



UDK 378

ISSN 2956-1779

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ
ЛЕПОСАВИЋ

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Годиште XXI
Број 25

Лепосавић
2026

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

XXI (25)

2026

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу
Немањина б. б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Весна Минић

Редакција

Др Елена Ивановна Ерошенкова, доцент
Државни универзитет у Белгороду, Русија (Belgorod State University, Russia)

 <https://orcid.org/0000-0002-5828-4902>

Др Лидија Вујичић, редовни професор
Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет, Центар за истраживање
дјетињства (University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Center for
Childhood Research)

 <https://orcid.org/0000-0002-2293-2197>

Др Милан Чох, редовни професор
Универзитет у Љубљани, Факултет за спорт у Љубљани, Словенија
(Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenia)

Др Франциско Прадас де ла Фуенте, редовни професор
Универзитет у Сарагоси, Факултет здравствених и спортских наука,
Шпанија (University of Zaragoza, Faculty of Health and Sport Sciences, Spain)

 <https://orcid.org/0000-0002-6829-0775>

Др Паулина Корснакова, виши научни сарадник
Међународна асоцијација за вредновање бразовних постигнућа,
Амстердам, Холандија (International Association for the Evaluation of
Educational Achievement, Amsterdam, Netherland)

Др Маринела Великова Михова, редовни професор
Универзитет у Великом Трнову, Педагошки факултет, Бугарска
(University of Veliko Trnovo, Faculty of Education, Bulgaria)

 <https://orcid.org/0000-0001-5479-3753>

Др Кристофер Чапмен, редовни професор
Универзитет у Глазгову, Школа за образовање, Шкотска
(University of Glasgow, School of Education, Scotland)

Др Саша Марковић, редовни професор
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија
(University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor, Serbia)

Др Данијела Здравковић, редовни професор
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија
(University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

 <https://orcid.org/0000-0002-4466-0364>

Др Бране Микановић, редовни професор
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Република Српска, Босна
и Херцеговина (University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Republika
Srpska, Bosnia and Herzegovina)

 <https://orcid.org/0009-0007-7599-1645>

Др Снежана Башчаревић, редовни професор
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska
Mitrovica, Teacher Education Faculty, Serbia)

 <https://orcid.org/0000-0002-6355-3193>

Др Љиљана Пауновић, редовни професор
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska
Mitrovica, Teacher Education Faculty, Serbia)

 <https://orcid.org/0000-0002-5449-9367>

Др Хаџи Живорад Миленовић, редовни професор
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska
Mitrovica, Teacher Education Faculty, Serbia)

 <https://orcid.org/0009-0009-4453-565X>

Др Бранислав Ранђеловић, ванредни професор
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska
Mitrovica, Teacher Education Faculty, Serbia)

 <https://orcid.org/0000-0002-0643-0955>

Главни и одговорни уредник

Проф. др Весна Минић

Секретар Редакције

Проф. др Ивана Ристић

Уредништво

e-mail: zbornikradova.ufp@pr.ac.rs, Tel/fax: 028/84-164

Лектори

Доц. др Милица Мимовић, српски језик

Доц. др Миљан Миљковић, енглески језик

Доц. др Раиса Цветковић, руски језик

Корице

Проф. мр Естер Милентијевић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић, e-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

Тираж

100

Научни часопис *Образовање и васпитање*

излази редовно два пута годишње.

Објављивање овог часописа суфинансира Министарство науке,
технолошког развоја и иновација Републике Србије.

САДРЖАЈ

УВОДНИК

Ајдина А. ЖУПИЋ

*ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА
МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА /*

13-31

*APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN WORKING WITH
YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS*

33-50

Светлана ВАСИЛЬЕВНА ГОЛОВНЯ

*ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И
МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ /*

51-64

*AGE DYNAMICS OF EMOTIONAL IDENTIFICATION AND MORAL
JUDGMENTS IN PRESCHOOL CHILDHOOD*

65-78

Ирена М. ПАНТИЋ, Смиљана М. ИГРУТИНОВИЋ, Слава М. ИВАНОВИЋ МИЛЕНКОВИЋ

*САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ ВЕШТАЧКЕ
ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ – ПРАКТИЧНИ И ЕКОНОМСКИ АСПЕКТИ /*

79-98

*ENGLISH LANGUAGESELF-LEARNING BY USING ARTIFICIAL
INTELLIGENCE – PRACTICAL AND ECONOMIC ASPECTS*

99-116

Натаљя СТЕПАНОВНА СТАРЖИНСКАЈА, Дина НИКОЛАЕВНА ДУБИНИНА

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЈА БЕЛОРУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-

117-130

БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-БЕЛОРУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ/

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF BELARUSIAN SPEECH IN

BILINGUAL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN-BELARUSIAN

131-142

Евин Ф. ПЕШИЋ

*ПОКРЕТ КАО ПРЕДМЕТ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРОУЧАВАЊА
КРОЗ ЦРТЕЖ И ПЛЕС /*

143-156

*MOVEMENT AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY STUDY THROUGH
DRAWING AND DANCE*

157-170

Лука М. МАРКОВИЋ, Габријела Б. ГРУЈИЋ

*МОГУЋНОСТ ПОВЕЗИВАЊА МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ДРУГИМ
ОБЛАСТИМА УЧЕЊА У ОКВИРУ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА И
ПРОГРАМА „ГОДИНЕ УЗЛЕТА“/*

171-188

*POSSIBILITIES OF CONNECTING MUSICAL ACTIVITIES WITH OTHER
LEARNING AREAS WITHIN THE PROJECT-BASED APPROACH AND THE
“YEARS OF ASCENT” PROGRAMME*

189-206

Сања Р. РАФАИЛОВИЋ

КОМПАРАТИВНА КЊИЖЕВНОСТ У УЧИОНИЦИ: ПОДУЧАВАЊЕ О
ИСТОРИЈСКОЈ ТРАУМИ И МЕТАФИЗИЧКОМ ПРОГАЊАЊУ КРОЗ
РОМАНЕ АБСАЛОМ, АБСАЛОМ! ВИЛИЈЕМА ФОКНЕРА И ВОЉЕНА
ТОНИ МОРИСОН/

207-225

COMPARATIVE LITERATURE IN THE CLASSROOM: TEACHING
HISTORICAL TRAUMA AND METAPHYSICAL HAUNTING THROUGH
WILLIAM FAULKNER'S ABSALOM, ABSALOM! AND TONI MORRISON'S
BELOVED

227-242

Биљана С. СОЛЕША

ЕКО-НАРАТИВ И АУТОБИОГРАФИЈА КАО ИНСПИРАЦИЈА

(збирка прича за децу Ђилим Мирјане Трифуновић)/

243-250

ECO-NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHY AS SOURCES OF INSPIRATION

(Mirjana Trifunović's Children's Story Collection The Carpet)

251-259

П Р И Л О З И

УПУТСТВО АУТОРИМА

263-270

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА

271-273

УВОДНИК

Образовање и васпитање је научни часопис. Објављује оригиналне научноистраживачке и прегледне радове који се тематски везују за област васпитања, образовања и наставног процеса, обухватајући све нивое – од предшколског узраста до целоживотног образовања. Часопис је наставак *Зборника радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовској Митровици* који је основан 2005. Уврштен је 2009. на Листу научних часописа Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја. Закључно са 2020. наш часопис је излазио једанпут годишње, а од 2021. часопис излази двапут годишње. Часопис објављује радове на српском и енглеском језику, уз обавезне апстракте на оба језика, а прихвата и радове на руском језику. Рокови за достављање рукописа су 15. април (за први број) и 15. октобар (за други број).

Часопис је закључно са бројем 18 (2022) излазио под називом *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, а од 19. броја (2023) наставља да излази под новим називом *Образовање и васпитање*.

Редакција Часописа

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ



Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 13-31
004.89:37.091.39
37.015.3:159.953
COBISS.SR-ID 196120841
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-671284>
Рад примљен: 26.02.2026.
Рад прихваћен: 24.04.2026.

ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Ајдина А. ЖУПИЋ¹
Универзитет у Београду,
Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд, Србија

¹  <https://orcid.org/0009-0005-8183-5812>, e-mail: ajdina.zupic@uf.bg.ac.rs

ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Сажетак: У раду је анализирана примена вештачке интелигенције у настави са ученицима млађих разреда основних школа. Вештачка интелигенција је један од најважнијих алата који може обезбедити ефикасну примену принципа интерактивне наставе у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Примењено истраживање које је обављено има за циљ проверу ставова које учитељи имају у односу на примену вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа и тренутних нивоа њене примене. У истраживању је коришћена техника анкетирања коју су учитељи попуњавали путем упитника на Google Formsu. Узорак истраживања чини 206 учитеља који раде са ученицима млађих разреда основних школа у Републици Србији. Резултати истраживања указују на недовољан ниво примене вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Као фактори који у највећој мери негативно утичу на примену вештачке интелигенције могу се издвојити неадекватна опрема у школама и недовољни нивои знања и недостатак компетенција учитеља у овој области. На основу резултата истраживања препоручује се набавка опреме која је школама потребна за коришћење вештачке интелигенције и додатна едукација учитеља о примени интерактивне наставе и вештачке интелигенције.

Кључне речи: вештачка интелигенција, учитељи, интерактивна настава, дигитализација, млађи разреди основних школа.

УВОД

Развој вештачке интелигенције је током претходне деценије имао изузетно велики утицај на све сегменте друштва. Образовање је једна од области у којима је приметан тренд све веће интеграције вештачке интелигенције, чија примена омогућава бројна и веома значајна унапређења (Jauhainen & Guerra, 2023).

Интеграција вештачке интелигенције у образовање је из основа изменила традиционалне методе наставе (Jain & Raghuram, 2024). Примена вештачке интелигенције ствара предуслове за увођење персонализованих приступа раду са ученицима, који обезбеђују више нивое ефикасности у раду и повећавају мотивацију ученика и омогућавају прилагођавање специфичним потребама сваког појединачног ученика.

Циљ истраживања је анализирање ставова учитеља према примени вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа и тренутног стања њене употребе. Промене до којих доводи њена примена захтевају да се посебна пажња посвети разумевању фактора који утичу на ставове учитеља према вештачкој интелигенцији и њихову спремност да имплементирају алате који су на њој засновани у свој рад (Sanusi et al., 2024). Упркос све већем броју радова који за предмет имају примену вештачке интелигенције у образовању, приметан је недостатак истраживања која проучавају ове теме.

Допринос истраживања које је спроведено се огледа у анализи података о ставовима учитеља са територије Републике Србије о примени вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа, њиховим знањима у овој области, спремности да примене вештачку интелигенцију у свом раду и ограничењима са којима се суочавају. Циљ истраживања је да повећа свест о важности примене вештачке интелигенције у млађим разредима основних школа и да укаже на предности до којих она може довести.

ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Вештачка интелигенција представља скуп великог броја различитих дигиталних технологија које су из основа измениле све сегменте функционисања савременог друштва (Crompton & Burke, 2025). Образовање је једна од делатности у којима

вештачка интелигенција доводи до значајних промена. Ове промене су најизраженије у увођењу нових приступа извођењу наставе и начина на које ученици стичу, утврђују и практично примењују своја знања. Појмом вештачка интелигенција се, најопштије посматрано, означава симулирање људске интелигенције од стране машина (Shan, 2023).

Вештачка интелигенција је способност одређеног система да на одговарајући начин обави интерпретацију екстерних података, да учи њиховим коришћењем и да стечена знања употребљава за остваривање конкретних циљева и обављање задатака, путем флексибилне адаптације (Kaplan & Haenlein, 2019). Избори које вештачка интелигенција прави морају бити усклађени са њеним перцептивним и когнитивним ограничењима (Richardson et al., 2023). Потенцијал вештачке интелигенције да побољша друштвено благостање у великом броју сегмената савременог друштва чини је веома важном облашћу истраживања (Kayali et al., 2023). Вештачка интелигенција има велики број различитих могућности примене у свим сегментима образовања (Mandić, 2024). Вештачка интелигенција у великој мери олакшава и унапређује рад наставног особа, кроз помоћ у припреми наставе, њеном извођењу и аутоматизацији административних послова (Beagman et al., 2023; Minić & Deretić, 2024).

Најзначајнији изазови примене вештачке интелигенције у образовању су потреба за прилагођавањем постојећих метода извођења наставе, развој нових компетенција, превазилажење отпора од стране наставника и решавање етичких, друштвених и техничких проблема који суса њом повезани (Garzon et al., 2025). Сперлинг и сарадници (2024) истичу да вештачка интелигенција може значајно изменити образовање, креирањем промена у методологији наставе, процесу учења и професионалном развоју наставника. Жаи (енгл. *Zhai*) и сарадници (2021) су истраживања у области примене вештачке интелигенције у образовању поделили на три основне димензије: развој, екстракцију и примену. Они, као и бројни други аутори, истичу потребу за коришћењем интердисциплинарних приступа, који омогућава најбоље могуће усклађивање алата вештачке интелигенције са педагошким циљевима који се желе остварити њеном применом.

Развој вештачке интелигенције намеће потребу да се учитељи, који раде са ученицима млађих разреда, едукују о

начинима њене примене (Uunona &Goosen, 2023). Позитивни ефекти коришћења вештачке интелигенције код ученика млађих разреда основних школа могу се постићи само кроз сарадњу учитеља, ученика и њихових родитеља у свим сегментима њеног коришћења (Barrot et al., 2024). Пре почетка примене вештачке интелигенције морају детаљно бити проучене све препреке њеној имплементацији и прихватању (Harry, 2023). Истраживања показују да учитељи често исказују отпоре њеној примени, примарно због чињенице да је посматрају као додатну обавезу са којом су повезани и нови административни послови (Li & Zhang, 2024). Алати који се најчешће користе су четботови, визуелни алати, алати за креирање лекција и садржаја, алати за помоћ у учењу, генератори квизова и процена знања, и алати за сарадњу и комуникацију (Stanković et al., 2024).

Мур (енгл. *Moore*) и сарадници (2023) истичу изузетно велике потенцијале вештачке интелигенције у развоју деце у најранијим фазама њиховог процеса учења. Бројни аутори, попут Гуа (енгл. *Guo*) и сарадника (2024) указују на неопходност посвећивања веће пажње њеној примени у настави млађих разреда основних школа. Етичким проблемима који су повезани са применом вештачке интелигенције у основним школама се у литератури не посвећује одговарајућа пажња. Овим проблемима се посебна пажња мора посветити у раду са ученицима млађих разреда основних школа.

Ма (енгл. *Ma*) и Јианг (енгл. *Jiang*) (2023) као проблем примене вештачке интелигенције истичу могућност неовлашћеног коришћења и дељења информација повезаних са наставом или ученицима. У резултатима истраживања које су на факултетима спровели Марин (енгл. *Marin*) и сарадници (2025) могу се идентификовати закључци који су примењиви и на њену примену у млађим разредима основних школа. Интерактивно учење је приступ који ученицима омогућава да активно учествују у настави. Уместо пасивног слушања ученици су активно укључени у процес учења кроз дискусије, сарадњу, решавање проблема и практичне активности (Senthamarai, 2018). Интеракције се јављају када објекти и догађаји међусобно утичу једни на друге (Wagner, 1994). Интерактивна настава је двосмерни процес активног ангажовања учесника једних са другима, са наставником и садржајем (Kotasthane & Kotasthane, 2017).

Природа и друштво је наставни предмет који се у Републици Србији изучава у првом циклусу основног образовања и васпитања (Žurić i dr., 2023). У настави Природе и друштва велико учешће имају вежбе и задаци у којима се користи позната процедура која доводи до решења. Таква настава, осимна таксативна знања, мора бити усмерена на поступак долажења до знања, односнона познавање процеса истраживања и откривања (Šefer, 2000). Природа и друштво представљају наставни предмет који је веома погодан за различите облике примене вештачке интелигенције у настави (Nikolić, 2024). Борасова истиче да је у савременим образовним системима Природа и друштво најчешће централни наставни предмет, који је основа развоја способности ученика да адекватно овладају откривањем законитости појава и процеса у окружењу у ком живе и међусобних веза које постоје међу њима (Boras, 2009).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет, циљ и задаци истраживања

Предмет истраживања које је спроведено у раду је примена вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Циљ истраживања је провера ставова које учитељи који раде са ученицима млађих разреда основних школа у Србији имају према вештачкој интелигенцији и њеној примени у настави. На основу прикупљених информација су креирани предлози и сугестије за ефикаснију и већу примену вештачке интелигенције у раду са ученицима.

На основу циља истраживања који је формулисан постављени су истраживачки задаци:

1. Утврдити у којој мери учитељи у Србији познају теоријске основе вештачке интелигенције и специфичне алате који су применљиви у раду са ученицима млађих разреда.
2. Анализирати ставове учитеља о утицају вештачке интелигенције на квалитет наставног процеса, мотивацију ученика и индивидуализацију учења у млађим разредима основне школе.
3. Идентификовати кључне препреке које успоравају или онемогућавају ширу интеграцију вештачке интелигенције у свакодневни рад школа.

4. Испитати спремност учитеља да промене традиционалне методе рада и прихвате улогу фасилитатора који у настави користи асистенте засноване на вештачкој интелигенцији, као и њихову мотивацију за даљи професионални развој у овом сегменту.

На основу циља истраживања и задатака формулисане су следеће хипотезе истраживања:

X1: „Већина учитеља поседује основна теоријска сазнања о вештачкој интелигенцији, али исказује низак ниво практичне обучености за њену директну примену у учионици.“

X2: „Учитељи верују да примена вештачке интелигенције може значајно унапредити наставу.“

X3: „Главна препрека већој примени вештачке интелигенције у млађим разредима основних школа у Србији је недостатак системски организованих обука и неадекватна технолошка опремљеност образовних установа.“

X4: „Постоји позитивна корелација између дигиталних компетенција учитеља и њихове спремности да у блиској будућности редовно користе алате вештачке интелигенције за припрему и реализацију наставних активности.“

Учесници истраживања и процедура

Подаци који су коришћени у истраживању су прикупљени путем онлајн анкета које су учитељи који раде са млађим разредима основних школа на територији Републике Србије попуњавали путем Гугл Формс. Узорак истраживања чини 206 учитеља, чији су основни демографски подаци приказани у Табели 1. Поред пола и година старости, као демографски подаци су коришћени и дужина радног стажа у образовању и тип насеља у којима испитаници раде.

Табела 1. Узорак истраживања

Елемент	f	%
Пол	206	100,00
Женски	185	89,81
Мушки	21	10,19
Године старости	206	100,00
23-34	117	56,80
35-44	45	21,84
45-54	38	18,45
55 или више	6	2,91

Радно искуство у образовању	206	100,00
10 година и мање	98	47,57
Између 11 и 20 година	56	27,18
Између 21 и 30 година	37	17,97
Више од 30 година	15	7,28
У ком типу насеља се налази школа у којој радите?	206	100,00
Урбана средина	141	68,45
Рурална средина	65	31,55

Просечна старост учесника истраживања је износила 36,8 година, уз стандардну девијацију од 8,8 година. Просечна дужина радног стажа у образовању учесника истраживања је 13,5 година, уз стандардну девијацију од 13,3 године. У школама у урбаним срединама је запослено 68,45% испитаника, док је у руралним срединама запослено 31,55% учесника.

Инструмент истраживања и анализа података

Значајан проблем је представљала чињеница да у референтној литератури не постоје релевантна истраживања на основу којих може бити креиран инструмент. У складу са природом истраживања и циља који се њиме жели остварити изабрана је дескриптивна метода истраживања. Развијени инструмент истраживања је комбинација два питања затвореног типа која су имала понуђене одговоре и девет тврдњи заснованих на петостепеној скали Ликертовог типа (одговор 1 – „уопште се не слажем“, одговор 5 – „потпуности се слажем“).

Вредности *skewness* и *kurtosis* су биле изван опсега -1 до +1, због чега су коришћени непараметријски тестови. За утврђивање постојања статистички значајних разлика између варијабли коришћени су Спирманов коефицијент и Хи-квадрат тест (χ^2). У статистичкој анализи је употребљено и кростабулирање коефицијентима контингенције, како би се утврдилевезе међу варијаблама.

Обрада података који су прикупљени је обављена коришћењем програма *IBM SPSS Statistics 26*, употребом дескриптивне статистике и корелационе анализе, у циљу утврђивања ставова учитеља о примени вештачке интелигенције и утицају различитих интерних и екстерних фактора на спремност за њено коришћење у нижим разредима основних школа.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Приказ резултата истраживања је обављен у четири дела, у складу са истраживачким задацима који су дефинисани. Први истраживачки задатак је гласио: *Утврдити у којој мери учитељи у Србији познају теоријске основе вештачке интелигенције и специфичне алате који су применљиви у раду са ученицима млађих разреда*. Он је повезан са питањем 5 и тврдњама 6, 8 и 10. Одговори испитаника су приказани у Табели 2.

Табела 2. Структура одговора учесника истраживања на питања и тврдње повезане са првим истраживачким задатком

Питање 5: Да ли сте до сада користили вештачку интелигенцију у раду са ученицима?			
	Одговор	f	%
Не		71	34,47
Пробао/ла сам једном или мањи број пута		29	14,08
Да, у ограниченом обиму		42	20,38
Да, користим је повремено у настави		49	23,79
Да, често је користим		15	7,28
Укупно		206	100,00
Тврдња 6: Поседујем довољна знања за примену вештачке интелигенције у раду са ученицима:			
	Одговор	f	%
Уопште се не слажем		62	30,10
Не слажем се		39	18,92
Неодлучан/на сам		22	10,67
Слажем се		51	24,76
Потпуно се слажем		32	15,55
Укупно		206	100,00
Тврдња 8: Користим вештачку интелигенцију у раду са ученицима најмање једном недељно:			
	Одговор	f	%
Уопште се не слажем		64	31,07
Не слажем се		14	6,80
Неодлучан/на сам		16	7,77
Слажем се		59	28,64
Потпуно се слажем		53	25,72
Укупно		206	100,0
Тврдња 10: У школи у којој радим се вештачка интелигенција користи од стране већине учитеља:			
	Одговор	f	%
Уопште се не слажем		47	22,81
Не слажем се		44	21,35
Неодлучан/на сам		23	11,17
Слажем се		57	27,68
Потпуно се слажем		35	16,99
Укупно		206	100,0

Напомена: f = број одговора; % = процентуално учешће одговора.

Резултати истраживања указују да више од једне трећине испитаника, њих 34,47% ($f=71$), не користи вештачку интелигенцију. На основу вредности Хи-квадрат $X^2= 44,41$; $df=4$; $p<0,0001$ може се закључити да учитељи не користе или у мањој мери користе вештачку интелигенцију у свом раду.

Одговори учесника истраживања на тврдњу 6 указују на закључак да скоро половина учитеља (њих 101, односно 49,02%) сматра да не поседује знања која су потребна за примену вештачке интелигенције у настави, због чега је неопходно спровести програме њихове едукације у овој области. Одговори да не поседују знања потребна за примену вештачке интелигенције у настави су много учесталији код учитеља из руралних средина (њих 48, односно 73,78%). Унапређење стручних знања је један од основних фактора који утичу на мању примену вештачке интелигенције у настави, због чега је неопходно спровођење едукације учитеља у овој области.

Од укупно 135 учесника истраживања који су одговорили да користе вештачку интелигенцију у свом раду, 25,72% ($f=53$) њих је дало одговоре да се у потпуности слаже са тврдњом да користи вештачку интелигенцију у раду са ученицима најмање једном недељно, док је 28,64% ($f=59$) одговорило да се слаже са тврдњом. На основу вредности Хи-квадрат $X^2= 59,20$; $df=4$; $p<0,0001$, утврђена је статистички значајна разлика између посматраних варијабли. Структура одговора испитаника на тврдњу „У школи у којој радим се вештачка интелигенција користи од стране већине учитеља“ потврђује став да се вештачка интелигенција у раду са ученицима млађих разреда основних школа користи у ограниченом обиму. Добијени резултати су у складу са налазима аутора Уунона и Госен (2023), Мура и сарадника (2023), Лија и сарадника (2024), Санусија и сарадника (2024).

Одговори учесника истраживања који се односе на тврдње повезане са њиховим преференцама у вези са применом вештачке интелигенције указују на постојање позитивних ставова и свести о могућим позитивним ефектима који могу бити остварени. На основу одговора испитаника може се закључити да учитељи имају позитиван однос према примени вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа и ефектима који могу бити остварени. Добијени резултати су у складу са закључцима истраживања која су спровели аутори Марин и сарадници (2025), Уунона и Госен (2023), Кромптон и Бурк (2025) и Јаухиаинен и Гуера (2023).

Корелација између година старости наставника и примене вештачке интелигенције у настави је висока ($c=0,62$), уз ниво статистичке значајности од $p=0,01$. Висок ниво корелације ($c=0,67$, уз

ниво статистичке значајно од $p=0,01$) постоји и између средине у којој учитељи раде и њихових ставова према примени вештачке интелигенције у раду са ученицима. Слични резултати се добијају и за анализу корелације између ставова према примени вештачке интелигенције у њиховом раду. Резултати указују да учитељи млађе животне доби и из урбаних средина у већој мери користе вештачку интелигенцију у раду и имају позитивније ставове према њеној примени. На основу резултата истраживања прва хипотеза истраживања „Већина учитеља поседује основна теоријска сазнања о вештачкој интелигенцији, али исказује низак ниво практичне обучености за њену директну примену у учионици“ је потврђена и може се прихватити као тачна.

Други истраживачки задатак је гласио: *Анализирати ставове учитеља о утицају вештачке интелигенције на квалитет наставног процеса, мотивацију ученика и индивидуализацију учења у млађим разредима основне школе.* За овај задатак су коришћени одговори који се односе на ставове учитеља у вези са ефектима примене вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Овим задатком су обухваћене тврдње 7 и 12. Одговори испитаника су приказани у Табели 3.

Табела 3. Структура одговора учесника истраживања на тврдње повезане са перципираним ефектима примене вештачке интелигенције у раду са ученицима

Тврдња/Одговор	f	%
Тврдња 7. Применом вештачке интелигенције се могу остварити значајна унапређења у раду са ученицима.		
Уопште се не слажем	39	18,93
Не слажем се	26	12,62
Неодлучан/на сам	15	7,28
Слажем се	75	36,41
Потпуно се слажем	51	24,76
Укупно	206	100,00
Тврдња 12. Примена вештачке интелигенције има позитиван утицај на мотивацију ученика.		
Уопште се не слажем	21	10,19
Не слажем се	33	16,02
Неодлучан/на сам	20	9,71
Слажем се	78	37,87
Потпуно се слажем	54	26,21
Укупно	206	100,00

Напомена: f = број одговора; % = процентуално учешће одговора.

На основу одговора које су учесници истраживања дали на ове две тврдње уочљив је висок ниво свести о позитивним ефектима коришћења вештачке интелигенције у раду са

ученицима. Две трећине учесника (64,08%, $f=132$) је одговорило да се у потпуности слаже или се слаже са тврдњом да вештачка интелигенција има позитиван утицај на мотивацију ученика. Учитељи који су учествовали у истраживању су дали сличне одговоре и о могућностима остваривања значајних унапређења у раду са ученицима која се могу остварити применом вештачке интелигенције. На ово питање је одговоре слажем се и у потпуности се слажем дало укупно $f=126$ учесника (61,17%).

По демографским карактеристикама испитаника које су анализиране (године старости, радно искуство у образовању и тип насеља у ком се школа налази) идентификовани су високи коефицијенти корелације са њиховим перцепцијама предности примене вештачке интелигенције, који се крећу у распону од 0,58 до 0,64, уз ниво статичке значајности $p=0,01$. Позитивни ставови у вези са предностима примене вештачке интелигенције су у највећој мери присутни код испитаника старих између 23 и 34 године, код особа које имају мање од 10 година радног искуства и раде у урбаним срединама.

Повезаност између односа који учитељи имају према ефектима примене вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа је присутна у свим паровима који су поређени. Позитиван однос према ефектима примене вештачке интелигенције се повећава са смањењем старости и броја година радног стажа испитаника. Овај однос је у значајно већој мери присутан код испитаника који раде у урбаним срединама. Резултати истраживања су у складу са резултатима истраживања која су спровели аутори Берман и сарадници (2023), Јаин и Рагурам (2024), Кајали и сарадници (2023), Сануси и сарадници (2024) и Кромптон и Бурк (2025). На основу резултата истраживања друга хипотеза „Учитељи верују да примена вештачке интелигенције може значајно унапредити наставу“ је потврђена.

Трећи истраживачки задатак је гласио: *Идентификовати кључне препреке које успоравају или онемогућавају ширу интеграцију вештачке интелигенције у свакодневни рад школа.* Овај задатак је био повезан са питањем 11, на које су испитаници могли да одаберу већи број понуђених одговора. Са овим задатком је повезана и тврдња 9. Одговори испитаника су приказани у Табели 4.

Табела 4. Структура одговора учесника истраживања на питања и тврдње повезане са трећим истраживачким задатком

Питање/тврдња и одговор	f	%
Тврдња 9. Школа у којој радим поседује опрему која омогућава коришћење вештачке интелигенције у настави.		
Уопште се не слажем	59	28,64
Не слажем се	62	30,10
Неодлучан/на сам	14	6,80
Слажем се	54	26,21
Потпуно се слажем	17	8,25
Укупно	206	100,00
Питање 11. Који су, по вашем мишљењу, најважнији разлози због којих се вештачка интелигенција у вашој школи не користи у одговарајућем обиму?		
Недостатак опреме	148	71,84
Недовољна знања учитеља/наставника	126	61,17
Недостатак времена	109	52,91
Незаинтересованост	15	7,28
Велики број ученика у разреду	26	12,62
Други разлози	0	0,00
Укупно	424	205,82

Напомена. $N = 206$; f = фреквенција одговора; % = процентуално учешће. Код питања 11 испитаници су могли да одаберу више од једног одговора, због чега збир фреквенција и процената прелази укупан број испитаника и 100%.

Већина испитаника, њих 83,01% ($f=171$) је одабрала више од једног понуђеног одговора, на основу чега се може закључити да у школама у којима они раде постоје значајне препреке примени вештачке интелигенције, којих су учитељи свесни. Проблем са опремом је посебно изражен у руралним срединама где је 87,72% ($f=57$) учесника одговорило да школе не поседују адекватну опрему. Недостатак опреме је један од најважнијих фактора који спречавају веће коришћење вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа.

Одговори учесника истраживања су у складу са сличним истраживањима која су спровели аутори Ма и Јианг (2023), Ли и сарадници (2024) и Јаухиаинен и Гуера (2023), у којима се такође недостатак опреме и недовољно знања наставног особља наводе као основни фактори који спречавају већу примену вештачке интелигенције. На основу одговора учесника истраживања, намеће се потреба да се акценат у стварању услова за примену вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа стави на набавку опреме, обучавање учитеља и прилагођавање наставних планова и програма. Анлизом добијених одговора трећа хипотеза истраживања „Главна препрека већој примени вештачке

интелигенције у млађим разредима основних школа у Србији је недостатак системски организованих обука и неадекватна технолошка опремљеност образовних установа“ је потврђена. Неопходно је да се на нивоу државе започну активности које ће обезбедити едукацију учитеља и набавку опреме која је потребна за веће коришћење вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа.

Последњи, четврти истраживачки задатак је гласио „Испитати спремност учитеља да промене традиционалне методе рада и прихвате улогу фасилитатора који у настави користи асистенте засноване на вештачкој интелигенцији, као и њихову мотивацију за даљи професионални развој у овом смеру“. Са овим задатком су повезане тврдње 13, 14 и 15. Одговори испитаника су приказани у Табели 5.

Табела 5. Структура одговора учесника истраживања на питања и тврдње повезане са четвртим истраживачким задатком

Тврдња 13: Развој вештачке интелигенције захтева значајне промене наставног плана и програма, како би се омогућила њена ефикаснија примена:

Одговор	f	%
Уопште се не слажем	18	8,74
Не слажем се	34	16,50
Неодлучан/на сам	49	23,79
Слажем се	62	30,10
Потпуно се слажем	43	20,87
Укупно	206	100,00

Тврдња 14: Примена вештачке интелигенције може значајно допринети развоју способности решавања проблема код ученика:

Одговор	f	%
Уопште се не слажем	22	10,68
Не слажем се	36	17,48
Неодлучан/на сам	21	10,19
Слажем се	76	36,89
Потпуно се слажем	51	24,76
Укупно	206	100,00

Тврдња 15: Вештачка интелигенција ће имати значајно учешће у раду са ученицима у следећих пет година:

Одговор	f	%
Уопште се не слажем	23	11,17
Не слажем се	38	18,45
Неодлучан/на сам	19	9,21
Слажем се	57	27,67
Потпуно се слажем	69	33,50
Укупно	206	100,00

Напомена: f = фреквенција одговора; % = процентуално учешће одговора.

Већина учесника истраживања је за све три наведене тврдње дала одговоре да се слажу или се у потпуности слажу, на основу чега се може закључити да су они спремни да промене традиционалне методе рада и да преузму улогу фасилитатора. Између дигиталних компетенција учитеља и њихове спремности да у блиској будућности редовно користе алате вештачке интелигенције постоји висок ниво корелације ($c=0,66$, уз ниво статистичке значајно од $p=0,01$), на основу чега је потврђена и четврта хипотеза истраживања, која је гласила „Постоји позитивна корелација између дигиталних компетенција учитеља и њихове спремности да у блиској будућности редовно користе алате вештачке интелигенције за припрему и реализацију наставних активности“.

ЗАКЉУЧАК

Примена вештачке интелигенције омогућава значајна унапређења у свим сегментима рада учитеља, она у великој мери може омогућити учитељима да повећају ефикасност и квалитет припреме часова и садржаја који ће на њима бити обрађивани. Интеграција вештачке интелигенције у образовање је из основа изменила традиционалне методе наставе (Jain & Raghuram, 2024). Примена вештачке интелигенције ствара предуслове за увођење персонализованих приступа раду са ученицима, који обезбеђују више нивое ефикасности у раду и повећавају мотивацију ученика.

Циљ истраживања које је спроведено у раду је анализа ставова учитеља према примени вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа и тренутних нивоа њене примене. Највећи проценат позитивних ставова о примени вештачке интелигенције у настави и њене практичне примене је присутан међу учитељима старости 23 до 34 године, са мање од 10 година радног стажа, који су запослени у школама које се налазе у урбаним срединама. Ова група учитеља, због своје изложености дигиталним технологијама од раних периода њихових живота има и највећа знања о њиховој примени и најмање отпоре примени вештачке интелигенције.

Резултати истраживања указују на недовољан ниво примене вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Као фактори који у највећој мери негативно утичу на примену вештачке интелигенције могу се

издвојити неадекватна опрема у школама и недовољни нивои знања учитеља у овој области. Упркос потврђивању хипотеза истраживања, постоји потреба за додатном едукацијом учитеља у примени вештачке интелигенције и за улагањем у набавку опреме која је неопходна за њено коришћење.

Главна препорука да се у школама обави набавка опреме која је потребна за коришћење вештачке интелигенције и да се учитељи додатно едукују у овој области. Истраживање које је спроведено се сврстава у примењена истраживања и оно се односи на наставну праксу, у овом сегменту је неопходно направити измене у наставним плановима, које ће омогућити више нивоа примене вештачке интелигенције и боље коришћење њених предности у раду са ученицима млађих разреда основних школа.

ЛИТЕРАТУРА

- Barrot, J.S., Gonzales, J.M., Eniego, A.A., Salipande A. L., & Olegario, M. L. (2024). Integrating financial literacy into the k-12 curriculum: Teachers' and school leaders' experience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 17-25. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00704-y>
- Bearman, M., Ryan, J., & Ajajawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, 86(2), 369-385. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 57(1), 40-49. <https://hrcak.srce.hr/37079>
- Crompton, H., & Burke, D. (2025). *Artificial intelligence applications in higher education theories, ethics, and case studies for universities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003440178>
- Garzon, J., Patino, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education research during 2013-2023: A review based on bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*, 29(13), 16387-16409. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12491-8>
- Harry, A. (2023). Role of ai in education. *Injury: Interdisciplinary Journal and Humanity*, 2(3), 260-268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Jain, K.K., & Raghuram, J.N.V. (2024). Gen-ai integration in higher education: Predicting intentions using sem-ann approach. *Education and Information Technologies*, 29(13), 17169-17209. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12506-4>
- Jauhainen, J.S., & Guerra, A.G. (2023). Generative ai and chatgpt in school children's education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, 15(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/su151814025>

- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2019). Siri, siri, in my hand: who's the fairest in the land? on the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Kayali, B., Yavuz, M., Balat, S., & Calisan, M. (2023). Investigation of student experiences with chatgpt-supported online learning applications in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(5), 20-39. <https://doi.org/10.14742/ajet.8915>
- Kotasthane, D., & Kotasthane, V. (2017). Utility of interactive teaching tools in classroom teaching-a review of literature. *Annals of Applied Bio-Sciences*, 4(1), R18-R21. <https://doi.org/10.21276/AABS.2017.1345>
- Li, L., Fengchao, Y., & Zhang, E. (2024). A systematic review of learning task design for k-12 ai education: Trends, challenges, and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100217. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100217>
- Ma, X., & Jiang, C. (2023). On the ethical risks of artificial intelligence applications in education and its avoidance strategies. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 14, 354-359. <https://doi.org/10.54097/ehss.v14i.8868>
- Mandić, P.D. (2024). A new paradigm of education and potentials of artificial intelligence. *Progress*, 5(2), 71-84. <https://doi.org/10.5937/napredak5-51939>
- Marin, Y.R., Caro, O.C., Rituay, A.M.C., Araceli Guimac Llanos, K., Perez, P.T., Sanchez Bardales, E., Tuesta J.N., & Chavez Santos, R. (2025). Ethical challenges associated with the use of artificial intelligence in university education. *Journal of Academic Ethics*, 23, 2443-2467. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09660-w>
- Minić, S. G., & Deretić, N. N. (2024). Application of artificial intelligence in education: Chatbot ChatGPT. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(22), 61-72. <https://doi.org/10.5937/obrvras19-54678>
- Moore, R.L., Jiang, S., & Abramowitz, B. (2023). What would the matrix do?: A systematic review of k-12 ai learning contexts and learner-interface interactions. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2148785>
- Nikolić, I. (2024). Istraživački pristup u nastavi prirode i društva. *Istraživanja u pedagogiji*, 14(1), 46-61. <https://doi.org/10.5937/istrped2401046n>
- Richardson, C., Oster, N., Henriksen, D., & Mishra, P. (2023). Artificial intelligence, responsible innovation, and the future of humanity with Andrew Maynard. *TechTrends*, 68(1), 5-11. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00921-2>
- Sanusi, I.T., Ayanwale, M.A., & Chiu, T.K.F. (2024). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29, 273-295. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12250-1>
- Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>

- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Akerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (ai) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers Education Open*, 6, 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Stanković, N., Stanković, I., Marković, G., & Blagojević, M. (2024). The role of ai tools in education: Opportunities and challenges. *10th International Scientific Conference Technics, Informatics, and Education – TIE 2024 Proceedings*, pp. 383-390. <https://doi.org/10.46793/TIE24.383S>
- Shan, P. (2023). *AI and the Future of Education - Teaching in the age of artificial intelligence*. John Wiley & Sons. ISBN: 978-1-394-21924-7
- Uunona, G.N., & Goosen, L. (2023). Leveraging ethical standards in artificial intelligence technologies: A guideline for responsible teaching and learning applications. In *Handbook of Research on Instructional Technologies in Health Education and Allied Disciplines* (pp. 310-330), IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7164-7.ch014>
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: Problem vrednovanja*. Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača. ISBN: 86-7447-037-8
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C.S., Jong, M.S.Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (ai) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Župić, A., Hodžić, H., & Sušić, M. (2023). Kreativnost u izvođenju nastave prirode i društva. *Društvene i humanističke studije*, 8(3), 535-550, <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.3.533>
- Wagner, J. (1994). Learning from a distance. *The International Journal of Multimedia*, 19(2), 12-20.

Ajdina A. ŽUPIĆ

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN WORKING WITH YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Summary: *This paper analyzes the application of artificial intelligence in teaching students in the lower grades of primary schools. Artificial intelligence is one of the most important tools that can ensure the effective implementation of the principles of interactive teaching when working with younger primary school students. The applied research conducted aimed to examine teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in teaching younger primary school students, as well as the current levels of its implementation. The research employed a survey technique, with teachers completing a questionnaire via Google Forms. The research sample consisted of 206 teachers working with students in the lower grades of primary schools in the Republic of Serbia. The research results indicate an insufficient level of application of artificial intelligence in teaching younger primary school students. The factors that most negatively affect the application of artificial intelligence include inadequate school equipment and insufficient levels of knowledge and a lack of teachers' competencies in this field. Based on the research results, it is recommended to procure the equipment necessary for schools to use artificial intelligence and to provide additional training for teachers on the application of interactive teaching and artificial intelligence.*

Key words: *artificial intelligence, teachers, interactive teaching, digitalization, lower grades of primary schools.*

Original Scientific Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 33–44
004.89:37.091.39
37.015.3:159.953
COBISS.SR-ID 196120841
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-671284>
Manuscript received: february 26, 2026
Manuscript accepted: april 24, 2026

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN WORKING WITH YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Ajdina A. ŽUPIĆ²

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

²  <https://orcid.org/0009-0005-8183-5812>, e-mail: ajdina.zupic@uf.bg.ac.rs

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN WORKING WITH YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Summary: *This paper analyzes the application of artificial intelligence in teaching pupils in the lower grades of primary schools. Artificial intelligence is one of the most important tools that can ensure the effective implementation of the principles of interactive teaching when working with younger primary school pupils. The applied research conducted aimed to examine teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in teaching younger primary school pupils, as well as the current levels of its implementation. The research employed a survey technique, with teachers completing a questionnaire via Google Forms. The research sample consisted of 206 teachers working with pupils in the lower grades of primary schools in the Republic of Serbia. The research results indicate an insufficient level of application of artificial intelligence in teaching younger grade primary school pupils. The factors that most negatively affect the application of artificial intelligence include inadequate school equipment and insufficient levels of knowledge and a lack of teachers' competencies in this field. Based on the research results, it is recommended to procure the equipment necessary for schools to use artificial intelligence and to provide additional training for teachers on the application of interactive teaching and artificial intelligence.*

Key words: *artificial intelligence, teachers, interactive teaching, digitalization, lower grades of primary schools.*

INTRODUCTION

The development of artificial intelligence (AI) over the past decade has had a profound impact on all segments of society. Education is one of the areas where there is a noticeable trend of increasing AI integration, whose application enables numerous and highly significant improvements while simultaneously creating a range of challenges (Jauhiainen & Guerra, 2023). Innovations arising from the application of AI facilitate the creation of entirely new approaches to students' knowledge acquisition, consolidation, and practical application. The integration of AI into education has fundamentally changed traditional teaching methods (Jain & Raghuram, 2024).

The research conducted aims to analyze teachers' attitudes toward the application of AI in working with lower primary school pupils and the current state of its use. The changes resulting from its implementation require particular attention to understanding the factors that influence teachers' attitudes toward AI and their readiness to implement AI-based tools in their work (Sanusi et al., 2024). Despite the growing number of studies focusing on AI applications in education, there is a noticeable lack of research examining teachers' attitudes toward AI, their readiness, and their intention to integrate AI into work with lower grade primary school pupils.

The contribution of the present research lies in the analysis of data on teachers' attitudes in the Republic of Serbia regarding the use of AI in working with lower primary school students, their knowledge in this area, their readiness to apply AI in their work, and the limitations they encounter. The aim of the study is to raise awareness about the importance of AI application in lower primary school grades and to highlight the potential benefits it can bring.

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Artificial intelligence (AI) encompasses a wide range of digital technologies that have fundamentally transformed all segments of modern society (Crompton & Burke, 2025). Education is one of the sectors where AI drives significant changes. These changes are primarily reflected in the introduction of new approaches to teaching and in the ways students acquire, consolidate, and apply knowledge. In the broadest sense, AI refers to the simulation of human intelligence by machines (Shan, 2023).

AI can be defined as the ability of a system to appropriately interpret external data, learn from its use, and apply the acquired knowledge to achieve specific goals and perform tasks through flexible adaptation (Kaplan & Haenlein, 2019). The decisions made by AI must be aligned with its perceptual and cognitive limitations (Richardson et al., 2023). The potential of AI to enhance societal well-being across numerous segments of modern society makes it a critical area of research, attracting substantial global investment (Kayali et al., 2023). AI and AI-based tools have numerous applications in all areas of education (Mandić, 2024). A review of the literature reveals multiple positive effects arising from AI use in teaching. AI significantly facilitates and enhances teachers' work by assisting in lesson preparation, delivery, and automating numerous administrative tasks (Bearman et al., 2023; Minić & Deretić, 2024).

The most significant challenges to implementation of AI in education include the need to adapt existing teaching methods, develop new competencies for teachers and students, overcome teacher resistance, and address ethical, social, and technical issues related to AI implementation (Garzon et al., 2025). Sperling et al. (2024) emphasize that AI can profoundly alter education by introducing changes in teaching methodology, learning processes, and teacher professional development. Zhai et al. (2021) categorized research on AI applications in education into three main dimensions: development, extraction, and application. They, along with many other authors, underscore the need for interdisciplinary approaches to ensure that AI tools are optimally aligned with pedagogical objectives.

AI is increasingly applied across all educational segments. Its development necessitates that teacher working with younger pupils be educated on ways to implement it (Uunona & Goosen, 2023). The positive effects of AI use among lower primary school students can only be realized through collaboration between teachers, students, and their parents in all phases of AI planning, development, and implementation (Barrot et al., 2024). Before implementing AI, all barriers to its adoption and acceptance must be thoroughly examined (Harry, 2023). Research indicates that teachers often exhibit significant resistance to AI, primarily because they perceive it as an additional obligation accompanied by new administrative tasks (Li & Zhang, 2024). The most commonly used tools are chatbots, visual tools, lesson and content creation tools, learning assistance tools, quiz

and assessment generators, and collaboration and communication platforms (Stanković et al., 2024).

Moore et al. (2023) highlight the enormous potential of AI in supporting early childhood learning. Literature identifies key constraints to greater AI adoption, such as the lack of appropriate infrastructure, insufficient teacher knowledge about AI, and inadequate curricula. Many authors, including Guo et al. (2024), emphasize the need for increased focus on AI applications in early primary education. Ethical issues related to AI use in primary schools are insufficiently addressed in the literature. These issues require special attention when implementing AI with younger students.

Ma and Jiang (2023) identify unauthorized use and sharing of information related to lessons or students as a significant concern in AI education applications. Findings from studies conducted by Marin et al. (2025) at universities are also applicable to AI use in lower primary school settings.

Interactive learning is an approach that enables pupils to actively engage in the educational process. Instead of passively listening to lectures, pupils participate through discussions, collaboration, problem-solving, and hands-on activities (Senthamarai, 2018). Interactivity is defined as reciprocal events involving at least two objects and two actions, where these objects and events influence one another (Wagner, 1994). Interactive teaching is a two-way process of active engagement among participants, the teacher, and the content (Kotasthane & Kotasthane, 2017).

“Science” is a curriculum subject studied in the first cycle of primary education in the Republic of Serbia (Župić et al., 2023). Lessons in this subject typically involve exercises or tasks using known procedures to reach solutions or correct answers. Beyond factual knowledge, such teaching must focus on the process of knowledge acquisition, including understanding research and discovery methods (Šefer, 2000). “Nature and Society” is particularly suitable for various AI applications in the classroom (Nikolić, 2024). Boras emphasizes that in modern educational systems, this subject often serves as a central course, forming the basis for developing pupils’ abilities to understand natural phenomena and processes in their environment and the interrelationships among them (Boras, 2009).

RESEARCH METHODOLOGY

Subject, Aim, and Objectives of the Study

The subject of the research conducted in this study is the application of artificial intelligence (AI) in working with lower grades primary school pupils. The aim of the research is to examine the attitudes of teachers working with lower grades primary school pupils in Serbia toward AI and its practical application in teaching. Based on the information collected from the research participants, proposals and suggestions were formulated to ensure more effective and broader use of AI in working with pupils.

Based on the stated aim of the research, the following research objectives were established:

1. To determine the extent to which teachers in Serbia are familiar with the theoretical foundations of AI and the specific tools applicable in working with lower primary school pupils.
2. To analyze teachers' attitudes regarding the impact of AI on the quality of the teaching process, pupil motivation, and the individualization of learning in lower primary school grades.
3. To identify key obstacles that hinder or prevent the wider integration of AI into everyday school practices.
4. To examine teachers' readiness to modify traditional teaching methods, accept the role of facilitator using AI-based assistants in the classroom, and their motivation for further professional development in this area.

Based on the defined research aim and objectives, the following research hypotheses were formulated:

- **H1:** "Most teachers possess basic theoretical knowledge of AI but demonstrate a low level of practical training for its direct application in the classroom."
- **H2:** "Teachers believe that the use of AI can significantly improve teaching."
- **H3:** "The main obstacle to wider AI implementation in lower primary school grades in Serbia is the lack of systematically organized training and inadequate technological resources in educational institutions."
- **H4:** "There is a positive correlation between teachers' digital competencies and their readiness to regularly use AI tools in the near future for lesson preparation and instructional activities."

Research Participants and Procedure

The data used in this study were collected through online surveys completed by teachers working with lower primary school pupils across the Republic of Serbia via Google Forms. The research sample consisted of 206 teachers, whose basic demographic information is presented in Table 1. In addition to gender and age, participants' years of professional experience in education and the type of settlement in which their schools are located were included as demographic variables.

Table 1. Research Sample

Element	f	%
Gender	206	100.00
Female	185	89.81
Male	21	10.19
Age (years)	206	100.00
23-34	117	56.80
35-44	45	21.84
45-54	38	18.45
55 or older	6	2.91
Teaching Experience (years)	206	100.00
10 years or less	98	47.57
11-20 years	56	27.18
21-30 years	37	17.97
More than 30 years	15	7.28
Type of Settlement of School	206	100.00
Urban	141	68.45
Rural	65	31.55

The average age of the research participants was 36.8 years, with a standard deviation of 8.8 years. The average length of teaching experience among the participants was 13.5 years, with a standard deviation of 13.3 years. More than two-thirds of the teachers included in the study (68.45%) were employed in schools located in urban areas, while 31.55% of participants worked in schools in rural areas.

Research Instrument and Data Analysis

A significant challenge in conducting this study was the lack of relevant research in the literature that could serve as a basis for developing the research instrument. In accordance with the nature of the study and its objectives, a descriptive research method was selected. The research instrument developed consisted of a combination of two closed-ended questions with predefined response

options and nine statements based on a five-point Likert scale, where a response of 1 indicated “strongly disagree” and a response of 5 indicated “strongly agree.”

The values of skewness and kurtosis were outside the range of -1 to +1, which necessitated the use of non-parametric tests. To determine the existence of statistically significant differences between variables, Spearman’s rank correlation coefficient and the Chi-square test (χ^2) were employed. Contingency coefficient cross-tabulation was also used within the statistical analysis to examine relationships among variables.

Data processing was performed using IBM SPSS Statistics 26, employing descriptive statistics and correlation analysis to determine teachers’ attitudes toward AI implementation and the impact of various internal and external factors on their readiness to introduce AI in working with lower grade primary school pupils.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

The presentation of the research results is organized into four sections, in accordance with the defined research objectives. The first research objective was: to determine the extent to which teachers in Serbia are familiar with the theoretical foundations of artificial intelligence (AI) and the specific tools applicable in working with lower grade primary school pupils. This objective is related to the question 5 and the statements 6, 8 and 10. The structure of participants’ responses to the question and statements related to the first research objective is presented in Table 2.

Table 2. Structure of Participants’ Responses to the Questions and Statements Related to the First Research Objective

Question 5: Have you used artificial intelligence in your work with students so far?

Response	f	%
I have tried it once or a few times	71	34.47
Yes, to a limited extent	29	14.08
Yes, I use it occasionally in teaching	42	20.38
Yes, I use it frequently	49	23.79
Total	15	7.28
I have tried it once or a few times	206	100.00

Statement 6: I possess sufficient knowledge to apply artificial intelligence in my work with students.

Response	f	%
Strongly disagree	62	30.10
Disagree	39	18.92
Neutral / Undecided	22	10.67
Agree	51	24.76
Strongly agree	32	15.55
Total	206	100.00

Statement 8: I use artificial intelligence in my work with students at least once a week.

Response	f	%
Strongly disagree	64	31.07
Disagree	14	6.80
Neutral / Undecided	16	7.77
Agree	59	28.64
Strongly agree	53	25.72
Total	206	100.00

Statement 10: In the school where I work, artificial intelligence is used by the majority of teachers.

Response	f	%
Strongly disagree	47	22.81
Disagree	44	21.35
Neutral / Undecided	23	11.17
Agree	57	27.68
Strongly agree	35	16.99
Total	206	100.00

Note. *f* = frequency of responses; % = percentage of responses.

The research results indicate that more than one-third of participants (34.47%, *n*=71) do not use AI. Based on the Chi-square value ($\chi^2=44.41$; *df*=4; *p*<0.0001), it can be concluded that teachers either do not use or use AI only minimally in their work.

Responses to the statement “*I possess sufficient knowledge to apply AI in my work with students*” show that nearly half of the teachers (*n*=101; 49.02%) feel they lack the necessary knowledge to apply AI in teaching, highlighting the need for professional development programs in this area. The lack of knowledge was more frequently reported by teachers from rural areas, with 48 teachers (73.78% of rural respondents) indicating insufficient knowledge. Improving teachers’ professional competencies is one of the key factors influencing the limited use of AI in teaching, underlining the importance of targeted educational programs.

Among the 135 participants who reported using AI in their work, 25.72% (n=53) fully agreed with the statement that they use AI at least once a week, while 28.64% (n=59) agreed. Based on the Chi-square value ($\chi^2=59.20$; $df=4$; $p<0.0001$), a statistically significant difference between the observed variables was confirmed. It can be concluded that slightly more than half of the teachers (54.36%, n=112) used AI with students at least three times during the school year. The structure of responses to the statement *"In the school where I work, AI is used by the majority of teachers"* confirms that AI is used only to a limited extent in working with lower primary school students. These results are consistent with the findings of Uunona & Goosen (2023), Moore et al. (2023), Li et al. (2024), and Sanusi et al. (2024).

Responses regarding teachers' preferences toward AI indicate generally positive attitudes and awareness of potential benefits. Overall, teachers demonstrated a positive outlook on AI use with lower primary school students and its potential effects. These results align with studies conducted by Marin et al. (2025), Uunona & Goosen (2023), Crompton & Burke (2025), and Jauhiainen & Guerra (2023).

Correlation analysis revealed a high correlation between teachers' age and AI usage in teaching ($c=0.62$; $p=0.01$), as well as between the type of school environment (urban vs. rural) and teachers' attitudes toward AI implementation ($c=0.67$; $p=0.01$). Similar patterns were observed in the analysis of attitudes toward AI use in teaching. Younger teachers and those working in urban schools were more likely to use AI and held more positive attitudes toward its application. Based on these findings, the first research hypothesis - *"Most teachers possess basic theoretical knowledge of AI but demonstrate a low level of practical training for its direct classroom application"* - is confirmed and can be accepted as valid.

The second research objective was to analyze teachers' attitudes regarding the impact of AI on the quality of the teaching process, student motivation, and individualized learning in lower primary school grades. For this objective, responses regarding teachers' perceptions of AI effects on students were analyzed. This included the statements 7 and 12. The structure of participants' responses to questions and statements related to the second research objective is presented in Table 3.

Table 3. Structure of participants' responses to questions and statements related to the second research objective

Statement 7: The implementation of artificial intelligence can lead to significant improvements in working with students:

Response	f	%
Strongly disagree	39	18.93
Disagree	26	12.62
Neutral / Undecided	15	7.28
Agree	75	36.41
Strongly agree	51	24.76
Total	206	100.00

Statement 12: The use of artificial intelligence has a positive impact on student motivation

Response	f	%
Strongly disagree	21	10.19
Disagree	33	16.02
Neutral / Undecided	20	9.71
Agree	78	37.87
Strongly agree	54	26.21
Total	206	100.00

Note. *f* = frequency of responses; % = percentage of responses.

Based on the responses provided by the research participants to these two statements, a high level of awareness regarding the positive effects of using artificial intelligence in working with pupils is evident. Two-thirds of the participants (64.08%, *f*=132) indicated that they agree or strongly agree with the statement that artificial intelligence has a positive impact on pupils' motivation. Teachers who participated in the study gave similar responses regarding the potential for achieving significant improvements in pupil work through the application of artificial intelligence. For this question, a total of *f*=126 participants (61.17%) responded with "agree" or "strongly agree."

Analyzing the demographic characteristics of the participants (age, years of teaching experience, and type of settlement in which their school is located) revealed high correlation coefficients with their perceptions of the benefits of applying artificial intelligence, ranging from 0.58 to 0.64, with a significance level of *p*=0.01. Positive attitudes toward the benefits of artificial intelligence were most prominent among participants aged 23 to 34, those with less than 10 years of teaching experience, and those working in urban areas.

