тачно доћи, што оправдава и неједнак број вежбанки преузет из различитих школа.

⁴³ Када смо прегледали сакупљени корпус, уочили смо да се у 22 вежбанке налази само по један писмени задатак, а да је 7 вежбанки само са попуњеном насловницом.

2) Будући да су сви писмени задаци рађени током школске 2010/11. год., одлучено је да поштовање правописне норме у њима буде посматрано према норми прописаној у Правопису Матице српске из 1993. год., са посебним напоменама тамо где се у П 2010 забележене уже правописне ставке другачије нормирају.⁴⁴

3) Као најоперативнија за систематизацију и праћење правописних грешака показала се израда табела у Ексел програму (енгл. *Microsoft Office Excel 2007*). Овај програм омогућава да се унесени резултати (правописне грешке из писмених задатака) класификују по школама, узрасту и успеху ученика, као и да се посебно издвоје теме писмених задатака. Ексел омогућава да се сумирају сви резултати истраживања. Предност изабраног софтвера је и у томе што је у саставу основног програмског пакета *Мајкрософт Офис* (енгл. *Microsoft Office*). Као алтернативно решење разматран је програм *Опен Офис Калк* (енгл. *Open Office Calc*), међутим, по мишљењу корисника, овај програм показује бројне недостатке у односу на изабрани Ексел.

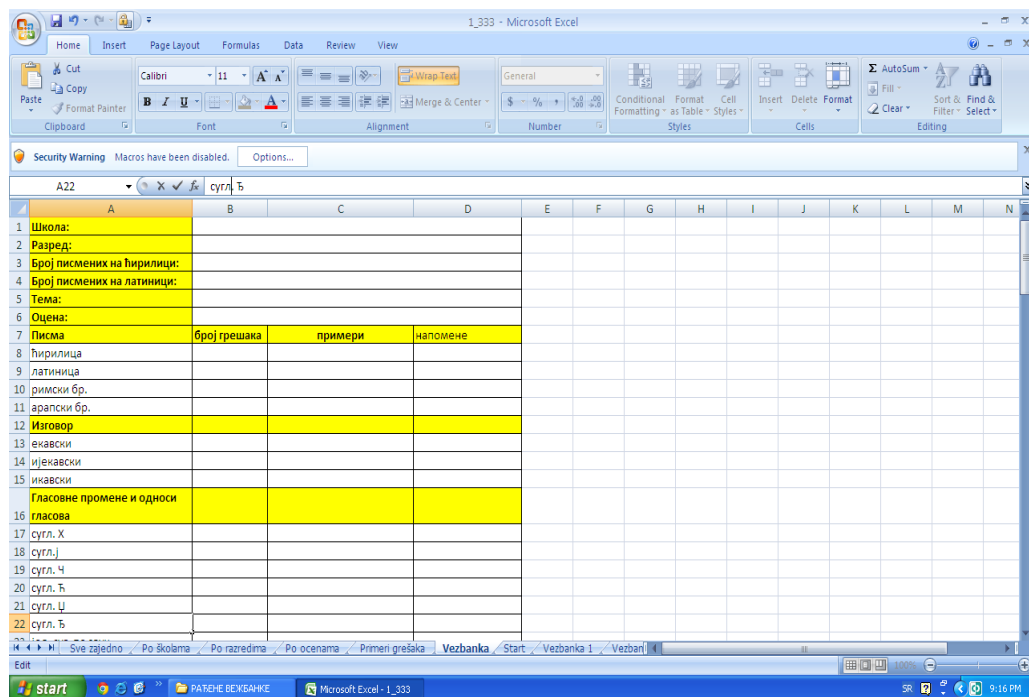
Прилагођавање софтвера циљевима испитивања ортографске норме у сакупљеним писменим задацима средњошколаца извршено је на следећи начин:

А. Свака вежбанка за писмене задатке посматрана је као један *лист* у Ексел документу (в. слајд бр. 1). *Лист* је осмишљен тако да од истраживача захтева да унесе: име школе; узраст ученика; број писмених задатака у вежбанци⁴⁵; просечну оцену свих писмених задатака у оквиру једне вежбанке, као и тему на коју је рађен један писмени задатак.⁴⁶ После ових основних података, у *лист* су се уносиле правописне грешке које су претходно идентификоване у вежбанци која се посматра.

⁴⁴ Актуелно, измењено и допуњено издање ПМС изашло је крајем 2010. год. када је школска 2010/11. год. већ била у току. Употреба измењеног и допуњеног издања Правописа Матице српске практично је на снази од почетка школске 2011/12. године.

⁴⁵ При томе, требало је тачно записати број писмених задатака рађених ћирилицом или латиницом.

⁴⁶ Одлучено је да се бележи по једна тема из два разлога: с једне стране, однос заступљености ортографских грешака и тематике писмених задатака није примарни циљ истраживања; с друге стране, ученици истог одељења пишу писмене задатке неретко на исте теме, те се теме често понављају.



Слајд бр.1 Начин бележења правописних грешака

Грешке су класификоване у десет правописних области:

1. употреба писама;
2. екавски и ијекавски изговор;
3. гласовне промене и односи гласова;
4. употреба великог слова;
5. састављено и растављено писање речи;
6. интерпункција;
7. скраћенице;
8. растављање речи на крају реда;
9. комбиновање правописних знакова и видова текста или слога;
10. имена и речи из страних језика.

Свака истраживана област подразумевала је одређене подтеме. Тако се, на пример, у интерпункцијске грешке убрајају грешке у употреби: тачке, тачке и запете, запете, две тачке, наводника, црте и цртице, заграде, упитника, узвичника

и осталих знакова.⁴⁷ *Лист* је осмишљен тако да даје прегледну и детаљну слику степена усвојености знања из правописа. Поред типа грешака, овакав начин обраде података омогућава и бележење фреквентности. Када се утврди да у вежбанци постоји правописна грешка одређеног типа, у *лист* се бележио и тачан број понављања те грешке. Уносио се и најмање један пример грешке у истом облику какав је пронађен у писменом задатку. Посебна колона била је намењена напоменама истраживача.

Исти поступак примењен је у 1.000 *листова* будући да је истраживањем обухваћено толико вежбанки. Уз помоћ одговарајућег програмског језика (коришћен је електронски језик *Visual Basic*) испрограмиран је одговарајући макро⁴⁸, који креира нови *лист*.

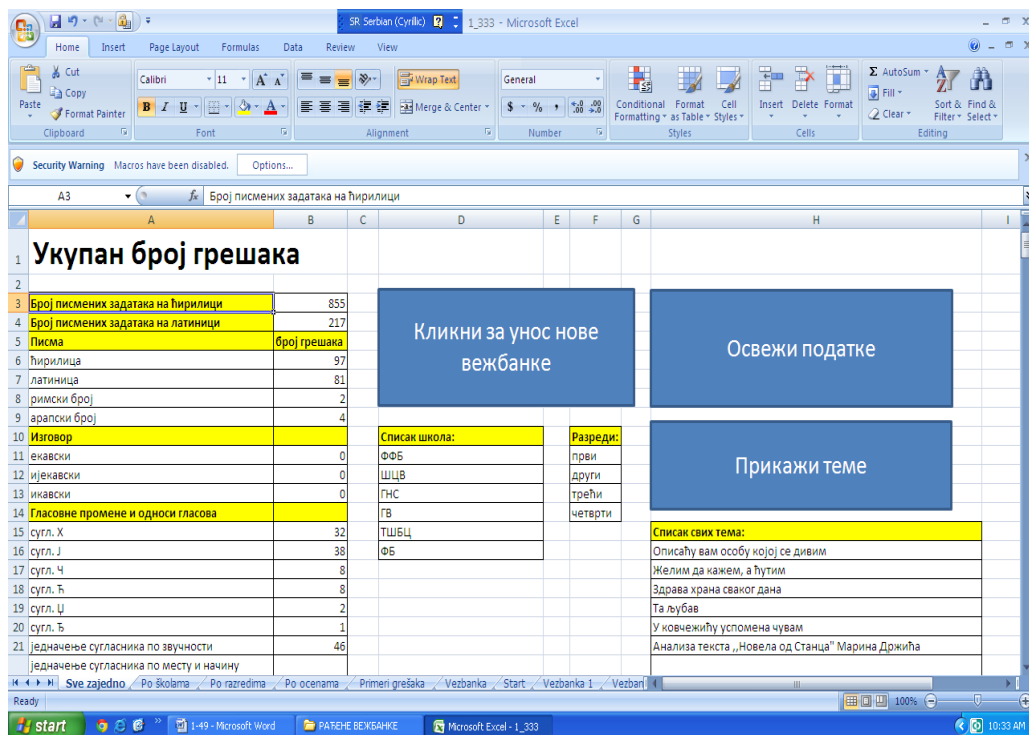
Б. Унос свих правописних грешака, уочених у корпусу истраживања, у Ексел табеле трајао је од 1. 10. 2011. до 1. 6. 2012. год., укупно седам месеци, уз скоро свакодневни преглед од пет до десет вежбанки.

В. У складу са циљевима истраживања, као посебни *листови* (в. слајд бр. 2), креиране су табеле за израчунавање укупног броја и процентуалне заступљености различитих типова правописних грешака у писменим задацима: (а) према школама које ученици похађају; (б) према узрасту ученика; (в) према успеху ученика на писменим задацима; (г) у свим вежбанкама, без обзира на школу, разред ученика и оцене писмених задатака.⁴⁹ Ове табеле уз помоћ макроа и функција (функције су потпрограми у *Visual Basic*-у) извлаче тражене податке по задатим критеријумима из свих вежбанки.

⁴⁷ Један *лист* за бележења правописних грешака у једној вежбанци средњошколца садржао је тако 80 ставки (редова).

⁴⁸ Макро је програмски код који омогућава да се изабране активности у Екселу аутоматизују. У уџбенику *Програмирање и програмски језици са збирком задатака за III разред средњег образовања и васпитања, образовни профил: математичко-програмски сарадник* (исп. Марковић и Станимировић 1990) макро се дефинише као име коме је придружена текстуална дефиниција (исто, 56). Постоје две врсте макроа: макро као објекат (који нема параметре) и макро као функција (који има параметре). Макро акције се креирају у одређеном електронском прозору и зарад уштеде времена користе се када постоји неки задатак који се понавља.

⁴⁹ Различит број прикупљених писмених задатака из сваке школе, као и неједнак број сакупљених вежбанки из истих разреда требало је посматрати према четири критеријума: школа, узраст, оцена, тема, што је усложнило процес извођења, али и тумачења података.



Слајд бр. 2 Приказ сумирања резултата истраживања

Изведена је и табела са примерима грешака и напомена у вези са уоченим грешкама (в. слајд бр. 3).⁵⁰

Напомене и примери грешака				
З	АА	АВ	АС	АД
Примери грешака				
Велико слово				
Географски и астрономски називи	Називи разних институција,	Називи празника, историјских догађаја	Наслови чланака, књига, уметничких	Прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.
Фрушка Гора	Матица Српска	Нова Година	Посматран Ботичелијеву слику „рађање пролећа“.	Живот је највећи и најлепши дар. понекад може бити суров.
Радња је смештена у војводини.	Основна Школа „Вук Караџић“	други светски рат	Јунаци сеоба М. Црњанског различити су по много чему.	Новак воли своју земљу и игра под њеном заставом. радо долази у Београд.

Слајд бр. 3 Пример ексцерпције ортографских грешака (на пробном узорку)

⁵⁰ Табела *Примери грешака и напомене* приказује све примере грешака по категоријама, брише дуплирања и пребројава колико се често грешке појављују.

У новом документу креиран је *лист* са табелом која омогућава да се ишчита заступљеност и фреквентност правописних грешака у једном писменом задатку према свим испитиваним категоријама.⁵¹

Подаци из вежбанки су се могли уносити као редови у табели, а не као посебни *листови*, али би то отежало прегледност уноса и лакше довело до грешке (податке би тако требало унети у табелу од хиљаду редова, колико би било потребно за изабрани корпус). Обрачунавање података било је отежано низом задатих критеријума и природом корпуса.⁵²

2.3.2. Ограничења истраживања

Овим истраживањем може се добити потпуна и валидна слика о поштовању ортографске норме у писменим задацима ученика школа које су учествовале у истраживању, и то за шк. 2010/11. годину, када су писани писмени задаци који су уврштени у корпус. Међутим, на другом корпусу (нпр. писменим задацима ексцерпираним из других крајева наше земље, у другом временском периоду) могући су и нешто другачији резултати. Ипак, с обзиром на обим корпуса, сматрамо да ово истраживање може бити добар путоказ ка модерној настави правописа и основа за даља (упоредна и сл.) истраживања са ортографског и методичког становишта, која би, изведена у одређеним временским размацима, показала у ком правцу се креће настава правописа у нашој земљи. Коначно, свесни смо да је за неке правописне проблеме тешко наћи материјал у писменим задацима, што је условљено првенствено типом писаног текста који смо истраживали.

⁵¹ Табеларни приказ заступљености и фреквентности ортографских грешака у писменим задацима ученика средњих школа доносимо у *Прилогу*. У т. 1.5. дат је тако табеларни преглед заступљености и фреквентности грешака у једном писменом задатку средњошколца према испитиваним категоријама

⁵² Програм Ексел у свом корисничком упутству наводи да је рад са више од неколико стотина *листова* практично немогућ, али ово истраживање у коме је Ексел коришћен за израчунавање података унетих у 1.000 *листова* је, по мишљењу консултованог инжењера информатике, показало да је уз напредак рачунара и то могуће. Рад са документом оволиког обима захтевао је веома јак рачунар (процесор са више језгара и великом радном меморијом), а обрада података трајала је неколико сати.

2.3.3. Пројекција резултата истраживања на II (методички) део рада

Резултати истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца рефлектовали су се у методичке моделе и апликације који су осмишљени у другом делу рада под насловом *II. Ка модернизацији средњошколске наставе правописа*. Утицали су на:

- (а) избор правописних тема које су методички обрађене (посебну пажњу смо обратили на оне правописне области и теме у којима је, према резултатима истраживања, уочено да ученици најчешће греше);
- (б) одабир приступа, метода и поступака у наставном раду;
- (в) избор примера за правописна вежбања;
- (г) осмишљавање додатних анкета о правопису, писменим задацима и сл.;
- (д) креирање правописног дневника;
- (ђ) предлоге за унапређивање припреме за писмене задатке и исправке задатака са ортографског аспекта;
- (е) извођење појединачних и општих закључака.

3. ОПИС И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Опис и анализу резултата истраживања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа конципирали смо тако да се разматрању и приказивању грешака ученика у свакој правописној области приђе на структурално исти или сличан начин. Прво се даје сажет (теоријски) осврт на област којом се бавимо, затим се износе резултати истраживања, према подтемама. У посебним пододељцима обрађују се заступљеност и фреквентност грешака према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима. Опис и анализа резултата истраживања заокружују се закључним разматрањима, који се изводе за сваку правописну област. Посебна пажња је посвећена и узроцима типичних правописних грешака, те су они каткад дати и у засебним пододељцима.

3.1. Писма и бројеви

Језик се остварује једним кодом у писању, а другим у говору. У писаном облику основне језичке јединице представљене су писмом, тј. словима. „Основ савремене европске писмености чине три писма – *грчко*, *латинско* или *латиничко* (латиница) и *ћирилско* или *ћириличко* (ћирилица)” (П 2010: 15). У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћириличко писмо⁵³, а сигурно владање и латиницом у писању српским језиком постала је свакодневна потреба изазвана културним и политичким развојем (исп. П 2010: 15).

О писмима и њиховој употреби у наставним програмима дају се елементарне напомене. Прописано је да се у првом разреду основне школе учи

⁵³ Чл. 10 Устава Србије гласи: „У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћириличко писмо. Службена употреба других језика и писама уређује се законом на основу Устава.”

као прво писмо ћирилица, а у другом разреду друго писмо (латиница).⁵⁴ У издању ПМС из 1993. констатује се да школски програми мало пажње посвећују писму, његовој историји и служби (исп. П 1993: 18).⁵⁵

О оба ова графичка система у научној литератури говори се опширно (уп. Бугарски 1989, 1997) и указује на то да се у наставном процесу мора истрајати на равноправности оба писма, јер „сваки образовани човек требало би да добро познаје оба алфабета, с тим да ћирилицу узме за основно српско писмо” (Дешић⁴2000: 11, према Брборић 2004б: 52). У складу са тим су и препоруке Завода за унапређивање образовања и васпитања да писмене вежбе, домаће и писмене задатке из предмета *Српски језик и књижевност* треба радити наизменично ћирилицом и латиницом.⁵⁶

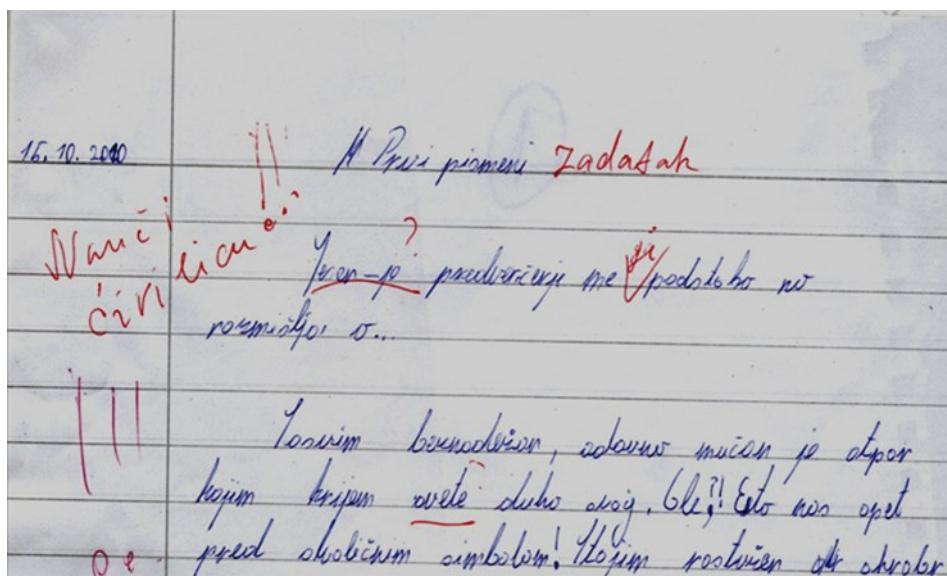
3.1.1. Писма и бројеви у писменим задацима ученика средњих школа

У писменим задацима ученика рађеним у школској 2010/11. год. првенствено се употребљава ћирилично писмо – од укупно прегледаних 3.135 писмених задатака у 1.000 ученичких вежбанки 2.753 писмена задатка (87,81%) писано је ћирилицом и 382 латиницом (12,19%). У прилог томе и илустрација бр. 1 која, поред мноштва правописних (и других) грешака ученика, приказује једну од наставничких напомена којом се захтева писање ћирилицом.

⁵⁴ Исп. Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, у: „Службеном гласнику СРС – Просветни гласник”, бр. 4/90 и „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, бр. 1/91, бр. 2/92, 13/93, 1/94, 5/95 и 6/96. год; [ПГ 1990–96]. Остали програми, законски и подзаконски акти (измене и допуне наставних програма посебно за више разреде основне школе) доступни су на сајту Министарства просвете Републике Србије.

⁵⁵ Овome треба додати и примедбу В. Брборића, на коју пажњу скреће А. Милановић (2005: 183), да о писмима у школском издању Матичиног правописа из 1993. има „мало (само 2–3 стране), заправо недопустиво мало спрам основне верзије Правописа” (Брборић 2004б: 51).

⁵⁶ Исп. документ *Наставни програми. Српски језик и књижевност*, доступан на сајту ЗУОВ-а: www.zuov.gov.rs.



Илустрација бр. 1 Једна наставничка напомена у вези са избором писма за израду писменог задатка

У истраживаном корпусу забележена је 571 грешка (в. табелу бр. 2) у употреби писма и означавању бројних вредности (УПЗ⁵⁷ = 6,86%).⁵⁸ Евидентирани су 293 грешке у писању ћириличких слова (УПЗП = 51,3%) и 133 грешке у писању латиничких слова (УПЗП = 23,3%). Приликом означавања бројних вредности ученици су начинили укупно 145 грешака (УПЗ = 25,4%).

⁵⁷ У наставку рада користићемо скраћенице којима ће бити обележена процентуална вредност грешака, према категорији на коју се односи:

УПЗ – овом скраћеницом бележи се укупна процентуална заступљеност грешака према броју свих ортографских грешака уочених у целом корпусу (без обзира на правописну област);

УПЗП – укупна процентуална заступљеност грешака у категорији Писма;

УПЗЋ – укупна процентуална заступљеност грешака у категорији Ћирилица;

УПЗЛ – укупна процентуална заступљеност грешака у категорији Латиница;

УПЗН – укупна процентуална заступљеност у категорији Нумерација;

УПЗА – укупна процентуална заступљеност у категорији Арапски бројеви;

УПЗР – укупна процентуална заступљеност у категорији Римски бројеви.

⁵⁸ Будући да се у ПМС означавање бројних вредности прописује у оквиру одељка Писмо (в. т. 6, П 1993, т. 5 П 2010), у табели бр. 2 приказан је укупан број и процентуална заступљеност грешака приликом употребе и писма и бројевима. Анализи грешака приступили смо засебно.

Табела бр. 2 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у употреби писама и означавању бројних вредности

Писма и бројеви	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
ћирилица	293	51.31%
латиница	133	23.29%
римски број	4	0.70%
арапски број	141	*24.70% ⁵⁹
Укупно	571	100%

3.1.1.1. Употреба ћирилице у писменим задацима

Грешке које се тичу употребе ћириличног писма у писменим задацима могу се класификовати у три групе: 1) грешке које су последица утицаја латиничког писма; 2) неправилна употреба великих слова са циљем истицања комуникативно и информативно важних делова исказа (или читавих исказа); 3) појава тзв. средњег слова, као сигнал непознавања ортографске норме.

1) Грешке у писменим задацима писаним ћирилицом које су настале под утицајем латиничког писма последица су тога што ученици у средњошколском узрасту употребљавају латиницу гдекад и чешће од ћирилице. Овај тип грешака указује на потребу за утврђивањем знања из нижих разреда основне школе. Из писмених задатака ексцерпирани смо следеће грешке⁶⁰ овога типа:

⁵⁹ Подаци у табелама су преузети из Ексел табела. Када се број у Екселу заокружи на две децимале, он се и даље памти са максималном прецизношћу само се ради прегледнијег приказа записује краће. На пример, ако је резултат број 1, 0999999999997 Ексел ће га при заокруживању написати као 1,1 (он га тако само приказује али памти прави износ). Ако се документ пренесе у Ворд, број се преноси онако како је приказан, што доводи до тога да се број приказује као 1,1 док је у стварности то број 1,0999999999997. Када се таква табела пребаци у Ворд, као у нашем случају, или одштампа, то може креирати мала неслагања, односно дати укупни резултат од 99,99% или 100,01%. (Ако и у Ворду треба да се слажу суме, онда у табелама морају да буду исписани бројеви са 32 децимале, а то није прегледно.) Стога смо се сматрали слободним да заокружимо поједине резултате на две децимале приликом преноса података. Овакво поступање обележавали смо увек знаком звезда[*]. Тако у табели бр. 2, уместо 24,695... (податак у Екселу) у Ворд документ доносимо резултат од 24,70.

⁶⁰ У писменим задацима које смо прегледали забележили смо укупно 8.320 правописних грешака (в. т. 3.12. Укупни резултати); у текст дисертације ексцерпирани смо, ради илустрације, више од 3.000 примера. (Прилагођавање примера вршено је у минималном броју случајева.)

(а) уместо ћириличног у јавља се латиничко *u* у 107 примера (УПЗЋ = 36,5%), нпр:

Ако нешто цчим, не играм компјутер; То је моја бцдићност; Подарио је људима струц; Схватам раскош и лепотц живота; Пази петнаестогодишњу рођакц; Анди и Ана су добили шцгу; Затвори су били пцни; Идем на њивц; После дцжбе борбе, Гилгамеш је победио Хумбабу; У добрц и у злу; То увек делцје⁶¹; Он је представник млађих цзраста; Он је прави мицшкарац.

(б) писање латиничног слова *s* уместо ћириличног *ц* уочено је у 16 примера (УПЗЋ = 5,5%):

Сва деца иду у учсионису; Дечасс треба да буду спремни да добију магичне моћи са којима ће зачарати свет; Стиссајем околности, уписао сам ову школс; Имао је кишобран са срвеним штрафтама; Са друштвом идем на утакмсе и то су тренуси моје радости; Купујемо грскалице; Нану смо сушили на сунс; Парадирају у срвеним униформама.

(в) *њ* је замењено са *нј* 15 пута у задацима писаним ћириличким словима (УПЗЋ = 5%)⁶²:

Гилгамеш је рођенњем био полубог; Волим своје ближњје; Никад краја узабуђенњима; Привијанње на груди увек помогне.

(г) замена ћириличног *б* и њему кореспондирајуће латиничне графеме *b* извршена је у 14 случаја (УПЗЋ = 4,8%):

Вез бјега никада не бих био тако срећан; Ана Карењина имала је најблиставију хаљину (!); Невјерна љуба издала је бана; Морнари су без стиде мучили албатроса; Хоћу да постанем бизнисмен као мој тата; Сви ми кажу: будућност је пред тобом.

(д) такође, ћирилично слово *г* ученици су помешали са латиничким *g* у 14 примера (УПЗЋ = 4,8%):

Довољно се показао својим гестом... ; После напорних кастинга иде кући; Сви ти догађаји су ме потресли; Мој газда се зове Мики; Волим га; „А сад је на нас двоје ред”, обратио се граду Растањак; Да ли су други стварно толико заљубљени колико изгледају? Желим да могу да полетим.

Примере са грешкама доносимо у посебним пасусима (увучено, без прореда). Ради прегледности, каткад и додатно обележавамо грешке. Тако смо у овом делу рада подвлачењем истакли погрешно употребљене графеме. С друге стране, када се примери са грешкама коментаришу у основном тексту, истичемо их курзивним писмом или их обележавамо подигнутом звездицом [*]. О примењеном поступку читаоца обавештавамо увек у фусноти.

⁶¹ У наведеном примеру замена писама утицала је на промену значења речи. У оригиналном тексту ученик је мислио на презент глагола деловати (делује), али је уместо тога, грешком, употребио синоним за реч јунаци – *делије* и реченицу тако обесмислио.

⁶² У једном примеру *њ* је замењено са *н*: *То су крајње мере.*

Остале грешке, будући минималне (мање их је од десет у истраживаном корпусу) у употреби писама вероватно су пре *lapsus calami* него последица незнања испитиваних ученика. Тако су ученици заменили ћирилично *и* са латиничким *i* (УПЗЋ = 3%), као у примерима: *Осећам мраз који лепрша око мене i оставља дивне трагове на стаклима; ... прстима који су јој подрхтавали.* Ученици су писали и латиничко слово *h* уместо ћириличног *х* (УПЗЋ = 2,7%) у следећим речима: *оваквиh, hтео, биh.* Уместо ћириличног *м* јавило се *т* из латинице (УПЗЋ = 2,7%): *тало дете, тодернизовали, итала, нетогуће.* У ретким случајевима забележено је мешање два слова истог писма. Тако је *иш* замењено са *с* у примерима (УПЗЋ = 2,7%): *биоспајз, косаве, не постују, а ј* је употребљено у истом процентуалном односу уместо *љ* као у примерима: *Он је најбоји фудбалер...; По државјанству је Португалац... ; Моја размишљања о средњој школи.*

Мешање ћириличног и латиничког писма уочено је и у писменом изражавању основношколаца. Незанемарљив број ученика старијих разреда основних школа (10,6%) у писању комбинује ћирилицу и латиницу (исп. Стевановић и др. 2009: 155), а то се догађа, како показују примери, и у средњој школи. Требало би да ученици до краја основног образовања овладају потребним знањем и вештинама и да буду у стању да задовоље предвиђене стандарде о писмености, те да у писменим задацима средњошколаца број оваквих грешака буде минималан. Да би се то остварило, потребно је да кроз интензивну обуку ученици надокнаде пропуштено, или да се утврди познато градиво. У ту сврху могла би се изводити одговарајућа вежбања из употребе писама на почетку средњошколског образовања.

Укупно осам вежбанки (в. илустрацију бр. 2) било је са по једним или два писмена задатка у целини написана штампаним ћириличким словима (УПЗЋ=6,8%).

Његов карактер се највише испољава
При Тренуцима победе и пораза, где
се при првом изражава арогантносћ, надме-
ност, понекад и срећа, а при другом
доминира гнев. Његов први пораз у
Илијади је на самом почетку књиге,
кад му Агамемнон одузима робинју
Брисеиду, где Ахилеј у неверици
и гневу одбија да ратује за
Агамемнона, све док га овај не буде
преклињао да се врати у бој. Тв

Илустрација бр. 2 Део писменог задатка који је у целости написан
штампаном ћирилицом

2) У основној школи већина ученика VI разреда пише штампаним словима, а једна десетина ученика комбинује штампана и писана слова и то тако да више греше старији него млађи (исп. Стевановић и др. 2009: 156). Ова пракса наставља се, како видимо, код неких ученика и у средњој школи.

У 37 реченица (УПЗЋ = 12,6%) штампана слова ученици су користили да истакну битне делове текста, као у следећим примерима:

*Знао је да СВАКО ИМА ПРАВО НА ГРЕШКУ, и то нико не може порећи;
Једно знам, без сваког бих могла, али без мајке НЕ!; Овај град ми је
пружио уточиште када сам покушао да побегнем од реалности и
пробудио је моје право ЈА! Време непроведено у љубави је ИЗГУБЉЕНО
време.*

Забележен је и један пример у којем су употребљена сва велика слова:

„ВОЛИМ ТЕ, ЛИМКИ!“

Велика слова имају велико дејство, упадљивија су од малих и производе јачу емотивну реакцију, те се често користе у рекламама, обрасцима и натписима, као и у насловима књига, називима манифестација, етикетама на производима (исп. Келемен 2010: 505). Верзална слова су у тим случајевима оправдана из естетских и рекламних разлога. Међутим, како показују наведени примери,

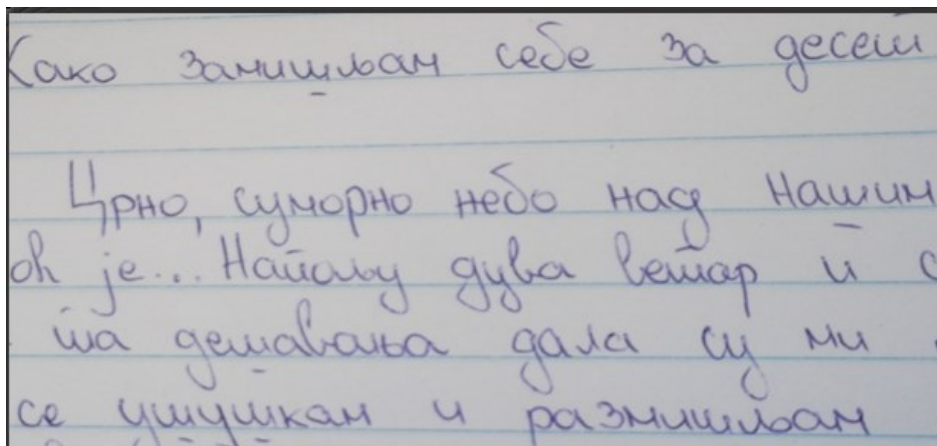
графија јавних натписа је и на когнитивном плану снажно утицала на повезивање квантитета и значаја у писменим задацима ученика. У основи овога поступка је концептуализација изражена метафором ВАЖНО ЈЕ ВЕЛИКО (исп. Кликовац 2004: 111). Сличну концептуализацију налазимо и у другом примеру ексцерпираним из писменог задатка ученика који је дуго очекивао очев повратак из иностранства: *Дошао је мој ТАТА* (уп. ВРЕДНО ЈЕ ВЕЛИКО).

У ПМС о употреби великог слова пише: „... велика слова служе да се нешто у тексту посебно истакне” (П 1993: 46, т. 7; П 2010: 55, т. 38). Симплификовано објашњење овога правила у наставној пракси уз утицај свакодневне изложености ученика јавним натписима и електронској комуникацији (у којој употреба слова исте величине олакшава и убрзава /уп. ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ/ куцање текста) отвара пут погрешним импликацијама које резултирају грешкама као у следећем примеру из писменог задатка матуранта: *Ми живимо у СВЕТУ ПУНОМ НЕДОСТАКА*.

Задатак наставника матерњег језика је да идентификује појмовне метафоре скривене иза ових грешака, да креира правописна вежбања којима ће ученицима омогућити да уоче/виде (уп. РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ) грешке овога типа које у писменим задацима нису стилски оправдане, како је то у случају реклама.

Интересантана су два примера (УПЗћ = 0,7%) у којима уочавамо комбиновање штампаних и писаних слова у истој речи: *олиЧено традицијом, поЧетак пута*. У једном примеру (в. илустрацију бр. 3) задатак је започет штампаним словима, а настављен писаним.

Ове грешке могу бити знак непознавања графије, али и присвајања превелике слободе у формирању властитих графема, „поједностављивању” писања појединих графема зарад боље читкости и сл.



Илустрација бр. 3 Комбиновање штампаних и писаних слова у једном писменом задатку

Сматрамо да наши средњошколци поседују знања о писаним и штампаним словима, но, та знања не примењују довољно. Ученици све ређе пишу оловком, а за неке од њих школски писмени задаци представљају једину прилику у којој користе писани језички израз. У осталим случајевима у настави се, изгледа, на томе не инсистира.

Исто тако, на 'муке' с писаним словима ученици наилазе и због тога што се комуникација коју развијају користећи рачунаре и мобилне уређаје искључиво остварује штампаним словима и уз помоћ тастатуре.

3) У 27 примера (УПЗГ = 9,2%) уочена је употреба тзв. *средњег слова* (ни великог ни малог слова) што је сигнал да ученици не познају ортографску норму:

*У Матичној књизи пише ми да сам рођен у Београду – пише Савски венац;
На лето идем у Врњачку бању; Ове године учествовала сам у приредби
поводом светог Саве; ...ишли смо на сајам књига у Београд.*

3.1.1.2. Употреба латинице у писменим задацима

Када је реч о употреби латиничког писма утврђено је, прегледом грешака које су ексцерпирани из писмених задатака, да су ученици уместо латиничног *đ* користили неправилан диграф *dj* 27 пута (УПЗЛ = 20,3%), као у примерима: **izadjem, izmedju, iznenadjujući, takodje, dodje, medju, medjutim, nadje, potvrđuju, rođena, rođendan, smedja (kosa), udjem, vidjamo, vidjenja, dogadjaju, preovladjuju.**⁶³ Такође су латинично *đ* замењивали ћириличким *ђ* (УПЗЛ = 3,8%) у примерима типа: **izmeђu, meђu, takoђе.** Ови примери показују да ученици не познају довољно графију.

Уместо *i* користе се ћириличка слова *j* и *u* (УПЗЛ = 3,8%): **doživljaj, jako, u zemlji Galiji.** Латинично *s* је замењено ћириличким *с* 3 пута (УПЗЛ = 2,3%) као у примеру: **Cvet je postao mali za moje snove.** У два примера опет је дошло до мешања два писма: *m* је неправилно замењено са *t* као у примеру: **To je bila zapravo trema pred pismeni.**⁶⁴

Уместо латиничног слова *k* јавило се ћирилично *к* у пет примера (УПЗЛ = 3,8%): **kod Vladete, koji.** Замењени су *n* и *nj* у 3 примера (УПЗЛ = 2,3%): **životina, njihov, Raskoljnikov.** Уместо латиничног *u* у писменим задацима пронашли смо у из ћирилице: **narod Uryka** (УПЗЛ = 4,5%).

Укупно 47 примера (УПЗЛ = 35%) отпада на разне грешке у којима су ученици замењивали следећа слова: *v* : *в* (**vlast*), *n* : *н* (**немогуће*), *p* : *п* (**pred*),

⁶³ Примере са грешкама смо у овом делу рада истакли **црним, подељаним словима**; у типографском смислу *полудебело, дебело слово* (енгл. *boldface*) је облик писма тамнијег реза и користи се за истицање унутар текста. Исто тако, појединачне примере смо истакли и знаком [*]. Овако ћемо поступити увек када будемо сматрали да то доприноси прегледности и уочљивости одређеног дела текста.

⁶⁴ А. Милановића запажа, на основу вишегодишњег искуства у раду са студентима различитих факултета у Београду и Крагујевцу, те полазницима Истраживачке станице Петница, да „никада не срећемо непажљиво уметање ћириличких слова у латинички текст” (исп. Милановић 2005: 183). Како видимо, када није реч о студентима и врло успешним ученицима основних и средњих школа који похађају Петницу, ова „непажња” (Брборић 2004б: 52) није у потпуности индикована како тврди А. Милановић. У писменим задацима (вероватно најслабијих ученика који се углавном даље не образују) срећемо, додуше у малом броју, примере у којима се ћирилична слова ипак умећу у латинички текст. Без обзира на правилност ове појаве (која је условљена корпусом посматрања) слажемо се са мишљењем А. Милановића да треба „*хитно* успоставити прецизан механизам провере познавања *оба писма* у основним и средњим школама, па и на факултетима” (исто, 183, графички истакао А. М.).

d : д (*док), b : б (*будуће), m: м (*mesto), h : х (*predax) , g : г (*га), r : р (*Каренјин), z : з (*уз), t : т (*такo).⁶⁵

Ученици су изостављали дијакритички знак: уместо *š* и *ž* јавило се *s* (УПЗЛ = 3%) и *z* (УПЗЛ = 12%): **bas, skolsku, pruza, bezbrizan, bezimo, brizna, muz, ponizavajuća, sluzi mi, tuzni, knizevnost, zelela, zena, ziv, kaze; Antigona placа smrcu за svoj zlocin.**

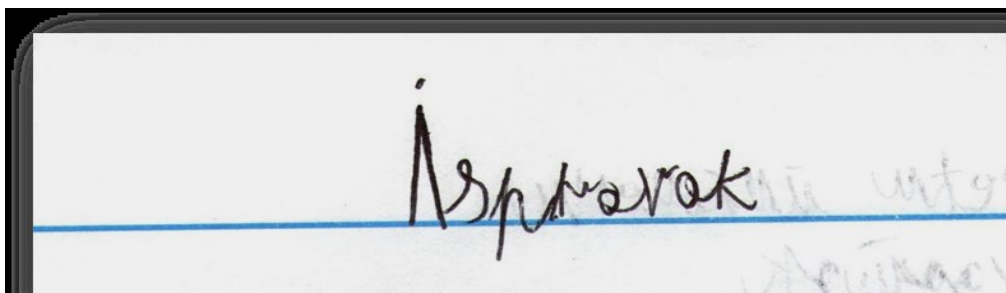
Ове грешке су, по свему судећи, утицај коришћења мобилне телефоније и писања СМС порука (с = *ć, č, c*).

Одсуство дијакритичких знакова јавља се, како је већ утврђено, и у писању путем рачунара и мобилних телефона (исп. Вељковић Станковић 2011б: 391–404). Ово измењено писање долази под утицајем енглеске норме, која се првенствено примењује у коришћењу рачунара. Литература о утицају енглеског језика на српски је врло богата (исп. Прћић 2005, Васић и др. 2001; Радић-Бојанић 2007). У истраживању (исп. Влајковић 2010: 183–196) спроведеном у периоду од децембра до маја 2010. приказан је утицај енглеског језика на српски у комуникацији на друштвеној мрежи *Фејсбук*. Корпус је чинило 500 исказа сакупљених у периоду од децембра до маја 2010.⁶⁶ У оквиру анализе правописа у писменој комуникацији путем ове мреже утврђен је знатан утицај норме енглеског језика: тако се слова абецедe *š, đ, č, ć, ž* пишу увек као: *s, c, c, z* (*đ* је готово увек *dj*). Често се и латиничко *i* на крају речи замењује словом из енглеског алфабета *ипсилон* (*y*). Овде такође спада и коришћење појединих ћириличких слова у латиничним исказима (исто, 187). Све ове карактеристике електронске писмености пронашли смо и у писменим задацима средњошколаца. Исто стање забележено је у истраживању писмености ученика у основној школи (исп. Стевановић и др. 2009). Утврђено је да ученици, првенствено старијих разреда основних школа, користе слова из енглеског алфабета, као и речи из других језика у својим писменим радовима (исто, 155). Речју – „српски језик се на различитим нивоима угиба под утицајем енглеског” (Шипка, Д., *Дневник*, 14. 6. 2013).

⁶⁵ Наишли смо и на један писмени задатак у којем се називи стилских фигура пишу ћирилицом иако је остали текст латинички: „U тој песми јавља се и персонификација у стиховима „јеса звono bono” pored епитета и асонанце. Čini се као да заista чујемо звono crkve, tako да има и ономотопеје.”

⁶⁶ На резултате овога испитивања позивамо се јер су и писмени задаци који овде чине корпус за истраживање правописне проблематике сакупљани школске 2010/11. год. Исто тако, познато је да средњошколци пуно времена проводе у ’пријатељевању’ на друштвеним мрежама какав је Фејсбук (исп. Анђелковић 2008: 38–40).

Илустрација бр. 4. показује да је мало латинично слово *i* погрешно употребљено уместо великог *I*.

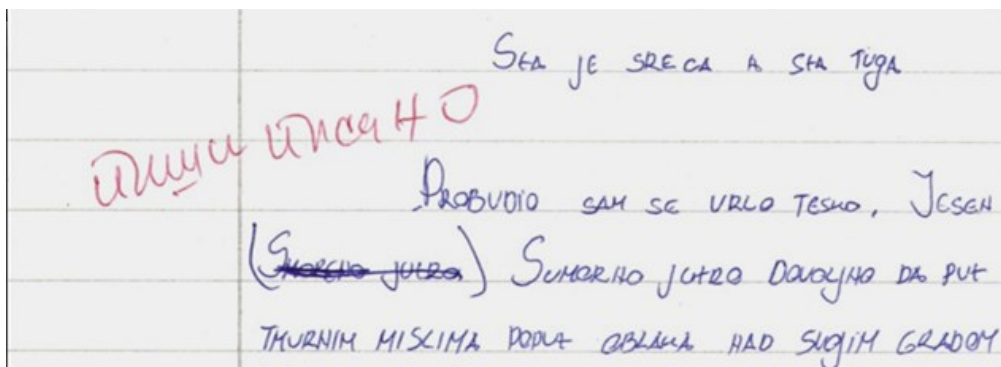


Илустрација бр. 4 Мало писано слово употребљено уместо великог слова

Приметили смо да средњошколци имају проблема са графијом великих слова. Чини се да је у том погледу у ћирици и у латиници исто. Уместо великих слова мала слова се аугментирају. Откуда проблем у писању великих слова? У комуникацији путем електронских медија корисници се најрадије одлучују за креирање исказа који изискују што мање напора, тзв. необележени искази⁶⁷ (исп. Влајковић 2010: 185–186), а „лоше навике које препознајемо у писменој комуникацији посредованој медијима неретко се преносе и на друге облике писменог изражавања” (Вељковић Станковић 2011б: 396), а како смо видели, и у писмене задатке средњошколаца. Ове грешке завређују посебну пажњу и захтевају допунско учење и вежбање.

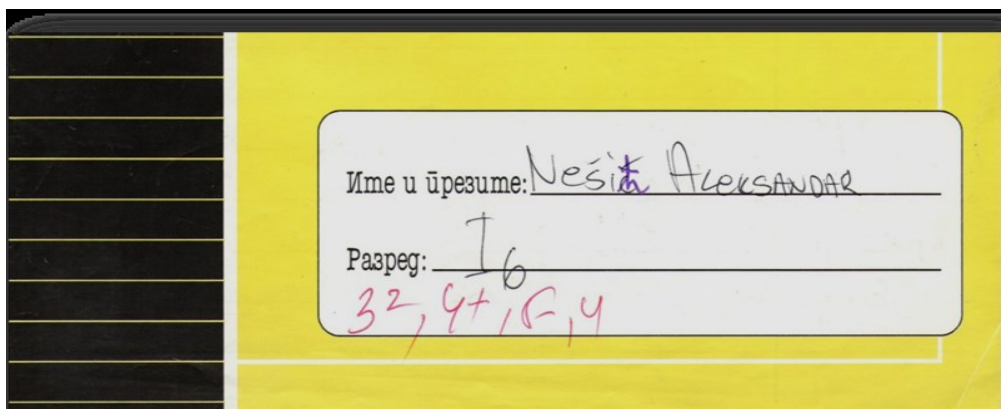
У латиничким текстовима мање смо пронашли штампаних слова него у ћириличким – свега је 7 радова писано штампаним латиничким словима. (УПЗЛ = 5,3%; УПЗЋ = 13%). У једној вежбанци (в. илустрацију бр. 5) сва четири задатка писана су штампаном латиницом.

⁶⁷ Прототипски необележени исказ подразумева реченицу у потпуности написану малим словима, без знакова интерпункције и емотограма.



Илустрација бр. 5. Наставничка примедба
о употреби писаних облика слова⁶⁸

Да је функционална писменост ученика на врло ниском нивоу, показује и илустрација бр. 6.



Илустрација бр. 6 Насловна страна вежбанке са наставничком исправком у
вези са употребом писама

Рукопису средњошколаца, као и читкости и уредности писмених задатака, данас у наставној пракси средњих школа није посвећена довољна пажња.⁶⁹ Став наставника и ученика према непоштовању ових узуса постао је *врло флексибилан*. Наставничке примедбе често изостају – у око 3.000 писмених задатака забележили смо свега 292 коментара о потреби *лепшег писања*, иако је било знатно више нечитких и неуредних радова. Исто тако, подробном анализом корективних

⁶⁸ Сматрамо да би било корисно да се овакве наставничке примедбе пишу великим почетним словом и са интерпункцијским знацима јер се на тај начин, макар подсвесно, позитивно утиче на ученика, тј. на важност правилног писања у свим ситуацијама.

⁶⁹ По наставном плану и програму из 1926. год. ученици су се од првог разреда обавезивали на правилно и лепо писање и ћирилицом и латиницом (исп. Брборић 2004б: 53).

поступака наставника приликом прегледања писмених задатака, коју смо спровели на 350 писмених задатака ексцерпираних из истраживаног корпуса у другом делу рада (в. т. 1.3), уочили смо да наставници најређе ученицима указују на естетски изглед писмених задатака (од свих коментара наставника, само се 1,7% тицало читкости и уредности задатака). Коначно, наставни програми за средње школе не говоре о томе да оно што се напише треба да буде лепо, уредно и прецизно. Изгледа да је нехај ученика према овој компоненти писмених задатака резултат њеног олаког вредновања, тачније запостављања у наставној пракси. С друге стране, оно што се од ученика не тражи и не вреднује – не треба ни очекивати.

3.1.1.3. Означавање бројних вредности у писменим задацима

Број огрешења о ортографску норму у писменим задацима средњошколаца, када је реч о римским и арапским бројевима, знатно је мањи (УПЗ = 25,4%). У писању римског броја ученици су погрешили свега четири пута у истраживаном корпусу (УПЗН = 0,7%), док је арапски број погрешно написан 141 пут (УПЗН = 24,7%). У употреби римских бројева, уместо великих римских ознака, четири пута коришћене су мале, као у примеру: 7. vi 2010. Више грешака забележено је у употреби арапских бројева. У два случаја ученици су погрешно написали ознаку одељења које похађају: 3 2 / 2-8 (УПЗА = 1,4%). Уместо слова ученици су користили цифре у петнаест примера (УПЗА = 10,6%):

Имам, као тренер, преко 100 ученика.; Себе за 10 година замишљам као успешног пословног човека.; Тренирам 2 године.; Између та 3 [поклона] изабрао сам најјефтинији.

У 87% примера погрешне употребе арапских бројева (тј. УПЗА = 87%) забележена је неоправдана употреба нуле у писању датума. Тако се нула неправилно нашла испред првог броја у датуму (исп. 02. 11. 2009) у шеснаест примера (УПЗА = 13%). Испред другог броја (исп. 18. 05. 2011) појавила се у 27 примера (УПЗА = 22%). Цео датум погрешно је написан 80 пута (УПЗН = 65%), као у примерима: 07. 06. 2010. / 07. 04. 2011. / 04. 06. 2010. / 04. 04. 2011. / 05. 05. 2010. итд. Грешака овога типа је укупно 123.

И. Клајн подсећа да је нула оправдана само у списковима (тамо где је рачунар аутоматски убацује), а да употреба нуле у једноцифарским бројевима није препоручљива изван техничких текстова и пословне кореспонденције (исп. Клајн ⁶2004: 50). Сматрамо да до правописних пропуста ове врсте долази због погрешне навике ученика стечене свакодневним коришћењем рачунара. На екрану, у већини случајева, аутоматски се исписује датум на следећи начин: *Tuesday, July 02, 2013*. Овакве грешке у писменим задацима често нису, нажалост, праћене одговарајућим наставничким примедбама.

3.1.2. Заступљеност и фреквентност грешака у употреби писама и бројева према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима

Даље нас је у истраживању интересовала учесталост грешака у употреби писама и бројева према узрасту ученика. Због прегледности и економичности, а узимајући у обзир то да се у ПМС (како смо већ истакли) означаваће бројних вредности не прописује у посебном одељку већ у оквиру одељка Писмо (в. т. 5, П 2010: 21), укупан и просечан број грешака у једном писменом задатку, те процентуалну заступљеност грешака када је реч о писмима и бројевима дајемо у табелама заједно. Међутим, у анализи резултата издвојићемо релевантне податке који се тичу заступљености и фреквентности грешака посебно у употреби писама и у употреби бројева. Овај поступак применићемо када је критеријум узраст ученика, као и у осталим критеријумима по којима је посматрана заступљеност и фреквентност грешака у употреби писама и бројева у задацима средњошколаца.

Резултати истраживања показали су да ученици на почетку средњег образовања праве (в. табелу бр. 3) у просеку 0,19 грешака у једном писменом задатку када је реч о правилној употреби писама и бројева. Евидентирали смо 253 грешке (УПЗП = 26,63%). Ученици првог разреда највише при томе греше у употреби ћирилице. У наредним разредима, како показује табела, долази до стагнације знања (просечан број грешака у једном писменом задатку првака и ученика трећег разреда је исти). На крају средње школе ученици праве у просеку 0,17 грешака у једном писменом задатку (укупно 77 грешака; УПЗП = 23,69%). У свим разредима предњаче грешке у употреби ћириличног писма, док се грешке у

означавању бројних вредности смањују до завршетка средње школе.⁷⁰ Узраст, дакле, нема значајнију улогу када је реч о заступљености и фреквентности грешака у употреби писама и бројева у писменим задацима средњошколаца.⁷¹

Табела бр. 3 Правописне грешке у употреби писама и бројева у писменим задацима средњошколаца према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	253	0.19	26.63%
Други разред	110	0.16	23.04%
Трећи разред	131	0.19	26.64%
Четврти разред	77	0.17	23.69%

Ортографске грешке у писменим задацима ученика посматране су и у односу на школе које ученици похађају (в. табелу бр. 4). Просечан број грешака у употреби писама и бројева у једном писменом задатку креће се од 0,25 (овај резултат забележили смо у радовима ученика Филолошке гимназије у Београду) до 0,12 (када је реч о задацима ученика из техничке школе у Белој Цркви). Број грешака, између осталог, зависи од тога да ли се у школи коју ученици похађају захтева да се писмени задаци пишу (наизменично) употребом оба писма или се примат даје једном писму (ћирилици). У првом случају број грешака је већи (у писменим задацима ученика ФГ забележили смо 106 грешака, од тога 78 у писању латиничким писмом), у другом, грешака је мање (у писменим задацима из ТШБЦ од 48 грешака две се односе на употребу латинице).

⁷⁰ У писменим задацима првака евидентирали смо 113 грешака у употреби ћирилице, у другом 60, у задацима ученика трећег разреда 83, док у задацима матураната има 44 грешке у употреби ћириличног писма. Заступљеност грешака у латиници је следећа (од првог до четвртог разреда): 56, 24, 28, 25. Укупни број грешака у означавању бројних вредности износи: 145, од тога најзаступљеније су грешке у задацима ученика првог разреда (84), а тај број се четири пута смањује до завршног разреда (26: 20:15).

⁷¹ Корисно би било урадити истраживање овога типа у писменим задацима ученика завршног разреда основног образовања, те констатовати (и описати), на основу поређења резултата истраживања, напредовање или стагнацију ученичког знања у периоду од краја основног образовања до завршетка средњег у овој правописној теми.

Табела бр. 4 Правописне грешке у употреби писама и означавању бројних вредности према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у употреби писама и бројева у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	145	0.19	17.92%
ГНС	39	0.17	15.96%
ФГ	106	0.25	22.90%
ШЦВ	150	0.19	17.55%
ФФБ	83	0.15	14.26%
ТШБЦ	48	0.12	11.41%

Имајући у виду потребу да се методички модели, који ће бити осмишљени у другом делу рада, индивидуализују и диференцирају, утврдили смо однос правописних грешака и *средњих оцена* ученика (средња оцена подразумева просечну оцену свих писмених задатака једног ученика у оквиру једне вежбанке). Ове резултате представљамо у табели бр. 5.

Табела бр. 5 Правописне грешке у употреби писама и писању бројева према успеху ученика на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у употреби писама и бројева у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
Недовољан (1)	15	1.00	30.14%
Довољан (2)	60	0.58	17.56%
Добар (3)	177	0.67	20.21%
Врлодобар (4) ⁷²	216	0.56	16.95%
Одличан (5) ⁷³	103	0.50	15.14%

⁷² Уп. следећу одредницу: **оцене:** *одличан*, *врлодобар*, *добар*, *довољан*, *недовољан* итд. (П 2010: 403, графички истакла И. Ђ.).

⁷³ У наредним табелама оцене писмених задатака описујемо само бројчано.

Уочава се да ученици који на писменим задацима добијају најниже оцене праве у просеку једну грешку у једној вежбанци када је реч о употреби писама и бројева (УПЗП = 30.14%). Те грешке су првенствено настале у писању ћириличким писмом. Најмање у употреби писама греше ученици који на писменим задацима добијају одличне оцене – најбољи ученици просечно направе 0,5 грешака овог типа у једној вежбанци (УПЗП = 15.14%). И грешке одличних ученика тичу се у највећој мери ћириличног писма. Исто тако, уочили смо да је подједнак број грешака у употреби писама и бројева код ученика који на писменим задацима добијају врлодобре и довољне оцене, што указује на то да вредновање писмених задатака не одражава увек реалну слику када је реч о правописним грешкама у њима. Нема значајније везе између заступљености грешака у писању бројева и оцена које су ученици добијали на писменим задацима.⁷⁴

3.1.3. Закључак о употреби писама и бројева у писменим задацима средњошколаца

Наши ученици средњих школа познају оба писма, али у њиховој примени греше под утицајем развијене електронске писмености, медија, реклама, англосаксонске писмене културе и раније стечених навика у писању, које изгледа нису довољно контролисане од стране наставника. Уз то, средњошколци греше и због недовољно усмерене пажње, на шта је указано и у ранијим истраживањима (исп. Брборић 2004б: 52). Међутим, мислимо да у питању није само непажња, већ и нехајан однос ученика према писменом изражавању уопште. Чини се да ученици не читају свој рад пре него што га предају наставнику (иначе би уочили неправилно комбиновање слова двају писама). Не постоји аутокорекција и изгледа да је ученицима свеједно како је штогод написано. Тај нехајан однос према садржају казаног у писменим задацима и радовима средњошколаца

⁷⁴ У писменим задацима који су оцењени нижим просечним оценама евидентирали смо једну грешку у писању бројева, у писменим задацима оцењеним са *добар* (3) има 47 грешака, док их је у задацима оцењеним оценом *врлодобар* (4) 60. У најуспешнијим писменим задацима забележили смо 13 грешака испитиваног типа.

примећује се и у комуникацији путем мобилне телефоније и интернета (исп. Вељковић Станковић 2011б: 399).

Сматрамо да је забележено стање, између осталог, последица наставних приступа који не одговарају новим генерацијама. Да би се забележено стање поправило, треба средњошколцима понудити другачији наставни приступ. Писменим задацима треба приступити инвентивније. У ту сврху могле би се искористити и могућности информационо-комуникационих технологија (креирања правописних електронских вежби, употреба интернета у настави правописа и сл.). Дакле, треба осавременити методички приступ настави културе писменог изражавања, посебно писменим задацима.⁷⁵

3.2. Изговор

Српски књижевни (стандардни) језик има два равноправна изговора: екавски и (и)јекавски (Закон РС 1991: чл. 1). Разлика међу њима – проузрокована различитим фонетским контекстом и историјским приликама – заснива се на неједнаким рефлексима старог, прасловенског вокала јата (у ћирилици: ђ, у латиници: ѓ) на територији српског (тј. некадашњег српскохрватског) језичког подручја (исп. Скерлић 1913: 11–12, Ивић 1971, Реметић 1994: 193–197, Ћупић и др. 1996). Избор између два изговора је слободан, али „није допуштено њихово мешање ни у говору ни у писаном тексту, осим у уметничким делима” (П 2010: 22), у којима изговор може послужити као један од облика језичке индивидуализације ликована.

Ученици наших школа први пут се срећу (са теоријског становишта) са овим питањем нашег књижевног језика у осмом разреду основне школе (исп. ПГ 1990– 1996). У средњој школи наставни план и програм не дају подробна упутства и објашњења за обраду ове теме – у другом разреду ученици треба да систематизују стара и стекну нова знања у вези са екавским и (и)јекавским изговором (исп. ПГ 1990– 2010). Наставници сами процењују колико ће часова или појединачних усмених и писмених вежби посветити овој теми.

⁷⁵ У другом делу рада разматрају се могућности унапређивања припреме и израде, те исправки писмених задатака са ортографског аспекта; видети: т. 2. 1–2.3. (II).

У основном уџбенику за средњошколску наставу језика фонетске вредности некадашњег вокала јат у књижевном језику обрађене су коректно (дата су правила са основним примерима), али нема задатака за увежбавање градива (исп. Станојчић и Поповић ¹⁴2012: 67–68).⁷⁶ Ситуација је слична и у приручницима и осталој секундарној литератури. Тако се, на пример, у приручнику „Језик и језичка култура (2)” Љиљане Николић, Живојина Станојчића и Душке Кликовац, поред уобичајених вежби „напиши како гласе (и)јекавски следеће екавске речи”, од ученика захтева да адаптирани одломак прочитају гласно, преведећи га на (и)јекавски изговор (исп. Николић и др. ¹1997: 12–13, ³2003: 17–18). Са циљем проширивања језичке културе и оспособљавања ученика да овладају добрим књижевним изразом, оваквих вежби би требало да је знатно више.

3.2.1. Екавски и ијекавски књижевни изговор у писменим задацима средњошколаца

У 1.000 ученичких вежбанки забележен је свега 21 пример са неправилним (и)јекавским рефлексом јата (УПЗ = 0,25%). Мали проценат грешака је очекиван будући да су ученици чије смо радове прегледали већином екавци и да је заступљеност (и)јекавских речи у њима минимална, изазвана најчешће упливом речи из књижевних текстова (цитатима, парафразама, темама преузетим из књижевних дела и сл.). Уочили смо следеће грешке:

(а) *бијеше* (у примеру: „*Ка*⁷⁷ *што бијеше Страхињићу бане*”); (б) „*Горски вјенац*” / у „*Горском венцу*”; (в) *желијо*; (г) *затрудњила*; (д) *лјегало*; (ђ) *очаран лјепотом*; (е) *слједећи* (дан); (ж) *увијек* (увјек); (з) *човијек*.

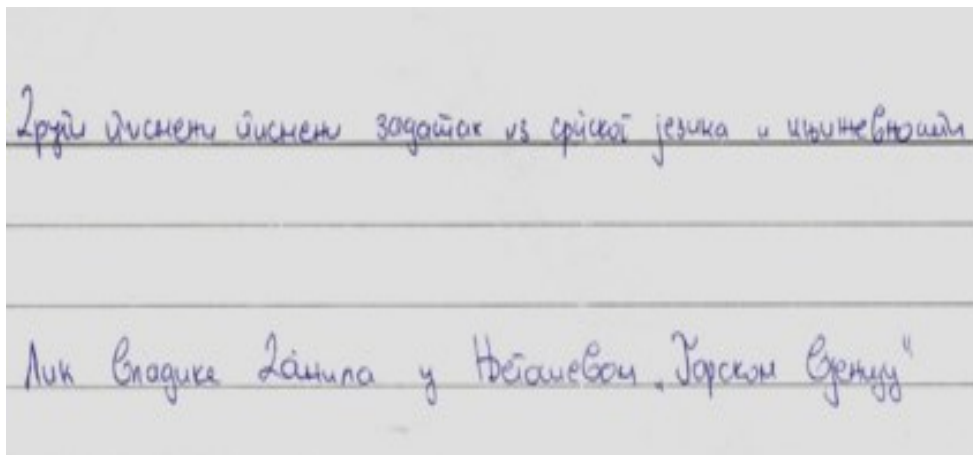
У чему су најчешће грешке средњошколаца у писменим задацима када је реч о рефлексу јата?

⁷⁶ У ранијим издањима овога уџбеника (исп. 2. прерађено издање из 1992. год.) основни текст био је употпуњен задатком за увежбавање, који је од ученика захтевао да напишу (и)јекавске облике различитих екавских речи (Станојчић и Поповић ²1992: 61–63).

⁷⁷ Веома је честа појава да ученици пишу апостроф тамо где примете да недостаје самогласник, међутим, према П 2010, тачка 175, напомена 3, апостроф се не пише место самогласника који се изгубио у резултату асимилације и сажимања, а ако је потребно, пише се знак дужине, исто П 1993, тачка 221b.

а) Од глагола *бити*, поред облика имперфекта *бех-беше, беху* (ек.), у књижевном стандарду користи се и ијекавско *бјех-бјеше, бјеху* (П 1993: 179). Рефлекс јата у овом случају је једносложен: *ѣ : јѣ* (кратки слогови у ек. и ијек.). Носилац је краткосилазног акцента као у примерима: *пѣсма : пјѣсма, дѣло: дјѣло, вѣшт : вјѣшт, сѣсти : сјѣсти*. Забележени облик *бијеше* је стога неправилан. Ова грешка забележена је у три писмена задатка.

б) У примеру „Горски вијенац” бележимо „дуги рефлекс” под дугосилазним акцентом као и у примерима: *цвѣт : цвјѣт, смѣх : смјѣх, сѣно: сјјено, цвѣће : цвјјеће, рѣч : рјјеч, сѣва: сјјева*. Ученици су девет пута погрешно записали наслов Његошевог дела (в. илустрацију бр. 7).



Илустрација бр. 7 Грешка у наслову задатка ученика другог разреда која се тиче изговора

в) Од екавског облика *желети, желим* (не *желити) једини исправни (и)јекавски облик гласи *жељети* (П 1993, т. 68); према томе и облик *жељео*.

г) Од екавског облика *затруднети* (и)јекавски инфинитив гласи *затрудњети*, не *затруднити* или, као у забележеном примеру, *затрудњити* (П 1993: 211).

д) и ђ) Гласови *л* и *н* се јотују ако дођу испред једносложног рефлекса јата који је носилац краткосилазног акцента као у примерима *лѣто : љѣто* и *нѣга : њѣга*; отуда је исправно само *љегао*, а не забележено *лјегао*, само *љепотом*, а не *лјепотом*.

е) Придев је *слиједѣћи* (боље него *слиједѣћи*), док је глаголски прилог садашњи само *слиједѣћи*; у забележеном облику *слједећи* није се извршило јотовање *л*

испред кратког рефлекса јата под краткосилазним акцентом који придев (за разлику од глаголског облика) подразумева.

ж) и з) Ученици су писали *увијек, човијек* (други пример забележен је у три писмена задатка). У овим примерима *ě* : *jě* (кратки слогови у ек. и /и/јек.), те су исправни: *увјек, човјек* (П 1993, в. т. 66б).

Ове грешке показују да наши ученици не познају правило (или не знају да примене правило) да јат има „дуги рефлекс” под дугосилазним акцентом, те да додатно треба увежбати ово градиво. Исто важи и за примере са „кратким рефлексом” јата који се јавља под краткосилазним акцентом – ученици су писали *човијек, *увијек, *бијеше уместо *човјек, увјек и бјеше*. Исто тако, ученици не знају да наслове дела не треба ’преводити’ из (и)јекавског у екавски изговор, што такође важи и за властита имена која се говоре и пишу изворно (у наставној пракси наилазимо на примере у којима *Бијело Поље* постаје *Бело Поље* и сл.). Ова огрешења о ортографску норму указују и на мањкавости наставе књижевности. Да се тумачењу и анализи Његошевог свега приступило детаљније, уз коришћење секундарне литературе, сигурно би број грешака у писању наслова дела био мањи.

У истраживаном корпусу забележене су (в. табелу бр. 6), како је већ наведено, само грешке у (и)јекавском рефлексу јата. Екавске нисмо пронашли, а икавске нисмо ни очекивали.

Табела бр. 6 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у екавском, ијекавском и икавском изговору у писменим задацима средњошколаца

Изговор	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
екавски	0	0.00%
(и)јекавски	21	100.00%
икавски	0	0.00%

3.2.2. Заступљеност и фреквентност грешака у изговору према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима

У табели бр. 7 дата је заступљеност грешака према узрасту ученика. Увиђа се да у изговору највише греше ученици другог разреда (УПЗИ⁷⁸ = 67,03%). Матуранти праве у просеку 0,01 грешку у једном писменом задатку (УПЗИ = 21,10%). У осталим разредима грешке су, с обзиром на посматрани корпус, минималне.

Табела бр. 7 Правописне грешке у изговору према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	3	0.00	7.22%
Други разред	14	0.02	67.03%
Трећи разред	1	0.00	4.65%
Четврти разред	3	0.01	21.10%

У другом разреду ученици се, према програму, срећу са текстовима писаним ијекавским изговором (уп. „Горски вијенац” П. П. Његоша). Када цитирају или парафразирају, ученици пишу (и)јекавске речи неправилно. Чини се да ученици, припремајући се за писмени задатак, уче напамет стихове и неправилно их преносе у своје писмене задатке јер не знају да примене правила о замени јата. С друге стране, овај резултат показује да се знање из основне школе ’топи’ већ у другом разреду средње.⁷⁹ Први разред средње школе ученици уписују након интензивне припреме за полагање пријемног испита из српског језика у оквиру мале матуре на крају основног образовања. У писменим задацима прваци примењују знања која су обновили и систематизовали припремајући се за матурски испит и мање греше у писању (и)јекавских облика речи. У наредном разреду, будући да се стечено знање не обнавља и не примењује, број грешака је

⁷⁸УПЗИ – укупна процентуална заступљеност грешака посматрано у односу на све грешке у правописној области Изговор.

⁷⁹ На основу тестова који су ученици попуњавали а у којима се, између осталог, захтевало да пишу примере са књижевном (и)јекавском заменом јата, утврђено је да су средњошколци показали лошије знање од ученика осмог разреда (исп. Брборић 2004б: 66).

четири пута већи. У програму за други разред (исп. ПГ 1990–2010) предвиђена је систематизација и проширивање знања о изговору. Фреквенција грешака овога типа у писменим задацима ученика другог разреда недвосмислено указује на то да се у наставној пракси не посвећује довољна пажња изговору: оно што је научено у основној школи заборавило се у потпуности или је, услед недостатка вежбања и примене, која би активирала постојеће знање, постало недовољно функционално.

Када се посматра заступљеност грешака према школама које ученици похађају (в. табелу бр. 8), већину грешака начинили су ученици Гимназије „Борислав Петров Браца”. У писменим задацима ових ученика забележено је 13 грешака од укупно 21 (УПЗИ = 61,85%).⁸⁰ Ученици ШЦ „Никола Тесла” су се 7 пута огрешили о правила писања (и)јекавским књижевним изговором (0,01 по једном задатку, УПЗИ = 31,54%). Још је само у ФФБ забележена 1 грешка (УПЗИ = 6,61% грешака); у радовима ученика из преостале три школе нисмо пронашли грешке у овој правописној теми.

Табела бр. 8 Правописне грешке у изговору према школама
које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	13	0.02	61.85%
ГНС	0	0.00	0.00%
ФГ	0	0.00	0.00%
ШЦВ	7	0.01	31.54%
ФФБ	1	0.00	6.61%
ТШБЦ	0	0.00	0.00%

У вежбанкама са најлошијим писменим задацима (в. табелу бр. 9) забележена је свега једна грешка (0,07 по вежбанци, УПЗИ = 46%), у вежбанкама

⁸⁰У једном писменом задатку вршачког ученика можемо у просеку да пронађемо 0,02 грешке у изговору, што је вероватно последица тога што ову гимназију похађају и кошаркаши из свих крајева земље који долазе у Вршац да би играли у КК „Хемофарм”. Ови надарени ученици углавном завршавају своје средњошколско образовање у гимназији у Вршцу, а задржавају изговор својих родних крајева. Исто то, само у мањем обиму, важи и за ученике ШЦ „Никола Тесла”.

са просечном оценом *довољан* (2) нема грешака, док ученици који су на писменим задацима добијали углавном *тројке* праве у просеку једну грешку овога типа у четири писмена задатка (УПЗИ = 2,6%). Ученици који добијају *врлодобре* и *одличне* оцене на писменим задацима праве знатно више грешака које се тичу изговора (код одличних ученика то износи 0,05 грешака у једној ученичкој вежбанци, УПЗИ = 37%). Ови подаци су очекивани будући да успешнији ученици често бирају књижевне теме за своје писмене задатке у којима је већа концентрација (и)јекавских речи него у средини у којој ученици живе.⁸¹

Табела бр. 9 Правописне грешке у изговору према успеху ученика
на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	1	0.07	*46.00%
2	0	0.00	0.00%
3	1	0.00	2.61%
4	8	0.02	14.37%
5	11	0.05	37.02%

3.2.3. Закључак о грешкама у писменим задацима средњошколаца које се тичу изговора

Када је реч о изговору у писменим задацима наших средњошколаца, фреквентност уочених грешака није забрињавајућа. Међутим, забележене грешке, недопустиве са ортографског становишта (уп. *бијеше, *човијек, *увијек, *вјенац), указују на мањкавости средњошколске наставе: недостају вежбања којима би се знања стечена у основној школи систематизовала и проширила, поготово таква која би од ученика захтевала да примењују своја знања.

Сматрамо да би било добро добијене резултате на питање о ортографској норми у писменим задацима средњошколаца у теми *Изговор* упоредити са резултатима једног новог истраживања које би за корпус имало писмене задатке осмака. Тако би се могло утврдити које грешке у изговору праве у писменим задацима ученици на крају основношколског образовања, каква је фреквентност

⁸¹ Нисмо забележили ниједан писмени задатак екавца написан у целости на (и)јекавици (овде наравно мислимо на ученике са којима смо изводили наставу језика и које познајемо).

тих грешака у каснијем школовању, те да ли се јављају нове грешке. Све ово би показало колико се пажње изговору посвећује у средњошколској наставној пракси и којим путем треба кренути у осмишљавању вежби којима би се евентуални пропусти надоместили.

3.3. Гласовне промене и односи гласова

У овом одељку анализирају се грешке које су средњошколци начинили у својим писменим задацима у вези са гласовним променама и гласовним односима који су битни за норму писања и уобличавања речи.⁸² Посебна пажња је посвећена и уочавању узрока јављања и понављања одређених грешака које се тичу ове правописне теме (в. т. 3.3.3).

Када је реч о правилима којима се одређује норма гласовне структуре и избор облика, за лакше разумевање и примену правописних правила нужна су одређена знања из граматике. Стога је преглед заступљености и фреквентности различитих типова правописних грешака у вези са гласовним променама и односима гласова релевантан и за унапређивање наставе фонетике. М. Дешић у раду *Актуени проблеми наставе фонетике* указује да је веома важно повезати наставу фонетике са наставом ортографије. „Ако се тако чини, онда ће се правописно правило у случајевима као што су *одступити* или *подишишати* доводити у везу са стварним изговором, са једначењем сугласника по звучности: *отступити, потишишати*” (Дешић 1985: 92).

3.3.1. Гласовне промене и односи гласова у писменим задацима ученика средњих школа

У писменим задацима средњошколаца забележена је 681 грешка (УПЗ = 8,19%) када је реч о гласовним променама и односима гласова. Уочили смо да ученици највише греше (в. табелу бр. 10) у употреби сугласника *x* (УПЗГ⁸³ =

⁸² Питања у вези са заменом старог вокала „јат” обрађена су у оквиру поглавља 3. 2. Изговор.

⁸³ УПЗГ – укупна процентуална заступљеност свих правописних грешака које се тичу гласовних промена и односа гласова.

27,31%), сугласника *j* (УПЗГ = 19,82%), као и у примерима у којима се врши једначење сугласника по звучности (УПЗГ = 17,33%) и упрошћавање сугласничких група (УПЗГ = 16,02%). Ако се изузме употреба сугласника *ћ* (УПЗГ = 7,93%), учесталост осталих грешака у вези са гласовним променама и гласовним односима је минимална.

Табела бр. 10 Укупан број и процентуална заступљеност правописних грешака у бележењу гласовних промена и гласовних односа у писменом задацима средњошколаца

Гласовне промене, односи гласова	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
сугласник <i>X</i>	186	27.31%
сугласник <i>J</i>	135	19.82%
сугласник <i>Ч</i>	17	2.50%
сугласник <i>Ћ</i>	54	7.93%
сугласник <i>Ц</i>	6	0.88%
сугласник <i>Ђ</i>	6	0.88%
једн. сугласника по звучности	118	17.33%
једн. сугл. по месту и начину артикул.	23	3.38%
разједначавање сугласника	5	0.73%
губљење сугласника	109	*16.02%
алтернације задњонепчаних сугласника <i>К, Г, Х</i>	12	1.76%
промена <i>Л</i> у <i>О</i>	5	0.73%
непостојано <i>А</i> , удвајање самогласника	5	0.73%
Укупно	681	100%

3.3.1.1. Сугласник *x*

Глас *x* се пише (и изговара) где му је по етимологији место (П 2010: 30). Овај сугласник се начелно пише и изговара у: генитиву множине ординалних бројева (*деветих, десетих, једанаестих*), придева (*лепих, смелих, добрих*), заменица (*твојих, ваших, њихових*); у наставцима 1. л. једнине имперфекта и аориста (*говорах, мишљах; видех, седох*), као и у наставку 3. л. множине имперфекта (*сећаху, говоряху, мишљаху*); у речима са сугласничком групом *xv* (*хвалити, захвалити и захвалити се, хватати*); на почетку, у средини и на крају појединих речи (*хоћу, хладан, храна; прхнути, отпхнути, махнути; смех, страх, одмах*). Постоје и неки усвојени облици који се некад јављају као опште правило, а некад као дублети, у којима је *x* изостало (*танан*) или је замењено сугласницима *v* и *j* (*глув, сув, дувати; ухо: уво; промаја*). Ову интерполацију -*v*- или -*j*- изазива репартициона атрофија [*x*]⁸⁴ (исп. Симић и Остојић³1996: 209). Коначно, глас *x* се не пише у речима: *рђа, рђати, зарђати*, јер му ту није по пореклу место (исп. П 2010: 31–32, т. 16).

Са писањем гласа *x* и његовим изговором ученици су се упознали пре уписа у средњу школу, још на почетку основношколског образовања (када се учи алфавет) и у шестом разреду, када усвајају елементарна знања из области фонетике.⁸⁵ Глас *x* изучава се заједно са другим консонантима. Да ли ће се са ученицима увежбати писање овог сугласника у генитиву множине заменица, придева и бројева, у облицима аориста и имперфекта глагола и у осталим позицијама, одређују сами наставници, а према потребама одељења у којима изводе наставу (исто важи, на пример, за ортоепска вежбања за правилан изговор гласова: *ч, ћ, џ, х, као и е*).⁸⁶ У средњој школи обнављају се знања из области фонетике и учи фонологија. У актуелној уџбеничкој литератури, која прати

⁸⁴ У наставку рада угластом заградом [] обележаваће се сугласници који су у писменим задацима изостали. Примере грешака наводимо у засебним пасусима, а када грешке разматрамо у основном тексту издајамо их курзивним писмом или на грешке указујемо знаком (подигнута) звездица [*].

⁸⁵ Исп. *Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања. Садржаји програма*; овај документ је доступан на сајту ЗУОВ-а.

⁸⁶ По мишљењу М. Дешића, први задатак наставника матерњег језика је да 'сними' стање у одељењу и на основу тога изводи вежбе (исп. Дешић 1985: 88).

наставни програм, правилно писање сугласника *x* обрађује се посебно (исп. Станојчић и Поповић¹⁴2012: 63).

У писменим задацима средњошколаца које смо прегледали сугласник *x* најчешће се изоставља у кондиционалним реченицама (забележено је 114 оваквих примера, УПЗх⁸⁷ = 61,2%), нпр.:

Замисли само кад би[x] ја неком спасао живот; Али би[x] ипак радо задржао тај новац...; хтео би[x] ја; Остатак новца би[x] дао мами и тати; Волела би[x] да Нову годину дочекам са мамом и татом; Кад би[x] бар мало ослабила ...⁸⁸; Морам да се убијам од учења да би[x] постигла оно што желим.

Ученици су изоставили сугласник *x* у 1. л. јд. аориста помоћног глагола *бити*. Аорист овог помоћног глагола са радним глаголским придевом гради сложени глаголски облик, потенцијал.

У 33 примера (УПЗх = 17,75%) *x* се појавило тамо где му није место:

Кад год бих ми се обратио за помоћ, или неки савет, увек је ту да ме саслуша...; Да је више љубави на свету било бих мање ратова и несрећа; Требало бих више да слушам родитеље; Да нема туге, не бих било занимљиво; Да бих имао пријатеља, прво мораш да будеш пријатељ; Свет не бих функционисао да нема новца; Требало бих сада да станем и да заборавим, сахраним прошлост; У њему бих било доста зликоваца из цртаћа; Кад бих сви са бар мало ентузијазма и оптимизма прилазили свакодневним обавезама, све би било лакше, лепше и безболније.

Овај тип грешака које већина наставника не очекује (још мање језички стручњаци), показују да наставно градиво из граматике није добро савладано. Ученици су усвојили знања о употреби сугласника *x*, али га нису применили на исправан начин. Ако знају да глагол *бити* има *x* на крају 1. л. јд. аориста, *x* умећу, по аналогiji, и у облике аориста за остала глаголска лица (уп. *Не бих имао ко да нас саслуша.*; *Свет не бих функционисао да нема новца.*). Исти поступак примењују и у грађењу могућег начина од безличних глаголских облика (*Требало бих сада да станем и да заборавим, сахраним прошлост.*). Уколико наставник у писменим задацима својих ученика наиђе на грешке овога типа, обавезан је да

⁸⁷ УПЗх – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупне грешке у вези са употребом гласа *x*.

⁸⁸ У овом примеру, као и у неколико сличних, изостављањем гласа *x* на крају помоћног глагола изгубила се информација о вршиоцу радње.

што пре недоумице отклони додатним вежбањима, а у наредним писменим задацима средњошколаца овакве грешке и оштро оцени.

Ученици су изоставили глас *x* на крају речи још 17 пута (УПЗх = 9%):

Тамо имам тетку и течу, ујку и ујну, који ме сваке године зову да дођем, али од своји[x] обавеза не могу; ...своји[x] девет синова; Увек добијам подршку од стране најближи[x].

Ученици су у писменим задацима 15 пута изоставили *x* на крају речи *одмах* (УПЗх = 8%), а у 11 примера (УПЗх = 5,9%) *x* је изостављено на почетку речи: [x]ајдуцима, [x]оћемо, [x]тео је, [x]армонику итд. Већина грешака забележена је у облицима генитива множине, те писању гласа *x* у овом падежном облику треба посветити више пажње у наставној пракси. Изостављање гласа *x* на почетку речи последица је утицаја колоквијалног говора ученика на њихово писмено изражавање, као и слабе артикулације овога гласа у иницијалном положају (исп. Петровић и Гудурић 2010: 251). У оваквим случајевима, ученицима треба скренути пажњу на књижевнојезичку норму која важи у стандардном језику. Ученици имају обавезу да своје писмене задатке пишу стандардним језиком.

У 8 примера (УПЗх = 4,3%) ученици су изоставили сугласник *x* у разним облицима глагола *схватати*: не с[x]ватајући, с[x]ватање, с[x]ватам, не познајући правило да се *x* пише у речима са сугласничком групом *xв* (П 1993: 474, П 2010: 30). Међутим, *x* је најслабије артикулисано управо испред лабиоденталног *в* (исп. Петровић и Гудурић 2010: 251), што је, највероватније, разлог што је група *xв* нестабилна у савременом говорном језику (али и у писменим задацима средњошколаца).

У примеру ексцерпираном из писменог задатка забележили смо и неправилну замену *x* са *в* у примеру *њивових породица*, *x* са гласом *ф*: *псифичку [природу]*, као и у примеру у којем се *x* изгубило испред другог безвучног задњонепчаног сугласника: *Он је крке природе*. Непознавање облика речи указује на врло низак ниво писменог и усменог изражавања, као и на сиромашан вокабулар ученика.

3.3.1.2. Сугласник *j*

Имајући у виду да изговор гласа *j* зависи од суседних гласова у речи, да се он у различитим позицијама боље или слабије чује, да може бити део структуре речи или настаје као прелазни глас између два самогласника (исп. Новаковић 1873: 47, Белић 1999а: 131, према: Петровић и Гудурић 2010: 252; Симић и Остојић ³1996: 180–181, Петровић и Гудурић 2010: 252–260), правописна норма одређује кад *j* треба или не треба писати (исп. П 2010: 32–35).

Средњошколци, чије смо писмене радове прикупили, могли су се информисати о правилној употреби овог „сугласника сонантске природе” (Петровић и Гудурић 2010: 252), у ШП 1993, П 1993 или у ПМД. Приликом утврђивања грешака руководили смо се основним правила за писање сугл. *j* изложеним у ПМД. Дакле, сугласник *j* треба писати између самогласника *и-а*, *и-е*, *и-у* (*дијалог*, *клијент*, *тријумф*). У сложеним речима и скраћеницама ово правило не важи (уп. *ЦИА*, *приупитати*). Између самогласника *и-о* *j* се не пише (*био*, *мио*), као и између самогласника *а-и*, *е-и*, *о-и*, *у-и* (*заиста*, *креирати*, *доиста*, *обуимити*). Сугласник *j* се пише и на крају пуне или окрњене основе речи (дакле, између *и-о*, *а-и*, *о-и*, *у-и*, *и-и* и у низу *иј*: *ракијом*, *крајичак*, *твојих*, *зуји*, *медији*, *медијски*) (исп. ПМД: 31–35).

Ученици су се упознали са нормативним решењима у вези са овим гласом већ у нижим разредима основне школе. Тако у програму за трећи разред основне школе стоји да са ученицима треба провежбати писање слова *j* у глаголима и именицама, у петом разреду треба увежбати писање придева изведених од именица у чијој се основи налази *j*. У шестом разреду, према програму, треба обрадити гласовне промене и алтернације, а у седмом нормативна решења у вези са овом граматичком темом.⁸⁹ Основношколско знање о гласовним променама и односима гласова треба обновити у првом разреду средње школе (исп. ПГ 1990–2010 и ПГ 1990–2010 (сш)).

⁸⁹ Исп. ПГ 1990–96. Измене и допуне правилника о наставним плановима и програмима за пети, шести и седми разред, доступне су на сајту Министарства просвете Републике Србије.

У писменим задацима средњошколаца *j* је неправилно употребљено 135 пута, од чега је у 68 примера (УПЗ⁹⁰ = 50%) овај сугласник забележен тамо где му није место, нпр. између вокала:

- а) *a* и *e* : *шеснајест, седамнајест, тринајест*;
- б) *a* и *и*: *зајиста, поправијо*;
- в) *e* и *и*: *крејирати*;
- г) *и* и *о*: *трудијо, пијо, бијо, професионално, тражијо, поправијо, одселијо*;
- д) *и* и *a* : *ијако*;
- ђ) *и* и *e*: *архијепископ*;
- е) *о* и *и*: *андројид, стојички*;
- ж) *о* и *e*: *појента* итд.

Уочава се да је већина грешака начињена у облицима мушког рода радног глаголског придева и приликом писања основних бројева. Сугласник *j* се најчешће јавио у позицији између вокала *a* и *e*, као и између *и* и *о*. На грешке овога типа треба обратити већу пажњу у наставној пракси.

У 59 примера (УПЗ_j = 43,7%) ученици су изоставили *j* тамо где је требало да стоји. Изостало је, дакле, у присвојним и описним придевима: *финанси[j]ска помоћ, истори[j]ски догађај, у аустри[j]ском рату, вегетари[j]анску храну, праволини[j]ски*; у генетиву именица и заменица: *од Анди[j]а, од студи[j]а лингвистике, ради[j]атора, мо[j]их, од ко[j]ег*; у суперлативу придева са удвојеним сонантом *j*: *на[j]јачи*⁹¹; у појединим именицама: *ре[j]он, дво[j]ицу, лин[j]иом, Срби[j]а, ма[j]ицу*.⁹²

3.3.1.3. Сугласник *ч*

У истраживаном корпусу забележено је да се уместо сугласника *ч* најчешће неправилно јавља сугласник *ћ* (у 9 примера; УПЗ_ч⁹³ = 52,9%), нпр.:

⁹⁰ УПЗ_j – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју грешака у вези са употребом сугласника *j*.

⁹¹ У једном суперлативу *j* је замењено са *и*: *наибољи.

⁹² Забележен је и један пример у којем се уместо *j* нашло *њ*: *необњашњиво, а у два примера *и* и *ј* написани су уместо *њ* (у питању је ћирилички текст): *поштовања, *ближњима. У потоњем случају у питању је вероватно аналошка грешка. Начин на који се глас *њ* обележава у латиници, ученик је пренео у ћирилички текст.

⁹³ УПЗ_ч – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби сугласника *ч*.

већно, песимистићи, наућили, конаћно, закљућак, из ћега, одлућно сам; Живот теће у сеоској средини међу обичним и једноставним људима.

У 7 примера (УПЗч = 41%) сугласник *ч* употребљен је тамо где му није место, нпр.: *Војнички* [Војницки]⁹⁴, *у ноч, чинични људи* [цинични], *осечамо, причачу истину, че* [ће], *будучност* итд. У по једном примеру уместо *ч* јавили су се *ш* и *п*: *ироничне* [ироничне], *кватило*[квачило], *копница* [кочница]. Може се претпоставити да ученици који овако пишу и у свом говору мешају *ч* и *ћ*. Познато је да изговор африката *ц, џ, ч, ћ, ћ* захтева веома прецизне покрете артикулационих органа, јер се изговарају у изузетно рестриктивној регији у предњем делу усне дупље (исп. Петровић и Гудурић 2010: 260). По локализацији ови гласови су изразито блиски, те фонетске вежбе којима се овакве грешке смањују, а потом и отклањају, треба одмах применити чим се уоче, било у говору или у писменом изражавању ученика.⁹⁵

3.3.1.4. Сугласник *ћ*

У 27 примера (УПЗћ⁹⁶ = 50%) меки сугласник *ћ* замењен је тврдим гласом *ч*: *че ми бити досадно, дописивајући, синоч, сечајући се, кучи, из цртача* [из цртаћа]; *То сечање никад нечу заборавити*. Може се претпоставити да ученици који су начинили ове грешке не познају довољно писмо (ове грешке забележене су у писменим задацима писаним ћириличким писмом).

Уместо *ћ* јавило се *ђ* у 18 примера (УПЗђ = 33%): *осеђања, богађење, Вук Мићуновић, ће се десити, цвеће, веђ* [већ следеће недеље], *дађу све од себе*, [дађу све од себе] *ђаскање* [ћаскање]. Сугласник *ћ* у једном примеру јавио се уместо *ж*: *окрућен* [окружен], уместо *ц* шест пута (УПЗћ = 11%): *по одеци* [по одећи] и

⁹⁴ У угластим заградама дајемо исправан облик речи и/или део контекста у којем је реч употребљена.

⁹⁵ Тако би се, на пример, увежбавању артикулације сливених гласова *ћ* и *ђ* могло прићи путем творбених наставака који су обележени једном или другом од ове две фонеме: *-ић* (*прстић, ножић*), *-оћа* (*хладноћа*), *-чић* (*каменчић*), *-ач* (*пливач*), *-ача* (*варјача*). С друге стране, разликовање *ћ* и *ђ* може се уочити према фонолошким алтернацијама: *човек/човече, стриц/стриче* али *прут/пруће*. (исп. Симић и Остојић³ 1996: 216).

⁹⁶ УПЗћ – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју забележених грешака у вези са употребом сугласника *ћ*.

ћентар [центар], и два пута уместо *г*: *немогућност* [немогућност], *могућ* [могућ], што је минимална заступљеност ако се у обзир узме обим корпуса.

3.3.1.5. Сугласник *џ*

Ученици у својим писменим радовима врло ретко греше када пишу сугласник *џ*. Забележено је свега 6 грешака овога типа. Половина тих грешака односи се на замену *џ* са *ћ*: *тинејћери* [тинејцери], *ћеп* [цеп], *ферећом* [ферецом]. У два примера *џ* је замењен са *ч*: *чивчан* [цивцан]⁹⁷; *Хоћу да имам свој чеп* [цеп]. У последњем примеру исказ је у потпуности измењен.

3.3.1.6. Сугласник *ђ*

Грешке у вези са сугласником *ђ* у писменим задацима средњошколаца су веома ретке. У по два примера уместо *ђ* (у ћириличком тексту) ученици су употребили диграм *ђј* (*такодје, *додје)⁹⁸, *ћ* (*Није успео да се снаће сам; *одрећен [одрећен]) и *џ* (*смеџу [смеђу], *свиџа [свиђа]). У првом примеру уочавамо утицај правописне норме енглеског језика на измењено писање у српском. Наиме, у комуникацији посредованој медијима, латиничко *đ* се готово увек замењује са *dj* (исп. Влајковић 2010: 186). Овде уочавамо да се та лоша навика пренела и у писмене задатке средњошколаца, те се замена *ђ* диграмом *ђј* извршила и у ћириличким текстовима.

3.3.1.7. Једначење сугласника по звучности

Већ првим издањем Вуковог *Српског рјечника* (1818) наш правопис је утемељен у основи као фонолошки. То значи да се у писму изједначују по звучности суседни шумни сугласници (први према другом), зато што се изједначују и у изговору: *срПски*, *задуЖбина*, *иСпунити* (исп. Клајн¹²2011: 95–

⁹⁷ Цивцан – домаћи врабац, према (Ћирковић 2012, доступно и у електронској форми: www.simanovci.rs/skalj/sretnacki-tesnik/, 2. 2. 2014.

⁹⁸ Овде подигнутом звездом [*] додатно обележавамо примере грешака.

97). Због тешког изговора сугласничких група у којима стоје један поред другог два сугласника различита по звучности, врши се једначење сугласника по звучности.

Са једначењем сугласника по звучности ученици се упознају у шестом разреду основне школе, а своја знања проширују и обнављају у седмом разреду и првом разреду средње школе.⁹⁹

У писменим задацима ученика средњих школа забележено је укупно 118 примера у којима, супротно правилима, није извршено једначење сугласника по звучности:

(а) *д* : *т* – *д* није прешло у *т* у 72 примера (УПЗс¹⁰⁰ = 61%) од којих издвајамо: *подпредседник*, *подпоручник*, *Страдфорд*, *предпоставка*, *предходни*, *предпостављен*, *одприлике*, *одпочну*, *открити*;

(б) *з* : *с* – *з* није обезвучено и прешло у *с* у 19 примера (УПЗс = 16%): *безциљан*, *безпућу*, *безмисао*, *изкристалише*, *у безпоштедној борби*;

(в) *б* : *п* – 11 примера (УПЗс = 9%): *у пољубцу*, *обтужбе*, *обходи*, *обкладу*, *врабцу*, *робства*.

На низак ниво писмености указују и следеће грешке:

(г) уместо *-дс-* (уп. *председник*) ученици су употребили сугласник *ц*: *љуцки*, *грацки*¹⁰¹ (2), *прецтаву* (4), *прецтављао је*, *Гамизиграцка бања* (УПЗс = 18,5%);

(д) једначење сугласника по звучности је неправилно изостало у примерима: *бегство* и *дружтво* (УПЗс = 0,9%);

(ђ) ученици нису правилно извршили једначење сугласника по звучности (УПЗс = 4%) још у 4 примера: *бурекџиница* (3), *бурекџија*.¹⁰²

⁹⁹ Исп. *Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања*, *Наставни програм за седми разред основног образовања и васпитања* и *Гимназије. Наставни програми. Српски језик и књижевност*; ови документи су доступни на сајту ЗУОВ-а.

¹⁰⁰ УПЗс – укупна процентуална заступљеност грешака према укупном броју грешака начињених у једначењу сугласника по звучности.

¹⁰¹ В. илустрацију бр. 8.

¹⁰² У раду Љиљане Келемен о погрешним натписима на подручју општине Вршац уочено је погрешно једначење сугласника по звучности у називима два објекта у близини једне вршачке школе одакле су ексцерпирани и вежбанке за потребе истраживања ортографске норме у писменим задацима (исп. Келемен 2010: 499–510).

Уместо *бурекција, *бурекциница и сл. требало је да стоји *бурекциница*, јер се безвучни сугласник *к* претвара у свој звучни парњак *г* испред звучног сугласника *ц*.

Забележили смо и још један пример који је ван прописане норме. Један од најпродуктивнијих турских наставака одомаћених у српском језику, турски суфикс *-џија*, који се употребљава за извођење именица које означавају носиоце занимања или звања, као у примерима *сајџија* (часовничар), *тобџија* и сл. ученик је записао као *бурекчија.

3.3.1.8. Једначење сугласника по месту и начину артикулације (творбе)

Када се у облицима речи или у творби речи струјни зубни сугласници *с* и *з* нађу пред предњонепчаним сугласницима *ђ, ћ, њ, ч, љ, њ, ш* и *ж*, замењују се предњонепчаним алтернантима *ш* и *ж*. Алтернације *с : ш* и *з : ж* настале су тако што је други њихов члан (*ш* и *ж*) производ преношења артикулације *с* и *з* на предње непце, чиме се они једначе са предњонепчаним сугласницима *ш* и *ж* (исп. Станојчић и Поповић¹⁴2012: 45).

Сонанти *н* и *м* изговорно се слабо разликују испред двоуснених сугласника *б* и *п* (исп. Петровић и Гудурић 2010: 199). Испред суфикса који почињу сугласницима *б* и *п* промена *н* у *м* се и у писању показује: *прехрамбеним, стамбени, тумбати* (П 2010: 39, т. 22).

Забележене су 23 грешке у вези са једначењем сугласника по месту творбе. У 18 различитих примера *с* није прешло у *ш* испред предњонепчаних сугласника (УПЗТ¹⁰³ = 78%):

необјасњиво, страшћу, размисљамо, исчашено, исчекујем, исчупам, исчезне; Сваке године исчекујем са великом радошћу ово годишње доба.

У већини примера ова грешка односи се на различите облике глагола, као у примерима: *ишчекивати, ишчупати* и *ишчезнути*.

У писменим задацима средњошколаца забележене су свега три грешке у промени *н* у *м* испред двоуснених сугласника: *станбени зајам, ансамбла*,

¹⁰³ УПЗТ – укупна процентуална заступљеност у односу на све забележене грешке у једн. сугл. по месту творбе.

инпровизовао. Ниједна грешка није уочена у случајевима у којима се сугласник *з* нашао испред предњонепчаних сугласника, а место *једанпут* ученици су писали: *Само једанпут сам добио јединицу из српског* (забележена су два примера ове врсте). У сложеницама типа *странпутица*, *једанпут*, *воденбуба* и сл. психолошка (значењска) граница између првог и другог дела сложенице у извесној мери спречава промену *н* у *м*. Зато у писању ово *н* по правилу остаје.

3.3.1.9. Дисимилација и губљење сугласника

У писменим задацима средњошколаца забележили смо модел творбе глаголских именица, који донекле има дисимилациони мотив. „Дисимилација (разједначавање) сугласника је фонетска промена настала из тежње да се избегне нагомилавање истих или врло сличних сугласника у непосредном додиру” (Станојчић и Поповић ¹⁴2012: 48).

Учили смо 12 примера следећег типа:

делење; запалење, оболење/оболењима; одељење (5 примера), *одељенски старешина; одељењски старешина* (7 примера).

Ови облици на *-лење* настали су међуслоговном дисимилацијом (удела има вероватно и угледање на глаголску основу, уп: *делити : дели – делење*). Правилно је само *-лење* (наравно, треба разликовати од овога ек. *поколење* и ијек. *поколење*) (П 1993: 442; П 2010: 40, т. 23 /нап. 2/). Глаголске именице изведене од глагола VI врсте уобличавају се као и трпни придев, а ако глагол нема трпног придева, онда по угледу на друге глаголе и њихове придеве: као *мољен, вољен, одељен* ијек. *одијељен* – тако и *мољење, вољење, дељење*, ијекавски *дијељење*, а у конкретизованим именицама основни слог се скраћује, али *љ* остаје: *одељење, ијекавски одјељење*. Тежњи да се користе некњижевне варијанте *оболење, запалење, од(ј)елење, делење и дијелење* „не могу се правити нормативни уступци јер би нарушили творбени систем и његова правила” (Клајн ¹²2011: 95).

Када се у процесу творбе сложених и изведених речи нађу у скупу два иста, један удвојен, или два слична сугласника, или када се више таквих сугласника нађу у скупу један до другог, онда настају гласовни процеси који воде упрошћавању тих скупова. Упрошћавање се врши најчешће губљењем

појединих сугласника: од *руски* је добијено *руски*, од *пруски* – *пруски*, од *француски* (преко *француски*) *француски* (исп. Станојчић и Поповић¹⁴2012: 48).

У истраживаном корпусу забележено је 109 грешака у упрошћавању сугласничких група. Углавном су то грешке које се односе на употребу сугласника *t* (забележена је 91 грешка овога типа; УПЗу¹⁰⁴ = 83,2%). Сугласник *t* је неправилно сачуван у примерима:

*у битци, изузетци, тренутцима*¹⁰⁵, *Расткољников, губитци, болестно, константанцију, светлостне, добитци, завистан*¹⁰⁶, *радостно* [дете], *болестна, светлостне, претци*.

Сугласник *t* је изостао тамо где не треба: *дијаман[т]ске, свес[т]ан света око себе, несвес[т]ан*¹⁰⁷, у два последња примера аналошки према облицима женскога рода без *t*: *свестан : свесна, частан : часна, страстан : страсна*.

У 6 примера (УПЗу = 5,5%) ученици су писали *s* стварајући консонантске групе које су тешке за изговор (уп. *бессмртна, сунце, богаство*). Изоставили су сугласник *n* у 3 примера (УПЗу = 2,8%): *a[н]ксиозан, против загонет[н]ости, свиле[н]касту*, а унели у пример: *константанцију*. Уочено је свега три огрешења о ортографску норму (УПЗу = 2,8%) када је реч о упрошћавању сугласничких група са *z* (уп. *безживотни, беззакоње*). Остале грешке јављају се у појединачним примерима: у два примера изостало је губљење сугласника *k* (*бакцил, бакцили*), а вибрант *r* изостао је испред задњонепчаног сугласника *x*: *Ми смо патрија[r]хална породица*.

¹⁰⁴УПЗу – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у упрошћавању сугласничких скупова.

¹⁰⁵ Ученици су погрешно написали реч *треници/треницима* и сл. 33 пута, што је 40% свих грешака у вези са губљењем сугласника *t* у сугласничким скуповима.

¹⁰⁶ Ученик је навео овај пример у значењу „који зависи од некога”, дакле, правилан облик у овом случају је *зависан*, док је *завистан* правилно само у значењу „завидљив”.

¹⁰⁷ У три примера *t* је изостало на крају речи: *супротнос, петнаес година, дванаес година*. Уместо *шестсто* у писменим задацима налазимо у 5 примера: *шесто* и *шеста* (уп. То је била шеста утакмица ове године.) В. т. 3.3.3.

3.3.1.10. Алтернације *к, г, х : ч, ж, ш* и *к, г, х : ц, з, с*

У савременом српском језику постоје две врсте алтернација задњонепчаних сугласника: а) *к : ч, г : ж, х : ш* и б) *к : ц, г : з, х : с*.

Налазимо их у облицима речи и у грађењу нових речи. [...] Негде су те алтернације доследне (нпр. *јунак-јуначе*), а негде су условљене чувањем основе (семантички моменат): *баки* а не *баџи*, *тетки* а не *теџи* и сл., или лагодношћу изговора (артикулациони моменат): *праћки*, *тачки* и сл. (Стакић 2002: 305).¹⁰⁸

У писменим задацима средњошколаца уочено је 7 примера (УПЗп¹⁰⁹ = 58%) у којима је изостало смењивање *к* са *ч*: *девојкина љубав*, *Хасанагиниџин* (забележено је 3 оваква примера), *Славиџин*, *џариџин*. Насупрот томе, у присвојном придеву од именице *банка*, ученици су *к* заменили са *ч*: *банџин*.

Уочени су и следећи неправилни примери (УПЗс¹¹⁰ = 42%): *честитџи*, *битџи*; *шминџи*, *Највишии значај придавао се владџи Данилу*.

Правилно је и *честитџи* и *честитџи*, *биџи* и *битџи* (П 2010: т. 31 (3)). Ученици су, међутим, у овим примерима извршили алтернацију *к : ц*, али нису упростили добијене сугласничке групе. У примеру из писменог задатка *шминџи* долази до удаљавања од основног лика речи, те је исправно само: *шминџи*. У последњем примеру, алтернацију *к : ц* у дативу јд. им. *владџи* требало је извршити: ...*владџи Данилу* (уп. РСЈ: 148).

¹⁰⁸ У раду М. Стакића *Палатализације и алтернације задњонепчаних сугласника* (в. Стакић 2002: 287–308) истиче се и образлаже разликовање појмова (и термина) палатализација (промена) и алтернација (смењивање). Прво је прасловенски гласовни закон, а друго морфонолошка појава у савременом српском језику. Исто тако, дат је детаљан приказ шта је о овом питању написано у школским граматицама и приручницима (исто, 287–296), шта о томе каже наука (исто, 297–305) и шта би сваки наставник, по мишљењу аутора рада, требало да зна о алтернацијама задњонепчаних сугласника (исто, 305–308).

¹⁰⁹ УПЗп – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са алтернацијама *к, г, х : ч, ж, ш*.

¹¹⁰ УПЗс – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са алтернацијама *к, г, х : ц, з, с*.

3.3.1.11. Промена л у о

Промена л на крају слога у о је гласовни (фонетски) процес претварања гласника (сонанта) у самогласник (вокализација).¹¹¹ Јавила се после губљења полугласника њ у слабом положају (исп. Станојчић и Поповић¹⁴2012: 60 (нап.)). Након губљења полугласника, сонант л се још више дужио и приближио, због артикулационе сличности, самогласнику о.

Алтернација л : о заступљена је у радном гл. придеву: *купио, радио, носио*; у изведеним именицама са сложеним наставком *-ница* и радним придевом у основи: *учионица, вежбаоница*, код именица изведених наставком *-ац* и глаголским придевом радним у основи: *посетилац, носилац* (исп. Симић и Остојић³1996: 260).

Има много примера (новије позајмице и ограничени број домаћих речи) у којима л није дало о ни на крају речи ни на крају слога: *бол, канал, жалба, фудбалски* (исп. ПМД: 53). У ограниченом броју случајева прихваћено је двојство. Уместо *крилицу*, може се употребити и *криоце* за стилски одн. песнички обојене исказе и сл. (П 2010: 51).

Са променом л у о ученици се упознају, са теоријског становишта, у шестом разреду основне школе (исп. ПГ 1990–96), а своја знања проширују у првом разреду средње школе (исп. ПГ 1990–2010).

У писменим задацима средњошколаца фреквентније су грешке које се тичу промене л у о на крају слога (4 примера) него на крају речи (свега 1 забележени пример: *дебел*). Забележили смо:

читаоца, гледаоца (ген. мн.) и *осниваоц* (ном. јд.); *Преостало ми је само да молим Бога да ће руководиоц имати разумевања и да неће побеснети.*

Ове грешке односе се на именице које се завршавају на *-ац* и које чувају л на почетку слога у номинативу једнине (*чи-та-лац*) и у генитиву множине (*чи-та-ла-ца*). У осталим падежима некадашње л прешло је у о на крају слога (*чи-тал-ца* : *чи-та-о-ца, чи-та-о-цу; чи-тал-ци* : *чи-та-о-ци*). Облици које смо забележили у радовима ученика су неправилни. Ову правописну партију треба додатно

¹¹¹ Ова фонетска промена догодила се пред крај XIV века у новоштокавским говорима.

провежбати у наставној пракси са ученицима у чијим писменим задацима наставник пронађе овакве грешке. Посматрајући све грешке које су ученици начинили у вези са гласовним променама и односима у својим задацима, број ових грешака је минималан (УПЗГ=0,73%), в. табелу бр. 10.

3.3.1.12. Непостојано *a* и удвајање самогласника

Непостојано *a* је производ некадашњих гласовних промена у нашем језику. Наиме, непостојано *a* постало је прелажењем у самогласник (вокализацијом) некадашњег полугласника *ь* у јаком положају. Непостојано *a* у српском језику има двозначну улогу. Оно означава сам глас *a* (самогласник *a* који се појављује у једним облицима речи, а у другима се губи назива се *непостојано a*) и гласовну промену.

У писменим задацима средњошколаца забележене су 3 грешке овога типа (УПЗГ = 0,73%). Ученик је у дативу јд. им. *сан* сачувао самогласник *a*: *Ту је мом сану дошао крај*. Насупрот томе, један матурант се за пријемни испит припремао *из скрипта сестриних*, употребивши у свом објашњењу два пута неправилан облик генитива множине именице *скрипте* (правилно је само: *из скрипата*). Ипак, узевши у обзир целокупни корпус, ово је занемарљив број грешака, а последица је стабилног изговора непостојаног *a* у облицима речи у којима се јавља.

Удвојени самогласници су ретка појава у српском језику (исто важи и за удвојене сугласнике, исп. Брборић 2004б: 80). Удвајање вокала забележено је само два пута у више од 3.000 писмених задатака, и то у функцији интензификатора: *Волим га јакоо. До распуста остало је многоо дана*.

3.3.2. Одступања од правописних правила у вези са гласовним променама и односима гласова према узрасту ученика, школи и успеху на писменим задацима

Као што показује табела бр. 11, грешке које се односе на гласовне промене и односе гласова скоро подједнако су заступљене у писменим задацима ученика свих узраста и крећу се у просеку од 0,19 до 0,23 грешке у једном писменом

задатку средњошколца, што несумњиво указује на стагнацију знања из области фонетике, фонологије и морфофонологије у средњој школи и занемаривање ових важних сегмената наставе језика у пракси.

Табела бр. 11 Одступања од правописних правила у вези са гласовним променама и односима гласова према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	303	0.23	26.71%
Други разред	154	0.23	27.01%
Трећи разред	131	0.19	22.31%
Четврти разред	93	0.20	23.97%

Колико избор школе (наставни програми школа различитих профила, број часова, број ученика у одељењу итд.) утиче на ниво писмене културе ученика, показује табела бр. 12. Најбоље резултате постигли су ученици специјализоване, Филолошке гимназије у Београду (само је 0,09 грешака по писм. задатку; УПЗГ = 7,10%).¹¹² Подједнако су грешили ученици две класичне гимназије и једне техничке школе, а најлошије резултате остварили су ученици Школског центра „Никола Тесла” из Вршца, који у просеку праве 0,3 грешке у једном писменом задатку.

¹¹² Оно што је карактеристично за наставни план и програм Филолошке гимназије (Београд) у односу на програм који важи у класичној гимназији је, пре свега, посебна пажња која се посвећује изучавању језика и друштвених наука. У првом разреду је повећан недељни фонд часова српског језика и књижевности (као и првог и другог страног језика). У старијим разредима, међутим, ученици филолошке гимназије имају и уже стручне предмете као што су *Увод у општу лингвистику*, *Основи превођења*, *Реторика и беседништво*, а такође и трећи, изборни језик. Настава из српског језика, живих и класичних језика остварује се у групама од 8 до 12 ученика. (Наставни план доступан је на званичном сајту Филолошке гимназије: [www://filoloska.edu.rs](http://www.filoloska.edu.rs). Датум пружања: 7. 11. 2014. године.)

Табела бр. 12 Одступања од правописних правила у вези са гласовним променама и односима гласова према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	191	0.25	20.41%
ГНС	55	0.24	*19.48%
ФГ	38	0.09	7.10%
ШЦВ	243	0.31	24.60%
ФФБ	57	0.11	8.47%
ТШБЦ	97	0.25	19.94%

У оквиру нашег истраживања посматран је, између осталог, однос просечне оцене коју су ученици добијали на писменим задацима и заступљеност грешака из одређене ортографске области (в. табелу бр. 13). Закључили смо да је учесталост грешака у складу са оценама које су ученици добијали на писменим задацима. У радовима који су добили оцену *довољан* (2) број грешака по једној вежбанци износи 1,26 (УПЗГ = 30,23%), док је грешака три пута мање у вежбанкама ученика са највишим оценама – 0,44 по једној вежбанци (УПЗГ=10,63%).

Примећено је да у вежбанкама ученика оцењених најнижим оценама заступљено мање грешака него у вежбанкама ученика који на писменим задацима у просеку добијају оцену *довољан* (2). То нас упућује на следеће закључке: (а) ученици који показују најслабији успех на писменим задацима грешили су и у техничким, лексичким, стилским аспектима својих радова, као и у другим правописним областима, те су стога и добили најниже оцене; (б) узорак од само 15 вежбанки које су оцењене као *недовољне* не може бити довољан за извођење закључака, па не можемо бити сигурни у то да ученици који на писменим задацима добијају двојке, како је овај део истраживања показао, мање познају гласовне промене и односе гласова од ученика са најлошијим успехом; (в) наставници ретко дају оцену *недовољан* (1) на писменим задацима, поштујући уложени труд ученика у израду задатака какви год они били.

Табела бр. 13 Одступања од правописних правила у вези са гласовним променама и односима гласова према успеху ученика на писменим задацима

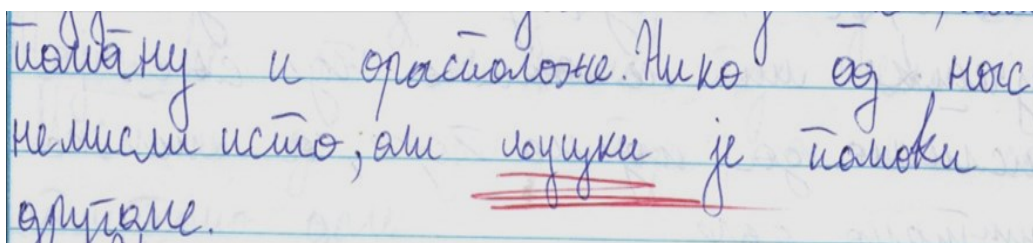
Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	16	1.07	25.55%
2	130	1.26	30.23%
3	208	0.79	18.87%
4	236	0.61	14.72%
5	91	0.44	10.63%

3.3.3. Узроци типичних правописних грешака у вези са гласовним променама и односима гласова у писменим задацима

Ексерпција грешака је први корак на путу према побољшању квалитета наставних приступа, други корак усмерен је на класификацију грешака, а посебно значајан део посла представља анализа грешака, као и уочавање узрока њихових јављања и понављања. Важност сагледавања и разумевања узрока је неспорна јер без релевантних података о тим чиниоцима није могуће приступити осмишљању продуктивних корективних наставних поступака.

На основу детаљног увида у грешке које се тичу гласовних промена и појединих гласова, запазили смо да се у писменим задацима средњошколаца неретко јављају и грешке које се, како показују и ранија истраживања (в. нпр. Брборић 2004б: 72, 75), јављају у писменом изразу ученика још у основној школи (уп. *љуцки, *грацки; *једампут, *историски догађај; *финансиска помоћ *најачи; *бијо, *ијако итд.). Запитали смо се шта су узроци јављања (и упорног одржавања) ових грешака које су у наставној пракси окарактерисане као недопустиве и на чијој се корекцији инсистира у уџбеницима и приручницима. Уочили смо да су ученици у овим примерима „пресликали” усмени у писани говор. Тако, на пример, палатални сонант *j* (исп. *историски догађај) због сличности са вокалом *и*, има врло слабу, нестабилну артикулацију, нарочито иза тог вокала, те се у усменом говору не чује: /истòрйскй/ догађај и сл. Исто важи и за императив: /пòпй/. На другој страни глас *j* се чује у изговору у позицијама

између два вокала: /йјако/, /зџјиста/. Пишемо *најјачи*, а изговарамо /*nâj:ачи*/, односно са геминираним сугласником *j*. Гласови *t* и *s* у изговору стапају се (фузионишу) у један нови, нерашчлањив глас *ɟ*, што су ученици забележили и у писменим задацима: *љуцки, *грацки и сл. (в. илустрацију бр. 8). Када читамо, ови примери звуче: /љуцкй/, /грацкй/, али у писању треба учинити уступак етимолошком принципу (да звучни сугласник *ɟ* испред безвучних *s* и *ш* ипак остане неизмењен у писању): *људски*, *градски*. Речју, нема апсолутне подударности између графема и фонема (исп. Шипка ⁵2011: 83). Примери ексцерпирани из писмених задатака средњошколаца показују да ученици недовољно разумеју специфичности и разлике између усменог и писменог говора.



Илустрација бр. 8 Део писменог задатка ученице првог разреда са (подвученом) грешком изазваном апсолутизацијом фонетског начела

Говорници српског језика као матерњег често се ослањају на народне говоре и на колоквијални језик, који се разликује од стандардног. Последица утицаја колоквијалног језика на писмено изражавање ученика већ је уочена на примерима ексцерпираним из писмених задатака средњошколаца (нпр. *једампут, *шесто и сл.). Изговарамо /једџмпут/, а пишемо једанпут, читамо /шџесто/ а пишемо шестсто (уп. *Остало ми је шестсто динара. Било је то шесто питање на које сам морао да одговорим.*), управо стога што писмени говор није еквивалент усменог. Ова чињеница је свима добро позната, те М. Шипка с правом истиче да би најближе истини, па и најразложније, било казати: „Не пиши у в и ј е к као што говориш и не читај у в и ј е к како је написано!” (Шипка ⁵2011: 89).

Међутим, у наставној пракси још у млађим разредима основне школе ученицима се предано усађује у свест Вуково начело „Пиши као што говориш, читај као што је написано” (уп. метафора *огледала*). Та једноставна формула води формирању појмовне метафоре ПИСАНИ ГОВОР ЈЕ ГРАФИЈСКИ

ЕКВИВАЛЕНТ УСМЕНОГ ГОВОРА, која широм отвара врата многим правописним грешкама. Међутим, „српски правопис је фонолошки, делимично и морфофонолошки, јер своја правила заснива на начелу да сваком изговореном гласу одговара посебан словни знак (мада у латиници у неколико случајева то није тако) при чему се и морфофонолошке алтернације очитују у писању” (Брборић 2004б: 43).

Поменута појмовна метафора огледала и пренаглашавање фонолошке природе нашег правописа свакако су утрле пут овом типу грешака, али је за њихову дуговечност једнако „заслужно” недовољно и/или некавалитетно повезивање наставе граматике са наставом правописа. У П 2010 каже се: „за лакше разумевање и примену правописних правила нужна су одређена знања из граматике којима се одређује норма гласовне структуре и избор облика” (П 2010: 30).

Не мање значајан, али обично запостављан фактор јесте и нечитање, заправо све слабији интерес за књижевна дела, како за она која су заступљена у лектири (школској и домаћој), тако и за друга, која би требало да представљају предмет занимања сваког младог човека заинтересованог не само за литерарну продукцију познатих и признатих, као и савремених аутора, већ и за научно-популарна и друга остварења везана за област уже струке, лична интересовања и др. Важност навике читања увек треба посебно истицати, јер се писмено изражавање унапређује дуготрајним читањем и пажљивим слушањем, док сам процес писања треба да представља израз унутрашње потребе и надахнућа. Читање, као интелектуално подстицајан процес, треба да свестрано побуђује пажњу, и то не само садржајем написаног (саопштеног), већ и способношћу препознавања композиционих целина, стилских поступака, а такође и запажањем (не)поштовања ортографске норме, чија правилна примена и те како доприноси ваљаном уобличавању, прецизности и јасноћи вербалног садржаја.

