

Školska zadaća u nastavi jezičnoga izražavanja

Tepeš, Hana

Master's thesis / Diplomski rad

2011

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:829034>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti

Hana Tepeš

Školska zadaća u nastavi jezičnoga izražavanja

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Ana Pintarić

Sumentorica: Vesna Bjedov

Osijek, 2011.

Sadržaj

Uvod.....	4
1. Pisano stvaralaštvo učenika i nastava jezičnoga izražavanja.....	5
1.1. Učenički tekst kao stvaralački i književni ostvaraj.....	6
1.2. Sastavak.....	7
1.2.1. Stvaranje sastavka.....	8
1.2.2. Mjesto sastavka u nastavi.....	9
1.3. Razvijanje pismenosti u nastavi jezičnoga izražavanja.....	10
1.4. Pisanje u nastavnom planu i programu za osnovne i srednje škole.....	10
2. Školska zadaća kao dio nastave jezičnoga izražavanja.....	13
2.1. Pisanje školske zadaće.....	13
2.1.1. Teme školske zadaće.....	14
2.2. Nastavnikovo čitanje i ispravljanje školskih zadaća.....	15
2.3. Ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih školskih zadaća.....	18
2.4. Pisanje eseja u školskoj zadaći.....	23
3. Vrste pogrješkaka u školskoj zadaći.....	25
3.1. Jezične pogrješke.....	25
3.1.1. Gramatičke pogrješke.....	26
3.1.2. Leksičke pogrješke.....	26
3.1.3. Pravopisne pogrješke.....	27
3.1.4. Stilističke pogrješke.....	28
3.2. Nejezične pogrješke.....	28
3.2.1. Sadržajne pogrješke.....	29
3.2.2. Logičke pogrješke.....	29
3.2.3. Kompozicijske pogrješke.....	30
3.2.4. Interpretacijske pogrješke.....	30
3.3. Slučajne ili slovne pogrješke.....	31
Zaključak.....	32
Literatura.....	34

Sažetak

Tema je ovoga rada Školska zadaća u nastavi jezičnoga izražavanja u osnovnoj i srednjoj školi. U početnome dijelu riječ je o pisanome stvaralaštvu učenika kao dijelu nastave izražavanja i stvaranja, s posebnim naglaskom na sastavak, čiji je standardizirani oblik školska zadaća. U uvodnome dijelu rada govori se i o razvijanju učeničke pismenosti, što je prvotna zadaća nastave jezičnoga izražavanja. U središnjem dijelu rada govori se u školskoj zadaći kao dijelu nastave izražavanja. Obuhvaćene su sve etape vezane uz nastajanje školske zadaće: pisanje školske zadaće, nastavnikovo čitanje i ispravljanje radova te ocjenjivanje i vrjednovanje zadaća. U posljednjem dijelu rada analiziraju se vrste pogrešaka koje se javljaju u pisanju školske zadaće.

Ključne riječi: školska zadaća, nastava jezičnoga izražavanja, pismenost, pogreška, esej

Uvod

U ovome radu bit će riječ o školskoj zadaći u nastavi jezičnoga izražavanja u osnovnoj i srednjoj školi. U početnome dijelu rada govorit će se o pisanome stvaralaštvu učenika kao dijelu nastave izražavanja i stvaranja. Posebno će se naglasiti uloga sastavka u nastavi izražavanja, čiji je standardizirani oblik ispita znanja učenička školska zadaća. Istaknut će se i važnost razvijanja učeničke pismenosti, što je ujedno i najvažnija zadaća nastave izražavanja i školske zadaće. U središnjem dijelu rada govorit će se o obveznoj školskoj zadaći učenika kao dijelu nastave jezičnoga izražavanja. Obuhvatit će se sve etape u nastajanju školske zadaće: priprema pred pisanje i pisanje školske zadaće, učiteljevo čitanje i ispravljanje zadaća te ocjenjivanje i vrjednovanje pisanih radova. U radu ćemo se koristiti pojmom učitelj u značenju učitelja u osnovnoj školi i nastavnika u srednjoj školi. U posljednjem će se dijelu rada analizirati vrste pogrješaka koje se javljaju u učeničkim školskim zadaćama. Objasnit će se sve vrste i podvrste pogrješaka unutar skupina kojima pripadaju, jezičnim, nejezičnim ili slučajnim pogrješcima.

U radu sam se najviše koristila Težakovim priručnikom *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2* iz 1998. godine u kojem je autor obuhvatio i opisao sve etape pisanja školske zadaće, dao detaljan pregled sastavnica školske zadaće koje se ocjenjuju i vrjednuju te naposljetku na primjeru jedne učeničke školske zadaće izveo njezinu analitičku i detaljnu ocjenu. Pri pregledu pogrješaka koje se javljaju u školskim zadaćama učenika služila sam se knjigom *Komunikacijom do gramatike* Dunje Pavličević-Franić iz 2005. te *Od slova do teksta i metateksta* Dragutina Rosandića iz 2002. godine. O sastavku, njegovu nastajanju i zakonitostima te mjestu u nastavi hrvatskoga jezika piše Zdenka Gudelj-Velaga u djelu *Nastava stvaralačke pismenosti* iz 1990. godine, dok se pisanim aspektom nastave jezičnoga izražavanja bavi Karol Visinko u djelu *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – pisanje* iz 2010. godine. Kao što vidimo iz pregleda, navedena literatura nastala je u novije vrijeme, izuzev Težakovog djela iz 1998. i djela Gudelj-Velage iz 1990. Pišući ovaj diplomski rad naišla sam na nedostatak literature na ovu temu, uglavnom je riječ o člancima i poglavljima u knjigama vezanim za pisanje sastavaka i pogrješke koje se javljaju u njima. Tek posljednjih godina struka se značajnije okreće školskoj zadaći u nastavi jezičnoga izražavanja, što možemo pripisati uvođenju državne mature, čiji je dio ispita iz Hrvatskoga jezika pisanje eseja. Na taj način školska zadaća ponovno je dobila na važnosti budući da se u njezinu sklopu učenici pripremaju za pisanje eseja na maturalskom ispitu.

1. Pisano stvaralaštvo učenika i nastava jezičnoga izražavanja

Jezični odgoj i obrazovanje ima svoju školsku i izvanškolsku dimenziju. U školi se planski i organizirano provodi u nastavi i slobodnim aktivnostima učenika, dok se izvanškolska dimenzija očituje u pohađanju različitih literarnih večeri, ekskurzija, znanstvenih skupova i projekcija, jezičnih kružoka i klubova itd. Razvijanje učenikovih jezičnih sposobnosti, govornih i pismenih, glavni je sadržaj područja jezično izražavanje. Zdenka Gudelj-Velaga (1990: 28) smatra kako je stvaralačka upotreba jezika jedno od temeljnih sredstava i jedan od temeljnih ciljeva nastave izražavanja i stvaranja, a učeničko pisano stvaralaštvo, kao dio dječjeg jezičnog stvaralaštva i jezičnog iskustva uopće, njena uporišna točka. Za taj aspekt nastave izražavanja i stvaranja često se upotrebljava i termin nastava stvaralačke pismenosti. Školska zadaća temeljni je oblik stvaralačke pismenosti učenika, a Stjepko Težak (1998: 498) smatra je krunom dvomjesečnog ili tromjesečnog rada u cjelokupnoj nastavi hrvatskoga jezika, a ne samo u nastavi jezičnoga izražavanja.

Stvaralačka pismenost nastavni je sadržaj koji iziskuje stvaralačko sudjelovanje u nastavi i učenika i učitelja, stoga su toj nastavi najprimjereniji i najrodniji metodički postupci istraživačko-stvaralačkoga metodičkoga sustava.¹ Po visokom stupnju samostalnosti učenika, po njihovom slobodnom odabiranju jezičnih jedinica i sredstava pri oblikovanju teksta nastava stvaralačke pismenosti svojim metodičkim usmjerenjem bliska je slobodnim aktivnostima. Ova nastava zastupa i afirmira stav da svaki učenik može na svoj način i prema svojim sposobnostima i znanju sudjelovati u stvaralačkoj upotrebi jezika. Međutim, ne treba zanemariti ulogu učitelja koji je vrlo važan čimbenik u procesu razvijanja učenikove (stvaralačke) pismenosti. Karol Visinko naglašava ulogu učitelja u nastavi stvaralačke pismenosti smatrajući da učitelj koji s više stvaralačkog elana i mašte pristupa sadržajima jezičnoga izražavanja, koji pokazuje veće zanimanje za učeničko pisano stvaralaštvo i pronalazi raznovrsne načine motivacije učenika za stvaralačko pisanje postiže „veću zainteresiranost učenika, radost stvaranja i motiviranost za sve sadržaje predmeta.“ (2007: 123)

¹ Prema Dragutinu Rosandiću (2005) istraživačko-stvaralački metodički sustav afirmira istraživačku i stvaralačku metodu. Istraživačka metoda u pisanju školske zadaće pretpostavlja učenikov samostalan pristup temi, samostalnu izradu skice sastavka te konačno osmišljavanje teksta. Učenik samostalno prolazi sve etape stvaranja vezanoga teksta, dok je učiteljeva zadaća dati smjernice za pisanje zadaća (objasniti ponuđene teme, odrediti vrstu sastavka i sl.). Stvaralačka metoda očituje se u stvaranju učeničkoga teksta koji mora biti originalan, jedinstven i neponovljiv ostvaraj. Školska zadaća je stvaralački rad jer zahtijeva učeničku izvornu upotrebu jezika i osobnu interpretaciju teme.

