



ISSN 1820-3396

1/2020

# ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

ГОДИШЊАК  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



*За издавача*  
Проф. др Зоран Момчиловић, декан

*Главни и одговорни уредник*  
Доц. др Ивана Тасић-Митић

*Редакција*

Проф. др Драган Павловић (Канада), проф. др Љубиша Митровић,  
проф. др Ала Белоусова (Русија), Драгослав Михаиловић, академик,  
проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Зоран Момчиловић,  
проф. др Дејан Стојковић (САД), проф. др Сениша Опић (Хрватска),  
проф. др Далибор Стевић (Р. Српска), доц. др Далибор Петковић,  
доц. др Биљана Новковић Цветковић, доц. др Александар Стојадиновић

*Лектори*

Доц. др Драгана Станковић,  
Мс Милица Алексић

*У име рецензентске комисије:*

Проф. др Наталија Јовановић  
Филозофски факултет – Ниш

Проф. др Валентина Гулевска  
Педагошки факултет – Битољ

Проф. др Христо Бонџолов  
Универзитет у Великом Трнову

Проф. др Данимир Мандић  
Учитељски факултет – Београд

Сви радови у *Годишњаку* су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже  
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЉУ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

# Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЉУ

КЊИГА XI, 1/2020.



Врање, 2020.



## САДРЖАЈ

Сара Илић	
<i>Могућност објективације Кантове моралне теологије</i> .....	7
Бојан Панић	
<i>Основне школе и учитељи у Кнежевини Србији 1836. године</i> .....	23
Ивана Мариновић Матовић	
<i>Influence of education on organizational performance</i> .....	37
Миливоје Златковић	
<i>Међународни и домаћи оквири начела једнакости у     области запошљавања</i> .....	51
Ненад Анжел	
<i>Преговори Милована Миловановића и Димитрија Ризова у Београду     септембра 1911. године о формирању српско-бугарског савеза</i> .....	65
Ана Спасић Стошић	
<i>Еколошке компетенције учитеља</i> .....	79
Јелена Стошић Јовић, Снежана Перишић	
<i>Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образо-     вања у млађим разредима основне школе</i> .....	87
Весна Филиповић Петровић	
<i>Наставни час са ученицима разредне наставе у     школској библиотеци</i> .....	99



Сара ИЛИЋ  
Филозофски факултет  
Универзитет у Нишу

УДК 1 Кант И. 101  
- оригинални научни рад -

## МОГУЋНОСТ ОБЈЕКТИВАЦИЈЕ КАНТОВЕ МОРАЛНЕ ТЕОЛОГИЈЕ<sup>1</sup>

**Сажетак:** *Посматрајући Кантову моралну теологију као довршен филозофски концепт који почива на резултатима Кантових практичких истраживања, у овом раду испитујемо где лежи могућност објективације религиозног идеала највишег добра као највишег појма његове моралне теологије. Кантовим језиком речено, овде радимо (или се играмо) само са идејама које ум сâм себи ствара. Према томе, предложено испитивање изводићемо позивајући се на одабране Кантове филозофско-историјске текстове и одговарајуће резултате његових истраживања изложене у „Критици чистог ума“. Такође, користећи се аналитичко-интерпретативним приступом издвојеним Кантовим делима, показаћемо да се могућа реализација највишег добра темељи на својеврсној синтези телеологије природе и телеологије историје и, још експлицитније, на односу који у Кантовој филозофији постоји између времена и вечности. На крају, као резултат овог рада, понудићемо образложење за становиште према којем у концепту моралне теологије препознајемо исходите читаве Кантове филозофије.*

**Кључне речи:** *природа, историја, морал, време, вечност.*

### Увод

Без обзира на то што је кроз већину својих дела и текстова компликовано испитивао и одређивао човекове способности, Имануел Кант (Immanuel Kant) једноставно је прихватио и истакао тврђење према којем човек као коначно умно биће жуди за миром, како у себи, тако и у друштву. Штавише, његова морална теологија пред људе најпре поставља задатак да дају свој допринос миру, не би ли затим у људима побудила наду у мир на Земљи. Сходно томе, Кант се одважио на стварање нацрта за вечни мир. Наведени, најзначајнији нововековни текст о миру и уједно најтежи текст целокупне западне филозофије Кант је саставио у форми мировног уговора

---

\* sarailic94@gmail.com

<sup>1</sup> Наведени рад потиче из мастер рада под насловом *Кантово заснивање моралне теологије*, одбрањеног у октобру 2019. године на Филозофском факултету у Нишу.

(Hefe, 2015: 121). То, свакако, није случајно. Сама форма мировног уговора сугерише да се не ради о пуком маштању, нити о магловитој утопији, већ о нечему што је, макар начелно, ипак оствариво.

Дакле, код Канта, израз *вечни мир* односи се и на текст *Вечни мир. Филозофски нацрт* (Kant, 1974: 135–169), али и на идеју вечног мира. С једне стране, као текст, *Вечни мир* означава Кантово излагање сопствених разматрања „у погледу, или у правцу мира. Он може да буде преведен и као: напомене у вези мира. Он може, коначно, да значи: у корист мира“ (Vajl, 2010: 154). Први део текста састоји се од шест прелиминарних чланова вечног мира међу државама. Други део састоји се од три дефинитивна члана, у којима су формулисане заповести које треба испунити не би ли се из природног стања ступило у грађанско и из грађанског у светскограђанско стање. На крају текста налазе се два додатка, који треба да гарантују постизање вечног мира међу државама, као и прилог у којем се разматра однос политике и морала (опширније видети у: Thorge, 2015: 156–159). Са друге стране, као идеја, вечни мир према Кантовом одређењу (Кинђић, 2016: 70–71) не представља синоним за некакво блажено онострано, нити представља синоним за блажено онострано стање. Другим речима, идеја вечног мира не означава никакво далекоисточно мистично стање утрнућа, односно нирване, нити означава растварање властите личности у божанском свејединству. Такође, вечни мир не треба поистовећивати ни са некаквим златним добом безбрижног живота, нити га треба поистовећивати са земљом дембелијом. Према томе, Кантовим језиком речено, преданост животу „који би протицао у доконом сањарењу или дечијим играма“ јесте одлика човека као чулног бића, док преданост делању јесте одлика човека као умног и моралног бића (Kant, 1974: 80–81).

Пре него што приступимо разумевању онога што Кант назива „велика уметница природа“ (Kant, 1974: 149), потребно је да уочимо да он пројекат вечног мира заправо схвата као *правно-политички*. Суочивши се са спорим напретком просвећености међу људима, Кант је одустао од стрпљивог чекања да људи постану бољи, те је сходно томе наду у напредак просвећености положио у просвећене владаре.<sup>2</sup> Истакавши тврђење према којем се „не може очекивати да добар државни устав долази од моралности“, већ се, на супрот наведеном тврђењу, „може очекивати да добар устав омогућује добро морално васпитање народа“ (Kant, 1974: 156), Кант је закључио да у савршено правно устројеној држави човек силом прилика постаје добар грађанин (Kant, 1974: 155).

---

<sup>2</sup> Подсетимо да је Кант велику наду полагао у пораст просвећености уопште. С једне стране, Кант свима поручује: „Sapere aude!“, односно: „Имај храбрости да се служиш *сопственим* разумом!“, јер истински грађанин јесте онај грађанин који мисли својом главом. С друге стране, Кант апелује на владаре да, служећи се етичко-религиозним аргументима и позивајући се на добро схваћен лични интерес, дозволе јавну употребу ума. Према томе, ако владари буду дозволили јавну употребу ума, односно јавну критику, онда ће, ослонивши се на савете умних људи, усавршити правно-политичко устројство државе и на тај начин трајно спречити формирање тајних друштава која угрожавају постојећу власт (Kant, 1974: 43–48).

## Телеолошко јединство природе и историје

За разлику од прве *Критике*, у којој природу схвата као каузално-механичку, у трећој *Критици*, у настојању да премости јаз између чулне и натчулне сфере, Кант уводи у игру замисао према којој је природу могуће посматрати тако *као да* (нем. *als ob*)<sup>3</sup> је телеолошки устројена. Другим речима, сматрајући да каузално-механичко представљање природе не може обезбедити потпуно разумевање природе, Кант нуди замисао о *сврховитости природе*. Посредством наведене замисли, према Канту, могуће је разумети живот и истовремено премостити јаз између феноменалног и ноуменалног света.<sup>4</sup>

Према томе, као уређена целина, природа се, дакле, може посматрати тако *као да* је усмерена ка крајњој сврси. Крајња сврха природе јесте *човек* као највише створење природе (Кинђић, 2016: 72). Свакако, човек постаје највише створење природе онда када превазиђе своју чулну природу, односно онда када постигне своју праву, натчулну, моралну природу. Дакле, телеолошка устројеност природе, која своју крајњу сврху има изван саме себе, врхуни у човеку као „субјекту моралности“ (Kant, 1991: 315).

Такође, ако човек, као умно и морално биће, јесте круна природе,<sup>5</sup> онда природа у човеку превазилази саму себе (Reardon, 1988: 74–75) и на тај начин прелази у натчулну сферу, односно сферу историје, која према Кантовом одређењу представља својеврсно продужавање сврховитости природе. Прецизније речено, како је природу могуће посматрати тако *као да* је сврховита, тако је и историју могуће посматрати тако *као да* је сврховита. Штавише, за разлику од аутора који историју посматрају као неповезани, бесмислени след догађаја, који измиче свим правилима, Кант тврди да је, како за разумевање историје, тако и за учествовање у историји, могуће претпоставити неку априорну *природну сврху* (Кинђић, 2016: 72) као водећу сврху историјског де-

<sup>3</sup> Између осталог, наведена синтагма *као да* (нем. *als ob*), појављује се у *Критици моћи суђења* као водеће одређење слободне лепоте (лат. *pulchritudo vaga*). Слободна лепота, наиме, „не претпоставља никакав појам о ономе што предмет треба да је“. На пример, „двее представља слободне природне лепоте. Какав треба да је неки цвет, то, осим ботаничара, тешко може знати још неко; па чак се и ботаничар, који у цвету сазнаје оплодни орган биљке, не обазире ниуколико на ту природну сврху када о њему суди укусом“. Према томе, „нека лала сматра се лепом, јер се у њеном опажању наилази на извесну сврховитост која се као таква, каквом је ми оцењујемо, не доводи у везу ни са којом сврхом“. Дакле, Кант сугерише да на управо образложени начин свет око себе треба да посматрамо тако *као да* га је створило и у њега сврху усадило, нужно биће као његов умни творац. Такође, у *Критици моћи суђења*, наведена синтагма представља трећи моменат лепог који Кант, између осталог, одређује као *сврховитост без сврхе* (Kant, 1991: 120–127).

<sup>4</sup> Подсетимо да се Кант по завршетку извођења теоријске и практичке области своје власти-те филозофије нашао пред проблемом како да премости јаз између чулне и натчулне сфере, односно између феноменалног и ноуменалног света, тј. између нужности и слободе. Другим речима, без обзира на то што је формулисао примат који интерес практичког има над интересом теоријског ума, Кант је, сматрајући да је потребно да свет слободе има неког утицаја на свет природе, настојао да посредством замисли о сврховитости природе утврди утицај који сфера натчулног врши на сферу чулног.

<sup>5</sup> Према интерпретацији Питера Берна (Peter Byrne), управо у превазилажењу чулне природе и постизању моралне природе, одвија се „расцветавање“ („the highest flowering“) као највиша, те сходно томе, и завршна форма развоја једног људског бића (Byrne, 2007:83).

шавања. Дакле, ако, Кантовим језиком речено, „природа чак ни у игри људске слободе не поступа без плана и крајње намере“, онда би као водећа сврха идеја напретка „могла послужити да *агрегат* људских радњи, који је иначе без плана, бар у целини прикажемо као *систем*“ (Kant, 1974: 38).

Према томе, ако просвећеност представља излазак човека из стања самоскривљене незрелости, онда историја представља излазак човека из природног у друштвено-политичко стање, односно улазак човека у област напредовања човечанства у цивилизацијском, културном и моралном погледу (Thorpe, 2015: 108–109). Речју, историја је за Канта била постајање човека човеком, па стога „он хоће да размотри *рађање човека помоћу властите историје*“ (Баста, 2001: 47). Такође, с обзиром на то да човек није искључиво чулно, већ је истовремено и умно и морално биће, он заједно са природом учествује у мукотрпном процесу напредовања, током којег би човечанство требало да у потпуности развије све своје обдарености. Уверен да природа „не ради ништа сувишно, и не троши расипнички средства за своје сврхе“, Кант сматра да је природа, дарујући човеку ум и слободу, „јасно указала своју намеру у погледу људске опремљености“ (Kant, 1974: 31). Сажето речено, специфичност човека као коначног умног бића, у односу на остала коначна бића, значи да човек није дат, већ је задат (Кинђић, 2016: 73). Наиме, човеку није намењено да непогрешиво следи своје инстинкте, већ човек, као умно и слободно биће, „треба све да створи сам из себе“ (Kant, 1974: 31). Природа је, заправо, још на почетку човекове историје „хтела да човек све што излази из оквира механичког уређења његовог животињског бивствовања створи потпуно сам из себе, и да не стекне никакво друго блаженство нити савршенство до оно које је, ослобођен инстинката, сам себи створио властитим умом“ (Kant, 1974: 31).

Ако је, према Канту, „употреба речи *природа* zgodнија и *скромнија* него ли је то израз који означаје неко за нас схватљиво *провиђење*“ (Kant, 1974: 150), онда је намера природе, заправо, идентична намери провиђења. Ако је, према томе, појам природе идентичан појму провиђења, онда разлика између циљева природе и циљева провиђења не постоји. Дакле, циљеви се природе, односно провиђења, остварују кроз развој људских обдарености који води успостављању вечног мира у форми светског грађанског поретка (опширније видети у: Flikschuh, 2006: 384–386).

Према томе, могућност објективације религиозног идеала највишег добра лежи у поштовању права и моралном понашању као нужним условима за успостављање вечног мира у форми светског грађанског поретка, односно најбољег могућег полазишта за приближавање складу између врлине и среће.<sup>6</sup> Сходно образложеној могућности објективације, Кантова идеја вечног мира, баш као и његово тумачење историјског напретка, свој смисао проналазе управо у охрабривању људи да се ангажују на успоста-

---

<sup>6</sup> Каузална релација која у Кантовој практичкој филозофији постоји између врлине и среће захтева обраду која превазилази оквире обраде теме овог рада. О врлини као узроку и срећи као последици моралног делања, које заједно представљају највише добро човека као коначног умног бића, опширније видети у: Thorpe, 2015: 106–107.

вљању светског грађанског поретка као скута „у којем ће се развити све исконске обдарености људске врсте“ (Kant, 1974: 38). Такође, за разлику од тврђења изнетих у неким другим текстовима, Кант у мировном тексту излаже тврђење према којем вечни мир јесте остварив.<sup>7</sup> То, свакако, није случајно. Прецизније речено, без обзира на то што вечни мир, као идеја, представља натчулни идеал којем би, у духу Кантове филозофије, требало да се приближавамо,<sup>8</sup> политички контекст разматрања идеје вечног мира навео је Канта на поменуто тврђење према којем, заправо, вечни мир остварујемо.<sup>9</sup>

Такође, ако успостављање вечног мира у форми светског грађанског поретка, „којим ће се управљати према општем праву“, представља „најтежи проблем“ и самим тим „последњи проблем који ће људска врста решити“ (Kant, 1974: 33),<sup>10</sup> онда успостављање вечног мира представља сврху историје. Но, без обзира на то, појам вечног мира не представља највиши појам Кантове филозофије. Наиме, и по слову и по духу Кантове филозофије, највиши појам јесте слобода (Кинђић, 2016: 85).<sup>11</sup> Појам слободе, дакле, „чини крај његове филозофије, као што је чинио њен почетак и средину“ (Касирер, 2006: 406). Сходно наведеном највишем појму, највиша филозофска дисциплина Кантове филозофије јесте филозофија морала. Према томе, као коначно умно биће, човек своје коначно одређење остварује као морално савршено биће.

Без обзира на то што се у историји, поред релативно брзог цивилизацијског, па и културног, морални напредак човечанства најспорије одвија, до сада спроведена анализа показала је да човек треба (дакле, може) да своју

---

<sup>7</sup> Прецизније речено, без обзира на то што у *Метафизици морала* Кант признаје да је „вечни мир (крајњи циљ читавог међународног права)“ заправо „неизводљива идеја“, он ипак додаје да „политичка начела којима је то сврха, наиме да склопе такве везе држава које служе за континуирано *приближавање* њему, нису неизводљива, него су свакако изводљива, као што је то приближавање задатак основан на дужности, па и на праву људи и држава“ (Кант, 1993: 151).

<sup>8</sup> Сходно томе, потребно је да имамо у виду да Кант опрезно формулише наслове својих филозофско-историјских текстова. Наиме, *Вечни мир јесте један нацрт*, затим *Почетак историје човечанства* представља *једно нагађање* и, на крају, *Опита историја усмерена ка остварењу светског грађанског поретка јесте једна идеја*.

<sup>9</sup> Другим речима, под синтагмом „политички контекст разматрања идеје вечног мира“ подразумевамо политички поступак успостављања трију врста права: државног, међународног и светскограђанског, односно космополитског права (Kant, 1974: 142–149).

<sup>10</sup> Сажето речено, према интерпретацији Ернста Касирера (Ernst Cassirer), и проблем и решење Кантовог учења о праву и држави лежи у питању о могућности обједињавања различитих појединачних воља у једну заједничку вољу. Касиреровим језиком речено: „[...] теорија права и државе, филозофски схваћено, мора бити ништа друго доли решење задатка како да слобода сваког појединца, која произлази из нужности сазнатог закона ума, ограничи саму себе на такав начин што ће истовремено допустити и утемељити слободу сваког другог“ (Касирер, 2006: 373). Такође, професор Данило Баста истиче тврђење према којем „априорни принципи савреног грађанског друштва, ка чијем је остварењу усмерено целокупно историјско кретање, јесу: слобода, једнакост и самосталност. Само друштво које је засновано на тим начелима може обезбедити слободу појединца уз слободу других појединаца“ (Баста, 2001: 62–63).

<sup>11</sup> Кант је, заправо, слободу сматрао јединим природним, односно природним правом које човеку припада изворно. О слободи као принципу и темељу права опширније видети у: Баста, 1994: 20–22.

властиту чулну вољу што је више могуће приближи светој вољи. Вођено Кантовом идејом „опште републике по законима врлине“ (Kant, 1990: 89), приближавање човекове воље светој вољи заједно са моралним наплетком најпре ће се одвијати кроз процес приближавања савршеном државном уређењу, не би ли затим наставило да се одиграва у оквиру успостављеног савршеног државног уређења. Но, као етичка заједница, поменута општа република по законима врлине, односно невидљива црква Божјег народа на Земљи, јесте неупоредиво виша од савршене политичке заједнице. Наиме, за разлику од правнограђанског стања, које подразумева повиновање принудним законима, етичко-грађанско стање јесте стање у којем су људи, лишени принуде, уједињени „под чистим законима врлине“ (Kant, 1990: 87). Кантовим језиком речено, ако се успостављање једног моралног Божјег народа очекује као најбоље могуће стање свих људи света, онда се извођење наведеног стања очекује од самог Бога. То, свакако, не значи да људи треба да буду пасивни и да све препусте провиђењу. Напротив, „свако мора тако да поступа као да све зависи од њега“ (Kant, 1990: 92).

Дакле, тек онда када се у мноштву појединаца буде одиграла унутрашња морална револуција, односно тек онда када људи културну религију буду заменили моралном, човечанство ће, испунивши своје коначно одређење, заиста постати уједињено. Према томе, као објективна практичка идеја, објективација религиозног идеала највишег добра пред сваког човека поставља етичко-религиозни императив, односно налог за његово властито преображавање и усавршавање које води „приближавању ка *највећем на Земљи могућем добру*“ (Kant, 1990: 123). Закључно речено, од *највећег политичког добра* на Земљи – успостављања вечног мира у форми светскограђанског поретка, неупоредиво више јесте *највеће могуће добро* на Земљи – успостављање божанске етичке заједнице.

### Моралност из времена у вечност

Ако човек као коначно умно биће своје коначно одређење остварује кроз процес приближавања наведеном *највећем на Земљи могућем добру*, онда он спрам своје коначности и смртности успоставља однос према бесконачности и бесмртности. Сходно томе, потребно је да, као последњу у низу свих до сада спроведених анализа, изложимо анализу значења појма времена у зависности од његове употребе у области теоријске или практичке филозофије. Свакако, најпре је потребно изложити резултате које у погледу одређења појма времена може да понуди Кантова прва *Критика*.

Посматрано са епистемолошког становишта, време није појам, већ је опажај. Другим речима, време је термин у теоријском дискурсу. Сходно томе, разлику између појма и термина „време“ можемо представити као разлику између нивоа самих ствари и нивоа теоријског дискурса. Посматрано са нивоа самих ствари, време јесте чист опажај, односно априорна форма чулности која такође јесте обавезујућа како за унутрашње, тако и за споља-

шње чуло. Кантовим језиком речено, „време је формални услов а ргіогі свих појава уопште“ (Kant, 2012: 70). Док именице као што су прошлост, садашњост и будућност одређују емпиријску свест о времену, трансцендентални појам времена јесте чист, односно никада није афициран никаквим емпиријским садржајима. Одређења која трансценденталном појму времена можемо приписати Кант је у трансценденталној аналитици изложио као трећу групу синтетичких основних ставова чистог разума, назвавши их аналогіјама искуства, којих има укупно три и које, редом, јесу трајање, следовање и једновременост (Kant, 2012: 170–194).

У тексту *Крај свих ствари* (Kant, 1974: 123–134), Кант се бави проблемом преласка из времена у вечност. На за свој стил писања помало незобљан начин, Кант овај текст почиње реченицом: „Поглавито у смерном говору је уобичајен израз да се за самртника каже: *он одлази из времена у вечност*“ (Kant, 1974: 125). Вечност није време. Ако би вечност била време, онда не би било никаквог преласка из временског интервала који има свој почетак и крај, у временски интервал који има почетак, али нема крај. Такође, потребно је одбацити одређење према којем се вечност поистовећује са протезањем времена у бескрајност, „јер тада човек не би никако излазио из времена, већ би само стално излазио из једног и улазио у друго“ (Kant, 1974: 125). Идеја о преласку из времена у вечност свакако би могла имати објективни реалитет искључиво уколико би доприносила проширењу нашег сазнања. Но, Канту ни најмање није стало до проширења сазнања, већ до реализације моралности у вечност.

Ако постоји крај времена, онда постоји последњи дан као производ претходног, односно претпоследњег дана. Сходно томе, Кант разматра хришћанско учење о судњем, односно најмлађем дану (Kant, 1974: 126). Ако, дакле, буде освануо судњи дан, онда ће то уједно бити и последњи дан. Потпуно очекивано, Кант поново истиче тврђење према којем идеја о крају свих ствари не може бити проузрокована спекулацијама о физичком току ствари на свету. Ова идеја је, заправо, проузрокована спекулацијама о моралном току ствари, који се може односити искључиво на оно натчулно, тј. искључиво на оно разумљиво морално, којем је једнака идеја вечности. Према томе, судњи дан јесте дан који још увек припада времену, јер се у њему још увек нешто дешава. Судњи дан, сходно томе, не може припадати вечности у којој се више ништа не дешава, јер судњи дан јесте дан страшног суда на којем се подносе рачуни о понашању људи током живота. Дакле, истински крај свих ствари у времену, односно почетак вечности, наступа по изрицању пресуде светског судије о помиловању или о проклетству сваког појединачног човека који је живео на Земљи.

Настојећи да на другачији начин објасни зашто је реализација моралности условљена вечношћу, Кант разматра два система која се односе на вечност: „један *унитаристички*, који свим људима (очишћеним краћим или дужим испаштањима) досуђује вечно блаженство, а други *дуалистички*, који *неколицини* одабраних досуђује блаженство а осталима вечно проклетство“ (Kant, 1974: 126). Још један систем вечности који, поред наведених,

Кант разматра и у оквиру истог пасуса анализираног текста одбацује, јесте систем према којем би сви људи били одређени за вечно проклетство. Наиме, један овако устројен систем никада не би могао да понуди оправдање како за стварање људи, тако и за стварање свих предмета могућег искуства. „Обећана“ самодеструкција оваквог система сведочила би искључиво о његовој властитој „промашеној мудрости“.

Са друге стране, као и унитаристички, тако и дуалистички систем у себи садржи идеју ума о вечности, која превазилази границе могућег искуства, односно границе теоријске употребе чистог ума, те ју је, сходно томе, потребно ограничити искључиво на услове практичке употребе чистог ума. Будући да натчулни свет у трансценденталном смислу није могућ, у Бога и бесмртност душе можемо да верујемо, но нити о Богу нити о бесмртности душе, никакво знање у виду појмовних одређења не можемо да имамо. Другим речима, каквих год да смо се моралних принципа у току наших властитих живота придржавали и какво год да смо морално држање на тај начин стекли, ми ништа не можемо знати о нашој властитој судбини у једном будућем свету. Наши морални принципи ће и после наше смрти остати такви какви јесу били и током наших живота. Према томе, „ми бисмо за вечност морали ишчекивати одговарајуће последице ове или оне заслуге и кривице под вођством доброг или злог принципа [...]“ (Kant, 1974: 127).

Вечност се, по аналогији, одређује као бесконачност, бесмртност. Време се, такође по аналогији, одређује као коначност, смртност. На сличан начин, Кант сугерише, мудро је неки други, будући живот, посматрати тако *као да* је, по својим последицама, непроменљив у односу на садашњи живот. Прецизније речено, мудро је у садашњем животу делати тако *као да* ће морално држање, са којим завршавамо поменути садашњи, у будућем животу остати непромењено, односно са својим властитим последицама суочено.

Такође, поступак утврђивања односа између времена и вечности могуће је надовезати на поступак утврђивања примата који Кант, сматрајући да садржајна филозофија (која у себе укључује законе слободе) јесте изнад формалне (која у себе укључује законе сазнања и нужности), даје интересу практичког у односу на интерес теоријског ума (Кант, 2004: 130). Наиме, захтев ума према којем човек треба (дакле, може) да буде слободан, моралан и срећан, заправо представља одређење човека као личности која, преваладавајући механизме природе, реализује законе свог властитог ума.<sup>12</sup> Дакле, с обзиром на то да оба у претходним пасусима анализирана система, тј. и унитаристички и дуалистички систем, превазилазе услове теоријске употребе чистог ума, те их, сходно томе, Кант ограничава на услове практичке употребе чистог ума, човеку не преостаје ништа друго до његова властита савест која, као носилац добрих и лоших поступака, тј. заслуга и кривица, представља темељ човековог будућег живота, односно одређење

---

<sup>12</sup> Реализовати законе свог властитог ума значи бити самозаконодаван, односно аутономан. Према идеји аутономије као централној идеји Кантове практичке филозофије, човек своју слободу остварује тако што слободно бира да се повинује моралном закону који истовремено самом себи намеће (Thorpe, 2015: 31–32).

његовог моралног статуса у вечности. Према томе, ослањајући се на кредибилност човекове властите савести, Кант даје предност дуалистичком у односу на унитаристички систем страшног суда, „утолико пре што изгледа да је унитаристички превише уљуљкан у равнодушну сигурност“ (Kant, 1974: 128).

Но, остављајући по страни питање о првенству једног у односу на други систем страшног суда, за анализу којој је посвећен овај део рада важније питање јесте следеће: „Зашто људи *уопште* очекују *крај* света?“ Уз одговор на наведено питање, Кант тражи одговор на још једно: „Зашто људи очекују крај са страхотама (за највећи део људског рода)?“

Као одговор на прво питање, Кант истиче тврђење према којем људи као коначна умна бића очекују крај света зато што трајање света могу да посматрају искључиво уколико своју властиту егзистенцију доведу у везу са могућношћу постизања највишег добра. Ако, у супротном, постизање највишег добра као највише сврхе коначних умних бића не би било могуће, онда би стварање као такво било бесмислено, „као нека глума која нема никаквог разрешења и у којој се никаква разумна сврха не препознаје“ (Kant, 1974: 128). Као одговор на друго питање, Кант примећује да се претпоставка о крају са страхотама темељи на мишљењу о покварености људског рода над којим ће, по изостанку остварења највишег добра, уз одговарајуће *предзнаке судњег дана*, највиша мудрост и праведност због губитка моралности и вере тријумфовати чином уништења неморалних и неверних.

У наставку, Кант на једнако поетичан начин разматра предзнаке судњег дана. Он, наиме, признаје сигнале које нам посредством поплава, суша, пожара, олуја, земљотреса, падања комета, итд. упућује природа, но ипак далеко већи значај придаје друштвеним разлозима, као што су угњетавање и понижавање сиромашних уз истовремено иживљавање богатих, затим ратови и, свакако, свеопшти морални распад са злом које га прати. Поврх наведеног, Кант се позива и на историјска мњења о покварености људске природе. Прецизније речено, разврставајући поменута мњења у четири метафоре, Кант наводи да су у свим временима постојали умишљени филозофи-мудраци који су, нимало не уваживши урођену нам настројеност ка добру, наш земаљски свет безрезервно одбацивали, поредећи га са: 1. некаквом *крчком*, *биртијом* достојном презира; 2. *робџиашницом*, *затвором* за кажњавање и чишћење палих људских душа; 3. *лудницом* у којој људи једни другима у име части и моћи наносе сву могућу бол и патњу; 4. *нужником*, *клозетом* намењеним за сву нечистоћу доспелу са других светова (Kant, 1974: 128). Такође, у другу групу мњења Кант сврстава и Платоново учење, према којем људско тело јесте тамница људске душе, и Земља у односу на свет идеја јесте тамница и људског тела и људске душе.

Насупрот изложеним мњењима, у складу са основним поставкама своје практичке филозофије, Кант излаже тврђење према којем ми сами јесмо узрок како наше властите егзистенције, тако и њене тежине. Разлог за тежину људске егзистенције заправо се појављује између развоја људског рода, односно развоја свих талената људског рода – уметности, религије

и филозофије, са једне стране, и развоја моралности, са друге стране, па, према томе, настало стање јесте „најтегобније и најопасније по моралност као и по физичко добро: јер потребе пуно брже расту од средстава која треба да их задовоље“ (Kant, 1974: 129). Дакле, проблем целокупног светског поретка заправо се појављује између недовољног веровања у врлину са једне стране и свеопштег веровања у страхом праћен призор који се замишља да последњим стварима претходи, са друге стране.

Но, морална ће склоност човечанства, која је за његовим вртоглавим развојем у досадашњој историји увек каскала, према Кантовом уверењу, не само стићи, већ и престићи узбујали хедонизам, превладати настали раскол и довести до *природног краја* свих ствари по правилу моралних сврха божанске мудрости. Такође, с обзиром на то да ће се у предстојећим пасусима испоставити да природни крај јесте најпожељнији, но ипак, само један од могућих крајева свих ствари, потребно је да наведемо цитат који Кант одређује као методску напомену неопходну за извођење даљих одређења појма о крају свих ствари:

„Пошто овде радимо само са идејама [...], од којих предмети (када их имају) беже сасвим ван нашег видика, које се међутим, [...], не смеју сматрати у свим односима за празне, већ нам их у практичке сврхе у руке ставља сам законодавни ум, [...], [...] да их замислимо у циљу моралних принципа уперених ка крајњој сврси свих ствари [...] : - тако имамо пред собом *слободно поље*, продукт нашег сопственог ума, свеопшти појам о крају свих ствари, које треба да се подели у односу који он има према нашој моћи спознаје и да се класификује оно у њему“ (Kant, 1974: 129).

