

ISSN 1840-0922  
ISSN-e 2232-8300  
UDK 37

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ БИЈЕЉИНА**

**НОВА ШКОЛА**  
ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА

Година XVI

Бијељина, децембар 2021.

## **Часопис НОВА ШКОЛА**

Издавач:

Педагошки факултет Бијељина  
Универзитет у Источном Сарајеву

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Марица Травар

Секретар редакције:

Неда Гаврић, мр

Преводилац на енглески језик:

Проф. др Татјана Думитрашковић

Проф. др Оливера Петровић

Лектор:

Проф. др Јелина Ђурковић

Техничка припрема текста и припрема електронске верзије:

Мирјана Деспотовић

### Уређивачки одбор часописа:

- Академик проф. др Иван Чарота, Бјелоруски државни универзитет, Минск, Бјелорусија;
- Академик проф. др Срето Танасић, Српска академија наука и уметности, Београд, Србија;
- Проф. др Горан Максимовић, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија;
- Проф. др Zsolt Lavicza, Johannes Kepler University Linz Austria, Linz School of Education, Аустрија;
- Prof. dr Ferenc Ihász, Eötvös Lóránd, University Department of Sport Science, Szombathely, Мађарска;
- Проф. др Јосип Лепеш, Факултет Гал Ференц, Сегедин, Мађарска;
- Проф. др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Поатје, Француска;
- Проф. др Pia Brinzeu, West University of Timisoara, Темишвар, Румунија;
- Проф. др Ана Цепкова, Универзитет Новосибирск, Новосибирск, Русија;
- Проф. др Слагјана Јакимовић, Универзитет „Св. Кирило и Методиј“, Педагошки факултет Скопје, Македонија;
- Проф. др Данимир Мандић, Учитељски факултет у Београду, Србија;
- Проф. др Мара Цотич, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Копер, Словенија;
- Проф. др Јурка Лепичник Водопивец, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Копер, Словенија;
- Проф. др Владо Симеуновић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и Херцеговина;
- Проф. др Миленко Ђурчић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и Херцеговина;
- Проф. др Игор Лакић, Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора;
- Проф. др Митар Новаковић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и Херцеговина;
- Prof. dr Laura Monica GORGHIU, Valahia University of Targoviste, Targoviste, Romania
- Prof. dr Gabriel GORGHIU, Valahia University of Targoviste, Targoviste, Romania
- Prof. dr Anghel Gabriela Alina, Valahia University of Targoviste, Targoviste, Romania
- Проф. др Драган Цвејић, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, Србија;
- Доц. др Панајотис Асимопулос, Војна академија Грчке, Филозофски факултет Универзитета у Атини, Атина, Грчка;
- Доц. др Жељко Рајковић, Факултет Спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду, Србија.
- Доц. др Драган Бранковић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија.



## С А Д Р Ж А Ј

***Гордана Грујић***

МУЗИЧКИ ОБЛИЦИ У НАСТАВИ СРЕДЊИХ МУЗИЧКИХ  
ШКОЛА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ: РЕВИДИРАЊЕ САДРЖАЈА  
ПРЕДМЕТА

7

***Татјана А. Думитрашковић***

ШЕКСПИР У СВЕТЛУ ТЕОРИЈЕ НОВОГ ИСТОРИЗМА И  
ПРЕЗЕНТИЗМА: ИСТОРИЈА И ПОЛИТИКА УМЕСТО ТЕМЕ И  
ЛИКОВА У ИСТОРИЈСКИМ ДРАМАМА И ТРАГЕДИЈАМА

23

***Рада Стокановић***

***Данијел Стокановић***

***Драгана Весић***

АНАЛИЗА РАЗЛИКА У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА  
ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ОД ШЕСТ ГОДИНА

35

***Оливера С. Петровић***

КРИСТОФЕР ХОУП: ВЈЕШТИ САТИРИЧАР УВРЕЖЕНЕ  
КОЛОНИЈАЛНЕ СЛИКЕ

47

***Милица Петрић***

***Гордана Глишовић***

АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

55



**Гордана Грујић<sup>1</sup>**

*Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци  
Студијски програм музичке умјетности*

## **МУЗИЧКИ ОБЛИЦИ У НАСТАВИ СРЕДЊИХ МУЗИЧКИХ ШКОЛА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ: РЕВИДИРАЊЕ САДРЖАЈА ПРЕДМЕТА**

**Сажетак:** *Наставни план и програм (НПП) средњих музичких школа (СМШ) у Републици Српској има тежњу ка уравнотежености теоретског и практичног. Да би ученици овладали квалитетном интерпретацијом музичких дјела и стваралаштвом, неопходно је аналитичко сагледавање одређених аспеката музичког дјела. Дугогодишњим увидом у знање које студенти доносе из СМШ, могуће је констатовати да ученици имају погрешно „усађене“ аналитичке кораке при сагледавању формалних процеса. Да бисмо унаприједили наставу на предмету Музички облици у СМШ, морамо сагледати шта је то чиме ученици треба да владају у коначном исходу знања. Овај рад доноси анализу постојећег стања НПП и уџбеника за СМШ у Републици Српској на предмету Музички облици, те поређење са НПП-има из окружења (Република Србија, Република Хрватска и ФБиХ–Кантон Сарајево), као и тренутно стање и усклађеност уџбеника који прате наставни процес.*

**Кључне ријечи:** *Музички облици, Наставни план и програм (НПП), средња музичка школа (СМШ).*

### **Увод**

Значај предмета Музички облици у групи теоретских предмета у средњошколском музичком образовању огледа се у томе што садржај музичког дјела рашчлањује по основним принципима понављања и контраста, те помаже ученицима да усвоје опште законитости формалних образаца (Грујић, 2015: 626), и на тај начин постану бољи интерпретатори и ствараоци музике. Свако музичко дјело је другачије, а формални образац сваки пут је испуњен другим садржајем. С тога је евидентирање специфичности формалних образаца веома комплексно.

---

<sup>1</sup> gordana.grujic@au.unibl.org

Трагајући за што адекватнијим начином презентовања садржаја предмета Музички облици ученицима СМШ Републике Српске, упоређени су НПП са онима из ФБиХ–Кантон Сарајево, Републике Србије и Републике Хрватске. Такође су упоређени и важећи уџбеници који се користе у набројаним земљама из окружења и код нас, те начин презентовања наставног садржаја ученицима. Циљ је да кроз дату компарацију уочимо могућности унапређења наставног процеса, те да као крајњи резултат добијемо квалитетији процес наставе.

### **Задачи предмета Музички облици**

Методолошка упутства у НПП из Републике Српске су скоро у потпуности изостала. У колумни под насловом Задачи, као једини задатак предмета наводи се усвајање одређених формалних образаца и рад на способности ученика да самостално анализира једноставнија музичка дјела, а што је преписано из НПП Републике Србије (Планови, 2014).

Слично је и са НПП из Републике Хрватске. Ипак, потребно је истакнути једну значајну констатацију из њиховог НПП, а то је да наведене задатке можемо постићи само спознајом „темељног принципа гласбеног обликовања, а то је сличност уобличена у разноликост.“ (Planovi, 2008). Нажалост, познавање музичких облика у наставном процесу Републике Српске своди се на примарну потрагу за одређеним формалним обрасцем, занемарујући значај различитих процеса који се одвијају унутар формалног обрасца, а што ученике доводи у стање аналитичког хендикепа. Не треба заборавити да је свако музичко дјело другачије, и да је форма сваки пут другачија. Формални образац је у том погледу само љуштура која је сваки пут попуњена другим садржајем, који у великој мјери утиче на крајњи изглед форме.

Наставник би требало да има много ширу слику тога шта су задаци на предмету Музички облици, од претходно наведених у НПП Републике Српске. Задатак се никако не би смио свести на савладавање формалних образаца, нити на потрагу за њима унутар одређеног музичког тока. Ослобађање ученика од „окова“ формалних образаца се може постићи и потенцирањем аналитичког слушања музичких дјела, како би ученици слушно перципирали форму и одсјеке унутар формалних образаца, као и односе тензије и стабилности међу одсјецима. Сама партитура музичког дјела и њено изучавање не чине музику.



С тога овом приликом наводимо задатке наставе из НПП Кантона Сарајево, који су добро промишљени и могу да послуже као подстрек за квалитетнију методолошку поставку задатака и код нас, а то су:

- „припремање ученика за академско школовање и активну професионалну дјелатност,
- развијање љубави према музици и интересовања за изучавање музичке литературе,
- рашчлањивање облика на његове саставне дијелове, и разумијевање функције појединих елемената облика унутар облика,
- класификација музичких облика према типовима и врстама облика,
- аналитичко слушање музичког дјела с циљем потпуног разумијевања његове форме и садржаја; што омогућава правилну интерпретацију дјела, а музичару–композитору даје смјернице за стварање самосталних дјела,
- упознавање музичке и музичко-теоријске литературе,
- подстицање ученика на слободно изражавање властитог мишљења и прихватање другачијег мишљења, кроз тумачење неког облика или одсјека на различите начине,
- развијање осјећаја одговорности за властити допринос раду групе, кроз стратегије кооперативног учења (рад у малим групама, паровима и подјела улога),
- развијање самосталности у анализи (домаћи задаци) и
- оспособљавање за самосталну истраживачку и педагошку дјелатност“ (Planovi, 2016).

### **Образовни циљ предмета Музички облици**

Сви набројани НПП имају за циљ да ученици усвоје одређену количину норми музичког обликовања и формалних образаца, са одређеним степеном разумијевања, како би своје теоретско знање применили и аналитички. То знање ће им помоћи у лакшем тумачењу и извођењу музичких дјела, као и при стварању креативних композиционих радова, које је могуће остварити са изузетно надареним и заинтересованим ученицима.

Иако је евидентно да се очекују исти циљеви од предмета Музички облици, до тих циљева се не стиже на идентичан начин. Како

редослијед и начин излагања наставних јединица умногоме утиче на процес размишљања и схватања, ових поприлично апстрактних музичких појмова и појава, у даљем тексту је анализиран садржај предмета Музички облици, као и методолошка поставка датог садржаја по наставним јединицама, уз компарацију са стањем у НПП и пратећим уџбеницима у региону.

### Садржај предмета Музички облици

НПП за СМШ у Републици Српској за предмет Музички облици најсличнији је оном из Републике Србије. У Републици Српској и Републици Србији Наставним планом предвиђено је да се предмет Музички облици реализује на другој, трећој и четвртој години школовања (Планови, 2008; Планови, 2014). На први поглед, значајно се разликује једино предвиђени фонд часова. У Републици Српској на другој и трећој години школовања, предмету Музички облици посвећена су по два часа седмично, а на четвртој години школовања један час седмично. У Наставним плановима Републике Србије је обрнуто. Предвиђен је по један час седмично на другој и трећој години школовања, и два часа седмично на четвртој години школовања. То је свакако условило да се обим наставних јединица другачије распореди, али у основи је садржај и распоред наставних јединица за предмет Музички облици у Наставним програмима за СМШ у Републици Српској и Републици Србији, исти. На то свакако утиче и чињеница да се употребљавају и исти уџбеници. У питању је уџбеник *Музички облици за средње музичке школе*, аутора Милана Михајловића у издању Завода за уџбенике и наставна средства у Београду (1998), док се обимнији уџбеник аутора Властимира Перичића и Душана Скворана под називом *Наука о музичким облицима* (1973) у издању Уметничке академије (сада Факултета музичке уметности) наводи као помоћна литература, која је адекватнија за употребу на каснијим академским студијама.

Табела 1. Приказ фонда часова у Наставним плановима.

	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Република Српска	-	2	2	1
ФБиХ–Кантон Сарајево	-	-	2	2
Република Хрватска	-	-	1	1
Република Србија	-	1	1	2

У Републици Хрватској, Наставним планом за гласбене школе (Planovi, 2008) предвиђено је да се предмет Гласбени облици ради са једним часом седмично на трећој и четвртој години, што је мање од половине фонда часова који је посвећен том предмету у земљама региона (Табела 1). Важећи уџбеник за Гласбене облике аутора Тихомира Петровића (1992) такође се значајно разликује од поменутих уџбеника који се користе код нас и у Републици Србији. Распоред наставних јединица је двојак у НПП Републике Хрватске и може се заснивати на броју ставова (једноставачна или вишеставачна музичка дјела) или рјеђе на броју тема (монотематска или политематска музичка дјела), а што је препуштено на одабир наставнику који предаје дати предмет. Чешће је у употреби Наставни програм који се заснива на броју ставова, јер је тако садржајем конципиран и важећи уџбеник у Републици Хрватској. Наставни програм је методолошки добро конципиран, иако би се могла ставити замјерка на седмични фонд часова који је много мањи од оног у НПП у региону. Тако остаје нејасно како ученици савладају исти обим градива и постигну жељене резултате са само једним часом седмично на предмету Музички облици, а који важи за један од комплекснијих стручних предмета у СМШ у групи теоретских предмета.

Негдје између свега описаног, налази се НПП из ФБиХ-Кантон Сарајево, гдје је предмету Музички облици додјељен седмични фонд од по два часа на трећој и четвртој години. Овај Наставни програм можемо издвојити као боље конципиран од већине у региону, те га овом приликом наводим у цјелости по тематским јединицама:

- „елементи музичког облика: реченица (структура, каденце и однос мотивске грађе), мотив, рад с мотивом, фигура и пасаж, двотакт, тротакт, период (структура, хармонијске и садржајне карактеристике, квадратичне и неквадратичне, симетричне и несиметричне структуре реченице и периода),
- облик пјесме: једноставни облик пјесме, дводијелна пјесма, пријелазни облик пјесме, тродијелна пјесма, увод и кода, сложена тродијелна пјесма, комбинације с другим облицима, примјена облика пјесме, Менует, Скерцо, Марш (корачница), остали типови облика пјесме,
- полифони облици: особине полифоне музике, полифоне технике, канон, инвенција, токата, фантазија и прелудиј, типови прелудија код Баха, фуга, дефиниција фуге, тема и одговор у

- фуги, ток фуге, сложенији облици фуге,
- вокални облици: вокални облици ренесансе (мотет и мадригал), соло пјесма,
  - тема са варијацијама: поријекло варијација, особине теме, орнаменталне варијације, карактерне варијације, контрапунтске варијације, ток и завршетак варијација,
  - рондо: историјски развој и врсте ронда, Купренов рондо, класични рондо, класични рондо са једном, двије и/или три теме, остали типови ронда,
  - циклични облици: свита (историјски развој, распоред ставова и типови барокне свите, облик игара барокне свите – барокни дводијел, карактеристике барокних игара, новија свита,
  - соната: сонатни облик и сонатни циклус (основни појмови), историјски развој цикличног облика сонате, експозиција, развојни дио, реприза, увод и кода,
  - сонатни рондо: утицај сонатног облика и ронда на сонатни рондо, карактеристике тема,
  - грађа сонатног циклуса: распоред, облик и начин повезивања ставака у сонатном циклусу, примјена сонатног циклуса“ (Planovi, 2016).

Овом Наставном програму скоро да је немогуће пронаћи слабу тачку. Као једина, могла би се издвојити тематска јединица *Вокални облици*, гдје се обрађују ренесансни мотети и мадригали, а затим соло пјесма, претпостављам примарно примјери из епохе класицизма и романтизма. Оно што се може примијетити је изостанак цијеле епохе барока и то жанра вокалне и вокално-инструменталне музике (мисе, кантате, пасије, ораторијуми, опере...). Потребно би било сагледати формални концепт оваквих композиција барем кратко, информативно.

