

**УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ  
КОСОВСКА МИТРОВИЦА**

**ЗБОРНИК РАДОВА  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА  
ПРИЗРЕН-ЛЕПОСАВИЋ**

**КЊИГА 2**

Лепосавић  
2006/7.

*Издавач*

**УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ ПРИЗРЕН-ЛЕПОСАВИЋ**

РЕДАКЦИЈА

**Проф. др Радивоје Кулић**  
**Проф. др Даринка Вучинић**  
**Проф. др Александар Милојевић**  
**Проф. др Алија Мандак**  
**Доц. др Синиша Г. Минић**  
**Доц. др Бранко Ристић**  
**Доц. др Јован Базић**  
**Доц. др Ибро Ваит**  
**Др Снежана Башчаревић**

*За издавача*

**Проф. др Радивоје Кулић**

*Главни и одговорни уредник*

**Проф. др Александар Милојевић**

*Лектор*

**Проф. др Даринка Вучинић**  
**Др Снежана Башчаревић**

*Компјутерска припрема за штампу*

**Доц. др Синиша Г. Минић**  
Е-маил: [sinisaminic@yahoo.com](mailto:sinisaminic@yahoo.com)

*Штампа*

**„СВЕН“ - Ниш**

## САДРЖАЈ

<b>Проф. др Радивоје Кулић</b> НЕКЕ ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ У ИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ И ТРАНЗИЦИЈА	7
<b>Доц. др Јован Базић</b> УСТАВНО УРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	17
<b>Проф. др Александар Милојевић, Мр Емилија Марковић, Славко Милојковић</b> РУКОВОЂЕЊЕ ШКОЛОМ	28
<b>Мр Весна Минић</b> ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА	39
<b>Мр Игор Ђурић</b> НАРОДНЕ КЊИЖНИЦЕ И ЧИТАОНИЦЕ И ЊИХОВ ДОПРИНОС ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ У СРБИЈИ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ 19. И НА ПОЧЕТКУ 20. ВЕКА	52
<b>Живорад Миленовић</b> МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ВАЛДОРФСКИХ ШКОЛА	61
<b>Радојица Вешовић</b> ТЕХНИЧКИ ПРОГРЕС У ФУНКЦИЈИ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ	74
<b>Мр Радомир Арсић</b> ИНКЛУЗИЈА КАО ПОКРЕТ УКЉУЧИВАЊА ДЕЦЕ ОМЕТЕНЕ У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ	91
<b>Доц. др Синиша Г. Минић</b> МУЛТИМЕДИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА	98
<b>Мр Душан Богичевић</b> ИНТЕРАКТИВНОСТ У КОМПЈУТЕРСКИ ОБЛИКОВАНОЈ УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ	108
<b>Мр Петар Рајчевић</b> СМИСАО НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА И ВАЖНОСТ ДЕФИНИСАЊА, ОБЈАШЊЕЊА И ПРЕДВИЂАЊА	117

<b>Проф. др Алија Мандак</b> СТРУКТУРЕ ИНЦИДЕНЦИЈЕ	129
<b>Доц. др Ваит Д. Ибро</b> МЕТОДЕ МОДЕЛОВАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ	138
<b>Проф. др Даринка Вучинић</b> СЕЋАЊЕ НА НЕМАЊИЋЕ У НАРОДНИМ ПЕСМАМА ЗБИРКЕ ИВАНА СТЕПАНОВИЋА ЈАСТРЕБОВА	146
<b>Доц. др Бранко Ристић</b> БУГАРСКИ СИМБОЛИЗАМ И ИНДИВИДУАЛИЗАМ	160
<b>Др Снежана С. Башчаревић</b> ЖЕНСКИ ТАЛЕНТИ МЕЂУРАТНЕ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ И КЊИЖЕВНИ КАНОН	173
<b>Мр Предраг Јашовић</b> ПРОБЛЕМ "МРТВОГ ЈЕЗИКА"	183
<b>Цветковић Раиса</b> АСИМИЛАЦИЈА ПОЕТСКЕ ДЕЛАТНОСТИ В. СОЛОВЈОВА У ЉУБАВНОМ ПЕСНИШТВУ А. БЛОКА ("ПЕСМЕ О ДИВНОЈ ДАМИ")	188
<b>Доц. др Енвер Меједовић</b> АНГАЖОВАЊЕ БУДУЋИХ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СПОРТСКОРЕКРЕАТИВНИМ АКТИВНОСТИМА	204
<b>Мр Невенка Зрнзевић</b> МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	216
<b>Мр Слађана Видосављевић</b> ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТ РАЗВОЈА ЕКОЛОШКЕ МИСЛИ	226
<b>Доц. мр Биљана Павловић</b> О ДЕЧИЈОЈ ИГРИ Бројалице	236
<b>Проф. др Алија Мандак</b> <b>Златка Павличић</b> ПИТАГОРИНИ БРОЈЕВИ	246

*P. Кулић*

**Проф. др Радивоје Кулић**  
Филозофски факултет, Косовска Митровица  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **НЕКЕ ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ У ИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ И ТРАНЗИЦИЈА**

***Апстракт:** У овом раду аутор се бави реформским процесима у области образовања у источној Европи у условима убрзане транзиције, који су у функцији како развоја појединца, тако и унапређивања квалитета људског капитала на националном нивоу. Једна од кључних оцена аутора у овом раду је да образовне реформе у источној Европи не теку ни лако, ни безболно, па су стога постигнути резултати у њиховом остваривању у појединим земљама веома различити. Узимајући то у обзир, могло би се закључити да је један број земаља источне Европе у садашњем тренутку на нивоу «реформи модернизације» образовног система (Албанија, Молдавија, Белорусија, Украјина), нешто већи број је на путу структуралних реформи (Руска Федерација, Летонија, Литванија, Румунија), док су за најмањи број земаља у транзицији карактеристичне систематске реформе, сличне онима у развијеним земљама Европе (Чешка Република, Пољска, Мађарска, Словенија).*

**Кључне речи:** реформа образовања, транзиција, образовни систем

Сваки покушај, макар, и фрагментарног осврта на образовне реформе у транзиционим земљама источне Европе подразумева кратак осврт на појам «транзиција», као и извесно појашњење термина «источна Европа», што је у функцији бољег разумевања задатог проблема. С тим у вези, ваља напоменути да се у савременој професионалној литератури често расправља о транзицији, њеној суштини, смислу и циљевима ове нове друштвене делатности.

д'Агостино и сарадници (d'Agostino, 2002), транзицију означавају као прелазак једне социјалистичке економије засноване на колективизму (колективном власништву над средствима за производњу) у капитализам, односно економски систем заснован на приватној својини над средствима за производњу и акумулацији капитала. На слично разумевање транзиције наилазимо и у другим изворима (Švob-Ђокић, 2000) уз напомену да је за европске земље које улазе у процес транзиције битно «да он означава

замјену система и укупну друштвену трансформацију, те да тиме укључује демократизацију. Стога се ту не ради тек о извјесном заостајању у фазама предкапиталистичког и раног капиталистичког развоја, него о напуштању једног алтернативног модела и о различитим претпоставкама развоја» (стр. 19.). Не би ваљало занемарити ни веома критички интониране текстове о транзицији (Hofbauer, 2004.) чији су циљеви од модела привреде принудне модернизације, којом управља држава, на периферно-капиталистички модел били «пре свега осиромашење и исцрпљивање државног сектора и приватизација најуноснијих делова привреде, преоријентација трговине од Исток-Исток, односно Исток-Југ, на трачнице Исток-Запад, као и мобилизација радне снаге ради стварања тржишта рада» (стр. 59.), при чему се често не бирају средства и методе.

У богатијој литератури о проблематици транзиције и њеним циљевима неизбежне су анализе помало контраверзног појма «источна Европа». У том смислу у новијим стручним изворима наилазимо на различите називе за тај део европског континента, као на пример, «централна источна Европа» (Kotasek, 2001.), «централна Европа» (Koucky, 2001.), «средња, источна и југоисточна Европа» (Švob-Đokić, 2000.) и др. што потврђује схватање да није тако лако дефинисати тако «необичну дескрипцију», каква је «источна Европа». Но без обзира на то, у савременој литератури о земљама у транзицији, преовладава становиште да је «источна Европа» превасходно геополитички а много мање географски назив за тај део старог континента.

Нову транзициону архитектуру друштвене реалности у Источној Европи неопходно је, по нашем мишљењу, «обогатити» са неколико интересантних показатеља, од великог значаја за реформу образовања на том простору. Реч је о три индикатора, који прилично одсликавају «истовремени економски и социјални пад једне половине континента» (Hofbauer, 2004, str. 46.) – дубоко опадање у «брuto домаћем производу», инфлацију и велику незапосленост.

Опадање у брутo националном производу је карактеристично за скоро све земље источне Европе после 1989. године. И док су земље на истоку Европе, као на пример, СССР, Мађарска и Пољска сво до 1975. по «брuto домаћем производу» биле на нивоу Шпаније и Португалије, а Бугарска и Румунија се по привредном расту добро држале «у односу на европски југозапад» (Hofbauer, 2004.), постепени процес рекапитализације довео је до његовог осетног снижавања. Ово опадање у «брuto домаћем производу» у Пољској и Мађарској је износило 12%, у Чешкој Републици и Словачкој 14% (1991), да би тек после 1994. дошло до извесног опоравка њихових економија (Koucky, 2001), као и економија Естоније, Словеније,

Литваније и Летоније (Švob-Đokić, 2000). Много више потешкоћа у транзиционим преображајима показивале су економије у Румунији, Бугарској, Албанији и Молдавији (Heuneman, 1998), што је карактеристично и за већину економија на Балкану.

У скоро свим транзиционим земљама инфлација је достигала приличан, или чак веома висок ниво, као на пример у Пољској, где је 1990. године износила 586%, да би 1994. године опала на 30%. Знатно нижа инфлација забележена је 1991. године у Мађарској (35%), док је у Чешкој Републици и Словачкој забележена инфлација од око 60%, која је убрзо опала на око 20% (Према: Koucky, 2001). Високе инфлационе стопе у тим годинама забележене су и у Бугарској (32%), Румунији (200%), као и у републикама некадашње Југославије (Hofbauer, 2004), што је један од битних показатеља макроекономске и макросоцијалне стабилности транзиционих држава у годинама после слома источно-европско-совјетског модела политичке и привредне структуре.

Трећа значајна карактеристика «динамичних и дубоких промена» у транзиционим земљама источне Европе је незапосленост, која је и данас у високим процентима присутна у Србији, где износи 30% (Кулић, Деспотовић, 2005) и Хрватској, од такође 30% (Вујић, 2006), док је стопа незапослености у већини других источноевропских држава изузимајући Румунију и Бугарску, знатно нижа (Према: Koucky, 2001; Hofbauer, 2004). Индикативно је, такође, да у десет земаља-кандидата за приступање ЕУ на посао чека више од шест милиона незапослених (Према: Hofbauer, 2004), што усложњава процес структуралних промена у транзиционим економијама.

Већина савремених аутора (Cerych, 1997, Koucky, 2001, Ненадић, 2005) наглашава да бурне политичке, економске и социјалне промене у источној Европи после 1989. године утичу «на промене у образовању и то тако што га радикално мењају».

Поједини аутори (Cerych, 2001) посебно скрећу пажњу на следеће промене образовања у централној и источној Европи:

- 1) деполитизацију образовања («крај ригидне идеолошке контроле»),
- 2) раскид са државним монополем у образовању (започело је оснивање приватних школа),
- 3) признање права ученицима да изаберу «образовни пут», односно врсту школе,

4) децентрализацију у управљању и администрацији ((Cerych, 2001).

Очигледно је, међутим, да реформски процеси у области образовања у Источној Европи не теку безболно, као ни са подједнаким интензитетом, без обзира на то што се у реформу кренуло са «сличних стартних позиција». Реч је, у ствари о томе, да су транзиционе земље источне Европе бирале своје образовне стратегије у складу са својим специфичним развојним, економским, па и политичким приоритетима, који ће на овом геополитичком простору, због противречне историјске прошлости у знатној мери и у будућности опредељивати образовну политику. Стога многи аутори (Cerych, 1997, Kozma, Polonyi, 2004 и др.) истичу да су плуралистичка демократија, тржишна економија и генерално отварање и либерализација источне Европе најснажнији иницијатор суштинских образовних реформи.

Полазећи од тога, скоро све земље у источној Европи настоје да измене свој образовни систем, уграђујући у њега нова институционална решења или осавремењавајући постојећа. При том се не узимају у обзир само национални приоритети у области образовања, него се образовни систем настоји ускладити са «интернационалним стандардима», односно системима образовања у економски развијеним деловима света, посебно у Европској Унији. У таквим околностима образовне реформе у источној Европи имају широк распон и крећу се од реформе институционалне структуре и курикулума (програма), преко управљања и финансирања образовног система, па све до образовања и статуса наставника. Ове реформе у земљама у транзицији источне Европе разликују се и по обиму и по дубини, па није случајно што их добри познаваоци реформских процеса (Cerych, 1997, Birzea, 1996) деле на четири велике групе:

1) корективне реформе (корекција основних карактеристика «комунистичког васпитања», - политичке индоктринације, прекомерног централизма, «парамилитрног тренинга», политехничког образовања и сл.,

2) реформе модернизације – програма, уџбеника, увођење нових наставних метода и сл.,

3) структуралне реформе, које се односе на дужину студија, развој нових типова институција, односно између различитих врста и нивоа образовања и сл., и

4) систематске реформе, које подразумевају рedefинисање улоге државе, децентрализацију образовања, усаглашавање образовног система са захтевима тржишне економије.



Ваља напоменути да се неке од ових промена, као што се примећује у литератури (Heuneman, 1998), брже и лакше одвијају, као што су на пример, промене у програмима (курукулуму), уџбеницима и педагогији, док су друге области много проблематичније, рационализација броја институција, изградња законске регулативе у области образовања, редистрибуција својине у области образовања, редефинисање локалних финансија и административне контроле.

Стога неки аутори (Birzea, 1996) на основу пажљиве анализе реформских процеса у области образовања у источној Европи налазе значајне разлике међу појединим земљама. Тако се један број земаља источне Европе, још тачније, Албанија, Молдавија, Белорусија и Украјина, може сврстати у групу за коју су карактеристичне «реформе модернизације», што се у доброј мери односи и на већину бивших совјетских република, са напоменом да је један број њих (Руска Федерација) на путу «према структуралним реформама». С друге стране, Летонија и Литванија већ спроводе структуралне реформе, посебно настојећи да разреше три суштинска проблема: осавремењавање законодавства, побољшање управљања у образовању, развој људских ресурса (укључујући образовање и усавршавање наставника) (Kozma, Polonyi, 2004).

За разлику од Летоније и Литваније, као и Румуније, која је на нивоу «структуралних реформи» у области образовања (Birzea, 1996) неке транзиционе земље у источној Европи већ су на путу систематских реформи сличних онима у Шпанији или Великој Британији, што се нарочито односи на Чешку Републику, Пољску, Мађарску и Словенију, па и једну од балтичких република – Естонију.

У анализама реформских процеса у области образовања у транзиционим земљама источне Европе преовладава оцена да ниједна од њих није «у потпуности реструктурирала образовни систем» (Cerych, 1996). Међутим, одређени позитивни резултати су, несумњиво, постигнути, нарочито када је реч о реформи појединих сегмената система, укључујући и средње образовање. У ствари, структуралне реформе у источној Европи односиле су се у доброј мери на развој нових образовних институција на нивоу средњег образовања, како би се «централизовано и ригидно контролисани систем образовања» модернизовао на основи како друштвених, тако и индивидуалних потреба. Стога се осмишљавају нови модели професионалног образовања, дужег, садашњијег и квалитетнијег у већини земаља источне Европе (видети: Schmidt, 2001; Aberšek, 2004; Savova, 1996 i dr.), како би се, између осталог, превазишла дугогодишња, врло општа подела на гимназије, средње професионалне и занатске школе и

допринело «адекватној припреми људских ресурса» за технолошки и сваки други развој. Међу новим типовима професионалних школа ваља посебно поменути «свеобухватно-професионалне» школе у Мађарској, односно «интегрисане школе» у Чешкој Републици (Koucky, 1996) за које се опредељује све више ученика.

Истовремено, савремени аутори (Cerych, 1997; Heuneman, 1998; Roberts, 2000 и др.) истичу да је развој приватних школа једна од најважнијих институционалних промена у системима образовања у земљама источне Европе, уз напомену да тај процес још увек заостаје за стварним потребама транзиционих економија. Три су основна разлога за такву оцену положаја приватног школства у транзиционим земљама источне Европе:

1) Без обзира на брз развој приватних школа, број ученика у овим институцијама је још увек мали, тако да се тек у непосредној будућности може очекивати њихова експанзија,

2) Приватне школе не би ваљало схватити само као последицу демонополизације и либерализације система, него нарочито као потенцијални катализатор образовног система у целини, и

3) Приватне школе у већини земаља источне Европе најчешће се оснивају без стварног увида у дугорочне образовне потребе транзиционих економија, па је стога у будућности неопходно избећи замку комерцијализације и истински интегрисати ову институционалну иновацију у образовни систем у целини.

Не би се, међутим, могло закључити да промене у програмима и уџбеницима у свим земљама централне и источне Европе теку без потешкоћа. Тако L. Koluh-Vestin (Westin-Kolouh, 2004) на основу анализе програма и карактеристичних уџбеника у Федерацији БиХ (историја и босански језик) од 5-8 разреда основне школе закључује да они нису у функцији развијања демократских вредности и људских права, него, чак деци дају «негативан модел ових вредности». Два става аутора сублимирају (скоро) њену веома суптилну анализу програма и уџбеника у Федерацији БиХ: очигледне су две контрадикторне димензије у програмима и уџбеницима: 1) потиру се интернационална и национално-етничка оријентација, 2) супротстављају се модерна и традиционална оријентација.

С друге стране, Иво Шлаус и сарадници (Šlaus, 2004) у опширној анализи образовања у транзицији у Хрватској критички анализирају стање у погледу модернизације наставе (много различитих предмета у средњем образовању, нагласак на пасивној репродукцији знања (али, не и на

примени), опао је квалитет уџбеника у којима је много дефиниција које треба запамтити, али и много података и сл.

На сличне проблеме указују и аутори који се баве образовним реформама у Румунији (Birzea, 1996). У том смислу инсистира се на реформи наставних програма у свим предметима и на свим нивоима образовања, као и увођењу алтернативних уџбеника у наставу.

У расправама о утицају транзиције на образовне реформе у централној и источној Европи искуство Русије је скоро незаобилазно, не само као велике земље, него и као земље која је имала огроман економско-политички и културни утицај у већини земаља централне и источне Европе. То се, у доброј мери односило и на системе образовања, који су често и без уважавања националних и регионалних специфичности «копирали» совјетски систем образовања.

После распада СССР, у Русији је 1992. године донет Закон о образовању, који према неким ауторима (Birzea, 1996) представља најбољи законски документ о образовању у земљама у транзицији.

Овај Закон унео је неке новине у руски систем образовања, иако су многа институционална решења из старог (совјетског) система задржана. Нови Закон о образовању (допуњен 1996) посебно афирмише следеће ставове и вредности: 1) хуманистички карактер образовања са приоритетом на општељудским вредностима, животу и здрављу човека, слободном развоју личности и др., 2) јединство федералног и регионалног образовања (заштита националних култура), 4) светски карактер образовања, 5) слободу и плурализам у образовању, 6) демократизацију управљања у образовању, односно аутономност образовних установа (Krivšenko, 2005.).

Кад је реч о институционалним решењима у руском систему образовања, највише је измена, као и у другим земљама у транзицији на нивоу средњег образовања. Три су установе посебно карактеристичне – гимназија као општеобразовна школа, лицеј на бази вишег профилног наставног завода (за ученике после завршеног осмог разреда) који омогућава ранији избор професије и општеобразовна школа са продубљеним изучавањем појединих предмета (где су често наставници са високих школа и инстраживачких института). (Smirnov, 2000; Natuncev, 2002.)

За разлику од других земаља у транзицији, у Русији су се, чини се, мање бавили средњим професионалним образовањем, јер је тај део образовања у систему и раније доста добро функционисао.

Значајне промене наступиле су у сфери управљања образовањем. Централизован систем образовања је промењен, па се може говорити о

три нивоа управљања: федералном, који подразумева органе управљања образовањем општедруштвеног значаја, регионалном који се односи на субјекте Руске Федерације (Министарство образовања Чувашије, Департаман за образовање града Москве и друге) и локалне (рејонски и градски органи управљања).

Могло би се закључити да се федерални органи баве «питањима стратешког карактера» (Smirnov, 2000), док се регионални и локални органи баве образовним програмима у области образовања.

Кад је реч о образовним програмима, у њима се садржана тзв. федерална компонента, односно 70% садржаја програма, док други део програма (30%) изражава регионалну и локалну компоненту. Интересантно је, такође, да се у Русији у последње време воде расправе о односу обавезаних и изборних предмета у наставном програму. Иако се у начелу подржава увођење знатног броја изборних предмета, напомиње се да није добро да у САД 35% ученика не изучава музику, 32% хемију, док је у Француској другачије, јер обавезни предмети заузимају и до 90% наставног времена (Pidkasistij, 1998).

## ЗАКЉУЧАК

Скоро све земље истичне Европе прошле су у последњих неколико година кроз процес бурних политичких, економских и социјалних промена. Ради се, у ствари о томе, да транзиција од тоталитарног друштва према друштву парламентарне демократије није текла ни брзо, ни лако, односно да су транзициони порцеси оставили дубок траг на многе области друштвеног живота, укључујући и образовање. У таквим околностима неизбежно се наметнула потреба «ревитализације» система образовања у складу са квалитативно другачијим потребама отвореног друштва и тржишне економије. То, другачије речено, значи да су транзиционе земље источне Европе у протеклом периоду приступиле разради стратегије развоја новог система васпитања и образовања у условима транзиције. При том су у том процесу постигнути различити резултати, што је у доброј мери зависило и од интензитета и дубине политичких и економских преображаја појединих земаља у транзицији. С обзиром на то, мали је број земаља у источној Европи за који су карактеристичне систематске реформе система образовања, које су окосница реформских процеса у економски најразвијенијим деловима западне Европе. Стога би се могло закључити да је у садашњим условима само неколико транзиционих земаља источне Европе – Чешка Република, Пољска, Мађарска и Словенија остварују значајне резултате на путу таквих реформи, којима је у основи обликовање

јединствене европске образовне политике. Све друге земље источне Европе налазе се између «реформе модернизације», односно реформе наставних програма, уџбеника, наставних метода и поступака и структуралних реформи, које су сложеније, јер подразумевају развој нових, понекад квалитативно другачијих образовних институција, односе између различитих нивоа и врста образовања и сл. што прате многе потешкоће.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Aberšek, B. (2004): *Vocational education system in Slovenia between the past and the future*, International Journal of Educational Development 24.
2. Birzea, C. (19936): *Educational Reform and Power Struggles in Romania*, European Journal of Education, Vol. 31, NO. 1.
3. Вујић, В. (2004): *Образовање одраслих у транзицији*, у: *Образовање одраслих – кључ за XXI стољеће*, Хрватско андрагошко друштво, Загреб.
4. d'Agostino, S., Deubel, Ph., Montoussé, M., Renouard, G. (2002): *Dictionnaire de Sciences économiques et sociales*. Rosny: Bréal editions.
5. Kotasek, J. (1996): *Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
6. Koucky, J. (1996): *Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
7. Kozma, P., Polony, T. (2004): *Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison*, International Journal of Educational Development 24.
8. Krivšenko, P. (2005): *Pedagogika*, Moskva, Prospekt.
9. Lihačev, B. (2000): *Pedagogika*, Moskva, «Jurait».
10. Ненадић, М. (2005): *Социолошки и културолошки аспекти реформе система васпитања и образовања*, у: *Реформа школског система у условима транзиције*. Нови Сад: Тампограф.
11. Pidkasičij, P. (red.) (1998): *Pedagogika*, Moskva, Pedagogičesko občestvo Rosii.
12. Robeerts, K. et. Al. (2000): *Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s*, European Journal of Education, Vol. 35, No. 1.
13. Savova, J. (1996): *The Bulgarian Experience of Reform*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
14. Slastenin, A. (2003): *Obščaja pedagogika*, Moskva, Vlados.
15. Smirnov, S. (2000): *Pedagogika*, Moskva, Academia.
16. Schmidt, C. (2001): *VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia*, European Journal of Education, Vol. 36, No. 1.
17. Hatuncev, Ju. (2002): *Profilnaja i obščeeobrazovatel'naja škola*. Moskva, Mir obrazovanija – Obrazovanie v mire, No. 1.

18. Heyneman, S. (1998): *The transition from party/state to open democracy: The role of education*, Int. J. Educational Development, Vol. 18, No. 1.
19. Hofbauer, H. (2003): *Proširenje EU na Istok*, Beograd, «Filip Višnjić».
20. Cerich, L. (1997): *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1)*, European Journal of Education, Vol. 32, No. 1.
21. Швоб-Ђокић, Н. (2000): *Транзиција и нове европске државе*, Барбат, Загреб.
22. Šlaus, I. et al. (2004): *Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia*, International Journal of Educational Development 24.
23. Westin-Kolouh, L. (2004): *Education and democracy in Bosnia and Herzegovina*, International Journal of Educational Development 24.

**Radivoje Kulić, PhD**

Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica  
Faculty of Teacher Training, Leposavić

**SOME EDUCATION REFORMS  
IN EASTERN EUROPE AND THE TRANSITION**

**Abstract:** *The paper examines the effects of reform processes in the Eastern European system of higher education, within the general context of economic and social transition. The analysis highlights that the education reforms are not easy or smooth which is why their results differ from country to country. Having said this, we conclude that a number of Eastern European countries has undertaken the reforms on the modernization of education systems as their first step to further system reforming (Albania, Moldova, Belarus, Ukraine), a few more is on the way to implement structural reforms (Russia, Lithuania, Latvia, Romania), whereas there is only small evidence of systematic education reforms, similar to those of the developed countries. (Czech Republic, Poland, Hungary, Slovenia).*

**Key words:** Education reform, transition, education system

**Доц. др Јован Базић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **УСТАВНО УРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

***Апстракт:** образовање у Републици Србији уређено је Уставом од 8. новембра 2006. године. Оно је дефинисано у склопу многих политичких и правних питања уставног уређења земље, а особито у тачки којом се одређује "Право на образовање" (Члан 71). Затим, образовању се посвећује значајна пажња и у деловима Устава где се говори о: употреби језика и писма; изражавању слободе мисли, савести и вероисповести; цркви и верским заједницама; подстицању уважавања разлика; правима и дужностима родитеља; аутономији универзитета; правима припадника националних мањина; правима на очување посебности; развоју духа толеранције; надлежностима Републике Србије; надлежностима аутономних покрајина; и надлежностима општина.*

**Кључне речи:** образовање, васпитање, устав, Србија, право, слобода, школа, универзитет, просветна политика

Уставно дефинисање образовања у Републици Србији, сада већ као самосталној и сувереној држави, извршено је Уставом од 8. новембра 2006. године. Овај устав, као и сви уставни у свету, дефинисан је у складу са особеним системом вредности одређеног друштва и правилима понашања у њему, друштвено - политичким приликама у земљи и окружењу, као и у складу са циљевима који се желе постићи. Тиме су и основна питања друштвеног уређења диктирана идеологијом и политиком владајућих структура.

Уређење друштва на глобалном нивоу, његових подсистема и структура, у великој мери је одређено и контролисано мноштвом државних и друштвених институција, прописа и процедура. Тако је и са образовањем у српском друштву. С друге стране, сви аспекти друштвеног живота, културног обрасца, идеологије и политички идеали, као и друштвени циљеви, изражавају се у образовном систему. Зато се може говорити о дијалектичком односу између образовања и друштва где постоји њихов међусобни утицај. Мотиви државе да дефинише образовни систем и оствари контролу над његовим функционисањем огледа се у томе што се

чланови друштва образовањем припремају за живот усвајањем заједничког система вредности и правила понашања – "у њој (држави, прим. Ј.Б.) се сваки њен члан припрема за преузимање одређене улоге што је у функцији очувања државе и њеног ефикаснијег дјеловања" (М. Вујевић, 1991: 113).

Осим глобалног приступа образовању и државном разлогу за његово уређење, овде треба имати у виду и да је образовање веома битна људска потреба. Оно "обухвата узајамни однос потреба индивидуе с потребама социјалних група" (Р. Кулић, 1998: 59). образовање постаје најзначајнија друштвена делатност, јер се знање сматра најважнијим развојним ресурсом с краја прошлог и почетком овог века. Богатство једне земље све више зависи од знања и интелектуалног потенцијала а не од природних ресурса (Ф. Мајор, 1991: 32-33). Зато образовање постаје основни предуслов свеопштег напретка – друштвено-економског, технолошког, културног, државног, па и индивидуалног, људског. Такође, образовање омогућује велику социјалну покретљивост људи у савременом друштву, како у оквиру промена у одређеној друштвеној структури, тако и у друштвено-економским миграцијама.

Образовање је у новом уставу Републике Србије дефинисано у склопу многих политичких и правних питања уставног уређења, а особито у тачки којом се одређује "Право на образовање" (члан 71). Затим, образовању се посвећује значајна пажња и у деловима Устава где се говори о: Службеној употреби језика и писма; изражавању слободе мисли, савести и вероисповести; цркви и верским заједницама; подстицању уважавања разлика; правима и дужностима родитеља; аутономији универзитета; правима припадника националних мањина; правима на очување посебности; развоју духа толеранције; надлежностима Републике Србије; надлежностима аутономних покрајина; и надлежностима општина.

***Право на образовање*** дефинише се на следећи начин:

"Свако има право на образовање.

Основно образовање је обавезно и бесплатно, а средње образовање бесплатно.

Сви грађани имају, под једнаким условима, приступ високошколском образовању. Република Србија омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање, у складу са законом.

Оснивање школа и универзитета уређује се законом" (члан 71).

Право на образовање је цивилизацијско право савременог друштва без обзира на његово политичко уређење и облик владавине. Таквим



правом омогућава се школовање које води успеху у свету рада и прокламује се једакост шанси свим људима, најпре у образовању, а потом и у свим сферама друштва. То је и основни предуслов за обезбеђивање једнаких предуслова за запослење и за успостављање других једнакости у друштву, пре свих социјалних. Ово становиште је заједничко многим идеолошким гледиштима у савременом друштву, особито либералистичком и функционалистичком. Право на образовање је, у нешто друкчијим формулацијама, било загарантовано и у ранијим уставима Републике Србије и Југославије. Поред тога, образовање је у целој Југославији (СФРЈ), укључујући и Србију, било бесплатно на свим нивоима школовања, што је довело до масовног образовања и његове велике експанзије, особито током шесдесетих и седамдесетих година. То је довело до великог пораста броја ученика, учитеља и наставника, образованих стручњака разноврсних струка и нивоа образовања; као и до ширења мреже образовних установа.

Новим уставом Републике Србије, право на образовање је декларативно изражено у првом ставу наведеног члана, а потом се прецизира да је *основно образовање обавезно и бесплатно, а средње бесплатно*. Ова формулација у вези основног образовања је јасна, јер основне школе свуда у свету организује и финансира држава, доноси националне наставне програме у које су уграђени наставни садржаји, друштвени циљеви и вредности које су пожељне у одређеном друштву. За рад основних школа држава је најзаинтересованија, јер у њој, осим пружања и прихватања базичних сазнања о природи, друштву и човековом мишљењу, најефикасније се могу уградити основне друштвене вредности и норме помоћу којих се млади уводе у свет одраслих. Прихватањем тих вредности и норми, као и понашањем у складу са њима, успоставља се стабилност друштвене заједнице и учвршћује друштвени поредак.

У тумачењу одредбе о *средњем образовању као бесплатном*, а имајући у виду да се све више отварају разноврсне приватне средње школе које привлаче све већи број ученика, намеће се питање да ли и њима Устав гарантује бесплатно средње образовање? Из овако формулисане уставне одредбе могло би се закључити – да. Али имајући у виду реалност, онда сасвим сигурно не, јер се у приватне школе улаже приватни капитал, без икаквих државних субвенција, и оне послују на профитабилном принципу. Зато су приватне школе много флексибилније и на њихов рад родитељи и деца могу да утичу. Оне су посебно осетљиве на родитељске жеље, јер им треба њихов новац. Зато је велика вероватноћа да ће те школе ускладити оно што дају и оно што родитељи траже. У државним школама ученици и родитељи не могу битно да утичу на њихову промену и обликовање. Државне средње школе, као и друге државне установе, понашају се монополистички. То намеће питање увођења тржишних начела у

образовање и децентрализације целокупног средњошколског образовног система. Међутим, ту реалне алтернативе још нема, без обзира на тенденције да се и код нас све више отварају приватне средње школе. И у много развијенијим демократским друштвима, која више од два века функционишу на принципима тржишне економије и либералне демократије, удео приватних средњих школа је мали. На пример, у Енглеској током 1994. године, од укупног броја деце у различитим типовима средњих школа, само је 9,6 одсто деце било у приватним школама (С. Venn, С. Chitty, 1997: 88).

У сваком случају, у овој уставној одредби о *средњем бесплатном образовању* јасно се може наслутити да је реч о бесплатном образовању у државним школама. Приватне средње школе остају у домену приватне иницијативе и образовање у њима остаје приватна ствар родитеља, њихове деце и власника школе.

Трећим ставом, у овом члану, се дефинише да "сви грађани имају, под једнаким условима, приступ високошколском образовању" и да "Република Србија омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање, у складу са законом". Овим се указује на два либерално-демократска принципа. Први, да се у складу с начелом опште грађанске једнакости, гарантују свим грађанима једнаки услови за приступ високошколском образовању, што је сасвим у реду. Међутим, реално ти услови су само на нивоу декларативног опредељења, јер сви они који испуњавају предвиђене услове не могу да приступе високом образовању, односно жељеном факултету, зато што су квоте буџетског финансирања преуске за све њих. То значи да високо образовање није свима доступно, нити је бесплатно, чак ни када се финансира из јавних прихода. Ово право је у односу на раније уставе Србије сужено.

У време експанзије образовања у нашој земљи, до осамдесетих година прошлог века, школство је обухватало све слојеве друштва, а нарочито се увећавао број ђака и студената из радничког слоја и слоја пољопривредника. Међутим, од краја осамдесетих година, у време друштвене кризе, убрзава се слојна диференцијација студената. Млади из имућнијих слојева се и даље несметано школују, док је младих из сиромашнијих слојева све мање.<sup>1</sup> Сада се и уставним променама легализују

---

<sup>1</sup> Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду је током 1986. и 1989. године спровео истраживање о социјалним неједнакостима у образовању. У овом истраживању је установљено да само у Београду нису могли започети образовање деца неквалификованих и полуквалификованих радника - 35%, пољопривредника - 17% и

негативне тенденције друштвене кризе у образовању, па се право на образовање све више сужава. Изгледа парадоксално да се развојем друштва и његовом демократизацијом, уместо да се шири право на образовање, оно се сужава. То се може разумети само ако се имају у виду сасвим друкчији модели идеолошке пројекције друштва и друштвене стварности у Србији.

Други принцип, о коме је овде реч, указује на таленат и социјални критеријум, па држава привидно омогућује успешним и надареним ученицима слабијег имовног стања бесплатно високошколско образовање. Тиме се као корективни фактор укључује социјално стање ученика, па се надареним ученицима пружа прилика да се укључе у високошколско образовање, али сигурно не у мери којом би се обухватили сви надарени ученици.<sup>2</sup> Различите, могућности за стицање образовања могу бити узрок социјалних неједнакости и у другим сферама друштва чиме се репродукује социјална структура, одржавају и продубљују постојеће друштвене неједнакости.

*Употреба језика и писма* у Републици Србији, као основних чинилаца сваког образовања, одређује се још у уставним начелима у виду употребе службеног језика, а потом и у тачкама где се говори о правима припадника националних мањина и праву на очување посебности. То је сасвим разумљиво, јер је језик основна творевина културе и продукт заједничког живота људи. Он је изграђен на друштвеним правилима која изражавају став заједнице према објективном свету и техничким правилима која су граматичко – синтаксичке природе. Зато је језик темељ сваке културе који битно утиче на све њене елементе, а особито на образовање.

Употреба службеног језика и писма у новом уставу дефинише се на следећи начин:

"У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћирилично писмо.

---

осталих радника – 13 %. Слична је ситуација и са децом која су започела своје школовање, али су га морала прекинути из материјалних разлога (Б. Цуверовић, 1991: 336).

<sup>2</sup> "Истраживања су показала да се деца данас скоро искључиво школују о трошку породице што указује на огроман значај слојне припадности и имовног стања породице. То је највише погодило најугроженије и најсиромашније слојеве друштва. Због тога је друштво одвојило одређена средства за стипендије, кредитирање ђака и студената, субвенционисало њихов смештај у домовима, исхрану, превоз, уџбенике (...) Ове мере нису оствариле жељени резултат јер се показало да их користи и велики део омладине којој то није неопходно. Зато не треба да чуди податак да деца из сиромашнијих слојева далеко више апстинирају од школовања или га прекидају пре завршетка" (Б. Цуверовић, 1991: 329).

Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава" (члан 10).

Одређење службеног језика је у кореспонденцији са новим државно-правним статусом Републике Србије и у складу је с праксом других суверених држава где се доследно изводи принцип *једна држава, један језик, једно писмо*. Језик, као најважнија творевина и садржај сваке културе, па и наше, сасвим је разумљиво што је предмет уставне материје. Уосталом, то је тако свуда у свету. У нашим ранијим уставима у службеној употреби је био српскохрватски језик и ћирилично и латиничко писмо. Дакле, овде као и у ранијим уставима Србије и Југославије језик је био прописан друштвеном конвенцијом и изражавао одређени систем идеолошких вредности изражен у српскохрватском језику. Српскохрватски језик, као заједнички језик, Хрвати су напустили почетком деведесетих година прошлог века, а југословенски муслимани, као и неке друге етничке заједнице, нешто касније. Раздвајањем заједничког језика желело се дистанцирати од заједничке државе. У сваком случају на подручју Југославије и питање језика је било политичко питање, на исти начин када је успостављен српскохрватски језик као службени у време процвата Југославије, тако и касније када се она распала, распао се и заједнички језик. Из Југославије су настале нове унитарне државе, а из српскохрватског језика дефинисани су нови језици – хрватски, бошњачки, црногорски, па коначно и српски.

У контексту истицања гаранција за ***слободу изражавања националне припадности***, Устав указује и на *подстицање уважавања разлика*, у чему се види и улога образовања:

"Мерама у образовању, култури и јавном обавештавању, Република Србија подстиче разумевање, уважавање и поштовање разлика које постоје због посебности етничког, културног, језичког или верског идентитета њених грађана" (члан 48).

Овде се може запазити да Устав налаже држави да разним мерама у многим областима, а пре свих у образовању, подстиче на уважавање разлика у друштву. Тиме се придаје велики значај образовању и његовом утицају на младе генерације, из чега проистиче да деца и омладина кроз образовни систем треба да се уче и подстичу на уважавање разлика у друштву. То је веома важна одредба ако се има у виду мултиетичност и мултиконфесионалност нашег друштва. С друге стране, то се може тумачити и као подстицај за истицање разлика по сваку цену, што може бити веома штетно по јединствени вредносни систем и осећај привржености друштвеној заједници. На то је указивао и Диркем, па је зато установљена образовна пракса у многим земљама, особито у САД, да се

установи заједнички школски програм који помаже да се у становништво различитог етничког порекла усаде заједничке вредности.<sup>3</sup> У сваком случају кроз образовни систем треба упоредо подстицати разумевање, уважавање и поштовање разлика, с једне стране, и с друге, развијати осећај привржености друштвеној заједници.

У делу Устава где се дефинишу *права припадника националних мањина*, указује се да они "учествују или сами одлучују о појединим питањима за своју културу, образовање, обавештавање и службену употребу језика и писма, у складу са законом" (члан 75). Овде се очито ради о одлучивању у области образовања, које је у функцији очувања етничког и културног идентитета. Међутим, већ у члану 79, где се говори о праву на очување посебности, указује се да "припадници националне мањине имају право на (...) коришћење свог језика и писма; на (...) школовање на свом језику у државним установама и установама аутономних покрајина; на оснивање приватних образовних установа." То указује да овим уставом није снижен ниво нити сужен обим етничких права националним мањинама у односу на раније уставе Републике Србије. Овде треба имати у виду да се у Србији већ деценијама остварује бесплатно образовање и на језицима националних мањина на свим нивоима – од основног до универзитетског. То је заиста велика тековина српског друштва која надилази многе међународне стандарде и искуства демократских земаља.

У овом контексту, Уставом се дефинише да Србија и у области образовања "подстиче дух толеранције и међуетничког дијалога и предузима ефикасне мере за унапређење узајамног поштовања, разумевања и сарадње међу свим људима који живе на њеној територији, без обзира на њихов етнички, културни, језички или верски идентитет" (члан 81). Таквим одређењем образовању се намеће задатак и да развија политичку културу која ће оспособљавати све учеснике у образовном процесу да буду спремни за усклађивање различитих друштвених интереса. Тиме се остварује интегративна функција у друштву на демократским основама, која надилази етничку затвореност и искључивост.

*Слобода мисли, савести и вероисповести* је несводљива искључиво на уставне гаранције исповедања одређене вере или уверења.

---

<sup>3</sup> "Исељеници из свих земаља Европе тако су добили исти језик и заједничку повијест. Амерички ученик учи о утемељитељима државе, о Уставу и Абрахаму Линколну, који путем што га је превалио од дрвене колибе до Бијеле куће утјеловљује америчке вриједности једнакости шанси и постигнућа. Почињући школски дан присегом вјерности звјезданој застави, симболу америчког друштва, ученици се одгајају за приврженост друштву као цјелини" (М. Haralambos; М. Holborn, 2002: 778).

Она постаје потпуна само ако се гарантује и право на верско и морално образовање у складу са одређеним уверењима. Вероватно из тих разлога Уставом је прописано да "родитељи и законски стараоци имају право да својој деци обезбеде верско и морално образовање у складу са својим уверењима" (члан 43). Истовремено, Устав омогућује црквама и верским заједницама (члан 44) оснивање верских школа. Таква могућност била је дефинисана и у претходном Уставу Републике Србије.

Верско образовање није само реликт традиционалног друштва и његовог образовања, већ је и значајан чинилац образовања у савременом свету. Оно пружа образовање из религије како би она могла да се разуме као изузетно важна друштвена појава, која се јављала у свим историјски познатим друштвима. Религија је друштвени феномен који траје хиљадама година и имала је велики утицај на животе многих људи. У друштву религија има вишеструку улогу. Поред дефинисања *особеног погледа на свет*, она остварује и "психолошко-емоционалну, етичку и интегративну функцију у друштву" (М. Пешић, Ј. Базић, 2004: 341). Зато је сасвим разумљиво што је религија и предмет уставне материје. У сваком случају, верско образовање треба да оспособи децу и све друге у процесу образовања да се упознају са основним елементима религије и религиозним вредностима, првенствено из своје културе; да разумеју различита религијска веровања, симболе и ритуале, који се налазе у многим културама; и да допринесе разумевању за идеале који надахњују дубока осећања верника.

Верско образовање чини суштину не само религиозне културе, као религијског погледа на свет; већ и религијске културе, као знања о религијским феноменима. Оно је неопходно у спознајама људске духовности, разумевању међу људима и друштвеним комуникацијама у мултиконфесионалном друштву какво је наше.

У делу Устава где се одређују **права и дужности родитеља**, указује се: "Родитељи имају право и дужност да издржавају, васпитавају и образују своју децу, и у томе су равноправни" (члан 65). Тиме су образовањем, као уставним правом и обавезом, обухваћени и родитељи, без обзира да ли живе са својом децом или не. Обавезе родитеља да васпитавају и образују своју децу могу се сагледати са два аспекта. Први је обавеза родитеља да обезбеде материјално-финансијске и друге услове за школовање своје деце, све док су она у процесу обавезног школовања или док не буду способна да се самостално издржавају. Други је непосредан утицај родитеља, где они кроз емоционалну комуникацију са децом имају обавезу да утичу на процес њихове социјализације и образовања. Нагле промене у савременом породичном животу; као што су: учестали разводи, свођење велике

породице на *породице* са малим бројем деце а често и само са једним родитељем, дуго одсуствовање родитеља из куће, кохабитација, промискуитет, незапосленост, насиље у породици итд; веома битно отежавају утицај родитеља на васпитавање и образовање деце. То се одражава и на друштво и узрокује низ друштвених аномалија које се тешко исправљају. У сваком случају, ова уставна обавеза има двоструку функцију, једна је да се деци осигура васпитање у складу са владајућим друштвеним вредностима и образовање за прихватање одређене улоге у друштву; а друга је превентивног карактера, где се родитељи уставно обавезују да утицајем на своју децу спрече могућност настанка и ширења друштвених аномалија.

Веома значајни чинилац уставног дефинисања образовања јесте **аутономија универзитета**. Она је дефинисана на следећи начин:

"Јемчи се аутономија универзитета, високошколских и научних установа.

Универзитети, високошколске и научне установе самостално одлучују о свом уређењу и раду, у складу са законом" (члан 72).

У ранијим уставима Републике Србије, аутономија универзитета није посебно дефинисана, што може навести на закључак да томе није придавана посебна пажња или да је то једно од обележја мање демократског друштва у односу на оно које се пројектује овим уставом. Међутим, у сваком случају гарантовање аутономије универзитета, схваћене као самосталност и слобода универзитета од државе, битно доприноси остваривању свих његових функција, а особито научне и образовне. То претпоставља да ће универзитет самостално да се организује и решава многа питања која су до сада била у надлежности државе, као што су: материјално-финансијска, управљачка, научно-истраживачка и уписна политика. То, из ове перспективе, не изгледа баш идилично како Устав прокламује. Једноставно, онај ко оснива универзитет, без обзира да ли је у питању држава, нека друштвена група или приватно лице, тешко ће се одрећи својих права која му омогућују управљање универзитетом. У томе аутономија универзитета изгледа само као интелектуални идеал. Међутим, многа друга питања из корпуса аутономије универзитета која се често истичу као *педагошка аутономија* могу објективно самостално да се решавају на универзитету, као што је и до сада чињено. То су углавном питања избора наставника и сарадника, избора студената, израде и доношења наставних планова и програма, избора садржаја за наставу и извођење наставе. Поред оснивачких права, аутономија универзитета је

битно ограничена и просветном политиком, којом се уређују многа питања организације и рада универзитета.

У условима глобализације и технолошког прогреса, са којима је већ сада суочено наше друштво, питање аутономије универзитета пратиће упоредо два сасвим противречна друштвена процеса. Један је онај који ће тежити све већем ослобађању и самосталности универзитета од његових оснивача и власника. А други је, да ће се све више оснивачи и власници мешати у рад универзитета тежећи његовој стандардизацији и уподобљавању са другим универзитетима у свету, како би могли да буду конкурентни у земљи, да прате технолошке промене и глобализацијске процесе, учествују у њима и остварују профит. Јер, не треба губити из вида и тржишни карактер, особито приватних, универзитета.

Образовање се Уставом ставља и у непосредну надлежност државних органа. Тако се *надлежност Републике Србије*, у области образовања, дефинише: "Република Србија уређује и обезбеђује (...) систем у областима (...) образовања" (члан 97 тачка 10). Слично је и код утврђивања надлежности аутономних покрајина: "Аутономне покрајине, у складу са законом, уређују питања од покрајинског значаја у области (...) просвете" (члан 183 тачка 3). А у делу где се одређују надлежности општине, указује се: "Општина, преко својих органа, у складу са законом (...) стара се о задовољавању грађана у области просвете" (члан 190 тачка 4). Овде се може запазити да у образовању апсолутну надлежност има Република Србија и да она дефинише укупну просветну политику. А надлежност покрајина и општина своди се на активности које су непосредно детерминисане уставним устројством хијерархије власти у Србији и оне су ближе одређене законом. Тако је било и са дефинисањем надлежности у области образовања и у ранијим уставима Србије, осим у Уставу из 1974. године, где су покрајине имале већа овлашћења.

## ЛИТЕРАТУРА

### *Књиге и часописи*

1. Ballantine J, (1983): *Sociology of Education*. New Jersey, Englewood.
2. Benn C, Chitty C, (1997): *Thirty Years On: Is Comprehensive Education Alive and Well or Struggling to Survive?* Harmondsworth, Penguin.
3. Vujević M, (1991): *Uvod u sociologiju obrazovanja*, Zagreb, Informator.
4. Kulić R, (1998): *Sadržaj rada i obrazovanje*, Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta: Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.



### *J. Bazić*

5. Мајор Ф, (1991): *Сутра је увек касно*, Београд, Југословенска ревија.
6. Пешић М, Базич Ј, (2004): *Социологија*, Лепосавић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
7. Naralambos М, Holborn М, (2002): *Sociologija, Teme i prespektive*, Zagreb, Golden marketing.
8. Цуверовић Б, (1991): *Друштвене неједнакости у образовању, Србија крајем осамдесетих*, Београд, Институт за социолошка истраживања.

### ***Документа***

1. (1997): *Стратегије развоја и реформе образовања у свету*. Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
2. (1990): *Устав Републике Србије*, Службени гласник Републике Србије, број 1 од 28. септембра 1990. године.
3. (2006): *Устав Републике Србије*, Службени гласник Републике Србије, број 98. од 10. новембра 2006. године

### ***Интернет линкови***

1. Министарство просвете и спорта Републике Србије  
[www.mps.sr.gov.yu](http://www.mps.sr.gov.yu)
2. UNESCO - образовање  
[www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)
3. 21<sup>st</sup> Century Learning Initiative  
[www.21learn.org](http://www.21learn.org)

### **Jovan Bazić, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

## **CONSTITUTIONAL DEFINING OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA**

**Abstract:** *Education in the Republic of Serbia is defined by the Constitution of 8th November 2006. It is defined within many political and legal issues of constitutional matters of the country, particularly in the article 71 which defines 'Right of education'. Apart from that, education is being referred to in the parts of Constitution as follows: Use of language and alphabet, freedom of thought, consciousness and religion, church and religious communities, rights and duties of parents, university autonomy, minority rights, development of tolerance, authorities of the Republic of Serbia, authorities of autonomus provinces, authorities of municipalities.*

**Key words:** education, constitution, Serbia, law, freedom, school, university, education policy

*А. Милојевић, Е. Марковић, С. Милојковић*

**Проф. др Александар Милојевић,**  
Учитељски факултет, Лепосавић  
**Мр Емилија Марковић**  
Учитељски факултет, Лепосавић  
**Славко Милојковић**  
Национална служба за запошљавање, Ниш

## **РУКОВОЂЕЊЕ ШКОЛОМ**

***Апстракт:** Проблем руковођења представља значајан проблем психологије међуљудских односа. Он има своје консеквенце на мотивисање људи за рад у свим сферама.*

*Руководиоци школа имају специфичан задатак да управљају не само радом школе, већ и да подижу њен углед у средини у којој она егзистира, поготово у данашње време, када и школа почиње да на неки начин "излази на тржиште", и почиње да тежи да задобије ученике и буде конкурентна.*

*У овом истраживању бавили смо се основним облицима руковођења, аутократским, демократским и интегративним стилом руковођења. Задатак истраживања је био да се утврди који од ових стилова преферирају учитељи и наставници у основним школама.*

*Резултати истраживања показују да је најомиљенији демократски, а најмање омиљен аутократски стил руковођења.*

**Кључне речи:** руковођење, моћ, стилови руковођења, школа

## **УВОД**

Проблем руковођења одавно се теоријски разматра због значаја који по својој природи има. Он има значајну употребну вредност, јер је процес руковођења присутан у свим областима рада, али се такође рефлектује у области међуљудских односа, јер се управо ту и манифестује.

Код нас се за процес руковођења користи више различитих термина. То су менаџмент, вођење или лидерство и руковођење. Понекад разлика између ових синонима није потпуно јасна. Али можемо рећи да је менаџмент низ процеса који омогућавају да сложени систем људи и

технологије функционише без проблема. То је (пре свега) процес који се одвија кроз неколико функција, а то су: планирање, организовање, кадровска политика, вођење и контрола. Према Ковију (Covey, 2000), менаџмент се бави контролом, логистиком и ефикасношћу.

Лидерство подразумева низ процеса који превасходно креирају организације или их прилагођавају променљивим околностима. Лидерство подразумева постојање две стране, лидере и следбенике и представља активност на обликовању понашања запосљених у креирању културе предузећа. Диркес и остали (Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J., Nonaka I., 2001) одређујући лидерство сматрају да је:

1. лидерство социјални процес;
2. одлучујући квалитет овог процеса утицај који се може остварити различито, персуазивном елоквенцијом или личним примером;
3. процес укључивање интеракције учесника у којој су сви и лидери и следбеници. Оваква интеракција ствара двосмеран процес утицаја између лидера и следбеника.
4. Процес има различите резултате најочигледније у постигнућу организационих циљева. Али, настају и последице као што су обавезивање индивидуе у организацији и њеним циљевима, повећање групне кохезије и учвршћивање или промена организационе културе.

У суштини, лидерство дефинише будућност креирајући визију и усмеравајући људе у правцу досезања визије, мотивишући их за остварење постављеног циља. При том, вредности и циљеви које прокламује визија морају бити прихваћене као своје од стране већине људи у организацији.

Руковођење обухвата и менаџмент и лидерство. Оно се може посматрати са различитих аспеката. Пре свега, као процес који обухвата активности и функције које руковођењу припадају, тј. кроз активности и функције које су карактеристичне за особу на позицији руководиоца. Али са психолошког становишта говори се о вођењу, тј. о руководиоцу као особи која има утицаја да утиче на понашање других чланова групе.

Истичући да су активности руковођења пре свега нормативна ствар, обзиромна то да су прописане као норме, а да начин њиховог извршавања зависи од тога како ће руководилац интерпретирати нормиране активности, као и од услова у ситуацији Петковић и Јовановић (Петковић, Јовановић, 2001) истичу следеће садржаје руковођења

*А. Милојевић, Е. Марковић, С. Милојковић*

-*интерпретирање*, начин на који руководилац опажа стварност, радне ситуације, што превасходно зависи од информација којима располаже;

-*обликовање*, које се односи на планирање и прављење стратегије за остваривање датих планова;

-*мобилизација*, мотивисање радника како би усмерили своје понашање ка остварењу задатих циљева;

-*инспирација*, стварање повољне климе и добрих међуљудских односа у организацији.

За Адигеса (Адигес, 1994), руковођење садржи четири улоге, од којих свака мора бити испуњена, да би било успешно. Истичући да је суштина у подударану менаџерског посла и стила руковођења у односу на ситуацију, он истиче следеће функције руковођења:

-*произвођачка*~ која мора имати знања и способности, пре свега, да се увиди када су постигнути крајњи циљеви, јер је задатак да организација функционише једнако или боље од конкуренције;

-*администраторска* - улога руководиоца да планирају, координирају активности и контролишу њихово извршавање. Важна им је продуктивност, али и управљање људима;

-*предузетничка* - која тражи већу слободу у одлучивању, одређивању циљева и вођењу политике предузећа. Руководилац мора имати способност процењивања ситуације и њеног мењања, као и способност флексибилне промене циљева и начина њиховог остваривања. Овај руководилац је креативни самопокретач који препознаје нови ток акције и уме да ризикује. Али, за успешно деловање, ове три функције још нису довољне. Докле је год власт у рукама произвођача, администратора, предузетника, постоји опасност да његовим нестанком нестане и организација. За њен трајни опстанак потребна је још једна функција. А то је:

-*интегративна*- руководилац циљеве појединаца усаглашава са циљевима групе, почиње да се ради тимски, а предузетништво постаје групно. Група више не зависи од једног појединца, већ је у стању да сама препознаје токове и одређује правце деловања. Руководилац постаје само члан групе, једнак као и други.

У складу са савременим схватањем руковођења у коме циљ руководиоца треба да буде да људи осете значај и смисао посла који раде. Деминг каже да је циљ руковођења "унапређење радног учинка човека и машине, унапређење квалитета, повећање производње и паралелно с тим,

омогућавање радницима да се осете поносним на свој допринос". Спрингер иде још даље говорећи да циљ руковођења није у обављању послова, већ је основни задатак руководиоца да мотивише људе да реактивирају своје способности уз преузимање самоодговорности, а онда ће и посао бити обављен.

Свако руковођење је засновано на некој врсти моћи. При том се углавном помињу *легитимна* моћ, заснована на формалној позицији, *референтна* моћ која је заснована на позитивном односу подређених према вођи, *моћ награђивања*, *моћ кажњавања*, *експертска* моћ, а у последње време и *моћ информисаности*.

Кови (Covey, 2000) истиче да је много важније уместо на вође усмерити пажњу на следбенике и на питање зашто они следе вођу. Одговор налази у моћи и наводи три њена облика:

-*моћ присиле* заснована на страху вођином, да неће наићи на послушност, а следбеника да ће трпети негативне последице ако се не повинују налогу. Ова моћ је лабилна;

-*практична моћ* је заснована на обећаним привилегијама за очекивано понашање. Утемељена је на осећању једнакости, праведности. Следбеници следе вођу све док су уверени да су за то адекватно награђени. И ова моћ је реактивна.

-*оправдана моћ* је утемељена на поверењу и на квалитету и јединствености сваког односа. Постоји узајамно поштовање и веровање вођа у следбеника једних у друге, а следбеници прате вођу зато што то желе, независно од тога хоће ли последице по њих бити добре или лоше. Утицај је проактиван и означава континуирано доношење одлука на бази усађених вредности.

Слично овом концепту моћи и Ли (Lee, 1998, стр. 82-152) полазећи од тезе да је моћ сама по себи неутрална (ни добра, ни лоша, мада наша осећања везана за моћ могу бити таква јер је некима моћ све, а неки би да је избегну), и да је моћ само потенцијал да се утиче на друге на овај или онај начин наводи постојање три врсте моћи:

-*моћ принуде* користи страх ради успостављања контроле на коју се и ослања. Принуда се не користи ради утицаја на друге, већ ради присиљавања да се повинују захтевима и натерају на послушност репресивним средствима;

-*моћ користи* заснована је на размени, поштењу и остваривању двоструке користи. Овај модел добитник-добитник заснован је на слободи

и независности. Сваки учесник у сваком тренутку може напустити однос ако процени да му он више не одговара;

-*моћ принципа* слична је оправданој моћи. Квалитет односа, подстицај, мотиви, осећања, па и добијени резултати овде су другачији. Основу моћи принципа чине част, поштовање, поверење, што је изнад размене добити. Моћ заснована на принципима води активном животу, етичком понашању, самоконтроли и трансформацији. Утицај проистиче из прихваћених вредности, заједничких аспирација и исказаног интегритета, Овакав утицај може трајати и дуже од живота.

Све се чешће долази до закључка да се моћ гради њеним дељењем са другима. Стајер (Stayer, према Bovee, Thil, Wood, Dovel, 1993, стр. 471) каже: "Права моћ је у задобијању оданости. Права моћ произилази из њеног преношења другима који су у бољој позицији да ураде ствари од вас самих." Моћ сама по себи не покреће организације. То чини њена промишљена употреба.

Други значајан психолошки проблем везан за руковођење јесте проблем мотивације. Сам утицај на друге људе поставља питање мотивације. Централни проблем руководиоца јесте како да мотивише људе да га следе. У овоме ће му сигурно помоћи моћ којом располаже, али и различити људи ће различито реаговати на примену одређених типова моћи. Најчешћи типови реаговања јесу приврженост, повиновање и отпор. Најмоћнији облици моћи су референтска и експертска моћ и оне најпре могу произвести приврженост. Међутим, у неким ситуацијама и други облици моћи могу бити ефикасни и дати добре радне резултате. У критичним моментима принуда може бити ефикасна. Моћ награђивања може помоћи у раду са људима који немају довољно самопоуздања и које награда мотивише.

Да би руководиоца могао да реагује адекватно у односу на своје подређене, а у циљу постизања оптималних резултата, он треба да их добро познаје. Без тог упознавања, он не може да закључи о њиховим доминантним потребама, о карактеристикама личности, а управо према овоме треба одредити однос према људима. Ако се препозна какав ће однос према неком појединцу произвести његово значајно ангажовање у послу, добар део проблема мотивисања је решен.

Многи аутори данас, истичући да је тешко да један човек у себи носи све оно што је потребно да задовољи успешно руковођење, говоре о потреби формирања тимова и о менаџерским тимовима. У том концепту појединци остварују поједине улоге и функције менаџмента, али извршење свих задатака и функција припада тиму. Зато се препоручује да водећи

менаџери окупљају око себе способне и стручне сараднике (чланове тима) који ће својим саветима допринети успешном вођењу. Дракер истиче да водећи човек не може бити било ко. Он мора поседовати низ особина и способности, а то су пре свега способност анализирања, селектовања информација, способност тражења алтернативних решења, брзина, одлучност, храброст, интуиција, разумевање апстрактних појмова, бројки и рачуна, способност перцепције и процењивања људи, разумевање људи итд.

Гворећи специфично о директорима школа М. Ратковић наводи да он мора бити и менаџер и лидер истовремено. Он мора имати јасну визију и мисију развоја школе, мора бити добар организатор и бољи од својих колега у вођењу ученика и наставника и процесима планирања и организовања васпитно-образовног рада. С. Качапор додаје да "то мора бити особа високих људских квалитета која познаје друштвено-политичка кретања и место и функцију школе у друштвеном систему".

Задатак директора школе јесте да обезбеди ефикасан рад, али и да ради на подизању угледа школе у средини у којој она егзистира, посебно данас када маркетинг образовне установе игра значајну улогу у придобијању ученика или студената. То значи да директор осим интерне мора да обезбеди и ефикасну екстерну комуникацију. Сем тога, он мора да води школу у правцу сталне трансформације, како би пратио све наступајуће промене. Да би био праћен од стране колега, он треба да поседује оно што се означава као референтна моћ.

Треба, међутим имати у виду и то да различите етапе у развоју школе траже и различите типове руководиоца. Није све једно да ли је школа тек у формирању, или је већ у некој стабилној фази развоја, или запада у кризу. Зубербухлер (Zuberbuhler, према Вилотијевић, М., 1993, стр187-191) наводи да постоји пет типова директора школа који одговарају фазама у развоју школе. У фази *изграђивања* када се организација тек успоставља школа тражи руководиоца "пионира" лидерског типа који је предузимљив, има идеје, веровање, спреман је на ризик, има способност предвиђања и има визију о развоју и где треба стићи. Друга фаза развоја означена као фаза *раста* тражи директора "махера" који је активан, одговоран, али би се пре могао означити као административни, него као визионарски тип.. Он није спреман на ризике, већ се држи устаљених процедура. У фази *диференцијације* најпогоднији тип је директор "стратег" кога одликује аналитичност и који може бити спреман на ризик, уколико поседује довољну количину релевантних информација. Он је систематичан и окренут ка будућности. Захваљујући креативним идејама има способност разрађивања стратегије развоја.. Уколико школа упадне у кризу, онда јој је

потребна трансформација. Ова фаза је названа *консолидацијом*. За њу је потребан директор типа "тренера" који подржава тимски рад. Уме да координира добру комуникацију међу људима, има способност препознавања креативних потенцијала других људи и да мотивише њихово испољавање. Они имају способност и да мотивишу људе за прихватање нових модела понашања, који су неопходни за превазилажење кризе.