Дакле, свака би спекулација о судњем дану остала потпуно празна уколико бисмо наведену умску игру са идејама посматрали изван практичке употребе. Појам судњег дана, односно појам о крају свих ствари треба разумети као постулат ума, тј. као *слободно поље*, у оквиру којег овај универзални појам треба одредити сходно нашој моћи сазнања.

Примењујући на појам судњег дана поступак диференцирања на оно формално и оно садржајно, Кант наводи да се овај појам може разумети на три начина, и то као: 1. *природни* крај свих ствари по правилу моралних сврха божанске мудрости, коју ми зато *добро можемо да разумемо* (у практичке сврхе); 2. *мистични* (натприродни) крај истих по правилу узрока који делују, које ми *уопште не разумемо*; 3. *противприродни* (обрнути) крај свих ствари, који ми сами проузрокујемо тиме што крајњу сврху *погрешно схватамо* (Kant, 1974: 129). Прецизније речено, природни крај свих ствари јесте онај крај који по законима једног одређеног, односно моралног правила, нужно следи. Насупрот природном крају заправо стоји *неприродни* крај свих ствари, који може бити или *натприродни* (мистични) или *противприродни* (обрнути). Но, не бисмо ли оставили довољно простора за излагање детаљнијих одређења јединог (дакле, природног) краја свих ствари који ми, у практичке сврхе, добро можемо да разумемо, у предстојећим пасусима нећемо излагати даља одређења нити мистичног нити обрнутог краја свих ствари.

Наиме, идеју о природном крају свих ствари можемо посматрати као могућу импликацију Кантовог одређења разлике између природне и објављене религије:

„*Религија* је (субјективно посматрано) спознаја свих наших дужности као божјих заповијести. Она религија у којој претходно морам знати да је нешто божја заповијест да бих је признао као моју дужност јесте *објављена* (или религија којој је било потребно откривење): насупротив томе, она у којој додуше морам знати да је нешто дужност прије неголи то могу признати за божју заповијест јесте *природна религија*“ (Kant, 1990: 137).

Дакле, према Канту, како то Ерик Вајл (Eric Weil) конкретно и ефектно формулише, „морал не налази свој темељ у религији, већ једино морал може да заснује религију тако што ће је оправдати“ (Vajl, 2010: 168). Искључиво таква, на моралу заснована религија, може бити одређена као природна религија<sup>13</sup>

Такође, поштовање које човек, зато што га најпре самом себи намеће, упућује моралном закону у хришћанству, које је према Канту одређено за свеопшту светску религију, бива уздигнуто на један виши ниво, поистовећујући при томе морално стање са стањем љубави. Речју, „када се питамо о *субјективном* разлогу деловања, из кога, ако он сме да се претпостави, најпре треба очекивати шта ће човек *учинити*, не само по објективном, шта он *треба* да *учини*: то је ипак љубав, као слободно примање туђе воље под сопствене максиме, једна нужно-потребна допуна несавршености људске природе (бити принуђен на оно шта ум кроз закон прописује) [...]“ (Kant, 1974: 133). Лик Христа, према томе, не представља лик наредбодавца који захтева апсолутну послушност, већ напротив, лик хуманисте који указује на важност потпуно и правилно схваћене људске воље, чији се одређујући разлог не налази ни у чему другом до у љубави. Хришћански начин мишљења, сходно томе, представља *либералан* начин мишљења, односно начин мишљења који не допушта успостављање никаквог поданичког односа. Управо у оваквом начину мишљења Кант види могућност за постизање јединства између моралног закона и практичке вере у срцима људи. Као јединство моралног и религиозног, наведено ће јединство, према Кантовом уверењу, довести до реализације слободе личности у виду самозаконодавства.

Човек је, свакако, као коначно умно биће, истовремено и неслободан и слободан.<sup>14</sup> Прецизније речено, човек са једне стране јесте природно биће

---

<sup>13</sup> У том смислу природна, односно на моралу заснована религија, има значајно педагошко деловање. Другим речима, показујући колико је важно да чак и у међусобно различитим религијским традицијама опстане искључиво онај садржај који одговара форми моралног закона и захтевима за вршење оних дужности које из моралног закона произлазе, Кант се и народу и његовим владајућим структурама обраћа као васпитач. На тај начин, Кант позива људски род на дуготрајно морално преваспитавање, које за сваког појединца представља приближавање стицању моралне аутономије (Касирер, 2006: 387).

<sup>14</sup> Као што човек јесте мишљен као мера свих ствари, тако према интерпретацији Карла Барта (Karl Barth), човек јесте мишљен и као мера религије и, штавише, као мера Бога. Бартовим језиком речено: „[...] the agent of reason, man, that is, who, just as he is the measure of all things,

и, према томе, он је неслободан, односно детерминисан природним законима. Но, с друге стране, човек истовремено јесте и морално биће, па је према томе слободан. Штавише, „када је у питању важећи апсолутни морал, није реч о човеку, већ је реч о умним бићима као таквим, ма каква да су, ако она постоје на другим звездама“ (Vajl, 2010: 172).

Ипак, без обзира на наведене, заправо само привидне противречности, у човеку као коначном умном бићу не постоји никакво неслагање између ума и вере. Ум и вера нису супротстављени, већ напротив – једно друго допуњују. Сходно томе, ако са једне стране претпоставка о постојању Бога представља гаранцију могућности постизања највишег добра, и ако са друге стране религија представља сазнање свих наших дужности као Божјих заповести, онда претпоставка о постојању Бога даје наду за морално усавршавање умних бића као таквих.

Дакле, до сада спроведена анализа односа који у Кантовој филозофији постоји између времена и вечности захтевала је, заправо, извођење анализе тренутка разграничења времена и вечности. Сходно томе, поступак извођења поменуте анализе било је потребно надовезати на већ утврђене односе који у Кантовој филозофији постоје између феноменалног и ноуменалног, теоријског и практичког, закона природе и закона слободе. Уколико бисмо, наиме, наведене репрезентативне парове супротности Кантове филозофије редуковали искључиво на однос оног теоријског спрам оног практичког, узевши при томе у обзир Кантово тврђење према којем интерес практичког има примат над интересом теоријског ума, нужно бисмо морали да још у Критици чистог ума установљену трансценденталну аперцепцију признамо као услов примата интереса практичког над интересом теоријског ума.

Према томе, тачно је да интерес практичког има примат над интересом теоријског ума. Но, исто тако, тачно је и да никакав интерес не би могао да буде реализован тако да чисти ум у својој теоријској употреби није дошао и застао код своје властите немогућности одређења трансценденталних идеја слободе, бесмртности душе и постојања Бога. Речју, ако треба да постигну највише добро као своју највишу сврху, онда коначна умна бића морају да престану да стоје под условима времена. Ипак, коначна умна бића најпре морају стајати под условима времена, не би ли затим, по преласку под услове вечности, постала способна за своју моралну одређеност. Морална настројеност ка добру, на урођен начин присутна у коначним умним бићима док она стоје под условима времена, нужно води моралној вери у спој њиховог, под условима времена стеченог, моралног држања, и њему сразмерног блаженства, реализованог под условима вечности (Guyer, 2006: 360–361).

---

is here thought of and provided for as the measure of religion, too: of its practical and theoretical possibilities, and also, and in particular, as God's measure“ (Barth, 1959: 188).

## Закључак

С обзиром на то да чак и летимичан увид у садржај Кантових дела показује да аутор, са једне стране, све три Критике завршава религиозном тематиком, и да, са друге стране, спис о религији, очекивано, у потпуности посвећује религиозној тематици, исходиште читаве његове филозофије могуће је препознати у његовом концепту моралне теологије. Наиме, ако хоћемо да понудимо одговор на питање: „Зашто је заснована Кантова морална теологија?“, онда можемо да тражимо поменути одговор искључиво у начинима који воде одржању живота као секундарном смислу живота, стављеног у службу унапређења живота, као примарног смисла живота. Према томе, ако хоћемо да смисао живота коначних умних бића изведемо у стилу Кантових језичких пируета, онда с једне стране секундарни смисао живота не представља ништа друго до процес приближавања највећем политичком добру на Земљи (успостављању вечног мира у форми светског грађанског портрета), и са друге стране, примарни смисао живота не представља ништа друго до процес приближавања највећем могућем добру на Земљи (успостављању божанске етичке заједнице). Оба наведена процеса, од којих се, заправо, секундарни стиче у примарном, представљају један једини процес, схваћен као „задатак који ипак треба извршавати и разумети као мерило за свако просуђивање фактичке датости“ (Касирер, 2006: 373), свако просуђивање које је, дакле, потребно изводити под заповешћу моралног закона.

Есхатолошки речено, на исходишту образложеног закључног става, може бити да Бог постоји, но не може бити да проверљиво или чак непроменљиво, знање о Богу постоји. Наиме, чак и да Кантова морална теологија јесте заснована на погрешним темељима, идеја етичко-религиозног императива моралног закона који налаже остваривање етичко-религиозног идеала највишег добра као општег сагласја за добро вођен живот неопходних чинилаца, с једне стране, није самој себи контрадикторна и, с друге стране, није природи коначних умних бића, ма како она била одређена, контраинтуитивна. Према томе, ако може бити да Бог постоји, онда може бити и да искључиво на моралном делању засновано веровање постоји као минимално, једино могуће и довољно знање о Богу, као врховном законодавцу и моралном владоцу етичке заједнице.

## Примарна литература

1. Кант, И. (2004). *Критика практичног ума*. Београд: Плато.
2. Кант, И. (1993). *Метафизика морала*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
3. Kant, I. (2012). *Kritika čistoga uma*. Beograd: Dereta.
4. Kant, I. (1991). *Kritika moći suđenja*. Beograd: BIGZ.
5. Kant, I. (1990). *Religija unutar granica čistog uma*. Beograd: BIGZ.
6. Kant, I. (1974). *Um i sloboda*. Beograd: Ideje.

## Секундарна литература

1. Баста, Д. Н. (2001). *Вечни мир и царство слободе*. Београд: Плато.
2. Баста, Д. Н. (1994). *Право и слобода*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
3. Касирер, Е. (2006). *Кант – живот и учење*. Београд: Hinaki.
4. Кинђић, З. Б. (2016). Кантова идеја вечног мира, *Српска политичка мисао*, бр. 2, стр. 61–92.
5. Barth, K. (1959). *Protestant Thought: From Rousseau to Ritschl*. New York: Harper & Brothers.
6. Byrne, P. (2007). *Kant on God*. Burlington, USA: Ashgate Publishing Company.
7. Flikschuh, K. Reason and Nature: Kant's Teleological Argument in *Perpetual Peace, A Companion to Kant*, (2006). Edited by Bird, G. Blackwell Publishing, 383–396.
8. Guyer, P. (2006). *Kant*. London: Routledge.
9. Hefe, O. (2015). Kant i garancija večnog mira, *Arhe*, број XII, 121–134.
10. Reardon, B. M. G. (1988). *Kant as Philosophical Theologian*, London: The Macmillan Press.
11. Thorpe, L. (2015). *The Kant Dictionary*, London: Bloomsbury.
12. Vajl, E. (2010). *Problemi Kantove filozofije*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

## THE POSSIBILITY OF OBJECTIFYING KANT'S MORAL THEOLOGY

*Summary: By looking at Kant's moral theology as a complete philosophical concept that rests on the results of Kant's practical researches, in this paper we will explore where the possibility of objectifying the religious ideal of the highest good as the highest notion of his moral theology lies. To be said in Kant's way, „here we are playing (or working on) only with ideas that the reason creates itself“. Thus, the proposed examination we will perform by referring to the Kant's selected philosophical-historical texts and the corresponding results of his researches presented in „The Critique of Pure Reason“. Also, by using an analytical-interpretative approach to Kant's selected works, we will show that the possible realization of the highest good is based on a sort of synthesis of teleology of nature and teleology of history, and, more explicitly, on the relation that in Kant's philosophy exists between time and eternity. Finally, as a result of this paper, we will offer an explanation for the point of view according to which in the concept of moral theology we recognize the origination of the entire Kant's philosophy.*

**Key words:** *nature, history, moral, time, eternity.*



Бојан ПАНИЋ  
Филозофски факултет  
Универзитет у Нишу

УДК 373. 3(497. 11)''19'' 94: 373. 3  
- оригинални научни рад -

## ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И УЧИТЕЉИ У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ 1836. ГОДИНЕ

*Сажетак: Рад се бави развојем школства у Кнежевини Србији 30-их година 19. века. Стицањем аутономије 1830. и 1833. године почео је административни, војни, политички, културни и просветни развој новоформиране аутономне Кнежевине. Након Сретењског устава 1835. године образовању се придаје већи значај, отварају се школе и доводе учени људи из Аустрије. Уводни део рада даје кратак осврт на историју школства од почетка Првог српског устанка. Централни део рада, употпуњен графичким приказима, садржи имена учитеља, основних школа, места у којима су подизане, карактеристике учитеља, њихово порекло, образовање и однос према раду и околини. На основу истраживања закључујемо да је 30-их година 19. века придаван већи значај оснивању школа и образовању младих људи, који би требало даље да развијају младу аутономну Кнежевину. Рад је писан на основу необјављене грађе из Архива Србије, објављених извора и релевантне литературе.*

**Кључне речи:** *Кнежевина Србија, окрузи, основне школе, срезови, учитељи.*

Током Првог српског устанка<sup>1</sup>, поред борби за ослобођење од вишевековног турског ропства, посебна пажња придавана је организацији устаничке државе. Године 1808. по варошима и већим нахијским местима отворене су школе. До тада су деца могла да уче једино по манастирима и код појединих попова. Крајем Првог српског устанка, 1813. године, било је укупно 40 школа са око 1.500 ученика (Бајић, 1985: 3–4). И сâм Карађорђе схватао је значај школа и учитеља, те је приликом отварања Велике школе истакао: „Слушајте ви ваше учитеље и поштујте их; ја њих не разликујем од мојих војвода; учитељ и војвода преда мном су равни“ (Михајловић, 1983: 21). Након слома Првог српског устанка престале су са радом и школе по Србији. После Другог српског устанка долази до обнављања школа у појединим местима. У време кнеза Милоша учитељи, свештеници и остали чи-

---

\* bojan.scp@gmail.com

<sup>1</sup> Више о Првом српском устанку видети у: Пешић, 2012: 173–187.

новници били су ослобођени плаћања пореза (Илић, 1961: 147; Бајић, 1985: 4–5; Дулић Милошевић, 2017: 8).

Хатишерифом из 1830. године Србија добија аутономију, слободу трговине, право зидања црква и манастира, постављање „печатње књига, болнице за своје болеснике и школе ради воспитања дјече своје“ (Бајић, 1985, 6). Током 1833. године донет је „Устав народних школа у Књажевству Србије“, који је предвиђао да се у Србији формирају Народне школе, које се деле на мале, редовне и велике. У сваком већем селу и варошици одређено је да буде по једна мала школа са једним учитељем, док би нормалне или редовне школе с три разреда и толико учитеља биле у свакој окружној вароши у којој се налази и Магистрат. Једна велика школа била је предвиђена за Београд (АС, КК, XXXVIII, 39; Љушић, 2004: 416; Дулић Милошевић, 2017: 18; Ћунковић, 1970–1971: 21).

Све школе у Србији од 1835. године делиле су се на: правитељствене (државне), општествене (општинске) и приватне (сеоске). Учители правитељствених школа плаћани су из државне касе са од 100 до 150 талира годишње; учители општинских школа из општинских средстава одсеком од 400 до 1500 гроша, а учители приватних школа (сеоских) плаћани су од ђачких родитеља са од 60 пара до 4 гроша месечно (Стојанчевић, 1957: 150–151; Љушић, 2004: 416–417; Ћунковић, 1970–1971: 23).

Школски надзор у основним школама Кнежевине Србије почео је 1836. године. Кнез Милош 21. марта 1836. године издаје диплому Петру Радовановићу, који постаје директор свих школа и старешина свих учитеља у Кнежевини Србији. Нови директор одмах креће у надзор, који је вршио од 19. априла до 14. маја 1836. године, и о томе је поднео извештај 21. маја исте године. Извештај садржи кратак опис општег стања, школских зграда, број ученика, способност и образовање учитеља (АС, КК, XXXVIII, 65; Михајловић, 1983: 30). Након прве посете школама у Србији, директор Радовановић направио је списак професора са назначењем предаваних предмета у Гимназији. Исти списак саставио је и за основне школе и ово све послао Савету на мишљење, заједно са једним упутством за учитеље, који ће им поделити приликом своје друге посете. Савет шаље ово упутство заједно са списковима кнезу 14. августа 1836. године, који следећег дана одобрава назначену поделу школа и учитеља у Кнежевини Србији (АС, КК, XXXVIII, 139).

Списак садржи имена 69 учитеља, место, округ и школу у којој предају, колико имају година, одакле су родом, колико година су у учитељској служби, да ли су ожењени и каквих су способности и владања (Ђорђевић, 1926: 518–531).

Кнежевина Србија је тада била подељена на округе, који су се даље делили на срезове (Љушић, 2004: 203–207).

У Ћупријском округу постојале су три школе: старија правитељствена класа у Свилајнцу, Ресавског среза, млађа правитељствена класа у Ћуприји и општествена школа у Параћину. Посао учитеља обављали су: Јован Познанић у Свилајнцу (стар 31 годину, из Руме); Коста Игњатијевић, звани Не-

мања, у Ћуприји (стар 53 године, из Срема) и Радосав Петровић из Параћина (стар 36 година, из Плажана, Ћупријски округ) (Ђорђевић, 1926: 518).

У Пожаревачком округу постојало је девет школа: старија и млађа правитељствена школа у Пожаревцу, општествена школа у Великом Градишту, Пекског среза, а сеоске школе у Смољинцу, Рамског среза; Кисиљеву, Рамског среза, Средњеву, Пекског среза; Свину; Ореовцу; Прову. Учители у поменутиим школама били су: Стефан Максимовић у старијој правитељственој класи у Пожаревцу<sup>2</sup> (стар 44 године, из Руме), Ђакон Јефтимиј Петровић у млађој правитељственој класи у Пожаревцу (стар 24 године, из Вршца у Банату); Михаил Пантелић у Великом Градишту (стар 37 година, из Шимановца); Аарон Новаковић у Смољинцу (стар 25 година, родом из Калуђерова у Цесарији); Стефан Поповић у Кисиљеву (стар 19 година, из истог села); Алекса Цветковић у Средњеву (стар 17 година, из Великог Градишта); Ђорђе Живковић у Свину из Цесарије; Ђорђе Поповић из Ореовца (стар 33 година, родом из Срема); Лазар Прекић, иначе Николић у Прову (стар 54 године, из Делиблага, Панчевачке Регименте у Цесарији) (Ђорђевић, 1926: 518–520; Дулић Милошевић, 2017: 10–11).

Крајински округ имао је пет школа: старију и млађу правитељствену у Неготину; општествене у Милановцу (Поречко-речног среза) и Кладову и сеоску школу у Текијама. Учитель у старијој правитељственој школи у Неготину био је Живојин Керечки (стар 25 година, из Војске у Срему), а у млађој правитељственој школи Тома Бабић (стар 35 година, родом из Руме). У општественим школама учители су били Исаак Облучаревић у Милановцу (стар 26 година, из Велике Писарнице, Регименте Св. Ђурђевачке у Славонији) и у Кладову Павао Атанацковић (стар 25 година, из Новог Сада, Бачке Вармеђе у Мађарској). Стојан Петровић је био учитель у сеоској школи у Текијама (стар 32 године, из истог места) (Ђорђевић, 1926: 520).

Црноречки округ имао је две школе: старију и млађу правитељствену у Зајечару. Учители су били: Захарије Завишић у старијој класи (стар 28 година, из Стапара, Бачке Вармеђе у Мађарској) и Павле Марковић у млађој класи (стар 50 година, из Беле Цркве у Банату) (Ђорђевић, 1926: 520–522).

У Бањском округу радило је шест школа: старија правитељствена у Гургусовцу; млађа правитељствена у Бањи; сеоске у Белоињу и Белом Потоку, Сврљишког среза. Општествене школе постојале су у Алексинцу и Ражњу. Тодор Обрадовић обављао је посао учитеља у школи у Гургусовцу (стар 23 године, родом из Срема); Јосиф Димитријевић је радио у млађој правитељственој школи у Бањи (стар 21 годину, родом из Баната); Трифун Барић је обављао посао учитеља у Белоињу (стар 35 година, родом из Славоније); Миленко Лукић је био учитель у Белом Потоку (стар 18 година, из Ћупријског округа); Јован Јанковић је радио у Алексинцу (стар 27 година, родом из Футога); у Ражњу је као учитель радио Тодор Јовановић (стар 48 година, из Сланкамена) (Ђорђевић, 1926: 522; Спирић, 1995: 333).

---

<sup>2</sup> Стефан Максимовић је посао учитеља у Пожаревцу обављао од 1830. до 1838. године, када је премештен и постављен за професора у Гимназији у Крагујевцу (Дулић Милошевић, 2017: 10).

Крушевачки округ имао је старију и млађу класу правитељствене школе. У старијој класи предавао је Ђорђе Јевтимијевић (стар 36 година, родом из Нештина у Срему), а у млађој класи Сима Зорић (стар 30 година, из Новог Сада). Сима Зорић је убрзо постао капетански писар, па је уместо њега учитељ постао Софроније Лазаревић, родом из Санада у Банату, стар 28 година, са радним искуством од 2 године (Ђорђевић, 1926: 522–523). Постојала је општествена школа у Осаоници (данашњем Трстенику), у којој је учитељ био Јован Степановић, стар 43 године, родом из Попина, истог среза и округа. (Ђорђевић, 1926: 530; Перуничкић, 1971: 205; Михајловић, 1974: 21).

Јагодински округ имао је четири школе: старију и млађу правитељствену класу у Јагодини, општествену у Јасици и сеоску у Винорачи. У старијој правитељственој класи учитељ је био Паво Крецојевић<sup>3</sup> (стар 23 године, из Ирига у Срему); у млађој правитељственој класи радио је Димитрије Јовановић (стар 24 године, из Београда)<sup>4</sup>; у општинској школи у Јасици посао учитеља обављао је Стеван Поповић (стар 36 година, из Шабачког округа); у Винорачи је радио Сава Христивојевић (стар 30 година, из истоименог округа) (Ђорђевић, 1926: 522–524; Јовановић, 2010: 47–48, 200).

У Смедеревском округу такође су постојале четири школе: старија и млађа правитељствена класа у Смедереву; општествена школа у Паланци, Јасеничког среза и општествена школа у Коларима, Подунавског среза. Татомир Миловук (стар 27 година, родом из Срема) обављао је посао учитеља у старијој правитељственој школи у Смедереву, док је у млађој класи децу учио Агапије Угричић (стар 40 године, његови су пореклом из Лике)<sup>5</sup>. Стојадин Димитријевић радио је у Паланци (стар 42 године, родом из Неготина), а у Коларима Илија Анђелковић (стар 32 године, родом из Омољца у Аустрији) (Ђорђевић, 1926: 524).

У Београдском округу постојало је пет школа, и то четири општествене и једна сеоска. У самом Београду налазиле су се општествена: најстарија, средња и најмлађа класа. У најстаријој општинској школи предавао је Ђакон Мијајло Поповић (стар 25 година, родом из Футога); у средњој општинској школи учитељ је био Михаило Николић Ресничанин (стар 50 година, родом из Земуна)<sup>6</sup>; у најмлађој општественој школи у Београду предавао је Коста Јовановић (стар 40 година, из Земуна). Постојала је и општинска школа у Гроцкој, у Подунавском срезу, у којој је као учитељ радио Илија

<sup>3</sup> У литератури се спомиње и као Павле Крецојевић. Посао учитеља у Јагодини обављао је од 1835. до 1843. године, када је дао отказ и постао свештеник (Јовановић, 2010: 48–49, 52–53; Ивановић, 2006: 72). Умро је 1882. године у Јагодини као свештеник (Ивановић, 2006: 85).

<sup>4</sup> Он је убрзо изабран за капетанског писара, а уместо њега је за учитеља изабран Кирил Белански, родом из Пивница у Бачкој, стар 23 године (Ђорђевић, 1926: 524–525; Ивановић, 2006: 80).

<sup>5</sup> Агапије Угричић је 1839. године напустио посао учитеља јер је рукоположен за свештеника (Ивановић, 2006: 129).

<sup>6</sup> Михаило Николић, касније прозван Ресничанин, посао учитеља обавља у Београду од 1819. године до пензионисања 19. децембра 1840. године (Ивановић, 2006: 44). Вук Караџић је за њега писао да не зна добро да чита и пише (Ђорђевић, 1950: 73).

Станисављевић (стар 40 година, родом из Јасеновце у Цесарији). У Рипњу је постојала сеоска школа и тамо је учитељ био Сретен Максимовић (стар 25 година, родом из Рудничког округа) (Ђорђевић, 1926: 524–526).

У Шабачком округу постојало је девет школа: старија и млађа правитељствена и општествена. У старијој правитељственој школи у Шапцу предавао је Радован Пантелић, (стар 38 година, родом из истоименог округа). Алекса Ристић (стар 24 године, родом из Шапца) предавао је у млађој правитељственој школи у Шапцу.<sup>7</sup> Општинска школа постојала је у Митровици, на скели. Тамошњи учитељ Петар Димитријевић, стар 30 година, био је родом из Меленаца у Банату (Ђорђевић, 1926: 526). Током посете овом округу на захтев народа формирано је шест сеоских школа. У Шеварици, Мачванског среза, за учитеља је изабран Новак Поповић, стар 24 године, родом из истог округа. Јован Бранковић (стар 41 годину) радио је у Богатићу, у Мачванском срезу, а Јевта Славковић (стар 50 година, родом из Срема) у Ориду, у Шабачкој Посавини<sup>8</sup>. Живко Стефановић радио је у сеоској школи у Јаловику, у Шабачкој Посавини.<sup>9</sup> У Свилеуви, Тамнави Шабачкој, у сеоској школи децу је учио Стеван Драгутиновић (стар 45 година, родом из Срема). У Накућанима, Поцерског среза, радио је Аврам Петровић (стар 28 година, родом из Руме) (Ђорђевић, 1926: 530).

У Подринском округу постојале су млађа и старија правитељствена школа и обе су биле у Лозници. Петар Шаркић (стар 32 године, из Срема) био је учитељ у старијој, а у млађој класи учитељ је био Наум Петровић (стар 37 година, из Славоније) (Ђорђевић, 1926: 526).

У Ваљевском округу постојале су општествена и сеоска школа. Димитрије Ђурђаконић<sup>10</sup> обављао је посао учитеља у општинској школи у Палежу, Посавског среза. Сеоска школа радила је у Ђелији, Подгорског среза. Тамошњи учитељ био је Игњат Рајић, стар 36 година, родом из Бечкерек (Ђорђевић, 1926: 526). Сеоска школа радила је у Каменици, среза Подгорског, са учитељем Ђорђем Крстићем, старим 26 година, родом из Руме (Ђорђевић, 1926: 530).

Ужички округ имао је четири школе. У млађој правитељственој школи у Ужицу радио је Глиша Думовић, стар 28 година, родом из Руме. У Ивањици, Моравичког среза, постојала је општествена школа у којој је посао учитеља обављао Радич Марковић, стар 25 година, родом из Крагујевачког округа. У овом округу радила је школа при манастиру Годовику, у којој је учитељ био Паво Стојић, стар 26 година, родом из Лучана, истоименог округа<sup>11</sup> (Ђорђевић, 1926: 526–528; Ивановић, 2006: 98). Постојала

<sup>7</sup> Ово је до сада једини округ у Кнежевини Србији у ком су учитељи у државним школама били родом из тог места или округа.

<sup>8</sup> Он је био католик, али да би радио у школи, морао је да пређе у православну веру и тек онда је изабран за учитеља (Ђорђевић, 1926: 531; Ивановић, 2006: 117).

<sup>9</sup> Стар 25 година, родом из Београда (Ђорђевић, 1926: 530).

<sup>10</sup> Стар 30 година, родом из Белегиша (Ђорђевић, 1926: 526).

<sup>11</sup> То је једина манастирска школа која је евидентирана у овом списку. Највероватније у том месту није постојала школска зграда, па су користили манастирске просторије, јер је у опису

је и сеоска школа у Белој Цркви, Црногорског среза, у којој је учитељ био Павао Јанковић, стар 20 година, родом из Путинаца у Срему<sup>12</sup> (Ђорђевић, 1926: 530).

Чачанско-руднички округ имао је три школе: млађе правитељствене у Чачку и Брусници и општествена у Карановцу, Самаилског среза. Посао учитеља у Чачку обављао је Теодор Живковић (стар 32 године, родом из Славоније), а у Брусници Јефтимиј Косировић (стар 35 година, из Бановца). Сима Богићевић радио је у Карановцу.<sup>13</sup>

*Табела 1: Број основних школа по окрузима Кнежевине Србије 1836. године.*

Р. Б.	Назив округа	Старија правитељствена	Млађа правитељствена	Обштествена	Сеоска	Манастирска	Ук.
1.	Ђупријски	1	1	1	-	-	3
2.	Пожаревачки	1	1	1	6	-	9
3.	Крајински	1	1	2	1	-	5
4.	Црноречки	1	1	-	-	-	2
5.	Бањски	1	1	2	2	-	6
6.	Крушевачки	1	1	1	-	-	3
7.	Јагодински	1	1	1	1	-	4
8.	Смедеревски	1	1	2	-	-	4
9.	Београдски	-	-	4	1	-	5
10.	Шабачки	1	1	1	6	-	9
11.	Подрински	1	1	-	-	-	2
12.	Ваљевски	-	-	1	1	-	2
13.	Ужички	-	1	1	1	1	4
14.	Чачанско-руднички	-	2	1	-	-	3
15.	Крагујевачки	1	1	-	5	-	7
Укупно:		11	14	18	24	1	68

Крагујевачки округ имао је седам школа – старију и млађу правитељствену у Крагујевцу и пет сеоских школа: у Жабарима, Баточини, Рачи, Чумићу и Багрдану. Петар Николић (стар 32 године, родом из Футога) обављао је посао учитеља у старијој правитељственој класи<sup>14</sup>, док је у млађој класи учитељ био Ђорђе Јевђенијевић (стар 40 година, родом из села Вране,

карактеристика и владања учитеља означено да је исти као и остали сеоски учитељи (Ђорђевић, 1926: 529).

<sup>12</sup> Овај учитељ је 1838. године радио у нормалној школи, старије класе у Крушевцу и уписан је под именом Павел Јанковић (АС, КК, XXXVIII, 95).

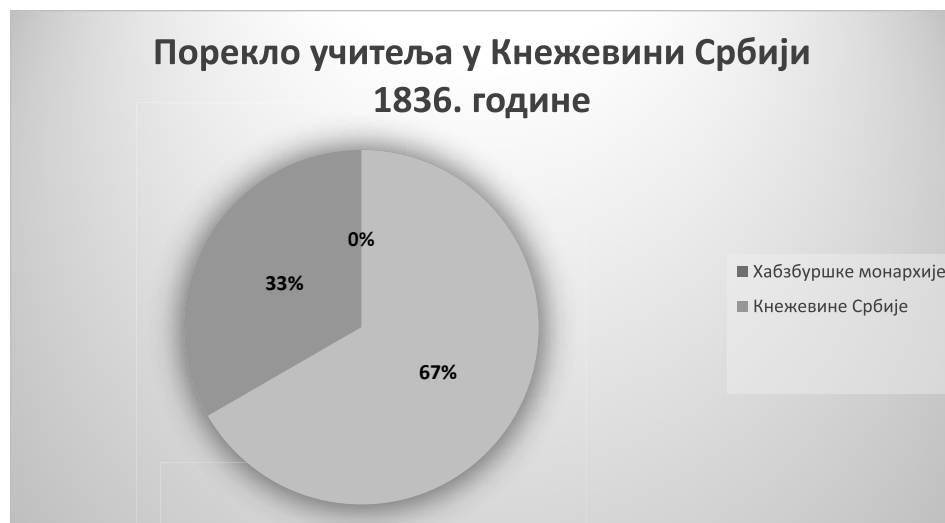
<sup>13</sup> Стар 35 година, родом из Беочина у Срему (Ђорђевић, 1926: 528).