Dakle, nastava stvaralačke pismenosti dio je znanstvenog sustava jezičnog, književnog, scenskog i filmskog odgoja i obrazovanja, a većinu svojih sadržaja ostvaruje u nastavi jezičnoga izražavanja i stvaranja. Gudelj-Velaga (1990: 34) učeničko stvaralaštvo smatra temeljnom odrednicom nastave izražavanja, koja ujedno i teži prema uspostavljanju i učvršćivanju veza između nastavne i izvannastavne dimenzije jezičnog odgoja i obrazovanja, a posebice sa slobodnim aktivnostima. Na taj način nastava stvaralačke pismenosti teži nadilaženju metodičkih granica između nastavnog i izvannastavnog jezičnog odgoja i obrazovanja. Svrha je nastave stvaralačke pismenosti u usmjeravanju nastave jezika prema kreativnom stvaralaštvu učenika kao temeljnom određenju učenikove jezične sposobnosti. Uzimajući kao svoju predmetnost razvijanje učenikove jezične kompetencije, nastava stvaralačke pismenosti „preuzima svoj dio odgovornosti za unapređivanje jezične komunikacijske prakse pojedinca i društva.“ (Gudelj-Velaga, 1990: 34)

1.1. Učenički tekst kao stvaralački i književni ostvaraj

Gudelj-Velaga učenički tekst, dakle i učeničku školsku zadaću, smatra stvaralačkim ostvarajem ukoliko je učenik u njemu iznio „osoban iskaz o doživljavanju i spoznavanju svijeta uopće i sebe kao njegova tvoračkog člana.“ (1990: 9) U stvaralačkim radovima naglasak je na izvornosti upotrebe jezičnih jedinica i osobnome doživljajno-spoznajnom odnosu pri interpretaciji teme, stoga učenik u stvaralačkom tekstu uspijeva ostvariti sebe kao jedinstvenu i neponovljivu jedinku ljudske vrste. Pisanim oblikom jezične djelatnosti učenik uspostavlja aktivnu i stvaralačku ravnotežu između svijeta i sebe, u pokretnom suodnosu pojedinačnog i općeg, iskustvenog i maštanog. (Gudelj-Velaga, 1990: 10)

Dakle, pisano stvaralaštvo učenika podrazumijeva jezičnu djelatnost u kojoj je učenik poruku ili tekst uobličio na osoban način. Izbor i stilogenost jezičnih sredstava kojima učenik razvija tekst u skladu su s njegovim stupnjem ovladanosti jezika kao medija izražavanja. Nizak stupanj uključenosti u jezičnu djelatnost i slabo poznavanje jezične norme rezultirat će jednostavnim i neuspješnim tekstovnim strukturama. Zajedno s obrazovanjem te psihičkim i intelektualnim razvitkom djeteta raste i učenikova sposobnost tvorbe složenijih i uspješnijih radova, koji se u pojedinim slučajevima u predadolescenciji čak približavaju strukturnoj složenosti književnoumjetničkog teksta. Gudelj-Velaga (1999) ističe kako je rast složenosti poruke koju učenik želi i nastoji prenijeti u dinamičnom i proporcionalnom suodnosu s rastom složenosti strukture koja ju prenosi.

Učenički tekst ostvaruje se i kao književnoumjetnički tekst promatramo li ga s gledišta Radoslava Katičića (1971: 56) koji navodi četiri bitna elementa književnoumjetničkog stvaranja, a to su: postava, izbor, kontekst i čitatelj koje Gudelj-Velaga (1990: 11-12) povezuje s učeničkim pisanim stvaralaštvom:

1. Svaki tekst učeničkog pisanog stvaralaštva ima svoju postavu, što znači da je učinjen izbor u jeziku. Da bi učenik mogao izabrati on mora znati da „ima iz čega birati, da zna da ima iz čega birati, da može uočiti osobinu, da zna uspoređivati, da se može odlučiti.“ (Gudelj-Velaga, 1990: 11) To znači da su učeničke mogućnosti izbora u jeziku određene i ograničene njegovom razinom uključenosti u jezičnu djelatnost, njegovim poznavanjem jezične norme te općim intelektualnim sposobnostima.
2. Budući da nema postave bez izbora, a samim tim ni bez stila, u svakom učeničkom stvaralačkom radu može se ustanoviti i prepoznati određeni stil.
3. Učeničko pisano stvaralaštvo jezična je djelatnost i u sebi sadrži znak i značenje, što znači da je svakome učeničkom tekstu pridružen i odgovarajući kontekst.
4. Pisani tekst uvijek pretpostavlja čitatelja na drugome kraju obavijesnoga kanala, a isto vrijedi i za učeničko pisano stvaralaštvo.

Međutim, učenički pisani ostvaraji mogu se promatrati i kao neknjiževni oblici. Gudelj-Velaga smatra da takvi tekstovi posjeduju stvaran kontekst i odlikuju se stvaralačkom upotrebom jezika, ali ne takvom koja bi „mogla strukturirati izvanstvarnosni, po sebi postojeći svijet.“ (1990: 12) Učenički tekstovi mogu povezivati motive iz različitih, stvarnosno nespojivih sfera, ali ti motivi „ne donose sa sobom konotativnu slojevitost potrebnu za izrastanje novih smislova iz suodnosa njihovih ishodišnih struktura.“ (Gudelj-Velaga, 1990: 12) Gledište da učenikovo stvaralaštvo nije umjetnički ostvaraj nije estetska ili vrijednosna odrednica, već genetska, što znači da učeničko pisano stvaralaštvo ne pripada kategoriji umjetnosti, već svijetu djetinjstva i mladenaštva i ne vrednuje se na isti način kao umjetničko djelo te kao takvo nije ni manje vrijedno.

1.2. Sastavak

Sastavak je učenički tekst, oblik stvaralačke djelatnosti učenika tijekom nastave jezičnoga izražavanja. Pisani sastavak nastaje kao rezultat razvijanja učenikovih jezičnih sposobnosti na najvišoj tekstovnoj razini. Gudelj-Velaga (1999) navodi da mnogi metodičari sastavak drže glavnim ciljem i temeljnim sadržajem nastave izražavanja i stvaranja. U njemu se najintenzivnije otvara i odražava učenikov unutarnji svijet, po njemu se može pratiti

emocionalni i intelektualni razvoj učenika te oblikovanje njegova pogleda na svijet i književne kulture. Prema sastavku može se prosuđivati o učenikovoj stvarnoj primjeni znanja, o vještini korištenja jezičnih sredstava u oblikovanju misli te o razvoju i usavršavanju njegova stila i izražajnosti unutar pisanoga teksta. Zbog navedenih razloga Visinko (2007: 120) ga smatra izvrsnim pokazateljem stupnja učenikove sposobnosti i vještine stvaranja vezanoga teksta. Sastavak može biti i u funkciji utvrđivanja znanja o određenoj temi ili provjeravanja sposobnosti produkcije određene vrste teksta i tada je riječ o školskoj zadaći. Školska zadaća standardizirani je oblik ispita znanja u nastavi jezičnoga izražavanja i svojevrsni indikator učenikove (ne)pismenosti.

1.2.1. Stvaranje sastavka

Dunja Pavličević-Franić (2005: 167) navodi preduvjete potrebne za nastajanje učeničkoga sastavka. Stvaranje sastavka pretpostavlja određenu razinu učeničkoga jezičnog predznanja (lingvistička kompetencija), razvijene sposobnosti izražavanja i jezičnog oblikovanja vlastitih misli, stavova, osjećaja i sudova (komunikacijska kompetencija) te „odgovarajući spoznajni razvoj kojemu prethodi niz misaonih aktivnosti (kognitivna kompetencija).“ (Pavličević-Franić, 2005: 167) Osim navedenih kompetencija važnu ulogu pri stvaranju sastavka imaju i osobine pojedinog učenika, poznavanje teme o kojoj se piše te motivacija za pisanje sastavka.

U kreativnom procesu stvaranja sastavka Dragutin Rosandić (2002: 54) smatra presudnim aktivan (su)odnos triju odrednica: subjekta (osobe koja piše tekst, dakle učenika), objekta ili predmeta (onoga o čemu se piše, dakle sadržaja ili teme) i teksta (završnog produkta). Predmet o kojemu piše učenik može različito spoznavati: neposrednim promatranjem, zamišljanjem, predočavanjem ili razmišljanjem, stoga je sastavak rezultat međudjelovanja navedenih spoznajnih procesa, ali i znanja o predmetu (temi) te učeničkoga odnosa prema sadržaju o kojemu piše.

Učenički sastavak vrsta je pisanoga teksta, stoga ima svoje zakonitosti nastajanja. Prije pisanja sastavka učenicima je potrebno dati određene naputke kako bi njihovi ostvaraji bili što uspješniji. Rosandić (2002: 53) savjetuje učenicima da si prije samoga pisanja postave sljedeća pitanja:

- koji je povod za pisanje teksta?
- što želim tekstem postići?
- kome (za koga) pišem?

- zašto pišem, s kojom namjerom?
- želim li o kome/čemu obavijestiti, koga/što kritizirati, koga uputiti?
- što trebam napisati?
- koji sadržaj prenijeti čitatelju?
- u kojem će obliku biti tekst?
- moram razlikovati osobe kojima namjenjujem svoj tekst.

Također, prije zapisivanja konačne inačice teksta na papir učenicima se preporuča prvotno pisanje natuknica koje se uključuju u temu te logičko sređivanje natuknica i svih bilježaka.

Prema Pavličević-Franić (2005: 167) proces nastajanja sastavka odvija se u nekoliko etapa. U prvoj (pripreмноj, inicijalnoj) etapi nastajanja sastavka stvaraju se predodžbe i aktiviraju podaci, misli i asocijacije vezane uz temu. Dakle, pisanje sastavka započinje osjetilnom spoznajom, „kada tema ulazi u duhovno ozračje pišćevo.“ (Rosandić, 2002: 56) Druga etapa odnosi se na prekodiranje misaono-osjetilnih aktivnosti u jezični izraz. Učenik svoja unutarnja promišljanja odabranim jezičnim sredstvima prenosi u pisani tekst. Tada započinje treća etapa, usklađivanje sadržaja (teme, onoga što se piše) i izraza (stila, onoga kako se piše). Uspješnost ove etape pisanja sastavka ovisi o učeničkoj jezičnoj kompetenciji, njegovu predznanju i misaono-emocionalnome pristupu sadržaju. Završni je čin u procesu stvaranja sastavka njegovo zapisivanje, bilježenje. Riječ je o „grafomotoričkome procesu zapisivanja prethodno osmišljenoga i oblikovanoga sadržaja.“ (Pavličević-Franić, 2005: 167)

1.2.2. Mjesto sastavka u nastavi

Planirani stupanj učenikove sposobnosti i vještine stvaranja vezanoga teksta u nastavi ostvaruje se postupno, a u tom procesu Gudelj-Velaga (1990: 161) ističe tri etape:

1. inicijalno ispitivanje
2. uvježbavanje
3. finalno ispitivanje

Inicijalnim ispitivanjem prikupljaju se podaci o učenikovoј osposobljenosti za izvršavanje određenih zadataka u stvaranju sastavka, odnosno vezanoga teksta, a ti se podaci mogu odnositi na:

- utvrđivanje stvarnog stanja učenikove pismenosti, što se obično obavlja početkom školske godine

- ovladanost oblikom izražavanja, što se ostvaruje prije uvođenja učenika u novu programsku cjelinu
- ovladanost temom i sadržajem.