The relationship between teachers' attitudes toward the effects of artificial intelligence in working with lower-grade primary school pupils is consistent across all paired comparisons. A positive attitude

toward these effects increases as the age and years of teaching experience of participants decrease. This trend is significantly more pronounced among participants working in urban areas. The research findings align with studies conducted by Bearman et al. (2023), Jain & Raghuram (2024), Kayali et al. (2023), Sanusi et al. (2024), and Crompton & Burke (2025). Based on these results, the second hypothesis, "Teachers believe that the implementation of artificial intelligence can significantly improve teaching," is confirmed.

The third research objective was to identify the key obstacles that slow down or prevent broader integration of artificial intelligence into the daily work of schools. This objective was related to the question 11. Participants could select multiple offered responses. This objective was also linked to the statement 9. The structure of participants' responses to questions and statements related to the third research objective is presented in Table 4.

Table 4. *Structure of participants' responses to questions and statements related to the third research objective*

Statement 9: The school in which I work has the equipment that enables the use of artificial intelligence in teaching.

Response	f	%
Strongly disagree	59	28.64
Disagree	62	30.10
Neutral / Undecided	14	6.80
Agree	54	26.21
Strongly agree	17	8.25
Total	206	100.00

Question 11: "In your opinion, what are the most important reasons why artificial intelligence is not used to an adequate extent in your school?"
(Participants could select more than one answer)

Response	f	%
Lack of equipment	148	71.84
Insufficient knowledge of teachers	126	61.17
Lack of time	109	52.91
Lack of interest	15	7.28
Large class size	26	12.62
Other reasons	0	0.0
Total	424	205.82

Note. $N = 206$; f = frequency of responses; % = percentage of responses. For Question 11, participants were allowed to select more than one response option; therefore, the total frequencies and percentages exceed the total number of participants and 100%.

The majority of respondents, 83.01% ($f=171$), selected more than one offered answer, which suggests that there are significant barriers to

the use of artificial intelligence (AI) in the schools where they work, and that teachers are aware of them. Problem with equipment is particularly pronounced in rural areas, where 87.72% (f=57) of participants reported that schools do not have adequate equipment. Lack of equipment is one of the most important factors preventing broader use of AI in working with younger primary school pupils.

The responses of the participants are consistent with similar studies conducted by Ma and Yiang (2023), Li et al. (2024), and Jauhainen and Guera (2023), in which lack of equipment and insufficient knowledge of teaching staff are also reported as the main factors limiting wider AI adoption. Based on the participants' answers, it is clear that efforts to create conditions for AI use in primary education should focus on equipment acquisition, teacher training, and adaptation of curricula and teaching programs. Analysis of the results confirms the third research hypothesis: "The main obstacle to wider use of AI in younger primary school grades in Serbia is the lack of systematically organized training and inadequate technological equipment in educational institutions." It is necessary to initiate state-level activities to ensure teacher education and the procurement of equipment required for broader implementation of AI in the teaching of younger primary school students.

The final, fourth research task was: "To examine teachers' willingness to change traditional teaching methods and adopt the role of a facilitator using AI-based assistants in teaching, as well as their motivation for further professional development in this direction." This task is related to the statements 13, 14 and 15. The structure of participants' responses to the questions and statements related to the fourth research task is presented in Table 5.

Table 5. Structure of participants' responses to questions and statements related to the fourth research task

Statement 13: The development of artificial intelligence requires significant changes to the curriculum in order to enable its more effective application.

Response	f	%
Strongly disagree	18	8.74
Disagree	34	16.50
Neutral	49	23.79
Agree	62	30.10
Strongly agree	43	20.87
Total	206	100.00

Statement 14: The application of artificial intelligence can significantly contribute to the development of students' problem-solving skills.

Response	f	%
Strongly disagree	22	10.68
Disagree	36	17.48
Neutral	21	10.19
Agree	76	36.89
Strongly agree	51	24.76
Total	206	100.00

Statement 15: Artificial intelligence will play a significant role in working with students over the next five years.

Response	f	%
Strongly disagree	23	11.17
Disagree	38	18.45
Neutral	19	9.21
Agree	57	27.67
Strongly agree	69	33.50
Total	206	100.00

Note. *f* = frequency of responses; % = percentage of responses.

The majority of research participants responded “Agree” or “Strongly agree” to all three statements, which indicates that they are willing to change traditional teaching methods and take on the role of a facilitator. A high level of correlation was found between teachers’ digital competencies and their readiness to regularly use AI tools in the near future ($c = 0.66$, $p = 0.01$), thereby confirming the fourth research hypothesis: “There is a positive correlation between teachers’ digital competencies and their readiness to regularly use AI tools for lesson preparation and delivery in the near future.”

CONCLUSION

The application of artificial intelligence (AI) enables significant improvements across all aspects of teachers’ work, substantially increasing the efficiency and quality of lesson preparation and the content delivered in class. Integrating AI into education has fundamentally transformed traditional teaching methods (Jain & Raghuram, 2024). AI creates conditions for personalized approaches to working with students, which enhance efficiency and increase student motivation.

The aim of the research presented in this study was to analyze teachers’ attitudes toward the application of AI in working with lower-grade students in primary schools, as well as the current levels of its implementation. The highest percentage of positive attitudes toward AI implementation and practical use was observed among teachers

aged 23-34, with less than 10 years of teaching experience, employed in schools located in urban areas. This group, due to their early exposure to digital technologies, possesses the greatest knowledge about AI applications and exhibits the least resistance to using AI. The research results indicate that AI is insufficiently applied in classrooms with lower-grade primary school students.

The most significant factors negatively affecting AI implementation are inadequate school equipment and insufficient teacher knowledge in this field. Despite the confirmation of the research hypotheses, there is a clear need for additional teacher training in AI applications and investment in the necessary equipment to enable its effective use. The main recommendation is to equip schools with the tools required for AI use and provide further professional development for teachers in this area. This research falls within applied research and relates to teaching practice. Changes in curricula are necessary to allow for higher levels of AI integration and to maximize its benefits in teaching lower-grade primary school students.

REFERENCES

- Barrot, J.S., Gonzales, J.M., Eniego, A.A., Salipande A. L., & Olegario, M. L. (2024). Integrating financial literacy into the k-12 curriculum: Teachers' and school leaders' experience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 17-25. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00704-y>
- Bearman, M., Ryan, J., & Ajjaw, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. *Higher Education*, 86(2), 369-385. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2>
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 57(1), 40-49. <https://hrcak.srce.hr/37079>
- Crompton, H., & Burke, D. (2025). *Artificial intelligence applications in higher education theories, ethics, and case studies for universities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003440178>
- Garzon, J., Patino, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education research during 2013-2023: A review based on bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*, 29(13), 16387-16409. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12491-8>

- Harry, A. (2023). Role of ai in education. *Injury: Interdisciplinary Journal and Humanity*, 2(3), 260-268.
<https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Jain, K.K., & Raghuram, J.N.V. (2024). Gen-ai integration in higher education: Predicting intentions using sem-ann approach. *Education and Information Technologies*, 29(13), 17169-17209.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12506-4>
- Jauhiainen, J.S., & Guerra, A.G. (2023). Generative ai and chatgpt in school children's education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, 15(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/su151814025>
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, siri, in my hand: who's the fairest in the land? on the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Kayali, B., Yavuz, M., Balat, S., & Calisan, M. (2023). Investigation of student experiences with chatgpt-supported online learning applications in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(5), 20-39. <https://doi.org/10.14742/ajet.8915>
- Kotasthane, D., & Kotasthane, V. (2017). Utility of interactive teaching tools in classroom teaching-a review of literature. *Annals of Applied Bio-Sciences*, 4(1), R18-R21. <https://doi.org/10.21276/AABS.2017.1345>
- Li, L., Fengchao, Y., & Zhang, E. (2024). A systematic review of learning task design for k-12 ai education: Trends, challenges, and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100217.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100217>
- Ma, X., & Jiang, C. (2023). On the ethical risks of artificial intelligence applications in education and its avoidance strategies. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 14, 354-359.
<https://doi.org/10.54097/ehss.v14i.8868>
- Mandić, P.D. (2024). A new paradigm of education and potentials of artificial intelligence. *Progress*, 5(2), 71-84. <https://doi.org/10.5937/napredak5-51939>
- Marin, Y.R., Caro, O.C., Rituay, A.M.C., Araceli Guimac Llanos, K., Perez, P.T., Sanchez Bardales, E., Tuesta J.N., & Chavez Santos, R. (2025). Ethical challenges associated with the use of artificial intelligence in university education. *Journal of Academic Ethics*, 23, 2443-2467.
<https://doi.org/10.1007/s10805-025-09660-w>
- Minić, S. G., & Deretić, N. N. (2024). Application of artificial intelligence in education: Chatbot ChatGPT. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(22), 61-72.
<https://doi.org/10.5937/obrvs19-54678>

- Moore, R.L., Jiang, S., & Abramowitz, B. (2023). What would the matrix do?: A systematic review of k-12 ai learning contexts and learner-interface interactions. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2148785>
- Nikolić, I. (2024). Istraživački pristup u nastavi prirode i društva. *Istraživanja u pedagogiji*, 14(1), 46-61. <https://doi.org/10.5937/istrped2401046n>
- Richardson, C.; Oster, N.; Henriksen, D., & Mishra, P. (2023). Artificial intelligence, responsible innovation, and the future of humanity with Andrew Maynard. *TechTrends*, 68(1), 5-11. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00921-2>
- Sanusi, I.T., Ayanwale, M.A., & Chiu, T.K.F. (2024). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29, 273-295. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12250-1>
- Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Akerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (ai) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers Education Open*, 6, 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Stanković, N., Stanković, I., Marković, G., & Blagojević, M. (2024). The role of ai tools in education: Opportunities and challenges. *10th International Scientific Conference Technics, Informatics, and Education – TIE 2024 Proceedings*, pp. 383-390. <https://doi.org/10.46793/TIE24.383S>
- Shan, P. (2023). *AI and the Future of Education - Teaching in the age of artificial intelligence*. John Wiley & Sons. ISBN: 978-1-394-21924-7
- Uunona, G.N., & Goosen, L. (2023). Leveraging ethical standards in artificial intelligence technologies: A guideline for responsible teaching and learning applications. In *Handbook of Research on Instructional Technologies in Health Education and Allied Disciplines* (pp. 310-330), IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7164-7.ch014>
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: Problem vrednovanja*. Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača. ISBN 86-7447-037-8
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C.S., Jong, M.S.Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (ai) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

Župić, A., Hodžić, H., & Sušić, M. (2023). Kreativnost u izvođenju nastave prirode i društva. *Društvene i humanističke studije*, 8(3), 535-550, <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.3.533>

Wagner, J. (1994). Learning from a distance. *The International Journal of Multimedia*, 19(2), 12-20.

Ајдина А. ЖУПИЋ

Универзитет у Београду,

Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд, Србија

ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА МЛАЊИХ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Сажетак: У раду је анализирана примена вештачке интелигенције у настави са ученицима млађих разреда основних школа. Вештачка интелигенција је један од најважнијих алата који може обезбедити ефикасну примену принципа интерактивне наставе у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Примењено истраживање које је обављено има за циљ проверу ставова које учитељи имају у односу на примену вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа и тренутних нивоа њене примене. У истраживању је коришћена техника анкетирања коју су учитељи попуњавали путем упитника на Google Formsu. Узорак истраживања чини 206 учитеља који раде са ученицима млађих разреда основних школа у Републици Србији. Резултати истраживања указују на недовољан ниво примене вештачке интелигенције у раду са ученицима млађих разреда основних школа. Као фактори који у највећој мери негативно утичу на примену вештачке интелигенције могу се издвојити неадекватна опрема у школама и недовољни нивои знања и недостатак компетенција учитеља у овој области. На основу резултата истраживања препоручује се набавка опреме која је школама потребна за коришћење вештачке интелигенције и додатна едукација учитеља о примени интерактивне наставе и вештачке интелигенције.

Кључне речи: вештачка интелигенција, учитељи, интерактивна настава, дигитализација, млађи разреди основних школа.

Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 51-64
37.017:316.77
316.47:159.942-053.4
316.47:17-053.4
COBISS.SR-ID 196129545
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-953718>
Рад примљен: 4.5.2026.
Рад прихваћен: 14.6.2026.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Светлана ВАСИЛЬЕВНА ГОЛОВНЯ¹

Кафедра психологии, Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь

¹  <https://orcid.org/0009-0006-8220-1026>, e-mail: sveta.golownia@mail.ru

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аннотация: Цель исследования – выявить возрастные особенности и динамику развития способности к эмоциональной идентификации и уровню морально-нравственных суждений у детей на протяжении дошкольного возраста. Описание выборочной совокупности: в исследовании приняли участие 40 детей (21 девочка и 19 мальчиков) в возрасте от 3,4 до 6,4 лет, посещающих дошкольные учреждения г. Бреста. Выборка была разделена на три возрастные группы: младшие дошкольники (3–4 года, $n=10$), средние дошкольники (4–5 лет, $n=14$) и старшие дошкольники (5–7 лет, $n=16$). Диагностический инструментарий: для оценки эмоциональной идентификации использовалась методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова), для изучения морально-нравственной сферы – методика «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), социально-эмоциональное развитие фиксировалось методом структурированного наблюдения. Статистическая обработка данных проводилась с применением Н-критерия Краскела-Уоллиса для множественных сравнений. Основные результаты: установлена неравномерная, но поступательная динамика развития всех исследуемых компонентов. Наиболее значительный прирост зафиксирован по показателям вербализации сложных эмоций ($H=17,82$; $p \leq 0,001$) и конструктивному разрешению моральных дилемм ($H=12,45$; $p \leq 0,01$). Переход от младшего к среднему дошкольному возрасту характеризуется скачком в развитии эмпатии, а от среднего к старшему – в становлении саморегуляции и способности к децентрации. Сложные социальные эмоции (зависть, каприз) и моральная норма поддержки проигравшего остаются зоной ближайшего развития даже для старших дошкольников. Заключение и значимость: результаты эмпирически подтверждают сензитивность дошкольного возраста для становления эмоционального и морального компонентов личности. Полученные данные могут быть использованы для проектирования развивающих программ и оценки нормативности социально-эмоционального развития в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: эмоциональная идентификация, моральные суждения, дошкольный возраст, возрастная динамика, социально-эмоциональное развитие, сюжетно-ролевая игра.

ВВЕДЕНИЕ

Смещение фокуса современного образования с исключительно когнитивных достижений на целостное развитие личности ребенка делает проблему изучения эмоционального интеллекта и моральных инстанций на ранних этапах онтогенеза одной из центральных в возрастной психологии (Головня, 2024). Дошкольный возраст (3–7 лет), согласно периодизации Д. Б. Эльконина, рассматривается отечественными учеными как период первичного становления личности, когда закладываются фундаментальные психологические новообразования: иерархия мотивов, произвольность поведения, первичные этические инстанции, способность к эмоциональной децентрации (Божович, 1968; Выготский, 2004; Леонтьев, 1967). Именно в это время в недрах ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры – ребенок осваивает мир человеческих отношений, учится распознавать и дифференцировать эмоциональные состояния, выражать собственные переживания в социально приемлемой форме и ориентироваться на нравственные нормы при разрешении межличностных конфликтов (Эльконин, 2007; Запорожец, 1986).

Способность к эмоциональной идентификации, понимаемая как «умение опознавать и вербально обозначать эмоциональные состояния по экспрессивным признакам» (Изотова, 2015), выступает базовым компонентом эмоционального интеллекта. Ее становление в дошкольном детстве идет по пути постепенного усложнения: от восприятия эмоций на уровне полярных категорий («хороший / плохой») до тонкой дифференциации оттенков переживаний и понимания амбивалентности чувств (Denham, 1998). Параллельно с этим процессом развивается морально-нравственная сфера. Согласно концепции Ж. Пиаже (Piaget, 1932), именно в возрасте 5–7 лет происходит «решающий переход от гетерономной морали, основанной на подчинении авторитету и страхе наказания, к автономной морали сотрудничества и справедливости», что находит отражение в способности ребенка разрешать дилеммы с учетом интересов и чувств всех участников.

Однако, несмотря на признание дошкольного возраста сенситивным периодом для обоих процессов, существует дефицит эмпирических работ, в которых бы, одновременно, на одной и той же выборке, прослеживалась возрастная динамика

как когнитивных аспектов эмоционального развития (идентификация, вербализация), так и уровня моральных суждений. Многие исследования фокусируются на изучении одного из компонентов в конкретной возрастной точке, что не позволяет составить целостную картину их сопряженного становления и выявить критические периоды формирования.

Цель данного исследования – выявить возрастные особенности и динамику развития способности к эмоциональной идентификации и уровню морально-нравственных суждений у детей на протяжении дошкольного возраста.

Исследовательские вопросы:

1. Как изменяется способность к идентификации и вербализации базовых и сложных эмоций при переходе от младшего к среднему и старшему дошкольному возрасту?

2. Какова динамика усвоения моральных норм (щедрость, честность, помощь) и способов разрешения конфликтных ситуаций в данных возрастных периодах?

3. Какие компоненты социально-эмоционального развития (эмпатия, саморегуляция, сотрудничество) претерпевают наиболее значимые изменения от 3 к 7-ми годам?

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Проблема эмоциональной идентификации в дошкольном возрасте неразрывно связана с развитием способности к символизации и речи. Л. С. Выготский (2004) указывал на то, что именно осознание и вербализация собственных переживаний переводят эмоции на новый, высший уровень регуляции. Эмпирические исследования последних десятилетий подтверждают, что к 3–4-ем годам ребенок уже способен дифференцированно воспринимать базовые экспрессивные признаки радости, гнева, страха и печали, однако его словарь эмоций остается бедным, а описание строится через внешние действия («он бьет», «она плачет»). К 5-ти годам происходит качественный скачок: дети начинают использовать психологическую лексику («он обиделся», «она завидует»), а к 6–7-ми годам – способны улавливать нюансы и смешанные чувства, что свидетельствует о формировании внутреннего плана эмоциональной жизни. Особую трудность для дошкольников представляют сложные социальные эмоции – зависть, каприз,

презрение, – для понимания которых требуется не только чтение мимических признаков, но и понимание контекста межличностных отношений и внутренней позиции Другого (Изотова, Никифорова, 2004).

Становление моральных суждений в дошкольном детстве, согласно теориям Ж. Пиаже и Л. Кольберга, также подчиняется определенной возрастной логике. В младшем дошкольном возрасте моральная оценка поступка всецело зависит от его объективных последствий и реакции взрослого. Ребенок 3–4 лет в ответах на моральные дилеммы чаще всего апеллирует к страху наказания («мама будет ругать») или формально воспроизводит усвоенное правило. К 5–6 годам, по мере развития способности к децентрации, ребенок начинает учитывать намерения персонажа, а его собственные стратегии разрешения конфликтов становятся более гибкими: он предлагает договор, утешение, обучение вместо наказания или прекращения игры (Урунтаева, Афонькина, 1995, 2014; Смирнова, Холмогорова, 2007). Формирование произвольности поведения и способность к соподчинению мотивов (Леонтьев, 1967) создают психологическую базу для перехода от простого знания моральной нормы к ее интернализации и реальному действию.

Таким образом, теоретический анализ подводит к предположению о неравномерном, но поступательном характере возрастной динамики изучаемых процессов. Младший дошкольный возраст рассматривается как этап первичного накопления эмоциональных эталонов и формального усвоения правил; средний – как сенситивный период для развития эмпатии и вербализации; а старший дошкольный возраст – как этап интеграции когнитивного и аффективного компонентов, позволяющий выйти на уровень автономных моральных суждений и тонкой эмоциональной дифференциации.

МЕТОДОЛОГИЯ

Участники. Выборку составили 40 детей ($n=40$, где 21 девочка и 19 мальчиков) – воспитанников государственных учреждений дошкольного образования г. Бреста. Средний возраст участников – 4 года 11 месяцев. В соответствии с периодизацией Д. Б. Эльконина и возрастными группами ДООУ, выборка была разделена на *три подгруппы*:

- младшие дошкольники (3–4 года, n=10, средний возраст – 3,7 года);
- средние дошкольники (4–5 лет, n=14, средний возраст – 4,5 года);
- старшие дошкольники (5–6-7 лет, n=16, средний возраст – 5,8 года).

Все дети воспитывались в семьях, русскоязычная языковая среда, отсутствие диагностированных психических и неврологических заболеваний выступало критерием включения. Исследование проводилось благодаря получению письменного информированного согласия родителей.

Выбор возрастных групп обоснован задачей проследить динамику исследуемых показателей на ключевых этапах дошкольного детства – этапе адаптации к дошкольному учреждению и освоения базовых социальных норм (младшая группа), этапе активного развития сюжетно-ролевой игры и эмпатии (средняя группа) и этапе подготовки к школе, характеризующемся ростом произвольности и формированием внутренней позиции школьника (старшая и подготовительная группы).

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова). Направлена на диагностику особенностей распознавания детьми эмоциональных состояний по фотографиям и пиктограммам. Оценивались адекватность восприятия базовых (радость, гнев, страх, печаль) и сложных (зависть, каприз, удивление, спокойствие) эмоций, точность вербализации и способность к обоснованию своего выбора. Для статистической обработки уровень развития переводился в 5-балльную шкалу (от 1 – «низкий» до 5 – «очень высокий»).

2. Методика «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). Проективная методика для изучения осознания детьми нравственных норм и эмпатических переживаний. Ребенку предлагалось завершить несколько коротких рассказов, описывающих моральные дилеммы (щедрость / жадность, честность / ложь, помощь / бездействие, урегулирование конфликта со сверстником). Фиксировались знание нормы, способ ее обоснования и

предлагаемая стратегия разрешения ситуации. Уровень развития также оценивался по 5-балльной шкале.

3. *Структурированное наблюдение.* Проводилось в естественных условиях (свободная игра, занятия) по трем кластерам: «Распознавание эмоций и эмпатия» (диапазон 3–9 баллов), «Эмоциональная саморегуляция и экспрессия» (3–9 баллов), «Сотрудничество и конструктивное взаимодействие» (4–12 баллов). Общий балл (диапазон 10–30) отражал интегральный уровень социально-эмоционального развития.

ПРОЦЕДУРА

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком преимущественно в первой половине дня. Данные наблюдения фиксировались воспитателями, прошедшими инструктаж (в течение одной недели). Для статистической проверки гипотез о различиях между тремя независимыми выборками использовался *непараметрический H-критерий Краскала-Уоллиса*, что обусловлено объемом выборок и результатами проверки распределения данных на нормальность с помощью теста Шапиро-Уилка. Уровень значимости был установлен на уровне $p \leq 0,05$. Статистическая обработка выполнена в программе Statistica 10.0.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ограничениями выступают относительно небольшой объем возрастных подгрупп и кросс-секционный дизайн исследования, при котором выявленные возрастные различия могут отражать не только эффект развития, но и когортные особенности. Для более строгих выводов о динамике желательно проведение лонгитюдного исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

1. *Возрастная динамика эмоциональной идентификации.* Анализ данных методики Е. И. Изотовой выявил отчетливую положительную возрастную динамику по всем исследуемым параметрам (см. табл. 1).

Таблица 1. Различия в показателях эмоциональной идентификации у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста

Параметры	М (мл. гр.)	М (ср. гр.)	М (ст. гр.)	Н	р
Общий уровень идентификации	2,0	3,4	4,3	17,82	≤ .001
Идентификация базовых эмоций	2,2	3,8	4,7	14,50	≤ .001
Идентификация сложных эмоций	1,1	2,1	3,6	19,15	≤ .001
Вербализация и обоснование	1,4	2,6	3,9	16,33	≤ .001

Примечание. М = среднее значение; Н = критерий Краскела-Уоллиса; р = уровень статистической значимости.

Качественный анализ позволил детализировать эту динамику. Младшие дошкольники (М=1,4 балла по вербализации) в большинстве случаев описывали эмоции через простые действия («смеется», «дерется») или ограничивались односложными ответами. Зависть и каприз вне зависимости от оказанной помощи практически не распознавались (М=1,1). У средних дошкольников (М=2,6) в речи начинала появляться элементарная психологическая «лексика» («обиделся», «жалко»), а при идентификации сложных эмоций присутствовала однократная содержательная помощь взрослого. Старшие дошкольники (М=3,9) демонстрировали способность к развернутому обоснованию с опорой на комплекс мимических признаков («брови сдвинуты, взгляд тяжелый, ноздри раздуты»), а отдельные дети (15 % от группы) спонтанно использовали метафоры и сложные понятия («возмущение», «тревога», «разочарование»).

2. Возрастная динамика морально-нравственных суждений. Анализ результатов методики «Закончи историю» также показал значимые различия между возрастными группами (см. табл. 2).

Таблица 2. Различия в показателях морально-нравственного развития у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста

Параметры	М (мл. гр.)	М (ср. гр.)	М (ст. гр.)	Н	р
Общий уровень морального развития	1,7	3,0	4,0	11,28	$\leq$.01
Понимание нормы щедрости	1,8	3,5	4,2	10,40	$\leq$.01
Понимание нормы честности	1,9	3,4	4,5	9,85	$\leq$.01
Способ разрешения конфликта	1,5	2,7	3,8	12,45	$\leq$.01
Отношение к успеху / неудаче другого	1,4	2,4	3,4	8,92	$\leq$.05

Примечание. М = среднее значение; Н = критерий Краскела–Уоллиса; р = уровень статистической значимости. Более высокие значения указывают на более высокий уровень морально-нравственного развития.

Наиболее ярко возрастные различия проявились в способах разрешения конфликтов ($N=12,45$; $p \leq 0,01$). Дети 3–4 лет в ответ на моральную дилемму чаще всего предлагали пассивные или импульсивные стратегии: «ушел», «заплакал», «ударил», либо апеллировали к авторитету взрослого – «мама наругает». В группе средних дошкольников наряду с обращениями к взрослому начали фигурировать попытки примирения («помирились») и проявления эмпатии («пожалел, обнял»). Старшие дошкольники в 40 % случаев демонстрировали зрелые конструктивные стратегии – предлагали договор, установление очереди, обучение младшего, совместную деятельность. Схожая динамика зафиксирована и по показателю отношения к неудаче другого ($N=8,92$; $p \leq 0,05$); если младшие дети ограничивались констатацией («ему грустно»), то старшие предлагали вербальную поддержку и конкретную помощь.

Примечание: норма помощи слабому (история с котенком) была единственной, вызвавшей эмпатию у 95 % детей вне зависимости от возраста, что свидетельствует о базовом, биологически обусловленном характере альтруистической реакции на страдание живого существа.

3. Динамика показателей структурированного наблюдения. Данные наблюдения подтвердили и дополнили результаты тестовых методик (см. табл. 3).

Таблица 3. Различия в показателях социально-эмоционального развития (наблюдение) у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста

Параметры	М (мл. гр.)	М (ср. гр.)	М (ст. гр.)	Н	р
Общий балл (из 30)	17,2	22,6	24,7	8,50	≤ .05
Кластер 1 – эмпатия (3–9)	4,8	6,9	7,1	9,25	≤ .01
Кластер 2 – саморегуляция (3–9)	5,1	7,0	7,3	5,85	≤ .05
Кластер 3 – сотрудничество (4–12)	5,2	8,5	9,4	13,20	≤ .01

Примечание. М = среднее значение; Н = критерий Краскела–Уоллиса; р = уровень статистической значимости. Более высокие баллы указывают на более высокий уровень социально-эмоционального развития.

Наиболее значительный прирост средних значений зафиксирован по кластеру 3 «Сотрудничество» ($H=13,20$; $p \leq 0,01$). В младшей группе 60 % детей попадали в категорию «аутсайдеров» или «разрушителей», неспособных к соблюдению правил и договоренностям. К старшему дошкольному возрасту эта доля сократилась до 18,8 %, тогда как количество «лидеров-организаторов» и «исполнителей» выросло до 81,2 %. Прирост по кластеру 1 «Эмпатия» ($H=9,25$; $p \leq 0,01$) происходил наиболее активно при переходе от младшего к среднему возрасту (с 4,8 до 6,9 баллов), тогда как показатели кластера 2 «Саморегуляция» продолжали статистически значимо расти и на этапе от среднего к старшему дошкольному возрасту, что соответствует логике формирования произвольности поведения как ключевого новообразования кризиса 7-ми лет.

ДИСКУССИЯ

Проведенное исследование эмпирически подтверждает и детализирует теоретические представления о дошкольном возрасте как о периоде интенсивного и неравномерного становления эмоционально-нравственной сферы личности.

1. *Неравномерность как принцип развития.* Полученные данные наглядно демонстрируют гетерохронность развития изучаемых компонентов. Способность к эмпатии и эмоциональной отзывчивости на страдания другого (кластер 1, история с котенком)

является наиболее рано формирующейся и устойчивой, что согласуется с данными К. Зан-Вакслер (Zahn-Waxler, 1979) о врожденных предпосылках альтруистического поведения. Вторым «эшелон» выступает вербализация и осознание эмоций, бурно развивающиеся в среднем дошкольном возрасте по мере овладения речью как средством символической регуляции (Выготский, 2004). Наиболее поздно созревающими и сложными для ребенка остаются способность к тонкой дифференциации социальных эмоций (зависть, презрение) и навыки конструктивного сотрудничества, требующие высокого уровня децентрации и произвольности. Это соответствует представлениям Д. Б. Эльконина (2007) о том, что именно в контексте сюжетно-ролевой игры, достигающей своего расцвета к 5–6 годам, ребенок учится учитывать позиции и ожидания партнеров, подчиняя свои непосредственные желания правилам и общей логике сюжета.

2. Качественные скачки и их интерпретация. Можно предположить, что переход от младшего к среднему дошкольному возрасту знаменуется, в первую очередь, скачком в развитии аффективного компонента эмоционального интеллекта (рост эмпатии), тогда как переход от среднего к старшему – в развитии его когнитивного компонента (рост рефлексии, аналитической способности в оценке эмоций и ситуаций). Именно в старшем дошкольном возрасте, как показывают наши результаты, дети переходят от внешних, поведенческих описаний к внутренним, психологическим обоснованиям, а их моральные суждения начинают опираться не только на страх наказания, но и на принципы справедливости и заботы о другом. Это можно интерпретировать как начало перехода от «гетерономной» морали к «автономной» в терминологии Ж. Пиаже.

3. Зоны актуального и ближайшего развития. Полученные данные позволяют очертить границы нормативного развития для каждого возрастного этапа и выделить универсальные трудности. Так, зависть и каприз остаются сложными для идентификации даже в старшей группе, а полноценная вербальная поддержка проигравшему сверстнику доступна лишь половине детей 5–6–7 лет. Эти феномены можно рассматривать как точки приложения педагогических усилий – конкретные задачи в зоне ближайшего развития, которые могут быть решены в процессе специально организованной совместной деятельности со взрослым и сверстниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило эмпирически выявить и описать возрастную динамику эмоциональной идентификации и моральных суждений на протяжении дошкольного детства.

Во-первых, установлено, что общий вектор развития имеет поступательный характер. Наблюдается статистически значимый рост всех исследуемых показателей от младшей к старшей возрастной группе. При этом наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована в сферах, непосредственно связанных с развитием речи и мышления: от вербализации сложных эмоций до способности к конструктивному разрешению моральных дилемм.

Во-вторых, выявлена качественная гетерохронность развития. Базисная эмпатия и формальное усвоение простых моральных норм («нельзя драться», «надо делиться») формируются уже в младшем дошкольном возрасте. Скачок в развитии осознанной эмпатии и психологической «лексики» происходит в среднем дошкольном возрасте. Старший дошкольный возраст является сенситивным для становления произвольной эмоциональной саморегуляции, способности к децентрации и формирования автономных моральных суждений, опирающихся на принцип справедливости.

В-третьих, выделены универсальные «мишени» для развивающей работы педагога-психолога. К ним относятся понимание и вербализация сложных социальных эмоций (зависть, каприз) и формирование навыков оказания вербальной и действенной поддержки другому в ситуации неудачи. Работа с данными феноменами в контексте сюжетно-ролевой игры и этических бесед будет способствовать гармоничному социально-эмоциональному развитию дошкольника.

ЛИТЕРАТУРА

- Афонькина, Ю. А. (2014). Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников. *Детский сад: теория и практика*, 4, 7–17.
- Божович, Л. И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Акционерное общество "Просвещение".
- http://elibrary.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press. https://www.guilford.com/excerpts/denham2_ch1.pdf?t=1
- Выготский, Л. С. (2025). *Вопросы детской психологии*. Москва: Юрайт. ISBN 978-5-534-06998-3. <https://urait.ru/bcode/562566> (дата обращения: 29.04.2026).
- Головня, С. В., и Синюк, Д. Э. (2024). Особенности эмоционального интеллекта матерей нормотипичных детей и детей с особенностями психофизического развития. *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*, 3, 111–118. УДК 159.942.5-055.26:159.922.76-056.34 <https://journal.brsu.by/index.php/philology/article/view/3053/2934>
- Изотова, Е. И. (2015). Динамика эмоционального развития современных дошкольников. *Мир психологии*, 1, 65–77. Учредители: Московский психолого-социальный университет. ISSN:2073-8528. https://elibrary.ru/download/elibrary_23695368_88811471.pdf
- Изотова, Е. И., & Никифорова, Е. В. (2004). *Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия". https://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_18766.pdf
- Леонтьев, А. Н. (1967). О некоторых перспективных проблемах советской психологии. *Вопросы психологии*, 6, 7–22.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf
- Смирнова, Е. О., и Холмогорова, В. М. (2007). *Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. ISBN 5-691-00938-9. [https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#$p1)
- Урунтаева, Г. А., и Афонькина, Ю. А. (2014). *Практикум по детской психологии*. Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр "Академия". ISBN 978-5-7695-9063-4 <https://innostud.am/application/library/2fa32e48.pdf>
- Cvetković, R. J. (2023). Duhovnaâ smert' kak individualizirovannaâ sud'ba personažej rasskazov A. P. Čehova i Laze K. Lazareviča. *Obrazovanje i vaspitanje*, 18(20), 77-90. <https://doi.org/10.5937/obrvas18-47988>
- Эльконин, Д. Б. (2007). *Детская психология*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия". ISBN 978-5-7695-4068-4. <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf>

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50(2), 319–330. <https://doi.org/10.2307/1129406>

Запорожец, А. В. (1986). Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. В: Запорожец, А. В. *Избранные психологические труды Т. I. Психическое развитие ребенка*. Москва: Педагогика, 258 – 259.

Svetlana VASILIEVNA GOLOVNYA

Department of Psychology, Brest State University named after
A. S. Pushkin, Brest, Belarus

AGE DYNAMICS OF EMOTIONAL IDENTIFICATION AND MORAL JUDGMENTS IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Summary: The purpose of the study is to identify age-specific features and the dynamics of the development of emotional identification ability and the level of moral judgments in children throughout preschool childhood. Sample description: The study involved 40 children (21 girls and 19 boys) aged 3,4 to 6,4 years attending preschool institutions in Brest. The sample was divided into three age groups: younger preschoolers (3–4 years, $n=10$), middle preschoolers (4–5 years, $n=14$), and older preschoolers (5–7 years, $n=16$). Diagnostic tools: E. I. Izotova's "Emotional Identification" method was used to assess emotional identification; G. A. Uruntaeva and Yu. A. Afonkina's "Finish the Story" method was used to study the moral sphere; socio-emotional development was recorded through structured observation. Statistical data processing was performed using the Kruskal-Wallis H-test for multiple comparisons. Main results: An uneven but progressive dynamic of development was established for all studied components. The most significant increase was recorded in the verbalization of complex emotions ($H=17.82$; $p\leq 0.001$) and constructive resolution of moral dilemmas ($H=12.45$; $p\leq 0.01$). The transition from younger to middle preschool age is characterized by a leap in the development of empathy, and from middle to older – in the formation of self-regulation and the capacity for decentration. Complex social emotions (envy, whims) and the moral norm of supporting the loser remain the zone of proximal development even for older preschoolers. Conclusion and significance: The results empirically confirm the sensitivity of preschool age for the formation of the emotional and moral components of personality. The obtained data can be used for designing developmental programs and assessing the normativity of socio-emotional development in preschool educational institutions.

Key words: emotional identification, moral judgments, preschool age, age dynamics, socio-emotional development, role-playing game.

Original Scientific Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 65–78
37.017:316.77
316.47:159.942-053.4
316.47:17-053.4
COBISS.SR-ID 196129545
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-953718>
Manuscript received: May 28, 2025
Manuscript accepted: June 14, 2025

AGE DYNAMICS OF EMOTIONAL IDENTIFICATION AND MORAL JUDGMENTS IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Svetlana VASILIEVNA GOLOVNYA²

Department of Psychology, Brest State University named after
A. S. Pushkin, Brest, Belarus

²  <https://orcid.org/0009-0006-8220-1026>, e-mail: sveta.golownia@mail.ru

AGE DYNAMICS OF EMOTIONAL IDENTIFICATION AND MORAL JUDGMENTS IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Summary: The purpose of the study is to identify age-specific features and the dynamics of the development of emotional identification ability and the level of moral judgments in children throughout preschool childhood. **Sample description:** The study involved 40 children (21 girls and 19 boys) aged 3,4 to 6,4 years attending preschool institutions in Brest. The sample was divided into three age groups: younger preschoolers (3–4 years, $n=10$), middle preschoolers (4–5 years, $n=14$), and older preschoolers (5–7 years, $n=16$). **Diagnostic tools:** E. I. Izotova's "Emotional Identification" method was used to assess emotional identification; G. A. Uruntaeva and Yu. A. Afonkina's "Finish the Story" method was used to study the moral sphere; socio-emotional development was recorded through structured observation. Statistical data processing was performed using the Kruskal-Wallis H-test for multiple comparisons. **Main results:** An uneven but progressive dynamic of development was established for all studied components. The most significant increase was recorded in the verbalization of complex emotions ($H=17,82$; $p \leq .001$) and constructive resolution of moral dilemmas ($H=12,45$; $p \leq .01$). The transition from younger to middle preschool age is characterized by a leap in the development of empathy, and from middle to older – in the formation of self-regulation and the capacity for decentration. Complex social emotions (envy, whims) and the moral norm of supporting the loser remain the zone of proximal development even for older preschoolers. **Conclusion and significance:** The results empirically confirm the sensitivity of preschool age for the formation of the emotional and moral components of personality. The obtained data can be used for designing developmental programs and assessing the normativity of socio-emotional development in preschool educational institutions.

Key words: emotional identification, moral judgments, preschool age, age dynamics, socio-emotional development, role-playing game.

INTRODUCTION

The shift in modern education from an exclusive focus on cognitive achievements toward the holistic development of the child's personality makes the study of emotional intelligence and moral reasoning in the early stages of ontogenesis one of the central issues in developmental psychology (Golovnya, 2024). Preschool age (3–7 years), according to D. B. Elkonin's periodization, is regarded by Russian scholars as the period of primary personality formation, during which fundamental psychological developments emerge: hierarchy of motives, voluntary regulation of behavior, primary ethical concepts, and the ability for emotional decentration (Bozhovich, 1968; Vygotsky, 2004; Leontiev, 1967). It is during this period that, within the leading activity of role-playing games, children master the world of human relationships, learn to recognize and differentiate emotional states, express their own experiences in socially acceptable forms, and orient themselves toward moral norms when resolving interpersonal conflicts (Elkonin, 2007; Zaporozhets, 1986).

The ability for emotional identification, understood as “the ability to recognize and verbally label emotional states based on expressive cues” (Izotova, 2015), serves as a fundamental component of emotional intelligence. Its development in preschool childhood follows a path of gradual complication: from perceiving emotions through polarized categories (“good/bad”) to the subtle differentiation of emotional nuances and the understanding of ambivalent feelings (Denham, 1998). Parallel to this process, the moral sphere also develops. According to J. Piaget's concept (Piaget, 1932), it is precisely between the ages of 5 and 7 that a “decisive transition from heteronomous morality, based on obedience to authority and fear of punishment, to autonomous morality grounded in cooperation and justice” takes place, which is reflected in the child's ability to resolve dilemmas while considering the interests and feelings of all participants. We will note here that a person who is in despair and depression, overcome by fear or guilt, is enslaved by a feeling of the meaninglessness of existence. (Цветковић, 2023:83)

However, despite recognition of preschool age as a sensitive period for both processes, there remains a lack of empirical studies that simultaneously examine, within the same sample, the age-related dynamics of both cognitive aspects of emotional development (identification and verbalization) and the level of moral judgments.

Many studies focus on only one component at a particular age stage, which prevents the construction of a holistic picture of their interconnected development and the identification of critical periods of formation.

The aim of this study is to identify the age-related characteristics and developmental dynamics of emotional identification abilities and the level of moral judgments throughout the preschool years.

Research questions:

1. How does the ability to identify and verbalize basic and complex emotions change during the transition from younger to middle and older preschool age?
2. What are the dynamics of the acquisition of moral norms (generosity, honesty, helping behavior) and strategies for resolving conflict situations across these age periods?
3. Which components of socio-emotional development (empathy, self-regulation, cooperation) undergo the most significant changes between the ages of 3 and 7?

THEORETICAL REVIEW

The problem of emotional identification in preschool age is inseparably connected with the development of symbolic functioning and speech. L. S. Vygotsky (2004) emphasized that it is precisely the awareness and verbalization of one's own experiences that elevate emotions to a new, higher level of regulation. Empirical studies of recent decades confirm that by the ages of 3–4, children are already capable of differentiating basic expressive signs of joy, anger, fear, and sadness; however, their emotional vocabulary remains limited, and descriptions are based mainly on external actions ("he hits," "she cries"). By the age of 5, a qualitative leap occurs: children begin to use psychological vocabulary ("he got offended," "she is jealous"), and by the ages of 6–7 they become capable of perceiving nuances and mixed feelings, indicating the formation of an internal emotional life. Complex social emotions such as envy, capriciousness, and contempt present particular difficulties for preschoolers, since understanding them requires not only reading facial expressions but also understanding the context of interpersonal relationships and the internal perspective of another person (Izotova&Nikiforova, 2004).

The development of moral judgments in preschool childhood, according to the theories of J. Piaget and L. Kohlberg, also follows a certain age-related logic. In younger preschool age, the moral evaluation of an action depends entirely on its objective consequences and the adult's reaction. Children aged 3–4, when responding to moral dilemmas, most often appeal to fear of punishment (“Mom will scold me”) or formally reproduce an acquired rule. By the ages of 5–6, as the ability for decentration develops, children begin to take the intentions of the character into account, and their own conflict-resolution strategies become more flexible: they propose negotiation, consolation, or teaching instead of punishment or ending the interaction (Uruntaeva & Afonkina, 1995, 2014; Smirnova & Kholmogorova, 2007). The development of voluntary behavior regulation and the ability to subordinate motives (Leontiev, 1967) creates the psychological basis for the transition from merely knowing a moral norm to its internalization and actual implementation in behavior.

Thus, the theoretical analysis suggests a non-uniform yet progressive developmental trajectory of the studied processes. Younger preschool age is viewed as a stage of the initial accumulation of emotional patterns and formal acquisition of rules; middle preschool age as a sensitive period for the development of empathy and verbalization; and older preschool age as a stage of integration of cognitive and affective components, enabling the emergence of autonomous moral judgments and subtle emotional differentiation.

METHODOLOGY

Participants

The sample consisted of 40 children ($n = 40$; 21 girls and 19 boys) attending state preschool educational institutions in Brest. The average age of participants was 4 years and 11 months. In accordance with D. B. Elkonin's developmental periodization and preschool educational group classifications, the sample was divided into three subgroups:

- younger preschoolers (3–4 years old, $n = 10$, mean age = 3.7 years);
- middle preschoolers (4–5 years old, $n = 14$, mean age = 4.5 years);
- older preschoolers (5–6/7 years old, $n = 16$, mean age = 5.8 years).

All children were raised in families within a Russian-speaking environment, and the absence of diagnosed mental or neurological disorders served as an inclusion criterion. The study was conducted following the acquisition of written informed consent from parents.

The selection of age groups was justified by the objective of tracing the dynamics of the studied indicators at key stages of preschool childhood: the stage of adaptation to preschool institutions and acquisition of basic social norms (younger group), the stage of active development of role-playing games and empathy (middle group), and the stage of preparation for school, characterized by increased voluntary regulation and the formation of the internal position of a schoolchild (older and preparatory groups).

INSTRUMENTS

1. "Emotional Identification" Method (E. I. Izotova).

This method is aimed at diagnosing the characteristics of children's recognition of emotional states through photographs and pictograms. The adequacy of perception of both basic emotions (joy, anger, fear, sadness) and complex emotions (envy, capriciousness, surprise, calmness), the accuracy of verbalization, and the ability to justify one's choice were assessed. For statistical analysis, the level of development was converted into a 5-point scale (from 1 = "low" to 5 = "very high").

2. "Finish the Story" Method (G. A. Uruntaeva, Yu. A. Afonkina).

A projective technique used to study children's understanding of moral norms and empathic experiences. Children were asked to complete several short stories describing moral dilemmas (generosity vs. greed, honesty vs. lying, helping vs. inaction, conflict resolution with peers). Researchers recorded knowledge of the norm, the way it was justified, and the proposed strategy for resolving the situation. The level of development was also assessed on a 5-point scale.

3. Structured Observation.

Observation was conducted in natural settings (free play and educational activities) across three clusters: "Emotion Recognition and Empathy" (range: 3–9 points), "Emotional Self-Regulation and Expression" (3–9 points), and "Cooperation and Constructive Interaction" (4–12 points). The total score (range: 10–30 points) reflected the integral level of socio-emotional development.

Procedure

The assessment was conducted individually with each child, primarily during the first half of the day. Observational data were recorded by preschool teachers who had undergone prior instruction over the course of one week. To statistically test hypotheses regarding differences among the three independent samples, the nonparametric Kruskal–Wallis H-test was used, due to the sample sizes and the results of testing data distribution normality using the Shapiro–Wilk test. The level of significance was set at $p \leq 0.05$. Statistical analysis was performed using Statistica 10.0 software.

Study Limitations

The limitations of the study include the relatively small size of the age subgroups and the cross-sectional design, in which the identified age differences may reflect not only developmental effects but also cohort-specific characteristics. For more rigorous conclusions regarding developmental dynamics, a longitudinal study design would be desirable.

Results

1. Age-related Dynamics of Emotional Identification

Analysis of the data obtained using E. I. Izotova's method revealed a clear positive age-related dynamic across all examined parameters (see Table 1).

Table 1. Differences in Emotional Identification Indicators Among Younger, Middle, and Older Preschool Children

Parameter	<i>M</i> (Younger Group)	<i>M</i> (Middle Group)	<i>M</i> (Older Group)	<i>H</i>	<i>p</i>
Overall level of emotional identification	2.0	3.4	4.3	17.82	≤ 0.001
Identification of basic emotions	2.2	3.8	4.7	14.50	≤ 0.001
Identification of complex emotions	1.1	2.1	3.6	19.15	≤ 0.001
Verbalization and justification	1.4	2.6	3.9	16.33	≤ 0.001

Note. *M* = mean value; *H* = Kruskal–Wallis test statistic; *p* = significance level. Higher scores indicate a higher level of emotional identification.

Qualitative analysis allowed this developmental dynamic to be described in greater detail. Younger preschoolers ($M = 1.4$ points for verbalization) in most cases described emotions through simple actions (“laughing,” “fighting”) or limited themselves to monosyllabic responses. Envy and capriciousness were practically not recognized regardless of the assistance provided ($M = 1.1$). Among middle preschoolers ($M = 2.6$), elementary psychological vocabulary (“got offended,” “feels sorry”) began to appear in speech, and identification of complex emotions was accompanied by occasional meaningful assistance from an adult. Older preschoolers ($M = 3.9$) demonstrated the ability to provide detailed explanations based on a combination of facial cues (“the eyebrows are furrowed, the gaze is heavy, the nostrils are flared”), while some children (15% of the group) spontaneously used metaphors and complex concepts (“indignation,” “anxiety,” “disappointment”).

2. Age-related Dynamics of Moral Judgments

Analysis of the results obtained using the “Finish the Story” method also revealed significant differences between the age groups (see Table 2).

Table 2. Differences in Moral Development Indicators Among Younger, Middle, and Older Preschool Children

Parameter	<i>M</i> (Younger Group)	<i>M</i> (Middle Group)	<i>M</i> (Older Group)	<i>H</i>	<i>p</i>
Overall level of moral development	1.7	3.0	4.0	11.28	$\leq .01$
Understanding of the norm of generosity	1.8	3.5	4.2	10.40	$\leq .01$
Understanding of the norm of honesty	1.9	3.4	4.5	9.85	$\leq .01$
Conflict resolution strategy	1.5	2.7	3.8	12.45	$\leq .01$
Attitude toward another person's success/failure	1.4	2.4	3.4	8.92	$\leq .05$

Note. *M* = mean value; *H* = Kruskal–Wallis test statistic; *p* = significance level. Higher scores indicate a higher level of moral development.

The most pronounced age-related differences were observed in conflict resolution strategies ($H = 12.45$; $p \leq 0.01$). In response to moral dilemmas, children aged 3–4 most often proposed passive or impulsive strategies: “walked away,” “started crying,” “hit back,” or

appealed to adult authority — “Mom will scold him.” In the group of middle preschoolers, alongside appeals to adults, attempts at reconciliation (“they made peace”) and expressions of empathy (“felt sorry for him,” “hugged him”) began to appear. Older preschoolers demonstrated mature constructive strategies in 40% of cases: they proposed negotiation, taking turns, teaching the younger child, or engaging in joint activities. A similar dynamic was observed for the indicator reflecting attitudes toward another person’s failure ($H = 8.92$; $p \leq .05$); whereas younger children merely stated the fact (“he is sad”), older children offered verbal support and concrete assistance.

Note: the norm of helping the weak (the story about the kitten) was the only situation that elicited empathy in 95% of children regardless of age, indicating the basic, biologically determined nature of the altruistic response to the suffering of a living being.

3. Dynamics of Structured Observation Indicators

The observational data confirmed and supplemented the results obtained through the testing methods (see Table 3).

Table 3. Differences in Social-Emotional Development Indicators (Observation) Among Younger, Middle, and Older Preschool Children

Parameter	<i>M</i> (Younger Group)	<i>M</i> (Middle Group)	<i>M</i> (Older Group)	<i>H</i>	<i>p</i>
Total score (out of 30)	17.2	22.6	24.7	8.50	$\leq .05$
Cluster 1 – Empathy (3–9)	4.8	6.9	7.1	9.25	$\leq .01$
Cluster 2 – Self-regulation (3–9)	5.1	7.0	7.3	5.85	$\leq .05$
Cluster 3 – Cooperation (4–12)	5.2	8.5	9.4	13.20	$\leq .01$

Note. *M* = mean value; *H* = Kruskal–Wallis test statistic; *p* = significance level. Higher scores indicate a higher level of social-emotional development.

The most significant increase in mean scores was recorded for Cluster 3, “Cooperation” ($H = 13.20$; $p \leq 0.01$). In the younger group, 60% of children fell into the categories of “outsiders” or “disruptors,” demonstrating an inability to follow rules and agreements. By older preschool age, this proportion had decreased to 18.8%, while the number of “leader-organizers” and “participants” had increased to 81.2%. Growth in Cluster 1, “Empathy” ($H = 9.25$; $p \leq .01$), occurred most actively during the transition from younger to middle preschool

age (from 4.8 to 6.9 points), whereas indicators for Cluster 2, "Self-Regulation," continued to increase significantly during the transition from middle to older preschool age. This corresponds to the developmental logic of voluntary behavior regulation as a key psychological development associated with the "age-seven crisis."

DISCUSSION

The conducted study empirically confirms and elaborates theoretical conceptions of preschool age as a period of intensive and uneven development of the emotional and moral sphere of personality.

1. Unevenness as a Principle of Development

The obtained data clearly demonstrate the heterochronic nature of the development of the studied components. The capacity for empathy and emotional responsiveness to another's suffering (Cluster 1, the kitten story) appears to be the earliest-forming and most stable component, which is consistent with K. Zahn-Waxler's findings (Zahn-Waxler, 1979) regarding the innate prerequisites of altruistic behavior. The "second wave" involves the verbalization and awareness of emotions, which develop rapidly during middle preschool age as children master language as a means of symbolic regulation (Vygotsky, 2004). The latest and most difficult capacities for children to acquire are the subtle differentiation of social emotions (envy, contempt) and the skills of constructive cooperation, which require a high level of decentration and voluntary regulation. This corresponds to D. B. Elkonin's (2007) concept that it is specifically within the context of role-playing games, which reach their peak development around the ages of 5–6, that children learn to take into account the positions and expectations of partners, subordinating their immediate desires to rules and the overall logic of the play scenario.

2. Qualitative Leaps and Their Interpretation

It may be assumed that the transition from younger to middle preschool age is marked primarily by a leap in the development of the affective component of emotional intelligence (growth of empathy), whereas the transition from middle to older preschool age is characterized by the development of its cognitive component (growth of reflection and analytical abilities in evaluating emotions and situations). As our results demonstrate, it is during older preschool age that children shift from external, behavioral descriptions to

internal, psychological explanations, and their moral judgments begin to rely not only on fear of punishment but also on principles of justice and care for others. This may be interpreted as the beginning of the transition from “heteronomous” to “autonomous” morality in Piaget’s terminology.

3. Zones of Actual and Proximal Development

The obtained data make it possible to outline the boundaries of normative development for each age stage and identify universal difficulties. For example, envy and capriciousness remain difficult to identify even among older preschoolers, while полноценная verbal support for a peer experiencing failure is available to only half of children aged 5–6/7. These phenomena may be considered targets for pedagogical intervention — specific tasks within the zone of proximal development that can be addressed through specially organized joint activities involving adults and peers.

CONCLUSION

The conducted study made it possible to empirically identify and describe the developmental dynamics of emotional identification and moral judgments throughout preschool childhood.

First, it was established that the overall developmental trajectory is progressive in nature. A statistically significant increase in all studied indicators was observed from the younger to the older age groups. The most pronounced positive dynamics were recorded in areas directly related to the development of speech and thinking: from the verbalization of complex emotions to the ability to resolve moral dilemmas constructively.

Second, qualitative heterochrony of development was identified. Basic empathy and the formal acquisition of simple moral norms (“fighting is wrong,” “one should share”) are already formed in younger preschool age. A leap in the development of conscious empathy and psychological vocabulary occurs during middle preschool age. Older preschool age is a sensitive period for the development of voluntary emotional self-regulation, the ability for decentration, and the formation of autonomous moral judgments based on the principle of justice.

Third, universal “targets” for developmental work by educational psychologists were identified. These include understanding and verbalizing complex social emotions (envy, capriciousness) and

developing skills for providing verbal and practical support to another person in situations of failure. Work with these phenomena within the context of role-playing games and ethical discussions will contribute to the harmonious socio-emotional development of preschool children.

REFERENCES

- Афонькина, Ю. А. (2014). Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников. *Детский сад: теория и практика*, 4, 7–17.
- Божович, Л. И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Акционерное общество "Просвещение".
http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie 2008
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press. https://www.guilford.com/excerpts/denham2_ch1.pdf?t=1
- Выготский, Л.С.(2025). *Вопросы детской психологии*. Москва: Юрайт. ISBN 978-5-534-06998-3. <https://urait.ru/bcode/562566> (дата обращения: 29.04.2026).
- Головня, С. В., и Синюк, Д. Э. (2024). Особенности эмоционального интеллекта матерей нормотипичных детей и детей с особенностями психофизического развития. *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*, 3, 111–118.
<https://journal.brsu.by/index.php/philology/article/view/3053/2934>
- Изотова, Е. И. (2015). Динамика эмоционального развития современных дошкольников. *Мир психологии*, 1, 65–77. Учредители: Московский психолого-социальный университет. ISSN: 2073-8528
https://elibrary.ru/download/elibrary_23695368_88811471.pdf
- Изотова, Е. И., & Никифорова, Е. В. (2004). *Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия". https://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_18766.pdf
- Леонтьев, А. Н. (1967). О некоторых перспективных проблемах советской психологии. *Вопросы психологии*, 6, 7–22.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf
- Смирнова, Е. О., и Холмогорова, В. М. (2007). *Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. ISBN 5-691-00938-9 [https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#$p1)

- Урунтаева, Г. А., и Афонькина, Ю. А. (2014). *Практикум по детской психологии*. Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования Москва: Издательский центр "Академия". <https://innostud.am/application/library/2fa32e48.pdf>
- Cvetković, R. (2023). DuhovnasmrtkaoindividualizovanasudbinalikovaupripovetkamaA.P. Čehovai LazeK. Lazarevića. *Obrazovanje i vaspitanje*, 18(20), 77–90. DOI:10.5937/obrvs18-47988
- Эльконин, Д. Б. (2007). *Детская психология*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений Москва: Издательский центр "Академия". ISBN 978-5-7695-4068-4. <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *ChildDevelopment*, 50(2), 319–330. <https://doi.org/10.2307/1129406>
- Запорожец, А. В. (1986). Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. В: Запорожец, А. В. *Избранные психологические труды Т. I. Психическое развитие ребенка*. Москва: Педагогика, 258 – 259.