Постоје различити приступи руковођењу, почев од приступа црта личности, преко бихејвиоралних, ситуационих, контингенцијских, до приступа који говоре превасходно о лидерству. На њима су засновани и различити стилови руковођења. У овом раду бавићемо се са три стила руковођења, при чему су два од њих најраније откривени стилови *аутократски* и *демократски* стил. Они су одабрани јер се велики број других стилова руковођења у основи може свести на ова два. Трећи, *интегративни* стил припада ситуационом приступу. Чињеница је да ни један стил руковођења није универзално најбољи и препоручљив за примену у свакој ситуацији. Стиливи руковођења припадају међуљудским односима, а људско понашање је променљива категорија. Ово од директора захтева способност анализе, процењивања, много комуникације и предвиђања туђег понашања.

Ауторитарно руковођење одликује се тиме да вођа има централну улогу у групи. Сам доноси све одлуке и има сву власт. Како вођа сам одлучује о свему, опстанак чланова групе зависи од њега. Комуникације постоје само на линији руководиоца-подређени и обратно, док се улаже напор да комуникације међу члановима групе нема. Ово не погодује повољној групној атмосфери, тако да чврстих односа међу члановима групе нема. Ако се овакав руководиоца повуче из групе, група се најчешће распада. Да би се одржао овакав руководиоца окупља око себе групу чланова која овакво руковођење прихвата. Тиме се ствара раздор у групи и плодно тле за појаву конфликта (према Бојановићу, 1995).

Демократски стил руковођења одликује се укључивањем запосљених у процес одлучивања и одређивања циљева организације. Демократски вођа настоји да предвиди, спречи или разрешава већ настале конфликте. И у оваквим групама има конфликта, али су они последица различитих мишљења чланова групе, а не понашања вође у циљу одржања властите позиције. Демократски вођа поспешује добре односе у групи подстичући комуникацију у свим правцима и стварајући услове за реализовање воље већине чланова групе. По повлачењу оваквог вође, група обично и даље успешно функционише, јер су формирани чврсти односи у њој.



Интегративни стил руковођења карактерише обједињавање појединих елемената претходна два стила. Добрим делом, он је одређен ситуационим факторима. Руководилац успоставља свој однос према запосленима зависно од ситуације. Ситуација одређује степен учешћа подређених у процесу одлучивања, организовања посла и размени мишљења, а такође и однос руководиоца према начину мотивисања подређених, упућивању у посао и начину контроле обављања посла.

## МЕТОД

Ово истраживање је спроведено на пригодном узорку од 108 просветних радника (учитеља, наставника, професора и директора школа) у школама на територији Ниша и Књажевца.

У овом истраживању желели смо да утврдимо који стил руковођења у највећој мери преферирају просветни радници. Очекујемо да ће учитељи и наставници преферирати демократски стил руковођења у високом степену.

За потребе овог истраживања коришћен је Упитник АСЕ-2, који представља форму упитника о преференцијама стилова руковођења, а који је прилагођен специфичностима руковођења у школским установама. Упитник се састоји од три скале са по 12 ајтема. Скале мере преференције аутократског, демократског и интегративног стила руковођења. Упитник је дат у виду петостепене скале Ликертовог типа. Одговори су оцењивани са максималних 5 поена за "потпуно се слажем" до минималног 1 поен за "уопште се не слажем".

За обраду података рађена је значајност разлика између аритметичких средина за међусобно поређене парове. Такође рађена је и фреквенција броја случајева у три категорије одређене према перцентилном рангу. Фреквенције су рађене за групе испод 30-ог перцентила која означава ниско присуство преференције одређеног стила руковођења, групу између 30-ог и 70-ог перцентила која означава просечан ниво преференције одређеног стила и групу преко 70-ог перцентила која означава високу преференцију одређеног стила руковођења.

## РЕЗУЛТАТИ

Резултати приказани у табели 1 нам показују да је утврђена значајна разлика између аритметичких средина све три групе парова и то на нивоу 0.00, што представља потпуну значајност.

*А. Милојевић, Е. Марковић, С. Милојковић*

Табела 1. Значајност разлика аритметичких средина за поређене парове стилова руковођења

	<b>Н</b>	<b>АС</b>	<b>СД</b>
АУТОКР	108	36.7870	8.9129
ДЕМОКР	108	53.3796	3.8807
ИНТЕГРА	108	50.3426	5.0422
УКУПНО	108		

Из дате табеле можемо видети да се демократски стил руковођења код просветних радника преферира значајно више и од аутократског и од интегративног стила, као и да се интегративни стил преферира више од аутократског стила. Најмање пожељан је аутократски, док је најпожељнији демократски стил руковођења. Ово се може објаснити специфичношћу посла учитеља и наставника. Они су ти који организују своје часове и очигледно не би волели да добијају налоге са врха везане за организацију и реализацију наставе.

Табела 2. Фреквенције случајева који припадају појединим категоријама одређеним у односу на перцентилни ранг

	ФРЕКВЕНЦИЈА		
	аутократски	демократски	интегративни
испод 30-ог перцентиала	32	21	26
перцентил 30-70	44	47	49
изнад 70-ог перцентиала	32	40	33

Из друге табеле можемо закључити да у односу на сва три стила, највећи број случајева у категорији ниске преференције до 30-ог перцентиала припада аутократском стилу руковођења. У категорији средње преференције највећи број случајева припада интегративном, док у категорији високе преференције изнад 70-ог перцентиала припада демократском стилу руковођења. И ово нам потврђује да је демократски стил омиљенији код просветних радника у односу на друга два, а да је аутократски стил најмање омиљен.

## ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља анализу преференција стилова руковођења просветних радника . Као што смо и очекивали, просветним радницима највише одговара демократски стил руковођења. То је у складу са природом професије учитеља и у духу васпитно образовног процеса, што даље указује на чињеницу да је структура личности просветних радника усклађена са захтевима овог занимања. Дакле, можемо да закључимо да учитељи и наставници више воле форме понашања руководства које им омогућавају учешће у одлучивању, самосталност у доношењу неких одлука, договарање и добру комуникацију. Све одлуке које се тичу наставе директно утичу на њихов рад, те стога није чудно што имају потребу да у њима учествују. Осим тога, наставнички рад захтева доста креативности, а ово се не уклапа у повиновање одлукама које неко други доноси. Стога, можемо препоручити директорима школа да консултују своје раднике у процесу одлучивања везано за све оне сегменте рада који се тичу наставе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бојановић, Р., (1995), *Психологија међуљудских односа*, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд.
2. Bovee, L.C., Thil, V.J., Wood, B.M., Dovel, P.G., (1993), *Management, McGraw-Hill Inc*, New York.
3. Вилотијевић, М., (1993), *Организација и руковођење школом*, Научна књига, Београд.
4. Глишовић, Ј., (2003), *Развој маркетинг концепције у образовним институцијама*, Теме 2/2003.
5. Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J., Nonaka, I., (2001), *Orgizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press Ince, New York.
6. Drucker, P., (1995), *Менаџмент за будућност*, Грмеч- Привредни преглед, Београд.
7. Качапор, С., (1999), *Увод у школску педагогију*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
8. Lee, B., (1998), *Моћ принципа- Часно утицање*, Пословни систем "Грмеч", Београд.
9. Михаиловић, Д., Ристић, С., (2006), *Менаџмент- људска страна*, Факултет техничких наука, Нови Сад.
10. Петковић М., Јовановић, М., (2001), *Организационо понашање*, Мегатренд- Универзитет примењених наука, Београд.
11. Ратковић, М., (2005), *Способнима место директора и декана*, Мисао 16/17.
12. Covey, S., (2000), *Принципи успешног лидерства*, Грмеч- Привредни преглед, Београд.

*A. Milojević, E. Marković, C. Milojković*

**Aleksandar Milojević, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

**Emilija Marković, mr**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

**Slavko Milojević**

National Service for Employment, Niš

## **SCHOOL MANAGEMENT**

***Abstract:** The problem of management is a significant problem of psychology of interpersonal relations. It has its own consequences on motivation of people to work in all areas.*

*School managers have specific tasks not only to manage work of the school, but also to build its reputation within its environment, particularly in today's conditions, when school also is present 'on the market' in a way and craves to be concurrent.*

*In this research we have dealt with basic forms of leadership, autocratic, democratic and integrative style of managing. The aim of our research was to find out which style was preferred by the teachers and lecturers in primary schools.*

*Results of our research show that the democratic style of management is the most favourite one while the autocratic style is the least preferred.*

**Key words:** management, power, styles of school management

Мр Весна Минић

Учитељски факултет, Лепосавић

## ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

*Апстракт:* Опште образовање и васпитање прате тековине цивилизације и културе, које су потребне сваком човеку дате друштвене заједнице и историјске епохе, без обзира на то којим ће се конкретним занимањем и позивом (професијом) бавити. Уколико знамо да ниједна наука (и појаве у њој) не може егзистирати без своје историје (својих корена) као претходнице данашњице, онда је сасвим јасна потреба за расветљавањем историјског развоја општег образовања и васпитања.

**Кључне речи:** опште образовање, историја, развој, школство

Ако желимо проучити и схватити развој општег образовања и васпитања кроз историјске епохе, морамо кренути од њихових корена и првих цивилизацијских народа. То су земље Старог истока: Индија, Кина, Вавилон, Асирија, Египат и др., које су биле колевке културе. Ту ћемо наћи и прве трагове општег образовања и васпитања који ће се касније уобличавати и све више добијати свој смисао и значај. Међутим, како прве праве облике организованог васпитања и образовања срећемо у Античкој Грчкој, у њеним двома најразвијенијим државицама Спарти и Атине, тако се може очекивати и да по питању општег васпитања и образовања добијамо прве организоване форме.

*Спарта* (појас долине реке Еуроте и гребени планине Тајгета на полуострву Пелопонез) је била војничка држава, где је основни васпитни циљ био – стварање доброг, храброг и издржљивог ратника. "Развијање умних способности било је готово потпуно занемарено" (Ценић 2005). Заправо, учило се само читање и писање, све остало било је подређено основном, васпитном циљу. Поред тога, придавао се значај учењу музике, обредних игара, јуначких песама и др.

*Атина* (лука Пиреј) је била далеко развијенија држава од Спарте, која је захваљујући свом географском положају имала развијену трговину, економију, културу и др. Васпитање у Атини резултат је, пре свега, богатог

економског и друштвеног живота. Држави су били потребни људи који су, поред војничког, добијали и широко опште образовање: познавање филозофије, политике, уметности, науке и сл.

### Опште образовање и васпитање у старом веку

Стари век обележили су многобројни филозофи, који су поставили чврсте темеље, не само општем, већ и образовању у целини. Не бисмо могли говорити о старом веку, а да не поменемо софисте, потом Сократа, Платона, Аристотела и др.

**Софисти** су путујући учитељи који су у V веку п.н.е. прешли из Мале Азије у Атину, и тако ширили своја знања. Они су били веома образовани са широком општом културом. Међу најпознатије убрајамо: Питагору, Горгију, Продика, Зенона, Антифона и друге.

**Сократ** (469. год. – 399. год. п.н.е.) је превасходно утицао на развој филозофије, али "*исто тако и на развој целокупне тадашње културе, моралне и педагошке свести.*" (Жлебник 1995). Позната је његова метода разговора (упитно-развојна метода), која је и данас присутна у настави.

**Платон** (427. год. – 348. год. п.н.е.) се први залагао за систем предшколског васпитања, где омладина треба да се васпитава гимнастички и музички (читање, писање, рачунање, музика, певање и др.). Најспособнији, по њему, треба да уче филозофију и дијалектику, како би управљали државом.

**Аристотел** (384. год. – 322. год. п.н.е.) је сматрао да деца у школи (од 7 - 14 год.) треба да науче: читање, писање, рачун, граматiku, цртање, а потом филозофију, математику, историју и музику. Он је теоретски утврдио важност хармоније између телесног, умног и моралног васпитања, и указао на неопходност да васпитање води рачуна о човековом природном развоју. Аристотел је проширио постојеће школске предмете (на пример читањем, историјом и др.).

Што се **Рима** тиче, његов развој делимо на три периода и то:

- до VI века п.н.е., када су у Риму владали *родовски односи*;
- од VI до I века пре нове ере, време *републиканског Рима*, и
- период од 30-е године п.н.е до 476 године н.е. када је римска држава била на врхунцу своје моћи, тзв. *царски Рим*.

Продором грчке културе оснивају се граматичке (грчки језик, граматика латинског језика, говорништво, географија и историја) и реторске школе (реторика, филозофија, права, математика, музика). Од великих римских мислилаца наводимо: **Сенеку**, **Цицерона**, **Плутарха**, **Јувенала** и посебно **Марка Фабија Квинтилијана** (42.–118. год. н.е.). Он је

за нас значајан зато што је захтевао широко образовање и широку културу, те је зато присталица елементарних, граматичких и реторичких школа.

У периоду распадања Римског царства јавља се *хришћанство* (од II до IV века) у коме се образовање сводило на ширење писмености свештеника у зидинама манастира, који су уједно били и најобразованији људи тога доба. Хришћанство није могло у потпуности да искорени уметност из људског живота, па је прилагодило уметност религиозним циљевима (музику за певање у цркви, сликарство за живописе на иконама, архитектуру за храмове и цркве).

### Опште образовање и васпитање у средњем веку

Средњи век (IV – XVI век н.е.) обележен је црквеним васпитањем и образовањем. То је, такозвано, мрачно доба, у коме доминира црква са свим својим обележјима, доба када наступа стагнација развоја наука, уметности, културе, технике и слично. "*Разуме се да су црква и свештеници добили монопол на васпитање и образовање, па је због тога оно имало искључиво религиозни карактер*" (Ценић, 2005). Средњи век није знао за опште, обавезно и основно школство. Опште васпитање и образовање је било подређено цркви, баш као што је све било у служби *civitas dei* – *Божје државе*. Манастири су били жаришта писмености, јер су имали богате књижнице. Калуђери су чували и преписивали књиге, а *Свето писмо* и његов тумач *magister dixit*, били су главни ауторитети. Религија је представљала врхунац свега у човеку и животу.

Прве школе у средњем веку биле су црквене, и оне су се делиле на: *манастирске, катедралне и парохијске*. Најбоље организоване школе биле су манастирске и катедралне, у којима је основни предмет био латински језик. Ове школе биле су на високом нивоу, с обзиром на то да су манастири имали богате библиотеке, па је и то разлог што је настава у овим школама била боље организована. Настава је у овим школама била елементарна. Учило се читање (наравно црквених књига), писање (на латинском језику), рачунање и напамет се учила молитва. После основне наставе способнији су изучавали предмете *тривијума*, а неке школе изучавале су и предмете *квадријума*, који су заједно са тривијумом чиниле *septem artes liberales* или седам слободних вештина. Што се уметности тиче, треба истаћи да се развијају сликарство, иконографија, резбарије и остало што се везује за службу цркви. Скромно образовање добијало се у организованим парохијским школама. У овим школама учило се: читање црквених књига (на латинском језику), веронаука, писање и црквено певање (као део уметничког васпитања и образовања). Рачунању се, посвећивало мало пажње. Ученицима који су успешно савладавали

елементарну наставу додавали су се: граматика, реторика и дијалектика. Треба нагласити да су сви поменути предмети били прожети религиозним духом.

Нешто касније (током XII и XIII века) ствара се потреба за оснивањем нових школа које су одговарале грађанима. У току овог периода значајније се развијају градови услед развоја трговине и занатства, па се јавља потреба за стварањем трговачких и занатлијских школа (*цехова и гилда*). У овим школама учило се: читање, писање и рачунање.

Што се тиче васпитања и образовања световних феудалаца, можемо рећи да је за њих велики значај имало војничко-телесно образовање. Читање и писање нису били обавезни све до XII века, па су многи феудалци често били неписмени. Пажња се посвећивала учењу седам витешких вештина. Међутим, потреба за писменошћу постајала је све већа и већа, па су моћни феудалци доводили свештенике у своје замкове како би њихове синове обучавали писмености, те с тога, не можемо рећи ни да је умно васпитање световних феудалаца било потпуно занемарено.

### Опште образовање и васпитање у доба хуманизма и ренесансе

Доба хуманизма и ренесансе (крај XIV, XV и XVI век) је доба универзалног и плодотворног стваралаштва, доба афирмације овоземаљског живота, насупротив средњовековној орјентацији, која је била усмерена према Богу, аскетизму и загробном животу. *Хуманизам* је покрет који човека ставља у центар занимања, а читав покрет на подручју уметности и целокупног начина живота називамо *ренесансом*. Ово је време када се дешавају велики проналасци, који постављају темеље природних наука (пронађена штампа, усавршен компас, систем света, микроскоп и др.) убрзани развој саобраћаја, трговине, мануфактурне производње и сл. Ово доба се у историји светске културе и педагошке мисли показало као "*epocha хуманистичних идеја*".

Хуманисти су се залагали за замену књишких знања реалним, за увођење матерњег језика у основне школе, за државне школе, за енциклопедијска знања и др. Од познатих педагога – хуманиста наводимо следеће: *Виторино Рамболдино Да Фелтре, Франсоа Рабле, Мишел Монтењ, Еразмо Ротердамски* и др.

*Виторино Рамболдино Да Фелтре (Vitorino Ramboldini Da Feltre – 1378-1446. год.)* је истицао значај физичког васпитања, књижевности, математике и природних наука. Покушао је да реформише метод читања тиме што је увео покретна слова, а знања из рачуна давао је кроз игре користећи очигледност.



В. Милић

**Франсоа Рабле** (*François Rabelais – 1482-1553. год.*) наводи "потребно је старање о телу, потребно је естетско васпитање (музика), потребно је морално васпитање." (Жлебник, 1965). Посебно је ценио природне науке и књижевност.

**Мишел Монтењ** (*Michael De Montaigne – 1533-1592. год.*) је француски хуманиста, који је истицао важност практичне припреме за живот, зато по њему ученик треба добро да познаје матерњи језик, што представља новину у хуманистичкој педагогији. Иступао је против учења напамет, јер је то "учење које плива на површини мозга." (Заниновић, 1985).

**Еразмо Ротердамски** (*Desiderius Erasmus De Rotterdam – 1467-1536. год.*) је захтевао универзално знање. Ту је подразумевао изучавање класичних књижевних дела, читање добрих писаца и вежбање у говору. Он се први залагао за образовање и васпитање девојчица.

Идеју о развоју општег образовања и васпитања даље срећемо код раних социјал – утописта: **Томаса Мора и Томаза Кампанеле**. **Мор** (*Thomas Morus – 1478-1535. год.*) је доста говорио о новом васпитању. У његовом идеалном друштву сва деца имају право на васпитање, што нам говори да му је позната идеја општег обавезног школовања. Сви становници његове Утопије учествују у науци и уметности, сви уче на матерњем језику, при чему се образују и жене. Мор је водио рачуна о постојању реалних предмета (аритметике, геометрије, астрономије, науке о природи). Залагао се за очигледну наставу и знања која се могу употребити у животу. И **Томазо Кампанела** (*Tomaso Campanella – 1568-1639. год.*) је износио сличне ставове о васпитању као и Мор. Залагао се за једнако образовање свих, за учење читања, математике, природних и примењених наука. Садржина образовања по њему претежно треба да је заснована на природним, а не хуманистичким наукама.

Протестантизам је снажно потиснуо католичко школство, а **Мартин Лутер** се приближио идеји основне школе изучавајући *Свето писмо*. Бољој организацији школства прилично су допринели језуити, који су се као реакција на реформацију са посебним жаром прихватили школства и васпитања. У нижим деловима језуитског школства учили су се класични језици (граматика и реторика), потом седам слободних уметности, историја, земљопис и природне науке, а на вишем пре свега, филозофија, која је служила као припрема за теолошке студије.

### **Опште образовање и васпитање током XVII и XVIII века**

Раздобље XVII и XVIII века јесте доба пуно промена, неминовности развоја и нових погледа везаних за развој школства, а самим тим и општег образовања и васпитања. XVII век обележен је појавом чешког педагога –

хуманисте, који је дао огроман допринос развоју васпитања и образовања. **Јан Амос Коменски** (*Jan Amos Komensky - 1592-1670. год.*) је стекао историјску заслугу организацијом школства и наставе. Одлучно се заузимао за општу основношколску обавезу, без обзира на пол и сталеж, као и за наставу на матерњем језику, у чему је његова огромна заслуга. За свако раздобље у животу (која трају по шест година) Коменски је замислио шестогодишње школовање. Тако, од рођења до шесте године треба да постоји *материнска школа*, у којој треба да се развију чула и представе о свету који нас окружује, са елементима моралног и верског васпитања; од шесте до дванаесте године *школа матерњег језика*, у којој дете треба да стиче знања о томе како изменити свет, помоћи човечанству, и тако се образовати у пансофији. Основна школа није никаква изборна школа, него је стварно намењена свима, без обзира на будуће школовање и будућу професију. Основна школа, је према схватању Коменског школа матерњег језика, у којој се учи: читање, писање, рачунање са елементима геометрије, природних наука, земљописом, веронауком, ручним радом и певањем. Школа матерњег језика је основа за знање других језика; од дванаесте до осамнаесте године *гимназија или латинска школа*, која ученицима треба да пружи знања из граматике, реторике, дијалектике, астрономије, музике, историје, земљописа и сл. Овде се може видети да је Коменски унео предмете ранијих векова (седам слободних уметности), и да је додао предмете који су били значајни за то доба. У вези са језиком, тражио је да се у латинској школи поред латинског и грчког језика изучава још један од живих језика, што представља покушај спајања старог са новим, као и припремање људи способних за практичан живот; од осамнаесте до двадесет четврте године *академија*, која треба да има правни, теолошки и медицински факултет. Школовање треба да се заврши путовањима.

Школа треба, по речима Коменског да образује свестрано, да научи децу "да сазнају основне законе и циљеве свега што је најглавније, што је на овом свету и што се по њему збива." (Коменски, 1997). Коменски се тиме заузима за опште образовање, за пансофију.

Иако је **Џон Лок** (*John Locke - 1632-1704. год.*) припадао епохи просветитељства, он се не може сматрати класичним просветитељем, управо зато што се залагао за индивидуално васпитање "центлмена". По њему су школе "скупине деце свакојаких родитеља" и оне могу дати више штете него користи васпитању деце. Његови педагошки погледи усмерени су на практичну корист појединца и друштва у целини.

### Опште образовање и васпитање у епохи модерног доба

Епоха модерног доба настала је крајем XVIII и почетком XIX века. У њој се појављује велики број педагога попут: **Жан Жак Русо**, **Хелвецијуса**, **Дидроа** и други.

**Жан Жак Русо** (*Jean Jacques Rousseau - 1712 – 1778. год.*) је био заговорник природног и слободног васпитања деце. Његови педагошки погледи нису били успешно примењивани у пракси, иако је дао велики допринос у схватању дечјег развоја (развојне психологије). Он је изградио "*теорију природног васпитања*", која подразумева да све мора бити усклађено са природом детета. Васпитање је основно средство развијања дечје природе. По њему је истинско васпитање само слободно васпитање, па тако даје и теорију "*слободног васпитања*".

Француски материјалисти су високо ценили науку, васпитање и истицали велики значај просвете уопште. **Хелвецијус** (*Claude Adrien Helvetius–1715-1771. год.*) и **Дидро** (*Deni Didro – 1713-1783. год.*) сматрали су да је васпитање свемоћно и да сви људи имају по природи једнака права на образовање. У школи, по њима, треба што више развијати активности детета, те су тако захтевали бољу школу. Тражили су да деца знају да читају, пишу и рачунају. Основно-школска настава треба да буде бесплатна и обавезна. Наставу треба обогатити страним језицима и садржајима природних наука: математике, физике, хемије, природописа и астрономије, и томе треба додати: историју и земљопис.

У време француске буржоаске револуције **Кондорсе** (*Marie-Jean-Antoine-Nicolas De Condorcet – 1743-1794. год.*) је истицао потребу опште школске обавезе и бесплатну наставу. Основна школа по њему, мора бити обавезна и једнака за све, и у њој се морају учити: читање, писање и знања из природних наука. Продужене школе опште образовање морају допунити знањима из математике, заната, социологије, етике и др. **Лавоазје** (*Loran Lavoazje – 1743-1794. год.*) је у програм опште образовне основне школе уврстио изучавање читања, писања, рачуна, геометрије, почетна знања из физике, природописа и основе ручног рада. Тражио је да школовање буде опште, обавезно и бесплатно. Међутим, термидорска реакција је укинула општешколску обавезу, право на отварање школа поново је враћено цркви и укинуто је бесплатно школовање.

Резимирајући ову епоху модерног доба можемо рећи да опште образовање и васпитање овде добија један потпунији смисао и значај, да се мења у складу са развојем друштва, усавршава и поприма нове облике и форме у складу са поменутиим променама.

### Опште образовање и васпитање током XIX века

Развој општег образовања и васпитања током XIX века снажно је узнапредовао у односу на претходни период, како у погледу његовог бољег и ефикаснијег организовања, тако и у погледу његовог спровођења у практичном раду. Велики допринос развоју општег образовања и васпитања у овом периоду дао је **Јохан Хајнрих Песталоци** (*Heinrich Pestalozzi – 1746-1827. год.*). Он је захтевао да васпитање и образовање добије сваки човек, и циљ васпитања по њему би требало да буде: складно развијање човека и његових снага. После Коменског, Песталоци је био најжешћи поборник основног школства. Он је утицао на народно школство и тежио да у основну школу унесе нову наставну садржину, принципе и нову методiku елементарне наставе.

Од немачких педагога наводимо **Јохана Фридриха Хербарта** (*Johan Friedrich Herbart – 1776-1841. год.*), који је у Немачкој доживео велику популарност својим учењима о формалним ступњевима наставе (јасност, асоцијација, систем и метод), који су унели ред у настави. Велики значај посветио је наставном процесу, но његова учења су више била усмерена на средњу школу. Говорио је о развијању пажње и интереса код деце. **Дистервег** (*Friedrich Adolph Wilhelm Disterweg – 1790-1866. год.*) је у погледу општег образовања говорио о општечовечанском образовању и зато је наставу у школи организовао према овом образовању, тј. наставне предмете поделио на: историјске (историја, географија и сл.) и рационалне (математика, физика и др.). Ови предмети, по њему воде развоју душевних снага детета и припремају га за живот.

Што се тиче социјал–утописта (**Роберт Овен** - *Robert Owen – 1771-1858.год.*, **Сен Симон** – *Saint-Simon-Claude-Henri De Rouvroy – 1760-1825. год.*, **Шарл Фурије** – *Charles Fourier – 1772-1837. год.*) морамо истаћи да су они тежили повезивању васпитања и практичног (фабричког) рада, те је и опште васпитање и образовање било подређено том циљу (односно повезивању рада и васпитања). Они су захтевали да настава буде општа, и да држава води рачуна о њој. Утопистички социјалисти су указивали на неопходност општег васпитања младог нараштаја, а затим и сједињење васпитања са производним радом. Они су дали добру основу марксизму, па су **Карл Маркс** (*Karl Markx – 1818-1883. год.*) и **Фридрих Енгелс** (*Friedrich Engels – 1820-1895. год.*) истицали важност захтева за општом школом, и настојали да се она боље организује и реализује. Они су тражили: широка, систематска општеобразовна знања (из математике, физике, астрономије, природописа, историје, живих језика и слично). За њих су била јако битна политехничка знања, која су требала бити саставни део образовања уопште.

Шездесетих година XIX века у Русији се појављује читава плејада педагога (**Бјелински** – *Висарион Григоријевич Бјелински – 1811-1848. год.*, **Чернишевски** – *Николај Гаврилович Чернишевски – 1828-1889. год.*, **Херцен** – *Александар Иванович Херцен – 1812-1870. год.*, **Ушински** – *Константин Димитријевич Ушински – 1824-1870. год.*), која се залагала за општу, обавезну и бесплатну наставу, као и једнакост у образовању. Борили су се за народну просвећеност, и на тај начин одредили један правилан смер у општем образовању и васпитању. Основа васпитног система **Ушинског** је идеја народности, што значи да је једино вредно оно васпитање које води рачуна о особеностима народа, његовим стваралачким способностима и његовој култури. Ушински је посебан значај придавао природним наукама, чиме је постављао нове задатке школе.

**Толстој** (*Лав Николајевич Толстој – 1828-1910. год.*) се залагао за школу која ће мотивисати децу за већим знањем, која ће развијати љубав према животу, односно присталица је теорије слободног васпитања. На пољу народног образовања, Толстој је заступао идеје попут Ушинског – народне школе засноване на интересима руског народа.

Дакле, европска педагогија је образлагала потребу за стварањем два нивоа општеобразовне школе – основне школе и средње школе. Нагли економски развој у земљама Запада у XIX веку убрзао је потребу за новим типом образовне установе - више основне школе која је требала да повећа ниво масовног образовања.

### **Опште образовање и васпитање током XX века**

Брзи напредак технике, индустрије, информатике, роботизације, природних и друштвених наука, показао је да образовање и васпитање у старој школи нису више задовољавали нарасле потребе, па је било неопходно реформисати стару школу и од ње направити покретачку снагу за општи друштвени развој. Мењањем школе, мењао се и садржај општег образовања и васпитања. Током XX века појавио се велики број покрета, од којих велику пажњу закупа прагматизам.

**Џон Дјуи** (*John Dewey – 1859-1952. год.*) спада у ред педагошких великана, који су изградили потпуну и оригиналну теорију школе. Он је снизио улогу теорије, и запоставио потребу стицања систематских знања из општег образовања, али је са друге стране указао на значај приближавања школе животу, на значај интереса ученика у раду и др. Школа је по њему "*место системског васпитног деловања*" (Качапор, 1996). Књиге и наставне предмете треба заменити ручним радом, пољопривредом, индустријом и другим активностима, које се заснивају на дечијим интересовањима. Циљ је школу приближити животу, као што појединца

треба припремити за живот у датој друштвеној заједници. Будући да васпитање није одвојено од живота, оно се у школи мора спроводити кроз различите облике живота. Васпитање је по Дјуиу – *реконструкција и реорганизација искуства*.

Школа не треба да има наставне предмете, часове, књиге, теме и друго. Она мора да припрема за садашњост, а не за будућност. У циљу приближавања животу, школа треба да има: лабораторије, вртове, радионице, музеје, библиотеке и друго, па као нове наставне предмете предлаже: кување, шивење, ручни рад итд. У њима се лако могу стећи садржаји из историје, биологије, географије, природних наука и сл.

Он је из центра пажње извукао наставника и наставне садржаје, а ставио дете, јер дете је центар око кога се окреће цео педагошки систем, баш као што се и све планете врте око Сунца. Међутим, да би се развила оваква школа, потребно је да постоји демократско друштво.

И **Георг Кершенштајнер** (*Georg Kerschensteiner – 1854-1932. год.*) је својом радном школом довео до запостављања нивоа општег образовања ученика тиме што је прецењивао значај мануелног (ручног) рада, који је представљао основу ове школе.

И у Русији је постојала једна врста радне школе, основана од стране **Блонског** (*Павел Петрович Блонски – 1884-1941. год.*), која се звала *продуктивном школом*. Блонски је, као и Кершенштајнер умањио значај општег образовања, теоретског знања и учења што је руској школи донело више штете него користи.

У XX веку, поред наведених, појављује се и велики број реформних покрета и теорија, које настају као резултат одређених друштвених и социјалних збивања, демографских кретања, брзог напретка индустрије и сл. У те покрете можемо убројати: Век детета - **Елена Кеј** (*Elena Key – 1849-1926. год.*), Експериментална педагогија - **Аугуст Лај** (*Wilhelm August Lay – 1862-1926. год.*), **Ернест Мојман** (*Ernst Meumann – 1862-1915. год.*), Пројекат метода - **Килпатрик** (*Kilpatrick Viljem Kil – 1871-1965. год.*), Винетка метода, Далтон план - **Хелен Паркхурст** (*Helen Parkhurst – 1887-1959. год.*), Школа по мери - **Едуард Клапаред** (*Eduard Clapared – 1873-1940. год.*), Декроли метода - **Овид Декроли** (*Ovid Dekroli – 1871-1932. год.*), Монтесори метод – **Марија Монтесори** (*Marija Montesori – 1870-1952. год.*) и др. Од теорија најзначајније су *теорија материјалног и формалног образовања*.

У Русији, је након Октобарске револуције дошло до увођења општег и обавезног основног школовања, за шта се у великој мери залагао **Владимир Илич Лењин** (*Владимир Илич Лењин – 1870-1924. год.*). У

Русији постоји десетогодишња обавеза школовања, која почиње са седмом годином живота, и у њима се изучавају општеобразовни предмети, као и политехничко образовање, које је општи принцип свих општеобразовних школа. Питањем народног образовања бавила се и **Надежда Константинова Крупска** (*Надежда Константинова Крупска – 1869-1939. год.*), која је разматрала још нека педагошка питања, у која убрајамо и питања школе. Као резултат, њених напора, двадесетих и тридесетих година у Русији је основана деветогодишња општеобразовна школа (5+4); затим деветогодишња школа са професионалним смеровима, деветогодишња фабричка школа и др. Међутим, садржаји наставе у тим школама били су прожети политичким збивањима. У периоду од 1945-1990. године приоритет у школству је било опште основно и седмогодишње образовање. 1948. године дошло је до професионализације општеобразовне школе, што је био неуспешан покушај изласка из кризе (распад Совјетског Савеза), јер је руско школство било у раскораку са насталим друштвеним потребама.

**Антон Семјонович Макаренко** (*Антон Семјонович Макаренко – 1888-1939. год.*) бавио се питањима преваспитања младих социјалних случајева, и у тој области постигао огромне резултате. Велики значај придавао је колективу. “*Колектив је најбољи васпитач личности*” (Макаренко, 1947), раду у колективу, моралном и естетском васпитању.

У основи свих ових покрета, који се појављују током XX века, јесте настојање многобројних аутора да хуманизују школу и њен рад, да се садржаји и методе рада у школи приближе животу, а омладина образује за модеран начин опстајања у датом друштву. Међутим, сви ови покрети и напори актера васпитно-образовног рада током XX века нису уродили плодом, нити дали одговарајуће резултате. Нови системи школства нису били флексибилни, динамични и отворени, у функцији задовољавања и друштвених и индивидуалних потреба. Нису успели да повежу науку, образовање и рад у јединствену целину, да премосте јаз између општег и стручног, теоријског и практичног образовања, између школе и живота. Зато, није постојало ниједно питање школе које није било предмет критика и оспоравања. Критике школе, па тиме и општег образовања и васпитања кретале су се од настојања да се школа поправи, па све до предлога да се она коначно укине, и друштво “*ослободи*” школе (**Иван Илич, Пауло Фрер** и др.)

На такве ставове утицало је шездесетих и седамдесетих година нагло осавремењивање и иновирање школске организације, тока наставног процеса и наставне технологије. Лансирање Спутњика 1958. године и студентске демонстрације 1968. године утицали су у многоме на критике постојећег школског система. Задња деценија XX века, када су у питању

опште образовање и васпитање, може се описати речима нашег познатог педагога **Петра Шимлеше** да је “*школа огледало друштва, и није ни боља ни гора од друштва у коме се налази*”. Ово столеће нашој земљи донело је низ промена попут растакања југословенског друштва, ратних сукоба, страдања, патњи и немира. Све те промене одразиле су се и на васпитање и образовање, као и рад школа у целини. Међутим, не можемо рећи да у XX веку није било и прогресивних промена: информатичко друштво, друштво које учи, интеркултурно друштво и др.

Данас се тежи, како то истиче **Лесоурне (Lesourne)** “*побољшању општег образовања младих, не толико да би се проширила знања, колико да би се проширили хоризонти и способности*”.

Што се тиче развоја општег образовања код нас, на њега, су као и у свету, утицале многобројне друштвене промене, које су, рекли смо, мењале његов ток и развој. Код нас општеобразовне школе, постоје на првом и другом ступњу школовања. На првом ступњу *основна школа*, која ученицима пружа опште образовање неопходно сваком човеку за живот у савременом друштву, без обзира да ли ће касније наставити школовање или ће ићи на радна занимања, обавезна је за све грађане од седам до петнаест година старости и траје осам година. На другом ступњу школовања, који траје четири године, поред *стручних школа* постоји и *гимназија*, као школа општег образовања, у којој се знатно проширује ниво општег образовања ученика. До 1958. године опште образовну школу чинила је постосновна гимназија (реална, реалка, класична и др.) са нижим и вишим разредима. Оне су постојале све до 1974. године, када се ствара нови тип опште и стручне школе средњег тзв. усмереног образовања. 1981. године дошло је до уједначавања садржаја у програмима за разне струке у средњем образовању. Уз опште, постепено се, од првог разреда, уводе садржаји стручног образовања.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жлебник Л. (1955), *Онћа новијест педагогије*, Педагошко – књижевни збор, Загреб.
2. Жлебник Л. (1965), *Опита историја школства и педагошких идеја*, Научна књига, Београд.
3. Заниновић М. (1985), *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб.
4. Заниновић М. (1988), *Онћа новијест педагогије*, Школска књига, Загреб.
5. Качапор С. (1996), *Историјски преглед настанка и развоја школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
6. Качапор С. (2003), *Садржаји из опште историје педагогије*, Grafos international, Панчево.



*В. Минић*

7. Франковић Д. и др. (1963), *Енциклопедијски ријечник педагогије*, Матица Хрватска, Загреб.
8. Херера А. ; Мандић П. (1989), *Образовање за XXI столеће*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
9. Ценић С.; Петровић Ј. (2005), *Васпитање кроз историјске епохе*, Учитељски факултет, Врање.

**Весна Минич, Мр**

Факултет началних класова, Лепосавич

**ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Резюме:* Историческое образование и воспитание развивается параллельно с развитием цивилизации и культуры, которые необходимы каждому человеку данной общественной формации не зависимо от его конкретного занятия и определения (профессии). Так как мы знаем, что ни одна наука (и научное явление) не могут существовать без своей истории (своих корней) как прошлого современности, тогда совсем очевидной стаёт потребность в освещении исторического развития общего образования и воспитания.

**Ключевые слова:** общее образование, история, развитие, школа.

**Мр Игор Ђурић**

Филозофски факултет, К. Митровица

**НАРОДНЕ КЊИЖНИЦЕ И ЧИТАОНИЦЕ  
И ЊИХОВ ДОПРИНОС ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ У СРБИЈИ  
У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ 19. И НА ПОЧЕТКУ 20. ВЕКА**

*Апстракт:* У раду се проучава оснивање и рад народних књижница и читаоница као институција од примарног значаја у образовању одраслих у Србији у назначеном периоду. Ове институције су уједно биле и најмасовније установе ваншколског образовања или "народног просвећивања" у Србији с краја 19. и почетком 20. века и представљале су један од најјачих васпитних чинилаца у образовању одраслих. Својим активностима, народне књижнице и читаонице пружиле су важан допринос подизању културно-економског и просветног стања у земљи.

**Кључне речи:** народне књижнице, читаонице, народно просвећивање, образовање одраслих, установе, облици образовања одраслих

## УВОД

Промене које су се крајем 19. и почетком 20-ог века десиле не само у процесу производње већ и укупним друштвено политичким односима, науци и култури, оставиле су приметан траг на развој образовања у целини, а нарочито на развој образовања и учења одраслих. Шире и организованије покретање образовања одраслих било је између осталог и последица индустријског развоја земље, развоја робно-новчане привреде као и укупних социјалних прилика.

У првој половини 19. века образовању одраслих и уопште народном просвећивању није придавана посебна пажња. Андрагошком раду, у овом периоду, недостаје систематски карактер и он је углавном заснован на добровољним активностима појединаца, пре свега локалних учитеља. Образовање одраслих сматрало се једним од начина да се одређени образовни дефицит, настао током редовног школовања, надокнади и исправи. Основне активности које ови учитељи предузимају на подручју образовања одраслих биле су усмерене, пре свега, ка

оснивању читаоница, формирању земљорадничких задруга, раду у продужним или вечерњим школама, образовању сеоског становништва и слично.

Међутим, седамдесетих година 19. века јавља се и одређена друштвена иницијатива на пољу образовања одраслих, чијом заслугом долази до оснивања одређеног броја друштава и удружења чији је циљ био рад на народном просвећивању. Тако настају бројна удружења, и друштва за народно просвећивање чији је задатак био рад на просвећивању одраслог становништва. У овом периоду, просветне и државне власти нарочиту пажњу поклањају оснивању народних књижница и читаоница, као и законском регулисању њиховог рада.

### **ОСНИВАЊЕ И ЗНАЧАЈ НАРОДНИХ КЊИЖНИЦА И ЧИТАОНИЦА**

Народне књижнице и читаонице представљале су основне установе за просвећивање и културно уздизање широких народних слојева. Оне су уједно биле и најмасовније установе ваншколског образовања или "народног просвећивања" у Србији с краја 19. и почетком 20. века. Активности на отварању народних књижница у Србији започеле су знатно раније. У првој половини 19. века покренута је широка акција на пољу отварања народних књижница и читаоница, а основана је и Народна библиотека у Београду 1832. године, као једина просветна установа за одрасле.

Народне књижнице и читаонице биле су, пре свега, замишљене као установе за образовање одраслих, и представљале су један од најјачих васпитних чинилаца у образовању одраслих. Оснивањем Српског читалаштва у Београду (касније Читалиште београдско) 1846. године, започиње процес оснивања читаоница у Србији који је са већим или мањим прекидима трајао током читавог деветнаестог века. Читалиште београдско је, поред великог броја књига које је поседовало, покренуло и своје прве новине, Новине Читалишта београдског. Поред новина, читалиште је имало свој Музеј са нумизматичком збирком и Галерију слика. У оквиру своје делатности, Читалиште је организовало предавања, забаве, учење немачког језика, тако да је у правом смислу било центар народног просвећивања, културних збивања и информисања (Према: Ценић, С., 1997., стр. 31.).

Под утицајем Читалишта београдског у Србији се, у овом периоду оснивају народне читаонице, као установе народног просвећивања, у: Шапцу 1847., Крагујевцу 1847., Пожаревцу 1847., Неготину 1846., док је

## *И. Ђурић*

до краја 1855. године, готово свако окружно место у Србији имало своју читаоницу. У недостатку јавних, народних библиотека, оснивање народних књижница и читаоница доприносило је ширем и интензивнијем развоју народног просвећивања. Оснивањем ових институција, остварен је продор нових информација из света и омогућен контакт тадашњег становништва са књигом и штапом. У библиотекама и читаоницама, поред издавања књига, често су организована јавна предавања и дискусије о различитим темама повезаним са практичним потребама локалног становништва.

У периоду Намесништва (1868–1872), у Србији настаје поновни просветни полет што се повољно одражава на оснивање и даље ширење народних књижница и читаоница. Са аспекта даљег развоја андрагошких активности у овом периоду од изузетног значаја је и препорука Министарства у виду *Расписа о оснивању читаоница по селима од 7. децембра 1868. године*, којим се поближе одређује просветно-васпитна функција ових установа. Циљ поменутог расписа садржан је у захтеву да се народу приближи добра књига, те се с тога од окружних власти очекује да на својим подручјима оснивају народне читаонице где год је то могуће, а то би било могуће онде где има школа. Такође, препоручују се и књиге за читање и то најпре оне које имају за циљ да шире и тврде хришћански морал у народу, да снаже родољубље, да упознају с најпречима из народа, а тако и листови. Особито ваља гледати да се што више прибави здравих знања од најближе практичне потребе (Самоловчев, Б., 1963., стр.74.).

Поменути расписом, читаонице добијају значајне задатке на пољу образовања одраслих и задовољавању разноврсних образовних потреба одраслог становништва. Може се рећи да иако су читаонице углавном замишљене као установе за задовољавање разноврсних образовних потреба одраслих, оне су омогућавале и разне облике духовног стваралаштва и на тај начин постајали шири културни и просветни центри. Наглашаван је васпитни значај народних књижница и читаоница, и истицано њихово централно место које би требало да имају у широјој акцији народног просвећивања.

Распис је имао позитиван учинак на повећање броја новоотворених народних читаоница, као једне од најважнијих друштвено-просветних установа са изузетним како андрагошким тако и укупним друштвеним значајем. У овом периоду долази до оснивања читаоница, не само по варошима, него и по већим селима. На основу извештаја Министарства просвете сазнајемо да је на крају 1869. године у

Србији било 33 читаоница, од којих је тридесет једна основана 1868/69. године.

Међутим, многа од бројних оптимистичних очекивања по питању развоја народних читаоница бивала су изневерена. Услед бројних и различитих проблема, пре свега, материјалне природе (недостатак средстава и књига, проблема смештаја тј. просторија и других), многе читаонице су пропале непосредно по свом оснивању. У извештајима Министарства просвете за 1869. годину сазнајемо да је од тридесет једне читаонице које су основане 1868/69. године, до 1874. године опстало свега двадесет три. Ипак, у исто време отворено је двадесет нових читаоница, те је према поменутом извештају Министарства просвете за 1874. годину, у Србији било четрдесет и три читаонице (AS, MP,P-IV-758/1870.).

У *Распису о књижницама основних школа* од 14 марта 1870. године, Министар просвете и црквених дела наводи следеће: "Наши учитељи основних школа, да би могли самосталније и зрелије отправљати своје наставничке дужности у учионици, ваља да своје мисли непрестано богате читањем корисних књижевних дела. Ово је особито по сеоске учитеље, који су усамљени по местима где тешко и врло касно приспевају књижевна дела. Стога је прека потреба да се приступи што скорије установљавању школских књижница, као што сам о томе напоменуо у мојему распису од децембра 1868. године" (*Школство Србије 1804-1918, 1980., стр.143.*). Дакле, на књижнице основних школа се гледа као на средство којим се може допринети стручном образовању учитеља, али и осталом одраслом локалном становништву. О томе се говори у даљем делу текста истог расписа, у коме се још напомиње да: "осим учитеља корист од ових књижница ће имати омладина која је већ завршила школу, јер ће у читаоницама увек наћи потребне књиге којима ће утврдити све што су у школи учили, а изношењем нових поука још ће све више и више јачати њихову умну снагу и њихово знање" (*Школство Србије 1804-1918, 1980., стр.143.*).

На крају расписа министар просвете се обраћа свим имућнијим општинама са молбом да се колико могу постарају око оснивања ових књижница при школама, чији би задатак био да утврде знања и науку у њиховој средини.

Након 1874. па све до 1878. године, услед неповољних друштвено-политичких прилика у земљи (српско-турски рат 1876-1878. године) рад на отварању народних читаоница почиње да јењава.

## И. Ђурић

Читаонице су радиле у сагласности са правилима и прописима Министарства, а свака читаоница је имала и свој статут. Статут је, заправо, представљао правилник којим је регулисан њихов рад, унутрашње уређење, као и дужности и права које су имале. Најчешће су биле смештене у школским или општинским просторијама за које су, углавном, плаћале високу надокнаду.

Најважније активности читаоница у овом периоду биле су везане за набављање бројних листова, часописа, новина, као и страних новина, затим приређивање јавних предавања, и укупан културно-забавни живот.<sup>1</sup> Захваљујући масовнијем продору штампе – новина, часописа, листова и књига које су набављале, читаонице постају значајно средство за ширење писмености и подизање културног нивоа становништва.

У периоду након стицања независности 1878. године, рад на оснивању читаоница, продужних школа, земљорадничких задруга и других институција које су служиле народном просвећивању, зависио је, пре свега, од иницијативе појединаца и није имао систематски карактер. У извештајима из 1880. године, који су на захтев Министарства просвете поднела окружна начелства, наилазимо на информације о броју постојећих књижница и читаоница. У Србији је, према овом извештају, било укупно 32 читаонице, од којих је само 9 новооснованих и то у следећим местима: Врању, Наталинцима, Штубику, Нишу, Лесковцу, Пироту, Малом Црнићу, Добрињи, и Митровици. Према подацима из 1895. године, у Србији је постојало 35 читаоница (Ружић, Д., 1901., стр.31.).

Након мајског преврата 1903. године, Србија доживљава интензиван процес привредног и културног развоја. У складу са тим развојем, долази до позитивних кретања на подручју народног просвећивања које обухвата све шире слојеве становништва. У периоду од 1903-1914. године са интензивним привредним и културним развојем, оснивање књижница и читаоница поново узима шире размере.

Значајан помак у развоју образовања одраслих начињен је доношењем *Правила о народним књижницама са читаоницама* 18. октобра 1904. године. Поменутих правилима која су имала карактер закона, прописано је да се у сваком селу у коме постоји народна школа оснује народна књижница са читаоницом, чији би задатак био да шири просвету и писменост у народу, да васпитава народ и помаже му у

---

<sup>1</sup> Од страних листова читаонице су у овом периоду примале: Немачке новине – *Illustrierte Zeitung, Politik, Ueber Land und Meer, Allgemeine Zeitung, Bazaar, Zukunft* idr.; француске – *L'illustration, Journal Universel, Republique Fransaie, L'indpendence Belge*; руске – *Голос*; бугарске – *Знание*, и многе друге.

познавању и вршењу грађанских дужности (члан 2). Овај задатак књижнице би остваривале путем одабраних књига и листова намењеним школској омладини и писменим грађанима и грађанкама (члан 3). Правилима се предвиђа да се књигом могу служити сви ученици и ученице као и сви писмени мештани оба пола који припадају дотичној школској општини. Такође је предвиђено да се у народне књижнице могу унети само оне књиге које Министар просвете, у споразуму са Главним просветним саветом препоручи, или их одобри по предлогу Одбора за народно просвећивање.

Иако је рад ових установа од изузетног културног, педагошког и андрагошког значаја у великој мери зависио од ентузијазма и добровољног рада појединаца посвећених културно-просветном раду у својој заједници, њихово законско регулисање представља значајан корак напред у погледу организације рада и даљег напредовања.

Многи аутори који се у проучаваном периоду баве проблемима народног просвећивања и образовања одраслих, говоре о књижницама и читаоницама као о најзначајнијем средству народног образовања. Расправљајући о томе шта би народне књижнице заправо требале да представљају, Ђорђе Грујић истиче да јавна књижница не представља хрпу књига, намењених простом народу, него је она једна просветна установа која се одликује од осталих и *организацијом* и *радом*. Организација књига и уредаба и рад у књижници, - то је оно, што даје карактер и име књижници, а не књиге. Јавна књижница треба да омогући свим друштвеним слојевима једнога народа просвећивање тако, да не даје само књигу, већ и друга помоћна средства за *разумевање* садржине: слике моделе цртеже. У књижници ваља да су заступљени, својим делима, и композитори и сликари, и вајари и научни радници. Јавне књижнице су за одрасле људе, који су ушли у живот, па се и о томе мора водити рачуна (Грујић, Ђ., 1912., стр.36-37.).

## РАДНИЧКЕ КЊИЖНИЦЕ И ЧИТАОНИЦЕ

Деведесетих година 19. века радничка класа отпочиње са припремама за оснивање сопствених читаоница, чији је настанак и развој био од посебног значаја за просвећивање радника и осталог одраслог становништва у тадашњој Србији. Тако је у Београду 1895. године, у оквиру *Београдског радничког друштва* основана прва радничка књижница. Београдско радничко друштво имало је за оне прилике, прилично богату библиотеку која је својим фондом омогућавала самообразовање и самостални рад припадника радничке класе.

## *И. Ђурић*

Након формирања социјал демократске партије (1903), синдикалних и партијских организација и радничких савеза, радничке књижнице и читаонице се оснивају на чвршћим темељима у односу на претходни период.

Подаци из 1906. године, говоре да је у Србији било 69 читаоница са 5.842 члана, 1907. године 68 читаоница са 4.881 чланом, а 1908. године 50 читаоница са 4.258 чланова (*Радничке новине*, 1913.). С обзиром да један број читаоница и књижница, основаних од стране радничких друштава и синдикалних организација није био регистрован од стране државе, можемо закључити да је број постојећих читаоница био нешто већи од наведеног.

У овом периоду, поред радничких књижница долази и до оснивања социјалистичких читаоница у селима. Значајан део књижница и читаоница оснивају радничка друштва, синдикалне и партијске организације, земљорадничке организације, као и истакнути појединци. Захваљујући томе, уочи Првог светског рата створена је читава мрежа радничких књижница и читаоница.

### **КЊИЖНИЦЕ И ЧИТАОНИЦЕ ЗЕМЉОРАДНИЧКИХ ЗАДРУГА**

Промене у раду и животу са којима се суочава сеоско становништво, настале као последица укупних друштвених промена које су захватиле српско друштво почетком 20. века, захтевале су од земљорадника стицање нових знања о земљорадничким пословима и о разумнијем животу на селу. У томе су сеоском становништву од велике помоћи могле бити добро организоване читаонице и књижнице које би оснивале земљорадничке задруге.

Задатак *књижница и читаоница које су оснивале земљорадничке задруге* био је да спремају добре задругаре – пољопривреднике, да помогну неписменима да науче да читају и пишу, да код задругара изазову такмичење у раду и да науче људе у селу да воде више рачуна о свом здрављу (Дачић, Ж., 1908., стр.80.). Оснивање књижница од стране земљорадничких задруга представљао је важан допринос укупном просвећивању сеоског становништва.

Међутим, услед тешких материјалних прилика као и недовољног интересовања од стране задругара многе читаонице, основане од стране земљорадничких задруга, веома су се тешко одржавале. Многе од њих су, услед наведених околности, узбо након оснивања престајале са радом.



## ЗАКЉУЧАК

Иако су углавном радиле у оскудици, сиромаштву, и у великој мери зависиле од ентузијазма и добровољног рада појединаца посвећених културно–просветном раду, народне књижнице и читаонице важе за установе од великог културног, педагошког и андрагошког значаја. Својим активностима, народне књижнице и читаонице пружиле су важан допринос подизању културно-економског и просветног стања у земљи. Међутим, услед недовољног броја и неразвијености мреже ових институција, њихов успех није могао бити нарочито велик у односу на огромне потребе за широким и масовним културно-просветним радом у најширим слојевима становништва и у тако неразвијеном друштву.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грујић, Ђ., *О друштвеном просвећивању*, Напредак, Земун, 1912.
2. Дачић, Ж., *Књижнице и читаонице земљорадничких задруга*, Уредништво народних новина, Београд, 1908.
3. *Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004.*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2005.
4. Ђуровић, А., *Модернизација образовања у Краљевини Србији 1905–1914*, Историјски институт, Београд, 2004.
5. *Зборник закона и уредаба у Краљевини Србији, 1984. године*, бр. 50.
6. Кулић, Р., Деспотовић, М., *Увод у андрагогију*, Свет књиге Београд, Београд, 2004.
7. *Радничке новине*, 13. 12. 1913.
8. Ружић, Д., *О библиотекама*, у: *Просветни гласник*, Свеска бр. 3, 1901.
9. Ружић, Д., *О библиотекама*, у: *Просветни гласник*, Свеска бр. 3, 1901.
10. Савићевић, Д., *Корени и развој андрагошких идеја*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд, 2000.
11. Самолочев, Б., *Образовање одраслих у прошлости и данас*, Знање, Загреб, 1963.
12. Ђунковић, С., *Школство и просвета у Србији у 19. веку*, Педагошки музеј у Београду, Београд, 1971.
13. Царлићевић, В., *Народне јавне књижнице – с упутством за оснивање и руковање*, Омладинска књижница – књига четврта, Земун, 1906.
14. Ценић, С., *Образовање одраслих на југу Србије (1878-1941)*, Књижара "Свети Сава" Гњилане, Гњилане, 1997.
15. *Читаонице у Кнежевини Србији*, у: *Просветни гласник* бр. 3, 1881.
16. *Читаонице у Кнежевини Србији*, у: *Просветни гласник*, свеска бр. 3, 1881. године.
17. *Школство Србије 1804–1918*, Научна књига, Београд, 1980.

*И. Бурић*

**Игорь Джурич, Мр**

Философский факультет, К. Митровица

**НАРОДНЫЕ БИБЛИОТЕКИ И ЧИТАЛЬНЫЕ  
ЗАЛЫ И ИХ ВКЛАД В ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СЕРБИИ ВО  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 19. И В НАЧАЛЕ 20. ВЕКА**

***Резюме:** В работе изучается возникновение и работа народных библиотек и читальных залов как учреждений, имеющих большое значение в образовании взрослых в Сербии в указанном периоде. Эти учреждения были и самыми посещаемыми объектами внешкольного образования или "народного просвещения" в Сербии с конца 19 и начала 20 века и являлись одним из серьёзнейших элементов в образовании взрослых. Своей активной работой, народные библиотеки и читальные залы внесли значительный вклад в повышение культурно-экономического и просветительного уровня страны.*

**Ключевые слова:** народные библиотеки, читальные залы, народное просвещение, образование взрослых, учреждения, виды образования взрослых

**Живорад Миленовић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ВАЛДОРФСКИХ ШКОЛА

**Апстракт:** У раду се говори о могућностима и ограничењима валдорфских школа. Проучавани проблем није нов, али је до сада недовољно обрађен у нашој научној и стурчној литератури. Као варијанта индивидуалне педагогије, валдорфске школе појавиле су се почетком XX века, и упркос бројним проблемима задржале су се до данас. Оснивач валдорфских школа Рудолф Штајнер борио се против сваког насиља над дететом и у то време владајућег бирократског васпитања и образовног система. Као један од најистакнутијих представника индивидуалне педагогије, он је критиковао немачку школу, сматрајући да су у њој деца лишена радости и детињства и слободних покрета, да она заглупљује ученике, сакати њихове умне способности и не одговара на питања која живот поставља. Свему томе, Штајнер је супротстављао само један критеријум педагогије – слободу.

**Кључне речи:** валдорфска школа, валдорфска педагогија, Рудолф Штајнер, антропозофија, индивидуална педагогија

### УВОД

О Рудолфу Штајнеру и *Валдорфској школи*, до сада је била јако мало радова. За израду тих радова коришћена је оскудна литература, тако да се оправдано може истаћи да претходни радови нису у довољној мери обухватили обрађивану проблематику. Ово с тога, што до недавно нису постојали примарни извори, тако да су се за израду радова користили секундарни извори као примарна литература. Основна литература су били енциклопедијски и историјски извори, који су само површно дефинисали проблем, док у суштину нису дубље залазили.

Код нас готово да нема аутора који су се до сада бавили суштином и карактером *валдорфских школа*. Изузетак је проф. др Саит Качапор, који у својим радовима поклања дужну пажњу варијантама индивидуалне педагогије, пре свега *монтесори методу* италијанског аутора *Марије Монтесори* и *валдорфским школама* Швајцарца *Рудолфа Штајнера*.

Новина је то, што се уназад неколико година *Атеље Wort* из Београда-Зрењанина бави преводом дела Рудолфа Штајнера, која су до сада нашој педагошкој јавности била недоступна а многа и готово непозната. До сада су преведена следећа дела: *Филозофија слободе, Аспекти валдорфске педагогије, Легенда о храму и златна легенда, Како се постужу сазнања виших светова, Основне духовно-душевне снаге уметности васпитања, Тајна наука о скици, Пољопривредни курс за младе, Теозофија, Фридрих Ниче борац против својег времена, Из Акаше хронике, О бићу боја*, а преведено је и аутобиографско дело Рудолфа Штајнера *Мој живот*.

Осима Атељеа Wort, Антрополошки културни центар из Београда превео је неколико дела Рудолфа Штајнера и то: *Пред вратима теозофије, Принцип духовне економије и Човек као сазвучје*.

Такође је преведено и неколико дела у којима се говори о животу и делу Рудолфа Штајнера, пре свега дела Јоханеса Хемлебена и Анреја Белија.

Раније су се појавили преводи дела Рудолфа Штајнера *Основи теорије сазнања Гетеовог погледа на свет с нарочитим освртом на Шилера, Мост и Педагошки курс за младе*.

У међувремену, у нашим часописима појавило се неколико радова који су у многоме допринели популаризацији и ширењу интересовања за валдорфске школе Рудолфа Штајнера. Напомене ради, 2003. године, у *Зборнику радова Филозофског факултета у Косовској Митровици*, објављен је рад Саита Качапора под насловом *Педагогија и школа Марије Монтесори и Рудолфа Штајнера*, а исте године, Оливера Тодоровић је у *Часопису Настава и васпитање* објавила рад под насловом *О валдорфским школама*.

Према томе, овим уводом се указује на генерални поступак израде теме, на актуелност обрађивање проблематике, као и на одређене методолошке и друге тешкоће на које се наилазило током израде рада.

У даљем раду биће више речи о оснивању и развојном путу валдорфских школа, затим о основама педагогије Рудолфа Штајнера са посебним нагласком на улогу одељењске (разредне) заједнице и учитеља и васпитача у валдорфским школама, затим о основној организацији Валдорфске школе, а последње поглавље говори о могућностима и ограничењима валдорфских школа.

## 1. ОСНОВИ ПЕДАГОГИЈЕ РУДОЛФА ШТАЈНЕРА

Већ је раније истакнуто да је *антропозофија* темељ *Валдорфске педагогије*. Према учењу Рудолфа Штајнера, «...васпитање је питање које је дубоко утемељено у друштву, те је с њим нераздвојиво повезано» (Качапор, 2003а: 115). То, другачије речено, значи, да ако се у свету жели нешто постићи боље, мора се почети са васпитањем младих.

Познати хрватски теоретичар српског порекла Марко Стевановић с правом истиче да се «*Слободна Валдорфска школа* заправо јавила као један од бројних реформских покрета да се пасивна улога дјетета у процесима одгоја и образовања замијени новим начинима и садржајима рада у којим би дијете-ученик било у активној улози» (Стевановић, 2002: 76). Дакле, у слику човека коју учитељ носи у себи, уз своје педагошко деловање, мора спадати и поштовање индивидуалности која је слободна, бесмртна и јединствена, као и разумевање судбине која је намењена човеку и његовом животу. Такође је битна и љубав према човеку која се брани хришћанским ставом. Учитељ за дете треба да буде *духовни помагач његовог развоја*. Зато учитељ мора добро да упозна индивидуалне карактеристике и способности сваког детета и да му омогући развој тих индивидуалности. На тај начин, *Валдорфска педагогија* жели развој детета ставити у оквире развоја људског рода на Земљи.

Саит Качапор примећује «...да Штајнер посебан значај придаје првим трима седмогодишњим раздобљима, а међу њима – највише првом развојном периоду. Исто тако, Штајнер говори о три рођења. Она су:

1. *физичко рођење*, којим почиње први седмогодишњи развојни период. Према *Валдорфској педагогији*, чаробна формула васпитања гласи – узор и опонашање,

2. *рођење физичких снага*, током измене зуба, којим започиње други седмогодишњи развојни период. Етеричном телу – *телу животне снаге* је потребан ауторитет који се воли да би дете касније могло развијати добре навике и добар животни ритам, и

3. *астрално рођење*, односно *зрелост за живот на Земљи*, које почиње с пубертетом, односно којим почиње трећи седмогодишњи развојни период. Млади човек тек постизањем полне зрелости досеже ону зрелост која му омогућава доношење одлука које се темеље на искуству и учењу (наравно, и на последицама из другог развојног периода), на развијању самосталног мишљења у циљу коначног ослобађања» (Качапор, 2003а: 116-117).

Као што се види, Рудолф Штајнер посебну пажњу поклања слободи. У свом делу *Филозофија слободе*, он човека види као једино биће које је

обдарено духом који му омогућава да упозна самога себе и свет око себе, као и да може да делује на основу слободне одлуке (Штајнер, 2000).

Рудолф Штајнер је даље велику пажњу поклањао основним духовно-душевним снагама уметности васпитања, које је изнео у истоименом делу, где је посебно говорио о тзв. *спиритуалној основи васпитања, и о васпитању малог детета као основном итимуњу васпитача* (Исти, 2002б).