Нажалост, и поред недостатака у наведеним Наставним програмима из региона, евидентно је да се највише примједби може упутити ка Наставном програму из Републике Српске. Он представља неки вид копије Наставног програма из Републике Србије. На мјестима на којима се разликује, обавезно је методолошка и стручна грешка у концепцији садржаја предмета.

Да бисмо могли приступити детаљнијој анализи садржаја предмета Музички облици, слиједи преглед Наставног програма за дати предмет у нашим НПП који гласи:

- најмањи елементи музичког облика (мотив, фигура, пасаж и рад с мотивом),

- форма музичке мисли (реченица и период),
- облик пјесме, сложена тродигелна пјесма,
- барокна свита,
- варијације,
- појам и развојни пут ронда (Купренов рондо, класични рондо са једном, двије и три теме),
- Скарлатијев сонатни облик,
- класични сонатни облик,
- сонатни циклус,
- класични концерт,
- сонатни став последије класицизма,
- увертира и слободни облици (фантазија, рапсодија и балада),
- програмска музика,
- вокални и вокално-инструментални облици,
- музичко-сценски облици“ (Планови, 2008).

Ако анализирамо претходно изнесен садржај предмета из Наставног програма Републике Српске, већ на први поглед истиче се низ методолошких, а што је још лошије, и стручних пропуста. Након наставне јединице Облик пјесме, слиједи наставна јединица Барокна игра. Нејасно је по ком принципу се између обраде Облика пјесме и наредних наставних јединица Варијација и Ронда налази Барокна свита, која је прије свега циклус и припада наставној јединици циклуса о којима се говори нешто касније. Изгледа да је неко схватио барокну свиту састављену из скупа барокних игара као низ облика пјесме. Нажалост ријеч је о ставовима свите који су формално најчешће барокни дводигел, с тим да не треба занемарити ни ставове који су слободније конципирани, садрже елементе варијација па чак и значајне елементе барокних полифоних форми попут инвенције и фуге. Очигледно је да се ради о пропусту у организацији садржаја предмета. Чак и када професор не би наглашавао везу између барокне свите и једине обрађене наставне јединице Облика пјесме, неминовно је да ће ученици свиту доживјети и перципирати као низ облика пјесме, а што је потпуно погрешно! Такође, ученици још увијек немају увид у полифоне карактеристике барока, нити у контрапунтске варијације, нити у могуће формалне концепте попут канона, инвенције, фуге, контрапунтских варијација, пасакаље, чаконе, Вивалдијевог типа концерта и многих других барокних формалних концепата, а који такође могу да узму учешће у оквиру неких од игара унутар свите. С тога је очигледно да се ова наставна јединица у предложеном тренутку не може адекватно обра-

дити. Такође је евидентно да је у потпуности изостала наставна јединица која се бави полифоним формама, примарно у бароку, као што су инвенције и фуге. Вјероватно је процијењено да се те форме обрађују на предмету Контрапункт али се заборавља на то да их је потребно обновити у новом свјетлу кроз призму предмета Музички облици, јер су то форме које се сусрећу и у каснијим епохама.

Такође је упитна и потреба за наставном јединицом Програмска музика, имајући у виду да таква дјела не доносе новитете у погледу формалних образаца и формалних процеса, те би се цијела наставна јединица могла свести на краћи информативни курс. Јасно је да се ученици а ни наставници у оваквим дјелима сигурно неће бавити формалним процесима, већ само површним констатацијама о начину осликовања одређеног догађаја који је утицао на композитора и на површинске импликације програмности унутар музичког дјела. Такве врсте информација ученици добијају у оквиру предмета Историја музике, а поновно површно сагледавање оваквих дјела на предмету Музички облици, без детаљнијих аналитичких интервенција, не доноси нова сазнања.

Како термин „програмска музика“ не подразумијева новитете у формалним процесима, а као термин је преширок, конфузан па чак и упитан, било би најбоље ову наставну јединицу уклонити из Наставног програма, а занимљивије појединости о појединим композицијама у којима је програмност изразита имплементирати у оквиру наставних јединица као што је свита, симфонијска поема и слично.

Похвално је да се на самом крају Програма рада налазе наставне јединице посвећене вокалној и вокално-инструменталној музици, с тим да је упитно да ли им је мјесто на само крају школовања, када знамо да су вокална дјела формално једноставнија (одређени облици пјесме), а да вокално-инструментална и сценска дјела такође не доносе новитет у погледу формалних образаца нити формалних процеса. Ријеч је о низу чинова, дијелова, одсјека, а који су најчешће опет по форми неки облик пјесме или слободније конципирани дијелови у којима текстуални предложак односи превагу и уобличава музичку форму (строфе и стихови као дијелови и одсјечи музичке форме). На посљедњој години рада на предмету Музички облици, када знамо да су ученици овладали потребним знањем на предметима Теорија музике, Хармонија и Контрапункт, било би адекватније радити сложене формалне концепте као што су клавирски концерт класицизма, сонатни облик након класицизма, те слободнији формални обрасци

и циклуси, и оно што је у потпуности изостало, а то је рад на стваралаштву.

Може се закључити да је цијело посљедње полугодиште на предмету Музички облици, које је посвећено наставним јединицама Програмска музика, Вокална и Вокално-инструментала дјела у потпуности упитно по питању потребе за датим јединицама и мјестом у Наставном програму. Наведене наставне јединице се свде на информације са којима су се ученици сусрели већ раније на предмету Историје музике, те не доноси преглед ничега новог у погледу форме да бисмо му посветили толику пажњу. С тога је упитно да ли овим наставним јединицама треба посветити скоро цијело полугодиште? У Наставним програмима Републике Србије ова тематска јединица је сведена на мањи временски простор, што је из угла струке боље. Овом приликом треба имати на уму и ријечи професорице Мирјане Живковић која се активно бавила Методиком рада на стручним теоретским предметима у СМШ која каже да се: „Велики вокално-инструментални облици и сценски облици повезују са Историјом музике и само нешто детаљније тумаче, скоро ништа више од онога што сваки културни грађанин треба да зна о овим облицима“ (Živković, 1979:115).

Такође, истиче се и изостављање наставне јединице која би се позабавила Вивалдијевим типом концерта. Постоји наставна јединица која обрађује класичарски концерт, али не и овај барокни Вивалдијев тип концерта. Потпуно је нејасно како је дошло до тога, кад се Скарлатијева соната као претеча класичарске сонате и Купренов рондо као претеча класичарског ронда налазе у оквирима Наставног програма.

Као посљедњи али не и мање важан истиче се методолошки пропуст у редослиједу наведених наставних јединица на самом почетку, гдје се иде од мањих елемената музичких облика ка већим (од мотива и реченице ка облику пјесме), а што је погрешно, јер ученици лакше савладавају и перципирају веће цјелине у којима би детаљнијом анализом затим потражили мање елементе музичких облика. О овом проблему ће нешто више ријечи бити у дањем тексту.

### **Како остварити програм предмета Музички облици**

Значајан недостатак у НПП за предмет Музички облици у Републици Српској је изостанак методског упутства наставницима који прочитају садржај предмета у Наставном програму, те остају ускраће-

ни за битне информације и методске предлоге, који умногоме могу побољшати наставни процес. Ако се осврнемо на Наставни програм Републике Србије, који је најсличнији нашем, примјећујемо у колумни под називом *Начин остваривања програма (упутство)* постојање методског упутства. Наглашава се да је неопходно обратити пажњу на редослијед и флексибилност у излагању градива појединих наставних јединица, како би ученици лакше и са више разумијевања усвојили одређене појмове. С тога се у даљем тексту наводи да је пожељно кренути од познатог и већих елемената музичког облика (реченица и период), а затим ка мањим елементима музичког облика (двотакт, мотив, фигура, пасаж и рад с мотивом). На тај начин ученици ће лакше обухватити формалне цјелине и савладати препознатљивост елемената музичке форме (Планови, 2014). Овакав редослијед излагања наставних јединица потенцира и уџбеник Милана Михајловића, који се користи у настави у Републици Србији и Републици Српској.

Иако су у употреби исти уџбеници, у Наставном програму Републике Српске у колумни *Смјернице за наставнике*, остављено је на избор наставницима да сами размисле да ли ће да поступи како је наглашено у предговору поменутог уџбеника, или онако како је назначено у Наставном програму (Грујић, 2015:628).

Такође, у Наставном програму Републике Србије, наглашава се да је темељно изучавање микроструктуре од пресудног значаја за успјешно сналажење ученика у сложенијим формалним обрасцима, док у нашим НПП нема назнака о значају почетног поглавља које се бави елементима музичке форме. У том случају је неизбежно да се преко сложенијих формалних образаца прелази стихијски и површно, са недовољно пажње упућене према тематским материјалима и њиховој корелацији, тоналном плану и каденцама, а без чега форма не постоји. Потенцирање проналаска формалног обрасца под сваку цијену и потискивање музичког садржаја као мање битног, доводи ученике у стање аналитичког хендикепа. Притом, ученици трагају за формалним обрасцем као примарним аналитичким задатком, занемарујући значај тематског и тоналног плана који су кључни чиниоци форме у тоналној музици.

Овом приликом апелујем да се посвети пажња предговору уџбеника аутора Михајловића који наглашава да приступ анализи не треба схватити као градиво за учење и потрагу за формалним обрасцима, већ као *подстрек за самостално размишљање* (Михајловић, 1998). Не



треба заборавити да сваки композитор „испуни“ одређени формални образац другачије. Иако су формални обрасци сведени на коначан број, са свим посебностима ради потреба наставног процеса, музичких дјела је безброј (Grujić, 2015:628).

Како смо управо утврдили да је број музичких дјела раван бесконачности, похвално је залагање аутора званичних уџбеника (Михајловић, 1998; Штака, 2015) који након сваке наставне јединице наводе списак композиција које сматрају најпогоднијим као аналитички материјал за наставнике и ученике приликом савладавања одређених наставних јединица. Нажалост, у Наставном програму се наилази на стихијске препоруке наставницима на појединим, али не и свим мјестима по питању прердлога за анализе музичких дјела. Наилази се на свега три препоруке наставницима приликом упознавања ученика са одређеним карактеристикама музичке форме и то да се:

- приликом упознавања са сонатним циклусом као адекватни примјери истичу Бетовенова *Осма симфонија* и Шубертова *Недовршена симфонија*,
- а да се при обради сонатног облика и сонатног циклуса романтизма корисно послужити Бетовеновом *Клавирском сонатом оп.111*.

Дате смјернице подсјећају на написе ауторке Мирјане Живковић у скрипти *Методика теоријске наставе*, гдје се апелује на будуће наставнике да при обради сонатног циклуса обраде бар једну симфонију у цјелини (Živković, 1979:114).

Ипак, остаје отворено питање зашто су у овим случајевима препоручене одређене композиције ако нису препоручиване у ранијим наставним јединицама, те зашто одабир баш наведених композиција (Grujić, 2015:629)? Такође, поставља се питање репрезентативности наведених композиција. Бетовенова *Осма симфонија* сигурно није репрезент онога што бисмо назвали циклусом класицизма, а сигурно није ни обимом нити садржајем међу једноставнијима или познатијим симфонијама да би се презентовале средњошколском узрасту. Такође ни Шубертова *Недовршена симфонија* није репрезент онога што би представљало репрезент промјена које је доживио сонатни циклус након класицизма, а да не помињемо комплексност музичке грађе и микроструктуре, са којом се у коштац хватају бољи студенти академских студија, те ово сигурно није добар примјер за средњошколски узраст. С тога, да би се показао даљи развој сонатног циклуса у романтизму,

мора се поћи од онога што је претходило Листовом циклусу, концепту обједињавања сонатног облика и сонатног циклуса у једно, те би у том погледу сигурно предњачила као избор Шубертова *Вандерер фантазија D.760* и нешто комплекснија Шопенова *Клавирска соната б-мол*, али је ријеч о свакако једноставнијим и бољим примјерима од оних наведених у НПП. То су дјела у којима је присутна велика прожетост истог материјала кроз све ставове, до те мјере да ставови полако губе на самосталности зарад циклуса, наговјештавајући Листов концепт форме. Шубертова *Недовршена симфонија*, осим по томе што је двоставачна, не представља ништа репрезентативно у погледу форме, нити доноси неке специфичне новитете у концепту формалних образаца, осим што је комплексне микроструктуре, а што се као такво избјегава у средњошколском програму рада. Исто тако, ако наведете дјело Бетовена (*Клавирска соната оп.111*) као репрезент циклуса романтизма, а знајући да Бетовена већина музиколога ипак сврстава у класицизам, иако јесте наговјестио романтизам у својим касним дјелима, доводите се у незавидан положај. Ово дјело осим по томе што је двоставачни циклус не истиче се ничим посебно, осим нешто комплексније текстуре и микроструктуре, а што није погодно за средњошколски узраст. Не садржи репрезентативно карактеристике које ће означити форму романтизма, а то је тематска повезаност ставова у циклусу и губитак самосталности ставова унутар циклуса, а што кулминира појавом тзв. *дводимезионалне сонате* код Листа и бројних других композитора који су дјеловали крајем XIX и почетком XX вијека.

Поред свега описаног, као круцијални проблем у савладавању програма на предмету Музички облици истиче се инсистирање на термину велика и мала реченица, и терминима *велика и мала дводијелна или тродијелна пјесма*. То доводи до каснијих проблема и конфузије у процесу размишљања, првом приликом када се наметне као потреба да се аналитички изађе из датих квадратних структура које не одговарају већ ни за повелик дио класичарске музике. С тога се на овим терминима не треба претјерано инсистирати, ако узмемо у обзир да су их у нашу педагошку праксу увели Властимир Перичић и Душан Сковран (1973) у уџбенику који је стар скоро 50 година! Да је то методолошки од почетка била лоша поставка, јасно је и из методолошких упутстава ауторке Живковић, која је тих истих 70-их година прошлог вијека упозоравала да није добро „...ограничити се само на правилне примјере, од којих се почиње. Њих иначе у музици има мање него *неправил-*

них; а није добро узети ни сувише компликоване примјере, пошто они неће помоћи ученицима да сагледају одређене законитости“ (Živković, 1979:113).

Термини *мало* и *велико* су субјективни и потребно је инсистирати на укидању истих. Узимајући у обзир димензију времена, питање је да ли исту четворотактну реченицу доживљавамо исто у спором и брзом темпу? Ако узмемо у обзир и разноликост метричких мјера запитајмо се да ли иста четворотактна реченица, чак и у истом темпу, заузима исту временски опсег у рецимо мјери 2/4 и 4/4? Реторички постављено, али јасно нам је из постављених питања да су ови термини непогодни и да стварају проблем, и ограничавају аналитичко просуђивање ког ученика који се тешко накнадно на акдемским студијама ослобађају термилолошких окова *мало* и *велико*.

У том погледу, припучник аутора Милоша Заткалика и Оливере Стамболић (2005) под називом *Реченица у тоналној инструменталној музици*, може да послужи као адекватан подстрек за наставнике, да упуте ученике и у друге могућности грађе реченице ван четворотактних и осмотактних шаблона који се намећу у садашњој уџбеничкој литератури, те да се у наставном процесу фокус постави на принцип излагање-понављање-прогресија са каденцом, а што је примаран принцип излагања тематског материјала у тоналној музици, и као такав је примаран првенствено у конструкцији реченица (Grujić, 2015).