Светлана ВАСИЛЬЕВНА ГОЛОВНЯ

Кафедра психологии, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина, Брест, Беларусь

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аннотация: Цель исследования – выявить возрастные особенности и динамику развития способности к эмоциональной идентификации и уровню морально-нравственных суждений у детей на протяжении дошкольного возраста. Описание выборочной совокупности: в исследовании приняли участие 40 детей (21 девочка и 19 мальчиков) в возрасте от 3,4 до 6,4 лет, посещающих дошкольные учреждения г. Бреста. Выборка была разделена на три возрастные группы: младшие дошкольники (3–4 года, $n=10$), средние дошкольники (4–5 лет, $n=14$) и старшие дошкольники (5–7 лет, $n=16$). Диагностический инструментарий: для оценки эмоциональной идентификации использовалась методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова), для изучения морально-нравственной сферы – методика «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), социально-эмоциональное развитие фиксировалось методом структурированного наблюдения. Статистическая обработка данных проводилась с применением H -критерия Краскела-Уоллиса для множественных сравнений. Основные результаты: установлена неравномерная, но поступательная динамика развития всех исследуемых компонентов. Наиболее значительный прирост зафиксирован по показателям вербализации сложных эмоций ($H=17.82$; $p \leq 0.001$) и конструктивному разрешению моральных дилемм ($H=12.45$; $p \leq 0.01$). Переход от младшего к среднему дошкольному возрасту характеризуется скачком в развитии эмпатии, а от среднего к старшему – в становлении саморегуляции и способности к децентрации. Сложные социальные эмоции (зависть, каприз) и моральная норма поддержки проигравшего остаются зоной ближайшего развития даже для старших дошкольников. Заключение и значимость: результаты эмпирически подтверждают сензитивность дошкольного возраста для становления эмоционального и морального компонентов личности. Полученные данные могут быть использованы для проектирования развивающих программ и оценки нормативности социально-эмоционального развития в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: эмоциональная идентификация, моральные суждения, дошкольный возраст, возрастная динамика, социально-эмоциональное развитие, сюжетно-ролевая игра.

Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 79–98
004.89:37.091.39
37.091.39:811.111
COBISS.SR-ID 196158985
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-284695>
Рад примљен: 28.2.2026.
Рад прихваћен: 22.3.2026.

САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ – ПРАКТИЧНИ И ЕКОНОМСКИ АСПЕКТИ¹

Ирена М. ПАНТИЋ²

Академија струковних студија косовскометохијска, Лепосавић,
Одсек Пећ, Србија

Смиљана М. ИГРУТИНОВИЋ³

Академија струковних студија Шумадија, Крагујевац,
Одсек Трстеник, Србија

Слава М. ИВАНОВИЋ МИЛЕНКОВИЋ

Академија струковних студија косовскометохијска, Лепосавић,
Одсек Пећ, Србија

¹ Рад је у виду саопштења изложен на Научној конференцији SMEPP 2025: „Вештачка интелигенција као покретач развоја неразвијених подручја: могућности и перспективе“, у јуну 2025. године на Универзитету у Новом Пазару.

²  <https://orcid.org/0009-0005-4410-7189>, e-mail: irena.pantic@akademijakm.edu.rs

³  <https://orcid.org/0009-0006-8929-6750>

САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ – ПРАКТИЧНИ И ЕКОНОМСКИ АСПЕКТИ

Сажетак: У раду се говори о могућности учења енглеског језика помоћу неких од најпопуларнијих апликација и онлајн ресурса који користе вештачку интелигенцију и о њиховој употреби у високом образовању. Циљна група јесу студенти нефилолошких високих школа и факултета чија је просечна овладаност енглеским језиком испод Ц нивоа CEFR скале. Овај модел учења намењен је општој помоћи у учењу кроз самосталан рад студената. У обзир су узети најпопуларнији системи на домаћем тржишту – Duolingo, Memrise, Busuu, Lingvist, Rosetta Stone, Grammarly, Babbel, Promova, Elsa Speak, Grammar Up. Проверене су њихове карактеристике, описани квалитети и истакнуте предности и недостаци за сваку од њих. Прецизирајући основне језичке вештине и ниво познавања језика на коју се свака апликација фокусира, потенцијалним корисницима се тиме олакшава избор најприкладнијег ВИ модела. Студенти који су учествовали у проценивању ВИ алата, као њихове опште предности истакли су персонализацију у учењу, ефикасност у раду, неограничену временску и месну доступност, растућу укљученост и брзу повратну информацију. Од изазова са којима корисници могу да се сусретну истакли су дехуманизацију и површност у раду, могуће развијање зависности, техничке сметње и техничку описмењеност, сумњу у поузданост, могуће неакадемско поступање. Уз то, пажња ће бити посвећена економским особеностима учења уз помоћ ВИ апликација, квалитет таквог облика учења и његов утицај на запошљивост.

Кључне речи: енглески језик, ВИ, предности, мане, апликације, економски аспекти.

УВОД

Употреба вештачке интелигенције (ВИ од енгл. AI, artificial intelligence) у свакодневном и професионалном животу тема је која још увек изазива полемике и контроверзе у јавности. То је област рачунарских наука која се бави развојем система и програма који могу да обављају задатке за које је иначе потребна хумана интелигенција. Она подразумева способност анализе података и извођења закључака, машинско учење помоћу алгоритама, разумевање језика, препознавање слика, доношење одлука, решавање проблема и друго. Вештачка интелигенција је наука и инжењеринг израде интелигентних машина, нарочито интелигентних рачунарских програма (McCarthy, 2007). То је наука о томе како учинити машине паметнима. То је оно што разумемо о људској интелигенцији (Minsky & Papert, 1969), али и фундаментални ризик за опстанак људске цивилизације (Musk, 2017). У демаскирању њене моћи битно је рећи да ВИ није магија, већ алгоритми који уче из доступних података (Li, 2015).

Идеја о стварању машина које могу да мисле као људи родила се средином прошлог века и за то време била је врло амбициозна, чак филозофска. Термин вештачка интелигенција увели су Макарти, Мински и Шенон (J. McCarthy, M. Minsky, C. Shannon) на Дармутској конференцији (Darmouth Conference) још 1956. и они се сматрају пионирима у формирању ВИ као научне области. Дефинисали су ВИ као сваки аспект учења или било који други облик интелигенције који се може прецизно описати тако да машина може да га симулира. Дакле, почетна идеја била је имитација људског размишљања кроз рачунар, али је временом ВИ постала много шира – данас обухвата и системе који раде сасвим другачије од људи, и врло су ефикасни. Готово да нема области живота које њом нису обухваћене, па се може рећи да је ВИ савременик модерног човека. Она је већ активна у сектору образовања, а могућности које пружа користе се и у учењу енглског језика. Гласовни асистенти функционишу као саговорници за вежбање конверзације (Dizon & Tang, 2020), а аутоматско препознавање говора побољшава изговор (Kazu & Kuvvetli, 2023). Алати за проверу граматике исправљају граматичке грешке (Dizon & Gayed, 2021). Системи за машинско превођење користе се као помоћ у писању (Chon et al., 2021). Коришћење четботова (енгл. Chatbots) помаже у развијању

вештине разумевања слушањем (енгл. listening comprehension) (Annamalai et al., 2023; Minić, & Deretić, 2024).

Поред тога што енглески јесте најкоришћенији језик на свету, он је такође и најизучаванији језик на свету, и у научном и у продукцијском смислу (Lan et al. 2020). Уз традиционалне методе, последњих година, са развојем технике и рачунарства, све су присутнији и бројни алтернативни начини учења и алати који раде на принципу вештачке интелигенције. Зато не чуди што су истраживања на ту тему све учесталија у радовима домаћих и иностраних аутора, са фокусом на различите аспекте ВИ. Јанг и Кјун (Yang & Kyun, 2022) упоређивали су ефикасност ВИ на учење енглеског као матерњег и као страног језика, код полазника различитог узраста. Чен (Chen, 2016) и Лонкар (Loncar et al., 2023) бавили су се употребом ВИ у настави енглеског. Делић (2023) се бави технологијама говора и језика заснованим на ВИ које могу унапредити учење енглеског језика. Он уочава бројне предности али и опасности од злоупотребе ВИ. Такође наглашава потребу за очувањем природних (матерњих) језика у предстојећој ери дигитализације. Јовановић (2023) анализира учење и примену ВИ у образовању у циљу бољег разумевања и унапређења процеса учења, укључујући и учење енглеског језика. Посебно истиче низ отворених питања у домену етике, приватности и поверења. Жанг и Зоу (Zhang & Zou, 2023) проучавали су утицај ВИ на развој вештине писања. Стошић (Stošić, 2024) истражује како ВИ може да унапреди прецизност и персонализацију у тестирању језичких вештина, што је кључно за ефикасно учење енглеског језика. Марјановић-Апостоловски (Marjanovikj-Apostolovski, 2024) анализира је употребу ChatGPT-а као алата за учење енглеског језика на високошколском нивоу уз повећану мотивацију студената и квалитет наставе. Кавгић (Kavgić, 2024) истражује примену ВИ у контексту наставе енглеског језика у професионалном окружењу и креирању наставних материјала, анализирајући ефекте на исходе учења и искуство студената и наставнике. Дугошија (Dugošija, 2024) проучава вишеслојну природу улоге ВИ у настави енглеског језика. Наглашава важност приступа који би, с једне стране, ефикасно искористио предности вештачке интелигенције, а с друге стране, минимизирао њене недостатке како би се максимизирао њен потенцијал за побољшање учења енглеског језика.

Чини се да на глобалном нивоу азијске земље (Кина, Јапан, Јужна Кореја, Малезија, Тајван и др.) предњаче у теоријској анализи вештачке интелигенције, што је само на први поглед изненађење. Међутим, имајући у виду да је број ученика енглеског језика у том делу света огроман, потражња за ефикасним и не много скупим начинима учења је разумљива. Растуће интересовање за технику, велика улагања у образовање, интердисциплинарни приступи и мобилност студената иду им на руку.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања јесте да процени информисаност студената у погледу ВИ, да се опишу и процене апликације доступне на слободном тржишту и идентификују циљне групе којима су намењене. Тако ће се сагледати могућности коришћења различитих апликација које примењују ВИ за самостално учење и увежбавање енглеског језика. Тестирајући најпопуларније системе и алате на тржишту, ауторке ће утврдити њихове могућности и потенцијал и тиме олакшати студентима пут до проналажења најприкладније опције за самостално учење. Резултати ове анализе пружиће увид у актуелно стање на пољу употребе ВИ у учењу енглеског језика, што може бити од користи и студентима и друштвеној јавности. Пажња ће бити посвећена и испитивању економских ефеката оваквог учења, његов утицај на тржиште рада и запошљивост. Како ВИ убрзано мења структуру послова и компетенције које се данас траже, разумевање тих промена помаже образовном и друштвеном сиситему да им се лакше прилагоде. На тај начин могуће је правовремено реаговати на нове изазове и ублажити негативне ефекте насталих промена. Ту првенствено имамо у виду технолошки узроковану незапосленост, тј. губитак радних места који се јавља као последица технолошких промена (Peters, 2017).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У методолошком смислу, у истраживању алата ВИ комбинује се анализа два различита извора. Први извор представља испитивање спроведено путем Гугл упитника (Google form) прослеђеног студентима прве, друге и треће године Академије струковних студија косовскометохијске из Лепосавића, Одсек Пећ, Академије струковних студија Шумадија из

Крагујевца, Одсек Трстеник и студентима прве године Правног факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици крајем летњег семестра 2025. Косовскометохијска Академија бави се стручним образовањем у оквиру економских наука (менаџмент, финансије и спољна трговина), а Академија Шумадија образовањем из области саобраћаја, производно-привредног машинства и информационих технологија.

Тиме ће анализа резултата, поред осталог, бити усмерена и на упоређивање виђења улоге вештачке интелигенције у образовању и њених ефеката из угла студената који се образују у оквиру друштвено-хуманистичких (ДХ) (косовскометохијска Академија и Правни факултет) и техничких (Академија Шумадија) наука. Линк до упитника прослеђен је студентима све три високошколске институције и није имао обавезујући карактер. Одговор је стигао од тачно 100 студената, 40 са Академије из Лепосавића (40%), 38 са Академије из Трстеника (38%) и 22 са Правног факултета (22%). Најзаступљенији били су студенти прве године (72%)⁵, што је очекивано, будући да је чине бруцоши три високошколске установе, који су традиционално посвећенији обавезама од студената старијих година. Студени друге године чине 9% испитиваног тела, а треће године 19%. Упитник је садржао 10 питања. Прва два питања одређују институцију учесника испитивања и студијску годину коју слушају школске 2024/25. године. Остала питања су у вези са проценом алата вештачке интелигенције. Међу њима је највише питања полуотвореног типа где је студентима, поред понуђених одговора, остављена могућност самосталног додавања одговора. Опцијом додавања постиже се аутентичност у одговарању и добијају се садржајнији подаци. Одлука за примену Гугл упитника донета је јер је лако доступан великом броју испитаника истовремено, анониман је и једноставан је за коришћење, чиме се повећава одзив испитаника. Поред тога, даје могућност комбиновања различитих типова питања – отворених, затворених, вишеструког избора, градацијских питања и др., а аутоматска обрада података знатно олакшава аналитички рад.

⁵ У тумачењу резултата упитника биће употребљене не апсолутне, већ процентуалне вредности јер су транспарентније и лакше за упоређивање. Како је овде број испитаника тачно 100, процентуална и апсолутна вредност су исте.

Други извор података почива на процени најпопуларнијих ВИ система које су извршиле ауторке овог рада. Након сумирања резултата упитника, извршено је тестирање и приказ апликација за које су студенти показали највеће интересовање. У обзир су узете и прегледане бесплатне верзије изабраних система. Испитана је њихова функционалност, педагошка вредност, структура, интерактивност, повратна информација, цена и транспарентност, доступност, безбедност и рецензије. На основу тих критеријума омогућено је објективно упоређивање и рангирање апликација.

РЕЗУЛТАТИ УПИТНИКА И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Као што је у уводу објашњено, прва два питања из упитника идентификују установу и студијску годину испитаника. Треће питање гласи „Да ли су вам познате апликације које користе вештачку интелигенцију“. Понуђени одговори су: Да, користим их често (12%)⁶, Да, користим их понекад (58%), Јесу ми познате, али их не користим (24%) и Нису ми познате (6%). Резултат показује да су највећем броју студената ове апликације врло познате. То је потврдило чак 94% испитаника. Проценат корисника је нешто нижи и износи 70%, било да то раде често или повремено. Резултат је очекиван јер испитаници махом припадају тзв. генерацији 3, којој је технологија саставни део свакодневнице, врло су вешти и лако се прилагођавају новим трендовима. У прилог томе иде и податак да је само 6% испитаника којима ова област није позната. Поређење одговора студената ДХ (65%) и техничке (76%) групе показује да је другима коришћење ВИ апликација нешто блискије. Ауторке то тумаче различитим образовним контекстом и перцепцијом корисности ВИ алата између ове две групе студената (Stöhr et al., 2024). Курикулуми техничких смерова укључују предмете из области програмирања, машинског учења, алгоритама и др., што су темељне компоненте система ВИ, па студенти јасније виде њихову корист. С друге стране, студенти ДХ факултета мање су изложени технологијама у образовању. Акценат се ставља на аналитичко мишљење и интерпретацију, те студенти често не препознају директну корист ВИ апликација, осим што им помажу у писању, анализи текста и истрживању.

⁶ Бројеви у загради односе се на проценат студената који је изабрао понуђену опцију.

Четврто питање је полуотвореног типа и нуди избор једне или више од неколико најчешћих апликација, понуђених од стране ауторки. То су ChatGPT, Google Gemini, Siri и Alexa, уз опцију додавања. ChatGPT, као глобално тренутно најпопуларнија ВИ апликација (Crompton et al, 2024), на врху је листе са 71%. Вредност је усклађена са средњом вредношћу процената испитаника који често или повремено користе ВИ апликације (65% за ДХ и 76% за техничке). Опцију „ниједна апликација“ изабрао је 21% испитаника, што је у складу са процентом студената који знају за ВИ, али их не користе (24%). Остале апликације су Google Gemini (14%), Siri (12%) и Alexa (2%). Поред понуђених, студенти су навели да користе Busuu и Tik tok, обе у незнатном проценту (по 2%).

Пето питање проверавало је намену и разлоге за употребу ВИ и такође је било могуће дати више од једног одговора. Највише је било избора „за забаву“ (51%) и „за учење“ (50%), док „не користим ВИ“ има 21%. Одговори „за посао“ и „за брже истраживање“ које су студенти додали, имају по 2,5%. Висок проценат за забаву и учење ауторкама овог рада показује да су студенти препознали ове области као места где ВИ доноси најбржу корист и чини их ефикасним и занимљивијим. Ове две области студентима су најпотребније на свакодневном нивоу а истовремено су највише унапређене ВИ технологијама. Поред тога, не захтева се посебно техничко знање па ВИ лако постаје креативан и интерактиван пратилац за широку студентску публику. Поређење одговора студената из ДХ и техничког поља не показује никакву разлику када се ради о учењу (обе групе по 50%). Када се ради о забави, тај садржај је студентима ДХ области (41%) мање атрактиван него студентима техничке струке (61%). Ауторке разлог виде у томе што студенти техничких струка често поседују више техничке компетенције и радозналост, па је и њихова забава нераскидиво повезана са технологијом, што није тако типично за ДХ студенте (Varghese et al., 2025 и Wang et al. 2024). Они, чини се, приступају вештачкој интелигенцији више функционално, као алату. На сличан начин тумачи се разлика и одговору „не користим ВИ“ – ДХ студенти 25%, а технички 16%.

Шесто питање фокусирао је учење путем ВИ на учење енглеског језика. Понуђен је списак од 10 најпопуларнијих апликација на тржишту за учење енглеског језика – Duolingo, Memrise, Busuu, Lingvist, Rosetta Stone, Grammarly, Babbel, Promova, Elsa Speak и Grammar Up (Veljković Michos, 2024), са могућношћу вишеструког избора. Добијен је следећи редослед: Duolingo 65%, Grammarly 13%, Grammar Up 12%, Busuu 15%, Promova 7%, Lingvist 6%, Elsa Speak 6%, Babbel 5% и Rosetta Stone 2%. Најбираније

Duolingo и Grammarly усмерене су на учење вокабулара и практичних фраза (Duolingo) и давање правописних, граматичких и стилских савета (Grammarly). Фаворизовање ова два алата показује освешћеност студената о потреби за добром овладаношћу речником, изговором и граматиком – темељним елементима за ефикасно споразумевање на страном језику.

У седмом питању од испитаника је тражено да изаберу шта од понуђеног сматрају посебним предностима учења енглеског језика путем ВИ. Према резултатима, најистакнутије добре стране јесу уштеда времена у раду (51%), то што може да се користи увек и са сваког места (43%) и могућност прилагођавања потребама студената (36%), што генерално и јесу квалитети који привлаче највећи број корисника. Поред тога, потреба младих људи за припадањем групи (Erikson, 1968) и праћењем популарних трендова види се у одговору да „сви користе ВИ“, који је изабрало 18% студената. Испитаници су учили квалитете ВИ који нису били понуђени – брза повратна информација, добијање одговора које је тешко наћи, вежбање изговора, *no stress* комуникација, бирам шта хоћу и шта нећу да учим, помаже ми да разумем и научим, детаљно ми објашњава оно што ми није јасно.

Осим питањем тражио се увид у мане учења језика на овај начин. Од понуђених, највећи проценат је имала сумња у тачност одговора (45%), што је изненадило ауторке упитника. Генерација којој припадају студенти од прве до треће године лако добија етикету површности и исхитрености у раду, што је овде донекле оповргнуто. Сумња студената у поузданост машинског размишљања иде у прилог њиховој развијеној свести и критичком размишљању за које се не сматра увек да су типичне особине двадесетогодишњака. Мана због отуђености од људи и везаности за компјутер или телефон имала је 43% одговора, а развијање зависности од ВИ 26%. Проблем техничке природе и условљеност коришћења ВИ апликација јаком интернет везом истакло је 25% испитаника. Типичну злоупотребу погодности које пружа вештачка интелигенција, као што су неакадемско понашање, преписивање и неаутентичност у раду потврдило је 19,5% испитаника. У смислу недостатака који нису наведени у упитнику а студенти су их учили, издвојен је само утисак да учење помоћу ВИ није право учење, већ забава. Ово може да укаже на то да студенти и даље верују у сигурност и утемељеност знања које пружа традиционална учионица, а да технолошке новине тренутно господаре само доменом забаве. Ставови студената ДХ и техничке групе у увиђању мана ВИ нису се посебно разликовали осим у одговору који се тиче

потенцијалног развијања завистности од коришћења. Студенти ДХ смерова (30%) знатно су забринутији због те могућности од колега са техничких смерова (12%). Ауторке овог рада дошле су до закључка да разлог лежи у различитим вредносним оквирима и односу према технологијама. ДХ студенти имају већи осећај идентификације са људским знањем па доживљавају ВИ као неки вид дехуманизације у раду. Ниво њихове дигиталне писмености и разумевање како ти системи функционишу вероватно су нешто нижи. Стога им ВИ може деловати непредвидиво, што повећава осећај губитка контроле и зависности. Супротно, студенти техничких смерова виде технологију као ресурс којим треба овладати, а не као потенцијалну претњу. За њих је ВИ чешће део свакодневне праксе која не нарушава њихов идентитет (Stöhr et al., 2024; Plantak & Štefotić, 2024).

Девето питање било је отвореног типа и тражило је од студената да процене како вештачка интелигенција може да им помогне у оквиру струке. ДХ студенти је виде као помоћ у бржој претрази закона, писању нацрта докумената, разумевању стручних и страних термина, анализи макроекономских података, предвиђању економског раста, прављењу маркетиншких планова и др. Студентима техничких смерова ВИ може да помогне у унапређењу технологије саобраћајних система, анализирању саобраћајних незгода и повећању безбедности, побољшању проточности система, цртању коловозних конструкција, развијању софтверских решења, вођењу инжењерске документације, брз приступ великој бази података за кратко време, што је огромна предност у савременом свету.

И последње, десето питање било је потпуно отворено и испитаницима је дало могућност да додају коментар на оно што није разматрано упитником, а сматрају важним. Студенти су у коментарима испољили високу освешћеност о благотетима које ВИ пружа, више генерално, него у смислу учења енглеског. Из њихових коментара види се зрелост, информисаност, али и изражен опрез, чак бојазан у погледу утицаја који ВИ може да има на људе у блиској будућности. Студенти сматрају да ВИ отежава људима да развијају сопствене вештине и знања и тако постају опсесивни у њеном коришћењу; мисле да иако ВИ још увек није наша свакодневица, њено често коришћење лако може да доведе до смањења људске мудрости на глобалном нивоу, а тиме би се изгубила предност коју људи имају у односу на остатак живота на планети; увиђају да је добро што постоји вештачка интелигенција јер је то напредна технологија и њено исправно коришћење има много користи,

посебно њен даљи развој; претпостављају да можда све то неким тренутно изгледа као сцена из научно-фантастичног филма, па људи страхују јер мисле да ће убрзо доћи време када ће човек служити технологији, уместо она њему.

Закључно о резултату упитника, може се рећи да та нова метода самосталног учења и енглеског језика и у оквиру других научних области, комбинује једноставност и ефикасност у коришћењу, даје брзу, јасну и конкретну повратну информацију у реалном времену, успостављајући интерактиван однос између човека и машине, па јој се корисници лако и масовно окрећу.

Други део овог истраживања усмерен је на самостално учење и увежбавање енглеског језика које студенти и остали са овим интересовањем могу да остваре путем најатрактивнијих апликација. Како је у питању број 6 највећи проценат интересовања исказан за системе Duolingo, Promova и Busuu за развијање речника, изговора и активну употребу језика, а Grammarly и Grammar Up за утврђивање граматичких правила, ти системи биће упоредно анализирани у оквиру својих група. Поред процене коју су ауторке дале прегледањем бесплатних верзија апликација, описи су преузимани и са званичних интернет презентација поменутих апликација.

Табела 1. Упоредна анализа апликација Duolingo, Promova и Busuu

Варијабле	Duolingo	Busuu	Promova
Циљ	Учење језика кроз игру (гејмификација) са нагласком на мотивацији и свакодневной пракси	Структурално учење језика са нагласком на конверзацији, практичној употреби језика и интеракцији са изворним говорицима	Персонализовано учење кроз интерактивне и визуелно богате лекције са фокусом на свакодневне ситуације и неуродиверзитет
Метод	Гејмификовано учење са честим понављањем садржаја и графичка мотивација за рад	Комбинација самосталног учења кроз интерактивне лекције са изворним говорницима	Персонализоване лекције са ВИ подршком и улогама за вежбање говора
Садржај	Граматика, вокабулар, читање, слушање и говорна пракса	Граматика, вокабулар, дијалози, слушање, писање и говорна пракса	Вокабулар, граматика, читање, писање, слушање, говорна пракса и културни аспекти
Говорна пракса	Ограничена, кроз препознавање говора и вежбање изговора	Могућност вежбања са изворним говорницима	Вежбање говора кроз улоге и повратна информација о изговору

Повратна информација	Аутоматизована, ограничена на тренутну повратну информацију о тачности одговора и изговора	Повратна информација у виду коментара од заједнице и ВИ асистента	Тренутна повратна информација о изговору и напретку у учењу
Офлајн мод	Да (са Плус претплатом)	Да (са Премијум претплатом)	Не
Нивои тежине	Од почетног до средњег нивоа (A1–B2) Бесплатна верзија; Плус претплата	Од почетног до средњег нивоа (A1–B2) Бесплатно; Премијум претплата	Од почетног до напредног нивоа (A0–C2). Бесплатно; Премијум претплата
Цена	\$6,99 месечно	\$11,30 месечно	\$29,99 – \$131,99 месечно, зависи од плана
Додатне функције	Поени, награде, такмичења	Сертификати, планер учења, заједница корисника	Повезивање са ученицима широм света, подршка за неуродиверзитет

На основу приказаних квалитета може се закључити да све три апликације омогућавају учење енглеског на флексибилан и приступачан начин. Погодне су за самостално учење, без потребе за физичким присуством у учионици. Прилагођавају се различитим стиловима учења – визуелном, аудитивном и практичном (неуродиверзитет). Оно по чему се међусобно разликују тиче се методологије и дубине приступа. Duolingo има забавну, игровну форму, нуди основну говорну праксу, али је мање фокусиран на природан говор и конверзацију, па је идеалан за децу и одрасле почетнике. Busuu нуди могућност интеракције са изворним говорницима и омогућава бољу припрему за стварну конверзацију. Промова је најперсонализованија, има говорне вежбе са ВИ тутором и примењује језик у контексту. Promova и Busuu пружају напредније опције за говорну вежбу и повратну информацију, што их чини погоднијим за развијање комуникацијских вештина. Пуна могућност сваке од њих, офлајн употреба и напредније функције постижу се уз премијум претплату.

Табела 2. Упоредна анализа апликација Grammarly и Grammar Up

Варијабле	Grammarly	Grammar Up
Основна функција	Побољшава квалитет писања указујући на грешке у реалном времену (правопис, граматика, стилски предлози, анализа тона).	Вежбање граматике кроз квизове, тестове и питања из различитих области граматике, са могућношћу филтрирања по темама. Фокус је на пословном енглеском.
Тип корисника	Широка публика (студенти, пословни људи, професионалци, писци)	Углавном ученици и студенти који уче енглески
Метод рада	Анализа текста и аутоматска корекција уз пружање предлога за побољшање	Више од 1800 питања у 20 категорија квизова са питањима вишеструког избора по граматичким категоријама
Повратна информација	Детаљна анализа текста, сугестије за побољшање стила, тона и јасноће писања	Показује тачност одговора након сваког питања/теста са објашњењем.
Онлајн интеграција	Ради у прегледачима, имејл комуникацији, Word-у, Google Docs-у.	Самостална апликација, нема интеграцију са другим алатима.
Цена	Бесплатна верзија; Премијум верзија са додатним функцијама \$30 месечно	Једнократна куповина апликације \$5,99; бесплатан пробни период
Подршка за стил и тон	Да – помаже у формирању формалног, научног, разговорног стила итд.	Не – фокус је само на граматичким правилима.
Офлајн мод	Доступно на мобилним уређајима путем тастатуре, док десктоп верзија захтева интернет конекцију.	Доступно за мобилне уређаје, омогућава учење без интернет конекције.
Нивои тежине	Погодно за све нивое корисника, од почетника до напредних.	Погодно од средњег до напредног нивоа (Б1–Ц1).

Сумирајући резултате процене граматичких алата може се рећи да је за побољшање писања на енглеском језику (имејлови, есеји, професионална комуникација) Grammarly изузетно користан. С друге стране, ако је фокус на вежбању енглеске граматике и припреми за тестове попут TOEFL-a, Grammar Up је бољи избор.

ЕКОНОМСКИ АСПЕКТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА ПУТЕМ ВИ

На основу досад изнетог, увиђа се да самостално учење енглеског језика може да донесе бројне економске предности, и на личном и на друштвеном плану. Ту се у првом реду мисли на ниску цену, брзину и флексибилност учења. Студенти, али и остали који желе да развију и унапреде своје језичке вештине, могу то да остваре без великих улагања. Многи ВИ алати имају бесплатне основне верзије које омогућавају квалитетно учење. У поређењу са курсевима или индивидуалним приватним часовима, оне представљају вишеструко јефтинију опцију. Бесплатна доступност њихових садржаја или по цени знатно нижој него у школама језика значајно умањује трошкове учења које би иначе захтевало ангажовање наставника. Такво учење се углавном одвија код куће, те се елиминишу додатни трошкови превоза. Доступност ове опције у времену и темпом које одговара кориснику директно утиче на ефикасније коришћење времена (Möller et al., 2024). Персонализација темпа учења и брзо препознавање грешака скраћују време до постизања употребљивог знања, што повећава продуктивност учења. Дугорочно гледано, боља овладаност енглеским језиком у перспективи побољшава професионалне могућности и омогућава боље плаћене послове у међународном окружењу (Stephany & Teutloff, 2024). Послодавци цене самосталност у раду и дигиталну писменост које ВИ алати подразумевају, а то смањује потребу за додатним улагањем у курсеве и тренинге. Ово је посебно важно за појединце са ограниченим ресурсима за образовање, као и за системе којима се поспешује социјална и економска инклузија маргинализованих група. Познавање језика одговарајуће струке омогућава глобални приступ литератури и другим фондовима који нису доступни на матерњем језику. Све ово чини да кандидат постаје траженији и конкурентнији на тржишту рада, чиме се значајно повећава његова запошљивост у савременим условима.

Истовремено, иако се чини да је пред нама идеалан алат, јефтин а ефикасан, неопходно је задржати критичку дистанцу према његовим ограничењима, посебно према одсуству педагошког надзора. Без вођења, плана и структуре учење лако постаје неорганизовано и са погрешним избором садржаја. Учење помоћу ВИ јесте јефтиније и флексибилније у краћем року, али дугорочно

јавља се сумња у његову ефикасност и тржишну вредност стеченог знања, уз неизбежан ризик од дељења и злоупотребе личних података. Стога се чини да би оптимална стратегија за осигурање квалитета била комбинација ВИ алата са стручним вођењем, структурисаним приступом и вредновањем постигнућа.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад испитао је могућности употребе вештачке интелигенције за самостално учење и увежбавање енглеског језика на универзитетском нивоу код студената струковних економских и техничких студија и академских студија права, али резултати лако могу да се примене и на студенте других нелингвалних смерова. Њиме се пружа увид у понуду и могућности ВИ система који су популарни на домаћем тржишту. Ова студија корисна је из неколико разлога – пружа преглед ВИ апликација које су на располагању корисницима; истиче њихове предности и ограничења у раду и тако свим потенцијалним и актуелним ученицима олакшава избор и осигурава укључивање у најновија достигнућа на овом пољу.

Показало се да је ВИ потентан алат који, уколико се правилно користи, лако може да помогне језичком напретку на свим нивоима учења. Резултати откривају начине за постизање најбољих резултата у областима конверзације, лексике, писања, граматике и културе. ВИ може да функционише као партнер у разговору, омогући језичке вежбе у нестандартном окружењу изван учионице и тиме знатно релаксира нелагодност при говору на енглеском језику. Уз наведене предности истакнути су и извесни недостаци који могу кориснику да успоре напредак. То су техничка ограничења, недовољно рутине у коришћењу и отпор према употреби ВИ. И даље постоји бојазан од наредног развоја ВИ, јер се чини да начин на који она сада функционише може лако да доведе до превише стандардизације у језику, а имплицитно до подилажења предрасудама у вези са дехуманизацијом учења.

У смислу економске исплативости овог вида учења језика, особа која користи ВИ заправо инвестира време уместо новца. Она сама бира вештине које су тражене на тржишту и тако стиче знање којим повећава своју тржишну вредност и конкурентност. Приступ знању је шири а укупни трошкови учења нижи. То је од посебног значаја у условима социјалне и економске неједнакости,

у настојању да се оснаже рањиве и маргинализоване групе и тако допринесе њиховом одрживијем развоју.

Ипак учење уз ВИ није без скривених изазова и сумњи у трајност и квалитет знања. Мало је вероватно да ће ВИ икада моћи да замени наставнике у потпуности. Она не може да опонаша специфичну комбинацију способности и особина које наставници емитују у учионици, укључујући емоционалну интелигенцију, лако прилагођавање различитим потребама, креативност, способност просуђивања и развијања међуљудских односа. Али зато ВИ лако може да постане допуна и подршка наставницима и тако омогући ефикасније и занимљивије учење. То значи да би комбинација ВИ алата са стручним вођењем и структурисаним приступом учењу чинила одрживу стратегију квалитета. Истраживање указује на потребу и да се образовање наставника прилагоди новом тренду и укључи обуку за употребу ВИ алата, уз препознавање њихових ограничења, ризика и изазова. На тај начин ВИ постаје савезник, а не противник у учењу. Кључни предуслов је да се ВИ користи етички, уз поштовање приватности и једнаких могућности за све ученике. Стога није неочекивано да у скорој будућности јефтина и лака доступност ВИ учења врати ексклузивност настави уживо и са живим наставницима.

ЛИТЕРАТУРА

- Annamalai, N., Rashid, R. A., Hashmi, U. M., Mohamed, M., Alqaryouti, M. H. & Sadeq, A. E. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers & Higher Education: Artificial Intelligence* 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153>
- Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (2), 365–397. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>
- Chon, Y. V., Shin, D. & Kim, G. E. (2021). Comparing L2 learners' writing against parallel machine-translated texts: Raters' assessment, linguistic complexity and errors. *System*, 96, 102408. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102408>
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N. & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>

- Delić, V. (2023). Achievements in the Development of Speech and Language Technologies Based on AI – Benefits and Risks. *Petar Mandić Endowment*.
https://www.teslamandic.org/en/activities-dialogue/prof-dr-vlado-delic-lecture-speech-language-technology-based-artificial-intelligence?utm_source=chatgpt.com
- Dizon, G. & Gayed, J. M. (2021). Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *JALT CALL Journal*, 17 (2), 74–92.
<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336>
- Dizon, G. & Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal*, 16 (2), 107–120. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.273>
- Dugošija, T. (2024). Benefits and Challenges of Artificial Intelligence in English Language Teaching. *Knowledge – International Journal*. 62 (2), 275–280. <https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/6590>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Jovanović, J. (2023). Veštačka inteligencija i analitike učenja – mogućnosti i izazovi, Ciklus predavanja – Veštačka inteligencija, SANU.
<https://www.sanu.ac.rs/wp-content/videos/Predavanja/PredavanjeAI/07.11.2023.mp4>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Kavgić, A. (2024). Efekti korišćenja veštačke inteligencije u nastavi engleskog jezika: Studija slučaja nastave engleskog u radnom okruženju. *Godišnjaku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLIX-2 (2024), 19–40. <https://doi.org/10.19090/gff.v49i2.2534>
- Kazu, I. Y. & Kuvvetli, M. (2023). The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10 (2), 480–493. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044>
- Lan, P. S., Liu, M. C., & Baranwal, D. (2020). Applying contracts and online communities to promote pupil self-regulation in English learning at the primary-school level. *Interactive Learning Environments*, 31 (1), 468–479. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789674>
- Li, F. (2015). Fei-Fei Li's TED talks. https://www.ted.com/speakers/fei_fei_li Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Loncar, M., Schams, W., & Liang, J. S. (2023). Multiple technologies, multiple sources: Trends and analyses of the literature on technology-mediated feedback for L2 English writing published from 2015–2019. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (4), 722–784.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1943452>

- Minić, S. G., & Deretić, N. N. (2024). Application of artificial intelligence in education: Chatbot ChatGPT. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(22), 61-72. <https://doi.org/10.5937/obrvs19-54678> *Assisted Language Learning*, 36 (4), 722–784.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1943452>
- Veljković Michos, M. (2024). Veštačka inteligencija i učenje jezika: zamena za nastavnika ili dodatni alat? <https://jezikufokusu.rs/visejezicnost-i-multikulturalnost/vestacka-inteligencija-i-ucenje-jezika-zamena-za-nastavnika-ili-dodatni-alat>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Marjanovikj-Apostolovski, M. (2024). ChatGPT as a Learning Tool in an Undergraduate Advanced Academic English Course at South East University. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 12 (1), 243–254.
<https://doi.org/10.22190/JTESAP240131020M>
- McCarthy, J. (2007). What is Artificial Intelligence? Stanford University <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf> Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Minsky, M. & Papert, S. (1969). *Perceptrons*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Möller et al. (2024). *Revolutionising Distance Learning: A Comparative Study of Learning Process with AI-Driven Tutoring*. IU International University of Applied Sciences <https://iu-international-university-of-applied-sciences-research-papers.s3.eu-central-1.amazonaws.com/pfjknzpkrcffpfdyypgzthbyggxxwnxw.pdf>
- Musk, E. (2017). AI is a fundamental existential risk for human civilisation and creators must slow down.
<https://www.independent.co.uk/tech/elon-musk-ai-human-civilisation-existential-risk-artificial-intelligence-creator-slow-down-tesla-a7845491.html>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (1), 1-6.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1177412>
- Plantak, M. & Štefotić, V. L. (2024). Artificial Intelligence and the Future of Online Learning: Opportunities and Challenges. *Ubiquity Proceedings*, 4(1): 24. <https://doi.org/10.5334/uproc.146>
- Stephany F. & Teutloff O. (2024). *What is the Price of a Skill? The Value of Complementarity*. *Research Policy*, 53 (1), 1-57
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104898>
- Stošić, L. (2024). Application of Artificial Intelligence in Language Skills Testing. *Anglisticum Journal*. 13(1), 21–34.
<https://doi.org/10.58885/ijllis.v13i1.22ls>

Stöhr, C., Ou, A. W. & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 7, 100259, 1-12.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>

Varghese N. N., Jose B., Bindhumol T., Cleetus A. & Nair SB (2025) The power duo: unleashing cognitive potential through human-AI synergy in STEM and non-STEM education. *Frontiers in Education*. 10:1534582.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534582>

Wang, K. D., Wu, Z., Tufts II, L., Wieman, C., Salehi, S., & Haber, N. (2024). Scaffold or Crutch? Examining College Students' Use and Views of Generative AI Tools for STEM Education. *ArXiv*.

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.02653>

Yang, H. & Kyun, S. (2022). The current research trend of artificial intelligence in language learning: A systematic empirical literature review from an activity theory perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38 (5), 180–210. <https://doi.org/10.14742/ajet.7492>

Zhang, R., & Zou, D. (2023). A review of research on technology-enhanced peer feedback for second language writing based on the activity theory framework. *Education and Information Technologies*, 28, 6727–6753.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11469-8>

www.promova.com

www.busuu.com

www.duolingo.com

www.grammarly.com

www.grammar-express.com/grammarup

Irena M. PANTIĆ

Kosovo and Metohija Academy of Vocational Studies, Leposavić, Peć Department, Serbia

Smiljana M. IGRUTINOVIĆ

Academy of Professional Studies Šumadija, Kragujevac, Trstenik Department, Serbia

Slava M. IVANOVIĆ MILENKOVIĆ

Kosovo and Metohija Academy of Vocational Studies, Leposavić, Peć Department, Serbia

SELF-LEARNING ENGLISH WITH AI – PRACTICAL AND ECONOMIC ASPECTS

Summary: This paper explores the potential of using artificial intelligence (AI) for self-learning and self-practising English among university students of economics, law, and engineering. However, its findings can be readily applied to students of other non-linguistic disciplines, as well as to learners whose average command of English is below CEFR level C. The paper offers an overview of popular AI systems and is valuable for several reasons – it presents the AI applications available to both students and adults; highlights their advantages and limitations, and thus assists all potential and current users in deciding which to choose. The research is based on two data sources. The first is a Google form survey completed by students of the Kosovo and Metohija Academy of Vocational Studies in Leposavić (Peć Department), the Academy of Professional Studies Šumadija in Kragujevac (Trstenik Department) and the Faculty of Law of the University of Priština, temporarily seated in Kosovska Mitrovica during the summer semester 2025. The second source is the evaluation of the AI systems conducted by the authors of this paper. They assessed their qualities and identified the language skills and the level of language knowledge each application focuses on. The results indicate that students are well-acquainted with AI applications, with 70% reporting frequent or occasional use. AI tools are used for learning, entertainment and work. Duolingo, Busuu and Promova ranked highly for vocabulary learning and speech practice, and Grammarly and Grammar Up for giving spelling, grammar and writing style guidance – key components of effective English communication. AI applications also function as conversation partners and support non-traditional language practice, thus helping to reduce the anxiety of speaking English in public. In addition, the study identifies certain limitations that can hinder the user's progress – technical difficulties, lack of routine in use and concerns about the future development of AI, which may implicitly lead to the dehumanisation of the learning process. In terms of economic viability, AI-assisted English learning is cost-effective – learners using AI invest time rather than money. They choose the high-demand skills in the market, and thereby acquire knowledge that increases their own market value and competitiveness. Access to knowledge becomes broader, and the overall learning costs are lower. This is especially relevant for individuals with limited educational opportunities and for marginalised groups, contributing to greater social and economic inclusion. However, AI-based learning reveals some hidden challenges and uncertainties regarding the sustainability and quality of the knowledge acquired. It is therefore unlikely that AI will ever fully replace human teachers. It cannot replicate classroom traits such as emotional intelligence, adaptability to different needs, creativity, and the ability to develop interpersonal relationships. Instead, AI can be viewed as a powerful supplement and support for teachers, enhancing effective and engaging learning for everyone. The optimal strategy for ensuring quality and sustainability is to combine AI tools with expert guidance and a structured learning framework. Therefore, teacher education should adapt to these technological trends and include AI training, while also addressing its limitations, risks and challenges. Consequently, AI should be embraced as an ally in learning, not a rival. A key prerequisite is that AI is used ethically, respecting privacy and equal opportunities for all students.

Key words: english language, AI, advantages, disadvantages, applications, economic aspects.

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Original Scientific Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 99–116
004.89:37.091.39
37.091.39:811.111
COBISS.SR-ID 196158985
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-284695>
Manuscript received: February 28, 2026
Manuscript accepted: March 22, 2026

ENGLISH LANGUAGE SELF-LEARNING BY USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE – PRACTICAL AND ECONOMIC ASPECTS⁷

Irena M. PANTIĆ⁸

Academy of Applied Studies of Kosovo and Metohija, Leposavić,
Peć Department, Serbia

Smiljana M. IGRUTINOVIĆ⁹

Academy of Professional Studies Šumadija, Kragujevac,
Trstenik Department, Serbia

Slava M. IVANOVIĆ MILENKOVIĆ

Academy of Applied Studies of Kosovo and Metohija, Leposavić,
Peć Department, Serbia

⁷ This paper was presented at the Scientific Conference SMEPP 2025: “Artificial Intelligence as a Driver of Development, in June 2025 at the University of Novi Pazar.

⁸  <https://orcid.org/0009-0005-4410-7189>, e-mail: irena.pantic@akademijakm.edu.rs

⁹  <https://orcid.org/0009-0006-8929-6750>

ENGLISH LANGUAGESELF-LEARNING BY USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE – PRACTICAL AND ECONOMIC ASPECTS

Summary: *This paper examines the possibilities of English language learning by using some of the most popular applications and online resources based on artificial intelligence, as well as their use in higher education. The target group comprises students of non-philological higher education institutions whose average proficiency in English is below the C level of the CEFR scale. This learning model is seen as general support for language acquisition through students' independent work. The analysis includes some of the most widely used systems on the local market—Duolingo, Memrise, Busuu, Lingvist, Rosetta Stone, Grammarly, Babbel, Promova, Elsa Speak, and Grammar Up. We have examined their features, described their qualities, and highlighted their respective advantages and disadvantages. By specifying the core language skills and proficiency levels each application targets, the study facilitates users in selecting the most appropriate AI-based model. Students who participated in the evaluation of AI tools identified personalisation, efficiency, unlimited temporal and spatial accessibility, increased engagement, and fast feedback as key advantages. Among the challenges, they pointed to dehumanisation and superficiality, possible AI dependency, technical issues and digital literacy requirements, concerns about reliability, and possible non-academic use. In addition, special attention is devoted to the economic characteristics of AI-assisted learning, the quality of this type of learning, and its impact on employability.*

Key words: *english language, AI, advantages, disadvantages, applications, economic aspects.*

INTRODUCTION

The use of artificial intelligence (AI) in everyday and professional life remains a topic that continues to provoke public debate and controversy. AI is a field of computer science concerned with the development of systems and programs capable of performing tasks that typically require human intelligence. It encompasses data analysis and inference, machine learning through algorithms, language processing and comprehension, image recognition, decision-making, and problem-solving, among other functions. Artificial intelligence is “the science and engineering of creating intelligent machines, particularly intelligent computer programs” (McCarthy, 2007). It is the science of making machines intelligent; it is an endeavour grounded in what we understand about human intelligence (Minsky & Papert, 1969), yet also described as a potential fundamental risk to the survival of human civilisation (Musk, 2017). In demystifying its capabilities, it is important to emphasise that AI is not magic, but rather a system of algorithms that learn from available data (Li, 2015). The idea of creating machines capable of thinking like humans emerged in the mid-twentieth century and was, at the time, highly ambitious, even philosophical. The term *artificial intelligence* was introduced by J. McCarthy, M. Minsky, and C. Shannon at the Dartmouth Conference in 1956, and they are considered pioneers in establishing AI as a scientific field. They defined AI as any aspect of learning or any other feature of intelligence that can be described precisely enough for a machine to simulate it. While its initial concept focused on replicating human reasoning through computers, AI has since evolved into a much broader domain. Today, it includes systems that operate in ways fundamentally different from human cognition, with remarkable efficiency. There is scarcely any sphere of life that AI does not affect, making it a part of contemporary society. AI is already present in the field of education, with its capabilities being increasingly utilised in English language learning. Voice assistants function as conversational partners for practising speaking skills (Dizon & Tang, 2020), while automatic speech recognition enhances pronunciation (Kazu & Kuvvetli, 2023). Grammar-checking tools correct linguistic errors (Dizon & Gayed, 2021), and machine translation systems support writing processes (Chon et al., 2021). The use of chatbots also contributes to the development of listening comprehension skills (Annamalai et al., 2023; Minić, & Deretić, 2024).

In addition to being the most widely used language in the world, English is also the most extensively studied language, both in scientific and discourse contexts (Lan et al., 2020). Alongside traditional teaching methods, recent technological and digital advances have led to a growth in alternative learning approaches and AI-based tools. Consequently, research on this topic has become increasingly prevalent in both domestic and international scholarly work, addressing various aspects of AI. Yang and Kyun (2022) compared the effectiveness of AI in learning English as a first and as a foreign language across different age groups. Chen (2016) and Loncar et al. (2023) explored the use of AI technologies in English language teaching. DeliĆ (2023) examined AI-based speech and language technologies that can enhance English learning, identifying both - numerous benefits and potential risks of misuse, while also emphasising the need to preserve natural (native) languages in the forthcoming era of digitalisation. Jovanović (2023) analysed the role of AI in education to improve learning processes, highlighting ethical, privacy, and trust-related concerns. Zhang and Zou (2023) focused their study on the development of writing skills using AI. Stošić (2024) explored how AI can improve precision and personalisation in language skills assessment, which is crucial for effective English language learning. Marjanovikj-Apostolovski (2024) analysed the use of ChatGPT as a tool for learning English at the tertiary level, noting increased student motivation and improved teaching quality. Kavgić (2024) examined the application of AI in professional English language teaching and instructional material design, analysing its effects on learning outcomes and the experiences of both students and teachers. Dugošija (2024) studied the multifaceted role of AI in English language teaching, emphasising the importance of approaches that both leverage its advantages and mitigate its shortcomings to maximise its potential.

At the global level, it appears that Asian countries (China, Japan, South Korea, Malaysia, Taiwan, among others) are at the forefront of theoretical research on artificial intelligence, which may initially seem surprising. However, considering the vast number of English language learners in this region, the demand for efficient and affordable learning methods is understandable. Growing interest in technology, substantial investment in education, interdisciplinary approaches, and high student mobility further contribute to this trend.

RESEARCH OBJECTIVE

This study aims to assess students' level of awareness regarding artificial intelligence (AI), to describe and evaluate applications available on the open market, and to identify the target groups for which they are intended. In this way, the study examines the possibilities of using various AI-based applications for self-learning and practice of English. By testing the most popular systems and tools currently available, the authors seek to determine their capabilities and potential, thereby facilitating students to select the most appropriate option for independent learning. The results of this analysis will provide insight into the current state of AI use in English language learning, which may be beneficial not only to students but also to the wider public. Particular attention will also be devoted to examining the economic effects of this type of learning, its impact on the labour market, and employability. As AI is rapidly transforming job structures and the competencies required in today's workforce, understanding these changes can help educational and social systems adapt more effectively. This, in turn, enables timely responses to emerging challenges and the mitigation of negative consequences, particularly technologically induced unemployment, i.e., job loss resulting from technological change (Peters, 2017).

RESEARCH METHODOLOGY

From a methodological perspective, the study combines the analysis of two different data sources. The first source consists of a survey conducted via a Google Form distributed to first-, second-, and third-year students of the Kosovo and Metohija Academy of Applied Studies (Leposavić, Peć Department), the Academy of Applied Studies Šumadija (Kragujevac, Trstenik Department), and first-year students of the Faculty of Law, University of Priština (temporarily seated in Kosovska Mitrovica), at the end of the summer semester of 2025. The Kosovo and Metohija Academy provides professional education in economics (management, finance, and foreign trade), while the Šumadija Academy offers programs in transport, industrial engineering, and information technologies.

Accordingly, the analysis of results will focus on comparing perceptions of the role and effects of AI in education from the perspective of students in the social sciences and humanities (SSH)

(Kosovo and Metohija Academy and Faculty of Law) and those in technical sciences (Šumadija Academy). The questionnaire link was distributed to students of all three institutions, and participation was voluntary. A total of 100 students responded: 40 from the Leposavić Academy (40%), 38 from the Trstenik Academy (38%), and 22 from the Faculty of Law (22%). First-year students were the most represented group (72%)¹⁰, which is expected, as freshmen are generally more engaged with academic obligations than senior students. Second-year students accounted for 9% of respondents, and third-year students for 19%. The questionnaire contained 10 questions. The first two identified the participants' institution and year of study in the 2024/25 academic year. The remaining questions focused on evaluating AI tools. Most were semi-open questions, allowing respondents to select from predefined answers while also adding their own. This option enhances the authenticity of responses and yields richer data. The decision to use a Google Form was based on its accessibility to a large number of respondents, anonymity, and ease of use, which increases response rates. Additionally, it allows a combination of different question types – open-ended, closed-ended, multiple-choice, and scaled questions, while automated data processing significantly facilitates analysis.

The second data source consists of the authors' evaluation of the most popular AI systems. Following the analysis of survey results, the applications that attracted the greatest student interest were tested and presented. Free versions of the selected systems were examined, focusing on functionality, pedagogical value, structure, interactivity, feedback, pricing and transparency, accessibility, security, and user reviews. These criteria enabled objective comparison and ranking of the applications.

SURVEY RESULTS AND ANALYSIS

As explained in the introduction, the first two questions identified respondents' institutions and years of study. The third question asked: "Are you familiar with applications that use artificial intelligence?" The offered responses were: Yes, I use them frequently (12%)¹¹; Yes, I use them occasionally (58%); I am familiar with them but do not use them

¹⁰ To interpret the results of the questionnaire we will not use absolute but percentage values, as they are more transparent and easier to compare. Since the number of respondents here is exactly 100, the percentage and absolute value are the same.

¹¹ The numbers in parentheses refer to the number of students who chose the offered option.

(24%); I am not familiar with them (6%). The results show that these applications are well known to the majority of students, as confirmed by 94% of respondents. The percentage of users is somewhat lower (70%), whether frequent or occasional. This outcome is expected, as respondents largely belong to Generation Z, for whom technology is an integral part of everyday life, and who are highly adaptable to new trends. Only 6% reported no familiarity with this field. A comparison between SSH students (65%) and technical students (76%) indicates that the latter are somewhat more inclined to use AI applications. The authors interpret this difference as a result of varying educational contexts and perceptions of AI usefulness (Stöhr et al., 2024). Technical curricula include subjects such as programming, machine learning, and algorithms, and they are core components of AI systems. They enable students to better recognise their practical value. In contrast, SSH students are less exposed to such technologies and tend to view AI primarily as a tool for writing, text analysis, and research.

The fourth question was semi-open, asking respondents to select commonly used applications (ChatGPT, Google Gemini, Siri, Alexa, with an option to add others). ChatGPT, currently the most popular AI application globally (Crompton et al., 2024), ranked first with 71%. This aligns with the proportion of respondents who reported using AI tools frequently or occasionally (65% of). The option “none” was selected by 21%, consistent with those aware of AI but not using it (24%). Other applications included Google Gemini (14%), Siri (12%), and Alexa (2%), with Busuu and TikTok mentioned additionally (2% each).

The fifth question examined the purposes and reasons for using AI, and respondents could select more than one answer. The most frequent choices were “for entertainment” (51%) and “for learning” (50%), while “I do not use AI” accounted for 21%. The responses “for work” and “for faster research,” which were added by the students themselves, each accounted for 2.5%. The high percentages for entertainment and learning indicate to the authors of this paper that students recognise these as areas where AI provides the most immediate benefits, making them more efficient and engaging. These two domains are the most relevant to students in their daily lives and, at the same time, have been most enhanced by AI technologies. In addition, no specific technical knowledge is required, which allows AI to easily become a creative and interactive companion for a broad student audience. A comparison of responses between students in the SSH field and in technical science shows no difference regarding

learning (both groups at 50%). However, when it comes to entertainment, such content is less attractive to SSH students (41%) than to students in technical science (61%). The authors attribute this difference to the fact that students in technical disciplines often possess greater technical competence and curiosity; consequently, their notion of entertainment is more closely intertwined with technology, which is less typical of SSH students (Varghese et al., 2025; Wang et al., 2024). It appears that SSH students approach artificial intelligence in a more functional way, primarily as a tool. A similar interpretation applies to the response “I do not use AI” – 25% among SSH students compared to 16% among technical students.

The sixth question focused on AI-assisted English learning, offering ten of the most popular applications – Duolingo, Memrise, Busuu, Lingvist, Rosetta Stone, Grammarly, Babbel, Promova, Elsa Speak, Grammar Up (VeljkovićMichos, 2024), with the possibility to select multiple choices. The results were: Duolingo 65%, Busuu 15%, Grammarly 13%, Grammar Up 12%, Promova 7%, Lingvist 6%, Elsa Speak 6%, Babbel 5%, and Rosetta Stone 2%. The preference for Duolingo and Grammarly shows students’ awareness of the importance of vocabulary (Duolingo), and spelling, grammar and style (Grammarly) as key components of effective communication in a foreign language.

The seventh question addressed perceived advantages of AI-based English learning. The most prominent benefits were time efficiency (51%), constant temporal and spatial accessibility (43%), and adaptability to individual needs (36%), which attract most users. In addition, young people’s need to belong to a group (Erikson, 1968) and to follow popular trends is reflected in the response “everyone uses AI,” selected by 18% of the students. The respondents also identified qualities of AI that were not explicitly offered among the options – fast feedback, access to hard-to-find information, pronunciation practice, stress-free communication, choosing what to learn and what not, assistance in understanding and learning, and detailed explanations of concepts they find unclear.

The eighth question examined the disadvantages of learning a language in this way. The most frequent concern was doubt regarding the accuracy of AI-generated answers (45%), which surprised the authors of the questionnaire. The generation that the students from first to third year belong to is often easily labelled as superficial and hasty in their work, which is somewhat contradicted here. Students’

scepticism toward the reliability of machine reasoning reflects their developed awareness and critical thinking, which is not always considered typical for people in their early twenties. The alienation from people and attachment to the computer or phone was reported by 43% of respondents, and potential dependency on AI accounted for 26%. Technical issues and the need for a strong internet connection to use AI applications were highlighted by 25% of respondents. Typical misuse of the conveniences provided by artificial intelligence, such as unacademic behaviour, copying, and lack of authenticity in work, was confirmed by 19.5% of respondents. Regarding drawbacks not listed in the questionnaire but observed by students, the only notable one was the impression that learning through AI is not real learning but rather entertainment. This may indicate that students still trust the reliability and foundational knowledge provided by the traditional classroom, while technological innovations currently dominate mainly the domain of entertainment. The attitudes of SSH and technical students regarding the drawbacks of AI did not differ significantly, except in the response related to the potential development of dependency. SSH students (30%) were considerably more concerned about this possibility than their peers in technical fields (12%). The authors of this study concluded that the reason lies in different value frameworks and attitudes toward technology. SSH students have a stronger sense of identification with human knowledge and thus experience AI as a kind of dehumanisation in their work. Their level of digital literacy and understanding of how these systems operate is likely somewhat lower. As a result, AI may appear unpredictable to them, increasing their sense of loss of control and potential dependency. In contrast, students in technical fields view technology as a resource to be mastered rather than a potential threat. For them, AI is more often part of everyday practice that does not compromise their identity (Stöhret al., 2024; Plantak & Štefotić, 2024).

The ninth question was open-ended and asked students to assess how artificial intelligence could assist them within their respective fields. SSH students saw it as helpful for faster legal research, drafting documents, understanding technical and foreign terms, analysing macroeconomic data, predicting economic growth, creating marketing plans, and more. For students in technical fields, AI can assist in improving traffic system technologies, analysing traffic accidents and enhancing safety, optimising system flow, designing road constructions, developing software solutions, managing engineering documentation,

and providing rapid access to large databases in a short time, which represents a significant advantage in the modern world.

Finally, the tenth question was fully open-ended, allowing respondents to add comments on topics not covered by the questionnaire but considered important. In their comments, students demonstrated a high level of awareness of the benefits AI provides, generally beyond just learning English. Their remarks reveal maturity, knowledge, and a notable degree of concern regarding the potential impact AI may have on people in the near future. Students believe that AI can hinder the development of human skills and knowledge, leading to obsessive reliance on its use; they think that although AI is not yet an everyday reality, frequent use could easily contribute to a reduction in human wisdom globally, thereby diminishing the advantage humans have over the rest of life on the planet. At the same time, they recognise that AI is a valuable technology whose proper use offers many benefits, particularly through its continued development. Some students suggest that these concerns may currently seem like a scene from a science-fiction movie, causing fear as people imagine a future where humans serve technology rather than the other way around.

Concluding the questionnaire results, the findings suggest that this new method of self-learning, both in English and in other scientific fields, combines simplicity and efficiency in use, provides fast, clear, and concrete real-time feedback, and establishes an interactive relationship between humans and machines, which explains why users adopt it easily and on a large scale.

The second part of this research is focused on the self-learning and practice of English that students and other interested users can achieve through the most prominent applications. Based on the results of Question 6, the highest level of interest was expressed for the applications Duolingo, Promova, and Busuu in the development of vocabulary, pronunciation, and active language use, while Grammarly and Grammar Up were identified as tools for reinforcing grammatical rules. Accordingly, these systems will be comparatively analysed within their respective categories. In addition to the authors' evaluations based on the free versions of the applications, descriptions were also drawn from the official websites of the respective platforms.

Table 1. Comparative Analysis of Duolingo, Promova, and Busuu

Variable	Duolingo	Busuu	Promova
Objective	Language learning through gamification, emphasising motivation and daily practice	Structured language learning with emphasis on conversation, practical use, and interaction with native speakers	Personalised learning through interactive and visually rich lessons, focusing on everyday situations and neurodiversity
Method	Gamified learning with frequent repetition and visual motivation	Combination of self-study through interactive lessons and communication with native speakers	Personalised lessons with AI support and role-play-based speaking practice
Content	Grammar, vocabulary, reading, listening, speaking	Grammar, vocabulary, dialogues, listening, writing, speaking	Vocabulary, grammar, reading, writing, listening, speaking, and cultural aspects
Speaking practice	Limited through speech recognition and pronunciation exercises	Practice with native speakers	Role-play speaking practice with pronunciation feedback
Feedback	Automated, immediate correctness and pronunciation feedback	Community-based and AI-assisted feedback	Real-time feedback on pronunciation and learning progress
Offline mode	Yes (Plus subscription)	Yes (Premium subscription)	No
Proficiency levels	Beginner to intermediate (A1–B2)	Beginner to intermediate (A1–B2)	Beginner to advanced (A0–C2)
Price	Free; Plus \$6.99/month	Free; Premium \$11.30/month	Free; Premium \$29.99–\$131.99/month (plan-dependent)
Additional features	Points, rewards, competitions	Certificates, study planner, user community	Global learner networking, neurodiversity support

All three applications provide flexible and accessible English learning suitable for independent study without classroom attendance. They accommodate different learning styles – visual, auditory, and practical (neurodiversity). Their key differences lie in methodology and depth of engagement. Duolingo offers a playful, gamified format with limited conversational focus, making it ideal for beginners. Busuu emphasises interaction with native speakers and better preparation for real-life communication. Promova provides the highest level of personalisation, incorporating AI-supported speaking practice and

contextualised language use. Busuu and Promova offer more advanced speaking and feedback features, making them more suitable for developing communication skills. Full functionality, including offline use and advanced features, requires a premium subscription.

Table 2. Comparative Analysis of Grammarly and Grammar Up

Variable	Grammarly	Grammar Up
Primary function	Improves writing quality through real-time error detection (spelling, grammar, style, tone analysis)	Grammar practice through quizzes and tests across multiple categories, with topic filtering (focus on business English)
Target users	Broad audience (students, professionals, writers)	Mainly learners of English
Method	Text analysis and automated correction with improvement suggestions	Over 1800 multiple-choice questions across 20 grammar categories
Feedback	Detailed suggestions on style, tone, and clarity	Immediate correctness feedback with explanations
Integration	Works in browsers, email, Word, Google Docs	Standalone application, no integration
Price	Free; Premium \$30/month	One-time purchase \$5.99; free trial
Style/tone support	Yes – formal, scientific, everyday style etc.	No – only grammar rules
Offline mode	Limited (mobile keyboard; desktop requires internet)	Yes (mobile use without internet)
Levels	All levels (beginner–advanced)	Intermediate–advanced (B1–C1)

Summarising, Grammarly is highly effective for improving written English (emails, essays, professional communication), while Grammar Up is better suited for structured grammar practice and preparation for standardised tests such as TOEFL.

ECONOMIC ASPECTS OF AI-BASED SELF-LEARNING

The findings indicate that self-learning of English through AI offers significant economic advantages at both individual and societal levels. These include low cost, speed, and flexibility. Learners can develop their language skills with minimal financial investment, as many AI tools provide free basic versions. Compared to traditional courses or private lessons, these solutions are considerably more affordable. Additionally, learning typically takes place at home, eliminating transportation costs. Flexible scheduling improves time efficiency (Möller et al., 2024), while personalised pacing and rapid error detection accelerate learning outcomes and increase productivity. In the long term, improved English proficiency enhances

career opportunities and access to higher-paying jobs in international environments (Stephany & Teutloff, 2024). Employers value independence and digital literacy developed through AI use. That reduces the need for additional training. This is particularly important for individuals with limited educational resources and contributes to the social and economic inclusion of marginalised groups. A good command of a language of special purpose enables global access to literature and other resources that are not available in the native language. All of this makes a candidate more valuable and competitive in the labour market, significantly increasing their employability in contemporary conditions.

However, despite appearing to have an ideal tool, affordable and effective, it is essential to maintain a critical distance from its limitations, particularly the absence of pedagogical supervision. Without guidance, planning, and structure, learning may easily become disorganised and involve poor content selection. Learning with AI is indeed more affordable and flexible in the short term; however, in the long run, doubts arise regarding its effectiveness and the market value of the knowledge acquired, along with the inevitable risk of personal data sharing and misuse. Therefore, the optimal strategy for ensuring quality appears to be a combination of AI tools with expert guidance, a structured approach, and the assessment of learning outcomes.

CONCLUSION

This study examined the use of artificial intelligence for self-learning of English among students of applied economic and technical studies, as well as law students, although the findings can apply to other non-linguistic majors. It provides an overview of AI systems available on the local market. This study is useful for several reasons – it provides an overview of AI applications available to users; it highlights their advantages and limitations in practice, thereby facilitating selection for both potential and current learners and ensuring their engagement with the latest developments in this field. The results demonstrate that AI is a powerful tool which, when used appropriately, can significantly enhance language learning at all levels. It supports the development of conversational skills, vocabulary, writing, grammar, and cultural competence. AI can function as a conversational partner, enable practice outside the classroom, and reduce anxiety in speaking

English. At the same time, the study points out certain limitations that may hinder progress. They include technical constraints, insufficient user familiarity, and resistance to AI adoption. Concerns also remain regarding over-standardisation of language and the potential dehumanisation of learning.

From an economic perspective, AI-based learning involves investing time rather than money. It allows individuals to acquire in-demand skills and increase their competitiveness in the labour market. It broadens access to knowledge while reducing costs, which is particularly important in contexts of social and economic inequality. It may strengthen vulnerable and marginalised groups, fostering their sustainable development.

However, learning with AI is not without hidden challenges and doubts regarding the durability and quality of acquired knowledge. It is unlikely that AI will ever be able to fully replace teachers. It cannot replicate the specific combination of abilities and qualities that teachers bring to the classroom, including emotional intelligence, adaptability to diverse needs, creativity, judgment, and the ability to develop interpersonal relationships. At the same time, AI can easily become a complement and support to teachers, thereby enabling more efficient and engaging learning. This suggests that combining AI tools with expert guidance and a structured approach to learning would constitute a sustainable quality strategy. The research also points to the need for teacher education to adapt to this new trend and include training in the use of AI tools, along with an understanding of their limitations, risks, and challenges. In this way, AI becomes an ally rather than an opponent in the learning process. A key prerequisite is that AI be used ethically, with respect for privacy and equal opportunities for all learners. Therefore, it is not unexpected that, in the near future, the low cost and easy accessibility of AI-based learning may restore a sense of exclusivity to in-person teaching and learning with human instructors.

REFERENCES

- Annamalai, N., Rashid, R. A., Hashmi, U. M., Mohamed, M., Alqaryouti, M. H. & Sadeq, A. E. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers & Higher Education: Artificial Intelligence* 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153>

- Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (2), 365–397. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>
- Chon, Y. V., Shin, D. & Kim, G. E. (2021). Comparing L2 learners' writing against parallel machine-translated texts: Raters' assessment, linguistic complexity and errors. *System*, 96, 102408. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102408>
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N. & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
- Delić, V. (2023). Achievements in the Development of Speech and Language Technologies Based on AI – Benefits and Risks. *Petar Mandić Endowment*. https://www.teslamandic.org/en/activities-dialogue/prof-dr-vlado-delic-lecture-speech-language-technology-based-artificial-intelligence?utm_source=chatgpt.com
- Dizon, G. & Gayed, J. M. (2021). Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *JALT CALL Journal*, 17 (2), 74–92. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336>
- Dizon, G. & Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal*, 16 (2), 107–120. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.273>
- Dugošija, T. (2024). *Benefits and Challenges of Artificial Intelligence in English Language Teaching*. *Knowledge – International Journal*. 62 (2), 275–280. <https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/6590>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Jovanović, J. (2023). Veštačka inteligencija i analitičko učenje – mogućnosti i izazovi, Ciklus predavanja – Veštačka inteligencija, SANU. <https://www.sanu.ac.rs/wp-content/videos/Predavanja/PredavanjeAI/07.11.2023.mp4>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Kavgić, A. (2024). *Efektikorišćenjaveštačkeinteligencije u nastavi engleskog jezika: Studija slučaja nastave engleskog u radnom okruženju. Godišnjaku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLIX-2 (2024), 19–40. <https://doi.org/10.19090/gff.v49i2.2534>
- Kazu, I. Y. & Kuvvetli, M. (2023). The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10 (2), 480–493. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044>

- Lan, P. S., Liu, M. C., & Baranwal, D. (2020). Applying contracts and online communities to promote pupil self-regulation in English learning at the primary-school level. *Interactive Learning Environments*, 31 (1), 468–479. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789674>
- Li, F. (2015). Fei-Fei Li's TED talks. https://www.ted.com/speakers/fei_fei_li Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Loncar, M., Schams, W., & Liang, J. S. (2023). Multiple technologies, multiple sources: Trends and analyses of the literature on technology-mediated feedback for L2 English writing published from 2015–2019. *Computer*
- Minić, S. G., & Deretić, N. N. (2024). Application of artificial intelligence in education: Chatbot ChatGPT. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(22), 61–72. <https://doi.org/10.5937/obrvs19-54678> Assisted Language Learning, 36 (4), 722–784. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1943452>
- Veljković Michos, M. (2024). Veštačka inteligencija I učenje jezika: zamena za nastavnika ili dodatni alat? <https://jezikufokusu.rs/visejezicnost-i-multikulturalnost/vestacka-inteligencija-i-ucenje-jezika-zamena-za-nastavnika-ili-dodatni-alat>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Marjanovikj-Apostolovski, M. (2024). ChatGPT as a Learning Tool in an Undergraduate Advanced Academic English Course at South East University. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 12 (1), 243–254. <https://doi.org/10.22190/JTESAP240131020M>
- McCarthy, J. (2007). What is Artificial Intelligence? Stanford University <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf> Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Minsky, M. & Papert, S. (1969). *Perceptrons*. Massachusetts: Institute of Technology.
- Möller et al. (2024). *Revolutionising Distance Learning: A Comparative Study of Learning Process with AI-Driven Tutoring*. IU International University of Applied Sciences <https://iu-international-university-of-applied-sciences-research-papers.s3.eu-central-1.amazonaws.com/pfjknzpkrcffpddvypgztbyggxxwnxw.pdf>
- Musk, E. (2017). AI is a fundamental existential risk for human civilisation and creators must slow down. <https://www.independent.co.uk/tech/elon-musk-ai-human-civilisation-existential-risk-artificial-intelligence-creator-slow-down-tesla-a7845491.html>. Preuzeto 1. oktobra 2025.
- Peters, M. A. (2017). *Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution*. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1177412>

- Plantak, M. & Štefotič, V. L. (2024). Artificial Intelligence and the Future of Online Learning: Opportunities and Challenges. *Ubiquity Proceedings*, 4(1): 24. <https://doi.org/10.5334/uproc.146>
 - Stephany F. & Teutloff O. (2024). *What is the Price of a Skill? The Value of Complementarity*. *Research Policy*, 53 (1), 1-57
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104898>
 - Stošić, L. (2024). *Application of Artificial Intelligence in Language Skills Testing*. *Anglisticum Journal*. 13(1), 21–34.
<https://doi.org/10.58885/ijllis.v13i1.22ls>
 - Stöhr, C., Ou, A. W. & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 7, 100259, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
 - Varghese N. N., Jose B., Bindhumol T., Cleetus A. & Nair SB (2025) The power duo: unleashing cognitive potential through human-AI synergy in STEM and non-STEM education. *Frontiers in Education*. 10:1534582.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534582>
 - Wang, K. D., Wu, Z., Tufts II, L., Wieman, C., Salehi, S., & Haber, N. (2024). Scaffold or Crutch? Examining College Students' Use and Views of Generative AI Tools for STEM Education. *ArXiv*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.02653>
 - Yang, H. & Kyun, S. (2022). The current research trend of artificial intelligence in language learning: A systematic empirical literature review from an activity theory perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 180–210. <https://doi.org/10.14742/ajet.7492>
 - Zhang, R., & Zou, D. (2023). A review of research on technology-enhanced peer feedback for second language writing based on the activity theory framework. *Education and Information Technologies*, 28, 6727–6753.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11469-8>
- www.promova.com
www.buuu.com
www.duolingo.com
www.grammarly.com
www.grammar-express.com/grammarup

Ирена М. ПАНТИЋ

Академија струковних студија косовскометохијска, Лепосавић,
Одсек Пећ, Србија

Смиљана М. ИГРУТИНОВИЋ

Академија струковних студија Шумадија, Крагујевац,
Одсек Трстеник, Србија

Слава М. ИВАНОВИЋ МИЛЕНКОВИЋ

Академија струковних студија косовскометохијска, Лепосавић,
Одсек Пећ, Србија

САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ – ПРАКТИЧНИ И ЕКОНОМСКИ АСПЕКТИ

Сажетак: У раду се говори о могућности учења енглеског језика помоћу неких од најпопуларнијих апликација и онлајн ресурса који користе вештачку интелигенцију и о њиховој употреби у високом образовању. Циљна група јесу студенти нефилолошких високих школа и факултета чија је просечна овладаност енглеским језиком испод Ц нивоа CEFR скале. Овај модел учења намењен је општој помоћи у учењу кроз самосталан рад студената. У обзир су узети најпопуларнији системи на домаћем тржишту – Duolingo, Memrise, Busuu, Lingvist, Rosetta Stone, Grammarly, Babbel, Promova, Elsa Speak, Grammar Up. Проверене су њихове карактеристике, описани квалитети и истакнуте предности и недостаци за сваку од њих. Прецизирајући основне језичке вештине и ниво познавања језика на коју се свака апликација фокусира, потенцијалним корисницима се тиме олакшава избор најприкладнијег ВИ модела. Студенти који су учествовали у процењивању ВИ алата, као њихове опште предности истакли су персонализацију у учењу, ефикасност у раду, неограничену временску и месну доступност, растућу укљученост и брзу повратну информацију. Од изазова са којима корисници могу да се сусретну истакли су дехуманизацију и површност у раду, могуће развијање зависности, техничке сметње и техничку описмењеност, сумњу у поузданост, могуће неакадемско поступање. Уз то, пажња ће бити посвећена економским особеностима учења уз помоћ ВИ апликација, квалитет таквог облика учења и његов утицај на запошљивост.

Кључне речи: енглески језик, ВИ, предности, мане, апликације, економски аспекти.

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 117–130
81'246.2:159.922.72-053.2
811.161.1'242-053.2
811.161.3'243-053.2
COBISS.SR-ID 196172297
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-817462>
Рад примљен: 5.5.2026.
Рад прихваћен: 14.6.2026.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО- БЕЛОРУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Наталья СТЕПАНОВНА СТАРЖИНСКАЯ¹

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Беларусь

Дина НИКОЛАЕВНА ДУБИНИНА²

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Беларусь

¹  <https://orcid.org/0000-0003-2864-2841>, e-mail: natashast1@yahoo.com

²  <https://orcid.org/0009-0001-2436-6248>, e-mail: dina-56@mail.ru

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО- БЕЛОРУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация: В статье раскрываются некоторые методики изучения особенностей развития белорусской речи детей-билингвов в условиях русско-белорусского двуязычия; отмечается, что исследования речевого развития детей-билингвов на белорусском языке ведутся по двум направлениям: изучение взаимосвязи обучения детей второму (белорусскому) языку с когнитивным развитием ребенка и изучение особенностей собственно белорусской речи воспитанников в различных аспектах (фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом); проведен анализ известных методик, направленных на оценку когнитивной способности и языковых навыков у детей-билингвов.

Ключевые слова: близкородственное русско-белорусское двуязычие, билингвизм, когнитивно-коммуникативное развитие, дошкольный возраст, методы диагностики, белорусский язык.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Речевое и лингвистическое развитие детей в Беларуси осуществляется в ситуации русско-белорусского двуязычия, которое в результате духовно-культурного развития страны, исторически сложившихся социолингвистических процессов и языковой государственной политики, в настоящее время характеризуется как близкородственное, развитое, коммуникативно несбалансированное, асимметричное и экзогlossное. Оба языка – русский и белорусский – являются государственными. Доминирующим языком в стране является русский, которым большинство детей овладевает с рождения, следовательно, он является родным для них по критерию происхождения. Белорусский язык по очередности изучения является вторым, но тем не менее по критерию идентичности – родным, влияющим на национально-культурную социализацию воспитанников.

Знание педагогом особенностей развития белорусской речи детей-билингвов необходимо для правильной и четкой организации работы по обучению воспитанников белорусскому языку в учреждении дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания, ее планирования и, при необходимости, корректировки содержания специально организованных занятий.

Исследования речевого развития детей-билингвов на белорусском языке ведутся по двум направлениям: изучение взаимосвязи обучения детей второму (белорусскому) языку с когнитивным развитием ребенка, и изучение и понимание особенностей собственно белорусской речи воспитанников во всех ее аспектах (фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом).

Оценка когнитивного развития детей-билингвов связана с особенностями развития их лингвистического мышления, чувства языка; элементарным осмыслением различий и сопоставлением первого и второго языков.

С целью выявления факта различения двух языков, элементарного осознания их сходства и различия, русскоязычным детям младшего, среднего и старшего дошкольного возраста предлагается послушать стихотворение на русском, а через несколько дней на белорусском языке. В обоих случаях каждому из детей задаются вопросы: «На каком

языке я читала стихотворение? Почему ты так думаешь?» (После чтения стихотворения по-белорусски вопросы задаются на этом же языке). Иногда детям младшего дошкольного возраста приходится задавать подсказывающий вопрос: «На русском или белорусском?» В результате выясняется, дифференцируют ли дети того или иного возраста русский и белорусский языки, ориентируются ли на наличие в стихотворении русских или белорусских эквивалентных слов, могут ли выделить их в стихотворении («*Певень* — белорусское слово, а по-русски будет *петух*»), отмечают ли особенности произношения («Вы произносили звук [r], как в белорусском языке»).

Как правило, достаточно отчетливое осознание русского и белорусского языков выступает у детей среднего дошкольного возраста, в старшем оно приобретает большую выраженность. У воспитанников складываются «житейские», по определению Л.С.Выготского, представления о русском и белорусском языках и их элементах.

В качестве инструмента изучения данных о когнитивных и языковых способностях детей-билингвов в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия исследователи чаще всего используют тест на определение нарративных навыков многоязычных детей («Multilingual Assessment Instrument for Narratives», MAIN), который разработан для оценки повествовательных навыков у детей, овладевающих одним или несколькими языками с рождения или с раннего дошкольного возраста (Gagarina, Klop, Kunnarietal, 2019). По мнению ученых (Botting), именно детский нарратив является естественным и чистым источником для исследования как языковых, так и когнитивных способностей ребенка (Botting, 2002).

Данная методика (тест MAIN — Multilingual Assessment Instrument for Narratives) фокусируется на выявлении уровня когнитивного развития ребенка-билингва; на овладении ребенком структурой повествования и способностью различать два языка. Тест включает визуальные материалы (картинки), по которым ребенок должен составить повествование. Он дает возможность оценить логику мышления (макроструктура) и речевое развитие детей на втором языке (микроструктура).

Изучение макроструктуры нарратива фокусируется на логической целостности истории, составленной ребенком по картинкам. Тест показывает, насколько хорошо у ребенка

сформирована сама «способность рассказывать истории по картинкам» вне зависимости от знания конкретного языка (понимает ли ребенок, чего хочет герой (цель), видит ли он логику между событиями (причинно-следственные связи), есть ли у рассказа логический финал (завершенность). Макроструктура считается «языконезависимой», если ребенок логично может составить рассказ по картинкам на одном языке, но путается в словах при составлении рассказа на втором языке.

При изучении микроструктуры (языковые средства) текста экспериментатор фиксирует такие специфические показатели в речи ребенка, как: длина высказывания (среднее количество слов в одном предложении); глагольное разнообразие (количество разных глаголов, используемых ребенком); соединительные элементы (союзы); лексическая плотность (применительно к белорусскому языку, это соотношение общего количества слов к количеству маркированных единиц белорусской лексики).

МЕТОДОЛОГИЯ

Методика эксперимента заключается в том, что педагог показывает ребенку 4 серии картинок (по 6 в каждой), изображающих истории о животных (например, «Кошка и птицы», «Собака и котята»). Сначала ребенок рассказывает историю на доминирующем (в нашем случае – русском) языке. Далее ребенок рассказывает *другую* аналогичную историю на белорусском языке. Изучение владения первым (русским) и вторым (белорусским) языками у детей-билингвов проводится с интервалом в 4-7 дней с целью уменьшения влияния межъязыковой интерференции и эффекта «обучения» и «переноса», что неизбежно при выполнении одного и того же задания. Н.В. Гагарина утверждает, что логика рассказа (цели героев, попытки их достижения, результат) едина для обоих языков. Если ребенок логично строит рассказ на первом, но не может на втором языке — проблема только в языковом наполнении, а не в развитии мышления.

Среди наиболее частых ошибок, фиксируемых в белорусской речи детей, отметим: использование русского слова вместо белорусского (замена); использование русской грамматики при словоизменении или словообразовании слов на белорусском

языке (смешение); сокращение фразы до минимума, чтобы не ошибиться в использовании слов на белорусском языке (упрощение).

Результаты анализа детских нарративов на белорусском языке позволяют выделить три уровня когнитивного и языкового развития детей. К первому уровню относятся воспитанники, которые, используя структуру ранее составленного пересказа по картинкам на русском языке, успешно подставляют в этот пересказ белорусские слова. Ко второму уровню – дети, которые, понимая сюжет пересказа, используют во время его воспроизведения на белорусском языке лишь отдельные слова (номинация вместо связной речи). К третьему уровню относятся дети, которые испытывают трудности с построением нарратива как на русском, так и на белорусском языках.

Второе направление исследований связано с исследованием собственно белорусской речи детей во всех ее аспектах: навыки общения и речевого поведения, достаточный лексический запас и понимание семантики слов, грамматическая правильность связного высказывания, правильное звуковое произношение и интонационная выразительность.

Основными критериями обследования речевого развития детей-билингвов на белорусском языке в условиях русско-белорусского двуязычия выступают: способность выбирать язык общения в зависимости от коммуникативной ситуации; объем активного словарного запаса на белорусском языке в сравнении с русским (сопоставительный анализ лексикона); сформированность навыков словоизменения, словообразования и синтаксиса на белорусском языке; особенности звукопроизношения, включая наличие или отсутствие акцента и смешения языковых систем (интерференции); развитие связной речи (диалогической и монологической), включая умение пересказывать короткие тексты и участвовать в беседе на белорусском языке; особенности восприятия и воспроизведения произведений художественной литературы (понимание белорусской речи и умение воспроизводить малые фольклорные формы (потешки, песенки).

При оценке коммуникативной компетенции проверяется умение понимать белорусскую речь на слух и вступать в диалог, использование речевых клише и соблюдение речевого этикета на национальном языке.

При оценке словаря основное внимание фокусируются на трех таких показателях, как: объем «безэквивалентной» лексики (знание детьми слов, которые не имеют звукового сходства в двух близкородственных языках (например, «бульба» — «картофель»); межъязыковая лексическая интерференция (количество «смешанных» слов в высказываниях детей (например, «дзевачка» вместо «дзяўчынка»); соотношение активного и пассивного словаря (понимание значительно превосходит употребление). Также в результате диагностики оценивается так называемый «понимающий» словарь — способность ребенка правильно выбрать картинку, когда слово звучит как ложный друг переводчика (например, белорусское «*дыван*» — это ковер, а не диван).

При оценке грамматического строя речи ключевое внимание уделяется устойчивости к морфологической интерференции. Поскольку грамматические системы русского и белорусского языков очень похожи, дети часто смешивают их, создавая гибридные формы. В ходе обследования основное внимание направлено на выявление: родовых различий существительных (знание слов, род которых в двух языках не совпадает: в русском «гусь», «собака» (муж. и жен. род) — в белорусском «гусь», «сабака» (жен. и муж. род — «шэрая гусь», «вялікі сабака»); употребление предложно-падежных конструкций (использование правильных предлогов в конструкциях типа «*па лясax, па палях*» вместо русского «*по лесам, по полям*» или «*пайсці па вадy*» против русского «*пойти за водой*» и т.п.); образование падежных окончаний (оценка того, использует ли ребенок специфические белорусские окончания, особенно в дательном и предложном падежах существительных (чередования г/з, к/ц, х/с — «*на назе*», «*у руцэ*»); формы глаголов (сохранение твердого окончания в 3-м лице единственного числа («*чытае*», «*піша*») и использование специфических суффиксов в прошедшем времени; умение строить простые и сложные предложения, соблюдая белорусский порядок слов и интонацию, без прямого калькирования русской фразы (например, «*ці хочаш ты піць?*» вместо русского «*ты хочешь пить?*»).

При оценке звуковой культуры речи в условиях русско-белорусского двуязычия основное внимание обращается на три ключевые параметра: освоение детьми специфических фонем белорусского языка, фонетическая интерференция,

фонематический слух. Освоение детьми специфических фонем проверяется через умение произносить и различать звуки, которые есть в белорусском языке, но отсутствуют или звучат иначе в русском: [т'] — [ц']; [д'] — [дз'], [г] — [г]; [ч'] — [ч]; [р'] — [р]; [щ'] — [шч]: [в]/[л] — [ў]. Степень фонетической интерференции оценивается на основании того, насколько «акцент» одного языка проникает в другой. Типичными маркерами для оценки являются так называемые *аканье* и *яканье* (сохранение четкого [а] и [я] в безударных слогах – «малако», «пясок»); удвоенные согласные (правильное произношение двойных звуков, характерных для белорусского языка – «калоссе», «насенне»). Фонематический слух проверяется при определении способности ребенка на слух отличать белорусскую речь от русской. Если ребенок не реагирует на разницу между «ночь» и «ноч», это сигнализирует о несформированности языкового чутья.

При обследовании связной речи в условиях близкородственного двуязычия диагностика перемещается с уровня отдельных слов на уровень текстообразования. Главная цель — определить, могут ли дети удерживать «белорусское поле» на протяжении всего монолога. Связность речи детей оценивается по следующим параметрам: переключение языкового кода (насколько часто ребенок переключается на русский язык при поиске нужного слова, умеет ли воспитанник подобрать белорусский синоним или описательный оборот вместо использования русской лексики); межфразовая связь (употребление специфических белорусских средств связи предложений (предлогов, союзов) – «ды», «але», «калі», «таму што» вместо «но», «если», «потому что»); синтаксическая цельность (отсутствие калькирования русских конструкций, правильное построение выражений типа «дзякуй табе» (вместо «благодарю тебя»), «хварэць на грып» (вместо «болеть гриппом»); интонационный рисунок (сохранение специфической белорусской повествовательной интонации (ритмико-мелодический аспект), которая отличается от русской более мягкими переходами).

Диагностирование проводится через наблюдение, диагностические карты, диагностические занятия, тесты, индивидуальные беседы, анализ продуктов детской деятельности (детские нарративы).

Важное место в диагностике речевого развития занимает простейший метод исследования – наблюдение. На основе наблюдений за ребенком в различных видах деятельности воспитатель может выявить сформированность многих речевых умений. Цель наблюдений может быть разной: наблюдение за тем, как дети произносят отдельные специфические белорусские звуки ([ʏ], [ч], [дз] или др.); проверка уровня развития диалогической речи на белорусском языке; интонационной выразительности речи; выявление словарного запаса по определенной теме и т.п. Наблюдения помогают воспитателю вовремя учесть недостатки, наметить программу индивидуальной работы с ребенком. Но наблюдения, как правило, не являются систематическими и комплексными, поскольку воспитателю трудно учитывать во время наблюдений все стороны речевого развития.

В последнее время разработаны плодотворные инструменты измерения языковых навыков у детей-билингвов, которые прошли апробацию в различных культурных контекстах. Е. В. Куфтяк Е. В., Л. М. Ханухова., Е. В. Пойманова к ним относят тест на аудирование; инструмент, использующий прием «книга с картинками – рассказ – пересказ» (picture-book-story-retelling); методику свободного ассоциирования, МакАртуровский тест коммуникативного развития детей раннего возраста (The MacArthur Communicative Development Inventory – MacArthur CDI) и др. (Куфтяк, Ханухова, Пойманова, 2019).

Тест на аудирование направлен на проверку умения одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания. Ребенку читают отрывок из текста, а затем задают вопросы на понимание материала, раскрытого в тексте, или информации, которую ребенок должен был понять из услышанного. В процессе исследования ведется аудиозапись, которая впоследствии оценивается. Общий балл равняется количеству правильных ответов на вопросы по текстам (Куфтяк, Ханухова, Пойманова, 2019).

Для изучения субъективных семантических полей слов в сознании билингвов, характера семантических связей между единицами ментального лексикона ребенка используется методика свободного ассоциирования, описанная О. М. Обвинцевой. Автор предлагает использовать в качестве стимулов 10 слов. Детям, начиная со старшего дошкольного возраста,

предлагается выдать на каждый стимул по одной реакции, которая фиксируется. На задание дается не более 30 секунд для выдачи реакции на стимул. Задание предъявляется как на первом, так и на втором языке ребенка-билингва. Исследование на втором языке проводится с интервалом в неделю. С детьми дошкольного возраста мы использовали эту методику в игровой форме: «Я тебе брошу мячик и скажу слово, а ты очень, очень быстро брось мне мячик назад и тоже говори слово» (Обвинцева, 2012).

Методика позволяет определить адекватность реакции, а также тип семантической связи. В ходе нашего эксперимента дошкольники в ответ на русское слово-стимул называли слова, близкие функционально (*тетрадь* – *книжка*), по другим параметрам (*мел* – *белый, пишет*; *дерево* – *листик*) или слова-антонимы (*мальчик* – *девочка*). Основным результатом этой части эксперимента является то, что при восприятии русского слова в памяти детей возникают с ними связанные русские слова.

Иная картина с ассоциациями на знакомые белорусские слова. В ответ на них русскоязычные дети называли русский эквивалент белорусского слова (*вавёрка* – *белка, аловак – карандаш*), русские слова, близкие по значению (*кветка* (цветок) – *дерево*), функционально (*аловак* – *тетрадь*), по звучанию (*кветка* – *конфетка, детка*). Часть слов в ответах дошкольников принадлежит к общему лексическому фонду русского и белорусского языков (*вавёрка* – *заяц, лиса, собака, волк*). В этом случае трудно определить принадлежность слова в речи ребенка к одной из языковых систем. И только около 15% слов бесспорно принадлежала к белорусской лексике (*вавёрка* – *вожык* (ежик); *кветка* – *ружа* (роза). Полученные ответы русскоязычных дошкольников на белорусские слова-стимулы свидетельствуют об их понимании детьми, но эти слова у них часто не связаны с семантически близкими белорусскими же словами, что необходимо для развития продуктивного билингвизма.

На измерение уровня речевой компетентности детей в области двуязычия направлен инструмент, использующий прием «книга с картинками – рассказ – пересказ» (Pérez-Leroux, Cuza, Thomas). Детям предлагается пересказать хорошо известную сказку или историю (например, «Три поросенка» на двух языках). Книга, которую используют, должна быть иллюстрирована рисунками, содержать минимум текста, который нужно закрыть. Детям дается столько времени, сколько им нужно, чтобы

рассмотреть рисунки. Речь ребенка фиксируется на диктофон (Pérez-Leroux, Cuza, Thomas, 2011).

Для объективной оценки речевого развития детей-билингвов в нашей стране используется комплексный подход, сочетающий в себе классические отечественные методики и адаптированные международные скрининг-системы.

Диагностика строится на синтезе международного инструментария BESA (Peña et al., 2018) и научно-методических принципов белорусской школы (Н. С. Старжинская, 2016) (Старжинская, 2008; Старжинская, 2011; Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, 2018).

Данная диагностика адаптирована под условия русско-белорусского двуязычия. В частности, на базе опросника BIOS изучается анализ языкового анамнеза (соотношение «входа» и «выхода» речи), а субтесты на «фонетику», «морфосинтаксис» и «семантику» даются в переработанном виде с учетом типологических особенностей белорусского языка. Диагностический материал и качественные критерии оценки речевых навыков раскрыты в работах Н. С. Старжинской (Старжинская, 2016).

Алгоритм переработки и адаптации по ключевым субтестам включает следующие шаги: субтест «Фонетика» — проверяется способность ребенка переключаться на специфическую белорусскую артикуляцию. Маркеры для проверки: использование в словах-стимулах звуков [ў], фрикативного [г], аффрикат [дж], [дз']; исключение смягчения звуков [ч] и [р] (например, в словах *чарапаха*, *рабіна*); умение заменять русское [т'] на белорусское [ц'] (цеканье) и [д'] на [дз'] (дзеканье) в аналогичных лексемах; субтест «Семантика» — оценивается глубина словаря и способность различать межъязыковые омонимы. Маркеры для проверки: активный словарь (называние предметов, имеющих разные корни в русском и белорусском языках (напр; *ковёр* — *дыван*; *неделя* — *тыдзень*); группировка слов по темам на белорусском языке с использованием национальных маркированных единиц языка (напр., названия месяцев: *студзень*, *люты* и т.д.); субтест «Морфосинтаксис» — проверяется умение изменять и образовывать слова, конструировать предложения. Маркеры для проверки: чередование согласных (правильное изменение основ при склонении (напр., *нага* — *на назе*, *рука* — *у руцэ*); род

существительных (проверка слов, род которых не совпадает с русским (напр., *сабака* (м.р.), *гусь* (ж.р.), *пыл* (м.р.), *жырафа* (ж.р.); предложно-падежные конструкции управления (использование специфических конструкций (напр., *смяяцца з каго-небудзь* вместо русского *смеяться над кем-то*).

Современными принципами организации проведения диагностики развития речи детей дошкольного возраста выступают: комплексности системность, что означает: изучение различных аспектов речи в единстве и взаимосвязях; рассматривание речи в единстве с познанием и общением ребенка; единство задач диагностики и критериев анализа результатов с позиций речевых новообразований для данного периода развития речи (так, для среднего дошкольного возраста речевым новообразованием выступает овладение произношением шипящих звуков, поэтому одной из задач диагностики должна стать проверка этого умения); мотивированность диагностики для ребенка, что позволяет получить более высокий результат; компактность диагностики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследователи отмечают, что единой универсальной методики измерения языковых навыков у детей-билингвов не существует. Ученому необходимо определиться с методикой выявления уровня развития речи детей на родном и втором языках, исходя из целей своего исследования, наличия готовых диагностических методик, оценить их и при необходимости адаптировать для достижения наиболее адекватных для исследования результатов.

При обследовании отдельных речевых умений детей дошкольного возраста на белорусском языке (произносительных, грамматических, лексических), кроме наблюдений, можно пользоваться методиками, которые разработаны для обследования аналогичных умений на русском языке.

С целью комплексного обследования речевого развития детей дошкольного возраста на белорусском языке (т. е. уровня владения лексикой, правильным звуковым произношением, грамматическими навыками и коммуникативными умениями) необходимо заранее определить уровни такого развития для каждой возрастной группы. Фундаментом для определения

уровней служит учебная программа дошкольного образования, где представлены планируемые результаты освоения воспитанниками определенного возраста программных требований по каждой образовательной области.

ЛИТЕРАТУРА

- Куфтяк, Е.В., Ханухова, Л.М., Пойманова, Е.В. (2019). Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения. *Современное дошкольное образование*, 2(92), 30–39. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10042
- Обвинцева, О.М. (2012). Экспериментальное исследование детского билингвизма. *Филологический класс*, 1, 33–35.
https://filclass.ru/images/JOURNAL/27/Filologiceskij-klass_2012_27_st.-07.pdf
- Старжинская, Н.С. (2008). О диагностике речевого развития. *Журнал Пралеска: Штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часонік*, 6, 8–10.
- Старжынская, Н. С. (2011). Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў у кантэксце блізка роднаснага двухмоўя. *Веснік Адукацыі*, 10, 44–50.
- Цветковић, Р. (2023). Духовна смрт као индивидуализована судбина ликова у приповеткама А. П. Чехова и Лазе К. Лазаревића. *Образовање и васпитање*, 18(20), 77–90. DOI: [10.5937/obrvas18-47988](https://doi.org/10.5937/obrvas18-47988)
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 21. DOI: [10.1191/0265659002ct224oa](https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa)
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. *ZAS Papers in Linguistics* 63. DOI: [10.21248/zaspil.63.2019.516](https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516) https://mst-cbs.polyu.edu.hk/Resources/MAIN/MAIN_English_2019_Revised.pdf
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B., Bedore, L. (2018). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/BESA-excerpt.pdf?srsltid=AfmBOoqf1snRw0iMrTzqSqzAtSzSSLqB2Thds9GK6SYI3IFGZtYq_4Q

Pérez-Leroux, A.T., Cuza, A., Thomas D. (2011). From parental attitudes to input conditions: Spanish-English bilingual development in Toronto. In: Potowski, K., Rothman, J. (Eds.). *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* Amsterdam, 149-176. Netherlands: John Benjamins. DOI:[10.1075/sibil.42.10per](https://doi.org/10.1075/sibil.42.10per)

Natalya STEPANOVNA STARZHINSKAYA

Belarusian State Pedagogical University "Maxim Tank", Minsk, Belarus

Dina NIKOLAEVNA DUBININA

Belarusian State Pedagogical University "Maxim Tank", Minsk, Belarus

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF BELARUSIAN SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BILINGUALISM

Summary: *The paper examines certain methods for studying the peculiarities of the development of Belarusian speech in bilingual children under conditions of Russian-Belarusian bilingualism. It is emphasized that research on the speech development of bilingual children in the Belarusian language is conducted in two directions: studying the relationship between learning a second (Belarusian) language and the child's cognitive development, and studying the peculiarities of the Belarusian speech itself in various aspects (phonetic, lexical-semantic, grammatical). An overview of well-known methods aimed at assessing the cognitive abilities and language skills of bilingual children is provided.*

Key words: *closely related Russian-Belarusian bilingualism, bilingualism, cognitive-communicative development, preschool age, diagnostic methods, Belarusian language.*

Review Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 131–142
81'246.2:159.922.72-053.2
811.161.1'242-053.2
811.161.3'243-053.2
COBISS.SR-ID 196172297
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-817462>
Manuscript received: May 5, 2026
Manuscript accepted: June 14, 2026

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF BELARUSIAN SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BILINGUALISM

Natalya STEPANOVNA STARZHINSKAYA³

Belarusian State Pedagogical University “Maxim Tank”, Minsk, Belarus

Dina NIKOLAEVNA DUBININA⁴

Belarusian State Pedagogical University “Maxim Tank”, Minsk, Belarus

³  <https://orcid.org/0000-0003-2864-2841>, e-mail: natashast1@yahoo.com

⁴  <https://orcid.org/0009-0001-2436-6248>, e-mail: dina-56@mail.ru

DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF BELARUSIAN SPEECH IN BILINGUAL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BILINGUALISM

Summary: *The paper examines certain methods for studying the peculiarities of the development of Belarusian speech in bilingual children under conditions of Russian-Belarusian bilingualism. It is emphasized that research on the speech development of bilingual children in the Belarusian language is conducted in two directions: studying the relationship between learning a second (Belarusian) language and the child's cognitive development, and studying the peculiarities of the Belarusian speech itself in various aspects (phonetic, lexical-semantic, grammatical). An overview of well-known methods aimed at assessing the cognitive abilities and language skills of bilingual children is provided.*

Keywords: *closely related Russian-Belarusian bilingualism, bilingualism, cognitive-communicative development, preschool age, diagnostic methods, Belarusian language.*

INTRODUCTION

The speech and linguistic development of children in Belarus takes place in a situation of Russian-Belarusian bilingualism, which, as a result of the country's spiritual and cultural development, historically formed sociolinguistic processes, and state language policy, is today characterized as closely related, developed, communicatively unbalanced, asymmetric, and exoglossic. Both languages — Russian and Belarusian — have the status of state languages. Russian is the dominant language, mastered by most children from birth, and is therefore considered their native language according to the criterion of origin. Belarusian is acquired as a second language, but according to the criterion of identity it is also regarded as native, since it influences the national and cultural socialization of children.

Knowledge of the peculiarities of Belarusian speech development in bilingual children is essential for educators in order to properly organize the teaching of the Belarusian language in preschool institutions with Russian as the language of instruction and upbringing, to plan educational activities, and, when necessary, to adjust the content of organized learning activities.

THEORETICAL REVIEW

Research on the speech development of bilingual children in the Belarusian language is conducted in two directions: studying the relationship between learning a second (Belarusian) language and the child's cognitive development, and studying the peculiarities of Belarusian speech itself in all its aspects — phonetic, lexical-semantic, and grammatical.

Assessment of the cognitive development of bilingual children is connected with the peculiarities of the development of their linguistic thinking, language awareness, as well as with an elementary understanding of differences and comparisons between the first and second languages.

In order to determine children's ability to differentiate between the two languages and understand their similarities and differences, Russian-speaking children of younger, middle, and older preschool age are asked to listen to a poem first in Russian and a few days later in Belarusian. Afterwards, each child is asked the questions: "In which language did I read the poem? Why do you think so?" (After reading in

Belarusian, the questions are also asked in Belarusian.) Sometimes younger children need an additional guiding question: "In Russian or Belarusian?" As a result, it becomes clear whether children of a certain age differentiate between Russian and Belarusian, whether they orient themselves according to the presence of Russian or Belarusian equivalent words in the poem, whether they can identify them in the text ("Pevyen" is a Belarusian word, and in Russian it is "petukh"), and whether they notice pronunciation peculiarities ("You pronounced the sound [g] as in the Belarusian language").

As a rule, a fairly clear understanding of the differences between Russian and Belarusian appears in children of middle preschool age and becomes even more pronounced in older preschoolers. According to L. S. Vygotsky, they develop "everyday" concepts of the Russian and Belarusian languages and their elements.

As a tool for studying the cognitive and language abilities of bilingual children under conditions of closely related Russian-Belarusian bilingualism, researchers most often use the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), developed to assess narrative skills in children acquiring one or more languages from birth or from early preschool age (Gagarina, Klop, Kunnari et al.) [6]. According to researchers such as Botting, children's narratives constitute a natural and pure source for studying both linguistic and cognitive abilities [5]. This methodology is focused on determining the level of cognitive development of bilingual children, mastery of narrative structure, and the ability to distinguish between two languages. The test includes visual materials (pictures) according to which the child is expected to compose a story. In this way, the logic of thinking (macrostructure) and speech development in the second language (microstructure) are assessed.

The study of narrative macrostructure is aimed at the logical coherence and completeness of the story composed from the pictures. The test demonstrates the extent to which a child has developed the very "ability to tell stories based on pictures," regardless of knowledge of a particular language (whether the child understands what the character wants — the goal, whether they perceive the logic between events — cause-and-effect relationships, whether the story has a logical conclusion — completeness). Macrostructure is considered "language-independent" if the child can logically compose a story from pictures in one language but becomes confused with words when constructing the story in another language.

When studying the microstructure of the text (linguistic means), the experimenter records such specific indicators in the child's speech as: utterance length (the average number of words in one sentence); verb diversity (the number of different verbs used by the child); connective elements (conjunctions); lexical density (with regard to the Belarusian language, this is the ratio of the total number of words to the number of marked units of Belarusian vocabulary).

METHODOLOGY

The experimental procedure consists of the teacher showing the child four series of pictures (six in each series) depicting stories about animals (for example, "The Cat and the Birds," "The Dog and the Kittens"). First, the child tells the story in the dominant language (in our case, Russian). Then the child tells another similar story in Belarusian. Assessment of proficiency in the first (Russian) and second (Belarusian) languages in bilingual children is carried out with an interval of 4–7 days in order to reduce the influence of interlanguage interference and the effects of "learning" and "transfer," which are inevitable when performing the same task repeatedly. N. V. Gagarina argues that the logic of the story (the characters' goals, attempts to achieve them, and the result) is the same in both languages. If a child constructs a coherent story in the first language but cannot do so in the second language, the problem lies only in linguistic expression rather than in cognitive development.

Among the most common errors observed in children's Belarusian speech are: the use of a Russian word instead of a Belarusian one (substitution); the use of Russian grammar when inflecting or forming Belarusian words (mixing); and reducing phrases to a minimum in order to avoid mistakes in the use of Belarusian words (simplification).

The results of the analysis of children's narratives in the Belarusian language make it possible to distinguish three levels of children's cognitive and linguistic development. The first level includes children who, using the structure of a previously composed retelling based on pictures in Russian, successfully insert Belarusian words into that retelling. The second level includes children who, understanding the plot of the story, use only isolated words while retelling it in Belarusian (nomination instead of connected speech). The third level

includes children who experience difficulties in constructing narratives in both Russian and Belarusian.

The second line of research is connected with the study of Belarusian children's speech itself in all its aspects: communication skills and speech behavior, sufficient vocabulary and understanding of word semantics, grammatical correctness of connected utterances, correct pronunciation, and intonational expressiveness.

The main criteria for assessing the speech development of bilingual children in the Belarusian language under conditions of Russian-Belarusian bilingualism include: the ability to choose the language of communication depending on the communicative situation; the size of the active vocabulary in Belarusian compared to Russian (comparative lexical analysis); the development of skills in word inflection, word formation, and syntax in the Belarusian language; pronunciation features, including the presence or absence of accent and mixing of language systems (interference); the development of connected speech (dialogic and monologic), including the ability to retell short texts and participate in conversation in Belarusian; and peculiarities in the perception and reproduction of literary works (understanding Belarusian speech and the ability to reproduce small folklore forms — counting rhymes and songs).

When assessing communicative competence, the ability to understand spoken Belarusian and engage in dialogue is examined, as well as the use of speech clichés and adherence to speech etiquette in the national language.

When assessing vocabulary, the main focus is placed on three indicators: the volume of “non-equivalent” vocabulary (knowledge of words that have no phonetic similarity in the two closely related languages, for example, “bulba” — “potato”); interlanguage lexical interference (the number of “mixed” words in children's utterances, for example, “dzevachka” instead of “dzyaŭchynka”); and the ratio of active to passive vocabulary (comprehension significantly exceeds production). During diagnostics, the so-called “receptive” vocabulary is also assessed — the child's ability to correctly choose a picture when a word sounds like a “false friend of the translator” (for example, the Belarusian word “dyvan” means “carpet,” not “sofa” (“divan” in Russian)).

When assessing the grammatical structure of speech, primary attention is paid to resistance to morphological interference. Since the grammatical systems of the Russian and Belarusian languages are very

similar, children often mix them, creating hybrid forms. During the assessment, attention is focused on identifying: gender differences in nouns (knowledge of words whose grammatical gender does not coincide in the two languages: in Russian “gus” (goose) and “sobaka” (dog) are masculine and feminine respectively, whereas in Belarusian “hus” and “sabaka” are feminine and masculine: “shyeraya hus’,” “vyaliki sabaka”); the use of prepositional-case constructions (the use of correct prepositions in constructions such as “pa lyasakh, pa palyakh” instead of the Russian “po lesam, po polyam,” or “paytsi pa vadu” as opposed to the Russian “poyti za vodoy,” etc.); the formation of case endings (assessment of whether the child uses specific Belarusian endings, especially in the dative and locative cases of nouns, including alternations g/z, k/ts, kh/s — “na naze,” “u rutse”); verb forms (preservation of the hard ending in the 3rd person singular — “chytae,” “pisha” — and the use of specific suffixes in the past tense); and the ability to construct simple and complex sentences while maintaining Belarusian word order and intonation, without directly calquing Russian phrases (for example, “tsi khochash ty pits?” instead of the Russian “ty khochesh pit?”).

When assessing the sound culture of speech under conditions of Russian-Belarusian bilingualism, attention is focused on three key parameters: the acquisition of specific phonemes of the Belarusian language, phonetic interference, and phonemic hearing. Mastery of specific phonemes is assessed through the ability to pronounce and distinguish sounds that exist in Belarusian but are absent or pronounced differently in Russian: [t'] — [ts']; [d'] — [dz']; [g] — [h]; [ch'] — [ch]; [r'] — [r]; [shch'] — [shch]; [v]/[l] — [ũ]. The degree of phonetic interference is evaluated according to how much the “accent” of one language penetrates the other. Typical markers used in assessment include the so-called akanye and yakanye (preservation of clear [a] and [ya] sounds in unstressed syllables — “malako,” “pyasok”); and doubled consonants (correct pronunciation of double sounds characteristic of the Belarusian language — “kalosse,” “nasenne”). Phonemic hearing is tested through the child’s ability to distinguish Belarusian and Russian speech by ear. If a child does not react to the difference between “noch” and “noch,” this indicates insufficiently developed language awareness.

When assessing connected speech under conditions of closely related bilingualism, diagnostics shift from the level of individual words to the level of text formation. The main goal is to determine whether

children can maintain the “Belarusian language field” throughout the entire monologue. The coherence of children’s speech is evaluated according to the following parameters: code-switching (how often the child switches to Russian while searching for the appropriate word, and whether the child is able to find a Belarusian synonym or descriptive expression instead of using a Russian lexical item); intersentential cohesion (the use of Belarusian-specific means of connecting sentences — prepositions and conjunctions such as “dy,” “ale,” “kali,” “tamushto” instead of the Russian “no,” “yesli,” “potomu chto”); syntactic integrity (the absence of calquing Russian constructions and the correct formation of expressions such as “dzyakuy tabe” instead of the Russian “blagodaryu tebya,” or “khvarets’ na gryp” instead of “bolet’ grippom”); and intonational pattern (preservation of the specific Belarusian narrative intonation — the rhythmic-melodic aspect, which differs from Russian by its softer transitions).

Diagnostics are carried out through observation, diagnostic charts, diagnostic activities, tests, individual interviews, and analysis of the products of children’s activities (children’s narratives). An important place in the diagnosis of speech development is occupied by the simplest research method — observation. Based on observing a child in various types of activities, the educator can determine the development of many speech skills. The purpose of observation may vary: monitoring the pronunciation of specific Belarusian sounds ([γ], [ch], [dz], etc.); assessing the development of dialogic speech in the Belarusian language, intonational expressiveness, identifying vocabulary related to a particular topic, and so on. Observation helps the educator identify difficulties in a timely manner and plan individual work with the child. However, observations are usually neither systematic nor comprehensive, since it is difficult to simultaneously monitor all aspects of speech development.

Recently, effective instruments for measuring the language abilities of bilingual children have been developed and tested in various cultural contexts. E. V. Kuftyak, L. M. Khanukhova, and E. V. Poymanova identify among them the listening comprehension test; the instrument using the “picture book – story – retelling” method (picture-book-story-retelling); the free association method; the MacArthur Communicative Development Inventory (MacArthur CDI); and others [1].

The listening comprehension test is aimed at assessing the ability to simultaneously perceive linguistic form and understand the content of

an utterance. A child is read a text excerpt and then asked questions about comprehension of what was heard. During the study, an audio recording is made and later analyzed. The total score corresponds to the number of correct answers to the questions related to the text [1].

To study the subjective semantic fields of words in the consciousness of bilinguals, the free association method described by O. M. Obvintseva is used. The author proposes the use of 10 stimulus words. Children beginning from senior preschool age are asked to provide one response to each stimulus, which is recorded. No more than 30 seconds are given for the child to respond to each stimulus. The task is administered in both the first and the second language of the bilingual child. The assessment in the second language is conducted with a one-week interval. With preschool children, we used this methodology in the form of a game: "I will throw you a ball and say a word, and you must throw the ball back to me very, very quickly and also say a word" [2].

The methodology makes it possible to determine the adequacy of the response and the type of semantic connection. During our experiment, preschool children responding to a Russian stimulus word produced words that were functionally related (notebook – booklet), related by other characteristics (chalk – white, writes; tree – leaf), or antonyms (boy – girl). The main result of this part of the experiment is that when perceiving a Russian word, children's memory activates other Russian words associated with it.

A different picture emerges with associations to familiar Belarusian words. In response to them, Russian-speaking children produced the Russian equivalent of the Belarusian word (vavyorka – squirrel, alovak – pencil), Russian words close in meaning (kvetka (flower) – tree), functionally related words (alovak – notebook), or words similar in sound (kvetka – konfetka, detka). Some of the words in preschoolers' responses belonged to the common lexical stock of Russian and Belarusian (vavyorka – hare, fox, dog, wolf). In such cases, it is difficult to determine to which linguistic system the child's word belongs. Only about 15% of the words clearly belonged to Belarusian vocabulary (vavyorka – vozhyk (hedgehog); kvetka – ruzha (rose)). The responses of Russian-speaking preschoolers to Belarusian stimulus words indicate that the children understand them; however, these words are often not associated in their minds with semantically related Belarusian words, which is necessary for the development of productive bilingualism.

An instrument using the “picture book – story – retelling” method (Pérez-Leroux, Cuza, Thomas) is also aimed at measuring children’s speech competence in the field of bilingualism. Children are asked to retell a well-known fairy tale or story (for example, “The Three Little Pigs” in two languages). The book used should contain illustrations and a minimal amount of text, which should be covered. Children are given as much time as they need to examine the illustrations. The child’s speech is recorded using a voice recorder [8].

For the objective assessment of bilingual children’s speech development in Belarus, a comprehensive approach is used that combines classical domestic methodologies with adapted international screening systems.

The diagnostics are based on a synthesis of the international BESA toolkit (Peña et al., 2018) and the scientific-methodological principles of the Belarusian school (N. S. Starzhinskaya, 2016) [3;4;7].

Modern principles for organizing diagnostics of speech development in preschool children include: comprehensiveness and systematicity, which imply the study of various aspects of speech in their unity and interrelation; consideration of speech in connection with the child’s cognitive development and communication; the unity of diagnostic tasks and criteria for analyzing results from the perspective of speech-related developmental formations characteristic of a particular stage of speech development (for example, for middle preschool age, a characteristic speech formation is mastery of the pronunciation of hushing sounds, therefore one of the diagnostic tasks should be to assess this ability); the child’s motivation to participate in diagnostics, which makes it possible to obtain better results; as well as the compactness of diagnostic procedures.

CONCLUSION

Researchers emphasize that there is no single universal methodology for measuring the language abilities of bilingual children. A researcher must choose a methodology for determining the level of speech development in children in both the native and second language, proceeding from the goals of the study, the availability of ready-made diagnostic methods, and, when necessary, adapt them in order to obtain the most appropriate research results.

When assessing individual speech abilities of preschool children in the Belarusian language (pronunciation, grammatical, and lexical skills), in

addition to observation, methodologies developed for assessing similar abilities in the Russian language may also be used.

For the purpose of a comprehensive assessment of preschool children's speech development in the Belarusian language (that is, the level of mastery of vocabulary, correct pronunciation, grammatical skills, and communicative abilities), it is necessary to determine in advance the levels of such development for each age group. The basis for determining these levels is the preschool education curriculum, which presents the planned outcomes for mastering program requirements in each educational area for children of a particular age. Modern principles for organizing diagnostics of speech development in preschool children include: comprehensiveness and systematicity, which imply the study of various aspects of speech in their unity and interrelation; consideration of speech together with the child's cognitive development and communication; the unity of diagnostic tasks and criteria for analyzing results from the standpoint of speech-related developmental formations characteristic of a given stage of speech development (for example, for middle preschool age, mastery of the pronunciation of hushing sounds is considered such a developmental formation, therefore one of the diagnostic tasks should be to assess this ability); the child's motivation to participate in diagnostics, which allows for obtaining better results; as well as the compactness of diagnostic procedures.

REFERENCES

- Куфтяк, Е.В., Ханухова, Л.М., Пойманова, Е.В. (2019). Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения. *Современное дошкольное образование*, 2(92), 30–39. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10042
- Обвинцева, О.М. (2012). Экспериментальное исследование детского билингвизма. *Филологический класс*, 1, 33–35.
https://filclass.ru/images/JOURNAL/27/Filologiceskij-klass_2012_27_st-07.pdf
- Старжинская, Н.С. (2008). О диагностике речевого развития. *Журнал Пралеска: Штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часопіс*, 6, 8–10.
- Старжынская, Н. С. (2011). Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў у кантэксце блізка роднаснага двухмоўя. *Веснік Адукацыі*, 10, 44–50.
- Цветковић, Р. (2023). Духовна смрт као индивидуализована судбина ликова у приповеткама А. П. Чехова и Лазе К. Лазаревића. *Образовање и васпитање*, 18(20), 77–90. DOI:10.5937/obrvas18-47988

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 21.
DOI:[10.1191/0265659002ct224oa](https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa)
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. *ZAS Papers in Linguistics* 63. DOI:[10.21248/zaspil.63.2019.516](https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516)
https://mst-cbs.polyu.edu.hk/Resources/MAIN/MAIN_English_2019_Revised.pdf
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B., Bedore, L. (2018). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/BESA-excerpt.pdf?srsltid=AfmBOoqf1snRw0iMrTzqSqzAtSzSSLqB2Thds9GK6SYI3IFGZtjYq_4Q
- Pérez-Leroux, A.T., Cuza, A., Thomas D. (2011). From parental attitudes to input conditions: Spanish-English bilingual development in Toronto. In: Potowski, K., Rothman, J. (Eds.). *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* Amsterdam, 149-176. Netherlands: John Benjamins.
DOI:[10.1075/sibil.42.10per](https://doi.org/10.1075/sibil.42.10per)

Наталья СТЕПАНОВНА СТАРЖИНСКАЯ

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Беларусь

Дина Николаевна ДУБИНИНА

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Беларусь

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-БЕЛОРУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация: В статье раскрываются некоторые методики изучения особенностей развития белорусской речи детей-билингвов в условиях русско-белорусского двуязычия; отмечается, что исследования речевого развития детей-билингвов на белорусском языке ведутся по двум направлениям: изучение взаимосвязи обучения детей второму (белорусскому) языку с когнитивным развитием ребенка и изучение особенностей собственно белорусской речи воспитанников в различных аспектах (фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом); проведен анализ известных методик, направленных на оценку когнитивной способности и языковых навыков у детей-билингвов.

Ключевые слова: близкородственное русско-белорусское двуязычие, билингвизм, когнитивно-коммуникативное развитие, дошкольный возраст, методы диагностики, белорусский язык.

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 143–156
7.071.5:7
37.015.31:714
37.015.31:793.3
COBISS.SR-ID 196186633
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-396571>
Рад примљен: 14.4.2026.
Рад прихваћен: 12.5.2026.

ПОКРЕТ КАО ПРЕДМЕТ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРОУЧАВАЊА КРОЗ ЦРТЕЖ И ПЛЕС¹

Евин Ф. ПЕШИЋ²

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Факултет уметности, Звечан, Србија

¹ Рад представља део истраживања у оквиру докторских академских студија Визуелне уметности на Факултету уметности, Универзитета у Приштини, Звечан – Косовска Митровица.

²  <https://orcid.org/0009-0004-1346-6720>, e-mail: evinpeshic@gmail.com

ПОКРЕТ КАО ПРЕДМЕТ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРОУЧАВАЊА КРОЗ ЦРТЕЖ И ПЛЕС

Сажетак: *Покрет представља једну од основних категорија уметничког мишљења и изражавања и јавља се као заједнички елемент различитих уметничких дисциплина. У савременим уметничким и педагошким приступима све више се указује на значај интердисциплинарног разумевања покрета, нарочито у односу између визуелних и сценских уметности. Полазећи од теоријских увида из области визуелних уметности, студија плеса и естетике, у раду се разматра покрет као заједничка категорија која повезује цртеж и плес. У фокусу анализе налазе се научни и теоријски радови у којима се покрет тумачи као уметничка и аналитичка категорија, као и они који указују на могућности повезивања цртежа и плеса у теоријском и педагошком контексту. Посебна пажња усмерена је на идентификовање кључних димензија покрета у визуелном и телесном медију и на њихово компаративно сагледавање. Резултати анализе показују да се покрет у цртежу испољава кроз динамику линије, композицију и однос форме и простора, док се у плесу остварује кроз тело, ритам и временску организацију кретања. Уочене су бројне заједничке структурне и изражајне одлике које омогућавају интердисциплинарно тумачење ова два медија. Посебан значај оваквог приступа огледа се у области уметничког образовања, где повезивање визуелног и телесног искуства доприноси развоју креативности, просторног мишљења и разумевања уметничког процеса. Може се закључити да покрет представља релевантну теоријску основу за интердисциплинарно повезивање цртежа и плеса и да такав приступ има значајне научне и педагошке импликације за савремено уметничко образовање.*

Кључне речи: *покрет, цртеж, плес, интердисциплинарни приступ, уметничко образовање.*

УВОД

Покрет представља једну од основних категорија уметничког мишљења и уметничког изражавања. Он се испољава као ритам, промена, правац и однос тела и простора, али и као знак унутрашње енергије уметничког дела. Иако се најчешће повезује са плесом и сценским изразом, покрет има значајно место и у визуелним уметностима, нарочито у цртежу, где се манифестује кроз линију, композицију, напетост форме и визуелни ток. Управо динамика линије и односа унутар форме омогућава да се покрет препозна и у статичним визуелним структурама, што указује на његову суштинску улогу у процесу уметничког обликовања (Arnheim, 2004). Због тога се покрет може посматрати као заједничко поље различитих уметничких дисциплина, а не као појам ограничен на један медиј. Покрет се у савременим теоријским приступима не посматра само као физичко премештање тела у простору, већ као основни начин људског доживљавања света и сопственог постојања. У том смислу, покрет није спољашњи додатак мишљењу, већ један од његових темељних облика. Полазећи од таквог разумевања, може се рећи да тело у покрету истовремено изражава, сазнаје и комуницира, па је покрет могуће проучавати не само у домену плеса и физичке активности, већ и у домену уметности, перцепције и образовања (Sheets-Johnstone, 2011). Савремене студије плеса указују на то да покрет није могуће разумети искључиво као физичку радњу. Он се остварује у односу према простору, времену, ритму, тежини и материјалности, као и у начину на који тело ступа у интеракцију са окружењем и посматрачем. Плес се стога више не посматра као издвојена сценска пракса, већ као део ширег поља савремене уметности и визуелне културе (Brannigan, 2023). Са друге стране, цртеж одавно превазилази функцију пуке репрезентације видљивог, јер представља начин мишљења, анализу покрета, запис енергије и траг стваралачког процеса. Повезивање плеса и цртежа стога се може разумети као сусрет два различита, али сродна језика израза. У плесу се покрет реализује телом у времену и простору, док се у цртежу тај исти покрет трансформише у визуелни траг. Управо та трансформација чини основу интердисциплинарног приступа, јер омогућава да се исти феномен сагледа из различитих уметничких и сазнајних перспектива. Савремена

истраживања која интегришу плес и визуелне уметности показују да таква повезаност шири дечје појмовно поље, подстиче активније учење и омогућава дубље разумевање садржаја кроз искуство, визуелизацију и телесни израз (Jurjevič & Geršak, 2024; Nielsen & Hartman, 2020).

Теоријски оквир рада ослоњен је на савремена истраживања из области визуелних уметности и студија плеса, у којима се покрет посматра као сложена категорија која обухвата однос тела, простора и форме. Посебан значај имају радови који указују на динамичку природу визуелног и телесног израза и на могућност њиховог међусобног повезивања у савременом уметничком и педагошком контексту. У том смислу, значајни су теоријски увиди аутора који покрет тумаче као структурни однос између тела, простора и форме (Arnheim, 2004; Maletic, 1987; Brannigan, 2023). Истовремено, новија истраживања указују на непосредну везу између праксе цртежа и плеса, наглашавајући да цртеж може бити средство разумевања покрета, а плес начин његовог телесног истраживања и обликовања (Colliander, 2024; Vroman, 2023; Emanuele, 2024).

Проблем истраживања произлази из чињенице да се у теорији и наставној пракси цртеж и плес најчешће разматрају као одвојене дисциплине. Та подела доводи до тога да се покрет у плесу посматра превасходно као телесна појава, а у цртежу као визуелни знак, без довољно увида у њихову унутрашњу повезаност. Поставља се, стога, питање да ли је могуће покрет разумети као заједничку категорију која омогућава повезивање визуелног и телесног израза и стварање ширег теоријског и педагошког оквира за његово проучавање.

У оквиру тако дефинисаног проблема, предмет овог рада јесте покрет као заједничка категорија цртежа и плеса, са посебним освртом на однос визуелног и телесног израза, односно на начин на који различити уметнички медији обликују, тумаче и преносе покрет.

ЦИЉ РАДА

Циљ рада је да се теоријски и аналитички размотре могућности интердисциплинарног повезивања цртежа и плеса полазећи од покрета као заједничке уметничке категорије. У складу са тим, рад има следеће посебне циљеве:

1. да се анализира начин на који се покрет испољава у визуелном и телесном медију
2. да се идентификују заједничке димензије покрета у цртежу и плесу
3. да се сагледа значај интердисциплинарног приступа за савремено уметничко образовање

С обзиром на то да је рад конципиран као теоријско-аналитичко и компаративно истраживање засновано на анализи релевантне научне и стручне литературе из области визуелних уметности, студија плеса и естетике, у раду се формулишу истраживачка питања која усмеравају анализу и интерпретацију предмета истраживања. Основно истраживачко питање гласи: На који начин покрет може бити схваћен као заједничка категорија која повезује цртеж и плес у теоријском и педагошком контексту? У складу са тим, формулисана су следећа посебна истраживачка питања:

1. На који начин се покрет испољава у цртежу као визуелном медију?
2. На који начин се покрет испољава у плесу као телесном и просторном медију?
3. Које су заједничке димензије покрета које омогућавају компаративно тумачење цртежа и плеса?
4. Какве теоријске и педагошке импликације произлазе из интердисциплинарног приступа проучавању покрета?

МЕТОД

Рад је заснован на теоријско-аналитичком и компаративном приступу, који подразумева разматрање релевантне научне и стручне литературе из области визуелних уметности, студија плеса и естетике. Анализа је усмерена на радове у којима се покрет разматра као уметничка и аналитичка категорија, као и на оне који указују на могућности повезивања цртежа и плеса у теоријском и педагошком контексту.

Анализа је спроведена кроз неколико фаза:

1. идентификовање кључних појмова који дефинишу покрет
2. издвајање индикатора покрета у цртежу и плесу
3. компаративно поређење тих индикатора
4. интерпретативну синтезу заједничких димензија покрета.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати анализе релевантне научне и стручне литературе показују да се покрет у уметности испољава као сложена категорија која обухвата визуелне, телесне и просторне односе. У наставку су приказане кључне димензије покрета у цртежу и плесу и њихов значај за интердисциплинарно разумевање уметничког израза.

Теоријско одређење покрета у уметности

Покрет у уметности није могуће ограничити на физичко кретање. Он може бити видљив, наговештен, конструктивно присутан или емоционално сугерисан. У визуелним уметностима покрет се често остварује кроз смер линије, распоред маса, однос светлог и тамног, ритам понављања или динамику композиције. Зато покрет може бити присутан и онда када је дело привидно статично. У том смислу, динамика није нужно последица стварног кретања, већ је често резултат односа који се успостављају унутар саме форме.

Arnheim је показао да визуелно опажање није пасивно примање облика, већ активно сагледавање тежишта, напона, правца и равнотеже. Линија се не чита као пука граница облика, већ као носилац енергије и унутрашњег кретања форме (Arnheim, 2004). Из таквог приступа произлази да се у цртежу покрет не појављује као механички запис тела, већ као визуелни однос који у себи садржи ритам, прелаз и напетост. То је посебно важно за овај рад, јер управо такво схватање цртежа отвара могућност његовог дијалога са плесом.

У плесу је покрет основни градивни елемент. Он није пратећи чинилац, већ сам садржај уметничке радње. Плес постоји у времену, остварује се у простору и носи унутрашњу организацију енергије, темпа, напора и експресије. У том смислу покрет у плесу истовремено има обликовну и значењску функцију. Brannigan наглашава да савремене уметничке праксе показују како плес улази у простор визуелне културе и савремене уметности, при чему тело и покрет постају носиоци концептуалног и материјалног слоја дела (Brannigan, 2023). То омогућава да се покрет више не схвата као искључиво сценски феномен, већ као шире уметничко поље.

Према томе, покрет у уметности треба разумети као вишеслојну категорију. Он је истовремено телесни чин, визуелни знак, просторни однос, временски ток и естетска структура. Управо такво разумевање омогућава његово интердисциплинарно проучавање, јер показује да различити медији покрет не присвајају, већ га изнова обликују према сопственим изражајним средствима.

Цртеж као визуелна интерпретација покрета

Цртеж заузима посебно место у тумачењу покрета, јер омогућава да се пролазно кретање преведе у линију, форму и траг. Док слика чешће тежи стабилнијој визуелној целини, цртеж задржава блискост са процесом. У њему се види ток руке, брзина потеза, прекид, оклевање, нагласак и правац. Зато је цртеж један од најпогоднијих медија за испитивање покрета. Он није тек средство бележења, већ и простор у ком се покрет промишља, рашчлањује и изнова организује.



Слика 1 Dancer, око 1877.

Напомена. Degas, E. Wikimedia Commons. Јавно добро.

У раду Liselotte Vroman наглашено је да цртеж може бити средство разумевања отеловљеног просторног искуства. Тело, простор и кретање не појављују се као одвојени елементи, већ као део јединственог процеса у ком линија прати доживљај покрета и

простора (Vroman, 2023). Тај увид је важан јер показује да цртеж није тек репрезентација видљивог, већ поступак који улази у саму структуру искуства.

Tuire Colliander иде корак даље и показује да се цртеж и плес могу међусобно производити. Линија може бити подстицај за покрет тела, док покрет тела може оставити графички траг који постаје нова визуелна целина. На тај начин цртеж није накнадни опис плеса, већ део његовог разумевања и наставка у другом медију (Colliander, 2024). Посебно је значајна тврдња да линија може постати мапа или путања кретања, што цртеж приближава кореографском мишљењу.

Из тога следи да цртеж има двоструку вредност у проучавању покрета. Он, с једне стране, бележи кретање и чини га видљивим. С друге стране, он покреће нова тумачења, јер открива структуру покрета коју посматрач у непосредној изведби не мора увек да уочи. Цртеж, дакле, не зауставља покрет, већ га преводи у другу форму трајања.



Слика 2. *Drawing, Dancing Figures, 1882-1883.*

Напомена. Wikimedia Commons. Јавно добро.

Плес као телесни и просторни израз

Плес је уметност у којој тело постаје средиште обликовања простора, времена и ритма. Његова особеност лежи у чињеници да се дело остварује у самом чину извођења. Зато покрет у плесу није представљен, него непосредно изведен. Он се не налази изван тела, већ у самом телу, у његовим односима са простором, темпом и другим телима. То плес чини уметношћу у којој покрет истовремено има формалну, изражајну и комуникативну вредност.

У књизи Vere Maletic покрет је сагледан кроз појмове тела, простора, напора и експресије. Тај приступ даје чврст појмовни ослонац за анализу плеса, јер показује да се сваки покрет може сагледати кроз смер, тежину, темпо, трајање и унутрашњи квалитет (Maletic, 1987). На тај начин плесни покрет престаје да буде нешто неодређено и пролазно, а постаје уређен систем односа.

Brannigan истиче да плес у савременој уметности делује и као концепт и као материја. Тело није сводиво на улогу извођача у уском смислу, већ постаје средиште визуелне, просторне и идејне организације дела (Brannigan, 2023). Тај став је значајан за овај рад, јер показује да плес треба читати и у односу на визуелне медије.

Плес, дакле, није супротан визуелном. Он јесте телесни облик визуелног мишљења. Тело у плесу гради линије, осе, односе и ритмичке склопове. Управо због тога плесни покрет може бити близак цртежу, који те исте односе захвата другим средствима.



Слика 3. Ballet dancer and powder.

Напомена. Unsplash. Лиценца CC0 1.0.

Однос цртежа и плеса у интердисциплинарном приступу

Интердисциплинарни приступ подразумева да се уметничке дисциплине не посматрају као затворене целине. Када се цртеж и плес доведу у везу, не добија се механички спој два медија, већ ново поље у ком покрет постаје заједнички предмет истраживања. У том пољу ни цртеж ни плес не губе своју посебност, већ се њихове могућности јасније уочавају управо кроз међусобни однос.

Rossella Emanuele у својој докторској тези показује да плес и кореографија могу проширити разумевање цртежа изван папира, линије и површине. Цртеж се тада не схвата као готов производ, већ као процес, просторни догађај и телесна активност (Emanuele, 2024). Тај став је важан јер омогућава да се цртеж чита као динамичка пракса, блиска плесу. У истом правцу иду и радови који разматрају однос тела, трага и визуелизације покрета. Плес може оставити цртеж, а цртеж може подстаћи плес. У том прелазу један медиј не губи свој идентитет, већ добија нов слој значења. Интердисциплинарност се овде не јавља као спољашње повезивање тема, него као унутрашња сродност самих медија.

Из таквог приступа произилази да покрет није власништво једне дисциплине. Он припада и цртежу и плесу, али на различите начине. Зато покрет може бити основа за научни дијалог између ликовне и сценске уметности. Тај дијалог није важан само за теорију уметности, већ и за наставну праксу, јер подстиче шире разумевање уметничког стварања.

Шематски приказ односа кључних појмова у проучавању покрета



*Слика 4. Шематски приказ односа покрета у цртежу и плесу.
Напомена. Ауторска шема, израђена за потребе рада.*

Значај интердисциплинарног приступа за уметничко образовање

Интердисциплинарно проучавање покрета има посебан значај за образовање, нарочито у срединама у којима се тежи повезивању визуелног, телесног и креативног искуства. Када се покрет сагледа и кроз цртеж и кроз плес, студенти стичу шири увид у односе тела, простора, ритма и форме. Такав приступ омогућава да се визуелна анализа не ограничи на статичке облике, као и да се телесни израз не сведе на пуко извођење. Цртеж помаже да се покрет рашчлани, уочи и промисли. Плес помаже да се покрет доживи, испроба и обликује кроз тело. Заједно, они подстичу целовитији однос према уметничком процесу.

Научна вредност овог приступа огледа се у ширењу појмовног оквира у ком се покрет проучава, док се педагошка вредност огледа у стварању могућности за повезано учење, стварање и тумачење. Управо у томе лежи значај овог рада за савремено уметничко и високо образовање.

ДИСКУСИЈА

Резултати анализе показују да се покрет у уметности може разумети као сложена категорија која повезује визуелни и телесни израз. У цртежу се покрет испољава кроз линију, композицију и динамику форме, док се у плесу остварује кроз тело, простор и временску организацију покрета. Иако припадају различитим медијима, цртеж и плес показују бројне структурне и изражајне сродности које омогућавају њихово интердисциплинарно тумачење. Овакво разумевање покрета блиско је ставу који је развио Arnhem (2004), наглашавајући да визуелна форма није статична, већ да у себи носи унутрашњу динамику односа, напона и равнотеже. Добијени увиди указују да покрет не представља својство једне уметничке дисциплине, већ заједничку основу различитих облика уметничког изражавања. Цртеж и плес се, стога, не могу посматрати као супротстављени медији, већ као комплементарни начини обликовања покрета. Управо у том односу постаје видљиво да покрет може бити средство дијалога између визуелне и сценске уметности. Савремене уметничке праксе, о којима пише Brannigan (2023), показују да тело у плесу

све чешће функционише као визуелни и концептуални елемент уметничког дела, док Colliander (2024) указује да линија у цртежу може постати подстицај за телесно кретање, што додатно приближава ова два медија.

Посебан значај оваквог приступа огледа се у могућности повезивања различитих начина уметничког мишљења и изражавања. Интердисциплинарно разумевање покрета доприноси ширењу појмовног оквира у ком се уметност проучава и тумачи, јер омогућава да се визуелни и телесни процеси посматрају као делови јединственог стваралачког искуства. У том контексту, Maletic (1987) показује да се сваки покрет може анализирати кроз категорије простора, напора, темпа и експресије, што омогућава систематичније разумевање односа тела и форме.

Такође, ови резултати имају и важне педагошке импликације. Повезивање цртежа и плеса у наставној пракси омогућава студентима да покрет сагледају и као визуелни и као телесни феномен. Такав приступ подстиче развој креативности, просторног мишљења и свести о односу тела и форме, што је од посебног значаја за савремено уметничко образовање. На значај телесног искуства у процесу учења указује и Emanuele (2024), истичући да се разумевање уметности продубљује онда када се стваралачки процес посматра као динамична и искуствена активност.

ЗАКЉУЧАК

На основу спроведене теоријско-аналитичке и компаративне анализе може се закључити да покрет представља једну од кључних категорија уметничког мишљења која повезује различите облике визуелног и телесног израза. У цртежу се покрет испољава кроз динамику линије, композицију и однос форме и простора, док се у плесу остварује кроз тело, ритам и временску организацију кретања. Иако припадају различитим медијима, цртеж и плес показују бројне структурне и изражајне сродности које омогућавају њихово интердисциплинарно тумачење. Резултати анализе указују да покрет не треба посматрати као својство једне уметничке дисциплине, већ као заједничку основу различитих уметничких пракси. Управо у том смислу покрет може бити схваћен као аналитичка категорија која омогућава повезивање визуелног и телесног искуства и стварање ширег појмовног оквира за разумевање уметничког процеса. Такво

разумевање доприноси развоју интердисциплинарног приступа у проучавању уметности, јер омогућава да се различити медији посматрају као делови јединственог система уметничког мишљења.

Посебан значај оваквог приступа огледа се у области уметничког образовања. Повезивање цртежа и плеса у наставној пракси омогућава студентима да покрет сагледају као сложену категорију која обухвата визуелне, просторне и телесне односе. Такав приступ подстиче развој креативности, просторног и визуелног мишљења, као и свести о значају тела у процесу уметничког изражавања. Истовремено, он доприноси стварању интегрисаног образовног окружења у ком се знање стиче кроз искуство, посматрање и стварање. Стога, може се закључити да интердисциплинарно проучавање покрета представља важан теоријски и педагошки правац у савременом уметничком образовању. Даља истраживања могу бити усмерена на практичну примену оваквог приступа у настави, као и на развој нових метода које повезују визуелне и сценске уметности у процесу учења и стварања.

ЛИТЕРАТУРА

- Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.
- Brannigan, E. (2023). *The persistence of dance: Choreography as concept and material in contemporary art*. University of Michigan Press.
- Colliander, T. (2024). Drawn into dancing and danced into drawing: Exploring Deleuze's lines of flight through dancing-drawing approaches in early childhood dance pedagogies. *Nordic Journal of Dance*, 15(2), 1–11.
<https://doi.org/10.2478/njd-2024-0011>
- Jurjevič, N., & Geršak, V. (2024). Expanding children's conceptual field through dance and visual arts. *International Journal of Education & the Arts*, 25(27).
<https://doi.org/10.26209/ijea25n27>
- Emanuele, R. (2024). *Dance as a medium for drawing: A practice-based investigation into dance and choreography as generative modalities for contemporary drawing* (Doctoral dissertation, University for the Creative Arts).
https://research.uca.ac.uk/6460/1/ELLA%20EMANUELE_1410042_UCA_Final_with%20appendices_12_05_24%20%281%29.pdf
- Maletic, V. (1987). *Body, space, expression: The development of Rudolf Laban's movement and dance concepts*. Mouton de Gruyter.
- Nielsen, C. S., & Hartman, L. (2020). Advancing our futures – Educational potential of interdisciplinary artistic projects to children 'at risk' in Denmark and

- South Africa. *Policy Futures in Education*, 18(3), 410–431.
<https://doi.org/10.1177/1478210319846623>
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement: Expanded second edition*. John Benjamins.
- Vroman, L. (2023). Drawing body, movement and space in architecture and dance. *Drawing: Research, Theory, Practice*, 8(1), 11–26.
<https://doi.org/10.1386/drtip.00103.1>

Извори илустрација

- Слика 1. Degas, E. *Dancer*, око 1877. Wikimedia Commons. Јавно добро.
- Слика 2. *Drawing, Dancing Figures*, 1882–1883. Wikimedia Commons. Јавно добро.
- Слика 3. *Ballet dancer and powder*. Unsplash. CC0 1.0.
- Слика 4. Ауторска шема, израђена за потребе рада.

Evin F. PEŠIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Arts, Zvečan, Serbia

MOVEMENT AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY STUDY THROUGH DRAWING AND DANCE

Summary: Movement represents one of the fundamental categories of artistic thinking and expression and appears as a shared element across different artistic disciplines. Contemporary artistic and pedagogical approaches increasingly emphasize the importance of interdisciplinary understanding of movement, particularly in the relationship between visual and performing arts. Based on theoretical insights from visual arts, dance studies, and aesthetics, this paper examines movement as a common category that connects drawing and dance. The analysis focuses on scientific and theoretical works in which movement is interpreted as both an artistic and analytical category, as well as those that indicate possibilities for linking drawing and dance in theoretical and pedagogical contexts. Special attention is directed toward identifying key dimensions of movement in visual and embodied media and their comparative analysis. The results indicate that movement in drawing manifests through line dynamics, composition, and the relationship between form and space, while in dance it is realized through the body, rhythm, and the temporal organization of movement. Numerous shared structural and expressive features have been identified, enabling an interdisciplinary interpretation of these two media. The significance of this approach is particularly evident in art education, where the integration of visual and embodied experience contributes to the development of creativity, spatial thinking, and understanding of the artistic process. It can be concluded that movement constitutes a relevant theoretical foundation for the interdisciplinary connection between drawing and dance, with significant scientific and pedagogical implications for contemporary art education.

Key words: movement, drawing, dance, interdisciplinary approach, art education.

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Review Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 157–170
7.071.5:7
37.015.31:714
37.015.31:793.3
COBISS.SR-ID 196186633
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-396571>
Manuscript received: April 14, 2026
Manuscript accepted: May 12, 2026

MOVEMENT AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY STUDY THROUGH DRAWING AND DANCE³

Evin F. PEŠIĆ⁴

University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Arts, Zvečan, Serbia

³ This paper constitutes a part of the research conducted within the Doctoral Academic Studies in Visual Arts at the Faculty of Arts, University of Priština, Kosovska Mitrovica.

⁴  <https://orcid.org/0009-0004-1346-6720>, e-mail: evinpeshic@gmail.com

MOVEMENT AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY STUDY THROUGH DRAWING AND DANCE

Summary: *Movement represents one of the fundamental categories of artistic thinking and expression and appears as a shared element across different artistic disciplines. Contemporary artistic and pedagogical approaches increasingly emphasize the importance of interdisciplinary understanding of movement, particularly in the relationship between visual and performing arts. Based on theoretical insights from visual arts, dance studies, and aesthetics, this paper examines movement as a common category that connects drawing and dance. The analysis focuses on scientific and theoretical works in which movement is interpreted as both an artistic and analytical category, as well as those that indicate possibilities for linking drawing and dance in theoretical and pedagogical contexts. Special attention is directed toward identifying key dimensions of movement in visual and embodied media and their comparative analysis. The results indicate that movement in drawing manifests through line dynamics, composition, and the relationship between form and space, while in dance it is realized through the body, rhythm, and the temporal organization of movement. Numerous shared structural and expressive features have been identified, enabling an interdisciplinary interpretation of these two media. The significance of this approach is particularly evident in art education, where the integration of visual and embodied experience contributes to the development of creativity, spatial thinking, and understanding of the artistic process. It can be concluded that movement constitutes a relevant theoretical foundation for the interdisciplinary connection between drawing and dance, with significant scientific and pedagogical implications for contemporary art education.*

Key words: *movement, drawing, dance, interdisciplinary approach, art education.*

INTRODUCTION

Movement represents one of the fundamental categories of artistic thinking and artistic expression. It manifests as rhythm, change, direction, and the relationship between body and space, as well as a sign of the internal energy of an artwork. Although it is most often associated with dance and performance, movement also holds a significant place in the visual arts, particularly in drawing, where it is expressed through line, composition, tension of form, and visual flow. The dynamics of line and the relationships within form enable the recognition of movement even in static visual structures, indicating its essential role in the process of artistic formation (Arnheim, 2004). For this reason, movement can be understood as a shared field across different artistic disciplines rather than a concept limited to a single medium.

In contemporary theoretical approaches, movement is not regarded solely as the physical displacement of the body in space, but as a fundamental mode of human experience and existence. In this sense, movement is not an external addition to thought, but one of its foundational forms. From this perspective, the moving body simultaneously expresses, perceives, and communicates, which allows movement to be studied not only within the domain of dance and physical activity, but also within art, perception, and education (Sheets-Johnstone, 2011).

Contemporary dance studies emphasize that movement cannot be understood exclusively as a physical action. It is realized in relation to space, time, rhythm, weight, and materiality, as well as through the way the body interacts with the environment and the observer. Dance is therefore no longer viewed as an isolated stage practice, but as part of a broader field of contemporary art and visual culture (Brannigan, 2023). On the other hand, drawing has long surpassed the function of mere representation of the visible, as it represents a mode of thinking, an analysis of movement, a record of energy, and a trace of the creative process.

The connection between dance and drawing can thus be understood as an encounter between two different yet related languages of expression. In dance, movement is realized through the body in time and space, whereas in drawing that same movement is transformed into a visual trace. This transformation forms the basis of an interdisciplinary approach, as it enables the same phenomenon to be

examined from different artistic and cognitive perspectives. Contemporary research integrating dance and visual arts demonstrates that such connections expand the conceptual field, encourage active learning, and enable deeper understanding through experience, visualization, and embodied expression (Jurjević & Geršak, 2024; Nielsen & Hartman, 2020).

The theoretical framework of this paper is grounded in contemporary research in the fields of visual arts and dance studies, in which movement is considered a complex category encompassing the relationship between body, space, and form. Particular importance is given to works that highlight the dynamic nature of visual and embodied expression and the possibility of their interconnection within contemporary artistic and pedagogical contexts. In this regard, relevant theoretical insights include those that interpret movement as a structural relationship between body, space, and form (Arnheim, 2004; Maletic, 1987; Brannigan, 2023). At the same time, recent studies point to a direct relationship between drawing practice and dance, emphasizing that drawing can serve as a means of understanding movement, while dance represents a way of its embodied exploration and formation (Colliander, 2024; Vroman, 2023; Emanuele, 2024).

The research problem arises from the fact that, in both theory and teaching practice, drawing and dance are most often treated as separate disciplines. This division leads to the perception of movement in dance primarily as a bodily phenomenon, and in drawing as a visual sign, without sufficient insight into their internal interconnection. The question therefore arises whether movement can be understood as a shared category that enables the integration of visual and embodied expression and the development of a broader theoretical and pedagogical framework for its study.

Within this defined problem, the subject of this paper is movement as a shared category of drawing and dance, with particular emphasis on the relationship between visual and embodied expression, that is, on the ways in which different artistic media shape, interpret, and convey movement.

OBJECTIVE

The aim of this paper is to examine, from a theoretical and analytical perspective, the possibilities for interdisciplinary integration of drawing and dance, taking movement as a shared artistic category. In

accordance with this aim, the paper pursues the following specific objectives:

1. To analyze the ways in which movement manifests in visual and embodied media
2. To identify the shared dimensions of movement in drawing and dance
3. To examine the significance of an interdisciplinary approach for contemporary art education.

Given that the study is conceived as a theoretical-analytical and comparative investigation based on the analysis of relevant scientific and professional literature in the fields of visual arts, dance studies, and aesthetics, research questions are formulated to guide the analysis and interpretation of the subject matter. The main research question is: In what ways can movement be understood as a shared category that connects drawing and dance in theoretical and pedagogical contexts?

Accordingly, the following specific research questions are defined:

1. How does movement manifest in drawing as a visual medium?
2. How does movement manifest in dance as an embodied and spatial medium?
3. What are the shared dimensions of movement that enable a comparative interpretation of drawing and dance?
4. What theoretical and pedagogical implications arise from an interdisciplinary approach to the study of movement?

METHOD

The study is based on a theoretical-analytical and comparative approach, which involves the examination of relevant scientific and professional literature in the fields of visual arts, dance studies, and aesthetics. The analysis focuses on works in which movement is considered as both an artistic and analytical category, as well as on those that indicate the possibilities of connecting drawing and dance within theoretical and pedagogical contexts.

The analysis was conducted through several phases:

1. Identification of key concepts defining movement
2. Identification of indicators of movement in drawing and dance
3. Comparative analysis of these indicators
4. Interpretative synthesis of the shared dimensions of movement.

RESULTS

The results of the analysis of relevant scientific and professional literature indicate that movement in art manifests as a complex category encompassing visual, embodied, and spatial relations. The following section presents the key dimensions of movement in drawing and dance and their significance for an interdisciplinary understanding of artistic expression.

Theoretical definition of movement in art

Movement in art cannot be limited to physical motion. It may be visible, implied, structurally present, or emotionally suggested. In the visual arts, movement is often realized through the direction of the line, the arrangement of masses, the relationship between light and dark, the rhythm of repetition, or the dynamics of composition. For this reason, movement may be present even when a work appears static. In this sense, dynamism is not necessarily the result of actual motion, but often emerges from the relationships established within the form itself.

Arnheim demonstrated that visual perception is not a passive reception of forms, but an active process of perceiving centers of gravity, tension, direction, and balance. A line is not read merely as the boundary of a form, but as a carrier of energy and internal movement within the form (Arnheim, 2004). From this perspective, movement in drawing does not appear as a mechanical record of the body, but as a visual relation that contains rhythm, transition, and tension. This is particularly important for this study, as such an understanding of drawing opens the possibility for its dialogue with dance.

In dance, movement represents the primary structural element. It is not a secondary component, but the very content of the artistic act. Dance exists in time, is realized in space, and carries an internal organization of energy, tempo, effort, and expression. In this sense, movement in dance simultaneously performs both a formal and a semantic function. Brannigan emphasizes that contemporary artistic practices demonstrate how dance enters the domain of visual culture and contemporary art, where the body and movement become carriers of both conceptual and material layers of the work (Brannigan, 2023). This allows movement to be understood not merely as a stage phenomenon, but as a broader artistic field.

Therefore, movement in art should be understood as a multilayered category. It is simultaneously a bodily act, a visual sign, a spatial relation, a temporal flow, and an aesthetic structure. Such an understanding enables its interdisciplinary study, as it shows that different media do not appropriate movement, but rather continually reshape it through their own expressive means.

Drawing as a visual interpretation of movement

Drawing occupies a specific position in the interpretation of movement, as it enables the translation of transient motion into line, form, and trace. While painting more often aspires toward a stable visual whole, drawing maintains a close connection with process. Within it, one can observe the movement of the hand, the speed of the stroke, interruption, hesitation, emphasis, and direction. For this reason, drawing represents one of the most suitable media for the examination of movement. It is not merely a tool for recording, but also a space in which movement is conceptualized, analyzed, and reorganized.



Figure 1. Dancer, c. 1877

Note. Degas, E. Wikimedia Commons. Public domain.

In the work of Liselotte Vroman, it is emphasized that drawing can function as a means of understanding embodied spatial experience. The body, space, and movement do not appear as separate elements, but as parts of a unified process in which the line follows the experience of movement and space (Vroman, 2023). This insight is significant because it

demonstrates that drawing is not merely a representation of the visible, but a procedure that enters into the very structure of experience.

Tuire Colliander advances this perspective by demonstrating that drawing and dance can generate one another. A line may serve as a stimulus for bodily movement, while bodily movement can leave a graphic trace that becomes a new visual whole. In this way, drawing is not a subsequent description of dance, but an integral part of its understanding and continuation within another medium (Colliander, 2024). Of particular importance is the claim that the line can become a map or trajectory of movement, thereby bringing drawing closer to choreographic thinking.

From this, it follows that drawing has a dual value in the study of movement. On the one hand, it records movement and renders it visible. On the other, it initiates new interpretations, as it reveals the structure of movement that may not always be perceived in direct performance. Drawing, therefore, does not arrest movement, but translates it into another form of duration.



Figure 2. Drawing, Dancing Figures, 1882–1883

Note. Wikimedia Commons. Public domain.

Dance as a bodily and spatial expression

Dance is an art form in which the body becomes the central means of shaping space, time, and rhythm. Its specificity lies in the fact that the

work is realized in the very act of performance. For this reason, movement in dance is not represented, but directly enacted. It does not exist outside the body, but within it, in its relationships with space, tempo, and other bodies. This makes dance an art form in which movement simultaneously carries formal, expressive, and communicative value.

In the work of Vera Maletic, movement is analyzed through the concepts of body, space, effort, and expression. This approach provides a solid conceptual framework for the analysis of dance, as it shows that every movement can be understood through direction, weight, tempo, duration, and internal quality (Maletic, 1987). In this way, dance movement ceases to be something indeterminate and transient and becomes an organized system of relations.

Brannigan emphasizes that in contemporary art, dance functions both as a concept and as material. The body is not reducible to the role of performer in a narrow sense, but becomes the center of the visual, spatial, and conceptual organization of the work (Brannigan, 2023). This perspective is important for this study, as it indicates that dance should also be interpreted in relation to visual media.

Dance, therefore, is not opposed to the visual. It represents an embodied form of visual thinking. In dance, the body constructs lines, axes, relationships, and rhythmic structures. For this reason, dance movement can be closely related to drawing, which captures these same relationships through different means.



Figure 3. Ballet dancer and powder

Note. Unsplash. CC0 1.0 license.

The relationship between drawing and dance in an interdisciplinary approach

An interdisciplinary approach implies that artistic disciplines are not viewed as closed systems. When drawing and dance are brought into relation, the result is not a mechanical combination of two media, but the emergence of a new field in which movement becomes a shared subject of inquiry. Within this field, neither drawing nor dance loses its specificity; rather, their possibilities become more clearly articulated through their mutual interaction.

In her doctoral dissertation, Rossella Emanuele demonstrates that dance and choreography can expand the understanding of drawing beyond paper, line, and surface. Drawing is thus no longer perceived as a finished product, but as a process, a spatial event, and an embodied activity (Emanuele, 2024). This perspective is significant because it allows drawing to be interpreted as a dynamic practice closely related to dance. Similar approaches can be found in studies that examine the relationship between the body, trace, and the visualization of movement. Dance can leave a drawing, and drawing can stimulate dance. In this transition, neither medium loses its identity; instead, each acquires a new layer of meaning. Interdisciplinarity here does not appear as an external linking of themes, but as an internal affinity between the media themselves.

From this perspective, movement cannot be regarded as the property of a single discipline. It belongs to both drawing and dance, albeit in different ways. For this reason, movement can serve as a foundation for scholarly dialogue between visual and performing arts. This dialogue is not only significant for art theory, but also for pedagogical practice, as it encourages a broader understanding of artistic creation.

Schematic representation of the relationship between key concepts in the study of movement

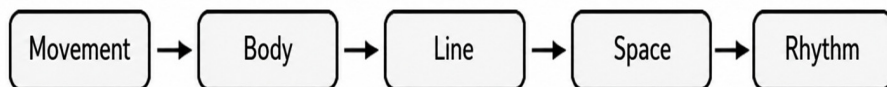


Figure 4. Schematic representation of the relationship of movement in drawing and dance

Note. Author's diagram, created for this study.

Significance of the interdisciplinary approach in art education

The interdisciplinary study of movement holds particular importance for education, especially in contexts that aim to integrate visual, embodied, and creative experience. When movement is examined through both drawing and dance, students gain a broader understanding of the relationships between body, space, rhythm, and form. Such an approach prevents visual analysis from being limited to static forms and ensures that bodily expression is not reduced to mere performance. Drawing enables the analysis, observation, and conceptualization of movement. Dance enables the experience, experimentation, and shaping of movement through the body. Together, they foster a more comprehensive engagement with the artistic process.

The scientific value of this approach lies in expanding the conceptual framework within which movement is studied, while its pedagogical value lies in creating opportunities for integrated learning, creation, and interpretation. This is precisely where the significance of this study for contemporary art and higher education is situated.

DISCUSSION

The results of the analysis indicate that movement in art can be understood as a complex category that connects visual and embodied expression. In drawing, movement manifests through line, composition, and the dynamics of form, while in dance it is realized through the body, space, and the temporal organization of movement. Although they belong to different media, drawing and dance demonstrate numerous structural and expressive affinities that enable their interdisciplinary interpretation. This understanding of movement aligns with the position developed by Arnheim (2004), who emphasized that visual form is not static, but contains an internal dynamic of relationships, tension, and balance.

The findings suggest that movement should not be regarded as a property of a single artistic discipline, but as a shared foundation of different forms of artistic expression. Drawing and dance should therefore not be viewed as opposing media, but as complementary modes of shaping movement. Within this relationship, movement becomes a medium of dialogue between visual and performing arts. Contemporary artistic practices, as discussed by Brannigan (2023),

show that the body in dance increasingly functions as a visual and conceptual element of the artwork, while Colliander (2024) indicates that the line in drawing can act as a stimulus for bodily movement, further bringing these two media into closer relation.

The importance of this approach is also reflected in its capacity to connect different modes of artistic thinking and expression. An interdisciplinary understanding of movement contributes to the expansion of the conceptual framework in which art is studied and interpreted, as it allows visual and embodied processes to be viewed as components of a unified creative experience. In this context, Maletic (1987) demonstrates that every movement can be analyzed through the categories of space, effort, tempo, and expression, enabling a more systematic understanding of the relationship between body and form. These results also carry significant pedagogical implications. Integrating drawing and dance in teaching practice enables students to perceive movement as both a visual and an embodied phenomenon. Such an approach fosters the development of creativity, spatial thinking, and awareness of the relationship between body and form, which is of particular importance for contemporary art education. The importance of embodied experience in the learning process is also emphasized by Emanuele (2024), who highlights that the understanding of art deepens when the creative process is approached as a dynamic and experiential activity.

CONCLUSION

Based on the conducted theoretical-analytical and comparative analysis, it can be concluded that movement represents one of the key categories of artistic thinking that connects different forms of visual and embodied expression. In drawing, movement manifests through the dynamics of line, composition, and the relationship between form and space, while in dance it is realized through the body, rhythm, and the temporal organization of movement. Although they belong to different media, drawing and dance exhibit numerous structural and expressive affinities that enable their interdisciplinary interpretation. The results indicate that movement should not be understood as a property of a single artistic discipline, but as a shared foundation of various artistic practices. In this sense, movement can be interpreted as an analytical category that enables the integration of visual and embodied experience and the development of a broader conceptual

framework for understanding the artistic process. Such an understanding contributes to the advancement of an interdisciplinary approach to the study of art, as it allows different media to be perceived as components of a unified system of artistic thinking.

The importance of this approach is particularly evident in the field of art education. Integrating drawing and dance in teaching practice enables students to perceive movement as a complex category encompassing visual, spatial, and embodied relations. This approach fosters the development of creativity, spatial and visual thinking, as well as awareness of the role of the body in artistic expression. At the same time, it contributes to the creation of an integrated educational environment in which knowledge is acquired through experience, observation, and creation.

Further research may be directed toward the practical application of this approach in teaching, as well as toward the development of new methods that connect visual and performing arts in the processes of learning and creation.

REFERENCES

- Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.
- Brannigan, E. (2023). *The persistence of dance: Choreography as concept and material in contemporary art*. University of Michigan Press.
- Colliander, T. (2024). Drawn into dancing and danced into drawing: Exploring Deleuze's lines of flight through dancing-drawing approaches in early childhood dance pedagogies. *Nordic Journal of Dance*, 15(2), 1–11.
<https://doi.org/10.2478/njd-2024-0011>
- Jurjevič, N., & Geršak, V. (2024). Expanding children's conceptual field through dance and visual arts. *International Journal of Education & the Arts*, 25(27).
<https://doi.org/10.26209/ijea25n27>
- Emanuele, R. (2024). *Dance as a medium for drawing: A practice-based investigation into dance and choreography as generative modalities for contemporary drawing* (Doctoral dissertation, University for the Creative Arts).
https://research.uca.ac.uk/6460/1/ELLA%20EMANUELE_1410042_UCA_Final_with%20appendices_12_05_24%20%281%29.pdf
- Maletic, V. (1987). *Body, space, expression: The development of Rudolf Laban's movement and dance concepts*. Mouton de Gruyter.
- Nielsen, C. S., & Hartman, L. (2020). Advancing our futures – Educational potential of interdisciplinary artistic projects to children 'at risk' in Denmark and South Africa. *Policy Futures in Education*, 18(3), 410–431.
<https://doi.org/10.1177/1478210319846623>

Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement: Expanded second edition*. John Benjamins.

Vroman, L. (2023). Drawing body, movement and space in architecture and dance. *Drawing: Research, Theory, Practice*, 8(1), 11–26. <https://doi.org/10.1386/drtп 00103 1>

Illustration Sources

Слика 1. Degas, E. *Dancer*, око 1877. Wikimedia Commons. Јавно добро.

Слика 2. *Drawing, Dancing Figures*, 1882–1883. Wikimedia Commons. Јавно добро.

Слика 3. *Ballet dancer and powder*. Unsplash. CC0 1.0.

Слика 4. Author's diagram, created for the purposes of this study.

Евин Ф. ПЕШИЋ

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Факултет уметности, Звечан, Србија

ПОКРЕТ КАО ПРЕДМЕТ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРОУЧАВАЊА КРОЗ ЦРТЕЖ И ПЛЕС

Сажетак: Покрет представља једну од основних категорија уметничког мишљења и изражавања и јавља се као заједнички елемент различитих уметничких дисциплина. У савременим уметничким и педагошким приступима све више се указује на значај интердисциплинарног разумевања покрета, нарочито у односу између визуелних и сценских уметности. Полазећи од теоријских увида из области визуелних уметности, студија плеса и естетике, у раду се разматра покрет као заједничка категорија која повезује цртеж и плес. У фокусу анализе налазе се научни и теоријски радови у којима се покрет тумачи као уметничка и аналитичка категорија, као и они који указују на могућности повезивања цртежа и плеса у теоријском и педагошком контексту. Посебна пажња усмерена је на идентификовање кључних димензија покрета у визуелном и телесном медију и на њихово компаративно сагледавање. Резултати анализе показују да се покрет у цртежу испољава кроз динамику линије, композицију и однос форме и простора, док се у плесу остварује кроз тело, ритам и временску организацију кретања. Уочене су бројне заједничке структурне и изражајне одлике које омогућавају интердисциплинарно тумачење ова два медија. Посебан значај оваквог приступа огледа се у области уметничког образовања, где повезивање визуелног и телесног искуства доприноси развоју креативности, просторног мишљења и разумевања уметничког процеса. Може се закључити да покрет представља релевантну теоријску основу за интердисциплинарно повезивање цртежа и плеса и да такав приступ има значајне научне и педагошке импликације за савремено уметничко образовање.

Кључне речи: покрет, цртеж, плес, интердисциплинарни приступ, уметничко образовање.

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 171–188
373.2.016:78
COBISS.SR-ID 196243721
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-742903>
Рад примљен: 25.5.2026.
Рад прихваћен: 10.6.2026.

МОГУЋНОСТ ПОВЕЗИВАЊА МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ДРУГИМ ОБЛАСТИМА УЧЕЊА У ОКВИРУ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА И ПРОГРАМА „ГОДИНЕ УЗЛЕТА“

Лука М. МАРКОВИЋ¹

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Београд, Србија

Габријела Б. ГРУЈИЋ²

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Београд, Србија

¹  <https://orcid.org/0009-0000-5707-7031>, e-mail: markovicluka10@yahoo.com

²  <https://orcid.org/0000-0003-2083-5606>, e-mail: gabriijela.grujic@uf.bg.ac.rs

МОГУЋНОСТ ПОВЕЗИВАЊА МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ДРУГИМ ОБЛАСТИМА УЧЕЊА У ОКВИРУ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА И ПРОГРАМА „ГОДИНЕ УЗЛЕТА“

Сажетак: *Полазећи од претпоставке о динамичности и континуираном усаглашавању методике музичког васпитања са другим областима учења у предшколским установама, рад истражује интегративне потенцијале музичких активности у предшколским установама у Србији. Циљ рада је да идентификује и анализира методичке аспекте међусобног повезивања музичких активности са другим доменима учења, указујући на то да се њихов интегративни капацитет заснива како на педагошком искуству, тако и на савременој теоријској и културолошкој пракси. У истраживању су примењене компаративна и дескриптивно-аналитичка метода. Анализом елемената и фаза музичких активности са корелативним потенцијалом, уочене су непосредне и посредне везе са другим областима знања, као и са релевантним теоријским концептима, укључујући отвореност, интердисциплинарност и хибридноост. Резултат истраживања могућих интеграција различитих методичких подручја указује на који начин и у којој мери је применљива натурализација окружујућих текстова у контекст музичког васпитања деце који се примењује у Србији по моделу пројектног приступа учењу. Истраживање показује да музичке активности у предшколским установама представљају ефикасан инструмент интегративног учења, који истовремено подстиче когнитивни, емоционални и социјални развој детета.*

Кључне речи: *методика музичког васпитања, концепт отворености, пројектни приступ учењу, интердисциплинарност, интеграција различитих методичких подручја.*

УВОД

Цивилизацијски преображај условљен технолошким развојем и феноменима геополитичке и културолошке интернализације, рефлектује се на све моделе учења и васпитања. У настојању да одговори на такве изазове, Уницеф је, у оквиру програма „Калеидоскоп“, промовисао модел пројектног учења, заснован на натурализацији савремених конотативних садржаја у васпитно-образовне програме. Као педагошки модел, пројектно учење почива на конструктивистичком становишту према коме се знање најефикасније конструише онда када је повезано са претходним искуствима и окружењем, односно када деца „путем социјалних интеракција са другим (знањима) надограђују постојеће богатство знања и искуства како би се створила нова разумевања“ (Levin et al., 2022, str. 15).

У Србији, модел пројектног приступа учењу, под називом „Године узлета“, подразумева отворену и динамичну структуру: подложен је ревидирању, допуни (често на иницијативу деце) и критичком преиспитивању кроз документовано праћење развоја деце током све три фазе рада – отварања, развијања и затварања пројекта. На тај начин, процес учења се не посматра као линеаран и унапред затворен систем, већ као флексибилан и контекстуално условљен васпитно-образовни процес.

Ова динамична и отворена структура непосредно је усклађена са концептуалним основама програма, који парадигматски повезују социокултурне и постструктуралистичке теорије. Концепт отворености³, заједно са дискурсима натурализације⁴, хибридизације⁵, диспозитива, перформативности и интертекстуалности, превазилази традиционално схваћен појам и праксу интердисциплинарности. За разлику од интердисциплинарности, која се као приступ ослања на размену искустава између сродних научних области повезаних са одређеном аутономном дисциплином, концепт отворености подразумева флуидност граница и динамичко конституисање

³ Сам термин *концепта отворености* потекао је од Мориса Вајца (Morris Weitz) шездесетих година двадесетог века и представља ознаку за променљивост, реконструктивност, сегментацију и концептуалност (Weitz, 1987, str 143-154).

⁴ Објашњавање субјекта учења помоћу већ усвојених знања погодних за концептуално повезивање. (Wittgenstein, 1980, str. 56)

⁵ Појам који не подржава дискурс господара већ ново мапирање у интерпретацији субјекта, са утиком изван матичне дисциплине.

значења унутар ширих мрежа знања. Интертекстуалност, као један од кључних елемената концепта отворености, омогућава да се у методици музичког васпитања препозна сложена мрежа значењских односа која превазилази границе појединачне дисциплине. Она „указује да се у сваком тексту налазе други текстови, будући да их он упија, премешта, нуди нову интерпретацију, сажима, развија и преобликује“ (Šuvaković, 2011, str. 55). Перформативна процедура учења⁶ (која не реферира на субјект учења него се реализује у односу на ситуацију, тренутак дечије дистракције), као и Фукоов (Michel Foucault) концепт диспозитива – у оквиру кога музичко васпитање не функционише као појединачни диспозитив, већ као елемент ширег хетерогеног скупа знања⁷ – додатно учвршћују становиште о променљивости и контекстуалној условљености образовних појмова, те да се образовне праксе формирају унутар динамичких мрежа односа, а не као затворени и стабилни системи. Управо у том теоријском хоризонту отвара се простор за преиспитивање интегративних потенцијала методике музичког васпитања у савременом предшколском контексту. Могло би се рећи да је то и предмет овог рада. Циљ истраживања је уочавање и указивање на интегративни капацитет колаборативног учења заснованог на савременој културолошкој пракси. У раду су примењене методе теоријске анализе, компаративна метода и дескриптивна метода (примери из праксе), као и метода анализе садржаја уз интердисциплинарни приступ и критичку интерпретацију релевантне научне литературе и важећих програмских основа.

КОЛАБОРАТИВНИ КОНЦЕПТ УЧЕЊА

Методички водич музичких активности у пројектном приступу учењу усмерава васпитача да различите музичке задатке интегрише у тематску целину пројекта. Методички постулати приликом учења песме, бројалице, обраде композитора, инструмента, извођења музичких игара и звучних прича, слушања музике и дечијег стваралаштва, не развијају само

⁶ Кад значење уметничког дела/догађаја не зависи од референцијалног значењ већ од контекста (Šuvaković, 2011, str. 533).

⁷ “Музика као појединачни диспозитив може фигурисати једном као програм институције, а други пут (као део хетерогеног скупа) као средство просуђивања или маскирања праксе која сама остаје нечујна и невидљива, или као секундарна реинтерпретација ове праксе, отворено за ново поље рационалности“ (Šuvaković, 2016, str. 300-301).

музичке способности него успостављају природне везе са другим областима образовно-васпитног рада. У складу са тим, Јенсен (Eric Jensen) сматра да би музику требало укључити у садржаје језика, историје, географије, друштва и математике (Jensen, 2003, str. 99-116), јер „интердисциплинарно учење погодује људском мозгу који тако на природан начин учи из много углова“ (Levin et al., 2022, str. 69).