U procesu uvježbavanja temeljna je zadaća uvođenje učenika u oblik i temu pisanja. Postoji mnogo načina upoznavanja učenika s novim oblikom izražavanja, a najčešći su rad prema pisanim uzorcima (dječji sastavak, literarni tekst) i učiteljevo usmeno tumačenje. Upoznavanje novog oblika izražavanja uključuje i usvajanje svih temeljnih odlika određenog tipa teksta, što se izvodi provođenjem sustava jezičnih vježbi, poglavito leksičkih, gramatičkih, stilističkih i kompozicijskih. Uvođenje učenika u temu provodi se raznim motivacijskim postupcima čiji je cilj prikupljanje podataka.

Sastavak kao finalno ispitivanje zapravo je ispit znanja kojemu je zadaća utvrditi učenikovo znanje i odnos prema temi, njegovu sposobnost oblikovanja određenog tipa teksta te provjeriti učenikovu razinu pismenosti. Standardni je oblik ispita znanja u području stvaralačke pismenosti pisanje školske zadaće.

1.3. Razvijanje pismenosti u nastavi jezičnoga izražavanja

Temeljnomo zadaćom nastave jezičnoga izražavanja Visinko (2007) smatra razvijanje učenikove jezične kompetencije i pismenosti „koja mu osigurava uključivanje u društvenu komunikacijsku praksu u standardnome jeziku te očuvanje zavičajnoga idioma.“ (2007: 118) Razvijanje pismenosti ima značajnu odgojnu i obrazovnu ulogu. U procesu opismenjavanja učenici svladavaju tehniku pisanja, gramatičku i pravopisnu normu, upoznavaju izražajne vrednote jezika, osposobljavaju se za najrazličitije oblike izražavanja te na taj način stječu jezičnu kulturu.

Za Rosandića (1974: 7) pismenost je višeznačan pojam i uključuje sljedeće odrednice: pravilnost napisane riječi (gramatičko-pravopisni aspekt), izbor izražajnih sredstava (stilistički aspekt), misaoni i emocionalni fond izraza (sadržajni aspekt) te strukturu izraza (kompozicijski aspekt). Rosandić (1974) navodi nekoliko načela koje slijedi nastava pismenosti, a koji se vezuju i uz pisanje obvezne školske zadaće:

1. **načelo primjerenosti** – nastava pismenosti mora uvažavati karakteristike dobi učenika, što znači da izbor metoda, oblika, postupaka i sadržaja u nastavi mora biti prilagođen dobi učenika i njegovim psihičkim, intelektualnim i fizičkim osobinama.
2. **načelo postupnosti** – u nastavnome procesu učenici usvajaju nove sadržaje, oblike, metode i postupke postupno, od lakših ka težim, od jednostavnijih ka složenijim, od

poznatih ka nepoznatim. U nižim razredima osnovne škole odabiru se konkretni sadržaji povezani uz svakodnevni život djeteta i jednostavni oblici izražavanja kao što su prepisivanje teksta, odgovori na pitanja, diktati, opisi, pripovijedanje i nadopunjavanje teksta. U višim razredima osnovne škole sadržaji se nadovezuju i nadopunjuju, uvode se nova tematska područja te se primjenjuju svi oblici pismenih sastavaka: opisivanje, izvještavanje, pripovijedanje, prepričavanje, prikazivanje, raspravljanje. Na srednjoškolskom stupnju obrazovanja provode se novi, složeniji oblici pismenog izražavanja: impresija, paralela, referat, marginalija, argumentacija teza, rasprava, esej.

3. **načelo interesa** – naglašava važnost buđenja učeničkoga zanimanja za pismeno izražavanje i razvijanja povjerenja u vlastite izražajne mogućnosti. Interes za pismeno izražavanje prvotno se postiže primjerenim izborom sadržaja i tema. Djecu privlače sadržaji vezani uz njihov svakodnevni život, stoga rado pišu o djetinjstvu, osobnim doživljajima, o svemu što vole i poznaju. Također, treba uzeti u obzir da adolescenti nemaju isto interesno polje, stoga im je krajnje neprimjereno zadati temu za školsku zadaću „Kako sam proveo ljetne praznike“.
4. **načelo individualnog postupka** – u pisanim sastavcima učenik najizrazitije i najočitiije otkriva individualne sklonosti i vlastiti misaono-fantazijski svijet, što treba poštovati i podržavati. Učeničke stvaralačke pokušaje treba prihvatiti s posebnom pažnjom i oprezom kako ih se ne bi obeshrabrilo u njihovom stvaralačkom razvoju. S druge strane, učenike treba sustavno upozoravati na njihove pogreške i otklanjati ih. Rosandić (1974: 12) ističe kako treba iskorijeniti vulgarizaciju teksta do koje dolazi kada se učenik u želji za poetskim izrazom gubi u klišeiziranosti, pseudopoetskom izrazu i isforsiranosti.

1.4. Pisanje u nastavnom planu i programu za osnovne i srednje škole

U nastavnom planu i programu iz Hrvatskoga jezika za osnovne škole iz 2006. godine određene su zadaće nastavnog područja jezično izražavanje:

- razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova
- stvaranje navika uporabe pravogovornih (ortoepskih) i pravopisnih (ortografskih) norma
- ostvarivanje uspješne govorne i pisane komunikacije

Navedene zadaće ostvaraju se kroz četiri jezične djelatnosti: čitanje, pisanje, govorenje i slušanje. Ovaj pregled obuhvatit će jezičnu djelatnost pisanje prema nastavnim programima i planovima za osnovnu i srednju školu, s posebnim naglaskom na stvaralačkom pisanju, odnosno sastavku i školskoj zadaći.

Navedeni nastavni program iz 2006. za prvi razred osnovne škole predviđa najjednostavnije oblike pisanja: sastavljanje rečenica od zadanih nizova riječi, dopunjavanje rečenica, oblikovanje kraće pisane poruke. Već u drugome razredu u nastavni program uključuje se stvaralačko pisanje, što znači da učenik mora svladati samostalno pisanje kraćih vezanih tekstova, sastavaka, prema zadanome poticaju. Učenik trećega razreda osnovne škole mora znati oblikovati i napisati sastavak uz poticaj i bez njega, uz poštovanje određene kompozicije (uvod, glavni dio zaključak), dok se od četvrtoga razreda predviđa samostalno pisanje sastavka. U višim razredima osnovne škole u program se uvode složeniji oblici pisanja: subjektivno i objektivno pripovijedanje, subjektivni opis, stvaralačko prepričavanje (peti razred), sažeto prepričavanje, oblikovanje sažetka, portret, dramatizacija pripovjednoga teksta (šesti razred), natuknica i bilješka, vijest, komentar (sedmi razred), rasprava, kritika, problemski članak, životopis, osvrt, pismo (osmi razred). Visinko (2010: 59) ističe da se u pristupnome tekstu ovog nastavnog programa predlaže pisanje jedne školske zadaće u trećem razredu te dviju školskih zadaća u ostalim višim razredima, no može se pisati i više školskih zadaća ako to učitelj smatra prikladnim. Visinko (2010: 51) također naglašava da se broj školskih zadaća u osnovnoj školi znatno smanjio te navodi podatak kako se prema nastavnom programu iz 1960. godine pisalo čak šest školskih zadaća tijekom školske godine.

Nastavni plan i program iz Hrvatskog jezika za gimnazije, kao i za četverogodišnje strukovne škole za prvi razred predviđa usvajanje pojma tekst, načina oblikovanja teksta te stvaranje sljedećih vrsta teksta: opisa, tumačenja, raščlambe, dijaloga i monologa. U drugome razredu učenik uči pisati životopis, prikaz i sažetak, u trećemu dokazivanje ili argumentaciju, recenziju i priopćenje, a u četvrtome raspravu, esej ili ogled te referat. Nastavni plan i program za trogodišnje strukovne škole ponešto je pojednostavljen. Od vrsta teksta u prvome razredu obrađuju se samo opis te dijalog i monolog, u drugome životopis, prikaz i zapisnik, dok se u trećemu uči pisanje dopisa, žalbe, zamolbe, primjedbe, pritužbe i dnevnika. U gimnaziji se pišu tri školske zadaće s ispravicima, dok se u strukovnim školama pišu dvije školske zadaće s ispravicima tijekom školske godine.

2. Školska zadaća kao dio nastave jezičnoga izražavanja

Obvezna školska zadaća daje vjernu sliku razine pismenosti učenika na određenom odgojno-obrazovnom stupnju, stoga ju Težak (1998: 498) smatra pokazateljem napretka ili zaostajanja u pismenosti svakog učenika i razreda u cjelini. Pisanje školske zadaće omogućuje redovito praćenje učeničkog pismenog izraza, što mu uvelike pomaže prevladati svoje jezične poteškoće i ispraviti pogreške u pisanome izražavanju. U školskoj zadaći najbolje dolazi do izražaja stupanj učenikove samostalnosti, osobitosti i izvornosti jezične upotrebe u tvorbi teksta. Gudelj-Velaga (1990: 157) navodi područja u kojima se očituje učenička samostalnost: u uspostavljanju doživljajno-spoznajnog odnosa prema dijelu univerzuma o kojemu se piše (tema), u primjeni jezičnih sredstava sukladnih komunikacijskoj strategiji teksta što nastaje (jezična strana iskaza), odnosnu stapanju jezičnih i izvanjezičnih znanja i umijeća (razvijanje sposobnosti mišljenja) u rezultatu jezične djelatnosti (sastavak, školska zadaća) na razini koja do tada nije bila postignuta. Pisanje školske zadaće ima važnu ulogu u odgoju i obrazovanju, ali i u procesu učeničkog opismenjavanja. Stvaralačkim izražavanjem u školskoj zadaći učenici usvajaju gramatičku i pravopisnu normu, razvijaju vlastiti stil i izražajnost te se osposobljavaju za produkciju različitih tipova teksta. Učenička zadaća ima i značajnu odgojnu ulogu budući da pisanjem učenik oblikuje ličnost i formira pogled na svijet. Pored navedenih obrazovnih i odgojnih zadaća školska zadaća pridonosi ostvarivanju psihofunkcijskih zadaća, što znači razvoj učenikovih sposobnosti i navika, primjerice sposobnosti opažanja, mišljenja, povezivanja, razvijanju učeničke mašte, njegova osjećajnog i fantazijskog svijeta te smisla za točnost, jasnoću, preciznost i urednost u pisanome izrazu.