Штајнер се даље залагао за постизање сазнања виших светова, где је посебно истицао значај вишег душевно-духовног васпитања човека, затим услова тајног школовања, постизању континуитета свести и цепању личности у току посвећења (Исти, 2002а).

Своје педагошке ставове, Рудолф Штајнер је посебно изнео у свом делу *Аспекти Валдорфске педагогије*, у коме нагласак ставља на односу педагогије и уметности, педагогије и морала, говори о слободној школи и трочланству, а на научној основи антропозофије даје педагошку основу *Валдорфске педагогије* и истиче педагошки циљ *Валдорфске школе*. Он је посебно истицао да онај који се данас припрема у образовним установама за посао педагога «...носи са собом у живот велики број добрих начела у вези са образовањем и уметношћу наставе» (Исти, 2001: 41).

У *валдорфским школама* посебна пажња поклањана је разредној заједници и улози учитеља, о чему ће бити речи у даљем раду.

### 1.1. Улога разредне (одељењске) заједнице

*Валдорфска школа* је јединствена школа с нижим и вишим разредима. Замишљена је као обједињена школа.

Разредна заједница се сматра заједницом која је судбински настала, због чега се она посматра као животна заједница која се не сме разбити због тога што неко траба да понавља разред. Исто тако, она се не сме разбити ни одабиром ученика обзиром на њихов успех. Тек након завршетка основне школе ученици се диференцирају према склоностима, успеху и могућностима за будуће занимање. То значи да су одељењске заједнице хомогене.

Припадници једног разреда у *валдорфској школи* су вршњаци. У први разред се по правилу уписују деца са навршених 7 година живота.

Према Саиту Качапору, «...одељењска заједница се у *Валдорфској школи* доживљава као заједница која учи, ради и прославља своје успехе у дневном и годишњем ритму. Исто тако, деца истог одељења заједнички

проживљавају пустоловине изван школе и изван наставе, на излетима, посетама и путовањима. Деца у истом одељењу заједнички расту и стасавају. Одељењске заједнице различитог узраста имају различите боје зидова у ходницима и учионицама, а исто тако и различите спратове у школској згради» (Качапор, 2003а: 118-119). Одељењска заједница дакле представља део целокупне школске породице. У тој великој породици се заједнички живи и уметнички делује и зато су подељене улоге: једно одељење једном може давати приредбу, други пут може бити само посетилац бројних догађаја и прослава и сл.

### 1.2. Улога учитеља и васпитача у валдорфским школама

Валдорфски учитељи и васпитачи се не држе крутих дидактичких приступа. Рад у *валдорфској школи* и *валдорфском вртићу* је процес растења деце, процес њиховог живота, те и валдорфски учитељи «...расту са својим одељењем и прилагођавају се променљивим друштвеним и локалним активностима» (Исти, 2003а: 119). Одроз рада учитеља и васпитача у школама и вртићима валдорфског типа није само важан коректив за њихово, како људско тако и педагошко понашање, него представља и стално усавршавање и стално учење, непрестан рад на самом себи, на својој педагошкој концепцији, као и на целокупном концепту школе.

У обуци валдорфских учитеља и васпитача, «...велика се пажња поклања самоваспитању, развоју личности разредног учитеља који ће на ученике имати највише утицаја» (Исти, 2003б: 299). Поред припреме за наставу и саме наставне делатности, сваки валдорфски учитељ се током свог живота креће путем на којем вежба своју духовност. Саит Качапор наводи да по Штајнеру, разредни учитељ чак и док спава «...посматра својим духовним очима сву децу из свог разреда (посебно проблематичну), интуитивно се уживљава и тражи оне духовне снаге које ће му следећег јутра бити од помоћи у раду са ученицима» (Исти, 2003б: 299).

## 2. ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА У ВАЛДОРФСКИМ ШКОЛАМА

Већ смо навели да су за рад у овим школама потребни инвентивни и креативни наставници, и то како за извођење наставног, тако и ваннаставног рада за свих 12 разреда основне и средње школе. Разредни учитељ организује наставу од 1. до 8. разреда у блок сату на почетку сваког радног дана. Настава се изводи по епохама 3 до 4 недеље. Изводи се настава матерњег језика, рачунања, настава познавања природе, географије, историје. Стручни учитељи предају одговарајуће предмете од 1. до 12.

разреда. Од првог до шестог разреда то су: страни језици, музика, ауритмија, ручни рад, физичко вежбање, вртларство и математика. Од 9. до 12. разреда наставу изводе учитељи за више разреде. (Опширније у: Рихтер: 1994: 42-43).

Наставни предмети су се изучавали по предметним епохама које су трајале од неколико дана до неколико недеља. Овакав систем обраде само једног наставног предмета у једној наставној епохи развијао је бољу концентрацију и систематско сазнавање. У школи су доминирали уметнички предмети: пластично-ликовни и ритмичко-уметнички. У оквиру физичког васпитања веома су се неговале ритмичке вежбе, али су неке слободне игре (на пример фудбал) биле забрањене.

Дужну пажњу, Рудолф Штајнер је придавао превазилажењу јаза између старих и младих, који је другачије називао *понором* (Штајнер, 1996). У школи су учила мушка и женска деца заједно и није било понављања разреда. Сва су деца, без обзира на успех, превођена у старији разред.

Као што се може видети *валдорфске школе* нису унифициране. Свака афирмише своју посебност. Тако неке развијају занатство, израду уметничких предмета, писање краћих састава, музичке активности и др. У вишим разредима се осим општеобразовних предмета изучавају садржаји за професионалну оспособљеност, као на пример: столар, електромеханичар, металопраерађивач и др. У старијим разредима се још изводе и различити практикуми па се тако у 9. разреду изучава пољопривреда, а у 10. шумарство, док су у 11. и 12. заступљени индустријски социјални практикуми (Рихтер, 1994: 44).

У *валдорфским школама* се стиче продубљено знање из науке о човеку, ученици се васпитавају у физичком, интелектуалном и естетском облику васпитања. Даље, са ученицима се поступа индивидуално, чиме се омогућава развијање њихове моћи концентрације, мишљења и воље.

Говорећи о *валдорфским школама*, Марко Стевановић, истиче да је специфичност ове школе у томе што је «...организациски, просторно, кадровски и плански повезано основно и средње образовање. У школи нема понављања разреда. Они ученици који на вријеме не постигну одговарајуће резултате упућују се на додатне течајеве. У начинима учења превлађују пластично-ликовни и ритмичко-музички елементи, а у физичком одгоју пажња се поклања ритмичким вјежбама» (Стевановић, 1997: 99).

Ваља напоменути и то да се јављају и други типови алтернативних школа. Оно што је за све те школе заједничко је то што «...уважавају



Ж. Миленовић

индивидуалност ученика, његове склоности и интересе и што нуде већи број програма» (Исто: 100).

Ипак, знатан број тих школа оријентисан је на практично деловање, односно *учење радом за рад*, уместо *учења креативнишћу за креативност*.

Оно што је заједничко за све те школе у будућности, јесте то, да ће се њихови програми, садржаји и методе «...све више усавршавати па ће се јављати нове модификације, теорије и школе» (Исто).

### 3. ВАЛДОРФСКЕ ШКОЛЕ ДАНАС

Школа коју је основао Рудолф Штајнер има све више присталица у свету. Зато постоје оправдани разлози.

Данас, на почетку XXI века, постоји 850 *валдорфских школа* у укупно 57 земаља, а *Валдорфска педагогија* је распрострањена у 61 земљи. Напомене ради, 790 школа основано је у последњих 30 година прошлог века. Оно што је посебно карактеристично за *валдорфске школе* (осим периода од краја 1933. до октобра 1945. године) је да се једном отворена школа више не затвара. Такође, динамика оснивања *валдорфских школа* одвијала се по једној развојној линији, која се одржавала у континуитету.

*Валдорфске школе* су такође отворене и у земљама бившег социјалистичког блока. Подаци о броју школа у тим земљама изгледају овако: Чешка – 8, Мађарска – 17, Украјина – 7, Румунија – 1 а Русија чак 26 школа.

За развој образовног кадра у *валдорфским школама*, данас делују 65 института у 27 земаља. Примера ради, данас постоји више места за образовање учитеља него ли што је педесетих година прошлога века било *валдорфских школа*.

Упоредо са развојем школа развијало се и *валдорфско предшколско васпитање*. Данас широм света постоји преко 1600 *валдорфских вртића* и 534 *социјално терапеутских установа* (Опширније у: Тодоровић, 2003: 619-620).

Према подацима до којих је дошао Саит Качапор, данас делују 172 школе *валдорфског типа* у Немачкој, у Аустрији делују 11 а у Швајцарској 39.

Према подацима истог аутора из 1992. године, течајеви за образовање учитеља радили су у Берлину, Хамбургу, Каселу, Киелу, Манхајму, Нирнбергу, у Руру и у Штутгарту.

За васпитаче, течајеви су организовани у Бохуму, Дортмунду, Каселу и Штутгарту.

Осим течајева, за васпитаче су организовани и семинари, и то у Берлину, ХанOVERу, Нирнбергу, Витен-Хербеду и Штутгарту.

Према подацима које на основу статистике удружења *валдорфских школа* и *антропозофа* у својој најновијој дидактици износе хрватски аутори Милан Матијевић и Ладислав Богнар, данас у свету «...дјелује око 600 таквих школа. У Нјемачкој, гдје је утемељена прва школа, дјелује, према новијим подацима више од 80 школа са 40.000 ученика» (Матијевић и «сар.», 2002: 63).

Када је у питању наша земља, ваља напоменути да је нашој широј педагошкој јавности Рудолф Штајнер готово био непознат. Према подацима чије изворе не наводи а помиње их у свом чланку *О валдорфским школама* у Часопису *Настава и васпитање*, Оливера Тодоровић наводи да школе *валдорфског типа* постоје у бившим југословенским републикама и то у Словенији, Хрватској и Босни и Херцеговини (Тодоровић, 2003: 620). Једна од познатијих школа *валдорфског типа*, данас, са успехом ради у Хрватској у Сплиту. Наставу у овој школи изводе млади учитељи оба пола, а настава има јако изражен црквени карактер.

#### 4. МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ВАЛДОРФСКИХ ШКОЛА

Као што је већ претходно наведено, *Валдорфска школа* има све више присталица. Она такође није прописана школа. Њен основни циљ је да се развија из индивидуалних иницијативама на савим различите начине.

У првом сусрету са овим школама обично се може поставити питање којим се тражи одговор: Да ли је заправо *Валдорфска школа* општеобразовна дванаестогодишња школа или је то нека занатска школа?

На постављено питање, могуће је добити два одговора, да је то и општеобразовна и занатска школа, у којој сви понешто науче и стекну солидно опште образовање.

Током дванаестогодишњег школовања ученици упознају ручни рад и више традиционалних заната. Тако упознају обраду врта, плетење, предење, обраду дрвета, увезивање књига, израду предмета од бакра, обраду метала, пластифицирање, резбарење, прву помоћ и стенографију. Основна два питања на која се траже одговори, јесу:

1. шта након дванаест година школовања?

Ж. Миленовић

2. да ли из *валдорфских школа* излазе ученици који су прилично свестрано образовани и као такви веома тражени у мањим фабрикама?

На постављена питања, најпрецизније је одговорио хрватски аутор српског порекла Милан Матијевић, који даје следеће одговоре:

- Након дванаест година школовања, сваки ученик који изађе из *валдорфских школа*, способан је да изради многе предмете од дрвета и метала завидном вештином, и

- Ученици из *валдорфских школа* који желе наставити студирање на факултетима, обично уписују и тринаесту годину која има задатак да припреми ученике из *валдорфских школа* за студирање (Опширније у: Матијевић, 1993: 279).

На основу напред наведеног, намеће се закључак да је *Валдорска школа* заправо школа у којој је заступљено неформално образовање ученика, али да је обзиром на све већу популарност ових школа, могуће несметано укључивање свршених ученика ових школа у нормалан рад, као и могућност даљег наставка школовања.

Оно што представља основну кочницу у раду ових школа јесте стални недостатак учитеља и наставника, од којих се пак тражи велика преданост и несебичност. Да би наставници били успешни у *валдорфским школама*, они се морају одрећи чувања свог спољашњег ауторитета, затим добро познавање материје коју предају, како би њихови ученици усвојено знање могли прилагодити захтевима садашњег времена.

Следећа препрека која се може јавити у раду *валдорфских школа* јесте штетно деловање последица материјалистичке епохе. Ово с тога, што, да би једна *Валдорфска школа* успешно деловала, она мора да се укључи у животни процес окружења, а такође и у социјално, културно и просторно окружење. Што се васпитног особља тиче, од њих се очекује поштовање *недодирљивог слободног бића детета* које је у њему скривено.

## ЗАКЉУЧАК

У раду је било речи о *Валдорфској школи Рудолфа Штајнера*. Као варијанта индивидуалне педагогије, која је бранила право појединца на индивидуални развој, *валдорфска школа Рудолфа Штајнера*, развила се из *антропозофије*, а за основу је као науку имала *теозофију*.

У изворима на нашем, али и изворима на страним језицима, чешће наилазимо на термин *Валдорфска школа*, него ли на термин *Валдорфска педагогија*. Ово с тога, што се сматра да се ова варијанта индивидуалне

педагогије није развила у довољној мери да би се могла назвати педагогијом, већ се о њој може говорити само као о *Валдорфској школи*. Другачија схватања, међутим, могу се наћи у руским енциклопедијским издањима, где појам *Валдорфска педагогика* потпуно превладава појам *Валдорфска школа*.

Оснивач *валдорфских школа* је Швајцарац *Рудолф Штајнер*. О животу и делу Рудолфа Штајнера освничава *Валдорфске школе (педагогије)*, писали су многи аутори. Ипак, најпрецизније податке о његовом животу и раду, налазимо у делима Андреја Белија и Јоханеса Хемлебена, који су написали истоимена дела: *Рудолф Штајнер*.

У јесен 1919. године, почела је са радом *Слободна Валдорфска школа* у Штутгарту, у оквиру фабрике дувана *Waldorf – Astoria* за децу радника те фабрике. То је било време револуције у Немачкој, када су гимназије спадале у елитне школе у које су углавном ишла деца богатих. Године 1919. у Немачкој се осећао *спољашњи импулс*, односно осећај да треба нешто ново да настане. Мора се признати да је Рудолф Штајнер оснивањем *Валдорфске школе* заправо пошао у остварење своје *нејасне идеје*, готово без плана. Пре тога, августа 1919. године одржан је и семинар за будуће учитеље у *валдорфским школама*. Од тада па надаље, све до појаве нациста у Немачкој, *валдорфске школе* су се развијале убрзано. У време нацизма оне су забрањене, а рад је обновљен тек по завршетку Другог светског рата 1945. године.

Основне карактеристике ових школа могле би се посматрати тројако и то као *физичко рођење*, којим почиње први седмогодишњи развојни период, *рођење физичких снага*, током измене зуба, којим започиње други седмогодишњи развојни период и *астрално рођење*, односно *зрелост за живот на Земљи*, које почиње с пубертетом, односно којим почиње трећи седмогодишњи развојни период, при чему је посебна пажња поклањана слободи.

Данас, почетком XXI века, постоји 850 *валдорфских школа* у укупно 57 земаља, а *Валдорфска педагогија* је распрострањена у 61 земљи. Напомене ради, 790 школа основано је у последњих 30 година прошлог века. Оно што је посебно карактеристично за *валдорфске школе* (осим периода од краја 1933. до октобра 1945. године) је да се једном отворена школа више не затвара. Такође, динамика оснивања *валдорфских школа* одвијала се по једној развојној линији, која се одржавала у континуитету.

*Валдорфске школе* су такође отворене и у земљама бившег социјалистичког блока. Подаци о броју школа у тим земљама изгледају овако: Чешка – 8, Мађарска – 17, Украјина – 7, Румунија – 1 а Русија чак 26

Ж. Миленовић

школа. За развој образовног кадра у *валдорфским школама*, данас делују 65 института у 27 земаља. Примера ради, данас постоји више места за образовање учитеља него ли што је педесетих година прошлога века било *валдорфских школа*.

Упоредо са развојем школа развијало се и *валдорфско предшколско васпитање*. Данас широм света постоји преко 1600 *валдорфских вртића* и 534 *социјално терапеутских установа*.

На крају смо видели да су осим неслућених могућности, *валдорфске школе* имале и ограничења. Ипак, задржале су се и до данас, остављајући тако печат развоју педагошке теорије и праксе, утолико пре што су браниле и данас бране право појединца на индивидуалан и слободан развој.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бели, А. (2003): *Рудолф Штајнер*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
2. Бим-Бад, Б.,М. (ред.) (2002): *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство “Большая российская энциклопедия”.
3. Блекбурн, С. (1999): *Оксфордски филозофски речник*. Нови Сад: Светови.
4. Давидов, В., В. (1993): *Российская педагогическая энциклопедия, 1 и 2*. Москва: Научное издательство.
5. Димитров, Лю. и др. (2000): *Теория на възпитанието*. София: Аскони – издат.
6. Джуринский, А., Н. (2000): *История педагогики*. Москва: Владос, 2000.
7. Исти, (2000): *Педагогика: История педагогических идей*. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
8. Качапор, С. (1996): *Историјски преглед настанка и развоја школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Исти, (2003а): *Педагогија и школа Марије Монтесори и Рудолфа Штајнера, Зборник радова Филозофског факултета, Универзитета у Приштини, XXXII/2002, свеска А: Филозофски одсек, стр. 89-124*. Косовска Митровица: Филозофски факултет у Приштини.
10. Исти, (2003): *Садржаји из опште историје педагогије*. Панчево: Графос интернационал.
11. Заниновић, М. (1988): *Опћа повијест педагогије*. Загреб: Школска књига.
12. Лекић, Ђ. (2000): *Педагошки правци и покрети у историји васпитања и образовања*. Београд: NEWSLINES.
13. Матијевић, М.; Богнар, Ј. (2002): *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
14. Матијевић, М. (1993): *Алтернативне концепције школе, у: Приручник за равнатеље*. Загреб: Знамен.

15. Рихтер, Т. (1994): *Валдорфска педагогија: допринос култури и стваралаштву, у: Плурализам у одгоју и школству*. Загреб: Катехетски салезијански центар.
16. Стевановић, М. (2002): *Педагогија*. Вараждинске Топлице: Тонимир.
17. Исти, (1997): *Школска педагогија*. Вараждинске Топлице: Тонимир.
18. Тодоровић, О. (2003): *О Валдорфским школама*, Часопис Настава и васпитање, бр. 5, стр. 616-621. Београд: Педагошко друштво Србије.
19. Хемлебен, Ј. (2001): *Рудолф Штајнер*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
20. Ценић, С.; Петровић, Ј. (2005): *Васпитање кроз историјске епохе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
21. Штајнер, Р. (1924): *Основи теорије сазнања Гетеовог погледа на свет с нарочитим освртом на Шилера*. Превод Бранка Тодоровића са немачког, у организацији сфаираса – Антропозофска сфера, 1.
22. Исти, (1988): *Мост*. Земун: Арион.
23. Исти, (1996): *Педагошки курс за младе*. Панчево: Супра либрос.
24. Исти, (2000): *Филозофија слободе*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
25. Исти, (2000а): *Пред вратима теософије*. Београд: Антрополошки културни центар.
26. Исти, (2001): *Аспекти валдорфске педагогије*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
27. Исти, (2001а): *Принцип духовне економије*. Београд: Антрополошки културни центар.
28. Исти, (2002): *Легенда о храму и златна легенда*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
29. Исти, (2002а): *Како се постижу сазнања виших светова*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
30. Исти, (2002б): *Основне духовно-душевне снаге уметности васпитања*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
31. Исти, (2003): *Човек као сазвучје*. Београд: Антрополошки културни центар.
32. Исти, (2003а): *Тајна наука о скици*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
33. Исти, (2004): *Пољопривредни курс за младе*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
34. Исти, (2005): *Теозофија*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
35. Исти, (2005а): *Фридрих Ниче творац против својег времена*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
36. Исти, (2006): *Из Акаше хронике*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.
37. Исти, (2006а): *Мој животни пут*. Београд-Зрењанин: Атеље Wort.

Ж. Миленовић

**Живорад Миленович**

Факультет начальных классов, Лепосавич

## **ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ВАЛДОРФСКИХ ШКОЛА**

***Резюме:** В работе обсуждаются возможности и ограничения вальдорфских школ. Предложенная проблема не является новой, но всё ещё в недостаточной мере обработанной в нашей научной и педагогической литературе. Как один из вариантов индивидуальной педагогики вальдорфские школы появились в начале XX века и вопреки многочисленным проблемам остались и до наших дней. Основатель вальдорфских школ Рудольф Штайнер боролся против любого типа насилия над ребёнком и в то время доминирующего бюрократического воспитания и системы образования. Как один из самых выдающихся представителей индивидуальной педагогики, он подвергал критике немецкую школу, считая, что в ней дети лишены радости и детства и свободы движения, что она «оглуляет» учеников, сокращает развитие умственных способностей и не помогает решению поставленных жизнью вопросов. Всему тому Штайнер противопоставлял лишь один критерий педагогики – свободу.*

**Ключевые слова:** вальдорфская школа, вальдорфская педагогика, Рудольф Штайнер, антропософия, индивидуальная педагогика

**Радојица Вешовић**

Учитељски факултет, Лепосавић

## **ТЕХНИЧКИ ПРОГРЕС У ФУНКЦИЈИ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ**

**Апстракт:** У раду се говори о техничком напретку у функцији модернизације. Тема је актуелна, утолико пре што је уназад дуго времена технички прогрес био запостављен од стране науке, која није показивала никакав интерес за његово проучавање. Ситуација је почела да се мења када је у науци дошло до шире примене експеримента као методе научне истине. Техничким напретком су се у почетку бавили појединци у току производног процеса, док је стање незаинтересованости науке владало све до појаве индустријске револуције у Енглеској, а нарочито се променило од друге половине XIX века. Развој који су постигле земље Европе, северне Америке, Јапана и др., показује да је технички прогрес веома битан фактор модернизације и развоја и да уноси веома дубоке и брзе промене у друштву и то у свим његовим сферама.

**Кључне речи:** технички прогрес, модернизација, чиниоци модернизације, индустријализација

### **1. УВОД**

Целокупна историја човечанства може се посматрати као непрестана тежња да човек свој рад учини лакшим, а живот лепшим и сигурнијим. Стално настојање да се овлада природом и њеним благодетима, довела је до тога да човек развије посебну способност и знање како би побољшао и повећао свој учинак у тој борби са природом и исту потчинио себи у што већој мери. Стављајући посредника између себе и природе, тј. пронашавши оруђе за рад, човек многоструко повећава своју снагу и њено деловање на природу. Временом, кроз употребу, оруђа бивају усавршавана и прилагођавана како би боље одговорила неким посебностима њихове намене. Истина, ове модификације су биле повремене, минималне, и више је то било ствар знања појединца и негових пракси него шире планираног и научно заснованог проналазак.

Дуго векова наука није показивала никакав интерес за технички развој и напредак. Овакво стање траје све до појаве ренесансе. Тек са



захтевима за увођење експеримента као метода научне истине ствари полако почињу да се мењају. Већи степен промена у ставу науке према прогресу догодио се после индустријске револуције у Енглеској, а нарочито од друге половине 19. века. Даље кретање става науке о овом проблему је такво да се данас не може више ни замислити технолошки напредак без учешћа науке. Такође се не може више наћи теорија развоја која не уважава технолошки напредак као факторе и носиоце тог развоја.

Развој који су постигле земље Европе, Северне Америке и Јапана, индустријским револуцијама у 18. и 19. веку, а нарочито просперитет који је остварен и који се данас остварује, показују да су технички развој и продуктивност заснована на њему, не само битнији фактори економског живота, него да уносе дубоке и брзе промене у друштвени живот уопште. Брзина тих промена, као и њихов захват по дубини, повећавају се од друге половине 19. века због све веће и чвршће везе између науке и технологије. До тада, наука и технологија су се развијале без међусобног утицаја. Ако је и било утицаја, то је било стихијски, неорганизовано и ограничено на појединце.

У то време, научници су стварали самостало и без директне везе са производњом као и без бриге друштва за њихов рад. Интересовање за њихов научни рад, појављивало се повремено, најчешће, када би примена њихових иновација довела до повећања продуктивности. Када знање појединаца тј. занатлија није више довољно већ за иновације постаје неопходно добро познавање одређених закона, физике, механике, хемије, термодинамике, електронике и др., тада се и у пракси потврђује потреба за адекватније место науке у производњи. Слободно се може рећи да је данас наука постала непосредна производна снага друштва. Под њеним утицајем развој технологије добија веома велико убрзање, а промене у човековој околини и у самом друштву постају још брже, дубље и радикалније.

Технички развој и појаве промена засноване на њему нису само са позитивним предзнаком, већ он садржи и те како бројне противречности и нерешене ситуације. Упркос свој сили технолошког развоја проблем неједнаког развоја није решен као ни многи други попут проблема глади, болести, жеђи, и других недаћа које погађају велики број људи у свету. Парадокс данашњег света, изражен у малом броју оних који су пребогати и све већи број оних који немају ни основно за живот, све је присутнији и нажалост све израженији са тенденцијом даљег наглашавања.

## **2. БЛИЖА ОДРЕЂЕЊА ТЕХНИЧКОГ ПРОГРЕСА**

Реч прогрес означава развој, развитак, напредак, успех, постепени развитак појава и бића од нижих и простијих ка вишим и сложенијим.<sup>1</sup>

Са становишта економске науке прогрес се одређује као „назив за стање које је по одређеном уверењу и према одобреним критеријумима и показатељима боље него што је било претходно стање“<sup>2</sup>. Према своме обиму прогрес може бити општи или делимичан, односно такав да захвата све сфере и токове друштвеног живота или само неке од њих.

Уобичајено је да се прогресом означава нешто позитивно и увек напредно, али није увек тако. На пример, прогрес у класном друштву има релативан карактер у смислу да представља сталан напредак за владајућу класу, док за експлоатисану он нема такав значај, већ шта више може бити праћен погоршањем њеног положаја. Такође, прогрес у развоју наоружања са аспекта хуманог становишта и страдања људи нема знак позитивности.

## **3. ЗНАЧАЈ ТЕХНИЧКОГ ПРОГРЕСА**

Можемо рећи да је технички прогрес одавно постао један од главних преокупација сваке земље и света у целини. Разлога за овакав његов третман је лако наћи а они су и важни и многобројни. Пре свега технички прогрес је један од најважнијих фактора и елемената напретка у целини. Он има огроман утицај на развој и раст сваке земље као целине, а унутар ње сваког њеног дела.

Треба истаћи да је технички прогрес значајан и интересантан како за најразвијеније тако и за неразвијене земље. Тако да су управу теоретичари који о овоме говоре веома јасно наглашавајући да „... технолошки прогрес ... код развијених земаља, служи за даљи развој и задржавање економских и политичких позиција у свету, ... а код неразвијених као средство да се подигне стандард и оствари тежња за слободним и сопственим путем развоја...“<sup>3</sup>

Суштину техничког прогреса чини знање, али оно није равномерно расподељено. Мали број развијених земаља располаже са четири петине укупног знања којим располаже свијет. Наравно да је фонд знања на

---

<sup>1</sup> *Енциклопедија Ларауссе*, (?), Београд, стр. 161.

<sup>2</sup> *Економска Енциклопедија I*, (?), Београд, стр. 654.

<sup>3</sup> Бодрожић, Д., Маја Леви Јакшић, *Технолошки Прогрес*, Факултет Организационих Наука, Београд, 1978., стр.8.

укупном нивоу огроман и сваким даном је све већи. О значају техничког прогреса сазнаћемо више ако пођемо дефиницијом: „... Технички прогрес суштински представља стварање нових техника и технологија, стварање нових средстава и метода у циљу уштеда у коришћењу живог и одређеног рада, квалитетном побољшању производа, савременој организацији рада, ефикасном управљању и руковођењу уз стално стицање нових знања и искустава из свих области живота и деловања човека“.<sup>4</sup>

Технички прогрес делује на начин производње тако што максимално смањује учешће живог рада. Неке од показатеља који илуструју везу техничког прогреса и продуктивности дао је Жан Фурадстије „истичући да је тај однос тешко квантитативно изразити али да је он очигледан“.<sup>5</sup> Осим директне спреге са производњом и свим појавама које имају непосредну везу са њом као процесом, технички прогрес утиче и на врсту, степен и карактер образовања, где као процес мора пратити, помагати и предвиђати све промене које су за њега везане. Области деловања људи у којима се испољава утицај техничког прогреса су:

- откривања низа нових материјала,
- стварање низа нових производа на бази ново створених материјала,
- напредак у квалитету производа,
- откривање нових облика енергије,
- развој и примена информационих система,
- развој комуникација и мас медија,
- напредак у медицини, биологији и др.,
- развој и примена микро и нано технологија.

#### 4. ОДНОС НАУКЕ И ТЕХНИЧКОГ ПРОГРЕСА

Дуго времена у историји човечанства утицај науке на открића и технички прогрес је био занемарљив. То не значи да није било научних посленика и научног рада, али је њихово место у друштву и улога на промене у њему било маргинализовано. Овакав статус науке је проистекло из незаинтересованости ондашњих друштава за потпомагање науке и истраживачког рада који би се и применио у променама у начину производње, у друштвеним односима и другим.

---

<sup>4</sup> Бодрожич, Д., Маја Леви Јакшић, *Технолошки Прогрес*, Факултет Организационих Наука, Београд, 1978., стр.9

<sup>5</sup> Jean Faurdstije, *La productivite*, Presse Universitaire de France, France, 1973.

Развој науке пратили су бројни проблеми. Тако, са појавом капиталистичког друштва у релативно дугом периоду се ништа битније не мења, јер нема расположења да се улаже у науку ради промена и напредовања. Развој науке је текао споро, али се уз помоћ мецена и ентузијазма стално одвијао. Проблем је представљало и ширење и омасовљавање проналазака у пракси. Тако се у литератури може наћи податак да је „... период дифузије научних проналазака и резултата у праксу трајао веома дуго. Често педесет и више година“.<sup>6</sup>

Са појавом индустријске револуције почиње да се мења приступ науци и научно истраживачком раду. Разлог за то је то што индустријска револуција има своју основну карактеристику исказану у брзом технолошком развоју, примени и развоју механизације, па је то био јасан путоказ за брзи економски развој заснован на продуктивности рада који се раније није могао ни замислити. Схватајући какве користи имају од технологије у стицању профита капиталистичко друштво из корена мења свој став према науци и научним истраживачима.

Захваљујући овоме наука је коначно добила своје место у технолошком прогресу. Једном речју, процес научног и процес техничког развоја јесте јединствен процес. Заједно са дифузијом технолошког развоја, напредовање у научним истраживањима чини основу техничког прогреса у данашњим условима. За илустрацију овог става можемо навести тврдњу неких аутора који истичу да се: ... „технолошки проналасци у савременим условима се заснивају на науци и научном раду, а настају као резултат унапред планираног и усмереног научно истраживачког рада“.<sup>7</sup>

Да би поспешили развој привреде свака земља плански издваја део средстава из буџета за развој и помоћ науци. Износ ових средстава је различит од земље до земље и првенствено је условљен могућностима те земље саме.

#### **4.1. Улога техничког прогреса у производњи, науци и друштву**

Од средине 19. века долази до крупних промена у свим областима друштва. Те промене су често биле радикалне, бар по томе што се дешавао нагли раскид са дотадашњим начином производње, навикама, знањима, па је било тешко одређеним деловима становништва да се на то навикну и

---

<sup>6</sup> Д. Бодрожич, М.Л. Јакшић, *Технички Прогрес*, ФОН, Београд, 1978, стр. 11.

<sup>7</sup> Д. Бодрожич, М.Л. Јакшић, *Технички Прогрес*, ФОН, Београд, 1978, стр. 12.

прилагоде. Технички прогрес је условио доста брзе промене у сфери технологија, а индиректно доста крупне и дубоке промене се дешавају и у друштву.

Значај технолошких промена у односу на развој и друштвене промене може се посматрати на различитим нивоима, као на пример:

- међународном,
- националном,
- на нивоу националне индустријске гране,
- предузећа, итд.

Код посматрања ових нивоа појављују се велики проблеми, јер је ово веома сложен и тешко изводљив посао. Ради тога се у проучавању полази од коришћења одређених индикатора чији је циљ објашњење оних технологија које имају доминантну улогу у изучавању технолошких промена и њиховом утицају на друштво. Условљеност развоја науке и савремених достигнућа технолошких промена, може се установити преко неких важнијих технологија. Оне су:

- извори енергија,
- пренос енергије,
- проналазак нових материјала и производа од њих,
- открића на пољу атомске енергије,
- открића и развој на пољу ваздушног саобраћаја,
- открића и развој поморског саобраћаја,
- обрада и пренос информација,
- развој телекомуникација,
- развој мас медија,
- открића на пољу генетике,
- открића микро и нано технологије,
- открића на пољу свемирске технологије,
- космонаутике, итд.

Ове и многе друге области у којима се одвија прогрес директно доприносе да се свеукупно знање увећава, а што са друге стране директно условљава развој науке и технике. Развој је једна од основних одлика промена у друштву, а он је базиран највише на примени и ширењу иновација.

## **5. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ**

У социолошкој литератури овај се појам ретко кад прецизно дефинише, а веома често се преплиће са појмовима индустријализација и друштвени развитак. У најопштијем смислу „... овим се термином укратко описује процес и резултати трансформације друштва из традиционалног у нетрадиционално, модерни тип друштва“.<sup>8</sup>

Осим овог. има и других одређења. Тако, на пример, аутор Мерион Леви каже: „Моја дефиниција модернизације обухвата употребу неживих извора моћи и коришћења средстава за увећавање одговарајућих достигнућа ... Тако ће се неко друштво сматрати да је више или мање модернизовано зависно од величине према којој његови чланови користе неживе изворе моћи или користе средства за увећавање достигнућа у тим напорима. Ниједан од тих елемената није потпуно одсутан нити искључиво присутан у датом друштву.“<sup>9</sup> Ова дефиниција истиче технолошки моменат по важности у односу на остале а који су разноврсни и бројни, као на пример културни, технолошки, политички и други.

Наши аутори М. Поповић и М. Ранковић наводе још неке теоретичаре чијим виђењем илуструју разноврсност схватања овог појма и проблема. Навођењем Ептеровог становишта, они хоће да јасно покажу спрегу и зависност модернизације од иновација где се каже: ... модернизација подразумева облик друштвене промене и посебан случај друштвеног развитака, при чему су неопходне предпоставке: друштвени систем способан за иновације, високо диференцирана друштвена структура, интелектуални и технички елементи друштвеног живота примерени високо развијенијој техници“.<sup>10</sup>

Даље наводе Смелера за кога је „модернизација концепцијски сродан изразу економски развитак али више као значење смера – односи се на чињеницу да се техничке, економске и еколошке промене гранају кроз читаво друштвено и културно ткиво“.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Обрадовић, М., *Теорија модернизације и модели мазвоја*, у *Зборнику*, Србија у модернизацијским процесима, Београд, 1994., стр. 409.

<sup>9</sup> Поповић, М., Ранковић, М., *Теорије и проблеми друштвеног развоја*, БИГЗ, Београд, 1981., стр. 200.

<sup>10</sup> Поповић, М., Ранковић, М., *Теорије и проблеми друштвеног развоја*, БИГЗ, Београд, 1981., стр. 202.

<sup>11</sup> Поповић, М., Ранковић, М., *Теорије и проблеми друштвеног развоја*, БИГЗ, Београд, 1981., стр. 202.

Уочава се да се модернизација најчешће одређује са становишта иновације и техничког аспекта, али има и доста аутора који је схватају као способност система да обезбеђује сталне промене, а за најбитније индикаторе модерности сматрају револуције 17. и 18. века, научно технолошке револуције, економски напредак и друго; као на пример, Ајзенштат.

### 5.1. Чиниоци који одређују модернизацију

У литератури се врло често срећу термини модернизација, индустријализација, друштвени развој и др., који се међусобно преплићу. Полазећи од тог несређеног стања јавља се потреба да се установе параметри који би довели до јаснијег одређења овог проблема.

Неки аутори третирају индустријализацију као веома значајну за модернизацију, тако да проширују аспект анализе толико да она у извесној мери истискује модернизацију као предмет друштвених наука, односно као главни предмет и процес у оквиру социјолошке теорије друштвених промена. Тако на пример, Барингтон Мур модернизацију прихвата у конвенцијалном приступу, у смислу економског раста изједначава је са индустријализацијом.

Значајност индустријализације наводи и Ептер, сматрајући да је уз комерцијализацију главни процес модернизације, или да су то и уједно специфичности њене раније западне варијанте. Осим за ово, Ептер даје значење и за остала два термина. Тако, он друштвени развитак сматра као најопштији израз за историјску промену – индустријализацију као специфичан аспект модернизације и као период у коме су „стратегичке функционалне улоге везане за фабричку робну производњу“.<sup>12</sup>

Постоје различита одређења термина модернизација и модерно. Инкелс и Смит дошли до закључка да ови изрази имају одређено каталогско значење, где „модерно може да се прихвати као облик цивилизације који је карактеристичан за садашњу историјску епоху“.<sup>13</sup>

Поред поменутих разлика, постоје и друге несугласице одређивања компоненти модернизације. Неки чиниоци се директно повезују са модернизацијом. Они су:

<sup>12</sup> Apter, D.E.; *The Politics Of Modernization*; The University Of Chicago Press, Chicago-London, 1967, p. 67.

<sup>13</sup> Поповић, М., Ранковић, М., *Теорије и проблеми друштвеног развоја*, БИГЗ, Београд, 1981, стр. 208.

*P. Вешовић*

- демографска револуција,
- умањивање породичног састава,
- губљење и промена неких чисто породичних делатности и функција,
- отворенији стратификацијски систем,
- висок степен хоризонталне и вертикалне покретљивости,
- опадања утицаја религије,
- издвајање образовања из породице и његово временско и садржинско продужавања,
- повећавање броја школоа и универзитета,
- развој и утицај мас-медија,
- јачање "маркет економу", и многи други.

Поред ових назначених бројни су и многи други параметри који одређују модернизацију као процес. Међутим свима њима је чини се основа развој индустрије и појаве везане за њу од иновације, открића и његове примене. Директно или индиректно, целокупни процес модернизације је скопчан са производњом и продуктивношћу. Како је производња у непосредној вези са развојем производних снага то се може рећи да напредак технологије тј. технички прогрес узрокује и модернизацију у свим сферама друштва.

## **6. ЗНАЧАЈ ИНДУСТРИЈАЛИЗАЦИЈЕ ЗА МОДЕРНИЗАЦИЈУ**

У претходном делу текста наглашени су неки параметри који указују на ефекат и присуство модернизације у друштву. На први поглед има се утисак да ту и нема места говорити о овој релацији, јер се некад чини да индустријализација са тим нема везе, а некад да је модернизација процес за себе. Незаобилазно у овоме јесте потпуна трансформација традиционалних друштава и економски и друштвени развитак на бази индустријализације. Долази до појаве нових професија развоја културних и забавних институција и др. Индустријализација упошљава раднике али и императивно захтева од њих усвајање нових знања, а чију основу представља писменост и образовање. Бити писмен у новом друштву није привилегија малог броја људи као некад, већ је то прокломаовано право свих и без изузетака.

Капитализам (индустрализација) није ширио писменост из хуманих и алтруистичких разлога већ из практичне користи коју му је доносио образовани радник.

Бригу о описмењавању преузима друштво организујући и ширећи мрежу школа и факултета. Долази и до раслојавања и губљења чврстих



родбинских и колективних веза. Од некадашњег *ми* (што је упућивало на заједницу са свим њеним атрибутима и међусобног односа појединца и ње саме), сада је се формирају самосвојности у исказу *ја*, које упућује на самодовољност и бригу о себи. Колективитет живота у селу, где су родбинске и друге везе сагледане у ставу сви за једног и један за све, или у тврдњи заједница је све појединац није ништа, јасније указује на однос појединца према заједници, али и обрнуто. Насупрот томе, индустријализација тражи конкретног појединца који одлучује о себи и за себе. Он борави у маси која га се не тиче и коју доживљава као нешто према чему нема никакву одговорност. Због свега наведеног долази се до сазнања да: “модернизација подрезује традиционални, а друштвено историјски процес чије испитивање подразумева анализу кретања друштвених структура (рађање, развој, умирање) кроз простор и време, и утврђивање модела, развојних стадијума и историјских прекретница социјалних промена, како у националним друштвима, тако и у светском систему.”<sup>14</sup>

Са њеном појавом промене су много брже и у краћем времену, док су раније промене биле поступне и споре. Ово потврђују бројна теоријска истраживања. Тако у савременој социологији у склопу тзв. теорије модернизације доминира мишљење да је „...променљивост суштинско обележје модерних друштава, док у традиционалним – немодернизованим друштвима преовладава социјални стабилитет“.<sup>15</sup>

Код једног броја теоретичара модернизација се изједначава са вестернизацијом неразвијених земаља. Тај процес се поистовјећује са ширењем капиталистичког система на глобалном плану. Ово становиште подразумева и оправдава доминацију и лидерску позицију за развијене земље. Овај процес се разуме као константа или као «крај Историје» у којем нема другачијег избора или могућности бирања пута. Тако Ги Сорман истиче да принцип универзализације неминовно намеће модернизацију без обзира где се она појавила. Ова производња културе капитализма „...иде заједно са његовом универзијализацијом: свуда где је на делу, капитализам утемељује религију, индивидуализам и демократију“.<sup>16</sup>

Интересантно је истаћи да ова поменути универзијализација карактеристична за капитализам није дословно примењена на просторима

<sup>14</sup> Митровић, Љ., *Социологија*, Институт за политичке студије, Београд, 1997, стр. 208.

<sup>15</sup> Деспотовић, Љ., *Српска политичка модерна*, Стилос, Нови Сад, 2003, стр. 14.

<sup>16</sup> Ги Сорман, *Велика транзиција*, Издавачка књижевница З. Стојановића, 1997, Нови Сад, стр. 121.

Србије, па на српском примеру то изгледа овако: „Запад није могао, а није ни желео (није му било у интересу) да нешто више поради на»“ српском питању, „односно укључивању српске и других балканских етничких целина у европске културне и цивилизацијске токове. Напротив, чак је много више учињено да се Србија додатно маргинализује, а не да се додатно уклопи у токове међународног капитала.“<sup>17</sup> Овакав тренд третмана Србије из времена појављивања капитализма нажалост наставио се и данас кроз настојање да се овај простор додатно онемогући у своме развоју. Средства којима се то жели постићи су иста као и некад али у знатно усавршенијем виду.

## **7. ТЕХНИЧКИ ПРОГРЕС И МОДЕРНИЗАЦИЈА**

Све досад речено наводи на закључак да је технички прогрес веома присутан и утицајан у сфери привредног и сваког другог развоја. Ако се под развојем подразумева напредак, промене у смеру модерног, и његов утицај на сфере модернизације је велик и очигледан. Ово проистиче из основне поставке да у сваком производном процесу делују три фактора: рад, предмет рада и средства за рад. Технички прогрес утиче на сва три фактора. Највећи утицај је на предмет рада и средства за рад и то тако што их унапређује и усавршава, мења, ствара нова, а што се опет директно или индиректно одражава на рад. За анализу привредног развоја ова се три фактора узимају и заједно са становништвом, природним изворима и ресурсима чине његове главне факторе.

Утицај техничког прогреса на становништво може се пре свега видети у деловању на промене структуре становништва, каја показује да број становника који се бави пољопривредом стално опада, а да стално расте број оних који се баве индустријском и другим врстама производње. Ова појава изазива другу, а то је пораст броја становника у градовима. Оне се уједно користе као важни параметри модернизације што указује на директну условљеност техничким прогресом. Процес трансфера технологије је веома значајан за бржи развој, а посебно је важан за земље у развоју.

Важност техничког прогреса за друштво и модернизацију као процес огледа се и у томе што се на основу њега врше класификације земаља на развијене и неразвијене, а затим и на земље са већим или мањим нивоом техничког прогреса. За сваку земљу од изузетне је важности

---

<sup>17</sup> Цветковић, В., *Европа и Србија: искушења модернизације*, Српска политичка мисао 2-3, Београд, 1995, стр. 11.

остварење техничко-технолошког прогреса и промене у будућности. Процес модернизације и промена је императив сваког друштва и предуслов техничког прогреса и развоја у будућности.

Истраживања аутора су показала да постоји различит однос фактора, који утичу на развој продуктивности података. Ипак, сагласни су да "... да технички прогрес има највећи утицај на повећање продуктивности"<sup>18</sup>. Човек је настојао да себи олакша рад и да уместо мишићне снаге користи снагу машине. То је период индустријске револуције. Осим овог, значајан је и период „...повезан са појавом и применом компјутера као нове технике у ери аутоматизације која доводи до нових уштеда у трошењу људског рада и то не само у производној функцији, већ и у функцијама управљања, руковођања и контроле”.<sup>19</sup> Данас се говори о постиндустријском друштву, о III и IV научно – техничкој револуцији у којима примена нових уређаја који замењују човека и нових технологија која тај процес производње многоструко убрзавају је све присутнија у све бројнијим доменима друштвене производње. Утицај технолошког прогреса није једностран него он трпи повратни утицај од стране друштва. Зато се ради о међусобном јединству и утицају друштва и производње на њега. Ови утицаји нијесу увек видљиви и директни. Оправдан је и став Д. Бодрожића, којим се потврђије схватање по којем: “Технички прогрес делује на све промене које се одвијају у друштву, али и само друштво врши повратни утицај на њега мењајући негову стопу раста или њену брзину.”<sup>20</sup>

### 7.1. Модернизација и демократизација

При проучавању односа модернизације и њеног утицаја на друштво и његове процесе демократизације уочавају се две струје у тим схватањима. Једна је она која сматра да индустријализација не води демократизацији, већ доминацији бирократије и специјалиста. Сматрају да су индустријализам и тоталитаризам компатибилни, јер индустријска технологија омогућава институционализацију тоталитарних форми организације. Друга линија схватања настала је из функционалистичких теорија и сматра да постоје два начина индустријализације: либерално – демократска и административно – технолошка, односно модернизација "одоздо" и модернизација "одозго".

<sup>18</sup> Хорват, Б., *Технички прогрес у Југославији*, Економска анализа 1-2, Београд, 1969.

<sup>19</sup> Месарић, М., *Сувремена знанствено-техничка револуција*, ЕИ, Загреб, 1971.

<sup>20</sup> Бодрожић, Д., *Технолошки системи*, Београд, 1976, стр. 234.

Најзначајнију студију односа између економског развоја и демократије дао је Сејмор Липсет (*Политички човек*, 1960.). Он емпиријски доказује теорију да само богата друштва могу развити демократију док сиромашна, у којима су масе у оскудици, воде ка олигархији и владавини уских кругова људи, тиранији, популистичким диктатурама, комунизму или перонизму. Економски развој одређује преко индикатора: 1. богатства, које мери величином националног дохотка, бројем моторних возила, радио апарата, телефона, ТВ пријемника, лекара и новина на 1.000 становника, 2. индустријализације, коју мери процентом запослених радника у пољопривреди и коришћењем енергије *per capita*, 3. урбанизације, коју мери процентом становништва у градовима са преко 20.000 становника и изнад 100.000 у области метропола, 4. образовањем, које мери основним, средњим и високим образовањем на 100 становника.

Модернизација једног друштва, каже Липсет, "почиње урбанизацијом, наставља се развојем штампе и медија, и на крају то води рађању демократских институција учествовањем."<sup>21</sup>

Липсет је пошао од социјално-класног објашњења развоја – економски развој (који је заснован на техничком напретку и иновацијама примењеним у производњи што доводи до веће продуктивности, а тиме и до свих осталих промена које она изазива, - подвуко Р.В.) доводи до повећања дохотка, што омогућава веће издвајање за науку и технику, а што опет резултира бржим и већим проналасцима и тако се то стално наставља у ланчаној вези.

Веће издвајање за науку доводи до ширења високог образовања, развоју форми класне борбе, а све то води ка успостављању демократије. Као и Парсонс и Липсет је преценио улогу образовања људи у демократизацији друштва. Тако ће он о овоме рећи следеће: »Образовање шири хоризонте људи, омогућава им да схвате неопходности норме толеранције, да се уздрже од прихватања екстремистичких доктрина и повећава њихову способност за рационално одлучивање на изборима.»<sup>22</sup>

До 80 - их година 20. века ова поставка је била важећа, а онда са рушењем реал-социјализма у земљама СССР и Источне Европе озбиљно се поставља питање: да ли све земље морају постати демократске? Који је пут и начин за то?

---

<sup>21</sup> Липсет, М., С., *Политички човек*, Рад, Београд, 1960, стр. 75.

<sup>22</sup> Обрадовић, М., *Теорија модернизације и модели развоја, у Србија у модернизацијским процесима*, Београд, 1994. стр. 419.

За разлику од Липсетове теорије конвергенције Хантингтон предлаже нови концепт зоне транзиције који се разликује од тезе богатство-демократија. Према овом концепту, ако се земља развије прелази у зону транзиције у којој се традиционалне политичке институције тешко или никако могу одржати. Осим једног (западног) модела давоја демократије, земље се налазе пред избором између више алтернатива, а који ће то модел бити зависи од њихових политичких елита. Значајно је истаћи да Хантингтон добро уочава да је "демократија елитистичког порекла и она се не може успоставити крвавом револуцијом, јер су ти режими успостављени насиљем врло често репресивнији од оног који је оборен иако се залажу за демократију. Зато демократија може бити резултат постепеног еволутивног процеса, уз минималну употребу насиља далеко пре него револуционарно обарање хегемона."<sup>23</sup>

## 7.2. Негативни аспекти техничког прогреса и модернизације

У ранијем тексту рада смо истицали само оне позитивне моменте које модернизација заснована на техничком прогресу као носиоцу има у једном друштву. Поставља се питање да ли има и негативних последица и које су то? Цена коју једно друштво плаћа за прогрес тј. модернизацију је доста велика. Под налетом нових догађаја дешавају се промене које остављају видљиве трагове на ткиво друштва и народа. Први данак модернизације је био одлазак становништва са села у градове. Губљење везе са завичајем и прилагођавање често веома суровим и тешким условима живота било је страшно тешко за те људе. Одлазак је имао многе своје пропратне видљиве и невидљиве ефекте. Јавља се парадокс у структури становништва. Села опадају са бројем становника, док градови вртоглаво и енормно расту. Нова средина успоставља нови систем вредности који је бар у почетку непознат и стран дојучерашњим сељацима. Присиљен да ради дуго у фабрици човек се удаљава од родбине и пријатеља, крвних сродника, што има за последицу неадекватну и непотпуну социјализацију коју одликује пораст егоистичних и утилитаристичких норми вредности. Солидарност и ако је била механичка, како каже Вебер, сада се губи и човек бива препуштен себи.

Губи се алтруизам и друштво пуца по шавовима међусобних веза сарадње и поверења међу људима. Одрођеност од ближних с једне и отуђења од производње с друге стране доводи до појачаних ситуација стреса, психотичних и психогених обољења што утиче на друштво. Везаност за

---

<sup>23</sup> Обрадовић, М., *Теорија модернизације и модели развоја, у Србија у модернизацијским процесима*, Београд, 1994. стр. 420.

земљу и одржавање живота од производње са ње имало је устаљене навике које се нису мењале генерацијама уназад, док у технички осавременејој индустријској производњи промене су несхватљиво брже, а често и радикалне па им се људи не могу прилагодити. Даље, у развијеним земљама промене у примени технологије су готово месечног карактера, тако да произвођач мора стално да се усавшава како би могао да одговори захтевима тог прогреса.

Промене које су настале у демографији су најдрастичније по будућност земаља и народа. Све већа аутоматизација, и атомизација производних процеса довела је до тога да се наталитет смањује и готово да нема земље која данас нема проблема са "старењем друштва". Функције породице су битно измењене, а неке су се и изгубиле. Релација стари – млади доведена је одавно до антагонизма, а узроковна развојем технологије и напредовања мас медија у пружању знања.

Под налетима техничког прогреса изгубили су се многи занати и производи који би могли имати улогу у стицању комерцијалне добити с једне стране и успостављање веза са традицијом са друге стране. Такође технички прогрес се много пута окренуо и против човека, односно примена проналазака је најбрже ишла у служби уништавања људи и добара.

Технолошки прогрес је довео до појаве многих нежељених појава у природи где је озбиљно нарушена еко равнотежа. У време пуног замаха прогреса и модернизације готово да нико није ни мислио да ће се догодити нарушавање услова и довести у питање опстанак живота на планети. Начин живота заснован на благодетима технолошког прогреса је довео до појаве разних болести које су везане за њега као узроковача нпр. гојазност, болест крвних судова, болест ендокриног система, полне болести, болести коштано – зглобног система, и тд.

## **ЗАКЉУЧАК**

Технички прогрес као стално настојање побољшања услова и начина производње уз смањење утрошка физичке снаге човека несумњиво је један од главних покретача модернизације као процеса. У досад реченом у овом раду јасно се уочава да би без техничког прогреса човек као врста био осуђен на вечиту зависност од природе. Промене које су се остваривале довеле су до акумулирања знања које је својом снагом допринело и даје свој допринос и даље развоју и променама у друштву.

Пружајући човеку олакшицу у процесу рада технички прогрес је уједно довео до повећавања продуктивности, а то условљава и већи степен

задовољавања људских потреба. Напредовање и развој производних снага има за последицу брзи развој друштва у историји. Често неправедно запостављен и због везаности за радну снагу неучавања његове улоге, технички прогрес је био онај мотор који је многе ствари и процесе покретао, развијао и убрзавао. Стална потреба за постојањем производње узрокује да се улога техничког прогреса увек мора изнова постављати и покретати питање његовог развоја. То је процес који не може стати и који је свуда присутан, некад отворено видљив и директан, а врло често прикривен и индиректно постављен као креатор дешавања у друштву.

Свуда присутан и битан технички прогрес је упркос томе и неминовно био и са неким својим негативним странама. Али то је више ствар питања ко и како тај технички прогрес примењује и у циљу чега, а не да испадне да су технички прогрес и модернизација сами по себи лоши и као такви непотребни. Тако многи проналасци су настали с циљем опште користи и добробити за све људе, али су имали и своја негативна својства у рукама несавесних или патолошки поремећаних особа. Све што је човек произвео као оруђе које многоструко повећава снагу мишића при деловању на природу има свој негативни предзнак у снази деловања на самог човека. Па се дешава и да најобичнији предмет свакодневне употребе може бити искоришћен против човека (на пример, нож је универзална алатка и у рукама мајстора или лекара даје фантастичне производе или спашавање живота, док у рукама патолошки поремећане личности представља опасно оружје).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Apter, D.E.; *The Politics Of Modernization*; The University Of Chicago Press, Chicago-London, 1967.
2. Бодрожих, Д., *Трансфер технологије у индустријализацији СФРЈ*, Београд, 1973.
3. Бодрожих, Д., *Технолошки прогрес, опремљеност рада и продуктивност*, Београд, 1973.
4. Бодрожих, Д., Маја Леви Јакшић, *Технолошки Прогрес*, Факултет Организационих наука, Београд, 1978.
5. Врцел, Ђ., *Мерење техничко-технолошког напредка и методи његовог прогнозирања*, ИЕИ, Пословна политика, Београд 1973.
6. Ги Сорман, *Велика транзиција*, Издавачка књижарница З. Стојановића, 1997., Нови Сад
7. Група аутора, *Србија у модернизацијским процесима 20. века*, Институт новије Историје Србије, Београд, 1994.
8. Деспотовић, Љ., *Српска политичка модерна*, Стилос, Нови Сад, 2003.,

*Р. Вешовић*

9. Економска Енциклопедија I, Београд
10. Енциклопедија Ларауссе II, Земун, 1999.
11. Енциклопедија «Просвета», Београд, 1986.
12. Jean Faurdstije, *La productivite*, Presse Universitaire de France, 1973.
13. Јањић, Д., *Модерно друштво, држава, нација*, Марксистички центар, Београд, 1987.
14. Липсет, М., С., *Политички човек*, Рад, Београд, 1960.
15. Месарић, М., *Сувремена знанствено-техничка револуција*, ЕИ, Загреб, 1971.
16. Митровић, Љ., *Социологија*, Институт за политичке студије, Београд, 1997., стр.208
17. Обрадовић, М., *Теорија модернизације и модели развоја, у Србија у модернизацијским процесима*, Београд, 1994.
18. Поповић, М., Ранковић, М., *Теорије и проблеми друштвеног развоја*, БИГЗ, Београд, 1981.
19. Продановић, М., *Свет на прагу 21. века*, Чачак, 1994.
20. Хорват, Б., *“Технички прогрес у Југославији”*, Економска анализа 1-2, Београд, 1969.
21. Цветковић, В., *Европа и Србија: искушења модернизације, Српска политичка мисао 2-3*, Београд, 1995.

**Радоица Вешовић**

Факултет началних класова, Лепосавић

## **ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС В ФУНКЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ**

***Резюме:** В статье говорится о техническом прогрессе в функции модернизации. Тема является актуальной, так как столетиями наука игнорировала технический прогресс и не проявляла ни малейшего интереса для его изучения. Ситуация начала в корне меняться, когда в науке начали использовать эксперимент, как метод научной истины. В начале техническим прогрессом в течении процесса производства интересовались некоторые учёные, а незаинтересованность наукой продолжалось всё до появления промышленной революции в Англии, но положение изменилось со второй половины XIX века. Уровень развития, который достигли страны Европы, Северной Америки, Японии и других, показывает что технический прогресс является очень важным фактором модернизации и развития вносит глубокие и быстрые изменения во все сферы общества.*

**Ключевые слова:** технический прогресс, модернизация, составные элементы модернизации, индустриализация.



**Mr Радомир Арсић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **ИНКЛУЗИЈА КАО ПОКРЕТ УКЉУЧИВАЊА ДЕЦЕ ОМЕТЕНЕ У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

***Апстракт:** Покрет за инклузивно образовање већ доста времена настоји да сву децу, па и децу ометену у развоју укључи у редовни образовни систем. И пре појаве покрета за «инклузију» било је покушаја интеграције деце ометене у развоју у редован систем образовања, са већим или мањим успехом.*

*Укључивањем наше државе у савремене токове и постављањем циља стварања Србије као савремене демократске државе, морају се поред осталог прихватити и правила која произилазе из западног система вредности. Међународна заједница устоличена у Уједињеним нацијама усвојила је «Стандардна правила о стварању једнаких могућности за особе са инвалидитетом» (усвојено 1994. године на Генералној Скупштини УН а позната као «Саламанка документ»).*

*Покрет за инклузију поред «Стандардних правила» промовише и Извештај Светске Конференције о Образовању за све: Задовољење основних образовних потреба, која је одржана на Тајланду 5-9 Марта 1990. године. Међутим како се сам термин «инклузија» недовољно појмовно одређује, у нашем раду покушаћемо да га дефинишемо и дамо подобна објашњења, поготову што је сама инклузија као експеримент, већ започела у нашим школама.*

**Кључне речи :** Инклузија, дете ометено у развоју, дефектолог

Термин «инклузија» се широко користи у образовним круговима, посебно код деце «са посебним потребама» односно деце са ометеношћу, али се може рећи да заиста не постоји ни једна дефиниција за овај појам. Многи аутори (Саловита, 1999.) избегавају, намерно, да користе појам «инклузија» како не би створили неспоразуме. Из тог разлога боље је инклузију сагледавати као приступ или као принцип чији је циљ отклањање баријера код учења.

Међутим, не може се избећи ни чињеница да постоје многа практична тумачења инклузивног образовања пре свега имајући у виду

децу која имају неку врсту ометености (или како се још назива : тешкоће у развоју). Постоје два уобичајена тумачења инклузије :

1. **Инклузија као физичко присуство** самог ученика у учионици, односно потребе да ради исте ствари као и остали ученици у разреду;
2. **Инклузија као друштвено прихватање и припадање.**

Друго тумачење појма инклузије образложио је Норвић (Norwich, 1999) али га је везао за **право на индивидуално учење**.

Према томе може се закључити да термин «инклузија» укључује широки спектар права детета. Она у себе укључује другачији радно-образовни простор и право на индивидуално учење а ове вредности варирају како од појединог контекста у којем су дате тако и од саме културе нације која је спроводи. Неки аутори инклузију виде као «непрестани процес» а не као идеално стање или циљ (Boot, 1996). Али се ипак прихвата тенденција да се размишља да је школа не место припреме деце за прилагођавање постојећим системима образовања, већ како да школе постану места доступна за сву децу.

Морамо нагласити да инклузија не обухвата само децу ометену у развоју (са ометеношћу) иако ћемо се у нашем раду базирати само на њих. За децу ометену у развоју, односно унутар ове области раније су коришћени и термини : **главна тенденција и интеграција**. Ми прихватамо међутим да под појмом инклузије подразумевамо : *процес и праксу образовања ученика са ометеношћу у редовним школама*. Исто тако када говоримо о самом процесу инклузије треба знати да унутар ње постоје два правца: **Потпуна** инклузија која подразумева тотално укључивање детета са ометеношћу у редовни разред редовне школе, и **делимична** инклузија која подразумева да деца са ометеношћу само одређени део дана проведу заједно са својим вршњацима, а онда део дана проводе по посебном програму или у неким другим видовима образовања (ван редовне наставе).

Код нас се испоставља да је суштина инклузивног модела промена целокупног нашег образовног система под основним мотом «**школа по мери детета**». Посебност модела инклузије јесте да се она вештачки убацује и приказује као део «транзицијског процеса» државе. Иначе се под појмом «школа по мери детета» подразумева инклузивни модел образовања заснован на фундаменталном принципу о праву сваког детета на развој. Основна претпоставка за остваривање тог приступа је признавање разлика као облика **нормалности** а не болести. Сва деца, било она просечних, смањених или надпросечних способности, са или без емоционалних

тешкоћа, са или без тешкоћа у социјалном развоју *имају иста права на образовање.*

### **Нека искуства о инклузији**

Сједињене америчке државе су понудиле свом образовању Акт о «најмање рестриктивном окружењу (Least restrictive environment)» за лица са поремећајима ( The Individuals with Disabilities Education Act, односно IDEA). Овај Акт усвојен 1994. године и представља јавни закон који захтева од школе да обезбеди сваком детету са ометеношћу «прилагођено, безусловно опште образовање». Значајно је да овај закон не користи термин «инклузија», јер ИДЕА се пре свега односи на обезбеђивање прилагођеног општег образовања сваком ученику са ометеношћу са смештајем и потребном подршком за ученика да унапреди своје образовање. Под подршком се овде подразумева укључивање и других стручњака у рад са овом децом (психолога, педагога, дефектолога...). Постоји тим који одлучује да ли ће се ученик укључити у редовно школство или не а на основу индивидуалног испитивања о могућем низу помагала и метода које су потребне да би се осигурало задовољавајуће образовање ученика у том окружењу.

Уколико ИЕП тим одреди да ученик не може бити задовољавајуће образован у редовном образовном систему, чак и уз коришћење одговарајућих помагала и метода, разматра се алтернатива – специјалне школе. Значи у САД-у континуитет образовања укључује низ алтернативних места поред редовне школе, то је пре свега специјална школа, специјална настава, инструкције код куће и инструкције у болницама или институцијама. Према Меморандуму из 1994. године националне асоцијалције за образовање (National Education Association) Министарство просвете САД-а је утврдило да захтевани континуитет алтернативних места «појачава важност индивидуалног испитивања, јер ни једна страна не може бити потпуно меродавна у приступу одређивања места које је најмање рестриктивно за сваког ученика са ометеношћу посебно» (Neumann, 1994).