Већина савремених педагога и психолога залаже се за колаборативни концепт учења, јер он омогућава дубље разумевање појединачних области, интеграцију знања, развијање асертивности и комуникације са вршњацима и околином, као и унапређење моторичких способности уз осећај простора. Као што истичу Левин (Sara Levin), Кларк (Amanda Clark) и Старки (Erin Starkey), „изучавање једне теме у контексту другог предмета пружа прилику да се свака дисциплина изучава дубински и интегрално“ (Levin et al., 2022, str. 69). Овај теоријски оквир указује на то да се учење музике не своди само на усвајање песме или инструмента, већ подразумева синхрону активност когнитивних, моторичких и емоционалних процеса. У том контексту, Роберт Вуди (Robert Woody) говори о три стадијума стицања музичких вештина: когнитивни (перцепција и аперцепција), асоцијативни (изражен кроз покрет, цртање и емоционалне одреднице) и аутономни, који се ослања на стечено знање (Woody, 2022, str. 74-75). У овом процесу, знање представља исход учења који може да се одвија и без спољашњих подстрекивача и спремно је да се складишти у дуготрајно памћење, које садржи и првобитно, сензорно искуство учења песме.

Музички еквиваленти Пијажеовим (Jean Piaget) стадијумима когнитивног развоја најпре се могу пратити у сензомоторној фази конзервације, када деца стичу способност да осете одређено својство и сачувају га без обзира на околне промене. Музички психолог Дејвид Харгривс (David Hargreaves) анализира ове фазе кроз „природни ток развоја“, који почиње рођењем („деца су програмирана да буду музикална“) и наставља се кроз постепени развој музичких способности, обухватајући прогресију и асимилацију, које се испољавају у музичким активностима и усмеравају ка способности за музичку експертизу (Hargreaves, 2017, str. 245-277).

У музичким активностима деце вртићког узраста примењује се децентрализација строгих идентитетских

елемената који се слушају, уче или изводе кроз/уз игру. Најефикасније умрежавање са другим областима знања остварује се кроз *мотивационе приче* и *мотивације за понављање*. Ове етапе учења су тематски повезане са пројектом, као и са самим активностима које се обрађују, и представљају комуникацијске и полифункционалне потенцијале умрежавања са стратегијама, знањима и матрицама српског језика, математике, друштвене и природне средине, физичког и ликовног образовања. Вишедимензионална природа мотивације омогућава учење чак и у фази када деца још нису способна за метакогницију, када кроз ритмички и мелодијски садржај доживљавају пријатност звука кроз спонтано певање, скакање, игру и тапшање, а јачину, боју и изражајност звука усвајају углавном визуелним средствима. Тек када деца изађу из сензорног модуса, у узрасту од четири до шест година, учење песме представља когнитивну и психомоторну промену у знању и вештинама.

Музика увек представља искуство задовољства, али у предшколском узрасту смислена унутрашња мотивација за неком музичком активношћу готово не постоји. Деца реагују пре свега на спољне подстицаје као што су мотивационе приче, игре, драматизације, цртање, бројање, вајање, прављење модела и физичке активности. Ови поступци представљају природан контекст у којем се спонтано усвајају музичка искуства, јер се знања из језика, писма, математике, природе, друштва, физичког васпитања и визуелних уметности интегришу у игру која представља најприроднији контекст емотивног кодирања музике, као њеног суштинског, генеративног својства.

Подстицање афективних реакција деце на идиоматске тоналне и ритмичке карактеристике музике остварује се кроз репетитивне моторичке задатке и визуелно-асоцијативне представе. Свака радња, иако на први поглед игра, прихвата се на несвесном нивоу кроз систем сензорног кодирања. Уз помоћ индикатора као што су звук, боја, предмети, покрети и изрази лица, деца доживљавају музички садржај као радостан, тужан, борбен или нежан, што омогућава развој првих емоционалних и перцептивних категорија музичког искуства. Пола Поук Лилард (Paula Polk Lillard) указује на мишљење Марије Монтесори, која је истицала да се покрети тела, посебно руку, интегришу са менталним процесима у потпуној интеграцији личности формирајући дететов интелект, док за чулну едукацију визуелно

представља пут разумевања у свакој области образовања (Lillard, 2014, str. 39 - 51).

Према постмодерним теоријама рецепције Џона Фиска (John Fisk), Стјуарта Хола (Stuart Hall) и Жана Пијажеа, доживљај музике у детињству прво се јавља кроз импулсивни осећај задовољства, који касније прелази у процес концептуалног разумевања музике (Alexander, 2007, str. 18-19). Овај прелаз од емоционалног ка когнитивном доживљају омогућава формирање сложенијих перцептивних и смисаоних односа према музичком материјалу.

СТИМУЛАНСИ ИНТЕРАКТИВНОГ ПОВЕЗИВАЊА

У педагошкој пракси користе се бројни мотивациони стимуланси који подстичу интересовање деце за музичке активности. То могу бити наративне структуре које не морају експлицитно да буду повезане са садржајем текста песме, као што су уводне *мотивационе приче* или *мотивације за понављање*, које примењују холистички приступ, односно „скуп интеракција посредованим симболима који се односе на свет искуства“ (Ellul, 2015, str. 27). Реч и слика прожимају се са музиком као „ирационалним импулсом“ и дају јој додатни смисао: „она је увек метафора неке структуре у којој су односи увек важнији од објекта постављених у однос“ (Adorno, 1968, str. 53). Ако је, на пример, тема пројекта „Храна“, песма „Пекарчић“ може се обрадити кроз више повезаних активности. После уводног дела који укључује мотивациону причу, вежбе дисања и поставку музичког задатка, деца слушају песму у целости, упознају се са текстом и значењем непознатих речи (нпр. „пећ се жари“), што се директно може повезати са *развојем говора*. Након тога могао би да се води разговор о занимањима и врстама хране (*Свет око нас*), да би приликом мотивације за понављање (ова етапа служи и као облик активног одмора) деца месила тесто и правила различите геометријске облике (круг - пица, троугао - паштета, лопта - кнедла) или вајарске фигуре, чиме се интегришу елементи *математике и ликовног*. Такође, у овој етапи, могуће је користити и полигон: скачући кроз обруче и заобилазећи препреке уз музику, деца долазе до циља -- пекаре (чиме се остварује веза са *физичким васпитањем*).

Сличан пример интерактивног повезивања са другим областима учења може да се нађе у готово свим песмама које деца уче. На пример, песма „Блистај, блистај звездо мала“ тематски се

уклапа у пројекат „Свемир“ и повезује ликовну (прављење планета од пластелина), математичку (поступак серијације планета по величини), језичку (текст песме) и физичку (скакутање „астронаута“ по површини Месеца) активност. Истовремено, деца увежбавају музички елемент мелодијског скока (до, до — сол, сол), који се може представити као скок астронаута при уласку у свемирски брод.

Све ове стратегије интерактивног повезивања користе у пројектној настави исти скуп методичких средстава: нарацију, визуелизацију, асоцијацију, сензибилизацију и театрализацију музичког садржаја. Кроз етапе официјелних методских поступака - уводну мотивацију, мотивацију за понављање, визуелно представљање и одговарајуће телесне покрете, већина музичких елемената – темпо, динамика и мелодијски ток – може се повезати са комплементарним симболима математичких, језичких, ликовних, друштвених и физичких представа.

ДИРЕКТНЕ ИЛИ ИНДИРЕКТНЕ ВЕЗЕ СА ДРУГИМ ОБЛАСТИМА УЧЕЊА

У контексту музичког васпитања, концепт отворености подразумева да музичке активности нису затворени систем, већ се развијају у интеракцији са другим појмовима и доменима, пружајући простор за експериментисање, посматрање образаца, упоређивање и стварање смислених веза између различитих области учења.

На основу концепта отворености, веза музике са математиком, посредством математичких средстава изражавања, огледа се у опажању и приказивању различитих тонских карактеристика: кратких и дугих, нижих и виших, тиших и гласнијих. Графички приказ таквих односа могуће је изразити различитим дужинама, дебљинама, кретањем и усмереношћу линија. Како наводи Млодинов (Leonard Mlodinow): „Математика (у науци) као и музика (у уметности) представља апстрактну дисциплину. Грци су заслужни за замисао која је у математику унела романтику и метафору: понекад је дуж само дуж. Али иста дуж може да представља ивицу пирамиде, међу поља или путању лета врране. Знање о једном може се пренети на друго“ (Mlodinow, 2005, str. 28).⁸

⁸ Питагорејци, који су тврдили да је број све, сматрали су да је надахнуће иницијални покретач научних открића и уметничких творевина као што су то математика и музика. Први су изучавали математичка и естетска својства музичких звукова.

Математички приступ омогућава и прецизно разликовање музичких елемената. Тако, артикулацију и дикцију могуће је графички приказати кроз математичке симболе – стакато као тачку, а легато као таласасту линију – чиме се наглашавају различити облици звучног извођења. Такође, кореспонденција са математиком препознаје се и у деловима песама који се понављају или изводе на исти начин. Такав методски поступак у служби је опажања *образаца* попут АБА или АБАБ форме, темпа, динамике, артикулације. Ови обрасци могу се прво представити симболички (на пример, АБА форма представљена као сендвич: хлеб-фил-хлеб), да би затим прешли у акциони (деца реагују покретом који је увек исти за поновљени одсек песме или одређени музички елемент).

Појам симетрије је повезан са симболом образаца, док математички *појам скупа* такође може бити применљив у методици музичког васпитања на два начина: непосредно (на пример, разврставање средстава у складу са темом пројекта), или посредно (према опажајним звучним стимулусима (нпр. кад се тема пројекта односи на животиње, деца праве скупове према брзини њиховог кретања. На тај начин заправо опажају спорији или бржи темпо). По сличном принципу, оно што слуховно перципирају, деца могу да приказују и *табеларно* (редови, колоне).

Серијацију, као математички израз (поредак од мањег ка већем или обрнуто), могуће је применити и на опажање мелодијског низа (на пример, песма „Чик погоди“ садржи низове од *до* до *сол* и од *сол* до *до*), али и на динамичке елементе, као што су крешендо и декрешендо. Графичко приказивање низања тонова према висини (*мерење, позиционирање*) на линији кретања мелодије одговара математичким графиконима који се могу представити линијом која, падом или дизањем, симболизује не само висину, већ и динамичке вредности тонова.

Припрема деце за касније (школско) учење дужине нота (нотација) може се одвијати кроз математички *појам дељења* целог, тј. *односа део-целина* (на пример, дељење пице на половине или четвртине, или сипање воде у теглу до пола или четвртине запремине). Веза са *појмом броја* може се остварити помоћу извођења бројалица (на пример, бројалице *Пет прстића* и *Јен, два, три, играмо се ми*) које, у математичком смислу, могу да представљају *низ*, те на тај начин истовремено подстичу усвајање бројевних концепата и развијање ритмичких способности, чиме се природно интегришу математичка и музичка знања.

Пројектни приступ учењу омогућава и индиректно усвајање математичких знања. Тако, приликом одређених етапа музичких активности (на пример: организовање деце у простору), деца уче да формирају круг, квадрат, да стоје у линији, врсти, у колони или у паралелним редовима. На тај начин деца слушно перципирају математичке изразе, а затим их повезују са практичном применом у простору, чиме се остварује њихово дубље схватање и памћење.

Везе са методиком матерњег језика, након слушања песме, најпре се остварују кроз појашњавање смисла текста и објашњавање значења непознатих речи. Тај вербални методски поступак подразумева читање, разумевање и тумачење текста.⁹ Овим корацима постављају се темељи за изражајно читање и интерактивну дискусију. Изражајно читање уз *хоризонт очекивања* одвија се кроз методски принцип поступности. Током читања звучне приче, уводно се користи гласовна и звучна подршка, а постављају се и питања која подстичу размишљање о разлозима догађаја у причи и мотивима ликова. Након тога, разговор се преусмерава на лични план (секундарни интервју) питањима која омогућавају деци да се идентификују са ситуацијом и осете личну повезаност са садржајем. Емоција је, према Бојанину, параметар за све опажено и упамћено: „Свако одвајање опажања и сазнавања од (...) васпитања, сасвим је без смисла“ (Војанin, 2022, стр. 65).

Откривачком методом деца се подстичу да сама пронађу поенту приче или песме, закључак и поуку. Оваквом контекстуализацијом приче, осим што се проширује вокабулар (објашњавањем непознатих речи), омогућава се и *одвојена ситуација учења*. Реч је о поступку који разговор удаљава од централне теме, али служи као корисна додатна информација, подстичући дечју радозналост и аналитичко размишљање. Одвојена ситуација учења указује на деликатност методолошких поступака који не би требало да занемарују дечију наивност ради (циљане) епистемолошке радозналости, будући да „нема разумевања које није комуникација“ (Freire, 2017, стр. 26). Осим тога, васпитач уважава дете као субјект сазнања који треба да сачува своју аутономију појединца и своје право на чулне и емоционалне дистракције. Намерно скретање пажње са фокусираности на циљ (учење певања песме) постиже се не само

⁹ И у језичком и у музичком смислу такав поступак се дефинише као нотација, денотација и конотација или локуција и илокуција, тј. рецепција, перцепција и аперцепција.

мотивационом причом, већ и визуелизацијом, гестовима и покретима тела, као психолошким помагалима метакогнитивне стратегије учења музике (Goleman, 2015, str. 156). Ове „излете ван музике“ иницирају деца не само дисперзијом пажње („одлутале мисли“), већ и питањима која спонтано следе логику дечијег урођеног номадизма.

Директна веза музике и језика остварује се и кроз извођење бројалица као специфичног облика говорно-ритмичког изражавања. Оне се изводе прво гласовно, а потом и уз покрете (плесак, ходање или комбинација покрета), чиме се успоставља интеграција вербалног и моторичког израза. Деца се притом уче јасном раздвајању речи на слоге, при чему се слоговна дужина доводи у везу са трајањем тона. Истовремено се развијају правилна артикулација, дикција и акцентуација. Што се тиче покрета који прате гласовно извођење, они могу бити организовани у пулсу, ритму или кроз груписање удара, чиме се успоставља функционална повезаност метрике текста, музичког ритма и моторике покрета. Сличан принцип интеграције примењује се приликом извођења звучне приче. Током слушања, деца могу активно да учествују производећи одговарајуће звукове или шуме – гласом, покретима тела или употребом Орфових инструмената. Таква активност истовремено подстиче разумевање текста и развија способност аудитивне дискриминације и звучне асоцијације, јер се вербални садржај непосредно повезује са звучним изразом.

Језички и музички елементи се додатно прожимају приликом музичких игара кроз перцептивну реакцију деце на кључне речи које обликују концепт задате игре. Уколико је, на пример, тема пројекта „Зима“, може се применити игра „Ледени чика“ у којој се деца „залеле“ на реч која има везе са зимом, а затим наставе кретање уз музику. На тај начин се, поред ритмичко-моторичке координације, проширује и вокабулар (нпр. „леденица“, „смет“, „борд“), чиме се остварује синтеза језичког, когнитивног и музичког учења.

Мотивационе приче често се реализују у форми драматизације која служи као увод у садржај музичке активности. Кроз изражајно казивање текста деца развијају осећај за интонацију, динамику и емоционалну обојеност говора, што представља припрему за разумевање истих категорија у музичком извођењу.

Као што су различита знања међусобно условљена и несвесно прихваћена као основа будућих аутономних дисциплина, тако је и методика упознавања околине интегрални део музичког васпитања. Учењем песме, израдом инструмената, упознавањем са животом и радом неког композитора или учешћем у звучној причи, деца стичу сазнања о појавама и појмовима из света који их окружује. Истовремено, деца спонтано усвајају појмове који се односе на морална начела, географске топониме, историјске чињенице, као и свест и о припадности породици и нацији. Ово „узгредно“ или имплицитно учење поседује потенцијал дубинског памћења, јер се нови садржаји усвајају у контексту емоционално обојеног искуства. Када се деца касније сусретну са сродним темама у оквиру других области, таква искуствена основа може олакшати разумевање и интеграцију нових знања. Стога музичко образовање, поред когнитивне функције, има и изразит васпитни потенцијал.

Као незаменљив интелектуални, асоцијативни и сензитивни подстрекивач свеукупног развоја личности, музика своју интердисциплинарност јасно испољава и кроз повезаност са ликовним васпитањем. Током слушања музике васпитач усмерава децу да доживљај мелодије изразе помоћу различитих ликовних средства. Покрети оловке или четкице, избор боја, линија и површина могу постати визуелни еквиваленти музичких елемената као што су тонска висина, динамика, темпо, кретање мелодије или начин извођења (легато, стакато). На тај начин се асоцијативна природа музичког доживљаја трансформише у ликовни израз, при чему васпитач дискретно усмерава пажњу на карактер композиције. Овакво превођење звучног у визуелни израз не остаје само на нивоу перцепције, већ се проширује и на практичне активности које додатно повезују чулно искуство и стваралаштво. У том контексту, у пракси се примењује и израда инструмената од различитих материјала, што учвршћује представе о њиховом изгледу и начинима добијања звука. Све ове активности не само да продубљују разумевање музичких појава, већ доприносе развоју fine моторике, координације покрета и просторне оријентације. Стога се ликовно васпитање, у оквиру музичких активности, природно надовезује и на физичко васпитање као значајан сегмент целокупног развоја детета у предшколском узрасту.

Веза извођења музичких активности са физичким васпитањем остварује се пре свега кроз покрет као посредника музичког доживљаја. Покрети који прате музику стимулишу развој осећаја за ритам, такт и меру, док адаптација према темпу и кореографија уз музику и музичке игре, представљају важне сегменте моторичког развоја. У том смислу, покрети изазвани музиком могу се посматрати као телесне артикулације које пресликавају звучне облике. Како истиче Вуди, „музика и покрет се често описују као *природан спој*, вероватно због тога што се оба феномена дешавају у времену, као и људски говор и друге вокализације“ (Woody, 2024, str. 123). Извођење активних *вежби дисања*, праћених покретима, подједнако се користи у методици музичког и физичког васпитања у раду са најмлађим узрастом деце. Такве активности доприносе правилном развоју вокалног апарата, али и општој психофизичкој регулацији детета, повезујући контролу дисања, држање тела и ритмичко кретање. Већина ритмичких способности развија се кроз употребу *бројалица*, које се изводе у складу са постављеним задатком — било да је реч о одржавању пулса, извођењу ритмичких образаца или груписању удара. Темпо, као неодвојиви део ритма, деца усвајају изводећи покрете који одговарају брзини мелодије. Покрети се прилагођавају темпу, али и начину на који се (кроз покрете или кореографију) музика доживљава и опажа (брзо, споро кретање, скакутање, трупкање, ходање на прстима или пуним стопалима, савијањем и гибањем). На тај начин телесно искуство постаје средство интернализације музичке структуре. У пракси се за ову врсту активности користе различите музичке игре (нпр. Лимбо денс, Музичке столице, Ледени чика, Иде маца око тебе, Јеж), као и једноставне кореографије уз дечје песме, које служе утврђивању ритмичког пулса. Овакве активности истовремено подстичу групну координацију, просторну оријентацију и социјалну интеракцију.

Конечно, учење плеса – било да је реч о валцеру или народном колу – представља синтезу музичких мера, моторичких вештина и културолошких вредности. Поред физичке и ритмичке компоненте, овакве активности негују однос према традицији, култури и националном идентитету. На тај начин музичко образовање у предшколском узрасту задобија и изражен васпитни карактер, интегришући естетско, телесно и културно искуство у јединствен процес развоја детета.

ЗАКЉУЧАК

Модел пројектног приступа учења, као перформативна пракса хибридног укрштања и интеграција садржаја различитих знања, примењује се у српским вртићима од 2018. године. Имплементацијом концепта отворености, отварајући своје границе, методика музичког васпитања увела је у своје идентитетске специфичности и приче, представе из животне околине, математичке појмове, визуелне уметности, физичку активност. Отвореност методике омогућава да музичке активности постану средство повезивања различитих области образовања – од математике и језика, преко ликовног и физичког васпитања, до етичког и социјалног учења. Кроз тематске пројекте, деца на најранијем узрасту спонтано усвајају нове појмове, развијају моторичке и когнитивне вештине, уче да примењују логичко размишљање и истражују сопствену креативност. Таквим холистичким приступом, музичко васпитање постаје средство за спајање различитих области образовања и васпитања у јединствен, интегративан и смислен образовни процес. Плурална кохабитација са другим областима, не дестабилизује идентитет методике музичког васпитања, већ га обогаћује кроз мултисензорну перцепцију, емоционално учешће и активну интеракцију са окружењем. Перформативна пракса модела пројектног приступа учења представља синхронијски и динамичан концепт, условљен савременим интересима и односима у друштву, педагошким теоријама обновљиве/изменљиве развојне психологије и отворених идентитетских дисциплинарних граница.

Интегративни потенцијали музичких активности у целини образовно-васпитног рада са предшколском децом практично немају ограничења. Музика делује као хибридни медијум који синхронизује афективни, когнитивни и моторички развој детета. Она омогућава да се дечја радозналост, емоционална реакција и моторичке активности искористе у функцији дубљег разумевања света око њих. Овај холистички приступ, карактеристичан за српске предшколске установе које примењују програм „Године узлета“, показује да музичко васпитање има мултипликативни ефекат: оно не само да развија музичке способности, већ и интегрише нова знања, унапређује социјалне вештине и омогућава дечју самосталност и креативност. У контексту

савремених образовних изазова, музичке активности у предшколским установама у Србији представљају снажан интегративни ресурс који подстиче свеобухватни развој детета.

Теоријски дискурси и нови модели у васпитно-образовном систему указују да је један од главних конструктора садашњице – комуникацијски потенцијал – платформа за готово све методичке поступке учења. Синтезом теоријских увида и теоријској и дескриптивно-аналитичкој анализи литературе, дошло се до закључка да је концепт отворености, као доминантни садржај постмодернистичких, социолошких и уметничких пракси, образовни систем артикулисао као *систем у покрету*. Отворени концепт учења, насуپрот затвореним дисциплинарним системима, позајмљује, користи, интернализује знања и алате из различитих области учења и подложен је критичкој проверљивости и ревизијама, без разарања институционалне структуре. Значај истраживања ове теме је у сагледавању релевантних методских поступака који би могли да интегришу знања из других области учења, селективно контролишући пропустљивост својих граница. Указивање на потенцијал повезивања знања, али и на стална прилагођавања тренутку и контексту отвара простор за даља истраживања у овој области.

ЛИТЕРАТУРА

- Adorno, T. (1968). *Filozofija nove muzike* [Philosophy of New Music]. Nolit.
- Aka, K. A., Setyosari, P., Purwaningsih, E., & Mardhatillah. (2025). Meta-analysis of integrated learning on 21st century skills: Is integrated learning still relevant? *European Journal of Educational Research*, 14(2), 625–643. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.625>
- Aleksander, V. (2007). *Sociologija umetnosti* [Sociology of Art]. Clio.
- Bojanin, S. (2022). *Tajna škole* [The Secret of Schools]. Samostalno izdanje Bojanin & Micić.
- del Barrio, L. (2024). Music and movement pedagogy in basic education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ellul, J. (2015). *Carstvo besmisla: Umetnost u tehnološkom društvu* [The Empire of Meaninglessness: Art in the Technological Society]. Alef-Gradac.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement*. Harper & Row.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije* [Pedagogy of Autonomy]. Clio.

- Gatto, J. T. (2019). *Zaglupljuju nas [Dumbing Us Down]*. Gradac.
- Goleman, D. (2015). *Fokusiranost: Neprimetni pokretač izuzetnosti [Focus: The Hidden Driver of Excellence]*. Geopoetika.
- Groon, J. (2025). Popular music pedagogy in music teacher education: A literature review. *Journal of Popular Music Education*.
<https://doi.org/10.1386/jpme.00154.1>
- Hargreaves, D., & Lamont, A. (2017). Wellbeing and health. In *The psychology of musical development*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781107281868>
- Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, & UNICEF. (2017). *Osnove programa diverzifikovanih oblika rada sa decom predškolskog uzrasta [Foundations of Diversified Early Childhood Education Programs]*.
- Jamblih. (2012). *Pitagorin život [Life of Pythagoras]*. Dereta.
- Jensen, E. (2003). *Supernastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspešno učenje [Super Teaching: Instructional Strategies for Quality School and Successful Learning]*. Educa.
- Laure, M., & Habe, K. (2024). Stimulating the development of rhythmic abilities in preschool children in Montessori kindergartens with music-movement activities: A quasi-experimental study. *Early Childhood Education Journal*, 52, 563–574. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x>
- Levin, S., Clark, A., & Starkey, E. (2022). *Projektna nastava za predškolski i mlađi školski uzrast [Project-Based Learning for Preschool and Early Primary Grades]*. Clio.
- Lillard, P. (2016). *Montessori danas [Montessori Today]*. Propolis Books.
- Marković, L. (2018). Nove matrice vaninstitucionalnih okvira u muzičkoj pedagogiji. In B. Mandić & J. Atanasijević (Ur.), *Zbornik radova sa XII međunarodne naučne konferencije održane na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu* (str. 191–197). FILUM.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost [Motivation and Personality]*. Nolit.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2018). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta [Foundations of Preschool Education Programs: Years of Ascent]*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike [Psychology of Music]*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mlodinov, L. (2005). *Euklidov prozor [Euclid's Window]*. Laguna.

- Mullen, J. (2025). A critical pedagogy of popular music teacher education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.
<https://doi.org/10.1177/10570837241295759>
- Nguyen, G. T. C., & Thai, D. T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers, and future developments. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 2053–2062.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26087>
- Piaget, J. (1979). *Epistemologija nauka o čoveku* [Epistemology of the Human Sciences]. Nolit.
- Pound, L., & Harrison, C. (2002). *Supporting musical development in the early years*. Open University Press.
- Šuvaković, M. (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti* [Glossary of Art Theory]. Orion Art.
- Šuvaković, M. (2016). *Estetika muzike: Modeli, metode i epistemologije u modernoj i savremenoj muzici i umetnostima* [The Aesthetics of Music: Models, Methods, and Epistemologies in Modern and Contemporary Music and Arts]. Orion Art.
- Travar, M. (2025). Pedagogical competencies of preschool and primary school teachers within contemporary models of professional development. *Obrazovanje i vaspitanje*, 20(24), 179–199.
<https://doi.org/10.65536/ufpz20-275640>
- Trebešanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije* [Dictionary of Psychology]. Stubovi kulture.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i jezik* [Thought and Language]. Nolit.
- Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Volume I. Early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>
- Weitz, M. (1987). The role of theory in aesthetics. In J. Margolis (Ed.), *Philosophy looks at the arts* (2nd ed.). Temple University Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Filozofska istraživanja* [Philosophical Investigations]. Nolit.
- Woody, R. H. (2024). *Psihologija za muzičare: Razumevanje i usvajanje veština* [Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills]. Orion Art.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju* [Psychology in Education] (Vols. I–II). Clio.

Luka M. MARKOVIĆ

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

Gabrijela B. GRUJIĆ

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

POSSIBILITIES OF CONNECTING MUSICAL ACTIVITIES WITH OTHER LEARNING AREAS WITHIN THE PROJECT-BASED APPROACH AND THE “YEARS OF ASCENT” PROGRAMME

Summary: Proceeding from the assumption of the dynamic character and continuous alignment of music education methodology with other areas of learning in preschool institutions, this paper examines the integrative potential of musical activities in preschool settings in Serbia. The aim of the study is to identify and analyse the methodological aspects of interconnecting musical activities with other learning domains, emphasizing that their integrative capacity is grounded both in pedagogical experience and in contemporary theoretical and cultural practice. The research applies comparative and descriptive-analytical methods. Through an analysis of the elements and phases of musical activities possessing correlational potential, direct and indirect links with other fields of knowledge were identified, as well as connections with relevant theoretical concepts, including openness, interdisciplinarity, and hybridity. The research results concerning possible integrations of different methodological areas indicate the ways and the extent to which the naturalization of surrounding texts can be applied within the context of children's music education in Serbia, implemented according to the project-based learning approach. The study demonstrates that musical activities in preschool institutions constitute an effective instrument of integrative learning, simultaneously fostering children's cognitive, emotional, and social development.

Key words: music education methodology, concept of openness, project-based learning approach, interdisciplinarity, integration of different methodological areas.

Review Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 189–206
373.2.016:78
COBISS.SR-ID 196243721
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-742903>
Manuscript received: May 25, 2026
Manuscript accepted: June 10, 2026

POSSIBILITIES OF CONNECTING MUSICAL ACTIVITIES WITH OTHER LEARNING AREAS WITHIN THE PROJECT-BASED APPROACH AND THE “YEARS OF ASCENT” PROGRAMME

Luka M. MARKOVIĆ¹⁰

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

Gabrijela B. GRUJIĆ¹¹

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education, Belgrade, Serbia

¹⁰  <https://orcid.org/0009-0000-5707-7031>, e-mail: markovicluka10@yahoo.com

¹¹  <https://orcid.org/0000-0003-2083-5606>, e-mail: gabrijela.grujic@uf.bg.ac.rs

POSSIBILITIES OF CONNECTING MUSICAL ACTIVITIES WITH OTHER LEARNING AREAS WITHIN THE PROJECT-BASED APPROACH AND THE “YEARS OF ASCENT” PROGRAMME

Summary: Proceeding from the assumption of the dynamic character and continuous alignment of music education methodology with other areas of learning in preschool institutions, this paper examines the integrative potential of musical activities in preschool settings in Serbia. The aim of the study is to identify and analyse the methodological aspects of interconnecting musical activities with other learning domains, emphasizing that their integrative capacity is grounded both in pedagogical experience and in contemporary theoretical and cultural practice. The research applies comparative and descriptive-analytical methods. Through an analysis of the elements and phases of musical activities possessing correlational potential, direct and indirect links with other fields of knowledge were identified, as well as connections with relevant theoretical concepts, including openness, interdisciplinarity, and hybridity. The research results concerning possible integrations of different methodological areas indicate the ways and the extent to which the naturalization of surrounding texts can be applied within the context of children's music education in Serbia, implemented according to the project-based learning approach. The study demonstrates that musical activities in preschool institutions constitute an effective instrument of integrative learning, simultaneously fostering children's cognitive, emotional, and social development.

Key words: music education methodology, concept of openness, project-based learning approach, interdisciplinarity, integration of different methodological areas.

INTRODUCTION

The civilizational transformation conditioned by technological development, as well as by phenomena of geopolitical and cultural internalization, reflects on all models of learning and upbringing. In an effort to respond to such challenges, UNICEF, within the framework of the 'Kaleidoscope' program, promoted a model of project-based learning, founded on the naturalization of contemporary connotative content into educational programs. As a pedagogical model, project-based learning rests on a constructivist position according to which knowledge is most effectively constructed when linked with prior experiences and environment—when children 'through social interactions with other (knowledge) build upon the existing wealth of knowledge and experience in order to create new understandings' (Levin et al., 2022, p. 15).

In Serbia the model of project-based learning, under the name 'Years of Ascent,' has been verified by legal documents and has been in implementation since 2018. Although conceived as thematically organized, such an approach implies an open and dynamic structure: it is subject to revision, supplementation (often at the initiative of children), and critical re-examination through documented monitoring of children's development during all three phases of work—opening, developing, and closing the project. In this way, the learning process is not viewed as a linear and predetermined closed system, but as a flexible and contextually conditioned educational process.

This dynamic and open structure is directly aligned with the conceptual foundations of the program, which paradigmatically connect sociocultural and poststructuralist theories. The concept of openness¹², together with discourses of naturalization¹³, hybridization¹⁴, dispositif, performativity, and intertextuality, transcends the traditionally understood notion and practice of interdisciplinarity. Unlike interdisciplinarity, being the approach that relies on the exchange of experiences between related scientific fields connected to a certain autonomous discipline, the concept of openness

¹² The very term *concept of openness* originated with Morris Weitz in the 1960s and denotes variability, reconstructiveness, segmentation, and conceptuality (Weitz, 1987, pp. 143–154).

¹³ Explaining the subject of learning through already acquired knowledge suitable for conceptual connection (Wittgenstein, 1980, p. 56).

¹⁴ A notion that does not support the discourse of mastery but rather a new mapping in the interpretation of the subject, with effects beyond the parent discipline.

implies fluidity of boundaries and the dynamic constitution of meaning within broader networks of knowledge. Intertextuality, as one of the key elements of the concept of openness, enables the recognition of a complex network of semantic relations in the music education methodology, which surpasses the boundaries of an individual discipline. It 'indicates that within every text there are other texts, since it absorbs them, relocates them, offers new interpretation, condenses, develops, and reshapes them' (Šuvaković, 2011, p. 55).

The performative procedure of learning¹⁵ (which does not refer to the subject of learning but is realized in relation to the situation, the moment of children's distraction), as well as Foucault's (Michel Foucault) concept of the *dispositif*—in which music education does not function as an individual *dispositif* but as an element of a broader heterogeneous set of knowledge¹⁶—further reinforce the standpoint on the variability and contextual conditionality of educational concepts. Educational practices are formed within dynamic networks of relations, rather than as closed and stable systems. Precisely within this theoretical horizon, space is opened for re-examining the integrative potentials of the music education methodology in the contemporary preschool context. It could be said that this also represents the subject matter of the present paper. The aim of the research is to identify and emphasize the integrative capacity of collaborative learning grounded in contemporary cultural practice. The paper employs methods of theoretical analysis, the comparative method, and the descriptive method (examples from practice), as well as content analysis, supported by an interdisciplinary approach and a critical interpretation of relevant scientific literature and current curricular foundations.

COLLABORATIVE CONCEPT OF LEARNING

The methodological guide for musical activities within the project-based approach to learning directs educators to integrate various musical tasks into the thematic whole of the project. Methodological postulates in learning songs, counting rhymes, studying composers,

¹⁵ When the meaning of an artwork/event does not depend on referential meaning but on context (Šuvaković, 2011, p. 533).

¹⁶ Music as an individual *dispositif* may appear once as the program of an institution, and another time (as part of a heterogeneous set) as a means of judging or masking a practice that itself remains unheard and invisible, or as a secondary reinterpretation of this practice, open to a new field of rationality. (Šuvaković, 2016, pp. 300–301)

instruments, performing musical games and sound stories, listening to music, and children's creativity do not only develop musical abilities but also establish natural connections with other areas of educational work. In accordance with this, Jensen (Eric Jensen) argues that music should be included in the content of language, history, geography, society, and mathematics (Jensen, 2003, pp. 99–116), since 'interdisciplinary learning benefits the human brain, which in this way naturally learns from many angles' (Levin, Clark, & Starkey, 2022, p. 69). Most contemporary pedagogues and psychologists advocate for a collaborative concept of learning, as it enables deeper understanding of individual fields, integration of knowledge, development of assertiveness and communication with peers and the environment, as well as improvement of motor skills with a sense of space. As Levin (Sara Levin), Clark (Amanda Clark), and Starkey (Erin Starkey) emphasize, 'studying one topic in the context of another subject provides the opportunity for each discipline to be studied deeply and integrally' (Levin et al., 2022, p. 69). This theoretical framework indicates that learning music is not reduced merely to learning a song or learning to play an instrument, but entails the synchronous activity of cognitive, motor, and emotional processes. In this context, Robert Woody speaks of three stages of acquiring musical skills: the cognitive (perception and apperception), the associative (expressed through movement, drawing, and emotional determinants), and the autonomous, which relies on acquired knowledge (Woody, 2022, pp. 74–75). In this process, knowledge represents the outcome of learning that can occur even without external stimuli and is ready to be stored in long-term memory, which also contains the initial sensory experience of learning a song.

Musical equivalents to Piaget's (Jean Piaget) stages of cognitive development can first be observed in the sensorimotor phase of conservation, when children acquire the ability to perceive a certain property and retain it regardless of surrounding changes. Music psychologist David Hargreaves analyses these stages through the 'natural course of development,' which begins at birth ('children are programmed to be musical') and continues through the gradual development of musical abilities, encompassing progression and assimilation, which manifest in musical activities and are directed toward the capacity for musical expertise (Hargreaves, 2017, pp. 245–277).

In the musical activities of preschool children, decentralization of strict identity elements is applied—those that are listened to, learned,

or performed through/with play. The most effective networking with other areas of knowledge is achieved through *motivational stories* and *repetition motivators*. These stages of learning are thematically connected with the project and represent communicative and multifunctional potentials for networking with strategies, knowledge, and matrices of the Serbian language, mathematics, social and natural environment, physical and art education. The multidimensional nature of motivation enables learning even at a stage when children are not yet capable of metacognition, when they experience the pleasantness of sound through rhythmic and melodic content via spontaneous singing, jumping, playing, and clapping, while loudness, timbre, and expressiveness of sound are acquired mainly through visual means. Only when children move beyond the sensory mode, at the age of four to six, does song learning represent a cognitive and psychomotor change in knowledge and skills. And precisely in this manipulative mode of development, children acquire the ability to reproduce children's songs, repeat rhythms, and handle instruments.

Music always represents an experience of pleasure, but in preschool age meaningful intrinsic motivation for a musical activity almost does not exist. Children respond primarily to external stimuli such as motivational stories, games, dramatizations, drawing, counting, sculpting, model-making, and physical activities. These processes represent the natural context in which musical experiences are spontaneously acquired, since knowledge from language, literacy, mathematics, nature, society, physical education, and visual arts is integrated into play, which constitutes the most natural context for the emotional encoding of music as its essential, generative property.

Encouraging children's affective reactions to idiomatic tonal and rhythmic characteristics of music is achieved through repetitive motor tasks and visual-associative representations. Each action - although just a play at first glance - is received at an unconscious level through a system of sensory encoding. With the help of indicators such as sound, colour, objects, movements, and facial expressions, children experience musical content as joyful, sad, combative, or gentle, which enables the development of the first emotional and perceptual categories of musical experience. Paula Polk Lillard refers to Maria Montessori's view, emphasizing that bodily movements—especially those of the hands—are integrated with mental processes in the complete integration of personality, thereby forming the child's intellect. For sensory education, she highlights that visual

representation provides the path to understanding in every field of education (Lillard, 2014, pp. 39–51)..”

According to postmodern theories of reception by John Fiske, Stuart Hall, and Jean Piaget, the experience of music in childhood first appears through an impulsive sense of pleasure, which later transitions into a process of conceptual understanding of music (Alexander, 2007, pp. 18–19). This shift from emotional to cognitive experience enables the formation of more complex perceptual and meaningful relations toward musical material.

STIMULI OF INTERACTIVE CONNECTION

In pedagogical practice, numerous motivational stimuli are used to encourage children’s interest in musical activities. These may be narrative structures that do not necessarily have to be explicitly connected with the content of the song text, such as introductory *motivational stories* or *repetition motivators*, which apply a holistic approach, that is, ‘a set of interactions mediated by symbols related to the world of experience’ (Ellul, 2015, p. 27). Word and image intertwine with music as an ‘irrational impulse’ and give it additional meaning: ‘it is always a metaphor of a structure in which relations are always more important than the objects placed in relation’ (Adorno, 1968, p. 53).

If, for example, the project theme is ‘Food,’ the song *Pekarčić (Little Baker)* can be treated through several interconnected activities. After the introductory part, which includes a motivational story, breathing exercises, and setting the musical task, children listen to the song in its entirety, become familiar with the text and the meaning of unfamiliar words (e.g., ‘the oven glows’), which can be directly linked to speech development. Afterwards, a discussion could be held about occupations and types of food (*The World Around Us*), while during the motivation for repetition (this stage also serves as a form of active rest), children knead dough and create different geometric shapes (circle – pizza, triangle – pâté, ball – dumpling) or sculptural figures, thereby integrating elements of *mathematics* and *art*. Additionally, in this stage, a polygon can be used: by jumping through hoops and overcoming obstacles to music, children reach the goal—the bakery (thus establishing a connection with *physical education*).

A similar example of interactive connection with other areas of learning can be found in almost all songs children learn. For instance, the song *Twinkle, Twinkle, Little Star* thematically fits into the project

'Space' and connects arts (making planets out of modelling clay), mathematics (ordering planets by size), language (song text), and physical activity (children hopping as 'astronauts' on the surface of the Moon). At the same time, children practice the musical element of melodic leap (do, do — sol, sol), which can be represented as the astronaut's jump when entering the spaceship.

All these strategies of interactive connection use the same set of methodological tools in project-based teaching: narration, visualization, association, sensitization, and dramatization of musical content. Through the stages of official methodological procedures—introductory motivation, motivation for repetition, visual representation, and corresponding bodily movements—most musical elements (tempo, dynamics, and melodic flow) can be connected with complementary symbols of mathematical, linguistic, artistic, social, and physical representations.

DIRECT OR INDIRECT LINKS WITH OTHER AREAS OF LEARNING

In the context of music education, the concept of openness implies that musical activities are not a closed system but develop in interaction with other concepts and domains, providing space for experimentation, pattern observation, comparison, and the creation of meaningful connections between different areas of learning.

Based on concept of openness, the connection of music with mathematics, through mathematical means of expression, is reflected in the perception and representation of different tonal characteristics—short and long, lower and higher, softer and louder. Graphical representation of such relations can be expressed through different lengths, thicknesses, movements, and directions of lines. As Mlodinow (Leonard Mlodinow) notes: 'Mathematics (in science), as well as music (in art), represents an abstract discipline. The Greeks are credited with the idea that brought romance and metaphor into mathematics: sometimes a line segment is just a line segment. But the same line segment can represent the edge of a pyramid, a boundary field, or the flight path of a crow. Knowledge of one can be transferred to another' (Mlodinow, 2005, p. 28)¹⁷.

¹⁷ The Pythagoreans, who claimed that number is everything, believed that inspiration is the initial driving force behind scientific discoveries and artistic creations such as mathematics and music. They were the first to study the mathematical and aesthetic properties of musical sounds.

The mathematical approach also enables precise differentiation of musical elements. Thus, articulation and diction can be graphically represented through mathematical symbols—staccato as a dot, and legato as a wavy line—emphasizing different forms of sound performance. Furthermore, correspondence with mathematics is recognized in parts of songs that are repeated or performed in the same way. Such methodological procedures serve the perception of *patterns* such as ABA or ABAB form, tempo, dynamics, articulation. These patterns can first be presented symbolically (for example, ABA form represented as a sandwich: bread–filling–bread), and then move into action (children respond with a movement that is always the same for the repeated section of the song or a specific musical element).

The concept of symmetry is connected with the symbol of patterns, while the mathematical *concept of sets* can also be applied in the music education methodology in two ways: directly (for example, sorting materials according to the project theme), or indirectly (according to perceptual sound stimuli—for instance, when the project theme relates to animals, children create sets according to the speed of their movement. In this way, they actually perceive slower or faster tempo). By a similar principle, what they perceive aurally, children can also represent in *tabular form* (rows, columns).

Seriation, as a mathematical expression (ordering from smaller to larger or vice versa), can also be applied to the perception of melodic sequences (for example, the song *Čikpogodi – Guess what* contains sequences from *do* to *sol* and from *sol* to *do*), as well as to dynamic elements such as crescendo and decrescendo. Graphical representation of the sequencing of tones according to pitch (*measurement, positioning*) along the line of melodic movement corresponds to mathematical graphs, which can be represented by a line that, by falling or rising, symbolizes not only pitch but also the dynamic values of tones.

Preparing children for later (school) learning of note lengths (notation) can be carried out through the mathematical *concept of dividing* a whole, i.e., the *part-whole relationship* (for example, dividing a pizza into halves or quarters, or pouring water into a jar to half or quarter of its volume). The connection with the *concept of number* can be achieved through the performance of counting rhymes (for example, *Five Little Fingers* and *One, Two, Three, We Play*), which, in the mathematical sense, can represent a *sequence*, thereby simultaneously encouraging the adoption of numerical concepts and

the development of rhythmic abilities, naturally integrating mathematical and musical knowledge.

The project-based approach to learning also enables indirect acquisition of mathematical knowledge. Thus, during certain stages of musical activities (for example: organizing children in space), children learn to form a circle, a square, to stand in a line, a row, in a column, or in parallel rows. In this way, children aurally perceive mathematical expressions and then connect them with practical application in space, achieving deeper understanding and memory.

Connections with the methodology of the mother tongue, after listening to a song, are first achieved through clarifying the meaning of the text and explaining the meaning of unfamiliar words. This verbal methodological procedure involves reading, understanding, and interpreting the text¹⁸. These steps lay the foundation for expressive reading and interactive discussion. Expressive reading with a *horizon of expectations* unfolds through the methodological principle of gradualness. During the reading of a sound story, vocal and auditory support is initially used, and questions are posed that encourage reflection on the reasons for events in the story and the motives of the characters. Afterwards, the conversation is redirected to the personal level (secondary interview) with questions that allow children to identify with the situation and feel personal connection with the content. Emotion, according to Bojanin, is a parameter for everything perceived and remembered: 'Any separation of perception and cognition from (...) upbringing is entirely meaningless' (Bojanin, 2022, p. 65)

Through the discovery method, children are encouraged to find the point of the story or song, its conclusion, and its moral on their own. Such contextualization of the story, besides expanding vocabulary (by explaining unfamiliar words), also enables a separate learning situation. This is a procedure that distances the conversation from the central theme but serves as useful additional information, stimulating children's curiosity and analytical thinking. The separate learning situation points to the delicacy of methodological procedures, which should not neglect children's naivety for the sake of (targeted) epistemological curiosity, since 'there is no understanding that is not a communication' (Freire, 2017, p. 26). Furthermore, the educator respects the child as a subject of knowledge who should preserve their autonomy as an individual and their right to sensory and emotional

¹⁸ In both linguistic and musical terms, such a procedure is defined as notation, denotation, and connotation, or locution and illocution, that is, reception, perception, and apperception.

distractions. Intentional diversion of attention from goal-focused concentration is achieved (learning to sing the song) not only through the motivational story but also through visualization, gestures, and body movements, as psychological aids of metacognitive strategies for learning music (Goleman, 2015, p. 156). These 'excursions outside of music' are initiated by children not only through dispersion of attention ('wandering thoughts') but also through questions that spontaneously follow the logic of innate nomadism.

The direct connection between music and language is also realized through the performance of counting rhymes as a specific form of speech-rhythmic expression. They are performed first vocally, and then with movements (clapping, walking, or combinations of movements), thereby establishing integration of verbal and motor expression. Children thereby learn clear separation of words into syllables, with syllable length being connected to tone duration. At the same time, proper articulation, diction, and accentuation are developed. As regards the movements accompanying vocal performance, they can be organized in pulse, rhythm, or through grouping of beats, thus establishing functional connection between text metrics, musical rhythm, and motor movement. A similar principle of integration is applied in the performance of a sound story. During listening, children may actively participate by producing appropriate sounds or noises—through voice, body movements, or the use of Orff instruments. Such activity simultaneously stimulates understanding of the text and develops the ability of auditory discrimination and sound association, since verbal content is directly connected with sound expression.

Linguistic and musical elements additionally intertwine during musical games through children's perceptual reactions to key words that shape the concept of the given game. If, for example, the project theme is 'Winter,' the game *Icy Man* can be applied, in which children 'freeze' at a word related to winter and then continue moving to music. In this way, besides rhythmic-motor coordination, vocabulary is expanded (e.g., 'icicle,' 'snowdrift,' 'snowboard'), achieving a synthesis of linguistic, cognitive, and musical learning.

Motivational stories are often realized in the form of dramatization, serving as an introduction to the content of musical activity. Through expressive narration of the text, children develop a sense of intonation, dynamics, and emotional colouring of speech, which prepares them for understanding the same categories in musical performance.

Just as in the earliest stages different types of knowledge are mutually conditioned and unconsciously accepted as the basis of future autonomous disciplines, so too is the methodology of exploring the environment an integral part of music education. By learning songs, making instruments, becoming familiar with the life and work of a composer, or participating in a sound story, children acquire knowledge about phenomena and concepts from the world around them. Children spontaneously adopt concepts related to moral principles, geographical toponyms, historical facts, as well as awareness of belonging to family and nation. This 'incidental' or implicit learning possesses the potential for deep memory, since new content is acquired in the context of emotionally coloured experience. When children later encounter related topics in other fields, such an experiential basis can facilitate understanding and integration of new knowledge. Therefore, music education, in addition to its cognitive function, has a pronounced educational potential.

Music, as an irreplaceable intellectual, associative, and sensitive stimulus of overall personality development, clearly demonstrates its interdisciplinarity through its connection with art education. During music listening, the educator directs children to express their experience of melody using various artistic means. The movements of a pencil or brush, the choice of colours, lines, and surfaces can become visual equivalents of musical elements such as pitch, dynamics, tempo, melodic movement, or performance style (*legato*, *staccato*). In this way, the associative nature of musical experience is transformed into artistic expression, with the educator discreetly guiding attention to the character of the composition. Such translation of sound into visual expression does not remain only at the level of perception but extends to practical activities that further connect sensory experience and creativity. In this context, practice also includes making instruments from different materials, reinforcing ideas about their appearance and ways of producing sound. All these activities not only deepen the understanding of musical phenomena but also contribute to the development of fine motor skills, movement coordination, and spatial orientation. Thus, art education, within musical activities, naturally extends to physical education as a significant segment of the overall development of the child in preschool age.

The connection between musical activities and physical education is primarily realized through movement as a mediator of musical experience. Movements accompanying music stimulate the

development of a sense of rhythm, beat, and measure, while adaptation to tempo, coordination of movements, choreography with music, and musical games represent important segments of motor development. In this sense, movements induced by music can be viewed as bodily articulations that mirror sound forms. As Woody emphasizes, ‘music and movement are often described as a *natural union*, probably because both phenomena occur in time, as do human speech and other vocalizations’ (Woody, 2024, p. 123)

The performance of active *breathing exercises* accompanied by movements is equally used in the music and physical education methodology when working with the youngest children. Such activities contribute to the proper development of the vocal apparatus as well as to the general psychophysical regulation of the child, linking breath control, body posture, and rhythmic movement. Most rhythmic abilities are developed through the use of *counting rhymes*, which are performed according to the set task—whether it is maintaining pulse, performing rhythmic patterns, or grouping beats. In this way, bodily experience becomes a means of internalizing musical structure. In practice, various musical games are used for this type of activity (e.g., Limbo Dance, Musical Chairs, Icy Man, Cat Game, Hedgehog), as well as simple choreographies to children’s songs, which serve to reinforce rhythmic pulse. Such activities simultaneously encourage group coordination, spatial orientation, and social interaction.

Finally, learning dance—whether it be the waltz or traditional folk circle dance—represents a synthesis of musical measures, motor skills, and cultural values. In addition to the physical and rhythmic component, such activities cultivate an attitude toward tradition, culture, and national identity. In this way, music education in preschool age acquires a pronounced educational character, integrating aesthetic, bodily, and cultural experience into a unified process of child development.

CONCLUSION

The project-based learning model, as a performative practice of hybrid crossovers and integration of content from different domains of knowledge, has been applied in Serbian kindergartens since 2018. By implementing the concept of openness and expanding its boundaries, the methodology of music education has incorporated into its identity-specific features stories and representations from everyday life, mathematical concepts, visual arts, and physical activity. The openness

of the methodology enables musical activities to become a means of connecting different fields of education—from mathematics and language, through visual and physical education, to ethical and social learning. Through thematic projects, children at the earliest age spontaneously adopt new concepts, develop motor and cognitive skills, learn to apply logical reasoning, and explore their own creativity. With such a holistic approach, music education becomes a tool for merging different areas of education and upbringing into a unified, integrative, and meaningful educational process. Plural cohabitation with other fields, does not destabilize the identity of music education methodology; rather, it enriches it through multisensory perception, emotional participation, and active interaction with the environment. The performative practice of the project-based learning model represents a synchronic and dynamic concept, conditioned by contemporary interests and social relations, pedagogical theories of renewable/adaptable developmental psychology, and open disciplinary identity boundaries.

The integrative potentials of musical activities within the overall educational work with preschool children are practically limitless. Music functions as a hybrid medium that synchronizes the child's affective, cognitive, and motor development. It enables children's curiosity, emotional response, and motor activities to be harnessed in the service of deeper understanding of the world around them. This holistic approach, characteristic of Serbian preschool institutions implementing the program *'Years of Ascent'*, demonstrates that music education has a multiplicative effect: it not only develops musical abilities but also integrates new knowledge, enhances social skills, and fosters children's independence and creativity. In the context of contemporary educational challenges, musical activities in Serbian preschools represent a powerful integrative resource that stimulates comprehensive child development.

Theoretical discourses and new models within the educational system indicate that one of the principal constructs of contemporary society – communicative potential – represents a platform for almost all methodological approaches to learning. Through the synthesis of theoretical insights and the theoretical as well as descriptive-analytical analysis of the literature, it has been concluded that the concept of openness, as a dominant feature of postmodern, sociological, and artistic practices, has been articulated within the educational system as a system in motion. In contrast to closed

disciplinary systems, the open concept of learning borrows, utilizes, and internalizes knowledge and tools from various fields of learning, while remaining subject to critical verification and revision without undermining the institutional structure itself. The significance of researching this topic lies in identifying relevant methodological procedures capable of integrating knowledge from other fields of learning while selectively regulating the permeability of their own boundaries. Highlighting both the potential for connecting knowledge and the necessity of continuous adaptation to moment and context opens space for further research in this field.

REFERENCES

- Adorno, T. (1968). *Filozofija nove muzike* [*Philosophy of New Music*]. Nolit.
- Aka, K. A., Setyosari, P., Purwaningsih, E., & Mardhatillah. (2025). Meta-analysis of integrated learning on 21st century skills: Is integrated learning still relevant? *European Journal of Educational Research*, 14(2), 625–643. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.625>
- Aleksander, V. (2007). *Sociologija umetnosti* [*Sociology of Art*]. Clio.
- Bojanin, S. (2022). *Tajna škole* [*The Secret of Schools*]. Samostalno izdanje Bojanin & Micić.
- del Barrio, L. (2024). Music and movement pedagogy in basic education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ellul, J. (2015). *Carstvo besmisla: Umetnost u tehnološkom društvu* [*The Empire of Meaninglessness: Art in the Technological Society*]. Alef-Gradac.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement*. Harper & Row.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije* [*Pedagogy of Autonomy*]. Clio.
- Gatto, J. T. (2019). *Zaglugljuju nas* [*Dumbing Us Down*]. Gradac.
- Goleman, D. (2015). *Fokusiranost: Neprimetni pokretač izuzetnosti* [*Focus: The Hidden Driver of Excellence*]. Geopoetika.
- Groon, J. (2025). Popular music pedagogy in music teacher education: A literature review. *Journal of Popular Music Education*. <https://doi.org/10.1386/jpme.00154.1>
- Hargreaves, D., & Lamont, A. (2017). Wellbeing and health. In *The psychology of musical development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107281868>

- Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, & UNICEF. (2017). *Osnove programa diverzifikovanih oblika rada sa decom predškolskog uzrasta* [Foundations of Diversified Early Childhood Education Programs].
- Jamblih. (2012). *Pitagorin život* [Life of Pythagoras]. Dereta.
- Jensen, E. (2003). *Supernastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspešno učenje* [Super Teaching: Instructional Strategies for Quality School and Successful Learning]. Educa.
- Laure, M., & Habe, K. (2024). Stimulating the development of rhythmic abilities in preschool children in Montessori kindergartens with music-movement activities: A quasi-experimental study. *Early Childhood Education Journal*, 52, 563–574. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x>
- Levin, S., Clark, A., & Starkey, E. (2022). *Projektna nastava za predškolski i mlađi školski uzrast* [Project-Based Learning for Preschool and Early Primary Grades]. Clio.
- Lillard, P. (2016). *Montessori danas* [Montessori Today]. Propolis Books.
- Marković, L. (2018). Nove matrice vaninstitucionalnih okvira u muzičkoj pedagogiji. In B. Mandić & J. Atanasijević (Ur.), *Zbornik radova sa XII međunarodne naučne konferencije održane na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu* (str. 191–197). FILUM.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost* [Motivation and Personality]. Nolit.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2018). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* [Foundations of Preschool Education Programs: Years of Ascent]. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike* [Psychology of Music]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mlodinov, L. (2005). *Euklidov prozor* [Euclid's Window]. Laguna.
- Mullen, J. (2025). A critical pedagogy of popular music teacher education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/10570837241295759>
- Nguyen, G. T. C., & Thai, D. T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers, and future developments. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 2053–2062. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26087>
- Piaget, J. (1979). *Epistemologija nauka o čoveku* [Epistemology of the Human Sciences]. Nolit.
- Pound, L., & Harrison, C. (2002). *Supporting musical development in the early years*. Open University Press.

- Šuvaković, M. (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti [Glossary of Art Theory]*. Orion Art.
- Šuvaković, M. (2016). *Estetika muzike: Modeli, metode i epistemologije u modernoj i savremenoj muzici i umetnostima [The Aesthetics of Music: Models, Methods, and Epistemologies in Modern and Contemporary Music and Arts]*. Orion Art.
- Travar, M. (2025). Pedagogical competencies of preschool and primary school teachers within contemporary models of professional development. *Obrazovanje i vaspitanje*, 20(24), 179–199.
<https://doi.org/10.65536/ufpz20-275640>
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije [Dictionary of Psychology]*. Stubovi kulture.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i jezik [Thought and Language]*. Nolit.
- Watts, S. H. (2018). *World music pedagogy: Volume I. Early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177038>
- Weitz, M. (1987). The role of theory in aesthetics. In J. Margolis (Ed.), *Philosophy looks at the arts* (2nd ed.). Temple University Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Filozofska istraživanja [Philosophical Investigations]*. Nolit.
- Woody, R. H. (2024). *Psihologija za muzičare: Razumevanje i usvajanje veština [Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills]*. Orion Art.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju [Psychology in Education]* (Vols. I–II). Clio.