3.3.4. Закључак о одступањима од правописних правила која се тичу гласовних промена и односа гласова у писменим задацима средњошколаца

У примени ортографских правила која се тичу гласовних промена и гласова средњошколци у писменим задацима показују задовољавајуће знање но, оно би могло бити много боље.¹¹³ У писменим задацима учили смо један броја грешака које се односе на (не)бележење гласовних промена и појединих гласова које се упорно одржавају у писменом изражавању ученика још од млађих разреда основних школа, те смо настојали да идентификујемо факторе који доприносе не само настанку грешака већ и њиховом дуготрајном опстанку. Запазили смо да се грешке које се односе на (не)бележење гласовних промена и појединих гласова доводи се у везу са здруженим деловањем следећих фактора: а) недовољна повезаност наставе усменог и писменог изражавања, б) слаба корелација наставе правописа и других области наставе језика, в) упрошћавање и банализација вуковског начела „Пиши као што говориш ...”, г) неразвијеност читалачких навика.

Како деловање корективних поступака може бити ефикасно само уколико се елиминишу негативни утицаји свих наведених узроковача грешака, у пројектовању и осмишљању наставних модела чији је циљ побољшање квалитета наставе правописа могла би се искористити методолошка преимућства *комуникативног приступа*.¹¹⁴ На темељу овог приступа може се осмислити концепт повезивања вежби усменог, писменог изражавања и наставе правописа, којим се омогућава бољи увид у особености усменог и писменог језичког израза, отклањају ометачке концептуализације ортографске норме и указује на значај развијања читалачких навика и корисност повезивања наставе језика с наставом књижевности.

За припремање школских часова, сваки наставник би требало, анализирајући писмене задатке својих ученика, да утврди у чему они греше када

¹¹³ Овоме треба додати да је у ранијим испитивањима уочено да ученици средњих школа и на тестовима показују задовољавајуће знање из ове правописне области (исп. Брборић 2004б: 90, 222).

¹¹⁴ О комуникативном приступу у настави матерњег језика в. т. 2.1.2.1. (II).

пишу, те да уочене недостатке осмишљеним, разноврсним и функционалним вежбањима умањи. Те вежбе биле би корисне и за унапређивање наставе фонетике и фонологије у средњој школи.

3.4. Велико слово

Прва правописна тема која се обрађује у школи је употреба великог слова. Док су мала слова основни вид писма, велика слова служе да се нешто у тексту посебно истакне. До краја првог циклуса образовања ученике треба оспособити да функционално примењују велико слово на почетку реченице, у писању личних имена, презимена и надимака, у именима животиња, код вишечланих географских имена, у писању адреса, у писању имена народа, празника, наслова књига, часописа и новина, у писању назива улица, имена држава, покрајина, насеља и њихових становника, у писању присвојних придева изведених од властитих имена (-ов/-ев, -ин), као и да употребљавају велико слово у управном говору. Дакле, до краја четвртог разреда ученици би требало да усвоје сва основна правила употребе великог слова.

У старијим разредима основне школе стечено знање се проверава, понавља и увежбава, проширујући се новим садржајима. Тако се у петом разреду обрађује писање назива разних организација и њихових тела (органа), те писање заменица у обраћању: Ви, Ваш; у шестом – писање имена васионских тела (једночланих и вишечланих). На крају основне школе, правописно градиво о употреби великог слова се, према плану у програму, систематизује.¹¹⁵ Након тога се, према програму за средње школе, правописно градиво о употреби великог слова понавља и проширује у првом разреду.

Какво је функционално знање ученика када је реч о овој широкој и разнородној области (како видимо у плановима и програмима, употреби великог слова посвећено је доста пажње), показаћемо у наставку рада.

¹¹⁵ Наставни планови и програми за сваки разред основне школе доступни су и на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања: www.zuov.gov.rs.

3.4.1. Употреба великог слова у писменим задацима ученика средњих школа

У вежбанкама које смо прегледали уочено је 777 грешака у употреби великог слова (УПЗ = 9,34%). Наши средњошколци у просеку праве 0,3 грешке у употреби великог слова у једном писменом задатку.

У табели бр. 14 приказана је фреквентност ових грешака у: а) личним именима и именима божанстава; б) именима животиња; в) именима ликова из уметничких дела; г) именима народа, држава и административних јединица; д) именима насеља и њихових становника; ђ) географским и астрономским називима; е) називима организација, манифестација и институција; ж) називима празника, историјских догађаја и покрета; з) насловима чланака, књига и уметничких дела. Исто тако, посматрана је заступљеност грешака када је реч о употреби великог слова на почетку реченица и у речима из поштовања. У овим случајевима велико слово је у писменим задацима наших средњошколаца изостало. Међутим, уочили смо, како показује табела бр. 14, и примере у којима су ученици употребили велико слово где не треба. Исто тако, запазили смо и два примера у којима су ученици погрешно употребили велико слово приликом адресирања (ове грешке уврстили смо у *Разно*).

Табела бр. 14 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у употреби великог слова у писменим задацима средњошколаца

Велико слово	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
лична имена и имена божанстава	59	*7.60%
имена животиња	2	0.26%
имена ликова из уметничких дела	127	16.34%
имена народа, држава и админ. јед.	83	10.68%
имена насеља и њихових становника	37	4.76%
географски и астрономски	44	5.66%

Велико слово	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
називи		
називи организација, манифестација и институција	24	3.09%
називи празника, истор. догађаја	35	4.50%
наслови чланака, књига, ум. дела	91	11.71%
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.	119	15.32%
речи из поштовања	4	0.51%
велико слово где не треба	150	19.31%
разно	2	0.26%
Укупно	777	100%

Средњошколци у својим писменим задацима највише греше јер мајускуле употребљавају тамо где не треба (укупно је 150 грешака, УПЗВС¹¹⁶ = 19,31%), нпр.:

Хектор је Ахилеју убио Интимног пријатеља Патрокла.; Ми живимо у таквом Свету, Свету пуном недостатака.; Живео Свет коцке!; Када смо крочили у Средњу школу, желели смо да се часови што пре заврше како бисмо побегли од обавеза.; Дува Кошава.; Почео је 1. Септембар.; Пишем и читам Чешки језик; Садржи Словенску антитезу за опис пејзажа.

Неправилну употребу великог слова забележили смо и у примерима:

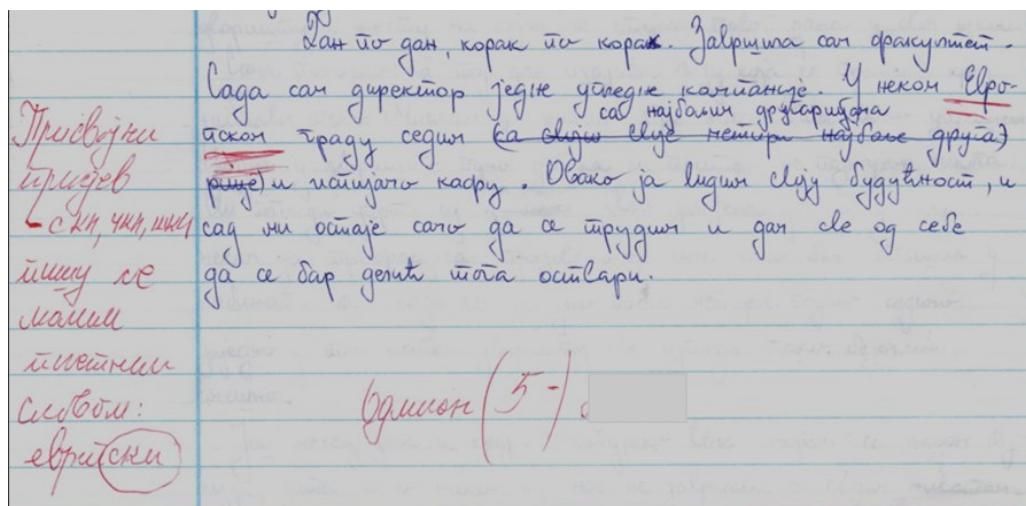
у Јеврејској религији; према Библијским и реалним грешницима; сви Косовски јунаци; велика Турска снага; једне Вишеградске вечери; у Европском граду; прошли Божићни дани; прошлог Децембра; на Јесен; Српски језик и Књижевност [в. илустрацију бр. 9]; Свеска за писмене задатке из Српског Језика; моја Мама; мој Тата; мој Ујка; последњих Месеџ дана; Писци Хуманизма и ренесансе.

¹¹⁶ УПЗВС – укупна процентуална заступљеност грешака према свим грешкама забележеним у вези са употребом великог слова.



Илустрација бр. 9 Насловна страна вежбанке на којој се уочава, поред осталог, и погрешно употребљена мајускула у називу школског предмета (без исправке наставника)

Ученици неправилно употребљавају велико слово за називе месеци у години, у конструкцијама са именицом *свет* и у присвојним придевима изведеним суфиксом *-ски* (в. илустрацију бр. 10).



Илустрација бр. 10 Погрешна употреба великог слова у раду једног матуранта са наставниковим објашњењем на маргини

Ове грешке вероватно су последица утицаја страних језика на српски. Називи календарских месеци у немачком и енглеском језику пишу се великим почетним словом (уп. *Почео је 1. Септембар*¹¹⁷ : енгл. *The 1st September has started.*), а великим словом пишу се, према енглеској норми, и имена језика (уп. *Пишем и читам Чешки језик* : енгл. *I read and write in the Czech language.*). Исто

¹¹⁷ Примере грешака у основном тексту дајемо курзивним писмом.

тако, изгледа да ученици не разликују увек присвојне придеве од властитих имена (уп. *Турска : турски*) и недовољено познају правила о писању придева изведених од властитих имена у српском језику (уп. *Косово : косовски, Божић : божићни*).

Велико слово се неоправдано нашло и називима уметничких и стилских праваца и називима стилских фигура: *Писци Хуманизма и ренесансе; Садржи Словенску антитезу за опис пејзажа*. Ученици не бележе правописно коректно у своје школске свеске наставно градиво које се на часовима књижевности обрађује, ретко користе секундарну литературу када се припремају за писмене задатке; више размишљају о садржају написаног (уп. Николић ²1992: 583). Очито је да не користе ни уџбенике (читанке).

Велико слово средњошколци користе и када њиме желе да нешто истакну – (такви су примери типа: *мој Тата*¹¹⁸, *Српски језик и Књижевност, Ми живимо у таквом Свету, Свету пуном недостатака*.) У првом примеру ученик је истакао важност очеве личности у свом животу, на когнитивном плану дошло је до повезивања квантитета и значаја (уп. ВЕЛИКО ЈЕ ВРЕДНО, ЗНАЧАЈНО, Кликовац 2004: 111). У другом примеру ученик је показао да *Српски језик и књижевност* не осећа као јединствени наставни предмет (!), у трећем великим словом употребом мајускуле нагласио је осећања према свету који га окружује.

Ученици су изоставили велико слово у именима ликова из уметничких дела (укупно је 127 грешака овога типа, УПЗВС = 16,34%), нпр.:

Браћа ћирило и Методије су задужили словенски народ; Ослободио је хасана.; Двогубост лика софке; Вергилије је чувао Дантеа као и Стефан немању; радом доментијана; ромеово писмо; Хенрик осми; син Њорђо; Све до вука у српској књижевности владала је неодређеност; синови Стефан и Лука; песникиња Јефимија; Урош Нејаки; Стефан немања; Божић бата; Исидора Секулић; Антон Павлович Чехов.

Посебан проблем ученици имају када треба да употребе велико слово у двосложним именима ликова из књижевних дела. Ученици не осећају обе речи као део именовања, те пишу: *Стефан немања, Урош Нејаки, Хенрик осми*. Исто важи код тросложних имена (*Антон Павлович Чехов*).¹¹⁹

¹¹⁸ У другом писменом задатку наишли смо на пример у којем су употребљена сва велика слова за издвајање овог дела текста: *Дошао је мој ТАТА* (види т. 3. 1.1.1).

¹¹⁹ У последњем примеру, може се претпоставити да ученик део презимена руског писца доживљава као присвојни придев од именице *Чех*, тј. не доживљава *Чехов* као део именовања. То нам указује на неразвијене читалачке навике наших средњошколаца, али и непознавање

Ученици нису употребили велико слово на почетку реченице у 119 примера (УПЗВС = 15,32%), иако ово правописно градиво усвајају већ на почетку основношколског образовања.¹²⁰ Грешке овога типа илустрју следећи примери:

*Живот је највећи и најлепши дар. понекад може бити суров.
Један друг је рекао да можемо отићи за викенд. сложили смо се.
Волим да се вратим у детињство. могао бих да се играм са играчкама и ништа да не радим и немам обавеза.
Много је волим. не знам шта бих без ње.
И даље ћу их виђати, на одморима и ван школе. једина разлика је та што неће бити ту да ми скрате понекад предугачке и досадне часове.
Неколико дана раније у мојој кући се разговарало о братовом понашању. мама и тата су га грдили.
Књигу сам прочитала два пута и сваки пут плакала. то је исповест девојчице која је уместо ведрога и безбрижног детињства, пролазила кроз тежак живот наркомана.*

Исте грешке забележене су у управном говору и дијалогу:

*Газда је увек говорио: „зваћемо вас, стрпите се!”
Одрасли би рекли: „нема везе, још је мали!”
Да ли је жив и даље нормалан? можда.¹²¹
Шта је уопште судбина? све.*

Анализом примера ексцерпираних из писмених задатака средњошколаца уочили смо да су реченице које ученици започињу малим словима у тешњој смисаоној вези са претходним реченицама (са реченицама иза којих се налазе) или доносе додатне информације (уп. *Књигу сам прочитала два пута и сваки пут плакала. то је исповест девојчице која је уместо ведрога и безбрижног детињства, пролазила кроз тежак живот наркомана.*). Изгледа да ученици имају проблема да одреде крај реченице, тј. да правилно одреде реченицу као

правописних и граматичких правила (присвојни придеви који се завршавају на *-ов, -ев, -ин*, пишу се великим почетним словом).

¹²⁰ У првом разреду основне школе треба обрадити следеће:

Употреба великог слова на почетку реченице, у писању личних имена и презимена, имена насеља. Правилно потписивање (име па презиме). Употреба тачке на крају реченице. Уочавање места и функције упитника и узвичника у реченици.

Исп.: Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања, стр. 5 (програм је доступан на сајту ЗУОВ-а, www.zuov.gov.rs). Исто тако, исп. ПГ 1990–96.

¹²¹ У овом и наредном примеру упитна реченица почиње великим словом а одговор неправилно малим (уп. *Да ли је жив и даље нормалан? можда.*), као да се тиме изражава, а према контексту, несигурност у ваљаност одговора или нетачност одговора. Мало слово иза упитне реченице оправдано је само у случају када се две или више упитних реченица нађу једна иза друге и посматрају се као низ независних реченица од којих се свака нарочито наглашава као питање (исп. П 1993, т. 213а и П 2010: т. 169 (62)).

мисаону целину, па је прекидају тачком (не познајући довољно могућности других интерпункцијских знакова) тамо где не треба, а остављају мало слово на почетку наредне. Не може се тврдити да је реч само о непознавању правилне употребе великог слова (уочава се да ученици прву реченицу у низу редовно започињу великим словом) и тачке – у питању је и недостатак лексичке компетенције код ученика¹²² и недовољно развијена метајезичка свест¹²³, како је показало раније истраживање језичких особина ученика у школама средњег образовања (исп. Петровић 1999).¹²⁴ Овакви резултати откривају системске пропусте и у обради и у утврђивању градива, а такође и превелику попустљивост у оцењивању.

У употреби великог слова у насловима књига, чланака и уметничких дела ученици су погрешили 91 пут (УПЗВС = 11,71%), нпр.:

Посматрам Ботичелијеву слику „рађање пролећа“; у делу проклета авлија / Проклета Авлија; куран; У хасанагиници је дочарана нераскидива веза између мајке и деце; На почетку епа о гилгамешу; у Раним Јадима; У књизи о Јову; Потреба за сродном душом се испољава и у старом завету; Домановићево Мртво Море; Баишта Сљезове боје; Новела од станца; у новели Старац и Море; у делу Слово Љубве Деспота Стефана Лазаревића; У епу о Гилгамешу као врховно божанство јавља се бог Ану; на дрини ћуприја / у средишту осмог поглавља Андрићевог романа на Дрини Ћуприја. / На Дрини Ћуприја; кроника Паланачког гробља; Јунаци сеоба различити су по много чему; Вук издаје писменицу српског језика; у Горском Вијенцу / Горски Вијенац.

Већина грешака у употреби великог слова у насловима књига, чланака, уметничких дела јавља се у вишечланим називима. Тако, на пример, ученици у трочланим именованима велико слово употребљавају и где треба и где не треба, показујући притом да не разликују властито име од опште именице, као и да не знају како се пишу опште именице у оквиру вишечланих назива. Наслов романа нашег нобеловца ученици су написали на три начина: све малим словима (*на дрини ћуприја*), све великим словима (*На Дрини Ћуприја*) и тако што су велико

¹²²Непознавање правописних правила јавља се у ученичким писменим задацима напоредо са неправилном употребом речи и израза у одређеном текстовном типу (исп. Петровић 1999: 140).

¹²³ Ученици који нису у могућности да оформе реченицу имају ниске оцене и на тестовима граматичке компетенције (исп. Петровић 1999: 43), што је један од показатеља да непознавање правописних правила подразумева и неразвијену метајезичку свест.

¹²⁴ Томе у прилог иду и примери са изостављањем великог слова у конструкцијама са управним говором у којима се цитирани део текста означава погрешно малим словом, јер ученици не увиђају да тај текст припада другом говорнику.

слово употребили у општој именици *ћуприја (На дрини Ћуприја)*, а изоставили га тамо где треба да стоји – приликом именовања реке. Исто тако, велико слово је изостало у називу сликарског дела – *Посматрам Ботичелијеву слику „*раћање пролећа”*. Иако је ученик показао да зна да је реч о називу уметничког дела стављајући га под наводнике (употреба наводника у овом случају није обавезна будући да се испред назива дела стоји одређење: *слику*, према т. 129 а, ШП), није правилно употребио велико слово. Писање сваке речи великим почетним словом (као у примеру: *На Дрини Ћуприја*) погрешно је и долази под утицајем различитих натписа (у које спадају имена фирми, плакати, постери, рекламе, билборди, огласи)¹²⁵ и енглеског језика (у насловима на енглеском језику великим почетним словом пишу се све речи сем предлога, везника и чланова).

Ученици су у својим писменим задацима направили 83 грешке у употреби великог слова приликом писања имена народа, држава и административних јединица (УПЗВС = 10,68). Тако су, на пример, употребили мало слово у примерима:

турчин, турци, против турака; немица Ана Марија Краус, бечлијка; циганка, циганин бањски, млада циганка, роми, румун, мађар; Библија је верско дело јевреја – једнобожачког народа; аустроугарска, аустроугари.

Велико слово се у задацима средњошколаца неправилно употребљава у примерима са присвојним придевом изведеним од именице Србија:

огорченим Српским народом; у историји Српског народа; борећи се за Српску државу; сеоба Српског народа; цео Српски народ.

Исто тако, великим словом започињу се присвојни придеви (на *-ски, -чки, -шки*) изведени од имена неких суседних и несуседних народа:

¹²⁵ На сајту *Језикофил* (в. Електронски извори) 25. 3. 2014. је објављен чланак о језичким огрешењима у јавним натписима (аутор чланка је Слободан Новокмет, истраживач-сарадник Института за српски језик САНУ). Неправилности на које се скреће пажња већином су правописног карактера: (1) неправилна употреба писма (мешање ћирилице и латинице); 2) неправилна употреба страног језика и писма (огрешења о транскрипциона правила, употребу интернационализама и страних речи); 3) огрешења у писању великог слова, интерпункцијских знакова, спојеног и одвојеног писања речи итд. (правописна огрешења); 4) словних (штампарских) грешака. У прилогу чланку су и примери, углавном са територије Београда, као и упутства за решавање ових правописних пропуста, огрешења и омашки у натписима којима су наши средњошколци свакодневно окружени. О новима натписима и исписима говорио је проф. др В. Брборић на 54. традиционалном републичком зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности (пленарно предавање), јануара 2013.

Прошли смо Македонску и Грчку границу; Има Кинеских, Индијских, Италијанских ресторана; Задивили су ме Менелај и остали Грчки и тројански јунаци; велики Грчки јунаци.

Ови примери су последица утицаја енглеске норме (придеви изведени од имена народа у енглеском језику пишу се великим почетним словом) (исп. Влајковић 2010: 185).

Ученици најмање греше када мајускуле треба да употребе у личним именима и именима божанстава (УПЗВС = 7,60%), затим у географским и астрономским називима (5,66%), у именима насеља и њихових становника (4,76%), у називима празника, историјских догађаја и покрета (4,50%), те када пишу имена институција и њихових делова, организација и удружења, манифестација и сл. (свега 3,09%). Мала заступљеност грешака последица је тога што ученици врло мало и користе нпр. имена божанстава, географске називе, имена институција и сл. у својим писменим задацима. Изабрани примери из писмених задатака:

(а) грешке у писању личних имена и имена божанстава:

снешко белић, девојка катица, вики, мики, Никола тесла, ђорђе, страхиња, божић бата, сукоб Бога и сотоне; јефимија описује све лепоте које је господ створио;

(б) астрономски и географски називи:

Устао сам, Сунце је сијало, птице су цвркулале; Када волимо, небо је плавље, Сунце лепше сија; Лежао сам на ситном песку прегрејаном од Сунчевих зрака; Појио га је вином и изводио на Сунце; Немо сам стајала изнад дубоке, хладне реке, изучавајући одраз Месеца; Волим Залазак Сунца;

Фрушка Гора, речица месић, вршачки брег, косово, из малене бањске, повратак из сахаре, Екс понто, Стара Планина; Отишао сам до дунава;

(в) имена насеља и њихових становника:

аргејци, дубровчани, турчина, београђанка; Бела црква, вршац, Врачев гај, Сремски карловци, америка, европа, крушевац, ђавоља варош, данска, мађарска [али: Македонија, Немачка, Холандија, Швајцарска, Румунија], јаношик;

(г) називи празника и историјских догађаја:

Нова Година / нова година; други светски рат / Други Светски рат, први српски устанак, сеоба срба, славонско-подоунавски пук, након косовског боја; Стари век, бадњи дан, Бадње Вече;

(д) називи организација, манифестација и институција:

По завршетку Основне Школе; Факултет Организационих Наука; Школски Центар „Никола Тесла”; Желео бих да упишем филозофски факултет у Новом Саду; Манастир трonoша; Уједињене Нације; Матица Српска; парада поноса; дани бербе грозђа.

Све ове грешке, иако заступљене у малом проценту ако се у обзир узме обим испитиваног корпуса, последица су *неувежбавања* и *недовољне примене* правописног знања које је требало да су ученици већ стекли (ако у обзир узмемо наставни план и програм о којем смо говорили на почетку обраде ове правописне области) током основношколског образовања. Исто тако, указују на мањкавост наставе правописа у првом разреду средње школе када стечено знање треба додатно увежбавати и проширити.

Велико слово је изостало у писменим задацима средњошколаца и под утицајем електронске и комуникације путем мобилних телефона, у којој се најчешће прибегава употреби само малих слова (в. Влајковић 2010: 186). Исто тако, чини се да ученици више пажње посвећују садржају (важно им је да напишу назив књижевних дела или правца), но томе колико је то што је написано правописно коректно. Посматране грешке указују нам да је у примени правописних захтева неизбежно повезивање лингвистичких и нелингвистичких знања.

Процент заступљености грешака које се тичу употребе мајускула у речима из поштовања мањи је од 1%, будући да се ове речи врло ретко користе у писменим задацима. На случајном узорку од 100 вежбанки забележена је само једна реч из поштовања, што указује на то да их у целом истраживаном корпусу има око десет. Исто важи и за употребу великог слова у именима животиња и именима градских улица и тргова. Само у два писмена задатка наводе се имена улица, те се стиче утисак да их ученици избегавају. Теме за писмене задатке (в. т. 2.6. (II)) не обавезују ученике на адресирање – адреса би могла изостати и у писменом задатку на тему *Непослато писмо*.

3.4.2. Заступљеност и фреквентност грешака у употреби мајускула према узрасту ученика, школи и оцени писмених задатака

Највише грешака у употреби великог слова пронашли смо у писменим задацима ученика првих и других разреда. Ученици првог разреда у просеку су начинили 0,27 грешака у једном писменом задатку (в. табелу бр. 15), ученици другог разреда 0,30. То указује на занемаривање наставе правописа у оном сегменту који се односи на трајност и применљивост знања већ на почетку средњег образовања. У првом разреду наставним програмом прописано је увежбавање употребе великог слова, те се очекује да ученици у другом разреду мање греше у правописној теми која је обрађена на часовима редовне (евентуално додатне и допунске наставе) у првом разреду. Како је истраживање показало, у наставној пракси изгледа да то није случај. Ученичко знање на почетку средње школе, када је реч о употреби великог слова, стагнира. Заступљеност грешака смањује се у трећем и четвртном разреду средње школе. У писменим задацима ученика трећег разреда има у просеку 0,20 грешака у једном писменом задатку, док у задацима ученика завршних разреда средњег образовања просечан број грешака у писменим задацима износи 0,17.

Табела бр. 15 Правописне грешке у употреби великог слова
у односу на узраст ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	363	0.27	*29.06%
Други разред	201	0.30	32.03%
Трећи разред	138	0.20	21.35%
Четврти разред	75	0.17	17.56%

У употреби великог слова највише греше ученици Филолошке гимназије правећи просечно 0,36 грешака у једном писменом задатку, а најмање ученици Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду који су начинили у просеку 0,14 грешака у једном задатку (в. табелу 16). На ово је несумњиво утицала разлика

у темама за писмене задатке у ове две школе. У ФГ већина тема за писмене задатке захтева од ученика анализе књижевних дела, компарације више дела истог или различитих аутора, те су њихови писмени задаци сложенији и комплекснији, засићени примерима употребе великог слова. Насупрот томе, у ФФБ ученици су могли да бирају и слободне теме и тако, (не)намерно избегну употребу великог слова, поготово у насловима књижевних дела, именима јунака или писаца. Заступљеност грешака у писменим задацима ученика осталих школа, приказана је у табели бр. 16.

Табела бр. 16 Правописне грешке у употреби великог слова према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	189	0.25	17.78%
ГНС	33	0.15	10.28%
ФГ	154	0.36	25.34%
ШЦВ	240	0.30	21.38%
ФФБ	78	0.14	10.20%
ТШБЦ	83	0.21	15.02%

Када је реч о вредновању писмених задатака, како показује табела бр. 17, грешке у употреби великог слова најређе се јављају у најуспешнијим писменим задацима (просечан број грешака износи 0,46 по једној вежбанци). Ових грешака има скоро дупло више у задацима ученика који добијају ниже оцене. Највиши просечан број грешака из испитиване области (1,36) уочили смо у радовима ученика чија је средња оцена писмених задатака *довољан (2)*.

Табела бр. 17 Правописне грешке у употреби великог слова
према успеху ученика

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	12	0.80	18.74%
2	140	1.36	31.84%
3	227	0.86	20.14%
4	304	0.79	18.54%
5	94	0.46	10.74%

3.4.3. Закључак о употреби великог слова у писменим задацима средњошколаца

Ученици су показали много боље знање на тестовима када се од њих директно захтевало да употребе велико слово (исп. Брборић 2004б: 114, 223)¹²⁶ него када знање о употреби великог слова треба да примене у својим писменим задацима. Десетина свих правописних грешака које смо забележили у писменим задацима средњошколаца отпада на погрешно писање великог слова. Ове грешке су последица утицаја страних језика на српски, навика које су ученици стекли у електронској комуникацији, занемаривања наставе правописа већ у почетним разредима средње школе, изостанка повезаности наставе правописа и књижевности, али и недовољне оспособљености ученика да правописна правила примењују на разноврсним примерима када пишу своје писмене задатке. Ови резултати су доста поуздан показатељ потребе за додатним напором у наставној пракси да би се функционална писменост наших ученика унапредила.

У припреми за израду писмених задатака, у домаћим задацима, вежбањима требало би уврстити теме које захтевају да у писменим радовима ученика има више имена из уметничких дела, наслова књижевних дела, топонима, историјских догађаја и сл. Када се на часовима књижевности наиђе на вишесложна имена

¹²⁶ Када се пажљивије погледа коначан број и проценат тачних одговора на тестовима и диктатима којима је испитивано правописно знање ученика (Брборић 2004б), може се рећи да су ученици средњих школа показали најбоље знање баш када је реч о употреби великог слова. Ученици су дали 77,9% тачних одговора на питања из ове правописне области (исто, 223).

ликова из књижевних дела и писаца, као и на називе епоха, ученицима би требало показати како се ова имена правилно пишу.

Вежбе треба диференцирати према узрасту ученика, али и према успеху који ученици остварују на писменим задацима. У осмишљавању вежби треба кренути и од пажљивог испитивања грешака и уочавања њихове когнитивне утемељености, те откривања појмовних метафора које учествују у формирању ставова ученика о ортографској норми и њеној примени.

3.5. Састављено и растављено писање речи

У писаном тексту речи раздвајамо белинама. Тај поступак није једноставан јер га одређују многи (значењски, творбени, акценатски и др.) критеријуми, који се међусобно преклапају, допуњују или прожимају. Основно правило је да се састављено пишу сложенице, да полусложенице треба писати с цртицом¹²⁷, а одвојено спојеве две или више речи (синтагме).

3.5.1. Састављено и растављено писање речи у писменим задацима ученика средњих школа

У спојеном и одвојеном писању речи ученици су направили 917 грешака (УПЗ = 11,02%). Правопис је нормирао ову тему, у складу с традицијом, према врстама којима речи припадају (исп. Ивић и др. ⁵2011: 99; П 2010: 74), те смо се и ми у овом истраживању определили за преглед грешака у састављеном и растављеном писању: именица, придева, заменица, бројева, глагола, прилога, предлога, везника, речца и узвика.

¹²⁷ У *Српском језичком приручнику* експлицитно се издвајају четири критеријума којима се одређује да ли се реч спојила у сложеницу или полусложеницу (исп. Ивић и др. ⁵2011: 98): 1. ново значење (уп. *на пољу* и *напољу*), 2. несамосталност делова (*пољопривреда* – не постоји засебна реч „пољо”), 3. непроменљивост првог дела (нпр. *светложут*), 4. јединствен нагласак за цео спој (уп. *црнокоса*). У ПМД налазимо и пети услов: 5. на формирање сложеница, евентуално полусложеница, утиче и међусобна повезаност различитих делова (нпр. полусложеница с цртицом: *српско-грчки* односи), ПМД: 89.

Како показује табела бр. 18, средњошколци највише греше у спојеном и одвојеном писању глагола (УПЗСР¹²⁸ = 31,73%). Затим следе, по својој учесталости, грешке у састављеном и растављеном писању предлошких спојева (УПЗСР = 20,39%). Нешто мањи је проценат заступљености грешака у писменим задацима средњошколаца када је реч о састављању и растављању везника, речца и узвика (УПЗСР = 19,74%). Мање су ученици грешили у писању придева (УПЗСР = 9,60%), прилога (6%), заменица (5,45%), именица (4,91%), док је најмање грешака забележено у писању бројева (УПЗСР = 2,18%). Ученици бројне вредности чешће означавају цифрама него словима, па је укупна заступљеност грешака због овог начина писања мања него у осталим категоријама.

Табела бр. 18 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у спојеном и одвојеном писању речи у писменим задацима средњошколаца

Спојено и одвојено писање речи	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
именице	45	4.91%
придеви	88	9.60%
заменице	50	5.45%
бројеви	20	2.18%
глаголи	291	31.73%
прилози и предлози	55	6.00%
везници, речце и узвици	181	19.74%
предлошки спојеви	187	20.39%
Укупно	917	100%

3.5.1.1. Састављено и растављено писање именица

Када смо посматрали грешке ученика које се тичу спојеног и одвојеног писања именица, уочили смо да су средњошколци највише грешили у писању именица са негацијом *не* (забележили смо 17 оваквих примера, УПЗим¹²⁹ =

¹²⁸ УПЗСР – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све забележене грешке у састављеном и растављеном писању речи.

¹²⁹ УПЗим – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у састављеном и растављеном писању именица.

38%).¹³⁰ По правилу речца *не* се у творби именица (придева и прилога) пише спојено.

Забележене грешке класификовали смо према запажањима М. Радовић-Тешић, која се у дисертацији „Именице с префиксима у српском језику”¹³¹ бавила основним структурно-граматичким и лексичко-семантичким одликама негираних именица са префиксалним формантом *не-*.

Кад је реч о утврђивању творбене структуре негираних именица, нису све именице, како примећује ауторка, настале префиксалном творбом, већ је њихов знатан број резултат префиксално-суфиксалне творбе глаголских основа или суфиксалног уобличавања негираних придевских основа (в. Радовић-Тешић 2002: 37).

Разматрајући правописне грешке у писменим задацима које се тичу негираних именица, запазили смо следеће:

1) Ученици су у категорији именица које су настале према глаголским основама гршили у писању глаголских именица на *-ње*. Ове именице су настале према негираним глаголима који не постоје као самосталне лексичке јединице (*читати – не читати – нечитање*) или према негираним именицама (*читати – читање – нечитање*). (Глаголска именица у овим примерима именује одређену радњу, а негирана именица искључује постојање те радње.) У писменим задацима нашли смо једну грешку овога типа: *не играње.

2) У истраживачком корпусу забележили смо и грешке: *не сложности, *не промишљеност и сл. Овде је реч о апстрактним именицама са суфиксом *-ост*, које су настале као резултат суфиксалног уобличавања негираних придева. Творбени правац ових именица је двојак: с једне стране, могле су настати према негираном придеву (*образован – необразован – необразованост*), с друге стране – према апстрактној именици која им је у основи (*образован – образованост – необразованост*). Примарнија је творба према придеву (исп. Радовић-Тешић 2002: 38).

¹³⁰ У П 1993 и П 2010 ова тема је обрађена у категорији спојеног и одвојеног писања глагола и речца (т. 63b; т. 124a, б) али смо се овде, због систематичности и прегледности грешака, определили да именице са речцом *не* објаснимо у категорији продукта творбе – у категорији именица.

¹³¹ Делимично измењена и допуњена верзија докторске дисертације М. Радовић-Тешић *Именице с префиксима у српском језику* објављена је 2002. год. (Београд: Институт за српски језик САНУ; Београд: Чигоја штампа).

3) У задацима средњошколаца заступљеније су грешке у писању негираних именица које су настале префиксалном творбом (префикс *не-* настао је од речце *не*). Запазили смо да су најфреквентније грешке у писању твореница које имају значење „негативна супротност ономе што значи лексичка мотивациона основа”, као у примерима: *не воља, *не морал, *не култура, *не дело. Функција префикса *не-* је овде квалификаторска. Ове творенице значе негативну супротност у односу на именицу у основи. Мање фреквентне су апстрактне именице, за чије је творбено значење примарно „одсуство, немање онога што значи именица у основи”, нпр.: *не знање, *не пажња. Функција префикса у овим случајевима могла би се назвати номинационом јер се спајањем префикса са именицом ствара апстрактни појам који је супротан појму у основи. Нисмо забележили грешке које би се односиле на негиране именице које значе „оно што није, оно што не припада оном појму који означава именица у основи” (уп. непливач, непушач), тј. ученици нису грешили када су употребљавали именице које искључују припадање ономе што означава именица у основи (функција префикса је у овом случају класификациона, исп. Радовић-Тешић 2002: 44).¹³²

4) У писменим задацима средњошколаца нисмо пронашли ниједан пример с пртицом између негације и именице (уп. *не-биће* у филозофским текстовима).

Укратко, када је реч о негираним именицама, ученици највише греше када пишу именице које настају префиксалном творбом и у којој префикс *не-* има квалификаторску функцију, те у наставној пракси треба више пажње посветити овој теми са граматичког и правописног становишта.

Мање фреквентне су грешке у писању именица са несамосталним формантима. У пет примера (УПЗим = 11%) ученици су се определили за писање: *полу време, *полу брат и *полу бог / полу-бог¹³³, *полу Румун.¹³⁴ Прва именица означава половину онога што значи лексичка мотивациона основа (временска половина утакмице пре или после одмора каже се *прво* / *друго полувреме*). Именица *полубрат* значи родбинску везу, половину у смислу општег значења, брат по мајци или оцу. Ученици су најчешће грешили приликом писања именица

¹³² Ова творба именица подстакнута је страним језицима (уп. нем. Nichtschwimmer – непливач).

¹³³ Према: т. 49б у П 1993 и т. 84 (нап.) у П 2010 нормирано је само *полубог*.

¹³⁴ Овде се ШП (т. 49 б) прописује полусложеничко писање: *полу-Румун* као и *полу-Француз*, *полу-Мађар*; исто: т. 84(нап.) у П 2010.

у категорији лица, чије творбено значење указује да је оно што значи мотивациона основа: *то само делимично, једном делом, у једној мери, само половично, непотпуно*. У писменим задацима средњошколаца нисмо нашли ортографске грешке које се тичу писања именица из категорија конкретних појмова и предмета (уп. *полуград*) и апстрактних именица са творбеног типа *полу-+ именица* (уп. *полуистина, полугласник*) (исп. Радовић-Тешић 2002: 144–147).

Када је реч о именицама са полуосамостаљеним префиксоидима (нпр. *ауто-, мото-* и сл.), у писменим задацима средњошколаца пронашли смо следеће грешке:

*ауто-механичар, ауто-електричар*¹³⁵, *електро-техничар електронике, електро-техничар процесног управљања, електро-механичар за машине и опрему*.

У овим случајевима предност је требало дати спојеном писању будући да су у питању тешњи спојеви, који теже једноакцентском изговору. Грешака овога типа је у истраживаном корпусу укупно осам (УПЗим = 19%).

У вези са састављеним и растављеним писањем именица, забележили смо и неправилну употребу цртице уз надимке (УПЗим = 11%), нпр:

*Марија Дамјанов-Маца, Борислав Петров-Браца,
Викторија Миљковић-Вики*.

У овим случајевима (према: П 1993, т. 56 и П 2010 т. 96) комбиновање надимка с пуним именом не захтева писање цртице, коју су ученици користили. По П 1993, знак црта се могла писати иза имена, а испред надимка и презимена: *Милосав – Мија Алексић*. П 2010 укида писање црте (и цртице) без обзира на положај надимка.

Средњошколци су погрешили у писању оријенталних титула иза имена у 6 примера (УПЗим = 13%), као нпр.: **Мехмед паше Соколовића, *Смаилага Ченгић*. У овим случајевима имена се не деклинирају и иза њих је требало да стоји знак цртица (*Мехмед-паша, Смаил-ага* и сл.).

Осталих 8% грешака у спојеном и одвојеном писању именица отпада на појединачне случајеве: **масмедији, *ултра звук, *ранг листа, *против кандидат*.

¹³⁵ У П 1993 (т. 49 е) давала се предност спојеном писању: аутоелектричар/аутомеханичар, док је по П 2010 исправно само са цртицом. Ученици су писали радове док је П 1993 био важећи, те су се наведени примери сматрали погрешним.

3.5.1.2. Састављено и растављено писање придева

У састављеном и растављеном писању придева, као и код именица, ученици су највише грешили у случајевима када се придевима додавала речца *не*. Ученици су је одвојили од придева у 57 примера (УПЗпр¹³⁶ = 65%):

не верни [погледи], *не ухрањен*, *не расположен*, *не позвана*, *не вероватан*, *не жељених*, *не заборавни*, *не написано*, *не избрисиво*, *не моралан*, *не симпатично*, *не промишљена*, *не познат*, *не писана*, *не искрен*, *не промењен*, *не здрав*, *не преспавана*, *не битна*, *не предвидиве*, *не могући*, *не заинтересован*, *не остварене*.

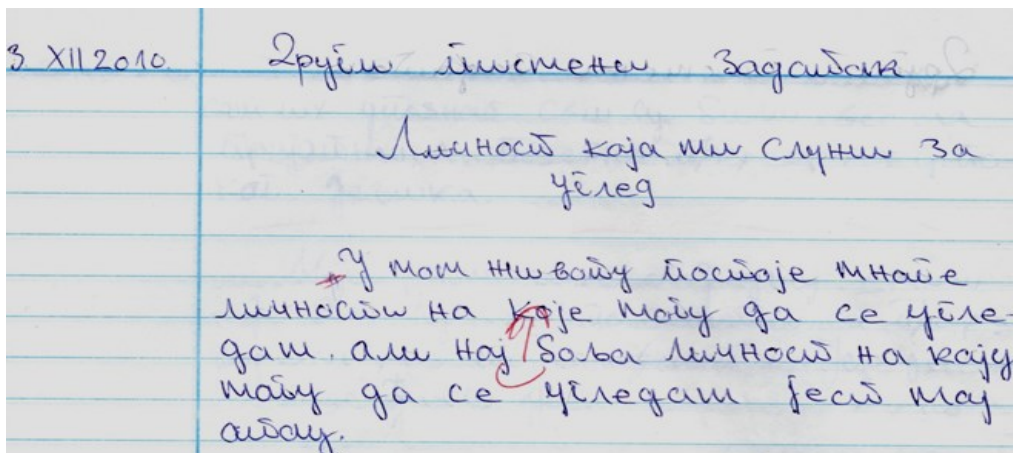
У свим овим примерима *не* није употребљен као замена за одрични облик *није* (уп. *не* велика али довољна), у којима би одвојено писање било оправдано. Ни овде, као ни код именица, нисмо забележили ниједан пример употребе цртице између негације *не-* и придева (исп. т. 103в, П 2010).

Слично као и код именица, класификовали смо грешке ученика када је реч о писању придева са префиксом *не-*. И. Клајн указује на то да овај префикс може исказивати: (а) чисту негацију (незрео, непознат); (б) супротност особини исказаној основним придевом, њену негативну нијансу (несрећан, непоштен); (в) предметком *не-* може се ублажити значење супротног придева, тј. казати средња мера између основног и њему супротног придева (невелик, недалек). Наравно, негирају се редовно и трпни придеви (невезан, написан, невиђен) у којима присуство префикса *не-* слаби глаголска обележја и олакшава попридевљавање трпних придева (Клајн 2002: 2015–216). Запазили смо да средњошколци највише греше су спојеном и одвојеном писању префикса *не-* када се њиме негира трпни придев (уп. *не написан, *не избрисан, *не преспаван), када се њиме исказује супротност особини исказаној основним придевом, њена негативна нијанса (*не расположен, *не моралан, *не забораван, *не жељених, *не веран), те приликом чистог негирања (*не позван, *не познат, *не здрав, *не ухрањен) а најређе када се префиксом *не-* ублажава супротно значење (*не велик, *не битан, *не предвидив).

Када граде суперлатив придева, ученици неоправдано одвајају префикс *нај-* (в. илустрацију бр. 11). Уочено је 16 примера овога типа (УПЗпр = 18%):

¹³⁶ УПЗпр – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све забележене грешке у састављеном и растављеном писању придева.

нај лепши дан, нај занимљивију утакмицу, нај милијих гостију, нај омиљенији тим, нај бољи друг, нај ближег, нај горих оцена.¹³⁷



Илустрација бр. 11 Грешка у писању суперлативног префикса у писменом задатку ученика почетног разреда средње школе

Овај префикс обавља чисто граматичку функцију грађења суперлатива, неограничено је продуктиван (јер се употребљава за све описне придеве), али је „подложен посебном граматичком ограничењу – да се спаја само са обликом компаратива” (Клајн 2002: 215, подвлачењем истакла И. Ћ.).

Сложене придеве ученици раздвајају на саставнице (забележено је 10 таквих грешака, УПЗпр = 17,5%):

многа бројних, без користан, ниже разредни, користо љубив, без везно, ново годишњи, по велико, златно жуте боје, светло сив дукс.

Придеве су растављали и уметали полусложенички знак цртицу: *источно-херцеговачки, цик-цак*, (непроменљив придев: *Ово је цикцак путања*), *књижевно-теоријски*. Последњи пример чине придеви који се не схватају напоредно него допунски, те је требало да их ученици раздвоје (‘теорија у књижевној обради’). Употреба цртице у сложеним придевима може се приписати утицају енглеског језика. У енглеском језику сложени придеви настају спајањем већег броја придева/именица између којих стоји цртица (исп. Влајковић 2010: 192).

¹³⁷ У РСАНУ читамо: **нај-** 1. суперлативни префикс... (у покр. употреби понекад растављен од компаратива). – Ја сам нај што се може замислити озбиљнији (Јов. Дор. 1,59).

3.5.1.3. Састављено и растављено писање заменица

Већина грешака (29 грешака, УПЗз¹³⁸ = 58%) у вези са спојеним и одвојеним писањем заменица, односи се на употребу личних заменица у одређеном падежу¹³⁹: *самном, предамном, стобом*. Нашли смо и примере у којима су ученици спајали заменице са помоћним глаголима, радним глаголским придевима и другим заменицама:

...дала мије, допада мисе, ...да мусе јавим, ...не излазими се из топле собе...

У овим примерима су изостале белине између речи којима се у писаном тексту речи раздвајају.¹⁴⁰ Анализа ових грешака показује да су ученици састављено писали речи које чине акценатску целину било да су у питању: (а) акценатогене речи са енклитиком (*не излазими се), или (б) случајеви у којима је акценат пренесен на проклитику (*самном, *предамном, *замном).

Ученици су даље грешили (7 примера, УПЗз = 14%) приликом писања сложених заменица: *које шта, свако ме, што шта* и сл., док су у 3 примера ученици неправилно записали заменице у којима је први члан *ни-*: *ни један* (не у смислу *ни један једини*), *ниоткога, ниушта*. У пет примера погрешили су у писању сложених прилога: *тако звани* (два забележена примера), *тако рећи* (два примера) и *кад кад* (уп. *каткад*, ШП: 222, П 2010: 92).

Недопустиво су погрешили у примерима у којима су основни лик заменице раздвојили: *ко га, сва ким даном, ...није ни шта необично било*.

¹³⁸ УПЗз – укупна процентуална заступљеност грешака у односу укупне грешке у вези са састављеним и растављеним писањем заменица.

¹³⁹ Ова тема се у издању П 1993 и П 2010 обрађује у склопу писања предлога испред личних заменица (исп. т. 62 б (6), П 1993; т. 139 (а) П 2010).

¹⁴⁰ Забележени делови реченица подсећају на комуникацију коју наши средњошколци остварују свакодневно путем рачунара и својих мобилних телефона – да би својим пријатељима на друштвеним и мобилним мрежама што пре пренели поруку, ученици *каткад* заборављају да поставе размак (то исто важи и када је реч о употреби размака иза интерпункцијских знакова) правдајући то хитношћу да се на нешто одговори. Уочавамо да се грешке које се јаве у језичкој комуникацији ученика путем медија преносе се и у њихове писмене задатке.

3.5.1.4. Састављено и растављено писање глагола

У посматраним писменим задацима ученици су направили највише грешака у спојеном и одвојеном писању глагола. Више од половине ових грешака (укупно 150 грешака, УПЗгл¹⁴¹ = 52%) тичу се негираних глагола:

незнамо, неучим, нефали, непуши, непије, нележи, неодређује, нетрпе, неотиме, необјашњава, неуспевају, недобијају, нетребају, неби, неможемо, нетугују, непостоје, непристаје, незна, неда, некоче, нестижје.

Уместо *ми бисмо* јавља се *ми би* (42 грешке, УПЗгл = 14,4): *То је нешто што нас испуњава и без чега не би[смо] могли.* У 22 примера (УПЗгл = 7,5%) ученици су неправилно написали глаголски прилог садашњи на *-ћи*, при чему у већини примера спојено са речцом *не*, нпр.: *незнајући, негледајући*, али и *одузимају ћи им слободу, примају ћи*. Ученици су направили 15 правописних грешака када су писали у будућем времену (УПЗгл = 5,1%): *стићићу, помоћићу, доћићемо, има ћу, не ћемо*. У преостала 62 примера (УПЗгл = 21%) спајали су и раздвајали глаголе и конструкције са њима:

...отишлекод ње, дођеми, мислиосам, кренуоје, игралисмо се, нетугују; Које јачи? Чим чујемо даје одмор завршен, журимо на час.

Као што је уочено, и у случајевима спајања заменица са помоћним глаголима (уп. *...дала мије*), другим заменицама (*допада мисе*) итд. и када је реч о спојеном и одвојеном писању глагола, како показују примери, ученици састављају када пишу речи које чине акценатске целине: (а) акценатске речи са енклитиком (*дођеми, *мислиосам, *кренуоје, *стићићу и сл.), или (б) случајеви у којима је акценат пренесен на проклитику, међу којима су свакако најбројније грешке спојеног писања одричне речце *не* и глаголског облика (*незнам, *немогу, *неучим, *непуши, *непије, *нетрпе, *неуспевају, *недобијају, *непостоје, *неда, *неверујући и сл.). Ове грешке су врло честе у писменом изразу ученика и јављају се још у млађим разредима основних школа. Један од узрока настајања и упорног понављања ових грешака је у томе што ученици пишући писмене задатке просто преводе (као у огледалу) гласовни говор у писмене знаке, не разликујући специфичности ова два вида реализације језика. Тако, на пример, када прочитамо

¹⁴¹ УПЗгл – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у састављеном и растављеном писању глагола.

прва три примера, они звуче баш тако како су их средњошколци записали: /дођеми/, /мислиосам/, /кренуоје/¹⁴², будући да чине по један „акценатски такт” у усменом говору. Средњошколци су у овим примерима применили у апсолутном смислу Вукову поруку „Пиши као што говориш, а читај како је написано”, не уважавајући једну од разлика између усменог и писменог говора – основна структурна јединица у усменом говору је акценатски такт (целина) а у писменом говору то је реч (исп. Шипка ⁵2011: 84).

Ученици су негације уз глаголске облике записали онако како их и изговарају – спојено са глаголима уз које се јављају. Иако пишемо *не знам, не дам, не могу*, изговарамо: /незнам/, /недам/, /немогу/ (уп. Телебак 2011: 70); речца *не* је проклитика која чини изговорну целину са следећом акцетогеном речју.

Неразликовање усменог и писменог кода, те погрешно примењивање фонетског начела у апсолутном смислу довело је и до грешака у вези са глаголским прилогом садашњим на *-ћи*, како показују ексцерпирани примери. Ученици су писали *незнајући, *негледајући, тј. онако како се ови глаголски прилози са негацијом, како смо већ истакли, и изговарају: /незнајући/, /негледајући/. Футур I средњошколци су каткад писали на следећи начин: *стићићу, *помоћићу, *доћићемо, исто, дакле, онако како их и читају.

Писани говор никако не треба изједначавати са „превођењем гласовног говора у писмене знаке” (Виготски 1977: 241), јер писмени израз, управо због одсуства звуковне реализације и недостатка саговорника (исто, 243), осим оног виртуелног, замишљеног, одликује висок ниво експлицитности и јасности. Упркос развијености исказа, писани говор не сме бити запретан, већ јасан и читаоцу лако разумљив; ако се усмени исказ некритички „пресликава” у писану форму, не само што ће неподударност супрасегменталних елемената у невешто формулисаној реченици (уз евентуалну елизију чланова која усменом изразу не штети) водити кодном шуму, већ ће и правилна сегментација речи бити угрожена поистовећивањем „акценатског такта” и речи, а из истих разлога ће и фреквентност огрешења о правила спојеног и одвојеног писања речи бити већа.

Грешке типа *негледајући, *несхватајући, *неверујући указују нам на то да ученици глаголски прилог садашњи не поимају као глагол, чему је вероватно

¹⁴² Изговорни облик графички обележавамо у овом делу рада онако како то чини М. Шипка у „Култури говора” – косим заградама и курзивом. (⁵2011: 84–85). Исто и у даљем тексту.

допринело и то што глаголски прилози, као нелични глаголски облици, не могу бити носиоци предикације у реченицама. Грешке овога типа указују и на одређене мањкавости наставе граматике.

3.5.1.5. Састављено и растављено писање бројева и њихових изведеница

Ученици су погрешно спојили или раздвојили следеће бројеве и њихове изведенице:

Замонашио се у двадесетдругој години. / Срећан, то је сваки човек, који чврсто стоји на земљи, који „има је дну, две или више руку”на које може да се ослони;

осамдесетишестог дана, тридесет петогодишњи рат, двадесетједан пут, двадесетиосам година, двадесетидва ђака, десетхиљада турских војника, хиљаду петстоседамдесетчетврте године.

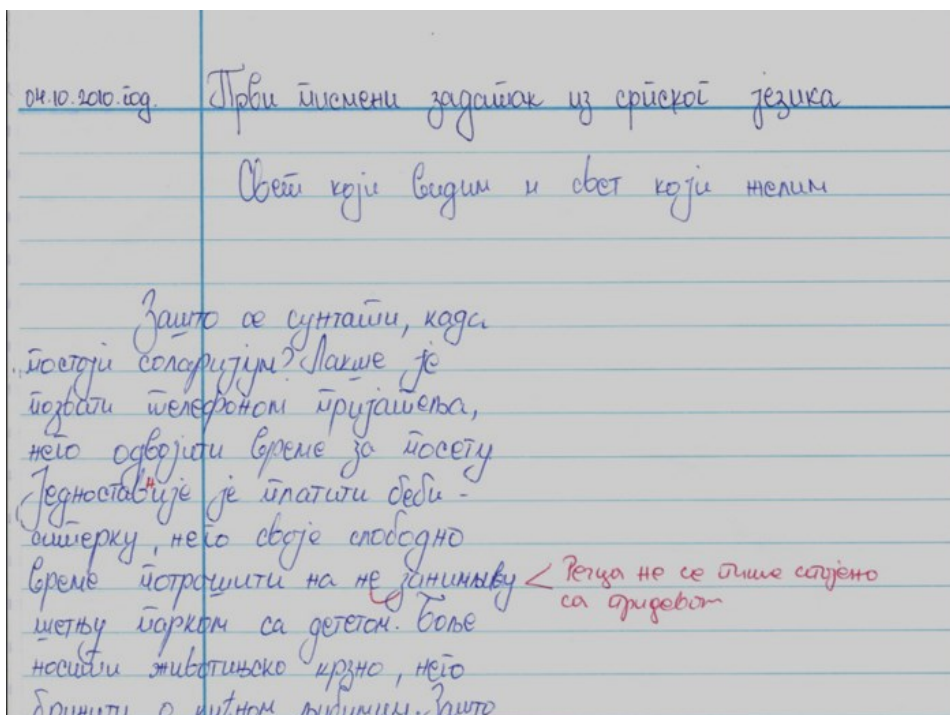
На основу примера уочава се да су средњошколци склонији спојеном писању бројева (уп. неправилно у *двадесетдругој* према правилном у *двадесет другој*) што је оправдано само у појединачним случајевима (у попуњавању одређених формулара), а среће се у писању бројева у страним језицима (уп. нем. *einundzwanzig*). Раздвајање у основном облику броја: *...који „има је дну руку”* указује и на недостатак концентрације ученика приликом израде писмених задатака.

3.5.1.6. Састављено и растављено писање непроменљивих врста речи

У писању прилога и предлога уочили смо следеће грешке:

не могуће, у будуће, у осталом, од памти века, по именце, по некад, од једном, од једанпут, у глас, на живо, на дуго, нај вероватније, нај радије, нај боље, нај више, тако рећи (прилог и речца), не оспорно, нај теже, на једном, сутра дан, не ретко, не битно, у напред, ни откуда, за сигурно, а камо ли; на крај; у очи; Кад вратимо време у назад.

На ове грешке отпада 6% свих грешака у вези са спојеним и одвојеним писањем речи. Да ученици имају највише проблема са писањем одричне партикуле *не*, показано је анализом примера спајања и одвајања ове речце са другим врстама речи (в. илустрацију бр. 12):



Илустрација бр. 12 Један пример неправилног раздвајања
 речце *не* од придева

Уочено је 387 погрешних употреба речце *не* у писменим задацима средњошколаца. На погрешно писање речце *не* отпада 4,5% од укупног броја свих ортографских грешака у писменим задацима. При томе, ученици највише греше тако што речцу *не* припајају глаголима (150 примера, УПЗне¹⁴³ = 38,8%), одвајају од придева (57 примера, УПЗне = 14,7%) или именица (17 примера, УПЗне = 4,4%).

Остале грешке (речца *ли*, везници *иако*, *мада*, узвици¹⁴⁴) јављају се у појединачним случајевима. Тако су, на пример, ученици погрешили шест пута у писању речце *ли*: *Дали ће ме прихватити?* Укупно је 7 примера погрешног писања везника *иако* (*И ако си дошао, ниси ме обрадовао.*), док су само једном погрешили у писању везника *мада*: *ма да (Ма да знам задатке, добио сам један!)*, а четири је погрешно написаних узвика: *хехехе* (3 пута), *блаблабла*.

¹⁴³ УПЗне – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у употреби речце *не*.

¹⁴⁴ Спојеном и одвојеном писању узвика не посвећује се посебна пажња у посматраном школском издању ШП. У П 1993 томе је посвећена т. 59е (П 1993: 111), у П 2010 т. 135 (П 2010: 94).

3.5.1.7. Састављено и растављено писање предлошких спојева

Када је реч о састављеном и растављеном писању предлошких спојева, „ортографска слика” изгледа овако:

а) У вежбанкама средњошколаца евидентирана је укупно 101 грешка у писању предлошких веза с именицом, устаљених прилошких израза:

на пример, уствари (45 примера), управу (6), уреду (5), употпуности, здравље, урупу, утазбини, умеђувремену, умногочему, упринципу, али: у будуће, у опште.

Без обзира што су ови примери често акценатски обједињени, треба задржати одвојено писање.

б) У 47 случајева предлог испред личних заменица је погрешно записан у писменим задацима: *предањ, предаме, надамном, самном.*

в) У истраживаном корпусу пронађено је 11 грешака у писању спојева са именицом *подне*, као на пример: *Било је то право летње по подне; Видимо се поподне; Стално идем у школу преподне.*

г) Средњошколци су погрешили 5 пута у писању спојева предлога са именицама *враг, ђаво*, и то у примеру типа *дођавола*¹⁴⁵.

д) У примерима типа *догодине, донедавно, додуше, издалека, издаље, изјутра, наглас, надалеко, надохват, напамет, напоље, напољу, откако, побогу, потом, увис, уистину* ученици су погрешили пет пута: *Дошао је из далека; Од недавно ми се свиђа; До душе, верујем му.*

ђ) Четири пута су ученици предлошке везе са називима годишњих доба писали спојено, тј. неправилно: *напролеће, налето*.¹⁴⁶

¹⁴⁵ *Дођавола* се по П 1993 (т. 62а (5)) писало одвојено, а ученици су писали спојено, те је такво писање сматрано погрешним. Међутим, према П 2010 исправно је само спојено.

¹⁴⁶ Свега је три грешке у бележењу прилога *довече, навече, увече, извечери, свечери, предвече* као у примерима: **у јутро, *одјутрос*. Прилошко-заменичке везе *зато, затим, сасвим, потом, стога, међутим, притом* погрешно су написане три пута у истраживаном корпусу. Погрешно писање **притоме* последица је аналогije према *при томе / притом* (ШП, т. 62b), иако је значење различито; *при том* значи *истовремено*, а *при томе* – *поврх тога, уз то*.

Два пута дошло је до правописних пропуста у случајевима *за+кад, за+онда, за+тада, за+сада*: *закад, затад, заонда* будући да су ученици написали неправилно: *Закад си то планирао?* Само један ученик направио је грешку у спојеном и одвојеном писању спојева типа: *успут, најжалост, наизглед, испочетка, уколико*. Ученик је написао: *У колико дође, даћу му поклон.*

Како показују примери, предлошке везе с именицама, устаљене прилошке изразе, ученици су писали онако како их изговарају: *наприклад, *уствари, *управу, *уреду, *употпуности, *умеђувремену. У усменом говору ови примери су често акценатски обједињени: /наприклад/, /уствари/, /управу/. Ове грешке показују да се у нашој наставној пракси не посвећује довољна пажња уочавању разлика између усменог говора, као природног медија, и писменог говора, као прекодираног вербалног медија.

3.5.2. Заступљеност и фреквентност грешака у спојеном и одвојеном писању речи према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима

У спојеном и одвојеном писању речи највише греше ученици првих разреда (в. табелу бр. 19) правећи у просеку 0,33 грешке у једном писменом задатку. Најмање у овој правописној области греше матуранти са просечних 0,25 грешака по једном писменом задатку. Засићеност грешкама у писменим задацима ученика осталих разреда дата је у табели бр. 19.

Табела бр. 19 Правописне грешке у спојеном и одвојеном писању речи у писменим задацима према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	437	0.33	29.37%
Други разред	189	0.28	25.27%
Трећи разред	177	0.26	22.97%
Четврти разред	114	0.25	22.39%

У категорији која подразумева само одвојено писање *на здравље, у бескрај, у коштац, у недоглед* ученици нису грешили. У П 1993 (т. 62 б(3)), који је био важећи у време израде писмених задатака, препоручује се одвојено писање оваквих примера; по П 2010 исправно је само спојено (в. т.141).

Нема забележених грешака у писменим задацима када је реч о писању предлога *од, до* у спојевима с прилозима *кад(а), сад(а)* будући да правопис одобрава и *откад, откада, и од када* као и *до онда* и *до онда* и *од онда* и *од онда* (уп. т. 62а, ШП).

Најлошије знање у спојеном и одвојеном писању речи показали су ученици техничке школе из Беле Цркве правећи у просеку 0,39 грешака у једном писменом задатку (укупно је уочено 153 грешке, УПЗСР = 22,54%). Најуспешнији у спојеном и одвојеном писању речи су ученици специјализоване гимназије у Београду; у њиховим вежбанкама пронашли смо у просеку 0,09 грешака у једном писменом задатку. Запажамо да школско усмерење утиче на правописно знање ученика (бар када је реч о састављеном и растављеном писању речи). Укупан број, просечан број, те процентуална заступљеност грешака испитиваног типа у задацима ученика осталих школа дат је у табели бр. 20.

Табела бр. 20 Правописне грешке у спојеном и одвојеном писању речи у писменим задацима ученика према школама које похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	268	0.36	20.53%
ГНС	85	0.37	21.57%
ФГ	40	0.09	5.36%
ШЦВ	280	0.35	20.31%
ФФБ	91	0.17	9.69%
ТШБЦ	153	0.39	22.54%

Када се пажљивије погледа табела бр. 21, можемо рећи да је број грешака у спојеном и одвојеном писању речи које ученици начине пишући писмене задатке у складу са просечном оценом тих задатака (в. табелу бр. 21).¹⁴⁷ Тако ученици који на писменим задацима показују најлошији успех праве просечно 2,27 грешака у једној вежбанци, док се у најуспешнијим вежбанкама у просеку налази 0,59 грешака која се тиче спојеног и одвојеног писања речи.

¹⁴⁷ Примећујемо да је ово једна од ретких испитиваних области у којој је заступљеност грешака у потпуности у складу са оценама којима наставници вреднују писмене задатке.

Табела бр. 21 Правописне грешке у спојеном и одвојеном писању речи у писменим задацима према успеху ученика

Оцена	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	34	2.27	35.78%
2	161	1.56	24.68%
3	295	1.12	17.64%
4	306	0.80	12.58%
5	121	0.59	9.32%

3.5.3. Закључак о састављеном и растављеном писању речи у писменим задацима средњошколаца

Заступљеност и фреквентност грешака у спојеном и одвојеном писању речи у писменим задацима средњошколаца указује на незадовољавајући ниво знања наших ученика у овој правописној области. Забележене грешке последица су недовољне пажње која се посвећује састављеном и растављеном писању речи у наставној пракси, неповезаности наставе језика са наставом ортографије, утицаја норме страних језика на српски, али и лоших навика које препознајемо у писменој комуникацији посредованој медијима. Исто тако, један број грешака који се тиче састављеног и растављеног писања речи настао је због недовољног познавања својстава писаног и усменог говора.

Састављеном и растављеном писању глагола, предлошких спојева са именицама, као и спојеном и одвојеном писању речце *не* уз друге врсте речи треба у наставној пракси приступити детаљније и у обради и у увежбавању градива. Са инсистирањем на исправљању грешака у састављеном и растављеном писању речи треба почети већ у првом разреду средње школе, јер је у радовима првака забележен највећи број грешака овога типа. Ови ученици би морали добро да увежбају састављено и растављено писање речи да би могли своја знања да прошире у другом разреду средње школе, како је прописано наставним програмом. У ту сврху могла би се осмислити вежбања којима би се ученици оспособљавали (уз помоћ изабраних језичких инпута) да усмени говор правилно

преносе у писани, што би несумњиво умањило и број правописних грешака овога типа у писменим задацима.

Према мишљењу М. Позојевић-Тривановић (1987: 11–22), писани текст треба прво изговорити да би се спојио са контекстом и екстралингвистичким елементима, а такође и да би се реализовали дистиктивни елементи који суделују у прецизном обликовању исказа у комуникацији. Усмени и писмени говор разликују се према подручјима употребе, формалности ситуације (исп. Бугарски 1988: 245: према Радић 2005: 113), по сложености структуре и унутрашњој организацији (Радић 2005: 112), по трајности и динамичности: усмена реч је динамична и кратковека, док је писана статична и дуговечна (исп. Кристал 1996: 291). Свака од наведених дистинкција ових двају видова реализације језика представља засебне и занимљиве теме које би се могле обрађивати на часовима редовне или додатне наставе матерњег језика.

3. 6. Интерпункција

У РСЈ (²2011: 461) читамо: **интерпункција** ж лат. лингв. *правописни знаци којима се у писму раздвајају реченице и њихови делови; употреба таквих знакова*. Одговарајућом употребом интерпункцијских знакова постиже се верно преношење говора у писану реч. Исто тако, интерпункција омогућава да боље разумемо текст, подлога је и за јасно казивање записанога. Из ових разлога, српска интерпункција је у основи логичка – употреба знакова зависи од смисла реченица. Интерпункција има важну улогу и када је реч о остваривању уметничког утиска; њоме се истичу стилски елементи у делу, појачава уметнички и експресивни утисак (уп. стилска интерпункција, исп. ПМД: 133). Одлуком писца, правописни знаци могу и изостати, што је ван правописног нормирања и оправдава се песничком слободом.

У П 1993 и реченични знакови (знакови који указују на границе пуних реченица и суреченица, на њихово карактер, односе) и помоћни правописни знакови за различите посебне потребе сврставају се у правописне знакове и

истозначан појам интерпункције. Заједно се и обрађују све службе које може да има нпр. тачка или црта (не дају се у посебним поглављима).

У П 2010 експлицитно се одвајају (и прописују) правила употребе нпр. знака заграда [()] у реченици (притом се наводе у одељку с традиционалним називом *интерпункцијски знак*) и правила употребе знака заграда изван реченице (дају се у одељку с традиционалним називом *правописни знак*). Ми ћемо из практичних разлога поступити као у П 1993, који је био важећи када су писани писмени задаци који чине корпус истраживања.

3.6.1. Интерпункција у писменим задацима ученика средњих школа

У писменим задацима средњошколаца најфреквентније су грешке у интерпункцији (в. табелу бр. 22). Забележили смо 4.487 грешака у употреби знакова којима се означава смисаоно и интонационо рашчлањавање текста (УПЗ = 53,93%). Ученици највише греше у употреби запете, тачке и заграда, а најмање у употреби узвичника и упитника. Уочене грешке у вези са сваким интерпункцијским и правописним знаком образложићемо посебно.

Табела бр. 22 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у интерпункцији у писменим задацима средњошколаца

Интерпункција	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
тачка	502	11.19%
запета	2.786	62.09%
тачка са запетом	78	1.74%
две тачке	88	1.96%
наводници	185	4.12%
црта и цртица	230	5.12%
заграда	365	8.13%
упитник	66	*1.48%
узвичник	31	0.69%
остали правописни и помоћни знаци	156	3.48%
Укупно	4.487	100%

3.6.1.1. Тачка

У писменим задацима средњошколаца забележили смо 502 грешке у вези са употребом тачке (УПЗИНТ¹⁴⁸ = 11,19%). Најзаступљеније су грешке у употреби *постцифарске тачке* (укупно је 344 грешака овога типа, УПЗ[.]¹⁴⁹ = 68,5%). Тачка се не јавља тамо где треба у 24 примера¹⁵⁰, нпр.:

у школској 2010/11[.]¹⁵¹ години; Те 1997[.] је...; Изгорело је позориште из 19[.] века; у току 2008[.] године; Први септембар 2010[.] године; Тирило и Методије су те 804[.] године ...; 21[.] век је век компјутера и игрица и сл.

Ученици су употребили тачку тамо где јој није место у десет примера, нпр.: *Кад сам имао 6. година, одлазио сам код деде на село.* Ученици су изоставили тачку иза редних бројева (*...позориште из 19[.] века*), а писали је када су бројеви употребљени као основни (*Напунио сам 18. година...*). Ови примери показују нам да писање тачке иза бројева није у целини савладано.

Међутим, највише грешака (укупно 300) у употреби *постцифарске тачке* отпада на писање тачака у датумима (тачан датум израде ученици пишу уз заглавље сваког писменог задатка). Уочили смо три типа грешака:

- а) тачка је изостављена на крају датума (нпр. *5. 3. 2010[.] године*);
- б) тачка је изостављена иза бројчане ознаке дана или месеца у датуму (*02[.] 11. 2010. године; 15. 05[.] 2011. године*);
- в) тачка је неправилно употребљена уз римске бројеве у датуму (*12. X. 2011*).

При томе, најфреквентније су грешке под а), а најмање заступљене под в). Изгледа да ученици непажљиво преписују оно што наставник пише на табли, иначе би број оваквих грешака био мањи. Са друге стране, посматране грешке показују да се у писменим задацима рефлектују особине писмене комуникације коју наши средњошколци свакодневно остварују путем мобилне телефоније и

¹⁴⁸ УПЗИНТ – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у интерпункцији.

¹⁴⁹ УПЗ[.] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби тачке.

¹⁵⁰ Примери грешака дају се у посебним пасусима, а у основном тексту курзивом.

¹⁵¹ У угластим заградама налазе се знакови који су у примерима из писмених задатака ученика изостали.

интернета (исп. Вељковић Станковић 2011б: 396). Изостављање тачке (као и осталих интерпункцијских знакова) једна је од лоших навика средњошколаца која је стечена у комуникацији посредованој електронским медијима (исп. Влајковић 2010: 186). Исто тако, може се приписати и утицају енглеског језика, па и англосаксонске ортографске норме.

Укупно је 73 грешке (УПЗ[.] = 14,5%) у употреби *скраћеничке тачке* и оне су обрађене у оквиру одељка *Скраћенице* (в. т. 3.7).

Тачка је изостала на крају реченице у укупно 105 примера (УПЗ[.] = 15,7%), од тога је 56 примера у којима су ученици од више реченица, изостављајући тачке међу њима, формирали једну реченицу:

*Трчећим кораком сам продужила даље[.]*¹⁵² [Б]ратовљево рођење је једна од најлепших слика из мог „баршунастог албума” које ћу се заувек сећати...

После смо кренули у Соко Бању[.] [Т]¹⁵³ *амо смо били три дана.*

То видимо и у епској песми „Бановић Страхиња”[.]

[Њ]ега је љубав сврстала у ред људи са божанским особинама.

Ови примери показују да ученици имају проблема да оформе реченицу као једну мисаону целину. До истих резултата дошла је и А. Петровић у истраживању језичких особина ученика у школама средњег образовања (исп. Петровић 1999: 53) указујући да на грешке овога типа, поред паралингвистичких фактора (потребе да се заврши мисао или да се нешто истакне), утичу и социјални, а посебно културни фактори, који – поред општег образовања – обухватају и најшире схваћене читалачке навике (читање књига, часописа и др.). Дакле, у целокупној наставној пракси ученицима треба редовно указивати на важност и корисност свакодневног читања. Када је реч о настави у средњој школи, добро би било увести и вежбања уз помоћ којих би ученици, поготово они у чијим задацима су грешке у употреби тачке на крају (потврдне или одричне) реченице фреквентне, обновили знања о употреби овог знака интерпункције.¹⁵⁴

¹⁵² У наведеном примеру, уместо тачке могли би да стоје и неки везнички спојеви или други интерпункцијски знаци.

¹⁵³ У угластим заградама налазе се почетна слова која су у примерима из писмених задатака ученика изостала.

¹⁵⁴ Д. Кликовац, поредећи обраду интерпункције у П 1993 и П 2010, скреће пажњу на то да је потребно прецизније нормирати употребу тачке на крају реченице (у оба издања ПМС прописује се да се тачка пише на крају реченице – *потврдне или одричне*) и то тако да се реченица на чијем се крају пише тачка одреди као *типично обавештајна*. Тачка се употребљава, како истиче ауторка,

Ученици су изоставили тачку иза финалне реченице у 23 писмена задатка:

*Мој однос према њему је врло позитиван и наклоњен поштовању [.];
Надам се да ћу у животу пронаћи ту звезду[.]*

Овде може бити реч о попуштању пажње ученика приликом писања закључка, нехају према написаном, те изостанку аутокорекције задатка. Изгледа да ученици на овај начин финалну реченицу смисаоно и садржински и издвајају од претходног текста.

Ученици не употребљавају тачку и на крају реченица у основном тексту. Тако је у 26 примера тачка изостала на крају реченице, али је почетак нове реченице означен правилно великим почетним словом:

У једном тренутку стиже писмо његове мајке[.] У том писму пише да му је отета љуба.

Борба је започела прво копљима, па буздованима[.] На крају је љуба ударила Бановића.

Ана је срећна са Вронским, воле се, уживају, мењају локације, али она почиње да осећа тугу[.] Мисли да јој он не посвећује пажњу.

Ове грешке можемо посматрати као омашке које су настале вероватно услед слабе концентрисаности ученика на израду писмених задатака. Вероватно би број оваквих грешака био знатно мањи да су ученици прочитали своје радове пре но што су их предали наставницима. Поставља се питање да ли су им и дате такве инструкције.

Забележили смо, додуше у невеликом броју примера, да су ученици неправилно употребљавали тачку и у насловљавању својих задатака (УПЗ[.] = 0,8%):

Јеврем Прокић, човек великих жеља и малих могућности.

Вишезначност лика Кир Јање у истоименој Стеријиној комедији.

Забележене грешке показују да ученици не познају правописна правила, и/или да су недовољно пажљиви када преписују са табле. Ову констатацију подржава пример у којем је један ученик употребио тачку иза презимена када се потписао на насловници вежбанке: *Бугарски. А* (у овој позицији оправдана би

и на крају реченица којима се врше говорни чинови савета, упутстава, учтивог захтева и сл. (Кликовац 2011б: 229–230).

била употреба једино запете); у другом писменом задатку тачка је употребљена испред сваког пасуса итд.

У вези са употребом тачке пажњу су нам привукли и примери у којима су ученици употребљавали овај интерпункцијски знак да би издвојили несамосталне делове реченица у посебне реченице:

*Дошла је јесен. Тихо и изненадно. Са кишом.
Иво Андрић. Нобеловац. И велики познавалац људских душа и историје.*

Учили смо да неки наставници ове примере идентификују као грешке и исправљају их, што је оправдано ако се у обзир узме да П 1993 проглашава да су примери овога типа „мимо правила” (П 1993: 254, т. 182а). У П 2010 они се не помињу. Међутим, Д. Кликовац (2011б: 230) истиче да је овде реч о стилском поступку који правопис не би требало да забрањује. Реч је о парцелацији реченице, односно рашчлањавању реченице при којем се неки њен члан издваја из ње и постаје интонацијски и интерпункцијски самосталан (Пипер и др. 2005: 564–569). Корисно би било утврдити да ли је и са којим степеном акрибичности овај поступак, који „казивање чини динамичним, организује ритам текста на необичан начин и, према томе, изазива уметничко-стилске ефекте” (Кликовац 2010/11: 109), пожељан када ученици пишу писмене задатке. С друге стране, могло би се истражити и колико ученици средњих школа знају о парцелацији. Парцелација реченица може послужити и као полазиште за ортографска вежбања. Тако би се ученици упознали са могућностима интерпункцијских знакова и њихове међусобне заменљивости, јер се као сигнали парцелације, са функцијом да означе тзв. експресивну паузу, могу употребити тачка, али и тачка са запетом, двотачка или црта (исп. Кликовац 2010/11: 109).

3.6.1.2. Тачка са запетом¹⁵⁵

Средњошколци су у употреби знака *тачка са запетом* погрешили 78 пута (УПЗИНТ = 1,74%). То не изненађује, јер је иначе заступљеност овог знака у писменим задацима мала: у 100 ученичких вежбанки овај знак употребљен је 50 пута, у просеку 0,02 пута у једном писменом задатку.

Знак тачка са запетом изостао је између двеју независних реченица (између којих би могла бити употребљена и тачка) у 47 примера (УПЗ[;]¹⁵⁶ = 60%), нпр.:

Од данас сам гимназијалац[;] уписао сам први разред.

Ушао сам у халу и видео леп, мали свемирски брод[;] тај је био баиш мој.

Средња школа је тежа од основне[;] много има да се учи.

Почели су продужеци[;] у другом продужетку ја сам дао гол.

У свим овим примерима ученици су употребили уместо тачке са запетом само запету, очигледно не осећајући изразитији раздвојни потенцијал тачке са запетом.

У 13 примера (УПЗ[;] = 16,6%) ученици нису тачком са запетом означили накнадно додате реченице:

Људи говоре о појавама, о међуљудским ситуацијама, о свакодневици и о себи[;] исповедају се!

Али кад би дошао у свој дом, маску није скидао[;] зато су га слуге понизно двориле.

У наведеним примерима уместо тачке са запетом ученици су могли да употребе само запету. Међутим, овде је у ученичким примерима изостао било какав знак.

Ученици су изоставили тачку са запетом у 18 примера (УПЗ[;] = 23%) у којима је при набрајању оправдана употреба овога знака, нпр.:

¹⁵⁵ У наставничким коментарима грешака у вези са овим знаком најчешће се користи термилошко решење *тачка и зарез*, према П 1993 (280), који је још важио у периоду када су писани и исправљани писмени задаци који чине истраживани корпус. Поред тога, наставници су имали на располагању још два термина: *тачка и запета* и *тачка са зарезом*. У П 2010 (128) прописују се два алтернативна назива за овај знак: *тачка са запетом* и *тачка запета* (П 2010: 98). Ми ћемо користити први, који се готово искључиво употребљава у П 2010 (*тачка и запета* користи се само једном, у т. 163в. (3) нап.).

¹⁵⁶ УПЗ[;] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби тачке са запетом.

И док се ликови нижу један за другим, сваки од њих нам доноси сијасет добрих и лоших особина: јунаштво и кукавичлук[;] искреност, лаж[;] моралност и лицемерство.

На месту тачке са запетом довољно би било да су ученици употребили само запету, но и овде је изостао било какав интерпункцијски знак.

Дакле, изгледа да ученици не познају довољно употребу знака тачка са запетом. Не уочавају да је овај раздвојни знак изразитији од запете, па у позицијама у којима би више одговарала тачка са запетом изостављају оба знака, тј. не употребљавају их. У наставну праксу стога треба увести додатна вежбањима, у којима би ученици имали задатак да препознају позиције раздвојних знакова (полазећи од запете, преко тачке са запетом до тачке), а у зависности од смисаоне и садржајне повезаности реченица или њихових делова.

У П 1993 (280–281, т. 202) и П 2010 (128, т. 162 /б/) говори се о употреби тачке са запетом да се овим знаком одвоји део који није уобличен као посебна реченица (уп. Он то назива пјесмицама, и доста их је једноставних, пуних поетског заноса, а има их љупких и њежних; *али, богами, и оштрих и заједљивих*; графички истакнуто у П 2010 т.162 б, стр. 128). У писменим задацима нисмо нашли употребу знака тачка са запетом у оваквим случајевима. С једне стране, то потврђује наше мишљење да ученици не познају довољно могућности употребе знака тачка са запетом, с друге стране, показује нам да је поступак парцелације, о којем је реч у наведеним примерима, недовољно познат ученицима (или га ученици избегавају у званичним писменим задацима), иако је „сасвим легитиман” (Кликовац 2011б: 234) и има стилску вредност. Парцелација може исказ чинити динамичним; поруке које писац преноси рашчлањеним реченицама обојене су емоционалношћу, а овим поступком писац издваја оне делове које сматра информативно најбитнијима (исп. Пипер и др. 2005: 564–569). Поруке које се преносе парцелацијом ближе су усменом изражавању, не подразумевају увек нормални ред речи итд., и то може бити повод да наставници интервенишу када ученици парцелате употребе у писменим задацима. Сматрамо да треба пажљиво одмерити сваки појединачни случај да би се видело да ли су парцелате заиста неопходни. Ако јесу, онда су и пожељни; ако нису, боље их је избегавати. Онда када се ти поступци користе да њима прикрива ученичка неспособност да оформе

реченицу као мисаону целину, непознавање нормалног реда речи (СПО) и сл. треба, сваки пут кад је то могуће, ученицима на њих указати и кориговати их.

3.6.1.3. Запета

У писменим задацима средњошколаца забележили смо 2.786 грешака које се тичу најважнијег знака за обележавање унутрашњих односа у реченици – запете (УПЗ = 62,09%). Више од половине укупног броја свих правописних грешака у истраживачком корпусу отпада на употребу овога знака, а у сваком писменом задатку средњошколца има најмање једна грешка у вези са запетом. Као много чешћи тип грешке јавља се изостављање запете (УПЗ[,]¹⁵⁷ = 86,7 %), док је употреба овог интерпункцијског знака на неадекватном месту знатно ређа (УПЗ[,] = 13,3 %).

Ради систематичности и боље прегледности излагања, грешке у употреби запета смо категорисали и разматраћемо их као грешке које се тичу:

- (а) запете у набрајању;
- (б) запете за означавање уметнутих и придодатих делова текста;
- (в) запете уз вокатив;
- (г) запете у вези са реченицама чији су делови кондензовани глаголским прилозима;
- (д) запете после партикула *међутим*, *ипак*;
- (ђ) запете у управном говору;
- (е) запете између напоредних реченица у независноскоженој реченици;
- (ж) запете у сложеним реченицама са зависном реченицом испред главне (инверзија);
- (з) запете у сложеним реченицама са нормалним редом реченица;
- (и) запете у уметнутим реченицама;
- (ј) употребе запете тамо где јој није место.

¹⁵⁷ УПЗ[,] – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у употреби запете.

а) Запазили смо 363 грешке када је реч о употреби запете у вези са набрајањем (УПЗ[.] = 13%): *Цело поподне учио сам киселине[.] протеине[.] минерале[.] алкале и задатке.*

б) Укупно је 817 грешака (УПЗ[.] = 29%) у којима ученици нису употребили запету да издвоје придодате делове текста, као у примерима:

*Људи су се подсмевали Томасу Ману[.] чувеном немачком писцу.
Тужан[.] он покушава себе да теши речима...
Андреас Сам, главни јунак и наратор[.] описује ратно окружење.*

в) Свега је 8 примера у којима ученици нису употребили запету уз вокатив (УПЗ[.] = 0,3%), као нпр.:

*„Помози ми [.] мама.”
„Јесте ли ви то пијани[.] господине Црњански?”
„Мајсторе[.] колико треба да се плати?”
„Уживај[.] сине[.] док си млад!”*

Малобројност грешака овога типа указује на то да су ученици релативно добро усвојили правило о писању запете уз падеж којим се изражава апелативност.¹⁵⁸ Ипак, на основу наведених примера можемо да размотримо један од узрока појављивања ових грешака.

У првом примеру обележавање вокатива запетом у финалној позицији (уп. *Донеси воде, Милане!*) разилази се са дикцијом (исп. Јокановић-Михајлов 2012: 169). У тој позицији вокатив је (у усменом говору) најчешће сасвим уклопљен у реченицу, те је ученик, изостављајући запету, усмени говор једноставно превео у писани код. Међутим, у овом случају правописна решења по традицији задржавају употребу запете у свим позицијама и у свим варијантама појаве вокатива у тексту. Овде је реч о граматичкој интерпункцији, те је недовољно познавање граматичких правила био узрок грешке која се у писменом задатку јавила. У другом примеру, у вокативу је синтагма, а ученик је запету изоставио иако је он јасно одвојен дикцијом у усменом говору. У овом случају важи пак логичка интерпункција.¹⁵⁹ Ј. Јокановић-Михајлов (2012: 170) истиче да нема могућности за факултативно писање запета у зависности од ритмичке и

¹⁵⁸ Апел се може упућивати само бићу; ако у вокативу стоји име неког неживог појма, у питању је пак персонификација, као у стиху из „Плаве гробнице” М. Бојића: *Стојте, галије царске!*

¹⁵⁹ Логичка интерпункција следи се у српском језику од времена Стојана Новаковића. Пре ње је важила формална интерпункција, коју је примењивао и М. Петровића у *Српском правопису за средње школе из 1914* (в. Брборић 2011: 52, Милановић 2012: 128).

интонационе уклопљивости вокатива у исказ. Овакве примере треба имплементовати у вежбе које се тичу примене логичке и граматичке интерпункције у српском језику, поготово када је реч о вежбама које се намењују ученицима средњих школа.

г) Укупно је 108 грешака (УПЗ[.] = 3,8%) које се тичу употребе запете да се њом означи да су одређени реченични садржај и предикација сажети глаголским прилозима. Тако је кондензовану реченицу требало одвојити запетама на почетку реченице (као зависне реченице у инверзији), или у случају када је уденута (исп. т. 195, П 1993), тј. када су глаголски прилози у позицији испред предиката (т. 149в, П 2010)¹⁶⁰, као у следећим примерима:

Читајући ово дело и увлачећи се у сваки стих[.] постао сам богатији за једно сазнање.

Аћим је[.] школујући Вукашина[.] потрошио много новца, а самим тим потрошио је и део имања.

Друг и ја[.] стигавши до половине пута[.] схватили смо да немамо глисте.

У овим примерима ученици нису препознали да су различите зависне реченице сажете глаголским прилозима (нпр. *Аћим је[.] школујући Вукашина[.]* →¹⁶¹ *Пошто је школовао Вукашина, Аћим је ...; Друг и ја [.] стигавши до половине пута[.]* → *Пошто смо стигли до половине пута, схватили смо... итд.*). У прилог овоме и то да П 1993 третира синтагме чија је главна реч глаголски прилог исто као зависне реченице (Кликовац 2011а: 117).

У наставној пракси морфологије, а посебно синтаксе, треба више пажње посветити обради ових неличних глаголских облика који кондензују (сажимају) одређене реченичне садржаје (исп. Ђурчин 2006: 117–137, Ђорђевић 2009, Ђорђевић 2010: 183–197). Ученицима треба омогућити да: (а) откривају у које еквивалентне независне и зависне реченице се могу развити глаголски прилози; (б) шта се постиже употребом кондензатора на информативном плану реченице; (в) како језичка компетенција читаоца утиче на трансформисање кондензатора; (г) размотре асоцијативност језиковог израза у којем су глаголски прилози заступљени

¹⁶⁰ П 2010 прописује да се глаголска синтагма одвоји запетом од предиката. Д. Кликовац истиче примере у којима између синтагме и предиката стоји субјекат реченице, а запета се ипак пише (Кликовац 2011а: 118): *Машући фењерима, кочијашци су утерали једна по једна кола* (графички истакла И. Ђ.). На примере овога типа треба обратити пажњу приликом корекције писмених задатака.

¹⁶¹ [→]: трансформише се (исп. Пипер и др. 2005: 1164).

у великој мери (исп. Ћурчин 2006: 118). Приликом обраде и увежбавања ове граматичке партије посебну пажњу треба посветити интерпунгирању реченица које се добијају трансформисањем герунда у реченице са личним глаголским облицима.¹⁶²

д) Забележено је и 94 примера (УПЗ[.] = 3,5%) у којима је иза партикула *међутим*, *ипак* неоправдано изостала запета¹⁶³:

Међутим[.] највећу љубав показао је према својим дукатима.
Међутим[.] те две реченице избрисале су све страхове од живота.
Ипак[.] на изненађење свих, њен брак је био добар.
Ипак[.] своју судбину не одређујемо ми сами.

Ове грешке последица су неразумевања емфатичке функције партикула и непознавања правописних правила у вези са њима.

ђ) У управном говору запета је изостала у четири примера (УПЗ[.] = 0,14%), нпр.:

„Били смо”, рекао ми је Марко[.] „код Нађе на рођендану.”
„Не смеш у град”[.] чуо сам маму из друге собе.
„Гасовићу”[.] рекла је професорка, „пробуди се!”
„Зашто спаваш?”[.] титала је повишеним гласом.

У свим наведеним примерима ученици су изоставили запете да одвоје управни говор од пишевог. Трећи пример занимљив је и са историјског аспекта. Према Боранићу (1921) и Бабићу и др. (⁴1996) кад у изворној реченици постоји запета, на том месту у управном говору запета претходи изводним наводницима (према: Кликовац 2013: 15–42)¹⁶⁴. Разматрани пример се некада могао, дакле, писати овако: *„Гасовићу,” рекла је професорка, „пробуди се!”* (према: *Гасовићу,*

¹⁶² У мају 2007. испитане су фреквентност и заступљеност глаголских прилога у говору и писменим задацима ученика средњих школа (исп. Ђорђевић 2010: 183–197). Истраживани корпус је чинило 40 писмених задатака, а праћен је и говор 10 гимназијалаца друштвено-језичког смера у два различита комуникативна дискурса (школски одмори и часови српског језика). Закључено је да употреба глаголских прилога у писменим задацима зависи од теме која се обрађује. У задацима рађеним на слободне теме употреба глаголских прилога је минимална, док је у писменим задацима на одређену тему из градива њихова заступљеност већа (у 40 писмених задатака забележено је 7 глаголских прилога садашњих и 4 глаголска прилога прошла). Уочено је да ученици у (неформалним) разговорима за време школских одмора не користе глаголске прилоге, док се ови нелични глаголски облици појављују у говору ученика на часовима посвећеним обради школске лектире. Изгледа да се ови нелични глаголски облици све више истискују из свакодневне употребе, као што се у познатим историјско-језичким околностима догодило са некадашњим партиципима (Ђорђевић 2010: 190, 191).

¹⁶³ Наравно, постоје случајеви када се ове партикуле не одвајају запетама (П 1993, т.189 и П 2010 т. 150 д, 151д), али то није био случај у ученичким примерима.

¹⁶⁴ Коришћен је и електронски извор доступан (кеширано) на сајту Друштва за српски језик и књижевност Србије, drustvosj.fil.bg.ac.rs. Датум преузимања: 20. 11. 2014.

пробуди се!). Међутим, како примећује Д. Кликовац, то решење није могуће применити у пракси.

Последњи пример подразумева употребу запете као трећег интерпункцијског знака у низу. Према мишљењу Д. Кликовац, овај случај правописци обично не разматрају; када га помињу, одлучују се да запете нема (Броз 1892, Бабић и др. 1996, према Кликовац 2013: 15–42). У пракси, практично подједнако, јављају се оба решења, а у писменим задацима, додуше у појединачним случајева, запета изостаје. Сматрамо да је у примерима овога типа ипак боље писати запету јер се онда памти само једно правило (да се управни говор одваја запетом од пишевог). У супротном, требало би знати да се запета пише кад испред изводних наводника нема интерпункцијског знака, а да се не пише кад га има.

Минимална заступљеност грешака у вези са употребом запета у управном говору је очекивана, будући да ученици већ у четвртом разреду основне школе усвајају сва три модела навођења туђих речи (исп. ПГ 1990–96). У обзир треба узети и то да се ученици у својим писменим задацима ретко одлучују за дијалог као форму приповедања, што открива недовољну припремљеност ученика и површност у њиховом изражавању (исп. Вељковић Станковић 2011б: 402). Међутим, у корпусу који смо прегледали, забележили смо само две теме које од ученика експлицитно захтевају да свој писмени задатак пишу у форми дијалога.¹⁶⁵ То су једна књижевна и једна слободна тема: „Мој замишљени разговор с Стеријом” и „Дијалог са самим собом”. Сматрамо да би више оваквих тема за писмене задатке у средњој школи омогућило да ученици увежбају правилну употребу запета и осталих знакова интерпункције који се јављају у вези са управним говором.

е) Запете су у 342 примера (УПЗ[,] = 12,3%) изостављене у независносложеним реченицама испред везника *а*, *али*, *већ*, који повезују напоредне реченице супротног односа (иако реченице повезане овим везницима нису чиниле једну смисаону и дикцијску јединицу у ширем исказу):

¹⁶⁵ Списак тема које су биле актуелне током школске 2010/11. години објавили смо у часопису за методику наставе *Школски час*, препорученом од стране Министарства просвете (исп. Ђорђевић 2012в: 52–63, 2012г: 16–26, 2012д: 48–57).

Мерсо воли своју мајку[,] али уједно бежи од ње.
Воли да се дотерује и да има слободу[,] али Кир Јањи је сметало њено дотеривање.
Сви ми грешимо[,] али се човек најбоље учи на својим грешкама.
Не затиче главног јунака[,] већ затиче његовог сина.

Изгледа да ученици недовољно познају правила у вези са обележавањем супротних односа или супротне реченице не препознају, што је у складу са ранијим истраживањима језичких особина ученика у школама средњег образовања (исп. Петровић 1999: 54).

Ученици запету нису писали испред искључне и закључне реченице у независносложеној реченици у 6 примера:

Нисам имао дилему коју ћу школу уписати[,] само сам се бојао пријемног испита.
Није више било његове звезде[,] само је остао затворени круг из ког му се чинило да никада неће изаћи.
Дошао сам у нову средину[,] па ми је све било чудно.
Уписао се у први разред[,] те му је све било тешко.

Д. Кликовац (2011а: 120) издваја примере са везницима *па* и *те* указујући на то да испред везника *па* и *те* треба, у ствари, ставити запету када означава узрочно-последични а не однос закључивања (уп. *Дошао је у нову средину. Стога/зато му је све чудно.*)¹⁶⁶ Овако формулисано правописно решење одговарало би изговору: на том месту се прави пауза и/или интонациона кривуља мења смер.¹⁶⁷ Везници *па* и *те* могу означавати и однос сукцесивности; Д. Кликовац предлаже да се пропише писање запете у оба њихова значење (исп. Кликовац 2011а: 121).

Само у једном примеру запета је изостала испред раставног везника *или* којим је започела накнадно додата реченица: *Можемо је покушати заобићи[,] или се једноставно суочити са њом.*

¹⁶⁶ О везницима *па* и *те* у контексту закључног односа не говори се ни у граматички за средње школе (в. Станојчић и Поповић ¹⁴2012: 362).

¹⁶⁷ Верујемо да би број огрешења о правописну норму у вези са писањем запета између независних реченица у напоредном односу био мањи када би се у наставној пракси више пажње прво посветило изговору, интонацији, па онда усвајањима правила логичке интерпункције.

ж) Забележене су 523 грешке (УПЗ[.] = 18,8%) у којима је изостала запета у инверзији. Највише грешака (383) овога типа односи се на изостављање запете чија је функција да одвоји темпоралну реченицу у позицији испред главне:

*Када се Горио приближио кући[.] схватио је да је то глас његове ћерке.
Док настављам даље[.] улазим у лавиринт уских вршачких улица.*

Дакле, ученици не знају да временску реченицу одвоје запетама када се нађе у позицији испред главне реченице, што указује на пропусте наставе синтаксе у средњошколској наставној пракси. При томе, запазили смо да временске реченице у већини примера уводе везницима *кад(а)* и *док*, а везник *чим* и везничке конструкције *пре него што / пре но што* јављају се тек у појединачним примерима, који у позицији испред главне реченице нису одвојени запетама, иако би требало.

Запета је даље изостала иза условних (33 примера), допусних (31), узрочних (25), поредбених (25), намерних (24), и односних реченица(1), нпр.:

*Ако сувише често употребљавате речи „волим те”[.] оне губе на значају.
Иако време истиче[.] још нисам одлучио.
Пошто је његова војска страдала[.] Полоник је предложио двобој.
Колико се то нама чинило чудним[.] толико је то истина.
Да би стигао у школу на време[.] узео је моја нова кола.
Коме глава буде стрчала из гомиле[.] биће му одсечена.*

Погрешну употребу запете када се месна и изрична реченица нађу у позицији испред главне нисмо забележили (изричне реченице се врло ретко налазе у тој позицији, према: т. 155, нап. П 2010).

Забележили смо и једну зависну клаузуу у инверзији коју Љ. Поповић (в. Станојчић и Поповић ¹⁴2012: 363) класификује као ексцептивну: *Осим што ми помаже у школи [.] Никола је и добар друг.*

У овом случају, како показује пример, ученик је изоставио запету, што наставник није обележио као грешку, и то је у складу са ПМС. У П 1993 (као и П 2010) ова врста реченица не наводи се експлицитно међу врстама зависних реченица иза или испред којих запету треба писати.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Д. Кликовац (2011а: 121) предлаже да се овом врстом реченица (као и ексептивним, неким поредбеним реченицама итд.) допуни списак реченица које се разматрају са становишта интерпункције у ПМС.

з) У случајевима у којим је главна реченица била испред зависне (нормалан ред реченица), запета је изостављена у 107 примера (УПЗ[.] = 3,9%). Запета је изостајала највише испред односних (45 примера) и узрочних реченица (49) у апозитивној служби:¹⁶⁹

*На хемију су дошле само Спасојевић и Крајован[,] које имају петице.
Поред научних, ту су и технолошка постигнућа, компјутери и роботи[,] који обављају послове или извршавају постављене задатке.
Шта сам друго и могао да очекујем[,] будући да нисам пишнуо задатке.
Највише ми недостају моји другови[,] јер сада се не дружимо као пре.*

Ови примери нам показују да ученици имају проблема када треба да обележе реченице које носе додатне информације.

Као пример који може послужити за правописна вежбања издвајамо реченицу из писменог задатка једног ученика првог разреда: *Не могу идем на контролни[,] кад сам болестан.* Овде је реч о узрочној реченици с везником *кад* или о временској реченици. Запета уноси разлику у значењу (уп. *Не могу да идем на контролни, кад сам болестан* = „јер сам болестан” – *Не могу да идем на контролни кад сам болестан* = „никада кад сам болестан”). Када наставник у писменим задацима ученика наиђе на примере овога типа, добро би било да их употреби за вежбања на часу. Ученици би имали задатак да открију до каквих промена у исказу долази употребом, те изостајањем запете. Писање запете испред узрочних реченица које почињу с *кад* није прописано, а како примећујемо на основу датог примера (уп. Кликовац 2011а: 122) постоје разлози за то.

(и) Ученици су заборавили да уметнуту реченицу одвоје запетама 54 пута (УПЗ[.] = 1,9%):

*Проклета авлија је[,] могло се рећи[,] свет у малом.
Све то време он је својим ћеркама[,] иако су живеле у изобиљу[,] давао новац.*

(ј) Када је реч о употреби запете тамо где јој није место, забележили смо 366 примера (УПЗ[.] = 13%). Ученици су неправилно употребљавали запету испред везника *и*, без обзира на то што други исказ није накнадно додат или изразитије

¹⁶⁹ Запета је неоправдано изостајала и испред временских реченица којима се накнадно прецизирано већ одређено време (8 примера) и испред допусних реченица апозитивног карактера (5): *Један мој друг ми је помогао јуче[,] када сам био у невољи; Митар није дозвољавао жени да му попује[,] иако је она увек била у праву.* Остале грешке у вези са другим врстама зависних реченица јављају се у појединачним случајевима.

супротстављен (*Тада сам могао да се играм са играчкама, песком, и са водом до миле воље*¹⁷⁰). Запета се нашла испред саставног везника између двеју напоредних реченица које су тесно повезане и интонацијом (*Вратим се у реалност, и схватам да не може бити тако; Она није смела тако олако да баци у воду све, и побегне са Вронским.*). Запета је употребљена и у примеру са формалном супротношћу и корелацијом *не само ... него / већ* (*Они су ми не само отворили врата, него су ме и запослили у клубу.*) Запета се јављала испред изричних реченица уз глаголе говорења (*Прича, да ће се брзо вратити.; Рекао је, да долази на мој 18. рођендан.*), узрочних – иако су значењски и интонационо тесно везане са главном реченицом (*Није дошла, јер неће. Не могу у град, јер ми мама не да.*), односних у функцији атрибута (*Добили су јединице прваци, који нису дошли на хемију*) и намерних реченица које су тесно везане за главну (*Отишао је, да би шетао са Реноом*). Као што смо већ истакли, запете су ученици употребили у позицијама које више одговарају другим раздвојним знаковима.

3.6.1.3.1. Узроци погрешне употребе или изостављања запете у писменим задацима средњошколаца

Увиђамо да ученици нису сигурни у употреби запете код (не)зависносложених реченица (в. табелу бр. 23). Укупно је забележено 1.026 грешака у употреби запете у сложеној реченици (УПЗ[,] = 36,8%) и у свима њима запета је – противно правописним правилима – изостала. То нас наводи на закључак да ученици не познају довољно типове односа и врсте реченица, што је у складу са ранијим истраживањима (исп. Петровић 1995: 216–230, 1996: 259–266). Ученици имају проблема са супротним реченицама у оквиру независносложених реченица, а у оквиру зависносложених реченица у инверзији не одвајају темпоралне реченице од главне. Када је нормалан ред у реченици, запете се изостављају испред реченица у апозитивној служби.

У ранијим истраживањима утврђено је да ученици не умеју да препознају уметнуте реченице (Петровић 1999: 47), али изгледа да имају проблема и да означе придодате и уметнуте делове текста, јер су запете у тим позицијама

¹⁷⁰ У овом примеру употребљен је инструментал са предлогом уместо инструментала без предлога за ствари.

неретко изостављали. Коначно, изостављају запете приликом набрајања, што је више резултат непажње него незнања. Запете су такође изостале и испред глаголских прилога (у позицијама испред предиката), јер ученици не познају довољно добро синтаксички поступак кондензовања реченичних садржаја глаголским прилозима када се њима накнадно одређује предикат, тј. када их треба одвајати запетама.

Све то указује на потребу/неопходност да се ученицима подробније објасне типови односа и врста реченица, јер ће тако лакше разумети употребу запета у сложеним реченицама. При томе, ученици треба да увежбају разликовање реченица у атрибутивној и апозитивној служби. У наставном процесу више пажње треба посветити и интерпунгирању додатних и уметнутих речи и реченица, као и сажимању реченица уз помоћ глаголских прилога.

Табела бр. 23 Различити типови грешака у употреби запете у писменим задацима средњошколаца

Запета	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
запета у набрајању	363	0.3	13.03
запете за означавање уметнутих и придодатих делова текста	817	0.8	29.33
запете уз вокатив	8	0.01	0.29
запете у вези са гл. прилозима	108	0.1	3.76
запета иза партикула <i>међутим, ипак</i>	94	0.1	3.48
запете у управном говору	4	0.04	0.14
запете између напоредних реченица у независносној реченици	342	0.3	12.28
запете у сложеним реченицама са зависном реченицом испред главне (инверзија)	523	0.5	18.77
запете у сложеним реченицама са нормалним редом реченица	107	0.1	3.84
запете у уметнутим реченицама	54	0.05	1.94
запете тамо где им није место	366	0.4	13.14
Укупно	2.786	2.8	100%

Уочили смо да је одређени број грешака, када је реч о употреби запета у (не)зависносној реченицама, узрокован тиме што ученици недовољно

познају разлике између два вида реализације говора – усменог и писменог, те особине усменог говора преносе у писани израз (уп. *Помози ми* [,] *мама*).

Зна се да правописна норма не може узети у обзир сва прозодијска обележја исказа, мелодијско-ритмички модели говора остају незабележени у писаном тексту. То је последица неподударности писаног и говорног језичког израза, али и потврда богатства смисаоних нијанси које може остварити и пренети само живи говор. Према мишљењу Ј. Јокановић-Михајлов за успешније усвајање логичке интерпункције корисно је познавати прозодијску структуру исказа и однос њених елемената према интерпункцијским обележјима (Јокановић-Михајлов 2012: 173). То значи да би у наставној пракси добро било прво ученике упознати са интонационим средствима и основном функцијом интонације, па тек онда са интерпункцијом. Сматрамо да оба вида говора треба подједнако неговати и усавршавати од почетка школовања, наглашавајући разлике међу њима. Тако, на пример, уобичајено је у наставној пракси да се запета поистовећује са паузом у говору. Међутим, треба испитати да ли је пауза увек присутна тамо где стоји запета. С друге стране, реченице у оквиру независносложених реченица у усменом говору имају одређене интонационе уобличености (којим се сегментира говорни низ на смисаоне целине различитог облика и карактера). Тако, на пример, сложену реченицу састављену од асидентских напоредних реченица одликује јасна сегментација, нпр. на два дела који одговарају двама саставницама. И ово место у реченици увек се обележава запетом. У том случају усмена и писмена сегментација се подударују, те ученици ретко греше када треба да употребе запете између асидентских реченица.

Разматрајући подробније следеће примере, уочили смо још један узрок правописних грешака када је реч о употреби запета:

Тада сам могао да се играм са играчкама, шетам са мамом, и свирам кад хоћу.

Матуранти су ме не само примили у тим, него су ми дали и позицију плејера.

Јуче, када сам се враћао из школе [,] срео сам га.

У првом примеру ученик је употребио запету (...са мамом, и свирам кад хоћу.) приликом закључивања реченичног низа. То је супротно правописним правилима (П 1993: 266, т.191с, П 2010: 111, т. 153. П а). Међутим, како примећује

Ј. Јокановић-Михајлов, која разматра примере овога типа, нема разлике када је реч о интонационом лику између места које је обележено запетом и оног без запете а са везником *и*. У оба случаја узлазном линијом се завршава претходни сегмент, а затим следи кратка пауза (в. Јокановић-Михајлов: 1995: 31). Изостављање запете у другом случају одређено је граматичким карактером датог правописног решења.

У примеру *Матуранти су ме не само примили у тим, него су ми дали и позицију плејера* сегментација у усменом говору је изразито јасна и приметна, пауза је изразита, промена смера мелодијског кретања убедљива (исп. исто, 31). Постоје сви дикцијски разлози за писање запете, али се она не пише. Правописно решење је формулисано на основу синтасичке природне везе међу суреченицама и на основу недоречености прве од њих (уп. П 1993: 266, 191с(5); П 2010: 111, т. 153. П б). И у овом случају преовладавала је граматичка интерпункција, а ученик који је начинио грешку показао је слабије синтаксичко знање.

У последњем примеру запету иза уметнуте реченице (Јокановић-Михајлов 1995: 33) треба ставити зато што је стављена и испред. У питању је граматичка а не логичка интерпункција.

Разматрањем ових примера уочили смо да ученици недовољно познају основе интонационог рашчлањавања реченице и исказа, али и да имају проблема када треба да примене правописна правила која прате граматичке односе и у случајевима када немају одговарајући интонациони елемент.

То нам говори о недостацима настава граматике у средњој школи, а такође и у прилог чињеници да правописне вежбе треба да обухвате и примере у којима влада граматичка интерпункција.

3.6.1.4. Две тачке

У истраживачком корпусу избројали смо 88 грешака у употреби знака две тачке (УПЗИНТ = 1,96%).

Две тачке¹⁷¹ често бивају (неправилно) изостављене у следећим случајевима: (а) у обележавању управног говора; (б) у дужем набрајању; (в)

¹⁷¹ Наставници су, коментаришући писмене задатке, употребљавали и термин 'двотачка', који је појавом П 2010 укинут.

испред информација којима се развија, рашчлањује претходни део реченица; (г) иза делова реченица како би се изразитије наговестило да ће оно што је већ речено бити доречено или конкретизовано;¹⁷² (д) испред наведених туђих речи (приликом цитирања); под тачком (ђ) разматрамо примере у којима су ученици употребили знак две тачке тамо где му није место.

Ученици су највише грешили тако што су изостављали две тачке у управном говору. По заступљености грешака, следе примери у којима ученици нису употребили овај знак да њиме означе да ће се у наставку реченице конкретизовати (допуном или набрајањем) претходни део текста. Веома ретко су стављали две тачке где то није потребно. Овај интерпункцијски знак веома ретко се користи у писменим задацима ученика – у случајном узорку од 100 вежбанки има 184 знакова две тачке, у просеку 0,4 у једном писменом задатку.

а) Следећи примери илуструју изостављање две тачке у управном говору:

Раде говори[:] „Бог те убио, горо Романијо!”
Каже јој оне три чаробне речи[:] „Свиђаш ми се”.
Њен одговор је био[:] „Хоћу, кад Вељи Луг у Незуке сиђе”.
Промрмљао је[:] „Италијо, чувај се, стижем!”

Управни говор подразумева уплитање туђих исказа у речи водећег говорника. Приликом употребе управног говора у писменим задацима, ученици треба да уоче нову персоналну релацију и да то у писаном тексту правилно обележе интерпункцијским знацима. Ови примери показују да ученици нису савладали правила обележавања туђег говора у потпуности – у свим забележеним примерима употребљени су наводници и остали знаци, али је изостао знак две тачке иза пишчевих речи, односно испред речи које се наводе.

б) Две тачке су изостале испред набрајања, као у следећем примеру:

Посебни двобоји су ови [:] Меналај и Парис, Хектор и Ајант, Хектор и Ахил.

¹⁷² У ПМД употреба две тачке у случајевима под в) и г) објашњена је (једноставније) на следећи начин: „Понекад се помоћу две тачке једна целина раставља на два дела, и то тако да други део допуњава и објашњава садржај првог” (стр. 143). Ако се упореде препоруке у ШП и ПМД (оба правописа имају одобрење Министарства просвете за употребу у школама), сматрамо да је препорука у ПМД примењивија у редовном наставном раду, а да су препоруке дате у ШП сврховитије за рад на часовима додатне наставе.

Ученици не познају основну употребу знака две тачке будући да се „две тачке *најчешће* пишу као најава набрајања” (т. 123b, ШП, графички истакла И.Ћ.). Набрајање је у посматраној реченици и формално обележено најавном речју *ови*.

в) Две тачке ученици нису употребили ни у следећим примерима:

Оно најважније је било јасно [:] деда има тумор на мозгу.

Запаковала сам поклоне[:] парфем за маму и кеџу за нану.

Изгледа да ученици не осећају разлику између дела реченице којим се нешто уопштено, неодређено и оквирно означава (*Оно најважније је било јасно...*) и дела реченице којим се то конкретизује – допуном (... *деда има тумор на мозгу.*) или набрајањем (... *парфем за маму и кеџу за нану.*), те не употребљавају две тачке између њих. Према ШП, алтернативни знак знаку две тачке у овој функцији била би црта (уп. ШП т. 123d), а како видимо, ученици су оба знака сматрали сувишнима.

г) Из испитаног корпуса издвајамо и ову реченицу у којој је такође изостао знак две тачке: *Професорка нас је изненадила[:] свима је поделила петице.*

Уместо две тачке ученик је могао у претходном примеру да употреби запету или црту. Наговештај да ће оно што је већ речено (*Професорка нас је изненадила*) бити конкретизовано (*свима је поделила петице*) изразитији је када се обележи цртом него када се напишу алтернативни знаци (уп. т. 123e, ШП).

Трансформисањем реченице са две тачке у еквивалентну реченицу без овога знака може се увидети да употреба знака две тачке омогућава и да се постигне једноставнији склоп реченице јер се њим замењују различите речи, облици којима би се зависни односи изричито исказали (уп. Кликовац 2011б: 235), уп. нпр.: *Не идем у школу: дао сам крв. → Не идем у школу јер сам дао крв; Дао је гол из корнера: доказао је да је најбољи играч. → Доказао је да је најбољи играч тиме што је дао гол из корнера.* Две тачке у овим примерима имају функцију текстуалног конектора јер „испољавају тананије смисаоне односе у реченици” (П 1993: 281). Исто тако, чине израз екониичнијим и експресивнијим. О вредности црте као текстуалног конектора не говори се у П 2010.

Оваквим огледима трансформације могао би да започне час посвећен увежбавању знања о систему зависних реченица на коме би се усвајала и правописна знања (или стечена подигла на виши ниво) о употреби интерпункцијског знака две тачке. Ученици би притом откривали „везне” речи и облике уместо којих је употребљен знак две тачке у реченицама (преузетих из ситуација блиских ученицима или из писмених задатака), идентификовали зависне односе исказане овим знаком; имали би задатак и да реченице преформулишу тако да, уместо речи којима су изречени зависни односи, употребе знак две тачке. Од овако конципираног вежбања, ученици би имали вишеструке користи.

Две тачке изостале су у реченици: *Понављао сам питање [:] да ли да кренем и у музичку школу?*

У овој реченици комбинује се исказни и упитни карактер чланова реченице, те иза исказног дела треба да стоји знак две тачке; иза упитног ученик је употребио, како видимо, упитник. У случају да је ученик желео да изнесе само оно о чему размишља, да објасни садржај свог питања, две тачке треба изоставити, али упитник на крају реченице треба заменити тачком: *Понављао сам питање да ли да кренем и у музичку школу.*

д) Пре навођења туђих речи и израза (из уметничких дела итд.) уобичајено се употребљавају две тачке. Како показује наредни пример, у писменим задацима ученици нису увек тако поступали:

Обраћајући се Вуку Мандушићу и осталима[,] владика Данило каже[:] „Ко на брдо, ак’ и мало, стоји више види но онај под брдом...”¹⁷³

ђ) Знак две тачке ученици су у два примера употребили тамо где му није место:

*Школски центар: „Никола Тесла”
Купили смо: пиће, шаторе, електричне роштиље, па кренули на Егзит.*

У последњем примеру нема формалног обележја почетка низа, текст испред набрајања није посебна синтаксичка и ритмичка целина (у говору се слива са даљим казивањем, нема паузе ни спуштања гласа) и набрајање је краће, те се

¹⁷³ Исти пример налазимо и у П 2010, стр. 115, т. 155 (II).

интерпункцијски знак две тачке не пише. Сматрамо да употребу две тачке као најаву набрајања (без обзира на то да ли је почетак низа формално обележен или не) треба додатно увежбавати. За коректорске вежбе било би корисно употребити управо овде наведене или сличне примере, јер су они добри репрезенти исказа у којима се овај тип грешака најчешће јавља.

3.6.1.5. Наводници

Средњошколци су 185 пута погрешили у употреби наводника у својим писменим задацима (УПЗИНТ = 4,12%). Грешке се могу поделити на четири карактеристична типа: (а) знаци навода не користе се тамо где треба; (б) употреба наводника тамо где не треба; (в) изостављање уводних или закључних наводника (знака извода); (г) неправилна употреба наводника (постављање завршних наводника пре краја исказа, непотребно удвајање наводника, погрешна позиција наводника и сл.). Исто тако, забележени су и појединачни примери неправилне употребе полунаводника, иако су полунаводници врло ретки у писменим задацима ученика. У вези са знаковима навода експерпирани смо из писмених задатака средњошколаца следеће примере:

А. изостављање знакова навода тамо где морају бити употребљени:

- а) *За њом виче Арса: [„]Оде газда и посече алата! [”]*
[„]Помози ми! [”], рече Ана Карењина.
Тихо у себи понавља: [„]Јулија, немој нас изневерити! [”]
- б) *Гимназија [„]Борислав Петров Браца[”].*

У прва два примера реч је о обележавању управног говора. Приликом разматрања грешака које су ученици начинили у вези са знаком две тачке, учили смо да ову правописну партију нису добро савладали. До истог закључка долазимо, како видимо, и анализом грешака у употреби наводника. Сматрамо да су узроци забележеног стања: (1) изостанак (сврховитог, успешног) наставног дијалога на школским часовима; (2) од ученика се (експлицитно) не захтева да у писменим задацима и другим формама писменог изражавања користе дијалог; (3) у наставној пракси постоји уверење да су градиво о обележавању управног говора ученици морали да савладају у основној школи (што често није случај), те се оно

не обнавља у средњој школи и постепено заборавља; (4) ученици немају развијене читалачке навике; (6) на писмени израз ученика утиче у великој мери и електронска писменост (у којој изостаје употреба наводника и осталих знакова); (7) ученици су нехајни и непажљиви према написаном; (8) ученици не врше аутокорекцију писмених задатака пре но што их предају наставницима; (9) недовољно је развијена култура слушања (пажљивим слушањем увиђа се, на пример, редослед говорења, што поједностављује одвајање пишичевог и управног говора у писаном тексту); (10) недовољна повезаност вежби у усменом и писменом изражавању. Треба поменути и да је у П 1993, који је био актуелан у време конституисања и анализе корпуса, пропуштено да се наведу примери за означавање управног говора наводницима (исп. Кликовац 2011б: 247, т. 11.5.).