*Захтев за континуитетом алтернативних места даје подршку онима који побијају да инклузија не може и не треба бити захтевана за све ученике без изузетка, већ доношење одлуке о њеном месту у редовној школи, одвојеним разредима или школама, или мешовитим школама мора бити донесена на индивидуалним основама, разматрајући самог ученика у смислу његових посебних потреба.*

Основни мото приликом одређивања најмање рестиктивног места на којем ће се дете образовати јесте да, докле год редовно образовање може да обезбеди напредовање ученика који имају сметње оно треба и да буде ту. Уколико постоји потреба за алтернативним окружењем са посебним инструкцијама, стратегијом предавања (методама рада) или материјала и помагала која се не могу обезбедити у редовној настави (Брајево писмо, слушни апарати ...), онда дете треба да похађа ту алтернативну наставу.

За још један пример узето је образовање које се примењује у Шкотској. Иако Шкотска припада Уједињеном Краљевству она има посебну одговорност према свом образовању и Шкотски парламент у Единбургу је одговоран за образовно законодавство. Занимљиво је да се шкотско образовање разликовало од области до области, пре свега захваљујући демографским и историјским факторима. У «централном појасу» Шкотске постојале су специјалне школе и оне су биле одржив начин излажења на крај са разноликошћу ученика у образовном систему и у време када се специјално образовање сматрало бољим и погоднијим видом образовања деце са ометеношћу (од 50-тих до 80-тих година). Сеоске области према северу и југу земље нису никада развили систем специјалних школа због демографских разлога. Оне су имале или специјалне разреде или пак због малог броја ученика, једноставно ту децу укључивале у редовне разреде. Поред ових постојале су резиденцијалне школе са смештајем, попут Краљевске школе за слепе или Доналдсов колеџ за глуве у Единбургу где су се школовали ученици са ометеношћу из целе Шкотске.

У шкотском систему школа не може се одбити дете уколико су школске власти одлучиле да дете треба да похађа ту школу. Међутим уколико родитељи желе, дете се може сместити и у специјалну школу. Правило је да су одлуке донесене увек у корист жеља родитеља. Постоје четири модела укључивања детета са ометеношћу:

1. потпуно укључивање без подршке (опстанак најспособнијих);
2. укључивање које се повремено подржава (подршка у или изван разреда уз помоћ наставника који помаже код учења или уз помоћ специјалног наставника);
3. укључивање подржано у оквиру регуларних разреда пуно или пола радног времена школе, уз помоћ наставника (помоћника редовног наставника); наставника који ће помагати у учењу (тимско подучавање са наставником разреда); комбинацијом наведеног;

*P. Arcuћ*

4. делимићно

e

За сада имплементација оваквог програма је у експерименталној фази у само три школе на територији Београда, јер захтева комплексне услове и другачији начин рада у редовном разреду. Али, како се имплементација «школе по мери детета» предвиђа «Миленијумским циљевима» и Стратегијом развоја нашег образовања сматрамо да ће се полако инклузивно образовање укључивати и преузети примат образовања деце ометене у развоју од специјалних школа и установа.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андрејевић, Д. (1994): *Отворимо врата*, Републички завод за тржиште рада, Београд,
2. Бојанин, С., Чордић, А. (2000): *Општи приступ особама са хендикепом*, Црвени Крст Републике Србије, Београд,
3. Booth, T. (1996): *A perspective on inclusion from England*, Cambridge Journal of education,
4. CFR (Code of Federal Regulations): 1 Јули 1993, Washington, DS, U.S. Government Printing Offise,
5. Closs, A. (2001): Шкотско искуство укључивања, Одељење за праведне студије и специјално образовање, Универзитет у Единбургу, извештај презентован на Данима дефектолога 2001.
6. Neumann, J. E. (1994): Answers to frqently asked questions about the requirements of the individuals with disabilities edukqation act (IDEA),
7. Neumann, J. E. & Hehir, T. (1994): OSERS memorandum to chief stste school officers,
8. Norwich, B. (1999): *Inclusion in education*, Editor : Miles, H., London : Falmer Press,
9. Saloviita, T. (1999): Towards school open for all, Different learners in regular classes.

*P. Apcuħ*

**Radomir Arsić, Mr**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

## **INCLUSION AS A MOVEMENT OF INTRODUCING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS INTO REGULAR SCHOOLS**

***Abstract:** A movement for inclusive education has been trying for some time now to introduce all children, including children with special needs as well, into regular education system. Even before the movement for `inclusion` had been formed there were some attempts done for reintegration of children with special needs into regular education system with more or less success.*

*By integrating our country into contemporary trends and by respecting aims of democratic state of Serbia, apart from other things western values must also be adopted.*

*International Community with its seat in the United Nations has passed `standard rules of equal possibilities for people with special needs` (this document is known as `Salamanka document` and is recognised in 1994 by the UN General Assembly).*

*Movement for inclusion besides `the standard rules` also promotes `World Conference on Education Report for all: fulfillment of basic education needs,` which is held in Thailand on 5-9 March in 1990. However, as a very term `inclusion` is vaguely defined, we shall try to define it and offer some explanations in our paper, particularly as the inclusion as an experiment has already been applied in our schools,*

**Key words:** Inclusion, child with special needs

С. Минић

Доц. др Синиша Г. Минић  
Учитељски факултет, Лепосавић  
sinisaminic@yahoo.com

## МУЛТИМЕДИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА

*Апстракт:* Овај чланак представља кратак преглед могућности које интернет технологије пружају својим корисницима, као и утицај које врше као нове методе учења. На почетку чланка дата је кратка историја развоја људске потребе за комуникацијом, која је стара колико и само човечанство. С појавом електронских средстава, чији развојни историјат пратимо током XX века, почела је и стварна експанзија средстава комуникација. Лични рачунар се сматра круном електронских система, као што се интернет сматра круном система комуникација. Последњих пар година сведоци смо развоја мултимедијалних средстава и програма виртуелне стварности, чији садржаји имају више заједничко с научном фантастиком, но с реалним светом. То је логична последица веома брзог трансфера информација, посебно сабирања трансфера информација које је унапредило технологије учења. Учење на даљину постало је пракса у многим школама и на многим универзитетима у свету, а резултати који су постигнути показују да ће тај тренд да се настави чак и брже.

**Кључне речи:** Мултимедија, Компјутер, Интернет, World Wide Web (WWW)

### УВОД

Од давнина људи покушавају да схвате свет око себе, али тај процес, свакако, није једноставан. Пре свега, знање које су поседовали први људи било је веома мањкаво и засновано на посматрању света који их је окруживао. Људи имају потребу за новим сазнањима; да уче и подучавају. Можемо рећи да се под "образовањем" подразумева процес увећања знања које поседује неколико људи или група људи. Знање је способност доношења закључака на основу доступних информација. Појединац или група људи, способни су да стекну само одређени опсег знања, што зависи од услова за учење, личних способности и низа других чинилаца. Очигледно је да је потребно, у циљу увећања људског знања, размењивати га с другим људима. У почетку је та размена била веома проста, путем гласника, цртежа, писама, књига. Почетак XIX века карактеристичан је по



бројним разноврсним новинама које су се бавиле свим аспектима људског живота и рада. Таква врста новина, у последњих педесет година, свет је учинила богатијим многим наукама, научним дисциплинама, теоријама, технологијама, техникама, проналасцима, и повела нас у ново цивилизацијско доба. Бројна открића претворена су у техничка и практична решења која су променила основни изглед целокупног људског живота и рада. Историја цивилизације показује да постоје три главна периода у историји људског друштва:

- пољопривредно доба
- индустријско доба
- информатичко доба

Можемо рећи да информатичко доба почиње с употребом електромагнетичких средстава (телеграфа, телефона, радија и телевизора) за брзи пренос информација на велике даљине. У почетку, размена информација је била преширока и доступна малој групи људи, богаташима. Први транзистор био је направљен 1947. године као полупроводничка компонента, што је имало огроман утицај на развој телекомуникација, и свих других технологија. Убрзо након тога сачињена су и прва интегрисана кола. Уз чињеницу да је производња механичких справа постала масовна, цена тих производа је пала, те су постали доступни знатно већем броју људи. Ипак, размена информација између компјутера била је заснована на магнетизованим тракама и, слично меморијским медијима, те траке су биле преобимне и малог капацитета. У исто време, група научника из Европског научног центра (CERN), смештеног у Женеви, развила је рачунарску мрежу, без знања о томе какве ће последица тај проналазак имати по човечанство. У почетку, идеја је била да рачунарска мрежа користи научницима, ради представљања њихових открића и достигнућа, а то значи да мала група људи (одређени научници) користи једну ограничену рачунарску мрежу. Тако је настао Интернет. Убрзо, Интернет је постао веома битан за складиштење, убрзано прелиставање и коришћење разних података. Захваљујући могућностима које поседује, корисници веома брзо могу успоставити везу и разменити било какву врсту података. Под таквим околностима школе, у чијим су средиштима биле библиотеке, сада постепено граде услове за изградњу универзалног система разноврсних могућности за учење.

Сада школе имају могућност да се преобразе у виртуелне, и одбаце знане образце учења и наставе, постајући способне да задовоље потребе друштвеног окружења за учењем, да припремају људе како би заиста разумели промене, да креативно обликују промене и ускладе их с људским потребама. Коришћењем Интернета ученици постепено развијају

способност комуникације, способност проналажења информација, развијају способности критичког мишљења и дуготрајног учења. Може се рећи да је Интернет једини начин прикључења милиона рачунара у јединствену мрежу. Једина ствар коју мрежа чини је пренос малог пакета информација с једног рачунара на други - одређена количина информација се упакује на једном рачунару, адресира (на примаоца), те шаље у мрежу која, пре или касније (обично пут траје неколико секунди), доставља пакет примаоцу, с аутоматском провером веродостојности самог процеса преноса. Интернет је информатичка структура, и његов садржај је оно што га чини тако популарним. Можете откуцати текст и послати га власнику веома удаљеног рачунара. Ваш текст ће бити подељен на мале пакете и тако путовати (можда различитим трасама, преко десетака компјутера) до примаоца; код примаоца ће пакетићи бити здружени у текст идентичан изворном. Оваква врста преноса текста представља следећи корак у Интернет хијерархији – оспособљавање преноса порука. Те поруке могу бити писма, али и вести које се проносе до стотина хиљада интересената. Поред текстова, мелодија, анимација и многе друге ствари могу да се преносе, које заједнички називамо **мултимедијски садржај**, а чија се појава сматра битним моментом у развоју Интернета. То је тренутак када је мрежа створена за стручњаке прерасла у мрежу коју можемо користити сви.

Пробој нове информатичке технологије, која интегрише и концентрише електронске медије у један састав, је основ система мултимедија, где је један компјутер повезан и контролише рад телевизора, интерактивног видеа, теле-текста, телефона, апарата за репродукцију мелодија или фотографија, превodeћи све сигнале у језик компјутерске мреже и чинећи могућим учење и наставу на индивидуалном нивоу, у складу с могућностима корисника.

Модерним језиком, израз *мултимедија* значи спој звука и визуелне информације. Филм би се могао сматрати мултимедијалним, но рачунари отварају могућност коришћења и других, обимнијих, компоненти мултимедија, пре свега интерактивности. Другим речима, дају могућност корисницима да утичу на временски интервал сликовног и звучног мултимедијалног прилога (апликације). Током седамдесетих година прошлог века размишљало се о примењивости мултимедија у сврхе презентација. Дуго времена је доминирала идеја да мултимедија представља везу између два или више медија. Током друге половине осамдесетих, када су лични рачунари преузели управљање осталим медијима, компјутери су били коришћени старомодно, но садржаји су били промењени. Није довољно рећи да су мултимедији просто компјутер подржан средствима као што су текст, звук, глас, видео, слика, анимација, а који се могу користити интерактивно. Као што није довољно рећи и да су

мултимедији продужетак личног рачунара с могућностима коришћења аудио-визуелних средстава, с опремом као што су CD-ROM управљачи и сл. Мултимедиј представља концепт који повезује технику са софтверским димензијама. И, што је најважније: мултимедиј ствара виртуелну стварност, која носи огроман потенцијал и вероватно представља основу за визуелне симулације следеће технолошке генерације у образовним методама. Визуелизација и васпитни амбијент заснован на виртуелној стварности се може користити ради развијања јединственог електричног везивног кола (interface-a) за приступ мултимедију и телекомуникацијама. То је веома важно за образовање, јер ниједно друго средство не пружа комплетан васпитни програм за кориснике. Богатство постојећег дидактичког материјала (укључујући књиге, атласе, банке слика, базе података, анимације и видео записе, слајдове...) може се успешно интегрисати и, на тај начин, може бити на располагању технологији виртуелне стварности.

Виртуелна стварност (сајбер-спејс, даљинско праћење, вештачка стварност, запањујућа сликовитост) није пука технологија, нити помодарство које ће нестати кад се појави следећи супер-преносник. То је природни продужетак класичног дводимензионалног рачунара, телефона или телевизора, који тако повезани дају трећу димензију. То је електронско средство које технологијама разних репрезентација дозвољава кориснику приступ и интерактивни контакт са електронским подацима у првом лицу (јер заједнички деле корисничково тело).

Виртуелна стварност је тродимензионална. Напредак у развоју компјутерских технологија, после једнодимензионалне линије у DOS-у или BASIC-у, преко дводимензионалних репрезентација у Windows-у, учињен је после квалитативног скока у развоју компјутерских interface-a са тродимензионалним репрезентацијама, уз малу помоћ виртуелне стварности.

Виртуелна стварност ствара се у компјутеру. Раније је било сличних симулационих ситуација (летење, планетарни систем, видео-игрице), док се данас напредак чини у интеракцији са корисницима, брзином или прецизношћу које VR чини могућим. Виртуелна стварност је симулациона ситуација. Симулација може бити узета из стварности, или потпуно измишљена. VR може опонашати законе физике; може бити препуна реалних детаља, или нестварна. Због тога комплексност и вишедимензионалност интерфејса ствара осећај одистинског учествовања у симулираној ситуацији.

Виртуелна стварност има трајање као и реално време, у складу с понашањем корисника. Виртуелно окружење није креирано по серији већ дефинисаних тачака, као што је то филм, или видео. То није статична

креација, као компјутерски цртеж. Корисник се може кретати кроз виртуелни свет и виртуелни свет се креће с њим, потпуно усклађен с његовим покретима. То значи да чињење у реалном свету омогућава виртуелној средини да реагује на корисникову активност, с веома кратком задршком (с малим кашњењем).

Израз "виртуелан" није се користио само у контексту високих технологија, већ и у домену свакодневног живота – од аутоматизације телефонских компанија, чија је функција да замене службенике банке с виртуелним, до електронске поште, туристичких агенција, куповине, библиотеке (где се књиге могу виртуелно позајмити, у електронској форми), школа (у САД-у делује више од 300 школских институција које нуде виртуелне програме образовања у циљу стицања универзитетске дипломе), лабораторија у којима се могу добити виртуелни резултати. Једном речју, виртуелност представља непостојећи свет симулираних ситуација у који се улази уз помоћ компјутера или других направа – слушалица, наочара и др. Тај тродимензионални виртуелни свет сачињен је само од информатичног простора и података који се користе да би се омогућила потпуна слобода вештачког окружења.

## **ВИРТУЕЛНА ЕДУКАЦИЈА**

Једна од основних карактеристика модерног времена је људска потреба за учењем. Уколико неко жели да буде активан члан заједнице, очекивано је да се стално прате промене те особе (уз коришћење нових могућности) као и да се дај оцена креативности те особе. Да би се задовољили такви интензивни захтеви, особа мора **стално** да учи.

**Стално** учење се може дефинисати као активно учење током читавог живота, у циљу повећања знања, способности и могућности у оквиру грађанских, друштвених и пословних перспектива.

Стално учење подразумева:

- стицање и усклађивање свих врста способности, занимања, знања и квалификација с модерним временом, а што траје од дечијег вртића до тзв. "трећег доба". Уз то, свакако, и развој знања и способности које оспособљавају активно учешће у оним сферама економског живота које имају утицај на будућност особе,
- поштовање свих форми образовања: формалног (основног, средњешколског, на факултету и на разним курсевима), неформалног (унапређење вештина потребних на радном месту),

информативног (размена знања у породици, међу пријатељима, колегама и сл).

Може се рећи да је стално учење "друга шанса" за побољшање основних умећа и да пружа могућност напредног учења. То подразумева да људи морају бити отворени и пуни разумевања за оно што стално учење може учинити за њихове потребе, или потенцијале.

Концепт учења у вези је са традиционалним предавањем, где ученик не учествује у излагању предавача. Изненадни развој информатичких технологија нашло је примену у свим доменима људских активности. Учење је изашло из оквира и ограничења традиционалног образовања и постало је независно од времена и простора. Учење на даљину, које је у вези са системима дописних школа и са разним образовним програмима путем телевизије и видеа, свакако данас остварује повезаност и са разноликим формама образовања на Интернету. Бројне су погодности таквог начина учења – независност од времена и простора за предавања; веће могућности индивидуализације предавања и већа доступност васпитног садржаја, што учење путем Интернета чини посебно популарним; такво учење је постало алтернатива разним врстама наставних програма у форми класичног предавања.

"Учење путем Интернета" се може дефинисати као форма учења где се садржај наставног програма представља ученицима путем Интернета. Интернет услуга која омогућава учење назива се World Wide Web (WWW) Она подржава размену информација између оног који нуди основну услугу (провајдера) – школе, колеџа, универзитета, са корисником – полазником, који се својим компјутером спаја са Интернетом. Када се говори о софтверској (програмској) подршци која се користи за учење путем Интернета, она често има назив "корсвер" (течајни програм). Корсвер има могућност трагања за одређеним образовним садржајима на мрежи, руководи процесом предавања и тестирања знања путем разних тестова и питалица ("квизова") за самотестирање. У овом тренутку има више од 30 различитих "корсвер алата", а најпопуларнији су *WebCT*, *TopClass*, *Lotus Learning Space* и *Webfuse*.

Један од основних захтева који се тражи од ученика је познавање рада на рачунару и коришћење Интернета. Учење на даљину као концепт пружа привлачна решења и за богате и за сиромашне. А најважније је да није потребно улагати капитал у изградњу и инфраструктуру а образовање ученика постаје боље. Истовремено то је демократска форма образовања, јер даје равноправан приступ информацијама свима, уз мање трошкове.

### *С. Минић*

Основни елементи који омогућавају учење на даљину и имају утицај на његов развој су:

- технолошки напредак
- промене у образовним потребама појединца
- успостављање глобалне образовне мреже

Као додатак класичном предавању, понекад је потребно пружити и напреднији вид наставе на компјутеру, који даје више информација о посебним предметима, нпр. истраживања и развоја. То је обично прихваћено као *СВТ* пракса (пракса заснована на компјутеру. Главна карактеристика *СВТ*-а је могућност потпуног одсуства наставничког кадра током трајања курса. Наравно, веома је важно имати добро дизајниран прозор с "широком" помоћи која је "стално на вези"; једноставне, јединствене и исправне команде; добро дефинисан систем за решавање проблема и сл. Теоријске дефиниције би требало увек да буду праћене с добром графиком и анимацијама, и то је резултирало веома шароликом разнобојношћу у развоју такве врсте наставног програма (тичвера).

Ова врста оф-лајн предавања може се понудити као вид додатне, нпр. у лабораторијској настави. Но, таква врста наставе важнија је за компаније које желе стално побољшање знања за своје инжењере те је, захваљујући примењивости, постала замена за традиционалне семинаре.

Постоје два начина у дистрибуцији софтвера и средстава за дописивање: оф-лајн компакт дискови или он-лајн Интернет. Из угла неког ко развија програме, најпривлачнији тип тичвера је систем који се аутоматски прилагођава нивоу знања корисника. Због тога је потребно одговарајуће тестирање корисника –полазника после одређеног времена подуке. У зависности од резултата које полазници постигну, ниво следећег поглавља у подучавању бира се аутоматски.

У виртуелној школи има много простора за рад и комуникацију, где су материјални елементи замењени нематеријалним компјутерским програмима и подацима, смештеним у компјутерској меморији. Комуникација са полазницима потпуно је смештена у виртуелни свет. Комуникација је често једнострана и не захтева физичко присуство свих учесника. Сваки ученик се може придружити образовном процесу кад год хоће и одакле год има приступ Интернету.

Семинар може укључивати билатералну комуникацију између полазника. Сваки ученик тада има могућност интеракције са другим; нпр: да поставља и одговара на питања и да успостави контролу и руководи наставним материјалом. Консултације се могу изводити асинхроно, у форми обичног дописивања између наставника и ученика путем

електронске поште, као и истовремено, у директном дијалогу наставника са учеником.

## ОНЛАЈН КОМУНИКАЦИЈА

Тестирање се може чинити путем Интернета. Један од проблема је како развити прилоге (апликације) који би задовољили следеће критеријуме:

- да резултати теста морају бити меморисани и прослеђени студентској администрацији на преглед;
- мора се смањити могућност пада хардверских система у локалној компјутерској мрежи;
- мора се онемогућити сваки покушај преваре;
- ученици се морају информисати о начину тестирања и прибављања разних варијанти тестова јер се исти интерфејс користи током учења те ученицима систем постаје близак. Ово може смањити нервозу или грешке у одговорима.

Предност овог система је могућност прегледа проблема на урађеном тесту, који се могу исправити на следећем. Уочени су следећи проблеми на тестовима:

- одговори тачно / нетачно – најпростији тип проблема; негативни поени спречавају ученике да одговоре заснивају на чистој срећи;
- више избора у одговору – само је један исправан;
- више избора у одговору / више тачних одговора – захтева се одређени број тачних одговора;
- уметање фраза – захтева уметање тачних одговора.

Током оцењивања, формирају се критеријуми. Користе се, свакако, фиксне оцене и ученици знају колико поена је потребно за добијање одређене оцене. Пре тестирања, ученици су у обавези да се пријаве: уписују корисничко име, лозинку, број ученичке легитимације (индекса) и време кад ће да решавају тест. После тога, тест може да почне. Током теста ученик може да не одговори на неко од питања (проблема) и да се касније врати и реши га. То је вид одређене слободе у управљању решавањем тестова и притисак на ученике је сведен на минимум. Када време предвиђено за тест истекне, ученик се мора исписати, а ако заборави, постоји могућност аутоматског одјављивања из система. Када се све

заврши, ученику се достављају статистички подаци о тесту који је полагао. Поред уобичајених података о ученику и испитном периоду, дат је и број тачних и нетачних одговора, дате су оцене добијене током предавања и дат је проценат ефикасности ученика.

## ЗАКЉУЧАК

У овом чланку представљен је покушај логичког хронолошког систематизовања знања о Интернет технологијама. Хронолошка систематизација пружа редослед развоја људске потребе за комуникацијом, која је стара као и човечанство. На другој страни, логичка систематизација разматра узроке и ефекте веза унутар научног и технолошког тела које се бави информатичким структурама. Нагласак је стављен на коришћење Интернет технологије у наставном процесу. Тако се у развијању Интернета утицај тих научних структура највише осећа у размени информација (с временом, укључујући сложеније компоненте сазнајног процеса: самоконтролу, употребу вештачке интелигенције, симулацију путем виртуелне стварности итд). С коцептуалним развојем, развијао се и логистички, пројектују се компликованији компјутерски системи и сада се сваки лични рачунар може укључити у мултимедијалне системске мреже, а њихови корисници могу постати успешни чланови Интернет заједнице.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Effelsberg, W., Hornung, C. (1998), *Lehrn und Lernen im Internet*. Informationstechnik und technische Informatik 40 (2).
2. Trondle, K. (1976), *Adaptive methods of computer-base instrucion and ther application in science*. Evropska konferencija elektronike (Eurocan). IEEE-Region 8, Amsterdam, Holandija,
3. Beyer, M., Borgmeier. E. (1996), *An open framework for distributed education using multimedia*. IEEE Computer Graphics and Applications Special Issuse on Education.
4. Shirmohammadi. S., Georganas. N. (1998), *Multimedia jets-a javaenabled telecollaboration system*. Internat. Konferencija multimedijalnih kompjutera i sistema (IEEE).
5. Sherron G. T., Judith, W. (2002), Distance learning: The shift to interactivity.
6. Dejan D. Rančić, Bratislav I. Dimitrijević, Srđan S. Konstadinović, Ivan Z. Milentijević (2004), *Application of Web Portal in Education*, Proceedings of workshops on Computer Science Education, Faculty of Electronic Engineering, Niš.
7. [www.perfri.hr/zadomi/cw/index.html](http://www.perfri.hr/zadomi/cw/index.html)
8. [top.perfri.hr/metodika/teme.htm](http://top.perfri.hr/metodika/teme.htm)



9. [www.clio.co.yu/b-plus/Edukacija.pdf](http://www.clio.co.yu/b-plus/Edukacija.pdf)
10. [www.Internetogledalo.com](http://www.Internetogledalo.com)
11. [edupoint.carnet.hr](http://edupoint.carnet.hr)
12. [www.eskola.hfd.hr](http://www.eskola.hfd.hr)
13. [www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk)
14. <http://people.uis.edu/rschr1/csu.html>
15. <http://www-icdl.open.ac.uk/lit2k/journals.ihtml>
16. <http://www.computer.org/distancelearning/>
17. [www.seniornet.org](http://www.seniornet.org)
18. <http://www.pro-mil.hr>
19. <http://www.cmu.edu/computing/wireless/>
20. <http://www.unt.edu/virtualtour/>
21. <http://www.mindfrog.net/new/links.htm>

Siniša G. Minić PhD  
Faculty of Teacher Training, Leposavi

## MULTIMEDIA EDUCATION

Abstract: The paper presents a short review of possibilities which are offered by internet technologies to their users, as well as the influence they have as new methods of teaching. A short history of human need for communication which is as old as humanity itself is given at the beginning of the paper. With the introduction of electronic means, whose developmental history can be followed through XX century, a great expansion of means of communication can be observed. PC is regarded as crown of electronic system just as internet is considered to be a crown of communication system. In the last few years we have been witnesses of the multimedia and the virtual reality programmed development whose contents have more in common with science fiction than the real world. That is a logical consequence of a very rapid information transfer, particularly addition of information transfers which have improved technologies of studying. Distance learning has become a practice in many schools and universities in the world, and research has achieved prove that such trend may continue further even faster.

Key words: Multimedia, Computer, Internet, World Wide Web (WWW)

*Д. Богичевић*

**Мр Душан Богичевић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **ИНТЕРАКТИВНОСТ У КОМПЈУТЕРСКИ ОБЛИКОВАНОЈ УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ**

***Апстракт:** Универзитетска настава данас је оптерећена традиционализмом јер се у њој још увек предавања углавном одржавају ex cathedra где професор излаже градиво а студенти слушају. У овој форми рада има мало или уопште нема интеракције. Студентима је једино преостало да сами бележе и трагају за литературом и осталим изворима знања.*

*Савремена универзитетска настава подразумева активну партиципацију студената, међусобну комуникацију са професорима и асистентима, кориштење савремене информатичке технологије те јасну визију о томе како савладати програм и освојити потребне кредитне за апсолвирање курса.*

*Интерактивност у компјутерски обликованој настави снажно мотивише и потиче студенте на рад и учење.*

**Кључне речи:** интерактивност, универзитетска настава, информатичка технологија

### **УВОД**

Универзитетско предавање и настава на садашњем нивоу педагошко-теоријске осмишљености и практичне изводљивости нема блиставу будућност. Промена позиције студента у универзитетској настави битно ће изменити њену перспективу. Од послушног слушаоца студент у иновативном предавању мора постати субјект који активно учествује у свим фазама наставе. На позицију студената значајно ће утицати и промена педагошких комуникација између професора и студената од једносмерне ка двосмерним и вишесмерним у чему важну улогу има и компјутер. Посебан облик компјутерске наставе је дијалог или двосмерна комуникација која омогућује брзу измену информација и слободнију интеракцију између студента и компјутера.

Иако постоји велик број програма који могу садржавати различите проблеме, питања, објашњења и услове, највиши домет у остваривању дијалог интеракција достигнут је применом интерактивне диск компјутерске технологије. Програмски основ ове технологије чине покретне и статичне слике, компјутерски графички прикази, аудио-визуелне секвенце као и остали видови компјутерске комуникације снимљених на видео-диску и припремљених за комуникацију и дијалог.

На овај начин су створене могућности наставе и учења са високим степеном интеракције и нивоом који задовољава најбитније савремене педагошке захтеве. Ова настава омогућава студенту максималну активност и комуникацију са програмом без посредника. За разлику од комуникације наставник-студент, комуникација студент-компјутер је једноставнија јер студент по сопственој жељи добија додатне и непосредније информације које се могу понављати у неограниченом броју захтева.

## **1. КОРИШЋЕЊЕ КОМПЈУТЕРА У ИНТЕРАКТИВНОЈ УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ**

Савремене промене у европским системима образовања (болоњски и бриселски процес) обезбедиће хоризонталну и вертикалну проходност за студенте и професоре на читавом простору Европе. Стварајући ове услове Европа снажно подстиче развијање најдрагоценијег ресурса, а то је људски ресурс. За теоријско осмишљавање и примену великог броја иновација у универзитетској настави, интерактивној комуникацији даје се све већи значај јер је познато "... да здрава интеракција снажно развија интерперсоналне и интраперсоналне способности човека."<sup>1</sup> Иако се у универзитетској настави до сада мало говорило о мотивацији студената, управо интерактивна настава снажно мотивише и подстиче на рад и учење. н

ч

*Д. Богичевић*

Без коришћења компјутера ниједно истраживање у развијеним земљама света није прошло, било за истраживање, било за симулирање различитих процеса. Као теоријска основа ове наставе и учења узимају се обично следеће концепције:

- теорија дескриптивног бихејвиоризма тј. Скинерова варијанта бихејвиоризма;
- теорија поткрепљења, чији је творац необихејвиориста Хал (Hull);
- асоцијативна теорија учења, односно њена новија варијанта позната као теорија конекционизма, чији је творац педагог и психолог Ли Торндајк (Lee Thorndike);
- Галперинова теорија о етапном формирању умних радњи; и
- кибернетичка теорија (система, информација и комуникација, управљања и регулисања, алгоритама, игара и друго).

Скинерова теорија дескриптивног бихејвиоризма занемарује функцију мишљења и истиче испољавање елементарних реакција као одговора на дате стимулусе најбитнијим. Функцију мишљења Скинер своди на прилагођавање,

а учење по њему представља обликовање људског понашања. Посебан квалитет компјутерској настави даје подстицање учења награђивањем, што снажно мотивише студента и уједно представља најуспешнији облик стимулисања за рад.

Теорија конекционизма објашњава мисаоне процесе као везу између стимулуса и реакције. Учење је процес успостављања бескрајно много веза између стимулуса (дражи) и реакције (одговора), која је одговор субјекта на те дражи, док функцију повезивања врше мождане ћелије. Овај процес ствара основу за стицање искуства и развој личности.

Према Галпериновој теорији етапног формирања умних радњи, основу сазнајних процеса и њихових продуката (представа и појмова) чине умне радње које су заправо интериоризирани спољашње радње, а само учење је процес управљања мисаоном активношћу.

Ланда и сарадници заговарају примену кибернетичких метода у настави и сматрају да је најрационалнији вид наставе путем алгоритама.

Суштину компјутерске наставе с кибернетичког аспекта чине механизми управљања и регулисања двају система (наставника као система који управља, али и којим се управља, те ученика као система којим се управља али и који и управља).

Под утицајем огромних могућности савремених технологија концем двадесетог века у дидактици високошколске наставе настало је више

начина обогаћивања универзитетског предавања. Теоријски су утемељени и уобличени следећи модели:

- а) предавање и учење уз помоћ мултимедија,
- б) виртуелно предавање, и
- в) конзервисано предавање.

#### 1.1.1. Предавање и учење уз помоћ мултимедија

Ово предавање се изводи кроз унапред припремљене програме који нуде интерактивно учење с тренутном повратном информацијом. У овим предавањима предавач преко добро конструисаног програма, остварује предавачке функције, а студенти кроз самосталну делатност (самоучење) стичу одређена знања.

#### 1.2. Виртуелно предавање

Виртуелно предавање карактерише остваривање контакта између предавача и студената путем интернета и електронске поште (он-лине). То је "... посебан организацијски облик поучавања у којем предавачи могу директно комуницирати са студентима али не примењују методичку варијанту излагања."<sup>3</sup> У овим предавањима текст се преноси преко неког медијског помагала. Предности виртуелних предавања у односу на традиционална су:

- студенти могу учити независно од простора и времена када им највише одговара,
- студенти стичу одређена знања примереним начинима, уместо слушања предавања у учионици,
- мултимедијски обогаћено предавање постиже се помоћу дидактички добро уобличених материјала, и
- ефикасност виртуелних предавања постиже се помоћу повратних информација путем електронске поште.

Овде се може закључити да студенти нису просторно директно зависни од својих предавача.

---

<sup>3</sup> Бранковић, Д., Илић, М., Сузић, Н., и др. (2005): *Иновације у универзитетској настави*, Филозофски факултет, Бања Лука, стр. 42.

*Д. Богичевић*

### **1.3. Конзервисано предавање**

Конзервисано предавање је облик предавања припремљеног на CD-ROM-у. Иако припрему ових предавања врше водећи стручњаци из одређених научних области, њихова слабост је у одсутности директне комуникације између предавача и слушаоца, смањена је социјална атмосфера за учење и скромне су могућности континуираних обавештавања о резултатима учења.

И поред великих предности ових иновативних модела универзитетског предавања, који су засновани на савременим мултимедијским технологијама, примена информатичке технологије и у класичном универзитетском предавању ствара реалне претпоставке за унапређивање наставе.

## **2. ПРОМЕНЕ ПОЛОЖАЈА СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА У КОМПЈУТЕРСКОЈ ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ И УЧЕЊУ**

Примена компјутера у универзитетској настави и образовању имплицира темељније и значајне промене у организацији наставног процеса, положају и улогама учесника у настави. У тој новој структури наставе, као што је процес компјутерске наставе, наставник и студент добијају нове улоге и положаје. Наставник није више само оцењивач и преносилац информација, већ постаје управљач и регулатор тока информација, организатор и водитељ целокупног процеса усвајања знања, а студент постаје активни учесник, наставников сарадник, а понекад и креатор наставе и учења. У компјутерској настави функција наставника се преноси својим тежиштем на припремање наставног рада, на мотивисање студената, оспособљавање за рад, моделисање наставног рада као и његову егзактну контролу и евиденцију.

Примена компјутера у настави подигла је степен интеракције између студената и наставника, као и на релацији студент-студент. Увођењем информатичке технологије у наставу, све више расте педагошки оптимизам и реални изгледи "... да ће савремена наставна технологија компјутерског типа извршити модернизацију и рационализацију наставе, повећати образовни ниво субјекта образовања и утицати на демократизацију односа,"<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (2000): *Увод у општу и информатичку педагогију*, Београд, Учитељски факултет, стр. 389.

Битно је истаћи да се у свакој фази компјутерске наставе и учења може имати у виду и то како се остварују оперативни циљеви наставе и учења, може се пратити и отклањати оно што ограничава наставу и учење, проверити знања сваког студента, односно њихова досадашња појединачна и групна достигнућа, што по правилу делује подстицајно на њихов рад и залагање, унапређивање односа међу студентима и између студената и наставника.

Вероватно ће у догледно време компјутери и други савремени уређаји и медији постати значајни извори знања, носиоци и преносиоци тог знања, док ће улога наставника бити да програмира, усмерава, управља, мотивише и саветује. На тај начин ће студент истински постати субјект наставног процеса и развоја креативности у настави. Централно питање у универзитетској настави данас није да ли смо за компјутере или против њих, већ како обезбедити услове да студенти схвате моћи и ограничености компјутерске технике и да се њоме могу користити у свакодневном раду.

Поред кориштења савремених компјутера и ван наставе, важно је напоменути да студенти марљивије прате мултимедисјку презентацију, а нарочито оне које се теже уче слушањем и читањем и активније учествују у процесу сазнања нових садржаја. Брже стицање знања омогућује студентима да размишљају, анализирају и закључују; да се више посвете учењу истраживањем, откривањем и решавањем проблема и да на тај начин дају већи допринос своме развоју.

Потпунијој слици стања оспособљености за примену информатичке технологије у извесној мери могу допринети подаци добијени анкетањем 266 студената Учитељског факултета у Лепосавићу свих година студија. Проучавање проблема информатичког образовања студената повезујемо и са анализом програма студијског предмета Информатика [стр.60] на учитељским факултетима кроз које се то образовање добија. Технички услови за стицање информатичког образовања на факултету су повољни али би касније требало обезбедити услове за лично информатичко образовање.

Резултати и анализа дати су у следећим табелама.

ТАБЕЛА 1.

ПОСЕДОВАЊЕ И СВРХА КОРИШЋЕЊА РАЧУНАРА (%)				
Број студената	Поседује рачунар	Сврха коришћења рачунара		
		Интернет	Игрице	Музика
266	20,30	24,06	25,18	18,42

Д. Богичевић

ТАБЕЛА 2.

КОРИШЋЕЊЕ, СВРХА КОРИШЋЕЊА И ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ ЗА УЧЕЊЕ ПОМОЋУ ИНТЕРНЕТА ( % )					
Број студената	Користи Интернет	Сврха коришћења Интернета			Заинтересован за учење помоћу Интернета
		Електронска пошта	Опште информације	Забава	
266	24,06	72,50	35,00	30,00	95,11

ТАБЕЛА 3.

ПРАЋЕЊЕ ОБРАЗОВНИХ САДРЖАЈА ПРЕКО ТВ		
Број студената	Праћи образовну ТВ	%
266	250	93,98

Према добијеним подацима може се закључити да студенти недовољно користе информатичке технологије јер 20,30% поседује рачунар и 24,06% користи га и за Интернет. Висок степен заинтересованости за учење помоћу Интернета 95,11% и праћење образовне телевизије 93,98% доводе до закључка да студенти показују позитиван однос према увођењу и примени дидактичко-информационих иновација у настави и за самообразовање. Резултате које смо добили и презентовали могу помоћи у предузимању одговарајућих мера за подизање и унапређење информатичког образовања студената кроз иновирање програма професионалног припремања и образовања из ове области. Посебну пажњу треба посветити ОРС и његовој примени у разредној настави.

### ЗАКЉУЧАК

Информатизација универзитетске наставе и образовања представља приоритетно педагошко и дидактичко питање, чије ће решавање зависити у првом реду од оспособљености најважнијих фактора наставе за преузимање задатака које намећу савремени захтеви у развоју информатичке технологије.

Савремена настава подразумева активну партиципацију студената, њихову међусобну комуникацију као и комуникацију са професорима и асистентима, кориштење информатичке технологије те јасну визију студената о томе како савладати програм и освојити потребне кредите за апсолвирање курса.

Вреднујући универзитет данас или сваки факултет користећи парадигму традиционално-модерно, интерактивна комуникација је један од



најистакнутијих критеријума. Који ће се смер комуникације користити диктира садржај рада, број учесника у интеракцији као и модел рада.

У универзитетској настави данас такође се мења и традиционално схватање да студент своје знање носи у глави. По болоњском процесу данас имамо захтев да се на настави изведе један део оцене и да студенти освоје један део кредита који ће касније бити узети у обзир за оцену.

Наставна интеракција је снажан извор мотивације за студенте и у будућности ће сигурно постати тражени они професори који ће бити способни да овладају техникама и методама које снажно покрећу интеракцију студената.

У компјутерски обликованој настави студент је у максимално активnoj позицији, без посредника у директној комуникацији са програмом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бранковић, Д., Илић, М., Сузић, Н., и др. (2005): *Иновације у универзитетској настави*, Филозофски факултет, Бања Лука.
2. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 1*, Научна књига, Београд.
3. Кулић, Р. (1998): *Садржај рада и образовање, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд.*
4. Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (2000): *Увод у општу и информатичку педагогију*, Учитељски факултет, Београд.
5. Надрљански, Ђ., Влаховић, Б. (2000): *Информатика и образовање*, "Педагогија", бр. 2, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, стр.43-88.
6. Ю. Г. Репьев. (2004): *Интерактивно самообучение*, Логос, Москва.
7. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI вијек*, ТТ-Центар, Бања Лука.

*Д. Богичевич*

**Душан Богичевич, Мр**  
Факультет начальных классов, Лепосавич

## **ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ ВСЕОБЩЕЙ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ**

***Резюме:** Образование в университете всё ещё отягощено традиционализмом, так как преподавания в основном проводятся ex cathedra: профессор преподаёт, а студенты слушают. В такой форме работы есть незначительная часть или вообще отсутствует интеракция. Студентам остаётся самостоятельно записывать или искать литературу и другие источники знаний.*

*Современное образование в университете подразумевает активное участие студентов, взаимную коммуникацию с профессорами и ассистентами, использование современной информативной технологии и основываясь на этом овладеть программой и получить необходимые кредиты для окончания курса.*

*Интерактивность обучения в университете на основе всеобщей компьютеризации мотивирует и подстрекает к труду и учёбе.*

**Ключевые слова:** интерактивность, образование в университете, информативная технология.

**Мр Петар Рајчевић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **СМИСАО НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА И ВАЖНОСТ ДЕФИНИСАЊА, ОБЈАШЊЕЊА И ПРЕДВИЂАЊА**

*Апстракт:* Наставни рад у савременој школи, због интензивног друштвеног развоја и све бржих опитних промена као и њима условљеном потребом перманентног учења, мора се заснивати на већем степену активности ученика. Уколико је начин учења оригиналнији утолико јача и тенденција удаљавања и ослобађања ученикових когнитивних делатности од шаблонског (стереотипног) стила мишљења и начина решавања проблема. Наше време карактерише очигледан процес дисеминације (методологије) истраживања у области васпитања и образовања. У раду се расправља о неким значајним деловима ове научне дисциплине.

**Кључне речи:** наука, истраживање, дефинисање, објашњење, предвиђање

### **УВОД**

Настава без истраживања била би “глува”,  
а истраживање без наставе било би “немо”.  
(Савићевић, 1996:455)

Традиционални наставни системи (предавачка, предавачко-приказивачка настава итд.) превазиђени су као застарели. Чак ни увођење савремених система не може младој популацији ученика “дати” инструментариј који би им био довољан за цео живот. У свим савременим наставним системима дошло је до индивидуализације наставног рада. Током следа наставних система наставниково подучавање постепено се трансформише у самостално учење ученика. Значајније од усвајања готових обавештења постаје оспособљавање за самостално учење током читавог живота. Из положаја пасивног објекта ученик се поставља у улогу активног субјекта наставе. Спољашњи (екстринзички) мотиви учења преображавају се у унутрашње (интринзичке). Методика наставног рада замењује се методологијом истраживачког, интелектуалног рада. Све то доприноси оспособљавању ученика за самообразовање, самоактуализацију

и континуирани њихов саморазвој. Потребно је охрабрити ученике да сами истражују разне појаве и проблеме и омогућити им да тако развијају способности потребне за истраживачку делатност. И овде се може нагласити да је процес важнији од резултата. Да би се овом захтеву могло удовољити потребно је, пре свега, добро припремити учитеље (професоре разредне наставе). Појављује се све већи број радова који се баве овом проблематиком. Значајнију улогу у том процесу имају учитељски факултети, остале наставничке (образовне) институције, институти за педагошка истраживања, истакнути појединци.

Након прегледа референци из доступне нам литературе о истраживању и истраживачу, у раду ће бити говора о структури, вредности и сличности дефинисања, објашњења и научног предвиђања.

## 1. ИСТРАЖИВАЊЕ И ИСТРАЖИВАЧ У НАСТАВИ

У овом поглављу биће више речи о самом истраживању, као и о истраживачу у настави. Да бисмо лакше схватили и разумели предметну проблематику, у даљем тексту, биће појмовно одређена значења термина *истраживање* и *истраживач у настави*.

### 1.1. Истраживање

Према мишљењу Војислава Младеновића, које ће у овом случају послужити као парадигма старијих схватања, наука је скуп истина које су у вези једна с другом било из једне, било из више области стварности. (Младеновић, 1936: 3). Новији извор, чији је аутор Милан Баковљев, науку одређује као делатност откривања и објашњавања објективних закона релативно стабилних узрочно-последичних односа између појава. (Баковљев, 2000: 75).

Педагошко истраживање је научно истраживање чији је задатак да открива и проучава педагошке законе развоја и васпитања младе генерације, како би педагошкој пракси пружило принципе и правила за њен успешан рад. Педагогија тај свој задатак остварује применом различитих метода педагошког истраживања. (Franković, 1963: 659). Истраживање је педагошко (енг. educational research; фр. recherche pédagogique, нем. pädagogische Forschung, рус. исследование педагогическое) - научна активност на проучавању и откривању педагошких законитости у процесу васпитања, образовања и развитка деце и омладине са задатком унапређивања педагошке праксе и даљег развитка педагошке теорије.

## *П. Рајчевић*

Истраживање карактерише тежња научника истраживача да: тражи одговор на нова питања и проверава раније налазе о тим питањима; да проверава сопствене налазе и закључке; да правилно примењује научне методе и да проверава њихову валидност и поузданост; да омогућује другима контролу свога рада и закључака; да варира услове под којима се развија једна појава и прати њихов ефекат; да проучава педагошке појаве у зависности од друштвених и других услова; и да се користи резултатима других наука у истраживањима педагошких појава.

Из овако широко постављене дефиниције и садржаја појма педагошког истраживања види се да оно обухвата све научне активности којима је циљ трагање за објективном истином у педагошког стварности; проучавање веза и односа међу педагошким појавама и утврђивање ефеката појединих васпитних мера, поступака и средстава. Радови, пак, који иду за голим описивањем стања и сакупљањем чињеница не могу се назвати педагошким истраживањем иако нису без икаквог научног значаја. Савремено значење речи истраживање неминовно укључује у себе атрибут *научно* истраживање.

Свако научно педагошко истраживање може се посматрати са два аспекта: садржинског и методолошког. Садржинска страна се односи на елементе које обухвата истраживање у склопу проучавањем проблема, а методолошка - на примењене методе и поступке у истраживачком раду. Између ове две стране постоји уска међусобна повезаност. Док, с једне стране, садржина истраживања (дефиниција проблема, циљ истраживања, радна хипотеза и други саставни елементи и ужа питања) одређује којим ће се методама служити истраживач у своме раду (неки аутори сматрају, чак, да свако истраживање има своје методе) дотле, с друге стране, правилан методолошки пут омогућава боље сагледавање педагошких активности.

Подела педагошког истраживања се може вршити на разне начине, у зависности од прилаза проблему истраживања, од примењених метода и др. Тако, постоје теоријска (филозофска), историјска и емпиријска истраживања; затим дескриптивна, експериментална, аналитичка, спекулативно-дедуктивна и индуктивна; статичка (која проучавају стање неке појаве) и развојна или генетичка (која прате неку појаву у њеном развоју за дужи временски период); квантитативна и квалитативна итд. Све су ове поделе мање или више условне, јер нема чисто теоријског истраживања које се не заснива на искуству или које, посредно, не служи мењању праксе, као што не може бити ни чисто емпиријског научног истраживања које не полази од неког теоријског става (хипотезе) и не завршава се уопштавањем. Недостатак било кога елемента повлачи за собом губљење права на атрибут "научно". Такође нема истраживања у

којима није примењена већина познатих путева логичког мишљења и научних метода.

Педагошко истраживање се, као шири појам, може специфицирати и односити на уже области или педагошке дисциплине: опште педагошке проблеме, историју педагогике, специјалну педагогику, предшколско васпитање, дидактику (општу и специјалну) итд.

Свима њима је заједничко то што за предмет свога проучавања имају личност детета у педагошком процесу, у посебним условима организованог колективног рада на васпитању и развијању младе генерације. Друга заједничка црта, која је у тесној вези с првом, јесте - комплексност педагошких појава и процеса и, отуда, тешкоћа лимитовања једне појаве и њеног изоловања од других; даље мултирате - реалност и испреплетеност васпитних фактора у процесу прогресивног мењања и формирања неке особине (знања, способности, навике, вештина, ставова и др.).

Најзад, када је реч о педагошком истраживању, треба истаћи његову повезаност са другим научним дисциплинама као: психологијом, физиологијом, антропологијом, социологијом, филозофијом, логиком и др. Посебно је значајна сарадња педагогике и психологије јер се у пракси истраживања педагошких аспеката васпитнообразовног процеса уплићу психолошки аспекти без чијег упознавања није могуће открити многе педагошке законитости, док, с друге стране, психологија налази много грађе у педагошкој стварности за своја даља проучавања. Из потребе за тесном сарадњом ових граничних наука настала је и научна дисциплина - педагошка психологија. - Р.Н. (Teodosić, 1967: 403).

Одредницу, “педагошко истраживање” у *Педагошкој енциклопедији* (Potkonjak, 1989: 183.) написао је, такође, др Радисав Ничковић и не доноси ништа ново што већ није речено у *Педагошком речнику* (Teodosić, 1967.).

У *Лексикону педагошке методологије* истраживање се одређује као појам који подразумева примену низа одговарајућих нацрта, поступака и инструмената с циљем да се ближе сагледају неке околности и дају одговори на питања која стоје у основи проблема ради чијих се разјашњавања истраживања предузимају. Сврха предузетих активности у истраживањима је да се дође до сазнања, тј. да се утврде чињенице и односи да би се одговорило на питања од којих се пошло у истраживању, тј. којима су проблеми изражени.

Термин се користи и у смислу спекулативних преиспитивања неког филозофског питања, дакле у филозофским истраживањима, има исти назив, што значи да се не односи само на емпиријска истраживања, него и

## П. Рајчевић

на теоријска. Уместо термина истраживање користи се и термин испитивање. Ова два термина често у употреби имају синонимно значење, али у психологији се прави разлика између појма испитивање и истраживање. Термин испитивање употребљава се у ужем значењу и односи се на специфичну употребу одређених поступака и инструмената у одређеној области.

Пример:

Испитивање ставова, испитивање способности, а истраживање се користи у смислу предузимања активности на организовању истраживачких пројеката са свим елементима истраживачких нацрта. Вредност једног истраживања не зависи само од њиховог исхода у смислу давања одговора на постављена питања. Напротив, за науку је значајније добро питање од доброг одговора. (Гојков “и сар.”, 1999: 78).

О педагошким истраживањима у школи пишу и др Миленко Кундачина и др Вељко Банђур у својој књизи *Акционо истраживање у школи*. На почетку одељка посвећеног смислу педагошких истраживања у школи истичу мисао Левина који гласи: “Истраживање које не производи ништа друго осим књиге не задовољава.” (Кундачина „и сар.“, 2004: 47). Осим резултата, за наставни рад важан је и процес.

Према нивоу исхода, као једном од критеријума за бројне класификације, Helmstadter разликује истраживања са: а) дескриптивним исходима који дају одговоре на питања “шта?” и “како?”, б) предиктивним исходима који антиципирају будућност и в) дијагностичким исходима који дају одговор на питање “зашто?” (Ристић, 2006: 250). Тек кад знамо дати адекватан одговор на питање “зашто?”, можемо бити сигурни да смо “у потпуности” или потпуније схватили предмет интересовања (проучавања) те да и другима можемо омогућити да то, такође, разумеју.

Др Милан Баковљев уопштено за истраживање каже да је активност научног проучавања одређене педагошке појаве. (Баковљев, 2000: 44).

### 1.2. Истраживач

Под појмом истраживач разумемо “лице које се бави научним истраживањем, висококвалификовано лице које проучава проблеме из одређене области примењујући при том научне поступке и методе”. Други део ове реченице има већу вредност од првог, јер оно што је нејасно и непознато описује, (објашњава) помоћу јаснијег и познатијег. (Поткоњак, 1996: 213).

Продукти човековог сазнавања стварности, схваћене и запамћене (усвојене) чињенице и генерализације о стварности називају се знање. (Баковљев, 1999: 121). Знање је резултат сазнавања. Знање прати објективно заснована увереност (сигурност) у истинитост судова које тврдимо. Супротно томе је незнање, мњење, веровање. Наука треба да избегава извођење закључака на основу субјективног просуђивања; интуитивно знање је индивидуално знање и безначајно је за науку. (Ристић, 2006: 130).

Савремена школа би требало више да буде лабораторија за стицање знања 'из прве руке', тј. стицања знања кроз поступке истраживања самих ученика, а не да им се даје и презентује све у готовом виду, како се то и данас најчешће ради. (Савићевић, 1984: 126).

У следећем делу рада биће речи о научном дефинисању, објашњавању и предвиђању.

## 2. НАУЧНО ДЕФИНИСАЊЕ

Коначни циљ дефинисања јесте сазнање. У циљу сазнавања истине о стварности наука се користи појмовима као средствима сазнања. Мисао о битним карактеристикама онога о чему мислимо називамо појам. Појам као замисао предмета, изражена одређеном речју, није исто што и сама написана или изговорена реч, нити (је исто што и) замишљени предмет. Научно знање се изражава реченицама (судовима) којима се нешто тврди (или негира). Потпуни говорни израз суда јесте реченица или исказ. Дефинисати неки појам значи изричито одредити значење неког објекта (предмета) помоћу језичких израза. Један исти појам је у разним језицима везан с различитим терминима. Суд којим се недвосмислено одређује садржај једног појма назива се дефиниција (Петровић, 1998: 137). Свака је дефиниција суд и сваки суд је својеврсна дефиниција. По својој говорној форми свака је дефиниција номинална, (име, говор). По свом мисаоном садржају свака дефиниција је исказ, став или суд, (мисао). По својој предметној основи свака дефиниција је предметна, (предмет).

Дефиниција је именована тако по латинској речи *definitio* што значи логичко одређење појма, објашњење једног појма другим појмовима, свођење једног појма на друге појмове. (Вујаклија, 1996/97: 210).

Израз који дефинишемо назива се дефиниендум. Ознака за дефиниендум је Дфд. Израз који дефинишемо назива се дефиниенс. Ознака за дефиниенс је Дфн. У дефиницији “Бруцош је студент прве године” дефиниендум је “бруцош”, а дефиниенс “студент прве године”. У



## *П. Рајчевић*

дефиницији “Стриц је очев брат” дефиниендум је “стриц”, а дефиниенс “очев брат”. У дефиницији “Мајка детета јесте жена која га је родила” дефиниендум је “мајка детета”, а дефиниенс “жена која га је родила”. Сваки од поменутих дефиниенса (као и било који други) може се рашчланити на најближи род и врсну разлику. У дефиницији “Бруцош је студент прве године” *genus proximum* је “студент”, а *differentia specifica* “прве године”. У дефиницији “Стриц је очев брат” најближи род је “брат”, а врсна разлика “очев”. У дефиницији “Мајка детета јесте жена која га је родила”, најближи род је “жена”, а врсна разлика “која га је родила”.

У дефинисању треба поштовати следећа правила: а) појам треба дефинисати појмовима који су већ претходно јасни; б) дефиниција не сме бити ни преуска ни преширока; в) не сме да се креће у кругу; г) треба да садржи само суштинске карактеристике без ичега описног и појмовног и д) по правилу не треба да садржи негативне одредбе. (Поткоњак, 1996: 105).

Гносеолошку вредност дефинисања могуће је посматрати кроз четири следећа дела:

1. Сазнање почиње замишљањем предмета, односно дефинисањем појмова тих предмета. Дакле, дефиниције су почетни чиниоци у процесу сазнања. Нпр, Еуклид је у свом систему геометрије оправдано на прво место ставио дефиниције тачке, линије, равни итд.
2. Битна карактеристика процеса сазнања управо и јесте непрестано дефинисање предмета сазнања. У ствари, свако сазнање је суђење, а сваки суд је извесна дефиниција предмета (природних, друштвених...).
3. Дефиницијом се омогућава класификација предмета, односно појма.
4. Резултат сазнања јесте систем тачних судова о одређеним предметима. С обзиром да појам и није ништа друго до систем судова о одређеном предмету, то су крајњи исходи сазнања, заправо, тачне, прецизне дефиниције предмета и њихових појмова. Сазнање без дефинисаних појмова било би хаотично, променљиво, произвољно, дакле немогућно јер и у објективној стварности постоје релативно константне појаве и процеси. И овде важи тврдња да логика не трпи неред.

### 3. НАУЧНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Говорећи о објашњавању (у настави) др Милан Баковљев истиче да се објашњавање “односи на оно што је у предметима и појавама унутрашње, на односе међу њима, на законитости.” (Баковљев, 1999: 62).

О важности, значају и потреби објашњења сазнајемо из следећих исказа. “Објаснити неку појаву или неку правилност значи дати одговор на за науку фундаментално питање “зашто” (зашто настаје та појава, зашто важи та правилност). Налажење научних објашњења дотле необјашњених појава и правилности није само израз напретка научног знања, него и основа за даљи развој научног знања. (Ристић, 2006: 113).

#### 3.1. Неки важни модели научних објашњења

На првом месту овде се може истаћи 1. супсумптивни модел објашњавања који је развијан у оквиру логичког позитивизма. Суштина логичког позитивизма своди се на учење усредсређено на проблеме знања и смисла. Нешто је, према овом моделу, смисаоно ако се може емпиријски, искуствено показати истинитим посредством чулног искуства, опажања или је логички, односно аналитички истинито. Истиче се принцип верификације и настоји се помоћу њега строго разграничити ненаучно од научног. Ово учење развијали су прослављени филозофи “бечког круга” двадесетих година двадесетог века, као и чланови берлинске школе.

Осим овог постоје још и:

2. Салмонов модел статистичке револуције (С - Р модел),
3. Вродуеви модели научног објашњења,
4. Функционална објашњења,
5. Телеолошка објашњења,
6. Генетичка објашњења.

На овом месту рећи ћемо неколико речи о супсумптивном моделу објашњења.

##### 3.1.1. Објашњење као подвођење (супсумпција) под научне законе

Темеље овом схватању научног објашњења поставио је Роррег тридесетих година двадесетог века. Веома добро уобличену целовиту концепцију објашњења развили су крајем четрдесетих година Непрел и Орпенheim. Научно објашњење је, према том схватању, исправни логички аргумент чије су премисе искази о генерализацијама, значајним условима, а

*П. Рајчевић*

чији закључак изражава чињеницу, тј. појаву која се објашњава.

Научно објашњење, према супсумптивном моделу, мора да има три компоненте: 1. један или више научних закона ( $Z_1, Z_2, \dots, Z_n$ ), тј. исказа о општим правилностима; 2. скуп исказа о почетним условима ( $U_1, U_2, \dots, U_m$ ) у којима долази до појаве коју треба објаснити. Оно чиме се објашњава то што би требало објаснити (исказ који се користи за давање објашњења), назива се експлананс. Она појава која треба да буде објашњења назива се експланандум. Експланација је синоним за објашњавање, разјашњавање, излагање. Долази од латинског израза *explanare*. (Вујаклија, 1996/97: 259).

Логичку структуру научног објашњавања др Живан Ристић представља овако:

$Z_1, Z_2, \dots, Z_n$ $U_1, U_2, \dots, U_m$	Један или више научних закона Искази о почетним условима	Ако $p$ , онда $q$ $p$
<hr/>	<hr/>	<hr/>
E	Искази о чињеници коју би требало објаснити	q

На пример,

Ако се метал загрева, онда се шири.  
Овај комад бакра се загрева.

---

Овај комад бакра се шири.

На питање, “Зашто се овај комад бакра шири?” даје се објашњење подвођењем исказа о тој појави, уз помоћ исказа о почетним условима (у којима појава настаје) под исказ који говори о општим правилностима - под научне законе. Због тога се овај модел научног објашњења назива “супсумптивни” модел или “covering law” модел.

#### 4. НАУЧНО ПРЕДВИЂАЊЕ

Једна од основних функција научног знања јесте научно предвиђање. Могуће је предвиђање појава, процеса, стања, догађаја и слично. Важно је да без научног знања не може бити ни научног предвиђања које је нужан услов за рационално и целисходно преображавање света. Без предвиђања, такође, нема строгог искуственог проверавања научних теорија и хипотеза.

#### 4.1. Логичка структура научног предвиђања

Popper, Hempel, Oppenheim и други сматрају да се у емпиријским наукама предвидни исказ поставља на основу расположивог сведочанства посредством аргумента који може да буде дедуктиван или индуктиван, па је отуда предвиђање аргумент, а не исказ. (Ристић, 2006: 121).

Научно предвиђање може се рашчланити на два основна дела. То су: предицендум (praedicendum) и предиценс (praedicens). Предицендум је исказ о ономе (догађају, појави и др.) што се предвиђа. Предиценс је скуп исказа који представљају основу за извођење предицендума. И предиценс се може раставити на два дела. То су: један или више исказа о општим правилностима, научним генерализацијама (G) и један или више исказа о почетним условима (U).

За разлику од објашњавања, процес научног предвиђања тече од премиса ка закључку.

Пример:

Ако жива у барометру пада, онда наступа погоршање времена.

Жива у барометру пада.

---

Наступиће погоршање времена.

Или:

Ако редовно перемо зубе, зуби ће бити здрави.

Редовно перемо зубе.

---

Зуби ће бити здрави.

Може се напоменути да научно предвиђање није искључиво логички него је, такође, психолошки процес којим се, осим логичких правила и логичких чињеница у обзир морају узети значајне епистемолошке и практичне чињенице. Неопходно је извршити рационални избор премиса за предиктивни аргумент да би се омогућило рационално предвиђање. Важно је знати да нема никаквог оправдања за поистовећивање предвиђања и хипотезе, предвиђања и прогнозе (прогноза је предицендум), као и хипотезе и прогнозе (хипотеза улази у састав предиценса).

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Bakovljević, M. (1999): *Rečnik didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Bakovljević, M. (2000): *Rečnik metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
3. Вујаклија, М. (1996/97): *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
4. Gojkov, G. (2004): *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
5. Gojkov, G. (2005): *Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
6. Gojkov, G., Krulj, R., Kundačina M. (1999): *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
7. Ђукић, М. (2003): *Дидактичке иновације као изазив и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
8. Franković, D. (red.) (1963): *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
9. Ивковић, Р. (1998): *Социолошки лексикон*. Призрен: Призренске новине.
10. Kundačina, M.; Vandur, V. (2004): *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.
11. Марковић, Д. Б. (1991): *Логика*. Београд: Издавачка књижарница Томе Јовановића.
12. Марковић, Д. Б. (2003): *Логика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
13. Младеновић, В. (1936): *Педагогика*. Београд: Геца Кон.
14. Potkonjak, N. (red.) (1989): *Pedagoška enciklopedija, 1 i 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Поткоњак, Н. (1996): *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Теодосић, Р. (ред.) (1967): *Педагошки речник, 1 и 2*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
17. Petrović, G. (1998): *Logika*. Novi Sad: Dnevnik, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Ristić, Ž. (2006): *O istraživanju, metodu i znanju* (drugo izdanje). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
19. Savićević, D. (1996): *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
20. Savićević, D. (1984): *Ogledi iz andragogije*. Nikšić: Univerzitetska Riječ.
21. Stojaković, P. (1990): *Psihološki uslovi transfera učenja*. Sarajevo: Svjetlost, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Šešić, B. (1982): *Osnovi metodologije društvenih nauka*. Beograd: Naučna knjiga.