Описани методолошки пропусти, али и понуђена рјешења могу да допринесу побољшању наставе на предмету Музички облици у СМШ Републике Српске. Добро би било промислити и иновирати НПП, а који би резултирао клавишетнијим савременим уџбеником за дати предмет, а све у сврху квалитетније наставе и бољег излазног знања свршених средњошколаца, прије свега примјењивог знања у пракси.

### Закључак

У нади да ће овај рад да информише и инспирише наставнике и ученике да побољшају начин рада и приступ анализи музичких дјела, за сада се уздамо у њихову креативност и иновативност, а прије свега љубав према музици која је кључна за квалитетно извођење наставног процеса. Настава на предмету Музички облици никако се не смије претворити у тражење шема формалног обрасца. Како би у томе

успјели, потребно је стално инсистирање на препознавању значајних елемената тоналног плана и каденци које имају конструктивну улогу у тоналној музици, којом се примарно и бави анализа музичких дјела на средњошколском нивоу. Посебна пажња се мора посветити појму каденце, јер од идентификовања каденци зависи музичко обликовање и правилно сегментирање музичког тока. С тога, закључујемо да је корелација са предметом Хармонија од кључног значаја за анализу музичке форме.

Такође треба имати у виду да неће сви ученици наставити своје даље музичко образовање на академском нивоу, те да је потребно развијати љубав ка музици и слушну перцепцију форме, како бисмо добили образовану и заинтересовану публику на концертима умјетничке музике. С тога, наставници морају да потенцијају и слушно препознавање форме на једноставнијим, ученицима познатим примјерима. Наставник Музичких облика би требало да комуницира и са наставницима инструмената које ученици свирају, те да ученици за домаће задатке анализирају композиције које се налазе на њиховом репертоару, а на обострану корист. Ученици ће лакше да запамте елементе форме на познатим дјелима која свакодневно свирају, а извођење тих музичких дјела ће постати освијешћено, квалитетније.

Креативни рад је свакако најтежи и најмање заступљен, иако је најзначајнији. Како наставници увијек имају осјећај да им је седмични фонд часова недовољан да би стигли обрадити све наставне јединице предвиђене НПП, овај сегмент рада најчешће у потпуности изостане. У ту сврху би одлично могле да послуже краће дјечије пјесмице, као и краћи комади из почетних инструктивних уџбеника за инструменте, а које су по структури најчешће реченица, период или прости облик пјесме. Такви примјери могу послужити као основа за изградњу већих форми попут варијација и сложенијих облика пјесме. За рондо или сонатни облик могуће је комбиновати више различитих примјера и око њих организовати потребне прелазне и развојне одсјеке. Имајући у виду да у појединим европским земљама музичко стваралаштво има значајну па и примарну улогу на предмету Музичке културе у општеобразовним програмима рада (као што се и у оквиру познавања Ликовне културе баве практичним стваралаштвом, а не теоријским познавањем техника и стилова), поражавајуће је да се наши ускостручно усмјерени ученици у оквирима средњих музичких школа не успјевају стваралачки изразити.

## Литература

- Grujić, G. (2015). Program predmeta Muzički oblici i njegova realizacija na nastavi u srednjim muzičkim školama. U: Marinković, S. (ured.). *Tradicija kao inspiracija, Zbornik radova sa naučnog skupa Vlado S. Milošević*. Banja Luka: Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci i Muzikološko društvo Republike Srpske, 626–632.
- Živković, M. (1979). *Metodika teorijske nastave* (skripta). Beograd: Umetnička akademija.
- Zatkalik, M. i Stambolić, O. (2005). *Rečenica u tonalnoj instrumentalnoj muzici*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Михајловић, М. (1998). *Музички облици за средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Peričić, V. i Skovran, D. (1973). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Umetnička akademija.
- Petrović, T. (1992). *Glazbeni oblici*. Zagreb: vlastita naklada.
- Planovi (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske. <http://public.mzos.hr>. 12.03.2014.
- Планови (2008). *Планови и програми за средњу музичку школу*. Републички педагошки завод Републике Српске. [www.rpz-rs.org](http://www.rpz-rs.org). 12.03.2014.
- Планови (2014). *Наставни планови и програми за подручје рада култура, уметност и јавно информисање*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Република Србија. [www.zuov.gov.rs](http://www.zuov.gov.rs) 24.08.2017.
- Planovi (2016). *Nastavni plan i program–Srednja umjetnička muzička škola i Srednja umjetnička baletska škola*. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, Bosna i Hercegovina. <https://mon.ks.gov.ba> 15.07.2017.
- Rojko, P. (2004). *Metodika glazbene nastave, praksa I dio*. Zagreb: ITG.
- Штака, Б. (2015). *Музички облици, за 2. разред средње музичке школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

## MUSIC FORMS IN SECONDARY MUSIC SCHOOL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF SRPSKA: REVISION OF COURSE CONTENT

**Summary:** *The Curriculum of Secondary Music School (SMS) in the Republic of Srpska is based on the balance of application of theoretical and practical knowledge. In order to master the quality interpretation of musical works and the process of their creation, it is necessary for students to analytically consider certain aspects of a musical work. With a long-term insight into the knowledge that students bring from SMS, we may state with certainty the presence of incorrectly “implanted” thought process when trying to record certain formal processes (operations). To improve the teaching process in the subject Musical Forms in SMS, we must see what students should master in the final learning outcomes. This paper provides an analysis of the current state of the curriculum for SMS in the Republic of Srpska in the subject Music Forms, and a comparison with curricula in neighbouring countries (the Republic of Serbia, the Republic of Croatia and FBiH-Sarajevo Canton), as well as the current state and compliance of textbooks that accompany the teaching process.*

**Keywords:** *Music forms, Curriculum, Secondary Music School (SMS).*

**Татјана А. Думитрашковић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

## ШЕКСПИР У СВЕТЛУ ТЕОРИЈЕ НОВОГ ИСТОРИЗМА И ПРЕЗЕНТИЗМА: ИСТОРИЈА И ПОЛИТИКА УМЕСТО ТЕМЕ И ЛИКОВА У ИСТОРИЈСКИМ ДРАМАМА И ТРАГЕДИЈАМА

**Сажетак:** Услед промена у филозофским и политичким ставовима током последњих тридесет година двадесетог века, појавиле су се нове струје у књижевној критици које су за разлику од ранијег проучавања тема и ликова у Шекспировим драмама заступале идеју да се све дешава у простору и времену и да не постоје вредности које се не могу променити. Критичари који се баве анализом карактера третирају ликове у коадима као јединствене појединце; они сматрају да радња драме произилази из лика, превидеши улогу лика као израз друштва и културе описане у драми. За критичаре новог историзма и културног материјализма, међутим, контекст друштва, односно начин на који власт функционише у једном друштву и природа социјалне правде су веома важни и ликови се прво посматрају у том контексту. Критичари презентизма драме виде као производ одређеног времена у историји, али које се читају сада, у свету са другачијим друштвеним односима.

**Кључне речи:** Шекспир, ликови, друштво, историја, политика.

### Увод

Према неким теоретичарима више није прихватљиво расправљати о Шекспировим драмама у контексту карактера, заплета и теме. То су појмови који дефинитивно нису повезани са историјом. Уместо тога, нови критичари су тврдили да су Шекспирове драме написане у одређеном периоду историје. Сходно томе, морале су бити схваћене као дела настала у култури и друштву тог периода. Интересовање ових нових критичара било је усмерено на политику, са посебним акцентом на оне који су остали без икакве моћи.

Теоретичари културе, као што су Џонатан Долимор и Алан Син-

<sup>1</sup> tatjana.dumitraskovic@pfb.ues.rs.ba

филд, били су важни јер су схватили постојање поткултура. Они су истакли да на маргинама друштва постоји алтернативна дебата која постоји заједно са преовлађујућом. Оваква интерпретација отвара пут ка новом историзму, приступу који враћа значај улози аутора. У центру пажње је аутор и како на њега утичу политички и историјски услови тог периода (Jelić, 2016:4). Нови историзам и његов оснивач Стивен Гринблат су узели у обзир историјски контекст. Књижевност се чита и разуме с обзиром на њен историјски контекст и увек постоји јака веза између историје и текста. Тумачење текста увек укључује документе и некњижевне текстове.

Ова мишљења се још увек могу наћи у Шекспировим студијама у првој половини овог века, али се полако појављују и нека друга мишљења. За критичаре презентизма друштвени и политички услови обликују и аутора и читаоца. То је нешто што се стално дешава тако да ће интерпретација дела бити различита од периода до периода. Шекспирове драме се не могу тумачити само у контексту периода у коме су написане, и зато нам и даље говоре, и зашто се схватају кроз контекст у коме се читају или изводе (McEvoy, 2012).

Промене у филозофским и политичким ставовима током последњих година двадесетог века резултирале су идејом да се традиционални начин проучавања Шекспирових драма с обзиром на теме и ликове замени идејом да не постоје стални појмови који су непроменљиви. Појам позоришног лика или различите теме љубави или мржње, често се посматрају као нешто што не зависи од друштва у којем се појављују.

### **Историја и политика уместо теме и ликова у Шекспировим историјским драмама и трагедијама**

Према традиционалним критичарима који се баве анализом ликова у драми и третирају их као јединствене појединце, радња драме произилази из лика (Bradley, 1991). Улога друштва и културе описаних у драми се уопште не посматра. Традиционални критичари виде Макбетово убиство Данкана као последицу Макбетове амбиције, а не његовог живота у друштву у коме се друштвени положај и традиционалне мушке особине храбрости и снаге доказују у делима у којима су храброст и насиље на првом месту. За презентисте је суштински друштвени контекст, и ликови се прво посматрају у том контексту.



Драме се посматрају као дела настала у одређеном периоду историје, али која се читају и изводе сада, у данашњем свету у коме владају различити друштвени односи. Шекспирове драме данас можемо тумачити уз помоћ сопствених идеја и мишљења. Савремене идеје о начину на који власт функционише у друштву и природи друштвене правде постале су важне теме у начину на који данас читамо Шекспира (McEvoy, 2012).

Шекспира не можемо да видимо као драмског писца из прошлости. Ферни каже да је Шекспир савремени драмски писац зато што је „више укореењен у наш савремени свет него што је икада био у ренесанси“ (Ferne, 2005:175).

Иако је Шекспир био потпуно свестан да је свет у његовим историјским комадима нестао, чинило се да пише као да његови ликови заправо живе у Енглеској из шеснаестог, а не из четрнаестог века. У драмама има анахронизама. На пример, Даглас има пиштољ (Краљ Хенри V део I, II 5:348-9), а то оружје није постојало за време владавине Хенрија IV. Анахронизми нам нуде двоструки поглед на радњу у представи. Свесни смо да су идеје драме важне за данашњицу, али оне описују и прошлост, која се може тумачити само ако се представи као производ данас, на сцени. Језик, оружје и информације које имамо у драми подсећају читаоце да је ово ретроспективан поглед на свет из перспективе 1590-их (Rackin, 1990).

Свет се друштвено и технолошки веома брзо мењао и писци раног модерног доба су се често позивали на идеализовани период средњег века када је свако знао своје место у друштву и када је будућност била прилично извесна. Исти они људи чије су богатство и моћ зависили од уништења феудализма гледали су на њега са носталгијом, и осећајем несигурности у модерном свету у коме су владали закони тржишта и где се профит сматрао важнијим од личне лојалности. Многима се чинило да је владавина краља Ричарда II последња владавина у старом поретку. Нема сумње да је Ричард имао легитимно право на престо после владавине краља Едварда III. Када је Хенри Болинбрук узурпирао трон, увео је владавину засновану на политичкој ефикасности, а не на праву рођења, чак и ако то није било експлицитно приказано. Ричард је мислио да моћ остаје са њим само зато што је краљ. Убрзо је открио да то није истина. Моћ је повезана са трупима и оружјем, а не са церемонијама и ритуалима. Поједностављено речено, краљ није ништа више него обичан човек.

Моћ у историјским драмама је представљена кроз поседовање војне моћи да се узме оно што се жели, кроз поседовање вештине убеђивања људи и кроз вештину да се успешно искористе најмоћнија уверења тог времена у сопствену корист. Остала питања као што су „божански закон“, „праведни захтеви“ и „провиђење“ изгледа мистификују ове непопуларне алтернативе, али структуре ових драма проницљиво сугеришу праве истине о моћи не само у Шекспировој Енглеској већ и у нашем времену.

Шекспир користи провиђење само као неопходно идеолошко покриће покушавајући да објасни како моћ функционише у *Хенрију I* и у другим историјским драмама. Ове драме показују да се моћ краљева заправо не разликује много од поступака лопова и преваранта. Владари су у моралном смислу упоредиви са злочинцима. Они краду и убијају, а покушавају да глорификују своје поступке називајући их другим стварима. Такође показује да таква моћ није резултат храбрости у борби, већ успешних реторичких представљања владара. Они постижу успех јер су вешти као говорници, а не зато што су велики ратници. Принц Хал и Хенри IV потпуно су свесни позоришног елемента краљевске власти. Они јасно кажу да краљеви морају бити и одлични глумци. Театралност је била веома важна у политичком и културном животу ренесансне Енглеске. Постојала је веома блиска веза између моћи и позоришта (Howard, 1994). Тако Гринблат каже да се краљевска моћ показује својим поданицима као у позоришту (Greenblatt, 1985). Сва ова питања су и данас актуелна с обзиром на савремену политику и политички аспект позоришта.

Чини се да Шекспирово јавно разоткривање позоришног елемента краљевске власти не значи да он експлицитно напада саму идеју монархије. Он демистификује монархију, али се такође може тврдити да његове драме заправо откривају функционисање монархије, истовремено показујући све контрадикторности унутар ње. Шекспир је био драмски уметник, али и политички мислилац (Greenblatt, 2004). Његове историјске драме препознају гласове оних који су били политички искључени из политичког и друштвеног живота тако да оне постављају више питања него што дају одговоре о начину на који је власт функционисала у ренесансној Енглеској.

Карактеристика историјских драма да поново креирају прошлост на један изузетно моћан начин искоришћена је да се покаже важан политички ефекат Шекспирових историјских комада, и тада

и сада. Евидентно је како су саме приче помоћу којих схватамо прошлост настале на основу различитих интереса који могу постати видљиви у представљању историје на сцени и како се могу ефикасно искористити за разумевање садашњости (Maskay, 2010).

Када говоримо о Шекспировим трагедијама, управо је историјски тренутак прелаза између средњовековног и модерног доба тренутак који ствара природу трагедије у његовом делу. У том контексту чини се да је лик Хамлета из истоимене трагедије трагичан из два разлога. Прво, средњовековна освета за смрт његовог оца коју његов ум жели, али не може да прихвати, и модерно друштво у које жели да верује, али зна да је корумпирано. У складу с тим, Кетл каже да је Хамлет био први који је схватио да је моћ у рукама људи сумњивих и неприхватљивих моралних вредности и на крају мора да се повуче (Kettle, 1964).

Већина савремених критичара с краја двадесетог века занемарује искључиво бављење анализом ликова и више их занима како на лик у Шекспировој драми утичу друштвени и политички услови времена у коме је комад настао. По њима, Хамлетов субјективизам је резултат сукоба који су се дешавали у његовом друштву. Драма делује неутрално по питању освете, али показује, некад и сад, важне проблеме у вези са неким политичким принципима. Ови принципи се састоје од основних идеја освете које су присутне у сваком од сукобљених начина живота којима Хамлет мора да живи (McEvoy, 2012).