<sup>14</sup> Од другог полугодишта 1836. године постављен је за професора у Гимназији. Није наведено ко је постављен на његово место (Ђорђевић, 1926: 529).

Ужичког округа)<sup>15</sup>. У Жабарима, Лепеничког среза, учитељ је био Сретен Лукић (стар 17 година, родом из истоименог места).<sup>16</sup> Драгутин Милутиновић (стар 20 година, такође родом из Жабара) радио је у Баточини, Лепеничког среза. Јован Маркавић радио је у сеоској школи у Рачи.<sup>17</sup> Милосав Милановић радио је у Чумићу, Лепеничког среза<sup>18</sup>, а Срећко Миливојевић у Багрдану, Лепеничког среза<sup>19</sup> (Ђорђевић, 1926: 528–530). Највећи број сеоских учитеља имао је Крагујевачки округ, и то су већином били млади људи из села тог округа.

Најбројније су биле правитељствене (државне) школе, које се деле на две класе: старију и млађу. Тада је у Кнежевини Србији било 25 државних школа (14 млађих и 11 старијих). Гледано појединачно, највише је било сеоских и општинских школа. Постојала је само 1 манастирска школа при манастиру Годовику, Ужичког округа. Највећи број школа имали су Шабачки и Пожаревачки округ – 9, затим Крагујевачки – 7 и Бањски – 6. Правитељствене (државне) школе нису постојале у Београдском и Ваљевском округу, док Чачанско-руднички округ није имао старију класу правитељствене школе.

Графикон 1.



<sup>15</sup> Уместо њега постављен је Гаврил Путник, родом из Кикинде, стар 20 година (Ђорђевић, 1926: 529). Могуће је да је он прешао у старију правитељствену школу у Крагујевцу уместо Петра Николића, који је постао професор у Гимназији. Учитељ Ђорђе Јевђенијевић познат је по организовању позоришних представа у Крагујевцу (Ђорђевић, 1950: 54).

<sup>16</sup> Свакако се ради о једном од најмлађих учитеља у школама Кнежевине Србије 1836. године.

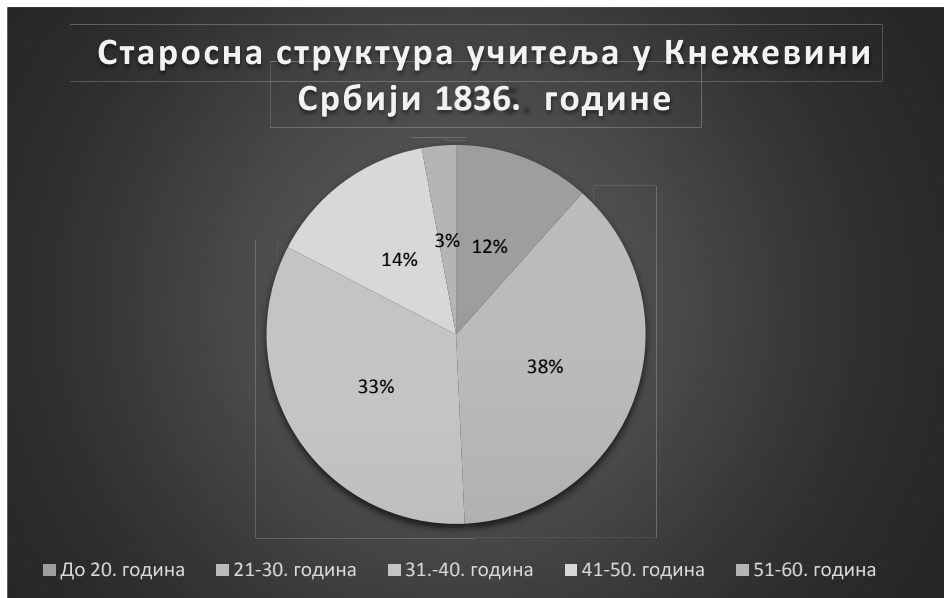
<sup>17</sup> Стар 17 година, из Бадњевца, истоименог округа. Опет један од најмлађих учитеља у Кнежевини Србији 1836. године (Ђорђевић, 1926: 528).

<sup>18</sup> Стар 19 година, родом из истог места (Ђорђевић, 1926: 530).

<sup>19</sup> Стар 21 годину, родом из Ботуња, Крагујевачке нахије (Ђорђевић, 1926: 530).

Као што видимо, већина учитеља у Кнежевини Србији водила је порекло из Хабзбуршке монархије, и то највише из Срема, Баната, Бачке, Славоније... Иако је Кнежевина Србија имала аутономију тек неколико година и била у процесу развоја администрације, територијалне организације, чиновничког апарата, школства, црквених питања, преко 30% учитеља водило је порекло из Кнежевине Србије. Они су углавном радили у сеоским и општинским школама и били из тог или неког суседног места. Највећи број младих учитеља рођених на простору Кнежевине Србије радио је у школама Крагујевачког округа.

Графикон 2.



На основу графикана видимо да највећи број учитеља у Кнежевини Србији 1836. године имао од 21 до 50 година. Занимљиво је да је 8 учитеља или њих 12% било старости до 20 година, док је најстаријих учитеља, између 51 и 60 година, било 2 или 3%.

Највећи број учитеља у Кнежевини Србији 1836. године тек је почињао да ради, имао је до 10 година радног искуства и од тог броја доминирају они новоизабрани, затим учитељи који имају мање од годину дана стажа и они са једном или једном и по годином обављања послова у учитељској струци. То и не чуди зато што је већина учитеља потицала из цркве, где је учила да чита и пише и обављала послове свештеника или ђакона. Било је ту и високообразованих учитеља, али и оних који су стално мењали своје радно место.

Графикон 3.



Образовање учитеља у Кнежевини Србији 1836. године било је различито. Радосав Петровић, учитељ општествене школе у Параћину, учио је школу у Свилајнцу и неком манастиру, а по занимању је био терзија и зато, по закључку директора Радовановића, не може бити способан за учитеља. Стефан Максимовић, учитељ старије правитељствене класе у Пожаревцу, завршио је српску и немачку школу у Срему, а посебно је био добар у певању. Михаил Пантелић, учитељ општествене школе у Великом Градишту, завршио је немачку школу у Митровици (Ђорђевић, 1926: 518–519; Ђорђевић, 1983: 74). За Стефана Поповића, који је радио у сеоској школи у Кисилеву, у Пожаревачком округу, сазнајемо да је у свом селу научио азбуку од оца, који је био месни парох (Ђорђевић, 1926: 520–521). Исаак Облучаревић, учитељ у општественој школи у Милановцу, у Крајинском округу, завршио је немачку школу у Великој Градишци у Славонији, Гимназију 4. класе у Винковцима и Богословију<sup>20</sup>. Живојин Керечки из старије правитељствене школе у Неготину завршио је гимназију и две године Карловачке богословије. Павао Атанацковић из општествене школе у Кладову завршио је српску и немачку школу у Аустрији. Захарије Завишић из старије правитељствене школе у Зајечару завршио је гимназију у Новом Саду и препарандију у Сомбору. Стојан Петровић из сеоске школе у Текији, Крајинском округу, слабо говори српски језик, зна само да нешто прочита и напише. Говори влашки, као и већина деце која иду у ту школу (Ђорђевић, 1926: 520–521). Ђорђе Јевтимијевић из старије правитељствене школе у Крушевцу завршио је Карловачку богословију. Паво Крецојевић, из старије правитељствене школе у Јагодини, завршио је Карловачку гимназију и две године Богословије (Ђорђевић, 1926: 522–523; Ивановић, 2006: 7, 12).

<sup>20</sup> Исаак Облучаревић завршио је два разреда Богословије у Сремским Карловцима (Ивановић, 2006: 7, 14).

Татомир Миловук из старије правитељствене школе у Смедереву завршио је Гимназију у Осијеку и две године Карловачку богословију. Агапије Угрчић из млађе правитељствене школе у Смедереву завршио је обичне српске и немачке науке. Стојадин Димитријевић из општествене школе у Паланци учио је у манастиру Горњаку, а иако се сумњало, показао се као прилично способан. Ђакон Мијајло Поповић из најстарије општествене школе у Београду завршио је Гимназију у Новом Саду и две године Карловачке богословије, а Михаило Николић Ресничанин из општествене средње школе у Београду завршио је обичне српске и немачке школе у Аустрији (Ђорђевић, 1926: 524–525; Ивановић, 2006: 7). Радован Пантелић из старије правитељствене школе у Шапцу завршио је Гимназију 4. класе и Карловачку богословију. Петар Шаркић, из старије правитељствене школе у Лозници, завршио је Гимназију у Осијеку и препарандију у Сомбору; Наум Петровић, из млађе правитељствене школе у Лозници, завршио је препарандију у Сомбору. Глиша Думовић из млађе правитељствене школе у Ужицу завршио је обичне српске и немачке школе у Аустрији (Ђорђевић, 1926: 526–527). Теодор Живковић из млађе правитељствене школе у Чачку завршио је обичне милитарне српске и немачке школе у Аустрији (Ђорђевић, 1926: 528–529; Ивановић, 2006: 15). Јован Бранковић из сеоске школе у Богатићу завршио је препарандију у Сомбору. Јован Степановић, учитељ у општој школи у Осаоници, завршио је Карловачку гимназију и филозофију и мађарско право у Кезмарку у Мађарској (Ђорђевић, 1926: 530–531).

*Табела 2: образовање учитеља основних школа у Кнежевини Србији 1836. године*

Врста школе	Број учитеља
Манастир и црква	3
Српска и немачка школа (војна) <sup>21</sup>	5+(1)
Немачка школа	2
Гимназија у Винковцима	1
Гимназија у Новом Саду	2
Гимназија у Осијеку	2
Гимназија у Сремским Карловцима	3
Карловачка богословија	7 <sup>22</sup>
Препарандија у Сомбору	4
Филозофија и мађарско право	1
Укупно	31

Највећи број учитеља у Кнежевини Србији своје образовање је стигао у основним српским и немачким школама и Карловачкој богословији. Најобразованији, на основу школа које су завршили, јесу: Јован Степановић, учитељ у Осаоници, који је поред Карловачке гимназије завршио филозофију и право у Мађарској, и Исаак Облучаревић, учитељ у Миланов-

<sup>21</sup> Од шесторо учитеља који су завршили основну (нормалну) српску и немачку школу у Аустрији, један је завршио милитарну (војну).

<sup>22</sup> Од овог броја петоро учитеља завршило је само две године Карловачке богословије.

цу, који је завршио немачку школу у Славонији, Гимназију у Винковцима и Богословију. За 31 учитеља наведено је које образовање има, а за остале ти подаци нису познати. Можемо претпоставити да су по сеоским школама углавном радили учитељи слабијег образовања, који су тек знали да читају и пишу, што су научили у цркви или манастиру. Већина учитеља за које је наведено коју су школу завршили, радили су у државним (правитељственим) школама, што значи да се држава бринула о томе какав учитељски кадар поставља.

Што се тиче дисциплине и односа учитеља према послу и средини у којој су радили, наишли смо на различите податке. Јован Познановић, учитељ старије правитељствене школе у Свилајнцу, показао је неодговорност због које је укорен, а његово понашање је било под надзором. Коста Игњатијевић, звани Немања, учитељ млађе правитељствене класе у Туприји, стално је био пијан. Касније је путовао по Европи, где се представљао као последњи потомак династије Немањић (Ђорђевић, 1926: 518–519; Ивановић, 2006: 120). Михаил Пантелић из општествене школе у Великом Градишту није се добро слагао са људима и није поштовао старешине (Ђорђевић, 1926: 518–519). Директор Радовановић предлагао је да се у Пожаревачком округу, у селима Ореовицу и Прову, две школе споје у једну јер су близу једна до друге, али и због проблема који је учитељ из Прова, Лазар Прекић Николић, имао са алкохолом. Тако је и урађено, а Лазар Николић је отпушен. Он одлази у Велику Плану, где умире 1840. године (Ђорђевић, 1926: 520–521; Ивановић, 2006: 161–162). Живојин Керечки из старије правитељствене класе у Неготину укорен је због небриге и неуредности у школи (Ђорђевић, 1926: 521). Учитељ Јован Јанковић из општествене школе у Алексинцу није се много интересовао за рад у школи, па се ниједан ученик није појавио на почетку другог полугодишта школске 1835/1836. године, док је Тодор Јовановић из општествене школе у Ражњу престао да се бави учитељским послом због мале плате и малог броја деце која долазе у школу (Ђорђевић, 1926: 522–523). Татомир Миловук из старије правитељствене школе у Смедереву чинио је низ престапа, због којих је три пута био кажњен, а на њега се жалило и месно руководство (Ђорђевић, 1926: 524–525).

Организација аутономне Кнежевине Србије подразумевала је и рад на просветном плану. Са стицањем аутономије приступило се доношењу првих аката који су предвиђали организацију просветне делатности. Након Сретењског устава 1835. године рад на оснивању и организацији школског система добија на већем значају. На основу сачуваног извештаја директора Петра Радовановић из 1836. године реконструисали смо места у којима су постојале школе, учитеље и њихове основне карактеристике. Кнежевина Србија је тада имала 26 државних школа (15 млађе и 11 старије класе); 17 општинских, 25 сеоских школа и једну манастирску. Највећи број учитеља дошао је из Аустрије – њих 46, док су 23 учитеља рођена на територији тадашње Кнежевине Србије. Већина њих била је слабијег образовања и радили су у сеоским или општинским школама. Ученији људи из Аустрије добијали су посао у државним школама. Највећи број учитеља имао је од 21 до

30 година. Занимљиво је да осморица учитеља имају мање од 20 година, док су двојица старија од 50 година. Радно искуство учитеља у основним школама било је до десет година искуства (52/69 учитеља), а било је и оних који су имали мање од годину дана радног искуства. Учитељи српских основних школа образовање су стицали у немачким и српским школама у Аустрији, Карловачкој гимназији и Карловачкој богословији, али и у Гимназијама у Новом Саду, Осијеку, Винковцима, препарандији у Сомбору.

### Необјављени извори

1. Архив Србије
2. Књажевска канцеларија (КК) – XXXVIII – Школа

### Објављени извори

1. Ђорђевић, Т. (1926). *Архивска грађа за насеља у Србији у време прве владе кнеза Милоша (1815–1839)*. Српски етнографски зборник, књига XXXVII. Београд – Земун: Српска краљевска академија.
2. Перунички Б. (1971). *Крушевац у једном веку (1815–1915)*. Крушевац: Историјски архив Крушевац.

### Литература

1. Бајић, Љ. (1985). *Развитак школства у трстеничком крају 1813–1883*. Трстеник.
2. Дулић Милошевић, Н. (2017). *Основно школство у Пожаревицу, 1815–1882*. Пожаревац: Историјски архив Пожаревац.
3. Ђорђевић Ж. (1950). *Школе и просвета у Србији 1700–1850*. Београд: Педагошки институт Министарства просвете НР Србије.
4. Ђорђевић, Т. (1983). *Из Србије кнеза Милоша, Културне прилике од 1815. до 1839. године*. Београд: Просвета.
5. Ивановић, Д. (2006). *Српски учитељи из Хабзбуршке монархије у Србији (1804–1858)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Илић, Б. (1961). Историјски преглед. У: Секуловић, В. и сар.: *Крушевачки крај јуче и данас I*. Крушевац: Срески просветно-педагошки завод.
7. Јовановић, Д. (2010). *Основне школе у јагодинском округу до 1850. године*. Јагодина: Историјски архив Јагодина.
8. Љушић, Р. (2004). *Кнежевина Србија (1830–1839)*. Београд: Завод за уџбе-

нике и наставна средства.

9. Михајловић, Б. (1974). *Развитак школства у Крушевцу 1371–1944–1974*. Крушевац: Заједница образовања Крушевац.
10. Михајловић, Б. (1983). *Сто педесет година основне школе у Крушевцу 1833–1983*. Крушевац.
11. Пешић М. (2012). Ратне операције устаничке војске на јужном делу ратишта од 1806. до 1809. године. У: *Устанци и побуне Срба у Турској у XIX веку (поводом 170 година од избијања Нишке буне)*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 173–187.
12. Спирић М. (1995). *Историја Алексинца и околине до краја прве владавине кнеза Милоша*. Алексинац: Скупштина општине Алексинац, Центар за културу.
13. Стојанчевић, В. (1957). *Кнез Милош и Источна Србија 1833–1838*. Београд: Српска академија наука.
14. Ћунковић С. (1970–1971). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.

## НАЧАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И УЧИТЕЛЯ В КНЯЖЕСТВЕ СЕРБИЯ В 1836 ГОДУ

*Аннотация: В статье рассматривается развитие образования в Княжестве Сербия в 30-ых годах 19 века. После обретения автономии в 1830 и 1833 годах началось административное, военное, политическое, культурное и образовательное развитие вновь образованного автономного княжества. После принятия Сретенской конституции в 1835 году большое значение придавалось образованию, были открыты школы и привлечены ученые из Австрии. Во вступительной части статьи дается краткий обзор истории образования с начала Первого сербского восстания. Центральная часть статьи, дополненная графическими изображениями, содержит имена учителей, начальные школы, места, где они воспитывались, характеристики учителей, их происхождение, образование и отношение к работе и окружающей среде. На основании проведенного исследования мы пришли к выводу, что в 30-ых годах 19 века большое значение было придано созданию школ и образованию молодежи, которая должна и дальше развивать молодое автономное княжество. Статья написана на основе неопубликованных материалов из Архива Сербии, опубликованных источников и соответствующей литературы.*

**Ключевые слова:** *Княжество Сербия, районы, начальные школы, уезды, учителя.*

Ivana MARINOVIĆ MATOVIĆ  
Addiko Bank AD Beograd

УДК 005. 96: 371  
- прегледни научни рад -

## INFLUENCE OF EDUCATION ON ORGANIZATIONAL PERFORMANCE

*Abstract<sup>1</sup>: Global market demands, strong competition and its continuous intensification in contemporary business conditions, requires constant adjustment of the organization, changes and innovative activity. Human resources are huge potential of every organization, and the quality of human resource management becomes a decisive factor for competitive advantage and further development of organization. Education, as one of the activities of human resource management, enables an organization to adapt, to be more flexible, to cope with new and complex environmental scenarios. The subject of this paper is influence of education on the organizational success, reflected in business performances growth. Thereby, the starting point is the knowledge, as a key development resource, but at the same time a human need and a significant motivating factor. The aim of this paper is to confirm the impact of education on organizational performance; through the alignment of education with strategic goals and its integration into the HRM function.*

**Key words:** *Education, human resources management, motivation, organization, organizational performances.*

### Introduction

Year after year, the global market competition is increasing, which forces the organization to adapt and change faster than the competition, in order to survive. This means that organization should be proactive, anticipate market movements and adapt to them, to set the game rules in the market, or keep an eye on what is happening in the environment. A prerequisite for organizational success in demanding market conditions is its willingness to analyze the environment, to perceive own capabilities, and to build own competitive advantage.

Education is the key to the organizational sustainable development, because it enables her to adapt, to be more flexible, to confront new and more complex environmental scenarios. Human resources represent the huge potential of every organization, while the way they are managed becomes a decisive factor

---

\* Ivana.m.matovic@gmail.com

for her competitive advantage and further development. The basis for achieving and retaining competitive advantage is knowledge economy and knowledge workers, and it is necessary to change the human resource management, and define a business strategy that will attract talented, innovative and creative employees, and put right person (with right knowledge) at the right place.

If human resources are the most important resources for competitive advantage, and if employees are a key factor in organizational success (or failure), then it is necessary to invest in their knowledge, skills and competencies, that is, organizations need to have a learning and development strategy to fulfill their business goals.

The subject of this paper is influence of education on the organizational success, reflected in business performances growth. Thereby, the starting point is the knowledge, as a key development resource, but at the same time a human need and a significant motivating factor. The aim of this paper is to confirm the impact of education on organizational performance; through the alignment of education with strategic goals and its integration into the HRM function.

The premise of this paper is that, despite generally accepted belief in the high impact of education on business performances, an insufficient attention is paid to the interdependence of the two categories in organizational practice. One of the goals of this paper is to contribute to the research in this field in the Republic of Serbia; but also to contribute to the application of knowledge economy in Serbian organizations, to increase performances, improve organizational culture, strengthen HRM practices, motivate employees; and to contribute to improving business results and human capital development in general.

### **Education as a basic human need**

The need for education and development is increasingly pronounced in the global world of rapid technological changes; world in which knowledge is a prerequisite for survival, not just a competitive advantage of individual or organization (Marinovic Matovic, 2018). Education is becoming a basic human need, and therefore, it is crucial in the era of technological innovation and global challenges, because it provides a gradual transformation towards a learning society.

In contemporary society, with the emergence of the knowledge society, continuing education, lifelong learning, and learning in different contexts of life, are an imperative to every organization. Organizations are increasingly becoming „learning organizations“ which means organized, systematical learning and development on any organizational level, in any business system, at any workplace, and anywhere else where necessary (Vemic-Djurkovic, 2009). In addition to organizations, who are interested in continuing education due to increased productivity and profits, and to keep up with the competition, employees must also take responsibility for their own education.

Directing the society towards information systems, global exchange of informations, the free movement of goods, labor and capital, as well as all specific requirements of contemporary technologies, have caused the need for lifelong learning, with the aim of enhancing knowledge, skills and competencies, from a personal, social and business perspective (Gamble et al., 2015). The education system is a part of overall social system, implying that social development plans also include education development plans. The quality of human resources is one of the main sources of society economic wealth, and therefore investing in education is the most important element of a country development strategy.

Multidimensionality and interconnection of education and society implies that education values our existence; that personality, society and education are in a dialectical relationship (Yadav, 2018); that education develops human capacities; that functioning and the progress of civilization depends on education; that education redistributes knowledge, culture and power (Hossain & Ali, 2014).

In the contemporary world, knowledge is the most important resource, and nurturing the nation's intellectual capital is a guarantee of progress. Education should be a crucial investment, therefore it is necessary to choose the right education, because it means investing in the future. The Republic of Serbia has developed Education Development Strategies in RS by 2020 (Education Development Strategies in RS by 2020, 2012), which shows that the education system is the most important element of life and development of each individual, society and state. Overall educational effects determine the scope, quality and effectiveness of all other systems and resources, as well as the overall quality of life and development of individuals and society. The mission of educational system in the Republic of Serbia in the 21st century is to provide a basic foundation for life and development of every individual, society and state based on knowledge (Education Development Strategies in RS by 2020, 2012).

### **Linking education to business strategy**

Business strategy is a long term plan of action designed to achieve a particular goal or set of goals or objectives (Milisavljevic, 2012). Strategic management is the management of organizational capital - physical, financial and human capital (Gamble et al., 2015). Business strategy directly helps the organization's activities (production, finance, marketing, human resources) to achieve specific goals. There are direct and indirect links between education and organizational strategy and goals. Education that helps employees to develop the needed skills directly affects the business. Empowering employees to learn and grow creates a positive work environment, that supports the business strategy by attracting talented and motivated employees while retaining existing ones (Yadav, 2018).

Business strategy has a huge impact on the type and level of education, and on needed resources. Business strategy affects the type, level and mix of

skills that are required in organization (Noe, 2010). Strategy has a particularly strong influence on determining:

- The amount of training devoted to current or future job skills.
- The extent to which training is customized for the particular needs of an employee or is developed based on the needs of a team, unit, or division.
- Whether training is restricted to specific groups of employees (such as persons identified as having managerial talent) or open to all employees.
- Whether training is planned and systematically administered, provided only when problems occur, or developed spontaneously as a reaction to what competitors are doing.
- The importance placed on training compared to other human resource management practices such as selection and compensation (Schuler & Jackson, 1987, 209).

Successful education requires the support of all employees, of top management, all performers and all HRM specialists (Bracker & Cohen, 1992). Top management should provide clear guidance on the importance of education for both the organization and the employee. If managers are not involved in educational process, it may not be related to business needs. If managers perceive education as a „necessary evil“, and do not contribute to its effectiveness, the potential educational impact on organization goals will be compromised (Delaney & Huselid, 1996). But if managers are aware of all educational benefits on business performances and employee satisfaction, and if they are rewarded in accordance with their support and contribution to educational process, then their full contribution could be expected (Huang, 2000). A widely accepted fact is that education has huge importance in achieving business goals. However, many managers and employees cannot recognize the value of education, so internal marketing within the organization is recommended.

Part of the business strategy should be creation of a climate in which knowledge would be valued, employees motivated and satisfied. Human resource management should be a part of strategic management, and participate equally in defining the organizational business strategy and goals.

### **The importance of education in the context of human resources development**

In order to maintain a competitive advantage, it is necessary to develop and invest in special educational skills of employees, which is an advantage over general skills, and raises the organizational value. This is one of the most important challenges for human resource management. A human resource management should create a synergistic effect, rather than to be a set of independent functions (Barney & Wright, 1997). The traditional HRM functions (recruitment, selection, training, evaluation, development, benefits, etc.) should be connected components in an interdependent complementary system, that competition cannot identify and copy, and such HRM system could be a competitive advantage.

**Figure 1.** Impact of employee engagement on business performances and organisational commitment

Source: Maha, A.Z.D. (2015). The Impact of Employee Engagement on Job Performance and Organisational Commitment in the Egyptian Banking Sector, *Journal of Business and Management Sciences*, 3(5): 138-147.



The better the education process for employees is done, the better performances will be. If the performances are well rated, it means that the whole educational process was adequate, and vice versa. Employees need to know not only „how to do something“ but also „why“ and „whom“, and this will be achieved by developing skills, knowledge and competencies that can contribute to the organization (Noe et al., 2006). In order to know „why“ and to know „whom“, continuous learning should be emphasized. Education should be offered to employees in relation to their interests, weaknesses and strengths. In order to retain and motivate employees, HRM system should identify their development needs, and provide educational programs where employees would increase their knowledge, skills and, based on that, accomplish career advancement. Managers should be educated about the importance of support they should provide to employee development, through special tasks, job rotation, trainings, etc.

Education of employees is increasingly associated with their compensation, through a skill-based pay system (Noe et al., 2006). Skill-based pay (SBP) is a compensation system that rewards employees with additional pay in exchange for formal certification of the employee’s mastery of skills, knowledge, and/or competencies (Ledford & Heneman, 2011). In skill-based pay systems, compensation is primarily defined in relation to knowledge and skills possessed by employee, rather than knowledge and skills required for an ongoing job. In this way, employees are motivated to attend educational trainings. Such a pay system requires continuous assessment of knowledge, to ensure that employees have the skills for which they have been trained. As can be seen from

the Figure 1, all HRM practices should operate holistically, closely linked, as this would induce organizational performance and maintain competitive advantage. Only educated and engaged employees are committed to organization and are influencing business performances growth.

### **The relationship between education and organizational performance**

In order for education to have impact on organizational performance, to be considered an investment rather than a cost, it must be integrated into HRM function, aligned with the strategic goals. Educational programs should be implemented in accordance with the needs of organization and employees. Numerous studies have confirmed the impact of education on organizational performance, as shown in Table 1.

Organizations are facing major changes due to new technologies, rapid development of knowledge, globalization, new business conditions, and they must take steps to have quality human resources that can respond to such a new market conditions. Investing in employees through education, in order to increase their knowledge, competencies and skills, has an impact on employees' motivation and satisfaction, as well as on organizational performances through higher productivity, profit, innovation, better products and services, reduced fluctuation and absenteeism, higher commitment, positive organizational climate, etc (Marinovic Matovic & Milosavljevic, 2018).

In order for education to have the maximum impact on organizational performances, it is necessary to be aligned with the strategic organizational goals, integrated in HRM function, and its implementation thoroughly prepared. The strategic HRM literature provides a number of models that explain how education can lead to positive organizational outcomes. Depending on the organizational strategy and environment, Wright & McMahan have provided six theoretical models for studying HRM: (1) Resource-based view of the firm; (2) The behavioral perspective; (3) Cybernetic systems; (4) Agency/transaction cost theory; (5) Resource dependence/power models; (6) Institutionalism (Wright & McMahan, 1992, 300). Three of them are relevant for understanding the relationship between education and organizational performances (Resource-based view of the firm; The behavioral perspective; Cybernetic systems).

*Resource-based view of the firm* (Barney, 1991) include physical capital, human capital, and organizational capital that enable to improve organizational efficiency and effectiveness. According to this theory, the resources of an organization can be a source of competitive advantage in the long run, and should have four characteristics: valuable - they add positive value to the organization; unique; imperfectly imitable; and non-substitutable by other resources by competing organizations. Accordingly, education can be seen as an investment in human resources, that can provide knowledge, skills and competencies, that add value to the organization and enable employees to perform the tasks necessary to achieve goals, and resulting in positive organizational performances.

**Table 1: Research on the relationship between education and organizational performance**

No	Source	Research results
1	Bishop (1991)	100 hours of formal training for new hires led to an increase in ROI, with a positive effect on fluctuation
2	Bracker & Cohen (1992)	Education has led to an increase in sales, revenue, value of the firm
3	Delaney & Huselid (1996)	Education has positive effects on firm performance and market share
4	Lawler et al. (1998)	Education has positive effects on productivity, customer satisfaction, quality and speed, profitability and competitiveness
5	Meschi & Metais (1998)	Education has led to an increase in ROI
6	Newkirk-Moore & Bracker (1998)	Education has led to an increase in ROA and ROE
7	Vandenberg et al. (1999)	Education has positive effects on ROE and turnover
8	Huang (2000)	Education has positive effects on sales growth, profit growth, ROI, ROS, turnover and market share
9	Barrett & O'Connell (2001)	Education has a significant positive effect on productivity growth
10	Cappelli & Neumark (2001)	Education has positive effects on sales per worker, productivity, work efficiency
11	Ahmad & Schroeder (2003)	Education has positive effects on employee commitment and operational output
12	Aragon-Sanchez et al. (2003)	Education has a positive effect on quality and profitability
13	Rodriguez & Ventura (2003)	Education has positive effects on ROA, total gross sales, sales per employee and turnover
14	Ely (2004)	Education has positive effects on sales revenue levels, productivity, customer satisfaction, quality and speed
15	Guerrero & Barraud-Didier (2004)	Education has positive effects on productivity, objective profitability, quality of products and services
16	Mabey & Ramirez (2005)	Depending on the type of training, there was an increase in operating income per employee and a reduction in employee costs
17	Berthel & Wellins (2006)	Education has positive effects on operational cash flow, net sales, operating cash flow, profit margins, ROA, ROE
18	Cho et al. (2006)	Education has positive effects on fluctuation, productivity and ROA
19	Katou & Budhwar (2007)	Education has positive effects on efficiency, effectiveness, innovation and product quality
20	Vemic-Djurkovic et al. (2013)	Investment in education has positive effects on organizational performance

*The behavioral perspective* (Schuler & Jackson, 1987) believes that employee behavior plays a role as the mediator between strategy and organizational performances. These models do not focus on knowledge, skills and competencies, but rather on employee attitudes, behaviors and loyalty, which can be important for creating a competitive advantage, as they affect the organizational performances. Accordingly, HRM practices should reinforce the behaviors required by organizational strategy. In this regard, it is necessary to identify HRM practices that will be most effective in triggering the desired behavior. The behavioral perspective model suggests that education will result in positive organizational performances to the extent that employee behavior is consistent with the organizational strategy (Tharenou et al., 2007).