2.1. Pisanje školske zadaće

Pisanju obvezne školske zadaće prethodi priprava učenika za pisanje. Učenicima treba unaprijed najaviti kada će pisati zadaću te ih upozoriti na najčešće pravopisne, gramatičke i stilističke pogreške koje su se javljale u njihovim prethodnim sastavcima.

Za pisanje školske zadaće potreban je najmanje jedan nastavni sat, no optimalno je školski dvosat.

2.1.1. Teme školske zadaće

Kada je riječ o izboru teme školske zadaće, Težak (1998: 499) navodi nekoliko mogućnosti kod izbora teme školske zadaće:

- Učitelj sam zadaje temu s točno određenim naslovom.
- Učitelj daje učenicima na izbor više naslova iz istoga tematskog kruga.
- Učitelj nudi više različitih tema (iz književnosti, iz jezičnoga područja, iz medijske kulture itd.) s točno određenim naslovima.
- Učitelj određuje temu, a učenicima prepušta izbor naslova i dopušta slobodan izbor sadržaja u okviru zadane teme.

Primjerice, kao temu školske zadaće učitelj izabire proljetnu temu, učenicima ostavlja slobodu da pišu što žele, ali da poštuju važnu sadržajnu sastavnicu – proljeće. Učenici mogu preuzeti naslov od pisca čije su djelo pročitali, ali ne i sadržaj, koji mora biti izvorno učenikov.

- Učitelj daje učenicima slobodu u izboru i teme i naslova.

Ovakvim otvorenim i slobodnim temama Težak (1998: 499) zamjera dvoje: ukoliko se učenici obavijeste o slobodnoj temi na satu, prije samoga pisanja izgubit će mnogo vremena na razmišljanje i odlučivanje o čemu će pisati. Ako ih se unaprijed obavijesti da će za školsku zadaću imati slobodnu temu, mnogi će već kod kuće napisati sastavak ili će im ga napisati netko drugi. Zato Težak (1998: 500) predlaže drugo rješenje: učenicima se na izbor daju dvije ili tri teme od kojih će jedna biti slobodna.

Gudelj-Velaga (1999: 161) napominje kako za pisanje sastavka može biti zadana samo tema, samo njegov oblik ili i tema i oblik sastavka. Ista autorica donosi i četveročlani sustav ishodišta tema za učeničke pisane uratke u nastavi jezičnoga izražavanja:

1. učenikov osobni život
2. društveni život
3. priroda i zavičaj
4. književnoumjetnički tekst

Gudelj-Velaga (1999) zastupa stav da nastava jezičnoga izražavanja uvažava i prihvaća sve teme i sadržaje koji mogu doprinijeti razvijanju jezičnih sposobnosti i stvaralačkog izražavanja učenika.

Pavličević-Franić (2005) navodi da postoje različiti izvori iz kojih se mogu crpiti teme učeničkih sastavaka, stoga ističe tri temeljna tematska kruga:

1. teme iz neposredne stvarnosti (stvarni svijet koji okružuje učenika - osobna iskustva vezana uz dom, školu, prirodu, događaje, predmete iz svakodnevnog života itd.)
2. teme iz posredne stvarnosti (doživljaj stvarnosti preko posrednika – književna, likova i glazbena umjetnička djela, film, televizija itd.)
3. teme iz pripremljene stvarnosti (vizualno i auditivno transponirana stvarnost – slušanje audiokaseta i CD-a, promatranje skulptura, crteža, fotografija, ilustracija itd.)

Pavličević-Franić (2005: 168) ističe da su teme sastavaka brojne i raznolike te da služe kao okvirni poticaj za pisanje sastavka uz pretpostavku da je učitelj prethodno pripremio učenike i motivirao ih za pisano izražavanje.

2.2. Učiteljevo čitanje i ispravljanje školskih zadaća

Nakon pisanja školske zadaće učiteljeva je obveza pročitati, analizirati i ispraviti učeničke radove. Težak (1998: 500) smatra korisnim da se svaka zadaća pročita nekoliko puta:

- prvi put za stjecanje prvog dojma o sadržaju i pismenosti
- drugi put radi ispravljanja jezičnih i nejezičnih pogrešaka
- treći put za konačnu prosudbu zadaće i odluku o ocjeni, kao i o dodatnim primjedbama, savjetima i uputama.

Nakon čitanja učeničkih radova slijedi označavanje pogrešaka i njihovo ispravljanje, što se za Težaka (1998: 500) nameće kao problem budući da se postavlja pitanje treba li pogreške samo naznačiti ili ih odmah ispraviti. Težak (1998) je protivnik izravnog ispravljanja pogrešaka jer se na taj način učenici pasiviziraju u ispravljanju zadaća. On smatra kako učeničko samostalno istraživanje o čemu je pogriješio sprječava mehanički ispravak pogrešaka i smanjuje vjerojatnost ponovnog javljanja iste pogreške u sljedećoj školskoj zadaći. Težak (1998) navodi da mnogi metodičari i didaktičari inzistiraju samo na naznačivanju pogrešaka, najčešće podcrtavanjem.² Ako učenik određene nastavne sadržaje još

² Prema Težaku (1998: 500) pravopisna se pogreška podcrtava jednom crtom, gramatička dvjema crtama, stilska valovitom crtom, a sadržajna isprekidanom crtom., a isti sustav preuzima i Visinko (2010: 290). Prijedlog Pavličević-Franić (2005) ponešto se razlikuje. Slaže se s Težakom kod podcrtavanja pravopisne i gramatičke pogreške, no predlaže označavanje stilističke pogreške isprekidanom crtom, logičke okomitom crtom ili uskličnikom, dok se sadržajna pogreška treba bilježiti znakom *S* uz nepotpune ili netočne činjenice. Rosandić (2002) navodi isti sustav podcrtavanja kao Pavličević-Franić, izuzev stilističke pogreške koja se prema njemu također označava jednom crtom.

nije učio i samim tim mu manjka potrebno jezično znanje, teško će detektirati učinjenu pogriješku. Tada u ispravku zapada u nove pogriješke budući da ne zna u čemu je točno pogriješio. Nadalje, ukoliko učenik nespretno oblikuje rečenicu ili sintagmatske dijelove, tada, preporučuje Težak (1998), učitelj treba ponuditi prikladniji izraz, odnosno rečenicu. Navedeni razlozi idu u prilog kombiniranom načinu ispravljanja zadaća. Dakle, pogriješku će učitelj samo naznačiti kada je siguran da će je učenik uspješno ispraviti, a izravno će ispraviti ako sumnja da bi se učenik mogao naći u dvojbi i neće samostalno znati ispraviti pogriješku. Učiteljevo izravno ispravljanje često je u početnim razredima osnovne škole, kada djeca još nisu dobro upoznata s gramatičkom i pravopisnom normom.

Pri ispravljanju zadaća treba uzeti u obzir da se višekratno ponavljanje iste pogriješke smatra jednom pogriješkom. Napiše li učenik u školskoj zadaći nekoliko puta npr. oblike *neznam* i *ja bi* (1.l.jd. kondicionala) umjesto pravilnih oblika *ne znam* i *ja bih*, to će se smatrati jednom pogriješkom. No Pavličević-Franić (2005: 168-9) naglašava da će se, ukoliko učenik primijeni isto gramatičko ili pravopisno pravilo na različitim riječima i pritom na svakoj riječi načini pogriješku, svaki nepravilni oblik smatrati samostalnom pogriješkom. Primjerice, napiše li učenik oblik *ja bi* za 1.l. jd. kondicionala i *mi bi* za 1.l.mn. kondicionala, to će se smatrati dvama pogriješcima, a ne jednom. Isto vrijedi i za opetovano pisanje niječnice sastavljeno uz glagol, npr. oblici *nemogu* umjesto *ne mogu* i *neznam* umjesto *ne znam* brojat će se kao dvije pogriješke. Bez obzira na ponavljanje iste pogriješke, učitelj svaki put mora primjerenom obilježiti (naznačiti, podcrtati, ispraviti) svako narušavanje norme.