Лука М. МАРКОВИЋ

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Београд, Србија

Габријела В. ГРУЈИЋ

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Београд, Србија

МОГУЋНОСТ ПОВЕЗИВАЊА МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ДРУГИМ ОБЛАСТИМА УЧЕЊА У ОКВИРУ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА И ПРОГРАМА „ГОДИНЕ УЗЛЕТА“

Сажетак: *Полазећи од претпоставке о динамичности и континуираном усаглашавању методике музичког васпитања са другим областима учења у предшколским установама, рад истражује интегративне потенцијале музичких активности у предшколским установама у Србији. Циљ рада је да идентификује и анализира методичке аспекте међусобног повезивања музичких активности са другим доменима учења, указујући на то да се њихов интегративни капацитет заснива како на педагошком искуству, тако и на савременој теоријској и културолошкој пракси. У истраживању су примењене компаративна и дескриптивно-аналитичка метода. Анализом елемената и фаза музичких активности са корелативним потенцијалом, уочене су непосредне и посредне везе са другим областима знања, као и са релевантним теоријским концептима, укључујући отвореност, интердисциплинарност и хибридноост. Резултат истраживања могућих интеграција различитих методичких подручја указује на који начин и у којој мери је применљива натурализација окружујућих текстова у контекст музичког васпитања деце који се примењује у Србији по моделу пројектног приступа учењу. Истраживање показује да музичке активности у предшколским установама представљају ефикасан инструмент интегративног учења, који истовремено подстиче когнитивни, емоционални и социјални развој детета.*

Кључне речи: *методика музичког васпитања, концепт отворености, пројектни приступ учењу, интердисциплинарност, интеграција различитих методичких подручја.*

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 207–225
37.091.3::821

821.111(73).09-31 Фокнер В.
821.111(73).09-31 Морисон Т.
COBISS.SR-ID 196249865

DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-158674>

Рад примљен: 27.3.2026.
Рад прихваћен: 29.5.2026.

КОМПАРАТИВНА КЊИЖЕВНОСТ У УЧИОНИЦИ: ПОДУЧАВАЊЕ О ИСТОРИЈСКОЈ ТРАУМИ И МЕТАФИЗИЧКОМ ПРОГАЊАЊУ КРОЗ РОМАНЕ *АБСАЛОМ, АБСАЛОМ!* ВИЛИЈЕМА ФОКНЕРА И *ВОЉЕНА* ТОНИ МОРИСОН

Сања Р. РАФАИЛОВИЋ¹
XIII београдска гимназија, Београд, Србија

¹  <https://orcid.org/0009-0001-4317-7258>, e-mail: eosbg@gmail.com

КОМПАРАТИВНА КЊИЖЕВНОСТ У УЧИОНИЦИ: ПОДУЧАВАЊЕ О ИСТОРИЈСКОЈ ТРАУМИ И МЕТАФИЗИЧКОМ ПРОГАЊАЊУ КРОЗ РОМАНЕ *АБСАЛОМ, АБСАЛОМ!* ВИЛИЈЕМА ФОКНЕРА И *ВОЉЕНА* ТОНИ МОРИСОН

Сажетак: Овај рад истражује метафизичку димензију прогањања у књижевности кроз компаративну анализу романа Вилијема Фокнера *Absalom, Absalom!* и Тони Морисон *Вољена*, и предлаже педагошки оквир за подучавање компаративне књижевности. Студија се заснива на компаративној литературној методологији, ослањајући се на теоријске увиде Жака Дериде, Сигмунда Фројда и теорије трауме. Студија истражује како спектрална присуства у оба романа прожимају прошлост и садашњост, преобликују историјску свест и креирају просторе за психолошко и етичко ангажовање с историјском траумом. Анализа показује да духови функционишу као метафоре сећања и историје, утеловљујући потиснуте трауме и нерешене историјске неправде. Фокнерова фрагментисана нарација и Морисонина утеловљена појава духа откривају како књижевност посредује између историјске стварности и субјективног искуства. Са педагошке перспективе, рад истиче како компаративни и интердисциплинарни приступи подстичу критичко размишљање, историјску свест и интерпретативне вештине. Ангажовање с метафизичким прогањањем у поменутих текстовима омогућава студентима да се суоче с наслеђем ропства и колективне трауме, истовремено препознајући књижевност као средство за етичку рефлексију, културно разумевање и интелектуално истраживање.

Кључне речи: компаративна књижевност, подучавање књижевности, метафизичко указивање, Фокнер, Морисон.

УВОД

Америчка књижевност често се бави историјском траумом ропства, суочавајући се с наслеђем расног насиља, угњетавања и колективног сећања. У приказима америчког Југа, прошлост ремети садашњост, обликујући индивидуалне и колективне идентитете. Вилијем Фокнеров *Абсалом, Абсалом!* (1936) и *Вољена* Тони Морисон (1987) представљају примере оваквог приступа, призивајући Стари Југ док истовремено разоткривају системску неправду и психолошке и духовне последице прошлости која одбија да остане закопана.

Ова дела пружају могућности за подучавање компаративне књижевности и интердисциплинарних студија. Анализа *Абсалом, Абсалом!* и *Вољена* подстиче размишљање о историјској трауми, сећању и идентитету, истовремено показујући како наративи комуницирају с филозофским и психолошким дискурсима. Компаративна анализа омогућава студентима да сагледају како различите наративне стратегије приступају сличним историјским реалностима, развијајући интерпретативне вештине, историјску свест и критичко мишљење.

Ова студија наглашава метафизичку димензију прогањања, где духови функционишу као манифестације нерешене историје и потиснуте трауме. Код Фокнера, прогањање се појављује кроз фрагментисану наратију и колективно сећање; код Морисон, оно је литерализовано у лику Сетине преминуле ћерке. У оба случаја, спектралне фигуре показују како потиснуте историје задиру у садашњост, пружајући могућности за рефлексiju и трансформацију.

Анализа се ослања на теоријске увиде Кети Карут и њену теорију трауме (Caruth, 1996), Деридину хаунтологију (Derrida, 1994) и Фројда и његово схватање језивог (Freud, 1955), повезујући литерарну анализу с историјском свешћу.

Рад има два циља: први је да испита како метафизички и спектрални елементи посредују у интергенерацијском сећању и историјској трауми; други је да предложи педагошки оквир за подучавање компаративне књижевности који подстиче етичку и историјску рефлексiju. Интегрисањем књижевне анализе, филозофског истраживања и педагошке праксе, ова студија представља модел у којем је подучавање компаративне књижевности истовремено интелектуално ригорозно и образовно трансформативно.

МЕТАФИЗИЧКО ПРОГАЊАЊЕ И ИСТОРИЈСКА ТРАУМА У КОМПАРАТИВНОЈ ПЕРСПЕКТИВИ

Метафизика истражује основну природу стварности, обухватајући биће, постојање, време, идентитет, сећање и узрочност. У књижевности, метафизички елементи често се манифестују кроз духове, фрагментисане наративне структуре и замућење граница између стварног и замишљеног. Као што напомиње Јосип Планинић: „У историјском прегледу порекла и развоја метафизике, она почиње код раних грчких мислилаца, Парменид—све је једно, мишљење и биће су исто, и Платон и Аристотел, који се сматрају 'оцима метафизике'. Према Аристотелу, метафизика или прва филозофија је мудрост *par excellence*, а филозоф или љубитељ мудрости је онај који тежи спознаји коначног узрока и природе стварности“ (Planinić, n.d.).

Метафизика истражује основну природу стварности, испитујући шта постоји, шта значи постојати и који су принципи који леже у основи бића. Аристотел је дефинише као „проучавање бића као бића“ (Aristotel, 1984:1003a21–32), анализирајући супстанцу, узрочност и потенцијалност насупрот актуелности. Платон разликује материјални свет од непроменљивог царства Идеја (Platon, 1997: 514a–517a), наглашавајући напетост између привида и праве стварности. Кант (Kant, 1998: A249–A252 / B305–B309) истиче границе људског сазнања, разликујући феномене (ствари како се појављују) од нумена (ствари саме по себи). Деридина хаунтологија (Derrida, 1994) даље трансформише метафизику наглашавајући одсуство, одлагање и спектрални повратак: духови и нерешене историје опстају, дестабилизујући линеарно време и фиксни идентитет.

Ови теоријски оквири пружају основу за анализу метафизичког прогањања у књижевности. У романима *Абсалом, Абсалом!* и *Вољена*, спектрална присуства нису само наративна средства, већ метафизички услови кроз које су сећање, историја и идентитет нераскидиво повезани. Фокнер и Морисон примењују метафизичко истраживање на историје својих протагониста и историју америчког Југа пре, током и после Грађанског рата.

У роману *Вољена* дух дестабилизује границу између физичког и духовног, представљајући трајно наслеђе ропства на индивидуалној и колективној свести. Кроз теорију трауме, Вољена утеловљује оно што Кети Карут описује као одложени

повратак нерешене искуствене трауме (Caruth, 1996: 4–7). Вољена функционише истовремено као литерална појава духа и метафизичко утеловљење потиснуте трауме и колективног сећања, претварајући историјско насиље у активну, наметљиву силу у свакодневном животу.

Деридина концепција хаунтологије (Derrida, 1994: 10–11) додатно објашњава ову двосмисленост: дух је „ни потпуно присутан ни потпуно одсутан“, реметећи линеарну темпоралност и онтолошку стабилност. Присуство Вољене приморава протагонисте да се суоче с нерешеним питањима идентитета, мајчинства и историјске одговорности, илуструјући како прошлост задире у садашњост. Морисон наглашава потребу за натприродним у приказивању унутрашњих живота и емотивних истина поробљених људи, често одсутних у историјским архивима. Указивање тако постаје и симптом трауме и морална обавеза да се сећамо и реагујемо.

Супротно томе, Фокнер у роману *Абсалом, Абсалом!* конструише прогањање кроз наративну фрагментацију и рекурзивно приповедање. Не постоје литерални духови, али наслеђе Томаса Сатпена прогања протагонисте кроз сећање и приповедање. Квентин Компсон представља „живог духа“, оптерећен историјама које није доживео лично: „Два одвојена Квентина сада разговарају један с другим у дугој тишини не-људи, у не-језику“ (Faulkner, 1993: 4–5, превод уредио аутор овог текста)².

Фокнерова нарација испитује митологизовани Југ, користећи метафизичке стратегије да разоткрије нерешену историју и дестабилизује историјску сигурност. Хајдегерова идеја Бића, као „показаног и појавног, али самог по себи скривеног, недоступног искуству“ (Planinić, n.d.), овде одјекује, наглашавајући да се историја открива кроз одсуство и делимично откривање. Фројдово језиво (Das Unheimliche) (Freud, 1955: 217–256) додатно осветљава како потиснуте историје—ропство, расна хијерархија, мешање раса—поново продиру, стварајући психо-емоционални поремећај, а не телесне приказе. Квентинова изолација наглашава ово прогањање као епистемолошко: прошлост је свеприсутна, али недоступна.

Морисон екстернализује указивање материјално, док га Фокнер интернализује наративно. Повратак Вољене је

² “The two separate Quentins now talking to one another in the long silence of notpeople, in notlanguage.”

релацијски, имплицирајући ширу заједницу Црнаца и претварајући репресију у етички ангажман. Морисонино језиво спаја интимност и отуђење: „...класа застрашујућег која води назад ка ономе што је старо и дуго познато“ (Freud, 1955: 220, превод уредио аутор овог текста)³.

Оба романа користе духове да означе нерешену трауму и поврате потиснуту историју. Док Фокнер истиче метафизичко, епистемолошко прогањање, Морисон наглашава утеловљени, заједнички сусрет са историјом. Заједно, они показују да је прогањање историјски условљено, обликовано онима чија се траума признаје и чијој прошлости је дозвољено да се врати.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Подучавање компаративне књижевности и метафизичких мотива омогућава студентима да истраже како аутори приступају заједничким историјским искуствима кроз различите наративне стратегије. Студенти уче да препознају прогањање, сећање и нарушену темпоралност; интерпретирају симболичке и метафизичке елементе у историјском и културном контексту; повезују апстрактне концепте с наративним структурама; и развијају компаративне аналитичке вештине поткрепљене текстуалним доказима.

Ефикасне методе укључују пажљиво читање (детаљна анализа текста), вођене дискусије, тематску и текстуалну анализу, и структурирано писање, допуњене интердисциплинарним приступима који повезују књижевност с филозофијом, историјом и психологијом. Активности у учионици могу укључивати анализу паралелних одломака, тематске табеле поређења, дискусије у малим групама и кратке рефлексивне или компаративне есеје.

Овај приступ подстиче критичко мишљење, текстуалну анализу и етичку рефлексiju, показујући како књижевност различито представља историјска искуства, док повезује метафизичке мотиве са сећањем, идентитетом и колективном историјом.

³ “...class of the frightening which leads back to what is known of old and long familiar”

ОЖИВЉАВАЊЕ ИСТОРИЈЕ: КЊИЖЕВНОСТ КАО АЛАТ ЗА ИСТОРИЈСКУ СВЕСТИ

И *Вољена* и *Абсалом, Абсалом!* обнављају историје које су биле потиснуте или фрагментиране, користећи спектрална присуства и фрагментирану напацију како би показали како прошлост опстаје у садашњости. Ослањајући се на концепт хаунтологије Жака Дериде, ове спектралне фигуре заузимају лиминални простор, утеловљујући историјску трауму која се опире артикулацији, али захтева признање. Теорија трауме додатно појашњава како оба романа дају наративни облик искуствима која пркосе линеарном приказу, откривајући трајно психолошко и колективно наслеђе ропства. Укореена у историјском континуитету ропства и његових последица (1619–1877), ова траума лежи у основи метафизичког прогањања централног за оба текста.

Радња оба романа смештена је у амерички Југ XIX века и поново истражује насилне односе између поробљених Афроамериканаца и белих власника робова, разоткривајући личне трагедије паралелно с ширим колапсом Старог Југа. У оба романа, историја се појављује као спектрално присуство—неизбежна, али неопходна за разумевање идентитета и сећања.

Фокнер се првенствено усредсређује на беле протагонисте чије тежње за статусом зависе од експлоатације црног рада, док само ропство остаје неизговорена, али одлучујућа сила. Морисон, с друге стране, ставља у центар протагонисте који су некада били поробљени и који живе са психолошким и утеловљеним ожиљцима ропства, чинећи их, у том смислу, прогоњеним сопственом прошлосту.

Оба дела суочавају се с тешкоћом приказивања потиснутих реалности ропства, које је историјски одржавано патерналистичком идеологијом која је маскирала његову бруталност. Као што Морисон примећује, *Вољена*, иако фикционално дело, заснива се на историјском искуству:

„Иако је роман *Вољена* у суштини дело фикције у облику приче о духу, оно је ипак почело и заснива се, како критичари подсећају, на „истинитој причи коју је заиста живела одређена Маргарет Гарнер, која је одлучила да убије своју децу и себе,

уместо да буду враћени у ропство“(Ramos, 2008: 52, превод уредио аутор овог текста)⁴.

У роману *Абсалом, Абсалом!*, духови се појављују кроз сећање и наративну посредност, при чему Квентин, госпођица Роза и други приповедачи призивају мртве како би објаснили лични и друштвени пад. У роману *Вољена*, дух је активан, често љут, тражи правду и конфронтира оне чија прошлост је била потиснута. У оба случаја, спектрално присуство намеће признање, приморавајући протагонисте—и читаоце—да се суоче с историјама које не могу бити заборављене.

У роману *Абсалом, Абсалом!*, прича о Томасу Сатпену приказана је кроз приповедање госпођице Розе Квентину, у покушају да објасни недовршену историју предатног Југа:

„Иронично, госпођица Роза криви пад Југа због тога што су само мушкарци који нису били аристократе, попут Сатпена, били једини довољно моћни да се боре за ту аристократију: '—мушкарци са храброшћу и снагом, али без саосећања и части. Да ли је икакво чудо што је Небо сматрало да треба да изгубимо?' (13). Међутим, како Квентин коначно и то само делимично открива, убедљивији узрок пропасти Југа заснива се на парадоксалном систему у којем владајућа класа потпуно зависи од класе робова—(имплицитно) у Боновом случају и (експлицитно) у Клитијином, сексуално везаном за ту класу—с којом мора да негира било какав интимни однос“ (Ramos, 2008: 52, превод уредио аутор овог текста)⁵.

Као што Квентин делимично открива, колапс Југа произилази из парадоксалног система у којем аристократија зависи од робовске класе чији рад и живот истовремено пориче или одбацује. Слично томе, господин Компсоново намерно упућивање на мултиетничко порекло Чарлса Бона осветљава системску хипокризију која одржава јужну власт, док уједно прикрива њену зависност од поробљених људи.

⁴ "a true story actually lived by a certain Margaret Garner, who decided to kill her children and herself rather than be taken back to slavery"

⁵ "Ironically, Miss Rosa blames the fall of the South on the fact that nonaristocratic men like Sutpen were the only ones powerful enough to fight for that aristocracy: "—men with valor and strength but without pity and honor. Is it any wonder that Heaven saw fit to let us lose?" (13). As Quentin finally and only partially reveals, however, the more convincing cause of the South's demise is based on a paradoxical system in which an owning class is completely dependent upon a slave class—(implicitly) in Bon's case and (explicitly) in Clytie's, sexually tied to that class—to which it must deny any intimate relation."

У роману *Вољена* дух одбија да дозволи заборав, приморавајући Сету и друге да се суоче с животом на Sweet Home — непрестаним радом, злостављањем и дехуманизацијом које су поробљени људи трпели. Морисон приказује емотивно и морално разарање ропства кроз повратак Сетине ћерке, која утеловљује крајњу трагедију: Сетин чин убиства свог детета како би спречила ропство.

Оба романа суочавају се с методолошким и етичким изазовом приказивања историјских злочина, испитујући како ужаси ропства и расно структурирани системи угњетавања могу бити представљени без умањења њихове величине или сложености.

Да би посредовали ове неизрециве историје, Фокнер и Морисон користе технику невидљивог присуства. У роману *Вољена* ово присуство поприма облик Сетине ћерке, материјализујући се као тајанствена девојчица која захтева признање и љубав: „Број 124 је био зао. Пун инфантицида. Жене у кући су то знале, и деца су то такође знала“ (Morrison, 1987: 3, превод уредио аутор овог текста).

У роману *Абсалом, Абсалом!* протагонисти су налик духовима на различите начине: или зато што живе у јасном сећању, или зато што их опсесија прошлости везује за исту. Квентин, на пример, утеловљује сећање на избледелу јужњачку аристократију, живу, али преоптерећену наслеђеном историјом:

„Тада би слушање успоставило помирење и чинило се као да слуша два одвојена Квентина, садашњег Квентина Компсона који се у Југу припрема за Харвард, док је дубоки Југ од 1865. већ умро, и људе са причљивим, огорченим, збуњеним духовима, који слушају, који морају да слушају, једног од духова који је одбио да мирује дуже него већина, и који му прича о старим временима духова; и Квентина Компсона који је још био сувише млад да заслужи, а камоли да буде дух, али који је је ипак морао бити такав, јер је рођен и одрастао у дубоком Југу, баш као и она....“ (Faulkner, 1993: 4–5, превод уредио аутор овог текста)⁶

⁶ “Then hearing would reconcile and he would seem to listen to two separate Quentins now the Quentin Compson preparing for Harvard in the South, the deep South dead since 1865 and people with garrulous outraged baffled ghosts, listening, having to listen, to one of the ghosts which had refused to lie still even longer than most had, telling him about old ghost-times; and the Quentin Compson who was still too young to deserve yet to be a ghost, but nevertheless having to be one for all that, since he was born and bred in the deep South the same as she was....”

Квентинова свест налик духу паралелна је прогоњеном стању Сете у роману *Вољена*, илуструјући како прошлост поседује живе. Сетин чин инфантицида како би спречила ропство супротставља се Хенријевом братоубиству како би очувао белу надмоћ, откривајући како оба романа повезују насиље са наслеђем ропства. Док Фокнер открива јужњачки идентитет обликован ћутањем и порицањем, Морисон изазива национални заборав инсистирајући на емотивним и животним реалностима ропства.

Кроз спектрална присуства и фрагментисану наратију, оба текста обнављају потиснуте историје и приморавају на суочавање с прошлошћу. Тиме откривају трајне последице ропства—фрагментацију индивидуалног и друштвеног идентитета—и потврђују да се само кроз историјски обрачун може развити свесније разумевање идентитета.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Књижевност обликује разумевање историје код студената представљајући догађаје кроз личне приче, емоције и симболику. Текстови попут *Вољена* и *Абсалом, Абсалом!* омогућавају студентима да се повежу са прошлошћу као проживљеним искуством, подстичући историјску свест и размишљање о сећању, наратији и интерпретацији. Студенти уче како књижевност реконструише историју, истражују однос између индивидуалног сећања и колективне историје, и процењују етичке и интерпретативне димензије наратива.

Методе наставе обухватају историјску контекстуализацију, поређење с примарним изворима, вођене дискусије и критичко читање. Активности могу укључивати анализу сећања у тексту, вежбе компаративног размишљања и кратко рефлексивно писање. Овај приступ развија увид у историјску трауму, наглашава улогу књижевности у преношењу културног сећања и истиче међусобну повезаност фактичке историје и људског искуства.

ИДЕНТИТЕТ, СЕЋАЊЕ И ДУХОВНО ОБНАВЉАЊЕ У КЊИЖЕВНОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ

И *Абсалом, Абсалом!* Вилијама Фокнера и *Вољена*, Тони Морисон, испитују дуготрајне психолошке и генерацијске последице ропства и расног насиља, користећи духовне или натприродне елементе као средства за исцељење, отпор и

реконструкцију разорених идентитета и историја. Обе књиге приказују трауму као неизбежно наслеђе и представљају идентитет као процес зависан од суочавања с прошлошћу и њеног приповедања. У том смислу, потрага за сопством у оба текста нераздвојива је од повратка потиснутих историја. Протагонисти се не боре само са сећањем; они настоје да стекну интерпретативни ауторитет и да га уклопе у кохерентну структуру сопства.

У роману *Вољена*, спектрални повратак убијеног детета литерализује Морисонин концепт „ремеморије“—опстајање прошлости унутар садашњости. Као што Сет примећује: „Једно је било ослободити се; нешто сасвим друго присвојити то ослобођено сопство“ (Morrison, 1987: 95, превод аутора текста)⁷, што сажима централни парадокс постеманципационог постојања: правна слобода не подразумева аутоматску психолошку аутономију. Сопство које излази из ропства фрагментисано је, оптерећено интернализованом дехуманизацијом и нерешеном тугом. Физичко присуство Вољене приморава Сет, Пола Д и Денвер да се суоче са потиснутом причом о инфантициду, чином насталим како из мајчинске љубави, тако и из трауматичног очаја. Кроз ово суочавање, идентитет постаје етичка и заједничка реконструкција, а не изоловано постигнуће. Исцељење стога захтева сведочанство, заједничко сећање и колективно присуство—процеси који омогућавају протагонистима да „преузму“ своје слободно ја.

И *Вољена* и *Абсалом*, *Абсалом!* суочавају се са ужасима ропства и искривљеним друштвеним системом који је оно произвело: искуствима превише болним да би се артикулисала, а ипак неизбрисиво укоренјеним у свести, која излазе на површину кроз духове или метафизичко присуство јер је терет превелик да би га ум самостално носио.

„Пол Ди задрхта. Не сасвим, и не тако да би ико приметио. Чак ни када је окренуо главу да још једном погледа Барта — окренуо се онолико колико му је уже око врата, којим је био везан за осовину кола, допуштало — нити касније, када су му ставили *бокагије* и оковали му руке; ни тада његово дрхтање није било споља видљиво. Ни осамнаест дана касније, када је угледао ровове: три стотине метара земље, метар и по дубоке и метар и

⁷ “Freeing yourself was one thing; claiming ownership of that freed self was another”

по широке, у које су постављане дрвене кутије. Решеткаста врата, причвршћена шаркама попут кавеза, водила су између три зида са таваницом од старих дасака и црвене земље. Испред њих је било пола метра простора, а све што гмиже могло је слободно да уђе у тај гроб, који су називали бараком.” (Morrison, 1987: 124–125, превод уредио аутор овог текста)⁸.

Иако бол остаје, Фокнер и Морисон суочавају своје протагонисте с прошлошћу кроз невидљиво и неизрециво, омогућавајући им да објасне, ситуирају и интегришу трауматичне догађаје како би могли да иду напред. Еми, саосећајна бела жена која помаже Сет при Денверовом рођењу, наглашава потребу да се болне историје поново посете ради катарзе: „Сада ће болети,” рекла је Еми, „кад год мртви оживе, боли” (Morrison, 1987: 21, превод уредио аутор овог текста)⁹.

У *Абсалом, Абсалом!* идентитет се на сличан начин посредује кроз наративну реконструкцију. Опсесивна посвећеност Квентина Компсона причи о Сатпенима одражава ширу јужњачку кризу самодефинисања. Идентитет Југа, изграђен на ропству и расној хијерархији, колабира под тежином својих моралних контрадикција. План Томаса Сатпена — његов опсесивни покушај да изгради династички идентитет — на крају се распада јер је заснован на искључењу, расном порицању и историјском насиљу. Фрагментисана, вишегласна нарација наглашава нестабилност било које јединствене, ауторитативне историје. Квентинов и Шревов покушај да саставе причу о Чарлсу Бону постаје акт историографске маште: реконструкција прошлости коју нису сведочили како би разумели своје место у њеном наслеђу. Ово се јасно види у разговору између Шрева и Квентина, који одражава посттрауму узроковану историјском окрутношћу:

„Није требало да знаш ни када ни зашто си отишао, већ само да је она иста сила која је створила то место да га мрзиш уједно учинила да се из њега извучеш, како би могао да га мрзиш како

⁸ “Paul D shuddered. Not completely and not so that anyone would notice. Not even when he turned his head to look at Bart once more, turned as far as the rope around his neck would allow him to be tied to the axle of the cart, nor when later they put the bokagis on him and shackled his hands, not even then was his shuddering outwardly visible. Not eighteen days later, when he saw the trenches, three hundred meters of earth, a meter and a half deep, a meter and a half wide, in which wooden boxes were placed. The latticed door, which was hinged like a cage, led between three walls with a ceiling of old boards and red earth. There was half a meter of space in front of it, and everything that crawled could freely enter that grave, which they called the barracks.”

⁹ “It’s going to hurt now,” Amy said, “whenever the dead come back to life, it hurts.”

ваља и да му никада не опростиш — у тишини и монотонији (мада не баш у ономе што би се могло назвати миром); да треба да захваљујеш Богу што се ничега у вези с тим не сећаш, а да у исто време не треба — можда се не усуђујеш — да то икада заборавиш.” (Faulkner, 1993: 239, превод уредио аутор овог текста)¹⁰.

У оба романа, духови не функционишу само као натприродна средства, већ као епистемолошки агенти. Вољена утеловљује повратак потиснуте прошлости робова, док спектрално присуство Сатпенове историје прогања Квентинову свест. Одбијање или немогућност артикулације трауматичне историје производи психо-емоционалну фрагментацију. Супротно томе, приповедање постаје средство конструисања сопства. Морисон пружа визију у којој колективни егзорцизам омогућава делимично исцељење; колективна интервенција жена у изгону Вољене симболизује повратак заједничког идентитета и могућност обнове:

„За Сету је било као да јој је Прочистина дошла са свом својом жегом и дрхтавим лишћем, где су гласови жена трагали за правом комбинацијом — кључем, кодом, звуком који ломи кичму речима. Градећи глас на глас све док га не пронађу; а када би га пронашле, то је био талас звука довољно широк да измери дубоку воду и обори чахуре са кестенова. Преломио се преко Сете, и она је задрхтала као крштена, преплављена његовим налетом” (Morrison, 1987: 308, превод уредио аутор овог текста)¹¹.

Фолкнер, међутим, приказује суморнију путању: „Не мрзим то... Не мрзим. Не! Не мрзим! Не мрзим!” (Фокнер, 303, превод уредио аутор овог текста)¹². Квентиново понављање открива дубоку амбиваленцију према Југу, одражавајући психолошки конфликт настао наслеђем ропства и расног насиља. Неспособан да прихвати или одбаци своје наслеђе, он показује како нерешена историјска кривица ломи психу.

¹⁰ “You were not supposed to know when and why you left but only that whatever power had created the place for you to hate it had likewise got you away from the place so you could hate it good and never forgive it in quiet and monotony (though not exactly in what you would call peace); that you were to thank God you didn't remember anything about it yet at the same time you were not to, maybe dared not to, ever forget it.”

¹¹ “For Sethe it was as though the Clearing had come to her with all its heat and simmering leaves, where the voices of women searched for the right combination, the key the code, the sound that broke the back of words. Building voice upon voice until they found it, and when they did it was a wave of sound wide enough to sound deep water and knock the pods off chestnut trees. It broke over Sethe and she trembled like the baptized in its wash”

¹² “I don't hate it...I don't. I don't! I don't hate it! I don't hate it!”

И *Вољена* и *Абсалом, Абсалом!* испитују однос личног идентитета и колективног сећања. Сетина траума укорењена је у ропству и његовим последицама, док Квентиново мучење одражава идеологију јужњачке расне чистоте и части, нераздвојиву од њених насилних темеља. Идентитет се стога појављује као историјски условљен, а не аутономан.

Прелазак од порицања до прихватања — у складу са фазама туге (порицање и изолација, љутња, преговарање, депресија, прихватање) које је Елизабет Кјублер-Росс описала у *О смрти и умирању* (McNeely Pass, 2006: 117–124) — постаје истовремено и психолошки и културни императив. Порицање се манифестује кроз репресију или потискивање болних сећања; бес и депресија се појављују током суочавања с прошлошћу; а прихватање сигнализује интеграцију трауматичног знања у реконституисано разумевање сопства. Прелазак кроз трауму у оба романа паралелан је овом кретању: само признавањем и артикулисањем потиснуте прошлости појединци — као и друштва у којима живе — могу трансформисати наследну патњу у основу за обновљени, иако никада сасвим неоптерећен, идентитет.

Ова путања је кључна како за индивидуални, тако и за колективни идентитет. Док *Абсалом, Абсалом!* приказује Југ заробљен у нерешеном прогањању, *Вољена* нуди могућност исцељења кроз заједничку и духовну катарзу. Оба аутора користе метафизичке елементе да учине прошлост видљивом, сугеришући да опоравак зависи од суочавања са историјском реалношћу.

На крају, оба романа потврђују да идентитет не може бити конструисан кроз заборав. Било кроз утеловљеног духа убијеног детета, било кроз опсесивно препричавање јужњачке династије, историја инсистира на признању. Морисон наговештава искупљење кроз сећање, док Фокнер открива последице порицања, наглашавајући да се само кроз суочавање са прошлошћу идентитет може реконституисати.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Књижевност која обрађује трауму, сећање и идентитет пружа студентима начин да истраже психолошке и етичке димензије људског искуства. У делима попут *Вољена* и *Абсалом, Абсалом!* протагонисти се суочавају с фрагментисаним идентитетима и потиснутим сећањима, што омогућава

рефлексiju о личном сећању, колективном идентитету и историјској одговорности. Студенти уче да анализирају како ликови конструишу идентитет, тумаче књижевне приказе опоравка од трауме и проучавају етички питања сећања.

Методe наставе укључују анализу ликова, вођене дискусије, симболичку интерпретацију и интердисциплинарни приступ који повезује књижевност са психологијом и филозофијом. Активности у учионици могу укључивати рефлексiju о ликовима, анализу симбола, етичке дискусије и кратке вежбе писања. Овакав приступ подстиче критичко и емпатично укључивање, показујући како књижевност посредује између сећања, идентитета и културне одговорности.

ПЕДАГОШКЕ ПРИМЕНЕ У ПОДУЧАВАЊУ КОМПАРАТИВНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Подучавање компаративне књижевности пружа оквир за интеграцију књижевне анализе са историјским, филозофским и културним истраживањем. Проучавањем текстова из различитих периода и традиција, студенти прелазе преко изолованих читања како би препознали тематске континуитете, формалне разлике и културне контексте. Овакав приступ подстиче критичко мишљење кроз истраживање начина на који се заједничка историјска искуства и филозофска питања приказују кроз различите наративне стратегије.

У америчкој књижевности, компаративно читање *Абсалом, Абсалом!* и *Вољена* показује како се текстови из различитих епоха баве наслеђем ропства и његовим психолошким последицама. Поређење истиче тематске паралеле и стилске контрасте, повезујући књижевну анализу са историјом, филозофијом и психологијом. Методолошки, оно подстиче активно учење: студенти оцењују интерпретације, конструишу аргументе и учествују у дискусијама које изазивају редукутивна тумачења.

Фокнерова фрагментована, вишеперспективна нарација супротстављена је Морисониним експлицитним коришћењем надреалног, показујући како наративни облик утиче на приказе трауме. Метафизичко присуство духа пружа продуктивну тачку уласка: у роману *Вољена* дух оличава нерешену трауму, док у роману *Абсалом, Абсалом!* присуство духа делује индиректно, кроз сећање и причање. Поређење ових модалитета продубљује разумевање историјске свести

Дискусије у учионици могу се усредсредити на идентитет, кривицу и колективну одговорност, док задаци—попут компаративних есеја, презентација и истраживачких пројеката—јачају аналитичке и интердисциплинарске вештине. На крају, компаративни оквир показује како књижевност повезује историјско знање, филозофско размишљање и културно разумевање, подстичући критичко мишљење, интерпретативну нијансираност и проучавање трајних утицаја прошлости.

ЗАКЉУЧАК

Ова студија проучава романе *Абсалом, Абсалом!* и *Вољена* кроз призму метафизичког прогањања, показујући како духови и спектрални елементи функционишу и као књижевна и као историјска средства. У оба романа, прогањање служи као начин артикулисања неразрешених историја, потиснуте трауме и колективног памћења, бришући границе између прошлости и садашњости, живота и смрти. Фокнерова фрагментисана наративна линија и Сатпеново трајно наслеђе, заједно са Морисонином отеловљеном утваром Вољене, откривају трајни утицај ропства на индивидуалну и колективну свест, приморавајући и протагонисте и читаоце да се суоче са историјама које се не могу игнорисати нити једноставно завршити.

Постављајући ове романе у оквир компаративног, међугенерациског приступа, ова студија је показала да је метафизичко прогањање трансисторијска естетска стратегија, а не средство ограничено на одређени жанр. Оно осветљава начине на које књижевност посредује између историјске стварности, филозофске рефлексije и етичког ангажмана, пружајући читаоцима и студентима алате за критичко преиспитивање наслеђа неправде. Морисонин појам „ременије“ и Фокнерова фрагментисана наративна поетика додатно учвршћују идеју да историјска траума опстаје кроз нарушену темпоралност, памћење и спектрални повратак (Morrison, 1995; Brooks, 1963). Компаративно повезивање метафизичког прогањања, историјске трауме, памћења и педагогије додатно показује да су ове тематске димензије дубоко међусобно повезане, а не изоловане аналитичке категорије. У оба романа, прогањање се појављује не само као наративни мотив већ и као механизам кроз који се фрагментисане историје, нарушени идентитети и потиснута културна сећања преносе кроз генерације. Ова тематска континуираност

омогућава да се романи анализирају у оквиру јединственог компаративног модела, у коме се књижевна форма, етичко преиспитивање и педагошка интерпретација међусобно оснажују.

Сходно томе, студија истиче да настава компаративне књижевности добија већу дубину када се историјска свест, метафизичка репрезентација и формирање идентитета посматрају као међусобно зависни процеси тумачења и разумевања. Таква тематска интеграција на крају јача педагошку вредност компаративног проучавања књижевности, подстичући студенте да препознају како књижевност истовремено обухвата историјску стварност, психолошко искуство и етичку одговорност.

Етичка димензија прогањања снажно је изражена у говору Вилијама Фокнера из 1951. године у Оксфорду, где он позива:

„Никада се не плашите да подигнете свој глас за поштење, истину и саосећање против неправде, лажи и похлепе. Ако ви — не само ви у овој сали вечерас, већ и сви у хиљадама других сала широм света данас, сутра и наредне недеље — будете то чинили, не као класа или класе, већ као појединци, мушкарци и жене, променићете свет“ (Faulkner, 1965: 123, превод уредио аутор овог текста)¹³.

Овај позив на моралну храброст одјекује кроз оба романа, истичући како књижевност може подстаћи рефлексiju, етичку свест и деловање као одговор на историјску и друштвену неправду. Из педагошке перспективе ова компаративна анализа нуди оквир за проучавање књижевности који је истовремено интелектуално захтеван и образовно трансформативан. Упознавање студената са романима *Absalom, Absalom!* и *Beloved* подстиче критичко мишљење, интердисциплинарно истраживање и интерпретативну флексибилност, истовремено указујући на етичке и историјске улоге уграђене у књижевне текстове. Анализирајући начин на који метафизички и спектрални елементи преносе трауму, памћење и идентитет, студенти уче да повезују књижевну форму са друштвеним, историјским и филозофским питањима.

На крају, ова студија тврди да суочавање са духовима прошлости — кроз анализу, дискусију и рефлексiju — није само научни подухват већ и педагошка и етичка пракса. Фокнер и

¹³ “Never be afraid to raise your voice for honesty and truth and compassion against injustice and lying and greed. If you, not just you in this room tonight, but in all the thousands of other rooms like this one about the world today and tomorrow and next week, will do this, not as a class or classes, but as individuals, men and women, you will change the Earth”

Морисон показују да књижевност може учинити невидљиво видљивим, омогућавајући и лични и колективни однос према историји, трауми и памћењу. Проучавање ових текстова у оквиру компаративног приступа оснажује студенте да истраже сложену испреплетеност прошлости и садашњости, подстичући дубље историјско разумевање, етичку рефлексiju и могућност трансформативног учења.

ЛИТЕРАТУРА

- Aristotle. (1984). *Metaphysics* (W. D. Ross, Trans.). In J. Barnes (Ed.), *The Complete Works of Aristotle* (Vol. 2, pp. 929–1230). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brooks, C. (1963). *William Faulkner: The Yoknapatawpha Country*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International* (P. Kamuf, Trans.). New York: Routledge.
- Faulkner, W. (1993). *Absalom, Absalom!*. New York: Modern Library.
- Faulkner, W. (1965). Commencement address, University High School, Oxford, Mississippi, May 28, 1951. In J. B. Meriwether (Ed.), *Essays, Speeches & Public Letters of William Faulkner* (p. 123). New York: Random House.
- Freud, S. (1955). The uncanny. In J. Strachey (Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 217–256). London: Hogarth Press.
- Kant, I. (1998). *Critique of Pure Reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, T. (1987). *Beloved*. New York: Vintage.
- Morrison, T. (1995). *The Site of Memory*. In W. Zinsser (Ed.), *Inventing the Truth: The Art and Craft of Memoir* (pp. 83–102). Boston: Houghton Mifflin.
- Pass, O. M. (2006). Toni Morrison's *Beloved*: A journey through the pain of grief. *Journal of Medical Humanities*, 27(2), 117–124.
<https://doi.org/10.1007/s10912-006-9010-0>
- Planinić, J. (n.d.). *O metafizici: Uvodni esej*. Read on March 21, 2026, sa <http://www.planinic.fizika.unios.hr/o-metafizici-uvodno-esej/>

- Plato. (1997). *Republic* (G. M. A. Grube, Trans.; C. D. C. Reeve, Rev.). In J. M. Cooper (Ed.), *Plato: Complete Works* (pp. 507b–509c). Indianapolis: Hackett.
- Ramos, P. (2008). Beyond Silence and Realism: Trauma and the Function of Ghosts in *Absalom, Absalom!* and *Beloved*. *The Faulkner Journal*, 23(2), 47–66.

Sanja R. RAFILOVIĆ

XIII Belgrade Gymnasium, Beograd, Serbia

COMPARATIVE LITERATURE IN THE CLASSROOM: TEACHING HISTORICAL TRAUMA AND METAPHYSICAL HAUNTING THROUGH WILLIAM FAULKNER'S *ABSALOM*, *ABSALOM!* AND TONI MORRISON'S *BELOVED*

Summary: *This paper explores the metaphysical dimension of haunting in literature through a comparative analysis of William Faulkner's Absalom, Absalom! and Toni Morrison's Beloved, and proposes a pedagogical framework for teaching comparative literature. The study is based on a comparative literary methodology, drawing on theoretical insights from Derrida, Freud, and trauma theory. It examines how spectral presences in both novels intertwine past and present, reshape historical consciousness, and create spaces for psychological and ethical engagement with historical trauma. The analysis demonstrates that ghosts function as metaphors of memory and history, embodying repressed trauma and unresolved historical injustices. Faulkner's fragmented narration and Morrison's embodied ghost reveal how literature mediates between historical reality and subjective experience. From a pedagogical perspective, the paper highlights how comparative and interdisciplinary approaches foster critical thinking, historical awareness, and interpretative skills. Engaging with metaphysical haunting in these texts enables students to confront the legacies of slavery and collective trauma, while recognizing literature as a medium for ethical reflection, cultural understanding, and intellectual inquiry.*

Key words: *comparative literature, teaching literature, metaphysical haunting, Faulkner, Morrison.*

Review Article
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 227–242
37.091.3::821
821.111(73).09-31 Фокнер В.
821.111(73).09-31 Морисон Т.
COBISS.SR-ID 196249865
DOI: <http://doi.org/10.65536/ufpz21-158674>
Manuscript received: March 27, 2026
Manuscript accepted: May 29, 2026

COMPARATIVE LITERATURE IN THE CLASSROOM: TEACHING HISTORICAL TRAUMA AND METAPHYSICAL HAUNTING THROUGH WILLIAM FAULKNER'S *ABSALOM, ABSALOM!* AND TONI MORRISON'S *BELOVED*

Sanja R. RAFAILOVIĆ¹⁴
XIII Belgrade Gymnasium, Belgrade, Serbia

¹⁴  <https://orcid.org/0009-0001-4317-7258>, e-mail: eossgb@gmail.com

COMPARATIVE LITERATURE IN THE CLASSROOM: TEACHING HISTORICAL TRAUMA AND METAPHYSICAL HAUNTING THROUGH WILLIAM FAULKNER'S *ABSALOM*, *ABSALOM!* AND TONI MORRISON'S *BELOVED*

Summary: *This paper explores the metaphysical dimension of haunting in literature through a comparative analysis of William Faulkner's Absalom, Absalom! and Toni Morrison's Beloved, and proposes a pedagogical framework for teaching comparative literature. The study is based on a comparative literary methodology, drawing on theoretical insights from Derrida, Freud, and trauma theory. It examines how spectral presences in both novels intertwine past and present, reshape historical consciousness, and create spaces for psychological and ethical engagement with historical trauma. The analysis demonstrates that ghosts function as metaphors of memory and history, embodying repressed trauma and unresolved historical injustices. Faulkner's fragmented narration and Morrison's embodied ghost reveal how literature mediates between historical reality and subjective experience. From a pedagogical perspective, the paper highlights how comparative and interdisciplinary approaches foster critical thinking, historical awareness, and interpretative skills. Engaging with metaphysical haunting in these texts enables students to confront the legacies of slavery and collective trauma, while recognizing literature as a medium for ethical reflection, cultural understanding, and intellectual inquiry.*

Key words: *comparative literature, teaching literature, metaphysical haunting; Faulkner, Morrison.*

INTRODUCTION

American literature often engages with the historical trauma of slavery, confronting the legacy of racial violence, oppression, and collective memory. In depictions of the American South, the past disrupts the present, shaping individual and collective identities. William Faulkner's *Absalom, Absalom!* (1936) and Toni Morrison's *Beloved* (1987) exemplify this engagement, evoking the Old South while exposing systemic injustice and the psychological and spiritual consequences of a past that refuses to remain buried.

These works provide opportunities for teaching comparative literature and interdisciplinary study. Examining *Absalom, Absalom!* and *Beloved* encourages reflection on historical trauma, memory, and identity while demonstrating how narratives interact with philosophical and psychological discourses. Comparative analysis allows students to see how distinct narrative strategies confront similar historical realities, fostering interpretative skill, historical awareness, and critical thinking.

This study emphasizes the metaphysical dimension of haunting, where ghosts serve as manifestations of unresolved history and suppressed trauma. In Faulkner, haunting emerges through fragmented narration and collective memory; in Morrison, it is literalized in Sethe's deceased daughter. In both, spectral figures show how suppressed histories intrude on the present, offering opportunities for reflection and transformation.

The analysis draws on theoretical insights from Cathy Caruth's trauma theory (Caruth, 1996), Derrida's hauntology (Derrida, 1994), and Freud's uncanny (Freud, 1955), linking literary study to historical consciousness.

The paper has two aims: first, to examine how metaphysical and spectral elements mediate intergenerational memory and historical trauma; second, to propose a pedagogical framework for teaching comparative literature that fosters ethical and historical reflection. By integrating literary analysis, philosophical inquiry, and pedagogical practice, this study models a method in which teaching comparative literature is both intellectually rigorous and educationally transformative.

METAPHYSICAL HAUNTING AND HISTORICAL TRAUMA IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

Metaphysics investigates the fundamental nature of reality, encompassing being, existence, time, identity, memory, and causality. In literature, metaphysical elements often manifest through ghosts, fragmented narrative structures, and the blurring of boundaries between reality and the imagined. As Josip Planinić notes:

"In the historical overview of the origin and development of metaphysics, it starts with the early Greek thinkers, Parmenides—everything is one, thinking and being are the same, and Plato and Aristotle, who are said to be the 'fathers of metaphysics'. According to Aristotle, metaphysics or first philosophy is wisdom par excellence, and a philosopher or lover of wisdom is one who desires knowledge of the ultimate cause and nature of reality"¹⁵ (Planinić, n.d., translated by the author of this paper).

Metaphysics investigates the fundamental nature of reality, exploring what exists, what it means to exist, and the principles underlying being. Aristotle defines it as "the study of being qua being" (Aristotle, 1984:1003a21–32), analyzing substance, causality, and potentiality versus actuality. Plato distinguishes the material world from the immutable realm of Forms (Plato, 1997: 514a–517a), emphasizing the tension between appearance and true reality. Kant (Kant, 1998: A249–A252 / B305–B309) highlights the limits of human knowledge, distinguishing between phenomena (things as perceived) and noumena (things-in-themselves). Derrida's hauntology (Derrida, 1994) further transforms metaphysics by emphasizing absence, deferral, and spectral return: ghosts and unresolved histories persist, destabilizing linear time and fixed identity.

Together, these frameworks provide a theoretical lens for analyzing metaphysical haunting in literature. In *Absalom, Absalom!* and *Beloved*, spectral presences are not merely narrative devices but metaphysical conditions through which memory, history, and identity are inseparably intertwined. Faulkner and Morrison apply metaphysical inquiry to the histories of their protagonists and the American South before, during, and after the Civil War.

In *Beloved*, the ghost destabilizes the boundary between the physical and spiritual, representing the enduring legacy of slavery on individual and collective consciousness. Through trauma theory, *Beloved* embodies what Cathy Caruth describes as the belated return of unresolved experience (Caruth, 1996: 4–7). *Beloved* operates simultaneously as a literal apparition and a metaphysical embodiment

¹⁵ Josip Planinić, *O metafizici: uvodni esej*, n.d., <http://www.planinic.fizika.unios.hr/o-metafizici-uvodno-esej/>. "U povijesnom pregledu nastanka i razvoja metafizike, započinje se od ranih grčkih mislilaca, Parmenida – sve je jedno, isto je misliti i biti, te Platona i Aristotela, za koje se inače kaže da su „oci metafizike“. Metafizika ili prva filozofija je prema Aristotelu mudrost par excellence, a filozof ili ljubitelj mudrosti jest onaj koji želi znanje o krajnjem uzroku i prirodi stvarnosti".

of repressed trauma and collective memory, transforming historical violence into an active, intrusive force within everyday life.

Derrida's concept of hauntology (Derrida, 1994: 10-11) further explains this ambiguity: the ghost is "neither fully present nor entirely absent," disrupting linear temporality and ontological stability. Beloved's presence forces characters to confront unresolved questions of identity, motherhood, and historical responsibility, illustrating how the past intrudes into the present. Morrison emphasizes the necessity of the supernatural in depicting the interior lives and emotional truths of enslaved people, often absent from historical archives. Haunting thus becomes both a symptom of trauma and a moral imperative to remember and respond.

In contrast, Faulkner's *Absalom, Absalom!* constructs haunting through narrative fragmentation and recursive storytelling. There are no literal ghosts, yet Thomas Sutpen's legacy haunts characters through memory and narration. Quentin Compson exemplifies the living ghost, burdened by histories he did not experience firsthand: "The two separate Quentins now talking to one another in the long silence of notpeople, in notlanguage." (Faulkner, 1993:4-5).

Faulkner's narrative interrogates the mythologized South, employing metaphysical strategies to expose unresolved history and destabilize historical certainty. Heidegger's notion of Being, as "shown and appears, but by itself remains hidden, inaccessible to experience,"¹⁶(Planinić, n. d., translated by the author of this paper) resonates here, emphasizing that history is revealed through absence and partial disclosure. Freud's uncanny (*Das Unheimliche*) (Freud, 1955: 217-256) further illuminates how repressed histories—slavery, racial hierarchy, miscegenation—return intrusively, producing psychic disturbance rather than corporeal apparitions. Quentin's isolation underscores this haunting as epistemological: the past is omnipresent yet inaccessible.

Morrison externalizes haunting materially, while Faulkner internalizes it narratively. Beloved's return is relational, implicating the broader Black community and transforming repression into ethical engagement. Morrison's uncanny converges intimacy and estrangement: "...class of the frightening which leads back to what is known of old and long familiar" (Freud, 1955: 220).

¹⁶ Josip Planinić, O metafizici: uvodni esej, n.d., <http://www.planinic.fizika.unios.hr/o-metafizici-uvodno-esej/>. "(ideja Bića kao) pokazanog i pojavnog, ali samog po sebi skrivenog, nedostupnog iskustvu".

Both novels employ ghosts to signify unresolved trauma and recover suppressed histories. Where Faulkner highlights metaphysical, epistemological haunting, Morrison emphasizes embodied, communal confrontation with history. Together, they demonstrate that haunting is historically contingent, shaped by whose trauma is acknowledged and whose past is allowed to return.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Teaching comparative literature and metaphysical motifs enables students to explore how authors address shared historical experiences through distinct narrative strategies. Students learn to identify haunting, memory, and disrupted temporality; interpret symbolic and metaphysical elements in historical and cultural contexts; connect abstract concepts with narrative structures; and develop comparative analytical skills supported by textual evidence.

Effective methods include close reading, guided discussion, thematic and textual analysis, and structured writing, complemented by interdisciplinary approaches linking literature with philosophy, history, and psychology. Classroom activities may involve parallel passage analysis, thematic comparison charts, small-group discussion, and short reflective or comparative essays.

This approach fosters critical thinking, textual analysis, and ethical reflection, demonstrating how literature represents historical experiences diversely while connecting metaphysical motifs to memory, identity, and collective history.

REVIVING HISTORY: LITERATURE AS A TOOL FOR HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Both *Beloved* and *Absalom, Absalom!* recover histories that have been suppressed or fragmented, using ghostly presences and fractured narratives to show how the past persists in the present. Drawing on Jacques Derrida's concept of hauntology, these spectral figures occupy a liminal space, embodying historical trauma that resists articulation yet demands recognition. Trauma theory further clarifies how both novels give narrative form to experiences that defy linear representation, revealing the enduring psychological and collective legacy of slavery. Rooted in the historical continuum of slavery and its aftermath (1619–1877), this trauma underlies the metaphysical haunting central to both texts.

Set in the nineteenth-century American South, both novels revisit the violent dynamics between enslaved African Americans and white slaveholders, exposing personal tragedy alongside the broader collapse of the Old South. In each, history appears as a spectral presence—inescapable yet necessary for understanding identity and memory.

Faulkner focuses primarily on white protagonists whose pursuit of status depends on the exploitation of Black labor, while slavery itself remains an unspoken but determining force. Morrison, by contrast, centers formerly enslaved characters who live with the psychological and embodied scars of slavery, rendering them, in a sense, haunted by their own pasts.

Both works confront the difficulty of representing slavery's repressed realities, sustained historically by paternalistic ideology that masked its brutality. As Morrison notes, *Beloved*, though fictional, is grounded in historical experience: "While *Beloved* is ultimately a work of fiction in the form of a ghost story, it nonetheless started from and is based on, as critics remind us, "a true story actually lived by a certain Margaret Garner, who decided to kill her children and herself rather than be taken back to slavery" (Ramos, 2008: 52).

In *Absalom, Absalom!*, ghosts appear through memory and narrative mediation, with Quentin, Miss Rosa, and other narrators invoking the dead to explain personal and societal downfall. In *Beloved*, by contrast, the ghost is active, often angry, demanding justice, and confronting those whose pasts have been silenced. In both cases, the spectral presence compels recognition, forcing characters—and readers—to confront histories that cannot be forgotten. In *Absalom, Absalom!* the story of Thomas Sutpen is shown through the telling of Miss Rose to Quentin in attempt to explain the unfinished history of the pre-war South:

"Ironically, Miss Rosa blames the fall of the South on the fact that nonaristocratic men like Sutpen were the only ones powerful enough to fight for that aristocracy: "—men with valor and strength but without pity and honor. Is it any wonder that Heaven saw fit to let us lose?" (13). As Quentin finally and only partially reveals, however, the more convincing cause of the South's demise is based on a paradoxical system in which an owning class is completely dependent upon a slave class—(implicitly) in Bon's case and (explicitly) in Clytie's, sexually tied to that class—to which it must deny any intimate relation." (Ramos, 2008: 52).

As Quentin partially reveals, the collapse of the South stems from a paradoxical system in which the aristocracy depends upon a slave class whose labor and lives it denies or renounces. Similarly, Mr. Compson's careful allusions to Charles Bon's mixed heritage expose the systemic hypocrisy that sustains Southern power while silencing its dependence on enslaved people.

In *Beloved*, the ghost refuses to allow forgetting, compelling Sethe and others to confront life at Sweet Home—the relentless labor, abuse, and dehumanization that enslaved people endured. Morrison depicts the emotional and moral devastation of slavery through the return of Sethe's child, who embodies the ultimate tragedy: Sethe's act of killing her child to prevent enslavement.

Both novels confront the methodological and ethical challenge of representing historical atrocities, examining how the horrors of slavery and racially structured systems of oppression can be rendered without diminishing their magnitude or complexity.

To mediate these unspeakable histories, Faulkner and Morrison employ the technique of invisible presence. In *Beloved*, this presence takes the form of Sethe's child, materializing as a mysterious girl demanding recognition and love: "Number 124 was mean. Full of infanticide. The women in the house knew it, and the children knew it too" (Morrison, 1987: 3).

In *Absalom, Absalom!*, the protagonists are ghost-like in different ways: either because they are vividly remembered, or because their obsession with the past binds them to it. Quentin, for example, embodies the memory of the faded Southern aristocracy, alive yet saturated with inherited history:

"Then hearing would reconcile and he would seem to listen to two separate Quentins now the Quentin Compson preparing for Harvard in the South, the deep South dead since 1865 and people with garrulous outraged baffled ghosts, listening, having to listen, to one of the ghosts which had refused to lie still even longer than most had, telling him about old ghost-times; and the Quentin Compson who was still too young to deserve yet to be a ghost, but nevertheless having to be one for all that, since he was born and bred in the deep South the same as she was...." (Faulkner, 1993: 4-5).

Quentin's ghost-like consciousness parallels Sethe's haunted state in *Beloved*, illustrating how the past possesses the living. Sethe's act of infanticide to prevent enslavement contrasts with Henry's fratricide to uphold white supremacy, revealing how both novels link violence to

the legacy of slavery. While Faulkner exposes Southern identity as shaped by silence and denial, Morrison challenges national amnesia by insisting on the emotional and lived realities of slavery.

Through ghostly presence and fragmented narrative, both texts recover suppressed histories and compel confrontation with the past. In doing so, they reveal the enduring consequences of slavery—the fragmentation of individual and social identity—and affirm that only through historical reckoning can a more conscious understanding of identity emerge.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Literature shapes students' understanding of history by presenting events through personal narratives, emotions, and symbolism. Texts like *Beloved* and *Absalom, Absalom!* enable students to engage with the past as lived experience, fostering historical consciousness and reflection on memory, narrative, and interpretation. Students learn to analyze how literature reconstructs history, explore the relationship between individual memory and collective history, and evaluate narratives' ethical and interpretative dimensions.