*Cybernetic systems* (Wright & McMahan, 1992; Vroom, 1964) is a set of models ie. input (HR knowledge, skills, competencies), throughput (HR behavior) and output (productivity, satisfaction, turnover...). So education should have an impact on improving the competencies of employees that shape employee behavior, which ultimately has positive outcomes for the organization.

All the theories described here indicate that the impact of education on organizational performances is mediated by the direct impact of education on employee attitudes, behaviors, skills and competencies. Organizations can achieve their goals, or organizational strategy, or improve organizational performances, only if they have employees with required knowledge, skills, competencies, behavior and attitudes. Education is therefore an important part of HRM policies and practices, because it plays an important role in improving the employees' quality, and that directly affects the organizational performances.

Training can influence the outcomes of human resources by increasing knowledge, skills and competencies. Change in attitude, behavior and increased motivation is reflected in employee satisfaction and commitment to the organization. With such a human resources, an improvement in the organizational performances could be expected, which is reflected in the financial and non-financial results. In financial terms, results are reflected in: return on investment (ROI), return on assets (ROA), return on equity (ROE), return on sales (ROS), increased productivity, etc. As far as non-financial results are concerned, they are reflected in employee fluctuation, absenteeism, innovation, employee satisfaction, a better organizational climate, etc.

Some indicators of non-financial performance, such as customer loyalty, attracting new customers, competitive advantage, reputation and perceived image, play an important role in organizational strategy (Chen, Tsou & Huang, 2009). Although research has shown that education affects the organizational performance, it cannot, as one of the HR practices, operate independently without the support of other HR practices. Only in interconnected relationship HR practices contribute to the organizational competitive advantage (Lall & Mohan, 2015). Therefore, in order for education to affect organizational performance, to be considered an investment rather than a cost, it must be integrated into the HRM function, aligned with strategic goals, and educational programs should be implemented in accordance with needs of organization and employees.

## Conclusion

Education affects individuals, the organizations and society as a whole. Human capital affects economic development worldwide. Success of the economy depends upon improvements in human resources. Quality is encouraged by investing in formal and non-formal education that contributes to the society as a whole. More and more states have national policies for education, to promote and encourage education at the national level. The aim of such policies is to invest in human capital through various forms of education and training, which will also result in economic prosperity.

Many studies have confirmed that education has an impact on organization as a whole, and its benefits are reflected in improving organizational performances: profitability, efficiency, productivity, cost reduction, quality and quantity improvement, reduction of employee fluctuations, improving organizational reputation, etc.

The results of this paper demonstrated that certain conditions must be met in the education process in organization, in order to understand education as an investment and not as a cost. It is especially necessary for an organization to conduct an assessment of educational needs at organizational, task and individual level. All available resources and experienced professionals should be used, to ensure that the assessment is successfully completed. Educational needs should be aligned with organizational strategy and goals. Organization should carefully select attendees in education and training, to motivate them before, during and after the training in order to maximize educational effects. Organizations should apply high-quality education, that improves learning; should motivate attendees before, during and after the educational process to implement the lessons learned in the work environment; should develop an organizational culture that will foster knowledge sharing and adequately reward it. Implementation should use appropriate methods and technologies to increase the effectiveness of education for both attendees and the organization. Organization should make an evaluation, to measure the success or failure of education in accordance with identified needs at the beginning of the process. Adjustments should be made after the evaluation, to make the future impacts of education on organizational performances even better.

The education will have the greatest impact on organizational performances when interrelated with other HRM practices. HRM function should be a part of strategy management and involved in strategy formulation process, and in organization goals setting. Employees and education will be treated as an expense until they are clearly associated to the business performances.

Based on qualitative observational research, the following recommendations and conclusions could be suggested: management education is necessary in order to understand the importance of education and professional development of employees, because the absence of this initiative can significantly affect organizational competitiveness; HRM staff members should also receive educational trainings in accordance with their competencies; HRM function should be strengthened at organizational level by being part of management structure and participating in strategy formulation process, and in organization goals set-

ting; HRM function should thoroughly organize and implement each step in the educational process; the attendees should be provided with adequate educational trainings in accordance with their needs, which affects their motivation and their job satisfaction; organizational climate that favors and rewards employees who educate themselves should be created.

These research recommendations may be the first step for organizations in the Republic of Serbia, to find ways to better utilize and develop human capital through education, thereby enhancing their competitiveness in more restrictive global trade environment.

## References

1. Ahmad, S., Schroeder R.G. (2003). The Impact of Human Resource Management Practices on Operational Performance: Recognizing Country and Industry Differences, *Journal of Operations Management*, 21, 1, 19–43.
2. Aragon-Sanchez A., Barba-Aragon I., Sanz-Valle, R. (2003): Effect of training on business results, *International Journal of Human Resource Management*, 14, 6, 956-980.
3. Barney, J.B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management*, 17, 1, 99-120.
4. Barney, J.B., Wright, P.M. (1997). On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage, *Human Resource Management*, 37, 31-46.
5. Bernthal, P., Wellins, R. (2006). Trends in leader development and succession. *Human Resource Planning*, 29, 31-40.
6. Barrett, A., O'Connell, P.J. (2001). Does Training Generally Work? The Returns to in-Organization Training. *ILR Review*, 54, 3, 647–662.
7. Bishop, J. (1991). On-the-job training of new hires. In: Stern, D., Ritzen, J.M.M. (Eds.): *Market failure in training?*: New York: Springer-Verlag.
8. Bracker, J.S., Cohen, D.J. (1992). The impact of training and development activities on small technology oriented entrepreneurial performance, *Journal of Small Business Strategy*, 3, 2, 1-14.
9. Cappelli, P., Neumark, D. (2001). Do 'High-Performance' Work Practices Improve Establishment-Level Outcomes?, *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 4, 737-75.
10. Chen, J., Tsou, H., Huang, A. (2009). Service Delivery Innovation: Antecedents and Impact on Firm Performance, *Journal of Service Research*, 12, 1, 36-55.
11. Cho, S., Woods, R., Jang, S., & Erdem, M. (2006). Measuring the impact of human resource management practices on hospitality firms' performances. *International Journal of Hospitality Management*, 25, 2, 262–277.
12. Delaney, J. T., & Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39, 4, 949–969.
13. Education Development Strategies in RS by 2020. (2012). [Стратегије развоја

- образовања у РС до 2020. године], *Official Gazette of RS*, Nos. 107/2012.
14. Ely, R. (2004). A field study of group diversity, participation in diversity education programs, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 6, 755–780.
  15. Gamble, J., Thompson, A.A., Peteraf, M.A. (2015). *Essentials of strategic management: the quest for competitive advantage*, New York: McGraw-Hill Education.
  16. Guerrero, S., Barraud-Didier, V. (2004). High-involvement practices and performance of French firms. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 8, 1408–1423.
  17. Hossain, F.M.A., Ali, Md.K. (2014). Relation between Individual and Society. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 130-137.
  18. Huang, T. (2000). Are HR practices of effective firms distinctly different from those of poorly performing ones? Evidence from Taiwanese enterprises, *International Journal of Human Resource Management*, 11, 2, 436–451.
  19. Katou, A., Budhwar, P. (2007). The effect of HRM policies on organizational performance in Greek manufacturing firms, *Thunderbird International Business Review*, 49, 1, 1–35.
  20. Lall M., Mohan, A. (2015). An Empirical Study of the Impact Analysis of Human Resource Management Practices on the Enhancement of the Organizational Performance, *Socrates*, 3, 1, 80-94.
  21. Lawler, E.E., Mohrman, S.A., Ledford, G.E. (1998). *Strategies for high performance organizations. The CEO report: Employee Involvement, TQM and Reengineering Programs in Fortune 1000 Corporations*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
  22. Ledford, G.E., Heneman, H.G. (2011). *Skill-Based Pay*, Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
  23. Mabey, C., Ramirez, M. (2005). Does management development improve organizational productivity. *International Journal of Human Resource Management*, 16, 7, 1067–1082.
  24. Maha, A.Z.D. (2015). The Impact of Employee Engagement on Job Performance and Organisational Commitment in the Egyptian Banking Sector, *Journal of Business and Management Sciences*, 3, 5, 138-147.
  25. Marinovic Matovic, I. (2018). New trends in digital economy. Conference Proceedings – *IF4TM International conference on the third mission of the university*, Science Technology Park Belgrade, Serbia, November 23-24, 2018.
  26. Marinovic Matovic, I., Milosavljevic, P. (2018). The Development and Application of Quadruple Helix Model in Innovation Management, paper presented at *8th international conference on application of information and communication technology and statistics in economy and education ICAICTSEE – 2018*, University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria, October 18-20, 2019.
  27. Meschi, P.X., Metais, E. (1998). A socio-economic study of companies through their training policies. *Management International Review*, 38, 1, 25–48.

28. Milisavljević, M. (2012). *Strategijski menadžment: analiza, izbor, promena*, Beograd: Ekonomski fakultet.
29. Newkirk-Moore, S., Bracker, J.S. (1998). Strategic management training and commitment to planning, *International Journal of Training and Development*, 2, 2, 82–90.
30. Noe, R.A. (2010). *Employee training and development*. McGraw-Hill/Irwin.
31. Noe R.A., Hollenback R.J., Gehart B., Wright M.P. (2006). *Menadžment ljudskih potencijala*, treće izdanje, Zagreb: MATE.
32. Rodriguez, J.M., Ventura, J. (2003). Human Resource Management Systems & Organizational Performance: An Analysis of the Spanish Manufacturing Industry, *International Journal of Human Resource Management*, 14, 7, 1206-1226.
33. Schuler, R.S., Jackson, S.E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *The Academy of Management Executive*, 1, 3, 207-219.
34. Tharenou, P., Saks, A.M., Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17, 2007, 251–273.
35. Yadav, U. (2018). A Comparative Study Of Ancient & Present Education System. *Education, Sustainability And Society*, 1, 1, 01-03.
36. Vandenberg, R., Richardson, H., Eastman, L. (1999). The impact of high involvement work practices on organization effectiveness. *Group and Organization Management*, 24, 3, 300–399.
37. Vemic-Djurkovic, J. (2009). Development of human resources as strategic factors of the companies' competitive advantage, *Facta Universitatis-Economics and Organization*, 6, 1, 59-67.
38. Vemic-Djurkovic, J., Jotic, J, Maric, R. (2013). A comparative analysis of contribution of human resource management to organizational performance of banks in Serbia, *Industrija*, 41, 4, 91-107.
39. Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*, New York: Wiley.
40. Wright, P.M., McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management, *Journal of management*, 18, 2, 295-320.

## UTICAJ OBRAZOVANJA NA ORGANIZACIONE PERFORMANSE

*Sažetak: Zahtevi globalnog tržišta, snažna konkurencija i njeno kontinuirano intenziviranje u savremenim uslovima poslovanja, zahteva od organizacije stalno prilagođavanje, promene i inovativnu aktivnost. Ljudski resursi predstavljaju veliki potencijal svake organizacije, a kvalitet upravljanja ljudskim resursima postaje odlučujući faktor konkurentske prednosti i daljeg razvoja organizacije. Obrazovanje kao jedna od aktivnosti menadžmenta ljudskih resursa omogućava organizaciji da se prilagodi, da bude fleksibilnija, sposobna da se suprostavi novim i kompleksnim scenarijima u okruženju. Predmet ovog rada je uticaj obrazovanja na uspešnost organizacije koja se ogleda kroz rast poslovnih performansi. Pri tom se polazi od činjenice da je znanje ključni razvojni resurs, ali istovremeno i ljudska potreba i značajni motivacioni faktor. Cilj ovog rada je da potvrdi uticaj obrazovanja na performanse organizacije; kroz usklađenost obrazovanja sa strateškim ciljevima i integraciju u funkciju upravljanja ljudskim resursima.*

**Ključne reči:** *Obrazovanje, znanje, menadžment ljudskih resursa, motivacija, organizacija, poslovne performanse.*



Миливоје ЗЛАТКОВИЋ  
Педагошки факултет у Врању  
Универзитет у Нишу

УДК 331. 101. 24 341. 123  
- прегледни научни рад -

## МЕЂУНАРОДНИ И ДОМАЋИ ОКВИРИ НАЧЕЛА ЈЕДНАКОСТИ У ОБЛАСТИ ЗАПОШЉАВАЊА

**Сажетак:** *Начело једнакости и начело забране дискриминације заправо су „две стране исте медаље“, при чему начело једнакости није само један од најбитнијих принципа радног права, већ представља срж целокупног концепта људских права. У области рада и запошљавања начело једнакости, тачније његово непоштовање које за последицу има дискриминаторно поступање, можда је и највидљивије, с обзиром на то да свако, пре или касније, долази у додир са овом облашћу правног система. Радни однос је специфичан, јер се самим чином закључења уговора о раду, његове две стране, послодавац и запослени, стављају у позицију да нису ни правно ни фактички једнаки, при чему је послодавац страна која је надмоћнија, а запослени страна која је правно субординирана.*

*Предмет интересовања у овом раду је међународна и домаћа регулатива начела једнакости у области запошљавања, као и могућности за његову ефикаснију примену у пракси. Наведено начело је најпре настало на најширем, универзалном плану, да би касније еволуирало и развијало се и у регионалним и националним оквирима. На националном нивоу, дискриминација повећава тензије међу различитим групама, а у међународном смислу, лоши односи између становништва различите расне популације, етничког порекла или различите верске, културне или језичке традиције спадају у најозбиљније претње светском миру. Због тога је регулисање, адекватна заштита и омогућавање остваривања начела једнакости једно од најважнијих интернационалних и унутардржавних правних питања.*

**Кључне речи:** *једнакост, дискриминација, рад, запошљавање, запослени.*

---

\* milivoje.zlatkovic.srb@gmail.com.

## Начело једнакости у оквиру Организације уједињених нација, Међународне организације рада и Савета Европе

У другој половини 20. и у 21. веку, са ослобођењем држава од класичног колонијализма и са окончањем два светска рата, који су однели милионе живота и довели до стравичних разарања, народи су, заједничким снагама, свесни тога да би још једну такву катастрофу свет тешко преживео, почели да раде на развоју људских и мањинских права и слобода, као најзначајније тековине савременог човечанства. Први корак ка томе био је оснивање **Организације уједињених нација** (у даљем тексту: ОУН), међународне организације која окупља највећи број држава у свету, а настала је 1945. године у Сан Франциску, потписивањем Повеље Уједињених нација од стране 51 државе, међу којима је била и тадашња Демократска Федеративна Југославија. Данас у свом саставу ова организација има 193 државе чланице и два члана у статусу посматрача.

Од стране ОУН-а, односно под њеним окриљем, усвојено је више докумената који се првенствено баве заштитом и унапређењем људских и мањинских права и слобода, међу којима је и начело једнакости и право на заштиту од дискриминације. Свакако, највећу важност има Универзална декларација о људским правима, коју називају „Магном картом“ за читаво човечанство, а која је усвојена 1948. године. Декларација се састоји од 30 чланова који афирмишу права појединаца која су, мада нису правно обавезујућа сама по себи, разрађена у накнадним међународним уговорима, економским трансферима, регионалним инструментима људских права, националним уставима и другим законима. Она се бави и питањем радних односа, где су од непосредног значаја за једнакост у области запошљавања одредбе о томе да свако, без разлике, има право на рад, на слободан избор запослења, на правичне и повољне услове рада, на једнаку плату за једнаки рад и правичну и задовољавајућу накнаду која њему и његовој породици обезбеђује достојанствену егзистенцију.<sup>1</sup>

За разлику од Универзалне декларације која нема правнообавезујуће дејство, Генерална скупштина ОУН-а је 1966. године усвојила Међународни пакт о грађанским и политичким правима и Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима, које је СФРЈ ратификовала, тако да ова два пакта и данас представљају извор позитивног права у Републици Србији (РС). Пакт о првој генерацији права подразумева да државе чланице поштују права призната пактом и гарантују их свим лицима која се налазе на њиховој територији и која потпадају под њихову јурисдикцију, без обзира на било које лично својство или сваку другу околност.<sup>2</sup> Слична одредба садржана је и у Међународном пакту о економским, социјалним и културним правима,<sup>3</sup> који

<sup>1</sup> *Универзална декларација о људским правима* (Universal Declaration of Human Rights, adopted by General Assembly resolution 217 /III/of10December 1948), чл. 23.

<sup>2</sup> Закон о ратификацији Међународног пакта о грађанским и политичким правима (1971), „Сл. лист СФРЈ – Међународни уговори“, бр. 7/1971, чл. 2, ст. 1.

<sup>3</sup> Закон о ратификацији Међународног пакта о економским, социјалним и културним правима (1971), „Сл. лист СФРЈ – Међународни уговори“, бр. 7/1971, чл. 3.

обавезује државе чланице да обезбеде једнако право мушкарцима и женама да уживају сва економска, социјална и културна права која су наведена у овом пакту.

Осим горепоменутих аката којима се гарантује општи принцип једнакости, од великог значаја у пракси били су и тзв. документи *ad personam*, којима се обезбеђује једнакост и успоставља заштита од дискриминације према тачно одређеним категоријама лица. Међу њима, ваља поменути Конвенцију о правима особа са инвалидитетом, Конвенцију о елиминисању свих облика дискриминације жена и Међународну конвенцију за елиминацију свих облика расне дискриминације. Сва наведена документа садрже мере афирмативне акције које се неће сматрати дискриминаторним, а неопходне су како би убрзале или оствариле фактичку сигурност и једнакост ових категорија лица, при чему мере могу да се одржавају на снази само док се не постигну циљеви због којих су оне биле предузете. Ратификацијом Конвенције о елиминисању свих облика дискриминације жена Србијасе, између осталог, обавезала да примењује све одговарајуће мере за отклањање дискриминације жена у области запошљавања, како би се на бази равноправности полова обезбедила једнака права, а посебно право које се односи на рад, право које се тиче једнаких шанси приликом запошљавања, што подразумева и једнаке критеријуме при одабиру кандидата за запослење, право на слободан избор професије, на стручно оспособљавање и усавршавање, на унапређење и сигурност запослења, право на једнаку плату и једнак третман при оцењивању квалитета рада, право на социјалну заштиту, посебно у случају одласка у пензију, незапослености, болести, инвалидности, старости и друге неспособности за рад, као и право на плаћено одсуство и право на здравствену заштиту и заштиту на раду.<sup>4</sup>

Када је реч о **Међународној организацији рада** (у даљем тексту: МОР), она спада у једну од најстаријих и најмасовнијих међународних организација, чији је члан и наша држава. Основана је 1919. године на Мирвној конференцији у Паризу, на основу XIII дела Версајског уговора о миру, као установа са статусом аутономног организма при Друштву народа, а на основу посебног уговора од 1946. године постаје специјализована агенција ОУН-а, при чему њени задаци и циљеви остају непромењени. Део XIII Версајског уговора о миру конципиран је као Устав МОР-а. У његовој преамбули истакнути су циљеви ове организације, а у првом члану девет начела за регулисање услова рада, која треба да послуже за остварење поменутих циљева, међу којима вреди напоменути начело о једнакој надници за оба пола за рад једнаке вредности и начело да прописи издати у свакој држави по питању услова рада треба да обезбеде правично економско поступање према свим радницима који су законито настањени у држави (Шундерић, 2001: 53).

У примарне изворе права МОР-а спада основни акт МОР-а, односно њен Устав, као и амандмани на исти. Сви други акти чине секундарне изво-

<sup>4</sup> Закон о ратификацији Конвенције о елиминисању свих облика дискриминације жена (1981), „Сл. гласник СФРЈ – Међународни уговори“, бр. 11/1981, чл. 11, ст. 1.

ре, јер се заснивају на Уставу и морају да буду у складу са њим. Ту спадају конвенције и препоруке које усвајају државе чланице у оквиру Опште конференције рада, уговори које закључи МОП са другим међународним организацијама и државама и акти које доносе органи МОП-а без сагласности држава чланица (Шундерић, 2001: 4). У том смислу, МОП је донела низ аката који су од велике важности за регулисање питања која су на непосредан или посредан начин повезана са начелом једнакости и заштитом од дискриминације у области запошљавања. По свом значају издвајају се одређене конвенције и препоруке којима се штите и унапређују права запослених у том сегменту и које су дале велики допринос у што темељнијем регулисању те заштите на међународном плану.

Принцип недискриминације изражен је најпре у Конвенцији бр. 82, која се односи на социјалну политику на неметрополитанским територијама, а предвиђала је укидање „сваке дискриминације међу радницима на основу расе, боје, пола, уверења, племенске или синдикалне припадности“, и то у широком спектру области, посебно у погледу радног законодавства, пријема у радни однос, стручног усавршавања, услова рада, колективног преговарања и висине плата. Ова конвенција ревидирана је 1962. године са циљем да се омогући континуирана примена и ратификација новог инструмента (Конвенције бр. 117) за независне државе (Valticos, 1979: 105).

Општа конференција МОП-а усвојила је два акта на свом заседању 1958. године: Конвенцију бр. 111<sup>5</sup> и Препоруку бр. 111, које се односе на дискриминацију у погледу запошљавања и занимања. Конвенција спада у групу од осам фундаменталних конвенција, у погледу којих није дозвољено стављати резерве, а Препорука употпуњује Конвенцију и ближе одређује поједине појмове. Конвенција дефинише дискриминацију као свако прављење разлике, искључивање или давање предности, које се заснива на раси, боји коже, полу, вероисповести, политичком опредељењу, националном или социјалном пореклу, чији је ефекат поништавање или нарушавање једнаких могућности или поступања у погледу запошљавања или занимања (Петровић, 2009: 184). Овако широком дефиницијом Конвенција обухвата и директну (непосредну) дискриминацију, која постоји када се некој особи отворено даје мање права у односу на другу у истој или сличној ситуацији, а да је такво понашање мотивисано било којим основом за дискриминацију, и индиректну (прикривену) дискриминацију, која се односи на привидно неутралне ситуације, регулативу или праксу, који у ствари резултирају неједнаким третманом лица са одређеним карактеристикама (Петровић, 2009: 185). По тој Конвенцији, дискриминација има три основна елемента: а) фактички елемент, који се односи на успостављање различитог поступања; б) основ за различито поступање и в) објективну последицу различитог поступања (Ковачевић, 2011: 303). Треба приметити да је, тиме што је дефинисала појам дискриминације имајући у виду, пре свега, последице различитог поступања према тражиоцима запослења и запосленима, МОП потврдила да намера за дискриминисање не представља конститутивни елемент дис-

<sup>5</sup> Која је ступила на снагу две године касније, односно 1960. године.

криминације у области запошљавања. У својој бити дискриминација представља нарушавање принципа једнакости на основу одређених својстава и обележја који су неважни за обављање посла, односно избор занимања. Дакле, није свако прављење разлике, искључивање или давање предности у области запошљавања дискриминација, већ само оно које се заснива на својствима и обележјима који нису од значаја за вршење рада. У том смислу, сагласно Конвенцији, не сматрају се дискриминацијом: 1) мере засноване на својственим захтевима одређеног посла; 2) мере оправдане заштитом безбедности државе и 3) мере заштите и помоћи (Петровић, 2009: 192).

Седам година раније, тачније на заседању Опште конференције рада одржаном 1951. године, усвојена је Конвенција бр. 100 о једнакости награђивања мушке и женске радне снаге за рад једнаке вредности, која исто тако спада у ред фундаменталних конвенција, а ступила је на снагу 1953. године. Она представља први правнообавезујући документ који истиче једнакост полова у области рада и плаћања истог, сходно принципу „*quidproquo*“, и спречава дискриминацију која ће се вршити тако што би жене биле мање плаћене од мушкараца на истим пословима, код истог послодавца и *acontrario*. Уз Конвенцију, усвојена је и Препорука бр. 90 која детаљније разрађује план имплементације принципа „једнака зарада за рад једнаке вредности“.

Ваљало би поменути и Конвенцију бр. 156 и Препоруку бр. 165, усвојене 1981. године, које допуњавају стандарде општег карактера из Конвенције и Препоруке бр. 111 и односе се на раднике са породичним обавезама и одговорностима. Суштина стандарда ове Конвенције јесте промоција начела једнакости, уз омогућавање женама да ускладе своје пословне и породичне обавезе, без излагања дискриминацији.

На регионалном плану, начело једнакости развијало се у оквиру европског некомунитарног радног права. То је право које се ствара у оквиру **Савета Европе** (у даљем тексту: СЕ), који представља регионалну међународну организацију са седиштем у Стразбуру, основану 1949. године у Лондону. Данас ова организација броји 47 чланица, међу којима је и Србија, која је, као тадашња Државна заједница Србија и Црна гора, постала члан 2003. године. Иако не делује тако на први поглед, СЕ је у потпуности независан и одвојен од Европске уније (ЕУ), чланство у њему није условљено чланством у ЕУ, мада су, вреди поменути, све чланице ЕУ истовремено чланице и СЕ. Извори некомунитарног радног права садржани су у Европској конвенцији о људским правима, Европској социјалној повељи, Ревидираној европској социјалној повељи, Европском кодексу о социјалној сигурности, Европској конвенцији о социјалној сигурности и Европској конвенцији о правном статусу радника миграната (Лубарда, 2004: 39).

Европска конвенција о људским правима,<sup>6</sup> усвојена 1950. године, представља најважнији међународни инструмент о правима човека са становишта ефикасности система међународне заштите права појединаца, чији

<sup>6</sup> Оригинална верзија објављена је под називом „Конвенција за заштиту људских права и основних слобода“

систем је раније укључивао Европску комисију за људска права, а данас обухвата само Европски суд за људска права (у даљем тексту: ЕСЉП). Суд је постао стална институција заштите људских права 1998. године, када је на снагу ступио Протокол бр. 11, пре чијег увођења је, поред ЕСЉП-а, судску функцију обављала и поменута Комисија (Димитријевић *etal.*, 1997: 115–117). Она садржи само два права која су непосредно повезана са облашћу рада, али је од посебног значаја то што Конвенција прокламује начело недискриминације у погледу уживања права која су њоме зајемчена, што значи да ниједан закон, укључујући дакле и радну и социјалну легислативу, не сме бити дискриминаторски (Лубарда, 2004: 41). Уз Конвенцију је усвојен и Протокол бр. 12, којим се забрана дискриминације чини јачом тако што се гарантује и у интерном систему земаља чланица. У својој богатој пракси, ЕСЉП је утврдио да дискриминација постоји када државе: 1) различито третирају особе у истим случајевима, без постојања објективног и разумног оправдања или 2) пропусте да различито третирају особе у битно различитим ситуацијама (Костић, 2014: 118).

За област рада и запошљавања, најзначајнија је Ревидирана европска социјална повеља (у даљем тексту: РЕСП), која је усвојена 1996. године, а ступила је на снагу 1999. године, с обзиром на то да је њено ступање на снагу било условљено трима ратификацијама. Држава која жели да је ратификује мора да изабере 16 од 31 социјалног права, а међу тих 16 неопходно је да буде прихваћено шест од девет основних начела. У ред поменутих начела, поред оних која су наведена у Европској социјалној повељи, спада и једно веома важно са аспекта рада, а то је право на једнакост шанси и поступања у областима запошљавања и занимања без дискриминације по основу полне припадности. Ово право се конкретно односи на: 1) приступ запошљавању, заштиту од отпуштања и враћање на рад; 2) професионално усмеравање, обуку, преквалификацију и рехабилитацију; 3) услове запошљавања или радне услове, укључујући и надокнаду и 4) развој каријере који подразумева и унапређења.<sup>7</sup> Ефикасна заштита од дискриминације је, на основу РЕСП-а, обезбеђена појединим категоријама лица које су најчешће дискриминисане: запосленим женама с обзиром на материнство, особама са инвалидитетом, држављанима друге државе чланице, радницима мигрантима из друге државе чланице и члановима њихових породица, лицима са породичним обавезама и радничким представницима. Од значаја је члан који се бави онемогућавањем сексуалног узнемиравања запослених лица, као и спречавањем понављаног неприхватљивог или изразито негативног и увредљивог понашања, тако да државе чланице имају обавезу да, у консултацијама са организацијама послодаваца и радника, предузму све одговарајуће мере за заштиту радника од таквог понашања.<sup>8</sup> У пракси Комитета независних експерата истакнуто је да концепција сексуалног узнемиравања представља „кршење начела једнаког поступања које се превасходно ис-

<sup>7</sup> Закон о потврђивању Ревидиране европске социјалне повеље(2009), „Сл. гласник РС – Међународни уговори“, бр. 42/09, чл. 20.

<sup>8</sup> Закон о потврђивању Ревидиране европске социјалне повеље, чл. 26.

пољава кроз истрајно понашање сексуалне природе усмерено ка једном или више субјеката, које може да повреди њихово достојанство или нашкоди њиховој каријери“ (Ковачевић, 2011: 331–332), тако да сексуално узнемиравање представља посебан облик дискриминације по основу пола. Република Србија потписала је РЕСП 22. марта 2005. године, а ратификовала ју је тек 29. маја 2009. године.

### Правни режим начела једнакости у домаћем праву

На самом врху пирамидалне структуре правних аката у једној земљи налази се њен устав, као основни закон и највиши правни акт са којим морају да буду сагласни сви закони и други општи акти. Важећи Устав Републике Србије (УРС), познат и као Митровдански устав, усвојила је Народна скупштина РС на седници одржаној 30. септембра 2006. године. Он прокламује владавину права која се остварује путем слободних и непосредних избора, као и уставним јемствима људских и мањинских права, поделом власти, независном судском влашћу и повиновањем власти Уставу и закону.<sup>9</sup> Устав једне земље је акт који се примарно и на најопштији начин бави питањем равноправности и једнакости свих њених грађана. У том смислу, УРС јемчи посебну заштиту националним мањинама ради остварења потпуне равноправности и очувања њиховог идентитета, а исто тако јемчи и равноправност између жена и мушкараца.<sup>10</sup> Он се непосредно бави и проблемом дискриминације, истичући да су пред словом Устава и закона сви једнаки и да свако има право на истоветну законску заштиту, без дискриминације. Помињу се и два облика дискриминације, непосредни и посредни, при чему су оба забрањена, а као могући основи прављења разлике експлицитно се наводе раса, пол, национална припадност, друштвено порекло, рођење, вероисповест, политичко или друго уверење, имовно стање, култура, језик, старост и психички и физички инвалидитет, али се дозвољава тзв. позитивна дискриминација ради постизања пуне равноправности лица или групе лица која су суштински у неједнаком положају са осталим грађанима.<sup>11</sup> Од непосредног значаја за област запошљавања и радних односа јесте то што УРС јемчи право на рад, истичући да свако има право на слободан избор рада, да су свима, под једнаким условима, доступна сва радна места и да свако има право на поштовање достојанства своје личности на раду, а да су појединим, нарочито рањивим категоријама људи омогућени посебни услови рада и посебне мере заштите на раду,<sup>12</sup> одакле закључујемо да се највиши правни акт директно и индиректно бави питањем једнакости и дискриминације у области запошљавања, прокламујући једнакост, а забрањујући дискриминацију.

<sup>9</sup> Устав Републике Србије – УРС (2006), „Сл. гласник РС“, бр. 98/2006, чл. 3.

<sup>10</sup> УРС, чл. 14–15.

<sup>11</sup> УРС, чл. 21.

<sup>12</sup> УРС, чл. 60.

Закон о забрани дискриминације (ЗЗД) је закон који се на најсвеобухватнији начин бави питањима дискриминације, уређујући општу забрану дискриминације, облике и случајеве дискриминације, као и поступке заштите од исте. Овај закон даје врло детаљну дефиницију израза „дискриминација“ и „дискриминаторско поступање“,<sup>13</sup> а темељност у набрајању основа дискриминације знатно умањује шансу да се појаве могућности за евентуалне злоупотребе, при чему ЗЗД садржи и општу клаузулу, јер наводи да ће се, поред набројаних, основом дискриминације сматрати и свако друго стварно или претпостављено лично својство. Од момента када је поменути закон ступио на снагу, жртвама дискриминације омогућено је да покрену парнични поступак који им може пружити значајније бољу заштиту и веће задовољење њиховог интереса. Оне у парници имају широки спектар могућности за постизање свог циља, тако да се тужбом може тражити забрана спровођења неке радње, извршење неке радње, накнада материјалне и нематеријалне штете, констатоване постојања дискриминације и сл. (Рељановић, Петровић, 2011: 187). Сасвим очекивано, ЗЗД се бави и дискриминацијом у области рада, прописујући да је она забрањена, као што је забрањено и ремећење једнаких шанси за запошљавање или коришћење под идентичним условима свих права у области рада, а заштиту ужива не само лице које је у стандардном облику радног односа (на неодређено време са пуним радним временом), већ је та заштита проширена на свако лице које на неки начин учествује у раду, без обзира на правни модалитет решавања његовог радноправног статуса.<sup>14</sup> Тиме је, у односу на ЗР који пружа заштиту само запосленима и тражиоцима запослења, остварен знатан напредак у обезбеђивању правне сигурности свим лицима која су радно ангажована. Као и УРС, и ЗЗД дозвољава позитивну дискриминацију према женама, трудницама, породиљама, родитељима, малолетницима, особама са инвалидитетом и другим лицима када је то неопходно за постизање њихове фактичке једнакости са другим лицима, а прописује и да се не сматра дискриминацијом прављење разлике, искључење или давање првенства када због особености одређеног посла неко лично својство представља стварни и одлучујући услов за обављање истог, наравно, ако је сврха која се тиме жели постићи оправдана. Предметним законом установљен је и Повереник за заштиту равноправности, као самосталан државни орган, чији је задатак спречавање свих видова, облика и случајева дискриминације, заштита равноправности физичких и правних лица у свим областима друштвених односа, надзор над применом прописа о забрани дискриминације, као и унапређивање остваривања и заштите равноправности.

Дискриминација на раду је први пут своје место нашла у Закону о раду (ЗР), који је дуго, све до доношења ЗЗД-а, био једини извор разјашњења шта дискриминација на раду јесте. Овај закон забрањује непосредну и посредну дискриминацију лица која траже запослење и запослених, наводи основе дискриминације и одређује да је дискриминација забрањена у

<sup>13</sup> Закон о забрани дискриминације – ЗЗД (2009), „Сл. гласник РС“, бр. 22/2009, чл. 2, ст. 1.

<sup>14</sup> ЗЗД, чл. 16, ст. 2.

погледу услова за запошљавање, услова рада и свих права из радног односа, образовања, оспособљавања и усавршавања, напредовања на послу и отказа уговора о раду. Такође, забрањује узнемиравање и сексуално узнемиравање, наводи шта се не сматра дискриминацијом и предвиђа да се у случајевима дискриминације може пред судом покренути поступак за накнаду штете од послодавца.

С обзиром на то да нас пракса учи да се дискриминација најчешће не врши експлицитно, већ се прикрива и правда другим разлозима, у правном режиму РС је установљено специфично правило о прерасподели или пребацавању терета доказивања,<sup>15</sup> које одступа од стандардних правила о терету доказивања која важе у класичним грађанскоправним стварима. То правило прописује да, ако запослени успе да учини извесним да је послодавац поступио дискриминаторно, терет доказивања да због тога није дошло до кршења начела једнакости пада на тужену страну. Другим речима, запослени треба да докаже да је стављен у неповољнији положај у односу на друго лице у упоредивим околностима, те да, с обзиром на околности конкретног случаја и узимајући у обзир уобичајени след ствари, стављање у такав положај упућује на каузалну везу са дискриминаторним поступањем. У том случају настаје оборива претпоставка да је вероватно у питању дискриминација, па се терет доказивања пребацује на послодавца, који треба да докаже да својим поступањем није прекршио начело једнакости, односно да је стављање запосленог у неповољнији положај легитимно, тј. засновано на другим објективним разлозима, а ако у томе не успе, дискриминација се сматра доказаном. Постоје два основна разлога због којих су прописана оваква правила о прерасподели терета доказивања: заштита слабије стране, тј. запосленог и обезбеђивање приступа информацијама, као израз начела процесне једнакости странака и правичног суђења (Петрушић et al., 2014:301–304).

Од осталих законских прописа који се на непосредан или посредан начин баве једнакошћу и забраном дискриминације, између осталог и у области рада и запошљавања, треба навести законе као што су Закон о спречавању злостављања на раду, Закон о професионалној рехабилитацији и запошљавању особа са инвалидитетом, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом, Закон о запошљавању и осигурању за случај незапослености, Закон о заштити права и слобода националних мањина и Закон о државним службеницима.

---

<sup>15</sup> ЗЗД, чл. 45, ст. 2. Закон о раду(2005), „Сл. гласник РС“, бр. 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014, 13/2017 – одлука УС, 113/2017 и 95/2018 – аутентично тумачење, чл. 23, ст. 2. Закон о равноправности полова (2009), „Сл. гласник РС“, бр. 104/2009, чл. 49, ст. 2.

## Закључак

Правни систем Републике Србије је у последње две деценије умногоме напредовао када је реч о примени начела једнакости и забране дискриминације у области рада и запошљавања, што је резултат и напора наше државе, али и подробнијег бављења начелом једнакости на међународном плану. Као закон који регулише радне односе, Закон о раду од 2005. године је, све до доношења Закона о забрани дискриминације, био једини акт у коме су се могли наћи појашњење и дефиниција дискриминације на раду. Доношење ЗЗД-а 2009. године, као закона који се на најопштији начин бави искључиво питањем дискриминације, представља прекретницу у регулисању ове области правног поретка. Док неки акти дају *putetus clausus* дискриминационих основа, чиме се дејство забране дискриминације ограничава само на набројана обележја, други садрже тзв. „отворену“ или „каучук“ клаузулу, на основу које број дискриминационих основа није ограничен, и која је веома потребна у области радних односа у којима се, поред уобичајених, јављају и многи специфични узроци прављења разлике. Закон о забрани дискриминације спада у другу групу аката, где се сврставају и УРС и ЗР, који својим формулацијама у погледу основа дискриминације онемогућавају евентуалну појаву правних празнина, што је веома битно са аспекта поверења које својим грађанима улива један правни систем.

Међутим, и поред тога што је нормативни оквир, у смислу материјалног права, кохерентан, целовит и у принципу довољан за правично суђење у случајевима дискриминације, закључак је да актери правосудног система у Србији, пре свега судије, али и партиципанти у широј области правосуђа, као што су адвокати, још увек не схватају сасвим и још увек не користе антидискриминационе прописе у мери у којој би то могли. Пракса показује да судије често нису упознати са концептом и правним појмом дискриминације, нити да разумеју циљ антидискриминационих прописа. Основне законске дефиниције – укључујући и основне појмове непосредне и посредне дискриминације – нису тачно и исправно схваћене од стране широког круга актера у правосудном систему, а што је нарочито забрињавајуће, немали број пута нису схваћене ни од самих судија. Испоставило се да они нису склони да направе разлику између дискриминације, злостављања на раду, узнемиравања и других сличних правних и социјалних категорија, нису свесни концепта заштићених личних својстава, као кључног елемента за утврђивање постојања дискриминације, а веома често и избегавају непосредну примену међународних аката које доносе Организација уједињених нација, Међународна организација рада и Савет Европе, иако су они саставни део правног система РС и од великог су значаја у овој области.

Један од озбиљнијих проблема је то што се правило о пребацивању терета доказивања које предвиђају ЗР, ЗЗД и Закон о равноправности положаја, а које представља огроман напредак у настојањима да се слабијој страни пружи ефикасна заштита и олакша јој се доказивање дискриминаторног

акта, у већини предмета не примењује. Велике тешкоће прави и недоследна судска пракса, пошто су антидискриминациони прописи плодно тло за веома слободна тумачења, тако да се праксе судова разликују у многим сегментима поступка. Примера ради, један предмет може имати сасвим другачији завршетак ако је поменути стандард пребацивања терета доказивања правилно примењен, а ако није, могла би бити немогућа мисија за тужиоца, тј. запосленог да докаже постојање дискриминације. Често долази до тога да случајеви са истим чињеничним стањем имају различите исходе, чак и унутар истог суда, што је алармантан податак са аспекта правне сигурности и може додатно да допринесе губитку поверења у правосудни систем Србије.

У свему томе, бар за област рада и запошљавања, охрабрујући је податак да када су у питању случајеви дискриминације који се решавају пред судовима, радни спорови имају процентуално највећу заступљеност, што значи да се запослени, од свих осталих угрожених категорија становништва, најмање устручавају да потраже заштиту од судских органа. Ако желимо да антидискриминационо законодавство испуни очекивања као правна форма у којој се оспорава искључивање, онда још увек предстоји дуг пут у његовом разумевању и примени, како би и друге групе жртава, а запослени још више него сада, могле да имају користи од домета ове области права. У том смислу, неки од корака које треба предузети су: случајеве дискриминације треба експлицитно пратити и ускладити судску праксу, судије треба да добију додатну едукацију о антидискриминационом законодавству и примени ЗЗД-а, као и о примени релевантних извора међународног права, а од кључног значаја је и то да се појединци из угрожених група едукују, подрже и охрабре да траже и користе своје право на судску заштиту права на једнакост.

## Литература

1. Valticos, N. (1979). *International Labour Law*. Dordrecht: Springer+Business Media.
2. Димитријевић, В. Пауновић, М. Ђерић, В. (1997). *Људска права*. Београд: Београдски центар за људска права.
3. Ковачевић, Љ. (2011). *Правна субординација у радном односу и њене границе*. Београд: Правни факултет Универзитета у Београду.
4. Костић, А. (2014). Начело равноправности и једнакости као социјални циљ са освртом на равноправност полова као миленијумски циљ Међународне организације рада, *Херетикус*. 12, 1-2/2014, 117–128.
5. Лубарда, Б. (2004). *Европско радно право*. Подгорица: ЦИД.
6. Петровић, А. (2009). *Међународни стандарди рада*. Ниш: Правни факултет у Нишу, Центар за публикације.
7. Петрушић, Н. Крстић, И. Маринковић, Т. (2014). *Коментар закона о забрани дискриминације*. Београд: Правосудна академија.

8. Рељановић, М. Петровић, А. (2011). Шиканозно вршење права, дискриминација и злостављање на раду: законска регулатива и пракса, Правни записи. 2, 1/2011, 186–196.
9. Шундерић, Б. (2001). Право Међународне организације рада. Београд: Правни факултет Универзитета у Београду.

## **NATIONAL AND INTERNATIONAL EQUALITY PRINCIPLE FRAMEWORKS IN RESPECT OF EMPLOYMENT**

**Summary:** *The principles of equality and non-discrimination are, in fact, “two sides of the same coin”, the equality principle being not only one of the most relevant principles in labor law, but the essence of the entire human rights concept as well. The equality principle or, more precisely, the violation of the said principle, resulting in discriminatory activities, is the most obvious in the field of labor and employment, considering the fact that everyone comes into contact with this area of legal system at some point. The employment relationship is a specific one, as by the very act of concluding an employment contract, the two parties, the employer and employee, are put into the position of not being equal neither legally nor de facto, the employer being a superior party and employee a legally subordinated one.*

*The issues addressed in this study are national and international regulations on the equality principle in respect of employment, as well as the possibilities of more efficient practical application of it. The said principle originally emerged on the universal level, but it evolved and developed within regional and national frameworks as well. As for the national level, discrimination intensifies the tension among various groups, but, internationally, bad relations among various societies of different racial and ethnical origin or religious, cultural and linguistic tradition as well, are considered to be the most severe threats to global peace. Therefore, regulating, protecting and enabling the equality principle is one of the most important intrastate legal issues.*

**Keywords:** *equality, discrimination, work, employment, employee.*



Ненад АНЖЕЛ  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

УДК 94  
- прегледни научни рад -

## ПРЕГОВОРИ МИЛОВАНА МИЛОВАНОВИЋА И ДИМИТРИЈА РИЗОВА У БЕОГРАДУ СЕПТЕМБРА 1911. ГОДИНЕ О ФОРМИ- РАЊУ СРПСКО-БУГАРСКОГ САВЕЗА

**Сажетак:** *Повезивање балканских држава представља једну од најзначајнијих тековина на Балканском полуострву крајем XIX и почетком XX века. Окосница тог повезивања било је формирање српско-бугарског савеза из 1912. године, као нуклеуса формирања будућег Балканског савеза. Тема рада су почетни преговори, вођени септембра месеца 1911. године у Београду, између председника српске владе Милована Миловановића и бугарског дипломатског представника Димитрија Ризова. Иако том приликом није дошло до коначног споразуме између две стране, састанак двојице дипломата ударио је темељ будућим преговорима у постизању коначног договора између Србије и Бугарске.*

**Кључне речи:** *Милован Миловановић, Димитрије Ризов, Србија, Бугарска, споразум.*

Једна од најзначајнијих идеја на Балканском полуострву, у његовој новијој историји, је свакако идеја о повезивању балканских држава, ради остваривања њиховог вековног сна о слободи и ослобођењу од Османског царства (Стателова, 1976: 109). Међутим, та идеја није нужно имала регионални, балкански карактер. Она је, умногоме, била везана и за шири, европски контекст. Наиме, велике силе су и те како биле заинтересоване за питање територија Османског царства током читавог XIX и почетком XX века. Кроз тзв. Источно питање<sup>1</sup> најзначајније европске државе тежиле су да стекну кључне позиције на Балкану и самим тим остваре своје националне, економске, али и геостратешке интересе. Такве тежње великих сила претиле су да покваре планове младих балканских држава, да спрече њихову борбу за ослобођење, али и да успоре њихов културни и привредни напредак.

---

\* [nenad.anzel@gmail.com](mailto:nenad.anzel@gmail.com)

<sup>1</sup> Опширније видети у: Поповић, В. (1928). Источно питање. Борбе за опстанак Османлијске царевине у Леванту и на Балкану, Београд: Г. Кон.

Од самих почетака борбе балканских држава за осамостаљење од Османског царства јавиле су се и идеје о неопходности повезивања истих, зарад остваривања заједничког циља. Видљивије обресе у развоју националних програма балканских држава и прве озбиљније контакте између њих видимо другим доласком на власт кнеза Михаила Обреновића (1860 – 1868.). Тих година се у Србији родила идеја о томе да Балкан припада балканским народима, а поред споразума који је требало да води остварењу слободе за балканске народе, требало је спречити и империјалне апетите великих сила за појединим деловима Балканског полуострва (Војводић, 2010: 176).

Идеја о једном свеопштем савезу на Балкану била је главна водиља српског кнеза Михаила и највећа преокупација његове спољне политике током читаве његове друге владавине. Потписивањем савеза са Црном Гором 1866. године, Грчком 1867, уговором о пријатељству са Румунијом 1868, као и потписивањем уговора о заједничкој држави Срба и Бугара 1867. године, кнез је конкретизовао своју идеју и кренуо у њено остваривање (Чубриловић, 1982: 177–178). Нажалост, даљу примену идеја и њихову реализацију спречило је убиство кнеза 1868. године.

У годинама непосредно након Берлинског конгреса, Србија се наша у зависном положају, везана економски и политички за Аустроугарску монархију. Тих година се, међу политичарима и научним радницима, све више јавља мишљење да то стање треба променити. Посебно је апострофирана чињеница да се везивањем за Двојну монархију, Србија наша спутана у мисији остваривања својих спољнополитичких циљева. Са тим у вези, многи програми политичких странака у Србији истицали су неопходност одржавања добрих односа са суседима, пре свега са Бугарском (Војводић, 1988: 17–18).

Окосница повезивања балканских народа требало је да буде сарадња Србије и Бугарске, двеју држава од којих је зависило и касније стварање једног ширег, балканског савеза, који би укључио и Црну Гору, Грчку и евентуално Румунију. Међутим, прве знаке раздора између два балканска суседа унео је Санстефански мировни уговор<sup>2</sup> од 3. марта 1878. године, који је донео стварање Велике Бугарске. Тај потез, креиран од стране руске дипломатије, донео је велико разочарење у царску Русију у политичким круговима у Србији. Главна последица тог уплива била је ерупција потреса и територијалних спорова око Македоније између Србије, Бугарске и Грчке. Жар борбе и непомирљивост интереса претили су да онемогуће сваки бу-

---

<sup>2</sup> Санстефански мировни уговор потписан је након Руско-турског рата 1878. године. Полазећи од првенствено својих, али и бугарских интереса, руска дипломатија је као најважнију тековину створила велику Бугарску кнежевину која је требало да обухвати територију од Дунава до Егејског мора, пиротски и врањски округ, целу Македонију, као и одређене делове источне Албаније и северне Грчке. Лука Солун није обухваћена уговором, али је Бугарска добила широк излаз на Егејско море и луку Кавалу. Источна граница „Велике Бугарске“ протезала се до Лиле Бургаса, до самих зидина Цариграда (Попов, 2010: 238–239).

дући заједнички рад. Оснивање бугарске Егзархије 1870.<sup>3</sup> године и њен рад на простору Македоније додатно су подгревали ионако узаврелу ситуацију на терену.

Међусобна трвења била су подстицана сталним упливом и осталих великих сила, нарочито Аустроугарске. Након пораза у рату са Пруском 1866. године и избацивањем из Немачког савеза, Двојна монархија је потребу за задовољењем својих империјалних циљева тражила управо на Балканском полуострву. Окупација Босне и Херцеговине 1878. године била је само прва фаза ка њеном крајњем одредишту – Солуну. Пут ка егејској луци водио је управо преко Македоније. У том смислу, Аустроугарска је крајем XIX века интензивније почела да помаже албански национални покрет и аспирације Албанаца у решавању њиховог питања на тлу Старе Србије и Македоније. Двојна монархија је, преко католичке заједнице и исламских вођа албанског националног покрета, креирала свог главног балканског савезника (Екмечић, 2007: 9).

Други вид раздора између Србије и Бугарске било је уједињење Источне Румелије и Кнежевине Бугарске 1885. године, које је довело до међусобног рата, што је за дуги низ година одложило идеју о заједничкој акцији два народа. У Београду се сматрало да је уједињење Бугарске први потез у остваривању санстефанских граница, а да би наредни корак власти у Софији било анектирање Македоније, чиме би Србија била у потпуности окружена Бугарском и Аустроугарском (Јовановић, 2002: 14). Рат је уједно послужио као чврст аргумент бечком двору да покаже неопходност очувања *status quo* на Балкану и тиме ојача свој дипломатски утицај у региону.

Крајем XIX века долази до већег уплива руске дипломатије на Балканском полуострву. Њен циљ био је инсистирање на опрезној политици према Османском царству. Један од резултата било је и склапање српско-бугарског споразума 1897. године, који је обавезао две стране да не предузимају никакве једностране потезе према Османском царству, било војне или политичке. Позив да потпише споразум упућен је и кнезу Николи Петровићу, те је тако остварен споразум између три балканске државе. Иако споразум није званично постао и савез, кључна идеја је остварена – будући заједнички рад по свим питањима према Османском царству. Иако је постигнута начелна сагласност око већине питања, камен спотицања између Србије и Бугарске било је и даље питање Македоније, тј. различито виђење решења македонског питања, српско о подели интересних сфера и бугарско о аутономији за читаву Македонију (Павловић, 2004: 288). Поред тога, за Србе питање Македоније није био само спор око тога ко живи на том подручју, већ је то било и питање границе између Старе Србије и Македоније. Притом је српска страна границе Старе Србије померала много јужније,

<sup>3</sup> Егзархија је представљала бугарску националну црквену организацију, непризнату од стране Цариградске партијаршије, чији је циљ био спречавање утицаја грчке духовне превласти. Порта је одобрила рад Егзархије на ширем подручју Балканског полуострва. Временом је Егзархија изгубила духовну улогу и постала је оруђе бугарских политичких кругова и трговачке олигархије у отвореној бугаризацији словенског живља у Старој Србији и Македонији (Антић, 2016: 57).

што је директно улазило у бугарске интересе. Са друге стране, Бугарска је македонске границе градила на успесима рада Егзархије и на основама Сансефанског уговора (Војводић, 1992: 38). Крајем XIX и почетком XX века, у борби за Македонију приметне су две фазе у српско-бугарским односима: прва, од 1897. до 1903. године, коју одликује политика присилне бугаризације словенског становништва и друга, од 1903. до 1912. године, где долази до оружаних акција и окршаја између српске, бугарске и грчке стране, чиме то подручје постаје поприште најкрвавијих борби (Антић, 2016: 60).

Почетком XX века дошло је до побољшања односа између Србије и Бугарске, нарочито након 1903. године и поред дијаметрално супротних ставова по питању Македоније. Управо у то време, у том пределу Балканског полуострва, политичка атмосфера је постала узаврела. Крајњи резултат био је покушај увођења реформи у Македонији<sup>4</sup>, те је Балкан поново доспео у жижу интересовања европске дипломатије. Реформе, спровођене под надзором великих сила, нису допринеле бољем статусу хришћана у тим областима. Штавише, стање се погоршало до те мере да су и нове младотурске власти (од 1908. године), спроводиле гору тортуру становништва од пређашњих, османских власти (Ђорђевић, 1995: 128–129). Постало је јасније да ће балканско питање морати да се реши на другачији начин и другим средствима.

Након што на власт у Србији долази Никола Пашић 1904. године, долази и до нових преговора између Србије и Бугарске. Преговори око споразума вођени су у Београду током марта, али су се стално спотицали по питању Македоније. На крају, обе стране су попустиле: Бугари су признали постојање српских интереса у Македонији, а српска влада је начелно одобрила аутономију Македоније, уз услов да свим народима буду загарантована иста права, да Солун постане слободна лука и да Србија са Македонијом уђе у царински савез. Крајем марта закључена су два бугарско-српска споразума: тајни („Савезни уговор“) који је имао политички карактер и јавни („Пријатељски уговор“) који је обухватао економска и правна питања. Политичким уговором обе стране су гарантовале безбедност једна другој у случају напада неке треће стране и узајамну помоћ ако нека велика сила покуша да окупира или анектира део Балканског полуострва. Српско-бугарско економско приближавање, са друге стране, било је узајамно осигурање Србије од Двојне монархије и Бугарске од Османског царства. Србија је добила излаз на Црно море, а Бугарска је кроз Србију добила пут ка средњој Европи. Економско зближавање из 1904. године је ударило темељ постизању и царинског савеза две земље, који је након дужих преговора потписан јула 1905. године. Значај уговора је чињеница да је роба домаће производње била

---

<sup>4</sup> На састанку у Мирцишту 1903. године, цареви Русије и Аустроугарске Николај II и Франц Јозеф споразумели су се о заједничкој реформској платформи за Македонију. По том предлогу, који је бројао 9 тачака, требало је доделити цивилне представнике ових двеју сила да надгледају рад на реформи. Поред цивилних представника, требало је организовати и јандармерију на челу са страним генералом и официрима страних сила, који би били подељени по рејонима. Официре инструкторе дале су: Аустроугарска, Русија, Велика Британија, Француска, Италија. Порта се обавезала да ће наставити реформе уз веће учешће хришћана (Поповић, 1928: 155).

ослобођена царина у међусобном промету између Бугарске и Србије (Ђорђевић, 1994: 150–152). Међутим, и поред добре воље, камен спотицања, који је претио озбиљнијем повезивању две стране, остало је – македонско питање. Ту, и поред поменуте иницијативе, готово да није било никаквог напретка. Управо су ти антагонизми и утицај Аустроуграскедопринели да споразум из 1904. године остане само мртво слово на папиру (Helmreich, 1969: 10).

Година 1908. донела је нову буру на Балканском полуострву. Младотурска револуција, проглашење бугарске независности и, коначно, анексија Босне и Херцеговине покренула је талас реакција у европској дипломатији. Посебна узнемиреност била је видљива у Србији, чији су витални национални и државни интереси директно били изложени агресији Аустроугарске<sup>5</sup>. Најновији догађаји су допринели да се опет, додуше невољно, приступи раду на обнови сарадње са Бугарском.

Немачки „Drang nach Osten”<sup>6</sup>, оличен у агресивности свог највернијег савезника Аустроугарска на Балканском полуострву, допринео је и да се на евентуално балканско повезивање међу силама Антанте гледа са одређеном благонаклоношћу. Нарочито је по том питању предњачила царска Русија (Ковачевић, 2007: 66). Све веће продирање немачког капитала и политичког утицаја у Османско царство, грађење багдадске железнице и анексија Босне и Херцеговине претили су да угрози руске претензије на Мореузе. Зато је руска влада на све начине гледала да пронађе савезнике међу балканским народима у циљу спречавања даљег немачког продора на исток (Ђорђевић, 1954: 128). Са тим у вези је још Извољски 1908. године изнео идеју о неопходности повезивања балканских народа (Helmreich, 1969: 20).

Две кључне снаге на Балкану, Србија и Бугарска, ступиле су у тешње односе након анексионе кризе 1908. године. Преломни догађај, који је „отрезнио“ две водеће државе Балкана, Србију и Бугарску, и који је убрзао договор о савезу између њих, био је италијанско-турски рат 1911. године (Блед, 1998: 585). Оно чега се Европа прибојавала 1911. године, обестинило се. Италија је

---

<sup>5</sup> Милован Миловановић је још 1909. године у својим белешкама, које се чувају у Архиву Србије, забележио да пут Аустроугарскенакон анексије Босне и Херцеговине даље води ка Косову, кроз долину Вардара до крајњег одердишта – Солуна. Проблем је у томе, како је тврдио Миловановић, што тај пут нужно води кроз Србију. Монархија је себи зацртала остваривање тог циља милом или силом и стално се трудила да Србија добровољно подлегне њеним притисцима и да јој отвори пут моравском долином на продору ка Солуну: „Србија таквом притиску може одолевати само ако се сме наслонити на Бугарску и ако Бугарска њен отпор подупире. Буде ли, напротив, Бугарска ушла у споразум са Аустроугарском и у заједници са Аустроугарском а противу Србије развијати своју народну политику, онда је Србија принуђена одустати од отпора, покоривши се Аустроугарској и ставити се њој у службу.“ Архив Србије, Лични фонд Милована Миловановића (у даљем тексту: АС; ММ), 1909, Реминисценције, 6. април, 31–33.

<sup>6</sup> „Drang nach Osten“ - „Тежња ка Истоку“, „Означава намере Немачке и Аустроугарскеда се шири на исток спровођењем анексија, стварањем система подређених држава и успостављањем интересних сфера. Ова крилатица добија истакнутију улогу осамдесетих година XIX века у обе царевине. Представници ове идеје су носиоци највише власти, бирократија, индустријски и трговачки кругови, интелигенција. Идеја је у Немачкој била распрострањенија и више заступљена, а у Монархији су је преферирали представници немачких уверења у аустријском делу државе“ (Митровић, 2011: 11).

изненада, половином септембра, објавила рат Османском царству и искрцала своје снаге у северној Африци. Рат је отворио нову фазу у решавању Источног питања. Реакције сукоба у Африци веома брзо нашле су обресе и у јавном мњењу и Србије и Бугарске. Рат је коначно преломео краља Фердинанда<sup>7</sup> да ради у правцу што скоријег споразума са Србијом (Ђорђевић, 1962: 164–165). Поред рата, и албански устанци у Старој Србији и Македонији приближили су Србију и Бугарску у жељи да дође до споразума, са циљем заједничке акције у решавању будућих догађаја на Балкану, нарочито што је иза албанског покрета стајала Аустроугарска (Војводић, 2000, 343–344).

Када су почетком 1911. године у Софији дошле на власт две русофилске странке, народњаци и прогресисти, са српске стране је послат сигнал да преговори отпочну. Повод за што бржу акцију били су планови Аустроугарске да се Албанцима да аутономија, што би директно угрозило и српске и бугарске интересе (Миловановић, 1968: 369). Председник бугарске владе Иван Гешов<sup>8</sup> прихватио је позив на разговор упућен од стране Милована Миловановића<sup>9</sup>, али прилично обазриво и сумњичаво. Миловановић је том приликом свом бугарском колеги објаснио неопходност стварања једне заједнице савезника који би заједничким снагама бранили интересе и Србије и Бугарске (Миловановић, 1968: 369).

Миловановићу се 19. септембра 1911. године јавио некадашњи посланик Бугарске у Београду, а тада у Риму, Димитрије Ризов<sup>10</sup>. Као један од

---

<sup>7</sup> У извештају српског отправника послова у Софији, Милана Ђ. Милојевића, упућеном председнику српске владе Миловану Миловановићу од 1/14 IX 1911. године, можемо приметити како се у бугарским политичким круговима у то време водила дебата коме се Бугарска треба приклонити у спољнополитичкој оријентацији. Милојевић, између осталог наводи како краљ и влада показују своје пријатељско расположење и према Русији и према Аустроугарској. Посланик је навео и битну чињеницу да иако кабинет Ивана Гешова, за разлику од неких претходних, има одређену слободу у креирању личних иницијатива, ипак још увек у креирању праваца спољне политике пресудну реч има краљ Фердинанд. Милојевић је у извештају нагласио да се одаје утисак како је Бугарска у том тренутку ипак ближа политици царске Русије. У: Документи о спољној политици Краљевине Србије 1903 – 1914 (у даљем тексту Документи), књига IV, свеска 4/I, 1/14. јул – 30. септембар/13. октобар 1911. године, приредили: Љиљана Алексић-Пејковић, Климент Цамбазовски, Београд 2009, док. бр. 337, стр. 730-731.

<sup>8</sup> Иван Гешов (1849–1924), био је бугарски политичар. У више наврата обављао је функцију министра финансија, а у периоду 1911–1913. године налазио се на челу бугарске владе. Од 1901. године предводио је Народну странку у Бугарској. Један је од твораца Балканског савеза 1912. године. Опширније видети у: Български държавници (1878–1918). (1993), Кн.1, Софија 41–61.

<sup>9</sup> Милован Миловановић (1863–1912), био је истакнути српски правник, дипломата и политичар. За време Анексионе кризе 1908–1909. године обављао је функцију министра иностраних дела краљевине Србије. Као председник српске владе 1911–1912. године радио на постизању политичког споразума са Бугарском, и уз бугарског председника владе Гешова најзалужнији је за формирање Балканског савеза. Опширније видети у: Ђорђевић, Д. (1962). Милован Миловановић, Београд.

<sup>10</sup> Димитрије Ризов (1862–1918), био је бугарски политичар, дипломата, револуционар и политичар. Учествовао је у организацији уједињења Источне Румелије и Кнежевине Бугарске 1885. године. За време режима Стевана Стамболова (1890–1894) провео је време у емиграцији у Београду. Ризов је, као дипломата, вршио службу у Скопљу (1897–1899), на Цетињу (1903–1905), у Београду (1905–1907), у Риму (1907–1915) и у Берлину (1915–1918). Опшир-

творца пређашњег споразума са Србијом из 1904. године, Ризов је био добар познавалац прилика у Србији (Теодоров, 2007: 45). Он је у Београд допутовао са строго поверљивом мисијом, као лични изасланик председника бугарске владе Гешова, да са Миловановићем размени мишљења поводом српско-бугарског споразума (Марков, 1989: 36; Гешов, 1915: 11). Ризов се најпре обратио Пашићу, иако он у том тренутку није заузимао никакав положај у влади. Бугарска страна била је свесна да је пристанак Пашића кључан за даљи развој преговора и постизање споразума (Ђорђевић, 1959: 473).

Двојица дипломата су се састали следећег дана у кући Миловановића, где су провели три сата разговарајући о актуелној теми. Ризов је одмах, без околишања, рекао Миловановићу да је циљ његове посете разговор о савезу и да се то питање у Бугарској сматра хитним<sup>11</sup>. Он је Миловановићу изнео становиште своје владе, за које је имао и сагласност краља Фердинанда, да је не само неопходно доћи до споразума, већ да је то прилично ургентна ствар. Миловановић се сложио са Ризовим, нагласивши да је српски став од почетка био такав. Саговорници су релативно лако дошли до заједничких тачака који би споразум требало да садржи, једино спорно питање било је разграничење у Македонији између две стране. Том приликом је Ризов истакао две крупне новине које до тог момента нису биле помињане од стране владе у Софији: прва, да Бугарска одустаје од аутономије Македоније, и друга, да Србији признаје право јужно од Шар планине на један део Македоније са Скопљем. Гранична линија између сфере утицаја две стране, према бугарском предлогу, ишла би од извора реке Пчиње, њеним током све до утока у Вардар, затим би, прешавши на десну обалу Вардара, границом скопског и призренског санџака, ишла све до његове западне границе (Стателова, 1994: 206). На тај начин, Србија би добила градове Скопље, Куманово, Тетово и Гостивар. Ризов је категорички истакао да је то максимум на који би бугарска страна пристала (Миловановић, 1968: 370; Поповић, 2010: 508).

Миловановић је, саслушавши Ризова, изнео мишљење да је промена бугарског става отклонила главну препреку око које су пропадали сви ранији покушаји за склапање савеза, те да су Бугари, напуштајући своје раније предрасуде о недељивости Македоније и искључивом праву Бугарске на читаву Македонију, учинили одлучујући корак<sup>12</sup>. Миловановић је даље истакао да, иако предлог Ризова не даје Србији све оно на шта Србија мисли да јој припада, по историјском праву, ипак је оптимиста да ће до споразума доћи. Том приликом, српски дипломата је избегао детаљнију дискусију по питању разграничења, јер је осетио да је Ризов у том тренутку имао инструкције које су му сужавале преговарчке потенцијале. Миловановић је изнео свој став да се најпре размотре неспорна питања, а да се питање разграничења остави за касније (Миловановић, 1968: 370–371).

---

није о животу и раду Димитра Ризова видети у: Радоева С. (2014). Димитър Ризов – от Битоля до Берлин ( 1862–1918 ), Софија.

<sup>11</sup> Документи , док. бр. 439, стр. 886.

<sup>12</sup> Документи , док. бр. 439, стр. 886.

Ризов је пак инсистирао да се о питању разграничења одмах направља и да се српска страна дефинитивно и коначно определи. Док се то не реши, ништа неће бити постигнуто, рекао је он. Даље је нагласио да је бугарска страна понудила уступке, које премашују све границе обзира према туђим правима, употребивши израз да је на тај начин извршена „ампутација на рођеном народном организму“ (Миловановић, 1968: 371). Ако Србија, навео је Ризов, настави да се погађа истицањем нових захтева, у Бугарској се то може схватити као недостатак искрене воље за постизањем споразума, што би додатно ојачало оне снаге које не верују у могућност постизања договора и које се залажу за сваки вид сузбијања српских интереса у Македонији (Миловановић, 1968: 371).

Српски председник владе је замолио Ризова да таквим аргументима не квари утисак који је оставио на почетку разговора, истакавши да је бугарско напуштање свог становишта о искључивости својих права у Македонији кључни корак са њихове стране у постизању споразума. Са друге стране, погрешно би било истицати тај потез као вид жртве учињене Србији са бугарске стране (Миловановић, 1968: 371).

Миловановић је у даљем разговору истакао да са обе стране постоје претензије које се морају заборавити и одбацити, ако се узме у обзир да је споразум једина гаранција будућности и једног и другог народа. Даља дискусија треба да се води полазећи од основе да добро схваћени интереси обе стране захтевају уважавање свих јемстава потребних за чување пуне државне независности, и Србије и Бугарске (Миловановић, 1968: 371–372). Пошто је Ризов желео одмах да чује српске погледе на разграничење у Македонији, Миловановић је, истичући српске потребе и свдећи српске претензије и права до крајњих граница, предочио свом саговорнику следећу граничну линију прихватљиву за српску страну: од бугарско-турске границе пратећи ток реке Брегалнице, па преко Вардара ка Охридском језеру, између Охрида и Струге, тако да Охрид и Битољ остану Бугарима, а Велес, Прилеп, Кичево и Струга Србији. Идентичну границу на карти су Миловановић и Пашић 1910. године оставили уцртану приликом посете краља Петра I царској Русији (Миловановић, 1968: 372). Иначе је Миловановић још 1909. године, након анексије Босне и Херцеговине, у личним белешкама записао да Србија не може у будућности да сачува своју самосталност уколико при ликвидацији Турске не добије територије на линији Скопље–Велес–Прилеп–Охрид. То је, како је сматрао, неопходно да би Србија за себе сачувала Стару Србију и да би могла „истурити себи излаз у ма каквој комбинацији са Албанцима, на албанско приморје“. Око уступања тих територија Србија је морала да се договори са Бугарском, јер је, по Миловановићу, било немогуће да се бори за те интересе „ако за леђима има Аугарску<sup>13</sup> као непријатеља“. За Бугаре, тврдио је он, избор се своди на две ствари: „или да имају Србе у Скопљу или Аустријанце и у Скопљу и у Солуну“<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> У својим белешкама Милован Миловановић Аустроугарску назива – Аугарска.

<sup>14</sup> АС, ММ, 1909, Реминисценције, 6.април, 33.

Ризов је, након изношења Миловановићевог предлога, категорички изјавио да о таквој граници не може бити ни речи, додавши да он, као поборник српско-бугарског споразума, неће и не сме да о таквој понуди извести бугарског владара и владу. Нико у Бугарској, навео је Ризов, не би ни помислио да се одрекне Велеса и Прилепа или да чак узме у обзир такву могућност (Марков, 1989: 38; Радоева, 2014: 174–175). Велес је том приликом назвао „правом народном тврђавом у Македонији“<sup>15</sup>. По њему, исто тако не би било могуће мислити на Брегалницу као границу, јер би на тај начин Бугарској био пресечен приступ на леву обалу Вардара, и да он уопште није у стању да понуди више од оног што је у свом предлогу првобитно и предочио српској страни (Миловановић, 1968: 372).

С обзиром на предочене српске ставове, Ризов, је у циљу постизања споразума, предложио да питање границе буде остављено на арбитражу руском цару (Радоева, 2014: 175; Скоко, 1968: 76). Миловановић је о овом предлогу у својим белешкама записао да му је та идеја звучала прихватљиво, нарочито, како је истакао, што је царска Русија од анексионе кризе осећала да Србији дугује неку сатисфакцију, а са дуге стране, Миловановић је забележио и то како је приликом посете Петрограду успео да убеди руског цара да је питање независности Балкана према Аустроугарској везано, у првом реду, за осигурање српских комуникација са Јадранским приморјем, а да је то једино могуће ако се Србији да део албанског приморја<sup>16</sup>. Ипак, Миловановић није хтео одмах да да пристанак на Ризовљев предлог да не би пробудио сумњу лукавог бугарског дипломате, одложивши одговор за сутрашњи састанак, којем је требало да присуствују и Никола Пашић и Љубомир Стојановић. На тај предлог Ризов је пристао (Миловановић, 1968: 372–373; Поповић, 2010: 509).

Другог дана посете главном граду Србије, Ризов се састао и са руским послаником Николом Харвингом, када је искористио прилику не само да га упозна са разлогом његове посете Београду, већ и да од руског дипломате тражи да утиче на српске политичаре да буду умеренији и попустљивији у својим претензијама према Македонији (Радоева, 2014: 175; Марков, 1992: 10). У свом извештају Министарству иностраних дела у Петрограду, Хартвиг је навео да је Ризов донекле у праву у својим оценама и да ће он утицати умирујуће приликом расподеле одређених утицајних сфера између две стране. Он је даље навео и то да сматра да Срби и Бугари треба сами да се договоре, а да би нацрт њиховог споразума требало да одбори царска влада, која би за себе задржала руковођење ситуацијом и, ако нађе за потребно, да пружи помоћ (Штрандман, 2009: 87–88). Из разговора са Ризовим Хартвиг је добио, како је сам навео, и забрињавајуће информације да је Бугарска претендовала на санстефанске границе, чак и са одређеним територијалним проширењима, као и да краљ Фердинанд сматра да Србији предстоји нестанак, односно да ће је прогутати Аустроугарска (Штрандман, 2009: 88–89).

<sup>15</sup> Документи, док. бр. 439, стр. 887.

<sup>16</sup> Исто, стр. 888.

На другом састанку Миловановића и Ризова, овог пута уз присуство Пашића и Стојановића, саговорници су начелно брзо дошли до сагласности око свих питања, осим по питању разграничења. Када је та тачка дошла на ред, Ризов је поновио да његово становиште није промењено и да је његов предлог максимум на који пристаје бугарска влада и монарх. И на понуде Миловановића да се нађу повољне трансакције које би задовољиле обе стране, Ризов је одлучно одбијао сваку врсту корекције понуђеног бугарског плана, истичући како је самим уступањем Скопља Србији већ довољно учињено са бугарске стране (Миловановић, 1968: 373).

Након што је Ризов завршио своје излагање, у разговор се умешао Љубомир Стојановић, предложивши ново компромисно решење, које би уједно било и коначан српски уступак: да се повуче права линија од турско-бугарске границе преко Кратова на Охридско језеро између Охрида и Струге, а затим од те линије да се тражи лево и десно најближа могућа граница<sup>17</sup>. Тако би на левој обали Вардара граница ишла вододелницом Брегалнице и Криве Реке—Пчиње, а на десној обали оставила би Велес, Прилеп, Крушево и Охрид бугарској страни, а Србији дала Стругу и Кичево. Миловановић је био спреман да прихвати тај предлог ако се са њим сложи Ризов, једино је Пашић био сумњичав, тврдећи да се тим уступцима превише попушта Бугарској. Ризов се и са овим предлогом није сложио, категорички га одбацујући (Миловановић, 1968: 373).

Пошто се разговор о разграничењу није померао са мртве тачке, Миловановић и његови српски сарадници су још једном покушали да Ризову објасне зашто је бугарски предлог неприхватљив. Најважнији разлог био је тај што би читава долина Пчиње и Српски Козјак припали Бугарској, а други, не мање важан, што би тиме Скопље као стратешки српски центар, остао без одбране. Међутим, Ризов је и, поред очигледних чињеница српске стране, остао на свом ранијем гледишту, јер је, како је од почетка сумњао Миловановић, имао строге инструкције које је са собом донео из Софије (Миловановић, 1968: 373).

Након исцрпљивања свих аргумената и једне и друге стране, Миловановић је на крају предложио да се за сада питање граница одложи, а да би било најбоље да се прихвати мишљење Ризова, према коме би се арбитража оставила на одлучивање руском цару. Тај предлог су сви прихватили (Миловановић, 1968: 373–74). На крају састанка, Ризов је саопштио да након Београда иде на састанак краљу Фердинанду и председнику владе Гешову у Беч, којима ће детаљно пренети српске ставове и где ће добити нове инструкције, које би предочио Миловановићу на неком од следећих сусрета (Миловановић, 1968: 374). У Бечу је требало да уговори појединости и око сусрета Миловановића и Гешова након повратка бугарског председника владе са пута.

Преговори између Милована Миловановића и Димитра Ризова, вођени крајем септембра месеца 1911. године, представљају важан корак у постизању коначног договора између Србије и Бугарске и формирању саве-

<sup>17</sup> Документи, док. бр. 439, стр. 888.

за две кључне балканске државе. Као једна од најважнијих тековина септембарских преговора двојице дипломата, представља чињеница да су две стране почеле са уважавањем да гледају на појединачне интересе сваке од њих и да усаглашавају свој даљи рад, а све у циљу заједничке борбе за очување виталних националних и државних интереса, како Србије, тако и Бугарске. Нарочито је важно напоменути да се приликом преговора први пут могло чути бугарско одустајање од аутономије Македоније и спремност на поделу интересних сфера у тој области. То је била кључна тачка за све касније рачунице. Преговори су уједно показали да је компромис две стране кључна карика у даљем дипломатском раду и неопходан предуслов за постизање циља. Иако преговори у септембру месецу 1911. године у Београду нису допринели коначном усаглашавању ставова две стране, они представљају важан моменат у развоју билатералних политичких односа Србије и Бугарске на формирању српско-бугарског савеза.

#### Необјављени извори:

1. Архив Србије, Лични фонд Милована Миловановића

#### Објављени извори:

1. *Balkanski ugovorni odnosi 1876–1996, I*, priredio M. Stojković, Beograd 1998.
2. Гешов, И. *Балканскиот сјюз. Спомени и документи*. Софија 1915
3. *Документи о спољној политици Краљевине Србије 1903–1914*. Књига IV, свеска 4/I, 1/14. јул – 30. септембар/ 13. октобар 1911. године, приредили: Љиљана Алексић-Пејковић, Климент Џамбазовски, Београд 2009.

#### Литература

1. Антић, Д. (2016). Поглед на српско-бугарске односе с краја XIX и почетка XX века“, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књ. VII, Врање, 55–67.
2. *Български државници (1878-1918)*. (1993). Кн.1, Софија: Век.
3. Блед, Ж.П. (1998). *Франц Јозеф*, Београд: Слио.
4. Војводић, М. (2010). Стојан Новаковић о савезу балканских држава, *Глас*, 15, 176-188.
5. Војводић, М. (1988). *Србија у међународним односима крајем XIX и почетком XX века*, Београд: САНУ.
6. Војводић, М. (1992). Србија и македонско питање, *Историјски гласник*, 1-2 (1990-1992), Београд, 33-48.

7. Војводић, М. (2000). Србија и рат 1912. Политички и дипломатски аспект, *Србија и балканско питање (1875-1914)*, Нови Сад, 342-362.
8. Гешов, И. (2008). *Спомени из години на борби и победи*, Софија: ИК Синева.
9. Ђорђевић, Д. (1995). *Националне револуције балканских народа 1804-1918*, Београд: Службени лист.
10. Ђорђевић, Д. (1954). *Како су велике силе сазнале за склапање Балканског савеза 1912. године*, Историјски гласник, 4, 127-143.
11. Ђорђевић, Д. (1962). *Милован Миловановић*, Београд: Просвета.
12. Ђорђевић, Д. (1959). Пашић и Миловановић у преговорима за Балкански савез 1912. године, *Историјски часопис*, 9-10, 467-486.
13. Ђорђевић, Д. (1994). Сучељавање са Аустро-Уграском, У: Попов, Ч. и сар., *Историја српског народа*, књ. VI, том I, *Од Берлинског конгреса до уједињења 1878-1918*, Београд: Српска књижевна задруга.
14. Екмечић, М. (2007). Албански фактор у избијању Првог балканског рата, у: *Први балкански рат 1912. године и крај Османског царства на Балкану*, ур. В. Стојанчевић, Београд, 10-18.
15. Јовановић, В. (2002). *Србија и Бугарска 1886-1896*, Београд: Историјски институт.
16. Ковачевић, Д. (2007). Русија и Први балкански рат, *Први балкански рат 1912. године и крај Османског царства*, ур. В. Стојанчевић, Београд, 65-73.
17. Миловановић, М. (1968). Историк преговора за закључење српско-бугарског уговора од 29. фебруара 1912. У: *Скоко С.: Други балкански рат, књ. 1, Узроци и припреме рата*, Београд, 365-399.
18. Митровић, А. (2011). *Продор на Балкан. Србија у плановима Аустро-Угарске и Немачке 1908-1918*, Београд: Завод за уџбенике.
19. Марков, Г. (1989). *България в Балканския съюз срещу Османската империя 1912–1913*, Софија: Наука и изкуство.
20. Марков, Г. (1992). За спорното и безспорното в Балканския съюз (септември 1911- август 1912 ), *Известия на државните архиви*, 63, 3-50.
21. Павловић, С. (2004). *Историја Балкана 1804-1945*, Београд: Слио.
22. Поповић, Б. (2010). *Дипломатска историја Србије*, Београд: Завод за уџбенике.
23. Попов, Ч. (2010). *Грађанска Европа (1770-1914). Друштвена и политичка историја Европе (1871-1914)*, књига III, Београд: Завод за уџбенике.
24. Поповић, В. (1928). Источно питање. Борбе за опстанак Османлијске царевине у Леванту и на Балкану, Београд: Г. Кон.
25. Радоева, С. (2014). Димитър Ризов – от Битоля до Берлин (1862 – 1918), Софија: Парадигма
26. Стателова, Е. (1994). Иван Евстратиев Гешов или трънливиот път на съзиданието, Софија: Акад. изд. Проф. Марин Дринов
27. Стателова, Е. (1976). Идеја сближения балканских народов в Болгарий в первом десятилетии 20-го века, Велике силе и Србија пред Први светски рат, уредник Васа Чубриловић, Београд, 109-129.
28. Скоко, С. (1968). Руската арбитража во српско-бугарскиот договор за прија-

- телство и сојуз од 13. март 1912. година, Гласник на Институтот за национална историја, Скопје, 1, 63-115.
29. Теодоров, И. Т. (2007). Балканските војни ( 1912-1913 г. ). Исторически, дипломатически и стратегически очерк, София: Глав. управл. на арх. при Мин. совет
  30. Helmerich, E.C.(1969). The Diplomacy of the Balkan Wars 1912-1913, New York: Rusell & Russell
  31. Чубриловић, В. (1982). Историја политичке мисли у Србији XIX века, Београд: Народна књига
  32. Штрандман В. Н. (2009). Балканске успомене, књ. 1, превео: Јован Качаки, Београд: Жагор.

**NEGOTIATIONS ABOUT FORMATION OF THE SERBO-BULGARIAN ALLIANCE BETWEEN MILOVAN MILOVANOVIĆ AND DIMITAR RIZOV IN BELGRADE, SEPTEMBER 1911.**

**Abstract:** *Alliance of the Balkan states at the end of the 19th and the beginning of the 20th century represents one of the most important heritages on the Balkan Peninsula. Its framework was a formation of the Serbo-Bulgarian alliance from 1912., as a foundation of the following Balkan League. The theme of this work are the initial negotiations between the president of the Serbian government Milovan Milovanović and the Bulgarian diplomatic representative Dimitar Rizov, conducted in Belgrade in September 1911. Even though the final agreement between the two sides was not reached then, the meeting of the two diplomats represented a future foundation to the final agreement between Serbia and Bulgaria.*

**Key Words:** *Milovan Milovanović, Dimitar Rizove, Serbia, Bulgaria, agreement.*

Ана СПАСИЋ СТОШИЋ  
Педагошки факултет у Врању  
Универзитет у Нишу

УДК 37.033: 502/504 371.3: 502/504  
- стручни рад -

## ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА

**Сажетак:** *Рад је настао из потребе да се прецизније осветли питање дефинисања еколошких компетенција учитеља јер у стручној литератури налазимо на мали број радова који проучавају ово питање. Разумевање природе еколошких компетенција указује на спремност и отвореност за нове начине решавања проблема, примену иновација, оспособљеност за креативне приступе и идеје у циљу пројектовања и осмишљавања квалитетног живота садашњих и будућих генерација. Уважавајући основне принципе екопедагогије, која омогућује интеграцију одређених сазнања екологије и педагогије, екопедагошке компетенције подразумевају такву организацију наставног рада у којој постоје отворена сарадња између учитеља и ученика, активности, понашање и деловање обележени екопедагошком интеракцијом која се заснива на екокомуникацији. Еколошки компетентан појединац образован је за заштиту животне средине, информисан је и обавештен о комплексним питањима из ове области, тако да га сазнања о еколошкој проблематици подстичу на одговоран однос према себи и животној средини, на понашање, деловање и спремност да је чува, негује и унапређује, на поступање у складу са одрживим начином живота.*

**Кључне речи:** *еколошке компетенције, екопедагошка интеракција, екокомуникација, заштита животне средине, концепт одрживог развоја.*

### Увод

Приликом објашњења појма еколошких компетенција нужно је поћи од новог односа између човека и природе и сазнања да човек нема централну позицију и улогу у животном окружењу. Тај нови хармонични однос подразумева интеракцију човека и природе, међусобно деловање, при чему он може да утиче на природу и мења је прилагођавајући је својим потребама, али на начин да уважава законе и принципе који у њој владају, не нарушавајући природну равнотежу. У процесу интерактивног деловања неизбежно се мењају и човек и природа, која повратне утицаје показује у промени климе, саставу земљишта, разноврсности биљног и животињског света и сл.

---

\* anas@pfvr.ni.ac.rs

Тако је дошло до нове вредносне оријентације коју одликује схватање да је човек саставни део природе, која за њега представља не само извор материјалних, већ и духовних вредности, мотивацију за нова сазнања, открића, позитивна осећања, што га обавезује да се према њој одговорно односи, да је воли, негује и чува. Уважавајући природне законе и правила, човек мисаоно узраста, развија се, сазрева, тако да се његово аутономно и друштвено понашање мери „његовим еколошким промишљањем“ (Andevski i Kundačina, 2004: 66). У овом контексту, нове вредности, које су пре свега присутне у хуманистичкој психологији, али и социологији, образовању и васпитању, политици и другим областима наглашавају човекову спремност да живи у складу са законима сопственог бивствовања, способност да се током читавог живота развија, учи, усавршава, разумевајући и прихватајући промене које постоје у реалном свету.

У животним околностима које прате брзе и непрекидне промене, присутни су динамичан однос човека и околине, његова отвореност за нова искуства, решеност да мења своје понашање, да експериментира са собом и окружењем. То су категорије којима се одликују еколошко учење и образовање, које има за циљ развој еколошке свести, сазнања, вредности, ставова, навика и понашања, уважавајући нераскидиве везе и односе човека са природом. У садашњем тренутку друштвеног развоја, очување и заштита животне средине, као и човекове природе и унутрашње равнотеже, основни су услови опстанка и напретка људске цивилизације.

Сагледавајући глобалне проблеме са којима се човечанство данас суочава, Сиберт (Siebert, 1999, према: Kundačina i Visković, 2016) говори о седам нових култура учења, међу које убраја и еколошку. Оне укључују конструктивистички приступ, усмереност наставног процеса на активност и деловање, предузимање иницијативе, проналажење нових решења и одговора, самосталност, оспособљеност за тимски рад, аналитички приступ информацијама, метакогнитивне стратегије учења које подразумевају интеграцију различитих сазнајних активности и процеса – уочавање, анализирање, просуђивање, проверавање и потврђивање хипотеза, генерализовање, евалуирање. Еколошка култура учења посматра процес сазнавања као основну потребу појединца да се у свету у коме живи оствари као особа која има сопствено мишљење и понаша се у складу са властитим схватањима, уверењима и ставовима. Еколошку културу карактерише еколошка свест, која не може бити изграђена без еколошких знања, информисаности о еколошким питањима, вредносне оријентације, одговорности према окружењу и спремности за активно деловање у заштити животне средине (Kundačina i Visković, 2016). Еколошка знања, као основни конституент еколошке свести, односе се на познавање појмова, термина, чињеница, законитости у вези са односом човек–природа (Ђуровић, 2012), на познавање норми понашања, поступака, средстава и мера заштите животне средине (Ждерић, 1983), и изложена су критичком преиспитивању, надограђивању и даљем развијању. Перцепција, процена и (не)задовољство стањем животне средине, категорије у вези са емоционалном димензијом еколошке свести, подстицајно делују

на активност, поступање и деловање према животном окружењу. Еколошка култура у чијој основи је наглашен вољни однос личности према животној средини, одлучност и спремност да учествује у практичним активностима у вези са њеном заштитом и очувањем (Кундачина, 2010), као и развој еколошких компетенција, намећу другачије приступе организацији наставног рада, нове методе учења/наставе и интердисциплинарни приступ у остваривању циљева и задатака еколошког васпитања и образовања (Kundačina i Visković, 2016).

### Појмовно одређење еколошких компетенција

Промишљања о еколошким компетенцијама усмерена су ка развијању знања, способности, изграђивању вредности, уверења, навика и понашања која омогућују како развој индивидуалних потенцијала личности, тако и активно учествовање у друштвеном животу. Разумевање природе еколошких компетенција указује на спремност и отвореност за нове начине решавања проблема, примену иновација, оспособљеност за креативне приступе и идеје у циљу пројектовања и осмишљавања квалитетног живота садашњих и будућих генерација. У складу са принципима образовања и васпитања из перспективе екопедагогије, која омогућује интеграцију одређених сазнања екологије и педагогије, *екопедагошке компетенције* подразумевају такву организацију наставног рада у којој постоје отворена сарадња између учитеља и ученика, активности, понашање и деловање обележено екопедагошком интеракцијом која се заснива на екокомуникацији. У даљем тексту наводимо тумачења ових појмова ради сагледавања суштине и основних одлика еколошких компетенција, респектујући мишљења наших еминентних аутора из ове области.

Уважавање потреба ученика, учење без присиле, толеранција, међусобно разумевање и поштовање карактеришу *екопедагошку интеракцију* међу главним актерима наставног процеса. Она подразумева конструктивно решавање конфликта и проблема који се могу јавити у односима ученика и учитеља. Искрена и отворена сарадња у међусобној комуникацији ствара такву атмосферу у одељењу да се ученицима верује, да се поштују њихове потребе, предлози, интересовања, могућности, при чему не постоје критичко преиспитивање и неразумеваше. Основне категорије екопедагошке интеракције – хармонични односи, узајамно поштовање, уважавање различитости и слобода учења остварују се дијалогом, међусобном сарадњом, еколошком, ненасилном комуникацијом (Andevski i Kundačina, 2004).

У процесу ненасилног васпитања *екокомуникација*, као његово суштинско обележје, тумачи се као начин развоја појединца разумевањем себе и других, при чему се ученик бори да оствари своје потребе тако да уважава и не повређује друге. У васпитно-образовном раду са ученицима екокомуникација се заснива на емпатији, поверењу, међусобном уважавању. Она омогућује рационално и смислено решавање неспоразума, ак-

тивно учешће ученика које покрећу унутрашњи мотиви, увиђање да усвојена знања, вештине и навике оплемењују живот, заједничка одговорност у процесу образовања и васпитања. Уколико учитељ и ученици еколошки комуницирају, постоји подстицајна средина за узајамно напредовање, рад и учење, поштовање, међусобну сарадњу, толеранцију, партнерство, отворени дијалог, могућност избора (Исто).

Сагледавајући потребу новог, другачијег приступа васпитању и образовању, екопедагошка компетенција усмерена је ка мењању ставова, вредности и промени односа према ученику. Она се темељи на образовној концепцији која подразумева способност проналажења информација, уочавање узрочно-последичних веза и односа, решавање проблема, креативност, тимски рад (Kundačina i Visković, 2016), искуствено, практично, доживљајно, целовито учење, учење кроз сарадњу и међусобну размену, кооперативне, активне методе учења и наставе (Andevski i Kundačina, 2004).

Како се основни циљ еколошког образовања односи на усвајање вредности, прихватање и поступање у складу са концептом одрживог развоја, еколошке компетенције дефинишу се тако да омогућују активно деловање појединца ради побољшања квалитета живота, активности и понашање у функцији општег добра. У њиховој основи налази се критичка свест индивидуе о неопходности чувања и унапређивања еколошки чисте и здраве средине која одговара и доликује човеку, промена начина размишљања у правцу стварања сигурнијег и здравијег света, спремност за бригу о другима и животној средини, за одговорно понашање, одлучивање и деловање усмерено на будућност и одрживи начин живота (Kundačina i Visković, 2016).

На сличан начин, у оквиру дискурса целоживотног учења, Андевски и Кнежевић Флорић (2002) тумаче еколошке компетенције означавајући их термином „кључне компетенције образовања за одрживи развој“ (Андевски и Кнежевић Флорић, 2002: 102). Оне омогућују успешно савладавање и решавање како постојећих, тако и нових, будућих проблема, задатака, изазова и животних ситуација. Могуће их је развити и изградити помоћу већ поменутих иновативних метода учења и поучавања, међу којима аутори наглашавају: учење усмерено на решавање проблема, учење оријентисано на споразумевање (комуникативно, (само)рефлексивно, учење за решавање конфликта), кооперативно учење, практично, делатно учење, самоорганизовано и целовито учење.

Како би се комплексна еколошка проблематика учинила доступном ученицима, неопходно је пронаћи везу са питањима и проблемима локалне животне средине у којој ученици живе. У том смислу, важно је навођење и проналажење примера у чијој основи леже осећања потребна за схватање глобалних еколошких проблема. У циљу решавања економских, еколошких и друштвених проблема који су у тесној вези и холистички се посматрају, нужна је партиципација и ангажовање сваког појединца. Отуда се јавља компетенција за учествовањем у процесу комуникације, планирања, усвајања информација, одлучивања, индивидуалне процене. Ува-

жавајући принципе одрживог развоја, еколошко образовање подразумева следеће компетенције:

- „компетенцију споразумевања,
- холистичку компетенцију,
- компетенцију планирања,
- компетенцију солидарности,
- компетенцију мотивације и
- компетенцију размишљања (рефлексивности)“ (Andevski i Kundačina, 2004: 36–37).

Ради остваривања идеје и основног циља одрживог развоја, који се огледа у побољшању услова живота садашњих, али и будућих генерација, не нарушавајући природну основу живота, тежи се развијању и образовању људских потенцијала као што су: способност споразумевања, кооперације, критичког расуђивања, креативности и стваралаштва (Исто).

Веома прецизну дефиницију еколошких компетенција налазимо у страниј литератури. Говорећи о професионалним компетенцијама учитеља/наставника, које разврстава на компетенције за одређено предметно подручје, истраживачке, курикуларне, компетенције за целоживотно учење, социокултуралне, емоционалне, комуникационе, дигиталне и еколошке, Селви (Selvi, 2010) их дефинише као компетенције за заштиту животне средине. Оне подразумевају знање, ставове и вештине који се тичу екологије и заштите животне средине какви су очување околине, познавање екосистема, управљање природним ресурсима, њихово одрживо коришћење и расположивост.

Будући да постоји потреба за прихватањем концепата еколошког васпитања и образовања западних земаља, Туфекчић (2012) сматра да се еколошке компетенције наставника огледају у трагању „за карактеристикама личности окренутих ка будућности“ (Туфекчић, 2012: 93). Проучавајући еколошку улогу човека у очувању природне равнотеже и живота на планети, Грандић (2008) наводи да човек треба да поседује знања како би могао да то чини. У том смислу, потребно је младе нараштаје васпитавати и образовати тако да цене и поштују живот, као и да познају законе и принципе опстанка живота, начине репродуковања, умирања и рађања. Интересовање за екологију исказује се у праћењу нових токова живота и развоја човека.

### **Закључак**

Сагледавајући различита одређења еколошких компетенција, може се закључити да је еколошки компетентан појединац образован за заштиту животне средине, да је информисан и обавештен о комплексним питањима из ове области, тако да га сазнања о еколошкој проблематици подстичу на одговоран однос према себи и животној средини, на понашање, деловање

и спремност да је чува, негује и унапређује. Истовремено, еколошка обавештеност мотивише га да проширује и усавршава своја знања, да развија потенцијале своје личности и поступа у складу са принципима одрживог начина живота. Схватања различитих аутора о еколошким компетенцијама указују на то да оне захтевају суочавање са изазовима времена у коме живимо и, истовремено, пружају могућности да се на њих одговори.

## Литература

1. Andevski, M. i Kundačina, M. (2004). Ekološko obrazovanje: *od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet.
2. Андевски, М. и Кнежевић Флорић, О. (2002). *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад – Вршац: Савез педагошких друштава Војводине – Виша школа за образовање васпитача.
3. Grandić, R. (2008). Ciljevi obrazovanja. U: Gojkov, G. (ur.): *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 91–116.
4. Ђуровић, Јб. (2012). *Еколошко васпитање и развој еколошке свести у основној школи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
5. Ждерић, М. (1983). *Школа и животна средина*. Нови Сад: Мисао.
6. Кундачина, М. (2010). *Еколошко васпитање*. Ужице: Учитељски факултет Универзитета у Крагујевцу.
7. Kundačina, M. i Visković, I. (2016). Ekološke kompetencije kao nova kultura učenja. *Иновације у настави*, XXIX, 2016/4, стр. 32–40. Преузето 13. 11. 2019. са: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2016/0352-23341604032K.pdf>
8. Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, vol. VII, no. 1/2010, pp. 167–175. Преузето 18. 12. 2019. са: [https://www.researchgate.net/publication/283961538\\_Teachers'\\_Competencies](https://www.researchgate.net/publication/283961538_Teachers'_Competencies)
9. Tufekčić, N. (2012). Ekopedagoške kompetencije odgajatelja: preduvjet za ekopedagoški odgoj i obrazovanje djece i mladih. *Metodički obzori* 16, vol. 7 (2012) 3, str. 87–96.

## TEACHER ENVIRONMENTAL COMPETENCE

*Summary: This paper arose from the need to shed more light on the issue of defining teacher environmental competence, because the professional literature contains a small number of papers that study this issue. Understanding the nature of environmental competences means that a person is ready and open for new ways of solving problems, use of innovation, ability to use creative approaches and ideas in order to design and create life of good quality for present and future generations. By adhering to the main principles of eco-pedagogy, which enables the integration of certain knowledge of ecology and pedagogy, eco-pedagogic competences refer to such organization of teaching process which includes open cooperation between teachers and students, activities, behavior and actions that rely on eco-pedagogic interaction which is based on eco-communication. An environmentally competent individual is educated for environmental protection, informed and instructed about complex issues in this field, therefore, knowledge of environmental issues encourages him or her to take a responsible attitude toward himself or herself and the environment, to behave, act and be willing to protect, nurture and improve it and to act in accordance with sustainable living.*

**Key words:** *environmental competence, eco-pedagogic interaction, eco-communication, environmental protection, the concept of sustainable development.*



Јелена СТОШИЋ ЈОВИЋ

УДК 373. 3: 37. 013  
- прегледни научни рад -

Снежана ПЕРИШИЋ  
Педагошки факултет у Врању  
Универзитет у Нишу

## КОМПАРАТИВНИ ПРИСТУП АНАЛИЗИ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ПРОГРАМА ОБРАЗОВАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВ- НЕ ШКОЛЕ

**Сажетак:** *Основни циљ овог рада је да се компаративном анализом укаже на промене које су настале у обликовању циљева основног образовања и васпитања као резултат измена Правилника о програму наставе и учења. Компаративном анализом циљева у млађим разредима основне школе закључили смо да су у процесу примененастале крупне измене у погледу дефинисања специфичних циљева образовања и васпитања, што би требало да допринесе развоју ученика до учесникадруштва које се активно мења. Притом, циљеви програма образовања истоветни за млађе разреде основне школе без обзира на чињеницу што се диференцијално приказују.*

**Кључне речи:** *циљеви основног образовања и васпитања, циљеви и задаци програма образовања, Правилник о програму наставе и учења, млађи разреди основне школе.*

### Увод

Наставни програм усмерен на исходе учења учитељу даје слободу у осмишљавању и организовању наставног процеса. Појам наставног програма у педагошкој литератури различито је дефинисан. Вилотијевић (1999) у својој *Дидактици* истиче да га аутори дефинишу као систем садржаја подељен на предмете према наставном плану и намењен образовању у одговарајућој врсти или типу школе или наглашавају да је наставни програм школски документ којим су прописани наставни садржаји по предметима из наставног плана.

---

\* jelenastolic1990@gmail.com

\* snezanaperisicmr@gmail.com

Улога учитеља огледа се у конкретизацији наставних садржаја програма у складу са потребама одељења, узимајући у обзир психофизичке особености ученика, уџбенике и друга наставна средства, техничке могућности и потребе средине у којој се школа налази. Неопходно је истаћи да се циљеви савремене наставе остварују кроз три аспекта: материјални, функционални и васпитни, те да је њихов значај подједнако важан за формирање свестране ученичке личности.

Сагледавајући дате исходе и садржаје, прецизиране на основном, средњем и напредном нивоу према областима, учитељ развија глобални план рада из кога проистичу оперативни планови, а затим и конкретизовање наставних јединица. Наставни план је основни школски документ. Њиме се одређују „предмети који ће се учити у поједином типу и врсти школе, којим редоследом по разредима и коликим бројем часова по сваком предмету“ (Вилотијевић, 1999:23). Како се може уочити, наставни план и програм, први одређен временом који је грађи српског језика намењује, а други обимом грађе и њеним распоредом, одређују начин остваривања циљева наставе, дефинишу оквире њених исхода, из којих проистичу оквири умења, ставова, вредности и навика ученика (према Илић, 2003).

Исходи образовања одређују знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије и представљају резултат дефинисаних циљева основног образовања и васпитања у првом циклусу с циљем да се постигне активан друштвени живот појединца и целокупног друштва. Сходно томе увиђамо да исходи описују саме ученике: њихова знања, шта је оно што могу или умеју да ураде под одређеним околностима, како да се понашају у одређеним ситуацијама, чему треба да теже, какве ставове да испољавају према себи и другима итд. Исходи ће омогућити изградњу личности ученика у материјалном, практичном и васпитном домену на крају првог циклуса основно образовања и васпитања.

Ураду ће бити представљена компаративна анализа *Правилника о плану наставе и учења* за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за млађе разреде основне школе са освртом на настале измене.

### **Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образовања у првом разреду основне школе**

Промене које се тичу *Правилника о програму наставе и учења* настале су као резултат инструкција којима је потребно руководити се приликом планирања наставе и учења, а које су прописане *Правилником о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања* и про-

граму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања<sup>1</sup>. Компаративним увидом у актуелни *Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*<sup>2</sup> и *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*<sup>3</sup> приметне су разлике у дефинисању циљева и задатака наставе српског језика. Ако сагледамо циљ наставе српског језика, можемо уочити да је у оквиру предмета Српски језик за први разред предвиђен неизмењен годишњи фонд часова, од 180 часова, али да постоје измене не само у погледу циља наставе српског језика, већ и у погледу дефинисања задатака и оперативних задатака наставе српског језика и исхода који су предвиђени за области: почетно читање и писање, књижевност, језик (граматика, правопис и ортоепија), језичка култура (говорење, слушање, писање, читање).

Увидом у измењеност циља основног образовања и васпитања дефинисан *Правилником о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*<sup>4</sup> приказан је у Табели 1.:

**Табела 1. Циљеви основног образовања и васпитања**

<b>ЦИЉЕВИ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА</b>	<b>ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ПРОГРАМА ОБРАЗОВАЊА</b>
Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања	Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања
- обезбеђивање добробити и подршка целивитом развоју ученика;	- развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе, у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима;
- обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целивити развој ученика, развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу;	Не постоји истакнут циљ.
- свеобухватна укљученост ученика у систем образовања и васпитања;	Не постоји истакнут циљ.

1 Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1,12/2018

2 Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1, 12/2018

3 Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС - Просветни гласник“, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016-I, 11/2016-II и 6/2017. Види: чл. 3. Правилника - 7/2010-1).

4 Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1, 12/2018.

-развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;	- подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика;
- развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очивања природе и животне средине и еколошке етике, заштите и добробити животиња;	- развијање свести о значају заштите и очивања природе и животне средине;
- континуирано унапређивање квалитета процеса и исхода образовања и васпитања заснованог на провереним научним сазнањима и образовној пракси;	Не постоји истакнут циљ.
- развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења;	- усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва;
- пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;	- развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе, у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима;
- развијање кључних компетенција за целоживотно учење, развијање међупредметних компетенција за потребе савремене науке и технологије;	- оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења;
- развој свести о себи, развој стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења;	Не постоји истакнут циљ.
- оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;	- оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот;
- развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства;	- развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности;
- развијање позитивних људских вредности;	- уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све;
- развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву;	- поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву;
- развој и поштовање расне, националне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, развој толеранције и уважавање различитости;	- развијање код деце и ученика радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етничке и верске толеранције, јачање поверења међу децом и ученицима и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост;

- развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине;	- развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина;
- повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања и васпитања, завршавање образовања и васпитања у предвиђеном року са минималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања;	Не постоји истакнут циљ.
- повећање ефикасности образовања и васпитања и унапређивање основног нивоа стоварности Републике Србије као државе засноване на знању.	Не постоји истакнут циљ.

Увидом у табелу можемо закључити да су се одређени циљеви и задаци, тачније циљеви основног образовања и васпитања, према актуелном *Правилнику о програму наставе и учења*, изменили у мери која прати претходно наведене инструкције које се тичу планирања наставе и учења. Стога наилазимо на оправданост циљева који се могу асимилирати, али и циљева који су измењени услед промене васпитно-образовног система. Од наведених циљева и задатака који су прописани *Правилником о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*<sup>5</sup>, задатак омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања није могуће препознати у актуелном *Правилнику о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*<sup>6</sup>. Неопходност измене приметна је код актуелног *Правилника о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* јер су предвиђени циљеви којима је дефинисано:

- обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој ученика;
- развијање ненасилног понашања у успостављање нулте толеранције према насиљу;
- свеобухватна укљученост ученика у систем образовања и васпитања;
- континуирано унапређивање квалитета процеса и исхода образовања и васпитања, заснованог на провереним научним сазнањима и образовној пракси;

5 Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС - Просветни гласник“, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011-1, 7/2011-11, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016-1, 11/2016-11 и 6/2017. Види: чл. 3. Правилника - 7/2010-1).

6 Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1.

- *развој свести о себи, развој стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења;*
- *повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања и васпитања;*
- *завршавање образовања и васпитања у предвиђеном року са минималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања и*
- *повећање ефикасности образовња и васпитања и унапређивање основног нивоа становништва Републике Србије као државе засноване на знању.*

Остварењем наведених циљева образовања и васпитања, ученик првог разреда би требало да се оспособи за укљученост у све аспекте друшва које се прогресивно мења.

### **Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образовања у другом разреду основне школе**

Имајући у виду да су *Правилником о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања*<sup>7</sup> циљеви и задаци програма образовања дефинисани истоветно за први и други разред, можемо се осврнути на анализу циљева који се тичу основног образовања и васпитања, а који су прописани актуелним Правилником<sup>8</sup>.

Можемо закључити да актуелним *Правилником о програму наставе и учења*<sup>9</sup> нису предвиђене измене у погледу дефинисања циљева основног образовања и васпитања. Стога сматрамо да би требало обратити пажњу на начине разлагања наведених циљева како би дошло до њиховог остварења у циљу продубљивања знања, вештина и навика ученика из разреда у разред, који се мењају упоредо са садржајима предмета.

7 Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС - Просветни гласник“, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016-I, 11/2016-II и 6/2017. Види: чл. 3. Правилника - 7/2010-1).

8 Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања: 16/2018-47, стр. 47.

9 Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања: 16/2018-47, стр. 47.

## Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образовања у трећем разреду основне школе

Компаративним увидом у циљеве образовања и васпитања који су дефинисани *Правилником о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*<sup>10</sup>, односно циљеве и задатке програма образовања дефинисане *Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*<sup>11</sup> можемо утврдити да ли се и у којој мери циљ основног образовања и васпитања изменио.

Увидом у актуелни *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*<sup>12</sup> можемо приметити да су циљеви основног образовања истоветно дефинисани за први, други и трећи разред основног образовања и васпитања. Што се тиче циљева и задатака програма образовања дефинисаних *Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*<sup>13</sup>, приметна је подударност у дефинисању циљева и задатака образовања и васпитања.

Можемо закључити да се циљеви основног васпитања и образовања дефинисани актуелним *Правилником* у великој мери разликују од оних који су предвиђени *Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*<sup>14</sup> ако их сагледамо из угла идентификације циљева. Препознавање циљева основног образовања и васпитања актуелног *Правилника* који су се изменили и оних који су дефинисани на начин који је приближен ученику, наставнику и настави представља основу за разумевање специфичних циљева који не могу да буду уврштени у компаративну анализу. Са друге стране, другачије се приступило дефинисању циљева и задатака програма образовања: *развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе, у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима и омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања* који су дефинисани *Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпи-*

10 *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*: 5/2019-6, 1/2020-1.

11 *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - др. правилник, 7/2011 - др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018).

12 *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*: 5/2019-6, 1/2020-1.

13 *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - др. правилник, 7/2011 - др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018).

тања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања<sup>15</sup>.

### Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образовања у четвртом разреду основне школе

*Правилником о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*<sup>16</sup> циљеве основног образовања и васпитања дефинисани су на начин који подразумева генерализацију циљева основног образовања и васпитања у млађим разредима основне школе.

Сагледавању циљева и задатака програма образовања, дефинисаних *Правилником о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*<sup>17</sup>, могуће је приступити из угла који подразумева генерализацију специфичних циљева и задатака до сагледавања специфичних циљева и задатака који су одређени узрасним и сазнајним могућностима ученика четвртог разреда основне школе.

Можемо закључити да је циљеве основног образовања и васпитања (омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања; усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва) дефинисаних *Правилником о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*<sup>18</sup> немогуће препознати и идентификовати у актуелном *Правилнику о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*<sup>19</sup>. Са друге стране, увидом у основни циљ основног образовања и васпитања, који је прописан актуелним *Правилником*, а који је дефинисан на следећи начин: *Циљ наставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика ради правилног усменог и писаног изражавања, негујући свест о значају улоге језика у очувању националног идентитета; да се оспособе за тумачење одабраних књижевних и других уметничких дела из српске и светске баштине, ради негововања традиције и културе српског народа и развијања интеркултуралности*, можемо

---

15 Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - др. правилник, 7/2011 - др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018).

16 Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања: 11/2019-1.

17 Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011 - др. правилник)

18 Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011 - др. правилник)

19 Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања: 11/2019-1.

закључити да су циљеви јединствено дефинисани за четврти разред основне школе истоветно са првим, другим и трећим разредом.

### Закључак

Увидом у промене које су настале приликом дефинисања циљева и задатака програма образовања и васпитања можемо уочити да промена у дефинисању циљева и задатака актуелног програма образовања у млађим разредима основне школе нема, тј. да су циљеви и задаци основног образовања и васпитања истоветни за сва четири разреда основне школе. Имајући у виду да је развој васпитно-образовног процеса повезан са циљевима образовања и васпитања, неоправдана је чињеница да су циљеви и задаци програма образовања дефинисани истоветно у млађим разредима основне школе у актуелном Правилнику о програму наставе и учења.

Компаративном анализом циљева, односно циљева и задатака програма образовања у млађим разредима основне школе, дошли смо до закључка да је дошло до драстичних измена у погледу дефинисања специфичних циљева образовања и васпитања, што ће, свакако, допринети развоју ученика до учесника друштвакоје је демократски уређено. Прецизно дефинисани и измењени циљеви актуелног Правилника о програму наставе и учења представљају значајне изазове васпитно-образовног процеса, који се ставља у контекст напредовања у окружењу брзих, трајних и темељних промена како би се искористили потенцијали далекосежних изазова пред којима се налазе настава и учење. Промене које су настале у погледу дефинисања циљева и задатака васпитања и образовања огледају се у увиђању значаја васпитно-образовног процеса за појединачну и колективну добит, за друштвену кохезију и колективни напредак како би се омогућила компетентност у суочавању са потребама и изазовима друштва у Републици Србији.

### Литература

1. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика I*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
2. Илић, П. (2003): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (методика наставе)*. Нови Сад: Змај.

### Извори

1. *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1, 12/2018.*
2. *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног*

*образовања и васпитања („Службени гласник РС - Просветни гласник“, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016-I, 11/2016-II и 6/2017. Види: чл. 3. Правилника - 7/2010-1).*

3. *Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања: 16/2018-47.*
4. *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-6, 1/2020-1.*
5. *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - др. правилник, 7/2011 - др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018).*
6. *Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања: 11/2019-1.*
7. *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011 - др. правилник).*

## COMPARATIVE APPROACH TO ANALYZING OBJECTIVES AND TASKS OF THE EDUCATION PROGRAM IN THE FIRST TO FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

*Summary: The main aim of this work is to indicate the changes that have been made in shaping the objectives of the basic education and upbringing, the objective objectives and tasks of the education programme amendments to the rules on teaching and learning program. Comparative analysis of objectives, i.e. objectives and the task of education in junior elementary school, we have reached a conclusion that there has been a drastic change regarding defining specific objectives of education and education, which will certainly contribute to the development of students to the participants of the society that is democratically regulated, but that the objectives of the education programme are identical to the undergraduate of elementary school regardless of the fact that they are displayed differentiated.*

**Keywords:** *the objectives of primary education and upbringing, objectives and tasks of the education programme, the rules on teaching program and learning, elementary school.*



Весна ФИЛИПОВИЋ ПЕТРОВИЋ  
ОШ “Васа Пелагић” Лесковац

УДК 371. 64 027. 8  
- стручни рад -

## НАСТАВНИ ЧАС СА УЧЕНИЦИМА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У ШКОЛСКОЈ БИБЛИОТЕЦИ

**Сажетак:** Школска библиотека неопходан је саставни део образовно-васпитног процеса који доприноси његовом развоју, унапређивању учења, стручног усавршавања и јавне, културне делатности школе. Применом одређених метода и облика рада она се укључује у наставни процес, помаже учењу, стварању трајних навика и способности за коришћење различитих извора информација, али систематски врши и оспособљавање ученика за самостални рад. Функције школских библиотека условљене су образовно-васпитним системом, тј. образовно-васпитним програмима и конкретним потребама школа, као и захтевима библиотечко-информационих стандарда савременог друштва.

Непосредни рад са ученицима у школским библиотекама основне школе произлази из циљева и задатака који се пред библиотеком постављају: два наставна часа годишње спроводе се са свим ученицима школе и реализује их библиотекар самостално или у сарадњи са разредним старешинама и разредним и предметним наставницима. Непосредан рад са ученицима представљају и часови слободних, ваннаставних активности, часови библиотечке секције и књижевно-читалачки клубови на којима се план и програм ученицима презентују кроз рефлексију ученичке самосталности, самоиницијативе и слободе. У основној школи ова секција окупља ученике од IV до VIII разреда.

Рад је настао на основу двадесетогодишњег искуства рада библиотекара ОШ “Васа Пелагић” у организацији и реализацији наставних часова у библиотеци основне школе.

**Кључне речи:** *разредна настава, наставни час, школска библиотека.*

### Мисија школске библиотеке

Функција школске библиотеке јесте да прикупља, чува, организује и даје на коришћење писане творевине људског ума, те као таква представља централно место у школи, место које повезује ученика, наставника и наставни садржај. У школској библиотеци информационе и образовне потребе чланова постављају се у први план, сврставајући тако библиотечко-инфор-

мациону делатност школске библиотеке у коначни циљ образовања – боље и квалитетније учење и мишљење и брже и лакше обавештавање. „Школске библиотеке имају и запажену институционалну улогу – уче младе људе да користе библиотеке, још важније, помажу у настави писмености и стицању љубави према читању и учењу. Ови тешки задаци захтевају спектар струковних вештина здружени с преданошћу и емпатијом” (Горман, 2007: 101). У најширем смислу речи, мисија библиотеке, опште и школске, јесте да повезује људе и забележено знање и она се није битно мењала од настанка библиотека до данас. Записана људска реч и мисао у штампаној или дигитализованој форми постаје део разноврсних сфера друштва, а књига – штампана или електронска – најважније је средство споразумевања.

Принципи, начела и правила које су припадници професије прокламовали у прошлом веку, најраније исказани кроз *Златна правила библиотекарства* Индуса Рамамрите Ранганатана из 1931. године:

- „Књиге су за коришћење
- Сваком читаоцу његова књига
- Свакој књизи њен читалац
- Чувајмо време читалца
- Библиотека је организам који расте” (Стокић Симончић, 2003: 27),

нимало не заостају за изазовима савременог библиотекарства. Књига у руци или на рачунару има исти ефекат – писац текста отвореношћу и вишеслојношћу језичког израза читаоцу даје могућност да сопственом имагинацијом обликује свет текста на свој начин. Читалац постаје стваралац, креатор, свет гледа својим очима и одређује му нови смисао и значење. Рецепција уметничког доживљаја прочитаног оригинална је, индивидуална, емоције су оплемене, а стечено ново искуство духовно је надрасло мало-пређашњег читаоца. „О томе колико је читање важно, не само да се стекне вештина писања у најширем смислу речи но и да се развије списатељски таленат, сведоче искази многих писаца; највећи број међу њима, развио је свој таленат читањем; половину свог живота провели су у читању, али у исто време истичу они да је читање и вештина која се с великим напором и споро стиче” (Димитријевић, 1962: 9). Зато је задатак школске библиотеке да код ученика развија навике читања и коришћења библиотечких услуга, као и да ученике оспособљава за коришћење информација у свим облицима и на свим медијима и омогући им да овладају вештинама потребним за учење у току целог живота.

### **Организација рада школских библиотека**

Савремена школска библиотека данас је носилац важних функција: планирање и програмирање рада у настави, припрема наставника и ученика за наставу, техничко-просторна подршка наставника и ученика за наставу, техничко-просторна подршка настави, допуна настави, производња

сопствених извора знања, обука у руковању савременим изворима знања, инструмент социјализације, мотивација за самообразовање ученика и наставника, оспособљавање за перманентно доживотно учење, индивидуални и индивидуализован рад са ученицима, промоција савремене наставе и учења, носилац различитих видова стручног усавршавања наставника, преношење информација, праћење и евалуација рада итд.

Наставник није једини извор сазнања; он све више узима улогу посредника и организатора наставног процеса у коме ученик проучава разне изворе, добија радне задатке, проналази и прикупља информације, сређује их и вреднује и користи се њима. Кроз пројекте и пројектну наставу ученицима стоје на располагању бројне могућности коришћења свих расположивих извора знања, а школска библиотека постаје спона између корисника и знања – знања кога је школска библиотека пуна и корисника који је жељан зналачког проучавања.

Глобални тематски план рада школске библиотеке према *Правилнику свих облика рада стручних сарадника*<sup>1</sup> обухвата: планирање и програмирање образовно-васпитног рада, праћење и вредновање образовно-васпитног рада, рад са наставницима, рад са ученицима, рад са родитељима, односно старатељима, рад у стручним органима и тимовима, рад са директором, са стручним сарадницима, са педагошким асистентом и пратиоцем ученика, сарадња са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицама локалне самоуправе, вођење документације, припрема за рад и стручно усавршавање. План и програм школске библиотеке разрађује се у годишњем програму школе, школске библиотеке и библиотекарa, наставника, педагошко-психолошке службе и стручних органа школе. Наставницима библиотека користи и у реализацији образовно-васпитног процеса, јер праћењем стручне литературе наставник осавременује делове програма из појединих наставних области и на тај начин наставу чини савременијом и атрактивнијом.

У школској библиотеци ученици позајмљују књиге, користе дечје листове, часописе и енциклопедије, претражују интернет, уче се реду, раду и дисциплини, богате свој интелектуални, естетски и емоционални живот, сусрећу књижевнике, научнике и уметнике. Изложбе нових књига и књига одређених писаца јесу пут којим школска библиотека ненаметљиво и сигурно утиче на формирање ученичког укуса. На часовима одржаним у школској библиотеци чита се дечја штампа, организују се изложбе са тематиком из дечјег живота и стваралаштва, обележавају годишњице истакнутих стваралаца из света уметности и науке: кроз квизове, такмичења, поетско подне, литерарне и ликовне изложбе и друго.

Школски библиотекар својим компетенцијама, саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад, сарадњу са родитељима, прати остваривање утврђених стандарда постигнућа, пружа

---

1 Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2012). Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника у основној школи, „Службени гласник РС – Просветни гласник” бр.5,1.

подршку наставницима за унапређивање њиховог образовно-васпитног рада, помаже у развијању индивидуалних образовних планова по питањима која су од значаја за образовање и васпитање и развој професионалне каријере. Од креативног и умешног школског библиотекара очекује се да иницира програме везане за децу и организује:

- промоције (младих писаца, нових издања, актуелних и савремених дела, музичких издања),
- разговоре о књигама (по избору корисника),
- трибине и дебате на тему здравља, избора занимања, актуелних проблема,
- гостовање познатих личности (писаца, научника, уметника),
- радионице (психолошке, литерарне и ликовне),
- представе и перформансе...

Он подстиче промовисање читања и самосталност ученика у учењу, доприноси развоју информационе писмености (медијске и информатичке), остварује сарадњу и заједничко планирање активности наставника и стручњака, обезбеђује електронске изворе и приступ ка њима, чиме развија перманентност у учењу. Библиотекари су „посредници између знања и људи који су га жељни“ (Вранеш, 2016: 19). Зато је њихова улога и више него пресудна у савременом образовању.

Слобода коју пружа школска библиотека учитељима, наставницима и ученицима доприноси развоју њихових стваралачких способности. Ученици кроз индивидуални рад и разноврсни библиотечки материјал црпу информације и сакупљају сазнања, чиме стварају нове, оригиналне идеје.

Сарадња наставника и библиотекара јесте основа за обезбеђивање услова за самостални рад ученика, остваривање њихових потреба и жеља и испуњење постављених задатака. Ученици посредством школске библиотеке духовно и интелектуално расту и развијају се, а кроз наставне часове реализоване у школским библиотекама „упознају се са библиотеком, њеном педагошком функцијом, образовним могућностима, библиотечко-информационим системом, смештањем грађе, изворима информација и могућностима претраживања“ (Илић, Гајић, Маљковић, 2008: 63). Само као партнери сви чиниоци основношколског живота (наставници, ученици, стручни сарадници и родитељи), са школском библиотеком промовишу нове приступе образовању и васпитању и нуде нове облике учења. По речима професорке Борјанке Трајковић (2012: 95–112), „положај ученика у савременом образовању суштински се мења у процесу учења, те се и библиотека прилагођава и добија шири и значајнија овлашћења. Ученик све више прераста статус објекта, онога кога искључиво неко учи; он убрзано осваја позицију да се самообразује и тако постане субјекат у процесу учења. У томе, суштинску улогу има библиотека”.

Непосредни рад са ученицима темељна је делатност библиотеке, најзначајнији део рада школског библиотекара и реализује се кроз наставне

часове у библиотеци, саветодавни рад са ученицима и рад у слободним ван-наставним активностима ученика. За остваривање овог изузетно значајног образовно-васпитног задатка неопходно је утврдити добар програм рада са ученицима.

### Рад са ученицима

Непосредни контакт са ученицима и саветодавни радобухватају избор књига и других извора знања за учење, развијање радних навика и културног понашања у библиотеци, израду самосталних писаних радова и развијање трајних навика о заштити и чувању књига.

Кроз рад школске библиотеке врши се систематско и организовано упознавање ученика са свим врстама библиотечно-информационе грађе и њихово оспособљавање за самостално коришћење различитих извора информација, уз континуиран рад на стварању навике коришћења библиотеке, што је често од пресудног значаја за перманентно образовање и стицање знања током читавог живота.

Рад са ученицима основне школе планиран је и програмиран и на његовој реализацији ради се континуирано и систематски. По један наставни час у сваком полугодишту, тј. два у току једне школске године подразумевају:

- пружање услова за самостални рад ученика;
- стварање непосредног, једноставног и брзог приступа информацијама и коришћења библиотечке грађе;
- упознавање ученика са начином коришћења библиотечке грађе и информација и облицима њихове презентације;
- оспособљавање ученика да користе библиотечке ресурсе у складу са својим могућностима, знањима и интересовањима;
- обезбеђивање јавности употребе и доступност расположивим ресурсима и информацијама (Кирћански, 2008: 15–22).

Први задатак сваке школске библиотеке јесте да она својим фондом књига доспе до све деце у школи и да им буде на располагању. Да бимо гла да одговори том основном циљу, библиотека треба да организује разноврсне додатне облике рада путем којих ће окупљати децу и омогућавати им пуну афирмацију у активности везану за књигу. Садржајно организовани и педагошки добро вођени, ови додатни облици рада омогућавају: да се код деце системски негује правилан однос према књизи; да се развија навика читања; да се задовоље дечјалитерарна интересовања; да се деца оспособе за самообразовање; да се код деце развије смисао за одговорност, рад, ред, дисциплину и толеранцију.

Методологија рада са ученицима произлази из циљева и задатака школске библиотеке и дужности школског библиотекара. На који ће их на-

чин спровести, коју ће методу применити, није само ствар домишљатости и стваралачког односа према раду, него и целокупне климе у школи.

„У опредељењу за неки метод у раду са корисницима не смемо заборавити неколико поставки:

1. Раду са ученицима готово увек претходи договор, планирање или бар саветовање с наставницима.
2. Најбоље је да активности с ученицима и наставницима буду планиране, дозвољене и прихваћене од руководства, стручног актива, одељењских већа и других тела у школи. У школи нема места произвољности у планирању од данас до сутра. У противном, наилази се на препреке, неразумевање, омаловажавање, а сами библиотекари упадају у замку непрофесионалности.
3. Иако је и наставницима и ученицима лакше да у библиотеци добијају готова решења, то није добро. Кад год је то могуће, метод рада са корисницима треба да буде изабран тако да покреће на самообразовање, усавршавање, истраживање, оспособљавање на самосталан рад и снажење у информацијама.
4. Инвентиван и стваралачки елемент методологије библиотекара не састоји се у експериментисању и иновацијама, него у способности да одабере најефикаснији начин за постизање циља у одређеном школском колективу или заједници ученика“ (Јурић, 2008: 77–100).

Наведене нивое рада библиотекара могуће је остварити мноштвом начина. Њиховим остваривањем постиже се јединствени циљ: дете се повезује са књигом, информацијама и аудиовизуелним садржајима. Сви облици рада конципирани су тако да развијају љубав према књизи и радозналост, чиме се ученик оспособљава за процес самообразовања и доживотног учења. Применом савремених облика и метода рада у школској библиотеци утиче се на ученичку мотивацију за читањем и коришћењем библиотечког фонда, а примери методичког модела наставе у школској библиотеци потврђују флексибилну организацију наставног процеса. Школски библиотекар који сарађује са свим учесницима васпитно-образовног процеса може увести библиотеку у средиште процеса поучавања и учења, креирањем програма рада школске библиотеке који уважава потребе свих корисника.

У наставку рада представљени су кратки описи тока наставних часова реализованих у школској библиотеци ОШ “Васа Пелагић” у Лесковцу за ученике разредне наставе.

## Наставни час у школској библиотеци Први разред

### Први час

#### **Упознавање са школском библиотеком.**

**Опис тока часа:** добродошлица; шта је библиотека – ентеријер, разгледање и препознавање личности са фотографија, књижара/библиотека – сличности и разлике; представа *Сусрет с књигом* (Филиповић Петровић, 2006: 39–45) у извођењу чланова библиотечке секције; разговор о књизи – држање тела, начин држања књиге, чување књиге, књига не воли...; *мој међач* – израда, украшавање фломастерима и колаж папиром.

### Други час

#### **Свечано учлањење у школску библиотеку.**

**Опис тока часа:** добродошлица; разговор са ученицима о начинима чувања књиге: стара, прљава и поцепана књига показује се као пример немарног односа (изложена је у витринама библиотеке уз раније напоменуте наслове: *Шта је дочекала ова књига, Овакво понашање оптужујем, Да ли би ти волео овакву књигу?...*) **Читање текста о библиотеци и разговор о њему:** „Библиотека са читаоницом је кућа тишине. Са књигама се разговара ћутке. Ако желиш да читаш књигу у библиотеци или у читаоници, немој никад заборавити да ту ниси сам. Много је оних којима смета гласан говор, шушкање, лупкање, шапутање, шкрипање... Зато се то у библиотекама и читаоницама не ради. Замисли само: ти читаш бајку о усаваној лепотици и дошао си до оног места када се принц прикрада кули у којој спава зачарана принцеза. Стрепиш да неко не ода принца, да га нешто не омете јер само он може спасити зачарану принцезу. И баш тада неко поред тебе лупне књигом, зашушка бомбонама или зашапуће... Сав се најезиш од страха да ће та бука издати принца. А онда схватиш да та издаја није у књизи, да је то изван књиге. И, наравно, криво ти је. Криво ти је што те је неко преварио, збунио, што те прекинуо, омео да сазнаш шта је даље било. Разбио ти је чаролију којом си се пренео у царство бајке... Многа деца долазе у библиотеку да позајме књигу коју ће код куће читати. Али некада нас омету друге обавезе и задаци, па заборавимо да прочитамо позајмљену књигу. А неко заборави и да је врати! За то време други читаоци узалуд траже и чекају ту исту књигу и чуде се што има оних који тако споро читају..“ (Лукић, 2002: 15). Упознање правила библиотеке, начин бирања књиге, навикавање на самоизбор, на позајмљивање, разгледање и враћање књиге на своје место; упознање са радним временом библиотеке, роковима задржавања књиге, као и са поступцима санкционисања немарности и неодговорности; упознавање значења речи: библиотека, библиотекар, читаоница, читалац, часопис, новине, књиге... упознајемодечје часописе *Зека, Школарка 1, Мали Витез, Мали забавник*; свечано учлањење и позајмљивање сликовнице. Библиотекар појединачно прозива сваког ученика и свечано му уручује чланску карту. Ученик сам бира сликовницу, доноси је до библиотекара, који је

евидентира и објашњава поступак замене. Учитељима сваког разреда уручује се *Дневник читања*, у који ученици уписују које су књиге прочитали. Пракса библиотеке ОШ „Васа Пелагић“ јесте да *Дневник читања* стоји у библиотеци и да ученици након замене књиге самостално уписују: своје име, име писца и наслов прочитане књиге. На основу *Дневника читања* и чланских карата на крају школске године највреднијим ученицима се издаје ПОХВАЛНИЦА – *Највреднији читалац првог разреда* и *Најбољи читачи* (петоро највреднијих).

**Правила лепог понашања у библиотеци:** разговор – како правилно држимо тело док читамо књигу; шта књига воли, а шта не воли; зашто је важно одржавати ред и тишину у библиотеци; позајмљене књиге, часописе и новине враћамо неоштећене; приватне разговоре усмене или телефонске не водимо у библиотеци; књигом пажљиво рукујемо: не додирујемо прљавим рукама, не пишемо по страницама, не савијамо странице, не наслањамо се лактовима на књигу и не остављамо књигу отворену на столу тако да лице књиге буде доле, међу странице књиге не стављамо оловку нити шта дебело; ако нисмо завршили читање стављамо листић хартије или међаш, јер књига служи многим другим читаоцима, не само нама. Час се завршава цртањем *Библиотеке из снова*.

## Други разред

### Први час:

#### **Упознавање са фондом књига за њихов узраст.**

**Опис тока часа:** Ученици упознају фонд књига за овај узраст, распоред књижевног фонда, делове књиге: прелиминарна страна, насловна страна, колофон, садржај, белешке о писцу, тумач непознатих речи, попис литературе. Библиотекар објашњава разлику између уџбеника и вануџбеничке литературе. Ученици се упознају са начином употребе речника, енциклопедија и лексикона. Стечена знања на овом узрасту треба да обухвате:

- „Тражење појмова по азбучном, односно абecedном реду
- Оријентацију помоћу граничне речи (на левој и десној страни књиге)
- Коришћење индекса (регистра) у случају потребе
- Тумачење разних ознака, скраћеница и упутних напомена“ (Радовић, 1982: 58).

Ученици уочавају разлику између свих облика ваннаставне литературе основне разлике бележе у свесци: **енциклопедија** је дело које даје податке и објашњења појмова из области људског знања и може бити општа и специјална. **Лексикон** је мања енциклопедија, а **речници** су збирка речи датих азбучним или абecedним редом и могу бити једнојезични, двојезични и вишејезични. У завршном делу часа ученици налазе податке, значења и

објашњења појединих појмова из лексикона, речника и енциклопедије, које библиотекар унапред припреми.

Други час:

**Обрада Приче о гаврану и лисици Љубивоја Ршумовића.**

**Опис тока часа: читање Ршумовићеве Приче о гаврану и лисици.** „Живели несложно у једној планини гавран Гаврило и лисица Лукација... Пардон, лисица Лукација и гавран Гаврило, јер Лукација је у сваком случају дама, макар и лисичија, и мора доћи на прво место. Лисица Лукација је била завидљива особа, па мада и гавран Гаврило није цвеће, ипак је Лукација била прва у шуми и околини по сплеткрењу и оговарању. Гавран Гаврило, пошто је био птица, гледао је на лисицу Лукацију са висине, тако да је Лукација због тога пуцала од муке.

Лукација је једног јутра, уместо доручка, донела одлуку да се освети Гаврилу за сва понижења која је трпела. Гаврило је баш седео на свом омиљеном јасену са повеликим комадом сира у кљуну. Зна се да је тај сир Гаврило поштено здирио чобанину Обраду, а сада се само облизивао и радовао свом доручку. Лукација је наишла кроз папрат и обратила се Гаврилу меденим гласом:

-Добро јутро, слатки Гаврило, како си ноћас спавао?

-Шта се то тебе тиче? - обриси Гаврило преко залогаја.

-Нешто си нервозан, слатки Гаврило. Да те нису пецали комарци ноћас?

Да ниси спавао на левој ноzi а устао на лева леђа?

-Шта се то тебе тиче?

-Па, ујзелела сам се твоје дивне песме, слатки Гаврило. Могао би мало да ми певаш.

Гаврило је из неких ранијих басни знао да лисица Лукација, нема слуша већ само жели да му узме сир и зато ноншалантно притисну левом ногом дугме магнетофона. Зачу се песма коју је Гаврило снимео предходног дана, у доколици. Лукација подви реп и изгуби се у папрати. Она није имала слуша, али слух јој није био ни потребан да схвати да ће оглувети ако остане испод јасена још који часак.

Гаврило, међутим, видећи да је надмудрио Лукацију, удари у грохотан смех. Тај смех је био толико грохотан да се јасен заљуљао из корена, а Гаврило је заборавио на сир, који му је испао из кљуна и пао у папрат.

Ту је баш пролазио јеж Божидар са женом и децом, па им је сир као с неба пао за ужину...

-Тенк ју! -рекао је јеж Божидар са женом и децом, јер јежеви, као што се зна, увек говоре по два страна језика, нарочито онај који им прво падне на памет“ (Малетић, 2005: 141).

**Разговор:** Да ли сте се нечему насмејали? Зашто? Упоредите басну Гавран и лисица са Причом о гаврану и лисици. Шта је у њима слично, а шта различито? Шта је хтела лисица, а шта гавран? **Рад у пару:** 1. Где се одиграва радња ове приче? Опиши. Ко су ликови ове приче? Где су се срели? Шта

се десило? 2. Опишите лисицу: изглед, особине, размишљања. 3. Опишите гаврана: изглед, особине, размишљања. 4. Које су особине гаврану омогућиле привидну победу? Које особине су гаврана спречиле да победи? Који бисте лик волели да будете и зашто? 5. Лисица је међу животињама позната као ( ) животиња. Гавран је међу животињама познат као ( ) животиња. Јеж је међу животињама познат као ( ) животиња. Ко у овој причи побеђује и зашто? Ко у овој причи губи и зашто? **Анализа:** након извештавања парова настављамо анализу. Лисица у Ршумовићевој басни није могла преварити гаврана, јер је гавран за ту басну чуо, па је осавремењени гавран, уместо да отвори кљун и пева, притиснуо магнетофон и тако отерао лисицу јер је, осим што није добила сир, могла оглувети. Порука приче јесте да се не треба хвалити собом пре него за то дође време. Гаврана није преварила лисица, то је учинила његова огромна гордост и уображеност. Толико се смејаода је испустио сир. Као што сви уображени људи изгубе много тога у животу, а они мирни људи, као јежићи са својим породицама, добију сир и када се не надају. **Питања за рад у пару:** наставите причу: Шта је било са лисицом? Шта се догодило када је поново срела гаврана? Шта је било са гавраном, а шта са јежом и његовом породицом? Испричајте причу у првом лицу. **Глумимопогрупама:** подела улога – гавран, јеж, лисица. Смислите о чему су још све разговарали гавран, лисица и јеж. **Домаћи задатак:** Доврши започету басну *Једна лисица позвала гаврана и јежа са породицом на ручак.*

## Трећи разред

### Први час:

**Наши најпознатији песници за децу – Душан Радовић, други час обраде песме из читанке *Замислите*.**

**Опис тока часа:** Час почињемо подсећањем на тему јучерашње обраде песме *Замислите*. Који ликови у песми су главни, а који споредни? Какве особине има Кађа? На кога нас он подсећа у стварном животу? Како називамо људе који помажу другима у невољи, не штедећи при томе свој живот? Како су се понели принчеви, адмирални, официри из песме? Како је реаговао краљ, а како принцеза Нађа? Како се песма завршава? **Инсерт из документарне емисије *Квадратура круга о Душану Радовићу*; Подела ученика на групе** – ученици извлаче папире са насловима песама Душана Радовића: *Зелена мода, Тужна песма, Једна смешна песма, Здравница и Мрак*. На основу извучених папирећа формирају се групе и бирају ученици који ће извештавати о урађеном задатку. **Песничко подне – рецитоване песме Душана Радовића *Замислите*** – домаћи задатак за овај час било је усвајање напамет песме Душана Радовића *Замислите*. На почетку главног дела часа организујемо песничко подне у коме учествују ученици добровољци. Из сваке групе по један добровољац рецитује по једну строфу песме *Замислите*. **Рад у групама – израђујемо рекламни информатор за збирку песама Душана Радовића.** Ученици израђују рекламни информатор

којим рекламирају збирку песама Душана Радовића. Насловну страну и дизајн информатора раде на овом часу. Остале елементе раде код куће попуњавајући делове информатора као одговор на унапред постављена питања које добијају на листићима. **Представљање насловне стране информатора и евалуација часа** – свака група представља насловну страну *Информатора*. На крају часа на мини-табли исцртавају цветиће чији број латица исказује задовољство данашњим часом (једна латица – најмање ми се допада час, две латице – довољно, три латице – добро, четири латице – врло добро и пет латица – одлично).

Други час:

**Обрада басне *Корњача и зец*.**

**Ток часа: Индивидуални рад, израда визит-картица.** Замислите себе за 15 година. Направите своју визит-карту са личним подацима и занимањем. Сваки пар добија неколико визит-карти како бисмо увидели њене основне елементе.

Пример:

<p><b>Милан Николић</b> композитор 062/3258245 Milanikolic@gmail.com</p>
--

**Мотивациони разговор:** Које сте занимање себи ставили у визит-карти? Како можете постати оно што сте написали? Које особине морате поседовати да бисте постигли циљ који сте зацртали (упорност, рад, марљивост, вредноћа)? Шта људима помаже да лакше и брже уз рад постигнемо жељено (таленат)?

За онога који има природне способности каже се да је талентован. За онога ко доста ради кажемо да је вредан, радан, марљив и упоран. Ко пре успева: онај који је талентован, а не ради, или онај који ради, а није талентован? Како је најбоље? (Имати таленат и бити вредан). Дакле, радом се постиже више него природним способностима које се занемаре. Да ли си некада упорношћу дошао до неког свог циља? Да ли сте можда прочитали неки тест који говори о значају правилне процене могућности како би се реално на најбољи начин решио неки проблем и дошло до циља? Да ли сте можда чули или прочитали басну *Корњача и зец*? **Цртани филм *Корњача и зец* – интерпретативно читање басне из читанке (библиотекар).** Како вам се допала басна? Шта вам се у њој допало? Шта су се договорили корњача и зец? У коју своју особину се уздао зец, а у коју корњача? Да ли је корњача била свесна својих особина? Како се понашала корњача? Зашто је зец изгубио борбу? Да ли је корњачин успех био случајност?

Чему нас учи ова басна? **Читање басне ради утврђивања и исписивања стрипа.** Ученици самостално читају басну како би исписали разговор између корњаче и зеца у облику стрипа. **Размена и преглед стрипова у пару;** **Писање пословица о раду, лењости и истрајности уз објашњавање.** Ученици из кутије извлаче пословице, објашњавају оне које одговарају басни и одговарајуће пословице у виду поуке записују у својим свескама: *Све што можеш данас, не остављај за сутра; Тиха вода брег рони; Ко ме је путовати, није му дремати; Ко нема у глави, има у ногама; Договор кућу гради; Преко прече, нооколо ближе; Конац дело краси; Ко се труди, тај и успе; Трипут мери, једанпут сеци; Ко је луд, не буди му друг.* **Стваралачки рад:** напиши укратко о неком догађају из школе који те подсећа на овај из басне. **Евалуација:** ученици у својим свескама оцењују час оценама од 1 до 5 како би показали колико им се допао час.

## Четврти разред

Први час:

**Обрада српске народне бајке *Пепељуга*.**

**Час је реализован уз помоћ учитељице Оливере Ђорђевић, ОШ “Светозар Марковић” Лесковац.**

**Опис тока часа:** Откривалица. Погодите која се личност крије иза следећих реченица (откривамо реченицу по реченицу, ученици погађају):

1. Морала је да ради тешке послове. 2. Била је прелепа у раскошној хаљини. 3. Догодило јој се велико чудо. 4. Принц се заљубио чим ју је угледао. 5. Пронађена је захваљујући изгубљеној ципели. **Читање српске народне бајке *Пепељуга*. Утисци.** Ученици самостално читају бајку уз подвлачење непознатих речи и ишчитавање њиховог значења у *Речнику непознатих речи*, који се налази на крају читанке. Уколико нема објашњења за неку непознату реч, ученици питају библиотекара, апотпуно непознате речи објашњавамо пре читања свима због потпуније рецепције.

**Рад у пару 1: Анализа бајке и читање одговора.**

**Ученици добијају листић са питањима на која одговарају уз међусобно договарање:** Чиме те је обогатила ова бајка? Када и где се дешава радња ове бајке? Ко су главни ликови? Зашто се бајка зове *Пепељуга*? Шта се догодило Мариној мајци? Зашто је маћеха мрзела Мару? Које је све задатке маћеха давала Мари? Ко је помагао Мари да преброди препреке? Шта је стварно, а шта измишљено у бајци? Која је тема бајке? Наведи особине маћехе. Које су особине Пепељуге? Ко је помагао девојци? Наведи споредне ликове. Где маћеха скрива Пепељугу? Ко открива где се она налази? Који део у бајци ти се највише допао? **Цртани филм *Пепељуга са Јутјуба*.** Ученицима се напомиње да ће гледати цртани филм са циљем уочавања разлике између српске народне бајке Пепељуга, коју смо читали сада, и Пепељуге Шарла Пероа, коју смо од раније знали, а која је овде представљена као

цртани филм.Разговор о бајкама и разлици између уметничке и народне бајке. **Рад у пару 2:1.** Како Пепељуга остаје без мајке у једној, а како у другој верзији бајке? 2. Објасни какво је понашање маћехе према Пепељуги? 3. Шта се дешава на балу? 4. Какву је ципелицу изгубила Пепељуга? 5. Где маћеха скрива Пепељугу? 6. Како се завршава Пироова, а како народна бајка **Пепељуга? Разговор о разликама између бајке Шарла Пероа (одгледани цртани филм) и српске народне бајке Пепељуга** – Могу се направити мапе ума како би се јасно увидела разлика између ових бајки. **Домаћи задатак:** израда позивница за бал на којима ће бити исписане поруке бајке *Пепељуга*.

Други час:

**Упознавање са књижним фондом и распоредом књига за овај узраст; квиз знања и опште информисаности.**

**Опис тока часа:**

Час почињемо мини-књижевно-читалачким клубом: разговарамо о новим књигама у школској библиотеци, о такмичењу Најбољидневник читања, о прочитаним књигама које су ученици за овај час понели од куће и препорукама за читање.

У другом делу часа упознајемо се са правилима квиза и начином бодовања. Квиз се састоји из три тематске целине. Свака тематска целина садржи одређени број питања. Ученици бирају питања на која одговарају. Жири чини по један представник сваке групе, њих петоро и учитељ, и сви бележе поене. Сваки тачан одговор доноси један поен. **Именовање, формирање и представљање групе:** распоред клупа школске библиотеке прилагођен је групном раду. Сваки ученик извлачи папирић на коме је исписан појам који упућује на писца чије име носи група. Имена писаца су: Љубивоје Ршумовић, Драган Лукић, Добрица Ерић, Десанка Максимовић и Гроздана Олујић. Појмови: Златибор, „Фазони и форе“, „Ујдурме и зврчке из античке Грчке“, „Три чвора на трепавици“, „Лако је пруту“, „Фифи“, „Небом града“, „Од куће до школе“, „Ивин воз“, „Волео сам девојку из града“, Гружа, песник природе, „Вашар у Тополи“, „Вилина долина“, Бранковина, Ваљево, „Прадевојчица“, „Крвава бајка“, „Прича о Раку кројачу“, писац бајки за децу, роман „Гласам за љубав“, „Седефна ружа“ „Небеска река“. Свака група има задатак да пре почетка рада исприча нешто о писцу чије име носи. **Читање задатака и рад.**

Прва тематска целина: Да–не питалице. На три питања по избору ученици одговарају са Да или Не.

1. *Алису у земљи чуда* написао је Луис Керол? (да)
2. *Мала сирена* је Гримова бајка? (не)
3. Лафонтен је писао басне? (да)
4. Басне Доситеја Обрадовића на крају увек имају поуку-наравоученије?(да)
5. Дизнијев јунак Дамбо је хрчак? (не)
6. Роман *Доживљаји мачка Тоше* написао је Бранко Ћопић? (да)
7. Бонтон нас учи лепом понашању? (да)

8. Бајку *Сликарка зима* написала је Десанка Максимовић? (да)
9. Храбри кројач у истоименој бајци убио је 10 мува? (не)
10. Магарац Иар, из романа *Вини Пу*, губи реп? (да)
11. Чардак у народним бајкама стоји на небу? (не)
12. Јован Јовановић Змај је био учитељ? (не)
13. Песму *Болесник на три спрата написао* је Љубивоје Ршумовић? (не)
14. Љубимац мале Дороти у књизи *Чаробњак из Оза* је пас? (да)
15. Мајка Јову у ружи родила? (да)

Друга тематска целина: Свака група наизменично бира 10 питања.

1. Ко су били патуљци у бајци *Снежана и седам патуљака*? (рудари у руднику дијаманата)
2. Ко је био отац Ивице и Марице у истоименој бајци? (дрвосеча)
3. У којој Андерсеновој бајци су главни јунаци Кај и Герда? (Снежна краљица)
4. Које одело обично носи Паја Патак? (морнарско)
5. У кога се прерушио вук у Гримовој бајци *Црвенкапа*? (у баку)
6. Колико у српском језику има самогласника? (5)
7. Која животиња је симбол медицине? (змија)
8. Како се у бајкама зову чизме којима се брзо може прећи са једног краја на други? (чизмеодседаммиља)
9. Како се зове дечак чији је пас Снупи? (Чарли Браун)
10. Која ће птица постати од ружног пачета у Андерсеновој бајци? (лабуд)
11. Помоћу чега лети Мери Попинс? (помоћу кишобрана)
12. Где се нашла девојчица Алиса када је пропала кроз зечју рупу? (у Земљи чуда)
13. Име девојчице јунакиње романа *Чаробњак из Оза* је...? (Дороти)
14. Помоћу ког одевног предмета је принц успео да пронађе Пепелугу? (помоћу ципелице)
15. Шта је по занимању био Јован Јовановић Змај? (лекар)
16. Којем краљу су служили витезови округлог стола? (Артуру)
17. Како се звао пријатељ Робинсона Крусоеа? (Петко)
18. У којој Гримовој бајци се појављују музичари: пас, мачак, петао и магарац? (*Бременски свирачи*)
19. Како се зове цртани филм Волта Дизнија у којем се појављује 101 пас? (*101 далматинац*)
20. Како се зове најстарија књига на свету? (Библија)
21. Ко је написао бајку *Мала сирена*? (Андерсен)
22. У којој се Гримовој бајци појављује отровна јабука? (*Снежана и седам патуљака*)
23. Која је омиљена животиња гусара? (папагај)
24. У коју земљу одлази Пинокио са својим друговима? (У земљу Дембелију)

25. На чему је спавала принцеза када су је нажуљала леђа у Андерсеновој бајци? (на зрну грашка)
26. Како се зове коњ Краљевића Марка? (Шарац)
27. На којој планини су живели грчки богови? (на Олимпу)
28. Ко је написао роман *Бела грива*? (Рене Гијо)
29. Која животиња у бајци носи чизме? (мачак)
30. У којој земљи се догађа радња романа *Три мускетара*? (у Француској)
31. Која се вила појављује у песмама о Краљевићу Марку? (вила Ра-вијојла)
32. У којој Андерсеновој бајци цвеће говори? (*Цвеће мале Иде*)
33. У којој се књизи појављују личности Праслин, Иар и беба Ру? (*Вини Пу*)
34. Како се речца *ли* пише у упитним реченицама? (одвојено)
35. Шта значи реч *human*? (закон)
36. Доврши: Нема хлеба, без...? (мотике)
37. Шта је то – Говори без уста и језика? (књига)
38. Доврши: Храбри кројач је убио 7...? (мува)
39. Коју је животињу љубимца имала Дороти у књизи *Чаробњак из Оза*? (пса)
40. У ком граду се налази Богородичина црква чији је звонар био Квазимодо? (у Паризу)
41. Доврши: За добрим коњем...? (прашина се диже)
42. Доврши: Кад се нађеш у необраном грожђу, ти си у...? (невољи)
43. Која се личност из бајке сакрила у сат и тако избегла да је вук поједе? О којој је бајци реч? (јаре, бајка *Вук и седам јарића*)
44. Чији је највећи непријатељ Капетан Кука? (Петра Пана)
45. Доврши: Где мачке нема...? (мишеви коло воде)
46. Ако је А прво слово абецедe, које је последње? (З)
47. У шта је помоћу чаробног штапића претворена бундева и у којој бајци? (У бајци Пепељуга, претворена је у кочије)
48. Како се зове пас дадилња који се појављује у роману *Петар Пан*? (Нана)
49. У Пушкиновој *Бајци о рибару и рибици* говори се о незаситости којег лика?
50. Које поврће је у Африци посадио Љубивоје Ршумовић у својој песми?

Трећа тематска целина: Питалице А, Б, Ц .

Ученици на два питања по избору одговарају са А, Б или Ц.

1. Боље штетовати данас јаје, него сутра:
  - А) петла
  - Б) кокошку
  - Ц) новац
2. Чији је највећи непријатељ Капетан Кук?

- А) Петра Пана
  - Б) Робина Худа
  - Ц) Тома Сојера
3. Пипи дуга чарапа има мајмуна који се зове:
- А) Балу
  - Б) господин Елсон
  - Ц) Чита
4. Мери Попинс, главна јунакиња истоименог романа, по занимању је:
- А) лекар
  - Б) гувернанта
  - Ц) секретарица
5. Принцеца коју је пробудио принц из стогодишњег сна је:
- А) Снежана
  - Б) Трнова ружица
  - Ц) Мала сирена
6. „Нерођендан“ се слави у књизи:
- А) *Пиноккио*
  - Б) *Алиса у земљи чуда*
  - Ц) *Емил и детектив*
7. Бели зец из романа *Алиса у земљи чуда* не одваја се од:
- А) огледала
  - Б) торбе
  - Ц) сата
8. Земља Недођија спомиње се у књизи:
- А) *Петар Пан*
  - Б) *Рат звезда*
  - Ц) *20 000 миља под морем*
9. У којој Андерсеновој бајци цвеће говори?
- А) Тамбелина
  - Б) Снежна краљица
  - Ц) Цвеће мале Иде
10. Во се веже за рогове, а човек за:
- А) косу
  - Б) руку
  - Ц) реч

Жири сакупља поене и проглашава победничку екипу.

**Евалуација:** Колико ми се допао час? Шта ми се допало, а шта не?

**Домаћи задатак:** Направите сличан квиз користећи знање стечено на часовима српског језика.

## И на крају нови почетак

Брига о деци јесте одговорност одраслих – појединаца, установа и државе. Школе и школске библиотеке пружају допринос у процесу одрастања младих, залажући се за квалитетно образовање и васпитање у циљу стасавања здравих генерација. Оне желе и могу да пруже више, уз подршку надлежних заједница и друштва у целини. С тим у вези предвиђена је и актуелна реформа наставног програма ученика првог и другог разреда основне школе, која се базира на исходима учења која представља актуелну основицу даљег образовног процеса.

Функција основног образовања и васпитања савремене школе јесте да базично описмени ученике из свих области значајних за живот у савременом свету, да развија функционална знања, умења, мотивацију за учење, ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, те базичне културне потребе и навике, што оспособљава за даље школовање, целоживотно учење и активан и конструктиван живот у савременом друштву. Савременим методама и облицима наставе реализује се наставни процес у школској библиотеци, чиме се подржавају интересовања и потребе ученика, реализују наставни план и програм и испуњавају циљеви и задаци основног образовања. Све наведено чини школску библиотеку посебним местом које у човековој свести живи још дуго, и када човек престане бити дете.

## Литература

1. Вранеш, А. (2016). *Библиотека у настави*. Београд: Гама дигитал центар.
2. Горман, М. (2007). *Наше непролазне вредности: библиотекарство у XXI веку*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
3. Димитријевић, Р. (1962). *Основи теорије писмености*. Београд: Савремена школа.
4. Илић, П., Гајић, О. и Маљковић, М. (2008). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и опитедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека/ Београд: Нова школа.
5. Јурић, С. (2008). Функције школских библиотека. У: Вранеш, А. (ур): *Савремена школска библиотека: Зборник предавања одржаних на Филозофском факултету у Београду*. Филолошки факултет у Београду.
6. Кирћански М. (2008). Функције школских библиотека. У: Вранеш, А. (ур): *Савремена школска библиотека: Зборник предавања одржаних на Филозофском факултету у Београду*. Филолошки факултет у Београду.
7. Лукић, Д. (2002). *Е, баш хоћу лепо да се понашам*. Београд: Драганић.
8. Малетић, Г. (2005). *Антологија српске басне*. Београд: Ошишани јеж.
9. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2012). *Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника у основној школи*. „Службени гласник РС – Просветни гласник”.
10. Радовић, С. (1982). *Школска библиотека у настави*. Горњи Милановац:

Дечје новине.

11. *Савремена школска библиотека*. (2008). Београд: Филолошки факултет у Београду.
12. Стокић Симончић, Г. (2003). *Менаџмент у библиотекама*. Београд: Желнид.
13. Трајковић, Б. (2012). Основношколска библиотека – библиотека на порталу читања. У: *Норма*, 17, 1, 95–102.
14. Филиповић Петровић, В. (2006). Идејна скица за извођење часа у библиотеци по активној методи. *Билтен друштва школских библиотекара Србије*, II, 3, 39–45.

## **WORK WITH STUDENTS OF CLASSROOM TEACHING IN THE SCHOOL LIBRARY**

**Summary:** *School library is an essential part of education process, contributing to its development, learning improvement, professional development and public, cultural activities of school. Applying certain methods and work forms, it is involved in the teaching process, it helps learning, creating permanent habits and abilities to use different sources of information, but systematically it also capacitates students for independent work. The function of school libraries is conditioned by education system, ie. education programs and specific needs of schools, as well as requirements of library – information standards of contemporary society.*

*Direct work with the students in school libraries of elementary school arises from the aims and objectives set before a library: two classes a year are conducted for all the students of a school by librarian alone or in cooperation with other school teachers. Direct work with the students is also represented in the class of free, extracurricular activities, classes of library club and book reading clubs where the curriculum is presented to the students through the reflection of their independence, self-initiative and freedom. In elementary school, these classes are for students from 4th to 8th grade.*

*This work was based on the eighteen-year practical work experience of the librarian in elementary school “Vasa Pelagic” in organizing and conducting classes in the elementary school library.*

**Key work:** *school library, a class in school library for elementary school students.*



## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове, из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Годишњак* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Препоручује се да радови имају једног аутора. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом или на диску и не враћају се. Саставни део пријаве рада за публикавање у *Годишњаку Педагошког факултета у Врању* је и потписана изјава о ауторству, којом, између осталог, аутор потврђује сагласност да се наведени рад објави у штампаној и електронској форми, у складу са уређивачком политиком часописа.

### **Адреса редакције је:**

Педагошки факултет у Врању  
Врање, Партизанска 14

e-mail:godisnjakvranje@gmail.com

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

## **НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.**

### **Стандарди за припрему рада**

#### ***Обим и фонт***

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, **ЊИРИЛИЦОМ**, са проредом 1,5. Максимални обим рада је 16 страна (два ауторска табака).

#### ***Наслов рада***

Изнад наслова рада пише се име аутора и институција у којој ради. Уз име аутора треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

## Пример:

Јанко ЈАНКОВИЋ  
Педагошки факултет у Врању  
Универзитета у Нишу

### МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП НАСТАВИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

#### *Сажетак*

Сажетак дужине **150–250 РЕЧИ** налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

#### *Кључне речи*

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка.

#### *Апстракт/Summarij*

Апстракт дужине **150–300 РЕЧИ** налази се на крају рада и садржи резултате и закључке. Подразумева се превод Апстракта и кључних речи на неки од светских језика.

#### *Основни текст*

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

#### *Референце у тексту*

Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, или (и) у оригиналу, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ или „etal.“

#### *Цитати*

Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

#### *Списак литературе*

На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту као и списак секундарне литературе са највише 15 библиографских јединица. Библиографска јединица књиге пише се у **АРА стилу** и садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Нпр: Јанковић, Ј. (1993). *Настава у млађим разредима основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.

**Поглавље у књизи** наводи се на следећи начин:

Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У: Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Чланак у часопису** наводи се на следећи начин:

презиме аутора, почетно слово имена, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен, број и странице.

Нпр: Радовановић, И. (1994). Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*. Београд, 48, 3, 223–229.

**Web документ**

име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта.

Нпр: Degelman, D. (2000). *APA Style Escenīllll*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008а, 2008б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

**Слике и табеле**

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу приложити у дигиталном формату. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.**

**Статистички подаци**

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин:  **$F=25.35$ ,  $df=1,9$ ,  $p <.001$**  или  **$F(1,9)=25,35$ ,  $p <.001$**  и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.



**Годишњак Педагошког факултета у Врању**, категорисан од стране матичних одбора Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Опремљеност чланака садржи следеће елементе:

- наслов рада на српском језику и на другим светским језицима;
- сажетак на српском и на другим светским језицима;
- кључне речи на српском и на другим светским језицима;
- уредничку класификацију рада;
- назив и код пројекта у оквиру којег је рад настао;
- комплетну ауторску афилијацију;
- датум пријема и прихватања рада, или датум коначне верзије;
- јавни списак извршних рецензената (имена осталих 20 рецензената позната су извршним рецензентима и уреднику часописа);
- број рецензената у односу на број радова је 2;
- редакцију часописа чине истакнути научници из више земаља;
- уређивање је транспарентно и у складу са датим прописима...

**Годишњак Педагошког факултета у Врању** отворен је за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. *Годишњак* садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

**УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.**



ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ*

e-mail: [godisnjakvranje@gmail.com](mailto:godisnjakvranje@gmail.com)

*Штампа*  
„ПЛУТОС“, Врање

*Тираж*  
100

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Ивана Тасић Митић. - Год. 7 (2016)-  
. - Врање: Педагошки факултет, Универзитета у Нишу, 2016-  
(Врање: ПЛУТОС). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета у Врању = ISSN 1820-3396  
ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању  
COBISS.SR-ID 221686284