

КОРЕКЦИЈА И ВРЕДНОВАЊЕ ПОЗНАВАЊА ОРТОГРАФСКЕ
НОРМЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Ивана Ђ Ђорђевић¹

Сажетак: У раду испитујемо који статус имају ортографске грешке када се контролишу и вреднују писмени задаци средњошколаца. Са тим циљем детаљно смо анализирали корективне поступке наставника у 120 вежбанки (350 писмених задатака). Поред тога, бавимо се значајем, методичким аспектима и развијањем умећа исправљања писмених задатака. Хипотеза од које смо у анализи пошли је да је настава правописа у нашим средњим школама занемарена, што свакако утиче на перцепцију наставе, па и на схватање и понашање ученика. На правописне грешке се указује делимично, методологија исправљања грешака показује мањкавости, вредновање писмених задатака није увек у складу са заступљеношћу грешака, већ на то утичу други, спољни (и махом небитни) фактори. Наставник не прати да ли ученици усавршавају свој писмени израз, не прегледају се исправке писмених задатака. Речју, у исправљању и оцењивању писмених задатака са ортографског аспекта влада површност и аутоматизам. У раду се дају и предлози за измену затеченог стања.

Кључне речи: правопис српскога језика; наставна пракса; грешке; вредновање; писмени задаци; исправке.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У методичкој литератури детаљно су објашњени поступци које треба примењивати у исправљању и оцењивању писмених задатака и њихових исправака (Николић, 1988: 867–881; Вучковић, 1993: 184; Илић, 1998). Пред наставником је врло одговоран задатак „да писмене

¹ ivanacurcin@yahoo.com, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

задатке у pogodно време *прегледа*, на умесан и ефикасан начин *укаже* на њихове вредности и недостатке и да их објективно *оцени* (бројчаном оценом)” (Вучковић, 1993: 184; графички истакла И. Ђ.). Приликом вредновања и оцењивања треба имати у виду различите аспекте (или елементе) писменог израза; сагледавају се и процењују: (а) јасноћа, (б) усклађеност писменог израза са језичком нормом (граматичком и ортографском), (в) богатство, тј. разуђеност активног вокабулара, (г) композиционе карактеристике писменог састава (организација излагања, избор и приступ водећим мотивима, функционалност детаља, редослед излагања и др.); (д) креативност (оригиналност, удео субјективне перспективе, непосредност казивања и др.); (ђ) заузимање (само)критичног става према описиваним и/или приповеданим догађајима, личностима и сл., (е) стил²; (ж) естетски изглед рада³ итд.

За нас је посебно важно питање којим елементима писаног комуницирања наставници посвећују већу, а којима мању пажњу.⁴

У раду испитујемо који статус имају ортографске грешке када се контролишу и вреднују писмени задаци средњошколаца. Поред тога, бавимо се значајем, методичким аспектима и развијањем умећа исправљања писмених задатака.

² Када је реч о стилским елементима утврђују се комуникативност, експресивност језичких израза које је ученик употребио у писменом задатку. Ево ексцерпата из неколико наставничких коментара у којима је акценат на овом елементу: „Стил је конкретан, сликовит, експресиван, емоционалан, са доста добро одабраним епитетима, свежим поређењима и необичним метафорама, персонификацијама; Стил је блед, неизражајан, често су исти почеци реченица, исти придеви, прилози, глаголи. У задатку има стилских грешака које умањују јасност, прецизност и разумљивост реченица.”

³ Под естетским (вањским) изгледом рада у наставној пракси подразумева се: узоран рукопис (читкост, слова једнаке величине, потребан размак између речи и реченица и сл.), осећај за простор (однос заглавља, наслова и текста, нов ред, завршетак једног ретка и почетак следећег, и др.) и уредност (без прецртаних, брисаних или накнадно дописаних речи, мрља и сл.), речју, утисак који текст остварује на читаоца искључиво својим графичким и граfiјским карактеристикама.