Učiteljeve intervencije pri ispravljanju radova Pavličević-Franić (2005) dijeli u dvije skupine:

1. **Jezične ili lingvističke intervencije** „upozoravaju učenika na gramatičku, pravopisnu, leksičku ili stilističku pogriješku koju valja ispraviti“ (Pavličević-Franić, 2005: 172). Jezične intervencije obrazovnoga su karaktera jer učenik na njima uči, upoznaje normu, usvaja zakonitosti oblikovanja teksta te izgrađuje individualni stil i kulturu izražavanja.
2. **Odgojne ili pedagoške intervencije** učiteljev su pisani komentar uz zadaću. Pavličević-Franić (2005: 173) smatra da ih učitelj treba pisati kada želi učenika potaknuti na stvaralačku djelatnost, utjecati na njegov osjećaj odgovornosti, pohvaliti njegov trud, smisao za lijepo ili kreativne sposobnosti. Komentar mora biti jasan, precizan i poticajan kako bi učitelj mogao pozitivno utjecati na učenikov odnos prema pisanome izrazu. Ta vrsta intervencija nema samo odgojno-obrazovnu zadaću, već i psihološko značenje. Učiteljevi pozitivni komentari i poticajne kritike mogu potaknuti

učenika na pisanje i biti mu motivacija za otklanjanje pogrešaka i usavršavanje vlastitog stila. Primjerice, ukoliko je sastavak sadržajno na visokoj razini, ali ne i na gramatičkoj i pravopisnoj, učitelj može ispod sastavka zapisati: *Sastavak je originalan, sadržajno zaokružen i potpun, no treba poraditi na gramatičkoj i pravopisnoj sastavnici.*

U ovome radu težište je na učiteljevim jezičnim ili lingvističkim intervencijama pri ispravljanju učeničkih školskih zadaća. Rosandić (2002) navodi redaktorsko-lektorsku metodu (podcrtavanje pogrešaka), zatim samostalno ispravljanje pogrešaka utvrđenim znakom, označivanje pogrešaka navođenjem izvora te objašnjavanje pogreške citiranjem pravopisnog pravila. Slijedi objašnjenje navedenih jezičnih intervencija u pisanim radovima učenika:

1. **redaktorsko-lektorska metoda** – učitelj izravno ispravlja učeničku pogrešku, i to podcrtavanjem pogrešno napisane riječi (sintagme, rečenice), ispisivanjem pravilnoga rješenja te otklanjanjem pogrešno napisanih grafema, interpunkcije i ostalih znakova. Rosandić (2002: 107) ističe kako je nedostatak ovakvoga načina ispravljanja u nedovoljnom analitičkom angažiranju učenika u samostalnom otkrivanju i otklanjanju pogrešaka. Primjerice, ukoliko učitelj ispravlja rečenicu: *Oni nežele putovati s vlakom*, on će precrtati nepravilne konstrukcije *nežele* i *s vlakom* i iznad njih napisati pravilne: *ne žele* i *vlakom*.
2. **samostalno ispravljanje pogrešaka utvrđenim znakom** – učitelj označi pogrešku utvrđenim znakom, a učenik samostalno pronalazi pravilno rješenje i ispravlja pogrešku te se na taj način više angažira u postupku ispravljanja pogrešaka. Navedeni sustav intervencija koji se temelji na utvrđenim znakovima Rosandić (2002) naziva i simboličkom metodom ili metodom znakova. Ta metoda ispravljanja iziskuje veći stupanj učenikove samostalnosti i znanja nego što se to zahtijeva primjenjivanjem redaktorsko-lektorske metode. Pri ispravljanju pogrešaka mogu se upotrebljavati različiti znakovni sustavi, ali moraju biti jednoznačni i učenicima poznati. Za svaku vrstu pogreške uspostavlja se određeni znak koji se zajedno najčešće bilježe na prvoj stranici u školskoj zadaćnici. Broj znakova se povećava iz razreda u razred, prema stupnju poznavanja pogrešaka, a obilježavaju se u tekstu ili na rubnici. Primjerice, ukoliko učitelj ispravlja rečenicu *Naj češće putujem s vlakom*, učinit će to na sljedeći način: *Naj↑češće putujem (s) vlakom*.
3. **označivanje pogrešaka navođenjem izvora** – učitelj označi pogrešku i na margini navede izvor u kojem će učenik potražiti obavijest ili pravilo za otklanjanje pogrešaka.

Primjerice, ukoliko učenik u sastavku napiše rečenicu *Putovali smo s vlakom*, učitelj će na rubnicu napisati *instrumental društva i sredstva te gramatika*.

4. **objašnjavanje pogriješke citiranjem pravila** – učenik učinjenu pogriješku objašnjava citiranjem pravopisnoga ili gramatičkoga pravila, primjerice: *Dotaknuo je gladku površinu*. (Zvučni suglasnik ispred bezvučnog suglasnika prelazi u svoj bezvučni parnjak).

Rosandić (2002) se slaže s Težakom kako je najbolji način ispravljanja pisanih radova učenika kombiniranje simboličke i redaktorsko-lektorske metode. Isti stav zastupa i Pavličević-Franić (2005) jer takav način ispravljanja smatra svrhovitijim – ako učenik samostalno traži, uočava i ispravlja pogriješku više je misaono angažiran te se povećava vjerojatnost da će zapamtiti pogriješku i samim time rjeđe griješiti.

Školske zadaće učitelj pregledava izvan nastave. Ispravljene sastavke donosi na jedan od idućih sati hrvatskoga jezika, na kojemu će pročitati ocjene i podijeliti učenicima radove uz osvrt, komentar i analizu njihovih pogrešaka. Učitelj izvješćuje učenike gdje su uspjeli, a gdje podbacili, jesu li napredovali od prošle školske zadaće, upozorava ih na nedostatke, ali i hvali uspjele radove. Na posebnom nastavnom satu učenici ispravljaju svoje zadaće. Ovisno o broju pogrešaka, učenici prepisuju samo dijelove teksta u kojima se javlja pogriješka ili cijeli tekst, ukoliko je zasićen pogriješcima. Dakle, ispravak je zadaće najprije zajednički, što znači da učitelj i učenici zajednički analiziraju najčešće pogriješke, komentiraju i nude točna rješenja. Potom je ispravak individualan, što znači da svaki učenik ispravlja pogriješke u svojoj zadaći koristeći se znakovima za pogriješke. Učiteljeva je zadaća pregledati i učeničke ispravke pa ukoliko se u njima pojave nove pogriješke ili stare ostaju neispravljene, učenici pišu ispravak ispravka školske zadaće.

2.3. Ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih školskih zadaća

„Ocjenjivanje je razvrstavanje u kvalitativne kategorije (osobito se ističe, zadovoljava, ne zadovoljava) i pretvaranje tih kategorija u kvantitativne vrijednosti (jedan, dva...)“ (Peko, Pintarić, 1999: 127), dok je vrjednovanje „ocjenjivanje u kojemu se uvažavaju uvjeti u kojima su postignuti rezultati“, što uključuje skup postupaka kojima se zapažaju, bilježe i ocjenjuju znanje, sposobnosti i vještine. (Peko, Pintarić, 1999: 131) Iz navedenih definicija vidimo kako je vrjednovanje širi pojam koji u sebi obuhvaća pojam ocjenjivanja. Vrjednovanje uz donošenje brojčane ocjene uključuje i konkretnu analizu u čemu je učenik pogriješio, koji su razlozi tome te na čemu učenik treba poraditi kako bi se pogriješke uklonile. Vrjednovanje,

dakle, pretpostavlja postupno, individualizirano i kontinuirano praćenje napretka svakog učenika, pri čemu ocjena nije dostatna. Visinko (2010: 288) smatra kako je izvedenu ocjenu potrebno potkrijepiti bilješkama o napredovanju ili nazadovanju učenika koje su nastale kao rezultat promatranja učenika tijekom procesa poučavanja i uvježbavanja, a ne samo ispitivanja pisanja (školske zadaće). Osim brojčanom ocjenom učenički rad može biti vrjednovan i društvenim isticanjem (npr. javnim objelodanjivanjem) i obrazloženom stručnom prosudbom.

Problem koji se javlja pri ocjenjivanju učeničkih školskih zadaća visok je stupanj subjektivnosti. Učitelju je iznimno teško pronaći objektivan način u ocjenjivanju svih sastavnica zadaće, a posebice sadržaja i stila. Kako bi se postavila jednoznačna i čvršća mjerila u ocjenjivanju, Težak (1998: 501) smatra nužnima sljedeće pretpostavke:

- učiteljevo odlično poznavanje gramatičkih i pravopisnih pravila
- razlikovanje pogrešaka koje je učenik morao izbjeći jer je već morao naučiti odgovarajuća pravila od pogrešaka koje čini jer po nastavnom planu i programu još nije morao naučiti određena pravila
- razlikovanje lakših i težih pogrešaka.

Uvažavanjem i afirmiranjem navedenih pretpostavki ne može se postići apsolutna objektivnost, ali se na taj način subjektivnost ipak svodi na najmanju moguću mjeru.

U knjizi *Mjerila ocjenivanja učenikova uspjeha u hrvatskome jeziku* Vesne Bjedov i suradnica iznesena su dva primjera mjerila ocjenjivanja školskih zadaća, za osnovnu i srednju školu. Prvi primjer mjerila za osnovnu školu izradile su profesorice Marija Matić i Blagica Pečnjak. Jasno su navedene sastavnice koje se ocjenjuju (sadržaj, kompozicija, stil, pravopis, slovnica te čitljivost i urednost) te razina uspješnosti u određenoj sastavnici za svaku ocjenu. Svaka se sastavnica brojčano ocjenjuje, nakon čega se izvodi jedna opća brojčana ocjena školske zadaće. Napominje se kako se može ocjenjivati i tekstovna vrsta ukoliko je zadana. Drugi primjer mjerila za srednje škole izradili su nastavnici hrvatskoga jezika iz dijela Osječko-baranjske županije na Županijskom stručnom vijeću s voditeljicama profesoricama Mirjanom Bogdanović i Verom Bilandžić. Taj primjer također navodi kriterije vrjednovanja sastavnica teksta (kompozicija, stil, sadržaj, pravopis, gramatika) za određenu ocjenu. Određivanje mjerljivih sastavnica, jasnih i dostupnih (javnih) vrlo je bitno u ocjenjivanju učeničkih školskih zadaća. Donošenjem kvalitetnih, jedinstvenih, standardiziranih i jednoznačnih mjerila učiteljeva subjektivnost smanjuje se na najmanju moguću mjeru. Ocjena školske zadaće izvedena na predlošku mjerljivih sastavnica je jasna, precizna i objektivna.