Затечено стање могло би се изменити увођењем додатних вежбања која би се тичала искључиво правилног обележавања управног говора. На часовима би требало више пажње посветити дијалогској форми (која је условљена и развијеном културом слушања), те повезивању културе усменог и писменог изражавања (базирано на расправи/дијалогу, слушању, препривању и дословном навођењу казаног и др.).¹⁷⁴ Након циљних вежби (најпре усмених), домаћих задатака, слушања и записивања разговора и др. наставници би могли очекивати и више дијалога у писменим радовима. При томе, треба се бавити и недоумицама које постоје у вези са обележавањем управног говора у школској и евентуалној издавачкој пракси (исп. Кликовац 2013: 15–42).

У трећем примеру имамо (унутрашњи) монолог. И он треба да буде обележен наводницима. У П 1993 препоручује се употреба наводника (пре него црте) у замишљеним монолозима.

Последњи пример, наведен под А. б), природом својом не уклапа се у претходне, јер није реч о навођењу туђег исказа; подразумева употребу наводника испред и иза имена школе, а изостанак наводника у писменим задацима сведочи о ниском правописном знању ученика.

Б. коришћење наводника у насловима писмених задатака:¹⁷⁵

¹⁷⁴ О дијалогу на часу исп. Вељковић Станковић (2013: 78–83).

¹⁷⁵ Више о ортографским грешкама у насловима писмених задатака видети у т. 3.11.1.

а) „Не желим да одрастем”
„Моји утисци у новој средини”
„Омиљени јунак Балзаковог романа „Чича Горвио”

б) „На муци се познају јунаци”, каже народна пословица.
Неко је једанпут рекао[:] „Боље један прави друг, него десет лажних”.

Ученици су теме за писмене задатке стављали под наводнике, али је то у насловима, који су издвојени делови текста, неоправдано. Ове грешке су последица незнања и непажње ученика приликом преписивања са табле, а можда су ученици наслове перципирани и као наставникове речи.

Последња два примера су општепознате мисли, изреке и сл. које не треба стављати под наводнике. (Употреба наводника није обавезна будући да је и речима казано да је у питању туђи текст: *Народна пословица каже:..*) Д. Кликовац у раду „О обележавању управног говора” (2013: 15–42) указује на то да знаци навода изостају онда када дословно преношење туђег говора (чији је аутор најчешће уопштен или непознат) није битно, већ је битна садржина са којом се аутор слаже. То исто важи и ако је туђ говор у ствари нечија индивидуална мисао која је постала позната и усвојена од стране других говорника.

У наслову једног писменог задатка запажено је и удвајање наводника:

„Српско грађанско друштво у роману Ј. Игњатовића „Вечити младожења””

Будући да је и наслов књижевног дела (сувишно) обележен наводницима, на крају теме писменог задатка наводници су се неправилно удвојили. Овакав поступак могућ је само у сасвим специфичним случајевима у издавању епске поезије (исп. т. 211 б, П 1993 и 168(5) нап., П 2010).

В. изостављање уводних или закључних наводника:

„Када су богови створили људе, смрт су одредили за њих, а живот задржали за себе.[”]
„Реците ми[”], упитах, [„]каква су била лица зликоваца?”
Учитељица је рекла: „Остаће вам непознато туђе срце ако не упознате своје.[”]¹⁷⁶

¹⁷⁶ Изабрали смо овакав распоред изводних наводника и тачке јер има више аналогија са другим обрасцима обележавања управног говора (уп. „Остаће вам непознато туђе срце ако не упознате своје.”) Могуће је и друго решење, са постављањем знака тачка иза знака извода, али оно

Срећна љубав показује да смо ми добре личности, као што показује и песма „Предосећање“]

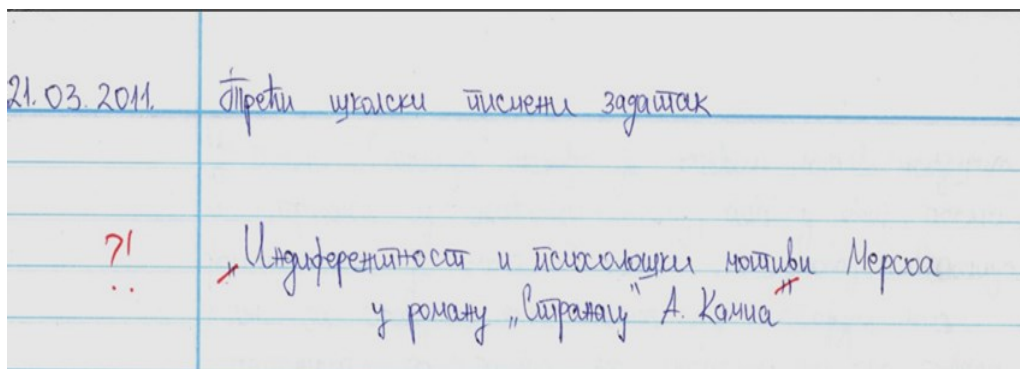
Примери које смо навели потврђују да су ученици несигурни када треба да прецизно обележе туђе речи, било да су у питању усмени или писмени искази. Будући да је испред наслова песме јасно назначено о чему се ради, ученик је (у последњем примеру) могао у потпуности и да изостави наводнике. Слично поступају када је реч о насловљавању писмених задатака (в. 3.11.1.). Ученике би ваљало упућивати да своје писмене задатке пажљиво прочитају пре него што их предају наставнику.

Г. Приликом бележења завршних наводника (пре краја исказа) греш се и у непотребном удвајању наводника, погрешном позиционирању наводника и сл.:

Његош је у свом делу рекао: „Тврд је орах воћка чудновата”, не сломи га, ал’ зубе поломи.

У овом примеру ученик је „пожурио” да употреби знаке извода. Тиме се открива учеников однос према писменим задацима – као да је желео што пре да заврши задатак (уп. [Писмени задатак је]: *школска обавеза коју испуњавам.*), или је реч само о недовољној пажњи. Уз то, очито је и недовољно познавање цитираног дела.

На илустрацији бр. 13 приказана је погрешна употреба наводника у писменом задатку ученика четвртог разреда средње школе.



Илустрација бр. 13 Погрешна употреба наводника у наслову писменог задатка
(и наставникова исправка грешке)

има само једну аналогију (исп. Кликовац 2013 15–42), и то са изостављањем завршне тачке испред запете.

Забележили смо и два примера са неправилно употребљеним полунаводницима:

*А онда поред мене пролазе ,неко' двоје...*¹⁷⁷

Он треба да ,верује' само у моћ новца.

Љубав је скривена у мојој души и свом својом величином тамо сија, ,грејући је'.

Из наведених примера јасно се уочава да су ученици погрешили у облику полунаводника. Према П 1993 (т. 209 и т. 211) и П 2010 (т. 168(5)), графички лик полунаводника је ['...']. Дакле, ови примери би били у реду да је писало, на пример, овако: *А онда поред мене пролазе 'неко' двоје...*

Сведоци смо да се у неким писменим задацима средњошколаца цитати користе у великој мери (овде је реч првенствено о задацима који се раде на књижевне теме). Цитати при томе обухватају неретко и по неколико пасуса.¹⁷⁸ Учили смо да ученици у тим приликама наводнике употребљавају на почетку и на крају преузетог текста. Међутим, догоди се да се цитат протегне са једне стране вежбанке на другу. Да се не би у оваквим случајевима изгубило из вида да су у питању туђе речи, добро би било сваки пасус обележити наводником, као у англосаксонској ортографској норми. Д. Кликовац (2013: 15–42) једини траг оваквом решењу у нашим правописма налази код Стојана Новаковића (1894).

Запазили смо и то да су сви наводници које су ученици употребили у писменим задацима имали следећи графички облик: [„...”], дакле, двојну запету на почетку и двојни апостроф на крају, иако је П 1993 прописана и употреба још једне ресичасте графичке варијације састављене од двојне запете на почетку и изврнутог двојног апострофа на крају [„...“]. Могућа је употреба и угластих наводника [»...«] (ШП, т. 128). У П 2010 (т. 168) наводници се дају у варијанти са

¹⁷⁷ У П 2010 (стр. 105) експлицитно се наводи да запету не треба писати после супротних везника на почетку реченице (в. т. 150д). Према актуелном правопису, ученик, дакле, у овом случају није погрешно.

¹⁷⁸ У неким средњим школама ученицима се дозвољава да на часу израде писменог задатка користе и оригиналне текстове, те они, не познајући довољно правила цитирања, цитате користе пречесто. Разлози оваквог поступања могу бити: (1) ученици немају довољно знања о теми о којој пишу, па тај недостатак прикривају туђим мислима; (2) немају развијену вештину да препричају већ познате садржаје на нови начин; (3) ученицима недостаје самопоуздања да изнесу своја мишљења (таква активност ученика изгледа да изостаје и на часовима, па се уобичајена пасивна позиција ученика не мења ни када се пишу писмени задаци); (4) за цитирање треба мање труда (и времена) неголи за самосталну формулацију реченица. Тек потпуним иновирањем приступа култури изражавања у средњој школи и пажљивијим односом друштва у целини према усменој и писменој речи можемо очекивати да ће се умањити или отклонити изражена потреба ученика да се користе туђим речима.

двојним апострофом на крају [„...”], те смо и ми тако поступили у навођењу примера.¹⁷⁹

У ПМД указује се на још једну употребу наводника: „Међу наводнике стављамо речи у иронији (са супротним значењем), затим поједине изразе са посебним значењем или са значењем *такозвани*” (144–145; графичко истицање је изворно). Ученици су употребили наводнике, али су им, у наведеним случајевима, углавном претходиле речи „тобожњи”, „лажни”, „наводни”, „такозвани”, што је употребу наводника учинило излишном: *Стефан је наводно „вођа разреда”*. У једном писменом задатку дошло је и до нагомилавања иронично употребљених речи и изрза, а самим тим и знакова интерпункције: *И тако поново одлази „најбољи тата”, „добар муж”, „глава наше породице”, „хранитељ”*.

Овакви примери могу послужити за комбиновање усмених и писмених вежби са циљем унапређивања усменог и писменог изражавања ученика. Ученицима треба понудити текст засићен речима под наводницима и захтевати да их прочитају наглас на часу. Треба им указати како да их у читању интонирају.¹⁸⁰ Ученици би тако чули како звучи текст претрпан речима под наводницима. А таква вежбања умањила би и нагомилавање ироничних уметака у писменим задацима.

3.6.1.6. Црта и цртица

У овом делу рада бавимо се грешкама које су ученици начинили у вези са употребом интерпункцијског и правописног знака црте и правописног знака цртице. Анализу и класификацију грешака отежало је то што се у руком писаном тексту (осим у појединачним случајевима) ова два знака слабо разликују. Иако П 1993 препоручује: „да би се јасније разликовала од цртице, црта треба да буде отприлике двоструко дужа од ње, или више” (П 1993: 280, т. 201), ученици се

¹⁷⁹ П 2010 прописује само наводнике следећег графичког решења [„...”]. Иако ово решење одговара изгледу знакова у руком писаном тексту, у електронском писању захтева пребацивање са српске ћирилице у енглеску тастатуру, што успорава куцање. Д. Кликовац указује на то да укидање два графичка облика за наводике корисници правописа могу доживети као наметање (2011б: 245), да штети јер ранији радови аутоматски постају правописно мањкави.

¹⁸⁰ Уместо уобичајеног уметка „под наводницима” боље би било послужити се у току читања речима ТОБОЖЊИ, НАВОДНИ и сл. (П 1993: 287, т. 209 с).

овога не придржавају. У писменим задацима које смо прегледали забележили смо укупно 230 грешака у вези са употребом ова два знака (УПЗИНТ = 5%).

Грешке смо поделили у шест група:

- (а) цртица се употребљава тамо где не треба;
- (б) цртица се не користи иако би по правилу требало да стоји;
- (в) црта се користи иако би требало да изостане;
- (г) изостала је црта;
- (д) примери у којима се може запазити да је црта употребљена место цртице и обратно, односно да је дошло до некритичког мешања ових знакова;
- (ђ) примери са погрешном употребом цртице на крају ретка.

а) У следећим примерима ученици су употребили знак цртицу, мада му иза именица које значе титулу у устаљеним склоповима, између презимена и имена, у двочланим именима насељених места, иза форманта *полу-* (осим у примерима типа *полу-Француз*) није место:

*кир-Јања*¹⁸¹; *кир-Дима*; *фра-Петрова препричавања*; *Бановић-Страхиња*;
град-Набиб; *Нови-Пазар*;
Хероји увек беху полу-богови; *Верује у постојање полу-божанства*;
априли-ли-ли.

Неколико наведених примера, поред слабог правописног знања о спојеном и одвојеном писању речи, указује и на пропусте у настави књижевности и језика. Да је ученик у припреми за писмени задатак користио релевантну литературу, запазио би како се правилно пише име и презиме епског јунака (уп.**Бановић-Страхиња* м. *Бановић Страхиња*). Наставници би, исто тако, морали да ученике упућују да приликом читања уочавају и ортографске поступке у тексту, проналазе примере за правописна правила и сл.

б) Цртица је изостала у удвојеним прилозима (*колико[-]толико*; *кад[-]тад*; *дан [-]данас*), испред оријенталних титула и имена која се по правилу не мењају (*Хасан [-]ага*), иза форманта *полу-* (*полу[-]Румун*), вероватно аналошки према: *полубог*,

¹⁸¹ О употреби великог слова приликом писања титула уз имена у писменим задацима средњошколаца исп. одељак *Велико слово* (т. 3. 4).

полубрат и сл. Цртице су изостале и у опонашању смеха (*ха[-]ха[-]ха*), који смо забележили у једном писменом задатку.¹⁸²

в) У примеру „*Борислав Петров – Браца*” употребљени знак је, без сумње, црта. Према П 1993 у комбиновању презимена с надимком изостаје било који знак (уп. Миодраг Петровић Чкаља, т. 56). Ученик је погрешно водећи се аналогijом према употреби црте у комбиновању имена и надимка (уп. Милосав – Мија Алексић, т. 56). У П 2010 (стр. 84, т. 95) укидају се сви знаци у овом случају, као и у случају двојних женских презимена.

г) Ученици су изоставили црту у функцији издвајања последњег дела исказа који садржи неочекивани обрт и који је стога битан да се исправно схвати цео садржај: *Могоа сам да победим [-] нисам*. Изоставили су црту испред зависне реченице којом се одређује појам из главне реченице: *Осуђује је на најгору могућу казну [-] да буде зазидана жива*. Исто тако, црта је изостала и између две синтагме: *Љубав и мржња [-] два потпуно различита осећања у човеку*. Црта је овде, заправо, требало да замени израз „то су”.

Цртом се наговештава да ће нешто бити развијено или поименично набројано оно што је било само уопштено поменуто. Значење ове црте јесте **НАИМЕ, ТО ЈЕСТ:**

Имам један дар [-] пронашла сам себе у једној уметности улепшавања жена, као фризер.

У свим наведеним примерима ученици су испустили прилику да употребе црту или било који други знак. Исто важи и за наредни пример: *Журим [-] касним на бус* у којем интерпункцијски знак црта може имати функцију, како видимо, и текстуалног конектора (Кликовац 2011б: 231)¹⁸³: *Журим – касним на бус. → Журим јер касним на (ауто)бус. / Журим имајући на уму да касним.*

¹⁸² Писање узвика или ономагопеја прописано је т. 135, П 2010. Експлицитно објашњење писања оваквих примера изостало је у П 1993. Ученици чије смо радове прегледали могли су да се о спојеном и одвојеном писању узвика информишу у ПМД (в. т. 135).

¹⁸³ Лидија Орешковић Дворски (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска) у докторској дисертацији „Конектори и интерпункција у хрватском и француском знанственом дискурсу” (електронски материјал је доступан на адреси: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=616453>, 6. 6. 2013) истиче да је заједнички приступ конекторима и интерпункцији у хрватскоме и францускоме научном дискурсу оправдан обележјима која их јасно повезују: „њихова усмереност

Црта може заменити запету, заграду, две тачке, наводнике. Поставља се питање: зашто нема ни запете ни црте, ни било ког другог знака у примерима које смо ексцерпирани из писмених задатака наших ученика? Очито је да ученици који су начинили ове грешке недовољно осећају паузу коју црта претпоставља у усменом говору и/или не знају да је она одговарајући знак те паузе у писменом изразу. Стога би корисно било интензивирати и усмене вежбе, те комбиновати усмене и писмене вежбе пред писмени задатак. У складу са овим је и примедба Ј. Јокановић-Михајлов да у нашој наставној пракси усвајању правила логичке интерпункције не претходи упознавање са интонацијом (Јокановић-Михајлов 1995: 28).

У примерима које даље наводимо видимо да су ученици на месту црте ставили запету: *Они знају шта их чека на крају, [-] сигурна смрт; Ето прве грешке, [-] име јој је површиност*. Ученици су осетили паузу у реченицима и употребили запету у позицији у којој би више одговарала (размакнута) црта јер се њоме истиче закључни део реченице којим се своди садржај целе реченице. То показује да ученицима није била позната могућност употребе црте. Глобални закључак је да ученици средњих школа нису склони да користе разноврсне правописне и интерпункцијске знаке и њихове алтернативне замене (исп. Брборић 2004б: 219).

Интересантан је још један пример: *Бојао сам се нове школе, [-] домаћих задатака, наставника, друге деце, хемије*. Запета у овом случају значи само паузу, а *школа* се схвата као члан набрајања напоредан са свим онима који следе. Употреба црте уместо запете унела би другачије значење – црта означава управо да чланови који следе конкретизују те појмове.

У примеру *Вук Караџић, велики српски реформатор језика и правописа, први је остварио идеју о увођењу народног језика у књижевност* ученица је

на надреченичну разину и улога коју имају у организацији текста”. Ирина Ивановна (2006: 239–258) указује да интерпункцијско обележавање упућивачких речи (и израза) и конектора (у чијој улози могу да буду уметнуте речи, везници, речце, као и зависни реченични конституенти који садрже тематску компоненту значења) није редовно зато што не постоји правило које би регулисало употребу интерпункцијских знакова на том основу, те да постоји висока фреквентност грешака тога типа у српском писменом изражавању. Поређење са руском интерпункцијом показује да се два интерпункцијска система у највећој мери разликују у односу на овај феномен. У већини случајева издвајање речи које су носиоци текстуалне кохезије врши се помоћу парних запета, ретко парних црта. Приликом издвајања уметнутих речи и везника, како примећује ауторка, као десни знак могу да се искористе и две тачке.

употребила парне запете. Међутим, поред увођења народног језика у књижевност, и те како је важан Вуков рад на реформи језика и правописа, те би сврховитије било да је ученица овај уметак обележила парним цртама. За разлику од запете, уметак обележен цртом је битан и истакнут елемент садржаја.¹⁸⁴

Цртом се обележава и управни говор, да раздвоји делове реченице, односно текста, јер је то основна функција црте. Дијалог се обележава помоћу црте чешће у приповедачким текстовима. У писменим задацима ретки су дијалози, а само у једном случају ученик је покушао да употреби и црте у обележавању управног говора у дијалозима, као у примеру:

- *Извините, да ли је ово Ваше?, [-] питао сам држећи новчаник у рукама.*
- *Да, а пошто си ми га вратио, бићеш поштено награђен.*

Цртом су овде обележене реплике које су наведене једна испод друге. Између реплике и пишчевог говора унутар истог пасуса, ученик је употребио запету уместо црте. Видимо да поступак обележавања управног говора цртом није примењен у целости.

д) У овим примерима могли смо да уочимо да је цртица употребљена уместо црте:

Свет Ане Карењине-како време више пролази, све више бива тежи; Све чешће се запитам куда иде ова земља-дођавола; Раскољников-за и против (наслов писменог задатка); 3-свети број; 4-земаљски број; 2010-2011. године.

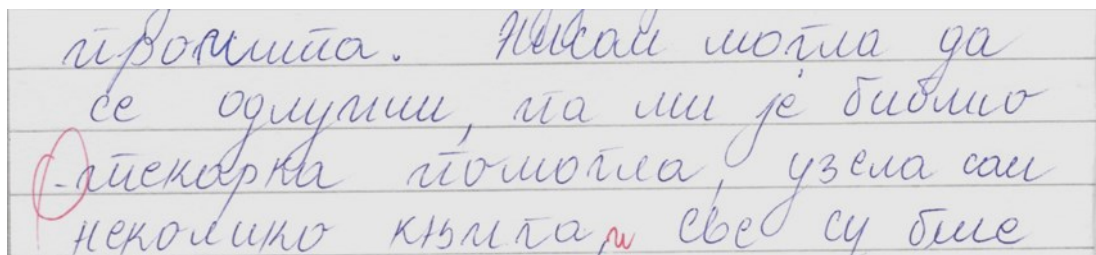
У једном писменом задатку цртицом су обележавани мањи пасуси у рашчлањивању, а не цртом, како би требало.

У свим примерима, осим између бројки, требало је употребити раздвојну црту, којом би се и допунио, објаснио, истакао реченични садржај иза кога црта стоји. У примеру *2010–2011. године* (примакнута) црта има значење предлога *до*.

ђ) Запазили смо да су приликом раздвајања речи на крају реда ученици грешили на следеће начине:

¹⁸⁴ Идентичан пример пронашли смо у *Граматичи српскога језика за гимназије и средње школе* (Станојчић и Поповић¹⁴2012: 17), али је у оригиналном тексту уметак издвојен (и тако истакнут) цртама. Ученица није обележила да је реч о туђим речима; изостали су и коментари наставника.

- нису постављали цртицу на крају реда да означе раздвајање речи:
ку[-] | ћа¹⁸⁵, после заврше[-] | тка, нај[-] | лепше, ка[-] | сирка;
- цртица се уместо на крају реда нашла на почетку следећег: *Нећу вам више писа* | -ти, као што показује и илустрација бр. 14;
- цртица је неправилно употребљена два пута, на крају првог и на почетку другог реда иако није у питању раздвајање полусложеница на крају реда:
ме- | -повима, најбезвре- | - днија ствар, стварно- | -сти, опи- | -сао, насу- | -прот;
- није дошло до удвајања цртице иако то захтева раздвајање полусложенице на крају реда као у примеру: *Југ[-]*
[-]Богдан.



Илустрација бр. 14 Неправилна употреба цртице приликом поделе речи
библиотекарка на крају реда

Коначно, у насумично изабраних 100 вежбанки свега је 126 пута употребљен неки од ових знакова, што указује на то да их у истраживаном корпусу има око 1.260, у просеку 0,4 у једном писменом задатку.

3.6.1.7. Заграда

У писменим задацима забележили смо 365 грешака у вези са употребом заграде (УПЗИНТ = 8,13%).¹⁸⁶ Разврстали смо их на следећи начин: (а) ученици

¹⁸⁵ Усправном цртом [|] обележавамо крај реда.

¹⁸⁶ Употребу заграде којом се показује могућност двојаког читања исте речи (уп. објек(а)т), те могућност замена речи неједнаког значења (уп. (не)знање), нашли смо искључиво у наставничким коментарима писмених задатака, и то у невеликом броју. Употребу угласте и витичасте заграде нисмо пронашли, а полузаграду су ученици употребили у рашчлањеним низовима из класификационих знакова (бројева и слова) у четири писмена задатака, што је минимална заступљеност ако се има у виду величина корпуса.

користе заграду тамо где јој није место; (б) ученици не користе заграду иако би требало; (в) недостају отворена или затворена заграда.

(а) Ученици су заграде најчешће користили (280 примера) да „отклоне” грешке из својих писмених задатака. У прилог забележеном стању наводимо следеће примере:

(Смо)Уморан од живота одлучује се да узме судбину у своје руке. (Svi) Свиђа ми се ново друштво. Овако се завршила (траг) љубав између Ромеа и Јулије. Иво Андрић је успео да начин приповедања у роману „ На Дрини ћуприја” (уздигао) уздигне до нивоа генијалног. Пронаћи ћу силу која ће (променити) победити моју лењивост. Био сам веома (узнемирен) уплашен. Већина (људи) родитеља нерадо пушта децу да сама иду на море. На рођендане смо ишли сви заједно и (проводили) веселили се. Марко није слушао чак ни (Т)турског цара. Ана у почетку одбија Вронског (,) због мужа, сина и угледа.

У основним школама уобичајено је да грешке које настају током израде писмених задатака ученици ставе у заграде. Тако се у заградама налазе почети реченица (уп. **(Смо)Уморан од живота...*), грешке у употреби писама (уп. **(Svi) Свиђа ми се ново друштво.*) и остале грешке које настају као последица нпр. трагања ученика за одговарајућим речима којима би изразили своје мисли (уп. *Пронаћи ћу силу која ће променити/победити моју лењивост [м. лењост.]*) или подобним граматичким облицима (*Иво Андрић је успео да начин приповедања[...]* **(уздигао) уздигне до нивоа генијалног.*)

При томе, текст у заградама ученици прецртавају једном или више унакрсних линија, што писмене задатке чини неуредним. Ова лоша навика преноси се, како видимо, и у средњу школу, јер се „правописне особине, ма колико биле неоправдане по себи, врло ... тешко искорењују кад се једном одомаће” (Белић [1956] 1999б: 963). Прегледајући истраживачки корпус, учили смо да на овај начин поступају ученици из различитих школа, једнако они који имају лоша и одлична постигнућа на писменим задацима. Изгледа да неки наставници у основним и средњим школама ученицима дају овакве инструкције. У правописима и језичким приручницима експлицитно се не прописује како треба обележити грешку у руком писаном тексту. Стога се наставници, како видимо, довијају да одговоре на питање ученика: *Погрешно сам. Шта да радим?*, а употреба заграде намеће се као могуће решење, јер се овим знаком издваја придодати део текста, „део текста који не чини органски, повезани део тока

основне реченице” (П 1993: 284, т. 205а). Сматрамо да би у школским издањима правописа морало да се јасно пропише како да аутор обележи да је у одређеном делу текста погрешно. Предлажемо да се грешке прецртају једном хоризонталном танком линијом; а писање даље треба наставити без обзира на грешку. (Приликом читања овако обележени део текста се прескаче.) Тако би писмени задаци били уреднији, избегла би се употреба белила и осталих средстава за корекцију текста. Овако обележене грешке могле би послужити и за правописна и друга вежбања, јер наставници могу да виде шта је ученик желео да напише, а није (*уп. Овако се завршила (траг[ична]) љубав између Ромеа и Јулије.*), око чега се двоумио (*Марко није слушао чак ни (Т)турског цара.*), те да ли је изабрао најбоље решење (*Ана [...] одбија Вронског (,) због мужа, сина и угледа.*). Видимо и да је ученик започео реченицу писмом које углавном користи: (*Svi*) *Свиђа ми се ново друштво.*

(б) Ученици нису употребили заграде да између њих поставе додатне информације у 65 примера:¹⁸⁷

Ова песма је написана епским десетерцем, што значи да је [] за разлику од бугарштица [] кратког стиха.¹⁸⁸
После тога среће Чака [] у трећем кругу [] с којим говори о Фиренци.
Дијалог се јавља пред сам крај [] између браће Новака и Радивоја, [] а песма се завршава поучним стиховима.

У овим примерима оправдана је и употреба запета и црта, међутим, како показују примери, ученици нису употребили ниједан знак. Изгледа да ђаци имају проблема да уоче и обележе придодати део текста. То нам казује да у наставној пракси овој граматичкој партији из синтаксе треба посветити више пажње. Тек кад ученици уоче да уметнути делови текста имају неуобичајену позицију у реченичном контексту и одређену садржају аутономност, могу приступити и избору знакова којима их у писаном тексту треба обележити. Сматрамо да би, у теоријском смислу, ученике било корисно упознати и са основним интонационим средством које карактерише такве реченичне делове – првенствено са паузом, која

¹⁸⁷ Ученици су о употреби заграде могли да консултују нпр. ШП (т. 125а) или ПМД (т. 178), који су били на снази у време када су израђивани писмени задаци које смо прегледали.

¹⁸⁸ Угласе заграде смо употребили да бисмо означили одсуство било каквог издвајања у тексту.

је обавезна на почетку и крају уметнутог дела у већини случајева (кад је уметнути део реченице апозитивног карактера¹⁸⁹). Пауза служи да се најави почетак уметнутог дела, те наставак основне реченице. Поред паузе, овакве делове реченице карактерише и тонска компонента, промена темпа (најчешће у дугим уметнутим реченицама), утисак смањене јачине изговора (исп. Јокановић-Михајлов 2012: 153).

Оваква упутства свакако би допринела да ученици препознају уметнуте делове текста, да се боље (усмено и писмено) изражавају, али и да саговорника слушају с много више пажње. Уколико се укаже прилика, добро би било ученике средњих школа одвести у лабораторије (за експерименталну фонетику, за електроакустику и сл.) и упознати их са апаратима за снимање гласа. Верујемо да би то заинтересовало ученике да се додатно ангажују на часовима матерњег језика.

Ученицима би требало на контекстуализованим примерима показати у чему је посебност заграде у односу на употребу запете и црте у писаном тексту. У последњем наведеном примеру, заградом би се тако више истакао карактер накнадне допуне којом се објашњава на који дијалог се из текста ученик позива. Заградом се допуна издваја као мање важна, споредна (узгредна) у односу на остали део реченице (исп. Кликовац 2011б: 237). Употреба заграда подразумева да реченица мора остати граматички правилна када се изостави заграђени текст. (То не важи за употребу алтернативних знакова.) Формулација реченица са текстом и без текста омеђеног заградама може бити полазиште за вежбања.

(в) Ученици су у 20 примера пропустили да отворе или затворе заграду, нпр.:

Живот Гилгамеша био је монотон док се није појавио Енкиду (једини човек који је могао да му парира.)]

Стефан воли свога сина [(]као и сваки отац) и жели најбоље за њега.

Грешке овога типа пре су последица непажње ученика, а ређе незнања. У првом примеру на месту на којем је ученик отворио заграду више би одговарала црта, јер би се њом боље истакла јединственост Енкидуа. У другом примеру, заграда је могла сасвим да изостане, или би се, евентуално, могле употребити запете испред и иза дела исказа који је ученик желео да издвоји.

¹⁸⁹ У писаном тексту апозитиви се издвајају и запетама.

3.6.1.8. Упитник

У употреби упитника ученици су погрешили 66 пута (УПЗИНТ = 1, 47%). Грешке смо поделили у две групе: (а) упитници су употребљени у позицијама које нису прописане правописом; (б) упитници су изостали тамо где би требало да стоје. Примера за потоњу групу грешака знатно је више (однос броја грешака је 43 : 23), што указује на то да ученици ретко користе упитнике у својим писменим задацима.¹⁹⁰ С. Јукић је у свом истраживању објављеном у делу *Настава у којој ученик мисли* (исп. Јукић 2001а)¹⁹¹ утврдио да у настави основне и средњих школа ученици ништа не питају, или то чине врло ретко. Од 120 анализираних часова, само је на пет часова (4,17%) седам ученика (0,18%) – од укупно 3.840 колико је било обухваћено истраживањем – имало потребу да наставника нешто пита за време школских часова (исто, 246). Од укупно постављених 1.292 питања, 99,30% припада наставницима, а 0,70% (9) ученицима (исто, 318). Недостатак питања које би ученици требало да постављају током наставног процеса (поготово када се обрађује ново градиво, непознато за ученике) несумњиво се осликава и у њиховим писменим задацима, како смо овде и утврдили.

У следећим примерима (група *а*) употреба упитника није у складу са правописним правилима будући да је упитник постављен у позицију иза зависноупитних реченица иза којих не следи упитник већ тачка (према: П 1993, т. 193а и П 2010, т.170):

(а)

Поставља се питање да ли вреди своју породицу оставити ради задовољства?

Размишљам шта имам од контролних задатака следећег месеца?

¹⁹⁰ У сто вежбанки за писмене задатке из предмета *Српски језик и књижевност* пронашли смо свега 180 упитника, у просеку 0,5 у једном писменом задатку.

¹⁹¹ С. Јукић је у периоду од октобра 1996. до краја маја 1997. снимао наставне часове основне школе, али и гимназије, те средње стручне школе на територији Војводине да би истражио мисаону активност ученика у наставном процесу. Добијене резултате, који првенствено показују ефекте традиционалног приступа настави, компарирао је са резултатима ранијих истраживања М. Баковљева (в. Јукић 2001а: 313); указао је и на дидактичко-методичке могућности неговања мисаоних активности ученика у наставном процесу, првенствено применом истраживачке наставне методе.

У мени се стално јавља исто питање шта ће се десити кад завршим школу?

Питао сам га да ли ће доћи?

Ученици су могли, ако су желели да истакну упитни карактер допунских чланова реченица, да поступе на следеће начине: *У мени се стално јавља исто питање: шта ће се десити кад завршим школу? / У мени се стално јавља исто питање. Шта ће се десити кад завршим школу?*

Верујемо да би смислу који је ученик желео да прида свом казивању највише одговарао први образац.

У следећим примерима упитници су изостали тамо где би требало да стоје – на крају „независних” питања:

(б)

Могу ли људи да се одупру црнилу[?]; Да ли је живот тако суров а друштво тако мрачно[?]; Да ли је боље живети у лажи, а мислити о срећи [?]; Шта планирамо кроз даљи живот[?]; Зашто се упорно кријеш[?]; Шта смо сада[?]; Да ли ћемо живети срећно до краја живота[?]; Да ли можда треба да лијем сузе, бацам се за мајчиним ковчегом, или пак паднем у несвест[?]; Због чега ја нисам могао лепо, на миру да прођем улицом и дођем до зграде[?]; Зар може постојати нешто лепше и вредније родитељима него донети на свет биће пуно љубави... које доноси срећу и шири мир[?].

У свим овим примерима ученици су уместо упитника употребили тачку на крају реченице¹⁹², а пример *Шта планирамо кроз даљи живот[?]* сведочи и о веома лошем изражавању наших средњошколаца.

С друге стране, у управном говору интонација упитне реченице неупоредиво поузданије се распознаје, па је стога и број грешака готово незнатан; наиме, упитник није забележен где му је према правопису место свега двапут:

„Да ли се Вук бавио и још нечим осим што је сакупљао народна стваралаштва[?]”, питала је моја сестра.

„Које је то место теби најдрагоценије[?]”, запитао сам.

¹⁹² Запазили смо да безмало сви примери у којима је изостао упитник говоре о суровости, црнилу, мраку, немоћи. Било би добро истражити смисао упитних реченица које ученици уместо упитником завршавају тачком. Желе ли тиме да се одупру „мрачном друштву” и „суровом животу”?

Како смо већ више пута истакли, употреба управног говора у писменим задацима је ретка. Ипак, претпостављамо да је мањи број грешака у овом случају последица неминовног уживљавања онога ко пише у осећања, мисли и комуникативне намере саговорника чији се искази преносе. Пошто се при томе имагинативно доживљавају бар два ракурса исте сцене, а живост и уверљивост дијалога добрим делом почивају на адекватној интонацији исказа, пропусте овог типа у управном говору можемо само изузетно наћи. Чини се да би тако било и у случају да су дијаложке ситуације у писменим задацима чешће, зато сматрамо да су говорне вежбе овог типа у функцији припреме за писање писмених, али и домаћих задатака веома важне и продуктивне.

3.6.1.9. Узвичник

Забележили смо 31 пример неправилне употребе узвичника (УПЗИНТ = 0,69%), неке од њих овде наводимо:

Вратимо се нижој класи[!]

Сваки такмичар прошао је исто(.)!

Никад у животу нисам имала овако лоше оцене!!!!

Никада не осуђујте неосновано и пре времена [!]

Срећа никад већа [!] [У питању су последњи минути фудбалске утакмице о којој ученик пише у свом задатку.]

Лепо расположење увек ми поквари оцене. Морам да почнем да учим како треба. Учи, Јело, учи[!]

Види нас, Милораде[!]

Уочавамо да у највећем броју случајева узвичник изостаје, док је само у једном мултипликован, и то зарад наглашавања емоционалног става, тј. узбуђења произишлог из забринутости, непријатног изненађења, разочарања (собом и последицама свог рада), незадовољства и др.

Други пример показује како се ученик двоумио у вези са употребом знакова интерпункције. По навици, заградом је обележио „грешку” и одабрао да употреби узвичник. С једне стране, употреба тачке (*Сваки такмичар прошао је исто.*) била би исправна (лексичко-семантички склоп ове реченице поклапа се са правом обавештајном реченицом, у формалном смислу уврштава се у обавештајне), али је употреба узвичника донела ново „читање” текста. Употреба узвичника на крају (*Сваки такмичар прошао је исто!*) претпоставила је контекст

„ово је невероватно, гледај, ово није у реду”, тако да подстиче на активност саговорника (уп. Јокановић-Михајов 2012: 203). Како примећује Јокановић-Михајлов, овакве структуре ми доживљавамо као узвичне захваљујући интонацији; значење је исказано интонацијом (исто, 203). Употребивши узвичник, ученик је исказао и изненађење и разочарање (у процену судије и сл.). Овај пример тако може бити изврсно полазиште за вежбу са циљем унапређивања и усменог и писменог изражавања.

Учили смо да ученици и реченице које у себи садрже императив¹⁹³ (таквих примера је 9) не пишу редовно са узвичником, иако је наглашен афективни карактер исказа. Наравно, на употребу овога знака утиче лична процена онога који пише, тј. ниво експресивности и апелативности израза који првенствено зависи од ауторовог поимања текста. Узвичник се ту, „у ствари, пише факултативно, по избору писца, када се наглашава афективни и узвични карактер исказа” (П 1993: 289, т. 214b). Ми смо у овој анализи издвојили примере у којима нам се учинило да је текст експресивнији него што је то ученик означио (уп. *Никада не осуђујте неосновано и пре времена* [!]). Узвичник је у писменим задацима изостао и иза вокатива који служи за дозивање.

Мали број грешака у употреби узвичника последица је незнатне заступљености овога знака у писменим задацима наших ученика – у случајном узорку од 100 вежбанки учили смо свега 74 узвичника, тј. у просеку 0,023 у једном писменом задатку, дакле, у вежбанци једног ученика једва да бисмо нашли један узвичник.

3.6.1.10. *Остали правописни, помоћни и други знаци у писменим задацима*

Ученици су погрешно употребили остале правописне и помоћне знаке у 156 примера (УПЗИНТ = 3,48%). Будући да је мали број забележених грешака овога типа, а појединачни примери могли би нас одвести на погрешне закључке, детаљнија анализа је изостала.

¹⁹³ У П 2010 се о употреби узвичника у вези са императивом експлицитно не говори.

Апостроф

Ученици су погрешно употребили апостроф у следећим примерима:

С' поштовањем према одраслима; с' мојим одрастањем; Еписке песме преносе се с' колена на колена; с' њом; с' љубављу; с' разумевањем; с' усхићењем; с' осмехом; Нек' ми буде безбрижна и лака ... негде далеко.

У свим овим примерима реч је о предлогу који има двојак облик *с* и *са*, док су ученици осећали *с* као окрњену варијату предлога *са*.¹⁹⁴ Правописно је недопустиво *с* у примерима разматраног типа писати са апострофом.

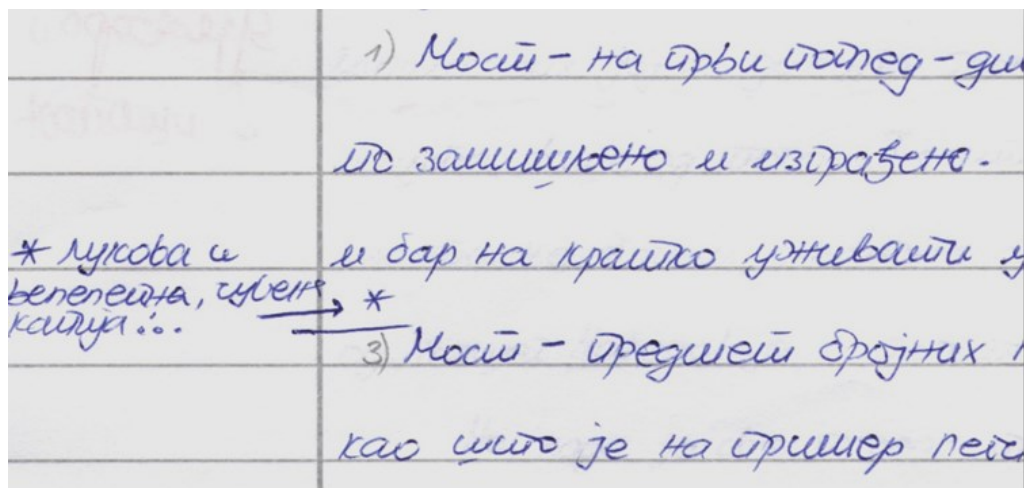
Потпуно ван норме остаје пример *с'' љубазношћу* у којем је непотребни апостроф удвојен. Исто тако, ученик је употребио апостроф, иако није изостављено ниједно слово у примеру: *Али' чему такво жртвовање?*

У последњем примеру апостроф се не пише, будући да је у питању разговорна реч која се условно може сматрати стандардном (*нек : нека*). Исто важи и за: *међ* (и *међу*), *нит* (и *нити*), *рад* (и *ради*).

Звездица

Звездицу [*] су ученици користили да означе накнадно додавање пасуса или већег дела текста (в. илустрацију бр. 15), да исправе текст (нпр. звезда се нашла поред погрешно написаног облика *љуџкости*, који је ученик овим поступком исправио (*људскости*)), као и да додају још неку информацију, уметнуту реченицу или њен део. (Тако на маргини стоји **Ј. С. Поповић*, а у самом задатку: *он.*) Накнадно додавање садржаја може бити знак да је ученик прочитао задатак пошто га је завршио, а можда су у питању и измене унете током писања. У сваком случају поступак казује да је ученицима делимично познат начин коришћења подножних напомена.

¹⁹⁴ Предлог *с* обавезно се проширује испред речи које почињу истим или сличним сугласником: *са собом, са стране, са житом...* Обавезна је употреба предлога у облику *са* и уз инстр. личне зам. 1. лица – са мном. У устаљеним изразима редовно долази краћа форма предлога. П 2010 т. 37 (3). Исто и т. 94а(3) П 1993.



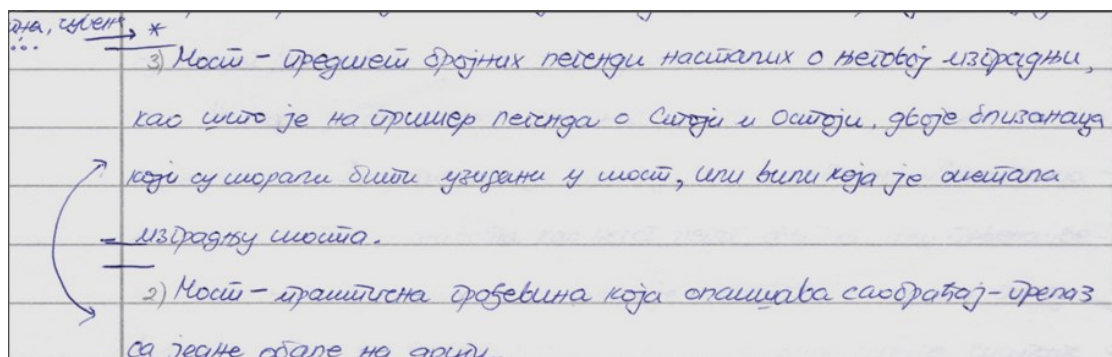
Илустрација бр. 15 Употреба звездице у писменом задатку

Стрелица

Знак стрелица [→] ученици су у својим писменим задацима користили за:

- а) унос додатог текста (уп. *У песми је однос добра и зла истакнут контрастима → имамо беле коње и беле јунаке, али и црне коње и црне јунаке*);
- б) повезивање делова текста;
- в) за организацију текста;
- г) за обележававање новог пасуса.

Стрелица се овде користи као помоћно, графичко средство организације текста, што показује да је ученик у свом писменом излагању осетио нарушен редослед и пожелео да побољша композицију, а тиме и рецепцију текста. Илустрација бр. 16 показује организацију текста једног писменог задатка средњошколца уз помоћ стрелица.



Илустрација бр. 16 Организација текста уз помоћ стрелица

Три тачке

О интерпункцијском знаку три тачке (са историјског аспекта, о графичким и термилошким решењима, врсти овог знака и његовим употребама) детаљно говори Д. Кликовац у раду „О интерпункцијском знаку три тачке (тротачки)” (2012: 63–92). Три тачке ауторка разматра бавећи се и поређењем обраде интерпункције у старом и новом Правопису српског језика (2011б: 229–248). Међутим, ни у поменутих издањима правописима и радовима (експлицитно) се не наводи у којој мери употреба знакова прекида доприноси добром стилу, а када му штети. Запазили смо да ученици знак прекида (три тачке) обично понављају више пута у оквиру суседних реченица, као у примерима:

*Још један напоран дан у школи... Шетам улицама једног предивног града...
Моје мисли залуђене музиком... А онда поред мене пролазе 'неко' двоје...
Тако загрљени, насмејани... Просто, не знам зашто, али нешто ме натера
да се окренем за њима... Да ли су они стварно заљубљени толико колико
изгледају?*

*Бановић Страхиња... Човек који је оставио дубок траг у нашој епској
књижевности... Човек изузетних моралних вредности... Човек као ниједан
други...*

Заљубљен је ... Воли је ... Прашта јој ... Поклања јој живот ... Зашто?¹⁹⁵

Како видимо, ученици су склони нагомилавању истог знака. Сматрамо да то штети стилу и да у издањима правописа који се намењују школама треба унети и једну такву препоруку која би се директно тицала стилских импликација употребе овог знака.

Полазећи од тога да различити правописи прописују различит број употреба овога знака¹⁹⁶, желели смо да сазнамо које употребе знака три тачке ученици познају, и то с теоријског становишта. Са том намером, захтевали смо од

¹⁹⁵ Иако је у руком писаном тексту то некада тешко разазнати, у овом примеру смо уочили да је ученик оставио белине испред и иза знака три тачке. Овакав поступак примењује се када је део текста скраћен, односно када је, жељом аутора који преноси туђи текст, испуштен један (неодговарајући или сувишан) део (уп. Кликовац 2011б: 244); П 2010 препоручује да се знак три тачке у овој функцији уметне међу угласте заграде, т. 174 (нап.)). С друге стране, када је текст недовршен, три тачке са пишу без белина, дакле, припојено претходној речи. У примеру у којем је ученик поступио окружујући знак прекида белинама није реч о преношењу (и скраћивању) туђег текста. Дакле, по среди је ученичко недовољно познавање правила која се тичу примене знака три тачке у тексту.

¹⁹⁶ У П 1993 (291, 292, т. 219) знак три тачке има две употребе (исто в. Симић и др. 1993); у ПМД разликују се три употребе (153, т. 182), П 2010 наводи једну употребу знака три тачке: „Знак прекида [...] (три тачке) – пише се као знак да је изостављен део текста.” (138, т. 174).

ученика двају одељења (општег смера) четвртог разреда класичне гимназије¹⁹⁷ да усмено одговоре на питање: Када употребљавамо знак три тачке? Безмало су сви ученици одговорили да се знаком три тачке исказује да је део текста изостављен или да је реченица недовршена. Ако бисмо знак три тачке у ексцерпираним примерима посматрали онако како га ученици доживљавају, уочили бисмо да много тога у ученичким саставима остаје недоречено и незавршено. А то је тешко вредновати. (Д. Кликовац указује чак на седам различитих употреба овога знака, исп. Кликовац 2012: 63–92). Друго питање које смо поставили ученицима било је: Шта се јавља у усменом говору на месту који је у тексту обележен знаком три тачке? У први мах, ученици су били збуњени питањем (што нам показује да нису често упућивани да у језичким анализама повезују усмени и писмени говор), па су, када је питање поткрепљено примером, наводили да је то пауза у говору. Свега 12 од 55 ученика досетило се да упореди знак три тачке са знаком тачка и истакне да је пауза која се обележава знаком прекида дужа од оне обележене тачком. Иако нисмо очекивали, на наше треће питање о броју тачака у знаку прекида неки ученици су одговорили да знак три тачке не мора увек да садржи три тачке. У писменим задацима нашли смо примере који поткрепљују ове одговоре ученика.

Уместо три тачке [...] ученици су каткад склони томе да користе и две тачке [...] или четири и више тачака [...], као у примерима:

Ја имам права.....

Када човек призна своје грешке и научи да, пре свега, цени и друге..

Овакве грешке су неприхватљиве, будући да се још од средине 20. века препоручује једино графичко решење од три тачке.

Забележен је и један пример у којем је ученик оставио већи (спацијални) размак између тачака у наслову писменог задатка:

*Размишља́м, казујем, записујем . . .*¹⁹⁸

¹⁹⁷ Испитивање је извршено на редовном наставном часу маја 2014. год. у Гимназији „Борислав Петров Браца” у Вршцу.

¹⁹⁸ Размакнуто писање користи се да се нешто истакне. Могуће је да је ученик размаке (белине) између тачака у знаку три тачке оставио са намером да нагласи да ће се наведене активности (размишљање, казивање, записивање) вршити и надаље. Узгред, није (експлицитно) прописано како поступати када је реч о размацима између тачака у знаку три тачке. По том питању, кориснику је на располагању само графичко решење дато у тачки којом се објашњава употреба овог знака (в. т. 174, П 2010: 138). У ШП који је важио у времену када смо сакупљали корпус, о графичком решењу за знак три тачке ученици су се могли обавестити само из примера (лик знака није посебно издвојен као у П 2010), а, како примећује Д. Кликовац, у тим примерима

Знак три тачке, узимајући у обзир (1) да може бити унутарреченични, реченични и текстуални знак, (2) да има одређену семантичку и стилску вредност, (3) да се јавља у сваковрсним текстовима (исп. Кликовац 2012: 63–92), (4) да га карактерише графичко и термилошко решење са занимљивом правописном историјом, (5) да има богат спектар употреба, сматрамо одличним полазиштем за вежбања у писменом и усменом смислу, те ћемо му посебну пажњу и посветити и другом (методичком) делу рада.

Емотикони

Емотикони не припадају правописним темама, но, будући да смо на њих наилазили у истраживаном корпусу, забележили смо их у категорији *Остали знаци*, верујући да могу бити допуна ранијим истраживања (исп. Вељковић Станковић 2011б: 391–404; 2013: 91–106) и полазиште за нова испитивања савременог писменог изражавања ученика. Емотикони (енгл. *emot(ion) + icon*) су једини графички додатак текстовима у електронској комуникацији и користе се како би се дочарало расположење у коме члан заједнице изражава своје ставове. Они су стилизована имитација израза лица у облику сличица (исп. Џоунс 2001: 364–363) које одговарају различитим емоцијама (срећан, тужан, шокиран, љут...).

У писменим задацима ученици су емотиконе углавном употребљавали на крају задатака, и то уместо одговарајућег интерпункцијског или правописног знака. Каткад су додавани на већ постојећи знак, чиме је текст усложњаван. Забележени су следећи примери:

Чему све то!? Често се запитам :(
Треба ићи даље и поред свих ствари које нам се не допадају... :)
Да ли постоје лепота и радост живљења? Ако мене питате – постоје! :)

У једном примеру емотикон [☺] се нашао на крају текста, изражавајући тако добро расположење присутно за време часова посвећених изради писмених задатака.

Намеће се питање како у настави писмености искористити емотиконе које смо забележили у писменим задацима средњошколаца. Д. Вељковић Станковић у раду о емотиконима као супституентима вербалне и невербалне комуникације

има пропуста који се тичу размака, додуше између текста и овог правописног знака (исп. Кликовац 2011б: 244).

примећује да се са циљем унапређења писменог и усменог изражавања ученика могу искористити могућности замене ових знакова различитим врстама речи, синтагмама, па и читавим реченицама (Вељковић Станковић 2011б: 392). У ту сврху могли би се укључити емотикони у различите облике писмених и усмених вежби, посебно приликом припремања ученика за писање школских писмених задатака (исто, 402).

3.6.1.11. Удвајање знакова

У појединим примерима забележили смо и удвајање знакова интерпункције како би се изразили чуђење, изненађење, неверица, запитаност и сл.:

Чему све то!? Да ли је Анђелија жива или није?! Да ли је обешчашћена или није?! Какво је срце куцало у Бановићевим грудима када није марио за властити живот?!

Редослед знакова је, како видимо у примерима, произвољан. У ШП истиче се да је обичније прво написати упитник (као изразитији знак), па узвичник (ШП: 146, т. 135). У ПМД препоручује се „кад је узвичност праћена упитаношћу, пишу се и узвичник и упитник” (152, т.180 в)), а наводи се један пример са узвичником испред упитника. П 2010 (138, т. 172) прописује слободан редослед знакова.

У примеру *ЈА ЋУ ДОБИТИ БРАТА ИЛИ СЕСТРУ???* ученик је изненађење и затеченост новонасталом ситуацијом у породици изразио употребом верзала и троструког знака упитника.

3.6.2. Заступљеност и фреквентност интерпункцијских грешака према узрасту ученика, школи и оцени писменог задатка

У сваком писменом задатку ученика првог разреда (в. табелу бр. 24). уочили смо најмање по једну, (а често и више) интерпункцијских грешака, што говори да у средње школе ученици долазе са slabим познавањем ове правописне области. Нажалост, ни током наставка средњошколског образовања не напредују – на крају средње школе ученици праве минимум једну интерпункцијску грешку

када пишу писмене задатке. (Највише греше ученици другог разреда правећи у просеку 1,62 грешке у једном писменом задатку.) Сматрамо да ово затечено стање треба што пре поправити увођењем додатних вежби (и часова) посвећених интерпункцији. Према актуелном наставном плану и програму интерпункција се у средњој школи обрађује тек у четвртом разреду (ПГ 1990–2010). Сврховито би било у овом сегменту кориговати актуелни наставни план и програм, те обради и увежбавању интерпункције наменити часове и у нижим разредима средње школе.

Табела бр. 24 Грешке у интерпункцији у писменим задацима у односу на узраст ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	1.958	1.48	26.51%
Други разред	1.081	1.62	29.12%
Трећи разред	963	1.40	25.18%
Четврти разред	485	1.07	19.19%

Врста школе коју ученици похађају углавном утиче на њихово правописно знање, али то, како видимо, није увек случај. Ученици ТШБЦ показују боље резултате у интерпунгирању писмених задатака од гимназијалаца из Новог Сада и Вршца, а знатно су успешнији од других двеју стручних школа – ШЦВ и ФФБ. Очигледно је да се у овој школи интерпункцији посвећује посебна пажња, или су за истраживања ипак изабрани најуспешнији писмени задаци будућих саобраћајца, фризера и сл. У обзир треба узети и то да су писмени задаци у гимназијама дужи и комплекснији од задатака у стручним школама, а будући такви, веће су могућности да се у интерпунгирању текста грешу.

Табела бр. 25 Грешке у интерпункцији према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	738	0.98	11.64%
ГНС	421	1.85	22.01%
ФГ	279	0.65	7.70%
ШЦВ	1.522	1.92	22.74%
ФФБ	1.240	2.29	27.20%
ТШБЦ	287	0.73	8.71%

У интерпункцији највише греше ученици који на писменим задацима добијају најниже оцене (в. табелу бр. 26) – у просеку они праве 5,33 грешке у једној вежбанци. За разлику од њих, одлични ученици у просеку греше 3,86 пута у свим писменим задацима током једне школске године. Међутим, скоро подједнак број грешака нађен је у вежбанкама са најнижом просечном оценом писмених задатака и у вежбанкама у којима је средња оцена писмених задатака *врлодобар* (4). Та чињеница открива да су наставници попустљиви у оцењивању интерпункцијских грешака, те да оцене писмених задатака нису увек одраз реалног знања, нити познавања ортографске норме.

Табела бр. 26 Грешке у интерпункцији према успеху ученика на писменим задацима

Оцена	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	80	5.33	22.85%
2	469	4.55	19.51%
3	1.177	4.46	19.10%
4	1.969	5.13	*21.98%
5	792	3.86	16.56%

М. Николић објашњава да ученици, док пишу писмене задатке, размишљају о садржају задатка, а не о правопису и интерпункцији (исп. Николић²1992: 583). Америчка песникиња Емили Дикинсон (енгл. Emily Dickinson; 1830–1886), позната и по необичној употреби интерпункције, говорила је да нема времена да мисли на правопис онда када је обузета осећањима (исп. Денман 1993: 2(1): 22–46, према Мучибабић 2011: 909).

Упоредили смо стога резултате које су ученици постигли на тестовима (када се од њих директно тражило да о интерпункцији размишљају) и резултате до којих смо дошли у овом истраживању.

1) У употреби интерпункцијских знакова средњошколци су на тестовима дали 65,1% ТО¹⁹⁹, изнад задовољавајућег од 58% ТО (исп. Брборић 2004б: 187), међутим, у писменим задацима ученици највише греше у интерпункцији. То нам

¹⁹⁹ ТО – тачни одговори (исп. Брборић 2004б: 62).

показује да су наши средњошколци правописна правила научили, али то знање не умеју да примене када пишу своје писмене задатке. Функционална писменост је, дакле, на ниском нивоу. Правилно интерпунгирање није аутоматизовано, тј. није прешло у навику. Да би се то остварило, потребно је дуго и систематско вежбање, које је у овом случају, по свему судећи, изостало.

2) Запазили смо да и на тестовима и у писменим задацима ученици имају највише проблема са употребом истих интерпункцијских знакова. На тестовима су показали знање испод задовољавајућег када је реч о писању запета (55,3% ТО), цртица (39,2% ТО), узвичника (32% ТО) и заграда (27,9% ТО) (исто, 187–193). У писменим задацима средњошколци црте и цртице (у руком писаном тексту ови знаци често се не разликују), као и узвичнике врло мало користе, а највише греше у употреби запете, тачке и заграде. Дакле, и на тестовима и у писменим задацима ученици највише имају проблема са употребом запете, а потом и заграде, што показује да су управо ове правописне теме најзанемареније у средњошколској наставној пракси.

3.6.3. Закључак о интерпункцији у писменим задацима средњошколаца

Када је реч о ортографији у писменим задацима ученика средњих школа, закључујемо да је интерпункција област у којој наши ученици показују најслабија постигнућа. Да би се унапредило писмено изражавања ученика и поправило затечено стање, са обнављањем и проширивањем знања из интерпункције требало би започети већ у првом разреду средње школе. То се првенствено односи на правилну употребу запете, заграде и тачке.

Наставници би требало да систематично и поступно примењују правописна вежбања која би осмишљавали према потребама одељења у којима изводе наставу. То значи да би наставници морали да после сваког писменог задатка изврше анализу правописних пропуста у њима, те да – у складу са уоченим (најфреквентнијим) грешкама – креирају вежбе за одређена одељења. Ради ефикаснијег праћења напретка, било би добро водити правописне дневнике²⁰⁰ и тако уочити које правописне области треба више увежбати на редовној, додатној

²⁰⁰ В. т. 2.2. Правописни дневник (II део рада).

и допунској настави. Вођење овакве евиденције омогућило би бољу индивидуализацију и прецизнију евалуацију наставног рада и ученичких постигнућа.

Правописна вежбања могла би се повезати са наставом граматике и књижевности. Тако се паузе у говору, сигнализоване интерпункцијским знаком три тачке, могу пратити у исказима главног јунака новеле „Туга” (А. П. Чехов) и доводити у везу са његовим психичким стањем. За увежбавање запета могла би се искористити способност глаголских прилога да кондензују различите реченичне структуре. У овом случају, од ученика би се захтевало да развију кондензаторе у еквивалентне реченичне структуре и да добијене реченице ваљано интерпунгирају.²⁰¹

Пред наставницима је још један озбиљан и одговоран задатак: треба истрајати у исправљању лоших навика у употреби неких интерпункцијских знакова (нпр. апострофа у устаљеним изразима: *с' поштовањем*). Када се на овакве правописне пропусте наиђе у писменим задацима ученика, обавезно је на њих указати и у наставној пракси инсистирати на вежбањима, док исправно поступање не пређе у навику.

Средњошколцима треба указивати на мањкавости правописа у електронској комуникацији, али и писменим задацима, а неговању писменог израза треба приступити инвентивније. Нетачно насловљавање писмених задатака, изостанак аутокорекције, нехајан однос према садржају, па и према заглављу задатака, показује да ученици писмене задатке доживљавају као обавезу коју што пре треба да испуне. Ваља, дакле, осавременили и методички приступ настави културе писменог изражавања, посебно у сегменту писмених задатака. У ту сврху могла би се употребити преимућства комуникативног приступа. О томе треба размишљати узимајући у обзир и то да ученици имају великих проблема приликом обележавања управног говора (у вези са свим знаковима који се при томе користе), па се у овим радовима примећује упадљив недостатак дијалога (уп. Вељковић Станковић 2013: 101); ученици праве многе ортографске грешке зато што просто преводe усмено саопштен садржај у текст, тј. писано реализован исказ, не уважавајући разлике међу њима. Ваљаним комбиновањем усмених и

²⁰¹ Идеје које овде излажемо послужиле су нам као полазишта за методичке моделе и апликације у т. 3 (II).

писмених вежби, подједнаким унапређивањем оба вида реализације језика, те иновативним припремама и исправкама писмених задатака²⁰² може се допринети изградњи позитивног става према уважавању ортографске норме и бољој мотивисаности за овладавање знањима из области правописа.

3.7. Скраћенице

Сведоци смо свакодневног напретка рачунарске технологије и све снажнијих интеграционих процеса у савременом свету који подразумевају брз проток и размену велике количине информација. Стога се чини да је неопходност постојања и употребе скраћеница, поготово скраћивања речи чије је појављивање у тексту предвидљиво, у свакодневној комуникацији све већа.

„Речи и изрази се скраћују да би се при писању уштедело у простору, а приликом говорења у времену” (ПМД: 113, т. 141). За скраћивање речи и израза „постоје јасна правила, којих би се требало држати у писменом изражавању” (Брборић 2002: 55). У средњој школи ова правила треба поновити, те утврдити, обновити и применити на новим примерима у другом разреду (исп. ПГ 1990–2010 и ПГ 1990–2010(сш)).²⁰³

У ранијим испитивањима, вршеним првенствено на основу тестова, указано је на стагнацију ученичког знања у средњој школи када је реч о скраћивању унапред одабраних речи и израза (исп. Брборић 2002: 55–69, 2011: 87). Ови тестови усмерени су на испитивање и вредновање постигнућа ученика из области правописа, а нас интересује са којим степеном акрибичности су средњошколци применили правописна правила о скраћеницама у писменим задацима.

²⁰² О инвентивнијим приступима припреми ученика за писање писмених задатака в. т. 2.1.2. (II); неке могућности унапређивања исправки писмених задатака размотрене су у т. 2.3.2. (II).

²⁰³ Обнављање стечених знања из културе изражавања, као једног од битних сегмената наставе језика, свакако треба практиковати и на крају средње школе, ако не у склопу редовне, онда на часовима допунске и додатне наставе, јер се тада ученици припремају за израду матурских радова и полагање пријемних испита.

3.7.1. Скраћенице у писменим задацима ученика средњих школа

У 1.000 вежбанки забележили смо 73 грешке (в. табелу бр. 27) у употреби скраћеница (УПЗ = 0,88%). Како видимо, ученици врло мало греше у овој правописној теми. С једне стране, на мали број грешака несумњиво је утицало и то што ученици када пишу писмене задатке врло мало и користе скраћенице (исп. Брборић 2011: 219). Ми смо на случајном узорку од 100 писмених задатака уочили 42 скраћенице, што значи да у једном писменом задатку у просеку има 2,4 скраћенице. Већином су то скраћени називи школа или скраћенице које се појављују приликом писања датума.

С друге стране, у званичним радовима, какви су писмени задаци, треба придати већи значај и естетском лику текста, што подразумева да се скраћивање сасвим избегава или своди на најмању могућу меру (могуће је да су ученицима и дате овакве инструкције). Изостанак скраћеница условљен је, дакле, и типом текста који истражујемо.

(Велики број скраћеница типичан је, пак, за неформалну ученичку комуникацију, која се остварује путем мобилне телефоније и интернета, исп. Ђорђевић 2012а: 195.)

Табела бр. 27 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у скраћивању речи и израза у писменим задацима средњошколаца

Скраћенице	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
опште (домаће) скраћенице	17	23.29%
интернационалне и прилагођене опште и мерне скраћенице	1	1.37%
акроними	39	53.42%
вербализоване скраћенице	2	2.74%
слободне скраћенице	13	17.81%
програмирано скраћивање	1	1.37%
Укупно	73	100%

Ученици су у скраћивању општих (домаћих) скраћеница погрешили 17 пута (УПЗС²⁰⁴ = 23,29%). При томе, изостављали су скраћеничку тачку тамо где је

²⁰⁴УПЗС – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у вези са скраћеницама.

она обавезна (*итд*[], *тј*[], *год*[], *ул*[], *гимн*[]), а употребљавали тамо где је непотребна (*др. Зоран Ђинђић*). Забележили смо и неправилну скраћеницу за израз *то јест: тој*.

Неке опште скраћенице настају тако што се узима прво слово и последњи слог(ови) речи, те се пишу малим словом и без тачке (уп. *гца*, *гђица*). Средњошколци су реч *господин* скратили на исти начин: *гдин*[], иако је прописана скраћеница *г.* (иста скраћеница примењује се и за скраћивање врло фреквентне речи *година*, в. П 2010, т. 179а(1) и 179а(3)). Реч *година* ученици су скраћивали без употребе скраћеничке тачке – *г*[/*год*]. Забележили смо и *гд*[].

Скраћенице с првим и карактеристичним словом (словима) пишу се са тачком на крају (уп. *тзв.*, *стсл.*). У писменим задацима забележили смо употребу скраћенице *ткз.* за *такозвани*. Ове грешке су, у основи, добрим делом резултат нехаја, овде би се рекло да је у питању импровизација у одсуству поузданог знања, или ученик следи „примере” из новина (такође погрешне).

Део назива своје школе (гимназије) ученици су скраћивали на три неправилна начина: *гимн*[/*гим*]/*Гимн*[]; погрешили су у скраћивању речи до другог самогласника (писали су *гим.* уместо *гимн.*), а у свим примерима недостаје скраћеничка тачка, којом се указује да је изостављен део речи.

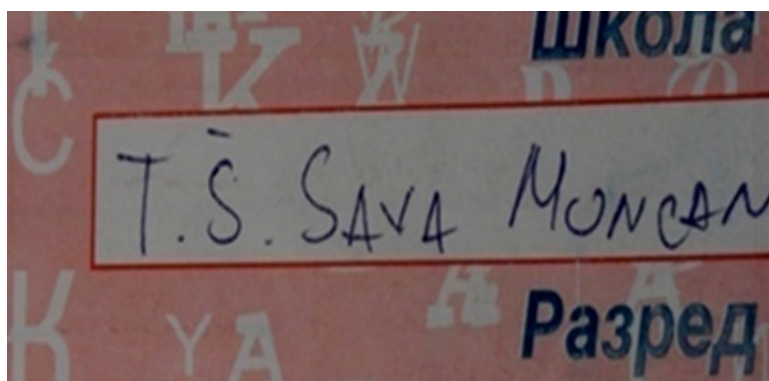
Ученици су израз *и слично* скраћивали *исл.*, вероватно поведени аналогијом према скраћеници за израз *и тако даље*, чија скраћена форма такође има три спојено написана слова (уп. *итд.*).

Поједине скраћенице пишу се тако да се узима први слог са једним или више сугласника испред другог самогласника иза чега следи тачка. У писменим задацима се ово правило не поштује: уместо *једн.* (једнина) забележили смо *јед.* (ПМС прописано је и *јд.*). С једне стране, ова грешка показује да ученици не познају основна правила скраћивања речи, а са друге, да се и настави граматике не посвећује довољна пажња у наставном процесу (исп. Петровачки ²2004: 15). Настава језика је оптерећена граматизирањем, тј. сувопарним учењем граматичких правила (исп. Маринковић ²2000: 129). Та правила изгледа да ученици усвајају изоловано од ортографске норме – приликом обнављања знања о граматичкој категорији броја (једнина и множина) не увежбава се и њихово скраћено писање за којим ученици свакако имају потребе у морфосинтаксичким

анализама на часовима граматике; тако се занемарује значење и функционална страна језика.

Запазили смо само једну грешку у вези са скраћеницама мерних јединица: 45 м. (45 минута [утакмице]). У време када су анализирани задаци, који чине наш корпус, важио је П 1993 којим се прописивало да се тачка у курентним скраћеницама мерних јединица *метар, грам, литар* не пише (в. т. 103с, П 1993), те је ученик погрешно. Међутим, у актуелном П 2010 нормирано је да се мерне скраћенице писане малим словом пишу или изворно, или се пресловљавају, а само изузетно или ограничено преводе (са тачком и без ње): g, kg, l, dl, m, km, cm и г (г.), кг (и кг.), л (и л.), дл (и дл.), м и (м.), км (и км.), цм (и цм.) (према: т. 180 а).

Највећи број грешака забележен је у употреби акронимских скраћеница (УПЗС = 49,3%). У већини примера ученици су погрешно скратили назив своје школе на насловницама вежбанки (в. илустрацију бр. 17), нпр.: *Т.Ш. / ТШ. „Сава Мунћан”, О.Ш. „Вук С. Караџић”, С. Т. Ш. „Никола Тесла”, ш. ц. „Никола Тесла” / Ш. ц. „Никола Тесла” / Ш. Ц. „Никола Тесла”, Ф. Ф. Ш. итд.*²⁰⁵



Илустрација бр. 17 Погрешно скраћивање речи у називу школе²⁰⁶

²⁰⁵ На насловници вежбанке једног гимназијалца забележили смо и употребу скраћенице за властита имена у називу школе: *Гимназија Б. П. Б.*[.]. У овом примеру недостаје тачка на крају скраћенице – правописно коректно било би *Б. П. Б.* (Борислав Петров Браца). Тачка уз велико слово треба да укаже на изостављени део речи, у овом случају надимка. Будући да означава назив школе, у административном стилу и јавном изразу ову скраћеницу (и у исправном облику) ученици би требало да избегавају – на насловним странама ученичких вежбанки за писмене задатке препоручљиво је да стоји *Гимназија „Борислав Петров Браца”,* а не *Гимназија „Б. П. Б.”* ради јаснијег израза (таква скраћеница могла би да значи било шта, а подсећа и на СМС поруке, што је непримерено у наставном процесу).

²⁰⁶ У илустрованом примеру запажамо још три грешке: а) писмо није усклађено са писмом заглавља вежбанке, б) чак и ако би се латинични назив прихвати, недостаје дијакритички знак изнад слова *ћ* (*ć*), в) недостају наводници испред и иза личног имена у називу школе.

Ученици су, како запажамо на основу наведених примера, грешили на различите начине. Иако су ове скраћенице састављене од почетних слова вишечланих назива, нису их увек писали великим словом (уп. *ш. ц.*). Исто тако, супротно правилну да се непроменљиве речи и скраћени вишечлани називи пишу без тачке између почетних слова и на крају, учили смо да су скраћенице редовно завршавали тачкама (нпр. *ТШ.*) или се тачка нашла између слова (уп. *Т. Ш.*). Непроменљива скраћеница за основну школу јесте *ОШ* и чита се као пуна реч, што важи и за све остале примере акронимских скраћеница које смо преузели из писмених задатака средњошколаца.

Ученици су у два примера погрешили и у скраћивању пуних (вишечланих) назива својих омиљених клубова, нпр.: *Кк. „Хемофарм” / фк „Партизан”*. Ову скраћеницу ученик је требало да напише без тачке, састављајући скраћеницу од два почетна (велика) слова: *КК „Хемофарм”*. Исто важи и за скраћеницу за назив фудбалског клуба из Београда.

Запазили смо свега две грешке истог облика када је реч о вербализованим скраћеницама (УПЗС = 2,7%). Ради се о изостављању *j* у називу аутомобила: *фи[j]ат*. У актуелном П 2010 (т. 182а и т. 71) прописано је, међутим, *Фијат* (*ФИАТ*) (назив фабрике) и *фијат* (аутомобил), као и у ШП (в. т. 28 б, 29f, 28с). Овде је верзална скраћеница претворена у целовиту, променљиву реч. Изостављање слова *j* у примеру који је ученик написао може бити последица позиције гласа *j* чији изговор зависи од суседних гласова у речи – у различитим комбинацијама *j* се боље или слабије чује (исп. Петровић и Гудурић 2010: 258, 259). Када овај глас треба или не треба писати, одређује, дакле, правописна норма. У наведеном примеру *j* се нашло између два самогласника, *и* и *а* (уп. *линија*, *авијација*, *таксија*), и ту се сугласник *j*, по правилу, пише (в. 18(1), П 2010, и т.73с, ШП).

Ученици су користили и слободно скраћивање у 13 примера (УПЗС = 17,8%), нпр.: *Мој доживљај Ане Каређине у Т. делу., следећ[.]* [следећем], *ид[.]* [идеја], *одг[.]* [одговарао].

Скраћеница *T. дело* недовољно је јасна, а надасве непримерена, јер представља израз непоштовања дела великог писца.²⁰⁷ Таква скраћивања треба избегавати у сваком јавном изразу, осим у случају када ваља објаснити контекст у коме је скраћеница употребљена или када треба унапред дати списак особитих скраћеница које ће бити коришћене у делу. У осталим наведеним примерима недостаје скраћеничка тачка која означава изостављени део.

Програмиране скраћенице јесу скраћенице које се стварају наменски за неку посебну прилику. У многим стручним делима програмира се и објашњава систем скраћеница које ће се у датој прилици применити. Некад и овакве специфичне скраћенице уђу у обичај у датој професионалној средини, па се не морају посебно објашњавати у сваком раду, зборнику или сл.²⁰⁸

У истраживаном корпусу забележено је само једно погрешно програмирано скраћивање (УПЗС = 1,4%): *ДЈС*. У једном писменом задатку ова скраћеница употребљена је више пута да означи друштвено-језички смер класичне гимназије коју ученик похађа.

3.7.2. Заступљеност и фреквентност грешака у писању и употреби скраћеница према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима

У скраћивању речи и израза највише греше ученици другог разреда правећи просечно 0,04 грешке (в. табелу бр. 28) у једном писменом задатку. У свим осталим разредима заступљеност грешака је једнака и износи у просеку 0,02 грешке у једном писменом задатку. То значи да током похађања средње школе ученици нису напредовали у правописном знању.

²⁰⁷ Ово може указивати и на ученикову несигурност у вези са познавањем презимена писца, те је могуће да је на овај начин хтео да избегне грешку.

²⁰⁸ Тако се, на пример, у вези са употребом скраћеница у академском писању наставници и ученици могу се информисати у „Приручнику из академског писања: упутства и сугестије за израду семинарских, научних, стручних радова” групе аутора (исп. Кузмановић Јовановић и др. 2012: 59–60).

Табела бр. 28 Грешке у употреби скраћеница према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број забележених грешака	Просечан број грешака у једном писменом зад.	Процентуална заступљеност
Први разред	22	0.02	16.55%
Други разред	26	0.04	38.92%
Трећи разред	14	0.02	20.34%
Четврти разред	11	0.02	24.19%

У овој правописној области најслабије знање показали су ученици ШЦВ (в. табелу бр. 29) правећи 0,04 грешке овога типа по једном писменом задатку. У писменим задацима гимназијалаца из Новог Сада нашли смо само једну погрешно употребљену скраћеницу (стога је у табели и изостало израчунавање просечног броја грешака). Исто стање забележили смо и у радовима ученика ФГ. Изгледа да се у наставној пракси ових гимназија писању скраћеница посвећује већа пажња неголи у другим школама.

Табела бр. 29 Правописне грешке у употреби скраћеница према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	14	0.02	15.64%
ГНС	1	0.00	3.70%
ФГ	1	0.00	1.95%
ШЦВ	33	0.04	34.90%
ФФБ	13	0.02	20.18%
ТШБЦ	11	0.03	23.63%

Заступљеност грешака према успеху ученика на писменим задацима дата је у табели бр. 30. У вежбанкама оцењеним најнижом оценом нема грешака у употреби и писању скраћеница (у обзир треба узети и то да је овако вреднованих вежбанки у истраживаном корпусу било свега 15). Највише грешака у вези са скраћеницама забележили смо у вежбанкама са просечном оценом *добар* (3), у којима ученици праве у просеку 0,10 грешака у једном писменом задатку, док у употреби скраћених речи и израза најмање греше ученици који пишу *одличне* задатке. Они погрешно употребе у просеку 0,06 скраћеница у оквиру једне

вежбанке. Дакле, успех који су ученици остварили на писменим задацима донекле је у складу са показаним знањем из области правописа.

Табела бр. 30 Правописне грешке у употреби скраћеница према успеху ученика на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	0	0.00	0.0%
2	8	0.08	25.37%
3	27	0.10	33.40%
4	26	0.07	22.11%
5	12	0.06	19.12%

Да би се утврдило колико ученици чије су вежбанке коришћене и истраживању познају значење скраћеница прописаних ПМС, извршили смо мало испитивање на крају школске 2010/2011. год.²⁰⁹ Педесет ученика (два одељења) другог разреда Гимназије „Борислав Петров Браца” (в. илустрацију бр. 18) имало је задатак да самостално одреди значење петнаест различитих скраћеница. Скраћенице су дате на наставном листићу²¹⁰ који су ученици попуњавали у закључном делу часа на којем су систематизовали знања из области језика и културе изражавања.

На основу анализе ученичких одговора, закључено је да испитивани ученици имају незавидан ниво знања када је реч о употреби скраћеница. Забележили смо 63% нетачних одговора и 37% тачних. Уочили смо да се ови ученици најбоље сналазе када су у питању скраћенице којима се обележавају хемијски елементи (на питање о значењу скраћенице *Cl* забележено је 72% тачних одговора, свега 28% нетачних), а најнижи ниво знања показују када је реч о скраћеницама типичним за одређене струке или стилове (90% свих ученика који су попуњавали наставне листиће није знало тачно значење скраћенице *Л*). Уочили смо и висок проценат нетачних одговора (86%) на питање у вези са скраћеницом

²⁰⁹ Задаци, методологија и резултати овог испитивања објављени су у раду „Скраћенице у писменим задацима ученика средњег образовања”, у часопису *Истраживања у педагогији* (исп. Ђорђевић 2012а: 179–195).

²¹⁰ О употреби наставних листића у настави српског језика и књижевности види: Илић (²1998: 116–117); у настави синтаксе: Петровачки (²2004: 48, 102–115); у креативној настави српског језика: Маринковић (²2000: 55).

н.д. и скраћеницом л., које убрајамо у опште (домаће) скраћенице (исп. Ђорђевић 2012а: 195).

Педесет ученика других разреда, чије смо вежбанке користили у истраживању, није показало задовољавајуће знање о скраћеницама ни када се то од њих директно тражило (у наставним листићима), ни када је требало да примене правила скраћивања у задацима које пишу.²¹¹



Илустрација бр. 18 Једна зимска скраћеница испред гимназије у Вршцу

3.7.3. Закључак о употреби скраћеница у писменим задацима средњошколаца

Функционална писмености наших средњошколаца би у погледу развијености знања и умења скраћивање речи и израза морала бити знатно боља. Изгледа да ученици не знају сва правила скраћивања речи, па не могу ни да их примене када пишу своје писмене задатке. (Ученици каткад погрешно напишу и скраћеницу за име школе коју похађају, што је почетничка грешка.) Уочене недостатке наставе правописа треба исправити ваљано осмишљеним вежбањима која ваља систематично и поступно примењивати у редовној, али и допунској и додатној настави. Модернији приступ правописној теми о скраћеницама остварио би се задацима који би од ученика захтевали да самостално истражују скраћивање

²¹¹ Било би интересно испитати знање ученика о значењу скраћеница које су им добро познате, посебно оних које свакодневно користе у говору и приликом писмене комуникације мобилним телефонима (СМС) (нпр. ЈАТ, САНУ, ММФ, БИГЗ и сл.).

речи и израза у електронској комуникацији, на јавним натписима, у рекламама и сл. На часу посвећеном скраћеницама ученици би реферисали о одступањима од књижевнојезичке норме које су учили, критички сагледали и анализирали. Уз помоћ наставника, користећи се актуелним правописом, ученици би предлагали како забележене грешке треба исправити. Тако би се поступно навикавали да редовно користе правопис када припремају своје писмене задатке.

3.8. Подела речи на крају реда

Често се догоди да речи у целини не могу да стану у исти ред, па се оне на крају ретка деле тако што се део речи преноси у нови ред. „У целој нашој културној историји настојало се да се речи не преламају произвољно него по одређеним правилима” (ШП: 158, т. 150), која се систематски износе у актуелном правопису. Већина ових правила могу се свести на препоруку које налазимо у ПМД: „...стално треба настојати да се на крају првог дела и на почетку другог не нађу гласовне групе тешке за изговор” (ПМД : 129, т. 158).

Ученици се, у теоријском смислу, поделом речи у средњој школи баве у другом разреду (ПГ 1990–2010; ПГ 1990–2010(сш)).²¹² Потреба за растављањем речи на крају реда намеће се свакодневно, мада је развојем електронске писмености и порастом броја домаћих задатака и реферата из свих наставних предмета, који се прихватају (једино) у штампаној форми (под изговором да их је лакше читати и кориговати), потреба за поделом речи ослабила. Приликом писања текста помоћу рачунара често се речи не растављају на крају реда, већ се примењује аутоматско подешавање белина.²¹³ Будући да оваква пракса све чешће удаљава ученике од раније уобичајене ситуације писања оловком или пенкалом, потреба за познавањем правила поделе речи на крају реда све је мања; међутим,

²¹² Исто и у изменама и допунама овог документа (исп. *Правилник о изменама и допунама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама*, број: 110-00-00070/2012-03, од 18. марта 2013. године).

²¹³ Овоме додајемо да је потребно доста залагања корисника ако жели да поделу речи на крају реда коју је обележио у електронском тексту, поготово када је реч о подели полусложеница, види и у штампаној форми. Најчешће се догоди да се, због припреме текста за штампу, цртица нађе на погрешном месту. Таква грешка се углавном приписује онда аутору или лектору (ако га има), иако је грешка техничке природе.

она се неминовно актуелизује приликом писања школских писмених задатака. Формат листа вежбанке, као и на њему обележене маргине намећу одговарајућа ограничења. Омеђен простор за писање резултира повећаним бројем редова текста а тиме и већим бројем речи које се растављају на крају реда. Писмени задаци се, стога, показују као врло погодни за испитивање (функционалног) знања ученика о подели речи на крају реда.

3.8.1. Подела речи на крају реда у писменим задацима ученика средњих школа

У писменим задацима које смо прегледали забележили смо укупно 230 примера погрешне поделе речи на крају реда (УПЗ = 2,76%), в. табелу бр. 31.

Табела бр. 31 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у подели речи на крају реда

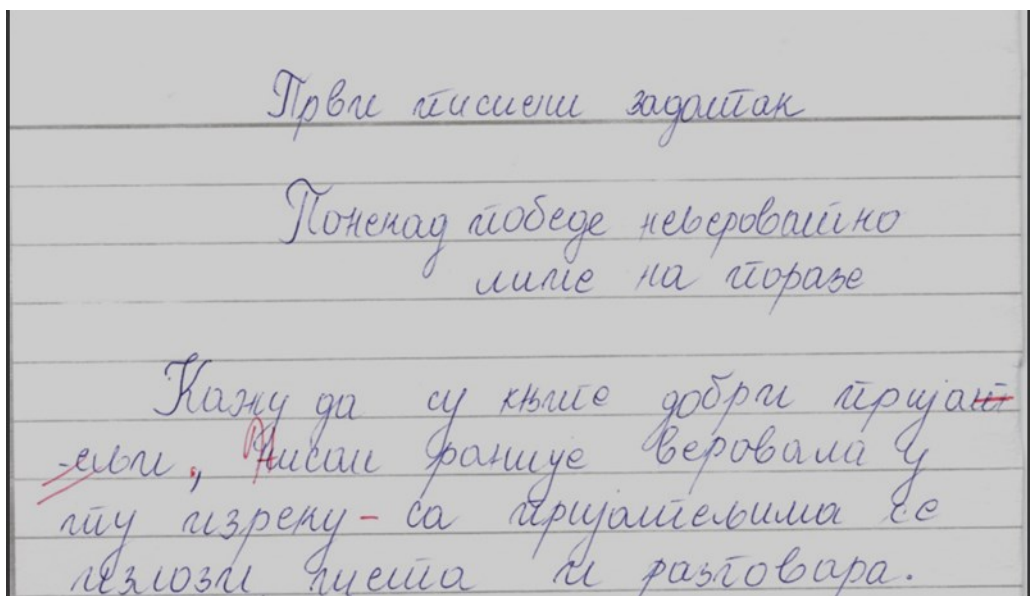
Подела речи на крају реда	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
пренос једног слова у други ред	17	7.40%
у горњем или доњем реду остаје само сугласнички део	36	15.70%
подела једносложне речи	10	4.30%
раздвајање двојних слова за један глас – у латиници	12	5.20%
сугласник између два вокала	56	24.40%
прелом речи око састава сложене речи	10	4.30%
спојиви и одвојиви двочлани сугласнички скупови	46	20.03%
вишечлане сугласничке групе	15	6.50%
избегавање растављања речи на крају реда	26	11.30%
полусложенице на крају реда	2	0.87%
Укупно	230	100%

Ученици средњих школа највише греше (УПЗПР²¹⁴ = 24,4%) у случајевима када се сугласник нађе у позицији између два вокала на крају реда²¹⁵ (в. илустрацију бр. 19), нпр.:

²¹⁴ УПЗПР – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у подели речи на крају реда.

²¹⁵ Крај реда у писменом задатку одакле је преузет пример обележавамо усправном цртом. [|].

аутомоб-|илима, жуб-|орење, љуб-|ави; окуп-|ирани [људски род]; ком-
ентар, разум-|емо; хармон-|ију; васпит-|ачица, дет-|ињство,
најистакнут-|ијих, пријат-|ељи, компјут-|еру, подсет-|им, силовит-|ог,
схват-|ам; поглед-|има; воз|им; разбац-|ују, евоц-|ирају, истиц-|але;
катастроф-|алне; сус-едни ИТД.



Илустрација бр.19 Неправилна подела речи

пријатељи на крају реда

Како видимо, ученици поступају супротно правилу да сугласник припада делу речи који се преноси у следећи ред. У овим примерима ученици не би погрешили ни да су се у подели речи на крају реда послужили поделом речи на слоге. П 2010 напомиње да се приликом поделе речи на крају реда могу применити „правила и поделе речи на слоге, какве се могу наћи у граматицама српског језика” (према: П 2010: 153, т. 187е. нап.).²¹⁶ У сваком случају, изгледа да ни једно ни друго правило није добро усвојено. Све то показује да је у средњој школи неопходно обновити и знања о подели речи на слоге.

²¹⁶Приређивачи правописа напомињу да за пажљиву поделу речи на крају реда има понеки специфичан детаљ који је традиционално наслеђен и у којем се подела речи на крају ретка разликује од поделе речи на слоге (П 2010: 153, т. 187 нап.); слично примећује и В. Брборић (2004б: 145). Корисно би било поткренити примерима, сабрати и систематизовати (ако је то могуће) те изузетке на које се у тексту мисли, и понудити их наставницима. Овако, напомена са практичног аспекта остаје неупотребљива. Наставници се питају када не смеју да примене поделу речи на слоге да раздвајају речи на крају реда (што је, с друге стране, врло примамљиво због једноставности), те временом од ње одустају плашећи се да ученике не воде „погрешним путем”. Дакле, прелазимо да се напомена у П 2010 допуни poneким примером, или додатним објашњењем.

Ученици су такође грешили и у подели спојивих и одвојивих двочланих сугласничких скупова на крају реда (УПЗПР = 20,03%):

*ус-|помене, војс-|ку, мас-|кару, предс-|таву; пу-|рску, коша-|рке, рета-
рдација, Ма-|ркових, зав-|ршава, патријарх-|ални, литу-|ргија;
Кош|тану, садаш-|њост; свакодн-|евно, фу-|дбалског, најд-|ражи;
воћ|ка; тре-ндовима, Вук Манд-|ушић; Да-|нте, ауте-|нтичне, ша-|нса;
несуг-|ласице, постигн-|емо* итд.

За складну поделу речи на крају реда, сагласно традиционалним правилима, ученицима треба да послужи табела сугласничких скупова које не би требало делити при преласку из реда у реда (ШП: 160, т.155 /с/; П 2010: 153, т.187). Табела садржи преко 90 таквих сугласничких група и неколико скупова код којих се даје предност раздвајању (шј, жј, цр, цл, цљ, чл, чљ, чј). Сагласни смо са примедбом В. Брборића да ова „табела само отежава усвајање изнетих правила” (2004б: 145); овакво што је немогуће меморисати. Грешке које смо издвојили показују и да ученици нису користили табелу када су се припремали за писмене задатке нити да су је имали при руци када су писали писмене задатке. Мишљења смо да се правописи и други језички приручници врло ретко и налазе у учионици у току реализације писмених задатака, што свакако треба изменити.

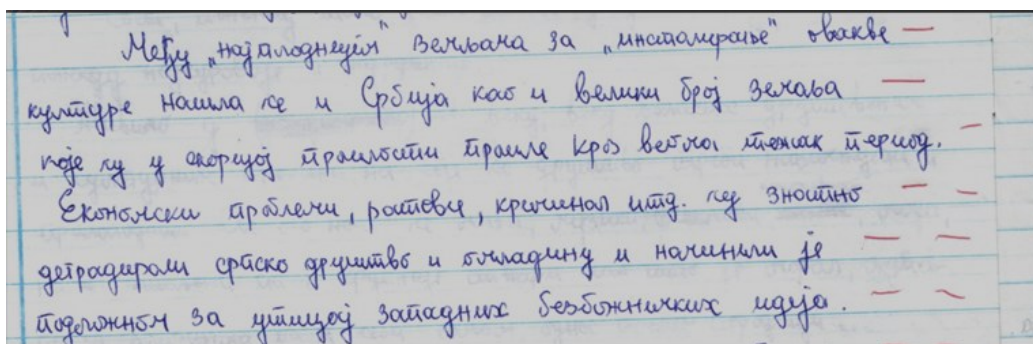
Када наставник наиђе на грешке овога типа, сврховитије би било да од ученика захтева да сугласничке групе, те делове речи који су ученици пренели у нови ред и оне које су остале у првом, изговоре (усмена вежба). Тако би осетили да су поједине гласовне групе, онако како су их они поделили, тешке за изговор. Као оријентир, може им послужити препорука да „крај првог дела треба да одговара могућем (природном) крају а почетак пренесеног дела могућем почетку речи” (в. ШП : 160, т.155/б/ и П 2010: 152, т. 186/ђ/). Исти метод ученици могу да примене и сами док пишу или се припремају за писмене задатке. Задатак наставника је да их на ту активност подстакне.

У 36 различитих примера ученици су, супротно правилу, остављали у горњем реду или преносили у доњи сам сугласнички део (УПЗПР = 15,7%); у корпусу су нађени следећи примери:

*лупо-|ст, фрустрирано-|ст, младо-|ст, одважно-|ст, будућно-|ст,
племенито-|ст, динамично-|ст, супротно-|ст, вредно-|ст, радо-|ст,
четрнае-|ст; вике-|нд; вр-|еменом* итд.

Број оваквих грешака би засигурно био мањи да су ученици упознати са једноставном, лако памтљивом препоруком: „И први и други део растављене речи морају да имају самогласник (или сонант у самогласничкој функцији)” (ПМД: 131, т. 160).

Ученици су каткад избегавали да у својим писменим задацима пишу до краја реда (УПЗПР = 11,3%). Овакву навику забележили смо у 26 писмених задатака (у 0,8% од свих прегледаних задатака). Реченице (или делови реченице) збијане су у исти ред, или су – уз остављање мање или веће белине – читаве речи пренешене у наредни (в. илустрацију бр. 20), што показује несигурност ученика²¹⁷, али и свест о непознавању овог правописног правила.



Илустрација бр. 20 Ученик завршног разреда средње школе избегава да пише до краја реда

Остале грешке (в. табелу бр. 31) су, с обзиром на величину истраживачког корпуса, минималне, те смо се одлучили за селективан осврт на неке од њих.

Ученици нису поштовали основно правило да се приликом поделе речи на крају реда никада не преноси само једно слово, макар то био и вокал, будући да се оно може исписати место цртице (*нека-|д, рук-|у, лакш-|е, велики-|м, у|спомена, почел-|а, лепот-|у*), па су на крају реда растављали чак и једносложне речи (*стра-|ст, па-|с, ли-|ст, ра-|ст, про-|ст, кр-|ос, шо-|ри*); такође су – при преласку из реда у ред у текстовима писаним латиницом –

²¹⁷ У једном писменом задатку ученик се тако определио да пише од ивице до ивице вежбанке, не поштујући ни исцртане маргине у вежбанкама, а кршећи притом и правила о обликовању ступца и пасуса.

раздвајана и двојна слова (диграфи) за писање једног гласа (*odeljen-|je, opredeljen-|je, Ad-|žagina [kula], ljul-|jaška*).

Сматрамо да грешке овога типа не треба толерисати у писменим задацима средњошколаца, те да задатке у којима се јаве треба строже оценити. Томе, наравно, треба придружити додатна вежбања.

Када се речи преламају око саставница сложене речи, деле се по творбеном шаву. Ако се граница делова замагли или затре, поделу вршимо као да реч није сложена (уп. *о-мети*) (према: ШП: 158, т.152; П 2010: 152, т.186/е/). Следећи примери показују да ученици нису усвојили ово правило:

*подје-|днаком, предз-|нањем, мрзово-|љници, пољопр-|ивредник,
на-|двила.*

Ученицима би требало подробније објаснити врсте речи по саставу и начине грађења речи, јер ће тако лакше разумети правила поделе речи на крају реда. У предупредивању и умањивању грешака разматраног типа посебан значај имало би повезивање наставе правописа са наставом творбе речи.

У примерима са вишечланим сугласничким групама ученици нису поштовали правила да се не одвајају при преласку из реда у ред тројне групе у којима спојивом сонанту претходи праскави сугласник (*к, г, т, д, н, б*) и пред њим спојиви струјни (*скв, штв, спј*), в. примере: *друш-|тво, же-|нскарош, присут|во*. Запазили смо да ученици имају проблема и када се на крају реда нађу групе састављене од више (4) сугласника: *пријате-|љство, детињст-|ву, хулига|нство*. Правопис у тој прилици препоручује да се прво процени (не)спојивост два последња сугласника, а потом да се граница постави између њих ако су неспојиви; ако су спојиви, оба треба да иду са наредним самогласником (в. т. ШП: 161, т. 155с; П 2010: 154, т. 187). Верујемо да се добри резултати могу постићи и интензивирањем усмених вежби које би од ученика захтевале, између осталог, и да наглас изговарају сугласничке групе које су поделили на крају реда. Циљ ових вежби би био да се утврди да ли су састави сугласничких група са крајем и почетком растављених делова у складу са уобичајеним распоредом гласова у српском језику, те да ли се тешко или лако изговарају.

Забележили смо свега две полусложенице на крају реда: *Југ-|Богдан*, *Мехмед-|наша*. У овим примерима није дошло до удвајања цртице, иако то захтева раздвајање полусложенице на крају реда.

Да бисмо добили потпунију слику о грешкама у подели речи на крају реда, у табели бр. 32 доносимо укупан број и процентуалну заступљеност грешака које су ученици начинили када су на крају реда делили речи различите по начину постанка. Како видимо, ученици најчешће греше када деле изведене речи (55,22%).²¹⁸

Табела бр. 32 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у подели речи различитих по саставу на крају реда

Подела речи на крају реда	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
просте речи	75	32.61%
изведене речи	127	55.22%
сложенице	26	11.30%
полусложенице	2	0.87%
Укупно	230	100%

Већина разматраних грешака узроковане су непознавањем и неразумевањем правописних правила о подели речи на крају реда. У складу с тим је и запажање В. Брборића да су средњошколци показали недопустиво лош резултат када је реч о овој правописној теми – број тачних одговара на тесту о подели речи на крају реда био је 51,6%, дакле, испод очекиваног од 58% ТО (исп. Брборић 2004б: 151). У многим случајевима одговори су изостали (исто, 151), тј. ученици су, изгледа, и на тестовима које су решавали избегавали поделу речи на крају реда.

²¹⁸ Овај резултат доносимо са напоменом да су се изведене речи најчешће и нашле на крају реда у писменим задацима које смо прегледали, те њихова већа заступљеност и фреквентност у односу на просте, сложене речи и полусложенице не изненађује. Међутим, верујемо да може послужити као мотивација за нека даља истраживања у области творбе речи, те као путоказ за вежбања (поготово за избор примера) којима би се функционално спајала настава граматике и правописа.

Указујемо и на то да смо зарад економичности ову поделу грешака у растављању речи на крају реда морали да применимо у остале (збирне) табеле (в. *Прилог*), иако је подела дата у табели бр. 31 подробнија и према подели правописне материје у правописима. Израчунавање нпр. заступљености и фреквентности грешака у преносу једног слова у други ред, те у раздвајање двојних слова за један глас (у латиници), грешака у растављању двочланих, те вишечланих сугласничких скупова према критеријумима школа, узраст, успех ученика усложнило би знатно процес извођења резултата. Стога смо се определили да у основном тексту дамо две табеле (табелу бр. 31 и табелу бр. 32).

3.8.2. Заступљеност и фреквентност грешака у подели речи на крају реда према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима

Истраживали смо у каквом су односу узраст ученика и фреквентност грешака у растављању речи на крају реда у њиховим писменим задацима. Учили смо да скоро подједнако греше ученици првих и завршних разреда (в. табелу бр. 33), тј. да знање ученика о растављању речи на крају реда стагнира. У овој правописној теми најмање су грешили ученици другог разреда, правећи у просеку 0,05 грешака у писменом задатку. Према наставном плану и програму, растављање речи на крају ретка и треба обрадити у другом разреду.

Табела бр. 33 Правописне грешке у подели речи на крају реда према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	120	0.09	32.61%
Други разред	32	0.05	17.30%
Трећи разред	44	0.06	23.09%
Четврти разред	34	0.07	27.00%

Најлошије резултате у подели речи на крају реда постигли су ученици ТШБЦ правећи просечно 0,12 грешака у једном писменом задатку (в. табелу бр. 34), док су најбоље резултате постигли ученици гимназије из Новог Сада, који су неправилно раставили на крају реда 0,03 примера по писменом задатку.

Табела бр. 34 Правописне грешке у подели речи на крају реда у односу на школе које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	76	0.10	23.92%
ГНС	6	0.03	6.26%
ФГ	36	0.08	19.82%
ШЦВ	47	0.06	14.01%
ФФБ	20	0.04	8.75%
ТШБЦ	45	0.12	27.24%

Просечна оцена писмених задатака у складу је са заступљеношћу грешака у растављању речи на крају реда у њима. Просечан број грешака креће се у распону од 0,19 до 0,33 грешака у једној вежбанци, полазећи од вежбанки вреднованих највишом оценом. Однос грешака и свих просечних оцена вежбанки дат је у табели бр. 35.

Табела бр. 35 Правописне грешке у подели речи на крају реда према успеху ученика на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	5	0.33	26.03%
2	26	0.25	19.72%
3	76	0.29	22.48%
4	85	0.22	17.29%
5	38	0.19	14.48%

3.8.3. Закључак о растављању речи на крају реда у писменим задацима средњошколаца

Иако је процентуална заступљеност грешака у подели речи на крају реда мала (УПЗ = 2,76%), сматрамо да би више пажње требало посветити овој правописној теми у средњошколској наставној пракси. Ученици избегавају поделу речи на крају реда прелазећи линије маргине, пишући на другој страни вежбанке, збијајући текст, што све показује да су несигурни у примени правописних правила. При томе, нарушавају и естетски изглед радова.

У средњошколској наставној пракси требало би додатно провежбати поделу речи на крају реда када се сугласник нађе између два вокала, поделу спојивих и одвојивих сугласничке скупова на крају реда и обновити правило да сâм сугласнички скуп не може стајати у једном реду. Исто тако, ученике треба подстицати да изговарају речи које треба делити на крају реда.

Наставу граматике (у овом случају наставне јединице о творби речи) треба изводити у сталној корелацији са наставом ортографије. У учионици би морало да буде и неколико правописа и других језичких приручника.

У подели речи на крају реда највише греше прваци и матуранти, што нам јасно казује да није дошло до напретка у току средње школе. Иако су оцене које

ученици добијају на писменим задацима у складу са заступљеношћу грешака у подели речи на крају реда у њима, сматрамо да би наставници морали оштрије оценити писмене задатке у којима наиђу на поделу једносложних речи на крају реда, преношење једног слова у наредни ред, раздвајање двојних слова у латиничким текстовима, тј. на непоштовање основних правила растављања речи на крају реда.

3.9. Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога

Писмени задаци показују како ученици поступају када се на крају реченица сусретне више могућних знакова, како деле текст и обликују пасусе. Зато смо одлучили да пажњу посветимо и *Комбиновању правописних знакова и видова текста или слога*, које се уобичајеним правописним тестовима не може испитати јер је, између осталог, могућих стицаја знакова на завршецима реченица веома много. То констатују и правописи (исп. П 1993: 312, т. 236; П 2010: 155, т. 188), дајући препоруке само за правила комбиновања знакова у упрошћеним и најкарактеристичнијим обрасцима.

Теми прилазимо свесни одређених ограничења која су условљена првенствено типом текста који истражујемо.²¹⁹ Будући да ученици писмене задатке пишу руком, за анализу *Лика интерпункције уз подвучене речи* која се бави правилима маркирања (црним или курзивним слогом) делова текста и знакова у том тексту није било основа. Тип писаног текста условио је и минималну употребу фуснота итд. Стога ћемо у наставку рада уместо наслова који смо (по аутоматизму) преузели из ПМС користити радни наслов који прецизније осликава оно што испитујемо: *Комбиновање правописних знакова и обликовање текста у писменим задацима*. Под синтагмом „обликовање текста” подразумевамо поделу писмених задатака на пасусе и обликовање тих пасуса.

²¹⁹ Верујемо да би врло корисно било испитати како ученици комбинују правописне знаке, деле текст на пасусе, обликују пасусе у другим облицима писменог изражавања које остварују у оквиру школских обавеза, али и свакодневной писменој комуникацији.

3.9.1. Комбиновање правописних знакова и обликовање текста у писменим задацима ученика средњих школа

У комбиновању правописних знакова и обликовању текста ученици су погрешили 455 пута (УПЗ = 5,47%), в. табелу бр. 36.

Табела бр. 36 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста

Комбиновање знакова и обликовање текста у писменим задацима средњошколаца	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
понављање тачке	2	0.44%
завршна тачка навода или ширег исказа	5	1.10%
завршни знакови неједнаке изразитости	5	1.10%
употреба ситне бројке за обележавање подбелешке	0	0.00%
подела текста на пасусе и обликовање пасуса	443	97.36%
Укупно	455	100%

Као што показује табела, грешке које се тичу понављања тачке, завршне тачке навода или ширег исказа, завршних знакова неједнаке изразитости, као и смештаја знака за подбелешке заступљене су у минималном броју, те смо се и ми определили за сведен осврт на уочене грешке. Опште начело којег се ваља при томе придржавати јесте да треба избећи нагомилавање истог или сродног знака.

На крају реченице могу стајати тачка, упитник, узвичник (или оба заједно), као и знак прекида. Упитник и узвичник²²⁰ користе се заједно када се њима пита о нечему што изазива чуђење, неверицу, неслагање и сл. Ученици не користе често ову комбинацију знакова, али има и примера где су употребљени: *Шта то желим себи да саопитим?!*

Може се догодити да се на крају реченице нађе и други део знака навода, скраћеничка или постцифарска тачка, или знак за подбелешку и др. Интересовало нас је како су ученици поступили у оваквим случајевима, иако су забележени тек у појединачним примерима.

²²⁰ Редослед ова два знака представља недоумицу код ученика иако је он према П 1993 т. 215 и П 2010 т. 172 слободан.

Тако смо запазили да су поједини ученици употребљивали неправилно тачку иза знака извода у управном говору:

Затим следе речи: „Александра, дете, да ли си нормална?“

„Гаси ту музику, иди учи!“

Једноставно се осмехнем и крајње убедљиво изговорим: „Никад боље!“

Запазили смо да се поједини ученици радије одлучују да све знакове изоставе но да их комбинују:

Тренер ми је шапнуо: „Овде слаби постају јаки, а јаки племенити и свесни своје снаге[.]”

Наведени примери поткрепљују нашу тврдњу да ученици имају проблема да обележе управни говор, те да у наставној пракси треба интензивирати вежбања и у усменом и у писменом изражавању.

Потпуно ван норме је и пример у коме је ученик употребио и упитник и тачку, показујући несигурност у интерпунгирању и неодлучност у формулацији исказа (у виду независног питања или зависно исказне реченице):

Тада би наишли на једно интригантно питање: хоће ли ико од нас изаћи као победник из овог лавиринта без почетка и краја?.

Следећи примери показују да ученици не познају правописно правило према коме се завршна тачка не пише ако је испред ње написана скраћеничка тачка:

Мислим да је то људска слабост и да бих ја вероватно поступила исто као Јозеф К. .

Заједно са свим анђелима, плачем овог 20. новембра и молим се да му ове капи пренесу моја осећања, пољупце итд..

Скраћеница употребљена у претходном примеру је сасвим сувишна.

За означавање бележака испод текста (фуснота) користи се ситна бројка или звезда (астериск), које се пишу уз саму одговарајућу реч, а испред реченичног знака или испред завршне тачке.²²¹ Имајући у виду природу, садржај и намену школских писмених састава, одсуство подножних напомена је сасвим очекивано, јер је коришћење фуснота обичније у (штампаном) тексту стручне и научне садржине. Ученици ни у једном писменом задатку нису ситном бројком

²²¹ Белешка може да се односи и на целовит садржај реченице и тада знак за подбелешке стоји десно од завршног реченичног знака. Исправно је и кад се лево од завршне тачке стави знак за подбелешку, ако она по смислу припада датој реченици (в. ШП: 165, т. 156 и П 2010: 157, т. 188).

обележили фусноту. Опредељивали су се да евентуално додавање текста обележе знаком астериск [*] или стрелицом [→] (в. т. 3. б. 1. 10. *Остали правописни, помоћни и други знаци у писменим задацима*). Уочили смо да су сви додатни знаци постављени десно од речи на коју се односе, испред завршног знака, а додати текст ученици су писали испод писменог задатка или на маргинама предвиђеним за коментаре и сугестије наставника. Изгледа да ученици не познају довољно механизме додавања информација у тексту.²²² То говори да нису имали прилику да се сретну (тј. да читају) са научнопопуларним текстовима, а ако јесу, да им нису објашњене његове карактеристике.

Већину грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста на пасусе у писменим задацима ученика средњих школа (в. табелу бр. 36) чине грешке које се тичу поделе писмених задатака на пасусе и обликовања пасуса (УПЗК²²³ = 97,36%). Стога овој теми посвећујемо посебну пажњу.

3.9.1.1. Како ученици средњих школа деле и обликују писмене задатке у пасусе

У наставном процесу подела текста на пасусе представља један од саставних елемената у припреми, изради и оцењивању писмених задатака. Традиционални обрасци обликовања ступца и пасуса део су културне и правописне норме коју не треба нарушавати (П 1993: 316, т. 236, ШП: 165, т. 156).

Ученици у основној школи усвајају правила поделе текста на увод, разраду и закључак. У старијим разредима та подела је комплекснија и захтева да се свака нова идеја уобличи у посебан пасус и означи одговарајућим увлачењем реда.

Занимало нас је какав је обичај присутан у подели текста на пасусе код ученика средњих школа, иако се само обликовање пасуса нормира правописом. Уочили смо да грешке у подели текста на пасусе и њиховом обликовању можемо разврстати у девет група: (1) текст писменог задатка није подељен у пасусе; (2) уводни део задатка нема пасусе; (3) главни део писменог задатка (разрада) је без пасуса; (4) у закључном делу текста задатка изостала је подела на пасусе; (5)

²²² П 1993 (т. 236) даје корисницима могућност да белешке испод текста (нарочито оне кратке и густе) ређају не само једну испод друге него и у продужетку, раздвојене цртом. Овај поступак не помиње П 2010.

²²³ УПЗК – укупна процентуална заступљеност грешака у односу на све грешке у комбиновању знакова и слога.

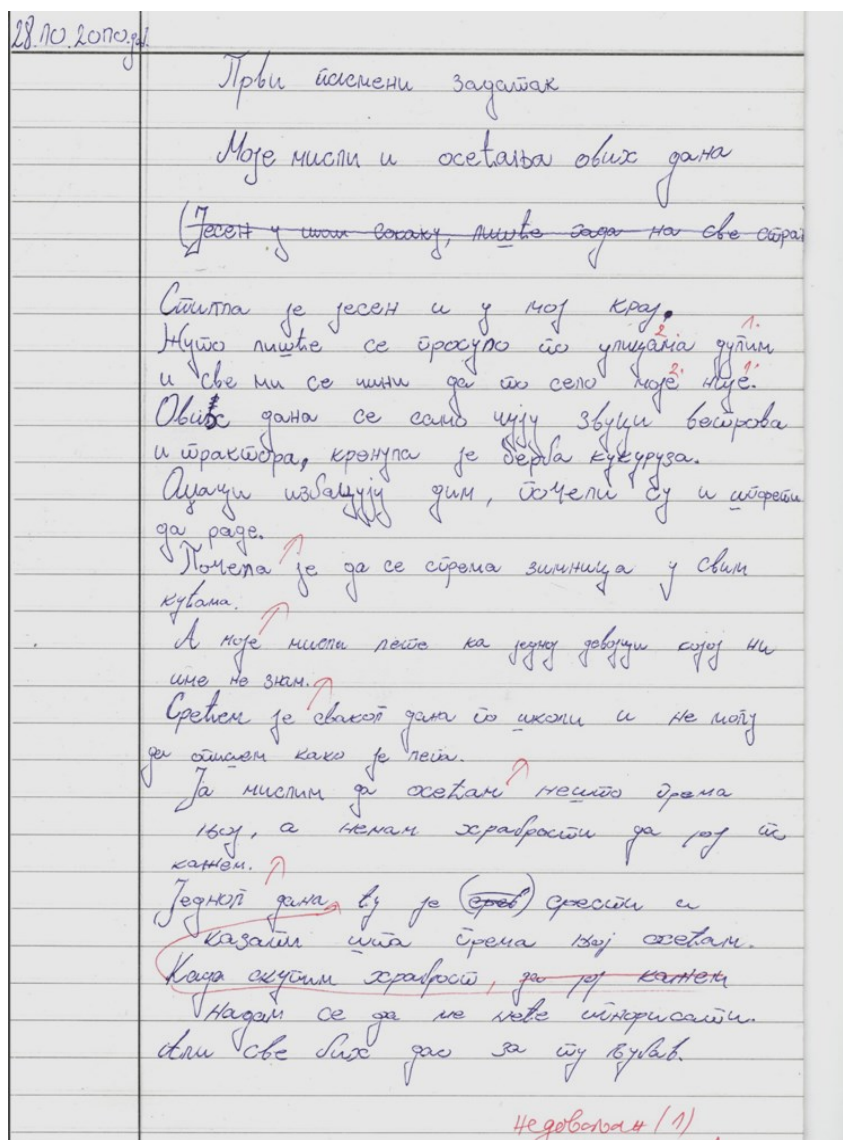
пасуси се обележавају (одвајају) празним редом; (6) први ред пасуса се увлачи са више од пет словних места; (7) текст писменог задатка је подељен на пасусе, али се први ред не увлачи, а редови у пасусу нису потпуно уједначени по дужини (не иду до десне странице вежбанке); (8) подела текста на пасусе није смисаоно и композиционо оправдана; (9) употребљена је црта или цртица да се њоме означи почетак новог пасуса (изостало је притом и увлачење првог реда).

Како видимо у табели бр. 37 ученици највише греше у подели разраде, тј. главног текста на пасусе. На овај тип грешака отпада 69,07% свих грешака у вези са поделом текста на пасусе. Ова грешка последица је навике коју су ученици стекли у основној школи да текст деле на увод, разраду и закључак. Међутим, када се пишу дужи текстови у средњој школи, стечена навика остаје иста – текст се и даље дели само на увод, разраду и закључак, без обзира на то што се у оквиру главног дела текста јавља већи број идејних целина.

Табела бр. 37 Грешке у подели текста на пасусе и обликовању пасуса у писменим задацима средњошколаца

	Погрешна подела текста на пасусе и грешке у обликовању пасуса	Укупан број писмених задатака	Процентуална заступљеност
Група 1	цео текст без пасуса	40	9.03%
Група 2	уводни део без пасуса	17	3.84%
Група 3	главни део текста (разрада) без пасуса	306	69.07%
Група 4	закључни део текста без пасуса	25	5.64%
Група 5	обележавање пасуса празним редом	14	3.16%
Група 6	увлачење првог реда пасуса са више од пет словних места	3	0.68%
Група 7	подела текста на пасусе постоји, први ред се не увлачи, а редови у пасусу нису потпуно уједначени по дужини, не иду до десне странице	12	2.71%
Група 8	семантички неоправдана подела текста на пасусе	15	3.39%
Група 9	употреба црте/цртице да се њима означи почетак новог пасуса (без увлачења првог реда)	11	2.48%
Укупно		443	100%

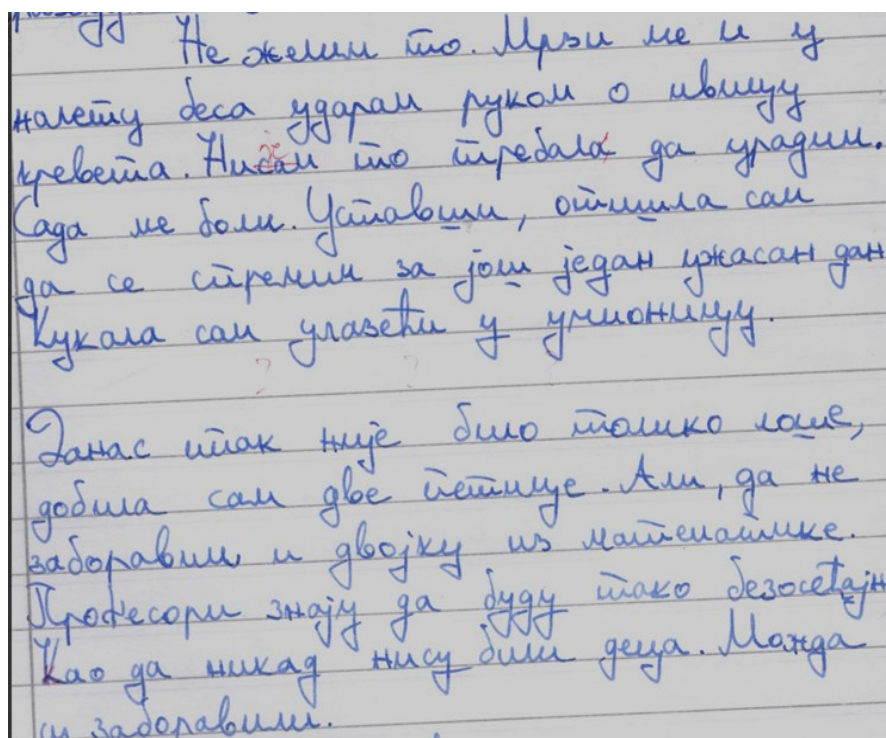
Учили смо да ученици у 40 писмених задатака (УПЗпт²²⁴ = 9,03%) нису поделили текст на пасусе. У оваквим задацима наставници су погрешан поступак у обликовању текста редовно коментарисали. Поред тога, неретко је изостала и подела текста на пасусе у закључном делу писмених задатака (УПЗпт = 5,64%), а пасуси су најмање изостајали у уводним деловима задатака (УПЗпт = 3,84%), будући да се уводи у писмене задатке средњошколаца углавном састоје, како смо приметили, само од једног пасуса. Како показује илустрација бр. 21, често се и пасуси састоје само од једне реченице.