23. Šušnjić, Đ. (2004): *Ribari ljudskih duša*. Beograd: Čigoja štampa.
24. Šušnjić, Đ. (2003): *Sokrat život za istinu*. Beograd: Čigoja štampa.

**Петар Райчевич, Мр**

Факултет началних классов, Лепосавич

### **СМЫСЛ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ВАЖНОСТЬ ДЕФИНИЦИИ, ОБЪЯСНЕНИЯ И ПРЕДУГАДЫВАНИЯ**

***Резюме:** Преподавание в современной школе, в связи с интенсивным развитием общества и общих изменений, связанных с необходимостью перманентного обучения, должно основываться на возрастающей степени активности учеников. От уровня оригинальности обучения зависит сила и тенденция удаления и освобождения ученической когнитивной деятельности от шаблонного (стереотипного) стиля мышления и способа решения проблемы. Современность характеризует очевидный процесс диссеминации (методологии) исследования в области воспитания и образования. В работе обсуждаются некоторые значительные элементы этой научной дисциплины.*

**Ключевые слова:** наука, исследование, дефиниция, объяснение, предугадывание

Учитељски факултет, Лепосавић

*Апстракт:* Познато је да  $t$ -дизајни представљају уопштење заједничких особина коначних афиних и пројективних равни. У раду се дефинише општа структура инциденције и испитују неке њене комбинаторне особине. Дефинишу се и проучавају неке од најважнијих структура инциденције : пројективне равни,  $n$ - димензионални афини и пројективни простори и блок дизајни.

: структура инциденције, афине равни, пројективна равна, блок дизајн, изоморфизам

Структура инциденције је тројка  $D=(V, B, I)$  где су  $V$  и  $B$  било која два дисјунктна скупа и  $I$  бинарна релација између  $V$  и  $B$  тј.  $I \subseteq V \times B$ . Елементи скупа  $V$  зову се тачке а скупа  $B$  блокови. Уместо  $(P, b) \in I$  пише се просто  $P I b$  или  $P \in b$  и каже се "тачка  $P$  припада блоку  $b$ ", " $P$  и  $b$  су инцидентни", "блок  $b$  пролази кроз  $P$ " итд. Ако су  $V$  и  $B$  коначни скупови онда се  $D$  зове коначна структура инциденције.

Ако је  $P$  било која тачка онда  $(P)$  означава скуп блокова кроз  $P$  тј.

$$(P) = \{ b \mid b \in B, P I b \},$$

слично се узима да је

$$(b) = \{ P \mid P \in V, P I b \},$$

за било који блок  $b \in B$ . Може се десити да различити блокови буду инцидентни са истим скупом тачака. Ми ћемо посматрати инцидентне структуре где различити блокови садрже различите скупове тачака. За ове структуре ми ћемо идентификовати сваки блок  $b$  са одговарајућим скупом тачака  $(b)$  и релацију инциденције  $I$  са обичном релацијом  $\in$ . Број  $|(b)|$  зове се степен блока  $b$ , слично  $|(P)|$  зове се степен тачке  $P$ .

**1.** . Ако постоји структура инциденције са степенима тачака  $r_1, \dots, r_v$  и степенима блокова  $k_1, \dots, k_b$  tada

СТРУКТУРЕ ИНЦИДЕНЦИЈЕ

$$\sum_{i=1}^v r_i = \sum_{j=1}^b k_j$$

. Ми рачунамо све парове  $(P_i, B_j)$  где  $P_i \in B_j$  на два начина. Користећи чињеницу да је  $i$ -та тачка на тачно  $r_i$  блокова добија се да је укупан број парова  $(P_i, B_j)$  једнак  $\sum_{i=1}^v r_i$ . Слично, пошто  $j$ -ти блок  $B_j$  садржи тачно  $k_j$  тачака добија се да је укупан број парова  $(P_i, B_j)$  једнак  $\sum_{j=1}^b k_j$ . Тиме је став доказан.

**2.** . Ако су сви степени тачака једнаки  $r$ , сви степени блокова једнаки  $k$  онда

$$vr = bk$$

где је  $v$ -број тачака а  $b$  број блокова.

**3.** . Структура инциденције  $D=(V, B, \in)$  зове се афина равни акко важе следеће аксиоме:

- i) кроз било које две тачке пролази јединствена права;
- ii) За било коју тачку  $P$  и праву  $l$  која не садржи  $P$  постоји тачно једна права  $h$  која садржи  $P$  а не сече  $l$ ;
- iii) Постоје три тачке које не припадају једној правој.

За праве  $l$  и  $h$  каже се да су паралалне. Релација паралелности је еквивалентност скупа  $B$ .

Ако је  $D$  коначна афина равна онда постоји природан број  $n$ (зове се реду равни  $D$ ) који испуњава:

$$\begin{aligned} |P| &= n+1 && \text{за све тачке } P; \\ |l| &= n && \text{за све праве } l; \\ |V| &= n^2 ; |B| = n^2 + n. \end{aligned}$$

**4.** . Структура инциденције  $D=(V, B, \in)$  зове се пројективна равна акко важе следеће аксиоме:

- i) Кроз било које две тачке пролази јединствена права;
- ii) Било које две праве секу се у јединственој тачки;
- iii) Постоје четири тачке од којих било које три не припадају једној правој.

Ако је  $D=(V, B, \in)$  коначна пројективна равна онда постоји природан број  $n$  (зове се ред равни  $D$ ) који испуњава:



*A. Мандак*

- i)  $|P| = |l| = n+1$       за све  $P \in V$  и  $l \in B$ ;  
ii)  $|V| = |B| = n^2 + n + 1$

Нека  $D=(V, B, \epsilon)$  буде пројективна раван и  $l$  произвољна права.  
Подструктура

$$D_l = (V \setminus l, B \setminus \{l\}, \epsilon)$$

је афина раван. Свака афина раван може се добити од пројективне равни изостављањем једне праве. У коначном случају  $D$  и  $D_l$  имају исти ред. Обратно, из дате афине равни може се добити пројективна раван проширавањем скупа тачака бесконачним тачкама као пресецима паралелних правих и проширивањем скупа блокова бесконачним блоком који садржи све бесконачне тачке.

Нека је  $V$   $n$ - димензионалан векторски простор над пољем  $F$  и  $l$  потпростор простора  $V$ . За било коју тачку  $A \in V$  скуп.

$$A + l = \{ A + X \mid X \in l \}$$

зове се линеарна многострукост потпростора  $l$ .

Нека је  $F$  поље Галуа (Galois) са  $q$  елемената ( $q$  је степен простог броја) и  $V$  векторски простор димензије 2 над  $F$ . Ако за тачке узмемо све векторе, за праве линеарне многострукости једнодимензионалних потпростора добија се афина раван реда  $q$ .

Дакле важи:

**5.**      . За сваки степен простог броја  $q=p^m$  постоји афина раван реда  $q$ .

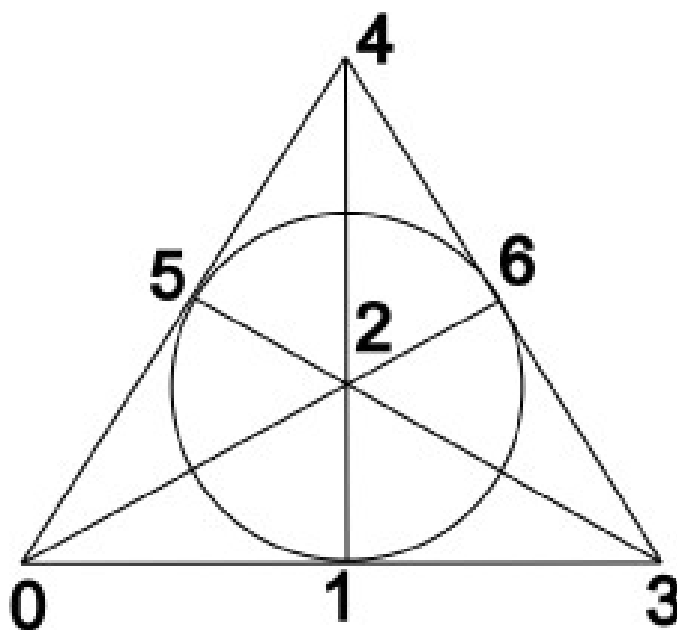
Нека је  $F$  поље Галуа (Galois) са  $q$  елемената ( $q$  је степен простог броја)  $V$  векторски простор димензије 3 над  $F$ . Ако за тачке узмемо све једнодимензионалне потпросторе, за праве све дводимензионалне потпросторе добија се пројективна раван реда  $q$ . Заиста, аксиоме (3, i) и (3, ii) очигледно важе. За (3, iii) можемо изабрати тачке  $\{ \lambda e_1 \mid e_1 \in V \}$ ,  $\{ \lambda e_2 \mid e_2 \in V \}$ ,  $\{ \lambda e_3 \mid e_3 \in V \}$ ,  $\{ \lambda(e_1 + e_2 + e_3) \mid e_1, e_2, e_3 \in V \}$  где је  $(e)$ :  $e_1, e_2, e_3$  произвољн база простора  $V$ . Остаје доказати да ова пројективна раван има ред  $q$ . Број једнодимензионалних потпростора простора  $V$  је

$$(q^3-1) / q-1 = q^2+q+1.$$

**6.**      . Нека је  $V = \{ 0, \dots, q-1 \}$ , скуп тачака,

$B = \{ \{ 0,1,3 \}, \{ 1,2,4 \}, \{ 2,3,5 \}, \{ 3,4,6 \}, \{ 4,5,0 \}, \{ 5,6,1 \}, \{ 6,0,2 \} \}$  скуп блокова и релација инциденције обична релација  $\in$ . (Сл. 1).

Добија се пројектовна равна реда 2. То је најмањи могући ред пројективне равни. Ова пројектовна равна има 7 тачака, 7 правих, свака тачка је на 3 праве, свака права садржи три тачке.



Сл. 1

До сада није конструисана ниједна афина (пројективна) равна чији ред није степен простог броја. Има мало резултата који дају услове за евентуалну егзистенцију таквих равни. Ти резултати, углавном одређују природне бројеве који не могу бити редови коначних афиних (пројектованих) равни. За остале природне бројеве ово питање је отворено. Године 1900. Тари (Tartt) је доказао да равна реда 6 не постоји. То је био једини резултат све до 1949. године када су Брук и Рејзер ( Bruck, Ryzer ) доказали чувену теорему која негира постојање равни одређених редова.

7. . ( Bruck, Ryzer) Ако је  $n \equiv 1, 2 \pmod{4}$  и ако се  $n$  не може представити у виду збира квадрата два цела броја тада равна реда  $n$  не постоји.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> BETH T., JUNGnickel D., LENZ H., (1985) *Design theory*, Mannheim- Wien – Zurich, str. 100.

*А. Мандак*

Питање егзистенције пројектованих равни реда  $n$  је отворено за  $n=12, 15, 18, 20, 24, 26, 28, 34, \dots$  За  $n=6, 14, 21, 22, 30, 33, 38, \dots$  не постоји пројектовна раван реда  $n$ .

Следећа дефиниција уопштава заједничке комбинаторне карактеристике коначних афиних и пројективних равни.

**8.** . Коначна структура инциденције  $D=(V, B, \in)$  зове се блок дизајн са параметрима  $v, k, \lambda$  ( $v, k, \lambda \in \mathbb{N}$ ), ако испуњава следеће услове:

$$i) |V| = v$$

ii)  $| \{ P, Q \} | = \lambda$  за све  $\{ P, Q \} \subseteq V$  тј. било које две различите тачке су спојене са тачно  $\lambda$  - блокова;

$$iii) | \{ l \} | = k$$
 за било који блок  $l$ .

Блок дизајн са параметрима  $v, k, \lambda$  обележава се са  $S_\lambda(2, k; v)$ , за  $\lambda=1$  просто  $S(2, k, v)$ .

Пројективна раван реда  $n$  је  $S(2, n+1, n^2+n+1)$ ; афина раван реда  $n$  је  $S(1, n, n^2)$ . Ово су једини примери блок дизајна са овим параметрима.

Нека  $D$  буде  $S_\lambda(2, k; v)$ . Тада важи:

$$| \{ P \} | = \lambda \frac{v-1}{k-1} = r;$$

$$| \{ B \} | = \lambda \frac{v(v-1)}{k(k-1)} = b.$$

Ако се у дефиницији 8 услов ii) замени са:

ii)' Било које  $t$  различите тачке су спојене са тачно  $\lambda$ - блокова; онда структура инциденције се зове  $t$ - дизајн и обележава се са  $S_\lambda(t, k; v)$ . За  $\lambda=1$ ,  $S(t, k, v)$  зове се Штајнеров (Steiner) систем;  $S(2, 3, v)$  зове се Штајнеров тростуки систем;  $S(2, 4, v)$  зове се Штајнеров четвороструки систем.

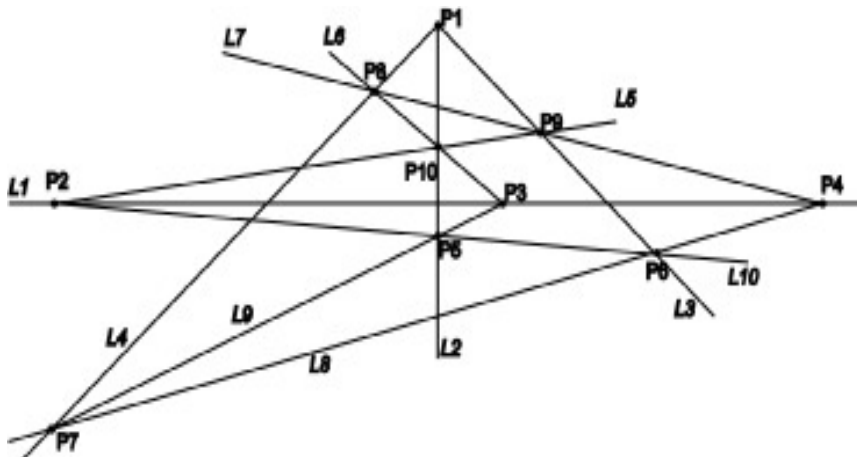
Било који  $t$ - дизајн  $S_r(t, k; v)$  зове се тактичка конфигурација. Конфигурација са параметрима  $v = b = 10, r = k = 3$  и инциденцијом (сл. 2)

$$V = \{ P_1, P_2, P_3, P_4, P_5, P_6, P_7, P_8, P_9, P_{10} \}$$

$$B = \{ l_1, l_2, l_3, l_4, l_5, l_6, l_7, l_8, l_9, l_{10} \}$$

зове се Дезаргова конфигурација. Геометријска важност ове конфигурације је следећа. Пројективна раван је изоморфна са пројективном равни

конструисаном над пољем (не мора комутативним ) ако и само ако за било која два троугла  $P_5 P_6 P_7$  и  $P_8 P_9 P_{10}$  који су перспективни из тачке  $P_1$  пресечне тачке одговарајућих страница су на заједничкој правој  $l_1$ .



Сл. 2

Нека је  $F$  поље и  $V$   $n$ - димензионалан векторски простор над  $F$ . Скуп свих линеарних многострукости потпростора простора  $V$  уређених инклузијом зове се  $n$ - димензионалан афин простор над  $F$ . Ако је  $GF(q)$  поље Галуа (Galois) са  $q$ -елемената онда се овај простор обележава са  $AG(n,q)$ . Линеарне многострукости потпростора  $\{0\}$  зову се тачке, једнодимензионалних потпростора праве, димензионалних потпростора равни; линеарне многострукости  $(n-1)$  – димензионалних потпростора зову се хиперравни. Уопште, линеарне многострукости  $i$ - димензионалних потпростора зову се  $i$  – равни. Тачке простора  $AG(n,q)$  заједно са  $d$ -равнима као блоковима и инциденцијом природним припадањем формирају структуру инциденције  $AG_d(n,q)$ .

9. . Нека је  $q$  прост степен и  $n$  и  $d$  позитивни цели бројеви,  $d \leq n$ ,  $\begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q$  број  $d$ - димензионалних потпростора  $n$ - димензионалног простора над  $GF(q)$ . Тада

$$\begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q = \frac{(q^n - 1)(q^{n-1} - 1) \dots (q^{n-d+1} - 1)}{(q^d - 1)(q^{d-1} - 1) \dots (q - 1)}$$

(  $\begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q$  зову се Гаусови коефицијенти).

*A. Мандак*

. Нека је  $V$   $n$ - димензионалан векторски простор над  $GF(q)$ . Број уређених  $d$  – торки  $(e)$ :  $e_1, e_2, \dots, e_d$  линеарно независних вектора простора  $V$  је

$$(q^n-1)(q^n-q) \dots (q^n-q^{d-1})$$

Нека је  $(e)$ :  $e_1, e_2, \dots, e_d$ , произвољна база потпростора  $U$ . Вектор  $e_1$  може бити било који ненула вектор из  $V$ , тј. он се може изабрати на  $q^n-1$  начина. За  $e_2$  може се узети било који вектор који не припада једнодимензионалном потпростору  $\{ de_1 \mid d \in F \}$ . Како овај потпростор има  $q$ - елемената, то се  $e_2$  може бирати на  $q^n-q$  начина. Сличним расуђивањем закључујемо да се  $e_d$  може бирати на  $q^n-q^{d-1}$  начина.

Свака  $d$  – торка линеарно независних вектора дефинише  $d$ - димензионални потпростор  $U$  простора  $V$ . Сваки такав  $d$ - димензионални потпростор  $U$  дефинисан је са  $(q^n-1)(q^n-q) \dots (q^n-q^{d-1})$   $d$ - торки линеарно независних вектора. Тиме је Лема доказана.

**10.** .  $AG_d(n, q)$  је блок дизајн са параметрима

$$v = q^n, \quad k = q^d, \quad r = \begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q = \begin{bmatrix} n-1 \\ d-1 \end{bmatrix}_q, \quad b = q^{n-d} \begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q$$

. Вредности за  $v$  и  $k$  су очигледне. Број  $d$ - равни кој садрже  $x$  једнак је броју  $d$ - димензионалних линеарних потпростора који садрже  $0 = x - x$ , тј.  $\begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q$ . Слично, број  $d$ - равни које садрже две тачке  $x$  и  $y$  једнак

је броју  $d$ - димензионалних потпростора који садрже  $0$  и  $x - y$ . То је једнако броју  $(d-1)$ - димензионалних потпростора фактор- простора  $W/U$ , где је  $U$  потпростор генерисан са  $x - y$ . Отуда  $\lambda = \begin{bmatrix} n-1 \\ d-1 \end{bmatrix}_q$ .

Нека је  $F$  поље и  $V(n+1)$  – димензионални векторски простор над  $F$ . Скуп свих потпростора простора  $V$ , уређених инклузијом зове се  $n$ - димензионални пројективни простор над  $F$ . Ако је  $F$  поље Галуа (Galois)  $GF(q)$  онда се овај простор означава са  $PG(n, q)$ . Једнодимензионални (дводимензионални, тродимензионални,  $n$ - димензионални) потпростори простора  $V$  зову се тачке (праве, равни, хиперравни); уопште,  $(i + 1)$ - димензионални потпростори зову се  $i$ - равни. Тачке простора  $PG(n, q)$  заједно са  $d$ -равнима као блоковима и инциденцијом природним припадањем формирају структуру инциденције  $PG_d(n, q)$ .

**11.** .  $PG_d(n, q)$  је блок дизајн са параметрима

$$v = \begin{bmatrix} n+1 \\ 1 \end{bmatrix}_q = \frac{q^{n+1} - 1}{q - 1}, \quad k = \begin{bmatrix} d+1 \\ 1 \end{bmatrix}_q = \frac{q^{d+1} - 1}{q - 1}, \quad r = \begin{bmatrix} n \\ d \end{bmatrix}_q$$

$$\lambda = \begin{bmatrix} n-1 \\ d-1 \end{bmatrix}_q \text{ и } b = \begin{bmatrix} n+1 \\ d+1 \end{bmatrix}_q$$

Доказ је сличан доказу Теореме 10.

**12.** . Нека  $D=(V, B, \epsilon)$  и  $D'=(V', B', \epsilon)$  буду структуре инциденције и нека  $\varphi: V \cup B \rightarrow V' \cup B'$  буде бијекција.  $\varphi$  се зове изормофизам акко важи:

(i)  $V^\varphi = V'$  и  $B^\varphi = B'$ ;

(ii)  $P \in l \Leftrightarrow P^\varphi \in l^\varphi$  за све  $P \in V$  и све  $l \in B$ .

**13.** . За структуру инциденције  $(V, B, \epsilon)$  каже се да је решива ако постоји разбијање скупа блокова  $B = B_1 \cup \dots \cup B_m$  тако да кроз сваку тачку  $P \in V$  пролази тачно један блок  $b_i \in B_i$  за свако

$i = 1, \dots, m$ . За  $B_1, B_2, \dots, B_m$  каже се да су класе паралелних блокова.

Решива структура инциденције зове се афин дизајн ако је дужина иста и ако се било која два непаралелна блока секу у  $\mu$ -тачака.

Ако је  $s$  број блокова једне класе  $B_i$ ,  $r$  број паралелних класа афиног дизајна  $D=(V, B, \epsilon)$  тада

$$|V| = v = s^2 \mu, k = s \mu, |B| = b = sr$$

Дакле, коефицијенти  $(s, r, \mu)$  потпуно одређују афин дизајн који је уједно и 1- дизајн  $S_r(1, s \mu, s^2 \mu)$ .

1. BETH, T., JUNGnickel D., LENZ H. (1985) *Design theory*, Mannheim-Wien-Zurich.
2. ČUPONA G., UŠAN J., STOJAKOVIĆ Z. (1980) *Multiquasigroups and some related structures*, Prilozi MANU, Skoplje I/1, 5-12.
3. DIMOVSKI D., MANDAK A. (1992) *Incidence structures with n-metrics*, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Nišu, Serija Matematika 6, 151-155.
4. HUGHES D. R., PIPER F. C. (1985) *Design theory*, London-New York.
5. УШАН J.(1989)  $\langle Nn, E \rangle$  - Сети с  $(n+1)$ -расстоянием, Review of Research Faculty of Science University of Novi Sad, Ser. Math. 17, 22, 65-87.

*A. Mandak*

**Alija Mandak, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

### **INCIDENCE STRUCTURE**

***Abstract:** It is known that  $T$ -designs represent generalisation of common characteristics of finite affine planes and projective planes. General structure of incidence is defined in the paper while some of its combinatorial characteristics have been examined. Some of the most important structures of incidence are being defined such as follows: projective planes,  $n$ -dimensional affines and projective space and block designs.*

**Key words:** incidence structure, affine planes, projective planes, block design, isomorphism

В. Д. Ибро

Доц. др Ваит Д. Ибро  
Учитељски факултет, Лепосавић

## МЕТОДЕ МОДЕЛОВАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

***Апстракт:** Настава математике представља проблематичну област у којој одсуство прилагођених поступака представља један од главних узрока слабог успеха. Анализирајући наставни процес са свих аспеката можемо закључити да је настава (математике) својеврсни облик модела. Зато можемо рећи да је моделовање један од базичних процеса у образовању. Моделовањем вршимо избор оних елемената и карактеристика система који су од значаја за наше представљање наставног садржаја из математике моделом.*

*Проблемски задаци су најсложенији међу текстуалним задацима и њихово решавање представља врхунац математичког образовања и математичке културе ученика.*

*Рад разматра методе решавања проблемских задатака у почетној настави математике моделовањем и приказује пример модела инверзије.*

**Кључне речи:** модел, математика, проблемски задаци, инверзија

### УВОД

Основна школа представља темељ за даље учење математике, па пропусти учињени на том нивоу школовања остављају тешко (или теже) отклоњиве последице. Настава математике представља проблематичну област у којој одсуство прилагођених поступака представља један од главних узрока слабог успеха. Резултати истраживања показују да традиционална настава не даје довољне ефекте у учењу математике што је шире од саме наставе.



ТАБЕЛА 1

УПОРЕДНИ ПОДАЦИ					
РАЗРЕД – ОСМИ					
Предмет	Број ученика	Успех (%)			
		2	3	4	5
Математика	269.542	36,45	21,23	17,39	24,93
Општи успех	365.586	5,66	26,06	29,76	38,52

Извор: Републички завод за статистику, Републички завод за евалуацију

Стручњаци из математике и педагогије сматрају да програмске садржаје математике у нашој основној школи не треба много мењати, али треба изнаћи нове путеве лакшег, бржег и свеснијег уасвајања садржаја да би знања била ефикаснија, применљивија и трајнија.

Крајем осамдесетих година прошлог века код нас се јавља једна кибернетичко оријентисана концепција у почетној настави математике. Таква концепција заснива се на моделовању одабраних оригинала да би се мисаоним операцијама дошло до одговарајућег математичког модела (појма формуле, информације ...). Овако организована настава математике полази од живог опажања стварности и преко математизације долази до одговарајућег математичког модела. Овај приступ заснива се на математизацији, решавању математичког модела и њиховој широкој примени у настави [Пинтер, 2002].

## МОДЕЛОВАЊЕ И МОДЕЛИ

Моделовање представља један од основних процеса људског ума и уско је повезан за начин људског размишљања и решавања проблема. Њиме се изражава способност да мислимо и замишљамо, да користимо симболе и језике, да остварујемо комуникацију и генерализујемо. Зато се оно најчешће посматра као најзначајније концептуално средство које човеку стоји на располагању.

*В. Д. Ибро*

Истовремено, моделовање представља један од базичних процеса у образовању. Анализирајући наставни процес са свих аспеката, можемо закључити да је настава својеврсни облик модела. Процес моделовања лежи у основи сваког методичког поступка, па је неопходан квалитетан приступ том процесу. Педагошка пракса сусреће се са проблемом коришћења неадекватних модела који умањују ефикасност наставе и узрокују неповољне последице према сазнајном процесу.

Моделовање у образовању, у најширем смислу речи, представља рационално (у смислу методике) коришћење нечега (модела) уместо нечега другог (реалног система) са циљем да се дође до одређеног сазнања [Надрљански, 2005].

Резултат моделовања је модел. Он представља поједностављену и идеализовану слику реалности и омогућава да се у настави суочимо са реалним светом (системом) на поједностављен начин, избегавајући његову комплексност, као и све опасности које могу да се јаве експериментисањем над њим. Другим речима, модел је опис реалног система са свим карактеристикама које су релевантне из угла посматрања. Значи, моделовањем вршимо избор између оних елемената и карактеристика система које су од значаја за наше представљање наставног садржаја моделом. Зато модел представља упрошћену слику реалног система. Његово формирање (израда) има за циљ да уобличи на видљив, формалан начин, оно што је суштинско за разумевање неког аспекта наставног садржаја.

Модел преставаљају апстракције реалног света. Зато је потребно задржати само оне карактеристичне особине оригинала које су битне за сврху његовог примењивања у настави и учењу. Због тога, сваки модел мора да одбаци читав низ детаља који су саставни део реалности ( нису битни ).

Успешност представљања реалног света моделом зависи од нивоа апстрактности у процесу моделовања. Ниво апстрактности у посматрању реалног система треба да има јасну границу у смислу да резултујући модел што верније одсликава посматрани систем, а његова сложеност и могућност примене не буду ограничавајући фактор.

Моделовање и моделе одавно користе математика, физика, хемија, логика и друге науке, а не тако давно и биологија, медицина, социологија, психологија, наука о васпитању и образовању. Кибернетика и информатика моделовање користе од свог настанка.

## ПРОБЛЕМСКИ ЗАДАЦИ

Проблемски задаци су најсложенији међу текстуалним задацима и њихово решавање представља врхунац математичког образовања и математичке културе ученика. Постизање овог циља захтева организацију наставе засновану на откривање и примену теоријских знања (релација) у практичним проблемима. На тај начин теоријска знања добијају нове димензије: дубину, трајност, квалитет и ефикасну примену у свакодневном животу. Зато, они својим садржином, структуром и обликом треба да представљају слику догађаја у околини ученика.

Садржај задатака, бројеви којима се изражавају релације и односи, структура и композиција, максимално мотивишу ученике за њихово решавање и математичко схватање практичне ситуације. Обликовање текста задатка има велики значај. То није само језичко и граматичко обликовање већ суштинско, од чега зависи степен тежине задатка. То се нарочито односи на редослед података, присуство сувишних услова и формулација проблема.

Формулацију проблемског питања треба често избегавати, њега треба да одреди ученик. Ова чињеница детерминисана је следећим околностима:

- задаци које поставља свакодневни живот немају формулисано питање,
- самостално долажење до тога шта се може израчунати у датом задатку доводи до сазнања да ученик задатак дискутује,
- самосталним долажењем до питања у задатку развија се интелект код ученика,
- правилно и самостално дефинисање питања олакшава решавање задатка,
- самостално дефинисање питања у задатку представља прву фазу самосталног састављања проблемских задатака.

Сложеност проблемских задатака захтева и примену сложенијих методичких поступака који се могу груписати као:

- сагледавање проблема,
- анализа проблема,
- проналажење у структури информација, појмова и правила за решавање проблема,

*В. Д. Ибро*

- дефинисање математичког модела (алгоритма),
- решавање проблема,
- проверавање резултата и дискусија решења.

Прве три фазе подразумевају:

- читање и схватање проблема,
- уочавање тражених величина и њихових веза,
- активирање математичких знања које ученик поседује, а у циљу тражења најкраћих путева до решења.

Четврта фаза је главна карика у ланцу активности за решавање проблема. Дефинисање математичког модела захтева повезивање свих информација које могу решити проблем у систем (модел). Није реткост да проблемски задаци (па и други) имају више путева који доводе до тачног решења. Избор пута детерминише његова рационалност и једноставност. Пред ученицима треба постављати захтев да се овакви задаци решавају на више начина. Оправдање за овакве захтеве треба тражити у следећим чињеницама:

- оспособљава ученика за самостално решавање задатака,
- максимално развија математичко мишљење,
- развијање смисла решавања проблема на више начина,
- навикавање ученика на тражење најрационалног и једноставног решења,
- повратна спрега према наставнику (освежење за наставника који годинама задатке решава шаблонски).

Остале фазе претпостављају:

- приступању решавања проблема (истицање технике извођења аритметичких операција) и
- одговарајућа интерпретација помоћу математичко логичких операција, чиме се добијене информације уграђују у систем знања ученика, односно у област примене математичких модела.

Изнети методички приступ потврђује чињеницу да проблемски задатак представља двоструки проблем за ученика:

- схватити, анализирати и одредити алгоритам за решавање проблема,
- извршити потребна израчунавања ради доласка до решења.

Посебно треба истаћи да проблемски задаци немају унифицирани модел за решавање, него је сваки задатак " прича за себе " .

### **МОДЕЛИ ЗА РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА**

Почетна настава математике, за решавање проблемских задатака користи тзв. математичко-кибернетичке моделе. Они задовољавају све захтеве које смо изнели у првом поглављу. Они су апстрактни модели који помоћу математичких и логичких симбола и релација представљају оригинал из датих аспеката и служе његовом схватању и даљем изучавању. Карактеристичне особине оригинала морају бити адекватно рефлектоване на моделу. Ову групу модела чине разне логичке структуре, алгоритми, поступци решавања проблемских задатака и др. Значи, математичко-кибернетички модели су појмови, операције, релације, једначине, неједначине, алгоритми итд.

Математичко-кибернетичко моделовање највише се примењује као прва фаза у решавању математичких проблема. У почетној настави математике ученици могу користити методе (моделе) у складу са њиховим психофизичким могућностима. Методичка литература и наставна пракса познаје следеће моделе: логике, скупова, "лажне" претпоставке, дужи, графова, таблица, инверзије и др.

Због ограничености у обиму рада дајемо приказ модела који је у "немилости" наставне праксе, а то је модел инверзије.

Основна карактеристика овог модела састоји се у томе да се изврше операције (не мора аритметичке), супротне онима које се природно појављују на путу анализе, од траженог решења проблема до задатих података. Затим се иде путем синтезе, директно од података ка траженом решењу уз предходно сагледавања логичког пута анализе. Пут анализе може бити неприступачан и несавладив, али инверзни пут до траженог решења релативно лако савладив.

Наведени разлози чине овај модел изузетно значајним за примену у почетној настави математике. Недостатак овог модела односи се на чињеницу да схватање главне карактеристике (структуре модела) није довољно за његову успешну примену. Зато је потребно, приликом обраде примера моделом инверзије, посветити пажњу диференцијацији и индивидуализацији наставе.

Пример: Драган има одређени број кликера. Трећину од тога и још један кликер дао је Марку, а трећину од преосталих и још један клокер

*В. Д. Ибро*

Јови. После тога Драгану је остало пет кликера. Колико је кликера Драган имао пре него их је делио друговима.

Решење:

1. Започни израчунавање од последњег податка, израчунај колико је Драган имао кликера пре него их је дао Јови.

- замисли да му је Јова вратио кликере.

Повратна информација:

Драган је тада имао 9 кликера:

$$(5 + 1) + 3 = 9.$$

2. Израчунај колико је Драган имао кликера пре него их је давао Марку.

Повратна информација:

Драган је тада, пре него што их је делио друговима, има 15 кликера:

$$(9 + 1) + 5 = 15.$$

На крају треба истаћи да, нажалост, наставници релативно мало користе методе моделовања, а неке изузетно ретко. Код већине метода моделовања примена и значај су велики. Избегавање примене ових модела, пре свега, доноси штету ученицима. Њихов значај и улога огледају се у развијању интелектуалних способности кроз самостално и разноврсно решавање проблемских задатака. Та чињеница намеће потребу за изградњом разноврсних модела решавања (обrade) проблемских задатака утемељених на савременој теорији и пракси.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Каменов Е., (2003), *Стратегија развоја развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, Норма, 1/2003, (33-53).
2. Надрљански, Ђ., М., Н., *Кибернетика у образовању*, Сомбор, Учитељски факултет.
3. Пинтер, Ј.; В., К.; А., Ђ.; (2002), *Методички приручник из математике (за разредну наставу)*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

**Vait D. Ibro, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

## **METHODS OF MODELLING IN THE FIRST STAGES OF TEACHING MATHEMATICS**

***Abstract:** Teaching of mathematics presents a problematic area in which the absence of adapted activities presents one of the major causes of insufficient success. Having analysed teaching process from all its aspects we can conclude that the teaching of mathematics is a form of a model of its own kind. That is why we can say that modelling is one of the basic processes in education. By modelling we choose those elements and system characteristics which are of importance for our presentation of teaching mathematics contents by the model.*

*Problem tasks are the most complex ones among textual tasks and their solution presents the crown of mathematics education and mathematics culture of the pupils.*

*The paper considers methods of problem tasks in the beginning stages of teaching mathematics by modelling and present an example of inversion model.*

**Key words:** model, mathematics, problem tasks, inversion

**Проф. др Даринка Вучинић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **СЕЋАЊЕ НА НЕМАЊИЋЕ У НАРОДНИМ ПЕСМАМА ЗБИРКЕ ИВАНА СТЕПАНОВИЋА ЈАСТРЕБОВА**

*Апстракт:*

**Кључне речи:** слобода, достојанство, љубав, правда, праштање, светиње, казна, моћ

Духовна државотворна вертикала српског народа и његовог бића стасала је лозом Немањића. Њихов најделотворнији изданак је Растко Немањић, у монаштву Сава (1174 – 1235), за чије дело везујемо самосталност Српске православне цркве, као неодвојивог дела српске државе и свих материјалних и духовних вредности по којима наш народ разазнаје, препознаје себе и опстаје у времену. То је, пре свега, духовни, просветитељско-образовни и правно-државни идентитет нашег бића. Наравно, у садејству Српске православне цркве, која је дуго времена била окосница и чувар српских националних хтења, а у злим временима ропства и непостојања српске државе, чувала и одржавала вредности које нас чине народом.





„1

Народни песник излаже осећање дубоке вере да зло и насиље не може вечно трајати, а неправду мора да казни виша сила. Дакле, принцип добра мора да победи, то јест принцип светосавља, што се види у наставку песме:

”

„2

По суду народног песника цар је кажњен да му сва војска изгине, а он све то гледа и остаје сам. Казна погађа цара да би схватио тежину божије казне због свог неразумног захтева за туђим добрима и благом, и то силом и насиљем, с' правом јачега.

Пошто је у свети српског народа очувано сазнање да је у време Немањића било време самосталности, слободе, писмености, књиге, благостања, сигурности, реда и рада, у народном стваралаштву најчешћи мотиви и ликови односе се на то време и људе из те династије или на људе и догађања која су у служби идеја и идеала те династије. Знаменити руски научник Јастребов, велики пријатељ истине и сведок драме српског народа на просторима Призрена и околине, са непогрешивим инстинктом, даром и

---

<sup>1</sup> И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год.

<sup>2</sup> И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 202.

промишљеношћу научника истражује народно стваралаштво и народни живот у Срба у Призрену и Старој Србији.

Тако је забележио низ народних песама које вишеслојним мотивима садрже судове народа, тј. народног песника о Немањићима и моралним вредностима и схватањима тог народа живота којим живе негдашњи поданици Немањића, сада у ропству. Јасно је наглашен њихов однос према животу, вредновање тог живота и разноврсних појава у њему. Посебно је евидентан однос песника према злу, патњи, лепоти, неправди и правди. А најважније је то што сведочи о потреби да се живот и у најтежим условима учини вредним и смисленим, па макар то било и уз помоћ сећања на време када је српски народ имао завидан културно-историјски идентитет у време Немањића.

Сећање на време Немањића, у условима апсолутне обесправљености, робовања под Турцима, било је својеврсна луча која је осветљавала и зајрила дух српског народа. При том, трпљење је основни еквивалент народног живота, уз наду да ће бити боље. Сећање на моћ и снагу српске државе, изражена народном песмом, потицале су самосвест и осећање припадности народу који је стварао и градио незаборавне грађевине, као трајне белеге свог опстајања на својим просторима, на својој земљи коју су им отели силници и зулумћари. Али се ум и душа не могу отети никаквим насиљем:

„

„3

У овој песми исказан је нови трагични моменат српскога народа: да су сакралне објекте, као знаке српског националног опстајања, непријатељи преобраћали у своја светилишта. То је народ теже подносио од зла над људима. Јер, људи су смртни и кратковеки. Али, оно што чини смисао њиховог живота кроз време – садашњост, прошлост и будућност, ако се

<sup>3</sup> И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 206.

сатире и сатре, онда се уништава и свест о опстајању. Зато, преобраћање наших светилишта у туђа, народ посебно тешко доживљава. У наставку песме ређају се подаци о појединим споменицима који представљају прошлост чак и када су у рушевинама:

”

„4

Занимљиво да народни песник Породимље преименује Неродимље. Вероватно, има на уму предање о загонетној смрти цара Уроша, сина цара Душана Силног. Наиме, по народном предању цара Уроша Нејаког отровао је краљ Вукашин Мрњавчевић да би му отео престо. Овим песник подсећа на распеће међу српском властелом која је, по народном суду, узрок пропасти српског царства. Тако је, по предању, клетвом мајке Урошеве, царице Јелене, читава област у долини реке Породимке прозвано Неродимљем. И река је названа Неродимком, уз клетву мајчину, да у пољу ништа не роди, а да кроз сва времена опомиње да свој на свог не сме да удари.

Познато је да цар Душан, за разлику од осталих српских краљева, није проглашен за свеца. Он је по суду народног песника нарушавао поредак ствари које су утемељене схватањем живота и света средњовековног човека. Имамо на уму његове неспоразуме са родитељима о којим се говори у песми „

Наиме на својој свадби цар Душан „ „ поставља своје старе родитеље, а не на чело софре како је ред и обичај. На свадбу не позива ни свога сестрића Милоша Војиновића који му се, иако непозван, једино налази у невољи - „ „. А Константин Михаиловић налази разлоге пропасти Српског царства због поразног утицаја анатеме, коју је Цариградска патријаршија бацила на цара Стефана Душана.

И Григорије Цамблук говори о истоме, али до пропасти не долази само због проклетства које је цар навукао на себе и свој народ, већ стога што је разбио јединство Православне цркве, осамосталивши Српску

---

<sup>4</sup> И. С. Јастребов, , 1886. год., стр. 206.

православну цркву, јединства које је било тако потребно у супростављању најезди Турака.<sup>5</sup>

У несразмери оваквим поступком цара Душана су грађевине и задужбине које опстају упркос свим недаћама, а оне су израз неимарства и стваралачке енергије народа:

”

„б

Народни песник чува сећање на лепоту фреско-сликарства, архитектуру манастира и цркава, њихових портала и прозора, од мрамора исклесаних фантастичних бића, дивних мозаика и розета. Сећање на богатство рукописних књига и скупочених сасуда од сребра и злата бодрили су, будили и снажили дух народа. Бранили га од осећања разјединства, слепо покорности и понизности. Бранили од заборава време које је било најбољи знак стваралаштва и креативности, сада поробљеног народа. У наставку песме цар каже својој сестри Јелици:

”

“

Интересантно је осећање средњовековног човека, исказаног народном песмом, да се суд жене, у овом случају, сестре, веома уважава кад треба донети неку важну одлуку. У наставку песме она му каже:

„В

---

<sup>5</sup> М. Кашанин,

326.

<sup>6</sup> И. С. Јастребов,

, Просвета, Београд, 1990. год., стр.

, 1886. год., стр. 239.

“

Народни песник, поучен историјским искуством рушења, пљачки и отимања које су чинили силници, ненаметљиво износи жељу за складним породичним односима. А тиме и жељу да цар Душан Силни послуша промишљену и умну сестру Јелену. (Није на одмет напоменути да је уз помоћ свога брата Душана, Јелена саградила манастир Крку у областима у којима је владала). Молбу своје сестре уважава, што се из песме да видети:

”

“7

Том жељом за хармонијом међу својима, народни песник истиче стаменитост Високих Дечана који су опстали у свим турским похарама.

Турчење свог народа народни песник доживљава као највећу могућу коб, са трајним последицама у његовом бићу. Зато је однос народа према вери и превари јасно дефинисан:

”

“

Народни песник, уметничким сликама вешто нијансира облике притиска вршеног над народом да би се турчио. Превасходно је то било силом, а затим на различите друге начине принуде или привилегија да се прихвати вера Мухамедова:

---

<sup>7</sup>И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 208.

”

“

У наставку песме млади Стефан остаје при свом ставу. Одговара исто као и њеном оцу, а младој султанији предлаже:

”

“

У мотивским слојевима ове песме јасно је присуство намере народног песника да унесе мало сјаја, могућом романтиком двоје младих. Она прихвата Стефанов предлог, саопштава му да ће у петак цар ићи у цамију, а царица у шетњу. Тада они узимају благо, коње и беже. На писмо које јој упућују отац и мајка, она одговара да је то њен избор, да је својом вољом отишла са младим Стефаном. Овде је препознатљив мотив, широко узев, из наше народне песме којим песник, упркос свему, превазилази огромне разлике између мухамеданаца, који су узурпатори и силници, и православне вере која је угрожена. При том, подржава љубав између двоје младих, различитих вера. Чак то чини са изразитом наклоношћу, са посебним симпатијама према девојкама Туркињама које се удају за Србе. У наставку песме млада султанија пише својој мајци:

”

“8

Снага народног духа, изражена песмом, огледа се, управо, у способности да сачини иронију. У овом случају, мотивом свињског меса које Турци не једу, јер им вера то забрањује, а младој султанији се веома допало. Или у пренесеном смислу лепота, бујност и мушка снага младог Стефана.

Султан Сулејман због великих освајања, међу својима назван Величанствени, у нашем народу је добро знан његов период владавине као изузетно тежак и суров.

Мотив турчења везује се и за незаобилазни лик наше народне песме, Марка Краљевића:

”

---

<sup>8</sup>И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 209.

Марко Краљевић, у песми саздан као осион и прек, вади камен из калдрме, погађа оцу који пада мртав и с' њим пола минарета. Песничка слика потпуно је у сагласју са Марковим карактером и нарави. У наставку песме Марку суде да га обесе. Пре вешања, Марко тражи да му ослободе десну руку да би могао да напише писмо мајци. Лукав и домишљат, он пише својој љуби да се преруши у младо калуђерче, узјаше Шарца, а испод мантије да сакрије сабљу димискију и пушку кубурлију. Кад је стигла, Марко тражи да му ослободе руке да би пре смрти калуђеру пољубио руку, као знак припадности вери у којој ће отићи у смрт. Они то чине. У трену, Марко узима сабљу, посече Турке, узјаше Шарца стави љубу иза себе и

Народни песник, у својој жељи да и у најтежим ситуацијама нађе решење, ствара фантастичне слике које потпуно одговарају надањима да је све могуће ако се има срца, снаге, домишљатости и храбрости. Као и увек, кад о Марку пева, народни песник даје размах својој машти, уздајући се у неочекиваност и довитљивост Маркових поступака. Ови мотивски слојеви јасно наглашавају вид релаксације народног духа и тежњи да се из трпљења изнађе излаз.

Ипак, у свести народног песника, најгоре зло од свих јесте турчење. Ту је песник недвосмислен у апсолутној осуди таквих појава. Разумљиво, јер је по његовом суду, који је произашао из народног искуства, турчење најгоре могуће зло. Зато, што је то неповратна, специфична сеоба из себе у друге. На тај начин, сматра песник, растачемо се, одливамо неповратно. А оно што из тога произађе само је зло, насиље и сатирање српског бића и имена. Није узалуд народ посејао крилатицу –

Јер, у питању је сатирање сећања на своје порекло, насиље над својима, који су сведоци проклетства, њихове издаје свог народа и своје вере. Схватање потребе за очување своје вере и националног бића истоветно је и код обичних људи из народа:

”

”

“

---

<sup>9</sup>И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 209.





“

”

«13

Моралне вредности народа огледају се у поезији, када се , на пример, при изрицању правде и суда о греху, тај суд утаче у срце и ум оних који су припадници протагониста који нам чине свакојака зла:

”

“

На питање Алијине мајке какав је грех починио да тако дуго болује, он јој се исповеда да је натерао оца једног рајетина као и мајку, да своје дете закољу, одеру, посоле, испеку и поједу. Посекао је и шездесет сватова, тако што:

”

,

“

А највишу моралну и уметничку вредност одражавају стихови:

”

”

---

<sup>13</sup>И. С. Јастребов,

, Петербург, 1886. год., стр. 234.

“

Стравична је клетва упућена сину. А у народној песми, схваћена као највиша могућа божија казна, која погађа онога ко је изриче и, у исто време, онога коме је упућена:

”

«14

У српској народној песми, особито епској, посебну улогу има мајка. Сигурно и због тога што је у епском свету мајка најтрагичније биће тог света. Јер, она увек остаје на огњишту чекајући своје синове. Она је одговорна епском свету за поступке својих синова. А при том, никад не зна да ли је, у мукама, родила јунака и доброг човека, или целата, кукавицу, потурицу и ништицу којег ће се стидети не само она, него и њен род, њен народ.

### ЗАКЉУЧАК

Добро је знано да би се један народ упознао и схватио, нужно је да се разуме његова песма, теме, мотиви, појања. Јер све то заједно је, заправо, супстрат целокупног бића једног народа. Сакупивши овакве народне песме и понудити их свету велики је подвиг и промишљени наум инвентивног, хуманог и значајног човека и научника И. С. Јастребова који је својом личношћу и радом обележио време и окружења у којима је деловао и оставио незабораван печат живота који је сведочио.

### ЛИТЕРАТУРА

1. И. С. Јастребов, \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_, Српско учено друштво, Београд, 1886. год. и 1889. год.
2. И. С. Јастребов, \_\_\_\_\_, Петербург, 1886. год.
3. М. Кашанин, \_\_\_\_\_, Просвета, Београд, 1990. године
4. Р. М. Грујић, \_\_\_\_\_, Гласник Српског научног друштва III, 1928. године.

---

<sup>14</sup>И. С. Јастребов, \_\_\_\_\_, Петербург, 1886. год., стр. 234.

5. Вук Стефановић Караџић, \_\_\_\_\_, 1814 – 1815, Београд, 1965. год.
6. Вук Стефановић Караџић, \_\_\_\_\_, I, Просвета, Београд, 1964. године, стр. 30. (Предговор Вуков Лајпцишком издању), 1823. године
7. Вук Стефановић Караџић, \_\_\_\_\_, II, Просвета, Београд, 1964. године.
8. Вук Стефановић Караџић, \_\_\_\_\_, БИГЗ, Београд, 1994. год.
9. Р. П. Ного (приредио), \_\_\_\_\_, II, БИГЗ, Београд, 1994. год.
10. Љ. Стојановић, \_\_\_\_\_, СКЗ, Београд, 1924. године.
11. Г. В. Хегел, \_\_\_\_\_, III, Култура, Београд, 1970. године.
12. Д. Богдановић, \_\_\_\_\_, Народна књига, Београд, 1991. године
13. Д. Богдановић, \_\_\_\_\_, ЗМСКЈ, 1975. године.
14. Д. Богдановић, \_\_\_\_\_, Београд, 1980. године.
15. Д. Богдановић, \_\_\_\_\_, XVI, Београд, 1978. године.
16. Ђ. Трифуновић, \_\_\_\_\_, Крушевац, 1968. године.
17. Ђ. Трифуновић, \_\_\_\_\_, Београд, 1975. год.
18. Ђ. Радојчић, \_\_\_\_\_, Нови Сад, 1967. године.
19. Л. Мирковић, \_\_\_\_\_, I, Београд, 1965. године.
20. М. Павловић, \_\_\_\_\_, (XIII – XX век), Београд, 1964. године.
21. М. Павловић, \_\_\_\_\_, Слова и натписи, Београд, 1989. године.
22. М. Павловић, \_\_\_\_\_, Београд, 1979. године.
23. М. Баши, \_\_\_\_\_, СКЗ, Београд, 1931. године.

**Даринка Вучинич, Др**  
Факултет началних класова, Лепосавич

**ВОСПОМИНАЊА О НЕМАНИЧАХ В НАРОДНИХ ПЕСНЯХ  
СБОРНИКА ИВАНА СТЕПАНОВИЧА ЈАСТРЕБОВА**

*Резюме:*

У овом раду се истражује значај неманича у народним песмама збирке Ивана Степановића Јастребова. Циљ је истражити како се неманичи приказују у овим песмама, које су вредности и идеје које се кроз њих преносе, и како се њихово присуство повезује са историјом и културом Срба. Резултат истраживања је да неманичи представљају једну од најважнијих вредности у овим песмама, које се повезују са историјом и културом Срба. Овај рад ће бити корисан за истраживање историје и културе Срба, као и за разумевање значаја неманича у народним песмама.

**Кључеве слова:** слобода, достоинство, љубов, правда, прощение, святања, казнь, сила

Доц. др Бранко С. Ристић  
Учитељски факултет, Лепосавић

## БУГАРСКИ СИМБОЛИЗАМ И ИНДИВИДУАЛИЗАМ

*Апстракт:* Бугарски симболизам као значајан феномен националног уметничког развоја, изродио је велики број талентованих песника Бугарске у првој половини XX века. Самобитност симболизма Бугара присутна је и на нивоу поетике. Њихова симболистичка поезија представља комуникативнији тип уметности у поређењу са већином националних модификација тог правца.

И без потребе да рестаурирамо застарело и истрошено, што је карактеристика сваког књижевног правца, треба да поновимо истину да је симболизам у целини једна од органских етапа у развоју бугарске књижевности.

**Кључне речи:** симболизам, бугарски симболизам, поезија, правац, поетика стваралаца.

1.0. Бугарски симболизам представља врло интересантан феномен националног уметничког развоја. Кроз њега пролази велики број талентованих песника прве половине XX века. Због своје националне особености бугарски симболизам је једна вредна и књижевно-историјски интересантна формација.

"Симболизам у бугарској поезији повезује се, превенствено за прве две деценије овога столећа. У том периоду се и у другим уметностима (музика, сликарство, позориште) јављају модерна струјања. Дакле, симболизам у поезији – *западноевропска зараза, западњашко декаденство*, како се тада писало – јавља се и јача само четврт века Бугарске од турске владавине и само двадесетак година после уједињења бугарске кнежевине (1885)... Модерна се јавља у време када у бугаској књижевности још живи национално-романтичарска белетристика и поезија са својим популарним бардом Иваном Возовим, те се стога модерне струје у то време тумаче *као невиђен утицај европске књижевности*, као неко *позајмљивање од туберкулозних песника*, те као *отворена денационализација књижевности* (Никола Атанасов). Други тадашњи

критичар (Спас Ганев) третира симболизам као *бугарско западњаштво*, као луксуз који у бугарској *неће оставити никакав траг*. Симболисти су били на удару и тадашње леве оријентације у књижевности." (Др М. Младенова, изд. Зборник, Обдобјањ. Љубљана, 1982, стр. 28-29).

У периоду када др Крсто Крстев штампа своју књигу "Млади и стари" (1907. године) да би супротставио *старе* из епохе Вазова *младима* из круга *Мусао*, ти *млади* такође већ су остарили зато што у књижевности долази једна сасвим нова генерација, која има још особеније модерне позиције (слична ситуација се може наћи и у хрватској, чешкој и пољској књижевности). Та најмлађа генерација представља језгро књижевне формације, познате као *симболизам* (у Србији је то под именом *модерна*).

Према критичарима и теоретичарима нове модерне генерације – од Ивана Андрејчина и Антона Страшимирова до Дима Кјорчева и Ивана Радослава – књижевни круг *Мусао* већ је превазиђен, са једним или другим аргументима се супростављају старим *модеристима*. У највећој мери за њих је већ остарео индивидуализам Пенчо Славејкова, најближи им је Јаворов, али у најопштијим цртама сви траже свој нови, сасвим модеран концепт око којег би да се уједине. Најмлађи такође улазе у књижевност са карактеристичним и за њихове предходнике *патосом негације*. Касније, у другој половини прве деценије XX века, ствари се разјашњавају, не само истраживачи, већ и сами учесници новог модерног покрета постају свесни својих објективних додирних веза са првим модерним таласом у бугарској књижевности, изражен најјаче од круга *Мусао* и означаван најчешће као *индивидуализам*. Према Светлозару Игову најправилније би било цео нови књижевни покрет, који почиње од Пенча Славејкова и круга *Мусао* да се назове модернизам, при чему би могла у њему да издвоје два модерна таласа, а још тачније две модерне генерације. Друга је већ генерација бугарских симболиста, на челу са Теодором Трајановим са "Регина мортау" – 1908. год., и поред тога што је уметнички предходник и чак утицајнија у чисто литерарном смислу фигура Пеје Јаворова са "Непрославаним ноћима" (1907. год.) и уопште са пуним књижевним правцем којим почиње "Песма мојој песми". Но, ако је Јаворов родоначелник симболизма у уметничком смислу, у културно-историјском аспекту, он надраста круг *Мусао*, а у јеку када долази до изражаја друга модерна генерација он је у већој мери посвећен театру и увучен у трагичност своје интимне драме.

"Мит Трајанов" се распламсава нарочито јако тек после рата са појавом "Хипериона" (књижевн часопис симболиста) помоћу критичара као што је Иван Радославов, а и сам Трајанов, тада постаје лидер симболистичког покрета, који је већ на заласку, а после 1907. године постаје централна фигура бугарског симболизма. Те године се појављују у

неколико важних манифестних издања друге модерне генерације – часопис "Наш живот" под уредништвом Антона Страшимирова. Он изражава, у конкретним оценама, врло дволичан однос према модерним концепцијама и има још неодређенији и противуречнији однос према предходницима и савременицима у књижевности.

Још искључивији у концептуалном односу је "Књижевни манифест" (1907. год.) другог ренегата сицијалистичког покрета и књижевности – Ивана Андрејчина, који ће међу првима прокламовати теоретски, пропагандно и уметнички један нови декаденстски модеран правац. У зборнику "Јужни цветови" (1907. год.) друго манифестно издање младе модерне генерације – критичар Димо Кјорчев у чаланку "Наше туге" прокаламује на овај начин расположење новог модернизма, који ће касније у личности Ивана Радослава наћи свог најдоследнијег критичара и теоретичара.

У периоду до Блуканских ратова нова модерна генерација још увек не доминира у књижевности, то је период њеног унутрашњег сазревања, после периода манифестних остварења, која нису нити особено зрела, нити особено јасна, нити особено доследна – другим речима бугарски је симболизам уметничка појава а много мање теоријска доктрина за разлику од француског и руског симболизма који има своју јасну и целовиту теорију. Бугарски симболизам није просто одсјај европских симболистичких теорија, већ се развија под утицајем француског, руског и немачког симболизма. И у том односу има парадокса.

Прва косолидација друге модерне генерације се остварује после балканских ратова – у кругу око часописа "Звено" Димитра Подврзачова. Ту се окупаљају такорећи сви ствараоци бугарског симболизма (са изузетком Ивана Радославова). У том се кругу укључује и једна нова фигура – Гео Милев, који се одмах декларише као теоретичар, а *својим летећим листовима* прави чак покушај манифестног уједињења модерног покрета. Круг "Звено" се показује као најудобнији и краткотрајан дом бугарских симболиста. Осим Подврзачова и Дебељанова, Лилијева и Николаја Рајнова у том кругу израстају још Људмил Стојанов и Емануил Подимитров, Христо Јасенов и Константин Константинов, Гео Милев и Георги Рајчев. Чак усамљенији и касније афирмисани ствараоци као Јордан Јовков и Јелисавета Багрјана, пролазе кроз духовни утицај тог круга. И поред тога што већин стваралаца из круга "Звено" касније прелазе у "Залаторог", који уопште узев је стран симболистичком духу, период круга "Звено" представља најповољнију духовну климу у бугарском симболизму и јединој касније уметнички трансформираној књижевној формацији



између два рата, која ће постати језгро и треће етапе бугарског симболизма (В. Историја на Блугарске литературе, С. Игов, С. 1999).

Дистанцирање Радослава из круга "Звено" је последица не само његових лидерских амбиција, већ и једне унутрашње диференцијације у бугарском симболизму, која ће се експлицирати после ратова кроз раслојавање у три правца: "Златорог", "Везни", "Хиперион" ка психолошки исповедном лиризму, ка експресионизму и ка догматизованом симболизму.

У основи бугарског симболизма налази се и једно индивидуалистичко сазнање код Пенча Славејкова и у кругу *Mucao*. У том смислу бугарски симболисти, као представници друге етапе бугарског модернизма, носиоци су једног заједничког за модернизам друштвено-психолошког и културно-историјског сазнања (Дебељанов, Лилијев, Попдимитров, Јасенов). И то индивидуалистичко сазнање има друштвено психолошки смисао (као бежање од једне одвратне стварности), као и културно-историјски смисао (као поносно мисонарско, културно-елитаристичко сазнање). Управо због тога се оно изграђује културно-историјски као антитеза епохе Вазова са њеним национално-колективистичким духом и социјалном политиком.

Унутар тог индивидуалистичког сазнања постоји један простор између прве и друге модерне генерације, између круга Пенчева Славејкова поседује моћну, такорећи препородну културну енергију, борбени дух, оптимистичко-улазни, витални полет. Понекад помоћу културног индивидуализма, он решава национално-колективистичке, филозофско-историјске проблеме ("Крвава песма"). Генерација симболиста – напротив – поседује смањени витални тонус, сломљени борбени дух, израз песимистичког повлачења. Ако је појам *воље* оно централно у уметничкој филозофији Славејакова, код симболиста управо воља се *слама*, они су с уништеним полетом, *безвољни маштаоци*. То преламање се остварује још код Јаворова. Код покољења симболиста већ преовлађују тиха меланхолија, мека туга, умор, песимизам, сломљеност, очај. Ако то пасивно индивидуалистичко самосазнање одређује преовлађујућу минорну гаму бугарског симболизма, његова поетика и стил такође произилазе од склањања погледа са реалне објективне стварности, од бежања у себе. Уместо једне реалне социјалне, историјске националне, предметне и природне проблематике, која захтева и изражену одређену *фигуративност*, симболисти затворени у свом субјективном свету се изражавају или помоћи категорија и "фигура" једне чисте духовне субјективности (код Јаворова) или помоћу стварања новог фигуративног света који не одражава фигуративну стварност, а изражава субјективну душевност помоћи поетских симбола. И ти "симболи" природно су узети

не из животног, већ из "других" стварних или замишљених светова. Одатле ерудитска, митолошка, библијска, средњовековно-хришћанска, варварско-паганска, бајковита, егзотична, мистичка и друга фигуративност код симболизма. Чак кад се симболисти служе некаквом реалнијом прородном или предметном фигуративношћу, она је дата у нералном контексту, са особено загонетно *смиболистичким* смислом – као знак неке особеније реалности која треба да буде само заподенута – одатле *алузијско-сугестивни* принцип код симболиста. Симболи као што су месец и птице, језера и шуме, који стварно постоје, у поезији симболизма дати су не као материјални објекти, већ као симболи, који наговештавају некакву тајанствену *другачију* реалност.

Истраживачи, попут Р. Ликове, Хаијућосева, Цаневе, Игова, Кирове, Георгијева, Ј. Крстеве, Ц. Тодорова итд., већ су открили преовлађујуће туђе утицаје код бугарских симболиста: Бодлер – Јаворов; А. Самен и Жам – Д. Дебељанов; Верлен – Н. Лилијев; Рилке – Т. Трајанов; Верхарн – Г. Милев.

Бугарски симболизам невероватно је проширио хоризонте бугарске културе и у просторном и у хронолошком и у концептуално-стилском односу – од Кјеркегора, Ничеа, реми де Гурмона и Вајлда, Едгара А. Поа, Бодлера и Верлена до Бергсона, надреализма и Пола Валерија.

И није случајно што је настала плејада бугарских симболиста и плејада сјајних преводаца: Дебељанов, Подврзачов, Лилијев и Подмитров, Гео Милев и Људмил Стојанов и прочито специјалиста у превођењу Георги Михајлов са чувеним "Проклети песници" (1921. год.).

Ако је европеизам Пенча Славејкова повезан истовремено са класичним и модерним европским културним вредностима (у српској књижевности пандам му је Војислав Илић), код другог моторног покољења интересовање је претежно усмерено ка најновијој модерној европској уметности. При томе та културна оријентација се креће од тихог контеплативно-ерудитског нагласка Дебељанова и Лилијева ка екстремном, чак агресивном авангардизму Гео Милева, који сасвим природно прелази границу развојног културног циклуса да би превазишао ерудитски естетизам за новим *оварваривањем* уметности.

И поред тога што се развија у необично муњевитом развојном циклусу који доводи до брзог самоодрицања, симболизам има врло зрело присуство у бугарској култури. Он је ускладио бугарски поетски језик, усавршио је инструментариј индивидуално-психолошког самопознања и истраживања човека, проширио је хоризонте бугарске културе и максимално је синхронизовао њене развојне путеве са европским, обогатио

је поетику и учинио разноврсним типолошки рељеф бугарске књижевности.

Колико и да се споре истраживачи о почетку – "Песма мојој песми" Јаворова, 1906. године, или "Нови дан" Теодора Трајанова 1905. године "Непроспаване ноћи" или "Регина мортау", о зениту (поема "Легенда о блудној принцези" или роман "Између пустиње и живота" и о крају симболизма, у било чему и да сагледавају његове најважније националне својеврсне особености (у песничко-мелодијске усмерености Верленовог типа или у недостатку декадентно-мистичних израза), бугарски симболизам треба да заузме своје доследно место у историји националне књижевности не само помоћу индивидуалног уметничког доприноса стваралаца који пролазе кроз његово искуство, већ и као целовита књижевна формација.

Од симболиста први треба да буде разматран онај који је и у типолошком и у хронолошком аспекту неоспорно признат као *први чисти* и *свесни симболиста* у бугарској књижевности.