⁴ Разматрајући релевантност елемената на које приликом оцењивања успешности писменог изражавања треба обратити посебну пажњу, М. Вучковић истиче: „Ако би се успостављао међусобни однос елемената који чине општу вредност једног писменог састава, онда би најприроднија сразмера била она у којој једну вредносну половину чини садржај, а другу сви остали елементи, од којих је, опет, важнија стилска компонента, затим језик и правопис и, коначно, естетски изглед” (Вучковић, 1993: 184).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Хипотеза од које смо у анализи пошли је да се у наставној пракси настава правописа запоставља, што свакако утиче на перцепцију наставе, па и на схватање и понашање ученика. Са *циљем* да утврдимо поступке наставника приликом кориговања и вредновања познавања ортографске норме у писменим задацима детаљно смо анализирали 120 вежбанки (350 писмених задатака) ученика гимназије општег типа и гимназија са два смера, из одељења специјализоване гимназије, као и стручних школа различитих образовних профила из Београда, Новог Сада, Вршца и Беле Цркве.⁵ За опис и анализу података коришћене су дескриптивна и аналитичка *метода*. Из сваке школе која је учествовала у истраживању прегледали смо по двадесет вежбанки (по пет вежбанки ученика из сваког разреда). *Узорак* сматрамо адекватним будући да су њим обухваћени поступци кориговања и вредновања писмених задатака наставника шест средњих школа различите територијалне припадности и врста. Прегледане су вежбанке ученика свих узраста које су различито вредноване, полазећи од најниже до највише оцене. Анализирајући репрезентативни корпус тежили смо да дођемо до валидних одговора на следећа *питања*:

- Да ли и са којим степеном акрибичности наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима?
- На које грешке (граматичке грешке, правописне грешке, стилске грешке, естетски изглед рада, грешке које се тичу садржаја итд.) наставници посебно обрађају пажњу приликом кориговања писмених задатака?
- На који начин наставници поступају када у писменим задацима уоче правописне грешке?
- Којим правописним областима се у исправљању писмених задатака посвећује посебна пажња узимајући у обзир учесталост и врсту грешака?
- Како наставници поступају ако се одређене ортографске грешке упорно понављају у писменим задацима истих ученика?
- Да ли су поједине правописне грешке занемарене у кориговању писмених задатака иако се јављају у писменим задацима, те које су то правописне области?

⁵ Корпус је прикупљен за потребе ширег истраживања у оквиру докторске дисертације „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа” (Филолошки факултет, Београд).

- Да ли наставници коментаришу правописне грешке и на који начин их образлажу када оцењују писмене задатке?
- Да ли се ученицима упућује замерка, даје упутство за исправљање правописних грешака и/ или упозорење, те да ли се правописно коректни задаци похваљују?
- Како су оцењени задаци у којима су има крупних правописних грешака?
- Да ли наставници прегледају исправке писмених задатака?

ОПИС И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У корпусу који смо прегледали учили смо да наставници највише пажње посвећују правописним грешкама (исправљено је укупно 41,1% грешака), потом стилским (36,5%), следе грешке које се тичу обликовања садржаја (11,7%) и граматичке грешке (8,8%), док се на естетски изглед рада најређе указује (1,7%). Разлози оваквог забележеног стања могу бити различити: а) на број интервенција несумњиво утичу заступљеност и фреквентност грешака у писменим задацима уочених у прегледаном корпусу⁶; б) чињеница да се објективно може оценити и исправити само аспект који се односи на граматичку и правописну коректност састава свакако утиче на то да је наставницима најлакше да вреднују грешке овога типа; в) заступљеност, фреквентност и врста грешака зависи и од типа текста који се анализира (тако, на пример, ученици ретко користе скраћенице у писменим задацима).

Узимајући у обзир сва ограничења истраживања, ипак можемо констатовати да се наставници максимално труде да исправе све правописне грешке у писменим задацима. Остаје, међутим, питање због чега се – упркос прилежном исправљању – ортографске грешке и даље јављају и у писменим задацима и на тестовима објективног типа (Брборић, 2004). Ова чињеница представља путоказ за подробнију анализу наставничких интервенција приликом корекције ортографских грешака.

Наставници су исправили (директним интервенисањем у текст), обележили (употребом коректорских знака) и указали (подвлачењем,

⁶ Разуме се да су резултати сваког испитивања ове врсте у одређеној мери детерминисани корпусом. Зато смо се трудили да одабир писмених задатака из којих су ексцерпирани и анализирани интервенције наставника настале током исправке буде репрезентативан и валидан за коначно разматрање и препоруку методичких поступака приликом исправљања ученичких задатака.