Pavličević-Franić (2005: 181) navodi sljedeće metode koje učitelj koristi pri ocjenjivanju i vrednovanju školskih zadaća: metoda općeg dojma, metoda zasnovana na usporedbi uzoraka nekoliko sastavaka, metoda zasnovana na osnovi ispunjenja svrhe pisanja sastavka, analitička metoda. Težak (1998) zastupa analitički pristup vrednovanju učeničkih pisanih ostvaraja uzimajući u obzir sljedeće sastavnice: sadržaj, tekstovnu vrstu, kompoziciju, stil, gramatiku i pravopis te vanjštinu teksta. Ocjenjivač, dakle učitelj, mora odgovoriti na pitanja vezana za svaku sastavnicu koja se vrednuje³:

1. SADRŽAJ

- Je li sadržaj usklađen s naslovom (temom, namjenom)
- Je li sadržaj iscrpan, potpun, dovršen (u mjeri učenikovih mogućnosti i raspoloživog vremena)?
- Je li sadržaj istinit, točan, logičan?
- Je li sadržaj izvoran, učenikov?
- Je li iz obilja pojedinosti koje nudi tema izabrano ono što je bitno, važno, karakteristično, interesantno za svrhu pisanja?

2. TEKSTOVNA VRSTA

- Je li izabrana najpogodnija tekstovna vrsta za ostvarenje teme? (Rosandić (2002: 157) navodi sljedeće vrste tekstova, odnosno pismenih sastavaka: pripovijedanje, izvješćivanje, opisivanje, pismo, vijest, sažetak, karakteristika, raspravljanje, stručni tekst, poslovni tekst, administrativni tekst, referat, interpretacija, esej, putopis, dnevničko-memoarski tekst, impresija, kritika, anotacija, recenzija, usporedba.)
- Je li sve u skladu sa zakonima izabrane tekstovne vrste?
- Ako je učenik odstupio od uobičajene norme u izabranoj tekstovnoj vrsti, je li to učinio nadahnuto, originalno, svrsishodno ili nefunkcionalno, nepotrebno?

3. KOMPOZICIJA

- Je li kompozicija u skladu s izabranom tekstovnom vrstom, sadržajem i namjenom?

³ Pitanja preuzeta iz knjige *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2* Stjepka Težaka, Školska knjiga, Zagreb, 1998., str. 502-3

- Je li izabrani kompozicijski model dosljedno proveden?
- Je li učenik nadahnuo proveo neku svoju originalnu shemu?
- Jesu li i formalno označeni kompozicijski dijelovi (odjeljci)?

4. STIL

- Je li stil u skladu sa sadržajem i namjenom?
- Je li izraz u skladu s pravilima dobra stila? (Jasnoća, suvislost, točnost, prirodnost izraza.)
- Jesu li izbjegnuti tipični stilski nedostaci? (Bombastičnost, razlivenost, pretencioznost, neumjesnost, praznorječivost, pretrpanost, neprimjerenost.)
- Koliko je učenik izvoran (u izboru riječi i stilskih sredstava, u tvorbi riječi, ustroju rečenice i jezičnom povezivanju tekstovnih odsječaka)?

5. GRAMATIKA I PRAVOPIS

- Je li zadaća gramatički ispravna?
- Je li pravopis u redu?
- Poštuje li se rječnička norma? (Ako se uz književni jezik funkcionalno upliće i dijalekt i žargon, treba utvrditi poštivanje dviju normi: književnojezične i dijalektne.)

6. VANJŠTINA TEKSTA

- Je li tekst uređen?
- Je li pismo uredno i čitljivo?
- Je li bilježnica (list, papir) uredna?

Nakon što učitelj odgovori na pitanja vezana uz svaku sastavnicu, donosi jedan kriterij ocjenjivanja, u kojemu treba biti dosljedan i objektivan. Težak (1998: 503) navodi nekoliko načina ocjenjivanja:

- jednom broječanom ocjenom (od 1 do 5) ili verbalnom ocjenom (izvrstan/odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan, nedovoljan)
- s više broječanih ili verbalnih ocjena, po jednu za svaku sastavnicu koju učitelj smatra važnom u danoj zadaći ili za svaku od šest navedenih sastavnica, tako da se na kraju

izvede opća brojčana ili verbalna ocjena. Takva detaljna i analitička ocjena može se dati rijetko jer je sveobuhvatno i potanko ocjenjivanje svake sastavnice i podsastavnice vrlo zahtjevno, stoga se može provoditi u manjim učeničkim skupinama (u književnoj radionici, jezikoslovnoj družini i sl.). Konačna ocjena ne mora se uvijek matematički izvoditi. Primjerice, ukoliko je jezična pismenost kod učenika konstantno nezadovoljavajuća, iako su ostale sastavnice uspješnije, tada ocjena jezika postaje i opća ocjena školske zadaće.

- uz brojčanu ili verbalnu ocjenu dodaje se i sažet komentar koji sadrži obrazloženja ocjene i upute o otklanjanju pogrešaka.

Ksenija Cek također daje pregled kriterija u vrednovanju i valoriziranju učeničkih pisanih sastavaka⁴:

A. Smisao, strukturalno i kompozicijsko jedinstvo teksta (sadržaj, kompozicija)

1. Cjelovitost teksta (nadrečenično jedinstvo): raščlanjenost sadržaja, (ne)sređeno izlaganje, (ne)potpunost odgovora, (ne)shvaćanje teme, pristup temi
2. Strukturalno i smisao jedinstvo: lančana (ne)povezanost rečenica u diskurzu, uzlazno silazni klimaks, progresija u tekstu, autosemantične i sinsemantične rečenice, ritmičko i melodijsko ustrojstvo rečenice
3. Kompozicijska cjelina: (ne)jedinstvenost, ravnomjernost, sklad i izražajnost
4. Formalni izgled sastavka: horizontalno i vertikalno članjenje teksta (vidljiva kompozicijska slojevitost), zatvorenost strukture, čitljivost (grafijski sustav) i urednost.

B. Upotreba izražajnih sredstava (stil i jezik)

1. Jasnoća: rečenica i uporaba riječi, stilski jasno uobličena misao, prazno fraziranje, gomilanje, punoća izraza, zanimljivost i originalnost
2. Točnost: (ne)usklađenost s temom, (ne)preciznost izraza i (ne)dorečenost, (ne)potpunost
3. Sklad pri izboru izražajnih sredstava: slikovitost, ekspresivnost, monotonija, (ne)logičnost u izrazu, (ne)funkcionalno ponavljanje, promjena stila
4. Bogatstvo izražajnih sredstava: bogatstvo/siromaštvo rječnika, (ne)razvijenost riječi, stereotipi, frazemi, klišeji, nestandardne riječi.

⁴ Kriteriji preuzeti iz članka „Proces stjecanja pismenosti“ Karol Visinko iz zbornika *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*, Slap, Zagreb, 2007., str. 121

C. Gramatika i pravopis

1. Sintaksa: struktura rečenica (funkcionalna raznovrsnost), red riječi u rečenici, red rečenica
2. Pravopisna pismenost: interpunkcija, pisanje riječi u kojima se pojavljuju *č, ć, đ, dž, lj, nj*, skupovi *ije/je/e/i*, pisanje niječnice *ne, ni*, riječce *li*, uporaba prijedloga *s(a), k(a)*, pisanje riječi s provedenim glasovnim promjenama, veliko i malo početno slovo, rastavljanje riječi na kraju retka, sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi.

Iz ovoga pregleda vidljivo je kako Težak i Cek ističu iste kriterije u ocjenjivanju pisanih uradaka učenika, s razlikom što Cek vanjštinu teksta ubraja u sadržajno-kompozicijsku sastavnicu, i to u formalni izgled sastavka. Također, Cek detaljnije iznosi kriterijske parametre vezane uz pravopisnu sastavnicu. Ovaj pregled kriterija omogućuje jasno i jednoznačno vrjednovanje stupnja pismenosti u svim sastavnicama bitnima za oblikovanje sastavka.

2.4. Pisanje eseja u školskoj zadaći

U završnim razredima četverogodišnjih srednjih škola posljednjih se godina u školskoj zadaći vježba pisanje školskog eseja, što je dio ispita iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi. Esej je „takva književna vrsta u kojoj biva ujedinjena znanstvena namjera u obradi određenog životnog ili znanstvenog pitanja s težnjom da se ta obrada ostvari na umjetnički konkretan, živ, uvjerljiv i stilski dotjeran način.“ (Solar, 1984: 181) Školski esej piše se na način da učenici dobivaju polazni književni tekst i smjernice, odnosno pitanja koja ih usmjeravaju na pravilan pristup temi. Zadaća je učenika odgovoriti na smjernice (znanstveni, objektivni dio) i odgovore proširiti svojim razmišljanjima i stavovima o djelu (umjetnički, subjektivni dio).

Učenici uvježbavaju pisanje triju tipa eseja, interpretativnog školskog eseja, usporedne raščlambe dvaju ili više književnih tekstova te raspravljačkog školskog eseja (Bouša i dr., 2010). U interpretativnom tipu eseja potrebno je interpretirati književno djelo, provesti njegovu analizu te pokazati poznavanje teorije književnosti uz uporabu stručne terminologije (fabula, sonet, metafora itd.). Primjerice, učitelj u školskoj zadaći učenicima zadaje pisanje interpretativnog eseja na predlošku pjesme Josipa Pupačića *More* dajući im određene smjernice (osjećaji lirskog subjekta, struktura pjesme, uloga personifikacije, pjesničke slike, ritam itd.). U drugom tipu eseja očekuje se tematska, stilsko, jezična, motivska, fabularna i druga usporedba dvaju ponuđenih tekstova. Učenici trebaju pokazati sposobnost primjene

znanja iz teorije književnosti te kreativno povezivanje i zaključivanje. Primjerice, učitelj u školskoj zadaći traži usporednu raščlambu dvaju soneta, *Jesenje večere* Antuna Gustava Matoša i *U noći me probude koraci* Slavka Mihalića dajući sljedeće smjernice: forma/oblik, tema, stil, poanta, pjesničke slike itd. U raspravljačkom tipu eseja ponuđeni polazni tekst pripada diskurzivnom rodu, najčešće eseju i obrađuje neku temu. Od učenika se očekuje da razumije tekst te da ima određeni stav prema temi koja se u ponuđenom tekstu obrađuje. Tijekom pisanja učenik treba potkrijepiti svoje tvrdnje citatima i parafraziranjem dijelova iz teksta kojim potvrđuje ili opovrgava stavove ili navode iz ponuđenog teksta (Bouša i dr., 2010: 39).