1.1. Теодор Трајанов (1882-1945), је стваралац, који најпотпуније, најцеловитије, у највећој мери овоплоћује тежње симболистичке школе. У његовом стваралаштву има одређена унутрашња развратност, један диференциранији приступ може да открије чак и *emane*, а и значајна одступања (као концепција, расположење, стил) од догматског језгра симболизма. У периоду своје афирмације Трајанов с извесним прекидима живи ван Бугарске, живи и ради у Бечу где се и формира као интелектуалац и писац (од 1900. године до 192. годне). Има горку судбину многих писаца, умире у самоћи и сиромаштву. Познат је случај када чиновник који је отишао да попише његову имовину остаје избезумљен његовим сиромаштвом и кутијом цигарета хоће да увећа ту имовину.

Књиге су му врло карактеристичене, а ипак, не остављају нарочито велики утицај на развој бугарске поезије. Свака од њих изражава некакав важан моменат у развоју бугарске књижевности.

Његова "Регина мортау", 1908. год., после "Непроспаваних ноћи", Јаворова, 1907. год., је друга најважнија књига бугарског симболизма. Има програмски карактер о чистој симболистичкој концепцији другог модерног таласа, и поред тога што Дебељанов, Лилијев, Људмил Стојанов, Јасенов и Емануил Попдимитров стварају вреднија дела у оквиру симболистичке диктрине (В. Р. Ликова, Бугарски симболизам, С. 1984). "Химне и баладе", 1912. год. Поседују скоро исти стваралачки дух, али у њима већ се осећа једна нит, која удаљује Трајанова од његове меланхоличне сабраће. У "Бугарским баладама", 1919. год. имамо покушај да се извуче баладични смисао вековне бугарске историје и поред тога што је индивидуални

колорит пригушен карактерном склоношћу Трајанова ка апстрактном универзализирању. Та баладична склоност се проширује у "Романтичним песмама", 1926. год., из сфере историје према природи, осмишљења од Трајанова не као локални колорит, већ као уопштена духовност. И на крају, последња књига "Пантеон" 1934. год., књига уникум у бугарској књижевности. Њена јединствена идеја – да се створи опште људски поетски пантеон светских и бугарских поетских вредности.

Кључ за поезију Теодора Трајанова више је у једној логичко-филозофској интерполацији него ли у традиционалној критичкој или историјској анализи. Можда нам недостатак бугарских реалија смета да је усвајамо тако достојно као поезију Јаворова, која такође није имуна на реторичности и апстракције.

1.2. Емануел Поподимитров (1885-1943) – Оно што се намеће су многобројне његове песме са именима жена – Лаура, Ема, Лисхен, Ефросина, Ирен. Можда се из тог богатства женских ликова код Попдимитрова крије одређени одраз теорије о вечној женствености руских симболиста (В. Р. Ликова, Бугарски симболизам, С. 1984). Прелаз из позајмљеног, али испуњеног аутентичним поетским осећањем, древног романтичарског декора ка новом раомантичарском сагледавању бића, у којем се чува романтична домината. Зато што се у поетици Попдимитрова, чак и у случају отрежњења и буђења – живот се усваја као *сан* – час прекрасан, ослобађајући, стихијски независан, час кошмаран и жесток. Његове неоромантичне визије имају два објекта – љубав и природу. Песник љубав најбоље изражава у женским портретима, чија овоплоћена лепота долази од набоја између живог осећања и *старинске* стилизованости објекта (егзотична и декоративна).

Наизразитије и узвишеније осећање код Попдимитрова је обожавање природе у целој њеној разноврсности. *Опевам, вас, облаци плави, плаветни и ружичасти, вас нежне траве* – Попдимитров је аутор и три поеме "Преображења", "Златне њиве и боја поља" и "У земљи ружа".

1.3. Христо Јасенов (1889-1925) – *светао сунчев зрак у поезији бугарског симболизма* (С. Игов). Нестаје без трага у крвавим обрачунама после априла 1925. године. Његово право име је Христо Туџров. Једина његова књига "Витешки замак" излази 1921. У поезији Јасенова сусрећемо такорећи све фигуративне и концепцијске шаблоне симболизма почевши од наслова па све до мелодијско-интонацијске структуре. У поезији Јасенова има и старинских кула и замкова и бајковите царевине и непознате царице, и жене егзотичних имена (Шетелиа) и лабудова и цвећа, које је најчешће заступљено љубичицама у које су такорећи увек увеле. Цвеће и дрвеће

представљају омиљене фигуре бугарских симболиста и укусу према тој биљној симболици доминира чак и у псеудонимима – презимена Јаворов, Јасенов, Лилев.

Душа лирског јунака природно је закључана и он потпуно у духу симболистичке индивидуалистичке самозаљубљености - је *себепоклоник*.

1.4. Димитар Бојацијев (1880-1911) – усамљена појава у бугарској књижевности изражава једну трагичну осећајност, Бојацијев није повезан са токовима бугарског симболизма иако му поезија у себи носи усамљеничка расположења. Она су изражена без посредовања симбола, са једним чисто психолошко предметним исповедним лиризмом. У ред односа његова поетика представља прелаз од душевног драматизма и трагизма Јаворова ка елегичном предметном стилу Дебељанова.

Димитар Бојацијев трагично завршава свој живот – песник је извршио самоубиство 12. 07. 1911. године – први од изванредне плејаде рано отишлих песника с почетка XX века. Књиге: "Стихотворениџ", ("Песме") под редакцијом Владимира Василева 1927. год./ друго допуњено издање 1940. године.

1.5. Димчо Дебељанов (1887-1916) – у плејади бугарских песника с краја XIX века, Димчо Дебељанов заузима достојно своје место. Наравно, све је то скромније у поређењу са Ботевим, баладичним нивоом националног мита, са обухватношћу Вазова и драматизмом Јаворова, али је то песник чији је глас луцидни нежни шапат. Проблематику коју Дебељанов третира у својој поезији не дотиче се неке велике социјалне универзалности. Његово стваралаштво није тако симболично за одређени историјски период у националном развоју. Али он је песник који егзистира у бугарској свести са интимним осећањима, са којима се човек сродњава од ране младости – с носталгичним осећањем о *очевој кући*, с трептајима прве дечачке љубави, са оним благим односима према љубави, *волим је целу, зашто треба да се растанемо*. Дебељанов се иначе као песник доказао и својим хуманизмом у ратној лирици, у којој песник навелико прашта и има неизмерну љубав према човеку, диже глас песника и човека према нечовечности, и тихом жртвеном мирењу с неминовношћу човекове судбине.

Димчо Дебељанов свој млади живот окончао је самоубиством 02. 10. 1916. године у Демирхисару.

Књиге: "Стихотворениџ", ("Песме"). Под редакцијом Д. Подврзцова, Н. Лилијева и К. Константинова 1920. год; "Златна пепел" ("Златна пепео"). Необјављене песме Д. Дебељанова, објављују се тек 1924. године под редакцијом Г. Михајлова. Године 1957.; Сабрана дела у два тома: Т. 1.

Поезија и преводи; Т. 2. Проза и писма, под редакцијом Е.Константинове и З. Петрова и касније 1969, 1983 и 1987. године. Поново се штампају сабрана дела Д. Дебељанова.

1.6. Николај Лилијев (1886-1960) – у поезији Николаја Лилијева изражено је усавршавање бугарског стиха, започето почетком XX века, где он достиже свој врхунац. Надаље у усавршавању поетске речи кад не може као песник да оде далеко, он се окреће и успева да преко царства музике достигне жељени циљ. Лилијев ствара најзвучнији и најмузикалнији стих у бугарској поезији. Код њега, без збијености осећања једне нежне душевости сливају се савршене поетске мелодије. Гео Милев, познати песник и критичар из доба симболизма, апсолутно је у праву када каже да: ***преко Лилијева бугарска поезија је постала инструмент, способан да изрази све.***

Песник се тако са одоварајућим нежним осећањима у књижевности добија псеудоним Лилијев (рођен у Старој Загори као Николај Михајлов Папиванов) води монотони спољашњи живот ситног чиновника и учитеља у бугарској провинцији. Неколико година ради и учи у великим европским центрима (Париз, Лозана, Беч, Минхен) где се упознаје са токовима европске литературе и уметности и постаје један од најбољих познавалаца запаноевропске књижевности у Бугарској.

Скупљена у три књиге – "Птици вљ нока", 1913, ("Птице у ноћи") и антологија "Стихотворениѧ", 1932 ("Песме") – поезија Лилијева нам представља са својих 150 песама један фантастичан у себи завршен лирски свет.

Године 1964. излазе му из штампе сабрана дела у три тома. Николај Лилијев умире 06. 10. 1960. године у Софији.

1.7. **Други песници** – Иван Ст. Андрејчин (1872-1934), збирка песама "Љубав и мука" (1898), издаје и "Из новог пута" (1907-1910) и "Бисере" (1911-1914).

Иван Грозев (1872-1957), Иван Каранвски (1882-1949), Трифон Кунев, Вен. Тин. – псеудоним Стефана Тинтерова, слепи песник брат Теодора Трајанова, - Трајн – Тамни (1894-1949), Сирак Скитник – псеудоним Панајота Тодорова Христова (1883-1943) – представник једног декоративног правца у поезији симболизма.

Програмска издања симболизма су најзначајнија бугарска периодична издања од "Художник" (1905-1909), "Наш живот" (1906-1907), "Слѹнчоглед" (1909), "Из нов пѹт" (1907), "Набѹлудател" (1909) и даље од "Звено" до "Везни" и "Хиперио", што показује да бугарски симболизам није патио од такве естетске слепоће какву му приписују истраживачи, што се потврђује

од самих естетских битака које се воде против симболизма (Георги Бакалов, Спас Ганев, Божан Ангелов, Стефан Минчев, Алберт Гачев). Најискључивије и најтрајније издање је "Хиперион" (1922-1931).

Најцеловитија и истакнута фигура критичара у симболистичком покрету је Иван Радослав (1880-1969). Штампана "Идеје и критике" (1921), једну од програмских књига бугарског симболизма и модернизма. Радослав је био уредник часописа "Хиперион" и аутор је врло значајне књиге "Бугарска књижевност 1935, 1948".

Димитар Подврзачов (1881-1937) – духовни отац круга "Звено" – сатиричар и пародичар. Стихотворац и фељтониста, баснописац – један од мајстора уметничког превода.

## 1.8. ПОЕТИКА

Самобитност бугарског симболизма присутна је и на нивоу поетике, и поред тога што су истраживања у том правцу још увек на почетном стадијуму. Већ можемо прихватити као неоспорну тврдњу да је и као субјективна тежња песника и као објективни резултат бугарски симболизам поетско-медијског типа. Он не достиже нити до херметичности, која је за Малармеа само циљ, нити до филозофске концептуалности и оквира руских симболиста.

Ако прихватимо већ утврђену у научној литератури двојну поделу симбола на универзалне и индивидуалне, треба да истакнемо једну суштинску дихотомију симболистичке поезије на линији концептуалност-сугестивност. Универзални симбол обично је повезан са некаквом идејом, по својој структури је близак алегорији. Вишезначност индивидуалних симбола најчешће је повезана са сугестивном надређеношћу која има за циљ особене емоционалне атмосфере. Смисао књижевног остварења остаје нејасан, али као замена тога, оно зрачи непролазном лепотом једног нејасног осећања.

Симболизам је лирика деликатних осећања и стања, сложених нијанси и прелива у расположењима и доживљајима, за које он користи и одговарајући језик. У томе је и највећа заслуга бугарског симболизма, који је дотерао стих у савршени инструмент за изражавање сложених психолошких стања. "Сугестивна магија" симболистичке поезије према Бодлеру је недељива од њене музикалности. "Музика пре свега" – пева Верлен у својој програмској песми "Песничка уметност", затим Маларме и др. Комуникативна функција речи почиње да губи свој приоритет у лирици симболиста, уступа место њеном евокативном утицају, тј. њеној

способности да изазива ликове и осећаје. По први пут код симболизма се псећује тако велика пажња фонетској, звучној страни речи, пошто је она важан музички елемент. Зато у поезији тога времена толико много страних, егзотичних, архаичних речи, које садрже одређени семантички ореол и истовремено имају и неоспорну евокативну снагу. Познато је колико значајно место заузима у лексици бугарског симболизма слој старобугарских речи и русизми, које уносе одређену узвишеност и сакралност у поетском слогу.

Бугарска симболистичка поезија представља комуникативнији тип уметности у поређењу са већином националних модификација тог правца. И то је једна од карактеристика њене дубоко својствене демократичности. Та демократичност је не само естетска, но и социјално-психолошка категорија у бугарском симболизму. И поред тога што је већина симболиста прошла коз драму самоће и отуђења, они нису имали живот, у принципу различит од живота остале интелигенције, а у суштини и од живота народа, из којих су недара поникли.

Анализом поетике бугарског симболизма без сумње доказујемо да се у њој разликују три различита слоја – неоромантичарски, лично симболистички и импресионистички – који се налазе у сложеној равнотежи с анагласком на једног од три симбола не само код појединих аутора, већ понекад чак у оквиру конкретног књижевног дела. Та је дијалектика нарочито осећајна, када почиње распадање симболистичке поетике код симболиста и постсимболиста у време балканских ратова и после Првог светског рата.

После, многобројних књижевно-критичких и друштвених прелома било је суђено симболизму да заузме своје место у систему националних духовних вредности. Његов историјски значај у перспективи бугарске књижевности није само у значајном усавршавању изражајних могућности стиха, већ и у његовим непролазним хуманистичким вредностима, у интимној исповедности – сведочанству о драматичним супротностима једне епохе, када стваралац по први пут код Бугара постаје прогнаник меркантилног буржоаског друштва. И без потребе да рестаурирамо застарело и истрошено, што је карактеристика сваког књижевног правца, треба да поновимо истину да је симболизам у целини једна од органских етапа у развоју бугарске књижевности, који је са својим значајним остварењима допринео снажењу националне поезије и представља њен самосвојни улог у светској лирици.



## ЛИТЕРУРА

1. Антанасов Вл. *Символи полета во бугарската литература*, С. 1995.
2. Бекер М., *Повијест књижевних теорија*, Загреб, 1970.
3. Бувер М., *Dva lika vere*, Beograd, Cepter book world, 1998.
4. Игов С., *Историјна бугарска литература 1878-1944*, БАН, С., 1993.
5. Константиновић З., *Експресионизам*, Обод, Цетиње, 1967.
6. Ликова Р., *Проблеми на европски симболизам*, С., Наука и изкуство, 1984.
7. Ликова Р., *Проблеми на европски симболизам*, С., Наука и изкуство, 1985.
8. Ликова Р., *Портрети на бугарски симболисти*, Софија, Наука и изкуство, 1988.
9. Ликова Р., *Художествени насоки на бугарски симболизам*, Софија, Народна просвета, 1988.
10. Лосев А. Ф., *Проблем за симбола и реалистичното искуство*, Софија, Наука и изкуство, 1989.
11. Младенов М., *О симболизму во бугарској поезији*, изд. Зборник ОБДОБЈА ИВ. Љуљана, 1972.
12. Морзе Ш., *Књижевна иновација, структуралистичка контраверза*, Просвета, Београд, 1982.
13. Слово и символ. *Из естетиката на европски симболизам*, Софија, 1979.
14. Хадживкосев С., *Бугарски симболизам и европски модернизам*, Софија, Наука и изкуство, 1974.
15. Хадживкосев С., *Бугарски симболизам*, Софија, Бугарски писател, 1979.

*Б. С. Ристић*

**Branko Ristić, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

## **BULGARIAN SYMBOLISM AND INDIVIDUALISM**

***Abstract:** Bulgarian symbolism as a significant phenomenon of national and artistic development has given a large number of talented poets of Bulgaria in the first half of XX century. Authenticity of the Bulgarians is present at the level of poetics too. Their symbolist poetry presents more communicative type of art in comparison to the majority of most national modifications in that direction.*

*Without having a need to restore what is archaic and spent out, which is a characteristic of every literary trend, we ought to repeat the truth that symbolism is one of the organic phases in the development of Bulgarian literature.*

**Key words:** symbolism, Bulgarian symbolism, poetry, trend, creators poetics

Др Снежана С. Башчаревић  
Учитељски факултет, Лепосавић

### ЖЕНСКИ ТАЛЕНТИ МЕЂУРАТНЕ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ И КЊИЖЕВНИ КАНОН

*Апстракт.* Књижевни канон се третира као манифестација доминантних идеолошких структура у одређеном времену и разматра као хијерархија која преко одређене селекције и маргинализације једне писце промовише, а друге дискриминише. Сврхисходност овог рада условљена је потребом да се српска књижевна јавност, у недостатку веће комуникације на литерарном плану, упозна са плејадом књижевница међуратног периода наше књижевности, које су биле у сенци. Разматрамо присуство: И. Секулић, Ј. Димитријевић, Д. Марковић, М. Јанковић, С. Ђаковић, Ј. Хрваћанин, В. Делибашић, М. Костић-Селем, Ј. Спиридоновић-Савић, Д. Димитријевић –Дејановић, А. Савић – Ребац у књижевном канону.

**Кључне речи:** књижевни канон, Ј. Скерлић, међуратна књижевност, жене-писци

Најзначајнији творац српског књижевног канона<sup>1</sup> је Јован Скерлић. Његово последње, репрезентативно дело *Историја нове српске књижевности*, штампана више пута, главни је информатор о књижевним и културним тежњама српског народа у прошлости. Генерације домаћих књижевних критичара, вредновале су књижевност онако како ју је видео Скерлић. Његова књижевна оцена обавезно се узимала у обзир, а књижевни канон који је створио опстао је дуго година у нешто измењеном облику.

Указујемо на неколико битних чињеница везаних за теоријски аспект појаве канона. Књижевни канон се третира као манифестација доминантних идеолошких структура која преко одређене селекције и маргинализације једне писце промовише, а друге дискриминише. Канон је утврђивао доминацију писца, критичара и историчара књижевности, а

---

<sup>1</sup> Мерило, правило, образац или пропис; ауторитативан спис; нешто стабилно и непроменљиво; скуп правила и идеала који владају; нешто што је правилно и узорно. (*Речник књижевних термина*, "Романов", Бања Лука, 2001, 332.)

потискивао присуство књижевница. Зато је неизбежно поставити питање: зашто су жене-писци на маргини књижевног канона?

Од скоријег времена најоштрији напади на канон долазе од стране феминистичке критике. Феминистичка критика тежи да у постојећи књижевни канон уврсти жене-писце. То је разумљиво, јер је један од њених циљева скретање пажње на чињеницу да на маргини званичног књижевног правца постоји више од једног века дискурс у коме историчари књижевности ограничено учествују због неразумевања проблема, одсуства интересовања, патријархалних предрасуда или занемаривања.

Рад разматра однос књижевног канона према међуратном таласу женског талента. Највише места посвећено је Скерлићевој историографској методи и његовој *Историји нове српске књижевности*, која је имала непосредан утицај на формирање књижевног канона. Јован Скерлић је српским књижевницама дао места у три књиге: монографији *Омладина и њена књижевност* (1906), критичким студијама *Писци и књиге* (1907-1913) и *Историји нове српске књижевности* (1914).

*Историја нове српске књижевности* је посебно значајна за формирање српског књижевног канона. У њој је заступљено пет ауторки. "Од писаца су помињани или они који имају књижевне вредности и који су били од књижевног утицаја, или они који су карактеристични по једно доба и по један књижевни правац. За најновије доба узимани су само писци од књижевне вредности."<sup>2</sup> – написао је Скерлић у њеном *Предговору*.

Највише места посветио је Милици Стојадиновић Српкињи у поглављу *Књижевна обележја прелазног периода од рационализма ка романтизму*, уз констатацију да је занимљивија као књижевна појава, него као списатељица. Остале четири књижевнице које припадају периоду *модерне*<sup>3</sup> Скерлић је размотрио у последњем поглављу *Данашња књижевност*. У поглављу *Песници* Даницу Марковић је сврстао међу осам песника, скренуо пажњу на њену одважност и уочио да је досада најбоља песникиња у српској књижевности. Њена збирка поезије *Тренуци* отворила је пут слободном иступању жене у књижевности.

Скерлић је највише књижевница уврстио у поглавље *Приповедачи*. Од девет представљених писаца три су жене. Распоређене су хронолошки,

<sup>2</sup> Скерлић, Ј. (1953): *Историја нове српске књижевности*. Београд, 28.

<sup>3</sup> Тешкоћа око исправног дефинисања и метода проучавања идеје *модерног* и њене сфере потиче, у првом реду, од крајње непрецизности и апроксимације код употребе тог појма. Некохерентност је етимолошке природе: модерно је изведено од *modernus*, а који потиче од *modo*: скорашњи, недавни, нов, свеж. Реч је временски и историјски одређена, и отуда потиче њена широка релативност. (Марино, А. (1997): *Модерно, модернизам, модерност*. Београд: Народна књига, 37.)

*С. С. Башчаревић*

од најстарије до најмлађе: Јелена Димитријевић, Исидора Секулић и Милица Јанковић. О Јелени Димитријевић написао је само пола странице. На самом почетку је констатовао, да је основна карактеристика најновијег периода српске књижевности што се у њему у већем броју јављају жене-писци, попут Јелене Димитријевић, чије је интересовање усмерено на свет турских жена и орјентални колорит Ниша.

Неоспорна чињеница је да је Скерлић творац књижевног канона, хијерархије којом се одређени писци промовишу или маргинализују. У име својих идеала које је постављао као циљ књижевности осудио је оне писце који су били преставници егзотичности и који би својом делатношћу ослабили нацију. Уколико се Скерлићева критичка реч посматра као вид програмске критике, онда се јасније сагледава слабост критичког промишљања са тезом која лежи у томе што омеђава ствараоца, слаби потребу естетских аргумената писаца и дела, јер: "Свако ваљано уметничко дјело рјешење је и рјешавање неког проблема"<sup>4</sup> – како пише Милан Марјановић.

У Скерлићевом књижевном портрету Јелене Димитријевић осећа се присуство уздржаности. Могући разлози за то су у њеним песмама о љубави и севдаћу, што је Скерлић окарактерисао као "експлозију женске искрености". То је тешко третирати као похвалу. Скерлић је осудио дела која у себи носе елементе претеране осећајности, а Јелена Димитријевић је певала о животу турских жена и стварала на нов начин оригиналну поезију. Модерно, као ново, као уметност која по природи и реду ствари руши традицију, Скерлић је прогласио за ненационално. Књижевна историја коју је написао писана је у сагласју са и у контексту других историја: националне, регионалне и универзалне.

Исидора Секулић је изузетак од осталих жена-писаца. Примљена је као индивидуалан писац. Ушла је у књижевност лативши се онога што се дотле сматрало "мушким послом", писања литерарне критике, есеја и критичких студија. Испољила је следеће индивидуалне црте: интелектуалност, психолошку интроспекцију и нерв. Поставила се као писац равноправан писцима мушкарцима. Док се Јован Скерлић у критици према литератури Данице Марковић и Милице Јанковић односио с пажњом критичара, усмереном да помогне "слабијем полу", према Исидори Секулић је заузео строги критички став као према Дису и Пандуровићу.

Исидора Секулић се појавила опонентно Скерлићевим погледима на књижевност. Она је прва код нас стала равноправно уз мушки род писаца, не допуштајући да се чине дотада уобичајене разлике између слабијег и

---

<sup>4</sup> Марјановић, М. (1906): *Иза Шеног*. Загреб, 83.

јачег пола када је реч о области духа. Скерлић јој је упутио тежак прекор какв није упутио ниједном мушком писцу у то време. Прекорео је њену прву књигу усмеравајући критику на егоизам, на неосетљивост прама своје времену. Време је ратно и Скерлић призорима рањеника удара у живац читалачке публике. Исидора Секулић је у то време осведочени патриот. Прешла је из Војводине у Србију, напустила родни крај да би могла помоћи из слободне Србије. Скерлић је, међутим, оптужује да она не хаје за жртве које су у балканским ратовима дате за национално ослобођење: "Коме је 1913. године у једној од најсудбоноснијих година целе наше историје, у тренутку када се, откако нас има на свету, највише пролива српске крви, у овом страховитом вртлогу догађаја – коме сада може бити до неурастеничних криза, обртања и превртања једног малог ја, и артистичког распоређивања паучине фраза."<sup>5</sup>

Јован Скерлић је у прози Исидоре Секулић и Милице Јанковић уочио исти недостатак: "И Милица Јанковић и Исидора Секулић имају заједничку ману: претеран и искључив субјективизам, говоре само о себи и као да нису у стању да изиђу из себе, распаљују се у сувишна развијања и троше више речи но што је потребно..."<sup>6</sup> У време непосредно после Првог светског рата, када Исидора Секулић објављује роман *Бакон богородичине цркве*, Милица Јанковић објављује књижицу *Писма руском калуђеру*. Исидора Секулић је написала мистичну екстазу љубави са визијом спајања религије и уметности. Милица Јанковић је писала о љубави која је тињала, више о сродности душа између девојке која је сањала о магичној душевној сили славенства и руског калуђера који је њој поверио свој унутрашњи свет. Њихова међусобна писма разговори су сродних душа.

Скерлић је више поштовања имао за приче Милице Јанковић подржавајући њену "неусиљену и симпатичну простоту, словенску нежност и самилост (...) нешто сасвим српско и домаће".<sup>7</sup> Исидора Секулић га је иритирала својим напором за књижевним ефектима и литераторским егоцентризмом, сувим интелектуализмом, неразумљивошћу, бизарношћу, нечим усиљеним и књишким. Због тога више похвала даје Милици Јанковић, него Исидори Секулић.

Јован Скерлић је женско писмо третирао као доста занимљиву појаву која се не може лако дефинисати. Он се није прихватио комплексног и теоријског описа тог феномена и у својим оценама остаје у оквирима стереотипа. Примећује се да све књижевнице по његовим критеријумима имају исте заједничке мане као што су: интимни карактер, искреност,

<sup>5</sup> Скерлић, Ј. (1913): *Две женске књиге*. Београд: СКГ, 386.

<sup>6</sup> Скерлић, Ј. (1913): *Две женске књиге*. Београд: СКГ, 384.

<sup>7</sup> Исти, (1953): *Историја нове српске књижевности*. Београд: Просвета, 466.

С. С. Башчаревић

субјективизам, интроспекција, исповест. "Жене искључиво говоре о себи и не могу да изађу из себе. По свом злом социјалном положају жене су одгурнуте из живота или одбачене на ивицу живота, затворене у себе, приморане да живе само својим сентименталним животом, и тако зазидане у себе не могу да виде друге предмете и интересе. И зато када пишу причају само повести својих душа, дају своје интимне исповести."<sup>8</sup>

Осим Данице Марковић, Јелене Димитријевић, Исидоре Секулић и Милице Јанковић у нашој књижевности појавиле су се списатељице које су широким замахом обухватиле културни развитак не само жене, већ и човека. Своје радове везале су за бивше тековине жене из народа, усвојиле натуралистичка струјања у књижевности, па се са таквим радовима винуте и преко наших језичких граница. За собом су повукле и охрабриле на оригиналан рад велики број жена, које су својим ситнијим и мање систематским радовима допринеле нашој књижевности. Плејада значајних списатељица која је остала недовољно позната и вреднована у српској књижевности писала је мирније и имала је најинтимнији контакт са женом која ствара усмену народну књижевност, женом природе, а опет у свом артизму надмашује нову жену која се труди да постави проблем жене на савремену основу. Тој плејади припадају: Смиља Ђаковић, Јованка Хрваћанин, Вера Делибашаић, Милица Костић-Селем, Јела Спиридоновић - Савић, Драга Димитријевић – Дејановић, Аница Савић - Ребац и друге.

Смиља Ђаковић власник часописа *Мисао*, који је излазио између два рата, јављала се под псеудонимом Јованке Петровић. Њене приповетке су имале хумора, а личности у њима биле су необичне. Ова списатељица је утицала на младе и старије писце који су се окупљали око часописа *Мисли*. Као дух који вечно комбинује, увек спреман за велике подухвате у нашој средини она је била жена какве су Французи, на пример, имали у осамнаестом и деветнаестом веку. Разговори који су вођени у скромној редакцији *Мисли*, или у њеној кући, надахнули су често књижевнике, охрабрили их, дали им мало средине каква је потребна ствараоцу. Ту се, поред младих писаца реалистичког правца и поред уредника Симе Пандуровића и Велимира Живојиновића-Масуке, често могла срести Исидора Секулић, Даница Марковић, Јела Спиридоновић.

Јованка Хрваћанин је песник зрелог и уметнички високог израза. Њена поезија је топла, женска и мисаона. Стиховима се труди да са што мање речи изрази мисао и пренесе осећање. Њена прва збирка *Пјесме невиђеном* је од оних књига које не подлежу моди, које ће увек имати читалаца, освајати својом непосредношћу. Бавила се поезијом за децу и

---

<sup>8</sup> Скерлић, Ј. (1913): *Две женске књиге*. Београд: СКГ, 385.

преводима са руског и словеначког, у које уноси поштовање и несебичност који су потребни да превођено дело не изгуби ништа од своје лепоте приликом превода. Код ове песникиње је унутрашњи живот моћнији од утисака споља. По искрености и елегичности донекле подсећа на Даницу Марковић. Пева по осећању, и њена песма је увек израз душевног збивања. Кроз песме се наслућује идеалистичка, осетљива, чежњива природа, упућена на себе. Љубавни мотив увек је дискретно опеван.

Вера Делибашић, Српкиња из Босне, појавивши се првом збирком стихова *Немири младости* није још наговештавала да ће се развити у прозног писца. После ослобођења написала је роман *На ничијој земљи*, где је забележила све патње и подвиге народа у Ослободилачкој борби. Врлина овог романа је то што се осећа да је писац преживео оно о чему пише. Језик ове списатељице одликује сликовитост. Она веома успешно свему даје природан ток и сваки догађај постави у неки предео у оквир природе. Описи природе пуни су појединости које она неки пут и нагомилава.

Збирка стихова *Капи сунца и суза* Милице Костић - Селем одликовала се снагом израза, болном исповешћу. Код ове списатељице изражен је смисао за трагично и љубав према земљи. Највише пева о љубави и љубавним патњама. Поменута песничка збирка показује јак љубави темперамент, почев од љубавне екстазе до крика и суза. Кроз младалачки страсну и бујну лирику пробија јако лирско надахнуће, оригиналан израз. Са храброшћу она рони у мрачну дубину љубави и казује, без ублажавања, веома разумљиво једну огромну патњу. Стихове пише жена која на својим раменима носи тешки терет љубави, патње и одрицања. Поезија Милице Костић-Селем није сентиментална поезија, у смислу како се то код нас узима. Она је скоро реална, ишчупана из живота. Иако је загледана у споствену душу, мотиви њених песама имају једну интензивну топлину, нешто словенско и меко. Код ове песникиње не постоји тешкоћа у изразу.

Јела Спиридоновић-Савић је списатељица код које се изразито женска, мека, топла осећајна лирска црта преплиће с очигледном мисаоном склоношћу ка већим темама, сложеним формама и изразу, у чему јој је ипак недостајала снага да истраје. Аутор је следећих збирки песама : *Са уских стаза*, *Пергамент*, *Вечите чежње*, *Јесење мелодије*. Писала је и приповетке. Идејно, идеолошки припада струји која је, у знаку једног новог спиритуализма и идеализма, уперена против позитивизма, рационализма, што кочи виши и слободнији развој наше књижевности и духовне културе уопште. У средишту њеног интересовања је оно што се може обележити терминима који наглашавају различит обим значења појма: религиозност, спиритуалност, духовност. Песникиња се формирала почетком двадесетог



*С. С. Башчаревић*

века, када су материјализам и позитивизам, главне духовне тековине деветнаестог века, постали доминантни култни оквири. Есеји Јеле Спиридоновић оцртавају идеје, философске и уметничке контексте који чине свет уметности, њену уметничку идеологију, срж њене поезије. Рад Јелене Спиридоновић припада модернистичкој књижевности. Она сматра да уметност не одсликава живот, да се уметност од живота разликује по форми, уобличењу језичког материјала. Истицање важности духовног света, говори да је њена поетика суштински симболистичка, али инсистирање на религиозној екстази, повезује се са поетиком експресионизма у смислу бунта против материјалистичке културе новог века. Са експресионизмом је повезује универзална духовна парадигма, позивање на средњовековне мистичаре, готику, мистицизам. Занимљива је парадоксална дијалектика мишљења Јеле Спиридоновић - Савић. Два мотива су константа свих есеја: религиозност и поезија. Као нестабилно средиште, они омогућавају да се текстови шире у разним правцима и осветљавају нестабилно средиште са различитих страна. У методолошком погледу, текстови настају преплетањем низова, често противречних мисаоних токова. Ауторка инсистира на религиозном као изванинституционалном и на грађењу индивидуалистичког виђења света. Она тако изражава уверење да је индивидуа значајна за социјалну динамику. С друге стране, указује се на припадност нацији као органској целини, што је у супротности са издвајањем јединке која се у интенцији одваја и негира органску повезаност са целином. Индивидуа је творевина грађанског друштва и динамика мишљења Јеле Спиридоновић – Савић, као и производ грађанског друштва. У том контексту она истиче да су жене почетком двадесетог века први пут интелектуално и егзистенцијално изједначене са мушкарцима. Указивање на традиционалну улогу жене која је издваја од мушкарца-репродуктивна способност и осећајни приступ животу дају јој већу вредност. Јела Спиридоновић није прихваћена као песникиња из два разлога. Као образована жена писала је поезију која се у свом времену није могла ишчитати као женска. Песничким језиком ушла је у мушки пантенон, у простор у којем су релевантни били само песници, док је простор женске поезије био резервисан за жене. Будући да је била свесна биолошке и социјалне различитости жене, она је језик мушког песништва трансформисала са становишта жене - песникиње. Обиковала је поезију која је хтела да буде равноправна са мушким песничким гласовима, истичући с друге стране посебност женског.

Драга Димитријевић-Дејановић била је песникиња, глумица, преводилац, педагог, јавна радница, особа јаке интелектуалне снаге, пуна полета, идеализма, широких видика, воље и способности за рад. По својим активностима била је испред свога времена. Ова списатељица је жена са

дубоким осећањима, апостол феминистичког покрета који јавно говори и пише о еманципацији и равноправности. Тај феминизам изграђен је до танчина у националном духу, на идеалисању оне жене из средњег века која своје песме пева детету, које нише у бешици, или нариче док везе посмртне покрове. Идеали су јој царица Милица, мајка Југовића, Јефимија, Косовка девојка. Дејановићева третира опште теме социјалне правде, слободе и човековог права на живот.

Аница Савић - Ребац, образована Војвођанка, кћерка чувеног писца Милана Савића, само се узгредно бавила поезијом. Њене песме, богате визуелне имагинације, али често неуравнотежене форме, пример су учене поезије која код нас никада није уживала велику популарност, те је и њена једина збирка *Вечери на мору* остала скоро без икаквог непосредног одјека. Хелениста велике философске и књижевне културе, професор класичне филологије на београдском универзитету, дала је најзначајније резултате у научној есејистици, спајајући изванредну ерудицију с осећањем за индивидуалне уметничке вредности. Аница Савић - Ребац је писала философску поезију која је за њу представљала неку врсту симболичког јединства свега чиме се бавила: поставки о имплицитној поетици, поезији као највишој философији и историји идеја и прожимању култура; била је преводилац у изузетном смислу те речи, посредник између култура. Од својих раних почетака Аница Савић се подједнако бавила превођењем, писањем и критиком. Нема никаквог двоумљења да је критика била и остала део њеног списатељског позива. Своје теоријске идеје је обелоданила у оним радовима који се понајвише тичу проблема античке историје књижевности, односно историје идеја. Више пута је наглашавала да су поезија и философија у истој равни. Реч је о спознајној моћи поезије и философије.

Чланци Анице Савић – Ребац, које можемо сматрати књижевно-критичким, сведоче о ширини лектуре, неочекиваним асоцијацијама, способности повезивања које је увек логично образложено. Оно што је она радила у својим текстовима о модерним књижевностима, било је враћање на поједине теме, али је и додавала нешто ново или је мењала своје раније гледиште. Тако испитивач остаје у обавези да њене текстове ишчитава са истом мрежом повезивања коју је и сама Аница Савић - Ребац имала. Када су изнети ови елементи, мора се поставити питање како се према критичарском и теоријском раду односила српска књижевна критика после њене смрти. Да ли је изазов који је несумњиво дала својим радом, имао одјека. Уместо одговора на то питање цитираћемо њено мишљење о односу потоње критике према философском раду Лазе Костића: "... није нашао признања колико заслужује, што се обично дешава писцима чији радови излазе из оквира стручности оних људи који код нас пишу критике."

С. С. Башчаревић

Неоспорно је да се након свега изнетог требају истаћи како особине њеног критичарског рада, тако и естетска вредност њеног есејистичког писања. Очигледно је да је Аница Савић - Ребац обрадила теме које су је занимале (појам љубави, однос поезије и философије) прво у поезији, а затим у научним радовима. У она дела која је сматрала посебно важним за разумевање или просто комуницирање са научницима заинтересованим за сличне теме, уложила је напор редак у нашим културним условима - превођење.

Као што се из овог кратког прегледа може видети, наша жена кроз уметничку поезију открива песничку индивидуалност. Савремена лирика је садржајнија, разноврснија; она се богати, поред општих, чисто лирским мотивима, модерно израженим, и естетским, религиозно-философским настојањима и социјалним стремљењима. Да закључимо: од Скерлићевог времена до данас квантитативно се није променио став књижевног канона према свим књижевницама доба модерне. Ни Јован Деретић ни Предраг Палавестра нису додали ниједно ново име. Осим дела Исидоре Секулић, књиге осталих списатељица нису прештамповане, те је приступ текстовима отежан. То значи да се имена поменутих књижевница само формално и пасивно налазе у канону. Сврсисходност овог рада условљена је потребом да се српска књижевна јавност, у недостатку веће комуникације на литерарном плану, упозна са плејадом књижевница међуратног периода наше књижевности, које су биле у сенци.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арган, Ђ.К. (1982): *Студије о модерној књижевности*. Београд: Нолит.
2. Ватомо, Ђ. (1991): *Крај модерне*. Нови Сад.
3. Витошевић, Д. (1975): *Критика у Скерлићево доба*. Књ. 10, Нови Сад/Београд.
4. Жмегал, В. (1986): *Тежишта модернизма*. Загреб.
5. Марино, А. (1997): *Модерно, модернизам, модерност*. Београд: Народна књига.
6. Марјановић, М. (1906): *Иза Шеное*. Загреб.
7. *Речник књижевних термина*. (2001), Бања Лука: Романов.
8. Скерлић, Ј. (1953): *Историја нове српске књижевности*. Београд.
9. Скерлић, Ј. (1913): *Две женске књиге*. Београд: СКГ.

**Snežana S. Baščarević, PhD**  
Faculty of Teacher Training, Leposavić

**A TALENTS FEMALES BETWEEN WAR SERBIAN  
LITERATURE AND LITERARY CANON**

***Abstract:** A literary canon is understood as a manifestation of domineering ideological structures in certain time and considered as a hierarchy through which some authors are promoted and others discriminated. The work deals with the presence of I. Sekulić, J. Dimitrijević, D. Marković, M. Janković, S. Đaković, J. Hrvacánin, V. Delibašić, M. Kostić-Selem, J. Spiridonović –Savić, D. Dimitrijević –Dejanović, A. S. Rebac in the literary canon. The largest place is given to the historiographic method of Jovan Skerlić.*

**Key words:** literary canon, J. Skerlić, between war literature, women - authors

**Мр Предраг Јашовић**

Институт за српску културу, Лепосавић

### ПРОБЛЕМ "МРТВОГ ЈЕЗИКА"

***Апстракт:** Доситеј Обрадовић је балканска квалитативна и квалитативна првина. То је књижевна чињеница мимо које се не може ићи. Зато није изненађујуће што је његово дело једно од најчешће приређиваних и прерађиваних дела на, пре свих, српској литерарној сцени. Те прераде и приређивања премашују сто осамдесет различитих издања. Приређивању се приступало на различите начине, од тоталне прераде Доситејевог дела "превођењем" на савремени српски језик, где је дело постало хибридни организам без суштине до професионалних приређивања, као што је у случају Ђура Гавеле и Милорада Павића. Зато се проблем приређивања наметнуо, јер у случају Доситејевог дела приређивање подразумева низ херменеутичко-аксиолошких захвата што захтева и обазриви методолошки приступ.*

***Кључне речи:** савремени књижевни језик, речник, метајезик, превођење, мртве речи, заборављене речи*

Данас је рецепција Доситејевог "Живота и прикљученија" делимично отежана. То узрокује специфичност језика којим је дело означено. У односу на данашњи савремени књижевни језик, језик Доситејевог дела има доста старословенских, црквенословенских и славеносерпских речи. Ове речи делују архаично, како по облику, тако звуку и значењу. Праћењем семантичких кодова којима је текст означен можемо установити фонетско-морфолошке промене које је српски језик претрпео; можемо утврдити да постоје речи које су заборављене, или је њихова семантичка вредност и звуковни облик сасвим другачији у односу на реч са истим значењем у савременом српском језику, на пример: *банкоцедула* – новчаница, *баракаруол* – лађар, *вешт* – ствар, *гортан* – гркљан, *дивјачеств* – дивљаштво, *злак* – трава, *извест* – изговор, *корибал* – брод, *обида* – увреда; исти је случај и са придевима: *благополучно* – добар, *благодотан* – доброћудан, *високоумије* – охолост, *дражајшии* – најмилији, *глубок* – дубок, *жесточ* – жесток, *згадан* – гладан; такво стање налазимо и код глагола: *владичествовати* – владати, *вмењати* – замишљати,

*водворавати* – становати/бавити се, *дишпутати* – расправљати, *кричати* – дерати се /викати, *обстати* – остати, *приличествовати* – доликовати; и прилози су претрпели промене: *везде* – увек, *всује* – узалуд, *на ма* – одмах, *чрез* – због.

Има и речи које су сачувале гласовни облик и семантичку вредност: *багатела*, *мор*, *лихва*, *баба*, *весма*, *дажд*, *повест*, *слово*, *славити* и друге. Ове речи у многоме олакшавају рецепцији праћење текста. Шта више, оне чине својеврсни *структурални чвор*. Повезују речи које су временски измештене морфолошким карактеристикама и семантичким спецификумом из актуелности рецепције. То знатно рецепцији омогућава праћење текста.

Језик којим је означена садржина текста Доситејевог дела отежава читање, јер постоје кодови чија се семантичка вредност теже декодира. Пошто ово представља проблем првенствено невештим читачима, без знатнијег предзнања и читалачког искуства, на крају школских издања Доситејевих дела обавезно постоји речник речи савременог српског језика који је превод архаичних облика којима је његово дело кодирано.

*Речник* сабраним делима из 1961. урадио је Ђура Гавела. Овај речник је приликом публикавања разних издања Доситејевих дела углавном прештампаван, или знатно редукован,<sup>1</sup> али је и обогашен од стране Милорада Павића за 230 речи.<sup>2</sup> Тако је млађој и широј читалачкој публици знатно олакшано праћење текста.

Кад говоримо о тим *речницима* на крају разних издања, неопходно је рећи да су то *два речника једног језика*. Речник речи савременог српског језика треба схватити као речник синонима којима може да се "покрије" значење Доситејевог дела. Овај речник је *метајезик* архаичног језика којим је дело кодирано. *Метајезик* чини спецификум рецепције Доситејевог дела. Општењем дела и рецепције укида се временска дистанца. Може се рећи да се текст адаптирао рецепцији. Али, то је привид, јер се заправо субјект рецепције адаптирао тексту. И ту настаје прва интерпретација текста. Мисао рецепције је, покренута значењем уметничког текста, пренела је мисао субјекта рецепције преко тонских карактеристичних ефеката и морфолошки архаичних облика у представљени свет дела и стање језика кад је дело настало.

Посебан проблем овде представља *превођење* Доситејевог дела на друге језике. Ту је занимљиво да Гадамер сматра да је свако превођење

<sup>1</sup> Доситеј Обрадовић, "Живот и прикљученија", приредио Боривоје Маринковић, Београд, 1970, стр. 209-212.

<sup>2</sup> Доситеј Обрадовић, "Живот и прикљученија. Писмо Харалампију" приред. Милорад Павић, Београд, 1978, стр. 219-231.

*херменеутика*.<sup>3</sup> Другим речима, немогуће је да се изврши превођење са једног на други језик, а да се при томе не промени појединачно значење<sup>4</sup>, звуковни па и графемски облик речи. При томе тумачење и разумевање јесу основни мисаони процеси.<sup>5</sup>

Ту се отвара проблематика "мртвих речи". По Гадамеру то су речи научне терминологије. Ове речи изражавају јасна, одређена значења у техници и као такве имају своју семантичку функцију. Беживотност научне терминологије огледа се у немогућности дескриптивног изражавања. Техничким терминима није могуће изградити текст који у себи садржи естетичке и онтолошке квлификације. Можемо приметити да и у свакодневном говору има "мртвих речи". То су речи које су услед константне употребе добиле на прагматичком плану, свакодневной комуникацији, а изгубиле су дескриптивну вредност и тако су постале естетички беживотне. Те речи су оне речи које се најфреквентније у свакодневной комуникацији, по свему судећи њихов број се данас креће до шест стотина.

Пренесен проблем "мртвих речи" на Доситејево дело постаје вишеструки проблем. Реч је о томе, да се у његовом делу естетички објекат конституише речима језика којим се данас не говори, а који је посредник између старог српског и савременог српског језика. Опет, може се констатовати и да је фонд речи којим је Доситејево дело узначено идентичан оном фонду најфреквентнијих речи.

Посматрајући језик из Доситејевог дела, можемо констатовати да је он данас изгубио употребну вредност, јер се састоји из низа речи и синтактичких обрта који нису у употреби. Те речи су "мртве" по својој звуковној и семантичкој вредности у односу на савремени српски језик. Међутим, овде сматрамо неопходним да направимо разлику између *мртвих речи*, које су у употреби, али не могу да конституишу естетички

---

<sup>3</sup> H.G.Gadamer, "Wahrheit und Methode", Tübingen, 1960, p. 360-361.

<sup>4</sup> Овде је реч о томе да се приликом превођења текста из једног језика траже синонимне речи из другог језика, које суштински никад нису семантичка и звучна копија речи која се преводи, јер у том случају не би ни било потребе преводити са једног на други језик.

<sup>5</sup> Доситејево дело није само тешко превести на друге стране језике због немогућности конкретног преношења звуковно-семантичких вредности стила, већ је то преношење онемогућено преводиоцу уколико не познаје историјску варијанту језика у свом језику којом може да "покрије" значење превођеног дела. То подразумева додатну интелектуалну и мисаону активност, што потврђује Гадамерову тезу да је свако превођење херменеутика. Уколико се, назовимо-преводиоца, не сналази најбоље у славеносербском и оном што се да одредити као грађански српски језик, отежано је и "превођење" на савремени српски језик.

објекат (то се речи, пре свега, техничких па и других наука) и *заборављених речи*, које су конструктивни скелет Доситејевог дела, а данас не могу бити у употреби, али је њима било могуће конституисати естетски објекат. Шта више, *заборављеним речима* је могуће и данас конституисати естетички објекат. У прилог томе говоре текстови Ђуре Гавеле и Борислава Михајловића насталих средином XX века. Они су реконструкцијом *заборављених речи* конституисали уметнички текст.<sup>4</sup>

Што се тиче језика којим је Доситејево дело означено никако га приликом нових прештампавања његовог дела не треба мењати/преводити савременим српским језиком.<sup>5</sup> У том случају одузимамо од аутентичности дела и добијамо једну беживотну хибридную творевину која може, у најбољем случају, имати само документарну вредност.

---

<sup>4</sup> Погледај: Ђуро Гавела, "Злополучије Доситејево", "Огледи и критике", Београд, СКЗ, 1979, стр. 45-46; ради поређења треба погледати и нешто слабији текст писан "заборављеним речима заборављеног језика" Борислава Михајловића – Михиза, "Бориславу Пекићу посредствајем магазина – Савременик, из Београда у Лондон, 3. јунија 1979. године", "Портрети", Београд, 1988, стр. 290-291; Није згорег напоменути да је Вук први замерио Павлу Соларићу на невештом приређивању Доситејевог дела док ће Живко Поповић скренути пажњу на овај проблем далеко разложније и темељније. Он скреће пажњу да се штампања и приређивања Доситејевог дела први прхватио Глигорије Возаровић (1833) са низом грешака. После њега овог посла су се прихватили: Данило Медаковић (1850), Аксентије Мијатовић (1870) и Браћа Јовановић (1881). "Сва три поменута издања уређена су, како сам се уверио, по Возаровићеву, а не по оригиналном издању. Тако су она примила у се погрешке Возаровићева издања, умноживши их својим. По том је Возаровићево издање и покрај свих недостатака својих могло заузимати прво место међу поменутих издањима." ("Живот и прикљученија Димитрија Обрадовича нареченога у калуђерству Доситеја њим истим списат и издат", *Предговор*, СКЗ, Београд, 1893, стр. X)

<sup>5</sup> Ђуро Гавела, нав. дело, стр. 40-45. То је покушао Милан Јовановић 1951. толико је прерадио Доситејево дело, да је Ђ. Гавела с правом приметио да је то дело Доситеја М. Јовановића. Мишљења смо да је исти случај и са "Животом и доживљајима", које је приредио, јер каже: "није заправо преводио", Боривоје Маринковић. Верујемо да је то учинио са најбољом намером, али тиме никоме није добро учинио, а најмање остварио оно што је имао на уму – добру намеру.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Доситеј Обрадовић, "Живот и прикљученија", приредио Боровоје Маринковић, Рад, Београд, 1970.
2. Доситеј Обрадовић, "Живот и прикљученија. Писмо Харалампију" приред. Милорад Павић, Просвета, БИГЗ ... , Београд, 1978.
3. Hans G.Gadamer, "Wahrheit und Methode", Wrlag, Tubingen, 1960.
4. Ђуро Гавела, "Злополучије Доситејево", "Огледи и критике", Београд, СКЗ, 1979.
5. Борислава Михајловића – Михиза, "Бориславу Пекићу посредствајем магазина – Савременик, из Београда у Лондон, 3.јунија 1979. године", "Портрети", Нолит, Београд, 1988.
6. Живко Поповић, *Предговор*, "Живот и прикљученија Димитрија Обрадовича нареченога у калуђерству Доситеја њим истим списат и издат", СКЗ, Београд, 1893.
7. Доситеј Обрадовић, "Сабрана дела" у три књиге, приредио Ђуро Гавела, ед. Српски писци, Просвета, Београд, 1961.

**Prerdrag Jašović, Mr**

Institute of Serbian Culture, Leposavić

## THE PROBLEM OF "DEAD LANGUAGE"

*Abstract: Dostej`s writings was up to the present published 190. Only **Живот и прикљученија** was publish in the 52 editing ( without count 5 "wild" editing) whats to say they have complet 57. If by this statitic`s information we give the fact to Dositej`s writings enetred in the school curriculum programms since 1863. yers, then we can to ansver serious question: How meny corectly was introduced Dositeu`s writings to the Serbin public? The problem prepare an edition Dositej`s writings was to point Živko Popović long 1893. It look like that up to the present this problem ( read meter fault) didn`t solve and at least was metotodology to observed. Therefor this work we pint on language Dositej`s writings like specifikum which do not meking like something animportant or from second important, already like beisc/ habitus from gro up, don`t only his writings already whole knowledge new Serbin letters.*

**Раиса Цветковић**

Учитељски факултет, Лепосавић

**АСИМИЛАЦИЈА ПОЕТСКЕ ДЕЛАТНОСТИ В. СОЛОВЈОВА У  
ЉУБАВНОМ ПЕСНИШТВУ А. БЛОКА  
("ПЕСМЕ О ДИВНОЈ ДАМИ")**

***Апстракт:** У раду су осветљени одређени моменти уметничке биографије Александра Блока, који су одиграли значајну улогу у формирању његовог светогледа и определили суштину његовог целокупног стваралачког процеса. Биографске чињенице преплићу се са логиком и психологијом стварања - такво истраживање отвара нова сазнања о делу и дубље се поима креативна суштина личности Блока и његове лирске поезије у којој је љубав предмет и циљ стварања. Један од најважнијих приступа за разумевање и објективну анализу, не само раног стваралаштва, већ и вишедимензионалне еволуције А. Блока је осмишљавање и рестаурација околности у којима се одвијало упознавање младог песника са В. Соловјовим религиозно-мистичким филозофом, богословом, публицистом и лирским песником.*

**Кључне речи:** А. Блок, В. Соловјов, симболизам, Дивна Дама, Вечна Женственост, утицај

Прва књига Блока „Ante lucem", где је песник мистик и романтичар, коме су поред Жуковског и Полонског блиски песници Љермонтов, Брјусов и Фет, а од страних - немачки романтичари Хофман, Брентано и Хајне, упила је целокупну светску и руску културну традицију и истовремено је постала гесло младосимболизма. "У мирисни венац Блокове поезије", - пише најистакнутији теоретичар руског симболизма А. Бели - "уплетене су дилеме Платона, Филона, Плотина, Шелинга и В. Соловјова, као и химне Дантеа, Љермонтова и Фета"<sup>1</sup>. Као поета, А. Блок се изнедрио из традиције руске поезије "златног века", сјединио у себи Жуковског, Пушкина и Љермонтова са једне, и Фета, Соловјова, Полонског, с друге стране, и остао на тој линији један од последњих песника руског симболизма. У тренуцима сусрета са неком

---

<sup>1</sup> Белый, А. (1994): *Симболизм как миропонимание*. Москва: "Наука", стр.18.

"драгом", која је дошла да лије топле сузе над његовим "краткотрајним гробом" и у сећањима на "богињу лепоте" млади песник користи ликове, који се могу уочити у песмама Фета, Пушкина и Љермонтова. На пример, код Блока:

Не сожалеј. Твоим страстям  
 Готов любовью я ответить.  
 Но я нашёл чистейший храм,  
 Какого в жизни мне не встретить<sup>2</sup>.  
 И код Фета:  
 В душе, измученной годами,  
 Есть неприступный, чистый храм...<sup>3</sup>

Скоро шест година Блок је писао само о једној, о Њој и о неоствареним сусретима, непрекидно је разрађивао варијације једне исте љубавне теме, створивши огроман број – 687 песама, више од 4,5 хиљаде стихова. Песник је сачинио „Хронологический указатель“, где је непосредно истакао да је за дан стварао по „три, четири, пет песама једну за другом“ (3. мај 1902. године; 89. новембар 1902.године; 28. децембар 1903. године), до двадесет пет песама за месец (март 1902. године), стварајући облик лирског јунака, који се одриче од свега земаљског у име љубави према неземаљској Дивној Дами. Ово је поетика љубави рођена из романтичних снова и узлета душе. Збирка "Песме Дивној Дами" (1901-1903) била је објављена 1904. године у издавачком предузећу „Гриф“ у Москви. Она представља чувену прву књигу Блокових стихова и први период симболистичког стварања. Несумњиво је да је њен централни симбол- амблем "Вечна женственост", реинтерпретирана и надограђена на особен начин. Симбол кореспондира музичком сугестивношћу и поседује своју, "интимну" симболику уз мноштво неухватљивих алузија и подразумевања. Стихови циклуса о Дивној Дами су "симболичко-вишезначни и садрже више планова"<sup>4</sup> - истиче З. Г. Минц, најзначајнији аналитичар Блоковог песништва.

Сматрамо да је неопходно осветлити одређене моменте уметничке биографије Александра Блока, који су одиграли значајну улогу у формирању његовог светогледа и определили суштину његовог целокупног стваралачког процеса. Биографске чињенице преплићу се са логиком и психологијом стварања – такво истраживање отвара нова сазнања о делу и дубље се поима креативна суштина личности Блока и његове лирске поезије у којој је љубав предмет и циљ стварања.

<sup>2</sup> Блок, А. (1996): *Полное собрание сочинений*, Т.3. Москва: "Наука", стр.403.

<sup>3</sup> Фет, Ю. (2002): *Стихотворения*. Ленинград: "Высшее образование", стр. 361.

<sup>4</sup> Минц, З. (2003): *Статьи о русской поэзии*. Таллин:"ТГУ", стр. 109.

Следећи критички пут, морамо разјаснити комплексне услове и атмосферу стварања "Песама о Дивној Дами". Одговорити на питања: шта је додало љубавном, и у суштини истинитом осећају Блока, необичне и фантастичне црте; како је љубав постала једна од доминантних опсесивних преокупација младог песника, како се нашла заробљена у идеалистичкој филозофији Платона и у мистичким расположењима, критичкој интерпретацији и вредновању идеја В. Соловјова. "Промишљање елемената идеалистичке филозофије, болешљиво-мистичка атмосфера, романтичка поезија -главни су извори, који су допринели стварању лика Дивне Даме и симбола непролазне лепоте - Вечне Женствености"<sup>5</sup> - истакнуо је руски теоретичар књижевности Д. Е. Максимов.

„Неопходно је прецизније осветлити питање односа раног лирског стваралаштва А. Блока и филозофску и публицистичко-поетичку делатност В. Соловјова"<sup>6</sup> - сматра П. Громов један од истакнутих теоретичара младог песника.

Анализа уметничке делатности обележеног временског раздобља показала је да В. Соловјов најзначајнија, највећа и може се рећи "збирна" фигура у општем одумирању руске буржоаско-племичке филозофске мисли с краја 19. столећа. Вредносно центар "религиозне филозофије свејединства" В. Соловјова је учење о "целовитом човеку и целовитом друштву". У песмама В. Соловјова доминирајуће метафизичке идеје спекулативног свејединства, "синтеза" властитог и заједничког, духовног и осећајног начела долазе до најјачег изражаја: "В тумане утреннем неверными шагами...", "Мыслей без речи и чувств без названий...", "Мы по воле судьбы...". В. Соловојова сматрају певачем "вечне женствености" као извора божанског, која се разлива на цео свет и налази теловљење у мистифицираном облику вољене. У песмама средишње место заузима мистички лик "Деве на вратима дуге", "Царице", "Тајанствене другарице", симбола "вечне женствености":

Знайте же, вечная женственность  
В теле нетленном на землю идёт.  
В свете немеркнущем новой богини  
Небо слилося с пучиною вод.<sup>7</sup>

Лик песника трансформише се у лик служитеља, свештеника "Деве" и "Царице", којој се он клањао и обожавао у молитвама као "једину, чисту и непорочну деву":

<sup>5</sup> Максимов, Д. (1900): *В начале века: Блок и символисты. Избранные труды*. Ленинград: "Высшее образование", стр. 87.

<sup>6</sup> Громов, П. (1993): *Русский символистский роман*. Киев: "СПб", стр. 200.

<sup>7</sup> Соловьёв, В. (2001): *Критические статьи*. Москва: "Наука", стр. 34.

Вся в лазури сегодня явилась  
 Предо мною царица моя,  
 Сердце сладким восторгом забилося...<sup>8</sup>

Скоро сви ликови и теме поетике В. Соловјова прихваћене су од симболиста В. Белог, В. Брјусова, К. Баљмонта, Ф. Сологуба, С. Соловјова, нарочито од младог Александра Блока. Вршњаци Блока, младосимболисти, усхићено су примили учење В. Соловјова и његову лирику, у чему су уочили за цео књижевни свет значајан догађај. У кругу младих симболиста најпознатија је била песма В. Соловјова "Мили друг, зар невидиш...", где ликови "Деве на вратима Дуге" и "Вечне Женствености" уопштавају машту о Лепоти, којој је одређена улога "спасиоца света". Андреј Бели у својим успоменама на А. Блока истиче да је лирика и учење В. Соловјова била "духовна храна" за мистички расположене песнике. "Она" или Муза поезије Соловјова је осмишљена "ученицима" као симбол органског поретка живота, као душа мира, као чулно -осећајни део речи Христове. Чланак В. Соловјова "О смислу љубави" (1894), где је веома експлицитно разређено учење о "вечној женствености", на "најбољи постојећи начин правилно нас је усмерио у нашим младалачким трагањима: осветлити живот не само мушким логичким начелом, већ и женственим почетком човечанства. "Она" или "Душа човечанства" дочаравана је као жена, која религиозно-мистички осмишљава љубав."<sup>9</sup> Несумњиво је да је чланак В. Соловјова "О смислу љубави" оставио снажан утисак на Блока и допринео да у љубавном осећању младог поета израсту необичне, фантастичне црте.

Још пре упознавања са мистиком песника- филозофа, млади Блок је самоиницијативно доводио себе до стања екстазе у којем је тражио одговоре на непоуздана и апсурдна трагања, повлачио се у властиту романтичку машту и сањарења, кријући се од неприхватљиве и на једну истину несводљиве реалне стварности. Француски критичар Бринетјер каже за једног песника: "Он је покушао да побегне у снове, пошто му је живот нанео сувише бола". Младалачке свеске, дневници, малобројне белешке истинито сведоче да су се болешљива душевна преживљавања враћала Блоку, почетком 1901. годане, безброј пута. Она су отварала визију неодређених знакова у природи, стварала осећај невидљивог присуства Дивне Даме, усмеравала ка тајнама магије. Чињеница је да је пре упознавања са песмама В. Соловјова А. Блок доживљавао себе слугом царице која живи у храму (*Servus Reginae*), што значи "слуга-царице". Улоге у "Песмама" су тачно и конкретно подељене – "она" је царица чистоће,

<sup>8</sup> Исто, стр.36.

<sup>9</sup> Белый, А. (1989): *О Блоке*. Москва: "Просвещение", стр.62.

"он" је роб, који пева песме захвалности. Његова љубав уверљиво добија карактер религиозног:

...здесь, внизу, в пыли, в уничиженьи,  
Узрев на миг бессмертные черты,  
Безвестный раб, исполнен вдохновенья,  
Тебя поёт. Его не знаешь Ты.<sup>10</sup>

Још пре упознавања са песмама В. Соловјова у замагљеном сазнању Блока светла младалачка машта о љубави зачарана је мистиком, па се у његовим песмама појављује "Њен" лик - Душе Мира, Дивне Даме, који је Блоку касније помогла да обликује поезију Соловјова. Нама је веома битна чињеница да је у раним песмама А. Блока које су ушле у циклус "Ante Lucem" преовладава квалитетно нов филозофски смисао присутан у наредним "Стиховима о Дивној Дами". Он се темељи на познанству са учењем Платона, песничким опусом В. Соловјова и на сазнањима битним за песничко новоосмишљавање, које је Блок добијао из радова филозофског, литерарног, уметничког, идеалистички-религиозног и мистичког карактера. Млади песник је био инспирисан мистичким расположењима ("mistikos"- на грчком значи "тајанствени"). Платоновска идеја о двојству света паралелно са поезијом В. Соловјова постала је ослонац у стварању његове љубавне лирике. Блок је у аутобиографији забележио: "...одређујући суштину властитих оштрих мистичких и романтичких преокупација схватио сам да целокупном суштином мојом влада поезија В. Соловјова..."<sup>11</sup>. Наше сопствено уверење је да изложени аспекти чине посебну вредност, јер су најдубље деловали на Блока у периоду стварања песама о Дивној Дами. Унутрашњом динамиком песама влада главни лик циклуса - лик Дивне Даме. Њен пут је пут сложених трансформација: земаљски лик Л. Менделјевој асоцира на хероину младалачких песама, а са временом њен лик израста у лик Дивне Даме, где се уочава повезаност са сазнањем о живом човеку. Очигледно је да је "повезаност" била камен - ослонац, темељ за даљу трансформацију лика Дивне Даме. Женски лик је у Блоковом сазнању излазио из оквира јединствености, јер се увек налазио у сфери скривеног, проширеног, другачије афирмисаног смисла. Он је значио у скривеном контексту много више, него стварно непосредни доживљај. Образ жене, супруге, за Блока је не само лик утеловљене вољене, већ и уоштени лик Дивне Даме, отаџбине, вечности, мудрости, утеловљење стихијне страсти. У сваком од обележених случајева он обухвата тајанствене, непознате, али увек спасоносне

<sup>10</sup> Блок, А. (1996): *Полное собрание сочинений*, Т.3. Москва, стр. 415.