знаком узвика, упитником, узвичником и упитником заједно, текстом на маргинама и сл.) на *све* правописне грешке у 36% од укупног броја задатака репрезентативног корпуса (табела I). Три четвртине укупног броја правописних грешака (75%) кориговано је (обележено, на њих је указано...) у 39,9% свих задатака. Наставници су у писменом задатку исправили (указали на, обележили...) половину свих правописних грешака које смо евидентирали у писменим задацима у 22% од укупног броја прегледаних задатака, а на мање од половине у свега 0,9% задатака. У 1,2% писмених задатака правописне грешке нису уопште исправљане.

Табела I. Однос наставника према правописним грешкама у писменим задацима

Наставник је у писменом задатку исправио (указао на, обележио...)	Укупан број писмених задатака	Процентуални однос
све правописне грешке (100%)	126	36.00%
три четвртине укупног броја правописних грешака (75%)	140	39,90%
половину од укупног броја правописних грешака (50%)	77	22.00%
мање од половине укупног броја правописних грешака (25%)	3	0,90%
правописне грешке нису исправљане	4	1,20%
Укупно	350	100%

Како се половично исправљање задатака не може сматрати ваљаним корективним поступком, закључујемо да је безмало четвртина задатака (24,1%) исправљана површно (није се поступало у складу са образовним и другим циљевима и захтевима наставе српског језика), а да се учинак од две трећине исправљених грешака може сматрати релативном, непотпуном домашеношћу поменутих циљева. У око 40% случајева пажња посвећена исправљању ортографских грешака указује на ваљано поступање у исправљању писмених задатака. Резултати анализе, како видимо, добрим делом подржавају метафору миноризације (уп. ПРАВОПИС ЈЕ СИТНИЦА), тј. показују да само доследна и целовита корекција, подржана адекватним методичким припремама (не само пре писања писменог задатка, већ и током читаве школске године) и поступцима на часовима индивидуалног и колективног исправка може резултирати побољшањем успеха у овој области наставе матерњег језика.

Ови резултати показују да наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима, али да се при томе у обзир не узимају све ортографске грешке које ученици начине у својим писменим задацима. Ученици тако остају необавештени о огрешењима о норму, тј. не знају да су у одређеним случајевима погрешили. То је разлог што неке грешке опстају одвећ дуго, занемарене од стране наставника и „скривене“ од очију ученика. М. Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* истиче да наставник при прегледу задатка треба да открива и јасно обележава све погрешке (Николић, 1992: 872), али, уз то, мора да истиче и друге појединости и места у задатку са назнакам у ком смеру их треба побољшати.

Подробно анализирајући изабрани корпус, уочили смо да наставници не обраћају довољно пажњу на следеће правописне области (узимајући у обзир заступљеност и фреквентност грешака): (а) интерпункција (21,4%); (б) састављено и растављено писање речи (17,9%); (в) писма (16,07%). Познато је да доследност у корективном поступању, као и утицај броја грешака на оцену има значајне реперкусије на схватање/разумевање важности одређене наставне области; у том смислу, дакле, став наставника непосредно обликује и ставове ученика.

Узроци забележеног стања могу бити различити: 1) наставници немају довољно времена за детаљну и подробну анализу сваког писменог задатка, па зато не исправе сваку правописну грешку; 2) наставници не прате измене и допуне правописне норме (поготово у вези са спојеним и одвојеним писањем речи); 3) наставници нису

довољно обучени у области ортографије (у време када се школовала већина наставника која тренутно ради у средњим школама, правопис није имао статус посебног наставног предмета)⁷, 4) у настави правописа негује се формалистички приступ – битно је да се задатак исправи, да наставник упише оцене у рубрику предмета, а знатно мања пажња посвећује се подробности и детаљности исправке.