Илустрација бр. 21 Неправилно обликовање текста у пасусе у задатку ученика првог разреда средње школе

²²⁴ УПЗпт — укупна процентуална заступљеност грешака у односу на укупан број грешака у подели текста на пасусе.

Ученици су у 14 писмених задатака пасусе одвајали празним редом (УПЗпт = 3,16%). У електронској комуникацији, коју наши ученици остварују свакодневно, бележи се манир да се почетни ред пасуса не увлачи, с тим што се прелазак на други пасус сигнализује повећаним проредом (белином).²²⁵ Овакво поступање ученици су пренели и у писмене задатке (в. илустрацију бр. 22).



Илустрација бр. 22 Употреба празног реда
као сигнал преласка на нови пасус

Мимо правописне норме, помодно је штампање текстова без десне ивице ступца – поступак у коме се реч не дели на крају реда, већ се преноси у следећи ред када не може стати у горњи. Исти поступак примењује се и у куцању СМС порука, а уочили смо га у 12 писмених задатака средњошколаца (УПЗпт = 2,71%). У овим писменим задацима редови у оквиру пасуса нису потпуно уједначени по дужини, не иду до десне странице. Међутим, такав поступак оправдан је једино у последњем реду у пасусу.

²²⁵ Да пасуси почињу у истој равни и да се између пасуса прави ред, уобичајено је у писању пословних писама у тзв. блок или америчкој форми.

Ученици пасусе каткад обележавају цртом, али без увлачења (УПЗпт = 2,48%). Међутим, црта је оправдана само на почетку мањих пасуса, и то у рашчлањивању. У три писмена задатка (УПЗпт = 0,68%) сви пасуси су обележавани превеликим увлачењем почетка реченице, што је нарушило изглед целог текста. У таквим задацима, почетна реченица у пасусу започиње тек близу средине реда.

Свега је 15 писмених задатака (УПЗпт = 3,39%) у којима смо уочили више пасуса него што сам текст захтева. Ови ученици знали су да текст треба организовати у пасусе, али то нису учинили на исправан начин.

Сматрамо да би корисно било у школским издањима правописа унети, уз препоруке о обликовању пасуса, и понеку о подели текста на пасусе.²²⁶

3.9.2. Заступљеност и фреквентност грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста (према узрасту ученика, школи и успеху ученика на писменим задацима)

Број грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста повећава се, додуше минимално, са старошћу ученика (в. табелу бр. 38). Тако смо, на пример, у писменим задацима ученика првог и другог разреда забележили у просеку 0,14 грешака у једном писменом задатку, а у задацима ученика старијих разреда 0,15 грешака по једном писменом задатку. Радови ученика старијих разреда средњих школа дужи су и комплекснији од радова првака и ученика других разреда²²⁷, те је и заступљеност грешака у комбиновању правописних знакова и видова текста у њима већа. Међутим, то не мења чињеницу да наши

²²⁶Такве препоруке биле би свакако сврсисходније од упутстава да се „у реченицама и другим приликама у којима се садржајне јединице окомито нижу често увлачи прекорак јединице у даље редове, а њен почетак (први ред) остаје неувучен” (ШП: 166, т.156). У П 2010 ова одредба је изостала, надамо се да се неће наћи ни у очекиваном школском издању ШП (2010), бар не у формулацији која ученицима није јасна.

Верујемо да би школска издања правописа и језичких приручника, који имају истоветан циљ – да негују и развијају писменост ученика – препоруке, али и објашњења у вези са њиховом применом требало много пажљивије конципирати, тако да буду више од користи онима којима су намењене. Више о овој теми видети у одељку: 2.4.1. Неколико речи о иновирању школског издања ПМС (II део рада).

²²⁷До повећања дужине текста, а тиме и развијености теме, долази са годинама, независно и од садржине текста (исп. Stornie et al. 1997, према Петровић 1999: 58).

ученици у току средње школе уопште нису напредовали када је реч о овој правописној теми (како смо видели, првенствено у подели текста на пасусе).

Табела бр. 38 Грешке у комбиновању правописних знакова и обликовању текста у писменим задацима средњошколаца према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	188	0.14	*24.20%
Други разред	95	0.14	24.34%
Трећи разред	104	0.15	25.87%
Четврти разред	68	0.15	25.59%

У правописној области којом се овде бавимо највише греше ученици ФФБ који су направили у просеку 0,19 грешака у једном писменом задатку. Најбоље резултате постигли су ученици ТШБЦ са свега 0,08 грешака овога типа по једном задатку. (Заступљеност грешака овога типа у осталим школама дата је у табели бр. 39.) Врста школе, дакле, не утиче на заступљеност грешака у вези са комбиновањем правописних знакова и обликовањем текста јер, како видимо, ученици двеју стручних школа остварили су и најбоље и најлошије резултате у овој правописној теми. Дакле, на правописно знање ученика и његово поступање када пише писмени задатак у великој мери утиче то да ли се у школи коју ученик похађа инсистира на правилној подели текста на пасусе и пажња посвећује исправном комбиновању правописних знакова.

Табела бр. 39 Грешке у комбиновању правописних знакова и обликовању текста у писменим задацима средњошколаца према школама

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	117	0.16	19.22%
ГНС	20	0.09	10.88%
ФГ	57	0.13	16.37%
ШЦВ	123	0.15	19.13%
ФФБ	105	0.19	*23.98%
ТШБЦ	33	0.08	10.42%

Ученици који добијају у просеку на писменим задацима оцену *врлодобар* (4) праве највише грешака у комбиновању правописних знакова и обликовању текста писмених задатака (в. табелу бр. 40). Ови ученици направили су у просеку 0,50 грешака у једној вежбанци за писмене задатке. Најмање грешака уочили смо у најлошијим писменим задацима (у просеку 0,27 грешака у једној вежбанци) будући да су ови писмени задаци углавном кратки и штурни, те чак ни главни део рада најчешће не захтева поделу на пасусе, а до комбиновања правописних знакова у њима не долази. Боље оцене подразумевају обимније и комплексније писмене задатке.

Табела бр. 40 Грешке у комбиновању правописних знакова и обликовању текста према успеху ученика на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	4	0.27	12.50%
2	49	0.48	22.31%
3	121	0.46	21.49%
4	193	0.50	23.57%
5	88	0.43	20.13%

3.9.3. Закључак о комбиновању правописних знакова и обликовању текста у писменим задацима средњошколаца

У важећим наставним програмима за основну и средњу школу експлицитно се не говори о посебној обради правописне теме *Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога*.²²⁸ Међутим, у ери информационо-комуникационих технологија, када су ученици свакодневно у прилици да своје текстове електронски обликују (и штампају), за тим се несумњиво јавља потреба. Посебну пажњу треба посветити томе да ученици упознају и поштују традиционално усвојене обрасце обликовања ступца и пасуса, а не само модалитете њихове формалистичке модернизације, јер се лоше навике

²²⁸Исп. *Наставне планове и програме за средње школе* доступне на сајту Министарства просвете Републике Србије (www.mprn.gov.rs/proipisi).

стечене у електронској комуникацији, како смо у истраживању запазили, неретко рефлектују и у писменим задацима ученика.

Уместо да се број грешака смањује са узрастом ученика, уочили смо да у подели текста на пасусе тај број расте. На то је, свакако, утицала и дужина текста, али и недовољна обученост ученика да своје текстове сегментирају саображавајући форму садржајним и идејним особеностима свог састава. За разлику од писмених задатака у основној школи (у којима је подела текста на увод, разраду и закључак с обзиром на дужину радова довољна), теме за писмене задатке у средњој школи²²⁹ захтевају сложеније радове, те ученици морају бити оспособљени да и формом текста сигнализују идејне целине, посебно када је у питању главни део писменог задатка. Зато треба осмислити часове који су посвећени припреми средњошколаца за израду писмених задатака, јер је правилна подела текста на пасусе, као ширих саставних делова текста, „један од важних сегмената и за складан лик текста” (ШП: 163, т.156), који такође подлеже оцењивању.

3.10. Транскрипција

У овом одељку разматрамо правописне грешке које ученици у средњој школи праве у својим писменим задацима када пишу стране речи и изразе (дакле, у транскрипцији). Ова тема је актуелна због све већег уплива туђица у српски језик, поготово из енглеског језика, условљеног првенствено наглим развојем технике и технологије. Са писањем позајмљеница и страних речи ученици се први пут упознају у осмом разреду основне школе (исп. ПГ 1990–96), а обнављање и проширивање знања из ове захтевне правописне области следи тек у трећем разреду средње школе (исп. ПГ 1990–2010 и ПГ 1990–2010(сш)). Наставници и ученици за питања из ове не тако једноставне правописне партије треба да консултују правопис. П 1993 донео је „најбољу и дотада најдетаљнију елаборацију на српском језичком и културном простору писања имена и речи из страних језика” (Брборић 2004б: 193), а ШП дао сажето најважније елементе ове

²²⁹ Кратак осврт на тематику писмених задатака доносимо у т. 2.6 (II).

значајне правописне области (уп. П 1993: 186–252 и ШП: 98–107). У ПМД о транскрипцији се говори једноставно, јасно и у мери која одговара „педагошком правопису” (ПМД: 7).

У важећем П 2010 углавном су дословно пренесене обраде прилагођеног писања из страних живих језика из П 1993.²³⁰ Направљене су обимније корекције у транскрипцији имена из француског језика и словенских језика, а текст за енглески језик замењен је новим. Додата је и транскрипција имена из скандинавских језика (исп. П 2010: 172, т. 197).

3.10.1. Писање имена и речи из страних језика у писменим задацима ученика средњих школа

Резултати нашег истраживања показали су да су ученици направили 108 грешака приликом писања страних речи и израза (УПЗ = 1,30%). Број грешака овога типа у једном писменом задатку средњошколца је веома мали (0,03).

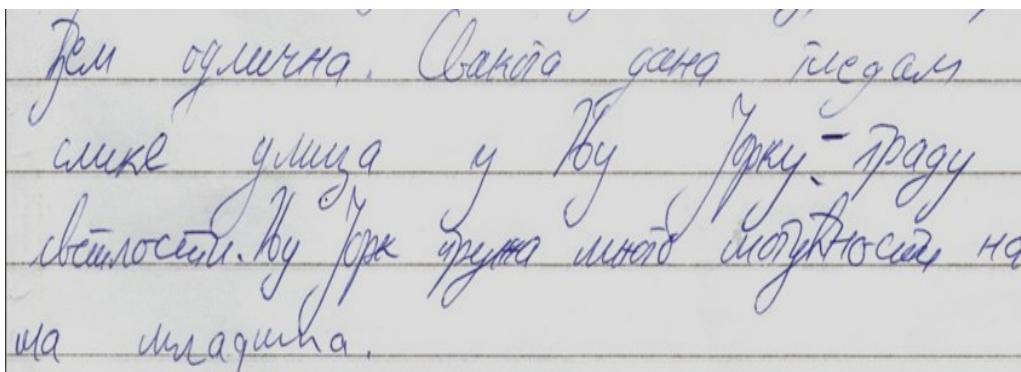
Ученици су у својим писменим задацима највише грешили у транскрипцији речи из енглеског језика (в. табелу бр. 41), који је доминантан у свим доменима комуникације.

Табела бр. 41 Укупан број и процентуална заступљеност грешака у транскрипцији страних речи, посебно имена, у писменим задацима средњошколаца

Речи, посебно имена, из страних језика	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
речи, посебно имена, из грчког језика	12	*11.12%
речи, посебно имена, из латинског језика	4	3.70%
имена из енглеског језика	25	23.15%
имена из италијанског језика	19	17.59%
имена из немачког језика	3	2.78%
имена из румунског језика	2	1.85%
имена из руског језика	14	12.96%
имена из француског језика	19	17.59%
имена из осталих језика	10	9.26%
Укупно	108	100%

²³⁰ У П 2010 изложена су правила транскрипције за око тридесет различитих живих језика (у П 1993 за осамнаест живих језика).

Забележили смо 25 погрешно транскрибованих енглеских речи и израза (УПЗТ²³¹ = 23,15%). Ученици су шест пута погрешно транскрибовали име града *Њујорк* (енгл. *New York*) и писали га одвојено, с ослонцем на изворни облик **Њу Јорк*, а не спојено према створеном обичају (в. илустрацију бр. 23).²³²



Илустрација бр. 23 Грешке у транскрипцији
у раду једног матуранта

Уместо правилног *бејзбол*, у транскрипцији ове речи задржавали су изворно *с* (енгл. *the baseball*), не вршећи једначење сугласника по звучности, те смо забележили **бејсбол*.²³³ Међутим, у случају када је требало задржати *с* у називу популарне друштвене мреже, једначење сугласника по звучности је

²³¹ УПЗТ – укупна процентуална заступљеност грешака сачињена према укупном броју свих грешака у транскрипцији страних речи и израза.

²³² Примере грешака у овом делу рада обележавамо астериском и курзивом.

²³³ Желели смо да испитамо да ли се грешке које смо уочили у задацима средњошколаца задржавају и у писању студената основних струковних студија (уп. т. 3.9.3.2. *Имена и речи из енглеског језика код студената*, Брборић 2004б: 205–207). Са том намером у колоквијум 2 из предмета Српски језик на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу употребили смо, као полазишта једног од задатака, примере из писмених задатака. Колоквијум је рађен у зимском семестру школске 2014/15. године. Од укупно 118 студената (тест су радили студенти прве године) 29 студената (24,6%) је уместо правилног *Њујорк* употребило **Њу Јорк* / **Њу јорк*. Исто тако, уместо *Фејсбук* 19 студената (16,1%) писало је погрешно **Фејзбук*, док је 13 (11%) написало **бејсбол* место *бејзбол*. Свега 45 будућих васпитача је потпуно без грешке урадио задатак са ова три захтева (38,1%), а било је и 12 тестова без одговора на ово питање (10,2%) (уп. Брборић 2004б: 207). Увиђамо да би правописно знање студената који су радили тест из испитиване правописне области могло бити знатно боље. Овим је дотакнуто питање правописног знања будућих васпитача. Према програму Високе школе у Вршцу студенти похађају предавања и вежбе из предмета Српски језик само један семестар током трогодишњег студирања. За то време студенти треба да компетентно овладају правописом, фонетиком и морфологијом српског књижевног језика, да упознају лексикологију и синтаксу српског књижевног језика и буду оспособљени за самосталне лексиколошке, синтаксичке и ортографске анализе текстова. О поштовању језичке норме у писм. радовима бруцоша в. Зељић (2004: 121–127).

извршено: уместо *Фејсбук* (енгл. *facebook*) забележили смо у 6 примера **Фејзбук*.²³⁴ Уместо личног имена *Роза* (енгл. *Rosa*) ученици су три пута записали **Роса*. У транскрибовању имена ресторана брзе хране погрешили су и у спојеном и одвојеном писању речи. Забележили смо **Мек Доналдс* (енгл. *McDonalad's*) уместо *Мекдоналдс*. Забележили смо **Оскар Вилд / *Оскар Вилде* (енгл. *Oscar Wilde*) уместо *Оскар Вајлд*. У последњем наведеном примеру *ai*, које се у енглеском језику обележава словима *i, y, igh*, требало је пренети као *aj*: *Вајлд* (т. 210, стр. 189, 190). Ненаглашени самогласник *e* у овом примеру не изговара се у енглеском језику, те отуда изостаје и у писању приликом транскрипције у српски језик: *Вајлд* (исп. т. 211, стр.191). Укупно смо забележили шест грешака овога типа. Име ирског књижевника и сатиричара *Џ. Свифта* (енгл. *Jonathan Swift*) забележили смо као **Џ. Свивт* иако /f/ (f, ff, ph, gh) треба пренети као *ф*. На ову грешку утицала је лабавост артикулације гласова *в* и *ф* и њихов специфичан статус у оквиру српског (кон)сонантског система (исп. Петровић и Гудурић 2010: 259). (Тако се *в* у неким дијалектима српског језика и јавља уместо *ф* /уп. *вабрика, вењер/*.) У једном примеру овај писац постао је и **Џ. Свит*, што, осим непознавања транскрипционих правила, указује на непажњу ученика током израде писмених задатака и лоше познавање градива о којем се пише.

За овим грешкама следе грешке у транскрибовању италијанских и француских речи које у писмене задатке долазе углавном из књижевних дела обрађиваних у средњој школи. Уочили смо по 19 примера погрешно транскрибованих имена пореклом из ових језика (УПЗГ = 17,59%):

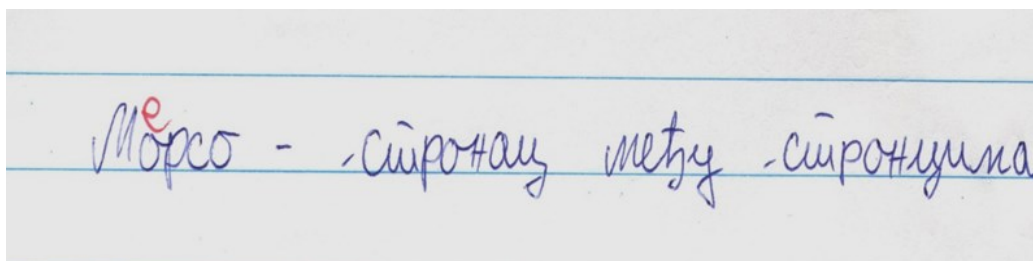
Булијет (4), *Тесари Воухне*, *Росалина*, *Клаудијо*, *Чико*²³⁵, *Маинарди*, у *Монтаву*, *Лидо ди Јесолу*, *Трг Сињора*, *Вићенца*, *Беронимо*, *Ламборгини*, *Marisa*, *Piacenza*, *Лујза*, *Везувио*;

²³⁴ Стекли смо утисак да су ученици често грешили када су транскрибовали стране речи и изразе који се неретко јављају у свакодневном говору јер су се (посебно) трудили да их у писменим задацима, као званичним саставима који се оцењују, запишу на „исправан” начин. То је, како нам се чини, резултирало грешкама које нисмо очекивали (нпр. **Њу Јорк* и сл.) и показало нам да су ученици у неприлици када желе да страну реч у прилагођеном облику употребе у писменој задатку. Знају да то треба урадити на одређени начин, али не знају како. Тако, уместо уобичајеног *Фејса*, добијемо **Фејз*, уместо регуларног *бејзбол* читамо **бејсбол* и сл. А ово нам говори да су писмени задаци за неке ученике једина прилика у којој користе писани језички израз, те мисле да треба у тој „посебној прилици” и да пишу на „специјалан” начин. То свакако није огледало континуиране наставе писмености.

²³⁵ У колоквијалном језику назив познате италијанске фирме *Chicco* неретко се изговара *Чико*, иако је према правопису исправно једино *Кико* (П2010: 344).

*Жан Пол Сатр, Морсо, Онореа де Балзака, Јозеф, Андрејас Сам, пансион Вогер, бароница де Нисенж, Семјуел Бркли Бекет, Лоувре (2), Госпођа Воке / пансион Воке*²³⁶ (4), *Нотре даме, Гиј, Лавоазије, Монтескије, Страсбур.*

Као што примери показују, грешке су углавном последица непознавања правила транскрибовања италијанских (нпр. међусамогласничко италијанско *s* треба пренети као *з*: уместо **Мариса*, треба, дакле, писати *Мариза*, уп. *Пица*) или француских речи (фр. *Musée du Louvre*, требало је превести као *Лувр*, јер француско *OU* даје у српском *у*, уп. *TOURS : Тур* итд.). Уочили смо да су заступљене грешке које указују на нечитање школске лектире (уп. **Госпођа Воке / *пансион Воке / *пансион Вогер* из Балзаковог романа, те **Морсо* из Кампијевог дела, в. илустрацију бр. 24). Они који овако пишу свакако нису видели ни корице романа.



Илустрација бр. 24 Грешка у писању имена из страног језика

Средњошколци најмање греше у употреби румунских речи – забележене су само две грешке (УПЗТ = 1,85%): **Букурешта*, **Деј(ан)*. У другом примеру *Ј* је требало пренети у *ж*: *Дежан*.

На малу заступљеност грешака утицало је свакако то што ученици којима је српски језик матерњи (а који су учествовали у истраживању) не читају књижевна дела румунских аутора. У непосредан контакт са румунским језиком долазе углавном ученици школа из Вршца, због непосредне близине румунске границе.²³⁷

²³⁶ Мисли се на госпођу Вокер и пансион Вокер из Балзаковог дела „Чича Горио”.

²³⁷ Вршачка гимназија је дужи низ година *побратимљена* са две школе у Румунији. Недавно је реализован и пројекат међуграничне сарадње у којем су учествовали ученици ових школа истражујући језик и обичаје народа српског у Румунији и, паралелно са тим, језик и обичаје Румуна у Банату (извор: <http://evrsac.rs/index.php/vesti/item/2122-vrsacka-gimnazija-uspesna-u-prekogranicnim-projektima>, 30. 1. 2014. год.).

Забележили смо само три погрешно транскрибоване речи из немачког језика (УПЗТ = 2,78%). Уместо *Лајпциг* (нем. *Leipzig*) забележили смо **Лајпцих*; уместо *Дрезден* (нем. *Dresden*) један ученик је написао **Дресден*, не применивши једначење по звучности у имену немачког града. Уместо *Гутенберг* (нем. *Gutenberg*) у писменом задатку расправљало се о **Гутембергу* са извршеним једначењем сугласника по месту артикулације у имену проналазача. Међутим, у позајмљеницама треба писати (и изговарати) *м* испред *б* и *п* када га преузимамо из изворног језика, што овде није био случај.

Са руским речима, поготово именима, ученици се срећу читајући обавезну школску лектуру. У писменим задацима које смо прегледали забележили смо 14 погрешно написаних речи из овог језика (УПЗТ = 12,96%). Уместо правилно транскрибованог имена Чеховљевог јунака, професора универзитета у пензији, *Александра Владимировича Серебрјакова* (рус. *Александр Владимирович Серебряков*) у писменим задацима налазимо на различите варијанте: **Серебјанкова* / **Сербејанова* / **Сербјејакова* / **Серебјанова* / **Сербјаков*. *Јелена Андрејевна* је у радовима наших средњошколаца: **Јелена Андријевна* / **Јелена Андројевна* / **Андрејејевна* / **Елена Андрејевна*, а *Иван Петрович Војници* (рус. *Иван Петрович, Дядя Ваня*), *ујка Вања* је: **Војици* / **Воинеци*. Уместо *Петрограда* један ученик је посетио **Петровград*. *Михаил Јурјевич Љермонтов* (рус. *Михаил Юрьевич Лермонтов*), руски романтичарски писац и песник, именован је као **Љемонтов*. Руско име *Елена* у писменим задацима остаје **Елена*, иако је прописано да руско Е на почетку даје *је*, изузимајући фонетизам: *Евгеније Оњегин*.²³⁸

Запазили смо 16 погрешно уобличених речи из класичних језика (УПЗТ = 14,82%). Гимназијалци друштвено-језичких смерова, у оквиру обавезне наставе, латински језик уче две године, исто важи и за ученике општинских смерова, док ученици који су се определили за природне науке латински језик уче само у првом разреду. Према наставном плану ови ученици имају латински језик два пута недељно. Ученици смера Класични језици Филолошке гимназије (Београд) латински језик уче четири године, по три часа недељно, док ученици који изаберу

²³⁸ Ученици чије смо писмене задатке користили у истраживању могли су се о транскрипцији живих језика информисати у П 1993 (т. 101–180), а о уобличавању речи из класичних језика и друге интернационалне лексике у т. 96–100 истог издања ПМС.

смер Живи језици латински језик имају два пута током недеље. Ученици стручних трогодишњих и четворогодишњих школа не уче латински језик у школи. Изузетак су будући физиотерапеути и фармацеутски техничари који у првом разреду латински језик имају два пута недељно.²³⁹

Са грчким именима сви се срећу у првој години средње школе када се, у мањем или већем обиму у зависности од образовног профила, обрађују дела античке књижевности. Једино ученици Филолошке гимназије, према наставном плану ове школе, уче старогрчки језик као обавезни наставни предмет три пута недељно у свим разредима, а новогрчки као факултативни наставни предмет у другом, трећем и четвртој разреду (два пута недељно).²⁴⁰

Ученици три пута више греше у нормативном приступу грчким речима но латинским:

Патрокле (гр.) *Париз*²⁴¹ / *Паризово* (гр.), *Фрисејида* (гр.), *Питагор* (гр.), *Софоклеова јунакиња* / *у овој Софоклеовој трагедији* (гр.), *Диониски култ* (гр.), *Ципар* (гр.), *Дијомед* (гр.), *Менелеј* (гр.). *Јулијус* (лат.), *конзеквентан* (лат.), *аудиториум* (лат.), *Ваврентије*²⁴² (лат.).

Уочавамо да су ученици грешили у прилагођавању завршетака имена (уп. Patroklos: Патрокло, а у писм. зад. **Патрокле*), као и на почетку имена (Кипар: **Ципар*), што је у последњем примеру утицај грцизама који су преузети посредовањем западних језика (уп. *центар*). У речима пореклом из латинског завршетак речи није прерађен на одговарајући начин (уместо *аудиторијум*, *калијум*, *алуминијум*, забележили смо облик без *ј*: **аудиториум*). Поред *аудиторијум* правилан је облик и *аудиториј* (према: т. 190в(2), П 2010). Са неправилним изостављањем *ј* у позајмљеницама ученици се срећу свакодневно (нпр. у називима супермаркета ИДЕА, продавница ДИАДЕМА, у називима емисија ПРЕМИЕР лига итд.), што свакако утиче и на писање слова *ј* у другим позајмљеницама (исп. Стијовић 2009: 15–17).

²³⁹ Исп. документ *Наставни планови општеобразовних предмета по подручјима рада*, који је доступан на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања (www.zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi).

²⁴⁰ Исто.

²⁴¹ Овде није у питању град *Париз*, већ грчки велики јунак *Парис*.

²⁴² Овде се мисли на јунака из Шекспировог дела – *Лаврентија*.

Остале грешке²⁴³ представљају погрешно написане стране речи и изразе из арапског, шпанског, турског језика; укупно их је забележено 10 (УПЗТ = 9,26%).

Већином су то погрешно транскрибована шпанска имена:

Сиера, Луиђи, Јуарес, Дулсинеа, Сантијаго / Старац Сантијего, Лос Анђелос, Куељо, Диаз.

Забележили смо и по једно погрешно написано име пореклом из персијског (*Исак²⁴⁴) и мађарског језика (*Будапешта).

3.10.2. Заступљеност и фреквентност грешака у транскрипцији према узрасту ученика, школи и успеху на писменом задатку

Како показује табела бр. 42, у транскрипцији најбоље резултате постижу прваци, па је у њиховим писменим задацима број грешака најмањи (0,02); на то је сигурно утицала дужина писмених задатака (у радовима мањег обима, какве пишу прваци, мања је и заступљеност транскрибованих речи), али и припрема за полагање мале матуре. Већ у другом разреду стечено знање се „топи”, па тако у овом разреду бележимо најлошији резултат (у просеку 0,06 транскрипционих грешака у једном писменом задатку). У трећем разреду, према плану и програму, обрађује се транскрипција, па се заступљеност грешака смањује на 0,03 грешке овога типа по једном писменом задатку и тако се приближава (просечном) броју грешака који је забележен у првом разреду.²⁴⁵ На крају средње школе ученици праве двапут више грешака у прилагођавању страних речи и израза него у првом разреду. Чак и када се има у виду да су радови матураната дужи и комплекснији,

²⁴³ Запазили смо да су ученици у својим задацима примењивали и други могући поступак при писању властитих имена и речи из страних језика у српском језику, властита имена али и друге речи и изразе, наводили су у изворном (оригиналном) облику, нпр.: *То је било тотално „cool”*; *Тренирам Taekwondo*; ... *мисао као flashback...*, *Компанија Kowalski...* Као што примери показују, изворни облик ученици су употребљавали у ћириличким текстовима, што је могуће само у изузетним случајевима. Има и добрих примера прилагођеног писања у латиничком тексту са навођењем изворног облика у загради: *Bio sam najbolji Danhilov (Vidio Dounhil Games) vozač*. Верујемо да би тему о неадаптираном писању страних речи у писменим задацима средњошколаца било врло корисно обрадити засебно.

²⁴⁴ У т. 206з П 2010, прописано је *Есхак* или трад. *Исхак*. (по узору на арапски изговор). Персијски изговор је *Есхаг*. Исто и у т. 112i, П 1993. Овај пример забележен је у писменом задатку рађеном на тему: *Није човек оно што мисли већ оно што чини* (М. Селимовић), у којем се говорило о Исхаку, бегунцу од власти којег Ахмет, главни лик романа „Дервиш и смрт”, среће у ђурђевској ноћи. Исхак постаје дервишево 'друго ја' итд.

²⁴⁵ Ученици трећег разреда су на тестовна питања у вези са писањем енглеских речи дали само 55% тачних одговора (Брборић 2004б: 200), што значи да је знање у овој области испод задовољавајућег.

засићенији страним речима и изразима од радова првака, чињеница да је после четворогодишње правописне обуке резултат знатно гори но на почетку више је но поражавајућа.

Табела бр. 42 Правописне грешке у транскрибовању страних речи (посебно властитих имена) према узрасту ученика

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Први разред	27	0.02	13.25%
Други разред	42	0.06	41.01%
Трећи разред	21	0.03	*19.92%
Четврти разред	18	0.04	25.82%

Најбоља постигнућа из испитиване правописне области имају ученици из новосадске гимназије и ФБ, која је специјализована школа за језике.²⁴⁶ У обе ове гимназије ученици начине у просеку тек 0,01 грешку у једном задатку. Највише грешака у писању страних речи и израза запазили смо у вежбанкама ученика техничке школе из Беле Цркве (просечно 0,06 грешака у једном писменом задатку); заступљеност грешака у осталим школама показана је у табели бр. 43.

Табела бр. 43 Правописне грешке у транскрипцији страних имена у писменим задацима према школама које ученици похађају

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
ГВ	32	0.04	22.57%
ГНС	3	0.01	7.01%
ФГ	6	0.01	7.40%
ШЦВ	35	0.04	23.38%
ФФБ	10	0.02	9.80%
ТШБЦ	22	0.06	29.84%

²⁴⁶Ученици који су се определили за смер *Живи језици* у Филолошкој гимназији, као први страни или други страни језик, могу да уче: енглески, француски, немачки, руски, шпански, италијански, а јапански и кинески само као први страни језик.

Како показује табела бр. 44, најлошији писмени задаци подразумевају и највише транскрипционих грешака (у просеку 0,33 у једној вежбанци). Најмање грешака у писању страних речи и имена уочили смо у писменим задацима са просечном оценом *добар* (3) (у просеку 0,07 грешака у једној вежбанци), а заступљеност грешака према осталим просечним оценама показује да је фреквентност грешака у транскрибовању у директној вези са дужином и комплексношћу текста који се посматра – успелији писмени задаци су обимнији и у њима има више страних речи, па тиме и више могућности да се погрешно уписају страних имена.

Табела бр. 44 Правописне грешке у транскрипцији страних речи, посебно имена, у истраживаном корпусу према успеху ученика на писменим задацима

Просечна оцена писмених задатака	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност
1	5	0.33	41.48%
2	16	0.16	*19.32%
3	19	0.07	8.96%
4	39	0.10	12.64%
5	29	0.14	17.60%

3.10.3. Закључак о писању страних речи и израза у писменим задацима средњошколаца

У писменим задацима које смо прегледали број страних речи није био велики – на случајном узорку од 100 вежбанки забележили смо 16 транскрибованих страних речи – па су и грешке биле минималне. Ученици у писменим задацима користе фреквентне речи које су им познате и које добро изговарају²⁴⁷, а греше само у појединачним случајевима.

²⁴⁷ Колико наши ученици не познају правила транскрибовања види се када се сретну са страном речју у оригиналу за коју треба да напишу њен српски еквивалент. То се од њих захтевало на тестовима у оквиру раније спроведеног истраживања (исп. Брборић 2004б: 193–217). Средњошколци су на тестовима дали свега 37,4% ТО на питања о писању страних речи и израза, поготово личних имена, што је далеко испод задовољавајућег знања (исто, 211).

Порекло грешака у транскрипцији је разноврсно. Ученици не познају правила транскрипције и о томе се не информишу у правопису, већ употребљавају имена која нису на најбољи начин пренесена у наш језик, а са којима се ученици срећу свакодневно, под утицајем разних медија и рекламних натписа (исп. Стијовић 2009: 15, 40). Непажљиви су када пишу задатке (нпр. у истом писменом задатку налазимо и **Ј. Андријевна* и **Ј. Андројевна* и сл.), не прегледају задатке пре но што их предају, а о књижевним делима се информишу путем интернета. На друштвеним мрежама и најчешће непоузданим сајтовима наилазе на неправилно прилагођена имена ликова из уметничких дела, те их тако преносе у своје писмене задатке.

Изгледа да се значајна тема о транскрибовању у нашим средњим школама запоставља и онда када је прописана наставним планом и програмом. У писменим задацима ученика трећег разреда забележили смо скоро 20% свих грешака у вези са овом облашћу, иако је транскрипција у програму за трећи разред. Овде је вероватно у питању недовољна мотивисаност или недовољна припремљеност наставника да се поменутом темом баве на часовима обавезне наставе. Недостаје и уџбеничке литературе која се бави овом темом, као и осмишљених вежбања у методичкој литератури, којима би ученици увежбали транскрипциона правила.

Могуће је да се тема о транскрипцији избегава у корист обраде књижевних тема (што важи и за наставу језика уопште, исп. Петровачки ²2004: 19). Међутим, књижевна дела могу послужити као језички предлошци за транскрипциона вежбања. Увод у одређено књижевно дело или епоху могао би тако да започне кратком инструкцијом у вези са транскрипцијом имена најпознатијих литерарних јунака (или прилагођеним писањем имена свих писаца књижевне епохе). Осмишљеним вежбама које од ученика захтевају да транскрибују имена из класичних или живих језика могла би се извршити и систематизација градива из књижевности. Теми о транскрипцији треба, дакле, приступати инвентивније, а не навођењем окамењених, у приручницима много пута поновљених примера, које ученици уче напамет.

3.11. Однос заступљености правописних грешака и тематске оријентације писмених задатака

Теме школских писмених задатака често су повезане са градивом из области књижевности, али су у наставној пракси уобичајене и такозване слободне теме. У средњој школи практикује се давање више тема, а ученици сами бирају коју ће обрадити за писмени задатак. Наставници би требало да воде рачуна о томе да ученици наизменично пишу своје задатке на теме из градива и на слободне теме.²⁴⁸

Интересовало нас је у којим случајевима ученици више греше, тј. да ли постоји одређени однос између тематске оријентације писмених задатака и заступљености правописних грешака у њима. Са тим циљем анализирали смо ортографске грешке ексцерпираних из укупно 400 писмених задатака (случајни узорак састојао се од 200 задатака писаних на књижевне теме и у исто толико задатака који су рађени на слободне теме). Поређење заступљености правописних грешака у овим писменим задацима приказујемо у табели бр. 45.

Табела бр. 45 Укупан број различитих типова ортографских грешака према тематској оријентацији писмених задатака

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Писма	46	81
Изговор	0	1
Гласовне промене и односи гласова	26	15
Велико слово	12	63
Састављено и растављено писање речи	19	25

²⁴⁸ У т. 2.6. (II) дајемо осврт на формулације и тежишта тема задатака које су чиниле истраживачки корпус. Сматрамо избор тема за писмене задатке и насловљавање задатка веома важним сегментима у припреми за писмене задатке. Списак тема за писмене задатке које су биле актуелне у школској 2010/11. години објавили смо у часопису за методику наставе *Школски час*, препорученом од стране Министарства просвете (исп. Ђорђевић 2012в: 52–63, 2012г: 16–26, 2012д: 48–57).

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Интерпункција	346	355
Скраћенице	3	3
Подела речи на крају реда	8	12
Комбиновање знакова или слога	32	35
Писање речи, посебно имена из страних језика	1	3
Укупно грешака	493	593
Просечан број грешака у једном писменом задатку	2. 47	2. 97

- 1) Како показује табела, ученици двоструко више греше у употреби писама у задацима које пишу на теме из књижевности. Већином су то грешке у задацима писаним латиницом. Исто тако, више грешака има у употреби арапских бројева у задацима који су везани за књижевно градиво (када и постоји потреба за нумерацијом), но у саставима на теме које се баве надањима, маштањима и интересовањима ученика.
- 2) Грешке у *(и)јекавским рефлексима јата* изостале су у задацима које су ученици (екавци) писали на слободне теме. У писменим задацима из градива забележили смо само једну грешку овога типа: *Горски венац*.
- 3) Заступљеност правописних грешака у вези са *гласовним променама и односима гласова* је већа у задацима писаним на слободне теме. Када пишу писмене задатке ове тематске оријентације, ученици више употребљавају речи и изразе из колоквијалног језика и не консултују секундарну литературу. За припрему писмених задатака усмерених на уметничке тестове и књижевне проблеме ученици користе (мада не и у довољној мери) читанке, школску лектуру и приручнике.
- 4) У употреби *великог слова* ученици су скоро четири пута више грешили у својим задацима са књижевним темама. Ниједна грешка у саставима на слободне теме није уочена када је реч о употреби великог слова у именима ликова из уметничких дела, именима народа, држава и административних јединица, у насловима чланака, књижевних и уметничких дела, док је у

сваком овом случају заступљеност грешака у саставима који за предмет интересовања имају уметнички свет књижевних дела десет пута већа.²⁴⁹

Када обрађују слободну тему, ученици углавном користе речи и изразе при чијем писању немају правописних недоумица. Насупрот томе, у саставима на теме из градива незаобилазно је именоване ликови, дела и топоними који су ученицима често непознати, те је фреквентност речи које захтевају употребу великог слова у њима, како видимо, знатно већа него у задацима на слободне теме.

- 5) У састављеном и растављеном писању речи ученици скоро подједнако греше без обзира на тематску оријентисаност својих задатака (в. табелу бр. 45). При томе, и у радовима на слободне и у радовима на теме из градива највише греше у писању глагола, првенствено негираних.
- 6) Заступљеност правописних грешака у употреби *интерпункцијских и правописних знакова* је знатна у свим прегледаним задацима. Укупно смо забележили 346 грешака овога типа у писменим задацима рађеним на слободне теме и 355 грешака у задацима писаним на теме из градива. Најјучљивија разлика је у употреби заграде. У књижевним темама оваквих грешака је скоро три пута више (в. табелу бр. 8 у *Прилогу*).
- 7) Број погрешно *скраћених речи* и израза у писменим задацима средњошколаца је минималан и исти у свим задацима, без обзира на тему. У 400 писмених задатака забележили смо укупно шест правописно некоректних скраћеница.
- 8) У *подели речи на крају реда* има незнатно више грешака у писменим задацима ученика рађеним на теме из књижевности (однос броја грешака је 8 : 12). У тим задацима, догађа се, на пример, да имена ликови из књижевних дела треба раздвојити на крају реда, а то ученици раде каткад не поштујући правописна правила. У саставима на слободне теме, ученици замењују дуге речи које треба раставити синонимичним, краћим. Без обзира на тему, ученици највише (в. табелу бр. 45) избегавају да деле речи на крају реда.

²⁴⁹ Преглед укупног броја различитих типова ортографских грешака према тематској оријентацији писмених задатака дат је у *Прилогу*, табела бр. 8.

- 9) У *комбиновању правописних знакова и видова текста или слога* ученици греше скоро подједнако у свим писменим задацима. Углавном су то грешке у подели текста на пасусе – подела текста на пасусе је проблем за ученике без обзира на то о чему пишу. У 400 писмених задатака оваквих грешака је 66.
- 10) У испитиваном корпусу забележили смо свега једну неправилно *транскрибовану* речи (*Страсбур) у писменом задатку рађеном на тему *Моји снови и стварност*. Оваквих грешака је још три у задацима са темама из градива (*Јелена Андријевна, *Воиницки,* Љемонтов).
- 11) У 200 писмених задатака у којима су се ученици определили за слободне теме, забележили смо укупно 493 правописне грешке. У истом броју писмених задатака писаних на књижевне теме уочили смо 100 грешака више. Када ученици за писмени задатак одаберу слободну тему, у просеку праве 2,47 правописних грешака у једном задатку, а када пишу на књижевне теме, оваквих грешака је у просеку 2,97 у једном задатку.

Укратко, ученици праве више ортографских грешака у писменим задацима у којима обрађују теме из градива но у случајевима када се опредељују да писмене задатке пишу на слободне теме. Ова разлика у заступљености правописних грешака најоучљивија је у употреби великог слова.

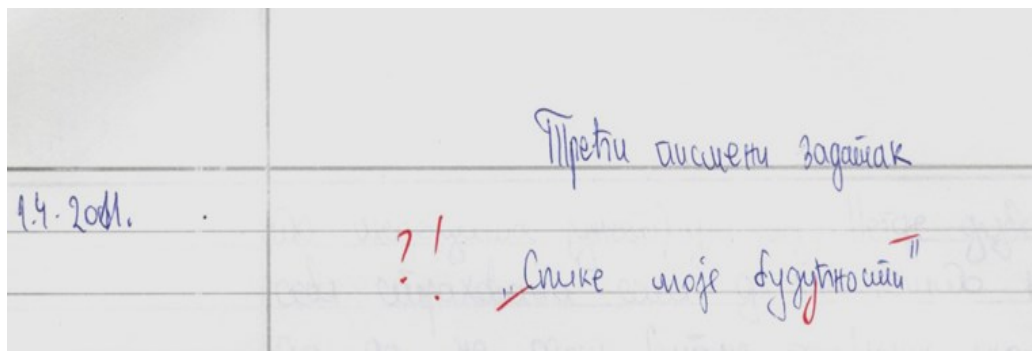
Закључак до којег смо дошли јесте да избор теме писменог задатка није без реперкусија на заступљеност ортографских грешака. Разлог видимо у томе што ученици избегавају да читају школску лектуру и недовољно користе секундарну литературу за припрему задатака на књижевне теме. Чини се да се и на школским часовима не обраћа довољна пажња на правописне партије које се јављају када се обрађују наставне јединице из књижевности. (Тако се, на пример, ученици не баве употребом великог слова када именују главне ликове из дела и њихову националну припадност, не скреће се пажња на употребу великог слова у обележавању историјских догађаја који се помињу у књижевном остварењу и сл.) Осмишљеним вежбама којима би се повезала настава правописа и, у овом случају, настава књижевности умањио би се број грешака у писменим задацима које ученици пишу на теме из градива. Правописним вежбама могли би се започети

или закључити часови из области књижевности, или би се решавањем правописних недоумица књижевна знања могла систематизовати, синтетизовати и/или обнављати.

3.11.1. Ортографске грешке у насловима писмених задатака

Одређујући однос између заступљености ортографских грешака у писменим задацима и њихове тематске оријентације, запазили смо и неколико карактеристичних случајева у којима греше наши средњошколци када насловљавају писмене задатке.

1) У насловима писмених задатака ретке су грешке у употреби ћириличких и латиничких слова будући да наслове задатака ученици преписују са табеле, а за њихову правописну исправност одговарају наставници. У овом корпусу забележили смо свега једну такву грешку (в. илустрација бр. 25), која илуструје мешање слова два писма већ у наслову писменог задатка, погрешну употребу наводника (о грешкама које се тичу употребе правописних и интерпункцијских знакова у насловљавању писмених задатака биће речи у наставку рада) и сведочи о ученичком непажљивом преписивању са табле.



Илустрација бр. 25 Грешка у употреби писама и правописних знакова у наслову писменог задатка са наставничком исправком²⁵⁰

²⁵⁰Желимо да истакнемо да корпус који смо користили за истраживање пружа још многе могућности за илустровање правописних грешака. Те илустрације, уобличене у виду одговарајућег презентационог материјала, могле би се употребити на стручним семинарима намењеним наставницима, првенствено средњих школа. Исто тако, изврсне су за правописна вежбања у средњим и основним школама, па и на универзитетима, а свакако могу послужити као исходиште других, пре свега, лингвистичких и методичких истраживања. Позовимо се и на познату латинску пословицу: *Bene facit qui ex aliorum erroribus sibi exemplum sumat.* (Добро чини онај који из туђих

Када је реч о изговору, уочили смо да се грешке у изговору не јављају у насловима, већ у самим радовима ученика. Тако смо у једном писменом задатку уочили да је ученик у наслову исправно написано (и)јек. *Горски вијенац* (тема задатка била је: *Замишљен сам над једним афоризмом из „Горског вијенца”*) – у раду наслов дела је ’превео’ на екавски: **Горски венац*. То указује да ученици не читају своје задатке пре него што их предају наставнику.

2) У насловима 400 писмених задатака нису се појавиле грешке у вези са гласовним променама и односима гласова; изостале су и грешке у састављеном и растављеном писању речи и подели речи на крају реда, јер о формулацији тема и простору за наслов теме брину наставници.

3) Приликом насловљавања задатака ученици нису скраћивали речи и изразе. Међутим, у 6 писмених задатака (1,5%) уочили смо да у заглављима уместо синтагме *писмени задатак* (у конструкцијама: Први школски писмени задатак, Други школски писмени задатак итд.) ученици користе неправилну скраћеницу **пис. зад.* Будући да је реч о званичним документима (које би, по правилу, у архиви школе требало чувати четири године), није пожељно скраћивати речи и изразе у њиховим заглављима. Ове грешке казују да ученици непажљиво преписују са табле оно што наставник пише, али и да не познају основна правила скраћивања речи. Међутим, чини се да је иза тога скривен и сам однос ученика према писменим задацима који бисмо могли овако описати: „желим што пре одрадим овој задатак и добијем оцену”; „не могу да трошим време на писање заглавља задатка које се понавља четири пута у току једне школске године у свим разредима”; „ово није битно” и сл.

4) Грешке у употреби великог слова забележили смо у 8 писмених задатака (2%), и то првенствено писаним на теме из књижевности. Уместо *Страхињић бан* (ШП: 22, т. 19b), ученици су записали шест пута **Страхинић Бан* у наслову писменог задатка на тему „*Нетко бјеше Страхињићу бане*”. Велико слово је употребљено неправилно два пута и у атрибуту који није саставни део имена, већ служи за његово ближе одређење: **Лик Владике Данила У Његошевом „Горском*

грешака пример узима, тј. који се учи на туђим грешкама, в. Клајн и Шипка ⁴2011: 54, број изреке 99).

Вијенцу”. Овде уочавамо тенденцију да се свака реч пише великим почетним словом, што је сасвим погрешно у српском језику, а јавља се највероватније под утицајем страног језика (уп. употребу великог слова у насловима на енглеском језику).

У писменим задацима насловљеним темама *Познајем и ја једног Кир Јању* и *Психолошки портрет Кир Јање у истоименој Стеријиној драми* уочили смо да су непроменљиву титулу *кир* (господин) ученици писали и малим и великим словом. У П 1993, који је био важећи када су ученици писали задатке које смо прегледали, прописано је *кир Јања* (в. т. 54а, П 1993). Отуда су они који су ово име из уметничког дела писали великим словом гршили (забележили смо 25 таквих примера, 6,25%). У актуелном П 2010 норма је у овом сегменту измењена, те великим словом треба писати 'симболичка' (в. т. 42, П 2010), као и имена књижевних и филмских јунака, нпр.: *Сват Црногорац* (из „Горског вијенца”), *Кир Јања* из истоименог Стеријиног комада и *Фра Брне* (из Матавуљевог романа) итд.

5) Ни наслови писмених задатака нису лишени грешака у употреби интерпункцијских и правописних знакова.

У насловима скоро никада не изостају наводници испред и иза наслова дела, иако је из контекста јасно да се ради о књижевним делима (исп. *Бекетов поглед на свет и човека у драми „Чекајући Годоа”, Приповедач у роману „Проклета авлија*”). Наводници се у оваквим случајевима не морају писати (исп. т. 209а П 1993 и т. 168(4) нап., П 2010). Иако је заградом казано да се ради о туђим мислима (ексцерпираним из књижевних дела), уочили смо да се наводници у писменим задацима средњошколаца скоро редовно стављају испред и иза таквих исказа: уп. * „*Није човек оно што мисли, већ оно што чини.*” (М. Селимовић). И када је реч о насловима који се односе на слободне теме, и који не садрже наслове књижевних дела, уочили смо сличну тенденцију – да ученици наслов стављају под наводнике (в. илустрацију бр. 25).

Уместо *К/кир Јање* забележили смо цртицу између титуле и личног имена у четири писмена задатка (1%), нпр.: **Кир-Јањин однос према члановима породице и осталим ликовима у истоименој комедији*. Знак прекида, три тачке (уп. у наслову слободне теме: *Напоследку...*) ученици пишу са две, три (по правилу) или више тачака (у овде посматраном корпусу оваквих примера је пет,

1,25%), иако је Правописом из 1993. год. овај знак добио своје графичко обличје и статус термина (Кликовац 2012: 63–92). Остале грешке резултат су ученичке непажње и незнања: тако је тачка изостала иза редног броја у наслову теме: **На прагу 21 века* (ученик је исправно написао датум израде писменог задатка, те ову грешку приписујемо трети пред писмени задатак), или је уметнута иза римског броја у наслову исте теме: **На прагу XXI. века* (грешке у употреби тачке забележили смо у 0,5% прегледаних задатака). Грешака у транскрипцији у насловима нема, а грешке у вези са темом *Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога* нисмо ни тражили у насловима, будући да се она првенствено односи на штампани текст и поделу текста на пасусе.

б) Уочили смо још једну навику средњошколаца у насловљавању писмених задатака. Када могу да бирају између више тема²⁵¹ за писмене задатке, ученици записују све теме и заокружују број испред оне коју раде. Да нису сигурни у свој избор теме, види се у вежбанкама у којима су заокружене или све теме (једну од њих ученици накнадно прецртавају), или је заокружена једна тема, а писмени задатак одговара другој. Наслов теме коју су изабрали на овај начин не понављају. Наставници су стога каткад у недоумици, док не почну са читањем, коју тему је ученик изабрао. На овај проблем наишли смо у 44 писмена задатка (што је 11% од 400 задатака које смо прегледали да бисмо утврдили однос заступљености грешака и тематске оријентације писмених задатака).

Од укупно 400 наслова писмених задатака у 12,75% јавља се бар по једна ортографска грешка. Забележили смо укупно 51 ортографску грешку, а већину грешака (43) ученици су направили у насловима задатака који су везани за градиво из књижевности.

Сумирајући резултате истраживања односа заступљености правописних грешака и тематске оријентације писмених задатака и резултате анализе поштовања ортографске норме у насловима писмених задатака, можемо да закључимо: разлика у заступљености правописних грешака у писменим задацима на слободне теме и у онима које ученици пишу на теме из градива је најочљивија у употреби великог слова, било у наслову рада, било у писменим задацима у целисти (уп. т. 3.11).

²⁵¹ В. шире у т. 2.6. (II).

Наставници би морали да инсистирају на томе да ученици у средњој школи пажљивије преписују наслове писмених задатака са школских табли, да правилно (без скраћивања) напишу заглавља у својим вежбанкама и да радове прочитају пре но што их предају. Исто тако, наставници су у обавези да прате измене правописне норме, те да је примењују и када на табли записују теме за писмене задатке. Коначно, модерна настава правописа мора да пронађе начине да се недовољна заинтересованост ученика према томе како је нешто написано – а коју уочавамо већ у насловљавању писмених задатака и формулацији заглавља – измени.

3.12. Укупни резултати

У овом делу рада износимо укупне резултате истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца.

3.12.1. Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа

У 3.135 писмених задатака рађених школске 2010/11. год. из предмета *Српски језик и књижевност* има укупно 8.320 правописних грешака. Дакле, један ученик средње школе у просеку начини 2,65 ортографских грешака када пише писмени задатак. А поред правописних, ученици праве и друге граматичке, стилске, техничке, те грешке у садржају.

У писменим задацима које смо прегледали највише има грешака у области *Интерпункција* (в. табелу бр. 46): забележили смо 4.487 грешака овога типа, што је више од половине укупног броја свих ортографских грешака које смо пронашли у корпусу истраживања (УПЗ = 53,93%). По учесталости грешака на другом месту су грешке које се односе на спојено и одвојено писање речи (УПЗ = 11,02%), а на трећем грешке у употреби великог слова (УПЗ = 9,34%).

Грешака у писању страних речи, посебно имена (УПЗ = 1,30%), као и погрешно скраћених речи и израза (УПЗ = 0,88%) има врло мало. Минималан број грешака отпада и на грешке у екавском и ијекавском изговору (УПЗ = 0,25%).

Овако мала заступљеност грешака ове врсте условљена је, између осталог, и типом писаног текста који смо посматрали, малом заступљеношћу страних речи, скраћеница и ијекавских облика у задацима, и то треба узети у обзир приликом тумачења резултата.

Табела бр. 46 Укупан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у писменим задацима средњошколаца

Истраживане правописне области	Укупан број правописних грешака	Процентуална заступљеност
Писма	571	6.86%
Изговор	21	0.25%
Гласовне промене и односи гласова	681	8.19%
Велико слово	777	9.34%
Спојено и одвојено писање речи	917	11.02%
Интерпункција	4.487	53.93%
Скраћенице	73	0.88%
Подела речи на крају реда	230	2.76%
Комбиновање знакова и слога	455	5.47%
Писање речи, посебно имена из страних језика	108	1.30%
Укупно	8.320	100%

Највише правописних грешака забележили смо у задацима ученика другог разреда средње школе (в. табелу бр. 47). У просеку, ученик овог узраста у једном писменом задатку направи скоро три правописне грешке. Овакав резултат у складу је са резултатима ранијег истраживања – најлошије постигнуће на правописним тестовима показали су исто тако ученици другог разреда (исп. Брборић 2004б: 224).²⁵² У току средње школе, како показује табела, ученици нису много напредовали у правописном знању: у задацима првака у просеку налазимо безмало три грешке (2,77), а у радовима ученика на крају средње школе тек нешто више од два огрешења о ортографску норму (2,15).

²⁵² На тестовима су једнако правописно (не)знање показали ученици првог и четвртог разреда (исп. Брборић 2004б: 224). Међутим, када знања треба применити у писменим задацима, ученици првог разреда много слабије се сналазе него матуранти. На тестовима најбоље резултате постижу ученици трећег разреда (исто, 225), а у писменим задацима они показују лошије знање од матураната.

Табела бр. 47 Просечна заступљеност и укупан број правописних грешака у писменим задацима средњошколаца с обзиром на узраст ученика

Узраст ученика	Укупан број писмених задатака	Укупан број правописних грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку
Први разред	1.327	3.674	2.77
Други разред	667	1.944	2.91
Трећи разред	687	1.724	2.51
Четврти разред	454	978	2.15
Укупно	3.135	8.320	2.6 у једном писменом задатку

Преглед процентуалне заступљености различитих типова правописних грешака у писменим задацима средњошколаца сачињен према узрасту ученика (в. табелу бр. 48) пружио нам је додатне податке: у свим разредима најфреквентније су грешке у интерпункцији, а овој правописној области, према важећем наставном плану и програму (исп. ПГ 1990–2010 и ПГ 1990–2010(сш)), треба посветити пажњу тек у завршном разреду средње школе. Поред тога, ученици других разреда праве и знатан број грешака у употреби великог слова, иако су овом темом морали да се баве у првом разреду. Састављено и растављено писање речи обрађује се и увежбава у другом разреду. Међутим, у трећем разреду, када би требало да су знања о спојеном и одвојеном писању већ утврђена, ученици доста греше и у овој правописној области. Исто важи и за писмене задатке ученика првих и четвртних разреда, у којима су – поред фреквентних грешака у интерпункцији – врло заступљене и грешке у спојеном и одвојеном писању речи.

Табела бр. 48 Преглед процентуалне заступљености различитих типова правописних грешака у писменим задацима сачињен према узрасту ученика

Истраживане правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Писма	6.89%	5.66%	7.60%	7.87%
Изговор	0.08%	0.72%	0.06%	0.31%
Гласовне промене и односи гласова	8.25%	7.92%	7.60%	9.51%
Велико слово	9.88%	10.34%	8.00%	7.67%
Спојено и одвојено писање речи	11.89%	9.72%	10.27%	11.66%
Интерпункција	53.29%	55.61%	55.86%	49.59%
Скраћенице	0.60%	1.34%	0.81%	1.12%
Подела речи на крају реда	3.27%	1.65%	2.55%	3.48%
Комбиновање знакова и слога	5.12%	*4.88%	6.03%	6.95%
Писање речи, посебно имена из страних језика	0.73%	2.16%	1.22%	1.84%

У табели бр. 49 показане су заступљеност и фреквентност грешака с обзиром на школе коју ученици похађају. Утврдили смо да су писмени задаци са најмање правописних грешака (просечно 1,67 грешака у једном писменом задатку) задаци ученика Филолошке гимназије из Београда. Најлошије резултате показали су ученици Школског центра „Никола Тесла” из Вршца.²⁵³ У писменом задатку једног ученика ове школе у просеку има више од три правописне грешке.

Мали број грешака забележили смо у задацима ученика техничке школе из Беле Цркве. У писменим задацима будућих машинских техничара, аутомеханичара, механичара грејне и расхладне технике, техничара друмског саобраћаја, туристичких техничара и фризера има мање правописних грешака него у радовима ученика класичних гимназија из Вршца и Новог Сада. На овакав резултат вероватно је утицало то што су задаци ученика стручних школа краћи и једноставнији од радова гимназијалаца; могуће је и да се у овој школи велика пажња посвећује правописној коректности писмених задатака, или да су за потребе истраживања послате само – са ортографског аспекта – најуспелије вежбанке.

²⁵³ Ученици ове школе образују се за: електротехничаре (рачунара, аутоматике и електронике или процесног управљања), аутоелектричаре, економске, финансијске техничаре и техничаре за роботiku, механичаре, и др., углавном четвртог, али и трећег степена стручне спреме.

Табела бр. 49 Просечна заступљеност и укупан број правописних грешака у писменим задацима средњошколаца према школама које ученици похађају

	Школа					
	ГВ	ГНС	ФГ	ШЦВ	ФФБ	ТШБЦ
Укупан број писмених задатака	752	227	430	794	541	391
Укупан број грешака	1.783	663	717	2.680	1.698	779
Просечан број грешака у једном задатку	2.37	2.92	1.67	3.38	3.14	1.99

Без обзира на школу коју похађају, ученици у писменим задацима највише греше у интерпункцији и спојеном и одвојеном писању речи (в. табелу бр. 50). Издвајају се писмени задаци ученика београдских гимназија. У њима су најфреквентније грешке у интерпункцији (као и у осталим школама), али по заступљености грешака на другом месту нису грешке у састављеном и растављеном писању речи, већ у употреби великог слова (на грешке овога типа отпада 21,48% свих грешака уочених у писменим задацима ученика ФГ). На овакав резултат сигурно је утицала тематика писмених задатака у овој школи, која од ученика захтева комплексније и обимније радове са високом фреквентношћу властитих имена.

Табела бр. 50 Преглед процентуалне заступљености различитих типова правописних грешака у писменим задацима средњошколаца сачињен према школама

Истраживане правописне области	Школе					
	ГВ	ГНС	ФГ	ШЦВ	ФФБ	ТШБЦ
Писма	8.13 %	5.88%	14.78%	5.60%	4.89%	6.16%
Изговор	0.73%	0.00%	0.00%	0.26%	0.06%	0.00%
Гласовне промене и односи гласова	10.71%	8.30%	5.30%	9.07%	3.36%	12.45%
Велико слово	10.60%	4.98%	21.48%	8.96%	4.59%	10.65%
Спојено и одвојено писање речи	15.03%	12.82%	5.58%	10.45%	6.36%	19.64%
Интерпункција	41.40%	63.50%	38.91%	56.79%	*73,02%	36.84%
Скраћенице	0.79%	0.15%	0.14%	1.23%	0.77%	*1.42%
Подела речи на крају реда	4.26%	0.90%	5.02%	1.75%	1.18%	5.78%
Комбиновање знакова и слога	6.56%	3.02%	7.95%	4.59%	5.18%	4.24%
Писање речи, посебно имена из страних језика	1.79%	0.45%	0.84%	*1.30%	0.59%	2.82%

Када је реч о прегледу ортографских грешака према успеху ученика, грешке су посматране према заступљености и фреквентности у вежбанкама, а не у писменим задацима, како је то до сада чињено. Евидентирана је средња оцена коју ученик има на писменим задацима у оквиру једне вежбанке (в. табелу бр. 51).

У вежбанкама оцењеним најнижом оценом има просечно 11,47 грешака у једној вежбанци. Најмање грешака има, како смо и очекивали, у вежбанкама најбољих ученика (у просеку 6,73 грешака у једној вежбанци). Међутим, у вежбанкама са средњом оценом *добар* (3) и оценом *врлодобар* (4) заступљеност грешака по једној вежбанци је безмало иста – у просеку 9 грешака.

Табела бр. 51 Просечна заступљеност и укупан број правописних грешака у писменим задацима средњошколаца према средњим (просечним) оценама задатака у једној вежбанци

	Просечна оцена писмених задатака у једној вежбанци				
	<i>Недовољан</i> (1)	<i>Довољан</i> (2)	<i>Добар</i> (3)	<i>Врлодобар</i> (4)	<i>Одличан</i> (5)
Укупан број вежбанки	15	103	264	384	205
Укупан број грешака	172	1.059	2.328	3.382	1.379
Просечан број грешака у писменим задацима (у једној вежбанци)	11.47	10.28	8.82	8.81	6.73

Највећи број писмених задатака (скоро трећина) оцењен је оценом *врлодобар (4)*, док је недовољна оцена права реткост: само у 15 вежбанки је просечна оцена писмених задатака *недовољан (1)*. При томе, неретко смо наилазили на вежбанке у којима уместо четири постоје само два или три писмена задатка, а има и вежбанки са по једним писменим задатком²⁵⁴. То нам казује да има ученика који изостају са часова посвећених писменим задацима, а да се наставници ретко одлучују да дају негативну оцену ученицима који су присуствовали часу и написали какав-такав задатак.

Без обзира на оцену, најнижи ниво правописног знања ученици показују у интерпункцији и у састављеном и растављеном писању речи (одмах за тим и у употреби великог слова). Исто смо приметили прегледом заступљености грешака у појединачним правописним темама, а с обзиром на узраст ученика и школу коју похађају.

²⁵⁴ Као што смо напоменули у фусноти бр. 43, у 22 вежбанке налази се само по један писмени задатак, а 7 вежбанки у истраживачком корпусу је само са попуњеном насловницом. Ове вежбанке нисмо могли да уврстимо у израчунавање укупног броја различитих типова правописних грешака и њихове процентуалне заступљености према успеху ученика на писменим задацима јер смо пратили просечну оцену свих писмених задатака у оквиру једне вежбанке. Сматрамо да овај поступак не утиче значајније на валидност укупних резултата, ако се у обзир узме обим корпуса истраживања.

Табела бр. 52 Преглед процентуалне заступљености различитих типова правописних грешака у писменим задацима средњошколаца сачињен према успеху ученика

Истраживане правописне области	Просечна оцена писмених задатака				
	1	2	3	4	5
Писма	*8.71%	5.67%	7.60%	6.39%	7.47%
Изговор	0.58%	0.00%	0.04%	0.24%	0.80%
Гласовне промене и односи гласова	9.30%	12.28%	8.93%	6.98%	6.60%
Велико слово	6.98%	13.22%	*9.76%	8.99%	6.82%
Спојено и одвојено писање речи	19.77%	15.20%	12.67%	9.05%	8.77%
Интерпункција	46.51%	44.29%	50.56%	58.22%	57.43%
Скраћенице	0.00%	*0.75%	1.16%	0.77%	0.87%
Подела речи на крају реда	2.91%	2.46%	3.26%	2.51%	2.76%
Комбиновање знакова и слога	2.33%	4.63%	5.20%	*5.70%	6.38%
Писање речи, посебно имена из страних језика	2.91%	*1.50%	0.82%	1.15%	2.10%

3.12.2. Закључци на основу укупних резултата

Посматрајући укупне резултате до којих смо у истраживању дошли, закључујемо следеће:

- (1) Настава правописа у нашим средњим школама је запостављена – сваки ученик начини у просеку три правописне грешке у једном писменом задатку.
- (2) Правописне области које су највише занемарене у нашој наставној пракси су: *интерпункција, спојено и одвојено писање речи и велико слово*. Овакви резултати сугеришу смер унапређивања наставе правописа у средњој школи: да би се знање ученика ефикасније унапредило, поменуте правописне теме треба темељније обрађивати и у настави и у методичкој литератури.
- (3) Забележене грешке класификовали смо с обзиром на узраст ученика и школу коју похађају, а утврдили смо и заступљеност и фреквентност грешака с обзиром на успех који су средњошколци остварили на писменим задацима. Највише проблема у области правописа (и на правописним

тестовима и у писменим задацима који показују функционалну писменост наших ученика) имају ученици другог разреда, а квантум грешака првака и матураната безмало је исти, што показује да правописно знање у средњој школи стагнира, односно да је настава правописа занемарена. Међутим, без обзира на узраст, средњошколци највише греше у интерпункцији, спојеном и одвојеном писању речи и у употреби великог слова.

- (4) Поређење онога што је из области правописа у настави морало (према плану и програму) бити обрађено у одређеном узрасту и ученичких постигнућа на писменим задацима (када стечена знања треба применити) показује да је функционална писменост наших ученика на незавидном нивоу. Правописна знања која ученици усвајају у средњој школи су непоуздана, недовољно утврђена; ортографска правила ученици често уче напамет и примењују их на ограниченом броју примера, због чега се градиво усвојено током једне школске године брзо заборавља. Отуда су оваква знања, која нису достигла висок степен применљивости и аутоматске примене, површна и нефункционална.
- (5) Правописно знање зависи (осим у изузетним случајевима) и од школског усмерења.
- (6) Учили смо да је просечна оцена свих писмених задатака у вежбанци једног средњошколца сразмерна броју правописних грешака у њима само када је реч о задацима одличних ученика или ученика који добијају ниске оцене. Насупрот томе, ортографске грешке су скоро подједнако заступљене у задацима ученика који у просеку имају на писменим задацима оцену *добар* (3) и оних који остварују успех *врлодобар* (4).

3.12.3. Закључна разматрања о ортографској норми у писменим задацима ученика средњих школа

У писменим задацима средњошколаца недовољно се негује и поштује језичка норма. Узроци запаженог стања су бројни и комплексни: а) непознавање и неразумевање правописних правила, б) утицај страних језика и електронске комуникације на писани израз ученика, в) нехајан однос ученика према писменим

задацима, г) наставна пракса у којој се не инсистира на развијању функционалне писмености ученика, д) недостатак уџбеничке литературе, ђ) недовољна повезаност наставе језика и књижевности са наставом ортографије, е) попустљивост наставника према правописним грешкама, ж) апсолутизација фонетског начела, з) слабо неговање усменог говора. Сплет свих наведених фактора увелико кочи наставу правописа; чини се да у њој има понајмање инвентивности, а превише клишеа, због чега посебну пажњу треба посветити креирању занимљивих, мотивационо вредних наставних модела.

Неопходно је осавременили уџбенике и обогатили методичку литературу модерно осмишљеним правописним вежбањима, а новим генерацијама, стасалим у ери информационо-комуникационих технологија, омогућити другачији наставни приступ који би њихову креативност продуктивно усмерио. Сматрамо да би наставни план и програм наставе правописа требало допунити. Треба инсистирати на понављању правописног градива ради постизања трајности знања (у сваком разреду средње школе треба реализовати најмање по један час посвећен понављању, проширивању, систематизацији и утврђивању правописног градива), проверавати знања и умења ученика на почетку и на крају сваке школске године; усвојено и увежбано знање треба примењивати на сваковрсним примерима. Распоред конкретних правописних тема које ће се обрађивати у сваком разреду треба осмислити тако да се предупредe грешке за које се (на основу опсежних и континуираних истраживања правописа у наставној пракси) утврди да су фреквентне у писменом изражавању средњошколаца. То може бити један од параметара које треба узети у обзир приликом састављања планова и програма. Посебан час треба посветити изменама и допунама нормe и омогућити наставницима да планирану наставну јединицу замене оном за коју утврде евалуацијом наставног рада и ученичких постигнућа да је извор фреквентних и заступљених грешака у задацима ученика са којима ради. (О овом поступку водила би се одговарајућа документација.)

Посебну пажњу треба посвети побољшању и осавремењавању припрема за писање писмених задатака, као и методологији рада на њиховом исправљању. Ради диференцијације, индивидуализације и евалуације наставног рада и ученичких постигнућа, у наставну праксу могли би се увести правописни

дневници. Како би сврха учења и значај правилне примене знања постали што блискији ђацима, а истовремено истакли циљеви наставе правописа, у наставни рад треба уткати што више ситуација блиских свакодневнима. Са тим циљем могла би се искористити многа преимућстава комуникативног приступа. У исто време, треба тежити да се и усмено и писмено изражавање ученика паралелно развија и унапређује, и то уз указивање на разлике међу овим модалитетима комуникације. Наставницима би требало омогућити стручна усавршавања из ортографије (поготово у периодима измена и допуна правописне норме). Значајну подршку наставницима за примену ортографске норме у наставној пракси могли би пружити са том намером посебно оформљени тимови стручњака попут *Одбора за стандардизацију српскога језика*. Поред тога, наставнике ваља оспособити и подстаћи на истраживања без којих је тешко замислити помаке у знању будућих генерација. Тиме би се многи охрабрили да своја запажања из наставне праксе преточе у креативније приступе, као и да активније користе могућности спајања различитих наставних области, разноврсне наставне материјале и модерну технологију. Посебну пажњу ваља посветити и корелацији с другим предметима, чиме би се истовремено унапређивале примарна, функционална, али и терцијарна писменост средњошколаца. Сматрамо да би овако осмишљена – модернија и динамичнија – настава правописа допринела не само измени концептуализације учења и примене ортографских правила, већ стварању нове слике о писменом човеку као о ономе ко својим језичким понашањем и поштовањем норме достојанствено представља културне вредности из којих је поникао, али и доприноси њиховом чувању и унапређивању.

II. KA MODERNIZACIJI SREDNJOŠKOLСКЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Модерну наставу правописа треба заснивати, између осталог, на подробним и перманентним истраживањима ортографије у наставној пракси, као и на испитивањима односа чинилаца у наставном процесу према овом важном сегменту наставе језика. Подразумева се иновирање наставних поступака, планова, програма и уџбеника, те креирање и практична примена методичких модела и разрада према могућностима временом у којем живимо.

Стога у првом делу рада описано истраживање у овом, другом делу дисертације, употпуњујемо:

1. анализом резултата испитивањима ортографије у писменим задацима и наставној пракси из визуре ученика и наставника;
2. разматрањем неких могућности унапређивања наставе правописа и осавремењавања методичког приступа писменим задацима;
3. конкретним примерима методичких разрада и модела примењивих у редовној и додатној настави правописа у средњој школи.

1. ОРТОГРАФИЈА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА И НАСТАВНОЈ ПРАКСИ ИЗ ВИЗУРЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Осмишљавању и примени ваљаних корективних поступака у настави правописа мора да претходи евалуација, тј. проучавање ортографске норме у пракси. Поред анализе, класификације и разматрања правописних грешака у писменим задацима, у креирању методичких поступака, апликација, модела и разрада модерне наставе правописа ослонац треба тражити и у искуственом материјалу, односно у резултатима подробног испитивања односа (мишљења)

учесника у наставном процесу, ученика и наставника, према правопису, настави правописа и уопште култури писменог изражавања. Са том намером, у овом делу рада, доносимо резултате испитивања (већином) анкетног типа, које смо подузели да бисмо добили одговоре на следећа релевантна питања:

1. Како средњошколци доживљавају правопис и наставу правописа?
2. Како се према правописној норми и настави правописа односе они који у првом реду треба да брину о језику на којем раде – наставници матерњег језика у средњим школама?
3. Какав став према ортографској норми приказују корективни поступци наставника у прегледању писмених задатака?

1.1. Ученици о правописном знању, ортографској норми у писменим задацима, важности и корисности правописа у школи и ван ње

Да бисмо детаљније упознали начин на који средњошколци поимају и вреднују сопствено правописно знање и наставу правописа, те тако боље идентификовали проблеме са којима се ови ученици срећу у учењу и примени правописних правила, сачинили смо анкетни упитник који је попунило 100 ученика (свих узраста) Гимназије „Борислав Петров Браца” у Вршцу, јуна 2014. год. Упитник је садржао 12 питања различитог типа²⁵⁵, којима су обухваћене следеће теме:

1. Вредновање правописног знања из ученичке визуре.
2. Идентификовање правописних области које ученицима задају највише потешкоћа приликом усвајања ортографске норме.
3. Однос ученика према писменим задацима, те ортографској норми у њиховој припреми и изради.
4. Ученичка процена односа наставника (и других одраслих) према правопису.
5. Важност и корисност правописа у школи и ван ње за ученике.

²⁵⁵ Упитник за ученике приложен је на крају овог подељка.

6. Могућности унапређивања наставе правописа из перспективе ученика.

Већина питања захтевала је од ученика и да укратко образложе своје одговоре.

Анализа ученичких одговора на прво питање у упитнику показала је да више од половине анкетираних ученика (58%) вреднује своје правописно знање као одлично, 38% ученика сматра да је оно врло добро; ниједан ученик своје правописно знање није проценио као лоше.

На основу ових резултата можемо закључити:

(1) да су ученици задовољни сопственим постигнућима из области ортографије, што није у складу са реалним стањем²⁵⁶, јер писмени задаци и други видови писменог изражавања наших средњошколаца садрже, како смо утврдили, неретко и групе правописне грешке (лоше правописно знање ученици су показали и на тестовима, исп. Брборић 2004б: 221–225);

(2) да самопроцена ученика рефлектује, као у огледалу, начин вредновања њихових наставника (наставници врло ретко дају ниске оцене, што најбоље илуструје просечна оцена писмених задатака *врлодобар (4)*, утврђена на корпусу од 3.135 задатака, в. т. 3. 12. Укупни резултати).

Разлог за овакав однос ученика према сопственом правописном знању може бити последица неразумевања, непознавања правописних правила и миноризације значаја правописа у наставној пракси. Ученици не могу да знају да су погрешили и да им правописно знање увелико заостаје за самопроцењеним постигнућем ако им на грешке није указано. С друге стране, овакав став ученика последица је и вишегодишњег тренда – да се у школама учи само за оцену, а родитељима је, како се каткад чини, важније да су те оцене високе, без обзира на реалан ниво знања које ученици имају и примењују.

На питање које им правописне области представљају највећу тешкоћу више од трећине ученика (36%) одговорило је да нема проблема ни са једном

²⁵⁶ Упућујемо на анкету о правопису у школи проф. В. Брборића из 2000. године (в. Брборић 2011: 66–69). Наставници су за време 41. републичког зимског семинара за наставнике и професоре српског језика и књижевности замољени да оцене правописно знање својих ученика оценама од довољан (2) до одличан (5). Статистика је показала да је, према мишљењу наставника, просечна оцена ученика из *Правописа* добар (3,28) (в. Брборић 2011: 68). Наставници нису могли да ученицима дају негативне оцене.

правописном облашћу. Неколико ученика је и образложило свој одговор: *Сигуран сам у себе, учио сам српски у основној школи; Наставнице из основне школе су нас лепо научиле* и сл., што несумњиво указује на то да се правописна обука, по мишљењу ученика (а на креирање ставова ученика у великој мери утичу и наставници), у целости завршава у основној школи. Међутим, опште је познато да успешна примена правописних знања подразумева, тачније – захтева јединство теоријског знања и практичне обучености. Овај наставни циљ могуће је остварити једино систематским, континуираним вежбањима током читавог школовања, а с обзиром на релативно слаб напредак од првог разреда средње школе до велике матуре, рекло би се да ни завршетак школовања не може бити сматран крајем правописне обуке. Изгледа да ученици и њихови наставници сматрају да је за правописна питања одговорна искључиво основна школа. Но, до краја средње школе стечено теоријско знање „се топи”, превиђањем и пропуштањем ситуација у којима га треба применити, тј. изостанком (сложених) вежбања за које је неопходан осмишљен и дуготрајан рад. С друге стране, изгледа да у основним школама постоји уверење да ће оно што се не научи или не увежба током осам година рада бити надокнађено у даљем школовању. Како примећујемо, то се у многим случајевима не дешава, што може бити један од узрока лошег правописног знања наших ученика (исп. Брборић 2004б: 220, 225; 2011: 100, 101).

Укупно 27% анкетираних ученика издвојило је *Гласовне промене и односе гласова* као област у којој се, када је реч о примени правописних правила, не сналазе добро, потом следи *Састављено и растављено писање речи* (17%). Изненађује податак да ниједан ученик није обележио *Интерпункцију* као своју „највећу слабост”, иако резултати истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца показују да је правилно интерпунгирање област у којој ученици имају најнижа постигнућа, што потврђује наше раније запажање да ученици *не могу знати да су погрешили уколико им на грешку није указано*. По свему судећи, изгледа да је *Интерпункција* правописна тема која се највише „заобилази” средњошколској наставној пракси.

Ученици су образлагали своје одговоре. Узрок слабог познавања и несигурности у примени правила која су у вези са појединим правописним областима или правописом у целини ученици најчешће виде у:

- (а) честим изменама правописне норме (*Правопис се често мења, не могу то да савладам. Не могу да запамтим те промене.*);
- (б) у тежини и обимности градива (*Јако је компликовано. Једноставно – несхватљиво је. Правопис је сложена област. Не волим да учим гласовне промене јер је то превелика област.*);
- (в) недовољном броју часова (*Правопис је мање заступљен на часовима. Посвећује му се најмање пажње; Обрађивање правописа у настави није темељно.*);
- (г) недовољној обучености за примену теоријских знања у пракси (*Нисам сигурна како се неке речи пишу. Неки пут сам неодлучан како да поделим реч иако знам дефиниције.*).

Један ученик је истакао да „не постоје посебна правила или систем по којима бисмо научили правопис”, што указује на неке мањкавости наставе правописа, између осталог на: (а) недовољну повезаност ове наставе са наставом језика и књижевности, (б) остатке традиционализма у настави и инсистирање на запамћивању градива и његовој репродукцији (уп. *Не могу да запамтим...*), (в) изостанак сврсисходних правописних вежбања, (г) те на недовољну функционалност знања које ученици стичу у школи.

Будући да је основни предмет интересовања овога рада ортографска норма у писменим задацима, упитник је од ученика захтевао и да опишу како доживљавају писмене задатке. Одговоре ученика можемо поделити у три групе, и то на оне који показују да писмене задатке ученици доживљавају као:

- (1) (немилу) обавезу и пут да се (релативно лако) добије висока оцена ([Писмени задатак је:] *добар начин да добијеш добру оцену; школска обавеза коју испуњавам; велика досада.*)²⁵⁷;

²⁵⁷ Анализа истраживањем раних проблематичних понашања 634 ученика из основних и средњих школа (узраст ученика од 13 до 19 година) са подручја западног дела Републике Српске и западног дела Босне и Херцеговине показује да је од облика неадекватног понашања у школи (досађивао се док трају часови, излазио са часа под изговором да мора у тоалет, није носио потребан прибор и књиге за наставу, није пратио на часу и сметао је другима у томе, каснио на час и улазио после наставника, изостајао са часова из неоправданих разлога, вербално се сукобљавао са наставницима) најраширенији облик – присуство досаде док трају часови. Овај облик понашања евидентиран је код две трећине анкетираних ученика (в. Крнета 2015: 16 / нап. рад је у штампи; бр. стране дат је на основу верзије доступне лектору/).

(2) могућност да покажу своју креативност ([Писмени задатак доживљавам као:] *испољавање мисли и доношење нових идеја; могућност да искажем таленат; начин да искажем осећања, а истакнем машту и креативност; као тренинг за креативност; као врло лаган, јер имам таленат; као „час” за инспирацију.*);

(3) проверу знања и унапређивање писмености ([Писмени задатак је:] *прилика да докажемо како се сналазимо у примени правописа; провера правописа; начин да ученик покаже своје језичко знање; доказивање писмености; врло темељна провера знања јер професор може да види наше грешке, исправи их и научи нас правопису.*).

Најфреквентнији су одговори којима се у први план истиче значај креативности (уп. *За успешан писмени задатак потребан је таленат* (уколико га неко има)), док је најмање оних који ове задатке доживљавају као начин да се унапреди писмено изражавање. Пажњу нам је привукао и одговор једног матуранта: „Писмени задатак – сви размишљају само током тих 45 минута”. Намеће се питање шта је са припремом за израду, те анализом и исправком писмених задатака, као и са обуком у писменом изражавању која треба да траје током целе школске године. Чини се да је обимна и захтевна припрема, која би требало да буде инкорпорисана у све сегменте рада на унапређивању изражајних способности ученика, увелико запостављена, због чега ученици часове посвећене изради писмених задатака поимају не само као издвојене од осталих активности везаних за учење матерњег језика, већ и као случају препуштене моменте инспирације.

Премда се за израду писменог задатка увек припрема (само) 17% анкетираних ђака, већина (28%) је одговорила да то чини врло ретко (25%) или никад. Ученици који се припремају за израду писменог задатка правопису посвећују пажњу тек кад имају неку правописну недоумицу (32%), 25% увек обраћа пажњу и на то како ће одређену реч написати, а 17% ученика никада у припреми не посвећује посебну пажњу правопису. Од 100 испитаних свега 8 ученика тврди да се у оквиру школских припрема за израду писмених задатака завидна пажња поклања и правопису. Ови подаци указују на то да је неопходно

унапредити наставни рад када је реч о припреми за израду писмених задацима у средњој школи, те да треба увести већи број часова на којима би се ученици увежбавали да примењују своје правописно знање.

Према мишљењу ученика, наставници због правописних грешака често (36%) смањују оцене добијене на писменим задацима, а неки то чине редовно (34%). Највећи број ученика мисли да ће се оцена из писменог задатка бити смањена уколико ђак начини 3–5 грешака (41%), односно 5–7 грешака (27%) у једном писменом задатку. Ипак, имајући у виду да више од половине наставника не смањује оцене писмених задатака због правописних грешака, сматрамо да би наставници морали да буду строжи приликом процене правописне коректности задатака.

Више од половине анкетираних ученика (56%) изјавило је да током израде писменог задатка понекад избегава конструкције (речи, синтагме, реченице) за које нису сигурни како се правилно пишу; то, према властитом признању, увек чини 12% ученика. Задатак наставника матерњег језика је да открије у којим случајевима су ученици несигурни када примењују правописна правила у писменим задацима (као и у школским и домаћим свескама, свакодневној писменој комуникацији и сл.), те да ту несигурност отклони увођењем вежби које ће бити креиране према индивидуалним потребама ученика. У економисању временом може му помоћи вођење својеврсног *правописног дневника*, в. т. 2.2.(II).

Оцењујући правописну коректност у писменој комуникацији путем интернета, половина анкетираних ученика тврди да је њихова пажња у погледу поштовања ортографске норме управно пропорционална степену формалности и дистанци која, с обзиром на професионалне, друштвене и узрастне разлике, постоји између пошиљаоца и примаоца поруке, као што показују следећи одговори ученика:

Када је порука намењена професорима, пишем правилно, а у дописивању са другарима не придржавам се тога. Када шаљем мејлове особама старијим од себе, трудим се да поштујем правопис. Све зависи од тога да ли је разговор формалан или не. Ако се дописујем са неким другарима, не водим много рачуна о правопису.

Укупно 34% анкетираних ученика редовно води рачуна о коректности написаног, и то из следећих разлога:

Битно је [придржавати се правописне норме] – да не бих испао глуп. То је начин да покажемо своје образовање. Зато што ми смета неписменост. Зато што мислим да тако треба.

Само 4% ученика правописна правила не сматра вредним пажње изван учионице, а свој нехат покушавају да на различите начине оправдају:

Брже је, једноставније без правописа... Брзо куцам и не мислим на правопис. Понекад ме мрзи да напишем велико слово јер ми то одузима време. Сасвим се добро разумемо и овако. Правопис у електронском дописивању није битан. Зато што је код електронских порука најбитнија што бржа комуникација.

У ери информационо-комуникационих технологија овакви одговори ученика нису неочекивани. Један ученик додао је и ово: *Не мислимо на правопис зато што нам се може.* Таква изјава мање се тиче личног става, а немерљиво више попустљивог односа друштва према правописној коректности, која се некада подразумевала, а сада се – бар када се ради о писменој кореспонденцији електронским путем – многим чини безмало излишном. Због тога је, поред шире друштвене акције, која подразумева увођење квалификованих лектора у све медије (телевизију, новине, као и сва интернет издања дневне и периодичне штампе), значајно радити на подизању свести о значају поштовања језичке норме. Будући да је комуникација путем интернета постала део свакодневног живота, са истим циљем у наставу ваља уводити занимљиве вежбе са примерима који уверљиво илуструју значај правописне коректности.

Резултати спроведене анкете показали су да 13% ученика нема свеске за школски и домаћи рад (мисли се на све наставне предмете). Мањи број ученика (14%) сматра да је правописна коректност написаног врло важна без обзира на то ком су предмету свеске намењене, док већина (69% ученика) мисли да је ортографска норма битна само у свескама из предмета *Српски језик и књижевност*. Најмање је оних који нимало не хају за правописну исправност, већ сматрају да је једино важно урадити одређени (домаћи или школски) задатак (4%). Овакав резултат указује на попустљив став наставника нејезичких предмета према правописним грешкама, што свакако доприноси развоју мишљења да коректно треба писати искључиво на часовима матерњег језика, чиме је поимање обавезности ортографске норме забрињавајуће сужено.

Нема сумње да познавању и поштовању правописа мора бити указивана једнака пажња у свим школским уџбеницима, као и у свим облицима писменог испољавања, обради, вежбањима, текстовним деловима задатака и сл. из других наставних предмета. Такође је веома важно да језичку норму познају и у свом језичком изразу поштују и негују сви наставници, јер су – и као просветни радници и као интелектуалци – једнако одговорни за васпитање бројних генерација. Отуда би било изузетно значајно да се предмет *Српски језик* уведе у све високошколске установе, чиме би се поставили разложно и функционално виши захтеви у погледу развијености говорне културе, без које не може бити ни озбиљнијег напретка у струци, па ни напретка друштва у целини.²⁵⁸ Тек променом ових важних параметара може се утицати и на побољшање квалитета наставе у целини, па и на подизање угледа свих који се баве васпитним и образовним радом у школама. Речју – знања се, без разлике, преносе језиком, њиме се утиче на свест младих, утискује се код којим ће се користити и током живота руководити, који ће и својим потомцима предати; зато језик, као медиј и преносилац свеколике културе, не сме подлећи нехајном тренду супкултурних наноса и њима оснажених кочничара властитог бољитка, који кажу: „важно је рећи и написати, па како год било – разумеће се”. Дакле, тек системска промена важних параметара може допринети истинском и мудрој кориговању става према „непотребним” знањима и „неважним” правилима, те уједно вратити веру у моћ језика, мисли и свих корисних и племенитих делања која су њима узрокована и последована.

Упитником се од ученика тражило да процене у којој мери се слажу са тврдњом да „одрасли посвећују пажњу правописној исправности написаног”. Укупно 37% ученика је одговорило „нити се слажем нити се не слажем” са овом тврдњом, 8% се уопште не слаже са овом тврдњом, 10% се са изнетим слаже у потпуности. Своје одговоре образложили су на следеће начине:

²⁵⁸ При томе би требало обратити пажњу и на фонд часова који би овај предмет имао у односу на друге предмете (исп. Брборић 2004б: 393), узимајући у обзир праксу у другим европским државама (уп. Танасић 2004: 164). О оптималном броју часова српског језика у настави говорио је проф. др В. Брборић на 18. конгресу Савеза славистичких друштава Србије (конгрес је одржан 29, 30. и 31. август 2014. године на Филолошком факултету у Београду; тема скупа: *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*). Указано је на то да број часова српског језика у настави треба повећати, посебно у прва четири разреда основне школе јер је он мањи у односу на период од пре 60 година за три, а за исто толико је мањи него у земљама окружења (оне своје матерње језике проучавају 7,8 часова недељно, в. Брчкало 2010: 398). Недовољно темељно изучавање читања, писања, те уопште језика и књижевности један је од узрочника функционалне неписмености ученика у старијимзрастима.

Ретко ко данас обраћа пажњу на правопис (изузетак је професорка српског језика). Углавном су у некој журби, обузети обавезама те не обраћају пажњу (на правопис). Ни они сами не знају правопис. Ретко ко се данас брине за правопис/ или: Обраћају пажњу зато што желе да дају пример млађима. Одрасли треба да знају да ли им је дете писмено, а како ће то знати ако и сами нису писмени и сл.

Остали ученици нису одговорили на ово питање.

На питање о корисности правописа у свакодневном животу (без обзира на посао којим се неко бави) 91% анкетираних ученика није одговорило, што несумњиво показује да ученици не виде (уп. ВИЂЕЊЕ ЈЕ РАЗУМЕВАЊЕ), па зато и не разумевају на чему се заснива важност коректног писања. Остали одговори ученика могу послужити као путокази за увођење тема којима се подстиче изграђивање позитивног става према настави правописа и примени правописне норме. Овакве теме требало би увести у наставу, али и у ваннаставне активности, а могле би се добро искористити и као наслови писмених задатака:

Правопис – предуслов даљег школовања и напретка

Правопис – од писма до електронских порука

Правопис – потврда образованости сваког човека

Правопис – код за успешније разумевање међу људима

Нешто више од половине анкетираних ученика сматра да се настава у средњој школи може унапредити увођењем већег броја часова посвећених правопису (52%), а знатан број ђака би се заложио за додатне вежбе из ове области (23%). Много је мање оних који пут према бољитку виде у чешћем писању састава које би наставници редовно прегледали обраћајући пажњу не само на садржај, већ и на правилност написаног (5%). Неки ученици својим одговорима упућују на веће посвећивање пажње правопису и на часовима граматике и на онима који су посвећени књижевности (4%), док је најмање оних који се опредељују за већу примену усмереног читања (у току читања на часу ученици би имали задатак да, уз помоћ наставника, проналазе примере којима се илуструју сваковрсна правописна правила, а такође и најчешће правописне грешке) (2%). Има, међутим, и ученика који сматрају да се настава правописа реализује искључиво у основној школи (12%). Такви одговори потврђују познату чињеницу

о запостављању наставе језика, па и правописа у другом наставном кругу. О традиционалном положају ученика у настави сведочи и белешка „Шта год да ја предложим, неће бити усвојено”, а један ученик је истакао: *Па не треба. Мислим да су ученици у мојој школи колико толико* [место: колико-толико] *писмени*. Управо оваква процена сведочи о општој помирениости са више него скромним успехом (који би се пре могао назвати неуспехом), али и са резигнацијом пред императивом високог просека, због чега се – упркос одсуству ваљаног знања из правописа – добре оцене добијају сувише лако. Истовремено, ово је још један ваљан подстицај озбиљном преиспитивању стратегија унапређивања наставе правописа.

Поштовани учениче,

Пред тобом је упитник чијим ћеш испуњавањем помоћи да се детаљније упозна начин на који ученици средњих школа поимају и вреднују сопствено правописно знање и наставу правописа. Такође ћеш допринети да наставници боље упознају проблеме са којима се срећеш у учењу и примени правописних правила (у писменим задацима и другим облицима писменог изражавања) како би могли да своју наставу прилагоде потребама ученика и олакшају им пут према писмености. Твоји одговори биће део узорка за израду докторске дисертације под називом „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа” (Филолошки факултет, Београд). Овај анкетни упитник је анониман.

Унапред се захваљујемо на сарадњи!

1. Оцени своје правописно знање:

- а) Недовољан (1);
- б) Довољан (2);
- в) Добар (3);
- г) Врлодобар (4);
- д) Одличан (5).

2. Која правописна област је твоја *највећа слабост*?

- а) Немам проблема ни са једном правописном облашћу.
 - б) Велико слово
 - в) Писма
 - г) Гласовне промене и односи гласова
 - д) Интерпункција
 - ђ) Састављено и растављено писање речи
 - е) Скраћенице
 - ж) Транскрипција
 - з) Изговор
 - и) Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога
 - ј) Подела речи на крају реда
- Због чега? Образложи свој одговор.

3. Опиши како доживљаваш писмене задатке:

Писмени задатак је _____

²⁵⁹ Ради боље прегледности и једноставнијег праћења резултата овог испитивања, били смо слободни да садржај анкетног упитника прилажемо у овом (основном) делу рада а не, како је уобичајено, у *Прилозима*. Исто смо поступили (и са истоветном намером) и када је реч о анкети коју су попуњавали наставници (в. т. 1. 2).

4. Да ли се припремаш за израду писмених задатака?

- а) Никада; б) ретко; в) понекад; г) често; д) увек.

Колико при томе посвећујеш пажњу увежбавању правилног писања?

- а) Не посвећујем посебну пажњу правопису.
б) Ретко се бавим правописним питањима када се спремам за израду писмених задатака.
в) Понекад (када имам неку правописну недомицу и сл.).
г) Често увеждавам правописна правила која ћу применити у писменим задацима.
д) Редовно обраћам пажњу и на то како ћу нешто написати.
ђ) У школи се темељно припремамо, те ми самостални рад није потребан.

5. Да ли наставници смањују оцене писмених задатака због правописних грешака?

- а) Никада; б) ретко; в) понекад; г) често; д) редовно.

6. Колико правописних грешака је разлог да се смањи оцена писменог задатка?

- а) 1–3
б) 3–5
в) 5–7
г) више од 7
д) Правописне грешке уопште не утичу на оцену писменог задатка.

7. Да ли у току израде писмених задатака избегаваш употребу конструкција (речи, синтагма, реченица...) за које ниси сигуран како се правилно пишу?

- а) Да б) Понекад в) Не

8. Придржаваш ли се правила коректног писања у комуникацији коју остварујеш електронским путем (СМС-ом, путем друштвених мрежа на интернету, имејлом...)?

- а) Да, увек. б) Не, то чиним само када *тишем за школу*.
в) Понекад. г) Зависи од тога са ким комуницирам.

Зашто? Образложи свој одговор.

9. Колико је важна правописна коректност написаног у свескама за школски и домаћи рад?

- а) Врло је важна, без обзира на предмет из којег се оне израђују;
б) Важна је само када су у питању свеске из предмета *Српски језик и књижевност*;
в) Није важна, важно је да су задаци урађени;
г) Не поседујем свеске за школски и домаћи рад.

10. Одрасли посвећују пажњу правописној исправности написаног.

а) Уопште се не слажем са овом тврдњом.

б) Претежно се не слажем.

в) Нити се слажем нити се не слажем.

г) Претежно се слажем.

д) У потпуности се слажем.

Зашто? Образложи свој одговор.

11. Процени корисност правописа у свакодневном животу (без обзира на посао којим се неко бави) и образложи свој одговор.

12. Настава правописа у средњој школи могла би се унапредити на следећи начин:

1.2. Ортографска норма у писменим задацима из перспективе наставника

Да бисмо подробније испитали однос наставника према правописним грешкама и ортографији, анкетирали смо наставнике запослене у школама које су обухваћене истраживањем, али и двадесетак наставника других средњих школа до којих смо могли доћи. Анкетни упитник у електронској форми²⁶⁰ попунила су (током фебруара и марта 2014) 43 наставника предмета *Српски језик и књижевност* и предмета *Књижевност*.²⁶¹ Анкетом смо желели да дођемо до одговора на следећа питања:

- Како наставници поступају када је реч о правописним грешкама у писменим задацима средњошколаца? (Првенствено нас је занимало да ли се ученицима указује на све правописне грешке.)
- На који начин наставници обележавају, коригују, те указују на правописне грешке?
- Којим правописним темама се у писменим задацима посвећује посебна пажња?
- Колико пута наставници читају писмене задатке пре но што их оцене?
- У којим случајевима се у образложењу оцене коментаришу правописне грешке, те како је интониран део образложења оцене који се односи на правопис?
- Како наставници поступају када је реч о ученицима који не начине ниједну правописну грешку у својим задацима?
- Да ли одређени (покушали смо да откријемо и који) број правописних грешака утиче на оцену писменог задатка?

Анализирајући одговоре које су наставници дали у анкети, дошли смо до следећих закључака:

²⁶⁰ В. Упитник за наставнике на крају овог пододељка.

²⁶¹ За разлику од класичних гимназија и средњих стручних школа у Филолошкој гимназији посебно се реализује настава из предмети Српски језик и предмета Књижевност. (Наставни план доступан је на званичном сајту Филолошке гимназије: [www://filoloska.edu.rs](http://www.filoloska.edu.rs). Датум пружања: 7. 11. 2014. године.)

1. Мање од трећине анкетираних наставника (26,6%) је одговорило да исправља све правописне грешке у писменим задацима средњошколаца. Скоро половина наставника (46,6%) сматра да у писменим задацима средњошколаца исправи безмало све правописне грешке, али и да понека промакне; 20% наставника исправи више од половине укупног броја, а 6,8% наставника исправља половину од укупног броја правописних грешака у писменим задацима средњошколаца. Ниједан наставник није изјавио да правописне грешке не исправља, или да то ради на мање од половине укупног броја грешака.

Можемо закључити да би наставници морали да подробније анализирају како ученици поштују ортографску норму у својим писменим задацима. М. Николић истиче да „при прегледу задатака наставник открива и јасно обележава све погрешке” (Николић ³1999: 872, графички истакла И. Ђ.). Међутим, како показују одговори које смо забележили у анкетама, мање од трећине наставника поступа на такав начин, што као последицу има то да неке грешке, занемарене од стране наставника, дуго опстају у писменом изразу ученика. Сматрамо да ученици не могу да знају у чему су погрешили ако им наставници на то не укажу. Забележено стање у наставној пракси, којим се ученицима имплицитно намеће став да се правописни пропусти допуштају, треба што пре изменити, отклањајући прво узроке који су до њега довели: недовољну мотивисаност наставника, оптерећеност наставника другим захтевима свакодневног васпитно-образовног рада итд. Врло важно је утицати на унапређивање компетентности наставника када је реч о ортографији.

2. Укупно 42,8% наставника је одговорило да исправља правописне грешке користећи маргине, 33,3% употребљава коректорске знаке, 19,1% наставника интервенише директно у текст. Свега 4,8 % наставника сматра да треба поступити на другачији начин, нпр. „само обележити грешку, те је усмено на часу анализе писмених задатака исправити заједно да ученицима”, „обележити грешку а ученику дати додатни задатак на часу”, „означити грешке и са одељењем увежбати правописна правила у чијој су примени ученици на писменим задацима највише грешили” и сл.

Сматрамо да би проценат наставника који директно исправљају правописне грешке (и на тај начин пасивизирају улогу ученика) морао да буде мањи. Исто

тако, наставници би требало да буду креативнији у подстицању ученика да исправљају правописне грешке. У ту сврху наставници би могли, заједно са ученицима, да осмисле погодан систем знакова (поред познатог система знакова за коректуру), који би служио искључиво за обележавање ортографских грешака у задацима. Наставници би могли, када враћају исправљене вежбанке ученицима, уз писмене задатке у којима су уочили грешке одређеног типа да приложе и претходно припремљене правописне вежбе којима се указује како грешке треба исправити, те тако увежбати исправно поступање. Наставници, са том намером, могу претходно припремити својеврсне збирке задатака чије делове би по потреби импостирани уз грешке одређеног типа. Ученици би имали обавезу прво да ураде ту/те вежбе, па да приступе изради побољшане верзије писменог задатка (стога између колективног и индивидуалног исправка треба ученицима омогућити довољно времена да, између осталог, ураде ове вежбе).²⁶² Вежбе би требало осмислити тако да ученицима буду занимљиве, блиске, поучне и шaljиве.²⁶³ На овај начин, исправак писменог задатка би започињао правописним вежбањима које би одговарале индивидуалним потребама сваког ученика. Верујемо да би ваљано осмишљени задаци и вежбе привукли и остале ученике (који нису уз вежбанке добили додатне задатке) да утврђују правописно знање на новим примерима. Правопис би тако постао незаобилазан део пута у усавршавању текста писменог задатка.

3. Наставници сматрају да приликом исправљања писмених задатака највише времена и пажње (због учесталости грешака) посвећују употреби великог слова (22,7%), интерпункцији задатака (18,8%), те грешкама које су у вези са гласовним променама и односима гласова (15,9%). Свега 13,6% анкетираних наставника је истакло да најчешће исправља поделу речи на крају реда, 11,4% правописне грешке у састављеном и растављеном писању речи. Укупно 17,6% наставника обраћа пажњу и на остале правописне области: *Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога, Скраћенице, Транскрипција и Изговор*. Одговори наставника свакако су у вези са бројношћу и фреквентношћу грешака у задацима средњошколаца, која, између осталог, зависи и од типа текста (тако су, на пример, у писменим задацима ученика веома ретке скраћенице;

²⁶² О могућностима унапређивања исправака писмених задатака в. т. 2.3.2. (II).

²⁶³ У т.2.3.4. (II) доносимо и конкретне примере ових вежби.

ученици употребљавају изговор који им није матерњи искључиво када цитирају одломке из књижевних текстова и сл.). Резултати до којих смо дошли анкетом у складу су са резултатима истраживања поштовања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца – ови ученици највише греше у интерпунгирању писмених задатака, у састављеном и растављеном писању речи, те у употреби великог слова.

4. Укупно 60% наставника се изјаснило да писмене задатке прегледа два пута пре но што их оцени; 20% наставника писмене задатке чита неколико пута. Свега 13,3% наставника задатке чита једанпут, 6,7% наставника више од једанпут само ако је писмено изражавање толико лоше да све грешке није могуће исправити током првог читања. Сматрамо пак да је за темељно и истинско исправљање писмених задатака потребно више читања. Само четвртина наставника задатке чита више пута. Ову навику треба у наставној пракси што пре изменити. Треба мотивисати наставнике да прегледању писмених задатака посвете више пажње. То би се могло остварити одговарајућим стручним семинарима, бесплатним приручницима за наставнике, којима би се апеловало на подробнији, систематичнији преглед писмених задатака. У ту сврху могли би се користити и *правописни дневници* (в. т. 2. 2. (II)) који би самом својом структуром од наставника захтевали, између осталог, темељно читање и исправљање писмених задатака.

5 /6 /7. Оцену писменог задатка образлаже више од половине анкираних наставника (54,2%), без обзира да ли је у питању одличан, средњи или врло лош задатак. Укупно 45,8% наставника је одговорило да оцену писменог задатка текстуално образлаже у већини писмених задатака. Међутим, скоро половина наставника (46,3%) у образложењу оцене правописне грешке коментарише само уколико су оне бројне. Четвртина наставника (23%) то увек чини у задатку или на часу исправке писменог задатка, а 7,7 % правописне грешке коментарише само понекад.

Сматрамо да би правописне грешке, узимајући у обзир важност поштовања ортографске норме за културу писменог изражавања као и резултате досадашњих истраживања који указују на низак ниво писмености наших ученика (исп. Брборић 2004а, Брборић 2004б, 2011 итд.), требало образлагати без обзира на

њихову бројност и фреквентност, ако не у сваком разреду онда бар на крају средњошколског образовања. Крај средње школе представља и завршетак формалног образовања за неке ученике, тада је језички израз у потпуности развијен, а ученици су на крају писмене обуке која траје од шесте године живота (укупно 12 година).

Укупно 47,1% анкетираних наставника је одговорило да део образложења оцене који се односи на правопис интонира као упутство за даљи и успешнији рад, 23,5% наставника упућује замерку ученику, 17,6% даје савет а 11,8% упозорење. Верујемо да би већи број савета, те упућивања у релевантну прописну литературу дало боље резултате. Исто тако, ученике треба више упозоравати на санкције које их очекују уколико направе крупне правописне грешке.

8. Однос наставника према ученицима који не начине ниједну правописну грешку је следећи: 40% наставника је одговорило да у тим случајевима похваљује ученика усмено (пред свим ученицима), 33,3% ученике похваљује у коментару задатка, а више од четвртине наставника (26,7%) заборави да га похвали, јер се бави лошијим ученицима. Сматрамо да похваљивање успешних писмених задатака са становишта ортографске норме не сме изостати – на тај начин ученицима би се индиректно наметала идеја о важности правилног писања. Похвала би послужила као мотивација и осталим ученицима да више пажње посвете правописној исправности својих писмених задатака.

9. Трећина анкетираних наставника (33,3%) сматра да правописне грешке утичу умерено на оцене које дају; исто толико наставника је одговорило да ће негативну оцену добити писмени задатак који има много грешака (у просеку више од 12). Четвртина наставника тврди да не даје одличну оцену за писмени задатак у којем има у просеку више од пет правописних грешака. Ниједан наставник не сматра, како су показали одговори у анкети, да правописне грешке веома мало утичу на оцену, или да не утичу на оцену. Укупно 8,4% наставника сматра да на смањење оцене утиче првенствено тип правописних грешака.

Можемо закључити да је праг толеранције наставника, када је реч о правописним грешкама у писменим задацима наших средњошколаца, доста висок: ученици могу добити позитивну оцену иако у писменом задатку имају туце правописних грешака.

10. Мали проценат наставника, свега 14,3%, прегледа исправљене писмене задатке. Ниједан наставник не оцењује побољшане верзије писмених задатака, нити вреднује писмени израз својих ученика на основу средње вредности, коју изводи узимајући у обзир оцену прве верзије и оцену побољшане верзије текста. Углавном се, према исказима 57% наставника, прегледају исправци оних ученика који су добили двојку или јединицу, притом 14,3% наставника искључиво прегледа поново задатке који су добили негативну оцену. Укупно 14,4% наставника нема времена да прегледа исправљене задатке из следећих разлога: „бројне административне обавезе”, „обиман наставни програм”, „оптерећеност ваннаставним активностима” итд. Забележили смо и неколико коментара које су наставници дали на ово питање: „не знам да треба да оценим и исправак писменог задатка”, „не видим сврху исправљања исправака”, „једва наговорим ученике и да ураде било какав исправак, а камоли да и њега оценим” и сл.

Овакав став наставника према исправљеним писменим задацима наставу правописа зауставља на пола пута. М. Николић каже: „Запостављање вредновања на деоници обуке где се могу постићи највреднији резултати знак је да се завршница једног посла потцењује, а да се посустало пред правим циљем” (Николић ³1999: 873). Побољшане верзије задатака треба прегледати да би се уочило да ли су ученици и колико успешно исправили грешке, те унапредили свој писмени израз. Потпуним изостављањем афирмисања ученичког рада на исправци писменог задатка, ученицима се показује да писане побољшане верзије задатка, усавршавање текста, и није битно, што као последицу има, између осталог, упорно понављање и истрајавање каткад и крупних правописних грешака, али и одбијање ученика да пишу исправке писмених задатака. Ученици не виде циљ (уп. РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ, Кликовац 2004: 180, 136) правописне обуке.

Коментари наставника који показују да наставници не знају да се и исправак писменог задатка мора прегледати, указује на мањкавости методичке компетентности наших наставника. То отвара још једно поље у којем се мора деловати како би се целокупна настава правописа унапредила – будуће наставнике треба обучити у ваљаном инструктивном поступању када је реч о писменим задацима.

Укратко, анализа резултата анкете које су наставници попуњавали открила нам је још неке разлоге лоше писмености наших средњошколаца. Уочили смо да анализи поштовања ортографске норме у писменим задацима наставници не прилазе довољно детаљно. Писмени задаци са доста правописних грешака оцењују се позитивном оценом. Иако је за подробно и истинско прегледање задатака потребно више читања, у нашој наставној пракси писмени задаци се најчешће читају два пута. Наставници углавном не прегледају исправке писмених задатака итд. Све ово указује на један попустљив став наставника према правописних грешкама (поготово приликом оцењивања писмених задатака), што свакако доприноси изграђивању једног непримереног (и неприхватљивог) односа ученика према правопису, а који се може изразити појмовном метафором забележеном у анкетама ученика – ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА (уп. НЕВАЖНО ЈЕ МАЛО, Кликовац 2004: 111).

Упитник за наставнике

Упитник: НПЗ
Редни бр. ____

Овај анкетни упитник је саставни део истраживања које се спроводи за потребе докторске дисертације на тему „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа” (Филолошки факултет, Београд). Анкета је анонимна. Молимо Вас да на питања одговорите искрено. Занимају нас Ваше лично мишљење и искуство.

Захваљујемо Вам на сарадњи.

1. Сматрам да у школским писменим задацима исправим ...

- а) безмало све правописне грешке (близу 100%), понека промакне ...
 - б) успевам да исправим све
 - в) више од половине укупног броја правописних грешака (око 75%)
 - г) половину од укупног броја правописних грешака (око 50%)
 - д) мање од половине укупног броја правописних грешака (око 25%)
 - ђ) правописне грешке не исправљам из следећих разлога:
-

2. Приликом исправљања правописних грешака најчешће поступавам на следећи начин:

- а) интервенишем директно у учениковом тексту и исправљам грешке
 - б) користим коректорске знаке (које моји ученици познају)
 - в) користећи маргине, уносим текстуалне напомене уз грешку (упутства, објашњења и сл.)
 - г) сматрам да је приликом исправке добро поступати на следећи начин:
-

3. У исправљању писменог задатка – због учесталости грешака – највише пажње и времена посветим следећој правописној области:

- а) Велико слово
- б) Писма
- в) Гласовне промене и односи гласова
- г) Интерпункција
- д) Састављено и растављено писање речи
- ђ) Скраћенице
- е) Транскрипција
- ж) Изговор
- з) Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога
- и) Подела речи на крају реда

На следећој црти наведите слова оним редоследом који одражава учесталост и врсту грешака (и корекција), и то од најчешћих према онима које се јављају ређе (нпр. а, д, и, итд.):

4. Пре него што оценим писмени задатак прочитаћу га ...
- а) једанпут
 - б) два пута
 - в) неколико пута
 - г) више од једанпут само ако је писмено изражавање толико лоше да све грешке није могуће исправити током првог читања
 - д) сваки задатак прочитаћу _____ пута пре него што га оценим
5. Оцену писменог задатка писмено образлажем:
- а) увек, без обзира на то да ли је у питању одличан, осредњи или врло лош задатак
 - б) релативно ретко
 - в) већином
 - г) у мањем броју вежбанки
 - д) само када је неопходно указати ученику на правописне, стилске, граматичке и друге грешке
6. У образложењу оцене коментаришем правописне грешке:
- а) да, увек
 - б) не, то чиним на часовима исправке писменог задатка
 - в) понекад
 - г) само уколико су правописне грешке бројне
7. Део текстуалног образложења оцене који се односи на правопис најчешће интонирам као:
- а) упутство за даљи и успешнији рад
 - б) замерку усмерену на конкретне грешке
 - в) упозорење
 - г) савет
8. Ако ученик не начини ниједну правописну грешку ...
- а) увек га похвалим у коментару задатка
 - б) похвалим га усмено, пред свим ученицима
 - в) често заборавим да га похвалим јер се више бавим лошијима
 - г) сматрам да је висока оцена довољна похвала
9. Број правописних грешака овако утиче на оцену коју дајем:
- а) ако их је много, нпр. грешака, дајем негативну оцену
 - б) правописне грешке веома мало утичу на оцену
 - в) правописне грешке не утичу на оцену јер их је толико да би, у том случају, прелазних оцена било веома мало
 - г) онај ко начини више од грешке/грешака не може добити одличну оцену (и моји ученици то знају)
 - д) утичу умерено
 - ђ) ево како ја поступама приликом оцењивања: _____

10. После часова индивидуалне исправке...

- a) увек прегледам све исправљене писмене задатке и оценим их
 - б) прегледам поново само задатке ученика који су добили негативну оцену
 - в) прегледам исправке оних ученика који су добили двојку или јединицу
 - г) немам времена за преглед исправљених задатака, ево зашто:
-

1.3. Анализа корективних поступака приликом прегледања писмених задатака

У овом делу рада испитујемо који статус имају ортографске грешке када се контролишу и вреднују писмени задаци средњошколаца. Поред тога, бавимо се значајем, методичким аспектима и развијањем умећа исправљања писмених задатака. Потребу за подробнијом анализом тачности, па и превида наставника приликом корекције и обележавања грешака у писменим задацима иницирала је појмовна метафора забележена у анкетама ученика: ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА (в. т. 1.4. *Концептуализација правописа и њене импликације у настави пракси*, I део рада). Скривена страна ове метафоре указује на непримерено бланоклон став према огрешењима о правописну норму, те смо сматрали да би било корисно испитати и концептуализације правописа код наставника. Хипотеза од које смо у анализи пошли је да се у наставној пракси миноризује значај правописа од стране наставника, што свакако утиче на перцепцију наставе, па и на схватање и понашање ученика. Са тим циљем детаљно смо анализирали 120 вежбанки (350 писмених задатака) ексцерпираних из првобитног корпуса – из сваке школе која је учествовала у истраживању прегледали смо по двадесет вежбанки (по пет вежбанки ученика из сваког разреда).²⁶⁴ Анализирајући репрезентативни корпус тежили смо да дођемо до валидних одговора на следећа питања:

- Да ли и са којим степеном акрибичности наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима?
- На које грешке (граматичке грешке, правописне грешке, стилске грешке, естетски изглед рада, грешке које се тичу садржаја итд.) наставници посебно обраћају пажњу приликом кориговања писмених задатака?

²⁶⁴ Узорак сматрамо адекватним будући да су њим обухваћени поступци кориговања и вредновања писмених задатака наставника шест средњих школа различите територијалне припадности и врста (класичних и специјализованих гимназија, те стручних школа различитих образовних профила). Прегледане су вежбанке ученика свих узраста које су различито вредноване, полазећи од најниже до највише оцене.

- На који начин наставници поступају када у писменим задацима уоче правописне грешке?
- Којим правописним областима се у исправљању писмених задатака посвећује посебна пажња узимајући у обзир учесталост и врсту грешака?
- Како наставници поступају ако се одређене ортографске грешке упорно понављају у писменим задацима истих ученика?
- Да ли су поједине правописне грешке занемарене у кориговању писмених задатака иако се јављају у писменим задацима, те које су то правописне области?
- Да ли наставници коментаришу правописне грешке и на који начин их образлажу када оцењују писмене задатке?
- Да ли се ученицима упућује замерка, даје упутство за исправљање правописних грешака и/ или упозорење, те да ли се правописно коректни задаци похваљују?
- Како су оцењени задаци у којима су има крупних правописних грешака?
- Да ли наставници прегледају исправке писмених задатака?

1.3.1. Резултати испитивања

У методичкој литератури детаљно су објашњени поступцима које треба примењивати у исправљању и оцењивању писмених задатака и њихових исправака (исп. Николић 1988: 867–881, Вучковић ³1993: 184, Илић ²1998, Првуловић 1996: 615–620). Пред наставником је врло одговоран задатак „да писмене задатке у погодно време *прегледа*, на умесан и ефикасан начин *укаже* на њихове вредности и недостатке и да их објективно *оцени* (бројчаном оценом)” (Вучковић ³1993: 184, графички истакла И. Ђ.). Приликом вредновања и оцењивања треба имати у виду различите аспекте (или елементе) писменог израза; сагледавају се и процењују: (а) јасноћа, (б) усклађеност писменог израза са језичком нормом (граматичком и ортографском), (в) богатство, тј. разумењеност активног вокабулара, (г) композиционе карактеристике писменог састава (организација излагања, избор и приступ водећим мотивима, функционалност детаља, редослед излагања и др.); (д) креативност (оригиналност, удео

субјективне перспективе, непосредност казивања и др.); (ђ) заузимање (само)критичног става према описиваним и/или приповеданим догађајима, личностима и сл., (е) стил²⁶⁵; (ж) естетски изглед рада²⁶⁶ итд.

За нас је посебно важно питање којим елементима писаног комуницирања наставници посвећују већу, а којима мању пажњу.²⁶⁷ У корпусу који смо прегледали уочили смо да наставници највише пажње посвећују правописним грешкама (исправљено је укупно 41,1% грешака), потом стилским (36,5%), следе грешке које се тичу обликовања садржаја (11,7%) и граматичке грешке (8,8%), док се на естетски изглед рада најређе указује (1,7%).

Разлози оваквог забележеног стања могу бити различити: а) на број интервенција несумњиво утичу заступљеност и фреквентност грешака у писменим задацима уочених у прегледаном корпусу²⁶⁸; б) чињеница да се објективно може оценити и исправити само аспект који се односи на граматичку и правописну коректност састава свакако утиче на то да је наставницима најлакше да вреднују грешке овога типа; в) заступљеност, фреквентност и врста грешака зависи и од типа текста који се анализира (тако, на пример, ученици ретко користе скраћенице у писменим задацима).

²⁶⁵ Када је реч о стилским елементима утврђују се комуникативност, експресивност језичких израза које је ученик употребио у писменом задатку. Ево ексцерпата из неколико наставничких коментара у којима је акценат на овом елементу: „Стил је конкретан, сликовит, експресиван, емоционалан, са доста добро одабраним епитетима, свежим поређењима и необичним метафорама, персонификацијама; Стил је блед, неизражајан, често су исти почеци реченица, исти придеви, прилози, глаголи. У задатку има стилских грешака које умањују јасност, прецизност и разумљивост реченица.”

²⁶⁶ Под естетским (вањским) изгледом рада у наставној пракси подразумева се: узоран рукопис (читкост, слова једнаке величине, потребан размак између речи и реченица и сл.), осећај за простор (однос заглавља, наслова и текста, нов ред, завршетак једног ретка и почетак следећег, и др.) и уредност (без прецртаних, брисаних или накнадно дописаних речи, мрља и сл.), речју, утисак који текст остварује на читаоца искључиво својим графичким и графичким карактеристикама.

²⁶⁷ Разматрајући релевантност елемената на које приликом процењивања успешности писменог изражавања треба обратити посебну пажњу, М. Вучковић истиче: „Ако би се успостављао међусобни однос елемената који чине општу вредност једног писменог састава, онда би најприроднија сразмера била она у којој једну вредносну половину чини садржај, а другу сви остали елементи, од којих је, опет, важнија стилска компонента, затим језик и правопис и, коначно, естетски изглед” (Вучковић³1993: 184).

²⁶⁸ Разуме се да су резултати сваког испитивања ове врсте у одређеној мери детерминисани корпусом. Зато смо се трудили да одабир писмених задатака из којих су ексцерпирани и анализиране интервенције наставника настале током исправке буде репрезентативан и – према свим параметрима и критеријумима који важе за корпус у целини – валидан за коначно разматрање и препоруку методичких поступака приликом исправљања ученичких задатака.

Узимајући у обзир сва ограничења истраживања, ипак можемо констатовати да се наставници максимално труде да исправе све правописне грешке у писменим задацима. Остаје, међутим, питање због чега се – упркос прилежном исправљању – ортографске грешке и даље јављају и у писменим задацима и на тестовима објективног типа (исп. Брборић 2004б). Ова чињеница представља путоказ за подробнију анализу наставничких интервенција приликом корекције ортографских грешака.

Наставници су исправили (директним интервенисањем у текст), обележили (употребом коректорских знака) и указали (подвлачењем, знаком узвика, упитником, узвичником и упитником заједно, текстом на маргинама и сл.) на *све* правописне грешке у 36% од укупног броја задатака репрезентативног корпуса (в. табелу бр. 53). Три четвртине укупног броја правописних грешака (75%) кориговано је (обележено, на њих је указано...) у 39,9% свих задатака. Наставници су у писменом задатку исправили (указали на, обележили...) половину свих правописних грешака које смо евидентирали у писменим задацима у 22% од укупног броја прегледаних задатака, а на мање од половине у свега 0,9% задатака. У 1,2% писмених задатака правописне грешке нису уопште исправљане.

Табела бр. 53 Однос наставника према правописним грешкама у писменим задацима

Наставник је у писменом задатку исправио (указао на, обележио...)	Укупан број писмених задатака	Процентуални однос
све правописне грешке (100%)	126	36.00%
три четвртине укупног броја правописних грешака (75%)	140	39,90%
половину од укупног броја правописних грешака (50%)	77	22.00%
мање од половине укупног броја правописних грешака (25%)	3	0,90%
правописне грешке нису исправљане	4	1,20%
Укупно	350	100%

Како се половично исправљање задатака не може сматрати ваљаним корективним поступком, закључујемо да је безмало четвртина задатака (24,1%) исправљана површно (није се поступало у складу са образовним и другим циљевима и захтевима наставе српског језика), а да се учинак од две трећине исправљених грешака може сматрати релативном, непотпуном домашеношћу поменутих циљева. У око 40% случајева пажња посвећена исправљању ортографских грешака указује на ваљано поступање у исправљању писмених задатака. Резултати анализе, како видимо, добрим делом подржавају метафору миноризације (уп. ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА), тј. показују да само доследна и целовита корекција, подржана адекватним методичким припремама (не само пре писања писменог задатка, већ и током читаве школске године) и поступцима на часовима индивидуалног и колективног исправка може резултирати побољшањем успеха у овој области наставе матерњег језика.

Ови резултати показују да наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима, али да се при томе у обзир не узимају све ортографске грешке које ученици начине у својим писменим задацима. Ученици тако остају необавештени о огрешењима о норму, тј. не знају да су у одређеним случајевима погрешили. То је разлог што неке грешке опстају одвећ дуго, занемарене од стране наставника и „скривене” од очију ученика.²⁶⁹ М. Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* истиче да наставник при прегледу задатка треба да открива и јасно обележава све погрешке (исп. Николић²1992: 872), али, уз то, мора да истиче и друге појединости и места у задатку са назнакама у ком смеру их треба побољшати.

Подробно анализирајући изабрани корпус, уочили смо да наставници не обраћају довољно пажњу на следеће правописне области (узимајући у обзир заступљеност и фреквентност грешака): (а) интерпункција (21,4%); (б) састављено и растављено писање речи (17,9%); (в) писма (16,07%). Ови подаци оптимално корелирају са резултатима до којих смо дошли испитујући поштовање ортографске норме у писменим задацима средњошколаца (в. т. 3.12. Укупни

²⁶⁹ Упућујемо на поетски одговор једног ученика у анкети о правопису (в. т. 1.4. *Концептуализација правописа и њене импликације у наставној пракси*): Правопис, ето чудног света! /Макар лутао по њему хиљаду љета, / Нећеш проникнути у његове тајне, / Које смртним очима чине се бескрајне.

результати): ученици показују најлошије знање управо у интерпунгирању писаних садржаја, у састављеном и растављеном писању речи, а није занемарљив ни број огрешења у употреби писама. Дакле, изостанак корекције управно је пропорционалан броју грешака из наведених правописних области. Стога се однос наставника према непоштовању правописне норме с правом може сматрати једним од најважнијих узрока незавидног успеха ученика у овој области. Доследност у корективном поступању, као и утицај броја грешака на оцену има значајне реперкусије на схватање/разумевање важности одређене наставне области; у том смислу, дакле, став наставника непосредно обликује и ставове ученика (уп. *Наставников пример*, Илић³ 1999: 194–196).

Узроци забележеног стања могу бити различити: 1) наставници немају довољно времена за детаљну и подробну анализу сваког писменог задатка, па зато не исправе сваку правописну грешку; 2) наставници не прате измене и допуне правописне норме (поготово у вези са спојеним и одвојеним писањем речи); 3) наставници нису довољно обучени у области ортографије (у време када се школовала већина наставника која тренутно ради у средњим школама, правопис није имао статус посебног наставног предмета)²⁷⁰, 4) у настави правописа негује се формалистички приступ – битно је да се задатак исправи, да наставник упише оцене у рубрику предмета, а знатно мања пажња посвећује се подробности и детаљности исправке.

Основно начело кога се ваља придржавати при исправљању писаних састава је следеће: ученика треба подстицати да сам открива и исправља своје грешке, да уме да сагледа слабости свог састава, осети како се штогод може рећи лепше, језгровитије, како се изразити ваљаније и сликовитије. Стога П. Илић саветује наставнике: „Ако је, пак, неопходно интервенисати директно у учениковом тексту, том интервенцијом не треба казати ученику све. Тако, на пример, подвлачењем речи и израза црвеним мастилом ученику се скреће пажња на неадекватност њихове употребе, али смо му помогли исувише ако изнад његових испишемо своје, адекватније речи и изразе” (Илић² 1998: 631). Међутим, само се у малом броју случајева мора директно интервенисати у учениковом

²⁷⁰ У прилог томе говори и чињеница да су наставници у 58,5% писмених задатака које смо прегледали описни (текстуални) део оцене започели малим словом иако је реч о почетку издвојеног исказа који треба писати великим почетним словом (уп. стр. 403, П 2010).

тексту. То се чини онда кад природа грешке превазилази узраст ученика и кад је реч о ученику веома лоше писмености. У свим другим случајевима ваља интервенисати на маргини, а за интервенцију наставнику стоји на располагању већи број средстава: ту су, поред *коректорских знакова*, вербална средства, тј. *примедбе (упозорења, замерке)* и сл.

У корпусу који смо анализирали уочили смо снажну тенденцију да се правописне грешке исправљају директно у учениковом тексту. Више од половине исправки у писменим задацима (53,3%) реализовано је на такав начин. У 36,6% случајева наставници су употребили коректорске знаке, док смо само у 10,7% задатака нашли текстуалне напомене (на маргинама) које се односе на правописне грешке.

Изложена запажања указују на одређене мањкавости у методологији исправљања писмених задатака. Када наставник исправи правописне грешке у тексту задатка, ученик коригује текст преписујући га механички са леве стране вежбанке на десну, што нимало не доприноси проширивању знања. Радећи тако, ученик нема потребе да размишља о природи грешке, а ни о разлозима огрешења о правописну норму; не труди се да потражи објашњење у Правопису (или од наставника) или правописном речнику и сл. Речју – без саморадне остаје невестан грешака које чини, те исту грешку понавља упркос наставниковом труду и напоменама. Зато сматрамо да би боље било ученике средњих школа ставити у ситуацију да самостално долазе до правилних решења и откривају разлоге (означених) грешака, док је наставников посао да у исправкама писмених задатака провери исправност унетих корекција. Пошто се након завршетка средње школе мало ко враћа овом градиву, самосталности у кориговању ваља посветити посебну пажњу у старијим разредима средње школе.

Интересовало нас је како наставници поступају када се идентичне грешке појављују у више писмених задатака истог ученика. На основу анализе оваквих случајева, уочили смо да је чак у 95,5% од укупног броја прегледаних задатака наставник исправио грешку на исти начин као и у писменом задатку када се она први пут појавила. То недвосмислено указује на пасивну улогу ученика у решавању правописних недоумица које се јављају током израде писмених задатака.

Наставник је приликом упорног понављања исте правописне грешке могао да поступи и на следеће начине: (а) грешку је могао означити подстичући ученика да је сам исправи; (б) уз исправку грешке наставник је могао да дода текст којим се ученик упозорава на санкције које га очекују уколико се грешка понови у наредном писменом задатку; (в) наставник је могао додати објашњење или савет, те упутити на актуелни правопис; (г) могао је увести кратку вежбу на маргини, којом би се постигла аутоматизација радње и сл. Само у једном задатку наставник је додао кратко објашњење како треба правилно употребити велико слово у вишечланим именованима.

Дакле, можемо закључити да наставници примењују исти методички поступак без обзира на то што он у претходним случајевима није донео позитивне резултате. Све ово указује на површност и аутоматизам у исправљању писмених задатака. Такође показује како наставници схватају своју улогу (исп. метафоре НАСТАВНИК ЈЕ ЛЕКАР, НАСТАВНИК ЈЕ ЕНЦИКЛОПЕДИЈА); ради се такође о неинвентивности, па тако часови писања исправка (индивидуалног и колективног) постају веома досадни и неплодни. Сврховито би било на часовима посвећеним исправљању писмених задатака за вежбања употребити грешке ученика (можда из другог одељења, али истоврсне), или променити контексте.

Ученик, по правилу, очекује коментар свог задатка, а наставникова је обавеза да испод текста писменог састава напише краћи осврт у коме описно, али аргументовано процењује његове најважније компоненте (садржај, стил, граматичку и правописну исправност и др.). Уколико образложење оцене изостане, вредновање задатка доживљава се као произвољна импресија (истина, компетентног) појединца, а одсуство корисних напомена и савета, па и похвала, не доприноси мотивацији нити писању (уистину) побољшане верзије писменог састава.

Уочили смо да је у више од половине изабраних задатака (57,1%) образложење оцене писменог задатка изостало. Када се оцена текстуално образлагала, правописне грешке нису коментарисане у 83,6% случајева, иако их је у писменим задацима било у незанемарљивом броју. Уколико је уз бројчану оцену задатка дато образложење које се тиче правописа, ученику се већином упућује замерка (у 79% случајева), понекад се ученик упозорава (16,6%), а веома ретко се

ученику даје упутство (4,1%) како да унапреди културу писменог изражавања у домену ортографске норме. Ни у једном писменом задатку у овом репрезентативном корпусу наставник није упутио ученика да консултује Правопис Матице српске; најређи су они случајеви (0,6%) у којима се ученику сугерише употреба друге литературе (нпр. приручника, граматике и сл.).

Интересовало нас је и како наставници поступају када је реч о правописно коректним писменим задацима. У више од половине таквих задатака (58,5%) похвала је изостала. Сматрамо да би похваљивање ученика који су правописно коректно написали писмене задатке утицала на позитивнији однос ученика према ортографској норми у писменим задацима.

Замерке које су у великом проценту забележене у задацима корисније би било заменити упућивањем на П 2010, у којем ученици могу самостално откривати како да грешке исправе.

Приликом враћања на репрезентативни део корпуса запазили смо да има случајева у којима се дају високе оцене без обзира на број и тежину правописних грешака. Укупно 54,4% писмених задатака оцењено је високим оценама (врлодобар и одличан) без обзира на то што се у њима правописне грешке јављају у незанемарљивом броју. У 27,3% случајева писмени задаци оцењени су оценом добар (3), док је ниске (недовољне и довољне оцене) добило само 18,2% ученика. Јасно је да у великом броју случајева правописне грешке не утичу на смањивање оцене писменог задатка. Такво поступање прећутно, али недвосмислено имплицира миноризовање значаја правописа, овога пута од стране наставника, а то свакако мора утицати и на перцепцију наставе, па и на схватање и понашање ученика.

Контролисање и вредновање писмених задатака обавља се ради подстицања ученичког напретка. На основу прегледа, кориговања и вредновања писмених задатака, наставник би требало да сачини *пројекат напретка* за сваког појединог ученика, али и за одељење у целини, и то са циљем унапређивања писмености. Наставникова улога у пројекту ваља да буде пре свега инструктивна. Исправак писменог задатка не исцрпљује се само корекцијом појединих грешака, већ често обухвата обогаћивање и/или преобликовање садржаја и стилско усавршавање текста. Зато исправак не треба схватати као кориговану реплику

изворног текста, већ као побољшану, у мањој или већој мери модификовану верзију писменог задатка. Када ученик пише исправак, очекује се (у новој верзији текста) бољитак на садржајном, језичком и стилском плану, што подразумева и правописну исправност читавог задатка. Анализа нашег корпуса показује да наставници не прегледају исправке писмених задатака. Забележили смо само један случај у којем је наставник прегледао исправак писменог задатка. Сматрамо да би овакво стање у наставној пракси требало што пре изменити. У писменом задатку ученик показује шта у одређеном тренутку зна и уме, али не и колико може. Исправљање мора да буде афирмативно и за ученике и за наставнике. Уколико се побољшана и усавршена верзија задатка не прегледа, циљ исправака постаје формалистички, а пројекат развоја и унапређивања писмености ученика остаје на пола пута: на већину грешака је ученицима указано, али није утврђено да ли су ученици наставникове сугестије применили и усвојили.²⁷¹

1.3.2. Закључак о корекцији и вредновању познавања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа

На основу резултата испитивања статуса правописних грешака у прегледању, исправљању и оцењивању писмених задатака можемо извести следеће закључке:

- 1) у наставној пракси прећутно али недвосмислено се миноризује значај правописа (томе у прилог говоре високе оцене које ученици добијају за писмене задатке са већим бројем правописних грешака);
- 2) наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима, али вредновање (исправљање и оцењивање) не обухвата све правописне грешке које ученици направе, те тако у појединим случајевима ученици нису свесни својих грешака јер на њих није ни указано;
- 3) наставници најчешће интервенишу директно у писменим задацима ученика, чиме се ученици пасивизирају;
- 4) наставници не прегледају исправке писмених задатака;

²⁷¹ О рефлексијама оваквог поступања у наставној пракси в. 2.3.1. Исправак писменог задатка у средњошколској наставној пракси: запажања и последице забележеног стања. У т. 2.3.2 разматрамо могућности унапређивања исправака писмених задатак, те упућујемо и на овај део рада.

5) приликом исправљања писмених задатака наставници примењују исте поступке, без обзира на упорно понављање грешака, што указује на формализам и аутоматизам у овом важном сегменту наставе правописа.

До попустљивог односа наставника према правописним грешкама доводе:

(1) недостатак времена, (2) недовољна мотивисаност, (3) богат програм из књижевности који треба обрадити у средњој школи; (4) инсистирање ученика и њихових родитеља да добијају што боље оцене, без обзира на реално знање; (5) чињеница да оцене у средњој школи утичу на упис на факултете, а и тиме и на будућност ученика; (6) низак квалитет исправка и техницистичко поступање; (7) несигурност наставника у сопствено правописно знање; (8) наставници немају ослонац у широј јавности која не води довољну бригу о култури писменог и усменог изражавања; (9) недовољност методичке литературе која се бави наставом правописа у средњој школи; (10) изостанак континуираног и детаљног увида у правописна постигнућа ученика итд.

Укратко, анализа статуса које правописне грешке имају у кориговању и вредновању писмених задатака указује да је настава правописа у нашим средњим школама занемарена. Изгледа да је пројекат у неговању и унапређивању писмености у средњој школи стао на пола пута.²⁷² Како показују резултати, на грешке се указује делимично, методологија исправљања грешака показује мањкавости, вредновање писмених задатака није увек у складу са заступљеношћу грешака, већ на то утичу други, спољни (и махом небитни), фактори. Наставник не прати да ли ученици усавршавају свој писмени израз, не прегледају исправке писмених задатака. Констатовали смо да се у настави правописа поштује традиционализам, а исто важи и када је реч о исправљању и оцењивању писмених задатака – ученик је пасиван. Стога закључујемо да концептуализацију који наставници имају према правопису треба променити.

Предлози за измену затченог стања:

- неопходно је захтевати од ученика да пре но што предају рад наставницима задатак прочитају још једном ради кориговања евентуалних грешака;

²⁷² У складу са тим је и примедба М. Николића да се у примени правописних вежбања и уопште настави правописа у нашим школама „започиње одједном више послова, а ниједна се не приводи крају” (Николић ²1992: 593). Тако се просте вежбе у средњој школи прескачу и замењују сложенијим са више захтева.

- уколико се неке грешке упорно јављају, потребно их је на посебним часовима темељито објаснити и отклањати;
- наставник треба да бележи релевантне податке о компонентама задатака које је прегледао (у ту сврху би, са ортографског становишта, могао водити *правописни дневник*);
- сва вежбања у усменом и писменом изражавању треба изводити плански, континуирано, у садејству са одговарајућим питањима из других наставних подручја овог предмета;
- на правописним захтевима треба истрајавати све док их већина ученика не усвоји, онда ће и ученичко писмено изражавање (и казивање – јасно је да се усмено и писмено изражавање не могу одвојити ни у животу ни у школи) имати све мање недостатака, а самим тим и прегледање писмених састава биће олакшано;
- стручним усавршавањима треба радити на перманентном развијању и неговању компетенција наставника у области ортографије.

2. КАКО УНАПРЕДИТИ НАСТАВУ ПРАВОПИСА И ОСАВРЕМЕНИТИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА

На основу закључака до којих смо дошли истраживањем ортографске норме у писменим задацима, искуственог материјала добијеног помоћу анкетних упитника, те на основу анализе корекције и вредновања ортографске норме у писменим задацима, идентификовали смо неке од области у којима се, пре свега, мора унапредити практични аспект наставе правописа у средњој школи. Стога се у наставку рада бавимо: (а) могућностима унапређивања припреме ученика за израду писмених задатака са становишта ортографије; (б) правописним вежбама пред писмене задатке; (в) осавремењавањем методологије рада на исправцима писмених задатака; (г) правописним вежбама у току израде побољшаних верзија задатака; (д) комбинованим правописним вежбама и вежбама усменог изражавања заснованих на комуникативном приступу; (ђ) могућностима иновирања школског издања правописа, наставних планова и програма; (е) организацијом простора у функцији усавршавања писменог изражавања ученика. Укратко разматрамо тежишта и формулације тема писмених задатака у школској 2010/11. години. Исто тако, разрађујемо идеју о увођењу *правописног дневника* у наставни рад, описујући његову структуру, садржај, примену у пракси, ограничења у употреби, а истичући разлоге за употребу овога инструмента у средњошколској настави.

Темама које обрађујемо у овом одељку желели смо да одговоримо на питање: *Како унапредити наставу правописа у средњој школи и осавремити методички приступ настави културе изражавања, првенствено у сегменту писмених задатака?*

2.1. Припрема за писмени задатак (ортографски аспект)

2.1.1. Припрема ученика за писмене задатке у методичкој литератури и наставној пракси

У методичкој литератури разликује се припрема ученика за писмени задатак у ужем и ширем смислу. У првом случају, она подразумева активности које непосредније доприносе развоју писмености: језичке, правописне, стилске вежбе, те вежбе у компоновању састава и писање састава. У ширем смислу, припрема за писмени задатак представља све оно што се ради у оквиру наставе језика. Духовном развоју ученика свакако доприноси и настава осталих предмета, као и деловање разних културних институција. Ту ваља рачунати и на природу знања ученика (исп. Илић ²1998: 616, 617). С друге стране, М. Николић истиче да се у континуираном и систематичном раду на развијању писмености, у којем се од исправка претходног задатка до наредног задатка планирају и реализују разни облици рада на развијању писмености, и то у пуном садејству, нема потребе да се ученици посебно припремају за писмени задатак – писмени задаци долазе „у своје време када су знања и умења нарасла до разлога и згоде за нову проверу и оцењивање” (Николић ²1992: 652). Рад на развијању писмености може се *интензивирати* пред писмени задатак.

Супротно методичким препорукама, у средњошколској наставној пракси је уобичајено да се посебна пажња посвећује часу који претходи изради писменог задатка. Неретко се у тих 45 минута жели надокнадити све што је пропуштено на развијању писмености – благовремена, дугорочна, планска обука замењује се усиљеном и исфорсираном припремом. Са тим циљем користе се углавном вежбања на неконтекстуализованим (изолованим) примерима, у којима најчешће учествују два или три најбоља ученика из одељења. Уместо вежбања, препричавају се садржаји лектира које ће послужити као полазишта за наредни писмени задатак.²⁷³ Понекад се прочитају (у целости) два или три састава које су

²⁷³ Понекад ученици унапред сазнају теме за писмени задатак, па на час израде долазе „припремљени” за обраду. Оваквим поступањем наставника прикрива се реално стање – да се са припремањем ученика за писање писменог задатка закаснило. Ученицима се зато пружа могућност да се самостално припреме код кућа, што врло често резултира тиме да концепт задатка напише неко други, а не ученик чија се писменост проверава. С друге стране, диктирање теме показује да се писмени задаци доживљавају као административна обавеза коју треба што једноставније и брже

ученици написали као домаћи задатак, те не остаје довољно времена за интензивније образлагање, коментарисање, кориговање и дијалог са ученицима о прочитаним текстовима. Неретко се прибегава клишеу – описују се основне композиционе карактеристике увода, разраде и закључка писменог задатка (чиме се спутавају слобода и креативност у писању) и, по аутоматизму, очекује се успех (исп. Вељковић Станковић 2013: 100), а – када резултати не буду на нивоу очекиваног – слаб успех ученика на писменом задатку обично се образлаже одсуством ученика са ових часова.

Забележено стање показује да се припреми ученика за писање писмених задатака приступа кампањски, да се она доживљава као формалистички чин, те се овакав став рефлектује и на однос ученика према писменим задацима: [Писмени задатак је:] *школска обавеза коју испуњавам.*²⁷⁴ Неадекватна припрема неретко као последицу има извештачено (писмено) изражавање, које је сасвим неприхватљиво у усменој комуникацији.

Сматрамо да би се забележени концепти и уочени проблеми донекле изменили иновативном припремом ученика за писање писмених задатака, вредновањем и побољшане верзије задатка, другачијом структуром, временском организацијом и током часова посвећених исправкама писмених задатака, речју – осавремењавањем методичког приступа култури изражавања у средњој школи.

2.1.2. О инвентивнијим приступима припреми ученика за писање писмених задатака

Сматрамо да је сагледавање и разумевање узрока појављивања преовлађујућих грешака у писменим задацима добар путоказ ка унапређивању припрема ученика за писање писмених задатака, првенствено са ортографског становишта. Откривању узрока огрешења о ортографску норму претходе детаљна анализа и класификација правописних грешака.

испунити. Унапред позната тема гарантује ученицима бољи резултат (високу оцену), а наставницима мање ангажовања у припремању и исправљању задатака итд. У наставној пракси постоји и уверење да „скривање” теме од ученика нарушава сараднички однос између наставника и ученика. Све то указује на потребу да се осавремени методички приступ припреми ученика за писмене задатке.

²⁷⁴ В. т. 1.6. Писмени задаци из ученичке визууре (I део рада).

Ортографске грешке које смо учили у писменим задацима ученика средњих школа показале су, између осталог, да се у нашој наставној пракси не посвећује довољна пажња уочавању разлика између усменог говора, као природног медија, и писменог говора, као прекодираног вербалног медија.²⁷⁵ У наставној пракси је уобичајено да се генерализује Вукова порука „пиши као што говориш, а читај како је написано”, а кад ученици то дословно примене у писменим задацима, настају недопустиве правописне грешке. Лоше навике стечене у основној школи преносе се и у средњу школу. Зато сматрамо да ученике од почетка школовања треба упућивати у разлике између усменог и писменог говора, а такође и више пажње посвећивати усменој речи. У прилог томе иде и запажање Ј. Јокановић-Михајлов да је наш просечан ученик у неприлици ако треба да каже више од две-три реченице када усмено одговара на постављена питања (у нпр. неком кратком интервјуу). У таквим случајевима млади (са)говорник обично се служи краћим реченицама, не влада добро дикцијом и интонацијом, мучи се са „проналажењем речи којима би могао јасније и прецизније да искаже своју мисао” (Јокановић-Михајлов 2012: 41).

Парадоксално, у савременом свету, у коме информационо-комуникационе технологије диктирају све бржи проток информација, па тиме и све динамичнију продукцију вербалних порука, све се мање инсистира на лепоти усмене речи и развијању вештине говорења. Међутим, примарни задатак школе и наставе матерњег језика јесте да ученике оспособи за успешну вербалну комуникацију, да однегује добре говорнике и саговорнике, јер је реч човекова најбоља и најпоузданија спона са светом и ближњима. Стога треба развити и применити стратегије и наставне моделе којима ће се ученици оспособити за једнако успешно писмено и усмено изражавање.

Са тим циљем *треба интензивирати примену комбинованих усмених²⁷⁶ и писмених вежби* у припреми ученика за писање писмених задатака. Применити се

²⁷⁵ У складу са нашом констатацијом је и тврдња М. Николића да „највеће тешкоће у савлађивању правописа изазивају разлике *између изговора и писања*” (Николић ²1992: 583, графички истакао М. Н.). Иако је разлика између изговора и писања српског језика у поређењу са већином светских језика минимална (уп. Брборић 2004б: 237), ипак је сматрамо добрим полазиштем за креирање правописних вежби са циљем унапређивања писменог и усменог изражавања.

²⁷⁶ У *Начинима остваривања програма, в. Култура изражавања* (в. Наставни програми/Српски језик и књижевност, сајт ЗУОВ-а), говори се о начинима реализација вежби у усменом

могу методички модели, разраде и апликације засноване на комуникативном приступу (исп. Вељковић Станковић 2010б: 7–17), јер се тако најефикасније могу реализовати корелацијски поступци у оквиру наставе матерњег језика.

2.1.2.1. Комуникативни приступ у настави матерњег језика

Комуникативни приступ у настави подразумева примену методичких модела којима се ученици подстичу да знања о језику стичу кроз свима блиске комуникативне ситуације, у којима се препознају свакодневне језичке недоумице, грешке и најчешћа одступања од норме. Комуникативне ситуације одређене су: субјектима комуницирања, социјалним контекстом, симболичким системом унутар којег се информације енкодирају у поруке, карактеристикама и специфичностима медија посредством којег се остварује размена порука. У комуникативном приступу избегавају се изоловани примери (на којима се објашњавају дефиниције и правила) у корист језичких инпута уклопљених у конкретне, занимљиве и лако памтљиве ситуације. Образовни и функционални циљеви таквих часова изразитије су повезани, а неопходно је обезбедити и екстериоризацију наставних циљева²⁷⁷, кохерентност и контекстуализованост наставних материјала и садржаја. Контекстуализацијом наставних садржаја обезбеђују се боља мотивисаност и интелектуална активност ученика, јер ученици тако препознају смисао изучавања језичке појаве и оспособљавају се за увиђање веза са већ познатим садржајима, а знања из језика, утемељена на конкретним ситуацијама, брже се усвајају и трајнија су, те се добра контекстуализација може сматрати и предусловом успешне наставе језика (Вељковић Станковић 2013: 29). У обзир се узима и предзнање ученика (исп. исто, 2010б: 9). Комуникативним приступом развија се и негује комуникативна компетенција ученика, која представља скуп знања и вештина не само о структури језика, већ и о његовој

изражавању, које ваља, између осталог, укључити у припрему за израду писмених састава (стр. 37).

²⁷⁷ Под екстериоризацијом наставних циљева подразумевамо следеће: (а) да ученици од почетка наставног часа буду упознати са циљевима рада на часу; (б) да сви циљеви буду уграђени у наставне поступке и материјале који се током часа користе; (в) да наставникова излагања, дијалози, захтеви за ученике итд. у току часа наставне циљеве поступно чине јаснијима како би у пуној мери биле показане сврсисходност, релевантност и применљивост (језичког) знања које се на часу усваја (исп. Вељковић Станковић 2011а: 20).

употреби у складу са комуникативном ситуацијом и социо-културним нормама заједнице у којој се говори.

Улога ученика у комуникативном приступу је активна. Ученик разумева поруке, поставља питања, хвата белешке, презентује информације, описује практичне ситуације, препричава, учествује и креира игре, мења говорне улоге, симулира, мења приповедачку перспективу (уп. фокализација), слуша, ради једноставне и сложене вежбе посматрања, усмено и писмено репродукује (претходи састављајући концепт), преобликује, проширује, учествује у дијалогу итд. Речју, језички се испољава актуелизујући знања у различитим комуникативним ситуацијама.

Наставник у комуникативном приступу има важну улогу у развијању мотивације ученика: он је аниматор, медијатор, саговорник, не предаје језик, већ учествује у процесу учења језика, организује наставу, бира материјал за рад. Тако, на пример, да би се грађа из правописа приближила ученицима и они препознали смисао изучавања и поштовања ортографске норме, материјал који им се представља треба засновати и на наставниковом познавању интересовања, хобија и талената средњошколаца.

Када је реч о досадашњој настави српског као матерњег језика, о комуникативној компетенцији се или не говори (подразумева се да је стечена усвајањем матерњег језика) или се препушта *Култури изражавања*, која у наставној пракси обично бива потиснута, (подређена) настави књижевности (исп. Вељковић Станковић 2013: 31).

Сматрамо, дакле, да комуникативни приступ, уобичајен у настави страних језика, као креативан и узбудљив пут откривања не само језика, већ и његових говорника и културе којој припадају, има потенцијале да унапреди и наставу матерњег језика. Стога смо на овом приступу засновали припрему ученика за писање писмених задатака.

2.1.3. Вежбе пред писмени задатак: комбиновање правописних вежби и вежби усменог изражавања²⁷⁸

Основи *васпитни циљ* који треба остварити интензивирањем вежби пред писмени задатак је уверити ученике да је језички израз (усмени и писмени) сваког појединца један од битних параметара када се процењује индивидуални потенцијал, образованост, способност појединца за обављање многих послова. Укратко, да се *човјек по бесједи познаје*.

Функционални циљеви. Ученике треба припремити и оспособити да правилно примењују ортографску и ортоепску норму матерњег језика уважавајући разлике између ова два кода, те да употребљавају правописне приручнике и речнике. Код ученика треба створити убеђење да је познавање карактеристика и особености доброга говора (јасан, правилан, сврсисходан, језгровит и течан говор) предуслов сваке успешне (усмене) комуникације, која је, када је реч о писменом виду реализације говора, у исто време условљена и поштовањем правописних правила. Ученике треба учити да „оно што се каже треба да буде разумљиво ономе коме се каже” (Ивић, П. и др. ²2004: 64).

Комбиновање усмених и писмених вежби треба примењивати – у складу са наставним принципима поступности – континуирано, и то више пута у току школске године. Исто тако, сматрамо да су и врло погодне за примену у забележеном стању у наставној пракси – када се мора *хитно* нешто предузети пред писмени задатак (овде мислимо првенствено на ортографију, јер сва до сада предузета истраживања постигнућа у овој области показују низак ниво знања). Разуме се да не одобравамо кампањско поступање у припреми ученика за писање писмених задатака, али *комбиновање усмених и писмених вежби* заснованих на комуникативном приступу видимо као „терапију” (исп. Милановић 2005: 181) која може послужити у периоду до потпуног, системског иновирања припрема, реализације и исправака писмених задатака у средњошколској наставној пракси.

²⁷⁸ У складу са темом којом се бавимо, у припреми за писмени задатак разматрамо првенствено ортографски сегмент припреме ученика средњих школа за писање ових задатака. Верујемо да би врло корисно било тему целокупне припреме (граматичке, стилске, техничке, те оне која се тиче садржаја, структуре, композиције састава итд.) обрадити засебно. У овом случају, то је ван оквира основног интересовања рада.

Разматрању и унапређивању говорне културе у школи значајан допринос даје дело „Прозодија и говорна култура” Ј. Јокановић-Михајлов (2012). У одељку *Говорна култура и школа* ауторка истиче мањкавости наставне праксе, програма и планова, наставних материјала, едукације наставника, речју, указује на занемаривања говорне праксе у целокупном образовању.²⁷⁹ Између осталог, истиче да многим наставницима није јасно како да конкретно раде на развоју говорне културе (Јокановић-Михајлов 2012: 40), те предлаже низ занимљивих и корисних вежби које смо ми овде искористили за полазиште комбинованих вежби примењивих у припреми ученика за писање писменог задатка. Тако, на пример, ауторка предлаже да се у наставну праксу уведе слушање краћих снимака дијалога из свакодневних животних ситуација (у трајању 1–2 минута), који је у основи добар, али који садржи поштапалице или на различите начине попуњене хезитационе паузе. Ученици током пажљивог слушања бележе ове недостатке, анализирају да ли је баш свака пауза била сувишна и на који елемент значења је могла утицати. Подразумева се да су ученици пре извођења вежбе усвојили потребна теоријска знања о вредностама доброга говора (интонацији, те о њеној најважнијој функцији сегментацији, интензитету, паузи, темпу...)²⁸⁰ Када је реч о припреми писмених задатака, ова вежба би се могла моделовати тако да се, после усменог разматрања одслушаног текста, текст запише, али тако да се поштапалице изоставе, а потребне паузе обележе одговарајућим знацима интерпункције. Или би се – са намером да се подстакну креативност и стваралачки рад – од ученика захтевало да одслушани дијалог наставе по сопственој жељи, и то у писаној форми. У овом случају, ученици би вежбали обележавање управног говора. Сматрамо да би ученици, после имплементације ове вежбе, били довољно мотивисани и да дијалог обраде као засебну тему на писменом задатку.

²⁷⁹ О потреби да и учитељи, васпитачи, те васпитачи-специјалисти остваре говорну праксу руковођену стручњацима из области културе говора: в. Цветановић (2009: 123), Ђорђевић (2014: 10).

²⁸⁰ О обради и увежбавању доброга говора у средњошколским плановима и програмима не говори се експлицитно. Није назначено колико часова, у којој мери и како се бавити овим елементима, који су важни и за правилно писање. А оно што се не захтева, не може се ни очекивати. Корисно би било, како примећује Јокановић-Михајлов (1995: 28) да се у наставној пракси пре усвајања правила логичке интерпункције ученици упознавају са интонацијом, у мери која одговара одређеном узрасту ученика. Са тим циљем наставници би могли употребљавати а ученике (средњих школа) упутити на језичке приручнике „Култура говора” М. Шипке (Шипка⁵2011) „Правоговор” М. Телебака (2011), као и на монографију Ј. Јокановић-Михајлов, коју смо у овом раду више пута цитирали (в. Јокановић-Михајлов 2012).

Уочили смо упадљив недостатак дијалога у писменим задацима, а и врло мало тема (писмених задатака) којима би се овакав облик изражавања подстакао. Уместо проширивања дијалога на часу, ученици би могли да на писменом задатку осмисле дијалог нпр. између два ученика о прочитаној лектури, или (замишљени) дијалог ученика са писцем чија дела су на претходним часовима књижевности обрађивана.

Ј. Јокановић-Михајлов предлаже да се ученицима понуди реченица коју треба проширити тако да се унапред јасно одреди које информације треба да носи то проширење. Ученици би имали задатак да предлажу различита језичка решења, те да их, заједно са наставником, коментаришу са становишта језичке успешности. Два или три најуспелија предлога треба записати и на табли. И у тој прилици ученици ће увидети како и најбољи текстови – ако су лоше интерпунгирани и/или оптерећени мноштвом правописних грешака – губе своју вредност, постају неразумљиви и некорисни. Исто тако, увидеће да се сви супрасегментални елементи говора и тзв. пратеће вредноте усменога говора (в. Шипка ⁵2011: 203–209) не могу пренети у писани језик. Уколико је скраћена реченица ексцерпт из неке дуже, и оригинал треба понудити ученицима. Реченицу коју ученици треба да допуне наставник може да осмисли и тако да њеним проширивањем сазна како ученици концептуализују културу говора уопште, усмено и писмено изражавање, те наставу језика у средњој школи.

Сматрамо да је врло погодно омогућити ученицима да на часу припреме за писмене задатке усмено излажу, при чему их ваља ограничити временски или бројем реченица. Половина одељења имала би при томе задатак да говори на тему сличној теми за писмени задатак који следи, а друга половина коментарисала би шта је речено добро, шта не, шта се могло боље изразити и како. У овом дијалогу учествовао би и наставник употребљавајући одређене технике вођења дијалога. Тако је, на пример, важно да наставник и ученици говоре по одређеном реципрочитету и, као саговорници, следе један другог у преношењу информација (приликом промене улоге слушаоца у улогу говорника треба правити глатке прелазе). На саопштени исказ ученик треба од наставника одмах да добије повратну информацију; добро би било да она садржи и исправак грешака које је ученик евентуално начинио говорећи. При томе, наставник треба да усмерава

дијалог тако да садржи питања и отвореног и затвореног типа. Током разговора врши се рекапитулација реченог ради заокруживања и тематизације, а ученици треба и да кратко понове оно о чему се говорило да би уверили наставника о усвојености знања, те да су градиво разумели (исп. Петровачки и Савић 2012: 319). У такав дијалог важно је уметнути и питања следећег типа, скрећући пажњу ученицима на разлике између усменог и писменог говора: Да ли би се изменило излагање вашег друга када бисте га записали? На шта бисте при томе обратили посебну пажњу? У којој мери би правописна правила и интерпункција обликовали, побољшали или променили исказ?

Ученике стално треба подсећати на важност пажљивог слушања за успех било које комуникације. Са тим циљем на почетку часа може се са ученицима заподенути разговор о свакодневним говорним ситуацијама у којима је пажљиво слушање од изузетне важности; нпр. наставник може испричати како је као петогодишње дете пустио незанца у кућу јер није пажљиво слушао ко је пред вратима и сл. О слушању у настави језика говори Д. Вељковић Станковић разликујући слушање као интерпретативни процес, активни и интерактивни процес; ауторка објашњава унутрашњи и спољашњи модел слушања (исп. Вељковић Станковић 2013: 85–87), указујући на последице игнорисања значаја слушања. Ј. Јокановић-Михајлов истиче да код нас култура слушања није на потребном нивоу (в. Јокановић-Михајлов 2012: 47). За тему којом се овде бавимо значајно је запажање да лоше слушање „води смањењу могућности успешне усмене и писмене комуникације” (Вељковић Станковић 2013: 85). Сматрамо да би врло корисно било у припрему за писмени задатак уврстити и вежбе којима се развија овај неопходан део опште културе. У ту сврху искористићемо и допунити замисао Ј. Јокановић-Михајлов о наставном часу на којем се имитира ситуација округлог стола. Предлажемо да теме овог средњошколског округлог стола буду: *Правопис – предуслов даљег школовања и напретка*, *Правопис – потврда образованости сваког човека*, *Правопис – кôд за успешније разумевање међу људима*. Ученици би мењали улоге (фасцилитатор, учесник, уводничар и сл.). Са усмене вежбе и вежбе слушања, прелазило би се на писмену вежбу – писање записника са одржаног округлог стола. Овакво организовање округлог стола на наставном часу садржало би и друге правописне задатке за ученике: на клупи

испред сваког учесника треба читким рукописом, на посебно за то одређеној хартији, да стоје исписано име, титула, звање, те назив школе, име града и државе из које гост долази. На овај начин индивидуализовао би се наставни рад, сваки ученик би обновио и проширио знања о више правописних партија: о употреби великог слова, о правилима транскрибовања, писању скраћеница, правилној интерпункцији.

Усвојеност правописних правила могла би се проверавати и усменим обликом. Усмена провера одвијала би се дијалошким методом. Дијалог би између наставника и ученика текао тако што би ученици теоријски поткрепљивали одговоре на постављене (правописне) задатке (уп. Брборић 2004б: 253) у току припреме и реализације овако осмишљеног округлог стола. Неколико ученика имало би посебан задатак – да у току округлог стола забележи примере у којима се уочава разлика између усменог и писменог говора.²⁸¹ У ту сврху треба неколико излагања припремити и у штампаној форми. Добро би било ученицима средњих школа омогућити да присуствују, евентуално и учествују, на једном правом округлом столу. То би свакако допринело да ученици запазе опште услове за успешно остваривање оваквог вида комуникације (нпр. потребу да се успоставе апсолутни мир и ред како би се избегла било каква „бука у комуникацијском каналу” и комуникација могла да се обавља несметано; Шипка⁵ 2011: 232). Оваква активност допринела би и успешнијем бележењу и већој употреби дијалога у писменим задацима. Ученицима би била јаснија потреба за добрим правописним знањем и умењем у различитим комуникативним ситуацијама итд.

Методичка литература обилује вежбама које наставник може прилагодити припреми за писмени задатак, тако да она ученицима буде занимљива, да наставни рад буде динамичан, те да се оствари циљ: унапређење усменог и писменог изражавања, првенствено у предупређивању оних грешака које настају као последице недовољног разликовања два вида реализације језика. У ту сврху,

²⁸¹ У прилог овоме говоре и закључци емпиријског истраживања о ортографским и ортоепским грешака у употреби глаголских облика у вишим разредима основних школа из Београда и унутрашњости 1997. године (исп. Брборић 2011: 90–95). Уочено је (анализом писмених радова и говорних вежби) да се, између осталог, грешке које су ученици правили при употреби перфекта глаголских облика (*ослободијо), те потенцијала (*ја би дошао) у говорној вежби не разликују од грешака у писменим задацима. Идентичност грешака у говорној вежби са онима у писменим задацима указује на низак ниво језичке културе свих који учествују у наставном процесу, те да више пажње треба посветити писменом али и усменом говору (исто, 95). О говорној култури ученика в. Петровачки (1997: 7, 8); Драгићевић (2006: 29–35); Јањић (2008: 215).

ученици би могли усмено да презентују резултате самосталног рада на прикупљању грешака које су настале као последица апсолутизације фонетског начела. Исто тако, могли би да израђују правописне речнике и подсетнике (исп. *типови вежбања за универзитетску наставу*, Брборић 2004б: 260), у којима би забележили како уочене грешке треба исправити. При томе, ученике треба упутити у „Правоговор” М. Телебака, који обилује примерима, али и објашњењима, класификацијом и њиховом анализом. Ученици могу и сами да састављају дијалоге погодне за вежбање, ослањајући се на познате комуникативне ситуације, при чијој реализацији (о којој брине наставник) треба обухватити и међусобно повезати следеће наставне поступке: комуникативна ситуација, ситуација, фокализовање (мењање приповедачке перспективе), говорна вежба, сачињавање концепта, писање задатка, корекција (исп. Вељковић Станковић 2013: 102).

Ради економисања наставним временом, усмена и писмена вежбања, комбинована на занимљив и ученицима близак начин, могу се ученицима понудити и на посебним наставним листовима, при чему њихов садржај треба да упућује на неку од уобичајених комуникативних ситуација у којима учествујемо (в. наставни лист 1).

✎ Наставни лист 1: Усмени и писмени говор
као два вида реализације језика

1. Замисли да са нестрпљењем очекујеш најбољег друга који се враћа са зимовања на Копанику. Стигла ти је СМС порука: *Кренуо сам на пут. Стићи ћу после поноћи*. Док ишчекујеш пријатељев долазак, уради следеће задатке и искористи текст који ти је друг откуцао да се припремиш за следећи писмени задатак.
 - а) Препиши следећу СМС поруку: *Кренуо сам на пут. Стићи ћу после поноћи*.
 - б) Подсети се: Која је најмања структурна јединица писаног говора? (Реч.)
Колико таквих јединица има у поруци коју си добио/ла?
 - в) Замоли друга да ти пошаље говорну поруку исте садржине.
Пажљиво је послушај: /Кренуосам напут/, /Стићићу послепоноћи/.
 - г) Која је најмања изговорана јединица усменог говора? (Акцентска целина.)
Колико таквих целина има у поруци коју си послушао/ла?
 - д) Шта закључујеш? У чему је разлика између писменог и усменог говора?

2. Из телефонских порука издвојили смо следеће исказе у којима треба да препознаш речи и предлошко-падежне конструкције које се изговарају као целина (као један акценатски такт), а пишу се одвојено:

Не знам хоће ли и он сутра поћи са мном на тренинг. Волео бих да може. Замисли – погодио је кош с половине терена! Гледаоци су, готово не верујући својим очима, аплаудирали шампионима.

У наведеним реченицама пронађи речи и изразе на које је указано и подвуци их. У решавању овога задатка може ти помоћи и мобилни телефон: сними свој глас и пажљиво преслушај снимак.

3. У примерима из претходног задатка обрати пажњу на речи у којима је употребљен сонант *j*. Препознајеш ли речи у чијем се писању највише грешки? Подвуци их. Размисли зашто се такве грешке јављају. Шта закључујеш? Да ли се у писменом изразу верно осликава изговор речи? Зашто?
4. Напиши другу поруку да си, док се он скијао падинама Копаника, посетио заједничког пријатеља у Нишу и помогао му да организује журку. У поруци употреби радни глаголски придев од глагола *бити* за 3. л. јд. (м.р.). Сними говорну поруку и потом је преслушај. Упореди ове две поруке. Разликује ли се изговор овога глагола од његове граfiјске реализације?
5. Пошто си помогао Нишлији, твој друг се обрадовао и одмах ти је одговорио: **Најачи си!* Међутим, начинио је једну правописну грешку. Изговори наглас овај суперлатив. Због чега је друг погрешно у писању?

* Осмисли причу у којој ћеш употребити примере коришћене у претходним задацима. Запиши је, прочитај наглас и сними уз помоћ телефона. Забележи случајеве у којима је дошло до неподударања између усменог и писменог говора. Која правописна правила си применио да означиш разлике између ова два кода? Како нам правопис помаже да прецизније и јасније комуницирамо?

У примени предложених вежби треба имати меру. Подразумева се да ученици треба да вежбају и на примерима у којима се говорни и писани језик подударају. У ту сврху могу се употребити примери асидентских реченица. Реченице у оквиру независнословених реченица, у усменом говору, имају одређене интонационе уобличености (којим се сегментира говорни низ на смисаоне целине различитог облика и карактера). Тако, на пример, сложену реченицу састављену од асидентских напоредних реченица одликује јасна сегментација, нпр. на два дела који одговарају двома саставницама. И ово место у реченици увек се обележава запетом. У овом случају, подударају се усмена и

писмена сегментација, те ученици могу на часу припреме писменог задатка проверити ову тврдњу на примерима који сами осмишљавају.

Вредности комбиновања усмених и писмених вежби пред писмени задатак заснованих на комуникативном приступу видимо у следећем:

- 1) култивишу се посматрање и слушање ученика;
- 2) интензивира се језичко испољавање ученика (првенствено у дијалогу);
- 3) садржаји се усвајају на конкретним, занимљивим, лако памтљивим ситуацијама;
- 4) повезују се настава усменог и писменог изражавања;
- 5) успоставља се боља корелација наставе правописа и других области наставе језика;
- 6) јасније се сагледавају особености усменог и писменог језичког израза;
- 7) релативизује се вуковско начело и његов утицај своди се на одговарајућу меру;
- 8) развијају се навике ученика да користе правописне речнике и приручнике;
- 9) импостиране вежбе су последица пажљиво испитаних грешака и уочавања њихове когнитивне утемељености (којом се оне /често/ најснажније опирају корективним поступцима).

Ограничење. Сматрамо да наставници средњих школа треба да у припреми ученика за писмене задатке употребљавају првенствено оне вежбе које осмисле према резултатима анализе, класификације и узрока (типичних) грешака у задацима ученика којима вежбе намењује. Уп. „Свако [наставници] ће према својим конкретним околностима примењивати најпогодније методичке поставке” (Николић ²1992: 589). У ту сврху наставници могу употребити *правописни дневник* (в. т. 2. 2). Разуме се да различити типови грешака захтевају друкчије приступе приликом њиховог отклањања, но, у овом делу рада осврнули смо се на фреквентне грешке у корпусу писмених задатака који смо истраживали. Будући да узрок њиховог појављивања настаје, између осталог, и због тешкоћа у разумевању специфичности усменог и писменог говора, на томе смо засновали вежбе пред писмене задатке.

Задатак школе и наставника матерњег језика јесте да ученике оспособе да користе различите симболичке системе, да осмисле и примене стратегије и методичке моделе изграђене на теоријским и практичним постигнућима образовне лингвистике и других научних дисциплина чија се постигнућа у настави могу ваљано применити. Да би својим резултатима послужила као валидан коректив наставе, методичка истраживања треба да прате промене у наставним програмима, али и захтеве савременог друштва, јер младе људе, који се оспособљавају за свој будући позив, ваља добро оспособити за преузимање различитих улога, а понајпре за *успешну језичку комуникацију*, која ће у многим случајевима бити не само веома важан показатељ њихове говорне културе, већ и значајан ослонац даљег професионалног и личног развоја.

2.2. Правописни дневник

Бавећи се питањем поштовања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца и припремом ученика за израду писмених задатака, више пута смо предлагали да се у средњошколску наставну праксу уведу тзв. *правописни дневници*. Циљ вођења правописног дневника јесте унапређивање наставе правописа у средњој школи у смислу повишавања степена економичности и ефикасности методичких поступака. Наиме, коришћење истоврсних – за потребе фронталног облика наставе пројектованих – приступа и вежби, често не доноси очекиване резултате. Релативно скромни учинци примене чак и веома добрих методичких модела и креативних апликација последовани су различитим степеном полазних знања ученика, актуелних индивидуалних постигнућа и још неразјашњених, а веома разноврсних ученичких недоумица. Стога сматрамо да је за успех наставе правописа изузетно значајно континуирано праћење, идентификовање фреквентних ортографских грешака ученика, њихова класификација и систематизација²⁸², а да се ове радње увелико могу олакшати

²⁸² По мишљењу руског аутора А. В. Текучева правописно обучавање у средњој школи треба да се заснива и на анализи и класификацији правописних грешака у писменим радовима. Указивање и оцењивање правописних грешака, те њихово исправљање резултира предупређивањем грешака (Текучев ³1980, 232–297, према Брборић 2004б: 239). Исто тако, В. Брборић истиче да је наставник

праксом вођења правописног дневника. У складу са познатим принципом условности, подаци забележени у дневнику омогућавају наставнику да методичке приступе благовремено коригује и да их на најбољи начин усклади са индивидуалним потребама ученика, чиме се избегавају многи непродуктивни поступци. Учинак овог напора такође је видљив и у моделовању наставних материјала, који би требало да буду оптимално усаглашени са природом и учесталашћу актуелних, а мање пројектованих и претпостављених огрешења о правописну норму.

Стога у овом делу рада желимо да подробније размотримо облике реализације овог методичког поступка и дамо конкретне предлоге за њену реализацију у пракси, и то бавећи се следећим аспектима релевантним за побољшање квалитета наставе:

1. разлози за увођењем правописног дневника у наставни процес;
2. структура, садржај и начин вођења правописног дневника;
3. примена у пракси и ограничења у употреби.

2.2.1. Разлози за увођење правописног дневника у наставни процес

Разматрајући како наставници и ученици поимају (доживљавају) правопис и наставу правописа, посебно како се наставници и ученици односе према радним задацима који се тичу овог важног сегмента наставе језика у средњој школи, закључили смо да је значај правописа у нашој наставној пракси миноризован. Верујемо да би се затечено стање донекле изменило увођењем правописног дневника. Правопис би тако постао *важан* сегмент у процени и вредновању укупног ученичког рада, чиме би се редеофинисао не само став према усвајању знања из ортографије, већ би се утицало и на промену гледишта читавих генерација ученика, а тиме и на друштвено вредновање писмености. Верујемо да би континуирани наставни рад уз помоћ дневника, допринео да ученици с временом постану сигурнији у своја правописна знања и умења, сазнали би да сличне грешке праве и њихови вршњаци, видели би (уп. ВИЂЕЊЕ ЈЕ

увек у прилици да води евиденцију о фреквентним правописним грешкама и да на њих скреће пажњу ученика (2004б: 241).

РАЗУМЕВАЊЕ) у којим случајевима греше и КАКО то да исправе, што би допринело подизању унутрашње мотивације ученика за рад.

На овом поступку треба истрајати докле год нова истраживања не покажу видан напредак наших ученика у правописним знањима и умењима, а потом се облик праћења постигнућа може модификовати.

Констатовали смо да се у настави правописа поштује традиционализам, а исто важи и када је реч о исправљању и оцењивању писмених задатака – ученик је углавном пасиван. Међутим, правописни дневник указао би на то које вежбе и у којој мери треба применити, те би ученици, припремајући се за писање побољшане верзије задатка, имали обавезу да их раде, консултујући важећи правопис. На тај начин ученици би постали активни учесници у процесу унапређивања свог писменог изражавања.

Анализом статуса правописних грешака у вредновању писмених задатака уочили смо да се на грешке у задацима указује делимично, да наставник у недовољној мери прати да ли ученици усавшавају свој писмени израз, док се исправљене верзије писмених задатака изузетно ретко прегледају а још ређе вреднују. Наставник би био обавезан правописим дневником да забележи да ли су грешку ученици исправили у побољшаној верзији задатка. Тако *пројекат у усавшавању писмености* не би остао на пола пута, што је у данашњој наставној пракси чест случај.

Сматрамо да би добро било ученицима обезбедити довољно времена да размисле и осмисле побољшану верзију свог задатка (в. т. 2.3.2. Могућности унапређивања исправака писмених задатака). У том периоду у наставној пракси треба имплементовати вежбе које се тичу најфреквентнијих (ортографских и других) грешака које су уочене у писменим задацима. Дневник би олакшао наставницима проналажење и реализацију ових вежби. Вежбе које се тичу фреквентних грешака у већем броју писмених задатака могле би се изводити у пару²⁸³ или групи. То би омогућило ученицима да са вршњацима размењују

²⁸³ И у овако осмишљеном раду, неопходно је да ученици при руци имају важећи правопис, те правописни речник. Може се догодити да ученици који не познају правопис нису у стању да исправе како ваља грешку, или, у најгорем случају, будући продорнији од друга у клупи и убеђени у „исправност” свог поступка, наметну неправилно поступање. У пракси није редак случај да се рад у пару примени у завршном делу часа, па не остане довољно времена да се провери рад свакога пара. Тиме употребљени облик рада постаје несврисходан, чак и штетан. Исто тако, треба

мишљења и дискутују о могућим правописним решењима. У заједничком раду ученици би се охрабрили да размотре писање речи, синтагми, реченица које избегавају да користе у писменим задацима (више од половине анкетираних ученика је изјавило да током израде писменог задатка понекад избегава конструкције за које нису сигурни како се правилно пишу).

Писмени задаци и исправци важан су елемент у унапређивању писменог изражавања ученика, а дневник захтева да се они редовно исправљају и коригују. Унапређивање писменог изражавања врши се према *плану* током целе године, а не само пред писмене задатке. Тај план конкретизује се употребом дневника.

На основу увида у ортографска постигнућа које пружа дневник, наставник има у сваком моменту наставног рада: а) јасну слику правописног знања и умења својих ученика²⁸⁴, б) основу за вредновање (оцењивање) ученика, в) могућност да уочи колико су примењени поступци користили унапређивању писменог изражавања ученика.

Употребом правописног дневника ученицима се омогућава да уоче и разумеју своје грешке, те да их помоћу усмерених вежби коригују и унапреде

рачунати на солидарност ученика и на то да наставници у оваквом облику рада немају потпуни увид у активности сваког ученика. Дакле, када се наставник одлучи да на часу примени овај облик рада, мора захтевати да приликом излагања резултата рада ученици своја решења поткрепљују указујући на одређени пример, правило из правописа или правописног речника. На тај начин, увежбавали би и начин рада са правописним приручницима и речницима. У ту сврху, један ученик би тражио или проверавао у правопису одговор на постављено питање, а други тражио примере у правописном речнику да правило поткрепи. (Наравно, подразумева се усаглашеност речника и приручника.) Или би примере могао ексцерпирати из свакодневних животних ситуација. Рад у пару треба и временски омеђити, онемогућити да проналажење и правила и примера уради један (бољи) ученик. То се може остварити увођењем рада у пару у уводном делу часа, што би добрим избором примера за вежбање могло допринети и мотивацији ученика за даљи рад на часу. Узимајући у обзир мишљење В. Брборића да је рад у пару неподесан (неадекватан) када се раде правописне вежбе, односно када је реч о њиховом исправљању (2004б: 241, 260), предлажемо да се рад у пару примењује у предложеном облику (са јасном структуром, задацима, у одређеном времену), али у невеликој мери, једном или два пута у полугодишту, дакле, онда када се тиме жели освежити наставни рад, настава учинити занимљивијом и динамичнијом и када се њиме може остварити још неки циљ – унапређивање рада са правописним речницима и приручницима.

²⁸⁴У прилог овоме стоји и запажање Ж. Поткоњака који, бавећи се дидактичко-методичким припремама школских писмених задатака из математике, истиче да анализа и класификација грешака у задацима из математике омогућава наставнику стални увид у: (а) грешке које су последица незнања и неразумевања (неких математичких чињеница), (б) грешке које су последица непажње и брзоплетости у раду, те (в) грубе грешке које су последица већег непознавања наставног градива, односно – пружа *јасну слику актуелног знања ученика* из математике, што доприноси, према мишљењу овога аутора, савладавању наставног програма и постизању бољих резултата у настави овог природног предмета. (Рад је доступан у електронској *html* верзији на адреси: <http://www.eobrazovanje.com/> (6. 12. 2014); целовит линк дат је у литератури, в. Електронски извори.)

функционалну писменост. Ученици тако постају активни у унапређивању сопственог писменог израза и мотивисани да правилније пишу. Редовним вредновањем правописних знања и умења, праћењем постигнућа ученика, увођењем додатних, изабраних, вежби, речју – посвећивањем посебне пажње правопису, рефлектује се на ученике и на наставнике концепт: ПРАВОПИС ЈЕ ВАЖАН, који је у опозицији за актуелном концептуализацијом правописа и наставе правописа (уп. ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА.).

А интересујући се за ортографска питања, наставници постају компетентнији у овој наставној области.²⁸⁵ Дневник постаје збирка вежби коју наставници могу да користе више година, и која, у исто време, представља огледало наставниковог рада. Како се постижу бољи резултати у ортографији, тако и обим посла у вези са исправкама задатака бива мање захтеван.

Напомињемо да ово не значи да наставу правописа посматрамо одвојено од осталих области предмета Српски језик и књижевност, већ би се пре могло рећи да желимо да јој вратимо некадашњи статус (када се правилно писање безмало подразумевало), а понајпре да – у оквирима савремене наставе матерњег језика – јасно укажемо на њено место и значај који ће све учеснике у наставном процесу обавезати на озбиљан и континуиран рад. У прилог пробитачности правописног дневника додајмо и чињеницу да је васпитно-дисциплински рад у средњим школама унапређен увођењем Дневника појачаног васпитног рада, који подразумева поступност и систематичност у васпитању ученика. Сматрамо да би увођење правописног дневника имало сличне репрекусије на наставни рад и писменост наших ученика.

²⁸⁵ Овоме би свакако допринела и континуирана едукација наставника и професора српског језика и књижевности који раде у нашим школама. У ту сврху 2004. и 2005. год. одржан је семинар под називом *Неговање српског језика и књижевности*, а као продукт рада на семинару објављен је и истоимени зборник радова (в. Петровачки и Радуловић 2006). Једна од ширих тема овога семинара и радионица била је: *Правописни проблеми и недоумице* (исп. Брборић 2006б: 327). Истичемо и корисност семинара у организацији Друштва за српски језик: *Ка савременој настави српског језика и књижевности II* (бр. програма 656 К1, П1) и *Републички зимски семинар* (бр. програма 665 К1, П1).

2.2.2. Структура, садржај и начин вођења правописног дневника

Структуру правописног дневника осмислили смо као троделну. Први део састоји се од табеле коју испуњава наставник (в. приказ бр. 1), а чији садржај идентификује правописне области и подобласти у којима ученици показују најнижи степен правописних знања и умења у току једне школске године.²⁸⁶ Други део дневника (в. приказ бр. 2) конципиран је тако да од наставника захтева да у табелу унесе примере грешака које су врло фреквентне у писменим задацима. Ексерциране речи, синтагме, реченице, пасуси служе као полазиште даљих индивидуалних и/или колективних вежби. Трећи део дневника представља скуп вежби које је наставник припремио за увежбавање одређених правописних правила; исто тако, садржи резултати истраживања које је наставник извео са одељењем у којем ради, проверавајући ефикасност својих поступака, те белешке о изменама и допунама ортографске норме итд.

У наставку текста казаћемо нешто више о сваком делу дневника понаособ и прецизирати начин његовог вођења.

Правописни дневник наставник води за свако одељење. Одређеним знаком (нпр. знаком **x**, в. приказ бр. 1) наставник обележава правописне теме (нпр. Велико слово) и конкретне подтеме (нпр. употреба великог слова у писању наслова чланака, књига, уметничких дела) у којима су ученици показали најлошије знање на почетној провери правописних знања и умења (тј. иницијалном тесту)²⁸⁷, у писменим задацима и њиховим исправкама, у свескама за домаћи и школски рад, те на завршној провери знања и умења из ортографије (тј.

²⁸⁶ Овом приликом дајемо део табеле који се односи на једну правописну област. Међутим, наставник би требало да има табелу са 10 правописних области и подтемама у оквиру њих. У ту сврху може се искористити табела која је примењена за евидентирање правописних грешака у овом истраживању (в. табелу 1: *Укупан број правописних грешака и њихова процентуална заступљеност у писменим задацима средњошколаца у Прилогу*).

²⁸⁷ Сматрамо да би корисно било на почетку првог разреда средње школе утврдити која су правописна знања и умења ученици стекли и развили у току основношколског образовања, а која су остала недовољно усвојена. За почетну проверу знања и умења наставнику су на располагању тестови различитог типа, који се могу реализовати на традиционалан начин, али и употребом ИКТ-а, у зависности од компетентности наставника и могућности школе. Анализа резултата теста идентификује правописне области које треба додатно обрадити и/или систематизовати (у првом разреду средње школе), уз примену разноврсних вежби.

на тесту снаге који ученици решавају на крају класификационог периода или на крају школске године).

Правописне теме које наставник обележи у табели представљају поља на којима се базира даљи *пројекат унапређивања писмености* одређеног одељења. Тако, на пример, ако су ученици на почетној провери показали лоше резултате у примени правила писања великог слова, и то у употреби великог слова у насловима чланака, књига, уметничких дела (в. приказ бр. 1) наставник ће им задати вежбе којима ће ученици ово правописно правило увежбавати док не пређе у исправно поступање.²⁸⁸

²⁸⁸ Овде је оправдано запитати се: шта обрађивати на часовима посвећеним правопису – оно што се према правописном дневнику показало да ученици једног одељења недовољно или слабо знају или правописну тему која је прописана наставним програмом? Одговор је: и једно и друго. Ово је могуће будући да се већина правописних (елементарних) знања стиче у основној школи; у средњој школи она се допуњују и проширују, увежбавају и примењују на новим примерима. Тако, на пример, ако ученици првог разреда покажу да нису добро савладали писање свих ћириличких слова (најчешће је реч о великим писаним графемама *Ч, Ћ, Ђ, Џ*), у уводном делу часа о употреби великог слова (које треба обрадити према плану и програму у првом разреду средњих школа) наставник захтева од ученика да на табли напишу што више личних имена која започињу „проблематичним” словом/има. За домаћи задатак ученици осмишљавају трочлана и вишесложна имена на *Ч, Ћ, Ђ, Џ* која употребљавају у саставима, примењујући правило о употреби великих слова и увежбавајући исправно писање изабраних графема. Неопходно је, дакле, да наставник има знања и вештине да осмисли и примени методичке поступке којима би се остварило развијање недостајућих ученичких (правописних) знања и умења у оквиру правописне теме која је прописана за обраду наставним програмом у одређеном разреду.

С друге стране, често је проблем у томе што наставници не знају како да стечено знање у основној школи подигну на виши ниво (Брборић 2004б: 261). Сматрамо да разлог наставничке запитаности лежи у томе што наставници не знају конкретно која правописна знања и умења имају њихови ученици. (Каткад је реч и о недовољној компетентности наставника у вези са ортографијом.) То посебно важи за ученике првих разреда. Тек кад утврде шта ученици знају а шта не, могу разматрати шта је виши ниво за ученике са којима раде. У том смислу, правописни дневник пружа наставницима јаснију слику о постигнућима, нивоу знања и умења ученика. А евалуација наставног рада, преглед дневника на крају школске године, даје наставнику одговор на то да ли примењивани методички поступак омогућава да постигнућа ученика буду на вишем нивоу. Од велике помоћи наставницима било би и да се наставним плановима и програмима прецизно дефинишу задаци и циљеви правописних партија у средњој школи (конкретне теме и подтеме), те тиме „зада” виши ниво (циљ) у ортографији коме треба тежити до краја средње школе.

Правописне области у којима треба интензивирати рад са ученицима ____ (разред и одељење)

Правописна област / подтема	Прва провера	I	И	II	И	Правопис (свеске)	III	И	IV	И	Завршна провера	Оцена
Велико слово												
лична имена и имена божанстава												
имена животиња												
имена ликова из уметничких дела												
имена народа, држава и административних јединица						х						савладано
имена насеља и њихових становника												
географски и астрономски називи												
називи организација, манифестација, институција												
називи празника, историјских догађаја и покрета												
наслови чланака, књига, уметничких дела	х	х						х			х	није савладано
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.												
речи из поштовања												
велико слово где не треба												

Легенда: I (Први писмени задатак), II (Други писмени задатак), III (Трећи писмени задатак), IV (Четврти писмени задатак), И (Исправак).

Приказ бр. 1. Први део правописног дневника

Резултате овог усмереног (инструктивног) рада наставник ће учити већ на првом писменом задатку. Уколико се грешка понови, значи да ученици још нису савладали правописно правило и/или да треба променити вежбу са методичког аспекта. Између писменог задатка и писања побољшане верзије (исправка) врло је важно и да ученици самостално раде на исправљању ортографских грешака. Исправак писменог задатка наставник обавезно прегледа и утврђује да ли се иста грешка поново јавила, те колико је фреквентна. Поступак се понавља за сва четири писмена задатка.²⁸⁹ Између другог и трећег задатка (овај период обично подразумева зимски распуст) наставник је у обавези да прегледа и свеске за домаћи и школски рад са истом намером.

Завршна провера знања и умења из ортографије представља евалуацију наставничког рада и постигнућа ученика из области ортографије у току протекле школске године, доноси слику о годишњем постигнућу ученика једног одељења. Како ће се вршити ова провера, зависи од креативности и методичке компетентности наставника, од интересовања ученика, те услова у којима се настава изводи итд. Важно је да наставник добије повратну информацију о томе да ли су и са којим степеном акрибичности ученици напредовали у ортографији. Када је реч о постигнућима ученика, правописни дневник омогућава наставнику да јасније сагледа напредак или стагнацију својих ученика.

После завршне провере наставник даје описну оцену за примену одређеног правописног правила (савладано / није савладано). На тај начин, добија смернице за даљи рад са ученицима чије правописно знање и умење прати. За време летњег распуста, могло би се, на пример, према правописном дневнику, ученицима указати на правописне поступке којима треба да посвети пажњу док читају школску лектуру и сл. Правописни дневник је и полазиште за индивидуалне домаће задатке ученика.²⁹⁰

²⁸⁹ У стручним трогодишњим школама реализују се три писмена задатка у току једне школске године, те табелу треба моделовати.

²⁹⁰ Табела у првом делу дневника коју наставник попуњава за цело одељење може бити врло корисна алатка за рад са ученицима који похађају допунску наставу. У овако диференцираном раду, са мањим бројем ученика, наставник помоћу табеле прати правописна постигнућа сваког ученика понаособ и према томе одабира правописне теме и подтеме на које ће обратити посебну пажњу приликом припремања и реализације ових часова, те при осмишљавању индивидуалних задатака за ученике. У сваком тренутку наставник има пред собом списак правописних тема и подтема које је ученик са којим допунски ради до тада савладао / није савладао и према томе креира даљи рад са учеником. Табелу треба с времена на време дати на увид и ученицима да би

Други део дневника (в. приказ бр. 2) конципиран је тако да од наставника захтева да у табелу унесе примере грешака, врло фреквентних у писменим задацима. Ексерциране речи, синтагме, реченице, пасуси служе као полазиште даљих индивидуалних и/или колективних вежби.

Примери ортографских грешака из писмених задатака и свезака за школски и домаћи рад ученика _____ (разред и одељење)

	Заступљене и фреквентне грешке (примери)	Предложена вежба
I	*У хасанагиници је дочарана нераскидива веза између мајке и деце. *На почетку епа о гилгамешу...	Напиши наслове три народне песме у којима се јавља мотив мајке. Шта је то еп? Напиши наслове још два епа из светске књижевности.
II		
Свеске	*У коренима Добрице Ћосића уочавамо да отац Аћим прави велику разлику међу синовима.	Сазнај како су насловљени остали романи Добрице Ћосића у којима се као ликови јављају синови, унуци и прауници јунака „Корена”. Запиши свој одговор.
III		
IV		

Легенда: I (Први писмени задатак), II (Други писмени задатак), III (Трећи писмени задатак), IV (Четврти писмени задатак).

Приказ бр. 2. Други део правописног дневника

Наставник ће у предложеним вежбама настојати да што продуктивније повеже наставу језика, књижевности и културе изражавања трудећи се да мотивише ученике да откривају, упоређују, уочавају везу између грешке коју су

учили колико су напредовали и шта још треба да увежбају да би савладали одређене правописне области. Корисно би било и родитеље упутити у садржај ових табела да би се упознали са активностима деце на допунској настави, која се изводи према одређеном распореду, пре или после редовних часова. Врло је важно и да наставник похвали ученика који је, према табели из дневника, показао напредак савладавши више правописних тема и подтема.

направили и задате вежбе, те да увиђају сврху вежбања. Краће вежбе треба имплементовати у наставни рад, и то у уводним или завршним деловима часа, бар два пута недељно, а оне дуже треба ученицима задати за самосталан рад код куће.²⁹¹

Трећи део дневника представља скуп вежби које је наставник припремио за увежбавање одређених правописних правила. Ове вежбе могу бити просте или сложене, са више разноврсних правописних захтева. Добро би било да их наставник сам креира²⁹², према потребама и интересовањима ученика са којима ради, али исто тако, добре резултате, те економисање наставним временом, може постићи избором вежби из уџбеничке и методичке литературе.²⁹³ Кад год наиђе на текст за који процени да је занимљив ученицима а засићен примерима за увежбавање правописног/их правила, може текст да забележи у овај део дневника правећи тако збирку правописних вежби и погодних лингвометодичких текстова. У ту сврху могу се ангажовати и ученици, а од наставника других (нејезичких) предмета наставник може да преузме корисне текстове, који се могу моделовати тако да користе настави правописа. Врло важно је да све вежбе има на посебним листовима²⁹⁴ и у више примерака, тако да их лако може понудити ученицима.

Најзначајнији прилог овом делу дневника свакако представљају резултати истраживања које је наставник извео са одељењем у којем ради, проверавајући ефикасност својих поступака. Наставник тако постаје *рефлексивни практичар*²⁹⁵ (исп. Гојков 2009: 53, 54; Буђевац и др. 2013: 7²⁹⁶), који истражује претходно знање ученика, организатор, усмеривач, мотиватор и „саиграч” у стицању нових

²⁹¹ Вежбе које се употребљавају у уводним деловима часова треба да су у функцији мотивационог поступка, а у завршном делу часа треба да служе за проверу способности примене знања.

²⁹² Ова замисао остварива је под условом да су наставници сигурни у своја ортографска знања и умења и методичке вештине.

²⁹³ Добро би било наставницима језика понудити и одговарајући приручник са великим бројем правописних вежби. Сврховито би било да овај приручник саставе еминентни језички и методички стручњаци. На тај начин олакшао би се рад наставника, а избегле би се и евентуалне „импровизације појединаца” (Брборић 2004б: 239) у сачињавању и употреби трећег дела дневника. А један од услова да се унапреди настава српског језика у средњој школи је и обогаћивање методичке литературе, поготово кад је реч о средњошколској настави правописа.

²⁹⁴ У прилог овоме иде и примедба В. Брборића да је правописне вежбе боље радити на издвојеним листовима хартије, а не у ученичким свескама (2004б: 241), те примере за правописна вежбања давати на унапред припремљеним наставним листовима (исто, 259).

²⁹⁵ О рефлексивности као једном од темељних професионалних компетенција наставника в. шире у: Гојков и др. 2014: 272.

²⁹⁶ Извор је доступан у електронској форми. В. Литература, Електронски извори.

ортографских знања. Стога је врло важно да наставник буде оспособљен и довољно уверен у своје истраживачке вештине да спроведе истраживање малог обима којим може ефикасно испитати и евалуирати ефикасност нових идеја. Када је реч о настави правописа, то подразумева испитивање правописних неодумица и грешака ученика, откривање узрока тих грешака, те концепата које ученици имају о корисности и важности правописа, односно значају ваљано написане речи у свакодневном животу.

Са циљем унапређивања правописне компетентности наставника у трећем делу дневника морале би се наћи и белешке о изменама и допунама правописне норме, те ексцерпти из најновије методичке литературе.

2.2.3. Примена у пракси и ограничења у употреби

Узимајући у обзир оптерећеност наставника српског језика обимним наставним градивом (из књижевности) и бројним ваннаставни активностима, сматрамо да би најсврхисходније било овај дневник примењивати у раду са ученицима првог и трећег разреда средње школе. На тај начин добио би се увид у наставу правописа у основној школи, наставник би уочио какве је резултате постигао у току средње школе, те да ли треба мењати методологију рада. Обавезно би требало упоредити постигнућа ученика у одељењима и разредима у којима је коришћен правописни дневник и оних у којима је он изостао. У пракси, дневник је могуће водити и у електронској форми, а у томе наставнику могу помоћи и ученици (каткад би то представљало и њихову самоевалуацију). Свесни смо да примена овако сложеног инструмента има и своја ограничења. Да би се дневник успешно користио и да његово вођење не би прешло у формалистичко поступање, потребно је обезбедити следеће предуслове:

1. образовати компетентне наставнике (у ортографском и методичком смислу);
2. растеретити наставнике *Српскога језика и књижевности* других обавеза које имају у школама;
3. наставним планом и програмом треба планирати више часова посвећених увежбавању правописног знања и умења;
4. неговати стабилну правописну норму;

5. друштво које брине о значају и корисности правописа у свакодневном животу.

2.3. Исправак писменог задатка

У овом одељку предлажемо методичке поступке примењиве на часовима посвећеним колективном и индивидуалном исправку писмених задатака, који могу послужити као путокази ка унапређивању средњошколске наставне праксе када је реч о писменим задацима и поштовању ортографске норме у њима.

У складу са овим циљем, бавимо се следећим темама:

1. Исправак писменог задатка у средњошколској наставној пракси: запажања и последице забележеног стања.
2. Могућности унапређивања исправака писмених задатака.
3. Синхронизација исправака и коришћења правописног дневника.
4. Инвентивнији приступ исправкама писмених задатака: добробити за наставу српског језика, наставнике и ученике.

2.3.1. Исправак писменог задатка у средњошколској наставној пракси: запажања и последице забележеног стања

Када наставник прегледа и оцени писмене задатке, приступа се исправки задатака, у колективном и индивидуалном смислу. Колективном исправку писмених задатака посвећује се један школски час. На том часу наставник дели ученицима вежбанке, саопштава им постигнути успех и уписује оцене у дневнике рада. У зависности од бројности ученика у одељењу, на овај посао утроши се неретко и половина школског часа. Преостало време углавном се користи за читање (у целости) једног или два успела задатка, тако да остаје мало могућности да се подробно анализирају и исправе (правописне и др.) грешке. У најбољем случају, наставник може изразити свој утисак о успеху ученика на писменом задатку, евентуално, може да издвоји, на пример, једну правописну грешку која се јавила у већем броју задатака и да на табли напише како је треба исправити. Од

оваквог часа, добити за ученике су, како видимо, минималне.²⁹⁷ Кориговани писмени задаци остају код наставника (у школи) до наредног часа, када их он поново дели ученицима који приступају индивидуалном исправку писмених задатака. Између колективног и индивидуалног исправка не остаје, стога, довољно времена за саморадње ученика на осмишљавању побољшане верзије задатка (изостају и било какве инструкције тога типа).²⁹⁸

Писању побољшане верзије задатка (индивидуалном исправку) посвећује се један школски час. Од наставника се очекује да је приликом прегледања задатака *исправио, кориговао, обележио, указао* и сл. на *све грешке* у задатку, тако да ученик може да, пратећи наставникове *инструкције*, побољша свој рад.

Међутим, на основу резултата спроведених анкета и увида у корективне поступке наставника приликом прегледања писмених задатака, те личног искуства у раду са ученицима средњих школа, примећујемо да ових 45 минута већина ученика углавном потроши за *преписивање* задатака. За ову активност каткад је довољно и много мање времена, те остатак часа ученици проводе без кориснијег ангажовања, неретко реметећи и дисциплину на часу.

Један од разлога забележеног стања је тај што већина наставника, ако се на пример у обзир узму правописне грешке, исправи грешке у тексту задатка, те ученик – уместо да самостално коригује текст према наставниковим инструкцијама, саветима, сугестијама²⁹⁹ – механички преписује задатак са леве на десну стране вежбанке, а то нимало не доприноси проширивању знања. Ученик притом нема потребе да на часовима посвећеним исправку задатака размишља о

²⁹⁷ Разматрајући исправак школских писмених задатака из математике, Ж. Поткоњак (в. Електронски изовори) указује да до занемаривање овог сегмента васпитно-образовног рада долази и на часовима исправка писмених задатка из овога предмета. Аутор подсећа и на екстремне ситуације – када наставници не организују и не реализују часове исправака (стр. 2 и 3). Без обзира о ком је наставном предмету реч, сматрамо да треба што пре изменити забележено стање.

²⁹⁸ У актуелном документу *Начинима остваривања програма, в. Култура изражавања* (доступно на сајту ЗУОВ-а) више пажње посвећено је радњама које директно претходе изради писменог задатка, (припрема излагања и писање конкретног састава на часу, индивидуални домаћи задатак, читање и коментарисање задатака итд., в. стр. 38) но активностима у наставном процесу које следе након писменог задатка, односно оних које се тичу писања побољшане верзије задатка (индивидуалног исправка). Није експлицитно указано ни на то колико часова треба посветити исправкама писмених задатака.

²⁹⁹ Овде говоримо о средњошколској настави језика. Да је реч о прегледању писмених задатака ученика основних школа, исправљање (отклањање) грешака било би оправдано у случајевима када одговарајуће наставне јединице још нису обрађене и увежбане. Тако би, на пример, некорисно било у задацима ученика петог разреда подвући грешке које се тичу бележења једначења сугласника по звучности у писаном језику, јер се ова гласовна промена, према актуелном наставном програму, обрађује у VI разреду и сл. (исп. Николић²1992: 680).

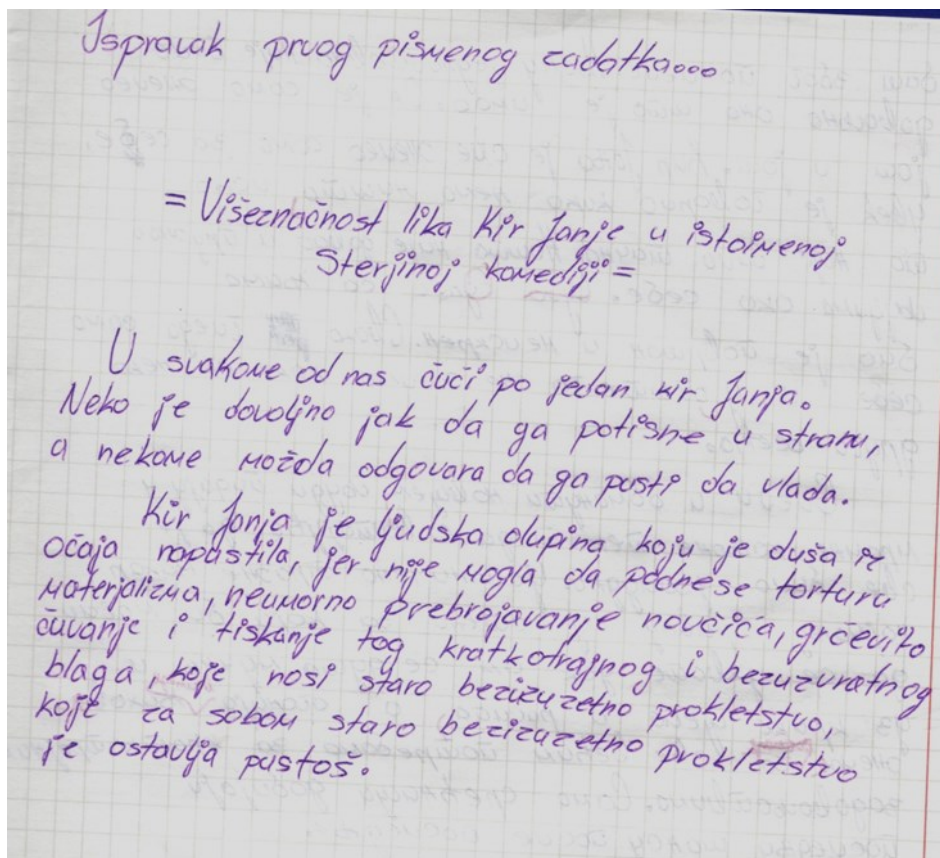
природи грешке, ни о разлозима огрешења (исп. метафоре НАСТАВНИК ЈЕ ЛЕКАР, НАСТАВНИК ЈЕ ЕНЦИКЛОПЕДИЈА)³⁰⁰; њак се не труди да потражи објашњење у релевантној литератури и сл. (Како смо приметили, такве инструкције у потпуности изостају у писменим задацима, а ученицима је у току исправка ретко на располагању ПМС или неки језички приручник.) Све то показује да је ученик у току индивидуалног исправка псеудоактиван. Без самосталног ангажовања, он остаје несвестан својих грешака, те се – упркос уложеном наставниковом труду и напоменама – исте грешке често јављају и у тексту следећег писменог задатка. Највећи број наставника (чак 95,5%) правописне грешке исправља увек на исти начин (као и у писменом задатку када се она први пут појавила), примењујући исти методички поступак без обзира на то што он у претходним случајевима није донео позитивне резултате (в. одељак 1.3. Анализа корективних поступака приликом прегледања писмених задатака).

Наставници не коригују нити вреднују рад ученика на писању побољшане верзије задатка – а оно што се не тражи и не вреднује не може се од ученика ни очекивати – те се исправак писмених задатака доживљава као *формалистички чин* (уп. [Исправак писменог задатка је:] *школска обавеза коју испуњавам.*).

У овом случају не важи правило *repetitio est mater studiorum*, те се налажење излаза из таквог зачараног круга јалових поступака и недовољно продуктивне наставе препознаје као прека потреба.

У прилог овоме говори и илустрација бр. 26, која приказује (у целости) исправак писменог задатка ученика другог разреда.

³⁰⁰ Како ученици концептуализују наставнике, те које појмовне метафоре граде о настави и учењу матерњег језика видети у: Вељковић Станковић (2009: 103–109).



Илустрација бр. 26 Исправак писменог задатка ученика
другог разреда средње школе³⁰¹

2.3.2. Могућности унапређивања исправака писмених задатака

Да би се затечено стање битније побољшало, потребно је унапредити корективне поступке наставника приликом прегледања писмених задатака, променити временску организацију, структуру и ток часова посвећених

³⁰¹ Ученик је неправилно употребио правописне знаке већ у наслову побољшане верзије задатка. Исто тако, одредбу *kir* (господин) у имену јунака Стеријине комедије ученик започиње у тексту исправка малим словом, а у наслову задатка користи мајускулу. То говори о несигурности ученика у примени ортографских правила, као и да ваља посебно размотрити поступке наставника приликом записивања тема писмених задатака на табли. (У време када је рађен овај исправак важио је П 1993. У т. 58b, П1993: 105, прописана је употреба малог слова: *kir Јања*; у актуелном правопису дошло је до измене, те је сада исправно писати *Kir Јања*; П 2010: 57, т. 42.) Корекција и аутокорекција ове „побољшане” верзије задатка је, такође, изостала – у другом (завршном!) пасусу уочава се двапут преписан истоветни део текста, што би ученик сигурно приметио да је задатак још једном прочитао пре но што је предао вежбанку. Ово сведочи, између осталог, о формалистичком и нехајном односу ученика према кориговању писмених задатака.

исправкама писмених задатака. Понајпре је врло важно адекватно вредновати ученички рад на писању унапређене верзије задатка.

Сматрамо да би наставници морали да више пута читају и детаљније прегледају писмене задатке, а такође и да запажене мањкавости опширније коментаришу дајући инструктивна упутства за даљи рад (нпр. упореди, пронађи, допуни, консултуј ПМС и сл.), јер су инструкције овог типа веома корисне, а њихово записивање захтева много мање времена од исправљања грешака. Грешке треба исправљати тек уколико поновљени инструктивни рад није дао позитивне резултате. Колективни исправак писменог задатка не сме да прерасте у евидентирање добијених оцена, но треба да буде анализа заступљених и фреквентних грешака. У ту сврху наставник може употребити истоврсне грешке које су направили ученици из другог одељења. Читање успешних радова у целости, ради економисања наставним временом, треба заменити читањем успешних делова из задатака више ученика. На тај начин, у обзир би се узимали и квалитетни одломци из радови ученика који имају слабија постигнућа на писменим задацима, што би ове ученике мотивисало за рад.

Између колективног и индивидуалног исправка треба дати ученицима довољно времена (два-три дана) да размишљају о писању побољшане верзије задатка. Предлажемо, дакле, да се колективни и индивидуални исправак не реализује час за часом, него *да се омогући ученицима време да поправе свој рад*. Тако би самостални рад ученика на усавршавању текста био „најпродуктивнија делатност у настави писмености” (Николић ²1992: 871).

Овакав поступак подразумева да припреми побољшане верзије ученици тако посвете и одређено време за рад ван часова, што значи да ученици задатке односе кућама, који тако постају доступни и родитељима и другим заинтересованим ученицима и др.³⁰² Предлажемо да се након колективног

³⁰² Овакво поступање може, с једне стране, имати позитивне ефекте: (1) наставници се тако обавезују да пажљивије и детаљније прегледају и вреднују задатке, бирају и формулишу теме, (2) ученици добијају могућност да међусобно дискутују и размењују мишљења о написаном, (3) ученици могу посветити кориговању задатка онолико времена колико им је заиста потребно, (4) о унапређивању задатака ученици размишљају у време које им највише одговара, када су најбоље концентрисани, (5) ученици могу да трагају за решењима у различитим изворима итд. С друге стране, овакав поступак може имати и неке негативне последице: (1) припрему побољшане верзије задатака може у потпуности или у великом делу уместо ученика да уради неко други, (2) задаци са интервенцијама и потписима наставника, те називом школе из које потичу, врло лако би се могли

исправка, да би се ученицима *омогућило време да поправе свој рад*, писмени задаци однесу у школску библиотеку и предају библиотекару. У овом случају, ученици би могли до часа исправке од библиотекара да узмају своје задатке и у библиотеци се посвете разматрању могућности њихових побољшања.

На овај начин, ученици би били самостални у писању, на дохват руке имали би потребну литературу (првенствено ПМС и језичке приручнике), рад би био контролисан од стране библиотекара што би онемогућило копирање и друге непримерене радње, а припреми унапређене верзије ученици би могли да посвете времена колико им је потребно и колико желе. У пријатној атмосфери библиотеке, ученици могу радити у пару или мањој групи (пре или после школе, за време супротне смене), а у томе им свакако може помоћи и библиотекар, упућујући их на релевантну језичку али и књижевну литературу.³⁰³ Овај период добро је искористити да се ученицима понуди и квалитетно ваннаставно штиво, којим се може унапредити писмено изражавање ученика, те би овакво поступање било подстицајно и за развијање и неговање читалачких навика ученика. Од великог значаја је компетентност и упућеност библиотекара, те сарадња са наставницима матерњег језика. На овај начин, ученици средњих школа упознају се и са правилима понашања у библиотекама, као и за интелектуални рад који их очекује у наредном школовању у универзитетским библиотекама.

Када је реч о правопису, у овом периоду треба *интензивирати вежбања*. У наставној пракси треба имплементовати вежбе које се тичу најфреквентнијих (ортографских и других) грешака које су уочене у писменим задацима, у колективном и индивидуалном смислу. Наставник може сваком ученику да понуди *усмерене вежбе* (в. т. 2.3.4. Вежбе за писање побољшане верзије задатка) осмишљене тако да омогуће ученику да увежба примену правописног правила које није добро савладао. (Ове вежбе ученици могу радити у школској библиотеци

наћи на друштвеним мрежама, те тако постати тема неконструктивних разговора, (3) писмени задаци на тај начин доступни јавности омогућили би и другим лицима да се „мешају” у посао наставника (поготово у домену оцењивања), што може додатно отежати позицију наставника у савременом свету.

³⁰³ О могућностима додатног ангажовања библиотекара говори и Ј. Јокановић-Михајлов (2012:43–48), предлажући да се у библиотеци организују и изложе најбољих одломака из писмених задатака, који би се читали на редовним недељним сусретима ђака у библиотеци. Притом би се посебна пажња посвећивала интонацији и акценту (исто, 44).

или код куће.) Квалитет и разноврсност вежбања требало би обезбедити добрим вођењем правописног дневника.³⁰⁴

Писању унапређене верзије треба посветити два часа³⁰⁵, али тако да се на првом часу вођеним дијалогом, у пријатној сарадничкој атмосфери, размотре неодумице и реше проблеми на које су ученици наишли припремајући унапређену верзију задатка. За ученике ће бити врло корисно да увиде како њихови вршњаци имају исте или сличне тешкоће и питања. Исто тако, ова *размена радних искустава* омогућава им да сазнају и нове могућности које су успешно користили други у разреду. Врло је важно да на овом часу учествују сви ученици (сваки ученик могао би изложити бар по један проблем и предложити решење), доказујући тако да су у припреми побољшане верзије били самостални. У исто време, јасно, правилно, језгровито, сврсисходно и течно излагање о проблемима у писменом изражавању представљало би добру усмену вежбу. Други час треба посветити уредном и читком писању.

Исправљане и побољшане задатке треба прегледати и оцењивати³⁰⁶, а у Дневник васпитнообразовног рада најрелевантније би било унети коначну оцену писменог задатка изведену на основу средње (просечне) оцене између прве и

³⁰⁴ Следи извод из Правилника о оцењивању ученика основне школе („Сл. гласник РС”, бр. 93/2004 и 92/2005), члан 20: „Да бисмо што тачније и праведније оценили ученикову писменост, потребно је често мењати облике писмених радова и узимати у обзир што више елемената при давању глобалне оцене. Да би то постигао, учитељ мора бележити стално податке о саставима” (графички истакла И. Ђ.).

³⁰⁵ У Наставном програму за гимназије (в. документ доступан са сајту ЗУОВ-а: *Наставни програми. Српски језик и књижевност. Начин остваривања програма. В. Култура изражавања*) прописује се да: „Израда школског писменог задатка, по правилу, траје један час. Изузетно, кад то поједини облици писменог изражавања изискују, израда задатака може трајати и дуже од једног часа.” У средњошколској пракси уобичајено је, међутим, да се писмени задатак, без обзира на облик писменог изражавања, у већини школа пише два часа. Томе следи један час колективног и један час индивидуалног исправка задатка, како је и у Програму наведено (исп. ПГ 1990–2010). Ми предлажемо да се уместо забележене временске организације (2+1+1) писмени задатак пише 1 час (у складу са НП), колективном исправку посвети 1 час, а тзв. индивидуалном исправку 2 часа. Дакле, нумеричка структура била би 1+1+2, уз напомену да се први час тзв. индивидуалног исправка посвети усменом разматрању питања и недоумица ученика, а други искључиво индивидуалном писању побољшане верзије задатка. Стога би, можда, сврховито било изменити и називе ових наставних јединица у, на пример: *Израда писменог задатка, Колективни исправак, Размена радних искустава, Писање побољшане верзије писменог задатка* (уп. Николић²1992: 686).

³⁰⁶ У Начинима остваривања програма (в. документ доступан са сајту ЗУОВ-а: *Наставни програми. Српски језик и књижевност. Начин остваривања програма. В. Култура изражавања*; уп. ПГ 1990—2010) експлицитно се не говори о томе да наставници треба да прегледају и вреднују и унапређену верзију писменог задатка (исправак).

побољшане верзије задатка (уп. Николић ²1992: 873), што би био најбољи показатељ текућег успеха.

Тако ће коначна оцена зависити, с једне стране, од инструктивног поступања наставника и примењених методичких поступака, а са друге стране – од саморадњи, ангажовања и труда ученика да побољшана верзија задатка буде сачињена што успешније.

На овај начин *пројекат усавршавања писменог изражавања* би добио на значају, и у квантитативном (ученици би посветили више времена и рада /у школи и ван ње/ на писменим задацима и њиховим исправкама) и у квалитативном смислу (постигла би се, између осталог, већа спољашња и унутрашња мотивисаност ученика за рад, стечена теоријска знања примењивала би се у пракси итд.). Наставници би временом имали пред собом активне ученике који *питају, хоће, примењују, откривају*, а – ученици, и појединачно и као група, утичу на наставника и на његов стил рада.

Да би се смањила оптерећеност наставника српског језика у наставном процесу, предлажемо да се у току једне школске године уместо четири писмена задатка реализују три (један у првом и два у другом, дужем, полугодишту), али да се обавезно прегледају и вреднују исправке писмених задатака.³⁰⁷ У формалном смислу, не би се ништа изгубило, наставник би, у ствари, уместо четири задатка прегледао шест (три задатка и три унапређене верзије тих задатака), али би, верујемо, ти задаци били квалитетнији.

Недељу дана или две након реализованог исправка, један школски час треба посветити разматрању разлика између првих и побољшаних верзија задатака. У ту сврху економично би било употребити одабране одломке из ученичких радова, који најбоље „осликавају” напредак ученика у писменом изражавању. На тај начин, ученици би уочили сврху и циљ ових активности, а остварила би се континуираност у раду на развијању писмености. Коначно, најуспелије задатаке и одломке у којима се најјасније уочава напредак ученика

³⁰⁷ У средњим стручним школама, у којима су уобичајена по три писмена задатка, предлажемо да се тај број смањи на два, те да се реализује по један писмени задатак у сваком школском полугодишту.

треба изложити и у ђачком клубу и сл. (в. т. 2.5. Организација простора у функцији ефикаснијег рада и индивидуализације наставе правописа).

2.3.3. Синхронизација исправака и коришћења правописног дневника

У претходном одељку предлагали смо увођење правописног дневника у наставни рад. Овде ћемо зато размотрити како би се вођење овог дневника синхронизовало са исправком писменог задатка.

Након читања прве верзије задатака, наставници бележе у првом делу дневника ортографске области и подобласти у којима су ученици одељења у којем се дневник примењује најчешће грешили. (Сматрамо да би се тиме наставници обавезали и да прецизније прегледају, исправљају, коригују, указују на грешке у задацима.) Из писмених задатака даље ексцерпирају (занимљиве) одломке, пасусе, реченице, синтагме, речи које садрже фреквентне грешке и записују их у другом делу дневника, правећи збирку примера за даља вежбања. Читајући више пута сваки писмени задатак, наставници би морали да уоче у којим правописним областима греша сваки ученик понаособ. Из трећег дела дневника, наставници тада бирају припремљене вежбе које ученику дају (на посебном листу/овима) уз кориговани писмени задатак, те му оне служе као *смернице* за припрему побољшане верзије задатка. То значи да сваки ученик добија вежбу / комбинацију вежби која може бити иста или различита од вежби које се намењују другим ученицима у зависности од њихових правописних знања и умења, те постигнућа на писменим задацима. Урађене вежбе ученици враћају наставнику на првом часу индивидуалног исправка (размене радних искустава).

На први поглед, овај поступак изгледа као огроман посао за наставнике. Међутим, то важи само у првој години или првом полугођу употребе дневника, док наставник не сакупи довољан број разноврсних вежби и не умножи их. Једном сачињена збирка може се користити годинама у свим одељењима у којима наставник ради, уз модификације према изменама норме и њено непрестано богаћење. Почетну припрему вежби наставник може остварити и пре почетка школске године. У том сегменту могу се укључити сви чланови стручног актива.

2.3.4. Вежбе за писање побољшане верзије задатка

Многе су могућности за креирање ових вежби. У ери експанзије информационо-комуникационих технологија, вежбе могу бити осмишљене уз помоћ електронских алата, те се могу изводити путем интернета. У том случају, ученик се једноставно упућују на интернет-адресу на којој се налази вежба и сл. Вежбе се могу засновати на примерима из задатака других ученика, могу подразумевати језичке игре или бити преузете из уџбеника и приручника итд. Без обзира на то који начин ће их наставник осмислити и сакупити³⁰⁸, важно је да вежбе буду конципиране тако да се њима обухватају правописне области и подобласти у којима је ученик највише грешио док је писао писмени задатак, тј. да буду усмерене ка исправљању уочених пропуста у писменом изражавању одређеног ученика. Тако, на пример, уколико је у једном писменом задатку наставник подвукао неправилан облик *бијеше* (у примеру: „*Ка*³⁰⁹ *што бијеше Страхинићу бане*”), може ученику чији је рад прегледао да зада кратку вежбу која се тиче употребе имперфекта гл. *бити*.

Имперфекат глагола *бити* је карактеристичан из два разлога: с једне стране, имперфекат гл. *бити* (и уопште имперфекат као глаголски облик) ученици ретко користе у свакодневном говору (имперфекат и аорист сматрају се архаичним временима јер се све мање користе). С друге стране, за знање језика неопходно је познавање облика имперфекта, пре свега ради разумевања књижевних, нарочито старијих текстова. Од глагола *бити*, поред облика имперфекта *бех–беше, беху* (ек.), у књижевном стандарду користи се и ијекавско *бјех–бјеше, бјеху* (П 1993: 179), у којем је, како показује пример из писменог

³⁰⁸ Актуелна уџбеничка литература (в. Ломпар 2012: 120–127, Кеџман и др. 2012: 239–253) поред обраде одређених правописних тема нуди корисницима и вежбања. Уколико наставник процени да би тим вежбама отклонио честе правописне грешке у писменом изражавању ученика, треба само да га упуту на одређену страну и број вежби. Податке о о извору наставник бележи у правописном дневнику. У случајевима када наставник само упућује на вежбе у језичком приручнику или другом секундарном извору наставник је у обавези да претходно провери да ли су они одобрени од стране Министарства просвете, да оцени њихову тачност, корисност и примењивост.

³⁰⁹ Веома је честа појава да ученици пишу апостроф тамо где примете да недостаје самогласник, међутим, према П 2010, тачка 175, напомена 3, апостроф се не пише место самогласника који се изгубио у резултату асимилације и сажимања, а ако је потребно, пише се знак дужине; исто П 1993, тачка 221 в.

задатка, ученик погрешно. Рефлекс јата у овом случају је једносложан: *ě* : *je̋* (кратки слогови у ек. и ијек.) и носилац је краткосилазног акцента, као у примерима: дѐло: дјѐло, вѐшт : вјѐшт, сѐсти : сјѐсти. Облик *бијеше* је неправилан.

Употреба имперфекта глагола *бити* у говору је релативно ретка, али ипак још жива у многим фразама. То може бити полазиште за следећа вежбања (в. наставни лист бр. 2).

✎ Наставни лист бр. 2. Изговор

1. Допуни следеће реченице екавским облицима имперфекта гл. *бити*:

(а) Велика Плана? Где то _____? (имперфект гл. *бити*)

(б) Шта _____ звекир? Јел' то оно што је закачено на вратима? (имперфект гл. *бити*)

(в) Како _____ иде мелодија италијанске химне?³¹⁰ (имперфект гл. *бити*)

2. Пример под (а) из претходног задатка допуни (и)јекавским облицима имперфекта гл. *бити*.³¹¹ Да би исправно поступио, консултуј Правопис Матице српске (стр. 270):

Велика Плана? Гдје то _____?

Провери своје знање из географије.

Велика Плана? То _____ (употреби ијекавски еквивалент имперфекта гл. *бити*) у/код _____.

3. Осмисли два питања са ијекавским обликом имперфекта гл. *бити*. При томе пази да и остале речи које употребиш одговарају ијекавском изговору. Питања постави другу из одељења и замоли га да ти одговори на ијекавици. Запиши одговоре и провери њихову правописну тачност уз помоћ Правописа Матице српске.

Колико ће ових и сличних вежбања наставник захтевати да ученик уради до часова посвећених индивидуалном исправку и писању побољшане верзије задатка, зависи од процене наставника и његовог увида у писмени израз ученика

³¹⁰ Примери су мотивисани вежбама из приручника „Српски за странце: тестови вежбања и игре” (в. Ћосић 2004: 67–68). Материјал је доступан и у електронском облику: audiolinux.com/krompir/prirucnik. Датум преузимања 19. 11. 2014.

³¹¹ Уобичајено је да се писање ијекавских и екавских књижевних облика проверава давањем изолованих примера са захтевом да се напише њихов ијекавски или екавски књижевни еквивалент, или је могуће издвајање исправних облика ако се у низу један до другог нађу исправни и неисправни облици (исп. Брборић 2004б: 248). Ми смо овде користили задатке са допуњавањем, а од ученика смо захтевали и самостални стваралачи рад. Ипак, реченице за вежбу издвојене су (изоловане), иако су ексерпирани из свакодневних животних ситуација. Када се ови примери примењују у пракси, неопходно је контекстуализовати их (нпр. одређеним дијалогом) и то према жељама, талентима, интересовањима ученика којима се намењују. Са тим циљем, могао би се ангажовати и неки заинтересовани ученик (такмичар).

којем се вежбе намењују. На овај начин, ученик се подсећа и поступка грађења имперфекта.

Даље, уколико наставник утврди да је ученик несигуран у употреби великог слова може од њега тражити да уради један или више задатака које дајемо у наставном листу 3:

✎ Наставни лист бр. 3. Употреба великог слова

1. Забележи неколико примера употребе великог слова у именованима улица, тргова, школских објеката, у натписима трговинских објеката, на билбордима. Размисли о њиховој правописној коректности.
2. Осмисли рекламу за један производ који радо користиш. Разговарај о могућностима употребе великог слова у њој.
3. Креирај зидни календар за један месец. Уз сваки дан у месецу запиши по један појам који се по правописним правилима мора писати великим словом.
4. Пронађи 10 примера за употребу великог слова у часопису који читаш. Утврди да ли су сви правилно написани.
5. Напиши 10 различитих речи које се пишу истим великим почетним словом (нпр. Вршац, Винко, Венера итд.), те од тих речи начини причу.

И ученике који су постигли добре резултате на писменим задацима треба додатно ангажовати. Рад се може осмислити у групи или у паровима. Са ортографског становишта, сврсисходно би било задати ученицима да један одељак у ПМС обраде према дидактичким императивима³¹², в. наставни лист бр.4:

✎ Наставни лист бр. 4. Обрада једног одељка из Правописа МС

1. Издвојте главне појмове и идеје у овом тексту.
2. Направите кратак резиме овога текста.
3. Кратко интерпретирајте текст (објасните суштину текста).
4. Сачините структуру садржаја.
5. Дајте поднасловне смисаоним целинама овога текста.
6. Пронађите сличности неких од идеја из овога текста са другим идејама, са нечим што сте претходно учили.
7. Основне идеје из овога текста поткрепите одговарајућим примерима.
8. Поставите неколико питања у вези са овим текстом.
9. Направите нову структуру овога текста на основу постојеће хијерархије појмова и идеја (направите мрежу појмова и идеја).
10. Осмислите примере у којима треба да се рефлектују правописна правила о којима читате у изабраном одељку.

³¹² Коришћени су задаци и питања из упитника СУС 1: *Стратегије учења студената*, Висока школа за васпитаче „Михило Палов”, Вршац, у оквиру пројекта: *Дидактичке стратегије учења и поучавања*. Пројекат је реализован 2014. године.

Приликом креирања свих ових вежби треба избегавати задатке којима се од ученика тражи да преписују делове текста и да у њима подвлаче (посебно обележавају) примере којима се поткрепљују одређена правописна правила. Уместо да траже туђе примере, боље је да их, кад год је то могуће, ученици само стварају. Добро би било омогућити ученицима који праве исте или сличне грешке да у данима између колективног и индивидуалног исправка заједно вежбају.

Побољшана верзија задатка требало би да покаже ефекте овога рада. Уколико се исти тип правописне грешке поново појави (што наставник бележи у првом делу дневника) наставник ће осмислити нова, другачија, вежбања. Тако, на пример, позитивни резултати могу се постићи и захтевањем од ученика да проналазе разлоге појављивања, каткад и упорног истрајавања, одређених правописних грешака. Како смо уочили истражујући ортографску норму у писменим задацима средњошколаца, многе грешке су последица превођења усменог израза у писани вид изражавања, и то без уважавања њихових разлика, што може бити тема за додатне активности ученика.

2.3.5. Инвентивнији приступ исправкама писмених задатака: добробити за наставу српског језика, наставнике и ученике

Сматрамо да би изменом устаљене праксе у вези са исправцима писмених задатака добити за наставу српског језика, наставнике и ученике биле многоструке:

1. ученици би активније учествовали (радом у школи и код куће) у унапређивању свог писменог израза;
2. када уоче разлике између прве и побољшане верзије истог задатка, ученицима би били јаснији сврха и циљ часова посвећених исправкама;
3. ученици би имали времена да осмисле побољшану верзију задатка и да самостално откривају могућности за усавршавање свог писменог израза;
4. труд и рад ученика на унапређивању писаног израза би се захтевао и вредновао, те би се могао очекивати и бољи резултат;
5. постигла би се континуирана и систематична настава писмености која се изводи према утврђеном плану.

Коначно, наставници би, верујемо, са нестрпљењем очекали да виде како су ученици унапредили свој писмени израз у побољшаној верзији задатка, јер се у том раду ученика огледају стручност, методичка компетентност, креативност, стремљења, те истрајности и друга значајна умећа наставника.

2.4. О школском издању правописа и наставним плановима и програмима

2.4.1. Неколико речи о иновирању школског издања ПМС

Правописно знање наших ученика је, како су показали правописни тестови и истраживање ортографске норме у писменим задацима, на незавидном нивоу. Поред занемаривања правописа у наставној пракси, традиционалистичког приступа ортографским наставним јединицама и недовољне повезаности наставе правописа са наставом језика и књижевности, овакво стање произилази и из тога што ученици ретко користе Правопис, односно његово школско издање.

Иако се подразумева да ученици средњих школа имају Правопис код куће, опште је познато да овај приручник поседују само ретки појединци, па и они га мало користе. Марта 2010. год. предузели смо испитивање малог обима на случајном узорку од укупно 45 ученика (двају одељења општег и друштвено-језичког смера) вршачке гимназије. Од ученика смо захтевали да одговоре на питање да ли поседују и колико користе школско издање правописа (овде говоримо о издању рађеном према П 1993, који је важио када смо прикупљали вежбанке за истраживање). Иако је безмало три четвртине гимназијалаца потврдило да има школско издање, половина ученика је признала да га уопште не користи. Том приликом један одличан ученик је, правдајући се, рекао да је „та књига старомодна и непрегледна”, па да зато брзо одустане када пожели да у њој пронађе решење какве своје недоумице. Са тим се сложила безмало половина ученика са којима смо разговарали.

Сва наведена запажања подстакла су нас да у овом делу рада предложимо неке измене и допуне школског издања правописа са циљем да се ученици средњих школа, па и наставници, мотивишу да ову „књигу у којој су [правописна]

правила одштампана” (PCJ 2011: 980) чешће и функционалније примењују у школи и код куће.

Наше је мишљење да правописни приручник погодан за употребу у школама не може бити сачињен тако што ће се текст основног издања – за потребе наставе – једноставно редуковати, како је то до сада практиковано (у школским издањима МС). Зато овде наводимо неколике предлоге чија би реализација у правописним приручницима, верујемо, допринела бољој рецепцији градива и бржем остварењу водећих наставних циљева у овој области.

(1) Сматрамо да би правописна правила у школском издању требало поткрпети одабраним, ученицима блискијим примерима. Тако би се не само избегло пресликавање примера који се често понављају и у уџбеницима, већ и повећао обим егземплума које би наставници, сходно потребама обраде и вежбања, могли да употребљавају. Такви примери могли би се ексцерпирати из школских лектира, популарне тинејџерске литературе, те свакодневних говорних ситуација. Сврховито би било и понеко правило објаснити на одломцима из писмених задатака ученика. При томе треба обратити пажњу на то да примери одговарају правилима која се њима објашњавају, јер то није увек случај ни у основном издању Правописа (уп. Кликовац 2011б: 247, т. 11. 5).

(2) Речник уз школско издање правописа требало би да садржи и лексеме изабране на основу критеријума фреквентности у (активном и пасивном) ђачком вокабулару.

(3) Према резултатима истраживањима правописа у наставној пракси, могле би се формулисати нове препоруке, а постојећа правописна правила допунити и друкчије конципирати. Већ је указано да табела (не)одвојивих сугласничких скупова само збуњује кориснике (Брборић 2004б: 145), стога би, сматрамо, било добро повести рачуна и о следећем:

(а) да се (експлицитније) указује на разлике између усменог и писменог вида реализације језика када се оне директно тичу примене неког правописног правила; таква објашњења могла би се наћи у одељку *Гласовне промене и односи гласова*, а на њих би се, ради уштеде у простору, могло касније у тексту позивати (нпр. приликом навођења правила који се тичу спојеног и одвојеног писања речи итд.);

- (б) када је реч о интерпункцији, сврховито би било назначити случајеве у којима преовлађујућа белићевска логичка интерпункција уступа место граматичкој;
- (в) у одељку *Остали правописни и помоћни знакови* требало би истаћи (у напомени) да нагомилавање знака три тачке у оквиру суседних реченица или истог пасуса, којем су ученици склони када пишу писмене задатке, штети стилу;
- (г) у одељку *Подела речи на крају реда* добро би било унети напомену којом се избегавање поделе речи на крају реда сматра погрешком, јер није реткост да ученици у писменим задацима пишу до краја реда, збијају у исти ред или, остављајући одређени празни простор, целе речи преносе у наредни ред;
- (д) у истом одељку корисно би било, поготово за наставнике, објаснити када не може да се примењује подела речи на слоге у подели речи на крају реда;
- (ђ) када је реч о подели речи на крају ретка, добро би било унети и препоруку: „И први и други део растављене речи морају да имају самогласник (или сонант у самогласничкој функцији)” (ПМД : 131)³¹³;
- (е) посебан део треба посветити обележавању управног говора, сврховито би то било остварити у оквиру ширег одељка *Комбиновање правописних знакова и видова текста или слога*, јер је ту и реч о стицају више знакова, а како видимо, ученици имају доста проблема приликом транспоновања усмених исказа и дијалога у писану форму;
- (ж) уз препоруке о обликовању пасуса веома корисно би било навести и адекватан пример којим би практично била показана подела дужих текстова на пасусе, као и начин обележавања пасуса;
- (з) морало би се јасно прописати како да аутор обележи грешку у тексту; предлажемо да се грешке прецртају једном хоризонталном танком линијом, а писање даље настави без обзира на грешку (приликом читања,

³¹³ Ако се упореде препоруке у ШП и ПМД (оба правописа имају одобрење Министарства просвете за употребу у школама), сматрамо да је препорука у ПМД много кориснија у редовном наставном раду, а да су препоруке дате у ШП сврховитије за рад на часовима додатне наставе.

овако обележени део текста се у том случају занемарује); корисницима Правописа треба скренути пажњу да употреба заграде за обележавање грешке не одговара ниједној функцији овога знака.

(4) У Предговору П 2010 каже се да је у Правопис уведено и знатно више илустрација којима се подржава разноврснија функционалнија писменост. Такве илустрације у школском издању умногоме би олакшале пут ка усвајању тежих правописних партија.

(5) Треба уоквирити и издвојити водећа правила за сваку правописну област.

(6) Добро би било корисницима омогућити на крају Правописа и простор на маргинама за вођење бележака, првенствено оних које се тичу измена и допуна норме; уз сваки школски правопис, на посебним листовима (нпр. после сваке области), корисно би било унети прегледан списак тих измена и допуна, што би представљало знатну помоћ наставницима.

(7) Школски правопис мора се конципирати тако да корисницима буде садржајно, али визуелно привлачан и пријемчив; на пример, сваки одељак могао би се отворати мислима (право)писаца и лингвиста о значају правописа у свакодневној писменој комуникацији.

(8) Стиче се утисак да ученици школско издање правописа не сматрају обавезним приручником. Зато би било добро школско издање правописа придружити уџбеничком комплекту за основну школу већ у петом разреду, док би за остале разреде погодне биле правописне радне свеске.

(9) Школско издање морало би да има и електронску верзију.

(10) Обавезност коришћења школског издања правописа треба да има потпору шире културне јавности. У ту сврху школско издање треба примерено представљати и рекламирати, и то уз истицање важности поштовања ортографске норме и примењивости овог приручника у наставном раду.

Укратко, сматрамо да би школска издања правописа и језичких приручника који имају истоветан циљ – да негују и развијају писменост ученика – требало пажљивије конципирати, тако да у њима, поред прескриптивних

садржаја, буде у довољној мери заступљен и методички обликован текст намењен усвајању градива (разноврсни примери, објашњења примене правописних правила, истицање типичних грешака уз одговарајућа графичка решења и др.). Полазећи од тога да „оно што се [од ученика] не тражи, не може се ни очекивати”, школско издање правописа мора да садржи више инструктивних детаља, чији би избор првенствено требало да зависи од резултата опсежних истраживања правописа у пракси.

Неке од ових идеја реализоване су у великој мери у ПМД.³¹⁴ Како видимо³¹⁵, написан је јасно и прегледно, језиком разумљивим широј популацији. Обрада сваке правописне теме структурирана је у три целине: најпре долази основни текст с правилима, објашњењима и примерима (примери су углавном савремени), затим кратак, уоквирен сажетак текста (уп. ПМД: 18) и, најзад, најкарактеристичнији примери истакнути су на маргини (в. ПМД: 19). Двема унакрсним линијама прецртавају се притом неправилни поступци (уп. ПМД: 104,107). Ови примери, као и остале речи, међу њима и оне из уџбеничке литературе, налазе се и у Речнику (ПМД: 159–181).

2.4.2. О потреби кориговања наставних планова и програма

У уводном делу рада цитирали смо део наставног плана и програма који се тиче наставе правописа. Указали смо на његове мањкавости и реализацију у пракси. Узимајући у обзир резултате истраживања ортографске норме у писменим задацима, као и ранија испитивања правописа у наставној пракси, овде се бавимо и неким могућностима измена и допуна актуелног плана и програма.

За почетак, кратко ћемо се осврнути на предлоге који су дати у монографији *Правопис српскога језика у наставној пракси* В. Брборића (исп. 2004б: 226–230). Као прво, предложено је да се настави правописа у средњој школи намени 16 часова (3,82% од укупног броја часова *Српског језика и књижевности*) и да се они равномерно распореде у четири разреда. При томе,

³¹⁴ Правопис српскога језика за школску употребу овога аутора (према измењеном и допуњеном П 2010) најављен је (в. званични сајт издавачке куће Klett, <http://www.klett.rs/>, 26. 12. 2014), али није објављен до штампања овога рада.

³¹⁵ В. Дешић, М. (2019), *Правопис српског језика: приручник за школе*, Земун: Нијанса, Никшић: Унирекс, Београд: Пословни систем Грмеч – Привредни преглед.

један час у сваком разреду био би посвећен провери правописног знања, а други понављању, проширивању, систематизацији и утврђивању правописног градива. На осталим часовима предложено је да се додатно обраде следеће (конкретне) наставне јединице:

Први разред: Основни принципи српског правописа, историја српског правописа и растављање речи на крају реда; упућивање на коришћење правописног приручника и правописног речника. Писање великог слова.

Други разред: Састављено и растављено писање речи (сложенице, полусложенице и групе речи). Писање страних речи и израза.

Трећи разред: Писање страних речи и израза. Интерпункција и интерпункцијски знаци.

Четврти разред: Писање страних речи и израза. Састављено и растављено писање речи.

Свакој теми треба посветити по један час.

Овај предлог дат је на основу анализе постигнућа ученика на правописним тестовима којима се директно захтевало правописно знање.

Ми ћемо се, разматрајући могућности измене постојећег плана и програма, руководити резултатима истраживања ортографске норме у писменим задацима, односно заступљеношћу и фреквентношћу грешака у писменим задацима према узрасту ученика (в. табела бр. 54). У нашем случају, испитивано је функционално знање ученика, односно примена правописних правила онда када се то не тражи експлицитно, као на тестовима.

Табела бр. 54 Заступљеност и фреквентност грешака у појединим правописним областима према узрасту ученика

Истраживане правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Писма	6.89%	5.66%	7.60%	7.87%
Изговор	0.08%	0.72%	0.06%	0.31%
Гласовне промене и односи гласова	8.25%	7.92%	7.60%	9.51%
Велико слово	9.88%	10.34%	8.00%	7.67%
Спојено и одвојено писање речи	11.89%	9.72%	10.27%	11.66%
Интерпункција	53.29%	55.61%	55.86%	49.59%
Скраћенице	0.60%	1.34%	0.81%	1.12%
Подела речи на крају реда	3.27%	1.65%	2.55%	3.48%
Комбиновање знакова и слога	5.12%	*4.88%	6.03%	6.95%
Писање речи, посебно имена из страних језика	0.73%	2.16%	1.22%	1.84%

Узимајући у обзир и анкете које су ученици попуњавали, те вишегодишње искуство у пракси а уважавајући и резултате истраживања правописног знања ученика путем тестова, придружимо се предлогу да у сваком разреду средње школе мора да буде бар по један час посвећен понављању, проширивању, систематизацији и утврђивању правописног градива. Један час треба посветити и провери, са напоменом да провере треба вршити на почетку и на крају школске године, ради евалуације наставног рада и ученичких постигнућа. У потоњем случају, пошто нема могућности да се провери посвети читав час, наставник треба да је изведе у уводном или закључном делу часа спајајући наставу језика и наставу књижевности са наставом правописа. Поред тога, сматрамо да треба водити рачуна о распореду конкретних наставних области којима треба посветити по један наставни час у току сваке школске године. Предлог наставног плана и програма за средњу школу (правопис) приказан је у табели бр. 55.

Табела бр. 55. Предлог наставног плана и програма за средњу школу
(правопис)

Први разред	Провера правописног знања (1 час) Основни принципи српског правописа, историја српског правописа, упућивање на коришћење основног и школског издања правописа и правописног речника (1 час) Писање великог слова (1 час) Понављање, проширивање, систематизација и утврђивање правописног градива (1 час)
Други разред	Провера правописног знања (1 час) Интерпункција и интерпункцијски знаци (запета, заграда, тачка) (1 час) Спојено и одвојено писање речи (1 час) Понављање, проширивање, систематизација и утврђивање правописног градива (1 час)
Трећи разред	Провера правописног знања (1 час) Писање страних речи и израза, првенствено имена (1 час) Подела речи на крају реда (1 час) Понављање, проширивање, систематизација и утврђивање правописног градива (1 час)
Четврти разред	Провера правописног знања из правописа (1 час) Интерпункција (1 час) Састављено и растављено писање речи (1 час) Понављање, проширивање, систематизација и утврђивање правописног градива (1 час)
Укупно	16 часова

Образложење:

Први разред. – У првом разреду бирамо наставне јединице које постоје и у важећем плану и програму, уз напомену да бисмо другачије формулисали одредницу **Упућивање на коришћење правописног приручника и правописног речника** у: **Упућивање на коришћење основног и школског издања правописа и правописног речника** да бисмо тиме нагласили

неопходност да се у наставном раду употребљава издање Правописа намењено школама. Остајемо и при обради великог слова због тога што би се обрадом ове теме у првом разреду знатно умањиле, евентуално и отклониле, врло фреквентне грешке у употреби великог слова које смо забележили у писменим задацима ученика других разреда. Растављање речи на крају реда предлажемо за старији узраст, јер са овом правописном облашћу највише проблема имају ђаци током писања писмених задатака, али она муке задаје и матурантима који у завршном разреду полагају матурски испит. (Том приликом користе се посебно обликовани листови који понекад захтевају чешће растављање речи на крају реда но што се то обично чини у вежбанкама.) Писање матурског рада, разуме се, укључује примену свих знања из правописа и културе писменог изражавања, а не треба заборавити да се ученици, поред тога, припремају и за полагање пријемних испита на различитим факултетима, на којима ће показати не само знања из одговарајућих области, већ и степен развијености функционалне писмености.

Други разред. – У другом разреду предлажемо да се посебна пажња посвети *Интерпункцији* и *Састављеном и растављеном писању речи* да би се преупредиле грешке у интерпунгирању и спојеном и одвојеном писању речи које су, како показује табела, најфреквентније у задацима ученика трећих разреда. Запазили смо да и на тестовима и у писменим задацима, ученици имају највише проблема са употребом истих интерпункцијских знакова. На тестовима су показали знање испод задовољавајућег када је реч о употреби запете, цртице, узвичника и заграде (исто, 187–193). У писменим задацима средњошколци врло мало користе знакове црту и цртицу (у руком писаном тексту ови знаци често се и не разликују), као и узвичнике, а највише греше у употреби запете, тачке и заграде. Дакле, и на тестовима и у писменим задацима ученици највише имају проблема са употребом запете, те заграде. У питању су објективно тешке правописне партије, те је вероватно реч о неодговарајућем броју часова, распореда и учесталости вежбања, неадекватном повезивању с наставом синтаксе и сл. Стога би требало конкретизовати наставну јединицу **Интерпункција** у: **Интерпункција и интерпункцијски знаци (запета, заграда, тачка).**

Трећи разред. – Предлажемо да се у трећем разреду обради **Писање страних речи и израза, првенствено имена**, јер се у задацима које смо

прегледали већина транскрипционих грешака и тиче имена. Уопште говорећи, ми највише имамо потребу за транскрипцијом страних имена, а и Правопис се тиме посебно бави (П 2010: 195–291). Обраду ове правописне области предлажемо у трећем разреду и зато што су ученици на тестовима показали да је то једна од области коју најслабије познају. У писменим задацима стране речи и изрази мало су заступљени, те у овом случају, бољи показатељи реалног стања јесу тестови.

Поделу речи на крају реда треба обрадити у трећем разреду. Са применом овога знања највише имају проблема, посматрајући све узрасте, ученици четвртих разреда. Како смо већ рекли, најчешће и долазе у ситуације да (у оквиру школских обавеза) деле речи на крају реда. Зато увођењем поделе речи на крају реда у трећем разреду умањујемо могућност појаве грешака овога типа у радовима матураната.

Четврти разред. – Имајући у виду да су ученици показали најлошије знање када је требало применити знање из интерпункције, као и то да се у сваком писменом задатку нашег средњошколца нађе у просеку три правописне грешке, од којих минимум једна запета, сматрамо да се овој запретаној и обимној области мора посветити још један час у току средње школе, и то у четвртном разреду. У писменим задацима ученика четвртих разреда врло фреквентне су, уз интерпункцијске, и грешке у **Састављеном и растављеном писању речи**, те томе такође треба посветити бар још један час на крају средњег образовања.

Уз овај предлог наставног плана и програма, дајемо и следеће препоруке и напомене:

1. Приликом понављања, проширивања, систематизација и утврђивања правописног градива треба обухватити све правописне области (укупно их је 10). Наставник може, према потребама одељења са којима ради, да направи план како ће то извести у пракси, односно која правописна правила ће понављати, која ће проширивати (у овом случају онда када процени да су ученици спремни да пређу на виши ниво, тј. на компликованија правила и примере). Заступљеност простих и сложених вежби, те облици систематизације градива зависиће од наставникове индивидуалне процене.

2. Наставне јединице које су предложене да се посебно обраде у сваком разреду дате су као препоруке на основу опсежних истраживања правописа у наставној пракси. Имајући у виду да су сва истраживања ограничена корпусом, наставник има право да додатно обради наставну јединицу, замењујући њоме предложену(е), за коју је утврдио да представља „слабу тачку” ученицима одељења у којем изводи наставу, те да је извор фреквентних и заступљених грешака. Овако би могао поступити на чевртини (25%) од укупног броја часова посвећених настави правописа, односно 4 пута у току 4 године. У овим случајевима, да не би дошло до злоупотребе слободе и још веће правописне анархије, морао би да приложи одговарајућу документацију (правописни дневник) којом ће измена дела плана бити образложена.
3. Предлог програма је, како видимо, осмишљен тако да се предупредe грешке за које смо утврдили да су фреквентне у писменим задацима средњошколаца.

План и програм, као и у случају школског издања правописа, треба прилагођавати онима којима се намењује. Сматрамо да приликом његовог састављања треба узети у обзир и ове параметре: (а) резултате континуираних праћења поштовања ортографске нормe у наставној пракси (у писменим задацима ученика средњих школа и путем правописних тестова); (б) одговоре ученика и наставника у анкетама о правопису у наставној пракси; (в) измене и допуне нормe.

Посматрајући измене и допуне ортографске нормe из историјског угла, те правописну продукцију код Срба (поготово у XIX веку), верујемо да би корисно било наставном плану и програму додати 17. час: Измене и допуне нормe. На овом часу наставници би ученике упознавали са актуелним променама (када до њих дође), и то сагласно препорукама Одбора за стандардизацију српског језика; на овим часовима би – у складу са обавезом наставника да прате савремену методичку и лингвистичку литературу зарад професионалног усавршавања – препоручљиво било примењивати савремене методичке моделе и тако у пракси испитивати њихову ефикасност и могућности њиховог прилагођавања потребама наставе.

2.5. Организација простора у функцији ефикаснијег рада и индивидуализације наставе правописа

У предшколским установама постоје тзв. кутак библиотеке, у којима деца и васпитачи могу да се посвете свету речи и књига. Добро би било и у школске учионице (од почетка основношколског образовања) увести *правописни кутак*, у којем би се ученици свакодневно бавили писаном речју на разне начине. У првом реду, правописни кутак требало би снабдети актуелним правописом, правописним речником, занимљивим приручницима и саветницима (прилагођеним основношколском узрасту).

Креативност и досетљивост ученика може посебно да обогати овај кутак у коме би ђаци који брже напредују могли да самостално раде (нпр. решавајући за њих припремљене задатке са циљем индивидуализације наставе). У овом простору морали би се наћи и посебни (диференцирани) задаци намењени не само напреднијим ученицима, већ и онима који постижу слабије резултате од очекиваних. Питања и задатке ученици и наставници треба да осмишљавају заједно: наставници би одређивали циљну област и тежину задатака, а помоћ ученика добро би дошла у облику предлога материјала, недоумица, запажених мањкавости у писменом изразу другова и познаника, грешака које није тешко пронаћи у различитим писаним порукама, медијима и сл.

Кутак треба обогатити паноима, ребусима и укрштеницама са правописном тематиком. Циљ је да се ученици усмере и на потенцијалне изворе разноврсних писаних садржаја какви се ређе увршћују у школске уџбенике. Наставник би оваквој библиотеци могао да приложи збирке успешних ученичких радова засићених примерима правилне употребе одређеног правописног правила, интерпункцијског знака и сл.

Креативне склоности ликовно надарених ученика такође могу бити добро искоришћене, а њихов допринос свакако ће бити извор додатне мотивације за рад. Тако би правописни стрип (исп. Прћић и Вукојев ²2002, 2007) ученицима могао бити посебно занимљив, јер подразумева спој различитих елемената

комуникативне ситуације, дијалошког, (редукованог) наративног садржаја и невербалне комуникације, која се у настави језика најчешће занемарује, мада се њеним бољим упознавањем могу остварити значајни васпитни и функционални циљеви из области културе усменог изражавања. Ученици би сами могли да креирају кратак стрип у вези са одређеним правописним правилом; остале активности биле би усмерене на осмишљање правописних мозгалица, ребуса, илустрација, а такође и на сачињавање табела у којима би се приказивали подаци у вези са вредновањем индивидуалних и колективних постигнућа. Уз *правописни календар*, који свакога дана подсећа на ново правило, свакако би ученике занимала и *скала напредовања* у писмености одељења (коју треба да сачињавају наставници са ученицима).

Правописни кутак засигурно би могао да омогући сваком ученику да испољи своју оригиналност а посебне дарове искористи на добробит наставе и заједничког напретка. Стваралачке способности и склоности појединаца морају бити предмет пажње наставника, јер је уочавање и неговање појединачних талената и интересовања од великог значаја за духовни раст и срећно професионално усмеравање ученика.

Овакво поступање треба наставити и у средњој школи, у тзв. ђачким клубовима. Један део паноа у овом простору може послужити за *правописни подсетник*. Чланови лингвистичке секције имали би обавезу (и привилегију) да остале ученике, припремајући одговарајући материјал за пано, обавештавају о изменама и допунама ортографске норме уколико до њих дође у току школске године (исп. Ђорђевић 2011: 120–136). На том месту требало би изложити и најуспелије (најписменије) задатке, тј. њихове побољшане верзије. Могу се издвојити и делови задатака у којима је посебно уочљиво напредовање ученика у писменом изражавању – од прве до побољшане верзије писменог задатка.

У овом простору би једном годишње ваљало организовати и правописно такмичење са циљем похваљивања и награђивања ученика који најбоље познају и правилно примењују правописну норму.

2.6. Кратак осврт на тематику писмених задатака

Наставници предмета *Српски језик и књижевност* сваке школске године имају одговоран и не тако једноставан задатак да изаберу теме које ће се на писменим задацима обрађивати. Будући да смо у раду више пута спомињали наслове и тематску оријентацију писмених задатака, сматрамо оправданим да укратко размотримо тежишта и формулације тема задатака писаних у школској 2010/11. години.

Познато је да се школски писмени задаци пишу на књижевне или слободне теме. Књижевне теме везане су за књижевно градиво па имају за предмет уметнички свет, његово доживљавање и вредновање (исп. Николић 1983: 56). Слободне теме усмерене су првенствено на надања, маштања и интересовања ученика и захтевају од њих да пишу о ономе што су непосредно искусили, посматрали или о ономе о чему су обавештени (у школи, путем медија итд.).

У истраживачком корпусу забележили смо 498 различитих тема: 280 књижевних и 218 слободних тема.³¹⁶ Безмало половина свих књижевних тема (45,4%) од ученика захтева да систематизују знања о обрађеним делима из школске лектире; тежиште 38 тема (13,6%) јесу главни мотиви и мотивска структура изабраних дела, 33 теме (11,7%) – претежно намењене ученицима првог разреда – усмерене су на анализу народних епских или лирских песама. Укупно 23 теме (8,4%) засноване су на поређењу ликова, идеја и мотива из различитих књижевних дела. Као *теме афоризми*³¹⁷ оформљено је 17 тема (5,9%). Укупно 42 теме (15%) посвећене су књижевним делима која, према наставном плану и програму, треба обрадити на часовима редовне наставе.

Како видимо, писмени задаци неретко су били употребљивани као инструмент за обраду и савлађивање програмом предвиђеног градива из

³¹⁶ Списак тема које су биле актуелне у школској 2010/11. години објавили смо у часопису за методiku наставе *Школски час*, препорученом од стране Министарства просвете (исп. Ђорђевић 2012в: 52–63, 2012г: 16–26, 2012д: 48–57). Теме су дате према азбучном реду и разреду којем се намењују.

³¹⁷ За наслове писмених састава могу се користити сажете, оригиналне мисли из књижевних дела, које имају универзално значење. То су тзв. *теме афоризми* (у виду сентенца или посебних целина), које се могу убројати у књижевне теме јер потичу из књижевности. Када ученици обрађују ове теме, требало би да пишу о ономе што тежиште теме захтева, а не о делу из ког су теме преузете, као ни о њиховом аутору.

књижевности. Уочили смо да тада ученици углавном препричавају књижевна дела без изношења личног става, преписују, често и са интернета. А пишући дуго о садржини књижевних дела, губе стилски критеријум, пишу алкаво и површно, занемарујући језичку, посебно правописну норму.³¹⁸

Ову нашу тврдњу подржава и податак да у истраживачком корпусу нисмо пронашли теме у којима више посматрача казују о истој појави (примена више гледишта) (исп. Николић 1983: 228), као ни теме са додатним захтевима (нпр. од ученика се може тражити да напишу причу и дају јој наслов према речима које наставник зада, или да напишу причу и заврше је одређеном пословицом (исто, 236, 237). Будући да „писање школских задатака треба истовремено да подстакне развијање умења чулног сазнавања, духовног виђења и промишљања, а потом и вештине казивања и сензибилности у разумевању саопштеног, односно прочитаног језичког садржаја” (Вељковић Станковић 2013: 104), верујемо да би овакве теме, прилагођене узрасту ученика средње школе, утицале да израда писмених задатака буде занимљивија, креативнија а настава писмености функционалнија.

Прегледом оних тема које се могу класификовати као слободне (укупно их је 218) утврдили смо да је 89 тема (40,7% свих забележених слободних тема) усмерено првенствено на надања, маштања и интересовања ученика (уп. *Путовање о којем сањам*); 63 теме (29%) траже од ученика да пишу о ономе што су непосредно искусили, а 38 тема (17,5%) као тежиште имају оно што су ученици посматрали. Ретко се, у свега 28 тема (12,8%), тражи од ученика да пишу о ономе о чему су обавештени путем медија, у школи и свакодневном животу.

Уочили смо и тенденцију наставника да за први писмени задатак у школској години осмисле једну или две слободне теме и користе их за писмене задатке у свим одељењима у којима држе наставу, без обзира на разред који ученици похађају. Овакав став наставника према слободним темама последица је, између осталог, и тога што избор слободних тема није условљен наставним програмом у средњој школи.

³¹⁸ Има, наравно, и успешних писмених задатака. Такви су, на пример, радови ученика који су постигли запажене резултате на Републичком такмичењу из познавања српског језика и језичке културе. На њихове задатке наилазили смо у истраживачком корпусу.

Наставник мора пажљиво и одговорно радити на формирању тема за писмене задатке. Мора настојати тако да их дефинише „да активирају мисаоне, чулне и емотивне потенцијале ученика” (Смиљковић и Миљковић²2010: 148) и да их одабере према узрасту ученика, а у складу са наставним планом и програмом и општим циљевима наставе. Исто тако, свака тема треба да садржи два јасно наглашена елемента: предмет теме и тежиште теме, али и да захтева од ученика да своје мисли и осећања искажу у виду различитих облика писменог изражавања (на пример у виду: рефлексја, расправа, есеја, репортажа итд.).³¹⁹ Речју, формулисање теме, односно насловљавање писмених састава³²⁰ је „посебан вид методичког споразумевања између наставника и ученика” (Николић 1983: 30).

У истраживачком корпусу запазили смо да су многе теме, посебно оне намењене ученицима првог разреда средњих школа, веома захтевне, широке и озбиљне (нпр. следеће теме: *Мотив пријатељства у Библији*, *Мотив повређености у Раним јадима*, *Бановић Страхиња и Хасанагиници*, *Упореди однос Саве и Стефана Немање са односом Дантеа и Верлигија*, *Судбина човека у роману 20. века*, *Величина Шекспировог дела* итд.), те претпостављамо и да се сами наставници не би усудили да пишу задатке на овако формулисане теме. Чини се да су овакви неодмерени обухвати и спојеви неспојивог (нпр. *Рани једи и Бановић Страхиња*), озбиљност и дубина захвата коју треба показати приликом обраде тема *Однос према женама у књижевности старог века*, *Поетика средњовековне књижевности* и сл. плод превеликих амбиција, јер је, примерице, последња достојна наслова академског рада, а не писменог задатка који треба написати за 45 минута. Има, наравно, и лепих, разложних, занимљивих и одмерених тема (уп. *Мој замишљени разговор са Стеријом*). Запазили смо и велик број тема усмерених на мотиве, ликове књижевних јунака и лична виђења (*Лик Бановић Страхиње*; *Мотив благодати и емпатије у средњовековној књижевности* и у „*Паклу*”, *Однос очева и синова у „Раним јадима”* и у „*Први пут с оцем на*

³¹⁹О различитим облицима писменог изражавања, као и о анализи теме као једне од етапа при изради плана за композицију писменог задатка видети: Павловић и др. (²2003: 8). Ради праћења и унапређивања језичке културе ученика, добро би било утврдити и заступљеност појединих облика писменог изражавања (реферата, есеја, критичких текстова и сл.) у задацима средњошколаца.

³²⁰Наслови писмених састава могу се језички уобличити на више начина као: насловна синтаagma, питање, исказ жеље и претпоставке, екскламативни и елиптични искази, тврдње из личног искуства, тврдње из општег искуства, објашњавачки облик (исп. Николић 1983: 34). О односу између наслова и теме писменог задатка видети: Николић (1983: 30).

јутрење”, *Анализа песме „Слуга Милутин”* итд.), које показују превелику брзину у формулисању наслова и, што је најгоре, став „мрзи ме о томе да мислим и сужавам тему на конкретан проблем”.³²¹

Уочили смо да се у самим насловима тема увек пише у мушком роду, а можемо претпоставити да професори само усмено нагласе ученицима да у вежбанкама користе одговарајући род, док се неке теме чине и недовршеним (*Учини као Страхињић*).

У средњој школи, за разлику од писмених задатака у основној школи, треба ученицима понудити више тема. То се чини јер су средњошколци „у психофизичком развоју већ на одређеном степену стабилности и уравнотежености, имају знатна искуства, прочитали су већи број књига, имају знања и из других наука итд. те им ваља дати шансу да бирају теме” (Илић²1998: 619). Немогућност избора теме спутала би ученике да покажу своје стварне могућности у писменом изражавању. Међутим, само у 50% вежбанки које смо прегледали ученици су имали могућност да бирају између више тема. У осталима је понуђена по једна тема, и то тако да се смеђују књижевна и слободна тема. У овом другом случају, како смо приметили, ученици постижу слабије резултате, јер се чини да се наметање књижевне теме користи као принуда за савлађивање књижевног градива.

Сматрамо да разматрања захтева у темама (понекад су теме, како смо приметили, прави ерудитни изазови), те анализа формулација тема (које се, чини се, дају у брзини и без претходне припреме наставника), утврђивање њихове повезаности са наставним садржајима, као и нивоа захтевности, комплексности, али и примери добро прецизираних и промишљено одмерених тема, могу послужити као добар путоказ ка успешнијој настави писмености у домену тематике писмених задатака. Иновирање тема је један од незаобилазних корака и ка модернизацији средњошколске наставне праксе.

³²¹ Било би изузетно вредно сагледати уопштеност појединих тема, чак и када, понекад, добро и учено звуче. Дакле, добро је сагледати шта се иза овако датих формулација крије: да ли добро прецизиран и промишљено одмерен задатак, или ерудитни изазов пред којим је ученик немоћан.

Када је реч о слободним темама, подробнији преглед тема издвојио би и посебне тематске кругове: оне који се тичу личних проблема, друштвених односа, компаративне теме различитог (обично прешироког) обима итд. о којима се може говорити шире у неким новим радовима, а са циљем унапређивања наставе писмености.

3. МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ И АПЛИКАЦИЈЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ ПРАВОПИСА

Јасно је да је настава правописа у нашим средњим школама запостављена и да наши ученици имају озбиљних проблема када треба да покажу или примене правописна знања и умења. Један од начина на који би се затечено стање могло изменити јесте креирање иновативних методичких разрада, модела и апликација намењених средњошколској настави правописа. Резултате истраживања ортографске норме у писменим задацима, те закључке ранијих истраживања о правопису у наставној пракси видимо као добар путоказ ка правописним вежбањима, чијом се применом може унапредити настава правописа и постигнућа ученика из ортографије.

3.1. Методичка и функционална стратификација вежби

У овом делу рада бавимо се правописним вежбањима усмереним првенствено на кориговање типичних и фреквентних грешака које смо забележили у писменим задацима средњошколаца. Стога се тичу правописних области у којима су средњошколци показали најлошије знање: *Интерпункције, Састављеног и растављеног писања речи, Великог слова*. Неколико је и вежби намењених увежбавању поделе речи на крају реда. Вежбама се понавља, проширује, систематизује и утврђује правописно знање и умење повезивањем различитих области (спајањем наставе језика, културе изражавања и наставе књижевности), као и повезивањем језичке праксе и учења матерњег језика (увођењем комуникативних ситуација у различитим деловима часа). Углавном је реч о комбиновању правописних вежби и вежби усменог изражавања.

Вежбе су конципиране тако да се применом савремених методичких система³²², метода³²³ и наставних средства³²⁴, разматрањем примера из писмених задатака и говорних ситуација, реализују следећи примарни (васпитни и функционални) циљеви:

- (1) развијање свести ученика о значају правописа за успешну (писмену) комуникацију у свакодневном животу;
- (2) проширивање ортографских знања у току обраде и обнављања градива из књижевности и из језика;
- (3) унапређивање функционалне писменост ученика;
- (4) мотивисање ученика за рад применом савремених наставних средстава;
- (5) развијање способности ученика (разноврсним вежбањима на примерима из свакодневних животних ситуација) да запажају манифестовања и кршења ортографске норме у разним видовима и на разним нивоима језичког општења;
- (6) подстицање мишљења и стварања ученика насупрот меморисању и репродукцији правописних правила;
- (7) развијање креативног и критичког мишљења ученика, моћи упоређивања и закључивања ученика;
- (8) стварање убеђење да су познавање и правилна примена ортографских правила битни параметри приликом процењивања образованости, способности и потенцијала сваког појединца;
- (9) оспособљавање ученике да правилно примењују ортографску норму и негују добар усмени говор;

³²² Модерна настава заснована је на модерним методичким системима, које методичари различито класификују и називају (исп. Петровачки ²⁰⁰⁴: 36). Јасно се могу издиференцирати следећи системи: систем заснован на примени индуктивно-дедуктивних поступака, систем проблемске наставе, систем програмиране наставе и учење путем откривања (исп. Илић ¹⁹⁹⁸: 493), које ће се самостално или комбиновано, у различитој мери, јавити у методичким обрадама које износимо у наставку рада.

³²³ Поделе наставних метода су различите и утврђују се према поступку рада, карактеру саопштења, учешћу осећаја у раду, према комбинованом критеријуму. Када се као критеријум узима нпр. природа сазнајног процеса, подела је следећа: метода предавања, метода понављања, проблемско излагање, хеуристички разговор, истраживачка метода и стваралачка метода (исп. Маринковић ²⁰⁰⁰: 55).

³²⁴ О наставним средствима и њиховој примени у наставном раду видети у: Илић (¹⁹⁹⁸: 59–60, 84, 106–109, 119, 461).

(10) навикавање ученике да се служе правописним речницима и приручницима.

Свакој вежби претходи екстериоризација секундарних васпитних и практичних, као и образовних циљева. Вежбе су предвиђене првенствено за часове редовне и додатне наставе, а поједностављене се могу употребљавати и на часовима допунске наставе. Могу се моделовати, те реализовати у различитим фазама часа (у целости или парцијално). Погодне су и за интензиван рад ученика пред израду писменог задатка.

Вежбе смо методички и функционално стратификовали на следећи начин:

- (а) методички модели намењени примени на часовима редовне наставе у средњој школи;
- (б) методички модели и апликације намењени примени на часовима додатне наставе;
- (в) диктат као најчешћи вид правописног вежбања;
- (г) методички модел за систематизацију правописних знања уз помоћ *мана ума*;
- (д) методичке апликације и модел за примену информационо-комуникационих технологија у настави правописа;
- (ђ) дидактичке игре у настави правописа.

Очекивани исходи осмишљених вежбања су:

(1) функционално, трајно правописно знање ученика; (2) унапређен писмени али и усмени говор ученика средњих школа; (3) писмени задаци са мање (типичних) ортографских грешака; (4) виши степен граматичких и знања из књижевности; (5) позитиван однос ученика (и наставника) према писменим задацима, писаној речи и настави правописа.

3.2. Методички модели намењени примени на часовима редовне наставе

3.2.1. Повезивање наставе правописа и књижевности: „Коме да искажем печал своју...” – три тачке у новели „Туга” А. П. Чехова

Већ смо више пута истакли да је *Интерпункција* област у којој ученици средњих школа највише греше када пишу писмене задатке. У овом делу рада бавимо се стога интерпункцијским/правописним знаком три тачке.³²⁵ Ученици су у категорији *Остали правописни, помоћни и други знаци* најчешће грешили у употреби овога знака (в. т. 3.6.1.10).

Обнављање и проширивање знања о правилној употреби три тачке наставник може имплементовати у току часа књижевности који је посвећен обради новеле А. П. Чехова „Туга”. Овај текст засићен знацима прекида ученици треба да обраде, према плану и програму (исп. ПГ 1990–2010), у првом разреду средње школе. Знак три тачке у Чеховљевој новели употребљен је 62 пута (в. Павловић 2012: 60–63), изражавајући углавном психичко стање (печал) Јоне Потапова, коме је син умро.

Осмишљени час треба да испуни следеће задатке:

1. обновити знања ученика о знаку три тачке;
2. проширити ученичко знање о овом знаку и могућностима његове употребе;
3. указати ученицима на утицај правописних и интерпункцијских знакова на значење исказа уз које се јављају;
4. утврдити и проширити стечена знања о новели А. П. Чехова;
5. код ученика развијати критичко мишљење о естетским вредностима књижевних дела;
6. упознати ученике са поступком драматизације;

³²⁵ Неколико граматичара три тачке сматра реченичним знаком (Броз, Новаковић, Бабић и др.: према: Кликовац 2012: 63–92). Чешће се три тачке сматрају нереченичним знаком (П 1993 : 291, 292, ПМД: 153, П 2010: 138). У интерпункцијске знаке убрајају га Брборић (2004б: 187), Кликовац (2012: 92). Ми ћемо у наставку рада класификовати као интерпункцијски са напоменом да постоји, како смо видели, неусаглашеност око тога да ли је реч о интерпункцијском или о правописном знаку у ужем смислу.

7. оспособити ученике да драматизују изабрани књижевни текст;
8. развити код ученика моћ уочавања, издвајања, закључивања и увежбати поступак класификације;
9. мотивисати ученике да се баве ортографским питањима и када она нису у првом плану (као у правописним тестовима);
10. подстицати ученике да негују језичко стваралаштво, ваљано усмено и писмено изражавање.

Наставник ће ученике на часу књижевности усмерити ка ортографији захтевајући од њих да издвоје интерпункцијски знак који прати најдраматичније делове текста, а јавља се и у самом исказу који је наведен као мото дела „Коме да искажем печал своју...”. У ту сврху може сачинити одговарајуће наставне листове (в. наставне листове бр. 5 и бр. 6).

✎ Наставни лист бр. 5

Прочитај следеће делове новеле А. П. Чехова, подвуди најфреквентнији интерпункцијски знак и одговори на питања:

[...]

– А мени је... овај... ове недеље син умро!

[...]

– Јел’ ја? Хи-хи... ве-села господа! Сада је моја једина жена – црна земља... Хи-хо-хо!... То јест гроб!... Син ми, ето, умро, а ја сам жив... чудновата ствар, смрт је погрешила врата... Уместо да дође к мени, отишла је сину...

[...]

– Е... нека ти је на здравље... А мени је, брате, син умро... Јеси ли чуо? Ове недеље, у болници... Невоља!

Питања:

1. Који знак си подвукао/ла у тексту? (Три тачке.) Знаш ли још неко термилошко решење за тај знак? (Знак прекида.)
- ☆ Уколико не можеш да се сетиш или желиш да сазнаш како се овај знак у *правописној литератури* још називао, погледај *Помоћни наставни лист* (задатак бр. 1).
2. У којим деловима текста је знак три тачке најчешће употребљен? Можеш ли га везати за неку реч или синтагму? (Најчешће стоји уз синтагму *син /му/ је умро.*)
3. Зашто је аутор употребио овај знак, а не неки други? Шта је тиме постигао?
- ☆ Уколико ти је потребна помоћ да решиш овај задатак, погледај *Помоћни наставни лист* (задатак бр. 2).

4. Шта значи када се знак три тачке нађе у угластој загради? (Три тачке употребљене у угластој загради значи да је део текста изостављен.)
 5. Да ли графичко решење за знак три тачке може садржати две или четири (више) тачке?
- ☆ Погледај *Помоћни наставни лист* и сазнај више о броју тачака у знаку три тачке.

☆ *Помоћни наставни лист*

Задатак 1:

- ☆ Знак три тачке први пут се појавио 1891. у делима Ј. Стојановића. Тек 1993. у Правопису српског језика Матице српске графички се обликовао, а статус термина добио је деведесетих година XX века. Терминолошка решења за овај знак су кроз историју била различита. Овај знак звао се: *више тачака* (1892), *тачкице* (¹1923; по мишљењу А. Белића, исто и у делима из ²1930. и ³1950), *неколике тачке* (1943); термин *три тачке* уведен је 1993. године, и то у П 1993³²⁶, али и у радовима Р. Симића и др. (1993, 1998) и М. Дешића (1994). Важи и данас (в. П 2010, т. 174). Јавља се и термин *знак прекида*, изражавајући тако једну од употреба овога знака. Назив *знак прекида* датира још из 1894, појављује се и назив *тротачка* (Симић и др. 1993, 1998). У актуелном П 2010 за овај знак нормирана су два терминолошка решења: *знак прекида* и *три тачке*.³²⁷ Изброј колико је различитих терминолошких решења од XIX века до данас постојало за овај знак.

Задатак 3:

- ☆ Да би успешно одговорио на задатак бр. 3 у наставном листу, упореди значења следећих исказа интерпунгираних различитим знаковима. Размисли о тону реченице и значењу које уводе одређени знакови. Запиши своје одговоре и упореди их са одговорима у заградама.
- Грешиии.* (Тачка. Неутрално.)³²⁸
- Грешиии!* (Узвично, одсечно.)
- Грешиии...* (Другачији тон, смирен, замишљен, пауза се дужи.)
- Па ипак –* (Тон је подигнут, реченица ће бити настављена.)
- Па ипак...* (Тон је спуштен, реченица не мора бити настављена.)
- Ето, тако се одржало.* (Тон се диже.)
- Ето... тако се одржало.* (Тон се спушта.)

³²⁶ Ученике обавезно треба упознати са значењем скраћеница које се користе у наставним листовима.

³²⁷ Подаци о терминолошким решењима за знак *три тачке* дати су према Кликовац (2012: 63–92).

³²⁸ Примери и могућа решења дати су на основу предавања Д. Кликовац на Зимском републичком семинару, 2013. год. Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/13. и 2013/14. бр. 791.

Уочио си разлику у употреби између знака три тачке и знакова тачке, узвичника, црте и запете. Своје знање примени у решавању питања бр. 3 из задате вежбе.

Задатак 5:

☆ Број тачака у знаку три тачке усталио се тек у П 1993, када је утврђено да знак три тачке има три тачке. До тада овај знак писао се произвољно (уп. назив *више тачака, тачкице, неколике тачке*). До средине XX века знак три тачке имао је три или четири тачке, код А. Белића (1950) и две тачке (т. 224).

✎ Наставни лист бр. 6

1. Прочитај следеће одломке из новеле А. П. Чехова. Размисли о сваком знаку три тачке и покушај да откријеш употребу коју има. У томе ће ти помоћи табела (в. табелу бр. 56).

[...]

Јона пођута извесно време и настави:

– Тако је то, сестрице, кобилице... Нема више Кузме Јонича... Упокојио се... Залудно... Рецимо садекарце да ти имаш ждробенце и ти си том ждробенцету мати... И, одједном, рецимо, умре... Зар није жалосно?

Табела бр. 56. Употреба знака три тачке

Употреба знака три тачке	Примери из текста
1) Сâм говорник прекида реченицу.	2) Тако је то, сестрице, кобилице...
2) Прекида се набрајање.	5) Нема више Кузме Јонича...
3) Обузетост осећањима.	3) Упокојио се...
4) Неочекиваност.	6) Залудно...
5) Пауза испуњена неизреченим садржајем (уп. СМС поруке).	1) Рецимо садекарце да ти имаш ждробенце и ти си том ждробенцету мати...
6) Знак три тачке даје времена да се слика доживи. ³²⁹	4) И, одједном, рецимо, умре...

2. Причу о трагичној судбини Јоне Потапова испричај из Анисијиног угла, а потом је запиши. При томе, користи што више знак три тачке и откриј богатство различитих употреба које овај знак може да има и његову стилску вредност.

Да би ученици изразили своју креативност, обновили знања о обрађиваном књижевном делу, али и увежбавали правила употребе

³²⁹ Овим списком свакако нису исцрпљени сви случајеви у којим се употребљава знак три тачке. О осталим могућностима употребе овога знака в. Кликовац (2012: 63–92).

интерпункцијских и правописних знакова, наставник ће захтевати да драматизују текст Чеховљеве новеле, и то тако да у драматизацију унесу што више знакова прекида будући да сам текст захтева то својом емотивно обојеном садржином. За драматизацију треба ученике припремити. Сврсисходно би било погледати, анализирати (можда и извести) већ осмишљене драматизације попут драматизације Златка Грушановића приповетке А. П. Чехова „Чиновникова смрт”.³³⁰ На тај начин ученици би обновили градиво из основне школе (ова приповетка обрађује се у осмом разреду), проширили знања о делима А. П. Чехова и учили како се нарација трансформише у дијалог и монолог. Овде дајемо пример драматизације једног дела новеле из наставне праксе.

Туга

(драматизација одломка новеле А. П. Чехова)

Сцена 2: *Виброшка улица. Кочијаша заустављају тројица пијаних младића. Двојица дугајлија и један грбавко. Гурају се при уласку.*

Младићи (сви углас): „Кочијашу, до Полицијског моста!”

Јона: „Хи-Хи. Ве-села господа.”

Грбавко: „Хоћеш ли потерати стара битанго, или нећеш? Зар се тако вози?

Распали га бичем! Де-де, ђаволе! Де-де! Јаче ошине!”

Јона: „А мени је...овај...ове недеље син умро!”

Грбавко: „Сви ћемо умрети... Него терај, терај! Господо, ја уопште не могу да се возим овако! Кад ће нас он довести?”

Дугајлија: „А ти га мало подстакни... по врату!”

(Шибаву Јону по врату.)

Јона: „Хи-Хи. Весела господа, бог им дао здравља!”

Дугајлија: „Кочијашу, јеси ли ожењен?”

Јона: „Јел’ ја? Хи-хи... ве-села господа! Сада је моја једина жена – црна земља... Хи-хо-хо!... То јест гроб!... Син ми, ето, умро, а ја сам жив... чудновата ствар, смрт је погрешила врата... Уместо да дође к мени, отишла је сину...”

(Јона се окреће да прича како му је син умро, али...)

Грбавко: „Ох, хвала богу, стигли смо! На!”

(Грбавко плаћа двадесет копејки Јони и одлазе не окрећући се. Тишина.)

³³⁰ Ову и друге драматизације погодне за примену у школама наставници могу наћи у бази драматизованих текстова на адреси: <http://www.klett.rs/node/19>.

По завршетку драматизације, ученици подвлаче све знакове три тачке које су употребили. Разговарају о разлозима њихове употребе. Текст моделују (ученици могу, на пример, изменити редослед појављивања путника, њихове реакције итд.), допуњују га (могу додати поједине сцене, нпр. сусрет са Анисјом) или скраћују. Ученици на крају часа бирају најуспелију драматизацију, коју могу извести на предстојећој школској приредби.

Значајан део овако конципираног часа припада захтеву у задатку бр. 2 (в. наставни лист бр. 6), којим се од ученика тражи да исти догађај (усмено) препричају мењајући приповедачку перспективу, односно из Анисјиног угла (овде је реч, дакле, о приповедању са унутрашњом фокализацијом). Оваква усмена вежба изврсна је припрема за писмени задатак. Да би је ученици успешно реализовали потребно је да: а) уоче значајне појединости у тексту новеле (на тај начин култивише се посматрање и пажљиво читање), б) да успоставе аналошке везе између јунака у новели, али и са догађајима из свакодневног живота, в) да пажљиво слушају друге ученике. Унапређивање свих ових елемената допринеће квалитету писмених задатака, али и усменог изражавања ученика.

Прегледајући писмене задатке, уочили смо да су ученици склони да знак три тачке нагомилавају (без стилског оправдања) у оквиру исте реченице или једног пасуса (уп. *На нама је да створимо нови свет... пун успеха... са што мање падова...*). Модел који смо предложили од ученика захтева да размотре и зашто је знак три тачке употребљен у одређеном делу текста. На тај начин ученици се навикавају да пре но што употребе овај знак у писменим задацима размисле шта њиме желе да обележе или (не) кажу. Верујемо да ће се тиме безразложно нагомилавање овога знака, које смо уочили у писменим задацима наших ученика, умањити.

Знаку три тачке у говору одговара пауза која је дужа од оне означене тачком. Делови текста који су ученици драматизовали могу послужити као полазиште за говорну вежбу усмерену ка упознавању ученика са паузом као средством сегментације исказа у усменом говору. Ученици би имали задатак да пажљиво слушајући одреде да ли усменој сегментацији одређених делова текста

одговара знак три тачке или само тачка.³³¹ На тај начин ученици би се упознавали, и са теоријског становишта, са односом интонације (односно сегментације која је њена најважнија функција) у говорењу и интерпункције у писању. Такође би требало да уоче подударања, али и разлике између усменог и писменог вида реализације језика.³³²

3.2.2. *Једна запета је спасла Вукана*: интерпунгирање односних реченица

Ученици у својим писменим задацима највише греше у интерпункцији, и то у употреби запете – више од половине укупног броја правописних грешака које смо забележили у истраживаном корпусу отпада на грешке у вези са овим знаком. У сваком писменом задатку средњошколца има најмање једна (не)употребљена запета. Анализирајући типичне случајеве у којима ученици греше када је реч о овом знаку, уочили смо, између осталог, да средњошколци имају проблема да запетама означе придодате делове текста; ученици у тим позицијама неретко изостављају запете, односно изгледа да ученици недовољно разликују атрибутивно и апозитивно употребљене реченице.

Стога у овом методичком моделу указујемо на могућности унапређивања знања ученика о употреби овога знака спајањем наставе граматике са наставом ортографије.

У завршном разреду средње школе (према важећем плану и програму) ученици треба да обнове и прошире знања о систему зависних и независних реченица. Када је реч о настави правописа, у овом разреду прописана су и правописна вежбања из интерпункције. Наставник може да осмисли методичке апликације којима ће функционално сјединити наставу језика и правописа, бавећи се правилним интерпунгирањем једне врсте зависних реченица – односних реченица. На тај начин успешно економише и наставним временом.

³³¹ У оквиру исте вежбе могла би се разматрати и употреба запете којој обично одговара застанак без спуштања гласа (П 2010: 256), те знака тачка са запетом. Ученици би на основу дужине паузе у усменом говору утврђивали да ли у текст треба унети запету, тачку са запетом, тачку или знак три тачке. Пауза је при томе најкраћа када је реч о запети.

³³² Односом између усмене и писмене сегментације исказа бавимо се више у методичком моделу који дајемо у т. 3.3.1. Правопис у додатној настави српског језика и књижевности: улога интерпункције у обради песме Р. Лазић „Аутобуске жене”.

За увежбавање правилне употребе запете погодне су односне реченице. „Односне или релативне реченице су зависне реченице чији се садржај преписује именичким појмовима на које се оне односе (или некој реченици)” (Станојчић и Поповић ¹⁴2012: 318, 319). Речи по којима их препознајемо су: односне заменице *који, чији, какав, колики, ко, шта*, односни прилози *где, куда, камо, одакле, кад* и везник *што*. Односне реченице могу бити именичког и придевског типа.

Односне реченице придевског типа служе да идентификују појам на који се односе; то су рестриктивне (атрибутске) односне реченице. Оне се не смеју одвајати запетом, односно запетама, као у следећем примеру: *Испраћени су аплаузом ученици гимназије који су одлично рецитовали*. Ради наглашавања може се додати и одговарајућа показна заменица (у овом случају: они), а односна заменица пружа одговор на питање: *Који ученици гимназије су испраћени аплаузом? Испраћени су аплаузом (они) ученици гимназије који су одлично рецитовали*. Дакле, значење ове реченице је: САМО НЕКИ УЧЕНИЦИ ГИМНАЗИЈЕ ИСПРАЋЕНИ СУ АПЛАУЗОМ. ОНИ КОЈИ СУ ОДЛИЧНО РЕЦИТОВАЛИ.³³³

Друга врста јесу нерестриктивне (апозитивне) односне реченице. Оне дају додатну информацију: *Испраћени су аплаузом ученици гимназије, који су одлично рецитовали*. Овакве реченице морају се одвајати запетом. Показна заменица се не може инпостирати, а односна реченица се може претворити у независну реченицу. *Испраћени су аплаузом ученици гимназије. Сви су одлично рецитовали*.

Интерпункција је једино средство (у писменом говору), како показују наведени примери, којим се обележава разлика између ове две врсте односних реченица. „Ако је односна реченица неопходна да се идентификује неки појам из главне реченице, онда је она у атрибутивној служби и не одваја се зарезом; ако се пак односи на већ одређени појам и додаје се као допунско објашњење или још једна, придодата одредба, односна реченица је у апозитивној служби и одваја се зарезом” (П 1993, т.113 d). У складу са тим је и П 2010 (в. т. 156, II /1/ и/2/), који даје подробна упутства за разликовање релативних реченица у атрибутивној и

³³³ О правилној интерпункцији односних реченица наставници су се могли обавестити, између осталог, на семинару *Интерпункција реченице у српском језику*, К1, 780, 2012/13. и 2013/14. година (аутори и реализатори: Душка Кликовац, Балша Стипчевић).

апозитивној служби, а посебно се прописује и изостављање запете када је реч о спојевима двеју заменица *тај који, онај који, то што, оно што* (в. т. 156, II /1/).

Да би појачао мотивисаност ученика да се баве интерпункцијом односних реченица која подразумева корелацију између граматике и ортографије, наставник може укључити комуникативне ситуације у методичке апликације и моделе. То значи да ће уместо изолованих примера (на којима се објашњавају дефиниције и правила) наставник употребити језичке инпуте уклопљене у конкретне занимљиве и лако памтљиве ситуације. При томе, треба у обзир узети предзнања која ученици имају и указати им на циљ вежбања (ученици ће бити више мотивисани за рад ако је сврха учења позната). Тако, на пример, наставник може час започети кратком шалом ексцерпираним са часова српског језика, коју ће приказати на графоскопу, видео-биму или је одштампати у оквиру наставног листа (в. наставни лист бр. 7):

☞ Наставни лист бр. 7

„Назови ме мама”, откуцао је Вукан на мобилном телефону. Растко, који је стајао крај њега, упита изненађено: „Зашто желиш да те зову мама?” Растко збуњено одговори: „Шта је теби? Написао сам маме да ми се јави”. Растко се шаљиво осмехнуо и показао Вукану вежбу коју су заједно решавали.

Питања и задаци:

1. У чему је Вукан погрешно када је писао мајци поруку?
2. У тексту о Вукану и Растку употребљене су и две зависне односне реченице. Подвуците их.
3. У чему се разликују реченице које сте обележили?
4. Како су интерпунгиране односне реченице које сте издвојили?

Како показује наставни лист, ученици на почетку вежбе треба да открију у чему је Вукан погрешно када је писао СМС поруку. После времена предвиђеног за решавање задатка, ученици би требало да закључе да су једна запета и један глагол, које је дечак погрешно употребио, променили смисао поруке: *назвати* значи некоме дати име, а Вукан је заборавио да у писању вокатив одвоји запетом. Наставник може подстаћи ученике да се присете сличних примера из свакодневних животних ситуација у којима је дошло до погрешног преношења поруке. Може се и разговарати о последицама погрешно протумачених исказа, те

о неопходности неговања правилности као једне од својстава доброга (усменог и писменог) говора.

Решавајући остала питања и задатке у наставном листу, ученици ће увидети да се реченицом *који је стајао крај њега* додаје податак о томе где се налазио Растко у току разговора, док друга односна реченица *коју су заједно решавали* сужава значење појма за који се везује (ближе одређује на коју вежбу је Растко свог друга Вукана упутио).

Ученици решавајући задатак бр. 4 уочавају како су интерпунгиране ове реченице. У реченици *Растко, који је стајао крај њега, упита изненађено...* употреба запете је обавезна будући да је то нерестриктивна (апозитивна) односна реченица и она се може претворити у самосталну, независну реченицу. Друга означена односна реченица је придевског типа и служи да идентификује појам на који се односи; то је рестриктивна (атрибутска) односна реченица коју не треба одвајати запетом, односно запетама, као у издвојеном примеру: *Растко се шаљиво осмехнуо и показао Вукану вежбу коју су заједно решавали*. Ради наглашавања може се додати и одговарајућа показна заменица (у овом случају: ону), а односна заменица пружа одговор на питање: *Коју вежбу је Растко показао Вукану? Растко се шаљиво осмехнуо и показао Вукану (ону) вежбу коју су заједно решавали*. Коначно, наставник може захтевати од ученика да промисле до какве би промене у значењу дошло да је реченица *коју су решавали заједно* одвојена запетом.

Уколико су ученици успешно решили претходне задатке, наставник у наставни рад инпосира језички предлог заснован на новој комуникативној ситуацији:

Растко и Вукан су се после Вукановог дописивања са мајком, коју је изненадио хитним позивом на родитељски састанак, концентрисали на решавање вежби. Убрзо се огласило школско звоно. На крају часа, испраћени су аплаузом ученици овог одељења, који су одлично урадили све задатке.

Наставник тражи од ученика да открију, а на основу једне односне реченице у тексту, да ли ће се Вуканова мајка обрадовати на родитељском састанку, тј. да ли је Вукан успешно решио вежбе на часу српскога језика.

Ученици откривају да је једна запета употребљена у завршном делу реченице „...испраћени су аплаузом ученици овог одељења, који су одлично урадили све задатке” „спасла” Вукана. Овако употребљена значи да су сви ученици, и Вукан и Растко, успешно урадили задатак. Да је запета изостала, аплаузом би били испраћени само они (дакле, само неки) који су успешно решили задатак. То вероватно не би били Вукан и Растко, који се за време часа и дописују путем мобилних телефона.

Наставник треба ученицима да укаже и на посебне случајеве када се односна реченица интерпунгира као нерестриктивна и када се она мора одвајати запетом. У ту сврху може се употребити следећи пример из текста:

Растко и Вукан су се после Вукановог дописивања са мајком, коју је изненадио хитним позивом на родитељски састанак, концентрисали на решавање задате вежбе.

Када односна реченица стоји уз јединствени („уникатан”) или већ потпуно идентификовани појам, обавезно се одваја запетом. Да није тако, Вукан би имао више мајки (а мајка је једна) – једну за родитељске састанке, другу за договоре о вечерњим изласцима...

Ученике треба затим упознати и са реченицама које се односе не на један именички појам, већ на целу ситуацију („радњу”, „стање”, „збивање”) исказану реченицом, а које треба одвајати запетом. У ту сврху наставник може употребити и следећи пример: *Растко је код куће причао о свом правописном знању на данашњем часу, што је све развеселило.* Ученике треба подстаћи да самостално креирају примере овога типа описујући ситуације у којима су се нашли. Тако би, на пример, могли писати о утисцима са ђачких екскурзија, о предстојећим школским такмичењима и сл. употребљавајући односне реченице које се односе на целу ситуацију исказану главном реченицом (*Растко је добио награду екскурзију, што је све у одељењу обрадовало.*).

Да би ученици увежбали стечено знање о правилној употреби запета у вези са односним реченицама и применили га на новим примерима, наставник може припремити нови наставни лист (в. наставни лист бр. 8).

1. Прочитај следећа саопштења са родитељског састанка и одговори на питања:

(а) *Вукан Јовановић није учинио ништа што би му могли замерити.*

Вукан Јовановић није учинио ништа, што би му могли замерити.

Упореди реченице са употребљеном запетом и без ње. Шта саопштава реченица са запетом, а шта оне друга? Коју би реченицу волео/ла да прочиташ да си у улози Вуканове мајке на родитељском састанку? (Било би боље да Вуканова мајка прочита прву реченицу.)

_____ .

(б) *Ученици овог одељења, који су постигли запажени успех на такмичењу из познавања језика и језичке културе, позивају се на свечани пријем у Београду.*

Помози Вукановој мајци и одговори на питање: да ли и Вукан иде на тај пријем? (Да.)

_____ .

(в) *На овогодишњем школском литерарном конкурсџу награђен је најбољи, Вуканов, задатак.*

Да ли је Вукан послао један или више задатака на школски конкурс? (Вукан је послао један задатак.)

_____ .

2. Употреби неколико односних реченица да опишеш о чему су разговарали мајка и Вукан после родитељског састанка.

_____ .

Врло је важно у току ових вежбања створити атмосферу за слободно изношење мишљења ученика, а врло плодно да се организује дискусија међу ученицима (исп. Ивић, И. и др. ²2003: 105), те да ученици сами осмишљавају сложене реченице са односним клаузама, и то такве да употреба или изостављање запете у њима може променити значење целе сложене реченице. Исто тако, требало би да се досете и сложених реченица са релативним клаузама у којима запета никако не сме изостати јер би се текст тако обесмислио. Од реченица ученици би могли саставити занимљиве приче које се могу користити као предлошци за даља вежбања. Примере за употребу запета у вези са односним реченицама ученици могу налазити и у публицистичким текстовима, из домаћих и писмених задатака и сл.

Кроз овакву серију провокативних задатака, које ученици самостално решавају, постоји велика могућност да самостално и трајно схвате у чему је значај

запете у интерпункцији односних реченица, али и да прошире своја знања из других наставних подручја, примењујући знања на новим примерима.

Правилно интерпунгирати текст каткад није лак задатак. То се поготово односи на примере у којима је поред правописног знања неопходно и добро владање синтаксичким системом (у супротном може се текст обесмислити, или добити значење супротно од жељеног). Зато је задатак школе да континуирано и систематично негује (усмену и писмену) културу изражавања ученика примењујући (на часовима редове наставе) методичке поступке којима ће заинтересовати ученике за наставну материју.

3.3. Методички модели намењени примени на часовима додатне наставе

3.3.1. Правопис у додатној настави српског језика и књижевности: улога интерпункције у обради песме Р. Лазић „Аутобуске жене”

Усмено рашчлањавање исказа се у писменом тексту, додуше са ограниченим могућностима, обележава одговарајућим знаковима интерпункције, а, како је показало истраживање ортографске норме у писменим задацима средњошколаца, интерпункција је правописна област са најслабијим ученичким постигнућима. Отуда и разлог да се у додатном раду бавимо неким питањима интерпунгирања текста и рашчлањавања текста у усменом говору.

Овај методички модел је изведен у наставној пракси на састанку лингвистичке секције „Млади граматичари” у вршачкој гимназији, јуна 2013. Вежба је осмишљена тако да оствари следеће васпитне и образовне циљеве:

- 1) развити моћ запажања средњошколаца, уочавања и закључивања;
- 2) указати на неопходност пажљивог (активног) слушања;
- 3) развијати свест ученика о могућностима различитих доживљаји истог текста (са интерпункцијом и без ње);
- 4) обновити и проширити знања ученика о могућностима интерпунгирања;
- 5) посебно увежбати употребу запета;
- 6) уочити које разлике у смисао текста уноси интерпункција;
- 7) ученици треба да уоче синонимичност појединих знакова интерпункције;

- 8) мотивисати ученике да без страха износе своја запажања и утиске о наставном материјалу;
- 9) увежбати вербално формулисање закључака до којих ученици самостално долазе у наставној пракси;
- 10) неговати свест ученика о потреби добре и сврсисходне писмености.

У уводном делу часа наставник бира једног ученика који ће прочитати песму Радмиле Лазих „Аутобуске жене” (2010: 20, 21). Да би је разумео и добро наглас прочитао, ученику треба омогућити да песму претходно прочита и у себи. Будући да песма није интерпунгирана, ученик паузе у току читања прави по свом језичком осећају. Остали ученици (чланови секције) имају задатак да после овог читања забележе утиске које је на њих песма оставила и емоције које је изазвала.

Аутобуске жене

*с торбама зембиљима корпама
кесама кесама кесама ташинама
кашницама кишобранима шеширима
хаљинама мантилима капутима
кратким панталонама дугим
сукњама гаћама и без њих
карминима трепавицама налакираним
изгризеним ноктима старачким пегама
мишицама стомацима гримасама
дугим дебелим танким вратовима
чупаве с пунђама зачешљане
на штиклама у равним гојзерицама
патикама папучама опанкама
шмрцкаве знојаве с подочњацима
подбуле жвалаве дебеле трусне
сувоњаве трбушате саме у друштву
чаврљају ћуте мљацкају телефонирају
црне седе црвенкосе бледе румене
гурају се узмичу тискају се седе
врпоље се жваћу грицкају уздишу
гледе погледају око себе пред себе
у даљини дремају дремуцкају блуде
намргођене све до једне*

(Лазих 2010: 20, 21)

Када ученици запишу своје утиске, наставник захтева да други ученик прочита исту песму, али овога пута песму је наставник претходно (правилно)

интерпунгирао.³³⁴ Остали ученици имају задатак да и овога пута запишу утиске које је песма оставила на њих. Ученици који су пажљиво слушали уочавају да је песма приликом другог читања била интерпунгирана. Ученици износе своје импресије које су забележили после првог и другог читања. Ево извода из ученичких записа:

– утисци које је на мене оставила песма после првог читања су:

нервоза, без емоција, нисам разумела текст песме, чудно, збуњеност, гужва у мислима, досадно, неповезано, необична песма, брза песма и привлачи пажњу, речи у песми су набацане збрда-здолла, сликовито, напетост, без смисла;

– утисци које је на мене оставила песма после другог читања су:

реалнија, разумљивија песма, лепши ток мисли, спорије читање, јаснија песма, сликовитија, интересантна, има доста набрајања, логичнија, мирнија, чујем да има много и контраста, спорија, има више емоција.

Утисци се анализирају применом дијалогске методе.³³⁵ Од ученика се захтева да правилно, јасно и језгровито објасне како је песма оцењена након првог, а како после другог читања. (Ученици гимназије из Вршца песму су након првог читања оценили као неповезану, набацану и без реда. Друго читање песме било је спорије, иста песма постала је јаснија, увидели су и да има набрајања и логичке везе међу речима; друго читање донело је, према одговорима ученика, и емоције песми. Ученици су закључили да је на „увођење реда у песму” великог удела имала интерпункција.)

После успешно обављеног задатка, наставник од ученика захтева да открију који знакови интерпункције су били употребљени у песми коју је њихов друг читао. Ученици су запазили да су у тексту, када је други пут читан, биле употребљене бројне запете, али и да је вероватно, у појединим сегментима песме, могла стајати и тачка са запетом. Овај знак могао је бити постављен:

(а) у уводном делу песме у коме се описује шта жене носе у рукама и на себи (од предлошко-падежне конструкције *с торбама* до синтагми *сукњама [...]* и *без њих*);

³³⁴ Ради уштеде простора, не доносимо интерпунгирани текст песме већ само оригинални – без интерпункције.

³³⁵ О дијалогу и слушању као компатибилним језичким вештинама и значају њиховог развоја у наставној комуникацији, те планирању дијалога у настави језика в. Вељковић Станковић (2013: 74–83).

- (б) испред другог дела који описује изглед лица, вратова и косе (од речи *карминима до чупаве с пунђама зачешљане*);
- (в) да одвоји описе обуће (од конструкције *на штиклама до опанкама*);
- (г) да истакне општи утисак који жене одају (од придева *имрцаве до трбушате*);
- (д) да класификује жене према разговорима које воде (од глагола *чаврљају до телефонирају*);
- (ђ) да одвоји описе жена према бојама (од квалификативног генитива *црне косе до румене*);
- (е) према покретима које жене чине (од глагола *гурају се до блуде*).

Наставник очекује од ученика да осете да су завршни стихови накнадна информација и посебно истакнути, и да би се на том месту могао употребити знак црта (уп. т.117е, П 1993, т. 158д, П 2010) :

*...у даљини дремају дремуцкају блуде –
намргођене све до једне.*

На крају текста, ученици би употребили знак тачка да означе завршетак песме.

За ученике који брже напредују у раду наставник може припремити додатне задатке на наставном листу (в. наставни лист бр. 9) .

✎ Наставни лист бр. 9

- (1) Прочитај следеће стихове и утврди до каквих би промена у значењу дошло променом позиција запета:

*...хаљинама, мантилима, капутима,
кратким панталонама, дугим
сукњама,...*

(У овом случају аутобуске жене носе кратке панталоне и дуге сукње; у оба случаја су у питању атрибути који ближе одређују именице. Међутим, запета би се могла поставити и у следећи положај:

*...хаљинама, мантилима, капутима
кратким, панталонама дугим,
сукњама,...*

Сада су капути које носе „аутобуске жене” кратки, а панталоне дуге. У оба случаја придеви су постављени у инверзан положај, тј. у питању су апозитиви. Ученици увиђају да поједине запете овде могу бити употребљене тако да донесу два различита значења и две граматичке позиције.)

(2) Прочитај следеће стихове и размисли на ком месту, када интерпунгирамо текст, не смемо изоставити запету:

*...карминима, трепавицама, налакираним,
изгризеним ноктима, старачким пегама...*

(Запету не можемо изоставити испред речи *налакираним* јер *налакиране трепавице* нису могуће /за сада/.)

Наставни рад завршава се дијалогом о разликама у читању (и доживљају) исте песме са употребљеним знаковима интерпункције и без њих. Ученици треба да закључе шта је постигнуто изостављањем, а шта употребом интерпункције. Ево неких ученичких одговора до којих смо дошли на овом часу додатне наставе:

Интерпункција прилагођава текст читаоцу. / Интерпункција ствара другачију слику о тексту. / Интерпункција наглашава поједине речи. / Интерпункција ми даје времена да схватим текст. / Интерпункција доприноси сликовитости текста. / Интерпункција ми је показала да у набрајањима има и контраста.

На наставничково питање о томе која верзија песме (са знаковима интерпункције или без њих) више одговара теми и идеји песме, ученици су оценили да песма без интерпункције сликовитије приказује ужурбаност и гужву на аутобуској станици. Истом утиску доприноси и мало слово на почетку свакога стиха – нема почетка него све траје и понавља се на аутобуској станици Радмиле Лазић. Текст је интерпунгирањем рашчлањен на делове (на поља интересовања), те се читањем текста са интерпункцијом добија утисак као да су жене на станици груписане (по ономе шта раде, или како изгледају). Исто тако, свака појединост је истакнута, поготово да су намргођене, све до једне.

Ученици увиђају да се идеја песме употребом интерпункцијских знакова променила. Чини се да су жене поређане у правилним редовима и да свака постоји за себе са својом посебном карактеристиком; ова слика се неће поновити (сада су рашчешљане, немарне, на штиклама а после знака тачке на крају песме, очекује се

да ће се описана слика завршити и, дакле, променити). Интерпункција је донела један нови доживљај песме.

3.3.2. Правопис и граматика: Кондензација, трансформација и интерпункција на Пекићевим и Тишминим реченицама

За ученике који желе да унапреде своје граматичко и правописно знање на часовима додатне наставе осмислили смо методички модел о правилном интерпунгирању односних реченица, али је сада реч о сложенијем виду вежбања са додатним захтевима који траже, поред правописног, и шира знања из области синтаксе, тачније из синтаксичке парадигматике – из кондензације.

У овој вежби ученици треба да идентификују кондензаторе³³⁶ реченичних садржаја (у овом случају глаголске прилоге), да површински план реченице преведу на дубински план развијајући кондензаторе у еквивалентне реченичне структуре³³⁷, које затим ваља правилно интерпунгирати.

Наставник ће за извођење ове вежбе користити наставне листове који имају елементе полупрограмираног материјала.³³⁸ Такав материјал састоји се од секвенце информација – задатак – ученичка активност – повратна информација. Информације ће овога пута садржати изабране примере из дела „Употреба човека” Александра Тишме (исп. Тишма ²1981) и „Ходочашћа Арсенија Његована” Борислава Пекића (в. Пекић 1991), који су ученицима познати из наставе књижевности. („Употребу човека” ученици обрађују у четвртом разреду средње школе као лектуру; у истом разреду читају и Пекићево дело „Човек који је

³³⁶ Под реченичном кондензацијом обично се подразумева синтаксички поступак преношења апстрактног садржаја предикације једном инфинитивном или номиналном језичком формацијом, а не финитним предикатским изразом (исп. Пипер и др. 2005: 548). За такво сажето представљање реченичног садржаја употребљавају се, уместо вербалних реченичних структура, нереченична, језичка средства која су изведена из одговарајућих глаголских или аналитичких, копулативних предиката.

³³⁷ Глаголски прилози могу кондензовати и независне и зависне реченице – од независних структура у највећем броју случајева копулативну и адверзативну реченицу, а од зависних структура најчешће сажимају темпоралне, каузалне, начинске, ређе кондиционалне, концесивне и консекутивне реченице, док је сажимање компаративне реченице врло ретко, и то само са глаголским прилогом садашњим (Ђорђевић 2009: 12); када се герунд нађе између субјекта и предиката, развија се у релативну реченицу, која нас у овом случају интересује.

³³⁸ Материјал који се програмира у оквиру система програмиране наставе дели се на алгоритме, секвенце и чланке. Алгоритам представља ширу или ужу целину градива. Чланак је основни елемент обухваћеног градива. О употреби програмираног материјала у настави језика видети шире у: Петровачки ²2004: 186; Баковљев 1974 и др.

јео смрт”). У делима оба писца заступљеност глаголских прилога (и садашњих и прошлих) је знатна (в. Ћурчин 2006: 117–135; Ђорђевић 2009: 21). Задаци који следе из информација јесу стимуланси на које се очекује ученикова реакција, тј. његово решење задатка. Поље са повратном информацијом треба организовати тако да ученици решење погледају тек када самостално реше задатак. Овде осмишљени наставни лист (в. наставни лист бр. 10) садржи три различите информације и три разноврсна захтева. Након сваког постављеног задатка, наставник треба да очекује и предвиди одређене *Ученичке активности* и да упути ученике на скривено поље *Повратна информација*, где се налазе одговори на постављена питања. Корисно је да наставник, према потребама наставе у том тренутку, употпуни одговоре које је претходно припремио новим подацима (примерима, закључцима и примедбама).

✎ Наставни лист бр. 10

Информација 1

У следећим Тишминим реченицама једна предикација изражена је герундом:

*Чини јој се [Вери] да би их [страдања кроз која је прошла] требало описати са свим упамћеним појединоцима, а ове су опет разбацане, несрећене, не може да им похвата међусобне везе; ако се пак нађу везе, **израњајући** из сећања, пред њом се простре огромно, несагледиво поље од гушења узбудљивих доживљаја, који не трпе речи, јер би оне њу саму превише оголиле. Покушаји да их уопшти такође јој не полазе за руком, они се извргавају у прећуткивања, а самим тим у лаж (Тишма, 133).*

Задатак бр. 1

Пронађи кондензатор реченичног садржаја, трансформиши га у одговарајућу зависну реченицу и означи правилно запетама.

Ученичка активност

$T^{339} \rightarrow$ [...] *ако се пак нађу везе, које израњају из сећања, пред њом се простре огромно, несагледиво поље од гушења узбудљивих доживљаја, [...]*

Повратна информација

³³⁹ Ученици се служе симболом за трансформацију: $T \rightarrow$ трансформ.

У Тишминој реченици реченична предикација сажета је кондензатором у виду глаголског прилога садашњег *израњајући*. Овај герунд на дубинском плану реченице садржи (подразумева) односну (релативну) реченицу: *који израњају*. Будући да је реч о додатној, уметнутој информацији, треба је обавезно одвојити запетама. У питању је, дакле, нерестриктивна односна реченица.

Информација 2

У примеру из текста „Ходочашће Арсенија Његована” Борислава Пекића глаголским прилогом садашњим кондензовано је релативно значење:

На тој осматрачници [...] боравио би махом од поднева па све до вечери све док сумрак вејући низ реку црно трње не би омогућио сваки додир са видиком [...] (Пекић, 10)

Задатак бр. 2

Замени кондензатор одговарајућом релативном реченицом, означи је запетама и откриј шта је још изражено уз помоћ употребљеног глаголског прилога.

Ученичка активност

T → На тој осматрачници [...] боравио би махом од поднева па све до вечери све док сумрак који веје низ реку црно трње не би омогућио сваки додир са видиком [...]

Повратна информација

Кондензатор *вејући* сажео је односну реченицу *који веје* и ближе идентификовао појам иза кога се нашао. Реченица *који веје*, добијена на дубинском плану развијањем кондензатора, постављена је у функцији рестриктивне (атрибутске) реченице, те је аутор изоставио запете приликом њеног навођења на површинском плану реченице. У овом примеру из „Ходочашћа Арсенија Његована” помоћу глаголског прилога садашњег који носи релативно значење изражена је и персонификација.

Информација 3

У наредним примерима глаголски прилози употребљени су да кондезују различите независне и зависне реченице:

Ханс, не помакавши се, одшкринуо је само једно, као песак сиво, око, [...] (Тишма, 229).

Ислазећи из хлада на сунце, имао сам [...] утисак да напуштам [...] *вилајет*³⁴⁰ (Пекић, 64).

³⁴⁰ Од ученика се може тражити да објасне значење речи *вилајет*, као и да ову реч турског порекла пронађу, на пример, у једнотомном Речнику српскога језика Матице српске (в. РСЈ: 141) или шестотомном РМС (књ. 1: А–Е). Тако се навикавају да користе и речнике.

Задатак бр. 3

Препиши реченице (читко, писаним ћириличким словима) и притом глаголске прилоге замени одговарајућим реченичним структурама. Обрати пажњу на интерпунгирање реченица.

Повратна информација

На површинској структури реченице у првом примеру нашла се негација која упућује да ће у дубинској структури бити постављена адверзативна реченица:

T → Ханс, а да се није помакао, одикринуо је само једно, као песак сиво, око, [...]

Реченица добијена развијањем кондензатора доноси додатну информацију (уметнута је), те је ваља одвојити запетама.

У другом примеру глаголски прилог садашњи је употребљен да кондензује радњу која је истовремена (симултана) са радњом исказаном предикатом:

T → Док сам излазио из хлада на сунце, имао сам [...] утисак да напуштам [...] вилајет.

Реч је о (сидентској) темпоралној реченици у инверзном положају (испред главне реченице). Када је тако уобличена, иза ње се запета обавезно пише. (О примерима у којима се одступа од овог правила прочитај у Правопису Матице српске, в. т.155 II. *Запета се не пише* и т.155 III. *Слободан избор писања или неписања запете*; стр. 115 и 116).

Ученици уочавају, уколико су правилно решили свој наставни лист, да се кондензаторима може сажети више различитих реченичних структура, да њихова трансформација зависи од самог читаоца који на тај начин креира дело према свом језичком осећају, али и према сопственом правописном знању. Увиђају да је запета једино средство којим се означава разлика између именичких и придевских односних реченица.

Ученици су обновили и проширили знања из књижевности, из наставе граматике, а применили стечена знања о употреби запета у односним реченицама, за обележавање уметнутих реченица, као и реченица у инверзији. Коначно, у задатку бр. 3 од ученика је захтевано да лепо и читко пишу.

За ученике који брже напредују у раду наставник може осмислити нови наставни лист са задацима и питањима (в. наставни лист бр. 11).

Поново прочитај одломак о досељавању Госпођице у Нови Сад (од 22. до 27. стране, в. Тишма ²1981). Подвуци све глаголске прилоге у њему³⁴¹ и покушај да одговориш на следећа питања:

1. Шта се постиже употребом глаголских прилога у реченицама? (Очекивани одговор: *Употребом глаголских прилога као кондензационих средстава изказ се скраћује, економиче се у информацијском смислу, тј. избегава се понављање података о лицу које има улогу вршиоца главне или споредне радње.*)
2. Како читаоци (трансформишући глаголске прилоге у реченице) учествују у тумачењу дела и чему то доприноси? (*Ученици (читаоци) парафразирају герунде у зависне и независне реченичне структуре према непосредом синтаксичком-семантичком контексту, али и према свом језичком осећају. Употреба прилога тако доприноси већој асоцијативности језичког израза.*)³⁴²
3. Каква је улога интерпункције у реченицама засићеним глаголским прилозима? (*Интерпункција доприноси разумљивости реченица.*)

Своје одговоре ученици на наредном часу упоређују и покрепљују примерима. Проширујући своја знања о синтаксичком поступку кондензације³⁴³,

³⁴¹ Овај одломак из романа „Употреба човека” засићен је глаголским прилозима. На непуних шест страна Александар Тишма је употребио 18 глаголских прилога: 13 садашњих и 5 прошлих, односно просечно три глаголска прилога по страни. О укупном броју и фреквентности оба глаголска прилога у овом роману в. Ђурчин (2006: 133).

³⁴² В. Ђурчин (2006: 134).

³⁴³ Уколико ученици буду горе осмишљеним вежбама мотивисани да се додатно баве глаголским прилозима, предлажемо да наставник за припрему часа консултује научну граматику српскога језика, под основним насловом *Синтакса савременог српског језика* (Пипер и др. 2005), у којој су глаголски прилози описани у оквирима глаголског система и просте реченице. У уводном делу одељка *Синтакса глагола*, чији је аутор Срето Танасић, дефинишу се глаголски прилози, говори се њиховом постанку и заједничким карактеристикама. Реч је о томе да се глаголски прилози врло ретко синтаксички везују за реченице које су образоване по законима пасивне дијатезе као у примеру из Андрићевог дела: *Поставиши поручник, премештен је за обавештајног официра у Земун.* (Танасић у: Пипер и др. 2005: 464). Ова чињеница у нашој стручној литератури до овог момента није запажена (исто, 464) и на то треба ученицима указати, а примере овога типа ваља образложити и са ортографског аспекта. Ученици ће из *Синтаксе савременог српског језика* увидети и да радња именована глаголским прилогом садашњим може бити референцијална или неререференцијална. Пример за референцијално концеповане радње је претходно наведен, а у следећем је глаголски прилог садашњи употребљен у Андрићевој реченици за исказивање неререференцијалне радње: *По неколико година чаршија ради и ћути, купује вести и гласове, избегавајући сваки закључак* (Танасић у: Пипер и др. 2005: 466) итд. Основни закључак о глаголским прилозима који се изводи у поменутој *Синтакси* јесте да глаголски прилози никада не губе своју примарну функцију временског означавања, а све додатне нијансе његове семантизованости нису, у ствари, њему својствене, већ непосредно проистичу из конкретних околности његовог лексичко-синтаксичког остварења (исто, 469). На примеру глаголских прилога

ученици обнављају и надограђују ортографска знања и навикавају се да запажају примењена правописна правила и граматичке поступке у делима која читају.

Од ученика се може – након овако осмишљеног и у пракси реализованог часа – захтевати да осмисле наставак приче која, на пример, почиње реченицама из задатка бр. 3. Притом ваља нагласити да у причама треба употребити што више глаголских прилога у функцији кондензације разноврсних реченичних садржаја, које, наравно, треба правилно интерпунгирати.

3.3.3. О изменама и допунама ортографске норме на часу додатне наставе

За успешно извођење наставе правописа неопходно је праћење измена и допуна ортографске норме.³⁴⁴ У наставном процесу о томе посебну бригу морају да воде наставници одговарајући на питање како ученике, на што једноставнији и занимљивији начин, упознати са новим, допуњеним и/или измењеним правописним правилима, а према актуелном издању Правописа.

У наставку рада доносимо један модел диференциране наставе осмишљен са циљем да ученике упозна са неким *изменама и допунама норме*³⁴⁵ које су прописане Правописом Матице српске из 2010. године.

Наставним планом и програмом за четврти разред средње школе предвиђа се само обрада интерпункције и, у оквиру писменог изражавања, вежбања из дате области. Поштујући план и програм, наставник овој теми може посветити свега два часа редовне наставе, али се изменама и допунама правописних правила – поготово када пред собом има ученике завршног разреда средње школе који се припремају за даље школовање и полагање матурских и пријемних испита – може (и мора) бавити на часовима додатне наставе, а нарочито ако ученици покажу

показали смо да се повременим консултовањем академске литературе у средњошколској наставној пракси ученицима омогућава да продубе своја знања али и да се припреме за будуће школовање.

³⁴⁴ „Правописну норму чине правила за писање гласова, речи и знакова за раздвајање реченица и реченичних делова” (Брборић 2011: 123).

³⁴⁵ Упућујемо и на следеће запажање: „Наша истраживања и укупна сазнања говоре да је српска правописна историја била веома бурна, посебно у XIX веку, али да од утврђивања Вукових правописних начела није било никаквих озбиљнијих правописних преокрета” (Брборић 2011: 96). У Предговору првом и трећем допуњеном издању ПМС стоји: „Сврха овога приручника, [...], није да опозове правописну норму утврђену првим Матичиним правописом [...]; он ту норму само осавременује, дорађује и у потребној мери прилагођава и поправља, држећи се начела постојаности и континуитета српске књижевнोजезичке културе и норме” (П 2010: 9). Када употребљавамо синтагму *измене и допуне норме* мислимо на корекције, дораде које су учињене у домену неких правописних правила, на измене и допуне о којима се говори у Предговору П 2010 (стр. 7 и 8).

посебно интересовање за изучавање новина у правопису (ту се пре свега мисли на чланове лингвистичких секција који се, између осталог, припремају за такмичења из познавања језика и језичке културе).

Методички модел за обраду изабране теме из правописа првенствено треба да мотивише ученике да обнове стечена и усвоје нова ортографска знања. Исто тако, одабрано градиво, због обима и захтевности теме, тражи да буде осмишљено и организовано тако да се може извести на више школских часова или њихових делова. Уводни, главни или закључни делови школских часова посвећених овом значајном сегменту наставе требало би да испуне следеће образовне и васпитне задатке:

- обновити и допунити постојећа знања ученика из области нормативистике, а према наставном плану и програму за одређени разред средње школе;
- ученицима указати на све измене и допуне актуелног правописа;
- пробудити радозналост ученика за изучавањем овог значајног сегмента културе изражавања;
- добрим избором примера развијати моћ упоређивања и брзог закључивања ученика, тј. способност да на основу низа примера изводе правила.

Да би се постигао циљ, који је могућ једино остваривањем низа задатака усмерених према појединим чиниоцима наставе, организација целокупног школског часа мора да испуни и функционални (практични) задатак. Треба, дакле, оспособити ученике да самостално, у свом писменом изражавању, примењују то новостечено знање.

У наставку рада креиран је један од могућих модела диференциране наставе намењен ученицима завршног разреда средње школе којим се, верујемо, на часовима додатне наставе могу остварити наведени задаци и постићи постављени циљ – усвајање измена и допуна правописне норме прописане актуелним П 2010.³⁴⁶

³⁴⁶ Овај део рада је у проширеном и преформулисаном облику објављен у *Методичким видицима* 3, Филозофски факултет Нови Сад, в. Ђорђевић (2012б: 91–117).

3.3.3.1. Диференцирани методички модел

Модел који се описује у овом делу рада реализован је током школске 2011/12. год. на часовима додатне наставе у Гимназији „Борислав Петров Браца” у Вршцу са ученици који су редовно учествовали на такмичењима из познавања српског језика и језичке културе. Ови ученици оформили су 16. 11. 2011. год. свој део Одбора за стандардизацију српског језика – *Комисију за праћење и истраживање ортографске норме у писменом изражавању ученика средњих школа*, а према моделу правог Одбора за стандардизацију српског језика основаног 1997. год. у Српској академији наука и уметности у Београду, о чијем су се раду информисали пратећи, између осталог, и годишње *Списе*.³⁴⁷ Оснивање *Комисије* без сумње сведочи о нараслој свести наставника и ученика вршачке школе да се радом оваквог једног тела могу превазићи правописни проблеми и недоумице ученика у наведеној школи. Подстицај за оснивање *Комисије* свакако је дало и ново, измењено и допуњено издање ПМС (П 2010).

Један од задатака чланова новоосноване *Комисије* био је да се упознају са актуелним изменама и допунама; ову активност презентујемо у раду. После рада са полупрограмираним материјалом, од чланова *Комисије* захтевало се да у писаној форми, правописно коректно, одговоре на питања заинтересованих ученика. Тако су ученици имали прилику да – уз редовне консултације са предметним наставником и стручним активом школе – примене своја новостечена и раније усвојена знања из области ортографије решавајући правописне недоумице осталих ученика у школи.

Први задатак чланова лингвистичке секције био је да радом, праћеним наставниковим упутствима, покушају да одговоре на нека од питања у вези са садржајем научно-универзитетске верзије П 2010, постављених још 2006. год. у књизи „Српски језик у нормативном огледалу” (приредили: Б. Брборић, Ј. Вуксановић и Р. Гачевић), у одељку *Картотека језичких недоумица* (исп. Брборић, Б. и др. 2006: 42–45). Ученици су имали прилике да раније, на часовима додатне наставе и код куће, прегледају ово дело.

³⁴⁷ Преглед *Списа* Одбора за стандардизацију српскога језика доступан је путем Кооперативног онлајн библиографског система Cobiss.

Када су ученици оформили две групе за рад (једна група састављена је од три ученика), наставник им је поделио раније припремљен полупрограмиран материјал у виду наставних листова. Пре почетка рада, наставник би требало да разговара са ученицима о важности правилног писања, трудећи се да на тај начин ученицима предочи функционалне задатке ове вежбе. То се може постићи добро изабраним питањима и задацима. На пример, наставник може захтевати од ученика да се присете животних ситуација у којим су се уверили да је важно правилно писати; може их подстаћи да размисле о томе какве неспоразуме може изазвати неправилно писање, а заинтересовани ученици могу и на табли забележити ортографске грешке које су приметили читајући, на пример, поруке и друге садржаје на интернету. На овај и сличне начине (било би добро припремити у ову сврху и одговарајући лингвометодички или проблемско-мотивациони текст) може се постићи екстериоризација наставних циљева (Вељковић Станковић 2011а: 20). Ученицима ће тако бити јасно због чега треба да обнове знање о правописној норми прописаној П 1993 и упореде је са правилима у новом П 2010, тј. зашто је неопходно да усвоје измене и допуне правописних правила. Када ученици у настави уоче и своје циљеве, усвајање нових знања биће схваћено као могућност индивидуалне остварености (исп. Вељковић Станковић 2011а: 20).

Коначно, наставник ће подсетити ученике да у току рада (за време часова предвиђених за састанак секције) записују своја запажања и да се потруде да заједничким радом (у оквиру група) дођу до јединствених одговора на захтеве у наставним листовима.

За потребе додатне наставе наставник се може одредити да користи наставне листове који имају елементе полупрограмираног материјала (в. одељак 3.3.2. Правопис и граматика: *Кондензација, трансформација, интерпункција на Пекићевим и Тишиминим реченицама*).

Информације ће овога пута садржати нормативне препоруке у вези са: а) правилним писањем одређених лингвистичких термина; б) спојеним и одвојеним писањем изабраних речи; в) употребом наводника приликом цитирања дужих текстова; г) алтернативном употребом сличних интерпункцијских знакова; д) правилима писања опширнијег дигресивног дискурса у заградама; њ) употребом полунаводника. Задаци су стимуланси на које се очекује ученикова реакција.

Поље са повратном информацијом ученици могу да погледају тек када самостално реше задатак.

Наставни лист за ученике који припадају првој групи садржи три различите информације и три разноврсна захтева (в. наставни лист бр. 12). Пре почетка рада ученицима треба објаснити значење скраћеница које се у наставном листу примењују.

☞ Наставни лист бр. 12

Група 1

Информација 1

У *Граматници српског језика за I, II, III и IV разред* Живојина Станојчића и Љубомира Поповића, у оквиру одељка *Фонологија – фонема и глас*, лингвистички термин *фонема* употребљен је у женском роду, као у примеру: „Једино фонема *n* има два начина изговора и они зависе од фонеме које долазе после ње” (Станојчић и Поповић ⁴1995: 38). Претражујући интернет, ученици ваше школе открили су и о томе обавестили наставника да овај лингвистички термин може бити и у мушком роду: *фонем*.³⁴⁸

Задатак бр. 1

Прегледом новог издања Правописа српског језика Матице српске, утврдите да ли се у овом издању Правописа предлажу (нормирају) решења о питању рода појединих термина као што су *фонема* и *морфема*.

Ученичка активност

У Речнику уз ново и измењено издање Правописа нормира се облик фонема, ж. (фонем,-ема, м.), као и морфема (и морфем,-а), морфемски (П 2010: 375, 485).

Повратна информација

У П 2010 није дата предност женском роду у појединим српским лингвистичким терминима, тако да је правилно и *морфема* и *морфем*, и *фонема* и *фонем*.

Информација 2

У П 1993 (т. 51с) прописано је *РТВ програм* и допуштено *РТВ-програм*. У т. 59с и т. 86с истог издања ПМС препоручује се *брже-боље* и *бржебоље*, као и *вага* (дат. *ваги* и *вази*).

³⁴⁸ Уп. материјал на електронској адреси: sh.wikipedia.org/wiki/Fonem. (10. 11. 2011).

Задатак бр. 2

Прегледајући П 2010, утврди да ли се у новом издању Правописа приступило смањивању броја дублета и недвосмисленијем указивању на боља решења.

Ученичка активност

У П 2010 нормирано је само: *РТВ програм* (т. 90б), *брже-боље* (т. 129) и *вага*, дат. *ваги*, у т. 31б(8).

Повратна информација

Дублетне форме су у П 2010 у знатном броју случајева укинуте.

Тако се у П 1993 предлаже писање *чукунчукунбаба* и као правописна могућност – *чукун-чукунбаба* (в. т. 49d), у П 2010 само *чукунчукунбаба* (т. 81a). Позната улица у Београду у старом правопису могла се писати на два начина: *Кнез-Михаилова* и *Кнез Михаилова* (в. т. 54b). У П 2010 ово двојство се укида у корист писања без употребе знака цртице (уп. т. 104). Датив именице *вага* у П 1993 гласио је *ваги* и *вази* (т. 86с), у П 2010 само *ваги* (т. 31б/8/).

Информација 3

У т. 128a (П 1993) указује се на то да се наводницима, између осталог, издваја дословно наведен туђ текст.

Задатак бр. 3

Погледај у новом издању Правописа српскога језика Матице српске да ли се употреба наводника за дуже текстове, оне од више пасуса, нормира по угледу на већину страних језика где сваки пасус почиње наводником.

Ученичка активност

Ученици траже одговор, али га не налазе.

Повратна информација

У П 2010 се на ово питање не даје одговор.

Након сваког постављеног задатка, наставник треба да очекује и предвиди одређене ученичке активности и да упути ученике на скривено поље *Повратна информација*, где се налазе одговори на постављена питања. Корисно је да наставник, према потребама наставе у том тренутку, употпуни одговоре које је претходно припремио новим подацима (примерима, закључцима, примедбама).

Ученици прве групе, као и чланови других група који су присуствовали усменој презентацији резултата рада ове групе, уочавају, уколико су правилно решили свој наставни лист, да се у П 2010 укидају (сагласно мишљењу Редакторске групе овог правописа) ужеправописна двојства (дублети), као и то да

питање рода појединих термина попут *фонеме*, *морфеме* итд. још није решено. Исто тако, ученици закључују и да за нека питања нема одговора у актуелном језичком приручнику и тиме, несумњиво, развијају свој критички став према литератури.

У наставку рада даје се предлог садржаја наставног листа који решавају ученици друге групе (в. наставни лист бр. 13). Намера нам је да се обухвате још нека питања постављена у посматраном „Српском језику у нормативном огледалу” (2006: 42–45). Материјал који се излаже може се на различите начине имплементовати у наставни рад – за напредније ђаке, на пример, могу се осмислити и индивидуални домаћи задаци. Исто тако, за припрему и обраду материјала наставник може изабрати и неки други методички систем, нпр. проблемску наставу или учење путем откривања. Не треба заборавити ни то да су могући и пожељни и многи начини комбиновања, преплитања и допуњавања методичких система на свим часовима наставе језика. У складу са тим је и примедба Зорана Лаловића да је „синоним за добру наставу методски разноврсна настава” (Лаловић 2009: 41).

✎ Наставни лист бр. 13

Група 2

Питање бр. 1

Да ли се у П 2010 даје препорука илустрована бројним примерима, а у вези са алтернативном употребом сличних интерпункцијских знакова?

Повратна информација

У т. 166 (П 2010) истиче се да се текст уже допуне, који се налази у оквиру шире, већ означене облом заградом, заграђује угластом заградом, али се напомиње да се тај образац може з а м е н и т и и удвајањем обичне (обле) заграде или косом заградом / /; при издавању старих текстова у стручним радовима овде се алтернативно може употребити и тупоугла заграда < >, која је, по мишљењу приређивача новог издања, погоднија од витичасте { }. На алтернативност употребе знакова, указује се у случају примене помоћних знакова. Тако се у т. 177д/нап/ издвајају знаци којима се коса црта [/] може заменити у готово свим службама: двојна усправна црта [||] или двојна коса црта [//], као у примеру: Пожеги / Пожези, Пожеги // Пожези, Пожеги || Пожези.

Питање бр. 2

Да ли се у новом издању Правописа јавља препорука снабдевена неколиким примерима писања опширнијег дигресивног дискурса у заградама?³⁴⁹

Повратна информација

У П 2010, у т. 165а (нап. 2), указује се да се као накнадни додатак у заграде може ставити посебна реченица. На тај начин она се и уобличава. У П 2010 (стр. 132) нема примера који би указали на поступање приликом опширнијег дигресивног дискурса, на пример, оног састављеног од више реченица и пасуса.

Питање бр. 3

Да ли се у П 2010 даје детаљнија препорука за употребу полунаводника?

Повратна информација

У П 2010 детаљно су објашњена правила употребе полунаводника. Полунаводници се, на пример, користе при двостепеном навођењу, у специфичним случајевима ради боље уочљивости, као и у примерима где се писац на неки начин ограђује од написаног (према т. 168/5/).

Шта се у писменом изражавању ученика постиже тражењем одговора на питања бр. 1 и бр. 2? Будући да се питање бр. 1 односи на употребу сличних интерпункцијских знакова, ученици се, решавајући га, подсећају богатства правописних и интерпункцијских знакова које могу да уметну у нпр. своје писмене задатке.

В. Брборић у монографији *Правопис српскога језика у наставној пракси* примећује да код ученика и студената влада "сиромаштво" ако се има на уму употреба правописних знакова (в. Брборић 2004б: 219). Ову своју тврдњу аутор даље развија:

Постоје интерпункцијски знаци које нисмо успели забележити ни код ученика ни код студената: звездица, знаци порекла, коса црта, знак дужине и прозодијски знаци. Неки знаци су више него спорадични, могу се сусрести, али је њихова употреба врло ретка. Међу такве спадају: апостроф, три тачке, заграда, тачка са запетом, црта и цртица (исто, 219).

У сваком писменом задатку ученици „редовно употребљавају само два интерпункцијска знака – тачку и запету” (исто, 220). Познајући ове проблеме у писаном изразу ученика, наставник их може на овај начин предупредити.

Уколико наставник оцени да су нека питања сувише тешка или нејасна ученицима, мора имати припремљена резервна питања. У овом случају, то

³⁴⁹ Подразумева се да су чланови лингвистичке секције раније упознати са појмом дискурс.

алтернативно питање односило би се, на пример, на правила употребе цртице (увек спојног знака) и црте (раздвојни знак). Повратну информацију наставник такође раније формулише консултујући т. 158–161, П 2010.

Уколико секција броји више од 10 чланова, наставник треба да припреми питања бар за још једну групу. Тиме би се обухватило свих дванаест питања које је *Одбор за стандардизацију српског језика* поставио пре девет година размишљајући о новом издању, сада П 2010 (види: Брборић, Б. и др. 2006: 42–45). На пример, чланови те групе имали би задатак да открију да ли реченица по П 2010 може почети цифром; да ли се у овом издању језичког приручника даје одговор на то када (се) може / треба / мора / (не) сме примењивати изворна латинична графика итд.³⁵⁰

3.3.3.2. Усвајање измена и допуна норме у састављеном и растављеном писању речи израдом правописног речника

Према разматрањима Лава Виготског о зони блиског (наредног) развоја (Виготски 1977: 273), наставник треба да се труди да ученике суочи са питањима и задацима који нису сувише лаки, јер би њихово решавање изазвало досаду, али ни у толикој мери тешки да ученик одустане од бављења неким проблемом. Исто тако, по мишљењу Л. Виготског „успешни умни и емоционални развој ученика може се остварити само ако наставник поставља задатке за чије решавање је потребан интелектуални напор” (Виготски ²1983: 258). Задаци постављени на часовима додатне наставе (в. т. 3.3.3.1. Диференцирани методички модел) нису били једноставни – захтевали су добро познавање раније установљене правописне норме, коришћење различите литературе из ове области, моћ брзог упоређивања и закључивања. Да би се стечено знање применило, ваљало би ученике подстицати да измењена правила и допуне примене на примерима из свакодневних говорних ситуација.

³⁵⁰ Сматрамо да би корисно било да се у наредним *Стисима* Одбора нађу и питања која се тичу актуелног издања П 2010. То би свакако скренуло пажњу на правила и примере које треба усавршити, допунити или кориговати у следећим издањима правописа (уп. Кликовац 2011б: 247).

Ученици би могли састављати речнике са примерима у којима се огледају актуелне измене и допуне норме.³⁵¹ Тако би се од ученика могло захтевати да израђују речнике којима би обухватили примере у којима се норма прописана П 1993 разликује од оне у П 2010 у једном од „најсложенијих поглавља” (П 2010: 11) – састављеном и растављеном писању речи. Поступак дефинисања правила издавајања речи је врло сложен и многи (формални и значењски) критеријуми утичу на поделу речи (исп. П 2010: 74, т. 80), а како је показало истраживање ортографске норме, ученици средњих школа врло често греше у овој правописној области када пишу писмене задатке (в. т. 3.12. Укупни резултати). Продукти овако замишљеног наставног рада, могу бити својеврсни правописни речници који садрже примере у којима се огледају разлике у састављеном и одвојеном писању речи између претходно важећег и актуелног правописа.

Ове речнике ваља израђивати према азбучном редоследу (в. приказ бр. 3). Ексерпирани примери из оба правописа могу послужити као полазиште усмених и писмених вежби, као и истраживачких задатака са ортографском тематиком, којима ће се од ученика захтевати да упоређују, откривају, закључују и примењују правописна правила у сопственом писменом изражавању.

П 1993	П 2010
аутопут, т. 49е	ауто-пут, т. 84
брже-боље и бржебоље, т. 59с	брже-боље, т. 129
викенд, ген. мн. викенда, т. 94б (3); викенд кућа, уп. т. 50б(2)	викенд-аранжман, викенд-кућа, викенд-насеље (прва састав. је непром.), т. 82в
–	гангста-реп, гангста-репер (муз.), т. 88б
домалопр(и)је и до малопр(и)је, т. 62а (5),б	до малопр (и)је, т. 140в
–	ђене-ђене (прилог), т. 135
–	e-mail (само у адресама, посетницама и сл.) в. <i>имејл</i> , стр. 312
жена борац, т. 59а	жена-борац (жене-борца), т. 87
за узврат, т. 62 б (поред заузврат),	заузврат, т. 141
–	ихаха, узвик (могуће прилагођавање изговору, нпр.: и-ха-ха), т. 135
–	јуха, јухаха(ј), узв.(могуће су и друге варијанте према изг., нпр. <i>ју-ха, ју-ха-хај</i>), т. 135
колор у спојевима, т. 50б (2), предност одв. писању: <i>колор телевизор, колор филм,</i>	колор у спојевима: <i>колор-телевизор, колор-филм, колор-фотографија</i> итд., стр.

³⁵¹ О изменама и допунама Правописа српскога језика Матице српске (Речник уз правопис) в. Ђорђевић (2011: 120–136).

П 1993	П 2010
<i>колор фотографија</i> итд.	347
лестве (мн. ж. р., ген. лестава); лествица (муз.); <i>дур лествица</i> , т. 50b (2); <i>Це-дур лествица</i> , т. 53(ек.)	лестве (мн. ж. р., ген. лестава); лествица (муз.); <i>дур-лествица</i> , <i>Це-дур лествица</i> , т. 91(ек.)
људи жабе , т. 59а	људи-жабе , т. 87
Милосав – Мија Алексић , т. 56а	Милосав Мија Алексић , т. 96
на уштрб , т. 62b (поред науштрб)	науштрб (т. 141)
–	њуз-магазин , т. 88б
офсајд (ген. мн. офсајда, т. 94b3): <i>офсајд позиција</i> , <i>офсајд замка</i> , т. 50b	офсајд ,-а, ген. мн. офсајда, т. 37в(4); <i>офсајд-позиција</i> , <i>офсајд-замка</i> , т. 82в
принцес крофне (предност одвој. пис.), т. 50b(1)	принцес-крофне , т. 86б
Савић-Ребац (непром.) двојно женско презиме, т. 56а	Савић Ребац (непром.) двојно женско презиме, т. 95б
Тихомир – Бата Огњенов , т. 56а	Тихомир Бата Огњенов , т. 96
–	Ћеле-кула , т. 82а
у коштац , т. 62	укоштац , т. 141
фото- : у спојевима, т. 49е. Спојено: <i>фотосинтеза</i> , <i>фототерапија</i> , <i>фотоћелија</i> , <i>фотохемија</i> , <i>фотограф</i> , <i>фотографија</i> , <i>фототека</i> (дат.-ци), <i>фототипија</i> . Предност спој. пис. у уоб. терминима: <i>фотоиздање</i> , <i>фотомонтажа</i> , <i>фотопапир</i> , <i>фоторепортажа</i> , <i>фоторепортер</i> , <i>фоторепродукција</i> , <i>фотослог</i> , <i>фототехника</i> , <i>фотофиниш</i> , <i>фотоштампа</i> . Предност цртици у слободним и случајним везама: <i>фото-атеље</i> , <i>фото-изложба</i> , <i>фото-материјал</i> , <i>фото-опрема</i> , <i>фото-св(ј)едочанство</i> . При удвајању: <i>сликарски</i> и <i>фото модели</i> , уп. т. 53	фото- : (а) спојено: <i>фотограф</i> , <i>фотографија</i> , <i>фототека</i> , <i>фототипија</i> ; (б) са цртицом: <i>фото-синтеза</i> , <i>фото-терапија</i> , <i>фото-ћелија</i> , <i>фото-хемија</i> , <i>фото-издање</i> , <i>фото-монтажа</i> , <i>фото-папир</i> , <i>фото-репортажа</i> , <i>фото-репортер</i> , <i>фото-репродукција</i> , <i>фото-слог</i> , <i>фото-техника</i> , <i>фото-финиш</i> , <i>фото-штампа</i> , <i>фото-сафари</i> , <i>фото-робот</i> , <i>фото-атеље</i> , <i>фото-изложба</i> , <i>фото-материјал</i> , <i>фото-св(ј)едочанство</i> ; при удвајању: <i>сликарски</i> и <i>фото модели</i> , уп. т. 83
Хајдук Вељкова (улица), т. 54b (и Хајдук-Вељкова)	Хајдук Вељко (вел. слово, т. 41г), Хајдук Вељков (одвојено писање, без цртице, т. 92); <i>Хајдук Вељкова улица</i> и <i>Улица Хајдук Вељкова</i> , т. 104, уп. т. 41д
цицамаца и цица-маца , стр. 319 (ШП)	цицамаца , стр. 496
чича : чича Марко, чича-Марка, чича Марку, т. 54b (и чича Марко, чича-Марка)	чича : <i>чича Марко</i> , <i>чича Марку</i> , т. 92б; <i>Славиша Вајнер Чича</i> , т. 96
цијуцицу , т. 59а	цију-цицу , цију-цица (спорт; савр. цудо)
–	шу-шу , узвик (за подр. шапутања), т. 135

Приказ бр. 3. Измене нормe у састављеном и растављеном писању речи
(П 1993: П 2010)

На основу овде приказаног дела ученичког правописног речника (од А до Ш) наставник може осмислити разноврсне задатке.

1. Сачини причу тако да у њој употребиш што више речи које су наведене у речнику (в. приказ бр. 3). У писању поштуј измене и допуне норме прописане актуелним Правописом.
2. Осмисли дијалог између фотографа и ученика. Запиши га. При томе, пази на обележавање управног говора, као и на састављено и растављено писање речи у изведеницама са формантом **фото-**. Припреми се да заједно са другарицом/другом одглумиш на часу дијалог који си саставио.
3. Истоврсну табелу начини на тему *Разлике у употреби великог слова у П 1993 и П 2010*.
4. Прочитај два текста Редакторске групе П 2010 (в. П 2010: 7–12). Шта о изменама и допунама норме сазнајеш из ових текстова? Потражи примере којима можеш поткрепити измене и допуне о којима се у њима говори.

3.4. Диктат са допуњавањем као пут ка неговању и развијању језичког стваралаштва ученика

Већина апликација и модела које смо у претходном делу рада приказали подразумевају комбиновање усмених и писмених вежби. Највише смо се при томе бавили сегментацијом усменог и писменог исказа будући она у писаном изразу подразумева интерпункцију, која је „слаба тачка” наших средњошколаца. Међутим, говорење и писање су највише у наставној пракси „у суусловној повезаности” (Николић ²1992: 594) приликом диктирања. Диктат је тако најчешћи облик правописних вежби; В. Брборић их сматра најбољим, најприхватљивијим, најфункционалнијим начином правописних вежби (2004б: 242). Стога у наредном делу рада разматрамо могућности једне врсте диктата за увежбавање употребе великог слова. *Велико слово* је, после *интерпункције* и *састављеног и*

растављеног писања речи, правописна област са најлошијим постигнућима ученика у писменим задацима (в. т. 3.12. Укупни резултати, I део рада).

Одговарајуће диктате наставници могу потражити у богатој методичкој литератури.³⁵² Тако, на пример, у *Методици наставе српског језика и књижевности* П. Илић класификује диктате на следећи начин: контролни диктати, сондажни диктати, диктати за увежбавање, проучени диктати, изборни диктати, аутодиктати, диктат са допуњавањем, диктирање уз коришћење слике, диктати са преиначавањем, диктати уз подстицајне речи, слободни диктати, диктати за предусретање грешака (исп. Илић ²1998: 560–563). У *Методички креативне наставе српског језика и књижевности* С. Маринковић, у оквиру наставе писања, поред почетног писања и преписивања, издваја и: самодиктате, предусретање грешака, изборне диктате, диктате са променама, стваралачке диктате (исп. Маринковић ²2000: 113–114). Овоме треба додати и диктат са допуњавањем намењен раду у групи (исп. Вељковић Станковић 2010б: 13, 14; 2013: 34). Све ове правописне вежбе подразумевају комплетан педагошки поступак од увода до праћења и вредновања успеха ученика.

У овом раду показаћемо како се диктат са допуњавањем може моделовати тако да, поред увежбавања правописног знања, утиче и на неговање и развијање језичког стваралаштво ученика. Сматрамо да овај диктат, који има компоненте стваралачког, наставник може прилагодити потребама и редовне и додатне, а такође и допунске наставе, чинећи је тако подстицајнијом.

У методичкој литератури диктатима са допуњавањем посвећује се доста пажње (исп. Илић ²1998: 560–563; Милатовић 2011: 361; Маринковић ²2000: 113–114; Вељковић Станковић 2013: 34). Ова врста диктата садржи компоненте стваралачког будући да пружа ученицима могућност да слободно смишљају допуну већим или мањим бројем речи, да тим речима изразе шта желе, што код (даровите) деце може произвести врло занимљиве, оригиналне и свеже исказе.³⁵³ Наставник може од њих захтевати да допуне реченице које он диктира и да тако опишу, на пример, свој замишљени град:

³⁵² Према начину извођења, облици правописних вежби могу бити следећи: диктат, допуњавање текста, исправљање текста, преписивање, образлагање (коментарисање) правописа у тексту, преобликовање текста, коректорска вежбања (исп. Николић, 1983: 7–8, 96).

³⁵³ О методичким апликацијама за усавршавање и неговање језичке културе даровитих в. Ђорђевић (2014б: 95–107).

..... (име града) налази се у (име државе, континента). У њему живе (имена становника). Најстарији становник града је ... (име и презиме). Сви га знају као(надимак). Он живи у главној улици, у (име улице). Поред града је планина а кроз град протиче река Сваког месеца у овом граду славе се (називи празника).

На овај начин ученици функционално примењују правописна правила на сопственим примерима; креативни су у избору примера (осмишљавају назив града и имена становника) и вербално формулишу свој свет. Наставник при томе упознаје жеље својих ученика и свет деце који је „испуњен сликама егзотичних предела, непознатих земаља и континената, мистичним даљинама космоса, или чудесним представама оностраног и наднаравног, у коме обитивају нестварни јунаци, у нестварним догађајима и представама, међу антропоморфним стварима, предметима и појавама” (из *Предговора* „Антологији српске поезије за децу” Миомира Милинковића, в. Милинковић 2008).

Наставник на овај начин долази до језичких предлога које може да користи за даља вежбања. Настава правописа на овај начин постаје подстицајна за језичко стваралаштво, како показује следећи текст једне ученице првог разреда који је настао уз помоћ диктата са допуњавањем:

Град из маште једне Ане из I разреда

Мој град из маште зове се Слаткоград. У њему је све направљено од слаткиша. Налази се у држави која се зове Еслатана. То је најслађа земља на свету. Њени становници се зову Слаткишићи. Најпознатији становник града је љубичаста кравица Милка. Милка производи најслађе чоколадно млеко. Најпознатији празник Слаткишића је Дан какаоа. Најпознатије улице у том граду су: Чоколадинска улица, Улица Чоколокодине и многе друге. Слаткоград је окружен планином Четири чоколадна колутућа. У том граду имам другарицу Милу. Написала сам јој писмо у коме пише да ћу ускоро доћи у Слаткоград и послала га на адресу: Улица чоколадног млека 23, Слаткоград. Радујем се том путовању и једва чекам да упознам Милку, пробам њихово чоколадно воће и прочитам Милкин забавник.

У овом саставу о Слаткограду ученица је употребила 29 великих слова, што овај текст чини добрим језичким предлошком за правописна вежбања о великом слову.

Уместо довршавања започетих реченица, у оваквом диктату могу се диктирати и целе реченице, а ученику се дозвољава да уметне своје речи где год осети такву потребу и могућност (исп. Илић ⁴2006: 568). Тада је он још више стваралачки од претходног.

Диктат са допуњавањем³⁵⁴ може подстаћи ученике да још говоре и пишу о свом замишљеном граду. Наставник може предложити ученицима да ураде задатке следећег типа:

(1) Догодило се да твој добар друг/другарица живи у граду који си замислио/ла. Напиши му писмо / честитку за Нову годину. Не заборави да наведеш тачну адресу; (2) О овом граду из маште је написана једна занимљива књига. Шта мислиш, какав би могао бити наслов те књиге и ко би је могао написати? (Напиши има и презиме писца, а можеш му дати и надимак.); (3) Осмисли и назив часописа који уређују ученици средње школе у овом замишљеном граду; (4) Кратким дијалогом покажи нам шта још интересује становнике овога града. При томе, пази на употребу великог слова у управном говору и обележавање управног говора и сл.

Дијалози које ученици саставе могу бити добро полазиште за усмене вежбе. Ученици би пред другарицама и друговима из одељења реализовали дијалоге које су замислили поштујући све вредноте доброга говора, услове потребне да се поруке успешно пренесу између говорника и саговорника (ту подразумевамо и вештину слушања³⁵⁵, те ред говорења...) итд. Тако можемо очекивати и да се у писменим задацима нађе више дијалога; у исто време развија се култура говора наших ученика.

Најуспелији диктати могу украсити и зидове учионица. А ту се могу наћи и мапе ума – један од продуката часова посвећених систематизацији правописног знања, којима се бавимо у одељку који следи.

³⁵⁴Д. Вељковић Станковић наводи неке могућности примене исходишног текста: (а) као диктат са допуњавањем – самостални рад ученика; (б) као диктат са допуњавањем – рад у паровима; (в) коректура – самостални рад или рад у паровима; (г) исправљање исходишног текста може имати облик квиза; (д) комбиновање правописне вежбе и вежбе усменог изражавања; (ђ) за вежбу из морфологије, (е) за драматизацију текста (исп. Вељковић Станковић 2013: 34).

³⁵⁵ О врстама слушања, значају пажљивог (доброг) слушања, те о могућностима усавршавања вештине слушања в. Васић (2000: 109–111).

3.5. Систематизација правописних знања уз помоћ *мана ума*

На закључним часовима, тј. часовима синтезе треба уочити, издвојити и систематизовати елементе изучаваног градива и створити општи суд о ширим комплексима наставне грађе. Важећи наставни план и програм о томе експлицитно не говори ништа, док В. Брборић предлаже да се понављању, проширивању, систематизацији и утврђивању правописних партија у којима је ученичко знање најслабије посвети по два час у сваком разреду средње школе (Брборић 2004б: 230).

Часови систематизације су важни за трајност и оптималан степен применљивости знања. „Они су часови од посебног значаја за систематичност, прегледност и заокруженост стечених знања и формирање опште слике о градиву које се у току школске године из појединих наставних подручја, односно предмета у целини, изучавало” (Илић ²1998: 124). Када је реч о настави правописа, ови часови, с обзиром на специфичност области, треба да остваре и следеће циљеве:

1. формирати општу слику о правописном знању ученика одређеног узраста;
2. утврдити степен усвојености знања из правописне области која се систематизује на часу;
3. уочити колико је усвојено знање функционално тј. применљиво у спонтаном писменом изражавању ученика;
4. уочити која правописна правила ученици нису добро савладали;
5. утврдити најфреквентније и најзаступљеније грешке у вези са облашћу која је обухваћена систематизацијом, те креирати додатна вежбања са циљем измене затеченог стања;
6. утврдити порекло грешака које ученици праве;
7. утврдити којим примерима ученици поткрепљују правила, те да ли су ти примери последица просте репродукције или мисаоне активности ученика;
8. размотрити да ли су и у којој мери применљивани методички поступци довели до очекиваних резултата.

Часови систематизације требало би да буду тако осмишљени да развијају критичко и креативно мишљење ученика, да буду занимљиви, разноврсни. На овим часовима треба да учествују сви ученици (не само најбољи).

Међутим, у наставној пракси систематизација правописног градива углавном узима на себе обличје и методологију провере знања ученика (контролним задацима, тестовима, диктатима или усменим испитивањем ученика), или се она спроводи у закључним деловима часова у виду монолошког излагања наставника и/или појединих ученика. Каткад се на овим часовима користе раније припремљене графофолије, подсетници или панои, којих се обично сећају и раније генерације ученика. Уобичајено је и то да се систематизације из правописа врше непосредно пред израду писмених задатака, које ученици могу стога доживети као својеврсну принуду. Међутим, часови систематизације требало би да ученике припреме и за успешнију израду задатака.

Последице оваквог приступа у пракси су следеће:

- (а) ученике на рад покреће само спољна мотивација, тј. учи се само „за оцену”;
- (б) ученици су пасивни у процесу систематизације градива будући да је најчешће врши сам наставник или „најбољи ученици” у одељењу;
- (в) схематизован приступ овом важном делу наставног процеса доводи до тога да ученици ишчекују крај часа;
- (г) недовољна мотивисаност ученика и њихова незаинтересованост за наставу повратно утичу и на лошу мотивисаност и понашање наставника.

Стиче се, дакле, утисак да је ова област релативно затворена за креативне приступе, да у њој преовлађују репродуктивна питања, без повезивања са другим областима. Међутим, „повезивањем наставних садржаја матерњег језика и књижевности и правописа битно се може подићи степен знања из ових области и остварити равнотежа која је нарушена непропорционалном заступљеношћу садржаја из књижевности, језика и правописа у средњошколском образовању” (исп. Вељковић Станковић 2011а: 16).

Једно од најважнијих питање јесте како осмислити систематизацију (те синтезу) правописног знања тако да и друге области изабраног наставног предмета (настава књижевности и настава граматике) напредују. Постоји ли методички

модел који би допринео ефикаснијој настави и других наставних предмета, а када је реч о систематизација наставног градива као један од битних елемената успешног учења? Може ли тај модел имати такву еластичност (способност модификације) да се употреби и ван средњошколског учења приликом планирања, организовања, анализе и решавања најразличитијих проблема свакодневног живота?

Једно од могућих решења – које нас може приближити ефикаснијој настави правописа (у оном делу који се односи на сумирање стечених знања), а такође бити успешно примењен у настави књижевности, граматике, али и других наставних предмета у средњој школи – јесте примена тзв. мапа ума у настави, што је у домену креативне наставе језика.

„Мапе ума³⁵⁶ су, формално, специјални дијаграми који се могу користити у свим ситуацијама које укључују потребу за учењем или размишљањем у било ком облику” (Ковачевић и Сегединац 2008: 192). Оне су спољни израз размишљања. Осмишљене су тако да су својим садржајем и графичком организацијом аналогне когнитивним процесима ума; укључују коришћење свих наших менталних могућности којим се подржавају или одржавају асоцијативни процеси.

Мапирање ума одражава природне процесе и способности нашег мозга да ствара слике из којих извиру везе засноване на асоцијацијама. Наш мозак користи речи као окидаче за те слике и асоцијације. Главни путеви који воде од центра представљају главне мисли у процесу мишљења, споредни путеви представљају споредне мисли, и тако даље (Бузан 1999: 25).

Фокални појам има централну позицију на мапи, њему субординирани појам/појмови представљају се као гране повезане с гранама вишег нивоа. Све гране формирају једну повезану структуру која личи на неуронску мрежу. Организација појмова на мапи је утемељена на уочавању суперординације и субординације међу појмовима. Свака мапа подразумева способност оријентације, овде и класификације и субординације. Значајан моменат је и визуелизација. „Визуелно спољашње представљање нам омогућава да убрзо потом почнемо да визуелизујемо ментално, да поунутримо оно што је било споља и да то постане

³⁵⁶ Мапе ума креирао је Тони Бузан 1970. год. (в. Бузан 1999, ²2005).

наше трајно власништво.”³⁵⁷ Мапе ума представљају и начин организације бележака који има предности над стандардним линеарним белешкама – поред мнемоничке испуњавају и аналитичку, креативну и конверзацијску функцију. У стандардним белешкама кључне речи су маскиране другим, мање важним речима, разбацане по случајном распореду што отежава да се праве одговарајуће асоцијације међу кључним концептима; једнобојне и линеарне белешке су визуелно сличне, непрегледне, а потребно је доста времена за прављење и читање таквих бележака, те учење готових формулација уместо кључних концепата. Линеарне белешке умањују креативност јер су прављене као довршена размишљања (исп. Павловић-Бабић 1999: 284).

Предност оваквог графичког приказа у односу на дијаграме и табеле је што готова мапа садржи преглед целог обрађеног градива на само једном листу папира, што нас је мотивисало да примену мапа ума преточимо у методички модел погодан за извођење на закључним часовима из области ортографије.

Позитивне ефекте примене мапа ума у настави природних, стручних предмета и друштвених забележили смо и у ранијим истраживањима. Ј. Ковачевић и М. Сегединац 2008. год. спровеле су низ истраживања у основним и средњим школама (исп. Ковачевић и Сегединац 2008: 191–201) којима су бележени ефекти примене мапа ума на ученике различитих узраста у настави више школских предмета (*Текстилна влакна, Историја, Хемија и Српски језик и књижевност*). У свим истраживања примена мапа ума показала је изузетно повољне ефекте који се односе на запамћивање и виши степен усвојености, као и на мотивисаност ученика и њихову сарадњу на часу. Тако су, на пример, мапе коришћене у првом разреду средње стручне школе за обраду новог наставног градива из предмета *Текстилна влакна*. Експериментално одељење, у коме је градиво обрађивано уз помоћ мапа, за 86% је успешније решило ненајављени тест из ове области од контролног одељења, у којем се обради истог градива приступило на уобичајени начин (исто, 195). Сличан ефекат примена мапа ума забележен је и на закључним часовима – у експерименталним одељењима који су

³⁵⁷ Преузето са: <http://www.pozitivnapsihologija.rs/mape-uma/> Мапе ума и њихова примена у активном учењу, Александар Пејчић. 12. 6. 2012.

правили мапе о атомима и периодном систему³⁵⁸ просечна оцена на тесту после оваквих часова синтезе била је двоструко већа неголи у контролним одељењима (исто, 199). Исто тако, употреба мапа ума допринела је успешнијем запамћивању стихова песме (исто, 196) у трећем разреду основне школе. Сама мапа није садржала текст песме, на гранама мапе налазили су се цртежи који су асоцирали на стихове песме. Три пута је прочитана песма од три строфе са по седам стихова. Постигнути су исти резултати као и у одељењу које је песму учило напамет читав час на класичан начин, што нас је подстакло да мапе применимо и у настави српског језика у средњој школи.

3.5.1. Примена мапа приликом систематизације знања у завршном разреду средње школе

Будући да крај средње школе за неке ученике представља и завршетак образовања у формалном смислу (ученици даље неће учити језик организовано), а за друге припрему за даље школовање, сматрали смо оправданим да осмишљени методички модел заснован на примени мапа ума наменимо првенствено настави у завршним разредима средњих школа, уз напомену да се он, у прилагођеном облику, може користити и у млађим разредима.

За примену мапа ума неопходна су два наставна часа и одговарајућа наставна средства (маркери, фломастери, хамери). Рад се организује индивидуално и у групи. Да би наставник успешно припремио и реализовао осмишљени час, требало би да има основна знања о томе како се праве мапе ума (в. Ковачевић и Сегединац 2008: 192, Бузан ²2005); да има основна знања о функционисању људског ума (Стернберг 1991: 127–166); да се упозна са досадашњим применама мапа ума у настави (Тот-Ковачевић и Марковић 2002: 68–71, Станојловић ³2011); да поседује основна знања о примени информационо-комуникационих технологија у настави (Ђорђевић 1998, 29–38.); да има изражену креативност итд.

³⁵⁸ О могућностима шире примене мапа ума у настави хемије видети још: Тот-Ковачевић (2002: 68–71). Снимак целокупног часа у основној школи на коме су успешно примењене мапе ума на тему „Моја школа – школа без насиља” може се погледати на електронској адреси: <http://orjentacija.wordpress.com>. (30. 12. 2012).

Уводни део часа

Почетну мотивацију за рад ученика наставник може постићи започињањем дијалога са ученицима о функционисању људског мозга. Наставник подсећа ученике на градиво из биологије постављајући питања која су осмишљена консултовањем са наставником овог природног предмета, као нпр.:

Од чега се састоји мозак? (*Мозак се састоји милиона можданих ћелија.*); Шта је основна функција можданих ћелија? (*Свака мождана ћелија је моћан систем за обраду и пренос података.*); Како су структурисане ћелије? (*Свака ћелија има свој централни део и стотине и хиљаде типика /дендрида/ који су налик дрвету.*); Како се преносе поруке са једне ћелије на другу? (*Трњићи и чворићи на пипцима су главни преносиоци порука и повезују се са можданим чворићима из других можданих ћелија.*); До чега долази приликом преласка поруке од једне до друге мождане ћелије? (*Док порука пролази од једне до друге мождане ћелије, успоставља се биохемијска електромагнетна стаза – меморијски траг или ментална мапа.*).

Будући да је свака мождана ћелија способна да успостави контакт са 10.000 и више суседних ћелија у истом тренутку, наставник ће упутити ученике на то да ће размишљање бити јасније, брже и ефикасније што се више веза (стаза, путева) створи и користи.

Наставник затим обавештава ученике да ће на овим часовима научити да праве *менталне мапе*, које су огледала размишљања и функционисања мозга и које омогућавају да боље уочавамо везе и успостављамо нове. О изради мапа ума наставник затим даје основне инструкције:

Израда *мапа*³⁵⁹ је једноставна. Цртају се на великом папиру, формата А4 или већег. Папир се поставља положено и у његовом центру постави се централни појам који представља наслов, проблем или предмет којим се бавимо. Централни појам треба да буде вербално (у виду текста исписан

³⁵⁹ Упутства за израду мапа ума експертирана су са семинара *Школа за чаробњаке*. Подаци о овом програму налазе се у *Каталогу 2007/2008*, Завода за унапређивање образовања и васпитања, у оквиру области *Васпитни рад и методологија*, бр. 272.

штампаним словима) или сликовно приказан (нацртан у три димензије, уз коришћење најмање три боје). Његова величина треба да је тако осмишљена да остави довољно места за друге гране мапе. Гране које су ближе центру треба да су дебље, благо таласасте и да излазе из фокалног појма. Употребом боја, гране и текста који се на њима налази истичу се у односу на остали део мапе. Линије треба да носе кључне речи директне повезаности, а дужине линије и речи која је на њој треба да су сразмерне. Што смо даље од централног појма, линије су све тање и више се гранају. Цртежи могу заменити текст на гранама и могу бити и делови речи или само изазивати асоцијацију на потребан појам.

Када се упознају са настанком, дефиницијом, наменом и начином израде мапа, ученици треба да израде једноставне *мапе* на којима ће приказати своју будућност. Ова тема корисна је за ученике који завршавају средњу школу јер им може помоћи у избору даљег занимања; исто тако, може бити и припрема за матурски испит на којем је уобичајено да једна од тема буде и *Слике моје будућности* и сл.³⁶⁰ Добро би било да наставник инструкције за рад да на претходно припремљеним наставним листовима са већим празним простором за израду задатка (в. наставни лист бр. 14).

Наставни лист бр.14



Задатак: *Нацртајте мапу ума своје будућности, онако како бисте ви волели да она изгледа. На централном цртежу се налазите ви, представите себе у блиској или даљој будућности. Из централног цртежа се гранају многе гране, или само неколико њих, зависно од ваших жеља. Главне гране могу бити, на пример, образовање, породица, здравље, куповина, путовања и сл. За приказивање појмова користите текстове и цртеже.*

Ученици међусобно размењују мапе и тако се још боље упознају, што доприноси неговању пријатне атмосфере за рад. Истовремено, сазнају које су све могућности мапа.

Посматрајући мапе ума својих ученика (на којима запажа слике завршене средње школе, зграде факултета итд.), тражи од њих да му објасне који је значај правописног знања приликом полагања матурских испита и уписа на жељене факултете. Наставник очекује да ће се ученици истаћи да матурски радови, сем

³⁶⁰Списак тема које су коришћене током школске 2010/11. год. в. у Ђорђевић (2012в : 52–63; 2012г: 16–26; 2012д: 48–57).

садржаја и научне утемељености, морају бити правописно коректни, да на пријемним испитима правописне грешке смањују број поена, даље да попуњавање формулара за упис на факултете, као и молбе за студентски дом и друге повластице изискују и одређена знања из области ортографије, те да су правописна знања неопходна у многим сегментима битним за остваривање њихових мапа будућности. Наставник их упућује да ће у наставку часа, да би се што лакше оствариле ученичке жеље оцртане на мапама, сумирати, обновити и утврдити правописна знања која су стекли у основној и проширили у средњој школи, и то баш уз помоћ мапа ума.

Главни део часа

У главном делу часа индивидуални рад замењује се групним. Наставник дели ученике у групе. Свака група има задатак да прикаже по једну правописну тему у виду мапе. Наставников рад подразумева и следеће инструкције које овде дајемо за групу 1, чији је фокални појам на мапи *Велико слово* (ову правописну тему ученици су према важећем наставном плану и програму обрадили у првом разреду средње школе).

Ученици групе 1 исписују штампаним словима, брзо, без паузе за размишљање, прве три асоцијација које им „падну на памет” кад помисле на појам *велико слово*. (Колико год смешно изгледало, треба да запишу прве речи којих се сете.) Рад не треба да траје дуже од једног минута. Овде се наставник служи техником слободног продуковања речи и идеја, којом се започиње израда мапа а која је, у области активног учења, позната као мозгалица (енгл. *brainstorming* = олуја идеја и речи). Тиме се у изабраној групи ствара атмосфера слободног асоцирања речи и изношења идеја.³⁶¹ Овакво продуковање асоцијација може

³⁶¹ Још 1965. год. Диз (енгл. Deese) је указао да низање асоцијација на одређени појам може да послужи за процењивање знања из појединих наставних области јер природа одговора у асоцијацијама зависи од упознатости субјекта с облашћу из које је дати појам (према: Лазаревић 1999: 37). Из асоцијативног материјала наставник може да увиди акумулирана знања из школске структуре и животних искуства ученика, а ученици се припремају и усмеравају на област која је предмет интересовања часа. Наставник анализом добијеног материјала увиђа научне и спонтане појмове, утицај свакодневног искуства на школско учење, али и упознатост субјекта с облашћу из које је изабрани (фокални) појам (у нашем примеру са правилима која се односе на употребу великог слова), односно „природа одговора у асоцијацијама зависи од упознатости субјекта с

наставнику показати са којим појмовима ученици доводе у везу кључни појам. Након почетне фазе формулисања предлога за решење, следи логичка анализа и селекција изнетих решења, бирање прихватљивих. Све те активности врше ученици. Неки ученици ће бити бољи у првој фази продуковања, неки у другој фази строге логичке анализе и реализације идеја. На илустрацији бр. 27 видимо да су прве асоцијације за употребу великог слова писање почетка реченице, називи уметничких дела и празника, властита имена. Наставник на тај начин врло лако увиђа која су правила употребе великог слова ученицима у потпуности јасна. Ученици мапу проширују даљим асоцијацијама и сваки појам који уносе у мапу усмено поткрепљују одговарајућим правописним правилима, илуструју и образлажу бар једним примером, потврђујући применљивост свог знања.



Илустрација бр. 27 Мапа ума на тему *Велико слово*

облашћу из које је дати појам” (исп. Вудворт 1959, према Лазаревић 1999: 37). Овакав начин рада, будући ослобођен оцењивања а заснован на слободном изражавању ученика, добар је мотивациони подстрек за наредни рад. Добијени асоцијативни материјал може даље послужити за вежбања.

Оно што смо закључили истраживањем правописне норме у писменим задацима средњошколаца потврдило се и посматрањем мапа. Средњошколци у својим писменим радовима најмање греше у писању великог слова у речима из поштовања (свега 0,51% од укупног броја грешака у употреби великог слова отпада на грешке овога типа; в. т. 3.4.1. Употреба великог слова у писменим задацима ученика средњих школа, I део). Исто тако, само по 0,26% од укупног броја грешака у вези са неправилном употребом великог слова односи се на писање имена животиња и имена улица и тргова. Разлог забележеног стања је што су ове речи ретке у посматраним писменим задацима. Да се речи из поштовања све мање примењују, показује и мапа коју су ученици³⁶² израдили. Нису се досетили да се великим словом пишу и ове речи. Исто тако, на мапи нисмо приметили ни имена животиња (в. илустрацију бр. 28).

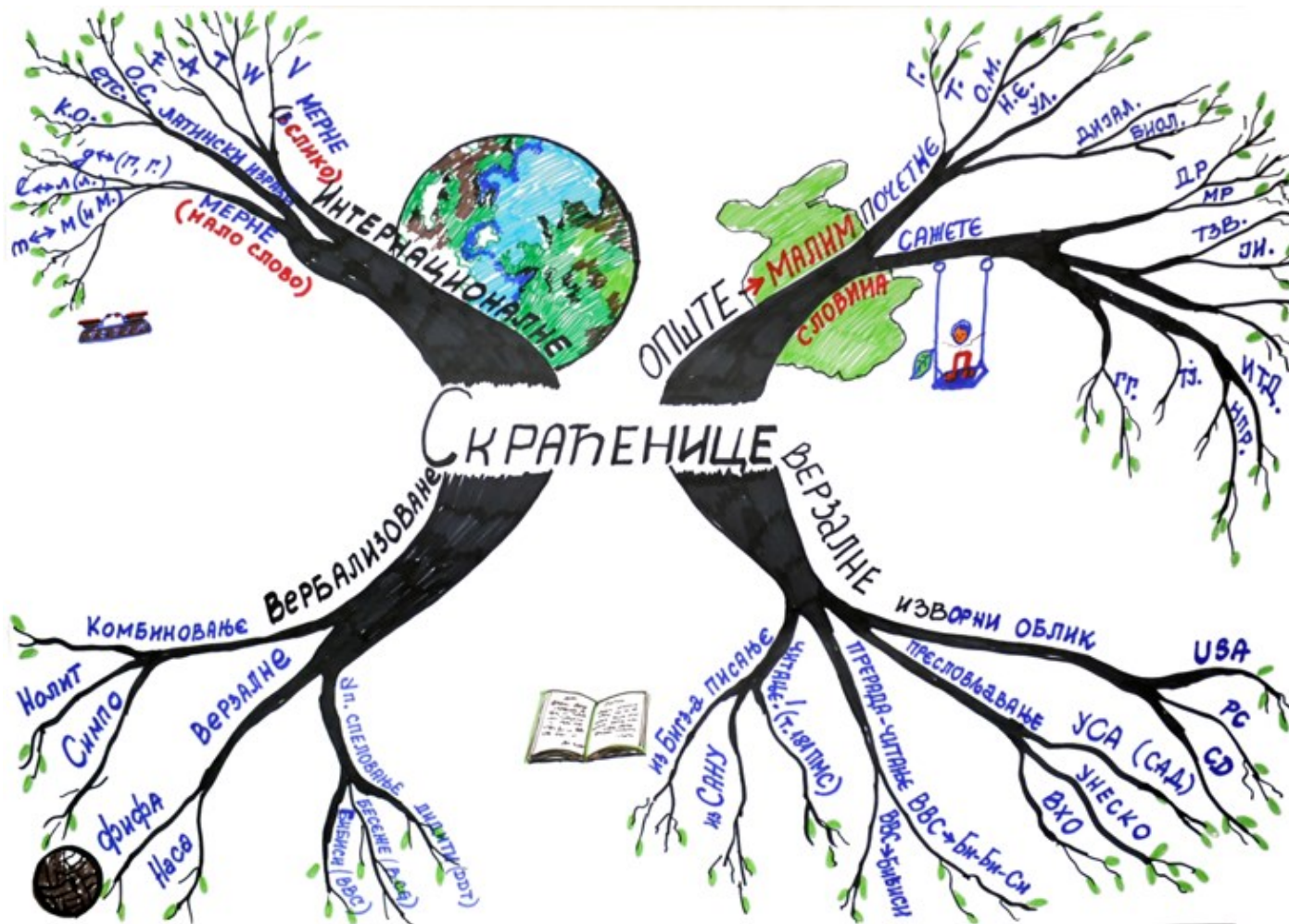
Закључни део часа

У закључном делу рада наставник ће указати ученицима на могућности ширења мапе које су ученици израдили. Тако би, у нашем примеру, занимљиво било обогатити мапу ума о великом слову конкретним географским називима. Корелација са наставом географије дала би могућност да се напишу имена главних градова, река које кроз њих протичу итд. Са друге стране, мапа ће ученике инспирисати да нешто више сазнају о римским легијама на часовима историје. На неком од следећих часова наставник би могао да захтева од ученика да допуне мапу именима (омиљених) писаца, насловима дела који су читали у току школске године и тиме систематизују знања и из књижевности. Пишући називе небеских тела, ученици су се свакако мотивисали и да на часовима додатне наставе више науче о карактеристикама Сатурна, Нептуна и сл. Грана којом се именују присвојним придеви са завршецима на *-ов,-ев,-ин* може садржати напомену из творбе речи итд.

Мапе свих група (планирано је да се остале групе баве следећим правописним областима: *Скраћенице, Подела речи на крају реда, Транскрипција страних речи и израза, Подела речи на слоге, Правописна правила у вези са*

³⁶² Мапе ума које овде прилажемо резултат су рада са ученицима четвртог разреда гимназије из Вршца. Мапе су израђене децембра 2013. год. у одељењу друштвено-језичког смера.

гласовима и њиховим односима, Интерпункција, Састављено и растављено писање речи, Писма и Екавски и ијекавски изговор) посматране заједно представљају синтезу најважнијих ортографских правила. Најуспешније мапе могу послужити као панои у учионици, као својеврсни подсетници за овај значајан сегмент наставе српског језика (в. илустрацију бр. 28).



Илустрација бр. 28 Мапа ума на тему Скраћенице

У ери технолошког развоја, за израду мапа ума постоје и одговарајући електронски алати. Наставник може у закључном делу часа ученицима приказати електронске мапе³⁶³ у вези са правилима употребе великог слова (в. слајд бр. 4). Шта ће мапе садржати зависиће од фреквентности и заступљености грешака у писменим задацима и другим писаним радовима ученика којима се мапе намењују. Прегледом 1.000 ученичких вежбанки утврдили смо, како смо већ раније истакли (в. т. 3.4.1.(I)), да ученици место великог пишу мало слово када пишу двосложна, тросложна и вишесложна имена (*Исидора секулић, *Антон Павлович чехов), заборављајући да велико слово употребе и унутар конструкција, у другом или трећем члану имена. На ове случајеве наставник интересантним мапама може скренути пажњу а електронски материјал (ученици су *електронски урођеници* по М. Пренском, Пренски 2005³⁶⁴) ученици ће лакше запамтити него низ примера презентованих на традиционалан начин. Исто тако, оправдање за употребу мапа приликом учења дају и „ранија испитивања која су показала да се боље разумевају и дуже памте садржаји који својом граfiјском организацијом подражавају мрежу, стабло, степенице и различито постављене геометријске фигуре” (Драгана Вељковић Станковић 2010а: 110).

³⁶³ Претвори текст у мапу ума (Text2Mindmap) је један од најједноставнијих веб 2.0 алата за креирање мапа ума. Са радом се може започети одмах по одласку на веб-сајт www.text2mindmap.com и нису потребне регистрације и пријављивање на сервис. Готова мапа, која се може уредити по жељи корисника, може се преузети, делити путем друштвених мрежа или сачувати на сервису. Упутство за примену овог алата наставници могу добити на електронској адреси <http://alatnica.posterous.com/pages/text2mindmap> (12. 6. 2014).

³⁶⁴ Материјал је доступан на адреси: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3>. 15.3.2013. Радови овога аутора могу се пронаћи на адреси: www.marcprensky.com/writing/default.asp. 15. 3. 2013.



Слајд бр. 4 Електронска мапа ума о употреби великог слова у двосложним и тросложним именовањима

Мапе ума релативно је лако увести у процес наставе, без обзира на узраст ученика. Иако нису посебно припремљени за нови начин рада, ученици врло радо прихватају мапе ума. Лако их разумевају и схватају, и од самог почетка покушавају да и неке своје идеје укључе у стварање мапа. Понављање градива им не представља проблем, јер је преглед градива јасан.

У рад на часовима на којима се праве мапе укључени су сви ученици који имају могућности да самоиницијативно проширију и развијају мапе и тиме ефикасније користе своје стечено знање, што свакако доприноси развоју унутрашње мотивације за рад. Ученици притом слободније размишљају, те стога и лакше памте градиво. Памћење појмова је, дакле, олакшано без великог уложеног напора. Ученици поступно, ширећи мапе, развијају и способност да брзо повезују појмове из истих, сличних или, пак, различитих области. Исто тако, сâм изглед мапа мотивише ученике, а већ готове мапе могу бити врло различите, те у наставном раду укидају једноличност. Осмишљене мапе могу се у каснијем раду користити као подсетник или модел за израду мапа везаних за неку другу наставну јединицу из језика, из другог наставног предмета, али могу олакшати и

решавање свакодневних недоумица на које ученици наилазе (уп. задатак у уводном делу часа). Не треба заборавити и то да наставник, на основу израђених мапа, лако може уочити шта су ученици добро савладали, а који делови су им остали нејасни, тј. које *гране* су остале *неразвијене*.

За израду мапа ума потребна су највише два школска часа, што значи да су резултати оваког рада врло брзо видљиви. То омогућава наставницима да се додатно мотивишу и да традиционални приступ обнављања и утврђивања ширих комплекса градива замене новим. Више размишљања на ту тему несумњиво ће отворити пут новим методичким моделима, апликацијма и разрадама наставних часова не само наставе правописа, већ и наставе књижевности, граматике а своје искуство наставници матерњег језика могу пренети и наставницима других предмета у основним и средњим школама.

3.6. Информационо-комуникациона технологија и настава правописа

У данашњој настави изразит је јаз између наставника XX и ученика XXI века. Управо је XXI век најбржих промена у свету људске технологије и већини је наставника тешко да прати све трендове који свакодневно настају на тржишту информационо-комуникационих технологија. У средњој школи (и раније) наставници пред собом имају *дигиталне урођенике*, како творац електронског учења, Марк Пренски, у својој књизи „Дигитални урођеници, дигиталне придошлице” (исп. Пренски 2005) описује данашње ученике; њихови наставници су тек дигиталне придошлице.

Међутим, бројна истраживања (Swan et al., 2005, 106, Luckin et al., 2005, 15, према: Којчић 2012: 103), показују да информационо-комуникационе технологије ученицима помажу, између осталог, у мотивацији за наставни садржај и у интеракцији с наставницима и другим ученицима. И те позитивне стране технологије треба искористити у наставном раду. Развијајући сопствене компетенције, наставници треба да осмисле и реализују у пракси методичке моделе и апликације које прате савремене токове, односно да размотре могућности употребе разноврсних електронских алата да њима остваре највише

васпитно-образовне циљеве и тако ученике усмере да време које иначе проводе на интернету искористе и за учење. Један од циљева који се тиче наставе писмености (и правописа) јесте да се ученицима понуде вежбе којима ће се истовремено развијати и неговати примарна, секундарна (функционална), али и терцијарна писменост. На тај начин ученицима ће се омогућити да у скорој будућности с лакоћом реше проблеме које носи самосталан живот (на факултетима или на тржишту рада).

Учење подржано информационо-комуникационом технологијом (у наставку рада: ИКТ) познато је као *електронско учење* (енгл. e-learning). У савременој настави степени коришћења електронског учења су различити. У зависности од заступљености метода и техника учења уз помоћ рачунара и интернета, разликују се: *ИКТ настава*, *хибридна* и *онлајн-настава*. Под ИКТ наставом подразумева се настава која се одвија на традиционалан начин уз делимично присуство технологије (такво је нпр. коришћење електронских презентација на часовима). Под *хибридном* или *комбинованом наставом* подразумева се настава која се већим делом одвија у учионици, али се један део активности одвија путем интернета. То може подразумевати да се део наставног материјала налази на интернету, да ученици учествују у изради наставног материјала који се поставља на интернет и сл. Пример хибридне наставе је и коришћење веб-простора за додатну комуникацију са ученицима (достављање информација, наставног материјала, предаја домаћег задатка, дискусије). *Онлајн-настава* подразумева наставу која се одвија потпуно на интернету. Претпоставка за одвијање оваквог програма је да сваки ученик има на располагању рачунар и квалитетну интернет везу код куће.³⁶⁵

Изабрали смо да информационо-комуникационе технологије употребимо у настави правописа³⁶⁶ зато што се тиме:

- (1) настава прилагођава ученицима;
- (2) омогућава креирање лекција које – осим текста и слика – садрже и мултимедијалне записе;

³⁶⁵ У Србији закон још увек не дозвољава овакву могућност за државни образовни систем када је реч о основном и средњем школству, у високом школству постоји неколико акредитованих онлајн-програма.

³⁶⁶ О утицају савремене технологије на писмено изражавање видети у Вељковић Станковић (2013: 91–97).

- (3) правописним вежбама може се приступити на часу, али и код куће, када то ученицима највише одговара;
- (4) економише се наставним временом и средствима;³⁶⁷
- (5) брзо и прецизно могу се евалуирати наставни рад и ученичка постигнућа;³⁶⁸
- (6) ИКТ омогућава и да ученици у току рада сами проверавају своје знање и редовно добијају повратне информације о урађеном, што у класичној настави често није могуће због временске омеђености часа;
- (7) омогућава се активно учешће свих ученика на часу;³⁶⁹
- (8) подстичу се комуникација и интеракција међу ученицима;³⁷⁰
- (9) остварује се корелација више наставних подручја;³⁷¹
- (10) захтева стално усавршавање наставникових знања и вештина.³⁷²

Међутим, ИКТ у настави треба примењивати умерено. Све оно за шта наставник процени да ће боље урадити у класичној учионици, у класичној учионици треба и да остане. Не сме се дозволити да онлајн-настава сама себи постане циљ. Исто тако, општа начела организације и извођења наставе морају се поштовати и у избору и начину коришћења одређених информационо-

³⁶⁷ Једном састављени електронски материјал може се користити годинама, уобличавати, мењати према потребама наставне ситуације и одељења у којима се настава изводи. Исто тако, за потребе класичне наставе понекад се креира програмирани наставни материјал који је ученицима занимљив јер их постепено воде кроз наставно градиво. За то је потребно потрошити много папира док се одштампа материјал за сваког ученика. У ИКТ настави могу се креирати и такве лекције, а папир уопште није потребан. Ученицима се може нагласити и још једна добра – еколошка – страна овог начина рада.

³⁶⁸ Оно што је можда недостатак класичне наставе када је реч о лекцијама јесте то да наставник понекад не зна која је лекција ученицима била лака, а која тешка. Наравно, то сазна тек анализирајући резултате писмене провере. *Мудл* (в. т. 3.6.2), на пример, омогућава да се одмах сазна колико је времена сваки ученик посветио одређеној лекцији. Та информација ће наставнику помоћи да на часу у класичној учионици боље објасни ученицима оне лекције код којих су се дуже задржавали.

³⁶⁹ Какви су ученици у класичној учионици? Да ли су пасивни или активно учествују у активностима на часу? Уз помоћ ИКТ-а наставник ће знати ко је и колико учествовао у раду једним погледом на екран рачунара, за разлику од класичне наставе у којој је понекад то тешко установити.

³⁷⁰ Онлајн-настава може обилovati квалитетним дискусијама (у оквиру форума или причаоница), ученици ће учити једни од других, биће одговорнији у процесу учења, чак ће се и стидљивији ученици укључити у дискусије. Улога наставника неће бити промењена. Као и у класичној учионици, пратиће и усмераваће ученичке дискусије.

³⁷¹ Поред сталне присутности информатике у настави организованој уз помоћ ИКТ-а, ученици једним кликом проширују своја знања из језика сазнањима из историје, географије итд. у зависности од захтева вежби које наставник унапред одређује.

³⁷² Настава уобличена као ИКТ и хибридна настава стално се употпуњује новим програмским пакетима захтевајући од наставника да измене прати и примењује их у креирању ИКТ задатака.

комуникационих технологија. То значи да примена ИКТ-а мора да буде таква да омогући да градиво буде тумачено у складу са правописним начелима, да садржај припремљеног електронског материјала својим обимом, интензитетом и начином тумачења буде примерен узрасту ученика којима је намењен. Пошто су ученици различитих менталних способности, ваља водити рачуна и о њиховим индивидуалним могућностима при усвајању знања, умења и навика. Да би се појаве и предмети који чине наставне садржаје приближили ученичким чулима и тиме омогућило њихово лакше предочавање и поимање, те предмете и појаве је неопходно учинити приступачним ученицима избором одговарајућег електронског алата. Коначно, правописна знања која ученици усвајају треба да постану њихова стварна духовна својина, а да би та знања таква и била, ваља их стицати уз умну активност ученика. Зато она морају бити изложена по одређеном систему и поступно и обезбедити услове под којима се могу остварити највиши васпитно-образовни циљеви.

У електронском учењу користе се разни електронски алати у већој или мањој мери, а у зависности од типа наставе. Како се у овом делу рада бавимо хибридном наставом и наставом правописа путем интернета, разматрићемо употребу електронског алата *Хот Потејмос* (енгл. Hot Potatoes 6) и једног програмског система за учење помоћу компјутера – система *Мудл* (енгл. Modular Object Oriented Developmental Learning Environment).³⁷³

3.6.1. Електронски квиз: утврђивање и проширивање знања о употреби интерпункцијског знака тачка

Хот Потејмос, један од најпопуларнијих електронских алата за проверу и презентовање материјала, омогућава да у се наставу уведе учење засновано на игри (енгл. Game-Based Learning) и управо то интересовање ученика за игром³⁷⁴ искористи у процесу учења. Уз помоћ овог алата могу се креирати различите

³⁷³ О педагошким теоријама и наставним методама у електронском учењу видети у: Ивана Ђорђевић „Примена информационо-комуникационих технологија (ИКТ-а) у настави књижевности у средњој школи на примеру наставне јединице *Марко тије уз рамазан вино*” (стр. 5 и 6), База радова Завода за унапређивање образовања и васпитања: <http://www.zuov.gov.rs/saznali-baza-2011/> (датум преузимања: 15. 2. 2014). Овај рад је награђен другом наградом на републичком конкурс у ЗУОВ-а „Сазнали на семинару и применили у пракси”, 2011.

³⁷⁴ О васпитном значају и могућности игара у васпитно-образовном систему в. т. 3.8 (II).

интерактивне вежбе: квизови са једним или више тачних одговора, укрштенице, вежбе са упаривањем датих појмова или уписивањем појмова који недостају и сл. *Хот Потетмос* омогућава примену знања и разумевања који припадају горњој половини Блумове таксономије³⁷⁵, тј. захтевају од ученика примену виших мисаоних активности.

Да би креирао електронски квиз у *Хот Потетмосу*³⁷⁶, наставник мора познавати рад програма за израду квизова (енгл. JQuiz). У овом програму постоји могућност састављања четири типа питања; за сваки тип питања програм може да броји тачне и нетачне одговоре и исписује, према налогу наставника, повратне информације за ученике. Наставник у овом програму може поставити: (а) питања која захтевају од ученика само један тачан одговор; (б) питања која захтевају да ученици упишу кратак одговор; (в) тзв. хибридна питања³⁷⁷; (г) питања са вишеструким избором (ученици треба да изаберу неколико тачних одговора између више понуђених). Када наставник сачини питања и одговоре, може – оформљавајући *конфигурацију излаза* (тј. изглед квиза) – изабрати могућност да се мења распоред питања при сваком учитавању странице; исто тако, може ограничити број питања која ће бити учитана. Тако се добија квиз који је увек различит, кад год му ученик приступи, што је врло погодно за увежбавање наставног градива. При томе, наставник може, поготово у правописним вежбањима, да захтева да провера ученичких одговора буде „осетљива” на велика и мала слова. У зависности од вештине коришћења овог електронског алата, наставник може применити почетни или напредни ниво за израду квиза, а једном урађени материјал може се архивирати, моделовати, проширивати, мењати и тако користити годинама у наставном процесу, већ према потребама наставе у одређеном тренутку. Посебно је корисна могућност везивања више вежби (квизова) у једну, те тако стварања целине која се, на пример, бави једном правописном облашћу.

³⁷⁵ Више о томе видети у: Бјекић, Д. и др. 2006: 77–96.

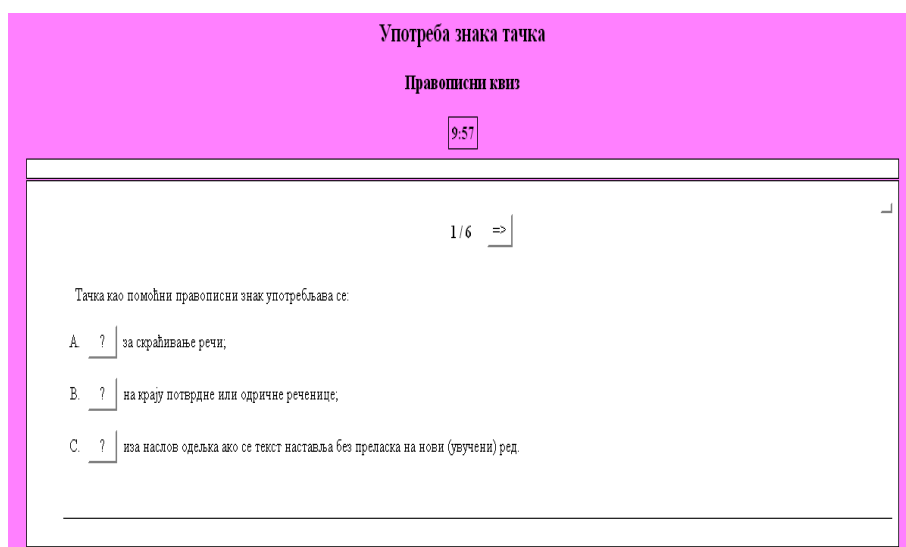
³⁷⁶ Више о инсталирању овога програма, могућностима коришћења и типовима вежби на онлајн-семинарима Завода за унапређивање образовања и васпитања: „Електронски тестови” и „Електронским учењем до креативне наставе”, као и на порталу Електронски писмен (в. Литературу, Акредитовани семинари стручног усавршавања).

³⁷⁷ Хибридна питања су питања са кратким одговорима која се претварају у питања са једним тачним одговором након неколико покушаја (чији број наставник унапред одређује у радној верзији квиза).

Према резултатима истраживања ортографске норме у писменим задацима закључили смо да ученици највише греше у употреби запете, заграде и тачке (в. 3.6.3. Закључак о интерпункцији у писменим задацима средњошколаца; т. 3.12. Укупни резултати, у I делу рада). Стога смо осмислили квиз намењен увежбавању правилне употребе тачке. Учење засновано на игри, као и естетски успешно обликован електронски материјал (наставник може квиз уредити тако да садржи како слике тако и друге доступне медијске објекте, да буде естетски ученицима занимљив) мотивисаће ученике да приступе изради квиза. На почетку и у току квиза, ученици добијају одговарајућа упутства за решавање задатака (допунити текст, изабрати један или више тачних одговора и слично).³⁷⁸

Пред ученицима је квиз од 6 различитих питања која су заснована првенствено на резултатима истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца.

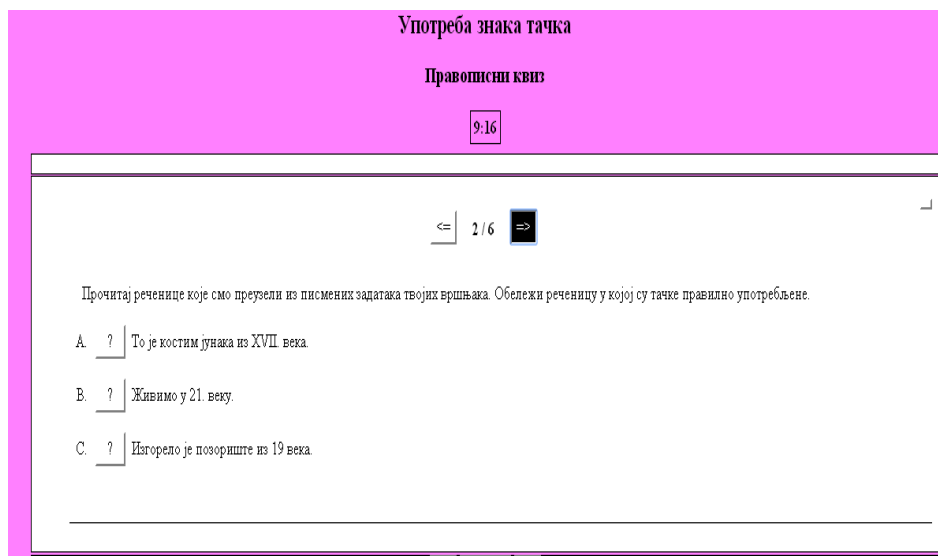
Питањем бр. 1 ученик се подстиче да обнови раније стечена знања о коришћењу тачке – потребно је да се присети употребе тачке као помоћног правописног знака (в. слајд бр. 5).



Слајд бр. 5. Први задатак у квизу

³⁷⁸ На почетку вежби наставник може да упуту ученике на веб-сајтове који треба да их заинтересују, мотивишу за даљи рад. Тако ће ученици сазнати да у Јужној Азији црвена *тачка* на челу жене значи да је жена удата, сазнаће да је највиша *тачка* на Земљи врх Монт Евереста у Азији који је висок око 8.850 метар, као и да се у свету организује једно необично такмичење – такмичење у нетремичном гледању у једну *тачку*. Подаци преузети интернет претрагом следећих веб-сајтова: <https://sites.google.com/site/juznaazija/zanimljivosti>; http://static.astronomija.co.rs/suncsist/planete/zemlja/10stvari/10stvari_koje_ne_znas_o_Zemlji.htm. Датум преузимања: 1. 4. 2013. год.

Питање бр. 2 (в. слајд бр. 6) од ученика тражи да изабере један тачан одговор, односно реченицу са правилно употребљеним знаком тачка.³⁷⁹ Примери на којима вежба ексцерпирани су из писмених задатака средњошколаца, што омогућава ученицима да виде у чему греше и њихови вршњаци.



Слајд бр. 6 Ортографске грешке из писмених задатака као полазиште правописног задатка

На слајду бр. 7 показан је задатак којима се од ученика тражи да обнове знања о писању тачке у интернационалним скраћеницама за мере. У П 2010 прописано је да се *метар* може скраћивати овако: **m** и **м** (и м.); в. П 2010: 146, т. 181. Овим издањем правописа уводи се, у односу на П 1993 (уп. П 1993: 255, т. 183с; 298, т. 226), могућност ћириличке скраћенице са тачком. Да би успешно решио задатак, ученик мора да консултује правопис, основно или школско издање. На овај начин електронски квиз упућује ученика у измене постојеће норме и коришћење правописне литературе.

³⁷⁹ Решавајући питања тога, типа ученици вежбају и своју моћ запажања јер морају да уоче све тачке које су употребљене у реченицама као и места на којима се тачке очекују, али их није било.

Употреба знака тачка

Правописни квиз

8:50

<=> 3 / 6 =>

Како се према Правопису Матице српске из 2010. год. скраћује мерна јединица за килограм?

A. ? кил.

B. ? кило.

C. ? кг.

D. ? кг.

Слајд бр. 7 Писање скраћеничке тачке

На слајду бр. 8 приказан је четврти задатак. У једном писменом задатку ученика првог разреда забележили смо потпис **Бугарски. А.* Ученици овде треба да се подсети како се правилно потписује, на који начин се обележава инверзија у српском језику, а по завршетку квиза може се дискутовати о навођењу имена у разноврсним списковима. Наставник овај задатак може искористити да ученике подсети на обавезу да правилно напишу своје име и презиме, као и име школе и ознаку одељења на насловној страни вежбанки за писмене задатке. У ту сврху може припремити неколико насловница вежбанки (в. т. 3.7.1, илустрација бр. 17) и од ученика захтевати да утврде њихову правописну коректност.³⁸⁰ Може их и скенирати, те приложити у електронском облику као саставни део вежбе.

³⁸⁰ При избору насловница за вежбу добро би било да наставник изабере вежбанке ученика који су ранијих година завршили школу и које чува у архиви; на тај начин избегле би се евентуалне непријатне ситуације до којих може доћи ако ученици препознају власнике вежбанке.

Употреба знака тачка

Правописни квиз

8.33

4 / 6

Један ученик првога разреда на насловници вежбанке за писмене задатке потписао се на следећи начин:
Бугарски. Александар. Пажљиво прочитај и одабери тачне тврдње.

A. Ученик је неправилно употребио тачку иза презимена.

B. Ученик није погрешно. И ја се тако потписујем.

C. Ученик је уочио инверзију, али је није добро обележио (иза презимена требало је да употреби запету).

Слајд бр. 8 Неправилна употреба тачке у потпису ученика средње школе као
исходиште задатке

У задатку бр. 5 ученик треба да изабере правилно написан датум (види слајд бр. 9). Понуђене су следеће опције: 2. 12. 2013. / *2 12. 2013. / *02. 12. 2013. / *2. Децембар 2013. Ученицима се скреће пажња и на неправилно писање нуле у једноцифарским бројевима у датумима, а као тачан признаје само један одговор: 2. 12. 2013.³⁸¹ Наставник (усмено) подсећа ученике да је исправно писање датума део заглавља сваког писменог задатка, те да у том контексту треба решавати задатак.

Ученик током рада на квизу види време које је потрошио решавајући задатке и питања (види слајд бр. 9). Време дозвољено за рад може се и ограничити и наставник на тај начин утиче на временску организацију рада на часу. Квизом се могу формулисати и (правописна) питања на која се одговара са *да* или *не*, а постоји и могућност да се у задатак/е унесе кратак одломак из писменог задатка који ученици читају са намером да открију колико тачака у њему недостаје. Решавајући такав задатак, ученици запажају манифестовања и кршења ортографске норме.

³⁸¹Клајн подсећа да је нула оправдана само у списковима – тамо где је рачунар аутоматски убацује, тј. њена употреба није препоручљива изван техничких текстова и пословне кореспонденције (исп. Клајн ⁶2004: 50).

Употреба знака тачка
Правописни квиз
8:19

<=> 5 / 6 =>

Изабери правилно написан датум.

A. ? 2. 12. 2013.

B. ? 2. 12. 2013.

C. ? 02. 12. 2013.

D. ? 2. Децембар 2013.

Слајд бр. 9. Правилно писање тачке у датуму

Наставник може креирати и питање које од ученика захтева да запишу свој одговор. Реч је о питању отвореног типа (в. слајд бр. 10). Ученику је остављена слобода да сам формулише одговор на постављено питање.

Употреба знака тачка
Правописни квиз
9:55

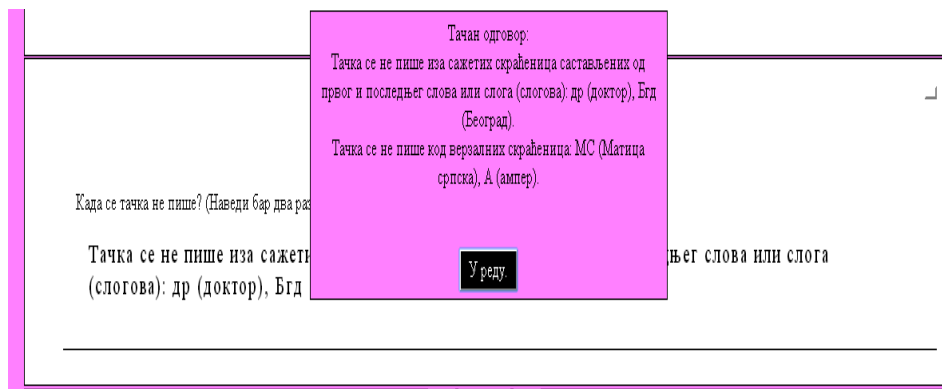
<=> 6 / 6 =>

Када се тачка не пише? (Наведи бар два различита примера у којима се знак тачка изоставља.)

[Провера](#) | [Помоћ](#) | [Кратак одговор](#)

Слајд бр. 10 Питање отвореног типа

Уколико ученик погрешно или није сигуран у свој одговор, има на располагању опцију *Помоћ*, којом проверава исправност својих решења (види сл. бр. 11).



Слајд бр. 11 Провера ученичких одговора

Сматрамо да употреба оваквог електронског квиза има бројне предности у односу на традиционалну наставу: (а) ученици су мотивисани за овакав начин рада будући да је употреба рачунара део њихове свакодневице; (б) решавање квизова захтева усмеренију пажњу ученика; (в) ученици сазнају већи број информација за исто време; (г) планирани садржаји допуњени сликом и звуком, дуж се и боље памте; (д) ученици квизове могу решавати код кућа у време које им одговара; (ђ) материјал у квизу може се стално мењати, моделовати и обогаћивати према евалуацији наставног рада и ученичких постигнућа; (е) вежбе креиране помоћу овог алата могу се користити на различите начине (помоћу видео-бима могу се пројектовати целом одељењу или ученици могу самостално, или у групи решавати вежбе на рачунару; вежбе се једноставно могу поставити и на интернет, те сваки ученик може индивидуално утврдити колико је успешно савладао употребу тачке).

Недостатак примене електронског квиза у настави је то што ученик не може добити повратну информацију од рачунара на своја размишљања, додатна питања, идеје и недоумице. То и даље остаје један од најодговорнијих задатака које наставник треба да оствари на школском часу и ван њега, а за које свакако може имати више времена ако поједине сегменте наставног часа припреми уз помоћ информационо-комуникационих технологија.

3.6.2. Примена електронског алата за увежбавање правилне употребе заграде

Намена програма *Хот Потетмос* јесте креирање интерактивних вежби. У овом алату постоји шест засебних програма. Поред програма за израду квизова којим смо се претходно бавили (енгл. JQuiz), корисницима нуди и програме намењене: а) попуњавању празнина (енгл. JCloze), б) креирању укрштеница (енгл. JCross), в) увежбавању правилног редоследа (енгл. JMix) и г) спајању парова (енгл. JMatch). Врло користан је и шести програм у пакету *Хот Потетмоса* (енгл. Masher), који је тако дизајниран да може спојити појединачне задатке из већ поменутих програма у једну заједничку вежбу. Ова вежба (целина) може се поставити на веб-страницу, на сервер www.hotpotatoes.net или било који други сервер. Сви ови програми бесплатани су за образовне установе, под условом да су материјали направљени уз помоћ ових програма доступни свима путем веба. У овом делу рада приказујемо још једну могућност употребе алата *Хот Потетмос* у настави правописа. Овом приликом користимо програм са измешаним редоследом (енгл. JMix) за увежбавање употребе заграде која се користи за обележавање додатних информација у реченици.

Да би се ученици мотивисали и заинтересовали за рад на часу³⁸², наставник на почетку часа захтева од ученика да прочитају један дијалог двојице матуранта који садржи и елементе хумора³⁸³:

Марко (говори поносно, са узбуђењем, држећи нови мобилни телефон у руци):

„Мени ће на рођендану свирати група *Youtube*. Нема песме коју ти момци не знају”.

Иван (преузима слику са Марковог телефона преко *Bluetooth* везе):

„О, баш се радујем. Но, да те нешто питам: знаш ли ти да постоји живот и ван интернета?”

Марко (смејући се): „Стварно? Дај линк!”³⁸⁴

³⁸² По мишљењу америчког психолога Брунера (Брунер 1976: 69) најбољи подстицај за учење пружа интересовање за градиво које треба научити. (О осталим начинима испољавања унутрашње мотивације за учење в. исто, 127.)

³⁸³ О употреби хумора (вица) у настави српског језика као матерњег видети у: Кликовац (2009 : 297–310).

³⁸⁴ Виц је преузет са адресе: www.vicevi.rs. Датум преузимања: 15. 4. 2013. год.

Након читања и кратког дијалога о улози интернета и рачунара у свакодневном животу, ученицима треба понудити наставни лист са одштампаним текстом дијалога и следећим задацима:

- 1) Подвуците знакове којима су у овом тексту обележене дидаскалије.
- 2) Подвуците знакове којима се наводе туђе речи.
- 3) Обележите знакове који се налазе иза дела реченице којим се упућује на то да ће бити наведене туђе речи.

(Ученици обележавају: заграде, наводнике, две тачке.)

Ученике треба обавестити да ће, уколико успешно реше задатке, вежбања наставити помоћу рачунара. (За извођење ове хибридне наставе потребно је да се ученици налазе у информатичким кабинетима и да им је на располагању довољан број рачунара.) Наставник припрема електронски материјал за рад док ученици читају захтеве у задацима, подсећајући се основних функција заграде, наводника и две тачке.

Са намером да ученици увежбају употребу заграде наставник ће саставити вежбу помоћу програма са измешаним редоследом појмова (*JMix*).

Реченицу за вежбу наставник треба да раздвоји на веће или мање делове, при чему правописни и интерпункцијски знаци чине засебне целине (види слајд бр. 12). Задатак ученика је да од датих елемената (речи и знакова) сачине реченицу обраћајући пажњу на редослед реченичних чланова, али и место знакова интерпункције. За вежбу се ексцерпирају реченице из писмених задатака у којима су ученици или изоставили знак, или га неправилно употребили. Сваки ученик ради самостално овај задатак.

Употреба заграде за обележавање придатог дела текста

0:50

Начини реченицу од датих речи и употреби све понуђене правописне и интерпункцијске знаке. Обрати пажњу на ред речи у реченици.

Провера Обриши Поново Помоћ

све и) најбоље као отац му воли и Стефан свога . (жели сваки сина

Слајд бр. 12 Задатак за увежбавање употребе заграде

Решење задатка показује слајд бр. 13. Видимо да је ученик правилно употребио знак заграду, као и тачку која се у задатку појавила.

Поели: 100%

Стефан воли свога сина(као и сваки отац) и жели му све најбоље.

Стефан воли свога сина(као и сваки отац) и жели му све најбоље.

Тако је.

Поели: 100%

У реду

Слајд бр. 13 Тачан одговор ученика

Будући да се реченице преузимају из писмених задатака, може се догодити да понеко решење има и одређене стилске и језичке мањкавости (уп. одговор ученика на слајду бр. 13 и слајду бр. 14). И то треба искористити за наставак вежбања.

Живот Гилгамеша је био монотон док се није појавио Енкиду (то је једини човек који је могао да му парира) .

Слајд бр. 14 Одговор ученика

Ученици у таквим случајевима разматрају на која начин би се добијена реченица могла унапредити, предлажу језичка решења и коментаришу у чему су биле разлике у њиховим предлозима и које варијанте су најбоље и сл. Овом усменом вежбом ученици се припремају за писање писменог задатка и његове побољшане верзије.³⁸⁵

Ову кратку вежбу, реализовану уз помоћ ИКТ-а, наставник може завршити питањем: *На који начин употребљавате заграду када се дописујете на друштвеним мрежама?* Наставник може очекивати и шaljиве одговоре ученика:

[Заграду употребљавамо на друштвеним мрежама на следећи начин]:

- а) две тачке и затворена заграда дају емотикон са значењем задовољства (среће) :)
- б) две тачке и затворена заграда граде емотикон са значењем туге :(
- в) заграда, знак потицања и наводници граде пингвина <(") итд.³⁸⁶

Добијене емотиконе наставник може искористити за вежбе које имају за циљ унапређења писменог и усменог изражавања ученика. Са том намером може од ученика захтевати да емотиконе као „схематизоване графичке презентације различитих, већином изразних (фацијалних) гестова”, „супституенте вербалне и невербалне комуникације” (Вељковић Станковић 2013: 100) замене различитим врстама речи, синтаagmaма, па и читавим реченицама (исто, 102; т. 4.3.1) и помоћу њих осмисле дијалог, сличан оном са почетка часа. Оваквом вежбом се од ученика захтева да трансформишу, проширују, а затим и стилски варирају исказе, да се (усмено и писмено) додатно ангажују.

³⁸⁵ Ученици у овој вежби могу поништити претходне акције као и покренути поново решавање вежбе. За ученике постоји једна олакшавајућа околност приликом уписивања одговора: потврдни оквир *Увек пиши велико почетно слово* ће током завршавања вежбе прво слово у реченици одговора претварати у велико слово. Ову опцију треба искључити да би ученици самостално размишљали о употреби великог слова у својим одговорима, односно на почетку реченица. Одговори се могу постављати и кликом на делове реченица или на знаке које ученици желе да поставе, за разлику од овде коришћеног формата *превуци/отпусти*. О овом формату у лекцијама онлајн-семинара, Каталог ЗУОВ, бр. 241. Назив семинара: „Електронски тестови” (в. Литературу).

³⁸⁶ О прављењу емотикона уз помоћ различитих знакова види адресу: office.microsoft.com/. Датум прегледа: 15. 4. 2013. год.

3.6.3. Мудл (енгл. Moodle³⁸⁷) у настави правописа

Мудл је софтвер који се користи као платформа за електронско учење.³⁸⁸ Прецизније речено, у питању је ЛМС (енгл. Learning Management System), што бисмо могли превести као „Систем за управљање учењем”. Мудл омогућује наставницима постављање образовних материјала на интернет, управљање материјалом, креирање и компоновање различитих наставних материјала (презентација, лекција, тестова итд.), праћење и координацију активности полазника (ученика) и оцењивање њиховог рада. Спада у бесплатне системе за управљање учењем, који подржава одређени стандард (енгл. SCORM standard), а користи се на универзитетима, у школама и на електронским курсевима. Активности ученика приликом примене Мудла су: дискутовања на форумима, писање семинарских радова, рад на тестовима итд.

Показаћемо како се *Мудл* може искористити за вежбе из области *Интерпункција*.³⁸⁹

3.6.3.1. Електронска база (теоријских) питања о употреби запета

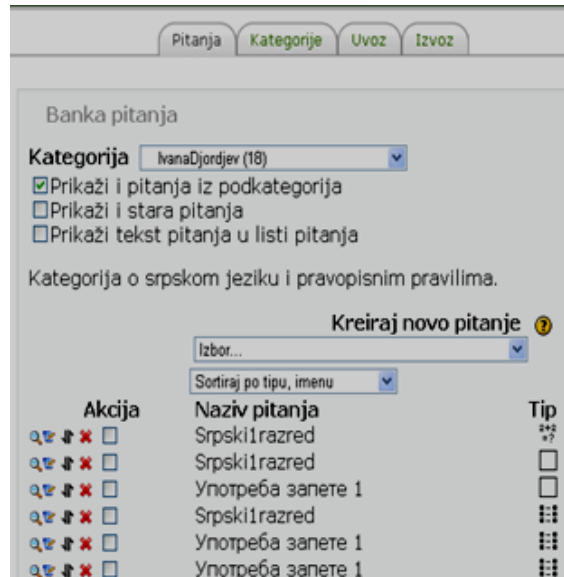
Наставник који се определи за наставу помоћу Мудла прво мора да сачини *базу (банку) питања* (види слајд бр. 15). Питања затим умеће у одговарајућу категорију и поткатегорију.³⁹⁰

³⁸⁷ Енгл: Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

³⁸⁸ Кратак приказ сличног програмског сиситема за учење помоћу компјутера који је коришћен у савладавању одабраних елемената ситаксе српског језика дат је у: Петровачки²2004 (224–248).

³⁸⁹ За постављање задатака коришћена је *Мудл платформа* Средње техничке школе из Сомбора, у другом полугодшту 2012. год.

³⁹⁰ Када *Мудл платформу* користи више наставника, категорије носе име наставника док поткатегорије наставник који креира питања одређује сам а према различитим критеријумима; у средњошколској наставној пракси најбоље би било да то буде критеријум узраст ученика или изабрана наставна област.



Слајд бр. 15 Банка питања на *Мудл* платформи. Питања о запети у секцији *Употреба занете 1*³⁹¹

Свако питање може се даље *извести* у одређеном подржаном формату или *увести* са другог система, што омогућава разнолика питања, али и тимски рад, нпр. чланова једног *Стручног већа* на изради базе питања.³⁹² За правописну наставну праксу врло корисно би било да сви чланови *Активна професора српског језика и књижевности* једне школе сачине банку правописних питања која је у сваком моменту доступна свим наставницима, а које они даље користе према потребама одељења (или чланова секције) и наставне ситуације. Важно је да банку питања чине задаци и питања којима се увежбавају правописне области у којима су ученици показали најлошије знање на писменим задацима. Избор, класификација и формулација питања могу бити олакшане захваљујући вођењу правописног дневника (в. т. 2.2.(I)).

³⁹¹ На слајду је уместо латиничког *d* употребљен неправилно диграм *dj* из техничких разлога. Исто важи и за изостанак белина (размака) између речи. Међутим, наставник мора (усмено) ученике упутити на грешке овога типа. То може бити изврсно полазиште за правописне вежбе, али и за вежбе запажања и откривања.

³⁹² На тај начин припрема наставних садржаја намењених вежбама из правописа не би била ексклузивно право једног наставника, већ обавеза тимског рада и сарадње свих наставника српског као матерњег школи. С напретком технологија могуће је организовати и тимове наставника (и то не само језичких предмета) из више школа који би радили на стварању јединствене банке питања. На исти начин би се могла реализовати и истраживања (путем интернета) која би имала конкретан циљ: анализа, систематизација и класификација правописних грешака које су, према запажањима наставника, најзаступљеније у писменом изражавању средњошколаца. Тиме би се у сваком тренутку имала полазишта за креирање вежби, али и нових методичких приступа, модела и апликација намењених унапређивању правописних постигнућа ученика у средњим школама.

У бази питања, ако у обзир узмемо корпус који смо истраживали и резултате истраживања (в.т. 3. 12. Укупни резултати), морали би се наћи задаци којима се од ученика захтева: (а) да великим словом обележе опште именице у оквиру вишечланих назива; (б) писање негираних глагола; (в) да препознају позиције раздвојних знакова (полазећи од запете, преко тачке са запетом до тачке), а у зависности од смисаоне и садржајне повезаности реченица или делова реченица; (г) да обележе нечије туђе речи итд.

Укратко, базом питања треба да се од ученика захтева да обнове, прошире, утврде и увежбају знања из правописних области и подобласти у којима су несигурни или у којима често греше када пишу писмене задатке.

Избор питања за утврђивање (теоријских) знања о употреби запете објаснићемо описујући могуће врсте питања у Мудлу.

У *Мудлу* се може креирати шест врста питања за базу питања. Тако је, на пример, прво питање у вежби осмишљено као питање које захтева вишеструки одговор (енгл. Multiple Choice). Од више понуђених одговора који се тичу употребе запета међу напоредним реченицама, ученици треба да одаберу бар један тачан (в. слајд бр. 16). На друго питање ученик даје кратак одговор (енгл. Short Answer) и открива који знак алтернира знаку запета у понуђеном примеру (види слајд бр. 16, питање бр. 2).

E-testovi04 Prijavjeni ste kao Ivana Đorđević: Student (Povratak na moju normalnu ulogu)

e-učionica Srednje tehničke škole

e-učionica ▶ ▶ ▶ Pokušaj broj 1

УВОДНА ВЕЖБА. ЗАПЕТА - Pokušaj broj 1

1 Запета се обавезно употребљава у следећим напоредним, координираним, реченицама:
 Ocene: --/1
 Odaberite bar 1. испред искључних реченица, испред везника и везничких спојева само, једино, осим што, само што
 jedan odgovor. 2. испред закључних реченица асидентског или сидентског типа
 3. испред везника а, али, него, но, већ, па ипак, док
 4. у саставној реченици с последичним значењем, везничка конструкција тако да

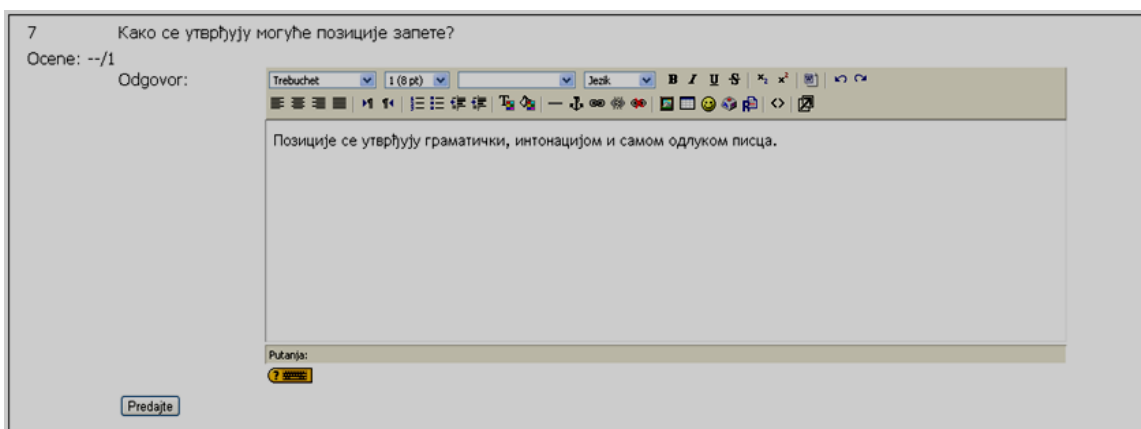
2 Са запетом може алтернирати један други знак. Који? Закључак донеси на основу примера:
 Ocene: --/1 Њиховој одличности да у оваквим приликама покушају да створе нешто од трајнијег значаја (Или се овде може уметнути?) свакако морамо одати признање.

Odgovor:

Слајд бр. 16 Питање на које се тражи вишеструки одговор (питање бр.1) и питање на које се кратко одговара (питање бр. 2)

Употребљен тип питања може се више пута понавити. Трећи тип питања које је могуће креирати у *Мудлу* тражи од ученика само потврдан или одричан одговор (енгл. True / False). Тако, на пример, ученици треба да обележе као тачну тврдњу да се речца *пак* не одваја запетама од осталих делова реченице (в. П 2010: 106, т. 151).

Наставник може креирати и питање отвореног типа (тзв. *есејско питање*, енгл. Essay). У пољу за одговор (в. слајд бр. 17) ученик треба да запише шта одређује место (позицију) запете. Наставник је у обавези да ученику усмено појасни, уколико то није учинио састављајући питање, да ли се ради о позицији запете међу деловима реченица или између самих реченица.



Слајд бр.17 Питање отвореног типа

Обнова (теоријског) знања о употреби запете међу деловима реченице (в. слајд бр. 18) може се извршити помоћу задатка којим се захтева спаривање одговора (енгл. Matching).³⁹³ Ученици бирају одговоре на питања: када се запета никада не пише међу деловима реченица, када се овај знак обавезно пише, када он може изостати. Тако би се, на пример, као тачан одговор оценио онај у коме је ученик спојио део задатка *Запета се обавезно пише* са синтагмом *апозитивне одредбе* (в. П 2010: 103, т. 149).³⁹⁴

³⁹³ Показали смо пет типова питања која се могу поставити на *Мудлу*. Већину смо приказали и на слајдовима. Последњи, шести тип, јесу рачунска или нумеричка питања (енгл. Calculated), која су корисна за наставу природних наука.

³⁹⁴ Наставник може од ученика захтевати да у актуелном издању ПМС пронађу примере и правила на које се питање односи. Одговарајући примери за овакав захтев, а према садржају слајда бр. 18, били би: 1. *Зелена трава повијала се под благим ветром* (П 2010: 104, изворно истицање) –

Запета се изоставља:	приликом употребе конгруентних атрибута.
Запета се обавезно пише:	апозитивне одредбе.

Слајд бр. 18 Питања са спаривањем одговора

Када наставник осмисли питања, може их пренети на свој рачунар и користити их на другим серверима (нпр. ако ради у више школа). (Најбоље је да при томе снимите постављени материјал у *Moodle xml* формату који чува највише поставки.) Из *банке питања* наставник прави тестове и одређује правила интеракције са тестом.³⁹⁵

3.6.3.2. Мудл: тестирање и евалуација

Из једне *базе питања* наставник може правити велики број тестова. Те тестове може ученицима да понуди припремајући их за писање побољшане верзије писменог задатка. Може се вршити и случајан одабир питања из *базе* за један конкретан тест а исто питање може се користити у више тестова, што је применљиво у случајевима када је у писменим задацима ученика из више одељења запазио исти тип правописне грешке. Наставник може користити, како смо већ истакли, и питања других наставника на *Мудлу*, правећи тако тимске тестове. У једном тесту не може се исто питање два пута поновити. Свако питање у тесту може се уредити, обрисати или допунити, што омогућава диференцирани наставни рад. *Мудл* има могућност да тесту додељује питања изабрана случајним

конгруентни атрибути *зелена* и *благ* уз раније неодређене именице не одвајају се запетом од именице уз коју стоје (уп. т. 150а, П 2010: 104); 2. *Бујан* и *још неискусан*, младић је био упао у сумњиве послове. (П 2010: 103, изворно истицање) – у овом примеру реч је о накнадном одређивању већ одређеног појма; у таквом случају придеве или синтагме, одн. прилоге или конструкције са истом службом треба одвајати запетом (уп. т. 149 д, П 2010: 103). (П 2010 је доступан и на електронској адреси, в. <https://majaradoman.files.wordpress.com/2012/09/pravopis-maticе-srpske-2010.pdf>. Датум преузимања: 5. 3. 2015. год.)

³⁹⁵ Тако, на пример, наставник утврђује: а) колико ће покушаја приликом давања одговара на питања бити допуштено; б) како се бодује тест; в) тачан датум и време доступности теста ученицима; г) максимално време за израду теста; д) колико питања ће се видети на једној страни теста; њ) какав ће бити редослед питања и листа питања (као и понуђених одговора у задацима са вишеструким избором и повезивањем); е) да ли ће бити случајног одабира питања за сваког ученика; ж) колико пута ученик може да покуша да ради тест, при чему се наредни покушај своди на преправљање одговора који су претходно дати; з) начин бодовања; и) наставник утврђује и са колико децимала ће бити показана оцена коју ученик добија и како ће се она извести (*Мудл* коначну оцену одређује на основу највише оцене, просечне оцене, прве или последње оцене); ј) да ли ће бити негативних поена (за поновљена одговарања могу да се уведу и негативни поени).

избором, тако да при сваком покушају решавања теста ово *случајно питање* програм наново преузима из изабране категорије (ни наставник не зна које ће то *случајно питање* бити).

Наставник је у обавези да, пре него што тест постане видљив ученицима, провери тест и утврди да ли су одговарајући одговори одабрани као тачни, каква је повратна информација и бодовање. Проверавајући своје одговоре, наставник с временом унапређује сопствено ортографско знање. Поред тога, мора да прати измене и допуне норме. У супротном, могао би да дође у ситуацију да као нетачан одговор обележи одговор ученика који се према измењеној норми сматра тачним (уп. *аутопут*, т. 49е(1) П1993 и *ауто-пут*, т. 84, П 2010 или: *вага (дат:ваги, вази)*, т. 86с, П 1993 и *ваги (дат. ваги)*, т. 31б(8), П 2010, *зеље свете Марије (бот.)*, т. 28, П 1993 и *зеље свете марије (бот.)* т. 73(нап.), П 2010). Статус и улога наставника били би сигурно нарушени да ученик примети пропусте овога типа у правописним вежбањима.

Када треба да приступи решавању теста, ученик мора да има *улогу ученика* на курсу на којем се ради тест. У супротном, неће моћи да ради тест.

Ученици приступају тесту са лозинком, те се приступ тесту одређује по наставниковој жељи, једној групи ученика и сл. Приступ тесту се може уредити и у зависности од тога са ког рачунара ученик ради, те тако приступ може да се дозволи само рачунарима у одређеној учионици.

Ученик почиње да ради тест пријавом на систем користећи свој налог и кликом на назив теста (в. слајд бр. 19).



Слајд бр.19 Улаз у тест³⁹⁶

Ученик пре одговарања на прво питање добија податке о намени вежбе (овде се врши екстериоризација наставних циљева вежбе), начину како ће бити оцењен, као и ограничењима за рад на тесту (нпр. колико пута може да покуша да ради тест). Исто тако, има могућност увида у претходне покушаје рада на тесту, ако је дозвољено више покушаја. Лозинком се започиње тест, те сви ученици у исто време (ако је то потребно) почињу са радом. Ученик сам бира на која ће питања и којим редом одговорати. Сваки покушај (наравно, ако је одобрено више покушаја) поново се оцењује. Када заврши рад, ученик предаје своје одговоре (ако је број покушаја један, неће моћи даље да настави или покрене тест). Ученици по завршетку теста могу да виде своје одговоре, број бодова, повратне информације са објашњењима, тачне одговоре и опште повратне информације (в. слајд бр. 20).

³⁹⁶ На слајду је из техничких разлога изостала белина (размак) између речи у главном наслову теста.

3 У следећим примерима напоредних реченица у независносложеним реченицама запета се:
 Оцене: 1/1 Средом је држала часове, ишла на тренинг или похађала електронски курс.
 Не само што није урадио задатак већ се није ни постидео због тога.

Одговор: ✓

Када се у низу од више напоредних реченица у једној сложеној реченици последња везује везницима и и или, испред тих везника запета се не пише.
 Када је прва од двеју напоредних реченица недоречена, што се најчешће означава конструкцијама не... него, не само... него, не само... већ, запета се не пише.

Тачно
 Оцена за овај одговор је: 1/1.
 Историјат одзива система

#	Akoja	Odziv sistema	Vreme	Neobrađeni rezultat	Oцена
1	Oцена	Не пише.	09:13:37 дана 21.05.13.	1	1
2	Zatvori	Не пише.	09:19:22 дана 21.05.13.	1	1

Слајд бр. 20 Повратне информације за ученике

Кад ученици заврше тестирање, наставник може да види много више података од ученика. Може видети цео тест са свим одговорима за све ученике. У табели види резултате ученика према покушајима рада на тесту, као и појединачна питања (види слајд бр. 21).

е-уџбеница > > > УВОДНА ВЕЖБА. ЗАПЕТА Ажурирај

Pregled Rezultati Pregled Uredi

Pregled Ponovno ocenjivanje Ručno ocenjivanje Analiza pitanja Pogledaj sve ocene kursa

Poukašaji: 1

Prikazuju se ocenjeni i neocenjeni pokušaji za svakog korisnika. Onaj pokušaj koji je ocenjen izdvojen je za svakog korisnika. Metod ocenjivanja za ovaj test je **Najviša ocena**.

#	Ime / Prezime	Započeto	Završeno	Utrošeno vreme	Oцена/10	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10
<input type="checkbox"/>	Ivana Đorđev	21. May 2013., 09:21	21. May 2013., 09:23	1 min 25 s	4.58	0.5/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	--/1	0.25/1	0.33/1	0.5/1
	Sveukupan prosek				4.58	0.5/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	--/1	0.25/1	0.33/1	0.5/1

Selektuj sve / Deselektuj sve

Postavke samo za ovu stranicu

Prikaži / preuzmi

Prikaži / preuzmi samo pokušaj koji je ocenjen za svakog korisnika (**Najviša ocena**)

Слајд бр. 21. Евалуација рада на тесту

Табела коју добије као резултат тестирања може да се пребаци у неки други програм и штампа (нпр. у Ексел, енгл. Excel). Од тога наставник може направити прегледне табеле са свим или само појединим резултатима, графиконе и сл. На основу тога може израдити скалу напредовања у првоописмењавању за свако одељење, која би се могла наћи у учионици или ђачком клубу (в. т. 2.5. Организација простора у функцији ефикаснијег рада и индивидуализације наставе правописа). Наставник може видети и резултате решавања теста сваког ученика понаособ, као и детаљну анализу одговора за свако питање (в. слајд бр. 22). Овде се оцењују и задаци отвореног типа које рачунар не може аутоматски да оцени.

Pitanje br. ±	Tekst pitanja ±	Tekst odgovora ±	Parcijalni broj bodova ±	Broj odgovora ±	% odgovora ±	% Tačnog izvođenja ±	Standardno odstupanje ±	Indeks diskriminativnosti ±	Koeficijent diskriminativnosti ±
(7981)	Употреба запете 1 : Запета се обавезно употребљава у следећим напоредним, координираним, реченицама:	испред везника а, али, него, но, већ, па ипак, док	(0,25)	1/1	(100%)	50%	0,000	0,00	-999,00
		испред искључних реченица, испред везника и везничких спојева само, једино, осим што, само што	(0,25)	0/1	(0%)				
		испред закључних реченица асидентског или сидентског типа	(0,25)	0/1	(0%)				
		у саставној реченици с последичним значењем, везничка конструкција тако да	(0,25)	1/1	(100%)				
	Употреба запете 1 : Са запетом може алтернирати један други знак. Који? Закључак донеси	Црта.							

Слајд бр. 22 Евалуација рада ученика

На основу оваквог дела табеле наставник може увидети да ученик који је радио тест има проблем са употребом запете испред искључних реченица, испред везника и везничких спојева *само, једино, осим што, само што*, будући да је ту забележено 0% тачних одговора, али и да ученик зна да се запета употребљава испред супротних везника *а, али, него, но већ, па ипак, док*. Овакав начин рада

врло је погодан за тзв. почетну проверу знања (иницијални тест) или проверу на крају средње школе. Поређењем постигнућа ученика на једној и другој провери уочава се степен напредовања или стагнације правописног знања за сваку правописну област која је обухваћена тестирањем.

Уколико је наставник погрешно приликом поставке теста (није изабрао све тачне одговоре нпр. у задацима вишеструког избора), може да коригује тачне одговоре и понови оцењивање ученика. Да ли ће се моћи мењати резултати теста, зависи од привилегија и улога које су додељене пре почетка теста. Дакле, ни сам наставник неће моћи да мења тест ако га је неко од ученика већ урадио. Наставник има на располагању и опцију *анализа одговора*, која може много тога да каже о квалитету или тежини питања, о избору понуђених одговора и о правописним областима у којима ученици највише греше.

За ученике који брже ураде квиз наставник може захтевати да попуне свој профил (електронски формулар) на друштвеној мрежи. Ученици треба да употребе што више запета. Средњошколци на тај начин примењују своја правописна знања у ситуацији у којој су често у свом свакодневном животу, када приступају друштвеним мрежама какве су *Фејсбук* или *Твитер*. Ове профиле ученика треба прегледати коментаришући њихову правописну (не)коректност.

Објашњавајући начин рада програмског система за утврђивање, обнављање и проширивање правописних знања и евалуацију рада и сл., углавном смо указивали на разноврсне могућности за његову примену у пракси, као и на преимућства наставе организоване помоћу ИКТ-а. Међутим, иако примена ИКТ-а ученике оспособљава за самостални рад и развија логичко мишљење, употреба једног оваквог система за вежбање помоћу компјутера може имати и негативне последице, првенствено на плану социјализације личности (исп. Петровачки ²2004: 223; Илић ²1998: 506–512). Исто тако, захтева високу техничку опремљеност школе и информатички врло компетентне наставнике. Када се поменуто узме у обзир, сматрамо да треба имати меру у употреби ИКТ-а у наставном процесу. Најбоље је (у зависности од дидактичких чинилаца) комбиновати је са другим методичким системима и средствима. То ће свакако допринети занимљивости и разноврсности у настави матерњег језика у средњој школи.

Коначно, сматрали смо сврсисходним да у овом делу рада укратко укажемо и на неке могућности синхронизације правописног дневника (в. т. 2. 2. Правописни дневник) са употребом ИКТ-а у настави правописа.

На основу података које наставник бележи у првом делу дневника могу се формулисати сва питања за електронску *базу(банку) питања* (в. т. 3.6.3.1).

Други део дневника је конципиран тако да од наставника захтева да у табеле унесе примере са грешкама које су се показале као врло фреквентне (типичне) у писменим задацима. Из овог дела дневника наставник може да ексцерпира речи, синтагме, реченице, читаве пасусе, који ће му послужити као полазишта (језички предлошци) за вежбања уз помоћ електронских алата.

У трећем делу дневника треба да се нађу примери простих и сложених (правописних) вежби. Та вежбања могу да буду и у форми електронских квизова које ученици решавају помоћу рачунара. (У овом случају, наставник би ученике упућивао у одређени тест дајући им одговарајућу лозинку и упутства.) Применом електронских тестова економисало би се и у наставном времену и у наставним средствима (изостало би штампање и умножавање вежби).

3.7. Коришћење мобилних технологија за увежбавање правилне употребе великог слова: систем за глобално позиционирање у настави правописа

У дигиталној ери, поред развоја рачунара и њихових могућности, сведоци смо експанзије и разних врста мобилних уређаја. Мобилним се уређајима сматрају сви преносиви уређаји који стану у једну руку, а обично имају додирни заслон, мању тастатуру те користе виндоус (енгл. Windows) или андроид (енгл. Android) оперативне системе (исп. Којчић 2012: 102). У мобилне уређаје тако можемо убројити мобилне телефоне, таблете и остала преносне уређаје. Чланом 45. *Закона о основама система образовања и васпитања*, донетог још 2003, забрањено је коришћења мобилних телефона, вокмена и других средстава комуникације којима се омета настава. Међутим, ван учионице ученици помоћу ових уређаја разговарају, пишу СМС поруке, снимају или гледају слике и видео-записе, слушају музику, играју игре, прегледавају садржаје на интернету или их сами

стварају. То су активности у којима они учествују у слободно време, очито у томе видећи и налазећи одређен интерес и смисао. И то интересовање ученика (безмало сваки ученик у средњој школи поседује и користи мобилни телефон) треба искористити да се понекад научи ново или увежба стечено градиво на нов и ученицима занимљив начин.³⁹⁷ Мобилни уређаји се свакога дана усавршавају проширујући спектар својих могућности. Данас већина тих телефона има уграђен систем за глобално позиционирање, такозвани ГПС уређај (енгл. Global Positioning System – GPS), којим се, путем сателита, добијају прецизне информације о времену и позицији корисника. На основу тих података могуће је утврдити положај на мапи, тј. тачну позицију свакога ко има укључен ГПС уређај, као и његову брзину и смер кретања. Данас је ГПС уређај неопходан у свим видовима саобраћаја, а примењује се однедавно и у настави појединих природних предмета у нашој земљи.³⁹⁸

Када је реч о настави правописа, сматрам да се ГПС уређај може употребити за обнављање и проширивање знања о писању великог слова у

³⁹⁷З. Којчић (2012: 101–109) издваја девет различитих задатака којима се ученици средњих школа навикавају да концептуализују одређене садржаје (односно да сложене мисли сведу у једну једноставну, јасну реч, мисао, термин или идеју). Аутор предлаже да се од ученика на часовима матерњег језика, између осталог, захтева: 1. да послушају омиљену песму на мобилном уређају и да одреде њен основни концепт, тему и идеју песме; 2. да напишу песму која стане у једну СМС поруку (140 или 160 знакова) или причу у пет порука; 3. да напишу по један основни концепт за песму и причу коју су саставили; 4. да телефоном сликају оно што у околини највише подсећа на изабрани концепт (2012: 104–106). Према мишљењу овог аутора, последице оваквих активности су: (а) развијање креативног и критичког мишљења, (б) аналитички приступ властитом раду, (в) развијена способност правилног избора; исто тако, концепти омогућавају да се учениково мишљење поједностави, тако да га остали ученици и наставници могу јасније разумети (исто, 107).

³⁹⁸Нови модел учења у настави географије који подразумева коришћење ГПС пријемника, а који до сада у нашој земљи није примењиван, промовисан је на Калемегдану у оквиру географске радионице са ученицима из ОШ „Скадарлија”. Аутор модела је Дејан Божовић, а истраживање је саставни део израде мастер рада са насловом „Практична примена ГПС технологије у настави географије (ван учионице)”, на Географском факултету у Београду. ГПС пријемник коришћен је као део алата за геокешинг, у свету популарну игру проналажења скривених блага, коју је аутор искористио за проналажење стајних тачака у Калемегданском парку. Игра се састоји од сакривања „блага” од стране ГПС оператора и објављивања на интернету тачних координата места где се ово „скривено благо” налази. Тада остали корисници ГПС уређаја пођу у „лов на благо” и пробају да га пронађу (обичај је да се и пронађено благо пријави на сајту: <http://www.geocaching.com>). Овако замишљен час ученицима је донео „радост трагача”, Калемегдан су добро упознали и усвојили планирано градиво. Уз савремену технологију, ученици су користили и карте, компасе, лењире, угломере, оловке и фломастере, двогледе, развијајући и вештине руковања овим наставним средствима (Презентација овог модела доступна је на интернет адреси: <http://www.slideshare.net/dejanb.sr/gps-aktivnost-prezentacija>. Датум преузимања: 2. 5. 2012). Речју, примена ГПС-а у настави географије дала је добре резултате и овде послужила као мотивација за коришћење истог система у настави предмета *Српски језик и књижевност* у средњим школама.

називима улица и тргова, наравно, под условом да наставник и ученици имају овај систем на мобилним телефонима и да су упознати са правилима његовог коришћења. По својим особеностима, ова вежба може се убројати у вежбе запажања (уп. Николић ²1992: 661–666).

У уводном делу часа наставник саопштава ученицима да ће кренути у једну „правописну шетњу” користећи ГПС уређаје као навигаторе кретања и „тренере” за увежбавање једне правописне теме. Као мотивација за рад може послужити актуелна вест да су ученици ОШ „Скадарлија” у Београду помоћу ГПС-а пронашли „скривена блага” на Калемегдану (<http://www.blic.rs/>; вест објављена: 14. 11. 2012. године). Постигавши заинтересованост ученика, наставник их упућује да, вођени гласовним упутствима за кретање са ГПС уређаја, од школе стигну до позоришта, где их чека „скривено благо”. У току пута треба да бележе имена улица и тргова кроз које пролазе. По завршетку овако осмишљеног часа, ученици своје белешке са пута предају наставнику да би заједно проверили њихову правописну коректност.

Овако је изгледала једна „правописна шетња” ученика гимназије из Вршца, изведена у наставној пракси априла 2013. год.

На почетку пута ученици су имали задатак да на ГПС уређају одреде стартну позицију. Адреса школе (Гимназија „Борислав Петров Браца”) из које су кренули на овај час ван учионице је *Михајла Пупина 1*, Вршац. Да би ГПС уређај дао потребна упутства за кретање, требало је одредити и циљ кретања. Народно позориште „Стерија” налази се на *Светосавском тргу* број 6. По уносу података, ГПС уређај брзо је дао инструкције за најкраћи могући пут до одредишта. У наставку рада прилаже се извод из белешке једног ученика који је учествовао у овако осмишљеној вежби.

Правописни пут до скривеног блага

Правописна шетња започиње на раскршћу трију улица: Абрашевићеве, Улице Никите Толстоја и Улице Михајла Пупина одакле настављамо Улицом Вука Караџића. Застајемо на пешачким прелазима постављеним на укрштању ове улице са Улицом Хероја Пинкија и Стеријином улицом. Брзо прелазимо и велику раскрсницу са Булеваром Жарка Зрењанина, а глас са ГПС-а упозорава нас да смо сто метара удаљени од циља и да се морамо кретати право. Долазимо до Светосавског трга (некадашњи Руски парк) и Народног позоришта „Стерија”. У фоајеу позоришта чека нас *скривено благо* – упутство за наставак кретања.

Сазнајемо да се вредно *благо* налази у Народном музеју, у Улици Феликса Милекера 19.

Брзо потврдивши тренутну позицију и сазнавши од нашег „ГПС пријатеља” детаљне информације о раздаљини и времену потребном да до циља стигнемо, нашу правописну шетњу настављамо крећући се преко Светосавског трга ка Дворској, одакле нас глас са уређаја даље води Доситејевом до Трга победе. Прешавши трг, стижемо до Улице Феликса Милекера. До Народног музеја прелазимо укрштања са улицама Ђуре Јакшића, Стеријином и Иве Милутиновића.

После посете Народном музеју, где нас је чекала занимљива археолошка поставка под називом „Жидоварско благо”, морамо да се вратимо у школу на следећи час. Уносимо нови циљ: Улица Михајла Пупина 1. Идемо Улицом Феликса Милекера, а глас са ГПС уређаја нас упозорава на укрштања са другим улицама. Ми ипак скрећемо у Улицу Хероја Пинкија; ГПС уређај прерачунава податке, упућује нас на Абрашевићеву, одакле се већ види школска зграда, као и Омладински трг иза ње.

Ученик одељења I5

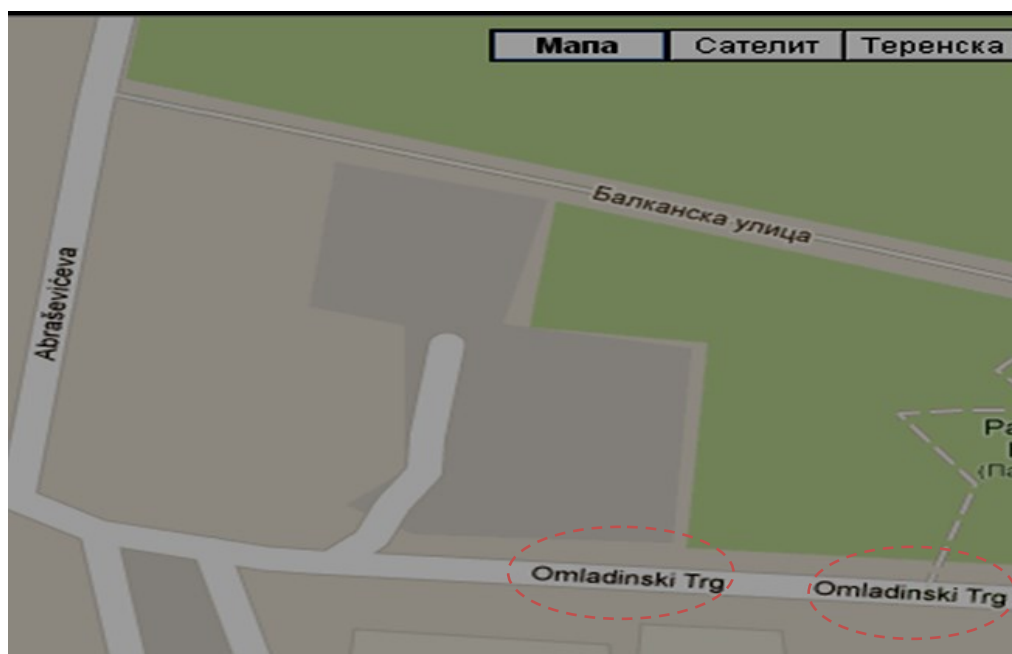
Наставник има задатак да извештаје са *правописне шетње* прегледа заједно са ученицима и притом исправи евентуалне ученичке грешке.³⁹⁹

У наставку рада ученици упоређују своје записе са именима улица, булевара и тргова, који се могу прочитати на ГПС мапи. Ученици уочавају да у свим називима улица кроз које су се кретали за време *правописне шетње*, недостаје реч *улица*. Стоји, дакле, *Абрашевићева*, *Никите Толстоја*, *Михајла Пупина*, *Стеријина*... То указује на испутивост речи *улица* у овим именованима⁴⁰⁰, па се тада у складу са упутствима у П 1993 и П 2010, прва реч властитог имена у новом облику пише великим почетним словом, како је правилно записано и на мапи (уп. *Улица Никите Толстоја : Никите Толстоја*). Исто тако, увиђају и једну грешку у писању имена трга на ГПС мапи. На мапи (в. илустрацију бр. 29) је два пута записано *Омладински Трг, док су ученици,

³⁹⁹ Том приликом може ученицима указати на евентуалне измене и допуне правописних правила. Тако се, на пример, у тачки 36с (ШП: 36) прописивало да се у појединачној употреби (слободном тексту или у писању адресе) називи с почетном необавезном речју *улица* могу писати двојачко (уп. Улица Ђуре Јакшића или улица Ђуре Јакшића). „Избор зависни од тога схвата ли се реч *улица* као почетак имена или најавна терминска реч иза које следи име...” (ШП: 36). Према т. 54 П 2010 реч *улица* у склопу најширег модела именовања, с меморијалним именом у генитиву (типа: Улица краља Милана, Улица Ђуре Јакшића) пише се великим почетним словом. Дакле, у новом правопису укинута је слобода избора и у конструкцијама с именом у генитиву реч *улица*, ако је наведена, пише се увек великим словом.

⁴⁰⁰ Реч *улица* се на мапама не пише и због ограничености у простору.

поштујући правопис, *трг* написали малим почетним словом (уп. *Студентски трг*, т. 54, П 2010).



Илустрација бр. 29. Део ГПС мапе
са правописном грешком у имену трга

Овакве *правописне шетње* омогућавају ученицима и да се критички односе према јавним натписима⁴⁰¹ и сл. које срећу у свакодневном животу. Ученик „може да учи активно ако прошета један дан градом и забиљежи грешке у натписима на установама, предузећима, продавницама, робним кућама, називима улица, тргова, натписима на аутобуским и жељезничким станицама.” (Брчкало 2010: 407). Своја запажања из *правописних шетњи* ученици излажу на часу, упоређују искуства, класификују и дефинишу правописна решења. При томе је важно ученике упућивати да редовно консултују правопис, пратећи његове измене.

Овакви задаци који подразумевају и употребу мобилног уређаја могу се извести у сваком месту, а ученици код својих кућа (или у току путовања) могу самостално вежбати користећи своје ГПС уређаје. Исто тако, будући да је овако

⁴⁰¹ Записе о погрешним натписима на подручју општине Вршац видети у: Келемен (2010: 499–510).

замишљен час другачији од уобичајеног рада, и да подразумева употребу уређаја са којима се, у ери техничко-технолошког развоја, ученици срећу редовно, постиже се висока мотивисаност за рад и пријатна атмосфера, као предуслов да се настава правописа не доживљава као ЗАЧАРАНИ ЛАВИРИНТ⁴⁰², већ као јасан пут, попут оног који се управља (води) системом за глобално позиционирање. Наставници притом имају задатак да ученицима покажу како да најбрже, најлакше и безбедно стигну до циља, без обзира на то колико су велики градови кроз које се крећу.

3.8. Дидактичке игре у настави правописа

О васпитном значају и могућностима игара у васпитно-образовном систему говори Н. Трнавац карактеришући игру као „основну и најприроднију активност деце све до пубертетске фазе, која је важна и у развоју младих, па и у животу одраслих” (Трнавац и др. 1991: 3). Игра је једно поље будућег развоја (Виготски 1971, према: Марјановић 1987: 107). Игром деца: (а) упознају околину и рад људи и уче се раду и понашању; (б) развијају чула, чиме се ствара основа за учење; (в) испољавају фантазије; (г) развијају организационе способности; (д) формирају естетски укус.

Психоаналитичар, педијатар и терапеут Д. В. Виникот игру сматра универзалном (исп. Виникот 1999: 57) јер: а) она унапређује раст и развој (здравље); б) води јединку ка групним активностима (отуда представља и облик комуникације); в) бескрајно је узбудљива (исто, 63); г) у њој влада обузетост, сродно концентрацији код старије деце и одраслих (уп. Милнер 1952: 181–195); д) заснована је на поверењу; њ) у игри постоји и елемент задовољства. Игра има своје време и свој простор, а „драгоценост играња лежи у међуигри личне психичке стварности и искуства контролисања актуелних ствари” (Виникот 1999: 63).

Игра је средишњи концепт у Виникотовој теорији о развоју (исп. Виникот 1999). По њему, игра почиње већ у покрету одвајања од мајке и води у два

⁴⁰² В. т. 1.4. Концептуализација правописа и њене импликације у наставној пракси у I делу рада.

повезана правца: трагање за сопством и за стваралаштвом. „У игри и једино у игри дете или одрастао човек кадри су да буду креативни и да се служе целом својом личношћу, а једино у својој креативности појединац открива сопство” (исто, 70).

Укратко, игра је моћно средство за подстицање свестраног развоја личности, јер омогућава когнитивни развој – кроз игру дете проширује опсег свога знања, обогаћује језик, јача вербалне потенцијале – али и емоционални, социјални и физички развој, припремајући дете за свет одраслих.

Игра има своје место и улогу у образовном раду у школи као метода или образовна техника помоћу које ученици могу да уче. Када игра, поред забавног карактера и осталих општих својстава игара, има правила и садржаје који су тако пробрани, организовани и усмерени да подстичу децу (ученике) на одређене врсте активности које потпомажу њихов развој и учење, говоримо о тзв. дидактичким играма.⁴⁰³ У овим играма веома је битан напор који ученик улаже да би решио проблем (задатак) на који је наишао. Игра је и мотивационо али и васпитно средство јер кроз њу ученик истовремено испољава и развија своја осећања, учи да поштује правила, развија сараднички и такмичарски дух. Игра је и средство афирмације и изражавања личности ученика јер играјући се ученик јача самопоуздање, потврђује се, аргументује и изражава своје мишљење.

Игре су уобичајене у раду са децом предшколског узраста, а њихова инструментализација у процесу савладавања школског програма прогресивно опада, или се, чак, искључује. Међутим, Н. Трнавац напомиње „да је све више оних који траже да игра нађе своје место на свим ступњевима образовања, од дечјег вртића до универзитета” (Трнавац и др. 1991: 13). Тако, на пример, М. Милановић сматра да „игра има и те како важну улогу у приступу наставном плану и програму током читавог школовања” (Милановић 2010: 89–97). С. Маринковић у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* указује на то да је „потреба за игром јака код ученика свих разреда основних школа, па и средњих школа, што треба искористити” (Маринковић²2000: 44).

Недостатак примене игара у васпитно-образовне сврхе је у томе што је понекад компликовано организовати и контролисати ток игара. Игре захтевају

⁴⁰³ У наставку рада, када говоримо о играма, мислимо првенствено на ове – дидактичке игре.

обимнију наставну припрему (која је често у корелацији са другим наставним подручјима), израду и употребу различитих материјала и наставних средстава (од најједноставнијих до најсавременијих); приликом коришћења игара у настави треба бити опрезан како се не би прешло у панлудизам или дидактизирање. Љ. Концић подсећа да коришћење игара „дијелом зависи од личног става наставника према вредности игара, те од сурадње наставника и ученика у реализацији васпитно-образовних садржаја” (Трнавац и др. 1991: 19). Речју, имплементација игара у наставном процесу, у поређењу са класичним, уобичајеним методама организације часова, подразумева захтевне, свеобухватне припреме, те се оне, поготово у средњој школи, избегавају или користе у врло малој мери.

Између различитих врста елементарних, компјутерских и традиционалних игара, драмских игара, игара улога, логичких игара, за наставу матерњег језика значајне су језичко-литерарне игре⁴⁰⁴ које се могу имплементовати у уводним или завршним деловима наставних часова посвећених темама из књижевности, језика, културе изражавања, али им се могу посветити и цели часови.

Употреба игара у настави подразумева комплетан педагошки поступак (исп. Маринковић²2000: 112). Наставник, припремајући час на којем ће употребити игре, треба да осмисли како ће мотивисати ученике да учествују. Игре у настави треба да имају своју функцију, односно да доприносе постизању унапред планираних циљева и од ученика треба да захтевају одређени интелектуални напор (да садрже проблеме до чијег решења ученик треба да дође). Стога, на почетку часа наставник треба да истакне циљеве и задатке које игре треба да испуне, тј. треба да изврши екстериоризацију наставних циљева „јер је мотивација за рад већа када је сврха учења позната и од стране ученика прихваћена” (Вељковић Станковић 2010: 9).⁴⁰⁵

Ученике треба упознати и са правилима игара. Изабране игре треба да су примерене узрасту ученика којима се намењују, а садржаји треба да буду одабрани, организовани и усмерени тако да подстичу ученике на одређене врсте

⁴⁰⁴ О задацима језичко-литерарних игара у настави као и о могућности примене језичко-литерарних игара у настави и ваннаставним активностима као и о врстама игара видети шире у поглављу Љ. Концић „Језичко-литерарне игре” (Трнавац и др. 1991: 16–22).

⁴⁰⁵ Екстериоризација наставних циљева доприноси бољој мотивацији, повећању ефикасности рада, бољој повезаности нових и већ усвојених знања, али и већој ефикасности тако стечених знања када их треба активирати у настави, али и у свакодневној језичкој комуникацији (исп. Вељковић Станковић 2011а: 20).

активности које потпомажу њихов развој и учење. Игре у себи морају садржати превазилажење неке тешкоће, а наставник треба да осмисли и услове такмичења (ако игра има такмичарски карактер).

На почетку и у току игре треба неговати пријатну атмосферу. У игри сви ученици морају бити активни, а наставник има улогу да организује и усмерава ток, али може бити и учесник у игри. Васпитна ситуација треба да је спонтана и динамична, а ученици заинтересовани за ток и исход игре. На питања и задатке који су саставни делови игре ученици треба да реагују индивидуално, изражавајући тако своју креативност. У игри се примењују општа и колективна знања, а ученици треба да науче планирано наставно градиво. По завршетку игре треба извести групну аутокорекцију (евалуацију наставног рада), те увидети степен ученичких постигнућа у наставној области која је обухваћена игром. Евалуација показује и у којим сегментима треба изменити или допунити игре, а даје и путоказе за нове игре које би се у наставној пракси могле извести. При креирању нових игара или додавања нових захтева у већ коришћеним играма, наставник мора водити рачуна о предзнањима ученика, циљевима, задацима и садржајима. Употреба игре не искључује друге облике и методе рада, као ни активности.

3.8.1. Подела речи на крају реда као полазиште језичких игара

Са циљем унапређивања наставе правописа, осмислили смо неколико игара којима се могу преупредити, открити или знатно умањити правописне грешке које су ученици начинили делећи речи на крају реда у писменим задацима.

У теоријском смислу, ученици се са поделом речи на крају реда срећу у нашем образовном систему први пут у другом разреду основне школе (ПГ 1990–96). У средњој школи поделом речи на крају реда ученици се баве у другом разреду гимназија и стручних школа. На универзитетском нивоу, проширивање знања о подели речи на крају реда планирано је за студенте појединих студијских група филолошких, педагошких и учитељских факултета (тако се поделом речи на крају реда баве студенти основних студија Филолошког факултета у Београду у оквиру предмета *Правопис српскога језика*). У практичном смислу, са поделом

речи ученици се срећу свакодневно, у различитим облицима записивања и писменог изражавања, а поготово када пишу писмене задатке. (Писмени задаци израђују се тако да се део стране за рад оставља за наставничке интервенције; ученици стога пишу између исцртаних маргина што условљава да се речи на крају реда каткад не могу целе написати, па се преостали део мора пренети у нови ред.) Супротно томе, у писменој комуникацији путем интернета и мобилне телефоније, која је уобичајена у ученичкој свакодневици⁴⁰⁶, речи се често не деле на крају реда због могућности аутоматског подешавања белина.

Према ранијем истраживању, средњошколци су показали недопустиво лош резултат када је у питању ова правописна тема – број тачних одговара на тесту о подели речи на крају реда био је далеко испод очекиваног (исп. Брборић 2004б: 151). Знање ученика основне школе боље је од средњошколског – основци су дали 53,1% тачних одговора на питања која су се односила на поделу речи на крају реда, средњошколци 51,6% (в. Брборић 2004: 150).⁴⁰⁷ На тестовима које су ученици средњих школа решавали забележен је и велики број питања без одговора (исто, 151), тј. ученици су избегавали поделу речи на крају реда.

До избегавања поделе речи на крају реда долази, како смо утврдили прегледајући истраживачки корпус, и у писменим задацима. Ученици избегавају поделу речи на крају реда прелазећи линије маргине, пишући на другој страни вежбанке, збијајући текст, што све показује да су несигурни у примени правописних правила (в.т. 3.8.1. /I/). При томе нарушавају и естетски лик радова. Како је показала анализа резултата истраживања, у средњошколској наставној пракси требало би додатно провежбати поделу речи на крају реда када се сугласник нађе између два вокала, поделу спојивих и одвојивих сугласничких скупова на крају реда и обновити правило да сам сугласнички скуп не може стајати у једном реду (в. т. 3.8.3. /I/).

Будући да успех на тестовима и писменим задацима много говори о самој настави, у средњошколској наставној пракси подели речи на крају реда мора се приступити инвентивније. Један од могућих начина на који би се правописно

⁴⁰⁶ Познато је да средњошколци пуно времена проводе у 'пријатељевању' на друштвеним мрежама какав је Фејсбук (исп. Анђелковић 2008: 38–40).

⁴⁰⁷ Студенти су дали 62,2% тачних одговора, што се може сматрати задовољавајућим знањем, али би број тачних одговора могао бити већи (исп. Брборић 2004б: 151).

знање средњошколаца могло унапредити јесте употреба (језичких) игара у настави правописа. На тај начин „настава правописа постаће занимљивија, живља, динамичнија, чак забавнија и ближа ученицима, а апстрактни садржаји постаће конкретнији и неће се усвајати формално и механички” (Брчкало 2010: 404). Учествојући у играма, ученици издвајају лингвистичке радње, откривају могућности језика, повезују језик и сопствено схватање света – језик је предмет игре

За обнављање и проширивање знања о подели речи на крају реда, а на основу васпитног значаја и могућности игара у васпитно-образовном систему о којима смо напред говорили, креирали смо игре *Коњићев скок* и *Правописне домине*.⁴⁰⁸

3.8.1.1. Коњићев скок⁴⁰⁹

У овој игри (в. приказ бр. 4) ученици имају задатак да, пратећи правила кретања скакача у шаху, открију поучне стихове Јована Јовановића Змаја. Речи су подељене као да се налазе на крају реда.

	учи-	и	ње	
	цо	зна-	те	
моћ	ноћ	Зна-	дан	је
	га	де-	ње	
	је		сна-	

Приказ бр. 4. Увежбавање поделе речи на крају реда помоћу игре

Решење игре: Знање је снага, знање је моћ, учите, децо, дан и ноћ! 410

⁴⁰⁸ За обнављање знања о подели речи на крају реда може се искористити и посебна врста језичких игара – ребус. О употреби ребуса у настави правописа в. Ђорђевић (2013: 80).

⁴⁰⁹ Овај део рада је у прилагођеном и измењеном облику објављен у часопису *Методички видици*, Филозофски факултет, Нови Сад (в. Ђорђевић 2013: 84–88).

Када ученици одиграју игру, одговарају на следећа питања и решавају задатак:

- 1) Која правила поделе речи на крају реда су примењена у овој игри?
- 2) Како бисте употребљене речи поделили на слоге?
- 3) Одаберите нову пословицу и представите је на показани начин, делећи сваку реч као да се нашла на крају реда. Притом поштујте правописна правила.

Ова игра може се применити на основношколском и средњошколском узрасту, а моделовати тако да поједина поља табеле остану празна, а да ученици, решавајући задатак, открију њихов могући садржај.

3.8.1.2. Правописне домине

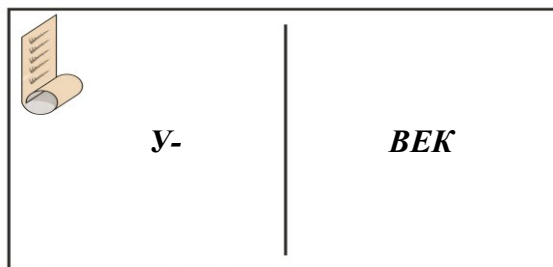
У настави правописа у средњој школи могла би се употребити игра *домино*⁴¹¹, која развија концентрацију, меморију, истрајност, машту, а која већ налази место у настави језика. У *Занимљивој граматици* М. Шипке ова игра примењује се за утврђивање градива о речима сродног и супротног значења, за обнављање знања о називима именских или глаголских облика или речи у тим облицима, као и за учење наших и страних речи, основе и наставака с гласовима *ч* и *ћ* (исп. Шипка⁵ 2009: 243–248).

За игру домина у вези са поделом речи на крају реда предлажемо тридесет картица (плочица) домина. На једној половини сваке картице налазе се делови речи који одговарају првом делу речи која се дели на крају реда, а на другој

⁴¹⁰ Уп. Френсис Бекон (Francis Bacon): *Знање је моћ* (енгл. *Knowledge is power.*), в. Клајн и Шипка (⁴2011: 137); лат. *Scientia est potentia* (исто, 259).

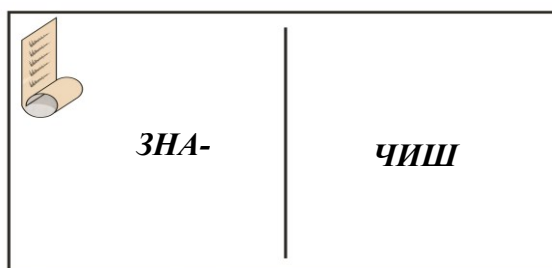
⁴¹¹ Игра *домино* започиње тако што се картице домина, које је наставник припремио, поређају на сто лицем надоле и измешају. Сваки ученик узима по три домине; једна домина се стави на средину стола, а остале се слажу на гомилу. Ученик, пре него што стави домину на сто, мора да „освоји” још једну домину објашњавајући, у овом случају, правила поделе речи на крају реда која су важила за претходну домину. (Ако игра има такмичарски карактер, победник је ученик који стави картицу са ознаком „крај игре” или ученик који стави последњу домину.) Игра се завршава онда када се више не може наставити, или када учесници „потроше” све домино картице, или када се стави последња картица на којој пише КРАЈ ИГРЕ. У зависности од садржаја који се увежбава наставник може осмислити различит број домина, али може то препустити и својим ученицима. Добро би било да и наставник учествује у игри указујући тако да је и он „саиграч” у усвајању нових знања.

половини (друго поље картице) налазе се делови речи који се могу пренети у наредни ред (в. приказ бр. 5).



Приказ бр. 5. Једна домино картица за увежбавање правила поделе речи на крају реда: растављени делови речи морају имати најмање по један слог

Као што видимо, када се речи деле на крају реда, морају имати по један слог, те ученици обнављају ово основно правило прегледајући садржај домине (в. приказ бр. 5). Исто тако, подсећају се знака цртица којим се обележава растављање речи. Доминама се могу придружити и одговарајуће слике, графикони, скице којима се ученици могу додатно мотивисати за рад.



Приказ бр. 6. Сугласник између два вокала на крају реда

Другом домином ученици се упућују да обнове правило да се сугласник између два вокала пренеси у наредни ред (в. приказ бр. 6).

Предлажемо следећи садржај свих домино картица:

ПОЧЕТАК ИГРЕ | ги, ве- | ра, ства- | а, чо- | чи, се | вично, док | ње, је | же, жив | ти, поло- | сно, зна- | чиш, мо- | би, би- | чиш, у- | век, мајсто- | жба, што | ју, год | го, се- | ко, у- | јка, мно- | рба, зна- | о, мно- | е, а | ртија, ни- | ра, не | и, зна | у, све | ње, вежба- | си, доно- | ство, савршен- | твљен, опа- | КРАЈ ИГРЕ.

Игра има три „отежавајуће околности”.

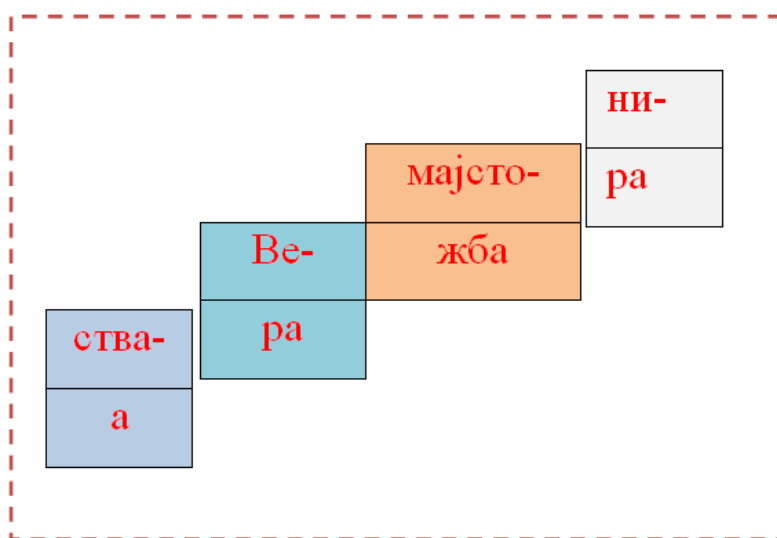
1. Како видимо, у седам домина налазе се поља са једносложним речима које се не могу раздвајати на крају реда: *док|ње, не|и, зна|у, све|ње, што|ју* (в. т. 186б, П 2010). Ученици ове речи препознају по броју слогова, али и по изостанку знака цртице.
2. Пет картица „крије” сугласничке скупове које заправо не треба раздвојити на крају реда, као на пример: *а|ртија савршен-|твљен*, те ученици морају открити да је реч о погрешно растављеним речима (в. П 2010: 152, т. 186ђ).
3. Исто тако, пет картица садржи по једно слово *зна-|о, мно-|е* – ученици би требало да знају да се приликом поделе речи на крају реда не преноси једно слово будући се може писати уместо цртице (в. т. 186а, П 2010).

На овај начин ученици обнављају основна правила и ограничења у вези са поделама речи на крају реда.

Уколико успешно сложе све домине, ученици ће открити шест поука о вежбању и учењу. У картицама су садржане пословице:

Човек се учи док је жив. / Половично знање може бити опасно. / Што год учиш, себи учиш. / Многи знају много, а нико не зна све. / Вежбање доноси савршенство. / Вежба ствара мајстора (в. приказ бр. 7).⁴¹²

⁴¹² Изреке су преузете из четвртог издања „Страних израза и изрека” (в. Клајн и Шипка ⁴2011). Уп. 1. нем. *Es ist des Lernens kein Ende* (Учењу нема краја. / Човек се учи док је жив.), исто, 83, број изреке 211; 2. енгл. *A little knowledge is a dangerous thing* (Мало знања опасна је ствар, тј. половично знање може бити опасно), исто, 32, бр. изреке 34; 3. лат. *Quidquid discis, tibi discis* (Што год учиш, себи учиш.), исто, 237, бр. изреке 655; 4. лат. *Multi multa, nemo omnis novit* (Многи знају много, а нико не зна све.), исто, 172, бр. изреке 465; 5. енгл. *Practice makes perfect* (Вежбање доноси савршенство.), исто, 225, бр. изреке 613; 6. нем. *Übung macht den Meister*. (Вежба ствара мајстора.) исто, 285, бр. изреке 805.



Приказ бр.7 Поступак слагања правописних домина

Игра се може отежати тако што се ученику који први открије једну од пословица додели улога „контролора игре”. Овај ученик ће од осталих играча захтевати да појасне правописна правила примењена приликом слагања домина, као и да правила илуструју новим примерима из свакодневних животних ситуација.

Симеон Маринковић у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* говори о часовима играоницама и опомиње да „игре треба мењати пре него што се осети замор, а садржаје ускладити са наставним програмом” (Маринковић ²2000: 44). Наставник стога мора припремити нове игре које ће ученици, после успешно одигране прве игре, решавати самостално.

У празна поља домина ученици могу уписивати речи чији број слогова одговара броју тачака на домини. При томе, одговарајуће речи треба да буду подељене према правилима поделе речи на крају реда. Ученици ће речи ексцерпирати из новог сета претежно латинских изрека (в. приказ бр. 8):

Вежбање је најбољи учитељ. / Прелиставајте ноћу, прелиставајте дању.
(Хорације) / Вежбање доноси савршенство. / Понављање је мајка учења! /
*Поучавајући учимо (Сенека).*⁴¹³

⁴¹³ Уп. 1. лат. *Exercitatio optimus magister est* (Вежбање је најбољи учитељ.), Клајн и Шипка (2011: 86), бр. изреке 221; 2. лат. *Nocturna versate manu, versate diurna* (Прелиставајте ноћу, прелиставајте дању.), исто, 185, бр. изреке 509; 3. енгл. *Practice makes perfect* (Вежбање доноси савршенство.), исто, 225, бр. изреке 613; 4. лат. *Repetitio est mater studiorum* (Понављање је мајка

На овај начин ученици ће увежбати већ усвојена знања о подели речи на крају реда, а увидеће и однос између поделе речи на крају реда и поделе речи на слоге.⁴¹⁴ Ученици ће се забавити трагајући за одговарајућим речима којима треба попунити празне домине, а изабраним латинским цитатама уочиће неопходности вежбања за постизање применљивих и дуготрајних знања. Ова игра може се и моделовати тако што ће ученици сами бирати речи и изразе које треба поделити на крају реда. У ту сврху могли би послужити и цитати из књижевних дела, али и изабрани вицеви и афоризми. Иста игра може послужити и за увежбавање правописног знања о састављеном и растављеном писању речи.

	Домина 1	Домина 2	Домина 3	Домина 4	Домина 5	Домина 6
Подела речи на крају реда према броју слогова у речи	је	но- ћу	најбо- љи	по- нављање	прели- ставајте	поучава- јући
	•	••	•••	•• ••	•• ••	•• •• ••

Приказ бр. 8 Увежбавање поделе речи на крају реда
уз помоћ домино картица

Примена игара у настави могла би да мотивише ученике да самостално, у пару, тиму или групи осмисле (и израде) језичке и друге игре у вези са правописним областима којима ће се забављати и учити у своје слободно време. Тако би се, верујемо, умањио и број фреквентних грешака у писменим задацима средњошколаца. Верујемо да би се на овај начин подстакли и наставници да негују своје креативне и стваралачке способности. У савременом контексту разне

учења.), исто, 252, бр. изреке 706; 5. лат. *Docendo discimus* (Поучавајући учимо; учећи друге, учимо и сами.), исто, 77, бр. изреке 188.

⁴¹⁴ Исп. „Мада за пажљиву поделу речи на крају реда има неки специфичан детаљ (традиционално наслеђен), неће се погрешити ако се примене правила поделе речи на слоге, какве се могу наћи у граматицама српског језика”, П 2010: 153, т. 187 нап. Види коментар у фн 216 (I део рада).

су могућности (првенствено електронске) за креирање игара које треба искористити у настави матерњег језика на свим образовним нивоима.

III. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Правопис се поима, полазећи од разматрања Л. Виготског о ситуацији писаног говора, као *трећестепена апстракција*. Осим одсуства звучности говора и саговорника, онај ко правописно коректно пише мора увек имати на уму и разлику између фонијске и графијске реализације говора. За правилно писање, познато је, потребни су: намера, свест, мотив, воља, као и вишегодишња систематска обука, у којој водећу улогу има школа. А успешност наставе правописа, функционалност правописних знања и умења, првенствено се огледа у званичним писменим задацима. У овом раду смо зато имали циљ да дамо подробну анализу правописне исправности, тј. ортографских карактеристика школских писмених задатака ученика средњег образовања и понудимо могућности, првенствено израдом савремених методичких модела и апликација, за унапређивање наставе правописа у средњим школама.

Имали смо у виду ранија истраживања, која су доказала да правописно знање наших ученика није добро, а као додатни импулс за истраживање ортографске норме у писменим задацима послужило нам је разматрање *правописа, наставе правописа, писмености* путем појмовних метафора, односно когнитивног приступа. Методом анкете (анкетни упитник попунило је 50 матураната гимназије из Вршца у другом полугодишту школске 2012/13. године) утврдили смо да ученицима *није довољно познат циљ учења правописа*, нити важност познавања и примене правописних правила у писменом изражавању, да средњошколци „виде” писмене задатке као случајеве препуштене моментима инспирације, издвојене од осталих активности везаних за учење матерњег језика; понајмање писмене задатке ученици доживљавају као проверу знања и унапређивање писмености.

Полазећи од хипотеза да су правописне грешке у писменим задацима и утврђивање њихове учесталости добар показатељ у ком правцу треба усмерити наставу, те да је сагледавање и разумевање узрока појављивања преовлађујућих грешака у њима ваљан ослонац осмишљавању методичких модела са циљем да се настава језика унапреди, спровели смо истраживање ортографске норме на обимном корпусу од 3.135 писмених задатака ексерпираних из шест школа различитих образовних профила и усмерења у Србији. (Задаци су прикупљани на крају школске 2010/11. год.) Основне закључке до којих смо дошли доносимо најпре појединачно, за сваку правописну област.

ПИСМА. – У писменим задацима ученика првенствено се употребљава ћирилично писмо – у 87,81% задатака. У истраживачком корпусу забележили смо 571 грешку у употреби писама и означавању бројних вредности (УПЗ = 6,86%); више од половине грешака отпада на писање ћириличким словима (51,3%).

Полазећи од најфреквентнијих, оне се могу класификовати у три групе:

- (1) грешке које су последица утицаја латиничког писма;
- (2) неправилна употреба великих слова са циљем истицања комуникативно и информативно важних делова исказа (или читавих исказа);
- (3) појава тзв. *средњег слова*, као сигнала непознавања ортографске норме.

Када је реч о употреби латиничког писма, ученици најчешће греше тако што уместо латиничног *đ* користе неправилан диграм *dj* (*izadjem, *iznenadjujući). У означавању бројних вредности, ученици обично греше у употреби арапског броја, врло ретко у писању римског броја.

У свим разредима предњаче грешке у употреби ћириличног писма, док се грешке у означавању бројних вредности смањују до завршетка средње школе.

Заступљеност и фреквентност грешака зависи од тога да ли се у школи коју ученици похађају захтева да се писмени задаци пишу (наизменично) употребом оба писма (тако смо у радовима ученика из Филолошке гимназије у Београду забележили највећу заступљеност грешака у употреби писама: 0,25% по једном писменом задатку) или се примат даје једном писму (ученици техничке школе у Белој Цркви писмене задатке искључиво пишу ћирилицом, те смо у њиховим задацима запазили и најмању заступљеност грешака од 0,12% по једном писменом

задатку). Подједнак број грешака у употреби писама и бројева забележили смо код ученика који на писменим задацима добијају врлодобре и довољне оцене.

На основу изнетих чињеница и анализа, закључили смо да ученици средњих школа познају оба писма, али у њиховој примени греше под утицајем развијене електронске писмености, медија, реклама, англосаксонске писмене културе и раније стечених навика у писању. Реч је о навикама које изгледа нису довољно контролисане од стране наставника. Осим тога, средњошколци греше и због недовољно усмерене пажње, нехајног односа према писменом изражавању уопште. Код њих не постоји аутокорекција. Изгледа да је ученицима свеједно како је штогод написано. Забележено стање је и последица наставних приступа који не одговарају новим генерацијама. На питања *шта даље?* и *како даље?* одговарамо: треба успоставити прецизан механизам провере познавања *оба писма* у средњим школама и средњошколцима понудити другачији наставни приступ, односно осавременити методички приступ настави културе писменог изражавања, посебно писменим задацима.

ИЗГОВОР. – Писмене задатке прикупили смо првенствено од ученика екаваца. Фреквентност грешака у изговору није забрињавајућа (УПЗ = 0,25%). Међутим, са ортографског становишта забележене грешке су недопустиве (уп. *човијек, *вјенац). Највише греше ученици другог разреда, а у радовима успешнијих ученика има више грешака него у радовима лошијих ученика. Узрок забележеном стању видимо у томе што успешнији ученици често бирају књижевне теме за своје писмене задатке у којима је већа концентрација (и)јекавских речи него у средини у којој ученици живе. Ученици у задацима цитирају или парафразирају пишући (и)јекавске речи неправилно. Кад је реч о односу заступљености грешака у задацима ученика из различитих школа, утврдили смо да су већину грешака у изговору начинили ученици гимназије из Вршца.

Закључили смо да у наставној пракси ове али и других школа недостају вежбања помоћу којих би се ученици добро упознали са различитим изговорима који чине основицу српског књижевног језика. У ту сврху могли би се употребити књижевни текстови који су написани другачијим изговором од изговора којим се ученици користе у свом говору.

ГЛАСОВНЕ ПРОМЕНЕ И ОДНОСИ ГЛАСОВА. – У примени ортографских правила која се тичу гласовних промена и гласова средњошколци у писменим задацима показују задовољавајуће знање (УПЗ = 8,19%). Но, сматрамо да би оно могло бити много боље. Ученици највише греше у употреби сугласника *x*, сугласника *j*, као и у примерима у којима треба извршити једначење сугласника по звучности и упрошћавање сугласничких група. Грешке су скоро подједнако заступљене у писменим задацима ученика свих узраста, а учесталост грешака је у складу са оценама које су ученици добијали на писменим задацима. Најбоље резултате постигли су, како смо и очекивали, ученици специјализоване Филолошке гимназије у Београду, а најлошије резултате остварили су ученици школског центра из Вршца.

Закључили смо да знања из области фонетике, фонологије и морфофонологије у средњој школи стагнирају и да су ови важни сегменти наставе језика занемарени. Знатан број је грешака које се односе на (не)бележење гласовних промена и појединих гласова које се упорно одржавају у писменом изражавању ученика још од млађих разреда основних школа. Како смо утврдили, ове грешке последица су : а) недовољне повезаности наставе усменог и писменог изражавања, б) слабе корелација наставе правописа и других области наставе језика, в) упрошћавања и банализације вуковског начела „Пиши као што говориш...”, г) неразвијености читалачких навика.

Сматрамо да се на темељу комуникативног приступа може осмислити концепт повезивања вежби усменог, писменог изражавања и наставе правописа, којим се омогућава бољи увид у особености усменог и писменог језичког израза, те указује на значај развијања читалачких навика и на корисност повезивања наставе језика, културе изражавања и наставе књижевности. Уочене недостатке ваља осмишљеним, разноврсним и функционалним вежбањима умањити, а оне би биле корисне и за унапређивање наставе фонетике и фонологије у средњој школи.

ВЕЛИКО СЛОВО. – Десетина свих правописних грешака које смо забележили у писменим задацима средњошколаца отпада на погрешно писање великог слова (УПЗ = 9,34%). Ученици најчешће греше на тај начин што мајускуле употребљавају тамо где не треба (уп. *1. Јануар). Највише грешака у употреби великог слова пронашли смо у писменим задацима ученика првих и

других разреда. Грешке у употреби великог слова најређе се јављају у најуспешнијим писменим задацима, а највећу заступљеност грешака у употреби великог слова забележили смо у радовима ученика Филолошке гимназије (већина тема за писмене задатке у овој школи захтева од ученика анализе књижевних дела, компарације више дела истог или различитих аутора, те су њихови писмени задаци сложенији и комплекснији, засићени примерима употребе великог слова, те и огрешењима о њихову употребу). Разматрајући порекло грешака, закључили смо да су оне последица утицаја страних језика на српски, навика које су ученици стекли у електронској комуникацији, занемаривања наставе правописа већ у почетним разредима средње школе, изостанка повезаности наставе правописа и књижевности, али и недовољне оспособљености ученика да правописна правила примењују на разноврсним примерима када пишу своје писмене задатке (ученици су показали много боље знање на тестовима када се од њих директно захтевало да употребе велико слово него у писменим задацима).

Сматрамо да у наставној пракси треба уложити додатни напор да би се функционална писменост наших ученика унапредила. Тако би се, на пример, у припреми за израду писмених задатака, у домаћим задацима, вежбањима могле уврстити теме које захтевају да у радовима ученика има више имена из уметничких дела, наслова књижевних дела, топонима, историјских догађаја и сл. На часовима књижевности не би требало заобићи ни правилно писање вишесложних имена ликова из књижевних дела, имена писаца, као ни писање назива епоха. Подразумева се да вежбе треба диференцирати према узрасту ученика, али и према успеху који ученици остварују на писменим задацима.

СПОЈЕНО И ОДВОЈЕНО ПИСАЊЕ РЕЧИ. – У спојеном и одвојеном писању речи ученици су направили 917 грешака (УПЗ = 11,02%) и притом су највише грешили у писању глагола (више од половине ових грешака тичу се негираних глагола). Затим следе, по својој учесталости, грешке у састављеном и растављеном писању предлошких спојева. У овој правописној теми највише греше ученици првих разреда. Најуспешнији су ученици специјализоване гимназије у Београду, а број грешака у спојеном и одвојеном писању речи у складу је са просечном оценом задатака. Закључили смо да су забележене грешке последица недовољне пажње која се посвећује састављеном и растављеном

писању речи у наставној пракси, неповезаности наставе језика са наставом ортографије, утицаја норме страних језика на српски, али и лоших навика које препознајемо у писменој комуникацији посредованој медијима, те недовољног познавања својстава писаног и усменог говора.

Састављеном и растављеном писању глагола, предлошких спојева са именицама, као и спојеном и одвојеном писању речце *не* уз друге врсте речи треба у наставној пракси приступити детаљније. Са инсистирањем на исправљању грешака у спојеном и одвојеном писању речи треба почети већ у првом разреду средње школе. У ту сврху могла би се осмислити вежбања којима би се ученици оспособљавали (уз помоћ изабраних језичких инпута) да усмени говор правилно пренесе у писани, што би несумњиво умањило и број правописних грешака овога типа у писменим задацима.

ИНТЕРПУНКЦИЈА. – Интерпункција је област у којој наши ученици показују најслабија постигнућа (УПЗ = 53,93%). Ученици највише греше у употреби запете – више од половине укупног броја свих правописних грешака у истраживачком корпусу отпада на употребу овог знака; у сваком писменом задатку средњошколца има најмање једна грешка која се тиче запете. Као много чешћи тип грешке јавља се изостављање запете, док је употреба овог интерпункцијског знака на неадекватном месту знатно ређа. Даље следе грешке у употреби тачке и заграде.

У сваком писменом задатку ученика првог разреда уочили смо најмање по једну интерпункцијску грешку (а често и више грешака овога типа), што говори да ученици уписују средње школе са slabим познавањем ове правописне области. Нажалост, ни током наставка средњошколског образовања не напредују. Будући електричари, саобраћајци и фризери који похађају техничку школу у Белој Цркви показују боље резултате у интерпунгирању писмених задатака од гимназијалаца из Новог Сада и Вршца (изгледа да се у овој школи интерпункцији посвећује посебна пажња, а у обзир треба узети и то да су писмени задаци у гимназијама дужи и комплекснији од задатака у стручним школама, а будући такви, веће су могућности да се у интерпунгирању текста погрешно). Скоро подједнак број грешака нађен је у вежбанкама са најнижом просечном оценом писмених задатака и у вежбанкама у којима је средња оцена писмених задатака *врлодобар* (4), што

показује да су *наставници попустљиви у оцењивању интерпункцијских грешака*, те да оцене писмених задатака нису увек одраз реалног знања, нити познавања ортографске норме.

Да би се унапредило писмено изражавања ученика и поправило затечено стање, са обнављањем и проширивањем знања из интерпункције (то се првенствено односи на правилну употребу запете, заграде и тачке) требало би започети већ у првом разреду средње школе. Наставници би морали да после сваког писменог задатка изврше анализу правописних пропуста у њима, те да – у складу са уоченим (најфреквентнијим) грешкама – креирају вежбе за одређена одељења. Ради ефикаснијег праћења напретка, те диференцијације наставног рада, било би добро водити правописне дневнике. Треба инсистирати на вежбањима док исправно поступање не пређе у навику, поготово када је реч о правописним пропустима које су последица лоших навика у употреби неких интерпункцијских знакова. Средњошколцима треба указивати на мањкавости правописа у електронској комуникацији, али и писменим задацима, а неговању писменог израза треба приступити инвентивније. Ваља осавременити методички приступ настави културе писменог изражавања. У ту сврху могу се искористити сва преимућства комуникативног приступа у настави, узимајући у обзир и то да ученици имају великих проблема приликом обележавања управног говора (у вези са свим знаковима који се при томе користе), да се у радовима средњошколаца примећује упадљив недостатак дијалога, те да ученици праве многе ортографске грешке зато што просто преводе усмени у писмени вид језика, не уважавајући разлике међу њима.

СКРАЋЕНИЦЕ. – Ученици врло мало греше у овој правописној теми (УПЗ = 0,88%), а на мали број грешака несумњиво је утицало и то што ученици када пишу писмене задатке врло мало и користе скраћенице (у једном задатку има у просеку 2,4 скраћенице). Ученици највише греше у скраћивању општих (домаћих) скраћеница; каткад погрешно напишу и скраћеницу за име школе коју похађају, што је почетничка грешка. То показује да ученици не знају сва правила скраћивања речи (па не могу ни да их примене када пишу своје писмене задатке). У скраћивању речи и израза највише греше ученици другог разреда, а најуспелији су ученици Филолошке гимназије (у наставној пракси ове гимназије писању

скраћеница, и не само томе, посвећује се већа пажња неголи у другим школама). Успех који су ученици остварили на писменим задацима донекле је у складу са показаним знањем из ове правописне области.

Уочене недостатке наставе правописа треба исправити ваљано осмишљеним вежбањима. Тако би се од ученика могло захтевати да самостално истражују скраћивање речи и израза у електронској комуникацији, на јавним натписима, у рекламама и сл., о чему би реферисали на часу. Уочавајући и критички сагледавајући одступања од књижевнојезичке норме и исправљајући их консултовањем актуелног правописа, ученици би с временом унапређивали своја правописна знања и умења.

ПОДЕЛА РЕЧИ НА КРАЈУ РЕДА. – Иако је процентуална заступљеност грешака у подели речи на крају реда мала (УПЗ = 2,76%), сматрамо да би више пажње требало посветити овој правописној теми у пракси. Ученици средњих школа највише греше у случајевима када се сугласник нађе у позицији између два вокала; на крају реда најчешће се погрешно деле изведене речи. Најлошије резултате у подели речи на крају реда постигли су ученици техничке школе из Беле Цркве. У подели речи на крају реда највише греше прваци и матуранти, што нам јасно казује да није дошло до напретка у току средње школе. Запазили смо да ученици избегавају поделу речи на крају реда прелазећи линије маргине, пишући на другој страни вежбанке, збијајући текст, што све показује да су несигурни у примени правописних правила. На тај начин нарушавају и естетски изглед радова. Иако су оцене које ученици добијају на писменим задацима у складу са заступљеношћу грешака у подели речи на крају реда у њима, сматрамо да би наставници морали оштрије оценити писмене задатке у којима наиђу на непоштовање основних правила растављања речи на крају реда. У средњошколској наставној пракси требало би додатно провежбати поделу речи на крају реда када се сугласник нађе између два вокала, поделу спојивих и одвојивих сугласничке скупова на крају реда и обновити правило да сâм сугласнички скуп не може стајати у једном реду. Исто тако, ученике треба подстицати да изговарају речи које треба делити на крају реда. Наставу граматике (у овом случају наставне јединице о творби речи) треба изводити у сталној корелацији са наставом

ортографије, а у учионици би морало да буде и неколико правописа и других језичких приручника.

КОМБИНОВАЊЕ ПРАВОПИСНИХ ЗНАКОВА И ВИДОВА ТЕКСТА И СЛОГА. – Већину грешака (УПЗ = 5,47%) у комбиновању правописних знакова и видова текста или слога у писменим задацима ученика средњих школа чине грешке које се тичу поделе писмених задатака на пасусе и обликовања пасуса (97,36%). Ученици највише греше у подели разраде, тј. главног текста на пасусе, што је последица навике коју су ученици стекли у основној школи да текст деле на увод, разраду и закључак. Уместо да се број грешака смањује са узрастом ученика, учили смо да у подели текста на пасусе тај број расте. Ученици који добијају у просеку на писменим задацима оцену *врлодобар* (4) праве највише грешака на шта је, свакако, утицала и дужина текста, али и недовољна обученост ученика да своје текстове сегментирају саображавајући форму садржајним и идејним особеностима свог састава.

Школско усмерење не утиче значајније на заступљеност грешака у вези са комбиновањем правописних знакова и обликовањем текста јер ученици двеју стручних школа (фармацеутско-физиотерапеутске из Београда и техничке школе из Беле Цркве) остварују и најбоље (у вежбанкама ученика школе из Беле Цркве има просечно 0,08 грешака овога типа по једном писменом задатку) и најлошије резултате (београдски ученици просечно начине 0,19 грашака у једном писменом задатку у овој правописној теми). Дакле, заступљеност и фреквентност грешака првенствено зависи од пажње која се посвећује овој правописној области у наставној пракси одређене школе.

Сматрамо да треба боље осмислити часове који су посвећени припреми средњошколаца за израду писмених задатака. Посебну пажњу у ери информационо-комуникационих технологија треба посветити томе да ученици упознају и поштују традиционално усвојене обрасце обликовања ступца и пасуса, а не само модалитете њихове формалистичке модернизације, јер се лоше навике стечене у електронској комуникацији неретко рефлектују и у писменим задацима ученика.

ТРАНСКРИПЦИЈА. – На случајном узорку од 100 вежбанки забележили смо 16 транскрибованих страних речи, те су грешке, ако се овај податак узиме у

обзир, у транскрипцији биле минималне (УПЗ = 1,30%). Иако ученици у писменим задацима користе фреквентне речи које су им познате и које добро изговарају, највише греше у транскрипцији речи из енглеског језика, који је доминантан у свим доменима комуникације. Најбоље резултате постижу прваци, што је сигурно узроковано дужином писмених задатака, али и припремом за полагање мале матуре. Већ у другом разреду стечено знање се „топи”, а на крају средње школе ученици праве дупло више грешака у прилагођавању страних речи и израза него у првом разреду. Најлошији писмени задаци подразумевају и највише транскрипционих грешака. Порекло ових грешака је разноврсно: а) ученици не познају правила транскрипције и о томе се не информишу у правопису, већ употребљавају имена која нису на најбољи начин пренесена у наш језик, а са којима се ученици срећу свакодневно, под утицајем разних медија и рекламних натписа, б) непажљиви су када пишу задатке, в) не прегледају задатке пре но што их предају, а о књижевним делима се информишу путем интернета. Најбоља постигнућа из испитиване правописне области имају ученици из новосадске гимназије и специјализоване школе за језике у Београду; најлошије транскрибују ученици техничке школе из Беле Цркве.

Закључили смо да је ова значајна тема у нашим средњим школама запостављена, на шта вероватно утиче и недовољна мотивисаност или недовољна припремљеност наставника; недостаје уџбеничка и методичка литература која се бави овом темом. Могуће је да се тема о транскрипцији (и не само она) избегава у корист обраде књижевних тема. Теми о транскрипцији треба приступати инвентивније, а не навођењем окамењених, у приручницима много пута поновљених примера, које ученици уче напамет. Као језички предлошци за транскрипциона вежбања могу послужити књижевна дела, а осмишљеним вежбама (које од ученика захтевају да транскрибују имена из класичних или живих језика) могла би се извршити и систематизација градива из књижевности.

У прилог томе говори и закључак до којег смо дошли разматрањем односа тематике писмених задатака и ортографских грешака (у ту сврху додатно смо прегледали 400 писмених задатака). Утврдили смо да избор теме писменог задатка није без реперкусија на заступљеност ортографских грешака – ученици праве више ортографских грешака у писменим задацима (и у њиховим насловима)

у којима обрађују теме из градива но у случајевима када се опредељују да писмене задатке пишу на слободне теме. Разлог затеченог стања је у томе што ученици избегавају да читају школску лектуру и недовољно користе секундарну литературу за припрему задатака. На школским часовима не обраћа се довољна пажња на правописне партије које се јављају када се обрађују наставне јединице из књижевности. И то показује непоходност повезивања наставе језика, културе изражавања и наставе књижевности.



У корпусу који смо прегледали забележили смо укупно 8.320 правописних грешака. Анализа ових грешака према испитиваним категоријама (правописна област, узраст ученика, школско усмерење, успех ученика на писменим задацима) довела нас је до следећих *општих закључака*:

- функционално писменост ученика у нашим средњим школама је на незавидном нивоу (сваки ученик начини у просеку три правописне грешке у једном писменом задатку, најмање једну која се тиче употребе запета); овим су потврђене хипотеза 1 и хипотеза 2 (в. т. 2.2);
- ученици у писменим задацима највише греше у интерпункцији, спојеном и одвојеном писању речи и употреби великог слова, те су то правописне области које треба темељније обрађивати у настави и методичкој литератури (овим се потврђује хипотеза 3, т. 2.2);
- највише проблема у области правописа (и на правописним тестовима и у писменим задацима) имају ученици другог разреда, а квантум грешака првака и матураната безмало је исти што показује да правописно знање у средњој школи стагнира, односно да је настава правописа занемарена (уп. хипотеза 1, т. 2.2);
- наставни програми школа различитих профила, број часова обраде, систематизације градива из области правописа, као и учесталост и облици примене писмених провера знања, речју школско усмерење, утиче (уп. хипотеза 5, т. 2.2), осим у изузетним случајевима, на правописно знање ученика;

- успех ученика на писменим задацима није увек у складу са правописним знањем и умењем које ученици показују у писменим задацима (потврда хипотезе 6, т. 2.2); ортографске грешке су скоро подједнако заступљене у задацима ученика који на писменим задацима добијају добре и врлодобре оцене;
- узроци појављивања преовлађујућих грешака у писменим задацима су бројни и комплексни и добар су ослонац осмишљавању методичких модела са циљем да се настава правописа унапреди (в. хипотеза 4, т. 2.2): непознавање и неразумевање правописних правила, утицај страних језика и електронске комуникације на писани израз ученика, нехајан однос ученика према писменим задацима, наставна пракса у којој се не инсистира на развијању функционалне писмености ученика, недостатак уџбеничке литературе, недовољна повезаност наставе језика и књижевности са наставом ортографије, попустљивост наставника према правописним грешкама, апсолутизација фонетског начела, слабо неговање усменог говора итд.

Укратко, истраживање заступљености и фреквентности правописних грешака у писменим задацима показало је да се у писменом изражавању ученика средњих школа недовољно негује и поштује ортографска норма.



Ка разматрањима могућности модернизације наставе правописа, кренули смо из визуре ученика и наставника. Да боље идентификујемо проблеме са којима се ученици срећу у учењу и примени правописних правила, спровели смо анкету јуна 2014. год. Упитник је попунило 100 ученика свих узраста Гимназије у Вршцу. Закључили смо:

- да су ученици задовољни сопственим постигнућима из области ортографије, што није у складу са реалним стањем (а самопроцена ученика рефлектује и начин вредновања њихових наставника);
- да ученици средњих школа (и њихови наставници) сматрају да је за правописна питања одговорна искључиво основна школа;

- да је *Интерпункција*, према мишљењу ученика, правописна тема која се највише „забилази” у средњошколској наставној пракси;
- одговори ученика указали су и на многе друге мањкавости наставе правописа (недовољно неговање диференцираног рада, изостанак систематичности и адекватних експланаторних поступака у наставном раду итд.);
- да су узроковачи слабог познавања и несигурности у примени правописних правила честе измене правописне норме, тежина и обимност градива, недовољан број часова, недовољна обученост ученика за примену теоријских знања у пракси;
- да је пажња ученика у погледу поштовања ортографске норме управно пропорционална степену формалности и дистанци која, с обзиром на професионалне, друштвене и узрасне разлике, постоји између пошиљаоца и примаоца поруке у писменој комуникацији;
- у одговорима ученика рефлектовао се и попустљив однос наставника нејезичких предмета (69% ученика сматра да је правопис битан само у свескама из *Српског језика и књижевности*), као и друштва у целини према правописној коректности написаног (само 10% ученика сматра тачном тврдњу да одрасли посвећују пажњу правописној исправности написаног, в.1.1 (II); уп. хипотеза 8, т. 2.2).

Укупно 91% анкетираних ученика није одговорило на питање о корисности правописа у свакодневном животу. На основу тога смо закључили да ученици *не разумеју у чему је важност коректног писања*. Нешто више од половине анкетираних ученика сматра да се настава у средњој школи може унапредити увођењем већег броја часова посвећених правопису на којима би се ученици увежбавали да примењују своје правописно знање. Исто тако, ученици сматрају да је неопходно унапредити наставни рад када је реч о припреми за израду писмених задатака у средњој школи.

Други анкетни упитник (анкету смо креирали у електронској форми и спровели у фебруару и марту 2014. године) попунило је укупно 43 наставника, а анализа одговора показала је да је праг толеранције наставника када је реч о правописним грешкама у писменим задацима доста висок (уп. хипотеза 7, т. 2.2),

да мали проценат наставника контролише исправљене писмене задатке, а да ниједан наставник не оцењује побољшане верзије писмених задатака итд. Исто тако, више од половине анкетираних наставника се изјаснило да писмене задатке прегледа два пута пре но што их оцени.

Додатно смо затим анализирали корективне поступке наставника приликом прегледања 350 случајно изабраних писмених задатака. Закључили смо да наставници: а) највише пажње посвећују правописним грешкама и максимално се труде да их исправе, али да се при томе у обзир не узимају све ортографске грешке које ученици начине, б) не обраћају довољно пажњу на интерпункцију, састављено и растављено писање речи, писма (уп. хипотеза 7), в) постоји снажна тенденција да се правописне грешке исправљају директно у учениковом тексту; г) наставници примењују исти методички поступак без обзира на то што он у претходним случајевима није донео позитивне резултате. Речју, у исправљању писмених задатака поштује се традиционализам, влада површност и аутоматизам.

Добијени резултати утицали су на то да се, даље у раду, посебна пажња посвети унапређивању припреме и исправки писмених задатака (са ортографског аспекта).

Инвентивне припреме за писање писмених задатака видимо у интензивирању примени комбинованих усмених и правописних вежби у којима треба искористити преимућства комуникативног приступа. За континуирано праћење, идентификовање фреквентних ортографских грешака ученика, њихову класификацију и систематизацију, те избор вежби које треба имплементовати у наставни рад осмислили смо *Правописни дневник*.

Могућности за унапређивања наставе правописа у сегменту исправака писмених задатака видимо у измени методологије рада на њима. Истичемо да је важно између колективних и индивидуалних исправки ученицима омогућити довољно времена да размишљају о писању побољшане верзије задатака (тада треба интензивирати вежбања у школи /библиотеци/ и код куће, а вежбе треба да буду усмерене ка исправљању уочених правописних пропуста у писменом изражавању ученика). Писању унапређене верзије треба посветити два часа, али тако да се на првом часу, у пријатној сарадничкој атмосфери, размотре недоумице и реше проблеми на које су ученици наишли припремајући нову верзију задатка

(што може бити и изврсна вежба усменог изражавања); други час треба посветити уредном и читком писању. Врло је важно *исправљене и побољшане задатке прегледати и оцењивати*; у том смислу требало би допунити и *Начине остваривања програма* (в. документ доступан на сајту ЗУОВ-а: *Наставни програми. Српски језик и књижевност. Начин остваривања програма*, стр. 38).

Укратко смо разматрали могућности иновирања школског издања Правописа. Закључили смо да ово издање треба пажљивије конципирати тако да буду више од користи онима којима се намењује, мора да садржи више инструктивних детаља; укратко смо указали и на предности постојећих, тако конципираних, правописа и граматика са правописним одељцима. Дали смо прегледан приказ наставних јединица из правописа које треба обрадити у сваком разреду. Сматрамо да у сваком разреду треба *реализовати* минимум по један час посвећен: а) понављању, проширивању, систематизацији и утврђивању правописног градива, б) провери правописног знања, а корисно би било у току средњошколског образовања посветити и један час (ако не и више) искључиво изменама и допунама норме. У реализацији наставних јединица из правописа треба наставницима дати одређену аутономију у смислу избора јединице за коју је утврдио да је извор фреквентних и заступљених грешака у задацима ученика одељења у којем изводи наставу. Укратко су описане и могућности унапређивања простора у функцији усавршавања писменог изражавања ученика.

Примарно истраживање ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа употпунили смо кратким освртом на тематику задатака које су чиниле истраживачки корпус. Дошли смо до следећих закључака:

1. Од укупно 280 забележених тема из градива безмало половина свих књижевних тема (45,4%) које су коришћене током школске 2010/11. године била је конципирана тако да од ученика захтева систематизацију и обнављање знања о делима из обавезне школске лектире. Остале теме биле су усмерене, како смо уочили, на главне мотиве и мотивску структуру, на поређење ликова, идеја, мотива итд. из различитих дела која треба обрадити, према наставном плану и програму, на редовним часовима књижевности, те на анализу епских и лирских народних песма. Речју, писмени задаци неретко су били употребљивани као инструмент за савлађивање књижевног градива. Нисмо забележили теме у којима

више посматрача казују о истој појави, као ни теме које би захтевале од ученика да пишу према унапред задатим речима и сл. Приметили смо да теме за писмене задатке не обавезују ученике на адресирање (а писање адреса подразумева и примену свих правописних правила која се тичу писања имена улица, тргова, градских четврти и сл.).

2. Скоро половина (40,7%) слободних тема од укупно 218 усмерена је првенствено на надања, маштања и интересовања ученика (уп. *Путовање о којем сањам*); ретко се од ученика тражило да пишу о ономе о чему су обавештени путем медија, у школи и свакодневном животу.

3. Многе теме за писмене задатке веома су захтевне, широке и озбиљне (уп. *Мотив пријатељства у Библији*, *Мотив повређености у Раним јадима*), али и има лепих, разложних, занимљивих и одмерених тема. Неке теме се чине и недовршеним (*Учини као Страхињић*), а има и тема са неспојивим тежиштима (уп. *Рани јади и Бановић Страхиња*).

4. Приметили смо превелику брзину у формулисању наслова тема усмерених на мотиве, ликове књижевних јунака и лична виђења (у овим случајевима изостало је сужавање теме на конкретан проблем, као и претходна припрема наставника, уп. нпр. *Лик Бановић Страхиње*).

5. Запазили смо да су наслови тема искључиво у мушком роду.

Укратко, закључили смо да треба што пре унапредити наставну праксу која се тиче избора и формулација тема за писмене задатке и више пажње посветити насловљавању писмених задатака са свих аспеката.

~

У завршном делу рада презентоване су методичке апликације и модели који подразумевају примену савремених методичких система, метода и наставних средстава на примерима из писмених задатака, књижевних дела (коришћени су одломци из дела следећих писаца: А. П. Чехов, А. Тишма, Б. Пекић и Р. Лазић) и говорних ситуација. Све правописне вежбе усмерене су првенствено на кориговање типичних и фреквентних грешака забележених у писменим задацима средњошколаца. Вежбама које смо понудили понавља се, проширује,

систематизује и утврђује правописно знање и умење повезивањем различитих области (спајањем наставе језика, културе изражавања и наставе књижевности), као и повезивањем језичке праксе и учења матерњег језика (увођењем комуникативних ситуација у различитим деловима часа). Углавном је реч о комбиновању правописних вежби и вежби усменог изражавања, које су предвиђене за часове редовне и додатне наставе, а поједностављене се могу употребљавати и на часовима допунске наставе. (Један диференцирани методички модел намењен је обради и утврђивању измена и допуна правописне норме.) Све осмишљене вежбе могу се моделовати, те реализовати у различитим фазама часа (у целости или парцијално). Пажња је посвећена и диктату са допуњавањем као начину да се негује и развија језичко стваралаштво ученика, методичкој разради функционалне систематизације правописних знања применом мапа ума, те примени информационо-комуникационих технологија и мобилних уређаја за утврђивање и проширивање правописних знања. Разматрани су васпитни значај и могућности игара у настави правописа (осмишљене су и две игре за увежбавање поделе речи на крају реда).

Укратко, у конципирању методичког дела рада искористили смо многе понуде света и времена у којем живимо са циљем да се иновира и унапреди настава правописа у средњим школама.

~

Табеларан приказ заступљености и фреквентности ортографских грешака у писменим задацима ученика средњих школа дат је у *Прилогу*. Резултати су представљени у осам сумарних табела, од којих поједине носе више од 400 података, а тичу се:

(а) укупног броја правописних грешака и њихове процентуалне заступљености у писменим задацима средњошколаца (према школском усмерењу, узрасту и успеху ученика на писменим задацима);

(б) заступљености и фреквентности грешака у једном писменом задатку средњошколца према свим испитиваним категоријама;

(в) укупног броја различитих типова ортографских грешака према тематској оријентацији писмених задатака.

Рад садржи тридесетак одломака из писмених задатака, њихових исправки, или насловних страна вежбанки, више од двадесет слајдова и десетак приказа.

~

Сматрамо да је резултате истраживања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа могуће применити у свим фазама методичког практичног деловања у настави правописа. Могуће их је применити у усавршавању наставног програма, приликом дефинисања циљева и задатака наставе језика, као и при избору правописног садржаја. Разматрани примери из писмених задатака могу се искористити у истом или прилагођеном облику за састављање приручника, могу да послуже и за даља истраживања у области језичког испољавања средњошколаца, или се искористити у наставној пракси за вежбања. Осврт на тежишта и формулације тема писмених задатака може послужити као мотивација да се унапређује настава писмености у домену тематике задатака.

Метафоричке концептуализације могу бити добар инструмент за прикупљање искуственог материјала на којем, верујемо, треба креирати наставни рад узимајући у обзир и теоријска сазнања.

~

Овим радом није исцрпљена широка тема правописа у наставној пракси, али верујемо да може послужити као путоказ ка модернијој настави правописа и као снажан импулс за даља истраживања која би се, између осталог, могла бавити следећим питањима:

Које су жељене компетенције наставника за модерну наставу правописа? На који начин мотивисати наставнике и подржати их у перманентном и квалитетном усавршавању у домену ортографије? Како у ту сврху искористити могућности информационо-комуникационих технологија и савременог доба? Које системске промене важних параметара у друштву треба спровести и како да би се

допринело кориговању става према „непотребним” знањима и „неважним” правилима? Итд.

Правопис је приоритетна област која мора бити уређена и примењивана у пракси у свим друштвеним сегментима – једино се на тај начин може остварити функционална писменост свакога од нас и показати брига о *језику*. На крају, не заборавимо мисао великана Стефана Немање:

*Ријеч се може изгубити као град, као земља, као душа.
А шта је народ изгуби ли језик, земљу, душу?*

ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић 2008: Наташа Анђелковић, *Дете и рачунар у породици и дечијем вртићу*, Београд: Беокњига.

Баковљев 1974: Милан Баковљев, *Интерпункција (програмирани уџбеник за VIII разред основне школе)*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Белић 1956: Александар Белић, „Значај рада комисије за уједначавање правописа”, *Наш језик* нс VII /7–10, Београд: Лингвистичко друштво, Институт за српскохрватски језик, 197–204. [Одржано као предавање на Народном универзитету у Сарајеву, 21. 3. 1956. год.]

Белић 1999а: Александар Белић, *Дијалекти источне и јужне Србије* [приређивач Драгољуб Петровић], у: *Изабрана дела Александра Белића*, т. 9, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Белић 1999б: Александар Белић, *Правописи: правописи, Белић о правописима, граматичка терминологија*, књ. 2 [приређивач Даринка Гортан-Премк], Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бјекић и др. 2006: Драгана Бјекић, Лидија Златић и Јелена Најдановић-Томић, „Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника”, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, бр. 7, Ужице: Учитељски факултет Универзитета у Крагујевцу, 77–96.

Брборић 2002: Вељко Брборић, „Писање скраћеница код ученика основних и средњих школа”, *Књижевност и језик* 49/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 55–69. [Даље наводимо само назив овога часописа не истичући податке о издавачу и месту издавања.]

Брборић 2004а: Вељко Брборић, „Наставна пракса и правопис српског језика”, *Књижевност и језик* 51/3–4, 385–396.

Брборић 2004б: Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Чигоја штампа.

Брборић 2006а: Вељко Брборић, „О правописном раду Милорада Дешића”, *Српски језик: студије српске и словенске* 11/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика: Филолошки факултет; Никшић: Филолошки факултет; Бањалука: Филозофски факултет; Српско Сарајево: Филозофски факултет, 417–425. [Овај број *Српског језика* био је посвећен проф. др Милораду Дешићу.]

Брборић 2006б: Вељко Брборић, „Обука у неговању српског језика и књижевности, уредници Љиљана Петровачки и Оливера Радуловић, Нови Сад, 2006”, *Књижевност и језик* 53 /3–4, 327–329.

Брборић 2011: Вељко Брборић, *Правопис и школа*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд: Чигоја штампа.

Брборић, Б. и др. 2006: Бранислав Брборић, Јован Вуксановић, Радојко Гачевић, *Српски језик у нормативном огледалу (50 одлука Одбора за стандардизацију српског језика)*, Београд: Беокњига.

Брунер 1976: Džerom Simor Bruner (Jerome Seymour Bruner), *Proces obrazovanja*, Београд: Pedagogija.

Брчкало 2010: Бранка Р. Брчкало, „Настава ортографије у школи – питање, дилеме, рјешења”, *Радови Филозофског факултета* 12/1, Република Српска, Пале: Филозофски факултет, 397–408.

Бугарски 1988: Ranko Bugarski, „Linguistic Perspectives on Literacy”, у: *Усмено и писано/писмено у књижевности и култури: радови са међународног научног скупа одржаног у Новом Саду 21–23. септембра 1987. у част Вука Стефановића Караџића (1787–1864)* [ур. Светозар Петровић], Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности, књ. 4, 243–250.

Бугарски 1989: Ранко Бугарски, *Увод у општу лингвистику*, Београд: Чигоја штампа.

Бугарски 1997: Ранко Бугарски, *Писмо*, Београд: Чигоја штампа [прештампано 1. издање из 1996. године].

Бузан ¹1999 [²2005]: Тони Бузан, Бари Бузан, *Мале ума: бриљантно размишљање*, Београд: Финеса.

Васић 2000: Smiljka Vasić, *Govor u razredu*, Београд: Birografika.

Васић и др. 1993: Смиљка Васић, Владислава Кнафлич, Александра Петровић, „Језичка развијеност и садржаји језичког израза ученика избеглица”, *Деца, избеглиштво и школа* [ур. Стеван Крњајић], Београд: Институт за педагошка истраживања, Библиотека *Истраживачки радови* 79, 67–94.

Васић и др. 2001: Vera Vasić, Tvrtko Prčić, Gordana Nejgebauer, *Rečnik novijih anglicizama: Du you speak anglosrpski?*, Novi Sad: Zmaj.

Вељковић Станковић 2009: Драгана Вељковић Станковић, „Метафоре о настави, наставницима и учењу матерњег језика”, *Научни састанак слависта у Вукове дане* 38/3, Београд: Међународни славистички центар Филолошког факултета у Београду, 103–107. [Даље не понављамо назив издавача и место. Подразумева се да овај зборник радова са Научног састанка слависта у Вукове дане издаје МСЦ, који постоји од 1970. године и непрекидно ради до данас.]

Вељковић Станковић 2010а: Драгана Вељковић Станковић, „Прагматика и настава матерњег језика”, *Научни састанак слависта у Вукове дане* 38/3, 101–112.

Вељковић Станковић 2010б: Драгана Вељковић Станковић, „Комуникативни приступ у настави српског језика”, *Узданица: часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке* VII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 7–17.

Вељковић Станковић 2011а: Драгана Вељковић Станковић, *Речи субјективне оцене у настави српског језика и књижевности*, Београд: Чигоја штампа.

Вељковић Станковић 2011б: Драгана Вељковић Станковић, „Утицај савремене технологије: емотикони као супституенти вербалне и невербалне комуникације”, *Научни састанак слависта у Вукове дане* 41/1, 391–404.

Вељковић Станковић 2013: Драгана Вељковић Станковић, *Комуникативни приступ у настави српског језика*, Београд: Чигоја штампа.

Виготски ¹1977 [²1983]: Lav Vygotski, *Mišljenje i govor*, Београд: Nolit.

Виготски 1979: Lev Semyonovich Vygotsky, „Consciousness as a problem in the psychology of behavior”, *Soviet Psychology* 17, 3–35.

Видовић 1967: Vojislav Vidović, *Engleski glasovi, naglasak, ritam i intonacija*, Београд: Београдски граfiчки завод.

Виникот 1999: Доналд В. Виникот, *Играње и стварност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Влајковић 2010:** Ivana Vljaković, „Утицај енглеског језика на српски на плану правописа, лексике и граматике у комуникацији на фејсбук”, *Комуникација и култура онлајн* 1/1, 183–196. [Видети и електронски извор.]
- Вудворт 1959:** Robert S. Vudvort (Robert Simpson Woodward), *Експериментална психологија*, Београд: Научна књига.
- Вучковић ³1993:** Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности за III и IV годину педагошке академије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучо 2007:** Јулијана Вучо (уред.), *Савремене тенденције у настави српског језика и књижевности*, Београд: Филолошки факултет.
- Гојков 2009:** Грозданка Гојков, *Дидактика и метакогниција*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Гојков и др. 2014:** Грозданка Гојков, Александра Гојков Рајић и Александар Стојановић, *Хеуристичке дидактичке стратегије у високошколској настави*, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”.
- Гојков и Стојановић 2011:** Грозданка Гојков и Александар Стојановић, *Партиципативна епистемологија у дидактици*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Денман 1993:** Kamilla Denman, Emily Dickinson's Volcanic Punctuation, *Emily Dickinson Journal*, 2(1), 22–46.
- Дешић 1985:** Милорад Дешић, „Актуелни проблеми наставе фонетике”, Београд: *Књижевност и језик* 32/1–2, 88–93.
- Дешић 1994:** Милорад Дешић, „Актуелна питања правописа српскога језика”, *Споне*, XXVI, бр. 3–4, Никшић, 40–41.
- Дешић 1995:** Милорад Дешић, „О правописној норми у српском језику”, *Знамен: језик, књижевност, педагогија, прилози, прикази, хроника* 1/1–2, Петриња: Филозофски факултет, 77–80.
- Дешић 2001:** Милорад Дешић, „Нормирање савременог српског језика као научни и наставни проблем”, *Књижевност и језик* 3/4–5, 15–20.
- Дошен Добуд 1977:** Анка Дошен Добуд, *Одгој и образовање у децем вртићу*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Драгићевић 2006: Рајна Драгићевић, „Култура изражавања у настави српског језика”, *Иновације у настави* XIX/1, Београд: Учитељски факултет, 29–35.

Ђорђевић 2009: Ивана Ђорђевић, *Глаголски прилози у настави српског језика*, необјављена магистарска теза, Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет.

Ђорђевић 2010: Ивана Ђорђевић, „Методичка обрада глаголских прилога у настави српског језика у средњој школи и њен утицај на језик ученика”, *Прилози проучавању језика*, бр. 41, Нови Сад: Филозофски факултет, 183–197.

Ђорђевић 2011: Ивана Ђорђевић, „Измене и допуне Правописа српског језика Матице српске (Речник уз Правопис)”, *Школски час српског језика и књижевности* XXVIII/ 5, Београд: ИП Ваша књига, 120–136. [Даље не понављамо податке о издавачу и месту издавања овога часописа.]

Ђорђевић 2012а: Ивана Ђорђевић, „Скраћенице у писменим задацима ученика средњег образовања”, *Истраживања у педагогији* 2/1, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” и Српска академија образовања у Београду, 179–195.

Ђорђевић 2012б: Ивана Ђорђевић, „Измене и допуне Правописа Матице српске у додатној настави српског језика у средњој школи”, *Методички видици*, бр. 3, Нови Сад: Филозофски факултет, 91–117.

Ђорђевић 2012в: Ивана Ђорђевић, „Тематика средњошколских писмених задатака у школској 2010/11. год. (први део)”, *Школски час српског језика и књижевности* XXIX/1, 52–63.

Ђорђевић 2012г: Ивана Ђорђевић, „Тематика средњошколских писмених задатака у школској 2010/11. год. (други део)”, *Школски час српског језика и књижевности* XXIX/2, 16–26.

Ђорђевић 2012д: Ивана Ђорђевић, „Тематика средњошколских писмених задатака у школској 2010/11. год. (трећи део)”, *Школски час српског језика и књижевности* XXIX/3–4, 48–57.

Ђорђевић 2013: Ивана Ђорђевић, „Употреба језичких игара у настави правописа”, *Методички видици*, бр. 4, Нови Сад: Филозофски факултет, 75–91.

Ђорђевић 2014а: Ивана Ђорђевић, „Методичке апликације за усавршавање културе писменог изражавања ученика на крају средње школе”, *Школски час* XXXI/1, 95–101.

Ђорђевић 2014б: Ивана Ђорђевић, „Методичке апликације за усавршавање и неговање језичке културе даровитих”, *Билтен 2. Компетенције учитеља за идентификацију и рад са даровитим ученицима*, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, 95–107.

Ђорђевић 2014в: Ивана Ђорђевић, „Могућности примене појмовних метафора (когнитивног приступа) за унапређивање наставе правописа”, *Истраживања у педагогији IV/1*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” и Српска академија образовања у Београду, 130–143.

Ђорђевић 2014г: Ивана Ђорђевић, „Ортографске грешке у писменим задацима као смернице за унапређивање културе изражавања ученика и побољшање наставе писања”, *Педагошка стварност: часопис за школска и културно-просветна питања* 60/1 [ур. Радован Грандић], Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 83–95.

Ђорђевић 2014д: Ивана Ђорђевић, „Ставови васпитача као путокази ка унапређивању културе говора даровите деце у предшколским установама”, *Књига резимеа са Међународне научно-стручне конференције Методички дани 2014*. [тема скупа „Компетенције васпитача за друштво знања”], Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, стр. 150.

Ђорђевић 1998: Јован Ђорђевић, „Савремени уџбеник и електронски медиј”, у зборнику радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника 2* [ур. Снежана Маринковић], Ужице: Учитељски факултет, 29–38.

Ђорђевић 2000: Милентије Ђорђевић, *Библиографија методике наставе српског језика*, Јагодина: Учитељски факултет.

Зељић 2004: Горан Зељић, „Језичка култура у образовању”, *Педагогија* LIX/1, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 121–127.

Златић и Ђорђевић 2014: Марина В. Златић, Јелена Ђ. Ђорђевић, „Проблеми културе писменог изражавања у основној школи”, *Синтеза, часопис за педагошке науке, књижевност и културу* III/5, Крушевац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 85–94.

Ивановна 2006: Ирина Е. Ивановна, „Функционирование системы свободной пунктуации: выделение текстообразующих элементов в сербской письменной речи”, *Зборник Матице српске за славистику*, 70, Нови Сад: Матица српска, 239–258.

Ивић 1971: Павле Ивић, *Српски народ и његов језик*, Београд: Српска књижевна задруга.

Ивић 1990: Павле Ивић, *О језику некадашњем и садашњем*, Београд: БИГЗ – Приштина: Јединство.

Ивић 1998: Павле Ивић, „Из прошлости српског правописа”, у: *К новој писмености*, Београд: Научна књига, 11–15.

Ивић 1998: Павле Ивић, *Расправе, студије и чланци*, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Ивић и др. 1991 [²2004, ⁵2011]: Павле Ивић, Иван Клајн, Митар Пешикан, Бранислав Брборић, *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига.

Ивић и др. 1997: Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Јанковић, Светлана Кијевчанин, *Активно учење: приручник за примену активних метода наставе/учења*, Београд: Институт за психологију, Београд: Чигоја штампа.

Ивић и др. ²2003: Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2: приручник за примену активних метода наставе/учења*, Београд: Институт за психологију, Београд: Чигоја штампа.

Игњатовић-Савић 1990: Нада Игњатовић-Савић, „Педагошке импликације теорије Виготског”, *Психологија* 23/1, Београд: Друштво психолога Србије, 145–153.

Илић ²1998 [³1999, ⁴2006]: Павле Илић: *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јањић 2008: Марина Јањић, *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.

Јокановић-Михајлов 1995: Јелица Јокановић-Михајлов, „Сегментација сложених реченица у писаном тексту и говору”, *Књижевност и језик* 43/1–2, 27–34.

Јокановић-Михајлов 2012: Јелица Јокановић-Михајлов, *Прозодија и говорна култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Јукић 2001а: Стипан Јукић, *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јукић 2001б: Стипан Јукић, „Време је за наставу у којој ученик мисли”, *Норма* 7/3, Универзитет у Новом Саду: Педагошки факултет, 21–41.

Канкараш 2004: Милош Канкараш, „Метакогниција – нова когнитивна парадигма”, *Психологија* 37/2, Београд: Друштво психолога Србије, 149–161.

Келемен 2010: Љиљана Келемен, „Запис о погрешним натписима на подручју општине Вршац”, *Образовна технологија / Educational technology* 10/4, Београд: Центар за менаџмент у образовању, 499–510.

Клајн 2002: Иван Клајн, *Творба речи у савременом српском језику. Први део. Слагање и префиксација*, Прилози граматици српскога језика I, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Институт за српски језик САНУ; Нови Сад: Матица српска.

Клајн ⁶2004 [¹²2011]: Иван Клајн, *Речник језичких недоумица*, Београд: Српска школска књига (Нови Сад : Прометеј).

Клајн и Шипка ⁴2011: Иван Клајн, Милан Шипка, *Страни изрази и изреке*, Прометеј: Нови Сад.

Кликовац 2004: Duška Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek, Čigoja štampa.

Кликовац 2009: Душка Кликовац, „О употреби вицева у настави српског језика као матерњег”, *Књижевност и језик* 56/3–4, 297–310.

Кликовац 2010/11: Душка Кликовац, Скрипта за предмет *Синтакса српског језика*, за групе 01 и 36 (по новом наставном програму). [Материјал је доступан на сајту www.sintaksa.fil.rs (6. 3. 2015. год.). Користили смо онај намењен раду у школској 2010/11. год. Исто тако, коришћена је *Лингвистика текста – мала граматика*, скрипта за предмет *Лингвистика текста и прагматика*, доступна на сајту www.pragmatika.fil.rs; 6. 3. 2015. год.]

Кликовац 2011а: Душка Кликовац, „О обради запете у новом издању Правописа Матица српске”, *Књижевност и језик* LVIII/ 2, 115–124.

Кликовац 2011б: Душка Кликовац, „О обради интерпункције у старом и новом издању Правописа Матица српске”, *Књижевност и језик* LVIII/ 3–4, 229–248.

- Кликовац 2012:** Душка Кликовац, „О интерпункцијском знаку три тачке”, *Научни састанак слависта у Вукове дане* 41/3, 63–92.
- Кликовац 2013:** Душка Кликовац, „О обележавању управног говора”, *Научни састанак слависта у Вукове дане* 42/3, 15–42.
- Ковачевић и Сегединац 2008:** Јелена Ковачевић, Мирјана Сегединац, „Допринос реформи наставе – мапе ума”, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, бр. 122, Нови Сад: Матица српска, 191–201.
- Ковач-Церовић 1990:** Тинде Ковач-Церовић, „Нова потрага за интелигенцијом”, *Психологија* 23/3–4, Београд: Друштво психолога Србије, 93–107.
- Којчић 2012:** Zoran Којчић, „Употреба мобилних технологија у настави”, *Metodički ogledi* 19/2, Загреб: Хрватско филозофско друштво, 101–109.
- Кристал 1996:** Devid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Београд: Nolit.
- Крнета 2015 (у штампи):** Љиљана Крнета, „Рана проблематична понашања – основа за предикцију асоцијалног понашања”, *Истраживања у педагогији*, бр. 8, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” и Српска академија образовања у Београду. [Коришћена је верзија приспела за лектуру.]
- Кромије и др. 1997:** Cromie S. D. et al., (Ed.), (1997), Fifth European Congress of Psychology, *Abstracts*, Psychological Society of Ireland, July 6th/11th, Dublin. *International Journal of Psychoanalysis* 33, 181–195.
- Кузмановић Јовановић и др. 2012:** Ана Кузмановић Јовановић, Маја Андријевић, Јелена Филиповић, *Приручник из академског писања*, Београд: Чигоја штампа.
- Лазаревић 1996:** Душанка Лазаревић, „Испитивање усвојености и развоја научних појмова анализом дефиниција”, *Зборник Института за педагошка истраживања* 28, Београд: Институт за педагошка истраживања, 191–216.
- Лазаревић 1999:** Душанка Лазаревић, *Од спонтаних ка научним појмовима*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић и Требјешанин 2001:** Душанка Лазаревић и Биљана Требјешанин, *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, Едиција: Савремени уџбеник, нова серија, књ. 1.

- Лаловић 2009:** Зоран Лаловић, *Наша школа – методе учења/наставе у школи*. Подгорица: Завод за школство.
- Лејкоф 1993:** George Lakoff, „The contemporary theory of metaphor”. In: *Metaphor and Thought*, Cambridge, CUP, 202–251.
- Лејкоф и др. 1991:** George Lakoff, Jane Espenson, Alan Schwartz, *Master Metaphor List*, Berkeley: University of California.
- Лејкоф и Џонсон 2003:** Lakoff & Jonson 2003: George Lakoff, Mark Jonson, *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Лок Џон 1950:** Џон Лок, *Мисли о васпитању*, Београд: Знање.
- Мамузић 1959:** Илија Мамузић, *Прилози савременој настави српског језика*, Београд: Савремена школа.
- Маринковић 2000:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Марјановић 1987:** Александра Марјановић, „Дечје језичке игре”, *Предшколско дете* 17/1–4, Београд: Савез педагошких друштава СР Србије, 103–111.
- Марковић 1965:** Ж. Марковић, „Проблем писмености ученика основне школе”, *Настава и васпитање* 14/ 5–6, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 276–286 [према Петровић 1999: 26].
- Марковић и Станимировић 1990:** Ненад Марковић, Предраг Станимировић, *Програмирање и програмски језици са збирком задатака за III разред средњег образовања и васпитања, образовни профил: математичко-програмски сарадник*, Београд: ИДП „Научна књига”.
- Милановић 2005:** Александар Милановић, „Правопис у настави – дијагнозе и терапије” [Приказ књиге: Вељко Брборић: Правопис српског језика у наставној пракси, Београд, 2005], *Књижевност и језик* 52/1–2, 181–185.
- Милановић 2010:** Милена Милановић, „Креативне активности и игра у настави страних језика”, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 23(2), Београд: Учитељски факултет, 89–97.
- Милановић 2012:** Александар Милановић, „Правопис некад и сад, у школи и ван ње”, *Књижевност и језик* 59 /1–2, 127–130.

Милановић-Наход 1973: Слободанка Милановић-Наход, *Испитивање познавања основних појмова из друштвених наука код ученика завршног разреда основне школе*, Београд, Институт за педагошка истраживања, Београд: Научна књига.

Милановић-Наход 1981: Слободанка Милановић-Наход, *Усвајање појмова зависности од наставних метода и когнитивних способности*, Институт за педагошка истраживања, Београд: Просвета.

Милановић-Наход и Шарановић-Божановић 1997: Слободанка Милановић-Наход и Надежда Шарановић-Божановић, „Усвајање појмова у настави матерњег језика”, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29, Београд: Институт за педагошка истраживања, 189–199.

Миларић 1969: Владимир Миларић, *Дечје језичко стваралаштво*, Нови Сад: Културни центар.

Милатовић 2011: Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.

Милнер 1952: Marion Milner, Aspects of symbolism in comprehension of the not self, *The International Journal of Psychoanalysis* 33, 181–195.

Монтесори 2003: Марија Монтесори, *Упијајући ум*, Београд: DN Centar.

Мучибабић 2011: Dragana Mučibabić, „Crta –, Crtica-”, *Vojnosanitetski pregled* 68/11, Beograd: Vojnomedicinska akademija, 909–910.

Николић 1983: Милија Николић, *Настава писмености*, Београд: Научна књига.

Николић 1988: Милија Николић, *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић ²1992 [³1999, ⁴2006, ⁵2009]: Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Ничковић 1984: Радисав Ничковић, „Проблемска настава као комплексни дидактички систем”, прилози са симпозијума *Проблемско учење у настави*, Бања Ковиљача, изд. Лозница: Учитељско друштво, 7–32.

Новаковић 1873: Стојан Новаковић, *Физиологија гласа и гласови српског језика*, Београд: Државна штампарија, 108 страна.

Павловић и др. 2003: Божидар Павловић, Наташа Рашковић, Љиљана Николић, Милица Шутвић, *Како написати писмени задатак: вежбања за ученике основних и средњих школа са примерима*, Београд: Ваша књига.

Павловић-Бабић 1999: Драгица Павловић-Бабић, „Приказ књига: *Мане ума* и *Савршено памћење* Тонија Бузана – Брзо читање: илузија, таленат или вештина која се учи – Финеса, Београд, 1999”, *Психологија* 31/ 3–4, Београд: Савез друштава психолога Србије, 277–286.

Павловић-Бабић и Бауцал 2009: Драгица Павловић-Бабић и Александар Бауцал: *Разумевање прочитаног: PISA 2003 и PISA 2006*, Београд: изд. Министарство просвете.

Пајлет и др. 2004: Annie Piolat, Therry Olive, Ronald T. Kellogg, „Cognitive Effort During Note Taking”, *Applied Cognitive Psychology* 19, 291–312.

Петровачки 1997: Љиљана Петровачки, „Нека запажања о култури изражавања ученика у средњој школи”, *Језик данас* 3/1, Нови Сад: Матица српска, 7–10.

Петровачки ²2004: Љиљана Петровачки, *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Змај.

Петровачки и Радуловић 2006: Љиљана Петровачки и Оливера Радуловић, ур., *Неговање српског језика и књижевности*, зборник са семинара „Неговање српског језика и књижевности”, одржаног на Филозофском факултету у Новом Саду и у Карловачкој гимназији 2004/05. школске године, Нови Сад: Филозофски факултет.

Петровачки и Савић 2012: Љиљана Е. Петровачки, Милица М. Савић „Комуникативни приступ непотпуним или специјалним реченицама”, *Књижевност и језик* 59 /3–4, 315–326.

Петровић 1995: Александра Петровић, „Разумевање каузалних веза у узрочно-последичним реченичним конструкцијама”, *Зборник Института за педагошка истраживања* 27, Београд: Институт за педагошка истраживања, 216–230.

Петровић 1999: Александра Петровић, *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, необјављена докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Петровић и Гудурић 2010: Драгољуб Петровић, Снежана Гудурић, *Фонологија српског језика*, Прилози граматици српског језика, Институт за српски језик, САНУ, Београд: Београдска књига, Нови Сад: Матица српска.

Пешић 1995: Јелена Пешић, „Развој појмова на раном основношколском узрасту”, *Психологија* 28/3–4, Београд: Савез друштава психолога Србије, 283–303.

Пешић 2001: Јелена Пешић, „Критичко мишљење и научно сазнање”, *Српска политичка мисао* 15/1–2, Београд: Институт за политичке студије, 11–34.

Пипер и др. 2005: Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременог српског језика, проста реченица* (у редакцији Милке Ивић), Институт за српски језик САНУ, Београд: Београдска књига, Нови Сад: Матица српска.

Позојевић-Тривановић 1987: Marija Pozojević-Trivanović, „Neke razlike između razgovornog i pisanog jezika”, *Jezički varijeteti i nastava jezika: zbornik radova sa savjetovanja održanog na Filozofskom fakultetu u Zadru 11. i 12. listopada 1985*, [uredili Damir Kalogjera, Gordana Mikulić], Zagreb: Društvo za primijenjenu lingvistiku Socijalističke republike Hrvatske, 11–22.

Првуловић 1996: Мирослав Првуловић, „Развој културе писменог изражавања и оцењивања писмених задатака ученика”, *Педагошка стварност* 42/9–10, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 615–620.

Прћић 2003: Твртко Прћић, „*Предлози За Нови Правопис (3): Псеудо Норма Несме Победити!*”, *Језик данас* 7/17–18, Нови Сад: Матица српска, 17–25.

Прћић 2005: Твртко Прћић, *Енглески у српском*, Нови Сад: Змај.

Прћић 2007: Твртко Прћић, „О правопису и оправописмењавању”, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, књ. 50, Нови Сад: Матица српска, 691–695.

Прћић и Вукојев ²2002: Љубица Прћић и Душан Вукојев, *Правопис српског језика у стрипу*, [текст Љубица Прћић; цртеж Душан Вукојев], Нови Сад: Змај.

Прћић и Вукојев 2007: Љубица Прћић и Душан Вукојев, *Правопис српског језика у стрипу. 2, Интерпункција*, [текст Љубица Прћић; цртеж Душан Вукојев; дигитални колор Бане Керац], Нови Сад: Змај.

Радић 2005: Биљана Радић, „Говорни и писани језик у теорији и пракси”, *Педагошка стварност* LI/1–2, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 110–118.

Радић-Бојанић 2007: Biljana Radić Bojanić, *Neko za chat?! Diskurs elektronskih ćaskaonica na engleskom i srpskom jeziku*. Filozofski fakultet, Novi Sad: Futura publikacije.

Радовић-Тешић 2002: Милица Радовић-Тешић, *Именице с префиксима у српском језику*, Институт за српски језик САНУ, Библиотека ЈФ, нова серија, књ. 20, Београд.

Реметић 1994: Слободан Реметић, „О фонеме и графеме јата”, *Даница: Српски народни илустровани календар за 1994. годину*, Београд: Вукова задужбина, 91–93.

Речник МС: *Речник српскохрватскога књижевног језика I–VI*, Нови Сад: Матица српска (1967–1976). [Коришћено је 2. фототипско изд. из 1967, књ. 1: А–Е, 1990. год.]

Речник САНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика I–XIX*, Београд: Српска академија наука и уметности (1959–2014). [До 2015. изашло 19 томова, књ. 19: *оцат – петогласник*; коришћено је фототипско изд. из 1988, књ. 13: *моуре – наклапуша*, 1997. год.]

Речник српскога језика 2007 [²2011]: *Речник српскога језика (измењено и поправљено издање)*, Нови Сад: Матица српска. [Овај речник су израдили: Милица Вујанић, Даринка Гортан Премк, Милорад Дешић, Рајна Драгићевић, Мирослав Николић, Љиљана Ного, Васа Павковић, Никола Рамић, Рада Стијовић, Милица Радовић Тешић, Егон Фекете.]

Савић 1986: Бранко Савић, *Говор и писменост у школи*, докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду. [Коришћена је необјављена верзија.]

Салонски 1969: Станка Салонски, „Значај вежбања за усвајање знања из правописа”, *Настава и васпитање* 18/1–5, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 190–196.

Симеон 1969: Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I-II*, Zagreb: Matica hrvatska.

Симић 1998: Радоје Симић, ур., *Правописни приручник српскога књижевног језика*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Симић и Остојић ³1996: Радоје Симић, Бранислав Остојић, *Основи фонологије српског књижевног језика*, Универзитет у Београду, Београд: Завод за графичку технику Технолошко-металуршког факултета.

Скерлић 1913: Јован Скерлић „Источно или јужно наречје – разлози за јужно наречје”, *Српски књижевни гласник XXXI*, Београд: Српски књижевни гласник, 11–12.

Смиљковић и Милинковић ²2010: Стана Смиљковић и Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет и Ужице: Учитељски факултет.

Стакић 2002: Милан Стакић, *Морфонологија и деривација: чланци и расправе*, Београд: Чигоја штампа.

Станојловић ³2011: Слободан Станојловић, *Школа и развој компетенција – како учити и како живјети с другим*, Бањалука: Нова школа плус.

Стевановић и др. 2009: Јелена Стевановић, Славица Максић, Лазар Тењовић, „О писменом изражавању ученика основних школа (On written expression of primary school pupils)”, *Зборник Института за педагошка истраживања* 41/1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 147–164.

Стернберг 1991: Роберт Ј. Стернберг (Sternberg, Robert Jeffrey), „Ка тројној теорији људске интелигенције”, *Психологија* 24/3–4, Београд: Савеза друштва психолога Србије (ур. Ксенија Радош), 127–166.

СТИЈОВИЋ 2009: Рада Стијовић, *Српски језик: норма и пракса. Прилози писаној и говорној комуникацији*, Београд: Чигоја штампа.

Танасић 2004: Срето Танасић, „Нови језички савјетник (Распутице језика око нас –2004), *Наш језик XXV/1–4*, Београд: Институт за српски језик, 163–166.

Танасић 2005 [²2009]: Срето Танасић, *Синтаксичке теме*, Београд: Београдска књига.

Текучев [¹1958] ³1980: Текучев, Алексей Васильевич, *Методика преподавания русскогo језика в средней школе*, Москва: Просвещение.

Телебак 2011: Милорад Телебак, *Правоговор: не читај како пише*, Прометеј: Нови Сад.

Тот-Ковачевић 2002: Jelena Tot-Kovacevic, *About Using Mind-Maps in Chemistry Teaching*, Third International Conference of the Chemical Societies of the South /Eastern European Countries, Bucharest, Romania.

Тот-Ковачевић и Марковић 2002: Јелена Тот-Ковачевић, Ивана Марковић, „Мапе ума или како прекинути зачарани круг”, *Хемијски преглед* 43/3, Београд: Српско хемијско друштво, 68–71.

Трнавац 1979: Недељко Трнавац, *Дечја игра – опита педагошка питања*, Горњи Милановац: Дечје новине, 108. страна.

Трнавац и др. 1991: Недељко Трнавац, Љубица Концић, Оливера Мозетић, Ружа Јукић, Габријела Крагујевић, Гордана Стојановић, *Дидактичке игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћирковић 2012: Ђорђе В. Ћирковић, *Ђоле ти дечије: подсетник старих речи и заборављених израза*, Шимановци: ауторско издање.

Ћосић 2004: Павле Ћосић, *Српски за странце (тестови, вежбања, игре) – приручник за лекторе и студенте српског језика*, Београд: Корнет.

Ћосић и др. 2008: Павле Ћосић и сарадници, *Речник синонима*, Београд: Корнет.

Ћупић и др. 1996: Драго Ћупић, Егон Фекете, Богдан Терзић, *Слово о језику, језички поучник*, Београд: Партенон.

Ћурчин 2006: Ивана Ћурчин, „Улога герунда као кондензационих средстава у језику А.Тишме и Б. Пекића”, *Прилози проучавању језику*, бр. 37, Нови Сад: Филозофски факултет, 117–137.

Цветановић 2009: Зорица Цветановић, „Говорни узори ученицима даровитим за вештину говорења”, *Зборник* 14 [ур. Грозданка Гојков], радови са Међународног научног скупа „Породица као фактор подстицања даровитости”, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 122–135.

Џоунс 2001: Stiven Džouns [Steven G. Jones] (ur.), *Virtuelna kultura: identitet i komunikacija u kiber-društvu*, [prevela sa engleskog Vladislava Gordić Petković], Београд: Библиотека XX век: Ћигоја штампа.

Шипка 1959: Милан Шипка, „О неписмености наших средњошколаца”, *Језик* VII/4, Сарајево: Институт за језик и књижевност, 118–121.

Шипка 2000: Милан Шипка, „О српској правописној терминологији”, *Јужнословенски филолог* LVI/3–4, Београд: Институт за српски језик САНУ, 1411–1418.

Шипка ²2007: Милан Шипка, *Зашто се каже?*, Нови Сад: Прометеј.

Шипка ⁵2009: Милан Шипка, *Занимљива граматика*, Нови Сад: Прометеј.

Шипка 2010 [²2012]: Милан Шипка, *Правописни речник српског језика са правописно-граматичким саветником*, Нови Сад: Прометеј.

Шипка ⁵2011: Милан Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.

ПРАВОПИСИ

Бабић и др. ²1990 [⁴1996]: Стјепан Бабић, Божидар Финка, Милан Могуш, *Хрватски правопис*, Загреб: Школска књига.

Белић [¹1923, ²1930] ³1950: Александар Белић, *Правопис српскохрватског књижевног језика*, Београд: Просвета.

Боранић ¹1921: Драгутин Боранић, *Правопис хрватскога или српскога језика*, Загреб: Југословенска штампа.

Дешић ²1995 [⁴2000]: Милорад Дешић, *Правопис српског језика: приручник за школе*, Земун: Нијанса, Никшић: Унирекс, Београд: Пословни систем Грмеч – Привредни преглед.

Правопис 1993: *Правопис српскога језика. I. Правила и њихови основи. II. Речник уз правопис*, 1993, приредили: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, Нови Сад: Матица српска. [У раду је коришћено 2. издање из 1994. године.]

Правопис 1995: *Правопис српскога језика (екавско школско издање) I. Правила II. Речник*, 1995, приредили: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, Нови Сад: Матица српска. [У раду је консултовано 10. ек. издање из 2010. године.]

Правопис 2010: *Правопис српскога језика (измењено и допуњено екавско издање). Правила и њихови основи. Речник уз правопис*. Редакција измењеног и допуњеног издања: Мато Пижурица (главни редактор), Милорад Дешић, Бранислав Остојић, Живојин Станојчић, Нови Сад: Матица српска. [У раду је коришћено измењено и допуњено ек. издање из 2010. године.]

Симић и др. 1993: Радоје Симић, Живојин Станојчић, Бранислав Остојић, Божо Ћорић, Милош Ковачевић, *Правопис српскога језика са речником*, Београд: Штампа; Никшић: Унирекс.

Симић 1998 (ред.): Радоје Симић, *Правописни приручник српскога књижевног језика*, (приредила правописна комисија, одговорни уредник Радоје Симић), Београд.

УЦБЕНИЦИ

Кецман и др. 2012: Виолета Кецман, Јадранка Милошевић, Драгана Ћећез-Иљукић, *Српски језик – Граматика 1*, Београд: Логос.

Ломпар 2012: Весна Ломпар, *Српски језик 1. Граматика*, Београд: Klett.

Ломпар 2013: Весна Ломпар, *Српски језик 2. Граматика*, Београд: Klett.

Николић и др. 1997 [³2003]: Љиљана Николић, Живојин Станојчића и Душка Кликовац, *Језик и језичка култура (2)*, Београд: Српска школска књига.

Павловић 2012: Миодраг Павловић, *Српски језик 1, Читанка за први разред*, Београд: Klett.

Станојчић и Поповић ²1992 [⁴1995, ¹⁴2012]: Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика (уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стевановић ¹²1998: Михаило Стевановић, *Граматика српског језика за средње школе*, Београд: Чигоја штампа.

Кликовац ²2003: Душка Кликовац, *Граматика српскога језика за основну школу*, Београд: Српска школска књига [издаје и: Креативни центар, Београд, 2010] .

НАСТАВНИ ПРОГРАМИ И ЗАКони

Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, у: „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, бр. 4/90 и „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, бр. 1/91, бр. 2/92, 13/93, 1/94, 5/95 и 6/96. год.

Правилник о наставном плану и програму за гимназију у „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, број 5/90 и у „Просветном гласнику”, 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 и 5/2010.

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама у „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, број 6/90 и „Просветном гласнику”, 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 и 8/2010 – испр.).

Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (број: 110-00-00070/2012-03, од 18. марта 2013. год.).

Правилник о оцењивању ученика основне школе („Сл. гласник РС”, бр. 93/2004 и 92/2005). Чл. 20.

Закон о основама образовања и васпитања, 2003. У: „Службеном гласнику РС” бр. 62/2003 и 64/2003, а ступио је на снагу 25. 5. 2003. године. Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања је објављен у „Службеном гласнику РС”, бр. 58/04 и 62/04 од 28. маја 2004. године, а ступио на снагу 5. јуна 2004. године.

Закон о службеној употреби језика и писама, „Службени гласник Републике Србије”, Београд, 45/91, Закон РС (1991), чл. 1.

Закон о уџбеницима и другим наставним средствима – „Службени гласник РС”, бр. 29/93, чл. 2.

Устав Републике Србије (<http://www.ustavni.sud.rs/page/view/139-100028/ustav-republike-srbije>), чл. 10.

Остали програми, законски и подзаконски акти (измене и допуне наставних програма) доступни су на сајту Министарства просвете Републике Србије (www.mp.gov.rs/propisi).

ИЗВОРИ

Дневне новине: *Дневник*, 14. 6. 2013. (интервју са Данилом Шипком)

Лазих 2010: Radmila Lazić, *Smejaću se svuda, plakaću gde stignem*, Група 484 Edicija *Mala kutija*, Београд: Standard 2.

Милинковић 2008: Миомира Милинковића, *Антологија српске поезије за децу*, Београд: Легенда.

Пекић 1991: Борислав Пекић, *Ходочашће Арсенија Његована*, Београд: Просвета.

Тишма 2011: Александар Тишма, *Употреба човека*, Београд: Нолит.

Упитник СУС 1: *Стратегије учења студената*, Висока школа за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац, у оквиру пројекта: *Дидактичке стратегије учења и поучавања*. 2014.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

<http://drustvosj.fil.bg.ac.rs/> (20. 11. 2014. год.) [Тамо где смо сматрали да је потребно указали смо – у угластим заградама – на садржај коришћеног извора.]

<http://evrsac.rs/> (30. 1. 2014. год.)

<http://filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files/PredmetiUdzbenici.pdf> (7. 11. 2014. год.)

<http://jezikofil.rs/jezicka-ogresenja-u-natpisima/> (25. 3. 2014. год.)

<http://orjentacija.wordpress.com> [Снимак целокупног часа у основној школи на коме су успешно примењене мапе ума.] (30. 12. 2012. год.)

http://static.astronomija.co.rs/suncsist/planete/zemlja/10stvari/10stvari_koje_ne_znas_o_Zemlji.htm (1.4. 2013. год.)

<https://sites.google.com/site/juznaazija/zanimljivosti> (1. 4. 2013. год.)

www.alatnica.posterous.com/pages/text2mindmap (12. 6. 2014. год.)

www.audiolinux.com/krompir/prirucnik/ [Тосић 2004: *Српски за странце, тестови, вежбања, игре.*] (19. 11. 2014. год.)

www.bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=616453 [Хрватска знанствена библиографија. Лидија Орешковић Дворски, Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска, докторска дисертација „Конектори и интерпункција у хрватском и француском знанственом дискурсу”.] (6. 6. 2013. год.)

www.blic.rs/ (вест објављена: 14. 11. 2012. год.)

www.edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html [Пренски 2005: М. Пренски, *Дигитални урођеници, дигиталне придошлице*, Едупоинт, 40, Електронско учење (2006): Електронски часопис за наставнике, ПИЛ.] (15.3.2013. год.)

www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm, 2004.(V) [Сименс, Џорџ 2004: J. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.*] (11. 10. 2013. год.)

www.eobrazovanje.com/Osnovno/nastavnici/usavsavanje/StrucnoUsavsavanje/Matematika/Skolski%20pismeni%20zadaci.pdf [Жељко Поткоњак: Дидактичко-методичка припрема школских писмених задатака из математике.] (6. 12. 2014. год.)

www.e-pismeni.rs/ [Гомилановић, Славица (2010). *Врући кромпири у школи – мале тајне великих мајстора кухиње*. Портал Електронски писмен.] (11. 7. 2012)

www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/nastava/doktorske-akademske-studije/obraci-2/ [На овој адреси је *Упутство за обликовање докторске дисертације.*] (6. 12. 2014. год.)

www.filoloska.edu.rs (7.11.2014. год.)

www.geocaching.com (2. 5. 2012. год.)

www.klett.rs/ (26. 12. 2014. год.)

www.klett.rs/node/1907 [База драматизованих текстова.] (30. 5. 2012. год.)

www.komunikacijaikultura.org/КК1/КК1Vlajkovic.pdf (22. 2. 2015. год.)

www.kreativno.rs. (3. 3. 2014. год.)

www.majaradoman.files.wordpress.com/2012/09/pravopis-matice-srpske-2010.pdf [Правопис Матице српске 2010, електронска форма.] (5.3.2015. год.)

www.marcprensky.com/writing/default.asp (15. 3. 2013. год.)

www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/casopis/default.mspx [Класици педагогије (2008). Електронски часопис за наставнике, ПИЛ. Платон /1960/. Русо Жан Жак /1950/, Фридрих Фребел /1960/.] (9.10.2012. год.)

www.mpn.gov.rs (11. 10. 2014. год.)

www.office.microsoft.com/ (15. 4. 2013. год.)

www.pozitivnapsihologija.rs/mape-uma/ [Александар Пејчић: Мапе ума и њихова примена у активном учењу.] (12. 6. 2012. год.)

www.rastko.rs/knjizevnost/umetnicka/mmedic/mmedic-zavestanja_c.html [Миле Медић, *Завјештања Стефана Немање, Завјештање језика*, 45–55, Београд: „Филип Вишњић”.] (7. 12. 2014. год.)

www.riznica.edu.rs/files/original/82610c8f81d5fa0b7456baa77c6a5446.pdf [Буђевац и др. 2013: Невена Буђевац, Јошић Смиљана, Јелена Радишић и Александар Бауцал, *Наставник као рефлексивни практичар, приручник за наставнике*, Београд.] (18. 11. 2014. год.)

www.sh.wikipedia.org/wiki/Fonem (10.11. 2011. год.).

www.simanovci.rs/skalj/sremacki-recnik/ [Ћирковић 2012: Ђорђе Ћирковић, *Поле ти дечије. Велики подсетник страних речи и заборављених израза, IV допуна.*] (2. 2. 2014. год.)

www.slideshare.net/dejanb.sr/gps-aktivnost-prezentacija (2. 5. 2012. год.)

www.tehnickaso.edu.rs/moodle/ (12. 12. 2013. год.)

www.text2mindmap.com (12. 6. 2014. год.)

www.vicevi.rs (15. 4. 2013. год.)

www.zuov.gov.rs/saznali-baza-2011/ (15. 2. 2014. год.)

АКРЕДИТОВАНИ СЕМИНАРИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

1. *Републички зимски семинар за наставнике и професоре српског језика и књижевности*, одржан 13, 14. и 15. јануара 2011. у Београду (Каталог за школску 2010/2011.год. под бр. 022, обавезни; Уверење број РЗС 553/2011 у Београду).
2. *Републички зимски семинар за наставнике и професоре српског језика и књижевности* Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014. бр. 791.
3. *Републички зимски семинар за наставнике и професоре српског језика и књижевности* (Каталог за школску 2014/2015. и 2015/2016, бр. програма 665 К1, П1).

4. *Електронским учењем до креативне наставе*, акредитован за школску 2010/11. годину као обавезни (Каталог за школску 2010/2011. год. под бр. 2; Уверење бр. 90/10 у Бачкој Паланци).
5. *Електронски тестови*, семинар одобрен од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања као изборни програм под редним бројем 087 (област Математика и информатика – подобласт Информатика) за школску 2011/12. годину.
6. *Интерпункција реченице у српском језику*, К1, 780, Задужбина Илије М. Коларца, Аутори: Душка Кликовац, Балша Стипчевић. Реализатори: Душка Кликовац, Балша Стипчевић. Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014.
7. *Школа за чаробњаке*. Каталог 2007/2008, Завода за унапређивање образовања и васпитања, у оквиру области *Васпитни рад и методологија*, бр. 272.
8. *Ка савременој настави српског језика и књижевности II*, Каталог 2014/2015. и 2015/2016, бр. 656. К1, П1.

ПРИЛОГ

0. Листа коришћених скраћеница

У табелама које следе служимо се следећим скраћеницама:

ГВ – Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац

ГНС – Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад

ФГ – Филолошка гимназија, Београд

ШЦВ – Школски центар „Никола Тесла”, Вршац

ФФБ – Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд

ТШБЦ – Техничка школа „Сава Мунђан”, Бела Црква

1. Табеларни приказ заступљености и фреквентности ортографских грешака у писменим задацима ученика средњих школа

1.1. Табела бр. 1.⁴¹⁵ Укупан број правописних грешака и њихова процентуална заступљеност у писменим задацима средњошколаца према правописним областима

Истраживане области	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
Писма	571	6.86%
ћирилица	293	51.31%
латиница	133	23.29%
римски број	4	0.70%
арапски број	141	*24.70% (24.695...) ⁴¹⁶

⁴¹⁵ Иако смо у тексту већ имали табелу под редним бр. 1 (в. т. 2.3. Корпус и методологија истраживања), овде ипак дајемо табеларне приказе заступљености и фреквентности грешака полазећи од табеле са истим бројем (в. бр. табеле изнад) ради боље прегледности.

⁴¹⁶ Подаци у табелама су преузети из Ексел табела. Када се број у Екселу заокружи на две децимале, он се и даље памти са максималном прецизношћу само се ради прегледнијег приказа записује краће. На пример, ако је резултат број 1, 0999999999997 Ексел ће га при заокруживању написати као 1,1 (он га тако само приказује али памти прави износ). Ако се документ пренесе у Ворд, број се преноси онако како је приказан, што доводи до тога да се број приказује као 1,1 док је у стварности то број 1,0999999999997. Када се таква табела пребаци у Ворд, као у нашем случају, или одштампа, то може креирати мала неслагања, односно дати укупни резултат од 99,99% или 100,01%. (Ако и у Ворду треба да се слажу суме, онда у табелама морају да буду исписани бројеви са 32 децимале, а то није прегледно.) Стога смо се сматрали слободним да заокружимо поједине резултате на две децимале приликом преноса података. Овакво поступање

Истраживане области	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
Изговор	21	0.25%
екавски	0	0.00%
ијекавски	21	100.00%
икавски	0	0.00%
Гласовне промене и односи гласова	681	8.19%
сугл. <i>x</i>	186	27.31%
сугл. <i>j</i>	135	19.82%
сугл. <i>ч</i>	17	2.50%
сугл. <i>ћ</i>	54	7.93%
сугл. <i>џ</i>	6	0.88%
сугл. <i>ђ</i>	6	0.88%
једн. сугл. по звучности	118	17.33%
једн. сугл. по месту и начину артикулације	23	3.38%
разједначавање сугласника	5	0.73%
губљење сугласника	109	*16.02% (16.015...)
алтернације <i>к, г, х</i>	12	1.76%
промена <i>л у о</i>	5	0.73%
непостојано <i>а</i> , удвајање самогласника	5	0.73%
Велико слово	777	9.34%
лична имена и имена божанстава	59	*7.60 (7.595...)
имена животиња	2	0.26%
имена ликова из уметничких дела	127	16.34%
имена народа, држава и административних јединица	83	10.68%
имена насеља и њихових становника	37	4.76%
географски и астрономски називи	44	5.66%
називи организација, манифестација, институција	24	3.09%
називи празника, историјских догађаја и покрета	35	4.50%
наслови чланака, књига, уметничких дела	91	11.71%
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.	119	15.32%
речи из поштовања	4	0.51%
велико слово где не треба	150	19.31%
разно	2	0.26%

обележавали смо увек знаком звезда[*]. У загради дајемо (део) вредности из оригиналних Ексел табела (24, 695...); приликом израчунавања података у Ворд документу служимо се првим, односно заокруженим бројем који дајемо у табели (в. 24,70). На овај начин поступићемо у свим табелама у којима је дошло до заокруживања резултата преласком из једног програма у други. Сматрамо да овај поступак не утиче значајније на валидност укупних резултата.

Истраживане области	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
Спојено и одвојено писање речи	917	11.02%
именице	45	4.91%
придеви	88	9.60%
заменице	50	5.45%
бројеви	20	2.18%
глаголи	291	31.73%
прилози и предлози	55	6.00%
везници, речце и узвици	181	19.74%
предлошки спојеви	187	20.39%
Интерпункција	4.487	53.93%
тачка	502	11.19%
запета	2786	62.09%
тачка са запетом	78	1.74%
две тачке	88	1.96%
наводници	185	4.12%
црта	93	2.07%
цртица	137	3.05%
заграда	365	8.13%
упитник	66	*1.48% (1.475)
узвичник	31	0.69%
остали правописни и помоћни знаци	156	3.48%
Скраћенице	73	0.88%
опште (домаће) скраћенице	17	23.29%
интернационалне и прилагођене опште и мерне скраћенице	1	1.37%
акроними	39	53.42%
вербализоване скраћенице	2	2.74%
слободне скраћенице	13	17.81%
програмирано скраћивање	1	1.37%
Подела речи на крају реда	230	2.76%
једносложне и просте речи	75	32.61%
изведене речи	127	55.22%
сложенице	26	11.30%
полусложенице	2	0.87%

Истраживане области	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога	455	5.47%
понављање тачке	2	0.44%
завршна тачка навода или ширег исказа	5	1.10%
завршни знакови неједнаке изразитости	5	1.10%
смештај знака за подбелешке	0	0.00%
лик интерпункције уз подвучене речи	0	0.00%
обликовање ступца и пасуса	443	97.36%
Писање речи, посебно имена из страних језика	108	1.30%
речи из класичних језика: грчки	12	*11.12% (11.115...)
речи из класичних језика: латински	4	3.70%
имена из страних живих језика: енглески језик	25	23.15%
италијански језик	19	17.59%
немачки језик	3	2.78%
румунски језик	2	1.85%
руски језик	14	12.96%
француски језик	19	17.59%
остали језици	10	9.26%
Укупан број грешака у писменим задацима	8.320	100%

1.2. Табела бр. 2. Укупан број различитих типова правописних грешака (и њихова процентуална заступљеност) приказан према школском усмерењу

Правописне области	Школа											
	Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац		Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад		Филолошка гимназија, Београд		Школски центар „Никола Тесла”, Вршац		Фармацеутско- физиотера- пеутска школа, Београд		Техничка школа „Сава Мунђан”, Бела Црква	
<i>Број писмених зад. на ћирилицы</i>	714		224		248		655		533		379	
<i>Број писмених зад. на латиници</i>	38		3		182		139		8		12	
Писма	145	8.13%	39	5.88%	106	14.78%	150	5.60%	83	4.89%	48	6.16%
ћирилица	79		36		27		70		35		46	
латиница	7		1		78		45		1		1	
римски број	0		0		1		1		1		1	
арапски број	59		2		0		34		46		0	
Изговор	13	0.73%	0	0.00%	0	0.00%	7	0.26%	1	0.06%	0	0.00%
екавски	0		0		0		0		0		0	
ијекавски	13		0		0		7		1		0	
икавски	0		0		0		0		0		0	

Правописне области	Школа											
	ГВ		ГНС		ФГ		ШЦВ		ФФБ		ТШБЦ	
Гласовне промене и односи гласова	191	10.71%	55	8.30%	38	5.30%	243	9.07%	57	3.36%	97	12.45%
сугл. <i>x</i>	42		26		2		83		15		18	
сугл. <i>j</i>	42		2		5		57		8		21	
сугл. <i>ч</i>	3		0		2		6		0		6	
сугл. <i>ћ</i>	16		2		1		27		1		7	
сугл. <i>џ</i>	2		0		0		2		0		2	
сугл. <i>ђ</i>	1		1		0		3		0		1	
једн. сугл. по звучности	38		13		14		26		12		15	
једн. сугл. по месту и начину артикулације	7		0		1		4		5		6	
разједначавање сугласника	3		0		0		0		0		2	
губљење сугласника	27		9		12		27		15		19	
алтернације <i>к, г, х</i>	7		0		1		3		1		0	
промена <i>л у о</i>	1		2		0		2		0		0	
непостојано <i>а</i> , удвајање самогласника	2		0		0		3		0		0	

Правописне области	Школа											
	ГВ		ГНС		ФГ		ШЦВ		ФФБ		ТШБЦ	
Велико слово	189	10.60%	33	4.98%	154	21.48%	240	8.96%	78	4.59%	83	10.65%
лична имена и имена божанстава	18		0		20		7		4		10	
имена животиња	2		0		0		0		0		0	
имена ликова из уметничких дела	35		2		37		16		23		14	
имена народа, држава и административних јединица	19		3		11		40		4		6	
имена насеља и њихових становника	7		0		5		17		0		8	
географски и астрономски називи	18		0		5		14		5		2	
називи разних организација и манифестација	5		0		1		16		2		0	
називи празника, историјских догађаја и покрета	5		0		8		13		2		7	
наслови чланака, књига, уметничких дела	23		1		46		11		0		10	
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.	31		14		4		42		23		5	
речи из поштовања	0		1		0		1		1		1	
велико слово где не треба	25		12		17		62		14		20	
разно	1		0		0		1		0		0	

Правописне области	Школа											
	ГВ		ГНС		ФГ		ШЦВ		ФФБ		ТШБЦ	
Спојено и одвојено писање речи	268	15.03%	85	12.82%	40	5.58%	280	10.45%	91	5.36%	153	19.64%
именице	19		2		5		11		5		3	
придеви	34		5		2		29		8		10	
заменице	10		4		4		9		11		12	
бројеви	4		0		0		11		2		3	
глаголи	86		25		3		77		18		82	
прилози и предлози	19		0		2		16		6		12	
везници, речце и узвици	46		26		9		68		21		11	
предлошки спојеви	50		23		15		59		20		20	
Интерпункција	738	41.4%	421	63.5%	279	38.91%	1522	56.79%	1240	*73.02% (73.03)	287	36.84%
тачка	129		30		12		207		81		43	
запета	364		241		173		947		894		167	
тачка са запетом	22		3		14		9		28		2	
две тачке	15		18		4		18		15		18	
наводници	38		9		9		51		58		20	
црта	19		6		4		16		36		12	
цртица	29		7		15		73		8		5	
заграда	75		84		24		158		18		6	
упитник	14		13		2		8		22		7	
узвичник	8		1		1		4		15		2	
остали знаци	25		9		21		31		65		5	

Правописне области	Школа											
	ГВ		ГНС		ФГ		ШЦВ		ФФБ		ТШБЦ	
Скраћенице	14	0.79%	1	0.15%	1	0.14%	33	1.23%	13	0.77%	11	*1.42% (1.415...)
опште (домаће) скраћенице	4		1		0		8		3		1	
интернационалне и прилагођене опште и мерне скраћенице	0		0		0		1		0		0	
акроними	5		0		0		22		5		7	
вербализоване скраћенице	2		0		0		0		0		0	
слободне скраћенице	3		0		0		2		5		3	
програмирано скраћивање	0		0		1		0		0		0	
Подела речи на крају реда	76	4.26%	6	0.90%	36	5.02%	47	1.75%	20	1.18%	45	5.78%
једносложне и просте речи	19		0		8		26		9		13	
изведенице	54		6		21		18		10		18	
сложенице	3		0		6		3		1		13	
полусложенице	0		0		1		0		0		1	
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога	117	6.56%	20	3.02%	57	7.95%	123	4.59%	105	5.18%	33	4.24%
понављање тачке	0		1		0		0		1		0	
завршна тачка навода или ширег исказа	1		3		0		0		1		0	
завршни знакови неједнаке изразитости	1		1		0		1		2		0	
смештај знака за подбелешке	0		0		0		0		0		0	
лик интерпункције уз подвучене речи	0		0		0		0		0		0	
обликовање ступца и пасуса	115		15		57		122		101		33	

Правописне области	Школа											
	ГВ		ГНС		ФГ		ШЦВ		ФФБ		ТШБЦ	
Писање речи, посебно имена из страних језика	32	1.79%	3	0.45%	6	0.84%	35	*1.30% (1.31)	10	0.59%	22	2.82%
речи из класичних језика: грчки	3		0		4		5		0		0	
речи из класичних језика: латински	0		0		0		2		2		0	
имена из страних живих језика: енглески	7		1		0		12		3		2	
италијански језик	4		0		2		4		3		6	
немачки језик	0		0		0		1		1		1	
румунски језик	0		0		0		1		0		1	
руски језик	4		0		0		1		0		9	
француски језик	13		0		0		3		0		3	
остали језици	1		2		0		6		1		0	
Укупно	1.783	100%	663	100%	717	100%	2.680	100%	1.698	100%	779	100%

1.3. Табела бр. 3. Укупан број различитих типова правописних грешака и њихова процентуална заступљеност према узрасту ученика

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Број писмених зад. на ћирилици:</i>	1.073	606	651	423
<i>Број писмених зад. на латиници:</i>	254	61	36	31
Писма	253 (6.89%)	110 (5.66%)	131 (7.60%)	77 (7.87%)
ћирилица	113	53	83	44
латиница	100	6	12	15
римски број	1	1	2	0
арапски број	39	50	34	18
Изговор	3 (0.08%)	14 (0.72%)	1 (0.06%)	3 (0.31%)
екавски	0	0	0	0
ијекавски	3	14	1	3
икавски	0	0	0	0

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Гласовне промене и односи гласова	303 (8.25%)	154 (7.92%)	131 (7.60%)	93 (9.51%)
сугл. <i>x</i>	99	47	29	11
сугл. <i>j</i>	50	35	26	24
сугл. <i>ч</i>	9	2	5	1
сугл. <i>ћ</i>	24	10	12	8
сугл. <i>џ</i>	2	1	2	1
сугл. <i>ђ</i>	4	1	1	0
једн. сугл. по звучности	52	18	26	22
једн. сугл. по месту и начину артикулације	8	6	4	5
разједначавање сугласника	0	1	2	2
губљење сугласника	43	26	23	17
алтернације <i>к, г, х</i>	6	5	0	1
промена <i>л у о</i>	2	1	1	1
непостојано <i>а</i> , удвајање самогласника	4	1	0	0

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Велико слово	363 (9.88%)	201 (10.34%)	138 (8.00%)	75 (7.67%)
лична имена и имена божанстава	24	10	11	14
имена животиња	2	0	0	0
имена ликова из уметничких дела	64	30	17	16
имена народа, држава и административних јединица	46	18	15	4
имена насеља и њихових становника	25	5	4	3
географски и астрономски називи	15	18	9	2
називи разних организација и манифестација	7	10	3	4
називи празника, историјских догађаја и покрета	17	9	9	0
наслови чланака, књига, уметничких дела	42	21	14	14
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.	48	35	29	7
речи из поштовања	3	0	1	0
велико слово где не треба	69	44	26	11
разно	1	1	0	0
Спојено и одвојено писање речи	437 (11.89%)	189 (9.72%)	177 (10.27%)	114 (11.66%)
именице	16	13	9	7
придеви	45	14	16	13
заменице	23	15	10	2
бројеви	14	1	3	2
глаголи	123	44	74	50
прилози и предлози	26	10	11	8
везници, речце и узвици	84	52	25	20
предлошки спојеви	106	40	29	12

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Интерпункција	1.958 (53.29%)	1.081 (55.61%)	963 (55.86%)	485 (49.59%)
тачка	195	155	92	60
запета	1243	663	571	309
тачка са запетом	41	12	18	7
две тачке	46	9	23	10
наводници	62	50	45	28
црта	31	25	27	10
цртица	35	28	69	5
заграда	190	78	77	20
упитник	30	9	15	12
узвичник	10	8	7	6
остали знаци	75	44	19	18
Скраћенице	22 (0.60%)	26 (1.34%)	14 (0.81%)	11 (1.12%)
опште (домаће) скраћенице	10	4	1	2
интернационалне и прилагођене опште и мерне скраћенице	0	1	0	0
акроними	9	14	9	7
вербализоване скраћенице	0	1	1	0
слободне скраћенице	2	6	3	2
програмирано скраћивање	1	0	0	0

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Подела речи на крају реда	120 (3.27%)	32 (1.65%)	44 (2.55%)	34 (3.48%)
једносложне и просте речи	38	19	10	8
изведенице	68	12	27	20
сложенице	13	1	7	5
полусложенице	1	0	0	1
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога	188 (5.12%)	95 (*4.88%; 4.89)	104 (6.03%)	68 (6.95%)
понављање тачке	1	0	1	0
завршна тачка навода или ширег исказа	3	0	1	1
завршни знакови неједнаке изразитости	3	1	0	1
смештај знака за подбелешке	0	0	0	0
лик интерпункције уз подвучене речи	0	0	0	0
обликовање ступца и пасуса	181	94	102	66

Правописне области	Узраст ученика			
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Писање речи, посебно имена из страних језика	27 (0.73%)	42 (2.16%)	21 (1.22%)	18 (1.84%)
речи из класичних језика: грчки	9	1	0	2
речи из класичних језика: латински	0	1	2	1
имена из страних живих језика: енглески	5	14	3	3
италијански језик	6	5	5	3
немачки језик	0	1	1	1
румунски језик	0	1	0	1
руски језик	0	4	9	1
француски језик	1	13	0	5
остали језици	6	2	1	1
Укупно	3.674 (100%)	1.944 (100%)	1.724 (100%)	978 (100%)

1.4. Табела бр. 4. Укупан број различитих типова правописних грешака (и њихова процентуална заступљеност) сачињен према успеху ученика на писменим задацима

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
<i>Укупан број прегледаних вежбанки⁴¹⁷</i>	15	103	264	384	205
Писма	15 (*8.71%, 8.72)	60 (5.67%)	177 (7.60%)	216 (6.39%)	103 (7.47%)
ћирилица	14	35	97	100	47
латиница	0	21	55	42	15
римски број	0	1	2	1	0
арапски број	1	3	23	73	41
Изговор	1 (0.58%)	0 (0.00%)	1 (0.04%)	8 (0.24%)	11 (0.80%)
екавски	0	0	0	0	0
ијекавски	1	0	1	8	11
икавски	0	0	0	0	0

⁴¹⁷ Како је већ више пута речено, у 22 вежбанке налази се само по један писмени задатак, а 7 вежбанки у истраживачком корпусу је само са попуњеном насловницом. Ове вежбанке нисмо могли да уврстимо у израчунавање укупног броја различитих типова правописних грешака и њихове процентуалне заступљености према успеху ученика на писменим задацима јер смо пратили просечну оцену свих писмених задатака у оквиру једне вежбанке. Сматрамо да овај поступак не утиче значајније на валидност укупних резултата, ако се у обзир узме обим корпуса истраживања.

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
Гласовне промене и односи гласова	16 (9.30%)	130 (12.28%)	208 (8.93%)	236 (6.98%)	91 (6.60%)
сугл. <i>x</i>	5	30	72	70	9
сугл. <i>j</i>	7	32	42	36	18
сугл. <i>ч</i>	0	5	8	3	1
сугл. <i>ћ</i>	1	18	15	12	8
сугл. <i>џ</i>	1	3	2	0	0
сугл. <i>ђ</i>	0	3	0	3	0
једн. сугл. по звучности	2	12	31	50	23
једн. сугл. по месту и начину артикулације	0	2	8	5	8
разједначавање сугласника	0	2	2	1	0
губљење сугласника	0	20	23	45	21
алтернације <i>к, г, х</i>	0	3	1	6	2
промена <i>л</i> у <i>о</i>	0	0	1	3	1
непостојано <i>а</i> , удвајање самогласника	0	0	3	2	0

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
Велико слово	12 (6.98%)	140 (13.22%)	227 (*9.76%, 9.759...)	304 (8.99%)	94 (6.82%)
лична имена и имена божанстава	0	11	21	16	11
имена животиња	0	1	0	1	0
имена ликова из уметничких дела	3	28	24	57	15
имена народа, држава и административних јединица	0	22	16	34	11
имена насеља и њихових становника	2	15	11	9	0
географски и астрономски називи	0	2	14	22	6
називи разних организација и манифестација	0	0	7	10	7
називи празника, историјских догађаја и покрета	1	4	14	12	4
наслови чланака, књига, уметничких дела	0	16	32	35	8
прва реч у реченици, огласу, обрасцу и сл.	2	15	32	57	13
речи из поштовања	0	0	1	3	0
велико слово где не треба	4	26	54	47	19
разно	0	0	1	1	0

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
Спојено и одвојено писање речи	34 (19.77%)	161 (15.20%)	295 (12.67%)	306 (9.05%)	121 (8.77%)
именице	0	5	11	23	6
придеви	2	15	33	27	11
заменице	2	4	22	16	6
бројеви	1	4	9	5	1
глаголи	12	62	85	94	38
прилози и предлози	5	12	10	19	9
везници, речце и узвици	6	31	64	55	25
предлошки спојеви	6	28	61	67	25
Интерпункција	80 (46.51%)	469 (44.29%)	1.177 (50.56%)	1.969 (58.22%)	792 (57.43%)
тачка	15	77	144	177	89
запета	46	262	809	1175	494
тачка са запетом	1	7	16	47	7
две тачке	1	15	30	30	12
наводници	1	25	45	81	33
црта	1	6	22	43	21
цртица	1	12	19	90	15
заграда	9	48	54	192	62
упитник	0	5	13	33	15
узвичник	0	0	3	15	13
остали знаци	5	12	22	86	31

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
Скраћенице	0 (0.00%)	8 (*0.75%, 0,76)	27 (1.16%)	26 (0.77%)	12 (0.87%)
опште (домаће)	0	2	9	4	2
интернационалне и прилагођене опште и мерне	0	0	0	0	1
акроними	0	3	13	15	8
вербализоване скраћенице скраћенице	0	1	0	1	0
слободне скраћенице	0	2	5	6	0
програмирано скраћивање	0	0	0	0	1
Подела речи на крају реда	5 (2.91%)	26 (2.46%)	76 (3.26%)	85 (2.51%)	38 (2.76%)
једносложне речи и просте речи	1	4	16	32	22
изведенице	4	19	49	41	14
сложенице	0	3	10	11	2
полусложенице	0	0	1	1	0
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога	4 (2.33%)	49 (4.63%)	121 (5.20%)	193 (*5.70%; 5.71)	88 (6.38%)
понављање тачке	0	0	0	2	0
завршна тачка навода или ширег исказа	0	0	0	4	1
завршни знакови неједнаке изразитости	0	0	1	3	1
смештај знака за подбелешке	0	0	0	0	0
лик интерпункције уз подвучене речи	0	0	0	0	0
обликовање ступца и пасуса	4	49	120	184	86

Правописне области	Успех ученика на писменим задацима у оквиру једне вежбанке				
	Недовољан (1)	Довољан (2)	Добар (3)	Врлодобар (4)	Одличан (5)
Писање речи, посебно имена из страних језика	5 (2.91%)	16 (*1.50%, 1.51)	19 (0.82%)	39 (1.15%)	29 (2.10%)
речи из класичних језика: грчки	1	1	3	4	3
речи из класичних језика: латински	0	0	1	2	1
имена из страних живих језика: енглески	3	1	5	10	6
италијански језик	0	2	7	7	3
немачки језик	0	1	0	0	2
румунски језик	0	0	0	0	2
руски језик	0	5	2	2	5
француски језик	0	5	1	10	3
остали језици	1	1	0	4	4
Укупно	172 (100%)	1.059 (100%)	2.328 (100%)	3.382 (100%)	1.379 (100%)

1.5. Преглед заступљености и фреквентности грешака у једном писменом задатку средњошколца према испитиваним категоријама

1.5.1. Табела бр. 5. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку у зависности од школског усмерења

Правописне области/школа	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Писма		
ГВ	0.19	17.92%
ГНС	0.17	15.96%
ФГ	0.25	22.90%
ШЦВ	0.19	17.55%
ФФБ	0.15	14.26%
ТШБЦ	0.12	11.41%
Изговор		
ГВ	0.02	61.85%
ГНС	0.00	0.00%
ФГ	0.00	0.00%
ШЦВ	0.01	31.54%
ФФБ	0.00	6.61%
ТШБЦ	0.00	0.00%
Гласовне промене и односи гласова		
ГВ	0.25	20.41%
ГНС	0.24	*19.48% (19.475...)
ФГ	0.09	7.10%
ШЦВ	0.31	24.60%
ФФБ	0.11	8.47%
ТШБЦ	0.25	19.94%

Правописне области/школа	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Велико слово		
ГВ	0.25	17.78%
ГНС	0.15	10.28%
ФГ	0.36	25.34%
ШЦВ	0.30	21.38%
ФФБ	0.14	10.20%
ТШБЦ	0.21	15.02%
Спојено и одвојено писање речи		
ГВ	0.36	20.53%
ГНС	0.37	21.57%
ФГ	0.09	5.36%
ШЦВ	0.35	20.31%
ФФБ	0.17	9.69%
ТШБЦ	0.39	22.54%
Интерпункција		
ГВ	0.98	11.64%
ГНС	1.85	22.01%
ФГ	0.65	7.70%
ШЦВ	1.92	22.74%
ФФБ	2.29	27.20%
ТШБЦ	0.73	8.71%
Скраћенице		
ГВ	0.02	15.64%
ГНС	0.00	3.70%
ФГ	0.00	1.95%
ШЦВ	0.04	34.90%
ФФБ	0.02	20.18%
ТШБЦ	0.03	23.63%

Правописне области/школа	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Подела речи на крају реда		
ГВ	0.10	23.92%
ГНС	0.03	6.26%
ФГ	0.08	19.82%
ШЦВ	0.06	14.01%
ФФБ	0.04	8.75%
ТШБЦ	0.12	27.24%
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога		
ГВ	0.16	19.22%
ГНС	0.09	10.88%
ФГ	0.13	16.37%
ШЦВ	0.15	19.13%
ФФБ	0.19	*23.98% (23.975...)
ТШБЦ	0.08	10.42%
Писање речи, посебно имена из страних језика		
ГВ	0.04	22.57%
ГНС	0.01	7.01%
ФГ	0.01	7.40%
ШЦВ	0.04	23.38%
ФФБ	0.02	9.80%
ТШБЦ	0.06	29.84%

1.5.2. Табела бр. 6. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку према узрасту ученика

Правописне области/узраст ученика	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Писма		
Први разред	0.19	26.63%
Други разред	0.16	23.04%
Трећи разред	0.19	26.64%
Четврти разред	0.17	23.69%
Изговор		
Први разред	0.00	7.22%
Други разред	0.02	67.03%
Трећи разред	0.00	4.65%
Четврти разред	0.01	21.10%
Гласовне промене и односи гласова		
Први разред	0.23	26.71%
Други разред	0.23	27.01%
Трећи разред	0.19	22.31%
Четврти разред	0.20	23.97%
Велико слово		
Први разред	0.27	*29.06% (29,07)
Други разред	0.30	32.03%
Трећи разред	0.20	21.35%
Четврти разред	0.17	17.56%

Правописне области/узраст ученика	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Спојено и одвојено писање речи		
Први разред	0.33	29.37%
Други разред	0.28	25.27%
Трећи разред	0.26	22.97%
Четврти разред	0.25	22.39%
Интерпункција		
Први разред	1.48	26.51%
Други разред	1.62	29.12%
Трећи разред	1.40	25.18%
Четврти разред	1.07	19.19%
Скраћенице		
Први разред	0.02	16.55%
Други разред	0.04	38.92%
Трећи разред	0.02	20.34%
Четврти разред	0.02	24.19%
Подела речи на крају реда		
Први разред	0.09	32.61%
Други разред	0.05	17.30%
Трећи разред	0.06	23.09%
Четврти разред	0.07	27.00%
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога		
Први разред	0.14	*24.20% (24.21)
Други разред	0.14	24.34%
Трећи разред	0.15	25.87%
Четврти разред	0.15	25.59%

Правописне области/узраст ученика	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Писање речи, посебно имена из страних језика		
Први разред	0.02	13.25%
Други разред	0.06	41.01%
Трећи разред	0.03	*19.92% (19.915...)
Четврти разред	0.04	25.82%

1.5.3. Табела бр. 7. Просечан број и процентуална заступљеност различитих типова правописних грешака у једном писменом задатку према успеху ученика

Правописне области/оцена	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Писма		
Недовољан (1)	1.00	30.14%
Довољан (2)	0.58	17.56%
Добар (3)	0.67	20.21%
Врлодобар (4)	0.56	16.95%
Одличан (5)	0.50	15.14%
Изговор		
Недовољан (1)	0.07	*46.00% (45.953...)
Довољан (2)	0.00	0.00%
Добар (3)	0.00	2.61%
Врлодобар (4)	0.02	14.37%
Одличан (5)	0.05	37.02%
Гласовне промене и односи гласова		
Недовољан (1)	1.07	25.55%
Довољан (2)	1.26	30.23%
Добар (3)	0.79	18.87%
Врлодобар (4)	0.61	14.72%
Одличан (5)	0.44	10.63%
Велико слово		
Недовољан (1)	0.80	18.74%
Довољан (2)	1.36	31.84%
Добар (3)	0.86	20.14%
Врлодобар (4)	0.79	18.54%
Одличан (5)	0.46	10.74%

Правописне области/оцена	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Спојено и одвојено писање речи		
Недовољан (1)	2.27	35.78%
Довољан (2)	1.56	24.68%
Добар (3)	1.12	17.64%
Врлодобар (4)	0.80	12.58%
Одличан (5)	0.59	9.32%
Интерпункција		
Недовољан (1)	5.33	22.85%
Довољан (2)	4.55	19.51%
Добар (3)	4.46	19.10%
Врлодобар (4)	5.13	*21.98% (21.975...)
Одличан (5)	3.86	16.56%
Скраћенице		
Недовољан (1)	0.00	0.00%
Довољан (2)	0.08	25.37%
Добар (3)	0.10	33.40%
Врлодобар (4)	0.07	22.11%
Одличан (5)	0.06	19.12%
Подела речи на крају реда		
Недовољан (1)	0.33	26.03%
Довољан (2)	0.25	19.72%
Добар (3)	0.29	22.48%
Врлодобар (4)	0.22	17.29%
Одличан (5)	0.19	14.48%

Правописне области/оцена	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност
Комбиновање знакова и слога		
Недовољан (1)	0.27	12.50%
Довољан (2)	0.48	22.31%
Добар (3)	0.46	21.49%
Врлодобар (4)	0.50	23.57%
Одличан (5)	0.43	20.13%
Писање речи, посебно имена из страних језика		
Недовољан (1)	0.33	41.48%
Довољан (2)	0.16	*19.32% (19.33)
Добар (3)	0.07	8.96%
Врлодобар (4)	0.10	12.64%
Одличан (5)	0.14	17.60%

2. Табела бр. 8. Преглед укупног броја различитих типова ортографских грешака према тематској оријентацији писмених задатака⁴¹⁸

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Писма	46	81
ћирилица	34	39
латиница	0	25
римски број	1	0
арапски број	11	17
Изговор	0	1
екавски	0	0
ијекавски	0	1
икавски	0	0
Гласовне промене и односи гласова	26	15
сугл. <i>x</i>	7	1
сугл. <i>j</i>	0	3
сугл. <i>ч</i>	0	1
сугл. <i>ћ</i>	10	0
сугл. <i>џ</i>	0	0
сугл. <i>ђ</i>	0	1
једначење сугл. по звучности	1	0
једначење сугл. по месту и начину артикулације	1	1
разједначавање сугласника	0	0
губљење сугласника	6	6
алтернација <i>к, г, х</i>	0	1
промена <i>л у о</i>	0	1
непостојано <i>а</i> , удвајање самогласника	1	0

⁴¹⁸ В. т. 3.11. Однос заступљености правописних грешака и тематске оријентације писмених задатака у I делу рада.

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Велико слово	12	63
лична имена и имена божанстава	0	1
имена животиња	0	0
имена ликова из уметничких дела	0	15
имена народа, држава и админ.јединица	0	10
имена насеља и њихових становника	0	0
географски и астрономски називи	0	3
називи организација, манифестација, институција	3	1
називи празника, историјских догађаја и покрета	0	4
наслови чланака, књига, уметничких дела	0	10
прва реч у реченици, огласу , обрасцу и сл.	8	8
речи из поштовања	0	0
разно	1	11
Састављено и растављено писање речи	19	25
именице	0	1
придеви	4	7
заменице	3	0
бројеви	0	0
глаголи	6	8
прилози и предлози	0	1
везници, речце и узвици	3	4
предлошки спојеви	3	4

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Интерпункција	346	355
тачка	45	36
запета	223	206
тачка са запетом	11	7
две тачке	6	1
наводници	8	15
црта	3	6
цртица	6	1
заграда	29	69
упитник	4	0
узвичник	1	0
остали знаци	10	14
Скраћенице	3	3
опште (домаће)	0	1
интернационале и прилагођене опште и мерне	0	1
акроними	3	1
вербализоване	0	0
слободне	0	0
програмирано скраћивање	0	0
Подела речи на крају реда	8	12
једносложне и просте речи	0	0
изведене речи	1	4
сложенице	0	0
полусложенице	0	1
избегава се подела речи на крају реда	7	7

Правописне области	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на слободне теме	Укупан број грешака у писменим задацима рађеним на књижевне теме
Комбиновање прав. знакова и видова текста или слога	32	35
понављање тачке	0	0
завршна тачка навода или ширег исказа	0	0
завршни знакови неједнаке изразитости	1	0
смештај знака за подбелешке	0	0
лик интерпункције уз подвучене речи	0	0
обликовање ступца и пасуса	31	35
Писање речи, посебно имена из страних језика	1	3
речи из класичних језика: латински и грчки	0	0
имена из страних живих језика:		
енглески	1	0
италијански језик	0	3
немачки језик	0	0
румунски језик	0	0
руски језик	0	0
француски језик	0	0
остали језици	0	0
Укупно грешака	493	593
Просечан број грешака у једном писменом задатку	2.47 (2.465)	2.97 (2.965)

Биографија аутора

Ивана Ђорђевић (девојачко Турчин) рођена је 1980. год. у Вршцу, где је завршила основну, а потом и средњу школу – оба образовна нивоа као ђак генерације. Године 2004. дипломирала је на Филозофском факултету у Новом Саду (Одсек за српски језик и књижевност, просечна оцена 9.48). На истом факултету 2009. одбранила је магистарски рад са темом *Глаголски прилози у настави српског језика* пред комисијом: проф. др Љиљана Петровачки (ментор), проф. др Владислава Ружић, проф. др Рајна Драгићевић и проф. др Нада Арсенијевић.

Након краћег рада у новинарству, од 2004. до 2013. године радила је као професор српског језика и књижености у Гимназији „Борислав Петров Браца” у Вршцу. Добитник је друге награде Завода за унапређивање образовања и васпитања Србије (на републичком конкурс у „Сазнали на семинару, применили у пракси 2011”), а такође и републичког признања које Влада РС (Служба за људска и мањинска права) додељује успешним наставницима за литерарна постигнућа ученика (2007), док јој је успешна припрема ученика за такмичења из области српског језика и културе изражавања донела захвалнице Друштва за српски језик и књижевност Србије, Вукове задужбине и Министарства просвете Републике Србије.

Од септембра 2013. године ангажована је као предавач на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, најпре за предмет *Култура говора – методички аспекти*, а потом и на специјалистичким студијама, као сарадник на предмету *Методика развоја говора и припрема за почетак читања и писања*. Од академске 2014/15. год. предавач је на предметима: *Српски језик*, односно *Матерњи језик са развојем говора на јасленом узрасту* и *Језичко стваралаштво*. Укључена је у рад Језичког клуба Високе школе струковних студија „Михаило Палов”, Вршац.

До сада је у нашим научним и стручним часописима објавила двадесетак радова, већином из области методике наставе српског језика као матерњег и савременог српског језика.

Као сарадница, учествовала је на следећим пројектима:

- „Родно сензитивни уџбеници и наставна пракса у региону Балкана” (*Gender sensitive textbooks and classroom practice in the Balkan region*), септембар 2005 – септембар 2007. Организатор: NGO Women’s Action. Донатор: Институт за отворено друштво, Београд. (Пројекат је реализован у сарадњи седам партнерских институција / организација; у Војводини: Центар за родне студије Филозофски факултет, Нови Сад.)
- „Животе приче Ромкиња у Војводини”, Женске студија и истраживања *Милеве Марић Ајништајн*, Нови Сад, 2006. год. Пројекат финансирао *Open Society Institut* (Будимпешта).
- „Компетенције учитеља за рад са даровитом децом”, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац. Пројекат подржан од стране Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице (октобар 2013 – децембар 2013).
- „Усклађивање студијских програма за образовање васпитача у Србији” (*Tempus – TEACH: Harmonization of Preschool Teacher Curricula in Serbia 2013–2016*), подржан и финансиран од стране Европске уније. Координатор пројекта: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац.

Учествовала је на следећим научностручним скуповима:

- *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, 20. округли сто о даровитима, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац, 6. 6. 2014. (тема излагања: *20 година о даровитости*).
- *Методички дани 2014* „Компетенције васпитача за друштво знања” Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 24. 5. 2014. (тема: *Ставови васпитача као путокази ка унапређивању културе говора деце предшколског узраста*).

Говори и пише енглески и немачки језик.

Изјава о ауторству

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Ивана Ђорђевић**

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као
путоказ модерне наставе правописа”

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, мај 2015. год.



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Ивана Ђорђевић**

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа”

Ментор др Драгана Вељковић Станковић, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду

Потписани **Ивана Ђорђевић**

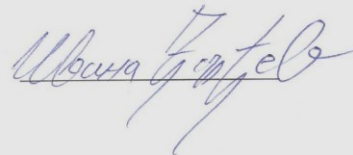
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 докторанда

У Београду, мај 2015. год.



Изјава о коришћењу

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, мај 2015. год.



1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.