

ЗАЈЕДНИЧКИ - КОЛЕКТИВНИ ИСПРАВАК ШКОЛСКИХ ПИСАНИХ ЗАДАТАКА*

0. Веома значајан проблем у савременој настави српског језика и књижевности представљају школски писани задаци и то из више разлога. Ти разлози се могу објединити у неколико група и то: све слабији и сиромашнији језички израз код ученика и основних, и средњих школа са тенденцијом даљег погоршања; недостатак јасно диференцираних одговора на питање шта наставник провјерава, вреднује и оцјењује на одређеном узрасном нивоу ученика одговарајућим писаним задатком; да ли су одабране теме за школске писане задатке у сагласности са утврђеним циљевима провјере и са захтјевима из НПП-а; како наставник исправља школске писане задатке и на који начин се организује ученички исправак школских писаних задатака како исти не би био сам себи сврха и гола формалност, него да би био у функцији учења и развоја писмености код ученика и тако редом.

Размишљање у вези с овом проблематиком је наметнула реална наставна пракса јер велики број наставника српског језика и књижевности нема квалитетне одговоре на наведена питања, односно они не посједују поуздана знања која гарантују квалитетну припрему ученика за школске писане задатке, за дефинисање циљева тих задатака и адекватан одабир тема у складу с дефинисаним циљевима, а о исправљању, вредновању и оцјењивању ових задатака да и не говоримо.

Разлози дефицита знања код наставника су реални и могу се сврстати у двије групе. Прва група разлога произилази из чињенице да се у методичкој литератури о дефинисању циљева те о исправљању, вредновању и оцјењивању школских писаних задатака релативно мало писало. Други разлог је битнији, а односи се на програме по којима се на наставничким факултетима изводи настава предмета *Методика наставе српског језика и књижевности*. У тим програмима се о практичним и реалним питањима из методике наставе, па и о школским писаним задацима ништа, или готово ништа не говори, те је онда јасно због чега млади наставници када након завршеног студија почну да раде у школи скоро ништа не знају о школским писаним задацима, него тај посао обављају присјећајући се шта су у сличним ситуацијама радили њихови наставници док су они похађали основну школу. А то онда никако није добро, односно тако се не смије радити.

Управо због тога, али не само и због тога, ћемо овдје посветити пажњу организацији наставе, односно организацији садржаја рада на часовима заједничког - колективног исправљања школских писаних задатака дајући практичне одговоре који ће наставницима отклонити бар један дио дилема у овој области.

1.0. У стручној методичкој литератури јесте писано о писаним (односно, како се често у литератури термилошки неоправдано формулише **о писменим**) вјежбама у наставном подручју *култура изражавања* (С. Тежак, И. Мамузић, Д. Росандић, Б. Миличевић, М. Божановић, П. Илић, М. Николић, М. Вучковић и др.), али тежиште тих радова није било усмјерено, или бар углавном није усмјерено према школским писаним задацима, него према писменом изражавању, односно писаним вјежбама у цјелини. О *школским писаним задацима* и о њиховој улози у реалној, практичној настави српског језика, а посебно о исправљању тих задатака је у различитом обиму говорено само у приручницима који су се системски бавили методиком наставе српскога језика и књижевности до прије двадесетак година, а целовит приступ тој материји је и тада значајно био присутан само код неколико аутора (М. Николић, П. Илић, М. Вучковић).

Ови приручници, а поготово дијелови који се односе на наставно подручје *култура изражавања*, па самим тим и на *писане задатке и начине и принципе њиховог исправљања*, те на писане и говорне вјежбе, се на већини катедри данас не сматрају модерним, па ни неопходним. Они су само необавезни дио шире стручне литературе. Студенти их углавном и не прочитају, а камоли да овладају њиховим садржајем. Материја која се у овим приручницима обрађује је неоправдано потиснута неким

* Објављено у часопису *Образовна технологија* бр. 1/2013.

„модернијим“ теоријским захтјевима који би више били примјерени, па и оправдани као посебни наставни предмет са називом **методологија проучавања језика и књижевности**.

Због тога је у новије вријеме све мање аутора који се, бар узгред, дотичу ове проблематике, а једна од ријетких је Весна Носић, аутор расправе *Исправљање и оцјењивање, исправак школске задаће* (<http://hrcak.srce.hr/index.php>; www.artark.com.hr).