Основно начело кога се ваља придржавати при исправљању писаних састава је следеће: ученика треба подстицати да сам открива и исправља своје грешке, да уме да сагледа слабости свог састава, осети како се штогод може рећи лепше, језгровитије, како се изразити ваљаније и сликовитије. Стога П. Илић саветује наставнике: „Ако је, пак, неопходно интервенисати директно у учениковом тексту, том интервенцијом не треба казати ученику све. Тако, на пример, подвлачењем речи и израза црвеним мастилом ученику се скреће пажња на неадекватност њихове употребе, али смо му помогли исувише ако изнад његових испишемо своје, адекватније речи и изразе“ (Илић, 1998: 631). Међутим, само се у малом броју случајева мора директно интервенисати у учениковом тексту. То се чини онда кад природа грешке превазилази узраст ученика и кад је реч о ученику веома лоше писмености. У свим другим случајевима ваља интервенисати на маргини, а за интервенцију наставнику стоји на располагању већи број средстава: ту су, поред *коректорских знакова*, вербална средства, тј. *примедбе (упозорења, замерке)* и сл.

У корпусу који смо анализирали уочили смо снажну тенденцију да се правописне грешке исправљају директно у учениковом тексту. Више од половине исправки у писменим задацима (53,3%) реализовано је на такав начин. У 36,6% случајева наставници су употребили коректорске знаке, док смо само у 10,7% задатака нашли текстуалне напомене (на маргинама) које се односе на правописне грешке.

Изложена запажања указују на одређене мањкавости у методологији исправљања писмених задатака. Када наставник исправи правописне грешке у тексту задатка, ученик коригује текст преписујући га механички са леве стране вежбанке на десну, што нимало не доприноси проширивању знања. Радећи тако, ученик нема потребе да размишља о природи грешке, а ни о разлозима огрешења о правописну норму; не труди се да потражи објашњење у Правопису (или од

⁷ У прилог томе говори и чињеница да су наставници у 58,5% писмених задатака које смо прегледали описни (текстуални) део оцене започели малим словом иако је реч о почетку издвојеног исказа који треба писати великим почетним словом (Пешикан, Јерковић и Пижурца, 2010: 403).

наставника) или правописном речнику и сл. Речју – без саморадње остаје несвестан грешака које чини, те исту грешку понавља упркос наставниковом труду и напоменама. Зато сматрамо да би боље било ученике средњих школа ставити у ситуацију да самостално долазе до правилних решења и откривају разлоге (означених) грешака, док је наставников посао да у исправкама писмених задатака провери исправност унетих корекција. Пошто се након завршетка средње школе мало ко враћа овом градиву, самосталности у кориговању ваља посветити посебну пажњу у старијим разредима средње школе.

Интересовало нас је како наставници поступају када се идентичне грешке појављују у више писмених задатака истог ученика. На основу анализе оваквих случајева, уочили смо да је чак у 95,5% од укупног броја прегледаних задатака наставник исправио грешку на исти начин као и у писменом задатку када се она први пут појавила. То недвосмислено указује на пасивну улогу ученика у решавању правописних недоумица које се јављају током израде писмених задатака.

Наставник је приликом упорног понављања исте правописне грешке могао да поступи и на следеће начине: (а) грешку је могао означити подстичући ученика да је сам исправи; (б) уз исправку грешке наставник је могао да дода текст којим се ученик упозорава на санкције које га очекују уколико се грешка понови у наредном писменом задатку; (в) наставник је могао додати објашњење или савет, те упутити на актуелни правопис; (г) могао је увести кратку вежбу на маргини, којом би се постигла аутоматизација радње и сл. Само у једном задатку наставник је додао кратко објашњење како треба правилно употребити велико слово у вишечланим именованима.

Дакле, можемо закључити да наставници примењују исти методички поступак без обзира на то што он у претходним случајевима није донео позитивне резултате. Све ово указује на површност и аутоматизам у исправљању писмених задатака. Такође показује како наставници схватају своју улогу (исп. метафоре НАСТАВНИК ЈЕ ЛЕКАР, НАСТАВНИК ЈЕ ЕНЦИКЛОПЕДИЈА); ради се такође о неинвентивности, па тако часови писања исправка (индивидуалног и колективног) постају веома досадни и неплодни. Сврховито би било на часовима посвећеним исправљању писмених задатака за вежбања употребити грешке ученика (можда из другог одељења, али истоврсне), или променити контексте.

Ученик, по правилу, очекује коментар свог задатка, а наставникова је обавеза да испод текста писменог састава напише

краћи осврт у коме описно, али аргументовано процењује његове најважније компоненте (садржај, стил, граматичку и правописну исправност и др.). Уколико образложење оцене изостане, вредновање задатка доживљава се као произвољна импресија (истина, компетентног) појединца, а одсуство корисних напомена и савета, па и похвала, не доприноси мотивацији нити писању (уистину) побољшане верзије писменог састава.