<sup>11</sup> Илаев, О. (2005): *Воспоминания о Блоке, Сборник статей*. Киев: Вища школа, стр. 34.

снаге, чију помоћ тражи песник, који се нашао под влашћу "злих закона времена".

Колико је за А. Блока био битан религиозно-мистички филозоф, богослов, публициста В. Соловјов можемо уочити из писма посланог оцу заједно са књигом "Песама о Дивној Дами": "...одлучио сам да избегаем посвете, "познатим личностима". Сматрам да ће личност В. Соловјова у епиграфу изгледати преувеличано. Али толико сам дужан његовим песмама, да је најбоље заобићи "светлу кћер мрачног хаоса" и не цитирати њега... Али то захтева хаос стварности и "литературна" глупост. Тужно је да се никад нећемо срести са В. Соловјовим"<sup>12</sup>. Александар Блок је прихватио филозофа -песника као мистичког и лирског поету, као аутора "Трију прича", и "Трију сусрета" са романтичним и мистичним ликом Вечне Женствености, доброћудном, веселом иронијом над властитим "ја" и рушилачким смехом над реалном стварношћу. Химне "Вечне Женствености" - несумњиво су опчиниле витеза Дивне Даме, који се већ изражавао симболима и заносио "другим световима". Соловјов ће Александру Блоку помоћи да свој мистички поетски свет развије и обогати- у том смислу његов утицај је несумњив.

Александар Блок је промишљавао и потенцирао поетску делатност В. Соловјова и самим тим одредио његово место у низу својих "учитеља литературе" Фета и Брјусова. Још у децембру 1910. године Александар Блок је забележио: "На велику филозофску борбу изашао гигант Соловјов". "Велики учитељ", "учитељ", "пророк", "истински песник" - именује он поету мистика у истом дневнику. Прво издање "Песама о Дивној Дами" почиње епиграфом В. Соловјова:

Вся ты в лучах, как полярное пламя,  
Тёмного хаоса дочь...<sup>13</sup>

и В. Брјусова:

Молчанье строгое храня, вдруг вижу лик знакомый,  
И трепет обожжёт меня.<sup>14</sup>

Епиграфи јасно говоре о томе кога је песник изабрао за учитеља у периоду стварања "Песама о Дивној Дами". Песник у аутобиографским белешкама 23. јануара 1915. године истиче да су на њега "...највећи утицај имали В. Жуковски, В. Соловјов, Ј. Фет".<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Максимов, Д. (1999): *Творчество А.Блока*. Москва: "Наука", стр.164.

<sup>13</sup> Блок, А. (1975): *Полное собрание сочинений*. Москва: "Наука", стр. 62.

<sup>14</sup> Исто, стр. 64.

<sup>15</sup> Ефимов, С. (1990): *Русские символисты*. Томск: "Народное образование", стр.299.

Оцена критичара показује да је најјачи утицај Соловјова песника обухватио почетан период стваралаштва Блока ("Песме о Дивној Дами"). Дуалистичка концепција света, према којој је "светској души", души материјалног света супротстављена Божанска, нематеријална Премудрост Софија, заробљена у земаљској трулежи постала је филозофска суштина Блокове књиге "Песама о Дивној Дами". Дубока и значајна тема књиге оваплоћена је у апстрактно надреалном лику Дивне Даме, Вечне Женствености, Софији, "светске душе", "мудрости и смислу света", у лику "девице што стоји у поднебесју под луком дуге", "девојке које пева у црквеном хору", "девојке у довратку дуге", у идеји лепоте, доброте, профане и религијске мисли, у уметности и култу живота и земље, што говори да се Блок у потпуности предао симболистичкој поезији. А. Бели у сећањима на Александра Блока проницљиво је приметио да младом песнику није било неопходно да ствара теорију симболизма, јер само симболичко схватање стварности било је физиолошки факат његове егзистенције. Аутор "Песама о Дивној Дами" у толикој мери се спојио са светом надосећајних, надсубјективних појава, да је сасвим природно што се његов језик преобратио у језик интимне комуникације задовољавајући се наговештајима, гестовима, легитимичним погледом.

Блок је највероватније препознавао у учењу Платона и мистичким предвиђањима В. Соловјова нешто властито, личносно, индивидуално, што је карактеристично само њему. "Песме о Дивној Дами" А. Блока у многоме се ослањају на митолошко-поетичку филозофију Соловјова, на "мит" његовог доживљавања реалног света, на лирско виђење стварности. Сматрамо, да су упркос незнатним разликама, принципи стварања симбола и суштина симбола код Соловјева и код Блока веома сродни. У основу поетичког виђења реалне стварности Блокове љубавне поезије уграђена је митско-поетичка слика света доследно са погледима учитеља филозофа. Ипак значајна истоветност није ометала Блока у стварању непоновљивог и најоригиналнијег уметничког дела за које у руској књижевности не постоји литерарни пандан.

Митови, фантазије, легенде, предања, трактате старих филозофа - идеалиста и њему савремених мистика млади песник симболиста је тежио да повеже и обликује у јединствени целовити поглед на свет. У својој младалачкој свесци бележио је: "Скупљајући митолошке огледе одавно сам желео да комплексно изградим темељ за мистичку филозофију свога духа. Најбоље начело које сам успео да установим одважно могу назвати једино: женствено..."<sup>16</sup>

Очигледно да ово филозофирање није сасвим оригинално, јасно су

---

<sup>16</sup> *Литературное наследство*, 1998, N 23 – 24, СТР.12.



видљиви трагови "ђачког" плагијата. В. Соловјов је излагао да су сви истинити песници са варирајућом јачином експресије у својим песмама испевали "вечноженственост", и са резултатом тог сазнања у поезији претходних генерација уочава исте ликове и виђења.

Спознавајући мистичко-филозофску поезију В. Соловјова млади песник је покушао да створи јасну представу о претходном развоју руске лирике. Осмишљавајући савремену поезију Блок је схватио да се она потпуно окренула мистици, а да је једно од најјачих мистичко- поетских сазвежђа управо та - Вечна Женственост. Уносећи у поступак истраживања и своје стваралачко искуство ово сазнање можемо дефинисати као полазну тачку у Блоковој поезији о Дивној Дами "под сјајем сазвежђа Вечне Женствености".

Под чуждой властью знойной вьюги,  
Виденья прежние забыв,  
Я вновь таинственной подруги  
Услышал гаснущий призыв.<sup>17</sup>

- пева у својим песмама В. Соловјов и за Блока та исповест била је не само необично близак и драги догађај, већ и непобитна истина. У песништву В. Соловјова "вечно женствено" третира се као појава космичке величине, промишља се као нов религиозни правац и потпуно одговара погледима и преживљавањима младог Блока. Песник је узалуд покушавао да уравнотежи своја противуречна преживљавања и слепо пратио је "проповедника" и његово учење, осећајући "родно и крвно" мистичко расположење Владимира Соловјова.

Песме В. Соловјова упућене "Вечној жени", његова љубавна заклињања и мољења, његова склоност да у сопственом преживљавању уочи суштину мистерија мира која траје вековима, одговарале су екстатичкој усхићености и апстрактној маштовитости и његовој свеобухватној љубави коју је мистички расположен песник сматрао највећим догађајем у историји света.

Смерть и Время царят на земле,  
Ты владыками их не зови;  
Всё, кружась, исчезает во мгле,  
Неподвижно лишь солнце любви.<sup>18</sup>

Али, под таквим утисцима Блок није почео стварати лик узвишене жене, већ свога "лирског јунака", који такође верује у "неземаљски,

<sup>17</sup> Блок, А. (1975): *Полное собрание сочинений*. Москва: "Наука", стр. 160.

<sup>18</sup> Блок, А. (1975): *Полное собрание сочинений*. Москва: "Наука", стр. 189.

*Р. Цветковић*

мистични свет" и сеобу душа, и који обожава Дивну Даму као оличење неземаљског света. Л. Долгополов сматра, да централно место у "Песмама" заузима не Дивна Дама (њен лик представља условни, мада и узвишени карактер, он је апсолутно безличан, без индивидуалних особина), већ лик песника, његово лирско "ја". Песник у циклусу носи у себи сав терет односа са светом и са вољеном. Његов лик је психолошки утопљен, засићен, а сфера преживљавања је безгранична. Поета је тужан и очајан, али се нада, слави.

Демонстрирајмо на појединим примерима лирских целина сродности код песника-симболиста, које се уочавају и у садржајном обликовању лика поете мислиоца, изнуреног, исцрпљеног, уморног од живота, који налази утеху само у небеским висинама, где ће космичка борба двеју исконских начела - Добра и Зла решити судбину напаћеног човечанства. Значајно је да лирски херој код Блока, и пре упознавања са поезијом В. Соловјова, свет дочарава у оштром романтичком супротстављењу добра и зла, црне и светле стихије.

Лирски херој В. Соловјова сматра да је целокупни земни живот само "сујета случајна, галама уобичајна", "светска пусгиња". Он третира живот као "галаму градске сујете". "Морамо ли да живимо у том мраку заблуда", - пита се он, - "у том мраку свакодневног зла". "Дан је прошао у сујети" налазимо у другој лирској песми.

Слични мотиви се испољавају и у поетском говору лирског хероја младог Блока. Лик "Песама о Дивној Дами" земаљску сујету "прихвата не само са презиром, већ и трагично и интонације су му оштре и натегнуте. "Дању вршим ја рад сујетан", саопштава лирски херој његове поезије. "Сујетан живот, сујета, пустиња" – тако Блок немилосрдно именује земаљску стварност.

Уплывающие тени  
Суетливых дел мирских,  
Средь видений, сновидений,  
Голосов миров иных.<sup>19</sup>

Свој презирив однос према реалности херој В. Соловјова испољава у одређивању живота као пролазног, тренутног догађаја: "Како је тежак сан", - ускличе он безброј пута, "То је само сан, немирног живота тренутни сан" - понавља он изнова. Његов херој је толико убеђен да је земаљско само "прекривач", само "ларва", само "груба кора ствари", свет именује као "зао мир, зао живот, зао пламен земске ватре", који

---

<sup>19</sup> Блок, А. (1975): *Полное собрание сочинений*. Москва: "Наука", стр. 209.

не изазива осећај негодовања, ни осећај презира.

Слично промишљавање реалне стварности карактерише и хероја младог Блока: мутне и нејасне романтичке визије и маште о нечем уопштеном, високом, нестварном и прекрасном преносе песника од досадног и дегресивног живота у небеско плаветнило, у нестваран, измишљен свет. Крајњи, наглашени субјективизам, оштро супротстављање лирског хероја не само реалној стварности, већ и свемиру у целини репрезентују бројне песме прве књиге, кој почињу са "ја" или "ја сам". "Ја сам дуго чекао", "Да чекам позив", "Ја сам сакривен у временском раздобљу", "Ја сам тражио прави пут" - то су прве строфе скоро 40 песама првог тома. Његов свет није овде, "већ тамо". Свет и живот, обухваћени мистичким расположењима, млади песник пронашао је и код В. Соловјова. Нестваран мир, нестварна песма, нереално виђење, привидно цвеће, привидна обала - на овај начин песник – филозоф представља властити доживљај прекрасног, истинског, светлог у "тешком сну животног сазнања".

Учење поета мисгика В. Соловјова наглашава да је историјски свет са моралним поукама преварио божанску истину, препун је пожуде, грехова и затвара коло свог битисања. Свет ће променити нова ера предвиђена у светом писању, а на земљи ће завладати царство сређе, праведности и истински доживљај хришћанске љубави, која ће омогућити човеку да се испуни богатством, суштином и лепотом духа. Треба рећи да се управо истакнуга страна учења В. Соловјова нарочито одразила у љубавној лирици А. Блока овенчаној атмосфером загонетне тајне и неоствареног чуда. Примењујући песничку слику, чији је циљ да се појача осећање ствари, млади Блок је пресликавао "неостварене наде" на визију Вечне Деве. Она је Царствена Вечна Жена, Дева, Зора, Купина, Дивна Дама.

Явись ко мне без гнева,  
Закатная, таинственная Дева,  
И завтра, вчера огнём соедини.<sup>20</sup>

Тако да јасно уочавамо преваплоћења Душе Мира (доследно В. Соловјову) или Вечне Женствености попут целовитог, узвишеног божанског начела позваног да спасе зсмаљски свет и да упути човечанство ка идеално савршеном животу. Очигледно је да је реалне утиске и доживљаје А. Блок интерпретирао у облику мистичке вере као нешто "надреално". Анализа мотивационог поступка открива да је у "Песмама о Дивној Дами" дочаравана боголиком, и узадигнута у

<sup>20</sup> Блок, А. (1975): *Полное собрание сочинений*. Москва: "Наука", стр. 104.

висине Вечне Деве та "девојка боје розе" Л. Д. Менделејева, коју је поета бескрајно и нежно волео. "Реални лик вољене девојке", -бележи В. Орлов, један од најпознатијих истраживача стваралаштва А. Блока, "спаја се у његовој машти са позајмљеним код В. Соловјова виђењем о неодређеном божанском начелу, које се афирмисало у појмовима Душа Мира или Вечна Женственост и стреми да унесе у материјални свет стихију духовне ренесансе човечанства."<sup>21</sup>

"Узбудљива, драматизована "историја љубави" престала је да буде приватни доживљај", сматра критичар књижевности П. Громов, "она је упила "опште", "светско", "космичко", она је постала манифестација разбеснеле катастрофе, "свемирске катаклизме".<sup>22</sup>

Духовни свет бестелесно и безлично осећајног, апстрактно филозофирајућег хероја лирике А. Блока репрезентира крајње оскудно животно, реално искуство младог поета. Апстрактност и "литерарност" хероја уочава се у лексици његових песама, у безброју апстрактних појмова као "дух, бесконачност, постојање, овде, тамо, све, ванземаљско".

Говор песама В. Соловјова такође обилује одговарајућим филозофским и мистичким појмовима, Код В. Соловјова "Она" потпуно је изгубила земне црте, за њега је "Озарена жена" -божанство; песник размишља о њеном лику ритуално, као посвећен.

Код хероја песама младог Блока жива, стварна, "Она" у првим песмама (где врло лако можемо препознати вољену девојку Љ. Д. Менделејеву), "полако прима неземне црте". Јунак чезне за њом, размишља о сусретима са вољеном, о тужном расстанку, о верности, о љубави, о романтичкој младости. Сем тога млади песник је у делу створио своју атмосферу, потискујући дух симбола Соловјова и уграђујући свог лирског хероја и своје симболе. Тако је у збирци афирмисао је своје боје - белу и бледу, црвену и плаву. Свет је поделио на две половине - на тамну и светлу, са земљом у мраку и неземаљским у сјају. У вези са тим песме су суморне или радосне, тужне или сјајне, са наговештајима у звуку и боји, у мисли и осећању, са најчешћом речју неко ("Неко зове, неко виче, неко јури, црни неко"). Уместо одговора - магла, као најомиљенија реч Блокових песама, укључених у зборник "Песама о Дивној Дами". А уз њу и снови, све постаје снено, чак се "сновима дише".

<sup>21</sup> Орлов, В. (2005): *Проблема симбола и реалистическое искусство*. Москва "Наука", стр.199.

<sup>22</sup> Громов, П. (1993): *Русский символистский роман*. Киев. "СПб", стр.206.

Она сва у песничком предосећању преображаја и појаве. "Она" са безброј имена писаних великим словом: Вечна нада, Вечно пролеће, Озарена, Тајанствена, Света, Најсветија. Због Ње све постоји, па и сама природа је значајна само ако даје вест о Њој. Песник је усамљен, заљубљен, предосећа је у маглама, у облацима, у звуцима ветрова, у шуштању лишћа, и као божјак пада на колена мислећи на "њу" и слутећи њен долазак. Стихови, писани после њеног виђења визије, ушли су у збирку "Песме о Дивној Дами" у којима је "Она"- "Једино Сунце његовог свемира" и једини смисао живота на земљи,

У тренуцима размишљања о симболизму, Блок се враћа учењу Соловјова о Души Мира и Вечној Женствености. О томе сведоче белешке у дневницима, нотесима, његови наступи, низ чланака на литерарне и литерарно-друштвене теме. Посебни Блокови радови с разлогом посвећени сећању на В. Соловјова: "Витез-монах" (1910), "В. Соловјов у нашим данима" (1920.).

Али млади поета, као непоновљива креативна личност, није у стању да егзистира ограничен илузијама, утопијама и апстрактним идејама, мистичким темама и мотивима. Природан људски осећај активно се супротстављао метафизици и снажно се борио са митологизованом лажном стварношћу, у којој се песник нашао затворен "између сновиђења, визија и непознатих гласова". Млади песник је прихватио мистичко учење о другим световима нераздвојиво повезаних са реалном стварношћу, и истинско поштовање Вечне Женствености која носи оличење Добра и истине, а са њима и непролазан сјај лепоте. Мистичка машта В. Соловјова разговетно се одразила у лику лирског хероја и магловитом виђењу тајанствене Другарице, а под његовим очигледним утицајем формирале су се црте лирског јунака раних песама А. Блока и оцртавао се у машти дочарани лик Дивне Даме. Међутим, лирски херој "Песама о Дивној Дами" делимично се разликује од хероја поезије В. Соловјова. У целокупном лику лирског јунака "Песама о Дивној Дами" добијају свој израз оштре супротности и разлике које проналазимо у стваралаштву раног Блока и које он није био у стању да надвлада.

Узалуд је млади песник навлачио хаљину митологије на властити природни осећај, супротстављајући се "земно-божанственом", ипак чулно преживљавање из којег се рађала љубавна поезија било је реално у свом човечанском садржају. "Неприхватљиво је сматрати теорије, апстракције и алегорије за извор стваралаштва", већ "...животну снагу, начин живота и властиту животну драму", - бележи Александар Блок у дневнику. Суштина песама увек се испева право из срца непосредно,

песник када стиже до најважнијег обавезно отвори срце. "Теорије ће нестати, а опстаје једино тај животворан корен; свој мистицизам ја сам преживео и он је неодвојив од мог живота"<sup>23</sup>, проценио је Александар Блок у аутобиографији уметничку супгину свог стваралачког дела.

Временом слична процена није мимоишла стваралаштво Блоковог "наставника и учитеља" В. Соловјова. У време стварања песама о Дивној Дами, песника мистичке Душе Мира В. Соловјова млади поета је сматрао гигантом, који је срушио својим радовима тврђаве либерализма и материјализма, али кроз неко време исти гигант показао се младом поети у сасвим другом светлу. Блок је 1902. године признао: "више никоме не верујем, ни Соловјову, ни Мерешковском"<sup>24</sup>, а 1904. године са гађењем се одазивао на учење и филозофску надградњу В. Соловјова.

Животно искуство и преживљавање младог Блока битно се разликује од животних околности и религиозног искуства В. Соловјова, али сматрамо да је ипак његова поезија помогла младом Александру Блоку да изрази неодређене, апстрактне осећаје и мисли, да пронађе и обликује систем уметничких слика, да учврсти своје непојмљиво светопредстављање, које се хранило младалачким фантазијама и литературом, а не доживљајима из реалног живота. Улога филозофије В. Соловјова у духовном обликовању А. Блока, у формирању поетске слике света – "прве књиге" његове лирике је неоспорива. Почетком 20. века младог Блока је од разних "модерниста" и "декадента" и од веће катаклизме спасао баш Соловјов, који је доследно Платоновом учењу сматрао "свет стварности за свет прелазних појава" и веровао у "трансцедентни свет вечних идеја" као свет праве и узвишене реалности. Блок је, како смо већ рекли, примио Соловјова као "весника будућности", али је у својој поезији очекивао свемирно свануће на свој начин, верујући у своје Сунце завета.

Поетска метода А. Блока развијала се у супротном правцу: лик Царице, Дивне Даме градио се на основи реалних, земних утисака; то је био пут од "земаљског", према "ванземаљском". Драматична колизија понавља се у "Песмама о Дивној Дами", где осликани "земаљски" херој, а "неземаљска" хероина, тражи спасење од земаљске сујете, она влада тајном спасења. У супротности стваралачких путева види се принципијелна разлика уметничке методе Блока од методе В. Соловјова, у чијим је песмама доминирајући положај заузимао лик Деве на вратима дуге,

<sup>23</sup> Илаев, О. (2005): *Воспоминания о Блоке. Сборник статей*. Киев: Вища школа, стр.40.

<sup>24</sup> Исто, стр.44.

Вечне женствености, која нема "земаљски" дупликат. Ова принципијелна одлика одлучно је усмерила стваралачку еволуцију Блока, отворила је пред њим пут ка излазу из мистике и неодређености, уколико је сфера реалног живота, истинских односа и осећаја била главни разлог и извор за даљу трансформацију његовог песничког израза. В. Соловјов је потпуно остао у владавини неуобичајене конструкције и заузео је скроман положај у историји руске поезије.

Не смемо да заборавимо битну чињеницу да су песме о Дивној Дами стваране у годинама када је поета (како је и сам касније бележио) "мало што видео и мало што разумео у животу". У поетској имагинацији младог Блока веома ограничено властито искуство трансформисе се до таквог степена да је скоро немогуће вредновати његово уметничко стваралаштво од 1897. до 1901. године - врло је тешко одредити и анализирати реални подгекст. О стваралаштву тог временског раздобља, о мистичким виђењима и имагинацијама, о А. Белом и С. М. Соловјовом сам Блок је говорио са љубазним осмехом - као о годинама детињства. Блок је признавао да код већег броја песама тог периода више не разуме смисао: "Ја сам и сам заборавио значење већине речи. А мени се у то време учинило да су они сакраментални. А сада читам песме - као да су туђе, и не увек схватам суштину". Мањак животног искуства Блок је у знатној мери надокнадио имагинарним, замишљеним, фантастичним искуством — зато се песник и показао необично упечатљивим, осетљивим према идеалистичкој филозофији, мутним виђењима теолога и мистика, према "прекомерној бајковитости". Максимална одвојеност Блока од земаљског, стварног живота репрезентовани у учењу В. Соловјова. Скоро доведени до очајања, до психичког обољења мистичким преокупацијама, Блок је ипак савладао своје нездраво, болешљиво стање. Живот и младост су учинили своје. У овој тачки је почетак евентуално новог односа према жени као песничкој теми: "Ја сам млад, заљубљен и свеж". Самим тим песник нам отвара сакривене чежње и у најдубљој подсвести и хармонију физичке лепоте, здравља и осећаја мушке снаге ставља у основу нових песничких креација, што је обећавало друкчију распеваност, налик на поезију руских акмеиста и футуриста (код В. Мајаковског: "Иде леп, двадесетдвогодишњи младић")- Креативни домет песникове промене према песмама и начину певања шири се од стадијума инфериорног до комплексније психолошке ситуације без наивности. Али, како је познато, поступак симболистичког стварања преузео је доминирајући положај и већ следећа строфа гласи: "Ја стрепим, молим се и патим...". Блок је био лиричар, и стварност афирмисао као личносни емоционални доживљај. Песник није могао да заобиђе властите лирске изливе и на њима је

*Р. Цветковић*

базирао ликове својих јунака, и то је био један од разлога да су они увек нестварни, неодређени, непотпуни.

Апострофна теоријска гледишта предвиђају целокупну стваралачку судбину А. Блока. Иако је певао о власитом и безграничном, види се да његова поезија потиче из душе. Ово је један од разлога да је у најбољим младалачким песмама А. Блока мистичка обојеност одавно избледела, а остао је чист и свеж осећај, наслађивање животом, младошћу, свежином, љубављу.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белый, А. (1994): *Символизм как миропонимание*. Москва: "Наука".
2. Блок, А. (1996): *Полное собрание сочинений*. Т.3. Москва.
3. Громов, П. (1993): *Русский символистский роман*. Киев: "СПб".
4. Ефимов, С. (1990): *Русские символисты*. Томск: "Народное образование".
5. Илаев, О. (2005): *Воспоминания о Блоке, Сборник статей*. Киев: "Вища школа".
6. *Литературное наследство*, (1998), N 23-24.
7. Максимов, Д. (1900): *В начале века: Блок и символисты. Избранные труды*. Ленинград: "Высшее образование".
8. Минц, З. (2003): *Статьи о русской поэзии*. Таллин: "ТГУ".
9. Орлов, В. (2005): *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: "Наука".
10. Соловьёв, В. (2001): *Критические статьи*. Москва: "Наука".
11. Фет, Ю. (2002): *Стихотворения*. Ленинград: "Высшее образование".



**Раиса Цветкович**

Факультет начальных классов, Лепосавич

## **АСИМИЛЯЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. СОЛОВЬЁВА В ЛЮБОВНОЙ ПОЭЗИИ А. БЛОКА ("СТИХИ О ПРЕКРАСНОЙ ДАМЕ")**

***Резюме:** В работе представлены определённые моменты творческой биографии А. Блока, которые сыграли значительную роль в формировании его мировоззрения и определили сущность его творческого процесса. Биографические данные переплетаются с логикой и психологией творчества – это исследование открывает новые знания о его труде и помогает глубже осознать сущность творчества и лирической поэзии, в которой любовь является предметом и целью творчества. Одним из самых важнейших подходов к объективному анализу не только раннего творчества, но и многогранной эволюции Блока является осмысление среды, в которой произошло знакомство молодого поэта с Владимиром Соловьёвым - религиозно - мистическим философом, проповедником веры, публицистом и лирическим поэтом.*

**Ключевые слова:** А. Блок, В. Соловьёв, символизм, Прекрасная Дама, Вечная Женственность, влияние.

*Е. Међедовић*

**Доц. др Енвер Међедовић**  
Учитељски факултет, Лепосавић, Београд

## **АНГАЖОВАЊЕ БУДУЋИХ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СПОРТСКОРЕКРЕАТИВНИМ АКТИВНОСТИМА**

***Апстракт:** Овим истраживањем су обухваћени кандидати на пријемном испиту Учитељског Факултета из Београда, наставног одељења у Новом Пазару који чине узорак од 80 испитаника. Истраживање је обављено школске 2005/06 године. Кроз ово интердисциплинарно истраживање кандидати за упис одговорили су на неколико питања која се тичу придавања важности неким сегментима образовања, физичке културе, социолошког и економског аспекта који делују на правилан развој личности. Подаци су прикупљени анкетирањем помоћу упитника који се састојао од 15 питања, а на крају у посебно понуђен простор кандидати су дали своје сугестије у вези учитељског Факултета (због чега су се определили за овај факултет, државни или приватни, питања везана за унапређење спорта и физичке културе).*

***Кључне речи:** образовање, породица, запошљеност, слободно време, физичко васпитање, пливање, спорт, слободне активности, наставни предмети*

### **УВОД**

Учитељство у Новом Пазару је присутно већ 60 година. Континуитет традиције је прекинут оснивањем педагошких академија. Тада губи традицију учитељства, а 1998. године Учитељски факултет из Београда отвара своје наставно одељење у Новом Пазару. Отварањем одељења наставу поред наставника са матичног факултета изводе наставници и сарадници из Новог Пазара који заједно сагледавају потребе за унапређивањем наставе, учествују у реформи образовања уважавајући све специфичности средине. Тако се намеће и потреба за истраживањем, упоређују се резултати добијени на простору одељења као и на осталим факултетима заједнице учитељских факултета на простору Републике.

Сагледавајући значај учитељског позива кроз историју може се констатовати да су се догађале значајне промене везане за процес образовања и васпитања које су условљене друштвено - економским променама. Наставни програми појединих предмета у сталној су трансформацији, унапређују се у правцу шире афирмације и интеграције у савремене програмске садржаје. Упоредо са осталим наставним предметима физичко васпитање као наставно подручје у процесу васпитно-образовног рада се посебно унапређује. Разлоге за његово унапређење видимо кроз праћење савремених токова живота који постичу многе истраживаче да траже најбоља могућа решења за ефикаснији наступ и проширење нивоа физичке културе студената као и повећање степена интересовања за активно бављење спортом за све време студирања. Вредност приступа познавања овог предмета указује на реформисање наставних садржаја овог предмета на учитељским факултетима који по новом студијском програму овом наставном предмету, а по угледу на савремене факултете из ове породице, посвећује посебну пажњу. Све више се истичу вредносне компоненте ове наставе као што су здравствена, педагошка, рекреативна, културна и васпитна. Посебно се наглашава присуство друштвено-економског фактора, улоге родитеља, школе, организације физичке културе, потребе за одмором и разонодом. Кроз овај рад који је обухватио кандидате на пријемном испиту учитељског факултета у Београду наставно одељење у Новом Пазару сагледане су и неке социолошке карактеристике ученика кандидата на пријемном испиту који су део овог рада.

### **ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА**

Циљ овог истраживања је сагледавање односа студената према настави из области физичке културе и слободне активности на подручју физичког васпитања, да се сагледа социолошки аспект породице. Посебност овог истраживања је сагледавање образовања из простора физичке културе, слободне активности на подручју физичког васпитања, нека искуства о месту и улози активности школских организација за физичку културу, физичке активности родитеља, утицај активности на побољшање моторичких способности, предлог организације и афирмације ваннаставних активности на учитељским факултетима као и идејном усмеравању младих повезивањем васпитно - образовних институција са друштвеним организацијама за физичку културу и широм друштвеном заједницом.

## МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Методе истраживања примењене у овом раду су експериментална, и дескриптивна метода истраживања. Резултати су добијени систематском обрадом одговора на упитник који је креиран посебно за ово истраживање. Узорак од 80 испитаника чине 5 мушкараца и 75 жена.

Подаци добијени путем упитника анализирани су према постављеним задацима истраживања. Од основних података о испитаницима одговор везан за место одакле долазе кандидати за пријемни испит приказан је табеларно: (видети табелу број 1).

Табела 1. : Распоред испитаника с обзиром на општину

Општина	Бр	%	Општина	Бр	%
Нови Пазар	35	44	Тутин	6	7,5
Сјеница	8	10	Б. Поље	3	4
Рожаје	7	9	Краљево	2	2,5
Рашка	5	6	Крушевац	1	1
Беране	4	5	Београд	3	4
Пријепоље	2	2,5	Н. Варош	1	1
Плав	2	2,5	Аранђеловац	1	1

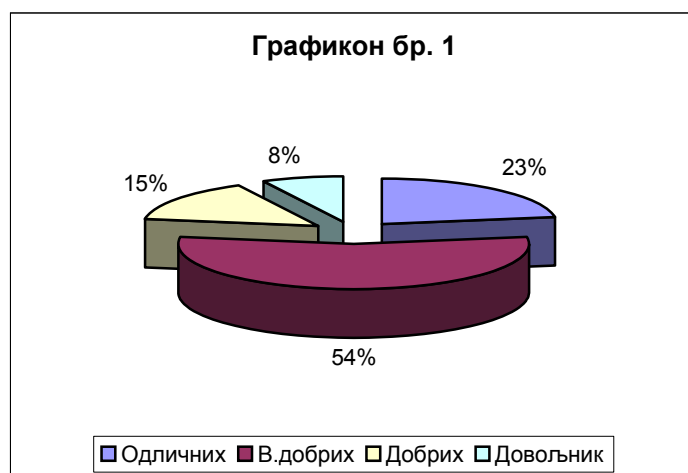
Питања и одговори везани за социолошке аспекте овог истраживања могу се сагледати кроз прикупљена мишљења, ставове и предлоге кандидата на пријемном испиту, а који се могу сврстати као основни подаци о испитаницима, везано за родно порекло, место живљења и школовања, као и социјално –економски статус, те структура школске спреме, затим вредносни систем оцењивања.

Табела 2. : Подаци о завршеној средњој школи и успеху из средње школе.

Школа	Број	%	Одличних	В.добрих	Добрих	Довољних
Гимназија	37	46,25	18	44	12	6
Економска	11	13,75	%	%	%	%
Техничка	18	22,50	22,5	55	15	7,5
Медицин.	14	17,50				
Укупно	80	100				

Популација и узорак популације чине кандидати на пријемном испиту учитељског факултета који су завршили средње школе: гимназију, техничку, медицинску и економску школу. Највећи број кандидата долази

из гимназије, на другом месту техничка школа, на трећем медицинска и на четвртом економска школа.



На графикону је приказан успех на квалификационом испиту за упис на учитељском факултету Београд – наставно одељење Нови Пазар. Као што се види највише је врло добрих ученика (44 или 55%), одличних је 18 (22,5%), добрих је 12 (15%) и довољних је 6 (7,5%).

Табела 3. : Питања стручне спреме родитеља

Родитељ	Висока	%	Виша	%	Средња	%	Основна	%
Отац	8	10	7	9	43	54	22	28
Мајка	5	5	8	10	39	49	28	35
Укупно	13		15		82		50	

Стручна квалификација родитеља студената указује да код основног образовања имамо 50 родитеља, а од тог броја са нижом основном школом је 26 родитеља који табеларно нису приказани. Од броја 26, 15 је жена и 11 је мушких.

Табела 4.: Запошљености родитеља у приватном или друштвеном сектору

Родитељ	Државни сектор	Приватни сектор	Незапо-шљени
Отац	24	32	24
Мајка	18	17	45
Укупно	42	49	69

*Е. Међедовић*

Добијени подаци указују да је највећи број родитеља незапошљен, алли се претпоставља да је већи број незапослених укључен у неки сопствени бизнис.

На питање везано за број чланова породице, као и услови становања добијени су следећи резултати приказани у табели број 5.

Табела 5.: Број чланова породице

Породица од три члана	Породица од четири члана	Породица од пет и више чланова
12	34	34

На питање становања добијени су следећи резултати:

Станује у кући до 80 м<sup>2</sup>: 63

Станује у стану до 47 м<sup>2</sup>: 17

Подаци о структури породице: поседује стан, кућу или има статус подстанара је следећи: Од броја оних који живе у кући до 80м<sup>2</sup> петнаест су подстанари, а од оних који живе стану пет су подстанари. Што даје укупно 20 подстанара.

На питање које се односило на место на коме испитаници проводе одмор добили смо одговоре приказане у табели број 6.

Табела 6. : Где идете за време школског распуста

Море	Језеро	Планина	Нигде
28	6	9	37

Одговори везани за оцену из наставног предмета физичко васпитање у средњој школи приказани су у табели број 7.

Табела бр 7. :Оцене из физичког васпитања од I до IV разреда

Разред	Одличан	В. добар	Добар	Довољан	Свега
I	36	26	12	4	80
II	34	26	9	11	80
III	28	24	18	10	80
IV	43	26	11	0	80
Свега	141	104	50	25	320

Резултати који се односе на успех у средњој школи, везан за наставне садржаје физичког васпитања није предмет овог истраживања тако да се нјиме нећемо бавити.

Одговори на питање знате ли да пливате дати су у следећој табели број 8.

Табела бр. 8.: Знате ли да пливате

Знам	Не знам	Полупливач сам
12	53	12

Одговори кандидата везани за пливање, указују на алармантну ситуацију, тј. на информацију свим онима који су одговорни за развој спорта и физичке културе (Министарство просвете и спорта, Републички спортски савез и све асоцијације које су задужене за спорт). Посебност ових резултата обавезује Учитељски факултет, да у оквиру изборних предмета посебно уврсти пливање, како би будући учитељи били оспособљени за ову област која има највећи утицај на развој организма. Одговори на питање које спортске активности упражњавате су у табели број 9.:

Табела бр 9.: које спортске активности упражњавате

Спортови	Број	Спортови	Број
Оdboјка	15	Стони тенис	3
Кошарка	13	Шах	2
Рукомет	8	Скијање	4
Борилачки спортови	2	Пливање	5
Гимнастика	2	Атлетика	3
Фудбал	4		

Организација слободних активности, присутна је као савремена иницијатива и захтева посебну пажњу у организацији. Стварањем услова кроз физичко васпитање, посебно се унапређује овај вид активности у слободном времену. Присутна је чињеница, да се већи број испитаника, њих 63 изјаснио, да упражњава спортске активности приказане у табели број 9.

Забрињавајуће је што 17 испитаника остаје неизјашњено, када се тиче ангажованости у спортским активностима, што обавезује организаторе, да буду креативнији у слободном избору садржаја, који више пружа од обавезне наставе. Слободе активности везане за физичко васпитање, су активности које окупљају највећи број заинтересованих за ово подручје, зато је потребно подићи интерес овог рада кроз све

*Е. Међедовић*

друштвене одранизације (Савет пионира, омладине, организација за физичку културу), обезбедити друштвени кадар, организовати прерасподелу радне недеље за наставнике физичког васпитања, као и организовати рад школских друштава за физичко васпитање у које поред наставника треба укључивати родитеље и представнике спортских асоцијација.

Одговори добијени на питање о ангажовању у спортским клубовима су дати у табели број 10.

Табела бр. 10.: Ангажовање у спортским клубовима

Клуб	Број	Клуб	Број
Одбојка	4	Стони тенис	2
Кошарка	3	Шах	2
Карате	2	Атлетика	1
Ајкидо	2	фудбал	1
Свега	11		6

Истраживање које се односи на ангажовање у спортским клубовима, приказано је кроз табелу број 10, указује на мали број кандидата који су активни чланови спортских клубова. Важност постојања и ангажовања чланства у клубовима су велики мотив који знантно подстиче на вежбање и усавршавање. Кроз групни рад и такмичења, која се организују у клубу, изражавају се вредни резултати који су рангирани кроз такмичарске лиге. Обавеза педагога физичке културе, је да усмере на оне који показују резултате и да им предложи клубове кроз које ће се они афирмисати. Релативно, велики број неукључених у друштвене организације за физичку културу и спортске клубове, указује на потребе проучавања ове проблематике, која мора наћи своје место и омогућити и свима онима, да се определе и својим избором задовољи потребе и упознају законитости физичке културе, која се посебно заснива на вежбању у спортским клубовима.

Питање број 11 „Желим да се као студент укључим у рад слободних активности ...“ одговори истраживања дати су у табели број 11.

Табела 11.

Спортска грана	Број	Спортска грана	Број
Кошарка	15	Шах	4
Одбојка	17	Пливање	3
Борења	14	Ритмика	16
Стони тенис	8	Атлетика	3
Свега	54		26



Одговори на питање број 11, желим да се као студент укључим у рад слободних активности приказане кроз табелу број 13., где су испитане жеље кандидата. Мотивације и интереси за поједине слободне активности изражене су по спортским гранама. Посебно је интересовање за одбојку, кошарку, борилачке спортове (џудо, карате, ајкидо), ритмику која се базира на плесовима и фолклору, стоном тенису, шаху и пливању. Посебност овог истраживања, сагледана је кроз жељу где је наглашена вредност активности уз музику, која доприноси специфичном обликовању тела. Добијени резултати указују, на запажен број неизјашњених када се тиче укључивања и мотивисаности у слободне активности. Дефицитарност стручног женског кадра на простору ове регије може се сматрати као важан фактор демотивисаности физичког васпитања.

У оквиру овог питања, намеће се обавеза ангажовања студентске омладине на формирању студентског спортског савеза у чијем би саставу били сви жељени спортови. Бављењем спортом у ваннаставној активности треба укључити све студенте са свих година студија уз могућност слободног избора активности. Посебност овог истраживања сагледава се на препорукама сарадње и такмичења на нивоу заједнице учитељских факултете, тј. организовање учитељијаде - „Олимпијаде учитеља“, где би дошло до изражаја унапређивање слободних активности у оквиру физичког васпитања.

На питање о оном што смо вежбали на часовима физичког васпитања у средњој школи оцењујем следећим оценама, добијени су одговори представљени у табели 12.

Табела бр.12 Оцена часова физичке културе у средњој школи

Одличан	В.добар	Добар	Довољан	Укупно
39	27	12	2	80

На питање број 13 „Настава физичког васпитања помже у учењу“, Добили смо следеће одговоре приказане у табели број 13.:

Табела 13

Потпуно се слажем	31
Слажем се	22
Не могу да се одлучим	17
Не слажем се	7
Уопште се не слажем	3

*Е. Међедовић*

Значајна већина анкетираних определила да физичко васпитање, као наставни предмет помаже у учењу, да спортске активности не ометају у учењу, већ да их стимулишу на активније учење. Одговор, слажем се, приближава се првом изјашњавању. Значајни број испитаних није могао да се одлучи из више разлога, а одговори се сврставају у категорију не едукованости, опште физичком васпитању. А број који се не може занемарити, сматра да спортске активности ометају учење.

На питање број 14. „Ако би ви оцењивали наставне предмете по значају којеу би оцену дали сваком од наведених предмета ако су оцене у распону од 5 до 10“? , одовори на ово питање дати су у табели број 14.

Табела бр. 14.

Наст. предм.	Оцене						Средња оцена	Ранг
	5	6	7	8	9	10		
Матерњи језик	3	14	23	28	8	4	7,45	6
Математика	8	19	21	19	7	6	7,20	8
Информатика	2	13	15	18	17	15	8	2
Биологија	4	13	22	27	11	3	7,46	5
Физичко	0	3	19	21	16	19	8,39	1
Историја	5	14	22	26	11	2	7,17	9
Музичко	5	14	22	27	9	3	7,37	7
Ликовно	2	13	22	20	11	12	7,76	4
Географија	9	19	22	15	10	5	7,16	10-11
Страни језик	1	12	19	18	15	15	7,98	3
Хемија	8	20	23	14	11	4	7,15	11
Физика	7	21	22	15	12	3	7,16	10-11

Код питања број 14, имали смо намеру, да сагледамо којим оценама би вредновали наставне предмете који су присутни у нашим школама, колико реформе образовања утичу на промене и растеређивање, као и сопствена мишљења о наставним предметима, који су преко оцена и средње вредности рангирани. Резултати су приказани кроз табелу број 14.

На питање број 15 „Да ли се отац и мајка баве спортом или неким другим облицима физичке активности“ добио смо следеће одговоре:

Табела 15

	Отац	Мајка
Активно се бави	6	2
Рекреативно учествује	14	12
Повремено се бави	24	19
Нису се бавили	36	37

Питање, да ли се отац и мајка баве спортом, или неким другим обликом физичке активности? Подаци из анкетних листића, показали су резултати који су дати на табели број 15. Бројна истраживања посвећена овој пробле-матици указују на отуђење човека у организованом активном одмору, после престанка школовања, губитком наставног предмета физичког васпитања. Зато се посебно наглашава стварање услова за спортску рекреацију, која је промотор унапређивања здравља. Стварањем савеза за рекреацију и његовим програмским садржајима, који се проводе у слободном времену учинићемо допринос у правцу очувања биолошко-здравствене и социо-психолошке равнотеже људи.

Истраживање је показало, да оба родитеља (отац и мајка), се повремено баве спортским активностима, док је и примећен број оних који се баве спортом рекреативно. Интересовање сваког појединца за његово лично ангажовање у спортским активностима постаје индивидуална ствар, а врло често и породична (вежбање са члановима породице или са пријатељима). Посебно су интересантни садржајима којима се значајно утиче на унапређивање аеробних способности (ходање, трчање, вожња бициклом, пливање, смучање и др). Врло је важно да се за ове категорије учесника у активностима предложи програми за одржавање кондиције. (Програм за довођење у кондицију ходањем, трчањем, пливањем, вожња бициклом, кошарка, фудбал, забавне игре итд.), како за мушкарце тако и жене.

### ЗАКЉУЧЦИ

На основу анализе добијених података из отвореног упитника кандидата на пријемном испиту Учитељског факултета из Београда, Наставног одељења у Новом Пазару, следе закључци:

Сагледана је структура родног порекла, место живљења, школовање, социјално-економски статус, структура школске спреме вредносни систем оцењивања кандидата, стручна спрема родитеља студената, запошљеност

подаци о структури породице, као и начин коришћења слободног времена. Резултати првог дела истраживања приказани су табеларно.

Други део истраживања указује на значај ваннаставних активности у образовно-васпитном раду формирању навика за перманентно укључивање у све активности које промовишу здравље и начин живота. Важност ангажовања у спортске клубове, недовољна едукација женског кадра у спортском тренингу, недовољна повезаност са организацијама за физичку културу. Посебност овог рада, сагледана је у важности пливања, као и предлогу да ова настава буде посебно присутна у програмима. Покренута је иницијатива за оснивање Спортског студентског савеза, као и организацији сусрета учитељских факултета.

### **ЛИТРАТУРА**

1. Финдак, В. Стела: „Изваннаставне и изваншколске активности у телесној и здравственој култури“ – Школска књига Загреб, 1985. г.
2. Николић, В.: „Рекреацијом до здравља“, Савез – Спорт за све, Никшић, 2004. г.
3. Берковић, Л. Крсмановић. Б.: „Методика физичког васпитања“ – Факултет за физичку културу, Нови Сад, 1999. г.
4. Вишњић, Д. И сарадници: „Методика физичког васпитања“ – Факултет за физичко васпитање и спорт – Београд, 2004. г.
5. Качапор, С.: „Увод у школску педагогију“ – Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, 1999. г.
6. Мартиновић, Д.: „Постигнућа у настави физичког васпитања“ – Интерпринт, Београд, 2004. г.
7. Берковић, Л.: „Теоретске основе физичке културе“ – Факултет физичке културе, Нови Сад, 1988. г.
8. Бјелица, Д.: „Систематизација спортских дисциплина и спортски тренинг“ – Црногорска спортска Академија, Подгорица, 2005. г.
9. Министарство просвете и спорта: „Квалитетно образовање за све – пут ка реализацији друштва“, Београд 2005. г.
10. Матић, М.: „Час телесног вежбања“, Београд, 1988, НИП „Партизан“
11. Милановић, Љ. Стаматовић, Д.: „Методика физичког васпитања“ – Учитељски факултет, Ужице, 2005. г.
12. Мартиновић, Д. и Вишњић Д.: „Методика физичког васпитања“, Београд, 2005. г.
13. Међедовић, Е.: „Методика физичког васпитања“ – Учитељски факултет Лепосавић, 2005. г.

**Enver Mededović, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić, Beograd

### **SUMMARY**

*By this research have been included all candidates at the Entrance examination of the Teachers' University from Belgrade, who made the sample of the 80 examined. This research was done in the school year 2005/06. Through this interdisciplinary research, candidates for the entrance have answered on several questions concerning of giving the importance in some segments of education, physical culture, sociological and economy aspect, which influence on proper development of a personality. Data have been collected with a survey and with a help of a questionnaire, consisting of 15 questions; and in the end in a specially offered space, candidates have given their suggestions concerning the Teachers' University (why they have chosen this University, public or private, questions connected with improvement of sport and physical culture).*

*Н. Зрнзевић*

**Мр Невенка Зрнзевић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

*Апстракт:* Циљ овог истраживања био је да се утврде разлике у неким морфолошким карактеристикама између ученика и ученица трећег разреда основне школе. Истраживање је спроведено на узорку од 197 испитаника (100 ученика и 97 ученица) основних школа из Трстеника.

*Морфолошке карактеристике процењиване су помоћу три варијабле (висина тела, маса тела и индекс телесне ухрањености).*

*Разлике између ученика и ученица утврђиване су мултиваријантном анализом варијансе и дискриминативном анализом.*

*Резултати истраживања показали су да између ученика и ученица трећег разреда у простору морфолошких карактеристика разлике постоје и оне су статистички значајне.*

**Кључне речи:** морфолошке карактеристике, ученици, ученице, висина тела, маса тела, индекс телесне ухрањености, мултиваријантна анализа варијансе и дискриминативна анализа.

### **УВОД**

Истраживање морфолошке грађе увек је заокупљивало пажњу великог броја истраживања. За антропологе је важно да свестрано прате промене у расту и развоју становништва, а посебно деце и омладине, а за професоре физичког васпитања да прате раст и развој ради програмирања наставе физичког васпитања. Досадашња истраживања показала су да физичке способности ученика стагнирају, односно не прате биолошки раст и развој.

Од великог броја значајних димензија личности за истраживање су одабране неке димензије морфолошког простора.

Морфолошке димензије су под утицајем генетских фактора и фактора околине. Међутим, утицај генетских фактора није исти на све латентне димензије. Код лонгитудиналне димензионалности скелета коефицијент урођености је највећи и износи око 98%, код волуминозности тела 90%, код масног ткива 50%. Из овог се може закључити да је највећи утицај спољашњих фактора могућ код масног ткива, док је код осталих фактора тај утицај мањи, скоро занемарујући.

Ово истраживање је једно из низа која се последњих година спроводе на ученицима млађег школског узраста, а циљ је да се добију информације које ће се користити углавном у педагошкој и спортој пракси.

### **ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА**

Предмет истраживања представља морфолошке карактеристике ученика и ученица трећег разреда основне школе.

Основни циљ истраживања је утврдити ниво морфолошких карактеристика ученика и ученица трећег разреда основне школе и утврдити евентуалне разлике у морфолошким карактеристикама између ученика и ученица.

### **УЗОРАК ИСПИТАНИКА**

У складу са постављеним циљем, за ово истраживање одабран је узорак испитаника који се може дефинисати као намеран узорак ученика и ученица трећег разреда основних школа из Трстеника.

Узорком је обухваћено 197 испитаника од тога 100 ученика и 97 ученица, који су похађали редовну наставу и где се настава физичког васпитања одвијала под руководством учитеља разредне наставе.

### **УЗОРАК ВАРИЈАБЛИ**

За процену морфолошких карактеристика примењене су следеће варијабле:

- телесна висина (TVIS)
- телесна маса (TMAС)
- Body mass index (BMI)

*Н. Зрнзевић*

Морфолошка мерења вршена су по методу Интернационалног биолошког програма (ИВР).

## **ОПИС ВАРИЈАБЛИ**

### **Телесна висина (TVIS)**

Мерење висине тела се врши антропометром по Мартин-у. При мерењу испитаник је обавезно бос и у гаћицама, стоји у усправном ставу са испруженим леђима и спојених пета на чврстој водоравној подлози. Глава испитаника је у таквом положају да је франкфуртска равна хоризонтална. Испитаник исправља леђа колико је то могуће. Испитивач стоји с леве стране испитаника, држи антропометар у десној руци, наслања га уз леђа испитаника и контролише да ли је постављен непосредно дуж задње стране тела вертикално, затим, левом руком спушта метални прстен-клизач до момента када његова доња страна не додирне најистуренији део темена главе (vertex тачка) испитаника. Резултат се чита са тачношћу од 0,1cm.

### **Телесна маса (TMA)**

Мерење масе тела се врши децималном вагом постављеном на хоризонталну подлогу. Испитаник је обавезно бос и у гаћицама, стоји на средини ваге мирно у усправном ставу. Када се казаљке на ваги умире, резултат се чита са тачношћу од 0,5kg (заокруживање је на нижу вредност).

### **Body mass index (BMI)**

Индекси физичког развоја представљају међусобне односе морфолошких параметара.

Метода индекса користи се као допунска метода за оцењивање телесног развоја. Она подразумева посматрање једног морфолошког параметра према другим параметрима добијеним мерењем исте особе.

$$\text{BMI} = \frac{\text{маса тела}}{(\text{висина тела}) \times (\text{висина тела})} ; \left[ \frac{\text{kg}}{\text{m}^2} \right]$$

Овај индекс је предложила Светска здравствена организација. Вредност овог индекса израчунава се и разврставана према препорукама Харисона. Вредности овог индекса испод 15,0 указују на недовољно ухрањене особе. Резултати индекса од 15,0 до 18,9 указују на особе са телесном масом испод нормале. Кретање овог индекса од 19,0 до 24,9



указује на особе са нормалном телесном масом. Вредност индекса од 25,0 до 29,9 указује на масу тела која је изнад нормале, док резултати овог индекса од 30,0 до 39,9 указују да се ради о гојазној (дебелој) особи. Резултати ВМІ изнад 40,0 говоре да се ради о болесно гојазној особи.

## МЕТОД ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Сви прикупљени подаци су статистички обрађени. Израчунати су основни статистички параметри, а потом разлике између ученика и ученица мултиваријантном анализом варијансе и дискриминативном анализом. Добијени резултати су приказани табеларно, али нису презентовани сви резултати који су добијени у току обраде. Извршена је селекција која ће пружити битне информације неопходне за разумевање интерпретације резултата.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Увидом у Табелу 1. где су приказани централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика ученика трећег разреда основне школе, може се запазити да се просечни резултати крећу у границама очекиваних. Међутим, сагледавањем минималних и максималних резултата може се уочити да се ученици у приличној мери разликују, јер најнижи ученик има само 1.245mm, док највиши има преко 1.570mm. Очигледно је да су индивидуалне разлике присутне, али увидом у коефицијент варијације (k.v.) та одступања су у границама нормале (4,60%), што указује на приличну хомогеност узорка испитаника.

Табела 1. *Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика ученика трећег разреда*

N= 100	sred.vre.	std.dev.	min.	max.	k.v. %	interv.	pov.	p
<b>TVIS</b>	1.426,87	65,67	1.245,00	1.570,00	4,60	1.413,84	1.439,90	0,99
<b>TMAS</b>	347,10	64,55	215,00	625,00	18,60	334,29	359,91	1,00
<b>BMI</b>	16,93	2,19	13,31	25,45	12,91	16,50	17,37	0,63

### *Н. Зрнзевић*

Добијени резултати потврђују досадашња истраживања која указују да деца у нижим разредима основне школе доживљавају одређену кризу у свом расту и развоју због промене кретног режима, начина живота и рада, исхране итд.

Без обзира на уочене индивидуалне разлике када је у питању раст ученика резултати Колмогоров-Смировљевог теста (р) указују да нема статистички значајног одступања од нормалне расподеле.

Када је у питању маса тела (ТМАС) такође се може запазити да се просечни резултати крећу у границама очекиваних вредности. Као и код раста у висину, тако и код тежине тела, када је овај узраст у питању прате вредности природног прираштаја. Управо из тог разлога интересантно је погледати минималне и максималне вредности које се крећу између 215dkg, па до 625dkg.

Хомогеност резултата је нешто мања него када је у питању висина тела и креће се између 18 и 19%. Маса тела је и као и раст у висину генетски условљена али не у тој мери, јер на масу тела поред генетске условљености знатно већи утицај имају фактори спољашње средине, економски фактор, начин исхране, кретни режим и сл.

Поред тога што је хомогеност мања, када је у питању маса тела (ТМАС), резултат Колмогоров-Смировљевог теста (р) указује да нема статистички значајног одступања од нормалне дистрибуције.

Анализом резултата индекса телесне масе (ВМІ) који је коришћен за представљање степена телесне ухрањености ( $\text{kg/m}^2$ ) и који је израчунаван и разврстан према препорукама Харисона. Ако се посматра минимална и максимална вредност овог теста, може се видети да је најнижа вредност (13,31), што иде у прилог чињеници да има деце која су недовољно ухрањена, па до максималних вредности (25,45), која су на горњој граници, када се за ученике овог узраста и ове вредности индекса може констатовати да се ради о гојазној особи.

Увидом у Табелу 2. где су приказани централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика ученица трећег разреда основне школе, може се запазити да се резултати, као и код ученика крећу у границама очекиваних вредности. Међутим, сагледавањем минималних и максималних резултата може се уочити да се и ученице у приличној мери значајно разликују по висини, јер најнижа ученица има висину 1.250mm, а највиша има 1.550mm. За такву појаву разлоге треба тражити, вероватно, у генетској условљености раста и развоја, као и у хетерохроности што се огледа у неусклађености хронолошке и биолошке старости.

Табела 2. Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика ученица трећег разреда

N= 97	sred.vre.	std.dev.	min.	max.	k.v. %	interv.	pov.	p
<b>TVIS</b>	1.392,16	69,89	1.250,00	1.550,00	5,02	1.378,08	1.406,25	0,99
<b>TMAS</b>	324,43	71,22	220,00	520,00	21,95	310,08	338,79	0,13
<b>BMI</b>	16,59	2,48	12,58	22,44	14,94	16,09	17,09	0,16

Без обзира на уочене индивидуалне разлике када је у питању раст ученица, резултати Колмогоров-Смировљевог теста (p) указују да нема статистички значајног одступања од нормалне расподеле, дакле, нумерички индивидуалне разлике у целом узорку нису утицале да се резултати, статистички гледано, правилно дистрибуирају.

Код масе тела (TMAS) такође се може запазити да се просечни резултати крећу у границама очекиваних вредности, али је разлика између минималних и максималних резултата доста велика и креће се од 220dkg до 520dkg. Ове вредности иду у прилог чињеници да има ученица које су подхрањене, али и оних које су превише ухрањене за свој узраст.

Хомогеност резултата је мања него када је у питању висина тела на шта указује коефицијент варијације (k.v.) који се креће око 22%. Може се закључити да на масу тела поред генетске условљености знатно велики утицај имају и фактори спољашње средине. Резултати Колмогоров-Смировљевог теста (p) указују да нема статистички значајног одступања од нормалне дистрибуције.

Анализом резултата индекса телесне масе (BMI) може се запазити да је код ученица најнижа вредност (12,58), а највећа (22,44), чему су допринели у највећој мери минимални и максимални резултати забележени у трећем разреду. Анализом средњих вредности види се да су оне у границама очекиваних, а и резултати Колмогоров-Смировљевог теста (p) указују да нема статистички значајног одступања од нормалне дистрибуције. Највећи број ученица припада категорији нормалне ухрањености.

Ако посматрамо резултате коефицијента варијације (k.v.) и резултате средњих вредности, видећемо да се крећу у границама очекиваних. Међутим, ако посматрамо минималне и максималне вредности

*Н. Зрнзевић*

видећемо да има случајева где се може говорити о потхрањености и случајева где се ради о претерано гојазним особама.

Тестирајући разлике између ученика и ученица у морфолошким варијаблама може се констатовати да је утврђена разлика што показује и мултиваријантна анализа варијансе (МАНОВА), Табела 3.

Табела 3. *Мултиваријантне и дискриминативне разлике морфолошких карактеристика између ученика и ученица*

	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>МАНОВА</b>	3	4,556	<b>0,004</b>
<b>ДИСКРИМИНАТИВНА</b>	3	4,530	<b>0,000</b>

Дискриминативном анализом потврђено је да се ученици за сва три посматрана обележја статистички значајно разликују и да постоји јасно дефинисана граница између њих (табела 3.).

Униваријантном анализом варијансе (АНОВА), утврђено је у којим варијаблама се ученици и ученице међусобно разликују. С обзиром да је  $p < .05$  може се видети да постоји значајна разлика између ученика и ученица у варијабли за процену телесне висине (TVIS) и масе тела (TMA5), односно ученици су и виши и тежи од ученица, што говоре и средње вредности. За Body mass index (BMI) може се констатовати да не постоји значајна разлика између ученика и ученица (Табела 4.), односно да се ученици и ученице статистички значајно не разликују у варијабли за процену телесне ухрањености.

Табела 4. *Униваријантне разлике морфолошких карактеристика између ученика и ученица*

<b>ВАРИЈАБЛА</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>TVIS</b>	12,909	<b>0,001</b>
<b>TMA5</b>	5,485	<b>0,019</b>
<b>BMI</b>	1,053	0,307

Утврђени су и коефицијенти дискриминације који говоре која варијабла и у којој мери доприноси дискриминацији ове две групе. Анализом ових коефицијената може се уочити да највећи допринос

дискриминацији даје телесна висина (TVIS), а затим маса тела (TMAS) и индекс телесне ухрањености (BMI), (Табела 5.).

Табела 5. *Коефицијенти дискриминације група у простору морфолошких карактеристика ученика и ученица*

ВАРИЈАБЛА	Коефицијент дискриминације
TVIS	0,01
TMAS	0,00
BMI	0,00

Када говоримо о хомогености група (Табела 6.) може се уочити да су ученици по својим морфолошким карактеристикама хомогени (66%), односно од 100 испитаника 66 има карактеристику своје групе, што се сматра високом хомогеношћу. Резултати ученица говоре да су оне нешто хетерогеније и да од 97 испитаница карактеристику своје групе има њих 57, тј. (58,76%), што се сматра умереном хомогеношћу.

Табела 6. *Хомогеност група у простору морфолошких карактеристика ученика и ученица*

ГРУПЕ	n/m	%
Ученици	66/100	66,00
Ученице	57/97	58,76

Дистанца између група такође говори да се оне међу собом разликују, (Табела 7.).

Табела 7. *Дистанца између група у простору морфолошких карактеристика ученика и ученица*

ГРУПЕ	Ученици	Ученице
Ученици	0,00	0,37
Ученице	0,37	0,00

## **ЗАКЉУЧАК**

На основу добијених резултата на узорку од 197 испитаника оба пола трећег разреда основне школе у простору морфолошких карактеристика, где су истраживане разлике између ученика и ученица, дошло се до следећих закључака.

Када је у питању висина тела као и маса тела запажа се да се просечни резултати крећу у границама очекиваних вредности и да овај узраст прати вредности природног прираштаја. Маса тела је као и раст у висину генетски условљена, али поред генетске условљености знатни утицај имају фактори средине, економски фактор, начин исхране, режим кретања и сл.

Анализом резултата мултиваријантне анализе варијансе (МАНОВА) и дискриминативне анализе, као и униваријантне анализе варијансе (АНОВА), утврђено је да постоји статистички значајна разлика између ученика и ученица у систему примењених варијабли морфолошког простора.

За Body mass index (BMI) може се констатовати да не постоји статистички значајна разлика, што указује на подједнаку нормалну ухрањеност деце без обзира на пол и узраст.

Када говоримо о хомогености група може се уочити да су ученици по својим морфолошким карактеристикама хомогенији од својих вршњакиња. Резултати говоре о високој хомогености групе ученика у односу на умерену хомогеност групе ученица.

Дистанца између група говори да се оне међу собом разликују, односно и да већ у овом периоду ученици и ученице почињу да се разликују у морфолошким карактеристикама.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
2. Ђурашковић, Р. (2001). *Биологија развоја човека са медицином спорта*. Ниш: "Свен".
3. Здански, И. (1984). Још један прилаз сталном систему повратних информација о стању физичког развоја и способности ученика и ученица основних школа. *Физичка култура*, (1), 27–36
4. Иванић, С. (1996). *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*. Београд: Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.

5. Ивановић, М. (2005). *Буквар физичког и здравственог васпитања*. Београд: Народна књига.
6. Илић, М., Кристофоровић-Илић, М., Монаров, Е., и Божић-Крстић, В. (2000). Индекс телесне масе студената новосадског Универзитета. (Ур.), М. Новаковић, *I Симпозијум антрополога Републике Српске са међународним учешћем (зборник радова)*. (стр. 123-133). Бања Лука: Друштво антрополога Републике Српске.
7. Малацко, Ј., и Поповић, Д. (1997). *Методологија кинезиолошко антрополошких истраживања*. Приштина: Факултет за физичку културу Универзитета у Приштини.
8. Мартиновић, Д. (2003). *Постигнућа у настави физичког васпитања: моторичке, морфолошке и психолошке карактеристике*. Београд: Интерпринт ГИП Београд.
9. Медвед, Р. (1977). *Спортска медицина*. Београд: НИП "Спортска књига".
10. Harisson's, (1998). 14th Edition CD-ROM.

**Nevenka Zrnzević, Mr**  
Faculty of Teacher Training, Leposavić

## **THE MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MALE AND FEMALE STUDENTS OF THE THIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL**

***Abstract:** The aim of this research was to establish the differences in some morphological characteristics between male and female students from the third grade of primary school. 197 tested students (100 male and 97 female students) from the primary schools in Trstenik were tested for the research.*

*Morphological characteristics were estimated according to three variables (body height, body weight and body mass index).*

*The differences between the primary school male and female students were estimated according to the multivariant analysis of variance and discriminative analysis.*

*The results of the research showed that, viewing from the aspect of morphological characteristics, there are differences between the male and female students from the third grade of primary school and they are statistically significant.*

**Key words:** morphological characteristics, male students, female students, body height, body weight, body mass index, multivariant analysis and discriminant analysis

**Мр Слађана Видосављевић**  
Учитељски факултет, Лепосавић

## ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТ РАЗВОЈА ЕКОЛОШКЕ МИСЛИ

*Апстракт:* Током историје однос човека према животној средини био је различит, мењао се у зависности од развоја друштва и човека. Мисли о односу човека и природе налазимо још у филозофским разматрањима античких мислилаца и то како код материјалиста тако и код идеалиста. Развоју екологије несумњиво је допринео један од највећих природњака који се сматра уједно и утемељивачем, Чарлс Дарвин. Развој екологије је ишао постепено, у почетку знатно спорије, а снажније се развија тек педесетих година двадесетог века. Екологија настаје онда када економска активност почиње трајно да деградира природну околину, и услед тога човек доводи у питање сам свој опстанак, или битно мења услове за свој развој.

**Кључне речи:** човек, природа, животна средина, еколошка мисао, екологија

Историја човечанства почиње са првим упознавањем природе и положаја човека у њој. Како се развијало сазнање о природи и положају човека у њој, тако се развијало и човечанство. Развој човека је нераздвојено повезан са природом, јер је у њој човек налазио услове за живот и подстицаје за све облике стваралаштва. Човек је упознавао природу, откривао њене законитости и користио њена богатства да би одржао живот и задовољио стваралачке потребе, да би унапредио своје, људско друштво. Он је још од прадавних времена покушавао протумачити појаве око себе, схватити природна и друштвена догађања као и своје место у том збивању.

Међутим, као што су првобитни људи имали примитиван однос према природи и друштву, тако су и њихово схватање, њихове представе о свим тим збивањима имале ограничен карактер. Природне силе су им се чиниле као нешто недокучиво, а протумачити их нису могли другачије него тако, да су им придавали многа људска својства.

Такав примитивни, митолошко – религиозни поглед на свет у облику различитих анимизама, тотемизама, политеизама итд. владао је друштвеном заједницом све до оног момента, када се друштво већ толико производно – технички развило, да је почело увиђати постојање природних



закона, који не зависе од самовоље некаквих илузорних божанстава. Тај процес се нпр. у Малоазијској Грчкој одвијао у VIII, VII и VI веку, када градови као Милет, Ефез, Колофон и други постају велики трговачки и привредни центри. Њихови трговци оснивају колоније по читавом Средоземљу, од Гибралтара па све до Црног мора, и тако постају најбогатији слојеви друштва. Њима нису више могли користити на далеким путовањима и изналагањима нових начина производње ни Посејдони, ни Зеуси, ни Хере, него су били приморани да изучавају математику, астрономију и географију, да би успешно извршили своје задатке. Тако они долазе све више до спознаје самосталности природних закона и њиховог нужног одвијања без икаквих других натприродних утицаја. (Бошњак, Филиповић, 1960: стр.7).

Они одбацују старе религиозне предрасуде и настоје целокупну природу протумачити из ње и помоћу ње саме.

Покушавајући решити те проблеме, они у првом реду постављају питање, која је основа целокупног природног живота, тражећи тако јединство читаве стварности. Први такви мислиоци- филозофи, Талес, Анаксимандар, Анаксимен, Хераклит, Демокрит и други, траже у различитим облицима материје (води, ватри итд.) основу свега и тако, на супрот старим религиозним схватањима, утемељују материјалистички поглед на свет.

Будући да у то време (пре наше ере) остале природне и друштвене науке нису биле развијене, то су ти мислиоци у својим филозофским разматрањима о свету, његовим основама и законима итд. обухватили и решавали и низ других питања из подручја политике, физике, биологије, уметности итд. Филозофија је, једном речи, обухватала у себе и низ других природних подручја.

Дакле еколошко – научни приступ постоји од давнина, и среће се код античких мислилаца и филозофа. Први филозофи који су се називали “филозофима природе” занимали су се за природу и природне процесе који се непрекидно дешавају. Заједничко свим првим филозофима било је да су сматрали да мора постојати нека одређена ”пратвар” која чини основу свих промена. По њима, морало је постојати “нешто” из чега све производи и чему се све враћа. Покушавали су да пронађу неке вечне законе природе, желећи да схвате природне процесе проучавајући саму природу (Анаксимандер, Хераклит, Емпедокле).

Можемо рећи да су филозофи природе учинили први корак ка научном начину размишљања, чиме су дали подстрек каснијем развоју природних наука. Човек, као највиши производ природног развитка, није

### С. Видосављевић

пасиван извршитељ нечијих замисли и воље, него активан, свестран стваралац своје будућности. Не прима он само пасивно од природе њене плодове и богатства, него он ту природу и стваралачки мења, а тиме мења и самога себе. Он је ограничен природом и собом, али и способан да та ограничења стално превладава. И оно, што се једној генерацији чинило као магловита фантазија, друга генерација проводи у реалност.

Изузетно место међу научницима античке Грчке припада филозофу Аристотелу (384 – 322), који је био велики истраживач и познавалац природе.

Он је сакупио и средио сва досадашња сазнања о природи и поставио темеље научној систематици обрадивши преко 500 животињских врста. Значајна је и његова хипотеза о постанку живота из неживе материје, као и мисао о лествици живих бића. (Матовић, Буквић, 1996: стр.14.). Први је указао да се ствари у природи могу поделити у две главне групе. На једној страни су беживотне ствари, које немају никакву унутрашњу могућност промене, а на другој су живе ствари које су променљиве. Све “живе ствари“ (растиње, животиње и људи) имају способност да узимају храну, да расту и да се размножавају. Сва “жива бића” (животиње и људи) имају способност да осећају околинду и да се крећу у природи. Осим тога, сви људи имају способност да мисле – или да сређују чулне утиске у различите групе и класе. Посматрано на тај начин, у природи не постоје никакве оштре границе. Ми видимо постепене прелазе од једноставних до сложених биљака, од једноставних до сложених животиња. А сасвим горе на тој “лествици” стоји човек – који по Аристотелу живи животом целе природе. Он, за данашње појмове, има мултидисциплинарни приступ, са идејом да у свим променама и свим видовима раста постоје узроци. Његово учење је умногоме стимулисало развој средњовековне науке, па и данас чини њен основ.

Плиније Старији (23 – 79) римски учењак, написао је чувено енциклопедијско дело - *Историја природе (Натуралист хисторија)*, у коме је прикупио сазнања о природи својих предходника и савременика. Он је супроставио лепоту и обиље нетакнуте природе, према “несавршености” људи који је злоупотребљавају.

Демокритов еколошки начин мишљења се односио на закон одржања: “Свака промена јесте само спајање и раздвајање делова“. Он се слагао са својим предходницима да промене у природи не могу бити проузроковане тиме што се нешто заиста “променило“. Зато је претпоставио да све мора бити саграђено од ситних невидљивих делова које је назвао атомима.

Демокрит није сматрао да постоје нека “сила“ или неки “дух“ који се мешају у природне процесе. Он је сматрао да једино што постоји, јесу атоми и празан простор.

У основи кретања атома, дакле нема свесне “намере“. У природи се све догађа механички. То не значи да је све што се догађа “случајно“ јер све се догађа по нужним законима природе.

На еколошки приступ наилазимо у делима писаца старог Рима, као што су песник Виргилије и филозоф Лукреције Кар (99 - 55.пре н. е.), који у свом делу “О природи ствари“ каже: “Земља има у себи такве врсте атома, од којих може људском роду пружити красне плодине и стабла, која људе развеселују, а онда и такве, од којих може стварати потоке, брснате гране и пашњаке – то весеље звјеради, које лута гором.” (Бошњак, Филиповић, 1960: стр.63).

Француски филозоф, материјалиста Паул Холбах у свом делу “Систем природе“ каже: “Човек је дело природе, он постоји у природи, подчињен је њезиним законима, ње се не може ослободити, не може чак ни мишљу никуд из ње....нека изучава ову природу, нека научи њене законе, нека осмотри њену енергију и начин, на који она нужно делује; нека своја открића примени у стварању сопствене среће и нека се ђутке подчини законима, од којих га ништа не може ослободити...” (Исто, стр.249).

Развоју екологије несумљиво је допринео један од највећих природњака, који се уједно сматра и утемељивачем, Чарлс Дарвин (1809 – 1882), творац изузетно значајне еволуционе теорије, којом је научно објаснио процес еволуције живих бића и настанак нових врста.

Дарвинова еволуциона теорија представља преломни тренутак у развоју биологије, извршивши на њу изванредан утицај који траје и до данас. Дарвин је на основу дотадашњих научних резултата, многобројних научних чињеница и својих личних посматрања и проучавања, дошао до веома значајних закључака, који су представљали основу за његову еволуциону теорију.

Пре свега, Дарвин је увидео огроман значај променљивости организма затим, утврдио је да у природи постоји “борба“ за опстанак, у току које се врши природно одабирање.

Нове врсте биљака и животиња настају, према Дарвиновој теорији, разилажењем (дивергенције) особина, до чега долази природним одабирањем онога што даје променљивост. У почетку настанка живота на Земљи било је врло мало почетних облика живота а од њих, природним одабирањем и дивергенцијом настала је у току еволуције сва огромна разноврсност данашњег живог света.

### *С. Видосављевић*

У научном погледу, историјска заслуга Дарвина није толико у томе што је он заступао идеју о еволуцији органског света (пошто је та идеја истицана често и пре њега), већ, пре свега у томе што је доказао да се еволуциони процес може објаснити природним одабирањем.

У идејном погледу, Дарвинова теорија значила је победу материјалистичког и дијалектичког погледа на свет у области биологије и истовремено пораз метафизичких и идеалистичких схватања која су настанак и еволуцију живих бића тумачила творачким актом божанског бића. Дарвин је живу природу посматрао као резултат непрестаног историјског мењања и развоја, у складу са материјалним факторима и законима природе.

Он се с правом сматра утемељивачем екологије (посебно синекологиј), иако у своје време није користио израз “екологија“. То је разумљиво, јер је Дарвин радио и своју књигу “Порекло врста“ (1859) написао пре него што је Хекел (1866) употребио поменути назив.

Међутим, како је прву дефиницију екологије дао 1866. године немачки биолог Ернест Хекел (1834 – 1919), то га многи сматрају њеним оснивачем. Он је екологију прво одредио као науку о односима организма и спољнег света који га окружује. Три године касније (1869) он екологију одређује као науку о домаћинству (економији) животињских организама. Наиме, по његовом схватању екологија за свој предмет има истраживање међусобних односа и деловање живих организама и њихове природне околине, односе између природних, органских и неорганских фактора и егзистенције животињских организама у које се убраја и човек, као део природе (животињског света). (Марковић, Ж. Д, 2005: стр.16).

Дарвинова теорија еволуције имала је огроман утицај на класике марксизма и њихове филозофске погледе. Дијалектички прилаз проблему живота и живе материје састоји се, дакле у томе да се њен настанак објашњава кроз развој и усложњавање на бази биохемијских процеса у природи. То је веома блиско Енгелсовом мишљењу изнето у:

“Дијалектици природе” где је указао да се суштина биолошких појава може успешно објаснити уз помоћ физичко - хемијских сазнања . Фридрих Енгелс је био добар познавалац и неких ужих биолошких дисциплина као што су морфологија и физиологија животиња. У свом познатом делу Анти – Дириг расправља о многим филозофским проблемима природних наука, а цело једно поглавље посвећује органском свету. У ствари, екологија настаје онда када економска активност човека почиње трајно да деградира природну околинду и услед тога човек доводи у питање сам свој опстанак, или битно мења услове за свој развитак.

То сазнање Енгелс у свом делу “Улога рада у процесу претварања мајмуна у човека“ је изразио следећим речима: “Човек нипошто не влада природом као што освајач влада туђим народом, као неко ко стоји изван природе, него ми људи својим телом, крвљу и мозгом њој припадамо и усред ње стојимо и сва наша власт над том природом састоји се у томе што над свим бићима имамо то преимућство да можемо сазнавати и правилно примењивати њене законе “.

Развој екологије од Хекела и Дарвина до данас ишао је постепено, у почетку је било знатно спорије, а снажније се развија тек педесетих година двадасетог века, од када је све шире прихватано сазнање да човек својом активношћу не може присвајати природу не водећи рачуна о законитостима које владају у њој, а да тиме не угрози и природне услове свог постојања.

У ствари, екологија настаје онда када економска активност човека почиње трајно да деградира природну околину и услед тога човек доводи у питање сам свој опстанак, или битно мења услове за свој развитак.

Развој екологије био је условљен и сазнањем да је економски развитак, који је омогућен усавршавањем оруђа за рад и сталном мутацијом технологија, дошао у сукоб са друштвеним напретком, који је постао ограничен и спутан низом еколошких појава, а “нарочито неравнотежом између стално растућег становништва и опадајућих средстава за њихову исхрану и живот, и пре свега, сталним загађивањем и тровањем виталног простора човековог.

Екологија је релативно нова научна дисциплина, али и поред тога у њеном развоју могу се разликовати, и разликују се, неколико посебних фаза:

1. Развој екологије од 1866. до почетка 20. века почео је проучавањем једне дисциплине, зоологије, која је проучавала односе појединачних животињских врста и њихове органске и неорганске околине. У то време екологија је била нека врста историје природе и њеног описног проучавања. То је време када је Француз Жан – Анри Фабер написао чувено дело *Ентомолошке успомене* (1870 – 1879).

2. Међутим, стварни развој екологије отпочео је проучавањем средине у којој живе поједине врсте, као и проучавањем њихових односа и њихове симбиозе или супарништва с другим врстама. Тада су се проучавања односила на појединачне врсте. Данас је ово само једна од грана екологије која се назива аутекологија. Међутим, како је свака врста организма само део живог света, то на њу делују и друге врсте, као што и она има утицаја на њих.

*С. Видосављевић*

3. Ова проучавања средином двадесетих година доводе до проучавања заједница врста, до развитка синекологије, тј. екологије заједница врста, са њеним основним појмом: ланац исхране који је налик на пирамиду. Ланац исхране почиње од нижих ка вишим врстама, а број јединки се смањује од основе према врху.

4. Почетком педесетих година створен је појам – екосистем, као јединица за проучавање у екологији. Екосистем као термин први је употребио Артур Џорџ Тенсли 1935. Израз потиче од:

еко (грч. оикос) = стан , станиште и

систем = састав, одређен поредак.

Касније, 1942. године, Рајмонд Линдемон поставља концептуалне и методолошке основе за проучавање екосистема као сложеног система кроз све живе и неживе његове компоненте. ( Ђукановић, М. 1996, с. 17-18.)

5. Педесетих и шездесетих година 20. века, применом концепције екосистема, проучаван је процес фотосинтезе и ефикасност трансформације материје кад она прелази из једне карике ланца у другу (природној рециклажи). Усвајању термина екосистем помогле су књиге : “Општа теорија система“ Бергаланфија (1950) и “Основи екологије“ Одума (1953).

6. Проучавање међусобних односа екосистема показала су да је тешко одредити границе између појединих екосистема јер су они међусобно зависни. Између њих постоје многи природни међуутицаји: размена енергије, ланац исхране, кружење материје. Екосистеми су природно способни за саморегулацију, тј. отклањање неравнотеже у њима. Међутим сви они чине и једну целину и потребно је глобално проучавање те целине екосистема, која је названа биосфера. Истраживања су показала да биосфера представља сложени организациони систем вишег реда.

7. Седамдесетих година долази до прихваћеног мишљења о доминантној улози човека у биосфери. Човек својим разноврсним активностима у средини у којој живи мења све еколошке факторе.

Почетком осамдесетих година двадесетог века Комонер је (1972, 1979) формулисао четири закона о екосистемима:

а) закон: све је повезано са свим, свако утиче на све, све утиче на сваког;

б) закон: све негде треба да иде ;

в) закон: природа боље зна и

г) закон: ништа не може да се узме а да се не надокнади (“нема бесплатног ручка”).

Екологија се развијала и као природна и као друштвена наука. Данас постоји сагласност да је она природна и хуманистичка наука. Као природна наука она не сме искључити човека, а као хуманистичка наука на сме бити одвојена од природе. Наиме, екологија својим сазнањима треба да допринесе стварању хуманих услова живота превазилажењем присвајачког односа друштва према природи, који не води рачуна о основном еколошком принципу да у природи постоји еколошка условљеност, повезаност .

У проучавању екологије данас се укључују читави тимови стручњака и научника различитих струка из разних земаља, чиме се обезбеђује мултидисциплинарност и глобални приступ.

И у нашој земљи развој екологије био је континуалан, започевши великим активностима великог природњака Јосифа Панчића. (Угрине код Брибира, 1814. Београд, 1888.), проф. Велике школе и академик, природњак и ботаничар.

Панчићев научни, наставни и организациони допринос нашој науци и култури је изванредно велики и непроцењив. Он је оснивач читавог низа природних наука у Србији, сакупио је и уредио наше прве природњачке збирке, основао је прву Ботаничку башту у Србији, превео је и прилагодио неколико страних уџбеника за природне науке, дао је прве основе за наставу природних наука код нас итд. Објавио је око тридесетак штампаних радова, од којих су већина од изванредног значаја и представљају пионирске покушаје код нас. Његово главно и најзначајније дело је *Флора Кнежевине Србије* (1874) , са *Додатком флори Кнежевине Србије* који је израдио касније (1884), и у којима је детаљно описао и еколошки окарактерисао 2 442 врсте .

Испитујући биљни свет Србије, Панчић је открио и описао читав низ за науку нових врста биљака, међу којима се по своме научном значају истиче оморика, ендемит и реликтна врста чија су станишта уско локализована у планинама западних крајева Србије.

Међутим, не треба мислити да је Панчић био орјентисан само на проучавање флоре и фауне. Његови флористички и фаунистички радови прожети су дубоким запажањима о животу и распрострањености биљака и животиња, тако да га можемо сматрати претечом наше фитокологије и екологије.

Проучавање природе и њеног биодиверзитета настављају Луј Адамовић и Недељко Кашанин који су несумљиво дали свој допринос, без обзира што нису користили терминологију из екологије у данашњем смислу.

### С. Видосављевић

Тек појавом Синише Станковића (1892 – 1974), започињу права еколошка истраживања. Биолог и професор Београдског универзитета, дао је значајан допринос развоју екологије бавећи се истраживањем порекла и развитка живог света балканских језера, структуре и историјског развоја његових екосистема, а своја открића је изложио у делу *Охридско језеро и његов живи свет*. Бавио се различитим гранама биологије, допринео је увођењу цитологије, ембриологије, упоредне анатомије и екологије као посебних предмета у факултетску наставу, као и увођењу постдипломских студија из екологије. Због тога се и сматра оснивачем српске екологије и у практичном и у теоријском погледу. Створио је прву српску школу, коју настављају његови следбеници: Јанковић М., Тодоровић М. (Ђукановић, 1996:стр.19). Проширивање и продубљивање предмета истраживања екологије огледа се у томе што се проблеми равнотеже у природи не посматрају искључиво са становишта природних процеса, већ и са становишта друштво-природа. У вези са тим долази до сазнања да поремећаји равнотеже у природи настају као поремећаји односа које човек ствара у друштву.

Уочавање опасности до којих доводи нарушавање еколошке равнотеже допринело је да се повећа интересовање научника за еколошке проблеме. Дакле, са буђењем еколошке свести, еколошки начин мишљења почињу да усвајају и многи други научници и стручњаци, уносећи га у своје струке, сарађујући интердисциплинарно или мултидисциплинарно.

Тако схваћена савремена екологија има велики утицај на промену стила научног мишљења које мора полазити од сазнања о међусобној повезаности и условљености свих појава (физичких, биолошких, психичких, друштвених и културних) и превазилазити дисциплинарна и категоријална ограничења. (Николић, 2001:стр.33).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бошњак, Б., Филиповић, В.(1960): *Антологија филозофских текстова*, Загреб: Школска књига.
2. Данон, Ј. (1976): *Филозофски проблеми биологије*, Београд: Рад.
3. Ђукановић, М. (1996): *Животна средина и одржив развој*, Београд: Елит.
4. Марковић, Ж. Д. (2005): *Социјална екологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Матовић, М., Буквић, С. (1996): *Методика наставе природе и друштва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Недељковић, Д. (1971): *Од Хераклита до Његоша и Светозара*, Београд: Просвета.



7. Николић, В. (2001): *Заштита животне средине у систему савременог васпитања и образовања-док.дисертација*, Ниш: Факултет заштите на раду.

**Сладяна Видосавлевич, Мр**  
Факултет началних класова, Лепосавич

### **ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

***Резюме:** В ходе истории отношение человека к жизненной среде было разнообразным, изменялось в зависимости от развития общества и человека. Мысли об отношении человека и природы находим ещё в философских размышлениях антических мыслителей – и у материалистов и у идеалистов. Несомненно, что в развитие экологии внёс огромный вклад один из величайших естествознателей Чарльз Дарвин, которого считают и её основателем. Экология развивалась постепенно, вначале очень медленно, позже самую большую активность достигла в пятидесятых годах XX века. Экология возникает в том случае, когда экономическая активность начинает значительным образом деградировать природную среду, вследствие чего появляется угроза существованию человечества или значительно изменяются условия его развития.*

**Ключевые слова:** человек, природа, жизненная среда, экологическая мысль, экология

Б. Павловић

Доц. мр Биљана Павловић  
Учитељски факултет, Лепосавић

### О ДЕЧИЈОЈ ИГРИ Бројалице

*Апстракт:* Бројалице представљају један од првих, развијенијих видова дечијег самосталног музичког стваралаштва. Оне су део првог музичког искуства које деца, кроз игру, стичу још у раном детињству. Изразитог су ритма и, као такве, чине драгоцен материјал, одличну подлогу за даљу надоградњу и развијање ритмичког осећања код ученика у почетној настави музичке културе. Тесно су повезане са игром и на неки начин оне су предигра, увертира за активности које у игри предстоје.

**Кључне речи:** бројалице, дете, игра, ритам

„Игра је здравија и од млека, игра је важнија од воде, игра је за човека најлепши дар слободе.“ Љубивоје Ршумовић

Игра, као слободна друштвена активност и као основни облик дечије активности, представља саставни и неодвојиви део дечијег живота. Она је за дете извор задовољства, радости и сазнања, активност која доприноси свеопштем развоју личности детета. Код детета је жеља за игром увек присутна, јер дете у природи свог бића носи потребу за игром. Кроз игру деца изражавају своја интересовања, проширују знања, развијају своја чула и осећања. У игри се дете васпитава, одраста, осамостаљује и социјализује, развија своје способности. У том чаробном свету игре деца су ослобођена разних ограничења које постављају одрасли у реалном животу, па је она уточиште и свет кројен по мерилима и укусу дечјем, „свет у свету“, у коме је могуће све оно што иначе није.

Деца у игри имитирају, прерушавају се у одређене ликове, што им омогућава да драмски изразе и овладају својим најдубљим осећањима. Играјући се и замишљајући себе у одређеним улогама, дете се ослобађа

разних страхова, превазилази несигурност, стидљивост и бојажљивост. Поистовећујући се са одраслима, неким одређеним ликом или чак појавом, детету се на тренутак пружа могућност да господари одређеном ситуацијом и поставља своја правила понашања, да доживи узбуђења и авантуре, а да при том буде заштићено од опасности које би му донела таква улога у стварности. У игри нам дете говори о својим потребама, као и о схватању света који га окружује. Деца кроз игру спонтано испољавају своје предиспозиције, таленат и склоност ка одређеним занимањима. За развој емотивног живота детета игра има огроман значај. У својим играма деца испољавају наклоност и љубав према онима које воле, али исто тако исказују и своје незадовољство и одбојност према не тако драгим им особама, па је то прилика да се ослободе свих негативних емоција. Игра је стваралачки чин, увек отворена позорница на којој је у било ком тренутку могуће изводити свако дечје уметничко дело. Кроз игру дете развија своју машту, проналазећи увек свеже и нове идеје за играње; сналази се у разним, замишљеним ситуацијама, учествује у решавању проблема које игра захтева, па у том смислу, према неким педагозима, она представља припрему и увођење у стварни живот.

Могућност да кроз игру само ствара, било да је у питању певање, измишљање текста бројалице или одређених покрета, код детета развија свест о сопственој вредности и сопственим могућностима. О дечијем стваралаштву, са пуно љубави и поштовања, писао је проф. Ј. Каштелан: „Дјеца су ствараоци. Она од свега праве умјетност. И све што стварају, умјетност је. Али, дјеца не праве умјетност одраслих људи, умјетност праваца, школа и академија. Њихова дјела трају од часа до часа. Њихове цртеже по улицама брише киша, и сваки сунчан дан отвара нове изложбе. Непрекинути ритам. Дјетињство, стваралачка слобода и умјетност-ријечи истог значења и када престанемо бити дјеца, када се нашим очима и нашој свијести указују границе стварног свијета одраслих људи, враћамо се дјетињству као извору стварања, првобитној слици свих наших могућности”.<sup>1</sup>

Речено је већ да у животу детета игра заузима веома значајно место. Колико је она за децу важан и узвишен моменат говоре саме припреме за њу. Да би све било „регуларно” и „по пропису”, пре почетка играња постављају се одређена правила која се морају поштовати. У складу са тиме многим играма претходе *бројалице*, које представљају увертиру и припрему за игру.

Шта су бројалице?

---

<sup>1</sup> Бранко Ракијаш, *Музички одгој дјетета*, Школска књига, Загреб, 1961, стр.92.

*Б. Павловић*

Бројалице дефинишемо на два начина:

-Бројалице представљају ритмички говор или ритмички чврсто казивање неког текста;

-Бројалице су популаран облик пребројавања међу децом, које се изводе уз покрет руку и истовремено изговарање текста, а имају за циљ да на најуспешнији, и најкоректнији начин одреде учесника у игри, који ће имати одређено задужење.

У међусобном, равномерном ритмичком одбројавању, деца изговарају једноставне речи, кратке текстове, често повезане са бројањем, набрајањем, па се зато и зову бројалице. Оно дете на кога „падне“ последња реч испада из игре, или је потребно да изврши неку радњу коју захтева одређена игра, као да жмури, јури и слично. Одакле уопште овакав начин игре међу децом? Откуда то да многе дечје игре започињу бројањем? Бројеви су одувек привлачили људску пажњу. Примитивни народи су у бројевима тражили човечју судбину, верујући да неки доносе срећу, неки несрећу, док је појединим бројевима приписивана магична моћ. За многе филозофе бројеви представљају вечиту тему и инспирацију. Грчки филозоф Питагора, за кога кажемо да је отац математике и нумерологије, сматрао је да је све уређено бројевима. Читава једна наука ( нумерологија) бави се симболичном вредношћу бројева, њиховим значајем и утицајем на људе. Трагове ове окултне науке проналазимо у свим старим цивилизацијама; свети записи означени су бројчаним симболима. Постоји једна посебна врста бројалица-дечја песама о „светим бројевима“, обично до дванаест строфа. У свакој строфи се обрађује по један број, те се његово значење повезује са неким библијским догађајем. Можда би, између осталог, и овде требало тражити корене бројалице у данашњем смислу, с обзиром на јак утицај религије на људе у прошлости. Бројањем означавамо и ритам, као што се нпр. држи ритам кретања код гимнастике, или при марширању војника; приликом свирања често бројимо и тако прецизно одржавамо ритам. Бројимо и када учимо кораке нове игре, плеса; бројањем или одбројавањем означавамо старт и почетак неке такмичарске активности. Пуно је примера из живота у којима бројањем, као, 1, 2, 3, или 10, 9, 8..... започињемо неку активност, а рекли смо да деца у својим играма често опонашају одрасле. Тако ће деца радо имитирати војнике како корачају и при том уз марширање бројати, „један, два“, смишљајући из забаве још понеки стих; одбројавањем ће започети омиљену игру жмурке и сл. Придајући значај својој игри, свом омиљеном занимању, деца, дакле, бројалицом најављују почетак игре. Она уноси усхићење, подиже концентрацију, и има улогу психолошке припреме деце за игру. Измишљајући текст бројалице, деца користе слоге различитих трајања,

## О ДЕЧИЈОЈ ИГРИ БРОЈАЛИЦЕ

комбинујући их по свом укусу и осећају за ритам, онако како се у том стваралачком тренутку њима највише допада. Често се дешава да правилно акцентовање речи буде у другом плану, јер је све подређено ритму и рими. Комбинујући и поигравајући се речима и покретом, понекад и певушећи, деца несвесно постају аутори првих и правих малих уметничких дела, што доприноси њиховом самопоуздању, чини их срећним и радосним.

Тематика бројалица се односи на призоре из природе, из свакодневног живота, породичне и друштвене средине, али су често и илузорне, плод бескрајне дечије маште. У тренутку стваралачког надахнућа, деца користе речи које, често, немају конкретно значење, што на бројалице баца вео тајанствене игре и недокучиве лепоте. Такве бројалице се чине као савршена звучна игра слогова:

### Ен, тен тини...

Ритмички запис: Б. Павловић

Ен, тен, ти - ни, за - о - ра - ка ти - ни, ти - ка, та - ка, би - ја, бо - ја, буф!

„Мада нејасне и нелогичне, бројалице нису лишене изворне поетске лепоте слободне дечије уобразиље. Звуковни ефекти, „игра слободног духа“, (Р. Петровић) заснивају се на алитерацијама, асонанцама и римама.”<sup>2</sup>

### Преш'о Петар

Ритмички запис: Б. Павловић

Пре - шо Пе - тар пре - ко пу - та, пи - та Па - вла по пет пу - та,  
„По - што Па - вле пар па - та - ка,“ „Пар па - та - ка, пет пе - та - ка.“

<sup>2</sup> Речник књижевних термина, Нолит, Београд, 1985, стр.629-630.

Б. Павловић

Или:

Бунбар, делипар

Ритмички запис: Б. Павловић

Бун - бар, де - ли - пар, се - о цар, на кан - тар, фа - ри - пан, пе - ли - ван,  
ме - ри - ли се по вас дан, па - де па се скљу - си, и ре - че му ту си!

У многим бројалицама, које на први поглед делују необјашњиво и загонетно, скривени су трагови минулих времена. Анализом и разгледањем, како каже историчар Т. Ђорђевић „...налазимо да су то рудименти старине, данас једва појмљиви и разумљиви, остаци, који су некада били свежи, нешто значили и односили се на нешто чега данас нема.... Многе су дечије игре постале подражавање стварности, које је некад било, а која је давно ишчезла, па се једино у дечијој игри чува подсећај на њу.”<sup>3</sup> Некима је корен у магији бројева.<sup>4</sup> То је оно што бројалице чини фасцинантним и мистичним.

Утицај туђих култура, који је оставио трага на многим културним тековинама нашег народа, није заобишао ни дечију игру. Анализирајући поједине бројалице у свом раду „Српске народне игре”, наш познати историчар Тихомир Ђорђевић указује на присуство латинских речи у појединим бројалицама којима се играју деца код нас. Тако наводи примере двеју бројалица које у српском језику немају конкретно значење, већ су позајмица, и то искварена позајмица из латинског језика.

Бројалица забележена у пиротском округу:<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Тихомир Ђорђевић, *Српске народне игре* у књизи: *Наш народни живот* 4, Просвета, Београд, 1984.стр.85

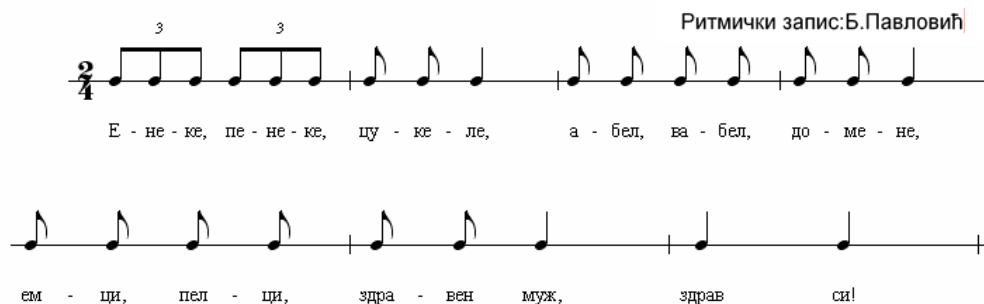
<sup>4</sup> *Музичка енциклопедија*, Југословенски лексикографски завод, Загреб, 1971, стр.456.

<sup>5</sup> Тихомир Ђорђевић, *Српске народне игре* у књизи: *Наш народни живот* 4, Просвета, Београд, 1984.стр.85.

## О ДЕЧИЈОЈ ИГРИ Бројалице

### Енеке, пенеке

Ритмички запис: Б. Павловић

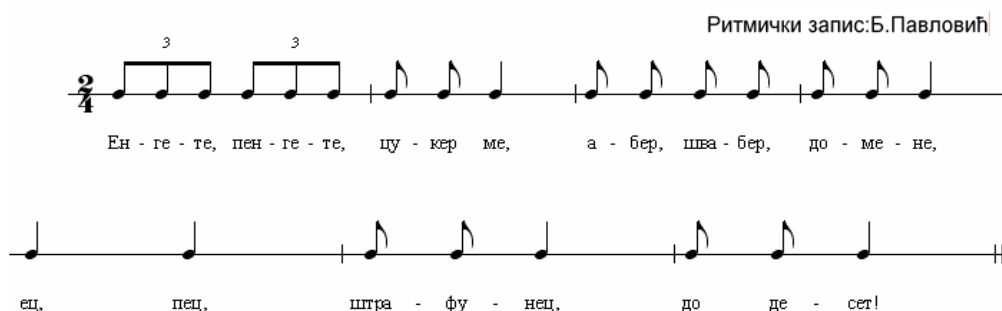


Е - не - ке, пе - не - ке, цу - ке - ле, а - бел, ва - бел, до - ме - не,  
ем - ци, пел - ци, здра - вен муж, здрав си!

### Бројалица из околине Алексинца :<sup>6</sup>

### Енгете, пенгете

Ритмички запис: Б. Павловић



Ен - ге - те, пен - ге - те, цу - кер ме, а - бер, шва - бер, до - ме - не,  
ец, пец, шгра - фу - нец, до де - сет!

Присуство латинских речи у дечијим играма бројалицама проф. Ф. Илеша, који је сакупио и проучавао порекло појединих бројалица, тумачи као „...остатак из прошлих времена, када је латински језик владао у школама, а сачувао се јер је играма, као и обредима, дух конзервативан: што их мање људи разумеју, то више налазе у њима тајности. Сјетимо се бајања која се често говоре неразумљивим, па зато тајанственим латинским ријечима.”<sup>7</sup>

Стране речи су присутне и у другим бројалицама:

Певана бројалица „Ринге, ринге раја”, која је веома распрострањена код нас, позајмљена је из немачког језика.

<sup>6</sup> Исто, стр.85.

<sup>7</sup> *Зборник за народни живот и обичаје Јужних словена*, ЈАЗУ, књ.VII.св.1, Загреб,1902, стр. 223.

Б. Павловић

Бројалица "Игне, иплик," која се изводи у околини Алексинца, турског је порекла, односно представља искварену турску бројалицу.<sup>8</sup>

Игне, иплик

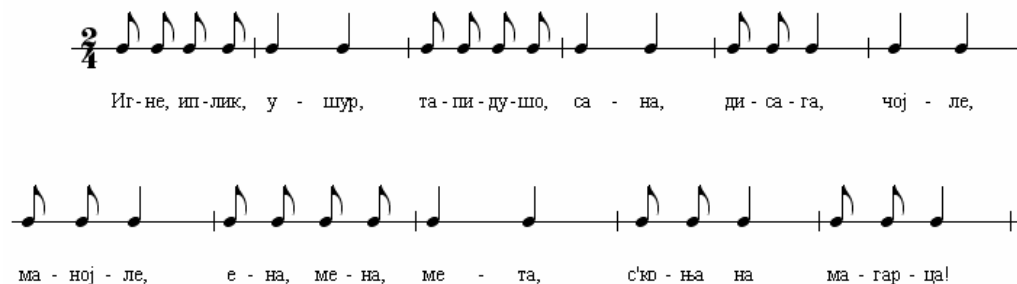
Ритмички запис:Б.Павловић



И - гне, и - плик, у - шур, до - би - ду-шур! Ој - лен, бој - лен,  
Дра - га - на, Де - гиш - тер, ле - ги - ште, о - же - жи па бе - жи!

У Крагујевцу се изводи слична бројалица:<sup>9</sup>

Ритмички запис:Б.Павловић



Иг-не, ип-лик, у - шур, та-пи-ду-шо, са - на, ди-са-га, чој - ле,  
ма - ној - ле, е - на, ме - на, ме - та, с'ко - ња на ма - гар - ца!

Турске речи у овим бројалицама су: игне што значи игла; иплик-конац, ушур десатак; топидушур обори лопту; чојле, можда-чора, девојчица; легиштер- можда од речи дегиштер (место).

Код игре „Аницаез“ изговара се бројалица која у себи такође садржи турске речи. Део те бројалице гласи:

Аницаез, манџу, мамуз, топуз, бирићи, рисићи, ристини, пилићи, биберко ....

<sup>8</sup> Тихомор Ђорђевић, *Српске народне игре у књизи: Наши народни живот 4*, Просвета, Београд, 1984.стр.87.

<sup>9</sup> Исто, стр. 87.



### О ДЕЧИЈОЈ ИГРИ Бројалице

У наредној бројалици, која се изводи у Војводини, назире су речи из италијанског језика:<sup>10</sup>

#### Оно, дуо, тре....

Ритмички запис: Б. Павловић

О - но, ду - о, тре, ваг - ро, три - хо, шеј, ше - то, о - то, но - ви, де - ћи.

У појединим бројалицама изражен је хришћански верски утицај. Таква је бројалица „Иди тамо куд ти реко“, којом деца из Алексинца одређују ко ће да жмури или жури.<sup>11</sup>

#### Иди тамо где ти реко'

Ритмички запис: Б. Павловић

И - ди та - мо где ти ре - ко', ни - ти бли - зо, ни да - ле - ко, но код дво - ра Да - ви - до - ва,  
где се Де - ва по - ро - ди - ла, Хри - ста Бо - га по - ви - ја - ла, у сви - ле - не пе - ле - ни - це,  
и у зла - тне о - деж - ди - це, а - миц, Бо - же, дај!

Велики број народних бројалица сакупио је и за будућа поколења сачувао Вук Караџић. У многима се примећују трагови туђих култура. У данашњем времену малишани стварају нове игре, нове бројалице, „непрекинути ритам“ ,инспирисани новим, актуелним темама и догађајима.

<sup>10</sup> Нице Фрациле, *Вокални музички фолклор Срба и Румуна и Војводини*, Матица Српска, Нови Сад, 1987, стр. 150.

<sup>11</sup> Тихомор Борђевић, *Српске народне игре у књизи: Наш народни живот 4*, Просвета, Београд, 1984, стр. 88.

Из свог угла, очима дечјим, посматрају свет око себе, преображавајући га у својим играма, онако како њима одговара и каквим га они желе.

### **Значај бројалица у настави музичке културе**

Због своје наглашене ритмичности бројалице сврставамо у подручје области музичких игара. Играјући се и изводећи бројалице до поласка у школу, деца су спонтано већ допринела развијању свог осећаја за ритам. Једноставни и деци већ добро познати садржаји бројалица одлична су подлога за даље организовано развијање ритмичког осећања у почетној настави музичке културе у основној школи. Оне су, наравно, веома корисне, неизоставне и касније, у моменту свесног музичког описмењавања.

Многе бројалице су пропраћене једноставним и певљивим мелодијским мотивима. Овакве бројалице су од велике користи у првој фази рада. Преко њих можемо лако да контролишемо дечији глас. Акцент је сада на тачној интонацији или на припреми, постављању и фиксирању одређене тонске висине. Помоћу бројалица код ученика формирамо осећај за различита ритмичка трајања; упознајемо их са четвртином ноте, затим са осмином, па половином, такође са различитим трајањима пауза.

Кроз бројалице деца се по први пут свесно упознају са дводелним, троделним, четвороделним тактовима, наглашеним и ненаглашеним тактовим деловима, са различитим ритмичким могућностима и обрасцима у оквиру метрички различитих тактова; упознају се са карактеристичним ритмичким фигурама. Синхронизовано изговарање слогова, уз извођење покрета на разне начине, доприноси развоју моторних активности. За развој памћења и говора деце готово да нема бољег средства од бројалице у овој, првој фази рада. И у васпитном смислу бројалице имају велики значај. Кроз њих се деца уче да поштују правила у игри; уче се равноправности и међусобном поштовању, што ће се касније као модел понашања применити у свакодневном животу. Образовно- васпитни значај бројалица у настави музичке културе у основној школи неоспорно је велики.

Као наставни садржаји оне треба да буду што више заступљене у програму, нарочито оне које су потекле из народа, које су део наше традиције. На наставнику је обавеза да пронађе одговарајуће бројалице, пре свега из средине у којој се школа налази, упозна ученике са народним стваралаштвом свог окружења и искористи исте садржаје у образовне сврхе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мирјана Ивановић, *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*, „Нота”, Књажевац, 1981.
2. Вишња Манастериоти, *Музички одгој на почетном ступњу*, Школска књига, Загреб, 1978.
3. Бранко Ракијаш, *Музички одгој дјетета*, „Школска књига”, Загреб, 1961.
4. Ивана Домоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, „Свјетлост”, Сарајево, 1986.
5. Тихомир Ђорђевић: *Српске народне игре*, у књизи: *Наш народни живот 4*, Просвета, Београд, 1984
6. Е. Међедовић-Д. Мартиновић, *Игра, извор дечије радости*, Београд, 2006.
7. Емил Каменов, *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985.
8. *Зборник за народни живот и обичаје Јужних Словена*, ЈАЗУ, књ.7, св.1, Загреб, 1902.

**Павлович Биљана, Мр**

Факултет началних класова, Лепосавич

## О ДЕТСКОЙ ИГРЕ

### Считалки

**Резюме:** Считалки являются одним из первых, самых развитых видов самостоятельного детского музыкального творчества. Они представляют собой часть первого музыкального опыта, который дети, при помощи игры, приобретают ещё в раннем детстве. Считалки достаточно ритмичны и, как таковы, образуют драгоценный материал, отличную основу для дальнейшего строительства и развития чувства ритма у учеников начальных классов на уроках музыкальной культуры. Считалки тесным образом связаны с игрой и, в некоторой мере, являются увертюрой для предстоящих в игре активностей.

**Ключевые слова:** Считалки, ребёнок, игра, ритм

**Проф. др Алија Мандак**  
Учитељски факултет, Лепосавић  
**Златка Павличић**  
Т.Ѕ. ‘‘Никола Тесла’’, Лепосавић

## ПИТАГОРИНИ БРОЈЕВИ

**Апстракт:** *Настаник Питагориних бројева, тј. Целобројних реформи једначине  $x^2 + y^2 = z^2$  неодвојив је од историјата Питагорине теореме. Због великог значаја и примене Питагорине теореме у геометрији, објашњен је феномен настанка основних Питагориних тројки бројева на два начина, који су познати као:*

$$x = u^2 - v^2, y = 2uv, z = u^2 + v^2 \text{ и } x = pq, y = (p^2 - q^2)/2, z = (p^2 + q^2)/2,$$

*уз додатне услове за целе позитивне бројеве  $u$  и  $v$  тј.  $p$  и  $q$ .*

*Циљ овог излагања је да охрабри наставнике математике у основним школама да састављају задатке (из области примене Питагорине теореме) са „лепим“ решењима.*

**Кључне речи:** Питагорине тројке бројева, узајамно прости бројеви, природни бројеви.

### Питагорини бројеви

Свака тројка целих позитивних бројева  $a$ ,  $b$ , и  $c$  која задовољава једначину  $a^2 + b^2 = c^2$ , зову се *Питагорини бројеви*<sup>1</sup>. Јасно је да они представљају дужине странице правоуглог троугла. Такав троугао ћемо означити са  $(a, b, c)$  где ће број  $c$  означавати хипотенузу.

Прво се поставља питање егзистенције: да ли постоје такви бројеви? Одговор је потврдан, сазнањем познатог „египатског“ троугла  $(3, 4, 5)$ . Заиста:  $3^2 + 4^2 = 5^2$ . Ако ове бројеве množимо било којим другим бројем  $m > 0$ , добијамо нови Питагорин троугао, тј.  $(ma, mb, mc)$ , јер

---

<sup>1</sup> Питагорини троуглови (бројеви) били су познати још у време Старог Вавилонa, Египта и Грчке. Претпоставља се да су Питагора и његови ученици пронашли начин за одређивање тројке Питагориних бројева по формулама:  $x = 2n + 1$ ,  $y = 2n(n + 1)$ ,  $z = 2n^2 + 2n + 1$ .

А. Мандак, З. Павличић

$$(ma)^2 + (mb)^2 = (mc)^2,$$

$$m^2(a^2 + b^2) = m^2 c^2,$$

$$a^2 + b^2 = c^2$$

Геометријска чињеница је да су сви ови троуглови, добијени на овај начин, слични. Међу њима један је свакако најмањи. Он се зове *основан (примитиван) троугао*, а сви остали *изведени*. Питагорини бројеви који одговарају најмањем Питагорином троуглу зову се *основни Питагорини бројеви*. Очигледно никоја два основна Питагорина троугла нису слична.

Нас интересују само основни Питагорини троуглови (бројеви), а помоћу њих можемо пронаћи све остале.

Разматрамо особине основних Питагориних бројева (a, b, c):

1. Три броја у основној тројци (a,b,c) су узајамно прости, јер ако нису, тада они нису најмањи, па не представљају основну тројку.
2. Свака два броја (у пару) у основној тројци (a, b, c) су узајамно прости, тј. немају заједнички делилац. Ако претпоставимо супротно нпр.  $a = a_1 d$  и  $b = b_1 d$ , ( $a_1, b_1$  - природни бројеви), из једначине:

$$a^2 + b^2 = c^2,$$

следи:

$$a_1^2 d^2 + b_1^2 d^2 = c^2,$$

$$(a_1^2 + b_1^2) d^2 = c^2,$$

$$a_1^2 + b_1^2 = (c/d)^2,$$

зато што  $c/d$  треба да буде цео број, следи да  $d|c$ , па a, b и c немају заједнички делилац, тј. не чине основну тројку. Значи,  $(a, b) = 1$ . Слично се доказује да су

$$(a, c) = 1 \text{ и } (b, c) = 1.$$

3. Бројеви a, b, c не могу бити истовремено три парна броја, а ни у паровима, јер онда имају заједнички делилац, па нису узајамно прости. Они не могу бити ни непарни истовремено. Ако претпоставимо да су непарни, тј.

#### ПИТАГОРИНИ БРОЈЕВИ

$a = 2k + 1, b = 2p + 1, c = 2r + 1$  ( $k, p, r \in \mathbb{N}$ ), онда из израза:

$$a^2 + b^2 = c^2$$

следи:

$$(2k + 1)^2 + (2p + 1)^2 = (2r + 1)^2$$

$$4(k^2 + k + p^2 + p) + 1 = 4(r^2 + r).$$

Ова једначина је немогућа јер је лева страна непарна, а десна страна је парна.

Из свега овога следи да за три броја у Питагориној тројци важи: *један број је паран, а друга два су непарна.*

Доказаћемо да број  $c$  (хипотенуза), не може бити паран број.

Нека је  $c$  паран број тј.  $c = 2r$ , онда морају  $a$  и  $b$  да буду непарни,  $a = 2k + 1, b = 2p + 1$ , па једначина гласи:

$$(2k + 1)^2 + (2p + 1)^2 = (2r)^2$$

$$4(k^2 + k + p^2 + p) + 2 = 4r^2$$

$$2(k^2 + k + p^2 + p) + 1 = 2r^2$$

Лева страна је непаран, а десна је паран број, што значи да претпоставка није тачна. Значи:

- 1)  $c$  мора бити непаран број,
- 2) један од бројева  $a$  и  $b$  је паран, а други непаран.

#### **Изналажење формула за одређивање основних Питагориних тројки**

У општем случају можемо узети да је  $x$  - непаран,  $y$  - паран број ( $z$  - увек непаран). Тражимо целе позитивне бројеве  $x, y, z$  који су по паровима узајамно прости и испуњавају једнакост

$$x^2 + y^2 = z^2 \Rightarrow y^2 = z^2 - x^2 = (z - x)(z + x).$$

Како је збир и разлика два непарна броја паран број, следи да су  $z-x$  и  $z+x$  парни бројеви и да је њихов заједнички делилац број 2, тј. бројеви  $(z-x)/2$  и

*А. Мандак, З. Павличић*

$(z - x)/2$  су узајамно прости бројеви. Ако претпоставимо да нису, онда  $(\exists t, k, p \in \mathbb{N})$  тако да важи

$$\frac{z-x}{2} = t \cdot k, \text{ и } \frac{z+x}{2} = t \cdot p,$$

одакле следи да је  $z = t(k + p)$  и  $x = t(k - p)$ . Из ове једнакости следи да  $z$  и  $x$  имају заједнички делилац  $t$ , што је у противуречности да су  $(z, x) = 1$ .

Тада:

$$\left(\frac{y}{2}\right) = \frac{z+x}{2} * \frac{z-x}{2},$$

где су  $\frac{y}{2}, \frac{z+x}{2}, \frac{z-x}{2} \in \mathbb{Z}$ , јер су  $y, z - x$  и  $z + x$  парни.

Бројеви  $\frac{z+x}{2}$  и  $\frac{z-x}{2}$  су узајамно прости, а њихов производ је потпун квадрат. Наиме, ако је производ два узајамно проста броја потпун квадрат, онда су и сами бројеви потпуни квадрат.

*Нека су  $(m, n) = 1$  и  $m \cdot n = k^2$  ( $k \in \mathbb{N}$ ) тада њихов производ може да се напише као  $mn = k_1^2 k_2^2 \dots k_p^2$ , где  $k_i^2$  дели десну страну,  $\Rightarrow k_i^2$  дели леву страну, тј.  $k_i^2 \mid m \cdot n$ , али како  $m$  и  $n$  немају заједнички делилац, онда сваки од  $k_i^2$  дели или  $m$ , или  $n$ . Заиста,  $m$  и  $n$  се разлажу на чиниоце који се садрже у  $k_1^2, k_2^2, \dots, k_p^2$ , тј. чиниоци који су потпуни квадрати. Значи,  $m$  и  $n$  су потпуни квадрати.*

Из те чињенице, да су  $\frac{z+x}{2}$  и  $\frac{z-x}{2}$  квадрати природних бројева, можемо да уведемо замену  $\frac{z+x}{2} = u^2$  и  $\frac{z-x}{2} = v^2$  ( $u, v \in \mathbb{N}$ ) и  $u > v$

$$\Rightarrow z = u^2 + v^2, \quad x = u^2 - v^2 \text{ и } y = 2uv.$$

Бројеви  $u$  и  $v$  су узајамно прости бројеви, јер ако нису, онда и бројеви  $\frac{z+x}{2}$  и  $\frac{z-x}{2}$  ће имати заједнички делилац, што је немогуће.

Бројеви  $u$  и  $v$  нису истовремено парни или непарни, јер за:

ПИТАГОРИНИ БРОЈЕВИ

$$x = u^2 - v^2 = (u - v)(u + v)$$

број  $x$  биће паран, што је у контрадикцији са претпоставком да је

$x$  – непаран. Следи, један од бројева  $u$  и  $v$  је паран, а други непаран. Добијени резултат можемо изразити преко следеће теореме:

**Теорема:** Све основне тројке Питагориних бројева, у случају да је  $u$  паран број, одређују се по формулама (А) где су  $u$  и  $v$  узајамно прости бројеви, један је паран, а други непаран и  $u > v > 0$ .

$$\begin{aligned} x &= u^2 - v^2 \\ y &= 2uv \\ z &= u^2 + v^2 \dots\dots\dots(А) \end{aligned}$$

Другим речима, (А) су потребне за сваку тројку питагориних бројева, где је  $u$  паран број.

**Други начин за одређивање Питагорине тројке** можемо добити ако једначину

$$x^2 + y^2 = z^2$$

напишемо у облику:

$$\begin{aligned} x^2 &= z^2 - y^2, \\ x^2 &= (z - y)(z + y). \end{aligned}$$

Зато што је  $z$  непаран број, а  $y$  паран, следи да су бројеви  $z-y$  и  $z+y$  непарни бројеви. Истовремено, они су узајамно прости. Њихов производ је потпун квадрат, па су и они потпуни квадрати.

Ако претпоставимо да је:  $z + y = p$  и  $z - y = q$ , ( $p > q$ ,  $p, q \in \mathbb{N}$ ) добијамо да је:

$$\begin{aligned} x &= pq \\ y &= (p^2 - q^2) / 2 \\ z &= (p^2 + q^2) / 2 \end{aligned} \quad (Б)$$

Лако се утврђује да су  $p$  и  $q$  два непарна броја и узајамно проста.

Може се доказати да, формуле (Б) су потребан и довољан услов, да би  $(x, y, z)$  биле основне Питагорине тројке. Другим речима, формуле (Б) са додатним условима за  $p$  и  $q$ , дају све основне тројке Питагориних бројева.



*А. Мандак, З. Павличић*

Формуле (А) и (Б) су једнозначне и еквивалентне, тј. ако  $p$  и  $q$  у формулама (Б) заменимо са:  $p = u + v$ ;  $q = u - v$  ( $u > v$ ), добијамо:

$$x = (u + v)(u - v) = u^2 - v^2$$

$$y = \frac{(u + v)^2 - (u - v)^2}{2} = 2uv$$

$$z = \frac{(u + v)^2 + (u - v)^2}{2} = u^2 + v^2,$$

што значи да добијамо формуле (А). Супроттно, ако у (А) заменимо  $u$  и  $v$  са:  $u = (p + q) / 2$ ,  $v = (p - q) / 2$ , добијамо формулу (Б).

Значи, све основне тројке Питагориних бројева одређују се по формулама (А) или (Б).

У следећој табели (табела бр. 1), дате су прве 22 основне тројке Питагориних бројева одређених помоћу формула (А), а у табели бр. 2 приказани су исти бројеви одређени помоћу формула (Б). Види се да су то исте тројке, само на различитим местима.

Табела бр. 1

<b>u</b>	<b>v</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>z</b>
2	1	3	4	5
3	2	5	12	13
4	1	15	8	17
4	3	7	24	25
5	2	21	20	29
5	4	9	40	41
6	1	35	12	37
6	5	11	60	61
7	2	45	28	53
7	4	33	56	65
7	6	13	84	85
8	1	63	16	65
8	3	55	48	73
8	5	39	80	89
8	7	15	112	113
9	2	77	36	85
9	4	65	72	97
9	8	17	144	145
10	1	99	20	101
10	3	91	60	109
10	7	51	140	149
10	9	19	180	181

Табела бр. 2

<b>p</b>	<b>q</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>z</b>
3	1	3	4	5
5	1	5	12	13
5	3	15	8	17
7	1	7	24	25
7	3	21	20	29
7	5	35	12	37
9	1	9	40	41
9	5	45	28	53
9	7	63	16	65
11	1	11	60	61
11	3	33	56	65
11	5	55	48	73
11	7	77	36	85
11	9	99	20	101
13	1	13	84	85
13	3	39	80	89
13	5	65	72	97
13	7	91	60	109
13	9	117	44	125
13	11	143	24	145
15	1	15	112	113
15	7	105	88	137

### Још неке особине основних Питагориних тројки

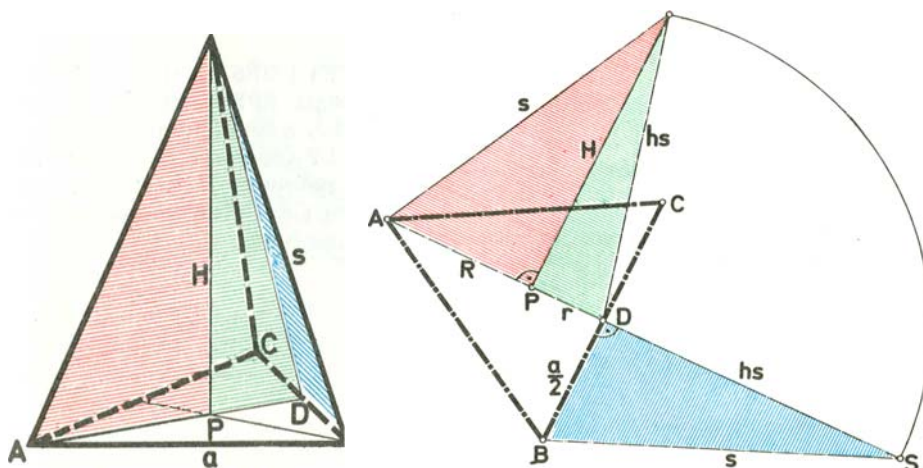
Из табела се јасно може закључити да је:

- Једна катета је дељива са 4, тј. 4 дели  $y$ ;
- Збир  $y+z$  је увек тачан квадрат, јер је  $y = 2uv$ , а  $z = u+v^2$ , следи  $y+z = (u+v)^2$ ;
- У сваком основном Питагорином троуглу бар једна катета је увек дељива са 3;
- У сваком основном Питагорином троуглу бар једна страниса је увек дељива са 5.

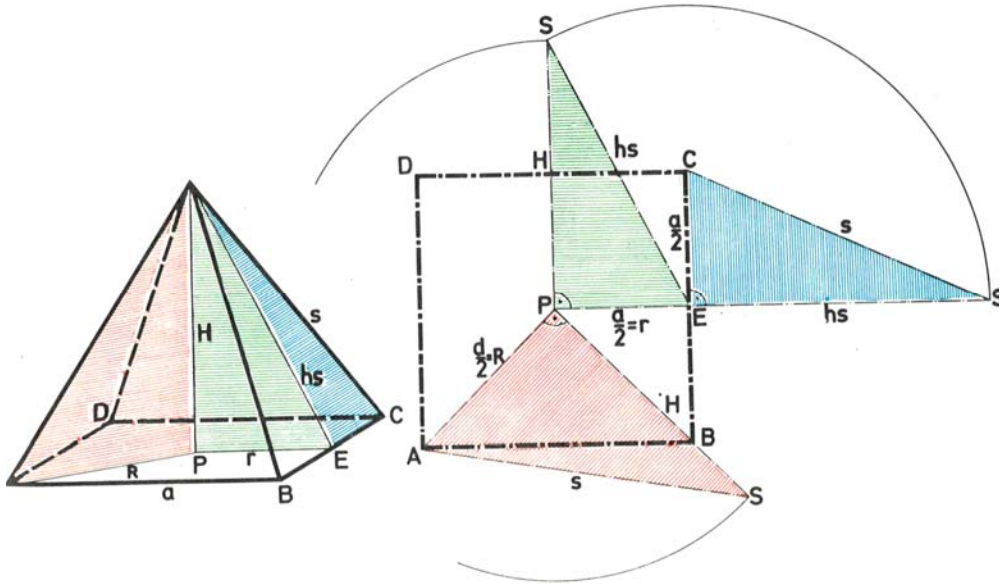
Значи, бар један од бројева из Питагорине тројке бројева је дељив са бројевима 1, 2, 3, 4 или 5.

### Примена Питагориних тројки на карактеристичне троуглове неких геометријских тела

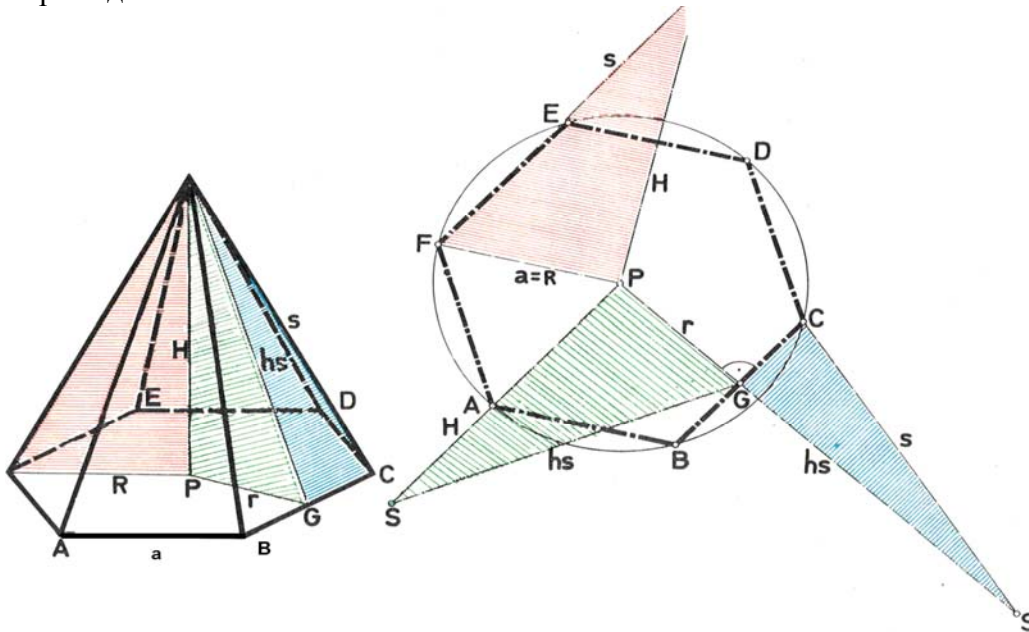
Слика 1: Карактеристични троуглови праве правилне тростране пирамиде.



Слика 2: Карактеристични троуглови праве правилне четворостране пирамиде



Слика 3: Карактеристични троуглови праве правилне шестостране пирамиде



## ЛИТЕРАТУРА

1. Солаков Е., Чимев К., (1967.), *Питагорова теорема*, Наука и искуство, Софија.
2. Живановић М., (2005.), *Питагорини и Херонови бројеви*, Архимедес, Београд.
3. Мићић В., Каделбург З., Ђукић Д., (2004.), *Увод у теорију бројева*, 4. Издање Друштва математичара Србије, 2004.

**Alija Mandak, PhD**

Faculty of Teacher Training, Leposavić

**Zlatka Pavličić**

T.Š. "Nikola Tesla", Leposavić

## PYTHAGORA NUMBERS

**Abstract:** *The origine of Pythagora numbers i.e. integer solutions of equation  $x^2 + y^2 = z^2$  is not to be devided from the history of Pythagora theoreme .Due to the great importance and aplication of Pythagora tehorem in geometry the phenomenon of basic Pythagora triple numbers is being explained in two ways:*

$$x = u^2 - v^2, y = 2uv, z = u^2 + v^2 \text{ i } x = pq, y = (p^2 - q^2)/2, z = (p^2 + q^2)/2,$$

*with additional conditions for integer positive numbers u and v i.e. p and q.*

*The aim of this paper is to encourage teachers of mathematics in primary schools to construct math problems ( within the area of Pythagora theoreme ) with `nice` solutions.*

**Key words:** Pythagora triple numbers, related prim numbers, natural numbers