Teaching methods include historical contextualization, comparison with primary sources, guided discussion, and critical reading. Activities may involve analyzing memory in the text, comparative reflection exercises, and short reflective writing. This approach develops insight into historical trauma, emphasizes literature's role in transmitting cultural memory, and highlights the interplay between factual history and human experience.

IDENTITY, MEMORY, AND SPIRITUAL RECOVERY IN LITERARY INTERPRETATION

Both William Faulkner's *Absalom, Absalom!* and Toni Morrison's *Beloved* examine the lingering psychological and generational effects of slavery and racial violence, employing spiritual or supernatural elements as vehicles for healing, resistance, and the reconstruction of fractured identities and histories. Both novels depict trauma as an inescapable inheritance and present identity as a process contingent upon confronting and narrating the past. In this sense, the search for selfhood in both texts is inseparable from the reclamation of suppressed histories. The protagonists do not merely contend with memory; they struggle with the authority to interpret and integrate it into a coherent sense of being.

In *Beloved*, the spectral return of the murdered child literalizes Morrison's concept of "rememory"—the persistence of the past within

the present. As Sethe remarks, "Freeing yourself was one thing; claiming ownership of that freed self was another" (Morrison, 1987, 95), encapsulating the central paradox of post-emancipation existence: legal freedom does not automatically confer psychological autonomy. The self emerging from slavery is fragmented, burdened by internalized dehumanization and unresolved grief. Beloved's physical manifestation forces Sethe, Paul D, and Denver to confront the repressed narrative of infanticide, an act born of both maternal love and traumatic desperation. Through this confrontation, identity becomes an ethical and communal reconstruction rather than an isolated achievement. Healing, therefore, requires testimony, shared remembrance, and collective witnessing—processes that enable the characters to "take over" their free selves.

Both *Beloved* and *Absalom, Absalom!* confront the horrors of slavery and the distorted social system it produced: experiences too painful to articulate, yet indelibly embedded in consciousness, surfacing through ghosts or metaphysical presence because the burden is too great for the mind alone to bear.

"Paul D shuddered. Not completely and not so that anyone would notice. Not even when he turned his head to look at Bart once more, turned as far as the rope around his neck would allow him to be tied to the axle of the cart, nor when later they put the bokagis on him and shackled his hands, not even then was his shuddering outwardly visible. Not eighteen days later, when he saw the trenches, three hundred meters of earth, a meter and a half deep, a meter and a half wide, in which wooden boxes were placed. The latticed door, which was hinged like a cage, led between three walls with a ceiling of old boards and red earth. There was half a meter of space in front of it, and everything that crawled could freely enter that grave, which they called the barracks" (Morrison, 1987: 124-125).

Although the pain remains, Faulkner and Morrison confront their protagonists with the past through the invisible and unspeakable, enabling them to explain, situate, and integrate traumatic events in order to move forward. Amy, a compassionate white woman assisting Sethe with Denver's birth, emphasizes the necessity of revisiting painful histories to achieve catharsis: "It's going to hurt now," Amy said, "whenever the dead come back to life, it hurts" (Morrison, 1987, 21). In *Absalom, Absalom!*, identity is similarly mediated through narrative reconstruction. Quentin Compson's obsessive engagement with the Sutpen story reflects a broader Southern crisis of self-

definition. The South's identity, built upon slavery and racial hierarchy, collapses under the weight of its moral contradictions. Thomas Sutpen's design—his obsessive attempt to construct a dynastic identity—ultimately disintegrates because it is founded upon exclusion, racial denial, and historical violence. The fragmented, multi-voiced narration underscores the instability of any singular, authoritative history. Quentin and Shreve's attempt to piece together Charles Bon's story becomes an act of historiographic imagination: reconstructing a past they did not witness to understand their place within its legacy. This is evident in the conversation between Shreve and Quentin, reflecting post-trauma caused by historical cruelty:

"You were not supposed to know when and why you left but only that whatever power had created the place for you to hate it had likewise got you away from the place so you could hate it good and never forgive it in quiet and monotony (though not exactly in what you would call peace); that you were to thank God you didn't remember anything about it yet at the same time you were not to, maybe dared not to, ever forget it" (Faulkner, 1993: 239).

In both novels, ghosts operate not merely as supernatural devices but as epistemological agents. *Beloved* embodies the return of the repressed slave past, while the spectral presence of Sutpen's history haunts Quentin's consciousness. The refusal or inability to articulate traumatic history produces psychic fragmentation. Conversely, narrativization becomes a means of constructing selfhood. Morrison offers a vision in which communal exorcism allows for partial healing; the women's collective intervention in expelling *Beloved* symbolizes the reclamation of communal identity and the possibility of renewal:

"For Sethe it was as though the Clearing had come to her with all its heat and simmering leaves, where the voices of women searched for the right combination, the key the code, the sound that broke the back of words. Building voice upon voice until they found it, and when they did it was a wave of sound wide enough to sound deep water and knock the pods off chestnut trees. It broke over Sethe and she trembled like the baptized in its wash" (Morrison, 1987: 308).

Faulkner, however, presents a bleaker trajectory: "I don't hate it...I don't. I don't! I don't hate it! I don't hate it!" (Faulkner, 303). Quentin's repetition reveals profound ambivalence toward the South, reflecting the psychological conflict produced by slavery's legacy and racial violence. Unable to either accept or reject his inheritance, he exemplifies how unresolved historical guilt fractures the psyche.

Both *Beloved* and *Absalom, Absalom!* interrogate the relationship between personal identity and collective memory. Sethe's trauma is rooted in slavery and its afterlives, while Quentin's torment reflects the South's ideology of racial purity and honor, inseparable from its violent foundations. Identity thus emerges as historically conditioned rather than autonomous.

The movement from denial to acceptance—echoing the stages of grief (denial and isolation, anger, bargaining, depression, acceptance) outlined by Elisabeth Kübler-Ross in *On Death and Dying* (McNeely Pass, 2006: 117-124) becomes both a psychological and cultural imperative. Denial manifests in repression or silencing of painful memories; anger and depression emerge during confrontation with the past; and acceptance signals the integration of traumatic knowledge into a reconstituted understanding of self. Working through trauma in both novels parallels this movement: only by acknowledging and articulating the repressed past can individuals—and the societies they inhabit—transform inherited suffering into a foundation for renewed, though never untroubled, identity.

This trajectory is essential for both individual and collective identity. While *Absalom, Absalom!* depicts a South trapped in unresolved haunting, *Beloved* offers the possibility of healing through communal and spiritual catharsis. Both authors employ metaphysical elements to render the past visible, suggesting that recovery depends on confronting historical realities.

Ultimately, both novels affirm that identity cannot be constructed through erasure. Whether through the embodied ghost of a murdered child or the obsessive retelling of a Southern dynasty, history insists on recognition. Morrison gestures toward redemption through remembrance, while Faulkner exposes the consequences of denial, underscoring that only through engagement with the past can identity be reconstituted.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Literature addressing trauma, memory, and identity offers students a way to explore psychological and ethical dimensions of human experience. In works like *Beloved* and *Absalom, Absalom!*, characters confront fragmented identities and suppressed memories, enabling reflection on personal memory, collective identity, and historical responsibility. Students learn to analyze how characters construct

identity, interpret literary depictions of recovery from trauma, and engage with ethical questions of remembrance.

Teaching methods include character-focused analysis, guided discussion, symbolic interpretation, and interdisciplinary approaches connecting literature with psychology and philosophy. Classroom activities may involve character reflection, symbol analysis, ethical discussion, and short writing exercises. This approach fosters critical and empathetic engagement, showing how literature mediates memory, identity, and cultural responsibility.

PEDAGOGICAL APPLICATIONS IN TEACHING COMPARATIVE LITERATURE

Teaching comparative literature provides a framework for integrating literary analysis with historical, philosophical, and cultural inquiry. By examining texts from different periods and traditions, students move beyond isolated readings to recognize thematic continuities, formal differences, and cultural contexts. This approach fosters critical thinking by exploring how shared historical experiences and philosophical concerns are represented through diverse narrative strategies.

In American literature, a comparative reading of *Absalom, Absalom!* and *Beloved* illustrates how texts from different eras engage with the legacy of slavery and its psychological aftermath. Comparison highlights thematic parallels and stylistic contrasts, linking literary analysis with history, philosophy, and psychology. Methodologically, it encourages active learning: students evaluate interpretations, construct arguments, and participate in discussions that challenge reductive readings.

Faulkner's fragmented, multi-perspectival narration contrasts with Morrison's explicit use of the supernatural, demonstrating how narrative form shapes representations of trauma. Metaphysical haunting provides a productive entry point: in *Beloved*, the ghost embodies unresolved trauma, while in *Absalom, Absalom!* haunting operates indirectly through memory and storytelling. Comparing these modes deepens understanding of historical consciousness.

Classroom discussions may address identity, guilt, and collective responsibility, while assignments—such as comparative essays, presentations, and research projects—reinforce analytical and interdisciplinary skills. Ultimately, a comparative framework shows how literature bridges historical knowledge, philosophical reflection, and cultural understanding, fostering critical thinking, interpretative nuance, and engagement with the enduring influence of the past.

CONCLUSION

This study has examined *Absalom, Absalom!* and *Beloved* through the lens of metaphysical haunting, demonstrating how ghosts and spectral elements operate as both literary and historical devices. In both novels, haunting functions as a means of articulating unresolved histories, suppressed trauma, and collective memory, blurring the boundaries between past and present, life and death. Faulkner's fragmented narration and Sutpen's lingering legacy, alongside Morrison's embodied ghost of *Beloved*, reveal the enduring impact of slavery on individual and collective consciousness, compelling both characters and readers to confront histories that cannot be ignored or neatly closed.

By situating these novels within a comparative, cross-generational framework, this study has shown that metaphysical haunting is a transhistorical aesthetic strategy rather than a genre-specific device. It illuminates the ways in which literature mediates between historical reality, philosophical reflection, and ethical engagement, providing readers and students with tools to critically interrogate the legacies of injustice. Morrison's notion of "rememory" and Faulkner's fragmented narrative poetics further reinforce the idea that historical trauma persists through disrupted temporality, memory, and spectral return (Morrison, 1995; Brooks, 1963). The comparative alignment of metaphysical haunting, historical trauma, memory, and pedagogy further demonstrates that these thematic dimensions are deeply interconnected rather than isolated analytical categories. In both novels, haunting emerges not only as a narrative motif but also as a mechanism through which fragmented histories, disrupted identities, and suppressed cultural memories are transmitted across generations. This thematic continuity allows the novels to be examined within a unified comparative framework, where literary form, ethical inquiry, and pedagogical interpretation reinforce one another. Consequently, the study highlights that the teaching of comparative literature gains greater depth when historical consciousness, metaphysical representation, and identity formation are approached as mutually dependent processes of interpretation and understanding. Such thematic integration ultimately strengthens the pedagogical value of comparative literary study, encouraging students to recognize how literature simultaneously engages historical reality, psychological experience, and ethical responsibility.

The ethical dimension of haunting is powerfully captured in William Faulkner's 1951 speech in Oxford, where he exhorts:

"Never be afraid to raise your voice for honesty and truth and compassion against injustice and lying and greed. If you, not just you in this room

tonight, but in all the thousands of other rooms like this one about the world today and tomorrow and next week, will do this, not as a class or classes, but as individuals, men and women, you will change the Earth" (Faulkner, 1965: 123).

This call for moral courage resonates through both novels, highlighting how literature can inspire reflection, ethical awareness, and action in response to historical and social injustice. From a pedagogical perspective, this comparative analysis offers a framework for teaching literature that is both intellectually rigorous and educationally transformative. Engaging students with *Absalom, Absalom!* and *Beloved* encourages critical thinking, interdisciplinary inquiry, and interpretive flexibility, while highlighting the ethical and historical stakes embedded in literary texts. By examining how metaphysical and spectral elements convey trauma, memory, and identity, students learn to connect literary form with social, historical, and philosophical concerns.

Ultimately, this study argues that confronting the ghosts of the past—through analysis, discussion, and reflection—is not only a scholarly endeavor but also a pedagogical and ethical practice. Faulkner and Morrison demonstrate that literature can make the invisible visible, enabling both personal and collective engagement with history, trauma, and memory. Teaching these texts within a comparative framework empowers students to explore the complex entanglement of past and present, fostering deeper historical understanding, ethical reflection, and the possibility for transformative learning.

REFERENCES

- Aristotle. (1984). *Metaphysics* (W. D. Ross, Trans.). In J. Barnes (Ed.), *The Complete Works of Aristotle* (Vol. 2, pp. 929–1230). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brooks, C. (1963). *William Faulkner: The Yoknapatawpha Country*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International* (P. Kamuf, Trans.). New York: Routledge.
- Faulkner, W. (1993). *Absalom, Absalom!*. New York: Modern Library.
- Faulkner, W. (1965). Commencement address, University High School, Oxford, Mississippi, May 28, 1951. In J. B. Meriwether (Ed.), *Essays, Speeches & Public Letters of William Faulkner* (p. 123). New York: Random House.
- Freud, S. (1955). The uncanny. In J. Strachey (Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 217–256). London: Hogarth Press.

- Kant, I. (1998). *Critique of Pure Reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, T. (1987). *Beloved*. New York: Vintage.
- Morrison, T. (1995). *The Site of Memory*. In W. Zinsser (Ed.), *Inventing the Truth: The Art and Craft of Memoir* (pp. 83–102). Boston: Houghton Mifflin.
- Pass, O. M. (2006). Toni Morrison's *Beloved*: A journey through the pain of grief. *Journal of Medical Humanities*, 27(2), 117–124.
<https://doi.org/10.1007/s10912-006-9010-0>
- Planinić, J. (n.d.). *O metafizici: Uvodni esej*. Read on March 21, 2026, sa <http://www.planinic.fizika.unios.hr/o-metafizici-uvodno-esej/>
- Plato. (1997). *Republic* (G. M. A. Grube, Trans.; C. D. C. Reeve, Rev.). In J. M. Cooper (Ed.), *Plato: Complete Works* (pp. 507b–509c). Indianapolis: Hackett.
- Ramos, P. (2008). Beyond Silence and Realism: Trauma and the Function of Ghosts in *Absalom, Absalom!* and *Beloved*. *The Faulkner Journal*, 23(2), 47–66.

Сања Р. РАФАИЛОВИЋ

XIII београдска гимназија, Београд, Србија

КОМПАРАТИВНА КЊИЖЕВНОСТ У УЧИОНИЦИ: ПОДУЧАВАЊЕ О ИСТОРИЈСКОЈ ТРАУМИ И МЕТАФИЗИЧКОМ ПРОГАЊАЊУ КРОЗ РОМАНЕ АБСАЛОМ, АБСАЛОМ! ВИЛИЈЕМА ФОКНЕРА И ВОЉЕНА ТОНИ МОРИСОН

Сажетак: Овај рад истражује метафизичку димензију прогањања у књижевности кроз компаративну анализу романа Вилијема Фокнера *Absalom, Absalom!* и Тони Морисон *Вољена*, и предлаже педагошки оквир за подучавање компаративне књижевности. Студија се заснива на компаративној литературној методологији, ослањајући се на теоријске увиде Жака Дериде, Сигмунда Фројда и теорије трауме. Студија истражује како спектрална присуства у оба романа прожимају прошлост и садашњост, преобликују историјску свест и креирају просторе за психолошко и етичко ангажовање с историјском траумом. Анализа показује да духови функционишу као метафоре сећања и историје, утеловљујући потиснуте трауме и нерешене историјске неправде. Фокнерова фрагментисана нарација и Морисонина утеловљена појава духа откривају како књижевност посредује између историјске стварности и субјективног искуства. Са педагошке перспективе, рад истиче како компаративни и интердисциплинарни приступи подстичу критичко размишљање, историјску свест и интерпретативне вештине. Ангажовање с метафизичким прогањањем у поменутим текстовима омогућава студентима да се суоче с наслеђем ропства и колективне трауме, истовремено препознајући књижевност као средство за етичку рефлексију, културно разумевање и интелектуално истраживање.

Кључне речи: компаративна књижевност, подучавање књижевности, метафизичко указивање, Фокнер, Морисон.

Приказ књиге
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - Год. 21, бр. 25 (2026), стр. 243–250
821.163.41.09-93-32 Трифуновић М.(049.32)
COBISS.SR-ID 196251401

ЕКО-НАРАТИВ И АУТОБИОГРАФИЈА КАО ИНСПИРАЦИЈА

(збирка прича за децу *Ћилим* Мирјане Трифуновић)

Биљана С. СОЛЕША¹
Медицинска школа, Крушевац, Србија

¹ e-mail: solasabilja@gmail.com

**ЕКО-НАРАТИВ И АУТОБИОГРАФИЈА
КАО ИНСПИРАЦИЈА**
(збирка прича за децу *Ћилим* Мирјане Трифуновић)

ЕКО-НАРАТИВ И АУТОБИОГРАФИЈА КАО ИНСПИРАЦИЈА (збирка прича за децу Ђилим Мирјане Трифуновић)

Савремено детињство незамисливо је без мобилног телефона, таблета и свеprisутних дигиталних садржаја. У истраживањима се показује да деца у Србији данас проводе више од седам сати дневно на интернету, те стручњаци упозоравају да се суочавамо са епидемијом екранизма. Ову појаву прати и криза читалачке културе, нарочито уочљива међу средњошколцима, док се код основаца, посебно ученика млађих разреда, још увек толико не примећује. Упркос културолошком окружењу, одлука о томе хоће ли дете слободно време испуњавати забавним садржајима, које нуди дигитална технологија, или игром уживо са вршњацима, или читањем не зависи толико од детета колико од породичног окружења, навика и ставова родитеља. Зато је важно осврнути се и покренути поново питање некада подразумеваног породичног читања, читања или причања деци прича „за лаку ноћ“.

Средином XX века Милан Црнковић је запазио занимљив парадокс: нова аудио-визуелна средства, уместо да угасе интерес за штампану реч, створила су жеђ за доживљајем уметничког коју може заситити само штампана реч. Ова дијалектичка веза између технологије и читања може бити актуелна и данас, уколико се дечја књижевност понуди деци у право време. Црнковић је упозоравао на нужност да дечја књижевност буде саставни, пратећи део одрастања малишана, који би је неприметно напустили тек на измаку детињства, када буду спремни да пређу на „велику“ књижевност. Ако у том процесу закажу породица и школа, последице нису само лично-развојне, него и ширег, друштвеног карактера, јер сенеосетно изграђују генерације са инфантилним менталитетом, без однеговане естетске културе.

О значају читања пише се и у педагошкој и у књижевно-научној литератури. Читањене служи само усвајању знања. Оно развија менталне процесе, шири разноврсне идеје, јача интелектуалне активности, увежбава концентрацију, ублажава стрес, подстиче креативност и машту, доприноси развоју емпатије и усавршавању комуникацијских вештина. Роман Јакобсон је истицао да читање књижевних дела доприноси откривању различитих језичких функција. Младим читаоцима књижевност нуди јединствени простор у коме могу спознати и разумети себе, свет и друге. Читаоци покрећу промене јер читајући освајају свет и претварају га у вредност. Зато је потребно да читалац упосли све своје способности.

Породично читање – читање наглас, заједничко, интерактивно је веома важно јер подстиче развој говора и језика, логичког и критичког мишљења, стваралаштва и стицање комуникацијских вештина, а доприноси и бољим школским постигнућима, неговању осећаја сигурности и привржености. Колико је запостављено читање бајки пред спавање и причање прича у свакодневном животу деце, тешко је истражити и доћи до поузданих резултата. Претпоставља се да многе породице данас немају времена за тако важну активност. У наведеном контекстускрећемо пажњу на прозу, намењену првенствено деци, Мирјане Трифуновић која поред занимљивог света детињства и бројних естетских квалитета, подсећа на значај читања са педагошког аспекта.

Мирјана Трифуновић из Крушевца објавила једве збирке прича за децу: *Нинине приче за лаку ноћ* (2020) и *Ћилим* (2024). Генеза ових збирки речито сведочи о живој везаности ауторкине прозе за конкретан животни контекст: приче су настале у разговору са двама синовима у тренутку када су се девојчице суочавале са неизлечивом болешћу свога оца. Ауторка их је причала да би деци удаљила страх, осмислила свакодневицу и сачувала детињство од терета неминовног. Касније, девојчице су пожелеле да приче поделе са другом децом. Тако је бол добио облик, а лична исповест постала уметност.

У тој животворној функцији прозе Мирјане Трифуновић препознајемо Андрићево схватање смисла приче, тј. задатка сваке прозе и уметности „савладати и премостити: неред, смрт и несмисао“, пружити наду и веру „с оне стране“ трагичног. Андрић је у свом стваралаштву „померао садашњост у прошлост“, налазећи у тој прошлости чврсто тле за тумачење људских судбина. Исти поступак видљив је у збирци *Ћилим*: ауторка детињство које пролази претвара у текст, у причу, дајући му тиме трајност и смисао далеко изван личног. Приче тако постају и сведочанство о времену, и лек против заборавља, и позив на разговор међу генерацијама. Вредно је приметити да ауторка није књижевни критичар нити академски образована теоретичарка дечје литературе – она је наставница, мајка, тетка, добар познавалац деце. Управо та позиција говора „изнутра“ чини њену прозу аутентичном, топлим и непосредном. Прозни свет *Ћилима* није конструисан према шемама жанра, него израста из живог памћења и искуства. То га чини блиским читаоцу без обзира на узраст.

Збирка *Ћилим* обухвата седам кратких прича: „Мадам“, „Путовање једне чарапе“, „Пуцке“, „Ћилимова прича“, „Црни“, „Чаробна лопта“ и „Џукела“. Архаични и симболично одређен наслов, сагледан у контексту времена у коме дело настаје, сугерише јасну

ауторску интенцију: причама о детињству у нестајању то исто детињство треба запамтити, сачувати и, по могућству, интегрисати у савремене процесе одрастања, васпитавања, подучавања и игре. Упркос разликама, ауторка у причама спаја старо и ново у нераскидиву хармонију.

Пред читаоцима је свет не тако давног детињства,веденог у непосредном породичном дружењу, у природи, у двориштима и на раскрсницама пуним деце. Нижу се слике дуго очекиваних распуста проведених код рођака на селу, испуњених догодовштинама, маштовитим враголијама, смехом, игром, жељом да дани распуста што дуже трају – па жаљењем када се заврше и детаљним плановима за следећи. Тиме је постигнут вишеструко позитивни ефекат: одраслима се освежавањем сећања садашњост боји ведрим тоновима, а деци се открива постојање другачијег, богатијег и топлијег света.

У тематској структури доминирају две равни. Прва је однос детета и животиња или кућних љубимаца, у коме дете нужно мора да оправда своју наклоност пред светом одраслих. Друга је моћ дечје маште да оживи предмете и прозаичну свакодневицу претвори у бајковити простор. Хронотоп прича је јединствен: то је породични дом, кућа или двориште, са јасно оцртаном атмосфером тоpline и безбедности. Главни јунаци су деца окружена члановима уже и шире породице – родитељима, бакама, теткама, браћом и другарима – а у приповедном ткиву важну улогу имају и животиње и предмети.

У иницијалном делу сваке приче прецизно је успостављен хронотоп и представљен главни јунак. Тај јунак врло брзо прелази у акцију: бори се за статус кућног љубимца у породици, за право на игру, за своје место у заједници, или напосто истражује свет настојећи да га обогати сопственом маштом. Мали јунаци *Ћилима* немају озбиљних противника; препознају се благи, а понекад и конструктивни сукоби са ставовима и одлукама одраслих. Насупрот деци стоји свет одраслих, пун разумевања и љубави, али снабдевен и другачијим мерилима – па „прасе не може бити кућни љубимац“ (сматрају одрасли), али не мора бити ни жртва традиционалних обичаја (сматрају деца). Баш у том напону – између детиње жеље и одрасле стварности – рађа се нарација богата хумором, топлином и мудрошћу.

Јунаци *Ћилима* су мали, храбри, маштовити, радознали борци, који стрпљиво чекају остварење својих снова и жеља. Њихови безазлени дечји несташлуци јесу заправо трагања ових малих бића за лепотом, којом желе да обогате сваки тренутак одрастања. Да би им се жеље оствариле, они активирају машту, праве стратегије, организују се, размишљају, брину и не одустају. Ова проза осветљава

позитивне улоге кључних фигура у одрастању деце – родитеља, бака, тетке, другова, браће, сестара – и у том смислу текстови представљају штиво којим се подстиче развој емоционалне интелигенције.

Илустративан пример ове структуре пружа прича „Путовање једне чарапе“, чија је главна јунакиња Мала Шарена Лева метафора нестрпљивог детета које жури да одрасте. Она жели да изађе из „монотоније заборављених чарапа“, да упозна свет и да поврати смисао. Авантура на коју полази, међутим, постаје пут неочекиваних сазнања: „Свет је једно лепо али и опасно место за једну чарапу. Добро је знати пут до куће“. У тој финалној поенти, кроз метафору путовања чарапе, ауторка дочарава вредности дома, припадности и сигурности – универзалне теме важне колико за децу, толико и за одрасле читаоце. Симболика путовања и повратка чини ову причу посебно подесном за разговор родитеља и деце о одрастању, самосталности и поверењу.

Читање страница *Ћилима* представља сусрет са изворним, незагађеним, матерњим језиком. Језик ове прозе је пријемчив, складан, обogaђен метафорама, персонификацијама, поређењима и симболима. Доминира нарација са живим дијалošким деоницама, које причи дају драмску непосредност. Управо то чини ову прозу посебно погодном за читање наглас: реченице теку природно, лако се одсвирају гласом, а дијалози позивају на подражавање и игру улога. У тој особини лежи и педагошка вредност текстова: дете које слуша или читасамостално природно улази у свет приче, подражава јунаке, замишља, пита.

Важна вредност збирке је и еко-наративна димензија: природа, животиње, предмети из прошлости нису пука декорација, него активни учесници у свету прича. Ћилим, чарапа, прасе, пас – сви они носе сопствену „историју“ и позивају деџег читаоца да свет сагледа из неочекиване перспективе. Тиме се негује еколошка свест и осетљивост за оно непролазно и занемарено у свакодневици. Овакво структурирање наратива дозвољава разговор о темама које деца иначе тешко вербализују: о припадности, о одговорности, о страху од губитка.

Пошто садржина конкретног дела подстиче креативност деџег духа и развија код детета смисао за лепо, јер подстиче ваљане навике – недвосмислена је оправданост утилитарности ових прича. Књижевно дело моделује укус малог читаоца, оплемењује му душу, развија способност расуђивања и естетског вредновања. Ова збирка то потврђује: приче имају срећни завршетак са наглашеном поентом, без претензије на директну поуку – мудрост се не проповеда, него произлази из ситуације. Прецизно дозирање хумора, емпатије и

педагошког подтекста потврђује да Мирјана Трифуновић добро познаје природу дејег читаоца и вештину приповедања за децу. Збирка тако остварује троструку функцију: забавља, поучава и хуманизује.

Поред тога, важно је истаћи да ова збирка може бити читана на различитим узрастима и у различитим контекстима: може је читати дете које је тек савладао читање, али и одрасли читалац са деценијама читалачког искуства. Та вертикала рецепције чини *Ћилим* изузетно вредним породичним штивом – текстом на коме се може градити заједничко читалачко искуство родитеља и деце, са свим оним вредностима које оно носи: поверењем, дијалогом, заједничком маштом.

Наслов збирке има своју симболику. У српској народној традицији *ћилим* је имао вишеструку функцију: служио је за покривање у хладним данима, украшавао је зидове и подове, био део невестиних дарова, огледало спретности, креативности и вредноће домаћице. Био је и статусни симбол газдашких домова. Позивајући се на ову вишезначну предметност, наслов збирке функционише истовремено као знак пролазности и трајности, заборава и памћења. *Ћилим* је ткан бојама, шарама, нитима – баш као и прича. Ауторка, попут веште ткаље, нити успомена и маште плете у нераскидиву целину.

Ћилим саткан причама *Ћилима* враћа читаоца у детињство које је нестало, али не и ишчезло. Он води кроз лавиринте сећања, буди мирисе, оживљава боје, озвучава гласове и тиме подсећа да је меморија детињства важан ресурс зрелости. Само тако издржава се терет одрастања и сазревања. Када људска мисао има ширину дејје мисли, без предрасуда, без страхова, без песимистичких визија, лакше се носи сав нежељени а наметнути животни терет. Рефлексије о вредности детињства и сећања не само да богате тематику збирке него јој дају и психолошку дубину, ретку у савременој дејјој прози.

Страдање и губитак, тихо присутни у генези збирке, у самим причама нигде нису директно тематизовани. Ауторка је учинила мудар избор: детету је пружила игру, авантуру, топлину, смех. Та одлука је сама по себи дубоко хуманистички гест – подсећање да детињство заслужује светлост чак и онда кад је живот тежак. У том смислу *Ћилим* није само литерарни него и животни манифест: позив да се деци обезбеди простор за игру, машту и причу, без обзира на околности.

Средишња мисао збирке, уткана у готово сваку страницу, могла би се сажети овако: прича је простор слободе. Прича је она чаробна земља детињства, оног раздобља живота које је најмање оптерећено ограничењима. Слобода у причама Мирјане Трифуновић није само тематска него и поетолошка: ауторка се не везује за

утврђене жанровске калупе, него приповеда слободно, следећи ритам сећања и емоције.

Збирка кратких прича *Ћилим* Мирјане Трифуновић представља вредан допринос савременој српској дечјој књижевности. Ауторка чистим, складним и изражајним матерњим језиком ствара прозне слике које ефикасно премошћују јаз између детињства у нестајању и нашег дигитализованог доба. Покушали смо, назначавајући тематско-идејне и језичко-стилске одлике, да укажемо на то да ова проза задовољава естетске, дидактичке и еко-наративне критеријуме квалитетне дечје прозе. Она забавља, поучава, хуманизује и позива на разговор.

У условима свеопште медијске засићености и кризе читалачке културе, управо оваква прозна остварења нуде конкретан одговор: читањем *Ћилима* заједно (деца и одрасли), може се обновити читалачки ритуал, ојачати породична повезаност и отворити разговор о вредностима које надилазе тренутак. Збирку зато вреди препоручити свима онима који желе да активно учествују у одрастању деце, да их ојачају добрим речником, живом маштом и уверењем да осим овог окружујућег дигиталног света, постоји и један потпуно другачији, једнако занимљив, богат, можда топлији, јаснији и срдачнији. Свет са много више међусобно размењених речи, погледа и додира. Свет и данас сасвим могућ, ако му се да само мало простора. Мноштво квалитетних читалаца снажи књижевну рецепцију и продукцију и омогућује интензивнију циркулацију укупног књижевног живота. У том смислу проза Мирјане Трифуновић заслужује велики круг читалаца широм српске читалачке заједнице.

Book Review
Education (Print ed.). –
ISSN 2956-1779. – Vol. 21, No. 25 (2026), pp. 251–259
821.163.41.09-93-32 Трифуновић М.(049.32)
COBISS.SR-ID 196251401

ECO-NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHY AS SOURCES OF INSPIRATION

(Mirjana Trifunović's Children's Story Collection The Carpet)

Biljana S. SOLEŠA²
Medical School, Kruševac, Serbia

² e-mail: solasabilja@gmail.com

ECO-NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHY AS SOURCES OF INSPIRATION

(Mirjana Trifunović's Children's Story Collection The Carpet)

ECO-NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHY AS SOURCES OF INSPIRATION

(Mirjana Trifunović's Children's Story Collection The Carpet)

Contemporary childhood is unimaginable without mobile phones, tablets, and the constant presence of digital media. Research indicates that children in Serbia spend more than seven hours a day online, leading experts to warn of an emerging epidemic of excessive screen use. This phenomenon has been accompanied by a decline in reading culture, particularly noticeable among secondary school students, although it is still less evident among younger primary school pupils. Despite the broader cultural context, the choice between spending free time on digital entertainment, playing with peers, or reading depends less on the child and more on the family environment, parental attitudes, and established habits. It is therefore important to revisit the once commonplace practice of family reading and bedtime storytelling.

In the mid-twentieth century, Milan Crnković observed an intriguing paradox: rather than diminishing interest in the written word, new audiovisual media generated a desire for artistic experience that could be fully satisfied only through literature. This dialectical relationship between technology and reading remains relevant today, provided that children are introduced to literature at the right stage of their development. Crnković emphasised that children's literature should be an integral companion to childhood, accompanying young readers until they are ready to move naturally towards the world of adult literature. When families and schools fail in this task, the consequences extend beyond individual development and become a broader social concern, as generations are gradually formed without a cultivated aesthetic sensibility and with an increasingly superficial cultural outlook.

The importance of reading has been widely discussed in both educational and literary scholarship. Reading serves purposes far beyond the acquisition of knowledge. It stimulates cognitive processes, broadens intellectual horizons, strengthens mental engagement, improves concentration, reduces stress, fosters creativity and imagination, encourages the development of empathy, and enhances communication skills. Roman Jakobson emphasised that reading literary works contributes to an understanding of the diverse functions of language. For young readers, literature provides a unique space in which they can discover and understand themselves, the world around them, and other people. Readers become agents of change because, through reading, they appropriate the world and transform it into value. For this reason,

reading requires the active engagement of all the reader's intellectual and emotional capacities.

Family reading—reading aloud, shared reading, and interactive reading—is of particular importance, as it encourages the development of speech and language, logical and critical thinking, creativity, and communication skills. It also contributes to improved academic achievement while fostering a sense of security, emotional attachment, and belonging. It is difficult to determine to what extent bedtime storytelling and the reading of fairy tales have been neglected in contemporary family life, as reliable data on this issue remain scarce. Nevertheless, it is widely assumed that many families today struggle to find time for such a valuable activity. Within this context, attention should be drawn to the prose of Mirjana Trifunović, written primarily for children. Alongside its engaging portrayal of childhood and its considerable aesthetic qualities, her work serves as a reminder of the enduring educational significance of reading.

Mirjana Trifunović of Kruševac has published two collections of stories for children: *Nina's Bedtime Stories* (2020) and *The Carpet* (2024). The origins of these collections eloquently testify to the close connection between the author's prose and lived experience. The stories emerged through conversations with her two nieces at a time when the girls were facing their father's incurable illness. Trifunović told these stories in order to ease the children's fears, bring meaning to their everyday lives, and preserve their childhood from the burden of the inevitable. Later, the girls expressed a wish to share the stories with other children. In this way, pain was given form, and a deeply personal experience was transformed into art.

In this life-affirming function of Mirjana Trifunović's prose, one may recognise Ivo Andrić's understanding of the purpose of storytelling—that is, the task of all prose and art: to “overcome and bridge disorder, death, and meaninglessness”, offering hope and faith beyond the realm of the tragic. Throughout his work, Andrić sought to “move the present into the past”, finding in the past a firm foundation for interpreting human destinies. A similar approach is evident in *The Carpet*: the author transforms a passing childhood into text, into story, thereby granting it permanence and significance far beyond the personal sphere. The stories thus become at once a testimony to a particular time, a remedy against forgetting, and an invitation to dialogue between generations. It is worth noting that the author is neither a literary critic nor an academically trained scholar of children's literature. She is a teacher, a mother, an aunt, and a perceptive observer of children. It is precisely this insider's perspective that lends her prose its authenticity, warmth, and immediacy. The narrative world of *The Carpet* is not constructed according to

predetermined genre conventions; rather, it grows organically out of memory and lived experience. This quality makes it accessible and appealing to readers of all ages.

The Carpet comprises seven short stories: "Madam", "The Journey of a Sock", "Pucke", "The Carpet's Story", "Crni", "The Magic Ball", and "Mongrel". The archaic and symbolically charged title, viewed within the context of the time in which the collection was written, suggests a clear authorial intention: through stories about a vanishing childhood, that very childhood is to be remembered, preserved, and, where possible, integrated into contemporary processes of growing up, education, learning, and play. Despite the contrasts it presents, the collection successfully weaves together the old and the new into an inseparable harmony.

The reader is introduced to a world of not-so-distant childhood, spent in close family companionship, in nature, in courtyards, and at crossroads bustling with children. The stories evoke images of eagerly anticipated summer holidays spent with relatives in the countryside, filled with adventures, imaginative mischief, laughter, games, and the wish that those carefree days might last forever—followed by the inevitable sadness when they come to an end and the careful planning of the next holiday. This achieves a dual effect: for adult readers, memories are revived and the present is coloured by the brightness of recollection, while younger readers are introduced to the possibility of a different, richer, and warmer world.

Two thematic strands dominate the collection. The first explores the relationship between children and animals or pets, in which a child must often justify his or her affection before the adult world. The second centres on the power of childhood imagination to animate objects and transform ordinary everyday life into a realm of wonder. The chronotope of the stories is remarkably consistent: the family home, the house, or the courtyard, all imbued with a clearly defined atmosphere of warmth and security. The protagonists are children surrounded by members of both their immediate and extended families—parents, grandmothers, aunts, siblings, and friends—while animals and objects also play significant roles within the narrative fabric.

At the beginning of each story, the chronotope is carefully established and the central character introduced. The protagonist quickly moves into action: striving to secure the status of a beloved pet within the family, defending the right to play, seeking a place within the community, or simply exploring the world in an effort to enrich it through imagination. The young heroes of *The Carpet* face no formidable adversaries; instead, they encounter gentle and, at times, constructive tensions arising from

the views and decisions of adults. Opposed to the children stands the adult world—one characterised by understanding and affection, yet guided by different standards and expectations. Thus, while adults insist that “a piglet cannot be a household pet”, children maintain that it need not become a victim of traditional customs. It is precisely within this tension—between childhood desire and adult reality—that a narrative rich in humour, warmth, and wisdom emerges.

The protagonists of *The Carpet* are small yet courageous, imaginative, and inquisitive individuals who patiently await the fulfilment of their dreams and wishes. Their seemingly innocent mischief is, in fact, a search for beauty, through which they seek to enrich every moment of growing up. In pursuit of their goals, they employ imagination, devise strategies, organise themselves, reflect, worry, and persevere. Trifunović’s prose highlights the positive roles played by the key figures in a child’s development—parents, grandmothers, aunts, friends, brothers, and sisters. In this respect, the stories may also be read as texts that encourage the cultivation of emotional intelligence and deepen an appreciation of the interpersonal relationships that shape childhood.

An illustrative example of this narrative structure can be found in the story *The Journey of a Sock*, whose protagonist, Little Colourful Left Sock, serves as a metaphor for the impatient child eager to grow up. She longs to escape the “monotony of forgotten socks”, to discover the wider world, and to regain a sense of purpose. The adventure she embarks upon, however, becomes a journey of unexpected discoveries: “The world is a beautiful but also a dangerous place for a sock. It is good to know the way home.” In this concluding insight, conveyed through the metaphor of the sock’s journey, the author evokes the values of home, belonging, and security—universal themes that resonate as deeply with adult readers as they do with children. The symbolism of departure and return makes this story particularly suitable as a starting point for conversations between parents and children about growing up, independence, and trust.

Reading the pages of *The Carpet* is an encounter with an authentic, unspoilt mother tongue. The language of the collection is accessible and harmonious, enriched by metaphor, personification, simile, and symbolism. The narrative is shaped by lively dialogue, which lends the stories an immediate dramatic quality. This is precisely what makes the collection especially well suited to reading aloud: the sentences flow naturally, lending themselves effortlessly to oral expression, while the dialogues invite imitation and role-play. Herein lies one of the text’s significant educational values: whether listening to the stories or reading them independently, the child enters the narrative world with ease,

identifies with the characters, imagines, questions, and actively participates in the unfolding experience.

Another significant value of the collection lies in its eco-narrative dimension. Nature, animals, and objects from the past are not merely decorative elements but active participants in the world of the stories. The carpet, the sock, the piglet, and the dog each possess their own “history”, inviting young readers to view the world from unexpected perspectives. In this way, the collection nurtures ecological awareness and sensitivity towards those enduring yet often overlooked aspects of everyday life. Such a narrative structure also opens a space for discussing themes that children frequently find difficult to articulate: belonging, responsibility, and the fear of loss.

As the content of these stories stimulates children’s creativity and cultivates an appreciation of beauty while encouraging positive values and habits, their educational usefulness is beyond question. Literary works shape the tastes of young readers, enrich their inner lives, and develop their capacity for judgement and aesthetic appreciation. *The Carpet* offers clear evidence of this. The stories conclude happily and carry a discernible message, yet they avoid overt moralising; wisdom emerges naturally from the situations themselves rather than being explicitly imposed. The carefully balanced blend of humour, empathy, and pedagogical subtlety demonstrates Mirjana Trifunović’s profound understanding of both the child reader and the art of storytelling for children. In this respect, the collection fulfils a threefold function: it entertains, educates, and humanises.

It is also important to emphasise that this collection may be read and appreciated at different stages of life and in a variety of contexts. It can be enjoyed by a child who has only recently mastered reading, as well as by an adult with decades of reading experience. This vertical breadth of reception makes *The Carpet* an exceptionally valuable family book—one capable of fostering a shared reading experience between parents and children, together with all the values such an experience entails: trust, dialogue, and a shared imaginative world.

The title of the collection carries rich symbolic significance. In Serbian folk tradition, the carpet (*ćilim*) served many purposes: it provided warmth during cold weather, adorned walls and floors, formed part of a bride’s dowry, and reflected the skill, creativity, and diligence of the woman who wove it. It also functioned as a symbol of status and prosperity within the household. Drawing upon these multiple layers of meaning, the title simultaneously evokes transience and permanence, forgetting and remembrance. A carpet is woven from colours, patterns, and threads—just as a story is woven from memories, emotions, and

imagination. Like a skilled weaver, the author intertwines these threads into an inseparable whole.

The carpet woven from the stories of *The Carpet* returns readers to a childhood that has disappeared but not vanished entirely. It guides them through the labyrinths of memory, awakens forgotten scents, revives colours, restores voices, and reminds us that childhood memory remains an essential resource of maturity. It is through such memories that the burdens of growing up and coming of age become easier to bear. When human thought retains something of the openness and breadth of a child's imagination—free from prejudice, fear, and pessimistic visions—the inevitable burdens of life become more manageable. Reflections on the value of childhood and memory not only enrich the thematic fabric of the collection but also endow it with a psychological depth rarely encountered in contemporary children's literature.

Suffering and loss, though quietly present in the origins of the collection, are never addressed directly within the stories themselves. The author has made a wise choice: she offers the child play, adventure, warmth, and laughter. This decision is, in itself, a profoundly humanistic gesture—a reminder that childhood deserves light even when life is marked by hardship. In this sense, *The Carpet* is not merely a literary work but also a manifesto for life: a call to provide children with space for play, imagination, and storytelling, regardless of circumstance.

The central idea woven through almost every page of the collection may be summarised in a simple statement: a story is a space of freedom. It is the enchanted land of childhood, that period of life least burdened by limitations and constraints. In Mirjana Trifunović's stories, freedom is not only a thematic principle but also a poetic one. The author does not confine herself to established generic frameworks; instead, she narrates freely, following the rhythm of memory and emotion.

Mirjana Trifunović's collection of short stories, *The Carpet*, represents a valuable contribution to contemporary Serbian children's literature. Through a clear, harmonious, and expressive use of her native language, the author creates prose images that effectively bridge the gap between a disappearing childhood and our increasingly digitalised age. By examining the thematic, ideological, linguistic, and stylistic characteristics of the collection, we have sought to demonstrate that this prose fulfils the aesthetic, educational, and eco-narrative criteria of high-quality children's literature. It entertains, instructs, humanises, and invites reflection and dialogue.

In an era marked by media saturation and a growing crisis in reading culture, works such as *The Carpet* offer a meaningful response. Reading these stories together—children and adults alike—can help restore the ritual of shared reading, strengthen family bonds, and encourage

conversations about values that transcend the fleeting concerns of everyday life. For this reason, the collection deserves to be recommended to all those who wish to play an active role in children's upbringing, enriching them with a rich vocabulary, a vibrant imagination, and the conviction that beyond the surrounding digital world there exists another realm: equally fascinating, rich, and perhaps even warmer, clearer, and more humane. It is a world filled with more exchanged words, more meaningful glances, and more human touch—a world that remains entirely possible today, provided we are willing to make room for it.

A strong community of dedicated readers enriches literary reception and production alike, fostering a more dynamic circulation of literary culture as a whole. In this respect, the prose of Mirjana Trifunović deserves to find a wide readership throughout the Serbian literary community.

ПРИЛОЗИ



УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за васпитно-образовни процес.

Предаја рукописа

Предаја рукописа се врши на имејл часописа.

Имејл-адреса Уредништва часописа је:

zbornikradova.ufp@pr.ac.rs.

Послати потписану и скенирану изјаву аутора (у PDF формату) и попуњен образац о подацима аутора, који се могу презуети на сајту часописа *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу <https://zbornikradova.uf-pz.net>.

Изјавом о оригиналности рукописа аутор гарантује да је поштовао етичке смернице и научне принципе приликом објављивања рада. Потписивањем изјаве, у којој су прецизирана правила очекиваног етичког понашања, аутор преузима моралну и другу одговорност за свој рукопис.

Процес рецензирања

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Образовање и васпитање* (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) како би био укључен у процедуру рецензирања. По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од петнаест дана одлучује да ли рад одговара профилу часописа и хоће ли бити послат на рецензирање. Након уредничке процене, достављени рукописи улазе у процес анонимног рецензирања који обављају квалификовани рецензенти. На основу рецензија

Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада у складу са примедбама рецензената. Уколико постоје препоруке и примедбе рецензента/ рецензената, аутор је у обавези да коригује рад у складу с њима и детаљно упути Уредништво у све промене које је начинио у тексту. Ревидирана верзија рада шаље се рецензенту/рецензентима на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва). Након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању и шаље обавештење аутору у року од три месеца.

Језик и писмо

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Рукописи аутора који су на српском језику треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Објављују се на ћирилици. Радови који се достављају на енглеском и руском језику би требало да задовоље стандарде тих језика.

Име и презиме аутора

Име, средње слово и презиме аутора наводе се у првом реду у левом горњем углу. Поред имена аутор умеће фусноту у чијем садржају на дну прве странице рада наводи за контакт своју електронску адресу. Уколико рад има више аутора, треба навести имејл-адресу само једног. За радове који потичу из докторске дисертације у садржај фусноте унети следеће податке: назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. Они радови који потичу из истраживачких пројеката у фусноти имају податке о називу и броју пројекта, финансијеру и институцији у којој се реализује.

Назив установе аутора (афилијација)

Непосредно испод имена и презимена аутор наводи званични назив и седиште установе у којој је запослен, а евентуално и назив установе у којој је обавио истраживање, као и годину рођења (година рођења се не објављује у раду, али се

користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије). У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (од пуног регистрованог назива до унутрашње организационе јединице – универзитет, факултет, центар/одсек/катедра).

Дужина рукописа

Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (15 страна, око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Формат: а) фонт: Times New Roman; б) величина слова: основни текст 12 pt, а резиме, кључне речи, проширени резиме, подножне напомене, назив установе, као и електронска адреса аутора 10 pt; г) размак између редова у основном тексту, тексту резимеа и подножним напоменама је 1.

Наслов рада: пише се великим словима, величина слова 14 pt, три реда испод имена и презимена, центриран; **поднаслови:** пишу се великим словима, величина слова 12 pt.

Резиме: дужине 150–300 речи (око 1400 знакова са белинама), налази се на почетку рада један ред испод наслова, садржи циљ рада, примењене истраживачке методе, најважније резултате и закључке; на језику је основног текста са ознаком *резиме*, текст резимеа је написан у *италику*, а проширени резиме на енглеском или руском језику; уколико је рад на страном језику, резиме је на језику основног текста, а проширени резиме на српском, енглеском или руском језику.

Проширени резиме: може бити дужине до 3600–5400 знакова са белинама. Садржи теоријски оквир проблема, његов значај и циљ истраживања, детаљно изложен методолошки приступ, најзначајније резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. Аутори радова на српском језику достављају проширени резиме на енглеском или руском језику. Проширени резиме на енглеском или руском језику се

објављује као саставни део електронског издања *Часописа* у сврху веће цитираности радова у иностраним часописима.

Кључне речи: наводе се испод текста резимеа, на језику су основног текста, а на енглеском или руском језику у проширеном резимеу на крају рада; треба да их буде до пет, ишу се у *италику*, одвојене су зарезом, иза последње стоји тачка.

Литература: центрирано.

Цртежи, графикони, схеме и табеле: морају бити разумљиви, интегрисани у текст и прописно обележени (имати број, наслов и легенду). За слике прузете из других извора аутор је дужан да наведе извор.

Навођење у тексту

Опште напомене: на литературу се упућује у загради, не у фусноти. Све референце на српском језику у заградама у тексту и у списку литературе наводе се **латиницом**, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани извори – књиге и часописи.

Фусноте су напомене које могу садржати мање важне податке, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за листу референци, нити могу заменити начин навођења (цитирања) у тексту који захтева *Часопис*.

Наслови посебних публикација који се помињу у раду наводе се *италиком*.

Цитати се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима (‘...’); краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста, са извором цитата датим на крају.

Цитирање референци интегрише се у текст на следећи начин:

1) сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране: (Johnson, 1998: 25).

- 2) упућивање на студију у целини: (Branković, 1975);
- 3) упућивање на одређене стране студије: (Kundačina, 2007: 59–60);
- 4) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Ilić, 1986a), (Ilić, 1986b);
- 5) упућивање на студију два аутора: (Bandur i Potkonjak, 1984; Gad & Petersen, 2011)
- 6) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др. / et al. (Kovačević i dr., 1988); (Johnson et al., 2012);
- 7) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.:
Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и образлаже М. Радовановић (1986: 67–69).
- 8) ако се упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Kulić, 1958; Bandur, 1984).
- 9) имена страних аутора се наводе у српској транскрипцији (према одредбама у важећем *Правопису*), а затим се у загради наводе изворно: Џонсон (Johnson, 1998).

Навођење референци

На крају текста треба приложити списак литературе на коју се аутор позвао у раду у складу са АПА (Америчка психолошка асоцијација). Приликом навођења литературе, референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се (иако то није обавезно, нити се препоручује) након обавезног латиничног облика (у који се такве референце морају транслитеровати), према наведеном примеру, са назнаком [orig.], навести у свом оригиналном облику:

Radović-Tešić 2009: M. Radović-Tešić, Korpus srpskog jezika u kontekstu savremenih jezičkih razdvajanja, u: M. Kovačević (red.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, knj. I, Srpski jezik u upotrebi, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 277–288. [orig.]

Радовић-Тешић 2009: М. Радовић-Тешић, Корпус српског језика у контексту савремених језичких раздвајања, у: М. Ковачевић (ред.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. I, Српски језик у употреби, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 277–288.

Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора на следећи начин:

Књига (монографија)

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Место: Издавач.

Један аутор књиге:

Mearsheimer, J. J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. New York: W. W. Norton.

Đurić, S. (2013). *Istraživanje bezbednosti – kvalitativni pristup*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

Два или више аутора књиге:

Radević, M. i Matićki, M. (2010). *Narodne pesme u Srpsko-dalmatinskom magazinu*. Novi Sad: Matica srpska.

Edwards, L., & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley.

Keković, Z., Savić, S., Komazec, N., Milošević, M. i Jovanović, D. (2011). *Procena rizika i zaštita lica, imovine i poslovanja*. Beograd: Centar za analizu rizika i upravljanje krizama.

Buzan, B., Ole Wever, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Без аутора:

Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition). (2009). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Необјављени докторски рад

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Докторски рад.
Место: Установа где је одбрањен рад.

Ejdus, F. (2012). *Uzajamno konstituisanje identiteta političke zajednice i njene bezbednosti*. Doktorski rad. Beograd: Fakultet političkih nauka.

Научни рад (чланак) у научном часопису

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. *Назив часописа*,
волумен (број), прва страна чланка – последња страна
чланка.

Уписивати DOI број (дигитални идентификатор објекта) на крају описа без тачке. Ако DOI није доступан, користити URL, али не треба уписивати датум приступа сајту.

Један аутор:

Dragišić, Z. (2010). Nacionalna bezbednost – alternative i perspektive. *Srpska politička misao*, 28 (2), 217–232.

Kesetovic, Z. (2009). Understanding diversity in policing: Serbian perspectives. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32 (3), 431–445.

Два и више аутора:

Gadžić, A. i Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, 33 (4), 1379–1389.

Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95–107.

Stanarević, S., Gačić, J. i Jakovljević, V. (2012). Integrisanje koncepta *safety* i *security* kulture u korporativnu bezbednost. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 147–163.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.

Рад у зборнику радова с научног скупа и поглавље у књизи (монографији)

Презиме, Иницијал имена. (Година). Наслов рада. У: иницијал имена, презиме уредника (ур.). *Назив зборника*. (Прва страна рада – последња страна рада). Место: Издавач.

Један аутор:

Piper, P. (2006). O kognitivnolingvističkim i srodno usmerenim proučavanjima srpskog jezika. U: M. Kovačević (ur.). *Kognitivnolingvistička proučavanja srpskog jezika*. (9–46). Beograd: SANU.

Cvetković, V. N. (2002). Institucije, država, identitet. U: *(Re)konstrukcija institucija: godinu dana tranzicije u Srbiji*. (27–42). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

Два аутора:

Jovetić, S. i Janković, N. (2011). Značaj naučno-tehnološkog razvoja za društveno-ekonomski razvoj zemlje: statističko-ekonometrijski model. U: M. Petrović (ur.). *Tehnologija, kultura i razvoj: tematski zbornik radova XVIII naučnog skupa međunarodnog značaja Tehnologija, kultura i razvoj*. (142–151). Subotica: Udruženje „Tehnologija i društvo”.

Текст преузет са интернета

Презиме, Иницијал имена. (Година). Наслов. Преузето датум. са Интернет адресе.

Žižek, S. (2013). *Die Krise des Westens betrifft sowohl Demokratie als auch Finanzwirtschaft*. <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/die-krise-des-westens-betrifft-sowohl-demokratie-als-auch-finanzwirtschaft/>. Preuzeto 14. novembra 2013.

Статистички подаци се дају према параметрима научних методологија.

Уредништво Часописа

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА ЗА НАУЧНИ ЧАСОПИС
ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ, 2026
LIST OF PEER REVIEWERS FOR THE JOURNAL
EDUCATION, 2026

Име и презиме/ Name and surname	Татјана МИЛИВОЈЕВИЋ Tatjana MILIVOJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Devalopment, Belgrade
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Славица ЈАШИЋ Skavusa JAŠIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Devalopment, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Селена СТАНКОВИЋ Selena STANKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Нишу, Филолошки факултет, Србија University of Niš, Faculty of Philology, Serbia
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Беррин БАЈДИК Berrin BAYDIK
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет источног Медитерана, Факултет за образовање, Фамагуста, Северни Кипар Eastern Mediterranean University Famagusta, Faculty of Education, North Cyprus
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Мајра ЛАЛИЋ Majra LALIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Наставнички факултет, Универзитет „Џемал Биједић“ у Мостару, Босна и Херцеговина Džemal Bijedić University of Mostar, Teacher Education Faculty, Mostar, Bosnia and Herzegovina
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Радојка ВУКЧЕВИЋ Radojka VUKČEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Филолошки факултет University of Belgrade, Faculty of Philology
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Дејан ГОЈКОВИЋ Dejan GOJKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Источном Сарајеву, Факултет спорта и физичког васпитања University of East Sarajevo, Faculty of Sport and Physical Education
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Данчо ОРДЕВ Dančo ORDEV
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопље, Северна Македонија Faculty of Education “St. Kliment Ohridski”, Skopje, North Macedonia
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Снежана ПАРАВИЊА ШКРБИЋ Snežana PARAVINJA ŠKRBIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Наташа АНГЕЛОСКА ГАЛЕВСКА Nataša ANGELOSKA GALEVSKA
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет „Свети Кирил и Методије“ у Скопљу, Филозофски факултет у Скопљу, Северна Македонија Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Faculty of Philosophy, Skopje, North Macedonia
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Јасмина КЛЕБИЋ Jasmina KLEBIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Тузли, Едукацијско-реhabилитацијски факултет, Тузла, Босна и Херцеговина University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation, Tuzla, Bosnia and Herzegovina
Звање/ Academic position	Доцент Assistant professor

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

ОБРАЗОВАЊЕ и васпитање / главни и одговорни
уредник Весна Минић. - Год. 18, бр. 19 (2023)- . -
Лепосавић : Учитељски факултет у Призрену -
Лепосавићу, 2023- (Краљево : Графикољор). - 24 cm

Полугодишње. - Текст на срп. и енгл. језику. - Је
наставак: Зборник радова Учитељског факултета
Призрен-Лепосавић = ISSN 1452-9343. - Друго издање
на другом медијуму:

Образовање и васпитање (Online) = ISSN 2956-2414
ISSN 2956-1779 = Образовање и васпитање (Штампано
изд.)

COBISS.SR-ID 114400009