Уочили смо да је у више од половине изабраних задатака (57,1%) образложење оцене писменог задатка изостало. Када се оцена текстуално образлагала, правописне грешке нису коментарисане у 83,6% случајева, иако их је у писменим задацима било у незанемарљивом броју. Уколико је уз бројчану оцену задатка дато образложење које се тиче правописа, ученику се већином упућује замерка (у 79% случајева), понекад се ученик упозорава (16,6%), а веома ретко се ученику даје упутство (4,1%) како да унапреди културу писменог изражавања у домену ортографске норме. Ни у једном писменом задатку у овом корпусу наставник није упутио ученика да консултује актуелни *Правопис српскога језика*; најређи су они случајеви (0,6%) у којима се ученику сугерише употреба друге литературе (нпр. приручника, граматике и сл.).

Интересовало нас је и како наставници поступају када је реч о правописно коректним писменим задацима. У више од половине таквих задатака (58,5%) похвала је изостала. Сматрамо да би похваљивање ученика који су правописно коректно написали писмене задатке утицала на позитивнији однос ученика према ортографској норми у писменим задацима.

Замерке које су у великом проценту забележене у задацима корисније би било заменити упућивањем на *Правопис српскога језика*, у којем ученици могу самостално откривати како да грешке исправе.

Приликом враћања на репрезентативни део корпуса запазили смо да има случајева у којима се дају високе оцене без обзира на број и тежину правописних грешака. Укупно 54,4% писмених задатака оцењено је високим оценама (врлодобар и одличан) без обзира на то што се у њима правописне грешке јављају у незанемарљивом броју. У 27,3% случајева писмени задаци оцењени су оценом добар (3), док је ниске (недовољне и довољне оцене) добило само 18,2% ученика. Јасно је да у великом броју случајева правописне грешке не утичу на смањивање оцене писменог задатка. Такво поступање прећутно, али недвосмислено имплицира миноризовање значаја правописа, а то

свакако мора утицати и на перцепцију наставе, па и на схватање и понашање ученика.

Контролисање и вредновање писмених задатака обавља се ради подстицања ученичког напретка. На основу прегледа, кориговања и вредновања писмених задатака, наставник би требало да сачини *пројекат напретка* за сваког појединог ученика, али и за одељење у целини, и то са циљем унапређивања писмености. Наставникова улога у пројекту ваља да буде пре свега инструктивна. Исправак писменог задатка не исцрпљује се само корекцијом појединих грешака, већ често обухвата обогаћивање и/или преобликовање садржаја и стилско усавршавање текста. Зато исправак не треба схватати као кориговану реплику изворног текста, већ као побољшану, у мањој или већој мери модификовану верзију писменог задатка. Када ученик пише исправак, очекује се (у новој верзији текста) бољитак на садржајном, језичком и стилском плану, што подразумева и правописну исправност читавог задатка. Анализа нашег корпуса показује да наставници не прегледају исправке писмених задатака. Забележили смо само један случај у којем је наставник прегледао исправак писменог задатка. Сматрамо да би овакво стање у наставној пракси требало што пре изменити. У писменом задатку ученик показује шта у одређеном тренутку зна и уме, али не и колико може. Исправљање мора да буде афирмативно и за ученике и за наставнике. Уколико се побољшана и усавршена верзија задатка не прегледа, циљ исправака постаје формалистички, а пројекат развоја и унапређивања писмености ученика остаје на пола пута: на већину грешака је ученицима указано, али није утврђено да ли су ученици наставникове сугестије применили и усвојили.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу резултата испитивања статуса правописних грешака у прегледању, исправљању и оцењивању писмених задатака можемо извести следеће закључке:

- 1) у наставној пракси прећутно али недвосмислено се миноризује значај правописа;
- 2) наставници исправљају правописне грешке у писменим задацима, али вредновање (исправљање и оцењивање) не обухвата све правописне грешке које ученици направе, те тако у појединим случајевима ученици нису свесни својих грешака јер на њих није ни указано;

- 3) наставници најчешће интервенишу директно у писменим задацима ученика, чиме се ученици пасивизирају;
- 4) наставници не прегледају исправке писмених задатака;
- 5) приликом исправљања писмених задатака наставници примењују исте поступке, без обзира на упорно понављање грешака, што указује на формализам и аутоматизам у овом важном сегменту наставе правописа.