Хамлетов политички проблем није неспособност да делује – да Хамлет зна да доноси одлуке брзо, одлучно и енергично, између осталог, доказује и његово понашање на путу за Енглеску – већ његово знање и свест о огромним потешкоћама одговорне и успешне владавине. Презире друштво и владајућу класу која жели да га стави под контролу. Мучи га помисао да никада неће моћи да напусти Елсинор, да ће морати да влада државом која пропада и да неће моћи да избегне корупцију, лицемерје, неправду, бахатост: јер је све то део политичких институција, и присутни су на свим нивоима власти. А управо из таквог окружења је побегао у Витенберг. Као научник, критичар политике, није разумео свет у коме је живео, који је заиста постојао. Он није смогао снаге да поправи „нешто труло” у држави Данској, али није прихватио ни живот у њој. Доследно је бирао најрадикалнији одговор – критичку дистанцу, одбацивање титу-

ле принца и размишљање о друштву које би било политички „здравље“ у коме ће цветати уметност, филозофија, књижевност. Иако је био на путу радикалне политичке критике, трагичне околности му нису дозволиле да је доведе до краја.

Један од најважнијих Хамлетових проблема је његов идентитет. Џонатан Долимор сматра да је лични идентитет повезан са политичком моћи, док тврди да је политика у Енглеској у кризи у доба ренесансе (Dollimore, 1989). У феудалном друштву положај човека, ко он заправо јесте, одређен је рођењем. Бити поданик значи делимично бити подвргнут политичким околностима ван сопствене контроле, које ограничавају које је масто поданик може да има у друштву. Када та ограничења нестану, може се осетити и ослобођење и збуњеност. Могуће је бити принц, као Хамлет, али без моћи јер га корумпирани политичар Клаудије држи под присмотром. Хамлет није био потпуно свестан свог идентитета. Он је паметан и емотиван човек који се бори да живи у друштву пуном корупције и контрадикторности. Зато је он трагична фигура. У ствари, време у коме Хамлет мора да живи је „изашло из зглоба“ (I 5:189), а не он сам. То је и разлог зашто Хамлет не може имати стабилан идентитет у друштву које је пуно подела и противречности (Sinfield, 1992).

На сличан начин, за Макбета се може рећи да драматизује противречности које су постојале унутар феудалног друштва средњовековне Шкотске. С једне стране, језик којим се служе и краљ (I 7:16-20) и његови лојални племићи (I 4:14-29) чини да Шкотска изгледа као лепа, мирна земља, у којој друштвени односи укључују наклоност и поштовање (Holderness, 1989: 60-1). С друге стране, јасно је да су насилни поступци против краља нормално стање ствари у овој земљи. Током драме, шкотски племићи Макдоналд, Макбет и Малколм насилно покушавају да заузму престо. Кад Макбет убије побуњеника и краља на почетку драме њега осуђују због тога. Када Макдаф убије побуњеника и краља на крају драме он за то бива похваљен. Овде Синфилд истиче да је насиље које подржава краљ прихватљиво и цењено, а насиље над краљем и онима на власти је неприхватљиво и бива осуђено (Sinfield, 1992).

У Макбетовој Шкотској насиље је начин којим се долази на престо, али званични систем вредности промовише култ оданости и управо је то оно што одржава поредак функционалним. Приче о њиховом друштву које причају Данкан и Макбет очигледно су у супротности са начином на који ови људи заправо живе своје животе. Јер постоје и

друге вредности, други култови које су у сукобу са оним првим култом непоколебљиве лојалности. Храброст и снага су традиционалне мушке особине и доказују се коришћењем силе. Мушкарац је достојан ако може да одржи реч и да доведе у питање функционисање најјаче власти у својој земљи, власти краља. У исто време, он му дугује лојалност. Ова контрадикција унутар феудалног друштва уништава Макбета. *Макбет* истиче да трагична противречност не постоји само у друштву у коме Макбет живи, већ да постоји и у самом Макбету. Чини се да је његова феудална лојалност Данкану у сукобу са новим особинама које дефинишу појам мушкости. Њега су подстицали да постане подивљаоли херој који је мислио само на своје добро и платио високу цену за то, остајући изолован и омражен. Трагедије се не баве само идеологијама прошлости. Оне теже стварању будућности или садашњости која је хуманија. Драма описује последице овог модерног, окрутног егоцентризма слоганима о томе да увек будемо први и број један – слоганима који су већини од нас данас превише познати (Ryan, 2002).

Рајаново читање Макбета и његова презентистичка критика егоцентричног индивидуализма открива политичку суштину света у коме живимо и проналази у Шекспиру моћан коментар о стварима које нас стварно занимају.

Најбољи начин функционисања власти у Енглеској 1600. био је убедити поданике да је у њиховом интересу да се покоравају владарима, чак и ако то заправо није тако. Ако људи у једном друштву верују у приче које објашњавају и оправдавају моћ једне групе над другима у том друштву, тада ће та моћ бити много сигурнија. Најсигурније функционисање власти је оно које се сматра природним, чак и од стране оних које та власт експлоатише. Шекспир је веома заинтересован за моћ која се остварује на овај идеолошки начин. Чини се да га посебно интересује како је моћ повезана са правдом. У ниједној трагедији то можда није очигледније него у *Краљу Лиру*.

Лир мисли да може да поклони сву своју имовину својим ћеркама Гонерили и Регани, а да задржи своје краљевске привилегије. Такође жели да задржи њихову наклоност јер је отац. Није могао да види да су и привилегије и наклоност директна последица земље коју поседује. То је оно што му даје економску моћ. Није у стању да схвати да су љубав и поштовање повезани са економском моћи, и немају никакве везе са људима као појединцима. Људи га воле јер је краљ и има моћ. Чини се да без те моћи нема шта да се воли. Корделија по-

кушава да му открије ову истину. Међутим, Лир није хтео да слуша. Веровао је да се краљеви воле и поковавају због њиховог личног квалитета, а не због њихове моћи. Зато он види Корделијину изјаву као издајничку. Тек у пустари, када су га скоро сви напустили и када је остао сам, може да види истину о власти: краљ је послушан и вољен јер је монарх.

Едмунд, ванбрачни син војводе од Глостера, лик је у комаду који врло проницљиво сагледава како моћ функционише. Он је свестан чињенице да се стварни узроци догађаја у свету обично покушавају сакрити иза апстракција и верских догми. Тако му је у потпуности јасно да су све теорије о `законитости` или „незаконитости“ власти само приче да би се сакриле праве чињенице појединаца који желе да наметну власт другима. Што у тим причама има више мистичног или природног оне се чине уверљивијима. Такође му је јасно да је правда у драми оно што они који су на власти кажу да јесте. Међутим, његова жеља да поседује земљу и имовину је толико јака да је спреман да прихвати све конвенционалне методе за освајање богатства (I 2:1-22). Однос људи према земљи и имовини у драми одређује њихов идентитет и успоставља њихову моћ, упркос њиховој личној врлини.

За Лира, власт постаје уметност прикривања и претварања. Више не постоји разлика између легално изабране власти и злочинаца. Иако је Лир, као краљ, имао апсолутну моћ, он је изгубио поверење у било који облик моћи и закључио да се корупција и грех могу сакрити иза конвенционалног изгледа. Сви људи греше, богати моћници своје злочине и мане крију луксузом и златом. Правда је стога само средство служења богатима и моћнима за угњетавање сиромашних и слабих. Сваки човек може бити краљ. Лир мора бити лишен свих његових функција и моћи да би разумео идеологију краљевства: идеју да краљеви владају зато што имају квалитете који их „квалификују“ да владају осталима. Он сада види да су краљеви само обични људи и да као такви морају да покажу основну хуманост у односу на своје најсиромашније поданике. Међутим, он о томе почиње да мисли тек када је искусио како је то бити сиромашан. Драма сугерише да богати никада неће разумети шта треба да се уради да би правда победила јер их богатство спречава у томе. За разлику од њих сиромашни имају много јаснију идеју о правди (McEvoy, 2012).

Иако разумеју како моћ функционише, ни у Лиру ни Едмунду нема истинске жеље да свет учине праведнијим. Однос људи према земљи и имовини у драми одређује њихов идентитет и успоставља њихову моћ, упркос њиховој личној врлини. То је начин на који функционише моћ у Лировој држави..

Неки критичари верују да се *Краљ Лир* првенствено односи на моћ и ауторитет. Овакав став посебно заступа Џонатан Долимор који тврди да је ово комад о моћи, имовини и наслеђу (Dollimore, 1989: 197). Овај приступ драму види као реалистичну слику друштва којим доминира сурова борба за моћ, а такође се испитује како власт потпуно квари човека и осликава савремену политику подсећајући на данашње „посвећене” политичаре.

Оно што осећамо на крају велике трагедије попут *Краља Лира* често је више од сагледавања односа политичке моћи. За Фернија је драма антихуманистичка и показује да ако у њој постоји икаква нада за будућност, она се рађа из порицања сопственог ега. Он сматра да је „права перцепција другог, као што ова трагедија открива, револуционарни потез, темељ свих етичких и политичких пројеката“ (Ferne, 2002:208). Тек након Корделијине смрти, Лир кроз велику бол долази до сазнања да је њен живот одвојен и независан од његове потребе за њом, и тако долази до стања знања и љубави.

### Закључак

Шекспир је живео у време када је средњовековни свет уступао место модерном. Главни ликови трагедије могу бити уништени јер покушавају да живе у свету који више нема сигурну основу, или чешће, јер им контрадикције у начину на који схватају свет онемогућавају живот. Трагедије и историје показују деловање моћи у друштву откривајући како приче и прикази оних који су на власти убеђују оне који немају моћ у своје суперирно право да владају, ма колико ове приче могле бити неосноване.

Шекспир је писао у време када се формирао савремени свет и његове структуре моћи и власти. Шекспирове драме говоре о његовом времену, али наше друштво је израсло из тог времена, а његове драме нам могу дати увид у свет у коме су многе добре и деструктивне силе које су обликовале свет у коме живимо тек почеле да се развијају.

## Литература

- Bradley, A.C. (1991). *Shakespearean Tragedy*. London: Penguin.
- Dollimore, J. (1989). *Radical Tragedy: Religion, Ideology and Power in the Drama of Shakespeare and his Contemporaries*, 2<sup>nd</sup> edn. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Fernie, E. (2005). Shakespeare and the Prospect of Presentism. *Shakespeare Survey* 58,169-84.
- Greenblatt S. (1985). Invisible Bullets, Renaissance Authority and its Subversion, Henry IV and Henry V. In: Dollimore, J. and Sinfield, A. (eds) *Political Shakespeare*. Manchester: Manchester University Press.
- Greenblatt, S. (2004). *Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare*. London: Jonathan Cape.
- Howard, J. E. (1994). *The stage and Social struggle in Early Modern England*. London and New York: Routledge.
- Jelić, Lj. Z. (2016). *Presentism as a contemporary hermeneutical approach and presentist interpretations of William Shakespeare`s tragedies*. Doctoral Thesis. Belgrade: Faculty of Philology.
- Kettle, A. (1964). From Hamlet to Lear. In: Kettle, A. (ed.) *Shakespeare in a Changing World*, London: Lawrence and Wishart.
- Krippendorf, E. (1994). *Politik in Shakespeares Dramen*. Prev. Jagna Pogačnik. Frankfurt/M: Suhrkamp Vri.
- Mackay, H. (2010). *Shakespeare and Renaissance Drama*. London: York Press.
- McEvoy, S. (2012). *Shakespeare the basics*. New York: Routledge.
- Rackin, P. (1990). *Stages of History. Shakespeare`s English Chronicles*. London and New York: Routledge.
- Ryan, K. (2002). *Shakespeare*. Basingstoke and New York: Palgrave.
- Sinfield, A. (1992) *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Šekspir, V. (1995). *Sabrana dela*. Službeni glasnik SRJ: Dosije.



## SHAKESPEARE IN THE LIGHT OF THE THEORY OF NEW HISTORISM AND PRESENTISM: HISTORY AND POLITICS INSTEAD OF THEMES AND CHARACTERS IN HISTORY PLAYS AND TRAGEDIES

**Summary:** *Due to changes in philosophical and political attitudes during the last thirty years of the twentieth century, new literary critics that appeared advocated the idea that everything happens in space and time and that there are no values that cannot be changed. Character analysis critics treat the characters in the plays as unique individuals; they believe that the action of the play derives from the character, overlooking the character's role as an expression of the society and culture described in the play. For critics of new historicism and cultural materialism, however, the context of society, that is, the way in which the power functions in a society and the nature of social justice are very important, and the characters are first viewed in that context. Critics of presentism see Shakespeare's plays as a product of a certain time in history, but which are read now, in a world with different social relations.*

**Keywords:** *Shakespeare, character, society, history, politics.*



**Рада Стокановић<sup>1</sup>**  
ОШ „Лаза К. Лазаревић“ Клење  
**Данијел Стокановић**  
ОШ „Мика Митровић“ Богатић  
**Драгана Весић**  
Педагошки факултет Бијељина

## АНАЛИЗА РАЗЛИКА У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ОД ШЕСТ ГОДИНА

**Сажетак:** Циљ овог рада је утврђивање разлика у моторичким способностима дечака и девојчица од 6 година. За истраживања одабран је узорак од 161 ученика узраста од 6 година (99 дечака и 62 девојчице). Реализовано је на територији Бијељине у школској 2021/2022. За мерење моторичких способности кориштени су тестови: Тапинг руком, Скок удаљ, Трчање 20m, Подизање трупа до седа, Претклон у седу и Полигон натрашке. Обрада података подразумевала је израчунавање дескриптивних статистика, тестирање нормалности дистрибуције Колмогоров-Смирновљевим тестом, те анализирање разлика између полова помоћу t-теста за независне узорке. На основу резултата закључујемо да су дечаки показали боље резултате у тесту за процену брзине (Трчање на 20m) и у тесту за процену мишићне снаге (Скок удаљ), а девојчице у тесту за процену флексибилности (Претклон у седу) и тесту за процену координације (Полигон натрашке).

**Кључне речи:** анализа, полне разлике, моторичке способности, млађи школски узраст.

### Увод

Покрет је део живота деце од самог рођења, јер се радост и срећа добијају управо кроз кретање. Зато је потребно пружити могућност деци да се стално крећу (Wang, 2004). Недостатак кретања доводи до различитих поремећаја и болести, пре свега, прекомерне тежина и нервне напетости (Lakshman, Elks, Ong, 2012) које су све присутније и код деце и код младих. Чињеница је да се слободно време деце и младих све више користи за активности које не захтевају готово никакав

<sup>1</sup> radastokanovic@gmail.com

мишићни напор (Badrić, 2011). Ту се, пре свега, мисли на њихов седентарни начин живота који подразумева физичку неактивност и прекомерно гледање телевизије (Rey-López et al., 2008).

Моторички развој је један аспект развоја који може интегрисати развој и других аспеката (Webster, Martin, Staiano, 2019; Pinilih, Amin, Rositasari, 2021). Важно је да се деца крећу и баве физичком активношћу кроз извођење основних моторичких вештина (Robinson, 2010). Моторичка способност је само један од подсистема који у комбинацији са осталим чини сложену структуру човека (Бокан, 2009). На моторичке способности деце, омладине и људи утичу различита структурална обележја која га одређују као био-психо-социјално интегрисано биће. Старосни распон од 3 до 6 година сматра се критичним периодом у развоју и учењу основних моторичких вештина (Zheng, et al., 2022).

Да би се остварио свестрани развој моторичких потенцијала, неопходно је познавати елементе на које можемо деловати и који су пресудни за реализацију кинезиолошких активности (Sabolč & Lereš, 2012). Моторичка компетенција и здравствена кондиција су важне компоненте за развој и одржавање здравог начина живота деце (Luz et al., 2019).

Деци је потребан низ вештина да би успешно прешла у формално школовање. У учионицама у раном детињству деца морају да овладају својим финим и крупним моторичким вештинама (Cameron, Cottone, Murrain, Grissmer, 2016). Разна истраживања су показала да је основа учења за малу децу физичка интеракција са светом (Hagens, 1994). Физичка активност се сматра важном стратегијом у решавању гојазности у детињству (O'Malley et al., 2017), а бављење истом доноси и низ других позитивних здравствених исхода (Jones, Innerd, Giles, Azevedo, 2020).

Широк спектар вештина у спорту, са високим захтевима за снагом, брзином, издржљивошћу, координацијом и флексибилношћу, представља један од највећих изазова за људске моторичке перформансе (Henatsch & Langer, 1985). Деца учествују у низу физичких активности које захтевају координацију моторичког система, укључујући активности из свакодневног живота као што су игра и спорт (Vedul-Kjelsås, Sigmondsson, Stensdotter, Haga, 2012).

Развој моторичких способности директно утиче на сам раст и развој појединца (Buišić, Cvejić, Živković, Vuković, Pejović, 2013).

Постоји мноштво тестова за процену моторичких способности и дизајнирани су за различите сврхе (Sigmundsson, Newell, Polman, Naga, 2021).

Код деце основношколског узраста моторичке способности се хомогено и континуирано унапређују у функцији узраста и пола. Већ у предшколском узрасту ове способности карактерише постепено неуромишићно сазревање и развој основних модела кретања: ходања, трчања и скакања (Erceg, Zagorac, Katić, 2008).

Рад педијатријских радних терапеута и физиотерапеута често укључује процену и анализу основних моторичких вештина деце школског узраста. Пол је друштвени фактор који интервенише у детету понашање у кретању и учешће у спорту (García, 1994). Међутим, мали број терапеута коментарише полне разлике у годинама стицања ових вештина.

Циљ овог рада је утврђивање разлика у моторичким способностима између група које су подвргнуте истраживању, тј. између дечака и девојчица од 6 година. С обзиром на то да се током раста и развоја моторичке способности мењају, неопходно их је пратити у различитим узрастним добима.

На основу дефинисаног циља, задаци истраживања су утврђивање моторичке способности деце узраста од 6 година, те утврђивање разлике између поменутих субузорака, тј. између дечака и девојчица.

## Метод

У погледу временске одређености ово истраживање је трансферзалног карактера, те се састоји у једнократном мерењу одговарајућих показатеља моторичких способности ученика од 6 година.

Истраживање је спроведено у оквиру редовне наставе физичког васпитања у циљу процене разлика у моторичким способностима између дечака и девојчица од 6 година. За потребе овог истраживања одабран је узорак од 161 ученика првог разреда основне школе – узраста од 6 година и то 99 дечака и 62 девојчице.

Сви ученици су били у потпуности здрави у време спровођења истраживања. Истраживање је реализовано на територији града Бијељине у школској 2021/2022. години.

Моторичке способности мерене су скупом од 6 моторичких

тестова и то:

1. Тест за процену брзине једноставних покрета – Тапинг руком;
2. Тест за процену мишићне снаге – Скок удаљ из места;
3. Тест за процену брзине трчања – Трчање 20m из високог старта;
4. Тест за процену репетитивне снаге – Подизање трупа до седа;
5. Тест за процену флексибилности доњег дела кичменог стуба и задње ложе бута – Претклон у седу;
6. Тест за процену координације – Полигон натрашке.

Ученицима је демонстриран сваки тест и објашњено извођење сваког теста појединачно. Поступак мерења за сваки тест понови се два пута, осим теста репетитивне снаге који је мерен само једном.

Резултати мерења стратистички су обрађени у статистичком пакету за обраду података Statistical Package for Social Sciences SPSS (v20.0, SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

Статистичка обрада података подразумевала је израчунавање основних дескриптивних статистика за анализирани варијабле и то: минимална (MIN) и максимална измерена вредности (MAX), аритметичка средина (AS), стандардна девијација (S), скјунис – мера симетричности дистрибуције (SK) и куртозис – мера хомогености дистрибуције (KUR). Тестирана је нормалност дистрибуције Колмогоров-Смирновљевим тестом, те помоћу t-теста за независне узорке анализирана разлика између група које су подвргнуте истраживању, тј. између дечака и девојчица од 6 година.

### Резултати са дискусијом

Анализом података у Табели 1, у којој су приказани дескриптивни статистици анализираних варијабли за узорке испитаника, на основу аритметичких средина и стандардних девијација закључујемо да су резултати прилично хомогени и да је добра дискриминативност мерења у већини варијабли, сем у варијабли Подизање трупа до седа и код дечака и код девојчица.

Анализом минималних и максималних вредности може се видети да је присутан нормалан распон резултата у већини анализираних варијабли, сем у варијабли Полигон натрашке и код дечака и код девојчица.

Табела 1. Дескриптивни статистички за анализиране варијабле.

Варијабла	Пол	MIN	MAX	AS	S	SK	KUR
Полигон на- трашке	дечаци	103	522	198,90	62,29	1,80	6,46
	девојчице	112	552	233,37	73,51	1,39	4,59
Тапинг руком	дечаци	4	29	18,30	3,75	-0,18	1,37
	девојчице	10	23	17,84	2,90	-0,46	0,20
Претклон у седу	дечаци	25	53	41,26	6,10	-0,69	0,40
	девојчице	30	55	43,73	5,65	-0,29	-0,01
Скок удаљ из места	дечаци	72	175	123,01	20,67	0,19	0,01
	девојчице	70	166	113,76	19,34	0,41	0,12
Подизање група до седа	дечаци	2	42	18,75	8,83	0,19	-0,46
	девојчице	0	37	18,76	8,50	-0,36	-0,14
Трчање на 20m	дечаци	39	66	50,03	4,40	0,43	0,91
	девојчице	44	62	51,82	4,53	0,44	-0,58

*Легенда: MIN – минимална измерена вредност; MAX – максимална измерена вредност; AS – аритметичка средина; S – стандардна девојација; SK – мера симетричности дистрибуције; KUR – мера хомогености дистрибуције*

Посматрајући скјуничне вредности, можемо закључити да се у већини варијабли налазе у зони нормалних (до  $\pm 0,5$ ) и дозвољених резултата ( $\pm 1$ ), те да у истим нема значајне асиметрије дистрибуције. Значајна асиметрија дистрибуције се јавља у варијабли Полигон на-трашке и код дечака и код девојчица где имамо вредности веће од 1.

Ако погледамо вредности куртозиса, можемо констативати да су резултати хомогени у скоро свим анализираним варијаблама, сем у варијабли Полигон на-трашке и код дечака и код девојчица где уочавамо повећане вредности. То указује на лептокуртичност расподеле резултата са већим бројем испитаника који имају вредност око аритметичке средине.

Анализом резултата у Табели 2, тестирања нормалности дистрибуције за варијабле које су обухваћене овим истраживањем, закључујемо да нису уочена статистички значајна одступања тестиране дистрибуције од нормалне (теоријске) и код дечака и код девојчица ( $p > 0,01$ ).

Табела 2. Вредности Колмогоров-Смирновљевог теста за анализиране варијабле

Варијабла	Пол	K-S	p	МЕА
Полигон натрашке	дечаци	1,287	0,073	0,129
	девојчице	0,948	0,330	0,120
Тапинг руком	дечаци	0,827	0,827	0,083
	девојчице	0,883	0,416	0,112
Претклон у седу	дечаци	1,547	0,017	0,155
	девојчице	0,611	0,850	0,078
Скок удаљ из места	дечаци	0,847	0,470	0,085
	девојчице	0,733	0,655	0,093
Подизање трупа до седа	дечаци	0,654	0,786	0,066
	девојчице	0,863	0,445	0,110
Трчање на 20m	дечаци	0,927	0,356	0,209
	девојчице	1,231	0,097	0,097

Легенда: *K-S* – Колмогоров-Смирновљев *Z* коефицијент; *p* – ниво статистичке значајности Колмогоров-Смирновљевог *Z* коефицијента; *МЕА* – максимална екстремна разлика између добијене и очекиване дистрибуције

Ниједна вредност максималног екстремног одступања не прелази вредност Колмогоров-Смирновљевог теста и није статистички значајна. То оправдава примену параметријских метода у наставку истраживања.

Табела 3. Приказ података анализе *t*-теста за независне узорке

Варијабла	$AS_1$	$AS_2$	t	p
Полигон натрашке	198,90	233,37	-3,186	0,002
Тапинг руком	18,30	17,84	0,831	0,407
Претклон у седу	41,26	43,73	-2,562	0,011
Скок удаљ из места	123,01	113,76	2,832	0,005
Подизање трупа до седа	18,75	18,76	-0,008	0,994
Трчање на 20m	50,03	51,82	-2,487	0,014

Легенда:  $AS_1$  – аритметичка средина прве групе (дечаци);  $AS_2$  – аритметичка средина друге групе (девојчице); *t* – вредност *t*-теста; *p* – значајност *t*-тест



Прегледом резултата у Табели 3, где су тестиране разлике аритметичких средина деце од 6 година по полу у више варијабли, можемо констатовати да је разлика аритметичких средина посматраних група статистички значајна у варијаблама Полигон натрашке, Претклон у седу, Скок удаљ из места и Трчање на 20m, с обзиром да су вредности t-теста статистички значајне.

Код варијабли Скок удаљ из места и Трчање на 20m та разлика је логички позитивна и у корист је прве групе (дечака), а код варијабли Полигон натрашке и Претклон у седу та разлика је негативна и у корист је друге групе (девојчица).

На основу добијених резултата може се закључити да се дечаци и девојчице од 6 година разликују у погледу моторичких способности. Дечаци су показали боље резултате у тесту за процену брзине трчања – Трчање на 20m и у тесту за процену мишићне снаге – Скок удаљ из места, док су девојчице показале боље резултате у тесту за процену флексибилности доњег дела кичменог стуба и задње ложе бута – Претклон у седу и у тесту за процену координације – Полигон натрашке.

Стога, добијени резултати указују на то да су дечаци доминантнији у способностима које се развијају под утицајем самог телесног вежбања, а девојчице показују боље резултате у погледу флексибилности и координације.

Моторичке способности су једна од најдоминантнијих истраживачких тема у физичкој култури уопште. Резултати различитих истраживања указују на то да су нивои основних моторичких вештина већи код старије деце него код млађе деце. Очигледно је да деца широм света не постижу резултате у овим основним моторичким вештинама, упркос очекивању да би требало да достигну адекватан ниво компетенција до 7. године да би успешно учествовали у спорту, играма и другим облицима физичке активности (Bolger et al., 2021).

Разлике у узрасту, нивоу сазревања за дато хронолошко доба и пратећим претпоставкама о величини тела могу објаснити и разлике у моторичким вештинама (Branta, Haubenstricker, Seefeldt, 1984). Истраживања показују да су дечаци доминантнији у способностима које се развијају под утицајем телесног вежбања, док девојчице показују пуно боље резултате у флексибилности (Badrić, 2011).

Данас се истраживања посебно фокусирају на важност и предиктивну корисност моторичке компетенције на позитивне здравствене исходе (Logan, Ross, Chee, Stodden, Robinson, 2017). Мото-

ричке способности деце побољшавају се продуженом физичком активношћу и моторичким тренингом (Ericsson, 2008), а постоји и веза између неких моторичких и когнитивних вештина (Van der Fels et al., 2015).

Фундаменталне моторичке вештине утичу на физички, друштвени и когнитивни развој деце (Iivonen & Sääkslahti, 2013). Зато се велики број научника бави проблемом прекомерне телесне тежине, која је управо интензивирала темпо научних истраживања (Daniels, 2006). Упркос чињеници да су истраживања значајно повећала знање у овој области сматрамо недостатак интердисциплинарног и развојног приступа је угушио покушаје да се расветли ова растућа криза (Stodden et al., 2008). Изјавили су да су деца са прекомерном тежином имала значајно ниже стварне и перципирани компетенције моторичких вештина од деце без прекомерне тежине (Southall, Okely, Steele, 2004).

Такође, полне разлике у моторичким перформансама деце и адолесцената су добро утврђене (Junaid & Fellowes, 2006). Теоретичари су крајем прошлог века указали да се моторичке вештине могу побољшати кроз праксу, учење и интеракцију са околином, што промовише интеграцију идентификованих секвенцијалних фаза сазревања моторичког развоја (Cleland & Gallahue, 1993). Резултати показују умерену и значајну корелацију између перципираних физичке компетенције и основних моторичких вештина.

Полне разлике су такође пронађене код дечака који су показали вештије моторичке вештине и пријавили већу перципирану физичку компетенцију у поређењу са девојчицама (Robinson, 2010). Период до шесте године је критичан у смислу развоја основних моторичких вештина (Iivonen, Sääkslahti, Nissinen, 2011) које су предуслови за физички активан начин живота у каснијем животу (Stodden et al., 2008).

Претходне студије указују на неопходност професионалних наставника физичког васпитања ако деца желе да практикују свестрани ФМС и показују значајно побољшање (Gagen & Getchell, 2006).

### **Закључак**

Морамо бити свесни полних разлика када анализирамо моторичке способности деце млађег школског узраста. На основу добијених и анализираних резултата истраживања може се закључити да постоји статистички значајна разлика између субузорака дефинисаних према

полу у погледу моторичких способности, те да су дечаци доминантнији у способностима које се развијају под утицајем самог телесног вежбања, а девојчице показују боље резултате у погледу флексибилности и координације.

Зато препоручујемо диференцијацију по полу у погледу физичке активности деце млађег школског узраста у настави физичког васпитања. Потребне и интересовања дечака и девојчица се разликују и управо је то један од разлога који намеће диференциран приступ у настави физичког васпитања.

Засигурно се може закључити и да нередовно телесно вежбање резултира слабијим развојем моторичких способности и код дечака и код девојчица.

### Литература

- Badrić, M. (2011). Differences in motor abilities of male and female fifth and sixth grade pupils. *Croatian Journal of Education*, 13, 82–107.
- Bolger, L. E., Bolger, L. A., O'Neill, C., Coughlan, E., O'Brien, W., Lacey, S., Burns, C., Bardid, F. (2021). Global levels of fundamental motor skills in children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 39(7), 717–753.
- Branta C., Haubenstricker J., Seefeldt, V. (1984). Age changes in motor skills during childhood and adolescence. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 467–520.
- Buišić, S., Cvejić, D., Živković Vuković, J. A., Pejović, T. (2013). Kvantitativne razlike u motoričkim sposobnostima i osnovnim antropometrijskim karakteristikama dečaka i devojčica četvrtog razreda osnovne škole. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 48, 121–127.
- Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M., Grissmer, D. W. (2016). How Are Motor Skills Linked to Children's School Performance and Academic Achievement? *Child Development Perspectives*, 10(2), 93–98.
- Cleland, F. E. & Gallahue, D. L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Percept Mot Skills*, 77(2), 535–44.
- Daniels, S. (2006). The Consequences of Childhood Overweight and Obesity. *Spring*, 16(1), 47–67.
- Erceg, M., Zagorac, N., Katić, R. (2008). The Impact of Football Training on Motor Development in Male Children. *Coll. Antropol.* 32(1), 241–247.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention and academic achievements. An intervention study in school years 1–3. *British Educational Research Journal*, 34(3), 301–313.
- Gagen, L.M. & Getchell, N. (2006). Using 'constraints' to design developmentally

- appropriate movement activities for early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227–232.
- Garcia, C. (1994). Gender Differences in Young Children's Interactions When Learning Fundamental Motor Skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 213–225.
- Hagens, H. E. (1994). Creative movement and physical development. Books for professionals. *Day Care and Early Education*, 22(2), 43–44.
- Henatsch, H. D. & Langer, H. H. (1985). Basic Neurophysiology of Motor Skills in Sport: A Review. *Int J Sports Med*, 06(1), 2–14.
- Iivonen, S. & Sääkslahti, A. K. (2013). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child development and Care*, 184(7), 1107–1126.
- Iivonen, S., Sääkslahti, A., Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181(3), 335–343.
- Jones, D., Innerd, A., Giles, E. L., Azevedo, L. B. (2020). Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*, 9(6), 542–552.
- Junaid, K. A. & Fellowes, S. (2006). Gender Differences in the Attainment of Motor Skills on the Movement Assessment Battery for Children. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 26(1-2), 5–11.
- Lakshman, R., Elks, C. E., Ong, K. K. (2012). Childhood Obesity. *Circulation*, 126(14), 1770–1779.
- Logan, S. W., Ross, S. M., Chee, K., Stodden, D. F., Robinson, L. E. (2017). Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of Sports Sciences*, 36(7), 781–796.
- Luz, C., Cordovil, R., Rodrigues, L. P., Gao, Z., Goodway, J. D., Sacko, R. S., Nesbitt, D. R., Ferkel, R. C., True, L. K., Stodden, D. F. (2019). Motor competence and health-related fitness in children: A cross-cultural comparison between Portugal and the United States. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 130–136.
- O'Malley, G., Ring-Dimitriou, S., Nowicka, P., Vania, A., Frelut, M.-L., Farpour-Lambert, N., Weghuber, D., Thivel, D. (2017). Physical activity and physical fitness in pediatric obesity: What are the first steps for clinicians? Expert conclusion from the 2016 ECOG workshop. *International Journal of Exercise Science*, 10(4), 487–496.
- Pinilih, S. S., Amin, M. K., Rositasari, E. (2021). The Effectiveness of Basic Dance Movement Therapy on the Completeness of Motoric Skill in Preschool Children. *Jurnal Kesehatan*, 10(1), 1–7.

- Rey-López, J. P., Vicente-Rodríguez, G., Biosca, M., Moreno, L. A. (2008). Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 18(3), 242–251.
- Robinson, L. E. (2010). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 37(4), 589–596.
- Sabolč, H. & Lepeš, J. (2012). Razlike u motoričkim sposobnostima i telesnoj kompoziciji između dečaka i devojčica od 7 godina. *Sporske nauke i zdravlje*, 2(1), 75–79.
- Sigmundsson, H., Newell, K. M., Polman, R., Haga, M. (2021). Exploration of the Specificity of Motor Skills Hypothesis in 7–8 Year Old Primary School Children: Exploring the Relationship Between 12 Different Motor Skills From Two Different Motor Competence Test Batteries. *Front. Psychol*, 12, 1–8.
- Southall, J., Okely, A., Steele, J. (2004). Actual and perceived physical competence in overweight and nonoverweight children. *Pediatric Exercise Science*, 16, 15–24.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290–306.
- Van der Fels, I. M. J., te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697–703.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child Care Health Dev*, 38, 394–402.
- Wang, J. H.-T. (2004). A Study on Gross Motor Skills of Preschool Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32–43.
- Webster, E. K., Martin, C. K., Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of sport and health science*, 8(2), 114–121.
- Zheng, Y., Ye, W., Korivi, M., Liu, Y., Hong, F. (2022). Gender Differences in Fundamental Motor Skills Proficiency in Children Aged 3–6 Years: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8318.
- Бокан, М. (2009). Моторичке способности одбојкаша и тестови за њихову процену. *Физичка култура*, 63, 116–125.

## **ANALYSIS OF DIFFERENCES IN MOTOR ABILITIES BETWEEN SIX - YEAR - OLD BOYS AND GIRLS**

**Summary:** *The aim of this study is to determine the differences in motor abilities of 6 - year - old boys and girls. A sample of 161 students at the age of 6 (99 boys and 62 girls) is selected for the research. It is realized on the territory of Bijeljina in the school year 2021/2022. The following tests are used to measure motor skills: Taping with the hand, Long jump, Running 20m, Raising the body to the seat, Leaning forward and Polygon backwards. Data processing includes the calculation of descriptive statistics, testing the normality of the distribution by the Kolmogorov-Smirnov test, and analyzing the differences between the sexes using the t-test for independent samples. Based on the results, we conclude that the boys shows better results in the test for speed assessment (Running at 20m) and in the test for assessing muscle strength (Long jump), and girls in the test for flexibility assessment (Leaning forward) and coordination test (Polygon backwards).*

**Keywords:** *analysis, gender differences, motor skills, younger school age.*

**Оливера С. Петровић<sup>1</sup>**  
Педагошки факултет Бијељина  
Универзитет у Источном Сарајеву

## **КРИСТОФЕР ХОУП: ВЈЕШТИ САТИРИЧАР УВРЕЖЕНЕ КОЛОНИЈАЛНЕ СЛИКЕ**

**Сажетак:** У роману *Најмрачнија Енглеска* (1996) Кристофер Хоуп, користећи сатиру и иронију, готово наизбјежне у његовим дјелима, потпуно подрива познату колонијалну слику тако што обрће улоге и шаље афричког истраживача у „племениту“ мисију у Енглеску. Роман је одличан примјер поступка у коме су читаочева очекивања потпуно изневјерена због обртања и разградње увреженог колонијалног и колонизујућег дискурса. Бушманин Дејвид Мунго Буи истражује често нарцисоидну нацију која, иако је изгубила империју, није изгубила империјалну бахатост и самоувјереност. У раду ћемо показати како писац кроз обраду неких од горућих проблема савременог енглеског друштва: малољетничке делинквенције, адолесцентске трудноће, пропасти брака и традиционалне породице, као и потпуног отуђења, користи разорну иронију, али и спасоносни хумор, да би нам пружио одличну студију културних разлика. Хоуп је показао да је, упркос немилосрдном уништавању свих митова о енглеској супериорности, заслужни настављач најбоље традиције острвске књижевне сатире.

**Кључне ријечи:** сатира, иронија, обртање уобичајене слике колонијалног дискурса.

### **Увод**

Британски књижевник јужноафричког поријекла Кристофер Хоуп рођен је у Јоханесбургу 1944. године гдје је и живио све до пресељења у Лондон 1975. године. Иако посљедње три деценије живи у Енглеској и Француској, Африци се непрестано враћа и сталним путовањима кроз њене фасцинантне предјеле и кроз теме својих романа, прича и публицистичких дјела. Хоуп је наставио да извјештава о важним догађајима и промјенљивим политичким приликама у својој домовини. И у романима и у публицистичким есејима Хоуп износи саркастичну и добро осмишљену критику захтјева и параноје ауторитарних

<sup>1</sup> olivera.petrovic@pfb.ues.rs.ba

режима. Уз то користи и сатирични хумор којим описује апсурдности као неизбјежне пратиље политике репресивних влада. Познат је по објективним извјештајима о мрачном и неодрживом свијету апартхејд режима у Јужној Африци, као и о неприликама и неизвјесностима тренутне ситуације у земљи. За Кристофера Хоупа Африка је и комедија и трагедија и једно од неколико мјеста гдје је, по његовим ријечима, жена симбол читаве земље, а ипак је запањујуће равнодушна према судбини своје дјеце.

Искуство из Јужне Африке послужило му је као основа за осврт на друге блиске проблеме у свијету, како стварне тако и фикционалне. Писао је о Русији и Хладном рату у путопису *Москва! Москва!*, о Великој Британији у *Најмрачнијој Енглеској* и о Лангедоку у *Знацима срца*. Стратегије које при том користи за стварање савремене сатире многи критичари су упоредили са онима по којима је познат Џонатан Свифт. Помоћу заједљивих хумористичних запажања Хоуп читаоцима пружа истиниту али узнемиравајућу слику о лудилу које их окружује, а које у свакодневном животу многи од њих често прихватају без питања.

Кристофер Хоуп је изузетно вјешт творац проницљиве сатире. Својим виспреним и полемичним текстовима тјера читаоце да се осврну и уоче промјенљиво значење и најситнијих детаља. Хоуп у својим дјелима нуди и увид у апсурдне замисли политичких идеологија, а саркастичним коментарима наглашава колико је важно не само критиковати него тиме и нарушити помпезност бесмислених система и вјеровања. Захваљујући свом јужноафричком поријеклу и новим темама и погледима које је донио у британску књижевност, Хоуп из нове, свјежије перспективе доноси критички и умјетнички суд о главним религијским, политичким и културним питањима. Одабир тема потврђује његово вјеровање да писци имају важну улогу у јавном животу, али необичност његових комичних и сатиричних изума говоре колико је такав став често тешко одржати. Шта за њега значи професија писца коју је одабрао и колико му је јужноафричко поријекло помогло у томе Хоуп каже:

*„Писање ми је одувијек изгледало као веома незгодно занимање. Не пишем да бих промијенио свијет него да бих га подрио, с обзиром да је оно што се нуди углавном досадно. Већи дио живота је чудан и неорганизован. Они који се претварају да су сигурни у нешто или су наивни или зли. Често су у питању преваранти. Човјек пожели да забиљежи њихове изјаве, кад год је то могуће, да би послужиле као*



*упозорење другима. Помогло ми је као писцу то што сам одрастао у Јужној Африци, мјесту на коме је убиствена глупост онога за шта су ме сви увјеравали да је „нормалан“ живот далеко надмашила чак и најсмјелије писце. Била је то одлична припрема. Научио сам шта је права инвентивност живота. А добио сам и тему - победа моћи и крајња комедија на рачун оних који владају.“<sup>2</sup>*

### **Неодољиви сатирични замах Најмрачније Енглеске**

У роману *Најмрачнија Енглеска* (1996) Хоуп користећи сатиру и иронију, готово наизбјежне у његовим дјелима, потпуно подрива познату колонијалну слику тако што обрће улоге и шаље афричког истраживача у „племениту“ мисију у Енглеску. Скоро да не постоји познати стереотип о „другом“ кога се Хоуп у овом дјелу није дотакао и показао колико је проницљив у посматрању и биљежењу свих особености, ексцентричности и „лудости“ једне нације. Наслов романа пародија је наслова књиге *Најмрачнија Африка* познатог енглеског истраживача Хенрија Мортонa Стенлија и већ тиме Хоуп најављује инверзију досадашњих колонијалних појмова и западњачке подјеле на њих дивљаке и нас цивилизоване.

У *Најмрачнијој Енглеској* он описује бурне доживљаје бушманског ловца – номада Дејвида Мунга Буија у далекој, егзотичној и чудној земљи - земљи у којој живе краће ексцентрични домороци који пате од сваковрсног сујевјерја и незнања. Ради се, наиме, о Енглеској, и то овој савременој из деведесетих година двадесетог вијека. Роман је написан у форми Буијевог дневника, а стил који Хоуп користи пародија је равнодушног и наивно радозналост држања енглеских истраживача деветнаестог вијека у Африци. Буи настоји да пронађе одговор на основна питања која се тичу митова везаних за дефинисање енглеског националног идентитета: „*Да ли је Јерусалим био саграђен на зеленој и пријатној земљи Енглеске, на чему је предање настојало?*“, „*Хоће ли Енглеска увек постојати?*“ и „*Да ли постоје делови страних поља која су одувек била Енглеска?*“ (Хоуп, 1998:118-119) Хоуп кори-

<sup>2</sup> <http://www.contemporarywriters.com/authors/?p=auth50>, Author Statement, [“Writing has always seemed to me to be a rather mischievous occupation. I write not to change the world but to undermine it, since the models on offer seem pretty dull most of the time. Much of life is odd and disorganised. Many people who pretend at being certain about things are either ingenuous or wicked. They are also often charlatans. One wants to record their utterances, wherever possible, as a warning to others. As a writer I was lucky enough to grow up in South Africa, a place where the lethal folly of what everyone assured me was “normal” life far outstripped even the most audacious of writers. It made for a wonderful training. It taught me about the sheer inventiveness of life. And it gave me a subject - the triumph of power and the terminal comedy of those who wield it.”]

сти нетипично гледиште свог приповједача да би остварио убједљивост необичних изума и исмијавао британске системе и идеологије. Не подсмјава се он само институцијама попут Парламента, менталних установа и затвора, него подрива и неоспорну увјереност узорних грађана у њихову искреност.

У духу постмодернизма, односно одустајања од неограниченог модернистичког вјеровања у разум и напредак и укидања хијерархијских односа појмова и вриједности (центар/периферија, историја/свакодневица, важно/неважно, и тако даље), појавио се велики број дјела која за циљ имају укидање митова такозваних великих прича и потпуно обртање устаљених појмова и односа, најчешће уз помоћ пародије која има много веће намјере од пуких забавних. Роман *Најмрачнија Енглеска* одличан је примјер овог поступка у коме су читаочева очекивања потпуно изневјерена због обртања и разградње увреженог колонијалног и колонизујућег дискурса.

Као што је Хорст Тросбах примијетио у својој детаљној студији сатиричних романа Кристофера Хоупа (Trossbach, 2007:148) *Најмрачнија Енглеска* оживљава књижевну традицију која има коријене још у 18. вијеку у дјелима Џозефа Адисона и Оливера Голдсмита.<sup>3</sup> У овим књижевним облицима писац наступа као уредник који долази до наводно аутентичних биљешки особе којој су европске прилике и обичаји потпуно страни и која из своје перспективе износи став о политичком систему и друштвеним конвенцијама на које наилази. Управо у овом смјеру иде Кристофер Хоуп када свој роман стави у наративни оквир у коме породица Кару номада писцу „Кристоферу Хоупу“ даје пакет са документима током избора у Јужној Африци 1995. године. Биљешке су наравно путопис Бушманина Дејвида Мунго Буија у којима описује „најмрачнију Енглеску“ и најактуелније дијелове британског савременог живота, од адолесцентског насиља преко сексуалних навика па све до енглеског парламента и монархије.

У узбудљивој сатиричној причи која има облик пикарског романа наратор Монго Буи досљедно истражује британске домороце на начин који је дуго био резервисан само за Буијеве земљаке и остале обојене становнике наше планете. Хоупова прича је утолико занимљивија што приповједач нема никакву представу о земљи у коју иде, не познаје енглеску нити било коју другу западну културу, политику и

<sup>3</sup> Joseph Addison (1711), Montesquieu's *Lettres persanes* (1721) and Oliver Goldsmith's *The Citizen of the World* (1762).

свакодневицу. Буијева мисија састоји се од тога да подсјети потомке краљице Викторије, „*Владарке свих Енглеза, оне коју су звали Стара тета са дијамантима у коси*“ (Хоуп, 1998:22), на обећање још из 1877. године у коме је, чак и писмено, понудила сваку врсту заштите његовим сународницима као знак захвалности за помоћ у Бурским ратовима. Како је Буијев народ угрожен и налази се пред истребљењем једини спас виде у свом изасланику који ће посјетом енглеској краљици ријешити све њихове проблеме.

Када се Бушманин нађе у „дивљини“ вјечито облачне и кишовите Енглеске стижу га све невоље о којима није могао ни сањати: заговор, лудница, свештеник који жели да га преобрати, сељаци који би да га линчују, фудбалски навијачи га понижавају, аристократа који га заробљава и третира као кућног љубимца, жене које над њим изводе „научне експерименте“... И док наш приповједач све вријеме покушава да открије шта му се дешава и зашто, Хоуп приказује контраст између његово дирљиве наивности и низа информација које нам Буи предочава, а чији смисао не разумије. Читалац наравно схвата поруку коју Хоуп провлачи кроз сусрете простодушног Бушманина са опасним лудацима, злочинцима и лицемјерима који су главни стубови енглеског друштва, са „дивном“ омладином коју чине фудбалски хулигани спремни на вандализам сваке врсте, са расистичким полицајцима који немају одговор ни на једно Буијево питање. На крају урнебесног путошества које Хоуп користи за исмијавање свих енглеских „светиња“ Дејвид Мунго Буи успјева да дође и до енглеске краљице, али и до коначног разочарења.

Занимљиво је и вриједно помена поређење Дагласа Алена Тејлора који у осврту на роман износи став да *Најмрачнија Енглеска* има неке елементе познатих бајки<sup>4</sup>. По његовим ријечима, Хоуп је испунио два критеријума у креирању успјешне приче: створио је незаборавног и неодољивог јунака и дао му је опасан и важан задатак. Једина мањкавост је што није у потпуности успио да пружи читаоцу довољно занимљив заплет који би покретао цијелу причу. Тејлор сматра да добар дијалог и интригантни прикази културног конфликта нису сами по себи довољни, и замјера писцу што странице понекад пролазе, посебно у Буијевом „истраживању“ унутрашњости, у празном ходу.

Сатирични ефекат романа *Најмрачнија Енглеска* постиже се, по мишљењу Ларса Екштајна, захваљујући и томе што писац непрекидно

4 <http://www.metroactive.com/papers/metro/02.06.97/lq-hope-9706.html>

алудира на велики број ранијих текстова, прије свега на оне на којима је Дејвид Мунго Буи одрастао (Eckstein, 2007:148). Буијева експедиција у Енглеској чита је копија британских истраживања у Африци. Он планира да унајми неколико британских „домородаца“ да му носе торбе или да му буду водичи кроз унутрашњост земље у потрази за одговарајућом земљом за његов народ. Такође, није заборавио да понесе различите перлице и ситнице којима би придобио британску краљицу када је коначно сретне.

Хоуп нам у предговору саопштава да је његов јунак несумњиво „читао Ливингстонова *Мисионарска путовања* и Стенлијеву књигу *У најмрачнијој Африци*, као и дневнике његовог имењака, Мунго Парка, па чак и Конрадово *Срце таме...*“ (Hoop, 1998:18). Опонашајући ова дјела и по стилу и по садржају, а посебно по евроцентричном ставу који је сада претворен у афроцентрични који суди о енглеској култури строго са бушманске тачке гледишта, Хоуп чини да писање наведених енглеских истраживача постану предмет поруге и да се на тај начин подрије енглеска колонијална традиција и доведе у питање одрживост британских идеја о културној искључивости и супериорности.

Још један разлог неодољивог сатиричног замаха *Најмрачније Енглеске* лежи и у „интратекстуалној идејној тензији“ између приповједачевог и ауторовог гласа који се подразумејева (Eckstein, 2007:148). Хоупов наратор Дејвид Мунго Буи упорно погрешно тумачи намјере оних који га окружују, а то, заједно са Хоуповим алузијама на текстове великих енглеских путника, чини да се сатира полако одмотава и опчињава читаоце мјешавином забавног приказа јунакове наивности и оштре критике британске културе и друштва.

### Закључак

Са много хумора и приповједачког дара Кристофер Хоуп у роману *Најмрачнија Енглеска* доводи у питање све стереотипе које су о себи и другима створили представници доминантног дискурса, у овом случају колонијални Британци. Бушманин Дејвид Мунго Буи истражује често нарцисоидну нацију која, иако је изгубила империју, није изгубила империјалну бахатост и самоувјереност.

Од почетка свог путовања Бој Дејвид је давао све од себе да убиједи Енглезе да мозак није средиште интелигенције и да „од њега само боли глава.“ Покушавао је да њих, одувијек познате по хладно-

крвности и суздржаности, научи да је интелигентан живот срца кључ за разликовање добра од зла (Норе, 2007:60). На жалост, његова племенита мисија није имала великог успјеха из разлога што је наилазио на људе који су, како каже, живјели у заблудама, потпуно неосјетљиви на разум. Пред крај романа Хоупов болно искрени путник и истраживач, Бушманин Дејвид Мунго Буи, изводи један од коначних закључака о лицемјерју и ароганцији овог „великог народа“:

„Они, за које се по било ком мерилу може рећи да живе у сиромаштву, тузи, страху и оскудици на једном пренасељеном острву, који понекад уопште не виде сунце по недељу дана, на милости и немилости младих који су све дивљији, који би раскомадали своје родитеље за пола шилинга, а то често и раде, остављени за казну на милост паметних и моћнијих суседа, који истрајавају у сумраку њихове прошле славе и плашећи се будућности, ипак некако успевају да верују да су најсрећнији народ на свету и да је њихов систем најбољи од свих који су синови човека икад измислили!“ (Норе, 2007:236-237).

Хоуп је захваљујући својој разорној иронији, али и спасоносном хумору, романом *Најмрачнија Енглеска*, одличном студијом културних разлика, показао да је, упркос немилосрдном уништавању свих митова о енглеској супериорности, заслужни настављач најбоље традиције острвске књижевне сатире.

## Литература

- Acheson, J. (1991). *The British and Irish Novel since 1960*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ashcroft, B., Gareth G., & Tiffin, H. (2000). *Post-Colonial Studies, The Key Concepts*. Oxford: Routledge.
- Bassnett, S. (2003). *Studying British Cultures*. London: Routledge.
- Eckstein L. (ed. Gerhard Stilz). (2007). Three Ways of Looking at Illegal Immigration: Clandestine Existence in *Novels by Salman Rushdie, Christopher Hope and Caryl Phillips*. Verlag Königshausen & Neumann.
- Hope, C. (1996). *Darkest England*. London: Macmillan.
- Hope, C. (2004). *White Boy Running*. London: Picador.
- Hope, C. (2007). *My Mother's Lovers*. Portsmouth: Atlantic Books.
- Houp, K. (1998). *Najmračnija Engleska*. Beograd: Clio.
- Nicol, B. (2000). *Postmodernism and the Contemporary Novel*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Paunović, Z. (2006). *Istorija, fikcija, mit*. Beograd: Geopoetika.

Trossbach, H. (ed. Gerhard Stilz). (2007) . *From Kruger's Alp to Darkest England, Christopher Hope's Satirical Novels in Territorial Terrors*. Verlag Königshausen & Neumann.

<http://www.contemporarywriters.com/authors/?p=auth50>,

<http://www.metroactive.com/papers/metro/02.06.97/lq-hope-9706.html>.

## CHRISTOPHER HOPE: THE GREAT SATIRIST OF THE DEEPLY ROOTED COLONIAL DISCOURSE

**Summary:** *In the novel Darkest England (1996), Christopher Hope using satire and irony, constantly present in his works, completely subverts the familiar colonial image by reversing the roles and sending an African researcher on a "noble" mission to England. The novel is an excellent example of a procedure in which the reader's expectations are completely disappointed due to the reversal and dismantling of the colonial and colonizing discourse. Bushman's David Mungo Bui explores an often narcissistic nation that, although it has lost its empire, has not lost its imperial arrogance and self-assurance. The writer does not forget some of the burning problems of contemporary English society: juvenile delinquency, teenage pregnancies, the collapse of marriage and traditional families, as well as complete alienation. Thanks to its devastating irony, but also its rewarding humour, the novel Darkest England, remains an excellent study of cultural differences.*

**Keywords:** *satire, irony, reversal of the deeply rooted colonial discourse.*

**Милица Петрић<sup>1</sup>**

*ОШ „Јован Јовановић Змај” Обреновац*

**Гордана Глишовић**

*ОШ „Димитрије Туцовић” Краљево*

## **АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

**Сажетак:** Рад има за циљ да укаже на значај амбијенталне наставе у настави природе и друштва. У првом делу рада дате су специфичности развоја деце узраса од првог до четвртог разреда основне школе. У другом делу рада приказана је улога учитеља у раду са децом. Трећи део рада односи се на карактеристике амбијенталне наставе. Четврти део анализира ефекте примене амбијенталног учења, док је у петом делу представљена амбијентална настава природе и друштва.

**Кључне речи:** амбијентална настава, природа и друштво, учитељ, ученици, основна школа.

### **Увод**

Са једне стране је у школском учењу фаворизовано усвајање крајњих продуката научног истраживања, док са друге стране учење кроз амбијенталну наставу одликује висок степен усвајања научног начина размишљања и ангажовања ученика кроз истраживачке процедуре уочавања, издвајање и прикупљање материјала. Упркос предностима које амбијентална настава има у поређењу са традиционалном наставом, када је у питању реализација наставе природе и друштва, истраживање које су спровели Радивојевић и Јелић (2016) показује да у настави природе и друштва амбијентална настава није довољно заступљена у складу са програмским могућностима, мотивацијом ученика и квалитетом знања који се посредством учења у оквиру природног амбијента стиче. Разлог за овакво стање може да се сагледа у ставовима које просветни радници имају када је у питању оцењивање њихових компетенција у теоријском познавању амбијенталне наставе и њеном планирању

<sup>1</sup> petric.milica@yahoo.com

које оцењују као високе, док занемарују или не придају довољан значај фази вредновања рада и сређивања података, тј. материјала који је на терену прикупљен (Радивојевић и Јелић, 2016).

У виду најчешћих проблема приликом спровођења амбијенталне наставе долази до појаве недовољне мотивисаности просветних радника, великог утицаја традиционалне наставе, недовољног искуства у погледу припреме и организовања амбијенталне наставе и потешкоћа при реализовању оваквог вида наставног рада.

Рад има за циљ да укаже на значај амбијенталне наставе у настави природе и друштва. У раду се износе специфичности развоја деце од првог до четвртог разреда основне школе и улога учитеља у раду са децом са једне стране, и карактеристике амбијенталне наставе, ефекти примене амбијенталног учења са друге стране, како би на крају била приказана амбијентална настава природе и друштва.

### **Специфичности развоја деце узраста од првог до четвртог разреда основне школе**

Ученици млађих разреда основне школе обухваћни су периодом интензивног развоја: конгитивни, социјални, сензомоторни. Већи број аутора слаже се да је детињство могуће условно поделити на следеће периоде:

- прво детињство (од прве до друге године живота);
- рано детињство (од друге до шесте године живота);
- средње детињство (од шесте до девете године живота) и
- позно детињство (од девете године до пубертета) (Трој, 1957).

Од стране Жлебника (1972) детињство је подељено у следеће категорије.

- рано детињство (од прве до шесте, седме године): малишан (од прве до треће године), предшколско дете (од треће до шесте, седме године) и
- право детињство (од седме до једанаесте, дванаесте године): средње детињство (од седме до девете године), касно детињство (од девете до дванаесте године).

Виготски наводи уобичајену поделу детињства, која уз одређене



промене налази примену у оквиру школских уџбеника педагодије, и гласи овако:

- „пренатални период (од зачећа до рођења);
- период одојчади (приближно прва година живота);
- рано детињство (од прве до треће године);
- предшколско детињство (од треће до шесте, седме године) и
- школско детињство (од шесте, седме до једанаесте, дванаесте године)” (Виготски, 1996:23).

Када говоримо о границама у оваквим поделама неопходно је да истакнемо то, да су оне релативне и да постоји њихова условљеност како од стране природних предиспозиција тако и социјалних чинилаца.

### Улога учитеља у раду са децом

У складу са циљевима и начелима васпитно-образовног рада, улога учитеља је да:

1. ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:
  - организовати физичку средину (простор, средства, материјале);
  - организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, стварати општу социјалну климу);
2. директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
  - пружити подршку, помоћ и информације;
  - договарати се и учествовати у заједничким активностима;
  - моделовати понашање, поступке и технике;
  - предлагати активности, начине рада;
  - пружити повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме које регулишу социјалне односе и укупан живот у школској установи чине битан део „скривеног програма институције”. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног деловања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедagoшких критеријума.

Истиче се да учитељ спроводи индиректне васпитне интервенције, да учитељ има улогу као посматрач, да постиче развој и учење, представља извор информација, док истовремено има и мотивациону улогу (Gilligan, 1998).

*Индиректне васпитне интервенције* – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева школског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам рада у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према учењу треба да буду смислени, реалистични и доследни, како за децу, тако и за одрасле – учитеље, родитеље и друге.

*Учитељ као посматрач* – уочава индивидуалне особености детета, његове потребе, интересовања. Познаје узрасне карактеристике деце, установљава ниво развијености појединих особина, способности деце, потенцијала, сазнајних карактеристика, открива нове начине подучавања, открива чиме се баве деца и где проводе време, усаглашава средину према интересовањима. Открива стилове учења, уочава и прати интелектуалне и сазнајне промене код деце. Родитељима даје повратне информације и боље планира педагошку праксу.

*Учитељ подстиче развој и учење* – ствара поље сигурности полазећи од дечјих потреба и интересовања. Изграђује услове поверења, узајамности, безбедности у којима дете може да дела самостално и слободно у сарадњи са другом децом. Директном и индиректном педагошком интервенцијом отвара нова знања и моћи и нуди могућности за развој. Омогућава детету да само открива знања на једноставан начин и кроз јединствен доживљај света, открива индивидуалне истине. Максимално индивидуализује васпитне поступке у процесу учења, ради уважавања широког развојног распона унутар појединих узраста деце и брзине напредовања сваког појединог детета.

*Учитељ као извор информација* – сачињава избор информација, преноси информације и презентује садржај. Користи сликовни, симболички и манипулативни материјал и наводи децу да се њима служе. Објашњава, описује, уопштава, понавља, сумира. Извор је информација за дечија питања.

*Мотивациона улога учитеља* – користи постојећа дечија интересовања и развија нова. Развија унутрашњу мотивацију за учење (циљ

учења је сазнавање, задовољавање радозналости, савладавање вештинама и умењима) насупрот спољној мотивацији (сазнање за похвалу).

### **Карактеристике амбијенталне наставе**

Од стране већег броја аутора истиче се да су основне одреднице амбијенталне наставе одређене у њеној дефиницији, да је реч о настави која чини део школског курикулума који се ван учионице организује, да физички контекст има посебан значај, да ученици уче посредством директног контакта са предметима сазнања, да се посредством ове наставе обезбеђује неговање и развијање ставова, вредности, осећања, вештина и понашања ученика, и да се знања на овакав начин стечена одликују функционалношћу и трајношћу (Andelković & Војковић, 2009). Радивојевић и Јелић (2016) истичу да је суштина дефиниције којом се одређује амбијентална настава у чињеници да је реч о посебној врсти наставе, тј. реч је о сваком организованом учењу којим се врши реализовање програмских садржаја ван учионице као уобичајеног школског простора, независно од места и времена трајања. Место извођења амбијенталне наставе може да буде природна средина (настава на ливадама, шумама, парковима, околним рекама, ботаничким баштама, зоолошким вртovima, њивама, итд.) и друштвена средина (настава у културно-просветним установама, здравственим установама, привременим субјектима и културно-историјским споменицима).

Амбијентална настава у поређењу са традиционалним наставом има низ предности. Предности амбијенталне наставе воде порекло из специфичних карактеристика овог вида наставе, и огледају се у промени услова које имају ученици и наставници, иновирању процеса наставе, примени кооперативних метода учења и ефикаснијој сарадњи са локалном средином. Приликом организације наставе у аутентичном амбијенту, неопходно је максимално искоришћавање ресурса самог амбијента. На пример, искористити специфичности самог амбијента у оквиру непосредног окружења школе – попут музеја, галерија, зоо-вртова, акваријума; у природи – попут њива, језера, бара, воћњака, равница; специфичности простора у месту и околини која имају историјски значај – попут тврђава, ископина, музеја, изложби, старих објеката, кућа; карактеристика културних, здравствених или индустријских простора – попут галерија, изложби, позоришта, здравствених институција, занатских радионица; амбијентална у руралној средини – попут

башти, дворишта, фарми (Анђелковић и Станисављевић Петровић, 2013).

Насупрот школи у природи која подразумева да у природном окружењу ученици проводе између пет и седам дана, и где се врши организовано смењивање васпитно-образовног рада и слободних активности, где се садржаји остварују у складу са наставним програмом, постоји могућност реализовања амбијенталне наставе током знатно краћег временског периода (током неколико сати). Начини реализације су специфични, активности нису строго дефинисане кроз наставни програм, с обзиром на то да се активности и садржаји великим делом прилагођавају условима амбијента у оквиру кога се врши реализовање наставе. Често обухватају и спортско-рекреативне елементе. „Такође, активности нису директно усмерене ка остваривању циљева само једног наставног предмета. Нудећи читаве системе потенцијалних искустава, могућности повезивања тих система и усвојених знања, амбијентална настава је отворена за мноштво дисциплина, како природних тако и друштвених” (Младеновић, Голубовић-Илић и Копривица, 2015: 133).

### **Ефекти примене амбијенталног учења**

Амбијентална настава има велику подршку у оквиру теоријских схватања присталица контекстуалног учења у оквиру којих се истиче аутентичност самог амбијента који служи у виду извора сазнања, контекста за учење и поучавање и простора за практиковање знања и вештина које су усвојене (Bognar&Matijević, 2005). Иако се од стране аутора наводи већи број одредница амбијенталне наставе, Анђелковић и Станисављевић Петровић (2013, 2014) истичу четири основне одреднице за које је могуће потпуно оправдано и аргументовано тврдити да пружају допринос побољшању квалитета наставе и чија би примена значајно могла да допринесе да се превазиђе недостатак који савремена настава има. Реч је о:

- директном контакту са предметима сазнања;
- примени разноврсних стратегија наставе;
- интегрисаном приступу настави; и
- позитивној разредној клими и атмосфери.

Природни услови обезбеђују најбоље могућности у погледу разумевања и схватања природних и друштвених појава, рад ван учиони-

ца је деца посебно занимљив, деца имају непосредан контакт са предметима и појавама у оквиру природе и друштва, услед чега постоји знатно већи степен мотивације, радозналости и жеље за сазнавањем у условима амбијенталне наставе у поређењу са уобичајеним условима у учионици. Уз позитиван утицај који амбијентална настава има када је у питању мотивација ученика, њена предност се огледа у чињеници да ученици имају могућност да кроз самостално истраживање и директни контакт са великим бројем разноврсних извора знања, сопствене активности у изворном контексту обезбеде практична знања и вештине, прошире своја искуства, кроз шта у исто време бива обезбеђено остваривање принципа повезаности теорије са праксом и наставе са животом. Постоји могућност да се успешно реше проблеми и критички анализирају истраживане појаве искључиво уколико ученици пре тога доживе искуство у физичким појавама, процесима и објектима. Овакав вид искуства се најбоље стиче посредством непосредног контакта са објективном стварношћу. Знања, вештине и умења која су стечена кроз амбијенталну наставу имају већу трајност и применљивост, где ученици постају свесни да је откривање истине могуће уз помоћ активног размишљања, а не само кроз примање информација (Borić, Škugor & Perkočić, 2010).

Кроз примену амбијенталне наставе обезбеђује се свесна активност и мисаона активација ученика, интензивније развијање ученичких способности да прате, уочавају, пореде, узрочно-последично повезују појаве, процесе и односе, док се истовремено врши оспособљавање ученика за самообразовање. Амбијентална настава даје допринос да се повећају конгитивне способности ученика. Уз позитивне ефекте амбијенталне наставе у погледу психомоторне сфере, позитивне ефекте је могуће уочити и у оквиру конативне сфере, која чини сегмент моралног васпитања и развоја. Код ученика долази до развијања комуникативних вештина, способности сарадње са другима у оквиру групе и одељења, до веће слободе у изражавању ставова, мишљења, предлога и идеја које имају, развијања упорности, истрајности и одговорности у извршавању задатака, док у исто време долази и до побољшавања њихове концентрације, перцепције, моторичких способности, спретности и снажљивости у погледу проналажења и коришћења различитих сазнајних ресурса.

Уз чињеницу да кроз амбијенталну наставу постоји могућност остваривања циљева и задатака различитих наставних предмета, нај-

шири спектар могућности за реализовање наставних садржаја амбијенталне наставе пружа се у склопу наставе природних наука. С обзиром на то да се амбијентална настава најчешће остварује у оквиру неког природног амбијента, локације, окружења, јасно је да су садржаји предмета свет око нас/природа и друштво погодни и пожељни за реализовање кроз примену амбијенталне наставе. С обзиром на то да овај предмет има комплексан, динамичан и интердисциплинарни садржај, постоје могућности да се реализовање наставе спроводи на различитим локацијама и у амбијентима који су аутентични, што је условљено креативношћу, мотивацијом и оспособљеношћу учитеља. Како би амбијентална настава била успешно реализовања, потребно је да учитељ поседује велика методична знања, али и да буде добар сарадник, планер и организатор. Са друге стране, потребно је и да школа поседује добру сарадњу са околним објектима који се сматрају потенцијалним амбијентима за извођење наставе и да обезбеђује одређене услове, попут просторних, наставно-техничких, срединских, кадровских и материјалних услова (Станојловић, 1999).

### **Амбијентална настава природе и друштва**

Циљ наставног предмета Природа и друштво огледа се у упознавању себе, природног и друштвеног окружења које нас окружује и развијању способности за одговоран живот у таквом окружењу. Задаци наставног предмета Природа и друштво огледају се у:

- развијању способности запажања основних својстава које имају објекти, појаве и процеси у окружењу и уочавању повезаности између истих;
- развијању основних појмова везаних за природно и друштвено окружење и повезивању истих;
- развијању основних елемената логичког мишљења;
- развијању радозналости, интересовања и способности да се окружење упознаје активно;
- оспособљавању ученика да уче и проналазе информације самостално;
- интегрисању искуствених и научних сазнања у оквиру система појмова из области природе и друштва;
- стицању основне научне писмености и стварању основа намењених даљем учењу;

- усвајању тековина цивилизације и упознавању могућности да се оне очувају, рационално користе и дограђују;
- развијању еколошке свести и разумевању основних елемената за одрживи развој (О програму наставе и учења за четврти разред основног васпитања и образовања, 2019, 2020).

Матијевић (2015) истиче да се циљеви и задаци који су постављени реализују првенствено посредством наставног процеса у школи, који бива обогаћен другим облицима активности у склопу школског програма. За потребе предмета природа и друштво погодно је реализовање организованих посета, шетњи, излета, наставе у природи, осмишљених екскурзија, зимовања и летовања ученика и свих осталих облика амбијенталног учења. Уз коришћење уџбеничких комплеката који су званично одобрени за сваки разред, током реализације програма за предмет Природа и друштво препоручује се примена проширене литературе и других извора информација, као што су штампани, аудио-визуелни и електронски медији, аутентичних и друштвених и природних извора у виду најреалнијих показатеља стварности, појава и процеса у оквиру окружења (Матијевић, 2015).

Из специфичности наставе природе и друштва које се у њеној интердисциплинарности огледа произилази да је потребно велики број садржаја реализовати у оквиру слободног простора, тј. изворног амбијента. Од стране ученика је радо прихваћена настава ван учионица, макар то била реч о настави у школском дворишту. Највећа вредност амбијенталне наставе природе и друштва огледа се у чињеници да је реч о искуственом и очигледном сусрету са непосредним окружењем, тј. појавом која се проучава, што има значајну мотивациону улогу када је у питању стицање знања везаних за објективну стварност. У концепцији амбијенталне наставе присутне су и васпитна и здравствена компонента учења кроз неговање позитивног односа према природном и друштвеном окружењу, боравак ученика на свежем ваздуху, лакше развијање способности посматрања, логичко размишљање, итд. Кроз непосредни чулни додир са проучаваним садржајима, ученици имају могућност да кроз примењивање кључних принципа у оквиру наставе природе и друштва (принцип очигледности, принцип систематичности и принцип друштвене повезаности и животне практичности) и у складу са стеченим појмовима и судовима, самостално врше откривање чињеница и извођење закључака.

Матијевић (2015) такође истиче да амбијентално учење пружа могућност најадекватнијег простора намењеног упознавању природе и друштва, тј. света око нас. Променљивост амбијента пружа могућност да се иста ствар сагледа са различитих аспеката у оквиру различитих околности и различитих појавних форми. Схватајући значај и погодности амбијенталне наставе, Младеновић, Голубовић-Илић и Копривица (2015) су спровели истраживање са циљем утврђивања ставова које учитељи имају везано за амбијенталну наставу и степен примене амбијенталне наставе током реализације садржаја предмета свет око нас/природа и друштво. Резултати које су добили потврђују да учитељи знају шта амбијентална настава представља, да је реализују када за то услови постоје и да сматрају да поседују услове који су неопходни како би се она реализовала. Учитељи имају став да би требало да се наставни процес са једне стране прилагоди ученицима, а са друге стране учитељима. Потребно је да обе стране уживају током процеса пружања и стицања знања, што може бити остварено кроз амбијенталну наставу. Истовремено, у истраживању које су спровели Младеновић, Голубовић-Илић и Копривица (2015), учитељи су имали став да је пожељно да учитељи, организатори и реализатори наставног процеса, у већој мери примењују погодности које амбијентална настава има, разноврсности садржаја света око нас/природе и друштва, стварајући пријатну атмосферу како себи, тако и својим ученицима, истичући да је потребно да се амбијентална настава у већој мери примењује приликом реализације садржаја света око нас/природе и друштва.

Важно је истаћи да учење у природном или друштвеном амбијенту захтева организацију која је добро осмишљена али и велику способност просветних радника да остварују основне етапе амбијенталне наставе које се односе на њено планирање, припрему, доследно извођење и сређивање података који су прикупљени на терену. Реч је о фазама које заузимају важно место приликом реализације наставних садржаја, услед чега не смеју да се занемарују.

### **Закључак**

У овом раду се показало да амбијентална настава обезбеђује подстицање развоја способности, вештина и ставова ученика који самостално откривају и долазе до нових сазнања уз истовремено усвајање знања у оквиру адекватних амбијентата. Посебно је истакнута њена



предност у поређењу с традиционалном наставом, јер се кроз организовање амбијенталне наставе обезбеђује активност ученика, њихово осамостаљивање, стицање самопоуздања, организовање и планирање процеса усвајања знања.

У складу са чињеницом да се амбијентално учење реализује ван простора учионице, показује се да је она посебно значајна за предмет Природе и друштва. Ученици уживају у природи, јер се ту осећају слободно и могу да истражују. Уколико се подстичу да истраживачки и усмерено то чине, онда се остварује принцип очигледности који омогућава трајно усвајање знања. Такође је важно да се кроз амбијенталну наставу усмере ка правим, моралним и традиционалним вредностима: упознавањем са обичајима, културом, различитостима, историјским знаменитостима и уметностима кроз посете музејима, излете и екскурзије. Истовремено се социјализују, уче заједничком раду са другима и поштовању и уважавању других. Тако кроз игру, ненаметљивост и спонтаност у простору ван учионице и кабинета, стичу знања, веровања и васпитавање у духу тежње ка сталним откривањима себе и законитостима света којим су окружени.

## Литература

- Анђелковић, С. (2008). *Integrated environmental tuition*. У: В. Тимовски (ур.), *Contemporary intentions in education* (стр. 111–118). Скопље: Универзитет Св. Кирило и Методије, Педагошки факултет Св.Климент Охридски.
- Andelković, S. & Bojković, D. (2009). Holistic and contextual learning and teaching in diferent environments in new educational paradygm. *Škola po meri*, 33–44.
- Анђелковић, С. Д. и Станисављевић Петровић. З. С. (2013). Интегрисана амбијентална настава у контексту реформских процеса у школи. *Иновације у настави*, 26/2, 100 –109.
- Анђелковић, С. Д. и Станисављевић Петровић. З. С. (2014). Амбијентална настава у функцији унаређивања квалитета наставног процеса. У: Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. и Радуловић, Л. (ур.) *Педагошки модели евалуације и стратегије развијања квалитета образовања* (стр. 169–179). Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.
- Виготски, Л. (1996). *Проблеми опште психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Borić, E., Škugor, A. & Perković, I. (2010). Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva. *Odgojne znanosti*, 12/2, 361–373.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13–25.
- Жлебник, Л. (1972). *Психологија детета и младих*. Београд: Делта-прес.
- Матијевић, Б. (2015). *Маиа и Раиа – Приручник за учитеље уз уџбенички комплет Свет око нас за први разред основне школе*. Београд: Издавачка кућа „Klett”.
- Младеновић, М. Ј., Голубовић-Илић, Б. И. и Копривица, Д. М. (2015). Амбијентална настава природе и друштва. *Узданица*, 12/2, 131–145.
- О програму наставе и учења за четврти разред основног васпитања и образовања*, Службени гласник РС, 1/2019 и 6/2020.
- Радивојевић, Д. и Јелић, М. (2016). Изванучионичка настава у настави природе и друштва. *Нова школа*, 11(1), 235–250.
- Станојловић, Б. (1999). *Организација и програмирање школе у природи*. Београд: Теаграф.
- Трој, Ф. (1957). *Дечја психологија*. Београд: Научна књига.

## AMBIENT TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

**Summary:** *The paper aims to point out the importance of ambient teaching in the teaching of Nature and Society. In the first part of the paper, the specifics of the development of children aged from the first to the fourth grade of primary school are given. The second part of the paper presents the role of teachers in working with children. The third part of the paper refers to the characteristics of ambient teaching. The fourth part analyzes the effects of the application of ambient learning, while the fifth part presents the ambient teaching of Nature and Society.*

**Keywords:** *ambient teaching, Nature and Society, teacher, students, primary school.*

### Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензента. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

### Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу:

[novaskola@pfb.ues.rs.ba](mailto:novaskola@pfb.ues.rs.ba)

1. Дужина рукописа: до 15 страница
2. Формат: величина папира C5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
3. Параграфи: формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
4. Језик рада и писмо: Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
5. Име аутора: Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада.
6. Назив установе аутора (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе.

7. Контакт подаци: Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.

8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора.

9. Сажетак (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.

10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.

11. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.

10. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

11. Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт).

12. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјељку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

13. Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и *summary* на енглеском језику.

14. Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

Адреса редакције  
Педагошки факултет у Бијељини  
Семберских ратара 1Е  
76300 Бијељина  
Република Српска  
Е mail: [novaskola@pfb.ues.rs.ba](mailto:novaskola@pfb.ues.rs.ba)