1.1. Милија Николић у својој **Методици наставе српског језика и књижевности**, која се појавила 1988. године, у два поглавља говори о писаним задацима и то у поглављу ПИСМЕНИ САСТАВИ и у поглављу ИСПРАВЉАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИЧКИХ ПИСАНИХ РАДОВА.

У првом поменутом поглављу Николић полази од појмовног одређења шта су *писани састави* дефинишући их као „ученичке радове који настају по наставном подстицају“ (Николић М, 1992:350). Он писане саставе даље дијели на *писане* и *писмене* уз напомену да сви „састави“, односно *задачи*, односно *радови* могу имати писану форму и да су *писани задаци* углавном у функцији учења, а термин *писмени* је у непосредној функцији развијања писмености (Николић М, 1992:351). Николић тврди да се писменим задацима могу називати једино званични писмени задаци из српског језика којих у току школске године има обично четири (Николић М, 1992:351).

Иако нигдје не говори о јасним циљевима и задацима, било писаних састава, било писмених задатака, он, додуше само успут наводи *компоненте писмености* и то: садржај, језик, стил и правопис (Николић, М, 1992:351). остављајући ова питања овдје потпуно отвореним.

Чини нам се да је и диференцијација, и термилошка разграничења *писаних састава* на *писане* и *писмене* у најмању руку неубједљива и у добром дијелу заробљена у доктрини старе методичке школе из прве половине двадесетог вијека.

Када говори о исправљању и оцјењивању ученичких писаних радова Николић остаје у теоријским оквирима без снажније повезаности са живом наставном праксом. Он ову проблематику разматра у неколико сегмената и то: увид у текућу писменост, увид у редовност и вредност рада, усавршавање текста, инструктивно поступање и припремање ученика за писање побољшане верзије рада (Николић, М, 1992:672 - 688).

Ово поглавље је заиста теоријски конзистентно и за наставнике корисно са становишта њихове опште улоге у процесима који на различите начине могу да утичу на усавршавање и побољшање опште писмености код ученика на различитим нивоима узраста, али се није водило рачуна о реалним ограничењима у НПП-у, а главно ограничење је број наставних часова који су у НПП-у доста тврдо, односно нефлексибилно постављени за одговарајуће наставне активности, па и за *писане задатке* било да су они конципирани као *писане вјежбе* из области *култура изражавања*, било да су то она обавезна четири *писмена задатка* у току школске године. Дакле, наставник ни издалека нема довољно времена да би Николићев, свакако користан теоријски модел *исправљања и оцјењивања ученичких писаних радова* досљедно превео у практична рјешења па се управо због тога мора проблемима планирања и исправљања, вредновања и оцјењивања школских писаних задатака приступити на нешто другачији и пракси примјеренији начин.

1.2. Дугогодишњи професор методике наставе српског језика и књижевности на новосадском универзитету, Павле Илић у својој књизи **Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси** (Илић, 1998: 569 - 654) веома разложно расправља о *писаним саставима* у настави српскога језика. Илић, као и већина методичара, оперише терминима *писани састав* и *писмени задатак*, гдје под одредницом *писани састав* подразумијева „оне облике писаног изражавања којима се обрађује нека тема и имају своју композицију грађе (.....) ... Такав текст треба да има не само посебну композицију већ и укупну језичку организованост“ (Илић, 1998: 569), а за *школске писмене задатке* каже да су то „репрезентативни састави којима у одређеним периодима у току школске године хоћемо да видимо какве ефекте даје укупна настава културе изражавања, а посебно настава писмености“ (Илић, 1998: 616).

Посебну пажњу, наравно с разлогом, Илић посвећује исправљању писаних радова ученика. Полазећи од практичне чињенице да је све писане вјежбе и немогуће, и непотребно исправљати, поготово у нижим разредима основне школе, ипак „већину ученичких радова треба подврћи анализи,

исправљању и кориговању како би тиме извучили поуке о одликама добре писмености“ (Илић, 1998: 630). А да би исправљање ученичких радова и за ученике било дјелотворно Илић инсистира на вођењу писане дискусије са учеником на маргини његовог рада и то не у виду директног исправљања погрешака, него у виду указивања на присуство грешке коју би ученик требао сам да покуша пронаћи и исправити. Наравно, у овако конципираним исправкама ученику је неопходно кориштење и одговарајућих приручника од правописних, преко стилистичких до разних врста школских рјечника. Служење овим приручницима је важно за ученике старијег узраста, јер „обучавање и навикавање ученика, поготово гимназијалаца, да се служе приручницима насушна је потреба“ (Илић, 1998: 635).

Овакав приступ исправљању ученичких радова својеврстан је увод у системски приступ развијању писмености код ученика, а тај приступ је у цијелости теоријски, па у добром дијелу и практично развијен у одјељку ове књиге под насловом *Часови анализе писаних састава*.

За нас је посебно занимљиво поглавље *Часови анализе писаних састава* које у добром дијелу може да функционише као теоријска подлога за нашу тему *Заједнички – колективни исправак школских писаних задатака*.

Илић полази од дефинисања самога смисла анализе, затим објашњава шта се анализира да би на концу објаснио и како се води анализа писаних задатака. Како је смисао сваке анализе уочавање и објашњавање и лоших и добрих страна онога што је предмет анализе, а то су у овом случају школски писани задаци, аутор се залаже за отварање нових процеса учења непосредним учешћем самих ученика у уочавању пропуста, грешака и других недостатака у одређеном писаном раду и у ефикасном и гдје је год то могуће самосталном отклањању тих недостатака. Наравно, смисао је и уочавање добрих елемената који могу служити као својеврсни обрасци у даљем изградњавању писмености код ученика.

На питање шта се анализира у одговарајућем писаном раду аутор издваја седам битних елемената полазећи од учениковог одговора на задану тему, преко граматичко-језичких, стилистичких и правописних елемената, па све до техничко-естетских вриједности самога рада објашњавајући детаљно сваки сегмент појединачно.

Када је ријеч о начину вођења саме анализе полази се од чињенице да школе данас располажу веома моћним техничким средствима која омогућавају директан увид и у садржајне и у естетско-визуелне компоненте рада гдје се осмишљеном анализом мањег броја карактеристичних радова, њиховим упоређивањем и отклањањем уочених слабости и погрешака постижу веома значајни резултати у реалном унапређивању и изградњи писмености код ученика.

Узевши у цјелини Илићев приступ проблематици исправљања школских писаних задатака и писаних задатака уопште може се с правом констатовати да је веома систематичан, већим дијелом прилагођен реалној наставној пракси и довољно отворен за даљу доградњу у конкретним околностима.

1.3. Мирољуб Вучковић у првом до тада интегралном приручнику **Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе** (Вучковић, 1984¹, 1988² и 1993³) намијењеног некадашњим студентима педагошких академија, као и овдје наведени претходни аутори, значајну пажњу посвећује *култури језичког изражавања* (Вучковић, 1993: 120 - 189), а ми ћемо се, у складу с нашим интересовањем, посебно осврнути на одјељак *прегледање писмених састава* у оквиру поглавља **Самостални писмени састави**.

Вучковић полази од констатације да је оспособљавање младих људи из области писаног изражавања веома сложен и одговоран посао, а та сложеност се огледа у „различитим захтевима (школски и домаћи радови, школски писмени задаци, самостални писмени састави, дневник, литерарни радови и др.) (Вучковић, 1993:181). Да би наставна активност имала дјелотворне резултате у изградњи коректне писмености код ученика неопходно је, како овај аутор вели „да се о ученичким писменим саставима чешће и што садржајније *говори* на часовима, да се анализирају њихове значајне компоненте, да се изналазе нове могућности и решења, да се истичу вредности и не прећуткују пропусти (и онда када их чине и бољи ученици), речју – да сваки ученик свакодневно сагледава законитости у стицању добре писмености и проверава своје способности њиховог остваривања у свом изразу, али и да их уочава и

образлаже у туђем, дајући предлоге за другачија решења и прихватајући боља која му други нуде.“ (Вучковић, 1993: 181 - 182).

Имајући у виду узрасну категорију ученика нижих разреда основне школе и њихова знања из области теорије писмености аутор се залаже за принцип да се „*Знаковно указивање* може свести на најмању меру и то што ће се грешке *подвлачити непосредно у тексту* (веће пуном, а мање испрекиданом линијом) а *посебно вредне појединости управном цртом са стране.*“ (Вучковић, 1993:185). Аутор у даљем тексту осмишљава и извјесну текстуалну дискусију са учеником у виду похвала или сугестија завршавајући ова заиста инструктивна упутства наставницима и закључним ставом „да је методичка обавеза да се испод текста ученичког писменог састава напише краћи осврт на битне његове компоненте ако се он и *бројчано оцењује*, јер ће то истовремено представљати и образложење из кога дата оцена природно проистиче.“ (Вучковић, 1993:186)

Овдје изнесена методичка упутства за прегледање и исправљање ученичких школских, а и других писаних задатака, су и инструктивна, и функционална те се могу комбиновати са другим методичким упутствима и примјењивати и у исправљању писаних задатака код ученика на вишем узрасном нивоу и у основној, и у средњој школи. Наравно, она су овдје примјерена нижим разредима основне школе, али им то никако не умањује њихову вриједност, чак их у вредносном смислу значајно повећава.

1.4. Један од ријетких савремених аутора који покушава да се бави проблематиком исправљања школских писаних задатака је Весна Носић, дипломирани кроатиста запослена у гимназији у Славонском Броду.

Она, разматрајући ову проблематику у тексту *Исправљање и оцењивање, исправак школске задаће* (Носић, 2012) објављеног у часопису *Napredak*, Vol 153, No 1, сiječanj 2012. године, или на <http://hrcak.srce.hr/index.php> полази од става да је „школска задаћа (...) слика ученикове писмености. Наставникова дужност је ученикову задаћу пажљиво прочитати, исправити погрешке, задаћу темељито анализирати и објективно оцијенити. (Носић, 2012:96) Аутор преузима став искусних методичара који су се овом проблематиком у својим радовима бавили и подвлачи „да сваку школску задаћу наставник треба прочитати неколико пута да би стекао опћи утисак о садржају и писмености, да би исправио погрешке те створио коначну оцјену, написао коначну упуту и коментар (Тежак, 1998.). При првом читању он стјече опћи дојам о садржају и писмености. При другом читању исправља језичне и нејезичне погрешке, а при трећем доноси коначну просудбу и одлуку о оцјени и потребним примједбама, савјетима и упутама.“ (Носић, 2012:96)

У одјељку *Врсте погрешака* Носић преузима Тежакову подјелу на „језичне“ и „нејезичне погрешке“, гдје се под овим првим, језичким, подразумевају правописне, граматичке (морфолошке, синтаксичке, лексичке и стилистичке), а под другим, нејезичким, садржајне, композицијске, интерпретативне и логичке). (Носић, 2012:97)

У наредним одјељцима аутор се укратко бави неопходним коректорским знацима, методологијом исправљања грешака, оцењивањем и поново исправљањем *школске задаће*.

У одјељку *Исправљање школске задаће* аутор говори о техничкој организацији часова на којим се врши исправак. Из изложених ставова се види да ученици овдје за цјелокупан исправак имају само један час што је апсолутно недовољно, јер анализа, односно заједнички – колективни исправак школског писменог задатка овдје није заступљен. Наиме, овдје је ријеч више о импровизацији више активности које се крећу од општег наставниковог осврта на школски писани задатак, преко „упута за исправак“ и самог ученичког исправљања које је овдје конципирано више као технички, него као суштински посао. Иако аутор наводи три техничка модела исправљања „*школске писмене задаће*“, прво када је присутан мали број грешака, друго када је присутан велики број грешака и треће када је тема садржајно промашена, чини се да оваквим приступом није могуће утицати на побољшање писмености код ученика, него би то прије било отаљавање једног заиста захтјевног посла за чије побољшање ни аутор овог рада није нашао ваљан одговор.

Додуше, аутор овдје актуелизује једну давно напуштену идеју, а то је исправак исправка школских писмених задатака, што свакако нити је нова, нити корисна идеја.

2. Да би се дали ваљани одговори на отворена питања која прате наставу културе изражавања у њеном писаном облику, а нарочито на питања везана за исправљање школских писаних задатака мора се поћи од термилолошких разграничења шта се под којим термином подразумејева. Ово је неопходно из једноставног разлога што су у употреби честе синонимне синтагме које више збуњују младе наставнике, него што им помажу да прецизније дефинишу одговарајуће писане садржаје у настави културе изражавања. Тако у употреби имамо синонимне синтагме: писмени радови / писани радови; писмени састави / писани састави; писмене вјежбе / писане вјежбе; писмени школски задаци / писани школски задаци и слично. Сви ови појмови имају скоро идентично значење па се у потпуности као логичан захтјев јавља потреба редукције и поједностављења овог терминосистема. У складу с погледима неких методичара који су посебно проучавали наставно подручје култура изражавања (Калпачина, 1982.) ми се одређујемо за напуштање одреднице *писмени* у корист одреднице *писани* из разлога што је природна опозиција одредници *писмени* одредница *неписмени*, а одредница *писани* се јавља као природна опозиција одредници *усмени* што се потпуно уклапа у концепцију програмских садржаја културе изражавања у оквиру које су као главни дијелови заступљене *говорне вјежбе* чија су онда природна опозиција *писане вјежбе*. Иако се у шестотомном рјечнику српског књижевног језика МС под одредницом *писмени* осим значења онај који је у складу с *правописним и граматичким правилима* потврђује и значење *онај који је написан*, ми се ипак одређујемо за природну опозицију и за одредницу *писани*.

У складу с наведеним у настави културе изражавања, дакле, имамо и говорне, и писане вјежбе. Те *писане вјежбе* су фреквентније у нижим разредима основне школе и крећу се од *вјежби писања и усавршавања рукописа*, преко *краћих диктата* и мање захтјевних *описа* до *приповиједања* стварних или измишљених догађаја или доживљаја.

У вишим разредима основне школе су заступљени сљедећи облици писаног изражавања: *писане вјежбе* (служе за увјежбавање садржаја из културе изражавања – описивање, приповиједање и расправљање); *домаћи писани задаци* и *школски писани задаци* (два или четири обавезна школска писана задатка предвиђена НПП-ом).

3.1. Када је овдје ријеч о исправљању школских писаних задатака ми полазимо од чињенице да је исправљање школских писаних задатака важан сегмент изградње писмености код ученика и због тога му се у настави мора посветити довољна пажња. То је могуће осигурати планирањем довољног броја часова за израду и исправак школског писаног задатка. Идеално, а и рационално вријеме за израду и исправак једног школског писаног задатка је три часа и то један час за израду самог писаног задатка, а два часа за исправак. Када је ријеч о организацији рада на часовима исправке школских писаних задатака онда се први час посвећује, како то Павле Илић вели, анализи школског писаног задатка, па је то онда *заједнички – колективни тип исправка*, а други час је резервисан за индивидуални ученички рад на исправљању појединачних писаних задатака.

Да би рад био правилно исправљен, а самим тим и нешто касније адекватно вреднован и наставник, и ученици који га раде морају јасно знати шта је основни циљ датог писаног задатка и које основне задатке је неопходно реализовати да би дефинисани циљ био остварен.

Ако је задана тема школског писаног задатка нпр. *Моја радна соба*, онда ученицима мора бити јасно да је ријеч о опису ентеријера. С друге стране наставник мора јасно да зна шта му је циљ да као крајњи исход овог писаног задатка добије и да ли је тај циљ у складу с НПП-ом, па због тога мора јасно дефинисати циљ школског писаног задатка и одредити главне задатке чијом реализацијом се остварује постављени циљ.

Добро дефинисан циљ и ваљано одређени задаци доприносе и квалитетнијем оцјењивању школског писаног задатка, а самим тим и боље осмишљеном исправљању које је увијек у функцији подизања нивоа писмености.

Ево како то у пракси може да изгледа.

- Тема школског писаног задатка: *Моја радна соба*

- Циљ школског писаног задатка: *Ученик зна шта је ентеријер и може да га коректно опише.*
- Задаци за остварења дефинисаног циља:
 1. Ученик издваја и коректно описује карактеристичне појединости у оквиру ентеријера (величина собе, изглед зидова, под и његов изглед, плафон, слике на зидовима, прозори, лустери, радни сто, столица, предмети на радном столу, полица са књигама и сл.).
 2. Ученик прави логичне везе између дијелова ентеријера (прво описује величину собе, затим зидове и прозоре, а затим распоред слика на зидовима, остали намјештај у радној соби и тако даље логичним редом).
 3. Ученик користи и даље усавршава осјећај за цјелину простора који описује као и за посебне дијелове тог простора (редослед описивања је логичан, прелази од једне појединости ка другој сулагани и логични, нема наглог скретања, нити скоковитих и нелогичних прелаза са детаља на цјелину и сл.) .
 4. Ученик коректно влада реченицом и исказе јасно повезује у логичне цјелине.
 5. Ученик добро влада правописним правилима.
 6. Ученик употребљава књижевни језик без примјеса локалног говора.

Након што ученици заврше писање свога школског писаног задатка наставник приступа осмишљавању заједничког – колективног исправка овог писаног задатка, односно осмишљавању његове анализе како би иста имала своју дјелотворну функцију.

3.2. Прије него започне преглед и исправак школских писаних задатака наставник мора имати у виду основну организацијску структуру часа намијењеног за заједнички – колективни исправак школског писаног задатка, односно за његову анализу са ученицима. А та анализа, односно заједнички – колективни исправак могу бити дјелотворни и у функцији учења једино ако у исправљању и анализи појединачних ученичких радова учествују сви ученици уочавајући и исправљајући конкретне грешке. Наравно, ни наставник, ни ученици немају на располагању неограничено вријеме за овај посао, па се због тога наставник одлучује да са ученицима исправи и анализира само неколико лошијих и неколико најбољих радова. Које ће радове као илустративне заједно са ученицима анализирати и исправљати одлучује сам наставник након првог читања свих школских писаних задатака у једном одјељењу. Наиме, да би ваљано исправио и вредновао школске писане задатке наставник мора сваки задатак три пута прочитати (Носић, 2012; Тежак, 1998) гдје у првом читању стиче општи утисак о вриједности радова издвајајући најуспјешније и најнеуспјешније радове. Приликом првог читања наставник ни на који начин не исправља грешке, него, само и једино изводи опште закључке о вриједности прочитаних радова. Тек у другом и трећем читању, како смо то раније видјели, врши се конкретно исправљање грешака и коначно оцјењивање школских писаних задатака.

Након што одабере карактеристичне радове за анализу на часу намијењеном за заједнички – колективни исправак школских писаних задатака наставник те радове, у складу с техником којом школа данас располаже припрема за рад на часу. Да би овако замишљен исправак био у функцији очигледне наставе и ефикасног учења, сви ученици у одјељењу морају имати могућност да истовремено виде конкретни рад који се исправља и анализира како би активно могли учествовати у раду, било да уочавају и исправљају грешке, било да прате шта други ученици у датом часу раде.

Наставник на различите начине може конкретни писани задатак учинити доступним ученицима, наравно, зависно од технике којом располаже.

Ево неких реалних могућности.

Сваки рад намијењен за овакву анализу се може ученицима показати приказивањем на пројекционом платну уз помоћ епископа. Пошто епископи представљају већ превазиђену техничку подршку, наставници ове радове могу да уз помоћ апарата за фотокопирање пренесу на графофолије и да за њихово приказивање користе графоскоп. То је и практичнија, и модернија, и једноставнија техничка подршка.

Осим графоскопа наставник у савременој школи може, и треба, да користи рачунар са „бим“ пројектором. У овом случају писани радови намијењени за анализу у учионици се скенирају и као

електронски запис постају доступни ученицима као пројекција уз помоћ „бим“ пројектора. Уколико школе посједују електронске учионице, а већина школа у Републици Српској посједују посебан тип електронске учионице из пројекта „Доситеј“ у којима сваки ученик има засебни рачунар, онда је пожељно кориштење и тих могућности. У овим учионицама уз програмску подршку „MYTHWARE“ сваки ученик може пратити шта други ученик на свом рачунару у одређеном часу ради или шта ради наставник на свом централном рачунару. Тако и у овом случају ученици на својим рачунарима могу имати истовремено рад који се анализира и исправља.

У оваквим случајевима, пошто се на скенираном узорку не могу вршити интервенције, наставник паралелно уз овај програм може да користи и графоскоп са одговарајућом графофолијом на којој ће црвеним фломастером обиљежавати заједнички дефинисане грешке.

Да би обиљежавање грешака било јединствено и систематично, и да би употребљивани знакови били свима разумљиви наставник употребљава званичне *коректорске знакове* чије значење су ученици раније усвојили. Свакако је важно напоменути да употреба коректорских знакова има своја правила, а упутства за њихову примјену под одредницом *коректорски знаци* су доступна и на интернету. (<http://www.2dbe.pmf.uns.ac.rs>)

На слици која слиједи представљени су *коректорски знаци* који се најчешће употребљавају у пракси и које би требали и ученици да знају.



3.3. Када је ријеч о практичној организацији часа заједничког колективног исправка школског писаног задатка онда је то, под условом да су све претходне припреме квалитетно обављене, заиста лакши дио посла.

Сам час се организује у **три фазе**.

У **првој фази** часа, не дужој од пет минута, наставник упознаје ученике са општим карактеристикама, вриједностима и недостацима урађеног школског писаног задатка отварајући простор за заједничку анализу и исправљање најкарактеристичнијих лоших и за анализу најбољих радова.

У *другој фази* часа уз помоћ неке од овдје поменутих техника пред ученике се постављају неисправљени одабрани радови и започиње њихова анализа по истом поступку по коме то ради и наставник када самостално исправља рад. Рад се прво чита, затим се уочавају језичке и нејезичке грешке и недостаци, дају се објашњења и по потреби се уводе нове, боље формулације уз одговарајуће закључке. Најбоље је да се директне исправке и корекције, како смо то и раније нагласили, врше на посебно припремљеној графофолији црвеним фломастером. Та радна графофолија се налази на другом, паралелно постављеном графоскопу. На овај начин се, један поред другог, пред ученицима и визуелно налазе и исправљени, и неисправљени ученички рад што онда представља и облик егземпларне наставе са јасним принципом очигледности.

Након што се на овај начин анализирају и исправе сви одабрани примјери и лоших, и најбољих радова у дијелу часа који не може бити дужи од тридесет минута наставник прелази на *трећу фазу*, односно на завршни дио часа који не смије бити краћи од десет минута. У том дијелу часа наставник ученицима презентује систематизоване најфреквентније језичке и нејезичке грешке. Њих је најбоље презентовати у табеларном прегледном облику, а један могући модел табеле за овакав преглед језичких грешака слиједи. Величина ове табеле се прилагођава конкретним потребама у одговарајућој наставној ситуацији.

ЈЕЗИЧКЕ ГРЕШКЕ			
ПРАВОПИСНЕ ГРЕШКЕ	ВРСТА ГРЕШКЕ	НЕПРАВИЛНО НАПИСАНО	ПРАВИЛНО
	УПОТРЕБА ВЕЛИКОГ И МАЛОГ СЛОВА		
	ИНТЕРПУНКЦИЈА		
	ОСТАЛА ПРЕВОПИСНА ПРАВИЛА		
ГРАМАТИЧКЕ ГРЕШКЕ	ФОНОЛОШКЕ ГРЕШКЕ		
	МОРФОЛОШКЕ		
	ТВОРБЕНЕ		
	СИНТАКСИЧКЕ		
	ЛЕКСИЧКЕ		
СТИЛИСТИЧКЕ			

Након ове презентације ученици у своје биљежнице записују презентовани садржај и тиме се час заједничког – колективног исправка школског писаног задатка завршава.

На наредном часу ученици појединачно, примјењујући сазнања и искуства са овог часа врше индивидуалне исправке својих писаних задатака.

Из свега наведеног се неоспорно намеће закључак да је овакав приступ исправљању школских писаних задатака, иако прилично захтјеван, сигурно у функцији усавршавања писмености код ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. (Вучковић, 1993:), Миролуб Вучковић, Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, Београд
2. (Илић, 1998:), Павле Илић, Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Нови Сад
3. (Калпачина, 1982:), Исак Калпачина, Говорне вјежбе у настави српскохрватског језика, Титоград
4. (Николић, М. 1992:), Милија Николић, Методици наставе српског језика и књижевности, Београд
5. (Носић, 2012:), *Isprevljanje i ocjenjivanje, ispravak školske zadaće Napredak, Vol 153, No 1, siječanj 2012. године*
6. (Тежак, 1998:), Стјепко Тежак, Теорија и пракса наставе хрватског језика, Загреб
7. <http://hrcak.srce.hr/index.php>
8. www.artark.com.hr