До попустљивог односа наставника према правописним грешкама доводе: (1) недостатак времена, (2) недовољна мотивисаност, (3) богат програм из књижевности који треба обрадити у средњој школи; (4) инсистирање ученика и њихових родитеља да добијају што боље оцене, без обзира на реално знање; (5) чињеница да оцене у средњој школи утичу на упис на факултете, а и тиме и на будућност ученика; (6) низак квалитет исправка и техницистичко поступање; (7) несигурност наставника у сопствено правописно знање; (8) наставници немају ослонац у широј јавности која не води довољну бригу о култури писменог и усменог изражавања; (9) недовољност методичке литературе која се бави наставом правописа у средњој школи; (10) изостанак континуираног и детаљног увида у правописна постигнућа ученика итд.

Укратко, анализа статуса које правописне грешке имају у кориговању и вредновању писмених задатака указује да је настава правописа у нашим средњим школама занемарена. Изгледа да је пројекат у неговању и унапређивању писмености у средњој школи стао на пола пута. У складу са тим је и примедба М. Николића да се у примени правописних вежбања и уопште настави правописа у нашим школама „започиње одједном више послова, а ниједна се не приводи крају” (Николић, 1992: 593). Тако се просте вежбе у средњој школи прескачу и замењују сложенијим са више захтева. Како показују резултати, на грешке се указује делимично, методологија исправљања грешака показује мањкавости, вредновање писмених задатака није увек у складу са заступљеношћу грешака, већ на то утичу други, спољни (и махом небитни), фактори. Наставник не прати да ли ученици усавршавају свој писмени израз, не прегледају исправке писмених задатака. У настави правописа поштује се традиционализам, а исто важи и када је реч о исправљању и оцењивању писмених задатака – ученик је пасиван.

Предлози за измену затеченог стања:

- Неопходно је захтевати од ученика да пре но што предају рад наставницима задатак прочитају још једном ради кориговања евентуалних грешака;
- уколико се неке грешке упорно јављају, потребно их је на посебним часовима темељито објаснити и отклањати;
- наставник треба да бележи релевантне податке о компонентама задатака које је прегледао (у ту сврху би, са ортографског становишта, могао водити *правописни дневник*);
- сва вежбања у усменом и писменом изражавању треба изводити плански, континуирано, у садејству са одговарајућим питањима из других наставних подручја овог предмета;
- на правописним захтевима треба истрајавати све док их већина ученика не усвоји, онда ће и ученичко писмено изражавање (и казивање – јасно је да се усмено и писмено изражавање не могу одвојити ни у животу ни у школи) имати све мање недостатака, а самим тим и прегледање писмених састава биће олакшано;
- стручним усавршавањима треба радити на перманентном развијању и неговању компетенција наставника у области ортографије.

ЛИТЕРАТУРА:

Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.

Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе - за студенте педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси - методика наставе*. Нови Сад: Змај.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, М., Јерковић, Ј., и Пижурница, М. (2010). *Правопис српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.

CORRECTION AND EVALUATION THE KNOWLEDGE OF THE ORTHOGRAPHIC NORM IN THE PRACTICAL WORK OF TEACHING

Summary: We exam what status have orthographic mistakes in correction and evaluation the essays of the high school students. We analyzed 120 notebooks, that is 350 essays from subject Serbian language and literature in Republic of Serbia. The aim was to analyze the ways of correction that teachers use in these essays. Among all we think through the importance, methodical ways and developing the ability of correction of essays. Hypothesis was that the value of the orthography became less important in practical work of teaching and it has influenced on the teaching, understanding and behaving of the students. The orthographic mistakes are not shown all, the methodology of correction of the mistakes lacks, and the evaluation of essays is not always due to the orthographic mistakes, other irrelevant things may affect it. The teachers do not check the improvement of the students and also do not check correction of essays of the students in high school. Actually the correction and evaluation of essays are superficial and automatic. In this work there are suggestions as a solution of this problem.

Key terms: Serbian language orthography, teaching practice, mistakes, evaluation, essays, correction

Примљен: 12.01.2016.

Прихваћен: 16.06.2016.