Vježbanjem pisanja eseja u obveznoj školskoj zadaći učenici se pripremaju za taj dio maturalnog ispita iz Hrvatskoga jezika i na taj način postižu bolje rezultate na državnoj maturi.

3. Vrste pogrješaka u školskoj zadaći

Pismeno izražavanje na određenom jeziku pretpostavlja poznavanje i primjenu norme toga jezika. Prema Rosandiću (2002: 97) norma književnoga jezika obuhvaća točno određene i relativno postojane oblike, načine i sredstva izražavanja. Budući da se jezik očituje u govorenju i pisanju, razlikujemo normu govorenoga jezika i normu pisanoga jezika. Pogrješkom se smatra svako odstupanje od leksičke, pravopisne, gramatičke, stilističke i pravogovorne norme hrvatskoga standardnog jezika u neumjetničkome izražavanju.

Pri pisanju školske zadaće javljaju se različite vrste učeničkih pogrješaka koje Rosandić (2002) i Pavličević-Franić (2005) dijele u tri osnovne skupine: jezične, nejezične i slučajne ili slovne pogrješke, što je vidljivo u tablici 1.

Tablica 1: Vrste pogrješaka⁵

JEZIČNE POGRJEŠKE	NEJEZIČNE POGRJEŠKE	SLUČAJNE POGRJEŠKE (PROPUSTI)
1. gramatičke	1. sadržajne	1. slovne pogrješke (ispuštanje, zamjena, iskrivljavanje slova)
2. leksičke	2. logičke	2. izostavljanje riječi
3. pravopisne	3. kompozicijske	
4. stilističke	4. intepretacijske	

3.1. Jezične pogrješke

Kao što je vidljivo iz tablice 1, jezične pogrješke dijele se na gramatičke, leksičke, pravopisne i stilističke pogrješke. Jezične pogrješke ukazuju na razinu učenikova (ne)poznavanja gramatičkih i pravopisnih pravila te pokazuju stupanj učeničke usvojenosti jezičnoga znanja. Pavličević-Franić (2005: 168) smatra da taj tip pogrješaka najviše utječe na vrednovanje učeničke školske zadaće i konačnu ocjenu. Međutim, ukoliko se u zadaći višekratno ponavlja ista jezična pogrješka, ona se u ukupnome zbroju smatra samo jednom pogrješkom.

⁵ Tablica preuzeta iz knjige *Komunikacijom do gramatike* Dunje Pavličević-Franić, Alfa, Zagreb, 2005., str. 169

3.1.1. Gramatičke pogrješke

Gramatičke pogrješke nastaju narušavanjem gramatičke norme hrvatskoga standardnog jezika, a mogu biti morfološke, tvorbene i sintaktičke.

Morfološke pogrješke vezuju se uz oblike i vrste riječi. Rosandić (2002: 98) ističe sljedeće najčešće morfološke pogrješke u učeničkim pisanim radovima:

- nenormativna upotreba prijedloga (*usprkos toga, unatoč toga, kroz razgovor*)
- nepravilna upotreba vremena i načina, osobito kondicionala (1.l.jd. – *ja bi*, 1.l.mn. – *mi bi*), imperativa (2.l.jd. – *pi* umjesto *pij*), aorista, imperfekta i futura
- nenormativna upotreba padeža, osobito instrumentala sredstva (*idem s vlakom*), vokativa (*gospodin Bilić* umjesto *gospodine Biliću*), genitiva množine u deklinaciji pridjeva i zamjenica (*moji najbolji prijatelja* umjesto *mojih najboljih prijatelja*)
- nenormativna upotreba komparativa (*visočiji, višji, gorji, dobriji, crniji*)
- nenormativna upotreba glagolskoga vida (*pregledavati* umjesto *pregledati*)
- nenormativna upotreba kategorije određenosti i neodređenosti – određeni oblik pridjeva kao imenski predikat (*on je lijepi*), neodređeni oblik pridjeva u nazivlju (*brz vlak*)
- sročnost ili kongruencija – *nekoliko ljudi su došli, dvoje su pisali, trojica su radili*

Tvorbene pogrješke vezuju se uz zakonitosti tvorbe riječi, a najčešće se javljaju u tudicama: *organizacioni* umjesto *organizacijski*, *klasifikacioni* umjesto *klasifikacijski*, *patriotist* umjesto *patriot*, *objekat* umjesto *objekt*, *poliglota* umjesto *poliglot* i sl.

Sintaktičke pogrješke vezane su uz zakonitosti povezivanja jezičnih jedinica u sintagmu, rečenicu i tekst. Rosandić (2002: 99) zaključuje da su najčešće sintaktičke pogrješke u redosljedu enklitika, redu riječi u rečenici, nepravilnoj upotrebi vremena u suodnosu, u pleonastičkim skupovima (*pod uvjetom da, u vrijeme kad, kako i na koji način*), u uporabi sinonimskih konstrukcija, nelogičnom povezivanju rečenica unutar teksta itd.

3.1.2. Leksičke pogrješke

Prema Rosandiću (2002: 101) leksičke pogrješke nastaju narušavanjem leksičke norme suvremenog standardnog jezika. Pavličević-Franić (2005: 169) zaključuje da do toga dolazi ukoliko učenik ne poznaje rječničko blago suvremenoga hrvatskog jezika dovoljno dobro, stoga ima nedostatan vokabular, ne rabi riječ u skladu s njezinim prvotnim ili

prenesenim značenjem, nefunkcionalno upotrebljava žargonizme, šatrovački jezik ili dijalektizme, ne zna značenje termina ili stručnih riječi itd. Narušavanje leksičke norme nastaje miješanjem leksema koji pripadaju različitim funkcionalnim stilovima. Primjerice, u znanstvenom stilu pojavljuju se riječi u svome osnovnome, neprenesenom značenju, stoga se smatra leksičkom pogreškom ukoliko se riječi u tome stilu upotrebljavaju u prenesenom značenju. U znanstvenom stilu česte su i terminološke pogreške do kojih dolazi neadekvatnom primjenom termina i stručnog nazivlja. Budući da su leksičke pogreške usko vezane uz funkcionalne stilove i njihova obilježja, često se za njih upotrebljava naziv leksičko-stilističke pogreške.

Rosandić (2002) primjećuje kako leksičke pogreške najčešće nastaju:

- „nefunkcionalnom i neadekvatnom upotrebom riječi i termina (barbarizama, arhaizama, provincijalizama, argotizama itd.)
- miješanjem leksika različitih funkcionalnih stilova
- nemotiviranom upotrebom frazeologizama“ (2002: 101).

Česta je leksička pogreška u učeničkim sastavcima korištenje tuđica za koje postoje odgovarajuće hrvatske riječi, primjerice:

Moja majka namirnice drži u *špajzi* (*špajza* = *ostava*).

Najviše se volim igrati na *kompjutoru* (*kompjutor* = *računalo*).

3.1.3. Pravopisne pogreške

Pravopisne pogreške nastaju narušavanjem pravopisne norme i ukazuju na nizak stupanj usvojenosti pravopisnih pravila hrvatskoga jezika. Dije se u dvije skupine: čiste pravopisne pogreške i kombinirane pogreške, koje su uvjetovane fonetički ili gramatički. Prema Rosandiću (2002: 99) čiste pravopisne pogreške vezane su uz pravopisne pravila o pisanju velikog i malog slova (*Biograd na moru*, *Slavonski brod*, *Jadransko More* itd.), prilagodbi stranih riječi, sastavljenom i rastavljenom pisanju riječi, rastavljanju riječi na slogove te pisanju skraćena i interpunkcije. S druge strane, fonetički i gramatički uvjetovane pogreške nastaju zbog nepoznavanja pravila o alternacijama ije/je/e/i (*najlijepša*, *vidijo*) te neprimjenjivanja rezultata glasovnih promjena u pisanju, primjerice *izpočetka*, *podkoljenica*, *koristna* itd.

3.1.4. Stilističke pogreške

Stilističke pogreške nastaju narušavanjem stilističke norme, koja zahtijeva da se u tekstu udovolji jedinstvu stila ili stilskom jedinstvu, odnosno da se tekst oblikuje prema normi i zakonitostima funkcionalnoga stila kojemu pripada. Za uočavanje stilističkih pogrešaka nužan je kontekst, stoga se one ne mogu promatrati izolirano, same za sebe. Postoje dvije vrste stilističkih pogrešaka: leksičko-stilističke, koje se povezuju uz leksik te gramatičko-stilističke, koje se povezuju uz gramatiku. Rosandić (2002:101) preuzima od metodičara Kapinosa situacije u kojima se javljaju stilističke pogreške:

- kada se riječ upotrijebi u neprikladnom značenju
- kada je riječ suvišna
- kada se upotrijebi riječ istoga korijena
- kada se ponavlja ista riječ
- kada se upotrijebi riječ iz drugoga funkcionalnog stila
- kada se upotrijebi ekspresivno isforsirana riječ
- kada se nemotivirano upotrijebi žargonizam, arhaizam, dijalektizam
- kada se miješa leksik različitih epoha
- kada se riječi neadekvatno poredaju.

Upotreba pleonastičkih skupova jedna je od najčešćih stilističkih pogrešaka:

Nisam znala *kako i na koji način* mu pomoći (*kako = na koji način*).

Nakon ljetovanja svi smo se *vratili natrag* u Slavoniju (*vratiti = doći natrag*).

3.2. Nejezične pogreške

Pavličević-Franić zaključuje kako se „nejezične pogreške odnose se na izvanjezične odrednice teksta, odnosno na pogrešno sadržajno strukturiranje napisanoga teksta“ (2005: 171). Nejezične su sastavnice značenje teksta, njegova logičnost, kompozicijsko ustrojstvo te način interpretacije, pa se u svezi s time nejezične pogreške dijele na sadržajne, logičke, kompozicijske i interpretacijske.

3.2.1. Sadržajne pogriješke

Sadržajne pogriješke uvjetovane su tematskom usmjerenošću teksta, odnosno semantičkom osnovom teksta te izborom obavijesti na kojima se tekst izgrađuje. One „nastaju kao rezultat neuspješnoga povezivanja teme i sadržaja teksta“ (Pavličević-Franić, 2005: 171), dakle narušavanjem značenjskog jedinstva teksta. Rosandić (2002: 102) navodi sljedeće situacije u kojima se očituju sadržajne pogriješke:

- ako sadržaj nije usklađen s temom
- ako sadržaj nije konkretan, ne konkretizira temu
- ako je sadržaj nepotpun, oskudan
- ako su obavijesti netočne, nepotpune
- ako su podaci i činjenice netočni (činjenične, faktičke pogriješke).

Takav tip pogriješaka javlja se ukoliko učenici nisu dovoljno dobro usvojili zakonitosti organiziranja i oblikovanja vezanoga teksta te ukoliko ne poznaju dovoljno sadržaj o kojemu se piše. Međutim, uzrokom sadržajnih pogriješaka može biti i učitelj neodgovarajuć izbor teme, odnosno neprimjerenost teme učenikovo dobi i njegovim doživljajno-spoznajnim mogućnostima te nedovoljna motiviranost učenika za odabranu temu kao i neuvažavanje njihovih želja i zanimanja.

3.2.2. Logičke pogriješke

Logičke pogriješke nastaju kao rezultat narušavanja logičkih zakonitosti unutar sastavka. Rosandić (2002: 103) iznosi slučajeve u kojima nastaje logička pogriješka:

- kada sadržaj nije povezan u jedinstvenu cjelinu
- ako se tekstovne jedinice međusobno ne povezuju
- kada određena tvrdnja ili teza nije argumentirana ili dokazana
- ako generalizacije nisu izvedene na dovoljnom broju činjenica
- ako se donose pogrešni zaključci i sudovi
- ako se iznose pogrešne tvrdnje.

U logičkom oblikovanju teksta važnu ulogu ima početna rečenica, kojom se otvara tekst i najavljuje njegova tematska usmjerenost te završna rečenica, kojom se tekst zatvara i koja donosi zaključak, stav ili sud.

Pavličević-Franić (2005: 171) smatra da su logičke pogreške uvjetovane nedovoljnom razvijenošću učeničkih misaonih sposobnosti, najčešće logičkoga zaključivanja i povezivanja, stoga u učenika treba poticati i razvijati sposobnost logičkog i analitičkog mišljenja, samostalnog zaključivanja na osnovi raščlambe (analize) i uopćavanja (sinteze), sposobnosti apstrahiranja (lučenja bitnoga od nebitnoga) i uspoređivanja (iznošenje vlastitih stavova na osnovi usporedbe s već poznatim).

3.2.3. Kompozicijske pogreške

Kompozicija je organizacija sadržaja i označava način, raspored na koji su složeni i organizirani elementi unutar određene cjeline. U tekstu kompozicija predstavlja redosljed dijelova unutar kojih se raspoređuje sadržaj – uvod, razrada, zaključak. Narušavanjem sklada između tih triju kompozicijskih jedinica nastaje kompozicijska pogreška, što utječe na povezanost teksta, na njegovu logiku i estetski izričaj. Rosandić (2002: 103-4) ističe kako se kompozicijska pogreška javlja:

- narušavanjem redosljeda u iznošenju sadržaja
- narušavanjem logičkih cjelina i njihova međusobnog povezivanja i usložnjavanja
- narušavanjem odjeljka kao kompozicijske jedinice
- neprikladnim umetanjem „neautorskog teksta“, odnosno citata
- neproporcionalnim odnosima uvoda, razrade i zaključka
- nedovršenošću odjeljaka ili teksta u cjelini
- statičnošću u iznošenju sadržaja, čime se narušava načelo progresije teksta
- narušavanjem načela ravnomjernosti
- nefunkcionalnim izostavljanjem jedne ili više kompozicijskih jedinica.

3.2.4. Interpretacijske pogreške

Interpretacijske pogreške nastaju kao rezultat nesklada između učenikova doživljaja određenoga teksta i stvarnoga sadržaja koji se u tekstu iznosi (Pavličević-Franić, 2005: 172). Interpretacija određenog sadržaja ovisi o učenikovim shvaćanjima, razmišljanjima i stavovima, njegovim pogledima na svijet te o njegovu poznavanju sadržaja. Interpretacijom učenik iznosi osobni pristup sadržaju, a ukoliko se tema interpretira suprotno objektivnoj istini, dolazi do pogrešne interpretacije i pojave interpretacijske pogreške. One se najčešće

javljaju u učenika osnovnoškolske dobi, čiji sudovi i stavovi još nisu izgrađeni ili ih oni nisu sposobni valjano iskazati i verbalizirati. Pogrešna interpretacija redovito vodi do nerazumijevanja sadržaja sastavka i stvaranja krivog općeg dojma o temi.

3.3. Slučajne ili slovne pogriješke

Slučajne pogriješke javljaju se kao rezultat učenikove, nepažnje, brzopletosti ili nedovoljne usredotočenosti na sadržaj pisanoga teksta. Do njih dolazi slučajno, ispuštanjem, zamjenjivanjem ili iskrivljavanjem slova ili sloga, izostavljanjem riječi i sl. Pavličević-Franić (2005: 172) smatra da je ovdje riječ o nenamjernim pogriješcima koje nisu rezultat učenikova neznanja. Takve greške nazivaju se još i slovne pogriješke, propusti ili omaške i one nisu vezane uz poznavanje i primjenu norme standardnoga jezika. Ako učitelj detektira slučajnu pogriješku unutar sastavka, označuje je, ali je ne uzima u obzir pri vrjednovanju školske zadaće, stoga slovne pogriješke ne utječu na ocjenu pisanoga uratka.

Zaključak

U ovome smo radu govorili o školskoj zadaći u nastavi jezičnoga izražavanja. Obuhvatili smo osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu provođenja ovoga oblika pisanoga izražavanja. Nastojali smo naglasiti važnost pisanja školske zadaće u nastavi hrvatskoga jezika budući da je školska zadaća bitan dio nastave izražavanja jer je riječ o najvišoj i najsloženijoj razini pismenoga izražavanja učenika.

U radu smo obuhvatili i opisali sve etape nastajanja školske zadaće: pripremu za pisanje školske zadaće, pisanje školske zadaće, nastavnikovo čitanje i ispravljanje radova te ocjenjivanje i vrjednovanje zadaća. Analizirali smo i oprimjerali vrste pogrešaka koje se javljaju u učeničkim školskim zadaćama.

U radu smo nastojali istaknuti obrazovne, odgojne i psihofunkcijske zadaće koje se ostvaruju pisanjem školske zadaće. U učeničkim zadaćama najviše dolazi do izražaja učenikova kreativnost, sposobnost promatranja, zapažanja i zamišljanja te sposobnost logičkoga zaključivanja, raščlambe i uopćavanja. Učenik razvija i sposobnost planiranja i organizacije sadržaja budući da pisanjem školske zadaće stvara logički i stilsko-kompozicijski povezanu smislenu cjelinu. Pisanjem sastavka učenik svladava gramatičku i pravopisnu normu, osposobljava se za najrazličitije oblike izražavanja, usavršava vlastiti stil i na taj način stječe jezičnu kulturu. Učenička zadaća ima i značajnu odgojnu ulogu budući da pisanjem učenik oblikuje ličnost i formira vlastiti pogled na svijet.

Pri pisanju školske naglasili smo i ulogu učitelja budući da učitelj koji s više stvaralačkog elana i mašte pristupa učeničkim stvaralačkim ostvarajima, koji pokazuje veće zanimanje za učeničko pisano stvaralaštvo i pronalazi raznovrsne načine motivacije učenika za stvaralačko pisanje postiže veću zainteresiranost učenika, radost stvaranja i motiviranost, stoga su i učenički radovi uspješniji.

U radu smo istaknuli da je školska je zadaća stvaralački i kreativni ostvaraj jer u njoj učenik iznosi osoban i individualan iskaz o doživljavanju i spoznavanju svijeta, stoga se učenik u njoj ostvaruje kao jedinstvena i neponovljiva ljudska jedinka.

Pišući diplomski rad zamijetila sam oskudnost i nedostatak literature o učeničkoj školskoj zadaći. Svojevrsno zanemarivanje toga dijela nastave jezičnoga izražavanja vidljivo je i u nastavnome planu i programu, budući da se u nastavnome planu i programu za osnovne škole iz 1960. godine zahtijevalo pisanje dviju obveznih školskih zadaća, u onome iz 1972. četiriju, dok plan i program iz 2006. godine predviđa pisanje samo dviju školskih zadaća.

Posljednjih godina raste zanimanje struke za školsku zadaću, što je rezultiralo novijom literaturom na tu temu, a što možemo zahvaliti provođenjem državne mature. Unutar školske zadaće učenici uvježbavaju pisanje eseja, što je važan dio maturalnog ispita iz Hrvatskoga jezika i književnosti te na taj način školska zadaća ponovno dobiva na važnosti.

Literatura

- Bjedov, Vesna i suradnice, 2010. Mjerila ocjenjivanja učenikova uspjeha u hrvatskome jeziku, Školska knjiga, Zagreb
- Bouša, Dubravka, Gazzari, Marija, Gazzari, Željko, 2010. *Esej za 5... i drugi oblici pisanih uradaka*, Školska knjiga, Zagreb
- Gudelj-Velaga, Zdenka, 1990. *Nastava stvaralačke pismenosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Katičić, Radoslav, 1971. *Jezikoslovni ogledi*, Školska knjiga, Zagreb
- Pavličević-Franić, Dunja, 2005. *Komunikacijom do gramatike*, Alfa, Zagreb
- Peko, Anđelka, Pintarić, Ana, 1999. *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, Osijek
- Rosandić, Dragutin, 2005. *Metodika književnoga odgoja*, Školska knjiga, Zagreb
- Rosandić, Dragutin, 2002. *Od slova do teksta i metateksta*, Profil, Zagreb
- Rosandić, Dragutin, 1974. *Pismene vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
- Silić, Josip, 2006. *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb
- Solar, Milivoj, 1984. *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, Stjepko, 1998. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Školska knjiga, Zagreb
- Visinko, Karol, 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – pisanje*, Školska knjiga, Zagreb
- Visinko, Karol, 2007. „Proces stjecanja pismenosti“ u zborniku *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*, Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb