

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

**ТЕМА: ИНТЕГРАЦИЈА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У РЕАЛНИ
ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ ПУТЕМ МОДЕЛА
ПОВРЕМЕНЕ ЈЕЗИЧКЕ ИЗЛОЖЕНОСТИ**

Ментор:

др Маја Грабић, проф.

Студент:

Ана Бабић 9/2024 М

Сремска Митровица, 2026.

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

**ТЕМА: ИНТЕГРАЦИЈА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У РЕАЛНИ
ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ ПУТЕМ МОДЕЛА
ПОВРЕМЕНЕ ЈЕЗИЧКЕ ИЗЛОЖЕНОСТИ**

**ПРЕДМЕТ: УСВАЈАЊЕ ДРУГОГ ЈЕЗИКА У РАНОМ
УЗРАСТУ**

Ментор:

др Маја Грабић, проф.

Студент:

Ана Бабић 9/2024 М

Сремска Митровица, 2026.

САЖЕТАК

Питање раног сусрета са страним језиком представља једну од најзаступљенијих тема у савременој предшколској педагогији. Овај рад се бави премошћавањем јаза између потребе за раним учењем енглеског језика и захтева за интегрисаним приступом у предшколском васпитању и образовању.

Циљ истраживања био је да испита могућности, изазове и ефекте интеграције енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености (*Language Showering*), а у контексту савремене концепције предшколског васпитања и образовања „Године узлета”. Подаци су прикупљени применом комбиноване методологије (триангулација). Коришћене су технике анкетирања, интервјуисања и систематског посматрања (чек-листе). Узорак је био намеран и обухватио је 15 васпитача, 5 интервјуисаних испитаника и 5 васпитних група унутар приватне предшколске установе.

Добијени резултати указују на специфичан методолошки и практични парадокс: док код деце постоји изузетно висока мотивација, природна отвореност и лакоћа усвајања ситуационог говора кроз покрет и игру, практична примена модела у реалном програму у великој мери је ометана језичком анксиозношћу и страхом васпитача од неправилног изговора. Ова баријера је посебно изражена код васпитача са дужим радним стажом. Резултати показују да се енглески језик примењује претежно у „сигурним зонама” (планиране активности, поздрављање), док су свакодневне рутине (нега, оброк, хигијена) остале неискоришћен потенцијал. Учешће васпитача у овом моделу не захтева улогу „професора језика”, већ улогу „језичког модела” који кроз гестикулацију и игру ствара аутентичан контекст.

За реализацију модела језичког туширања у оквиру реалног програма неопходно је системски оснажити васпитаче изградом практичних водича са дефинисаним фразама за рутине, пропраћених аудио-записима изворних говорника, као и организовањем практичних радионица и пружањем посебне менторске подршке искуствено старијим васпитачима.

Кључне речи: *рано учење енглеског језика, модел повремене језичке изложености (language showering), реални програм, Године узлета, предшколско васпитање, језичка анксиозност васпитача.*

Садржај

УВОД	5
1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	7
1.1. Дефинисање основних појмова	7
1.2. Специфичности раног усвајања страног језика (ELL)	10
1.3. Концепт реалног програма у савременом вртићу	12
1.4. Модел повремене језичке изложености („Језички туш“)	13
1.5. Улога васпитача и окружења	15
2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	17
2.1. Проблем и предмет истраживања	17
2.2. Циљ и задаци истраживања	18
2.3. Хипотезе истраживања	19
2.4. Варијабле и узорак истраживања	20
2.5. Методе, технике и инструменти истраживања	21
2.6. Организација истраживања	22
2.7. Резултати истраживања	23
2.7.1. Резултати анкетирања васпитача (Квантитативна анализа)	23
2.7.2. Резултати интервјуа са васпитачима (Квалитативна анализа)	30
2.7.3. Резултати посматрања васпитно – образовног рада (чек-листе)	32
3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	39
3.1. Критички осврт на резултате истраживања	40
3.2. Ограничења истраживања	40
3.3. Педагошке импликације за практично унапређивање праксе	41
ЛИТЕРАТУРА	43
ПРИЛОЗИ	46

УВОД

Питање раног сусрета са страним језиком представља једну од најзаступљенијих тема у савременој предшколској педагогији. Још је Наталија Чордашић (1959, стр. 20) указивала на то да је „знање страних језика одавно постало потреба културног човека“, чиме је постављена основа за промишљање о језичкој компетенцији као неизоставном делу општег развоја личности. Иако су се кроз историју сукобљавала мишљења о томе када је оптимално почети са учењем - при чему су одређени аутори заступали приоритет усвајања матерњег језика - савремена пракса све више препознаје предшколски узраст као јединствен период. Ова фаза развоја, карактеристична по дечијој природној радозналости, енергији и специфичној когнитивној флексибилности, пружа идеалну подлогу за несистематско и спонтано усвајање страног језика.

У савременом глобалном друштву, енглески језик функционише као примарни медиј међународне комуникације, научног напретка и технолошког развоја, због чега његово усвајање у раном детињству постаје предмет интензивних педагошких и психолингвистичких истраживања (Бугарски, 2010, стр. 42).

Традиционални концепти формалног учења језика у школском добу све чешће се замењују стратегијама ране језичке изложености у предшколским установама. Разлог томе лежи у специфичним неуролошким и когнитивним предиспозицијама деце предшколског узраста, која страни језик не уче кроз апстрактна граматичка правила, већ га усвајају на природан, несвестан и спонтан начин, интегришући га у своје свакодневне активности и игру (Вилке, 1993, стр. 15).

Европска језичка политика, како истиче Пртљага (2018), већ дуже време фаворизује концепт раног учења страних језика (*Early Language Learning – ELL*), тежећи моделу у којем се вишејезичност подстиче кроз формалне и неформалне облике образовања од најранијег детињства. Међутим, изазов са којим се суочава образовни систем у Србији лежи у начину реализације ове потребе. Док родитељи, вођени високим амбицијама, децу често уписују у приватне школе језика, такви програми остају изоловани и фрагментисани у односу на свакодневни живот детета у вртићу.

У нашој пракси често срећемо модел који Пртљага (2018) критикује као фрагментисан – модел у којем спољни сарадници реализују часове енглеског језика као изоловане активности. Такви „вештачки” термини често прекидају природни ток дечије игре и деконтекстуализују језик, чинећи га предметом уместо средством комуникације. Са друге стране, савремена концепција предшколског васпитања и образовања у Србији инсистира на **реалном програму** - концепту који подразумева да се учење одвија кроз заједничко живљење деце и одраслих у аутентичном вртићком контексту.

Према Чордашић (1959), претерано форсирање више језика истовремено може бити контрапродуктивно, што указује на важност пажљивог и методолошки оправданог приступа. У савременом, глобализованом свету, питање раног учења страног језика добија на тежини, али се фокус помера са питања *да ли* учити језик на питање *када и како* га увести у дечији живот. Данас, захваљујући неуролингвистичким истраживањима, знамо да предшколски узраст поседује јединствен потенцијал због изражене неуропластичности мозга и дечије природне склоности ка имитацији и истраживању. Дете овог узраста не учи језик кроз граматичка правила, већ га усваја кроз делање, игру и аутентичну комуникацију. Уместо изолованих часова који страни језик третирају као „школски предмет“, савремена педагогија, ослоњена на нове основе програма, наглашава важност интеграције језика у реални програм предшколске установе. Реални програм подразумева заједничко живљење и учење деце и одраслих кроз свакодневне рутине и аутентичне ситуације. У том контексту, **модел повремене језичке изложености („језички туш“)** појављује се као оптимално решење. Овај модел омогућава да страни језик не буде страни елемент, већ природни део окружења, који се уводи кроз игру, музику и свакодневну комуникацију, чувајући притом принципе животности и интегрисаности васпитно-образовног рада.

Овај рад се бави премошћавањем јаза између потребе за раним учењем енглеског језика и захтева за интегрисаним приступом. Решење се тражи у **моделу повремене језичке изложености („језички туш“)**. Овај модел не подразумева класичну наставу, већ суптилно „уткивање” енглеског језика у свакодневне рутине, прелазне периоде и игре, чиме се детету омогућава да језик доживи као природни део свог окружења.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Савремени теоријски приступ раном учењу страног језика (ELL) све више се удаљава од бихевиористичких модела (понављање и механичко памћење) ка социо-конструктивистичким и холистичким моделима. Ова промена је у директној спрези са новом парадигмом предшколског васпитања и образовања у Србији, познатом као „Године узлета”.

Лингвистички аспект: Усвајање насупрот учењу

Теоријски оквир се снажно ослања на Крашенову (Krashen) хипотезу о усвајању језика (acquisition) насупрот учењу (learning). Код деце предшколског узраста, фокус није на свесном познавању граматичких правила, већ на подсвесном процесу који је идентичан усвајању матерњег језика (Krashen, 1982, стр. 10). Проблем истраживања се поставља у тачки где институционални оквир (вртић) треба да обезбеди „разумљив улаз” (*comprehensible input*), али на начин који не нарушава дечију игру као примарну развојну активност, већ је користи као главни медијум за контекстуализацију страног језика (Krashen, 1982, стр. 21).

Педагошки аспект: Реални програм и интегрисани приступ

Теоријски приступ овог рада заговара интегрисани модел где језик постаје медијум за реализацију других тема (нпр. истраживање природе, музике или ликовног израза). Овде се ослањамо на концепт интегрисаности, који налаже да се знање не дели на строго разграничене дисциплине, већ да се развија кроз целовито искуство детета унутар реалног програма.

1.1. Дефинисање основних појмова

Реални програм - Реални програм се не дефинише као унапред написан план и програм, већ као живи процес који настаје у заједничком простору деце и одраслих. То је констелација свега што се дешава у вртићу: од рутине (прање руку, оброк) до слободне игре и планираних пројеката. Интегрисати енглески језик у реални програм значи учинити

га функционалним - користити га онда када за тим постоји реална потреба у комуникацији или игри.

На овај начин, реални програм одбацује традиционални концепт у којем је страни језик унапред подељен на недељне тематске јединице (нпр. „боје” или „животиње”), већ га организује кроз ситуационо засновано истраживање и заједничко деловање деце и васпитача (Павловић Бренеселовић, 2015, стр. 52). Језик се интернализује као средство за грађење односа, изражавање дечијих идеја и решавање аутентичних проблема унутар васпитне групе, чиме постаје органски део дечијег проживљеног искуства, а не наметнути садржај (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017, стр. 24; МПНТР, 2018, стр. 14). Кроз овакву контекстуализацију, увођење енглеског језика директно доприноси стварању вртића као „заједнице у којој се заједно живи и учи”, где свака дневна рутина или неочекивана дечија иницијатива омогућава природну и спонтану језичку изложеност (Павловић Бренеселовић, 2015, стр. 84).

Модел повремене језичке изложености („Језички туш”) - „Језички туш” (енг. *Language Showering*) је специфичан наставни и методски концепт намењен управо предшколцима. То је модел у којем се страни језик користи у кратким интервалима унутар дана. За разлику од потпуне имерзије (где је читав дан на страном језику), овај модел је мање стресан за децу која тек развијају матерњи језик. Он се темељи на:

- TPR методи (Total Physical Response) - усклађивање говора и покрета;
- Увођењу рутине - коришћење страних фраза током свакодневних ритуала;
- Мултисензорности - коришћење свих чула у процесу усвајања.

Користећи концепт „језичког туша”, васпитач не излаже децу непрекидном језичком притиску, већ ствара услове за подсвесно тзв. „приметно усвајање” (*noticing hypothesis*), где деца кроз понављане ситуационе надражаје прерађују језичке форме без свесног напора (Schmidt, 1990, стр. 132). Кроз кратке и учестале стимулусе, дете не анализира граматичке конструкције свесно, већ интуитивно региструје одступања између сопствене тренутне језичке продукције и улазних модела које нуди окружење. У том процесу, евентуалне језичке одступајуће форме не третирају се као дефекти, већ као кључни показатељи активне менталне прераде и тестирања развојних језичких хипотеза (Corder, 1967, стр. 166).

Метод TPR (*Total Physical Response*), као важна компонента овог модела, ослања се на неуролошку везу између моторног кортекса и језичких центара у мозгу. Према Ашеру (Asher, 1977), физичка реакција на вербални стимулус драстично смањује стрес и активира концепт „трагова у меморији” (*trace theory*), према којем се памћење интензивира сваки пут када се вербална информација упари са физичким покретом. Тиме се у оквиру језичког туша формира тзв. „тихи период” (*silent period*) током ког дете не мора вербално да одговара све док когнитивно не интернализује значење (Asher, 1977, стр.23-41; Krashen, 1982, стр. 26-28).

Рано учење страног језика (ELL) - Овај појам обухвата институционализовано излагање деце језику који није њихов матерњи у периоду од рођења до седме године. Кључна карактеристика је да се учење одвија у „критичном периоду” када је мозак најотворенији за фонолошки систем и интуитивну граматику новог језика.

У савременој научној литератури, концепт класичног „критичног периода” све чешће се сужава на термин „сензитивни период” (*sensitive period*), чиме се наглашава да рани узраст омогућава квантитативно и квалитативно боље усвајање супraseгментних обележја језика (ритам, интонација и акценат) захваљујући високом степену неуропластичности (Singleton, 2004, стр. 28; Nikolov, 2009, стр. 15). За разлику од деце школског узраста која се ослањају на експлицитне когнитивне стратегије и аналитичко прерађивање граматике, деца на предшколском узрасту овладавају језиком путем имплицитног, процесног учења (Pinter, 2011, стр. 42). То значи да се језичке структуре неуролошки мапирају кроз заједничке социјалне активности, игру и контекстуалне надражаје, што детету омогућава формирање природног интуитивног осећаја за граматичку правилност без потребе за форматизованом наставом (Nikolov, 2009, стр. 18; Ellis, 2008, стр. 34).

Принципи животности и интегрисаности - Принцип животности подразумева да учење енглеског језика мора бити органски повезано са реалним животом и интересовањима деце. Ако децу занимају диносауруси, енглески језик се уводи кроз ту тему, а не кроз изоловане лекције о бојама или бројевима. Принцип интегрисаности

налаже смислено повезивање различитих аспеката развоја (социјалног, когнитивног, физичког) кроз употребу страног језика.

Принцип животности тиме спречава да страни језик постане апстрактан, деконтекстуализован скуп речника и правила. Инсистирајући на томе да се ситуације учења сидрирају у аутентичним дечијим интересовањима и заједничким истраживањима, овај принцип претвара страни језик у функционално средство помоћу ког деца описују, истражују и разумеју свет који их окружује (Павловић Бренеселовић, 2015, стр. 78). Уколико је дечија пажња окупирана одређеном темом из непосредног окружења, језички унос постаје спонтан и ситуационо подржан, чиме се пружа максималан простор за грађење значења и смањује афективни филтер (Krashen, 1982, стр. 31; Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017, стр. 42).

С друге стране, принцип интегрисаности рефлектује савремену холистичку концепцију дечијег развоја. Он налаже да се усвајање енглеског језика не заснива на вештачкој фрагментацији сазнајних области, већ да прожима све димензије добробити детета - когнитивну, моторну, емоционалну и социјалну (МПНТР, 2018, стр. 16). Кроз интегрисане пројекте у вртићу, учење језика је симултано преплетено са сензомоторним активностима, музичким и ликовним изражавањем, као и вршњачком сарадњом. Тиме се страни језик ко-конструира кроз вишеструке канале перцепције и практичног деловања, што је у потпуности у складу са принципима реалног програма и социокултурних теорија раног раста и развоја (Vygotsky, 1978, стр. 86; Крњајић, 2020, стр. 48).

1.2. Специфичности раног усвајања страног језика (ELL)

Рано учење страног језика (*Early Language Learning*) темељи се на принципу имерзије или полу-имерзије. За разлику од одраслих, деца на узрасту од 4 до 7 година користе десну хемисферу мозга која је задужена за интуицију и емоције, што им омогућава да значење речи докуче из контекста, мимике и ситуације. Кључни фактор успеха јесте изложеност језику у безбедном, подстицајном окружењу где се грешка не кажњава, већ је део процеса учења.

Научно упориште за рану изложеност другом језику налази се у сфери биологије и развојне психологије. Претпоставка о постојању биолошки детерминисаног периода за развој говора, позната као „Хипотеза о критичном периоду“, указује на то да је мозак детета пре пубертета, захваљујући високом степену пластичности, најоптималније структуриран за природно усвајање фонетског и граматичког система било ког језика (Lenneberg, 1967, стр. 176). Иако је Ленеберг заговарао фиксне биолошке оквире након којих је усвајање језика отежано, савремена психолингвистичка наука ревидира овај концепт и радије говори о „осетљивом периоду“ („*sensitive period*“), који наглашава да је мозак у овом добу изразито флексибилан и пријемчив за језички инпут, али да се та способност не гаси нагло након пубертета. Ова урођена способност човека да декодира језичке структуре без свесног напора најефикаснија је управо у првим годинама живота када дете, вођено унутрашњим механизмом за усвајање језика (LAD), са лакоћом прихвата интонацију, ритам и изговор страног језика, постижући компетенцију блиску изворном говорнику (Chomsky, 1975, стр. 112).

Поред лингвистичких предности, рани билингвализам и рана језичка изложеност остварују дубок формативни утицај на целокупан когнитивни развој детета. Емпиријска истраживања потврђују да деца која од најранијег узраста одрастају у двојезичном окружењу показују супериорност у развоју извршних функција мозга, што укључује бољу селективну пажњу, радну меморију, когнитивну флексибилност и способност решавања проблема (Bialystok, 2001, стр. 128).

Поред развоја извршних функција, феномен раног усвајања језика у предшколском узрасту карактерише и одсуство социо-психолошких препрека које су често присутне код деце школског узраста. Брунер (Bruner, 1983) истиче да дете усваја језик кроз „системе подршке усвајању језика“ (*Language Acquisition Support System - LASS*), где одрасли систематично конструише и предвидиво организује социјално окружење. У таквом амбијенту, афективни филтер (Krashen, 1982) остаје веома низак јер се комуникација одвија унутар зона сигурности и познатих вртићких ритуала. Дете не развија страх од преузимања комуникационог ризика (*risk - taking behavior*), што је кључни предуслов за спонтану језичку продукцију и транзицију са разумевања на употребу новог језика (Ellis, 2008, стр. 34).

Иако се класична концепција Ерика Ленеберга ослањала на строги биолошки прозор, савремена научна академија све чешће користи методолошки прецизнији термин „сензитивни период” (*sensitive period*), подвлачећи да је реч о развојном фаворизовању, а не о апсолутној онемогућености каснијег учења (Ellis, 2008, стр. 21). Да би се потенцијал овог периода у потпуности искористио, неопходно је постојање стручно обликованог „система подршке усвајању језика” (*Language Acquisition Support System* - LASS) унутар установе (Bruner, 1983, стр. 19). Према Елису (Ellis, 2008, стр. 69), стабилно и подстицајно социо-емоционално окружење омогућава деци слободно преузимање комуникационог ризика (*risk - taking behavior*), чиме се процес преласка са пасивног разумевања на активну употребу речи одвија уз минималан ниво анксиозности.

Процес сталног пребацивања са једног језичког кода на други делује као стимуланс за неуралне мреже, чиме се поставља чврста основа за каснији академски успех. Успешно усвајање другог језика у контексту реалног програма предшколске установе непосредно доприноси и социо-емоционалном развоју, јачању дечијег самопоуздања, као и развоју интеркултуралне осетљивости и отворености према свету (Lightbown & Spada, 2013, стр. 35).

1.3. Концепт реалног програма у савременом вртићу

Реални програм није списак лекција, већ све оно што деца и васпитачи заједно чине: активности, односи, уређење простора и интеракција са локалном заједницом. Према новим основама програма, знање се гради кроз интегрисани приступ. Интеграција енглеског језика у овакав програм значи да језик престаје да буде спољни додатак и постаје алат за истраживање других тема (нпр. кроз пројекат о природи, деца уче називе биљака и на енглеском, певајући песме које прате ту активност).

Са педагошког становишта, модел повремене језичке изложености у реалном програму предшколске установе проналази снажно утемељење у савременим психолошким теоријама које наглашавају плурализам дечијих потенцијала и социјални контекст учења. У том смислу, Теорија вишеструких интелигенција Хауарда Гарднера (Howard Gardner, 1983) редефинише начин на који васпитачи приступају увођењу енглеског језика на раном узрасту. Гарднер указује на то да људска когниција није

монолитна, већ се састоји од више аутономних модалитета интелигенције, међу којима кинестетичка, музичка и просторна интелигенција играју примарну улогу у раном детињству (Gardner, 1983, стр. 73). Када се енглески језик у вртићу не презентује као изоловани вербални систем, већ кроз песму, ритам, покрет и визуелне стимулансе, активирају се различити когнитивни канали код деце. На овај начин се сваком детету, без обзира на ниво развоја његове лингвистичке интелигенције, омогућава да успешно и са самопоуздањем мапира и усвоји стране речи кроз сопствене доминантне потенцијале (Gardner, 1983, стр. 91).

Концептуализација реалног програма у савременој предшколској педагогији у директној је корелацији са теоријом „ситуационо заснованог учења” (*situated learning*) (Lave & Wenger, 1991, стр. 31). Према овој парадигми, овладавање вештинама не догађа се путем апстрактног вежбања у вакууму, већ кроз учешће у аутентичним социо-културним праксама. У контексту домаће дечије педагогије, реални програм се развија кроз грађење вртића као „заједнице у којој се заједно живи и учи”, где енглески језик постаје природни медијум за заједничко истраживање, пројектовање и решавање стварних проблема (Павловић Бренеселовић, 2015, стр. 45; Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017, стр. 18). Према овој концепцији, учење се не догађа у вакууму нити кроз апстрактне репрезентације, већ је дубоко укорењено у контексту, култури и активности у којој се примењује. Када деца у вртићу употребљавају енглески језик током истраживачког пројекта (нпр. сађење биљака или припрема хране), они постају део „заједнице праксе” (*community of practice*). Језик тада губи статус наставног садржаја и постаје природно средство (алат) за решавање проблема и дељење значења међу учесницима (Lave & Wenger, 1991; Peeters, 2008, стр. 31).

1.4. Модел повремене језичке изложености („Језички туш”)

„Језички туш” (енг. *Language Showering*) је специфичан метод где су деца изложена страном језику у кратким, али редовним интервалима (најчешће 15 до 30 минута дневно). Овај модел је посебно ефикасан јер:

- Не оптерећује децу: Језик се уводи кроз ритуале (нпр. прање руку, поздрављање, ручак);

- Користи мултисензорни приступ: Деца слушају музику, користе покрет (TPR метода - *Total Physical Response*) и визуелне стимулусе;
- Омогућава спонтаност: Васпитач или стручни сарадник користи енглески језик унутар реалних ситуација, а не кроз вештачки испланиране вежбе.

У контексту модела повремене језичке изложености у предшколским установама, методолошки приступ Џејмса Ашера (James Asher, 1977), познат као *Total Physical Response* (TPR) или Метода потпуног физичког одговора, заузима кључно место. Ашер поставља теоријску паралелу између начина на који дете усваја матерњи језик и начина на који би требало да буде изложено страном језику на раном узрасту (Asher, 1977, стр. 4). Ова метода се базира на координацији говора и физичке акције, где деца на вербални подстицај васпитача на енглеском језику реагују искључиво покретом или гестом, без притиска да одмах продукују говор. На тај начин, рано усвајање језика се одвија кроз игру и моторичке активности, што у потпуности одговара природној дечијој потреби за кретањем и истраживањем (Asher, 1977, стр. 24).

Једна од највећих предности имплементације TPR методе у реални програм предшколске установе јесте драстично смањење језичке анксиозности и стреса код деце. Будући да Ашеров модел строго поштује такозвани „тихи период“ (silent period) - фазу у којој дете разуме језик који чује, али још увек није спремно да проговори - предшколци развијају базично самопоуздање и сигурност (Asher, 1977, стр. 35). Кроз једноставне налоге и кинестетичке игре (нпр. „*Jump!*“, „*Touch your nose!*“, „*Run to the door!*“), деца мапирају значење речи директно у својој свести, повезујући страну реч са конкретним искуством и акцијом, чиме се остварује појам дугорочног памћења и билингвалног подстицаја без формалног замора.

Идеја о важности спонтаности и „несистематског усвајања“ страног језика кроз дечију природну радозналост, коју је на нашим просторима антиципирала још Чордашић (1959, стр. 20), свој пуни методолошки облик добија управо кроз TPR методу Џејмса Ашера (Asher, 1977). Обе ауторске перспективе, иако временски дистанциране, сагласне су у томе да рани сусрет са страним језиком не сме бити оптерећен формализмом, већ дубоко интегрисан у игровни васпитни контекст.

1.5. Улога васпитача и окружења

У моделу интеграције, физичка средина постаје „трећи васпитач”. Просторије вртића се обогаћују двојезичним ознакама, дечијим радовима на енглеском и аудио-визуелним средствима која су деци увек доступна. Васпитач постаје модел који показује да је комуникација на другом језику забавна и корисна, чиме се смањује анксиозност коју страни језик понекад може изазвати код деце.

Поред уважавања индивидуалних когнитивних стилова, процес ране изложености језику дубоко је детерминисан социјалном интеракцијом унутар васпитне групе, што нас упућује на социоконструктивистичку теорију Лава Виготског (1978). Виготски поставља тезу да се целокупан ментални развој детета, укључујући и развој говора, одвија прво на интерпсихичком нивоу (кроз социјалну сарадњу), па тек онда на интрапсихичком нивоу (као унутрашњи процес) (Vygotsky, 1978, стр. 57). Кључни појам ове теорије, Зона наредног развоја (Zone of Proximal Development), објашњава како дете, уз адекватно вођство васпитача и у интеракцији са вршњацима, може да разуме и примени језичке структуре које још увек не може самостално да продукује.

Кроз модел повремене језичке изложености, васпитач креира стимулативне социјалне ситуације унутар реалног програма у којима енглески језик постаје природно средство заједничке игре и комуникације, чиме се процес усвајања трансформише из механичког понављања у смислено социјално искуство (Vygotsky, 1978, стр. 86).

Практична реализација улоге васпитача у Зони наредног развоја ослања се на детаљно разрађен концепт „скеле” односно подршке (*scaffolding*) (Wood et al., 1976, стр. 90). Васпитач користи интеракцијске стратегије као што су: упрошћавање језичког улаза (*motherese/caretaker speech*), преформатирање дечијих исказа (*recasting*), као и визуелно - вербално усмеравање пажње. Ова привремена подршка се постепено уклања (*fading*) како дете стиче већу језичку аутономију и самопоуздање (Wood et al., 1976, стр. 98). На тај начин, окружење и васпитач заједнички стварају социо-когнитивни систем у коме се страни језик не предаје безусловно, већ се ко-конструкцијом гради у дијалогу са дететом.

У светлу савремене концепције предшколског васпитања дефинисане кроз Нове основе програма „Године узлета” (МПНТР, 2018), улога васпитача трансформише се из традиционалног предавача у фасилитатора, истраживача и су-учесника у процесу

учења. Васпитач више није примарни извор готовог језичког знања који кроз фронталне облике рада диктира вокабулар, већ постаје дизајнер подстицајног просторно-социјалног контекста (Крњајић, 2020, стр. 54-62). У моделу повремене језичке изложености, васпитач континуирано ослушкује и прати дечија интересовања, претварајући свакодневне реалне ситуације у прилике за смислену употребу енглеског језика (МПНТР, 2018; Павловић Бренеселовић & Крњаја, 2017, стр. 33).

Концепт „рефлексивног практичара” (Schön, 1983, стр. 68) посебно долази до изражавања у интегрисаном приступу раном учењу језика. Васпитач рефлектује о сопственој пракси, анализира дечије одговоре на језички улаз и прилагођава ниво језичке подршке индивидуалним могућностима сваког детета. На тај начин, васпитач не нуди деци само језичке моделе, већ ствара услове за „ко-конструкцију знања” (Павловић Бренеселовић, 2015, стр. 45), где се значења и функције новог језика граде кроз заједничко истраживање тема које су деци релевантне.

Осим тога, васпитач има пресудну улогу у моделирању позитивног афективног односа према језичкој разноликости. Његова спремност да користи страни језик на природан, спонтан и недеструктиван начин, прихватајући дечије грешке као сасвим природне развојне когнитивне хипотезе (Corder, 1967, стр. 161-170), омогућава детету да развије сензибилитет за интеркултуралност и стекне самопоуздање у превазилажењу језичких баријера. Тиме васпитач у потпуности реализује један од темељних принципа „Година узлета“ - принцип холистичког приступа који језички развој не посматра изоловано, већ га органски преплиће са социо-емоционалним и когнитивним добробитима детета (МПНТР, 2018; Крњајић, 2020, стр. 54 - 62).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Проблем и предмет истраживања

Предмет овог истраживања јесте како теоретска и практична знања о теми на којој се базира ово истраживање могу помоћи у превазилажењу јаза између природних потенцијала деце предшколског узраста за усвајање страног језика и начина на који се енглески језик тренутно реализује у установи. Главни проблем се огледа у фрагментарности и изолованости учења енглеског језика, који се третира као екстерни, додатни предмет (често вођен од стране спољних сарадника у строго дефинисаним терминима), уместо да буде интегрални део реалног програма васпитне групе.

Савремена предшколска педагогија се све више окреће ка холистичком приступу, где страни језик није „изолован час“, већ део природног окружења детета.

Кључни недостаци у тренутној пракси:

- Енглески језик се доживљава као „страно тело“ у дневној рутини, што онемогућава деци да језик доживе као средство комуникације у реалним животним ситуацијама;
- Недостатак коришћења рутинских активности (прање руку, оброци, слободна игра) као платформе за ненаметљиво усвајање вокабулара;
- Иако васпитачи препознају интересовање деце, осећају недостатак компетенција и алата за спонтано увођење енглеског језика у рад.

Образложење избора проблема:

Овај проблем је одабран јер директно утиче на квалитет васпитно - образовног рада. Деца узраста од 4 до 7 година поседују биолошку предиспозицију за рано усвајање језика кроз игру и имитацију. Тренутни модел, који се ослања искључиво на повремене посете спољних сарадника, не задовољава дечију радозналост.

Током боравка у групи, примећено је да деца спонтано користе термине на енглеском језику (из цртаних филмова, песама), али те ситуације остају неискоришћене од стране васпитача због личне несигурности у језичке компетенције. Решавањем овог

проблема, васпитач престаје да буде само „посматрач“ часа енглеског и постаје активни медијатор у процесу језичког туширања (*Language Showering*).

Из ових запажања проистекао је и проблем истраживања и главно истраживачко питање: *На који начин увођење методе „језичког туширања“ доприноси интеграцији енглеског језика као природног елемента реалног програма у вртићу?*

Питања која су ми помогла у истраживању су:

- Какви су ставови васпитача о сопственим компетенцијама за коришћење енглеског језика ван строго одређених термина?
- Какви су ставови васпитача о томе које свакодневне ситуације у вртићу најлакше стимулишу дечију радозналост и прихватање елемената енглеског језика?
- У којој мери васпитачи препознају доступност готових методичких образаца (фраза, песама, команди) као корисну и охрабрујућу подршку за лакше увођење енглеског језика у свакодневни рад?

2.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања: испитати могућности интеграције енглеског језика у реални програм предшколске установе применом методе „језичког туширања“, ради превазилажења јаза између дечијих потреба и тренутне педагошке праксе.

На основу постављеног циља истраживања постављени су следећи задаци:

- испитати ниво оспособљености и самопроцене - утврдити степен познавања енглеског језика и информисаности васпитача о концепту и елементима модела повремене језичке изложености;
- утврдити ставове васпитача о двојезичном раду и идентификовати баријере које их спречавају да примењују енглески језик у рутинским активностима;
- мапирати кључне ситуације у току дана (оброци, хигијена, слободна игра) које су најпогодније за имплементацију методе језичког туширања;

- испитати утицај социодемографских фактора - да ли и на који начин радни стаж васпитача и степен њиховог стручног образовања утичу на учесталост примене модела повремене језике изложености и ниво језичке сигурности;
- сагледати реакцију деце предшколског узраста на страни језик, њихов ниво разумевања и заступљеност спонтане употребе језика у вршњачкој комуникацији.

2.3. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза: Тренутну праксу интеграције енглеског језика у реални програм предшколске установе карактерише дисконтинуитет и ослањање на спољне сараднике, док васпитачи исказују потребу и отвореност за увођење методе „језичког туширања“, али уз изражену несигурност у сопствене методичке компетенције.

Посебне хипотезе:

- васпитачи поседују солидно базно познавање енглеског језика у самопроцени, али је њихова теоријска информисаност и познавање концепта и елемената *Language Showering-a* на знатно нижем нивоу;
- васпитачи имају позитиван став према увођењу страног језика на предшколском узрасту, али се у пракси најчешће пропуштају дневне рутине (попут obroka, хигијене итд.), јер их васпитачи перципирају искључиво кроз њихову примарну организациону функцију, а не као простор за језичку интеграцију;
- транзициони периоди и слободна игра се издвајају као најфреквентније и најпогодније ситуације у деловима дана у којима васпитачи најлакше интегришу кратке фразе, гестикулацију (TPR) и елементе повремене језичке изложености;
- у оквиру узорка могле би се уочити одређене специфичности у погледу радног стажа и степена образовања, при чему би се могло претпоставити да васпитачи са краћим радним стажом флексибилније приступају свакодневном коришћењу језика, док виши степен образовања у извесној мери може допринети већој личној сигурности;
- деца показују висок степен разумевања ситуационог говора и позитивну емоционалну реакцију на страни језик, док је њихова самоиницијативна и спонтана употреба у међусобној вршњачкој комуникацији још увек на почетном нивоу.

2.4. Варијабле и узорак истраживања

Истраживање је усмерено на увођење промене кроз едукацију и промену организационе културе у васпитној групи.

Учесници: васпитачи и деца (узраста 4 - 7 година).

Истраживање је спроведено на намерном узорку од 15 васпитача из приватне предшколске установе „Универзум“ на Новом Београду. Одабрани васпитачи раде по моделу „Година узлета“, који промовише интегрисани приступ и учење у реалним животним ситуацијама, што чини идеалну основу за имплементацију методе језичког туширања. Од укупног броја наведеног узорка, 8 васпитача је прошло обуку усавршавања страног језика и поседује Б2 ниво познавања енглеског језика.

Узорак такође обухвата децу узраста од 4 до 7 година из група наведених васпитача (5 васпитних група), ради праћења ефеката примене методе - посредно (кроз посматрање). Појединачне васпитне групе су у просеку бројале између десеторо и петнаесторо деце.

За потребе овог истраживања дефинисане су кључне варијабле које обухватају карактеристике испитаника, професионалне аспекте и елементе васпитно-образовне праксе који се односе на предмет истраживања..

У варијабле истраживања убрајају се:

- Демографске и професионалне карактеристике испитаника – обухватају пол, године старости, степен стручног образовања васпитача и дужину њиховог радног стажа у предшколској установи;
- Претходни ниво познавања енглеског језика – процена сопственог знања и језичких компетенција васпитала пре почетка истраживања;
- Учесталост примене методе „језичког туширања“ – мерење заступљености и начина на који васпитачи користе елементе енглеског језика у свакодневним рутинским активностима (попут obroка, прања руку итд.);
- Степен методичке сигурности васпитача за интегрисани приступ учењу језика – субјективни осећај оспособљености и самопоуздања васпитача за примену интегрисаног приступа учењу страног језика у оквиру реалног програма;

- Ниво заинтересованости и реакције деце на изложеност енглеском језику у реалном програму – праћење дечије пажње, разумевања, спонтаног реаговања и показаног интересовања на изложеност енглеском језику унутар васпитне групе (узраст од 4 до 7 година).

2.5. Методе, технике и инструменти истраживања

У раду је коришћена комбинација квалитативног и квантитативног приступа кроз следеће методе:

1. **Метода теоријске анализе:** Примењена за проучавање савремених концепција раног усвајања страног језика (CLIL, *Language Showering*) и њихове повезаности са „Годинама узлета”.
2. **Дескриптивна метода:** Коришћена за опис тренутног стања у пракси и интерпретацију прикупљених података.

У истраживању су коришћене технике **анкетирања** и **интервјуисања**. Анкетирање је спроведено путем Google упитника на узорку од 15 васпитача ради прикупљања општих ставова, док је полуструктурирани интервју био спроведен са 5 васпитача - практичара ради дубљег увида у изазове имплементације методе језичког туширања.

- **Анкетирање (Google упитник):** Коришћен за испитивање ставова васпитача (*Прилог 1.*). Упитник садржи три сегмента:
 1. *Општи подаци* (независне варијабле);
 2. *Ставови и искуства* васпитача о језичком туширању и интеграцији енглеског језика у дневне рутине;
 3. *Процена сопствених компетенција* и идентификација препрека (страх од грешке, недостатак материјала).
- **Полуструктурирани интервју са васпитачима о препрекама и потребама:** Интервју се састоји из 3 дела (*Прилог 2.*):

- Уводни део (садашње стање);
 - Идентификација баријера (проблем) и
 - Спремност на промену (интервенција).
- **Систематско посматрање:** Примењено путем **протокола посматрања (чек-листе – прилог 3.)** ради евидентирања конкретних ситуација у којима се енглески језик користи током оброка, хигијене и игре, као и реакција деце на те ситуације.

2.6. Организација истраживања

Истраживање је конципирано тако да пружи увид у то како се теоријски концепт „језичког туширања” трансформише у практичну активност унутар групе. Процес је организован у неколико фаза:

1. **Припремна фаза (март/април 2026):** Сарадња са ментором и стручним сарадницима, дефинисање методичких образаца за васпитаче.
2. **Фаза прикупљања података (15. 4. 2026 – 25. 4. 2026):** Васпитачи су попуњавали Google упитник који је помогао да се утврди да ли препознају потенцијал рутинских активности за усвајање језика и колико се осећају едуковано за такав рад. Упитник се састоји од 21 питања затвореног и комбинованог типа.
3. **Фаза опсервације:** Паралелно са анкетирањем, вршено је посматрање активности у групама како би се утврдио склад између ставова васпитача (шта тврде да раде) и реалне праксе (шта заиста раде).
4. **Завршна фаза:** Након прикупљања података, извршена је статистичка и квалитативна обрада резултата, на основу којих су формулисане препоруке за даље унапређење реалног програма кроз двојезичност.

Напомена: Планирано је да се истраживање понови након давања методичких образаца, уколико васпитачи буду заинтересовани.

2.7. Резултати истраживања

У овом поглављу приказани су резултати истраживања спроведеном у предшколској установи „Универзум“ на Новом Београду, које је имало за циљ испитивање могућности интеграције енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености.

Резултати су добијени триангулацијом метода: анкетирањем 15 васпитача који раде са децом узраста од 4 до 7 година (N=15), дубинским интервјуима са 5 васпитача (N=5) и опсервацијом (систематским посматрањем путем чек-листи) у 5 васпитних група како би добили директан увид у непосредну васпитно – образовну праксу.

2.7.1. Резултати анкетирања васпитача (Квантитативна анализа)

Анализа упитника пружа увид у ставове, праксу и изазове са којима се васпитачи сусрећу приликом имплементације модела повремене језичке изложености.

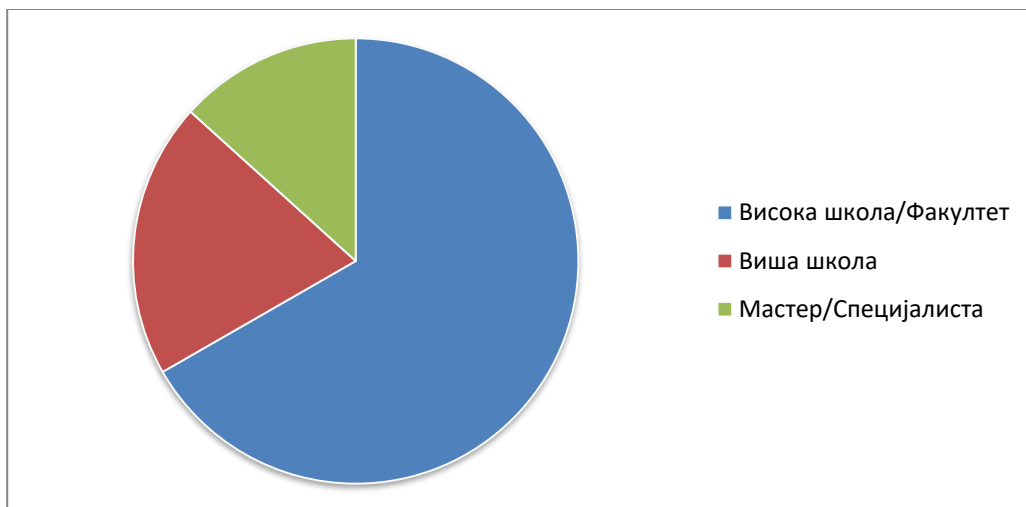
У истраживању је учествовало 15 васпитача који раде са децом узраста од 4 до 7 година.

Социодемографска структура испитаника (општи подаци о испитаницима)

Структура узорка показује да су сви испитаници (100%) женског пола. Када је реч о годинама старости и радном стажу, узорак је хетероген, што доприноси објективности резултата. У погледу стручне спреме, највећи број васпитача поседује високо образовање (*табела 1. и графикон 1.*), што указује на стручну оспособљеност кадра за праћење савремених педагошких тенденција.

Стручна спрема	Број испитаника (f)	Проценат (%)
Виша школа	3	20%
Висока школа / Факултет	10	66.7%
Мастер / Специјалиста	2	13.3%
Укупно	15	100%

Табела 1. - Ниво стручног образовања испитаника



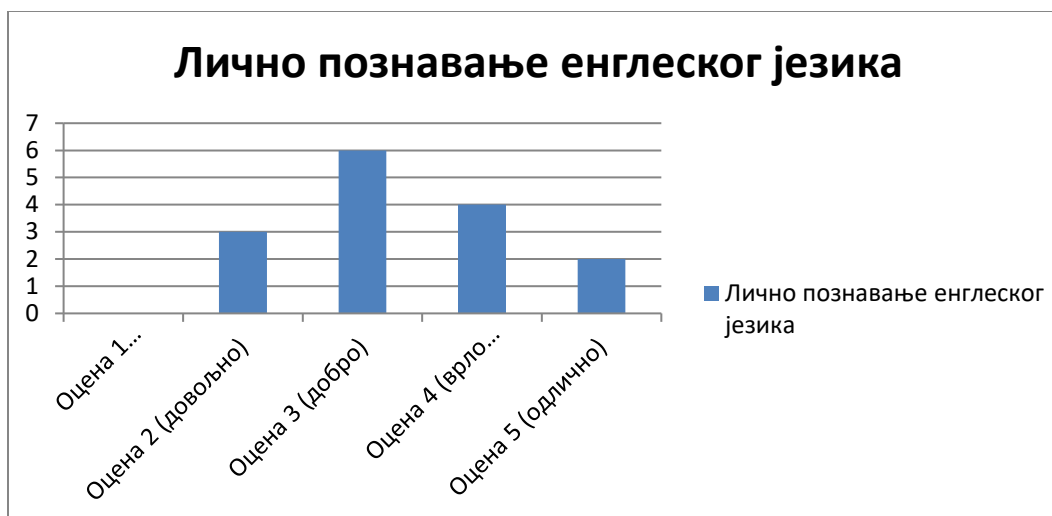
Графикон 1. - Структура испитаника према степену стручног образовања

Самопроцена знања и познавање модела

На питање о самопроцени личног познавања енглеског језика (на скали од 1 до 5), резултати показују просечну оцену **3.13**. Највећи број васпитача оценио је своје знање оценама 3 и 4, што указује на то да базично знање постоји, али да постоји и простор за даље језичко усавршавање и надоградњу сигурности у комуникацији.

Степен личног познавања енглеског језика	Број васпитача
Оцена 5 (одлично)	2 испитаника
Оцена 4 (врло добро)	4 испитаника
Оцена 3 (добро)	6 испитаника
Оцена 2 (довољно)	3 испитаника
Оцена 1 (недовољно)	0 испитаника

Табела 2. - Самопроцена познавања енглеског језика испитаника



Графикон 2. - Самопроцена личног познавања енглеског језика (скала 1-5)

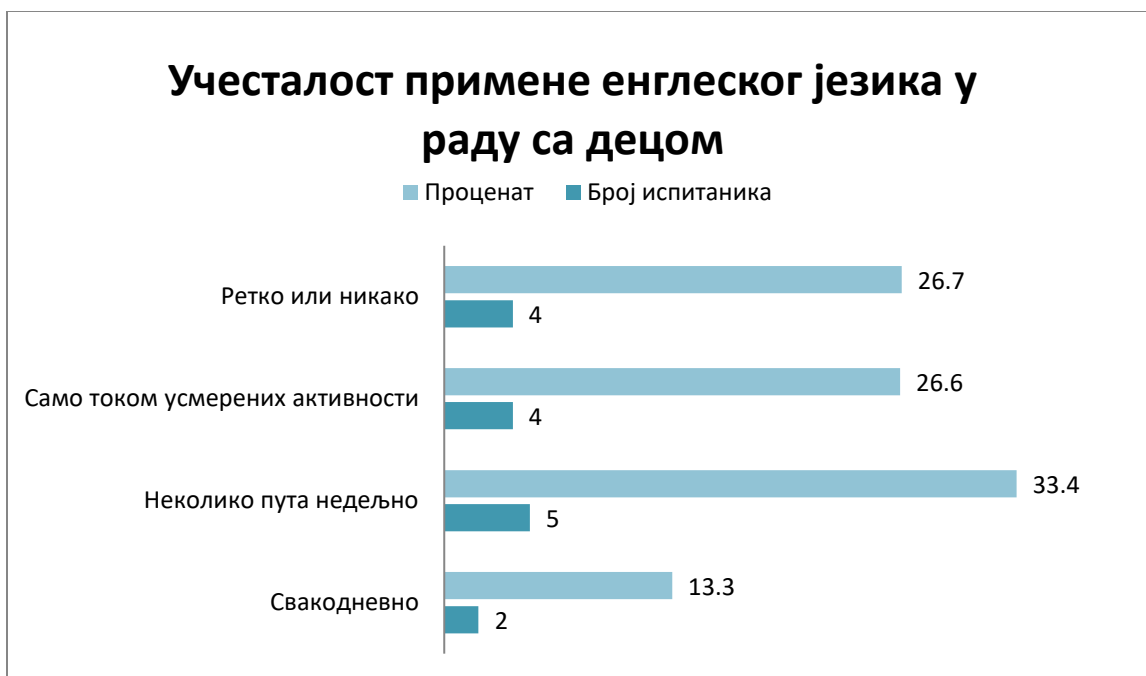
Учесталост и ситуациона примена енглеског језика

Када је реч о познавању самог термина и концепта *Language Showering* (повремена језичка изложеност), резултати су подељени:

- У потпуности је упознато: **26.7%** (4 испитаника)
- Делимично је упознато: **53.3%** (8 испитаника)
- Није упознато: **20.0%** (3 испитаника).

Ови подаци имплицирају да, иако се елементи модела можда интуитивно примењују, теоријска подлога и систематичност у познавању овог концепта нису на завидном нивоу.

Кључни део анкете односио се на стварну примену језика у реалном програму приказану на графикону 3.



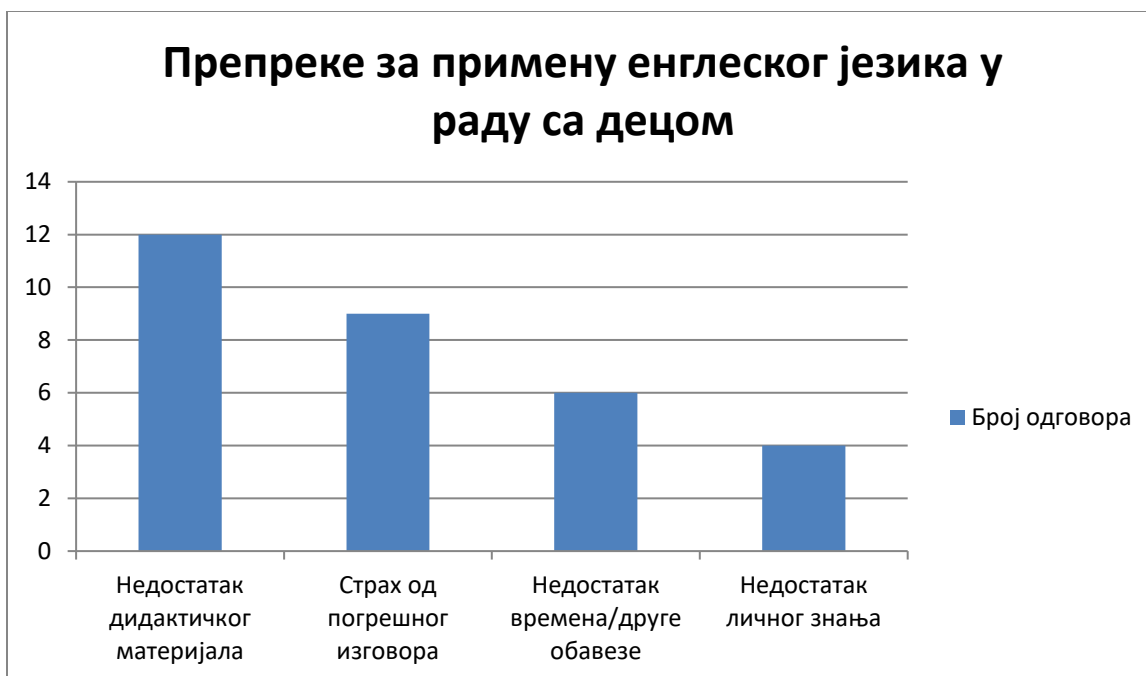
Графикон 3. - Колико често користите енглески језик у раду са децом?

Ситуације у којима се језик најчешће користи (питање вишеструког избора) су **поздрављање Morning circle** (12 бирања) и **слободна игра** (10 бирања). Са друге стране, хигијенске рутине и оброци готово да се уопште не користе за језичку изложеност (свега 2 бирања), што указује на то да васпитачи ове рутине виде искључиво кроз њихову примарну функцију, пропуштајући прилику за интеграцију језика.

Висок проценат испитаника (**86.6%**) сматра да концепција програма „Године узлета“ пружа довољно простора за спонтано увођење другог језика, ослањајући се на флексибилност, виталност и интегрисаност самог програма - што је одличан предуслов за имплементацију овог модела.

Препреке и потребе за подршком

Да би се модел успешно имплементирао, неопходно је мапирати препреке. На питање шта их највише спречава да чешће користе енглески језик, васпитачи су издвојили факторе приказане на графикону 4.



Графикон 4. - Најчешће препреке за примену енглеског језика (могуће више одговора)

На питање о доступности литературе и материјала у установи (скала 1-5), просечна оцена је ниска и износи **2.2**.

У складу са овим препрекама, на питање који вид подршке би им највише значио, већина испитаника (**93.3%**, односно 14 васпитача) наводи потребу за **Приручником са готовим фразама за сваку рутину**, док **73.3%** (11 васпитача) истиче потребу за **аудио снимцима за правилан изговор**, чиме би се директно анулирао страх од преношења погрешног акцента деци.

Укрштање независних и зависних варијабли

Како би се дубље разумели фактори који утичу на имплементацију модела повремене језичке изложености, извршено је укрштање независних варијабли (радни стаж и степен образовања) са зависним варијаблама (учесталост примене језика и ниво језичке сигурности/анксиозности).

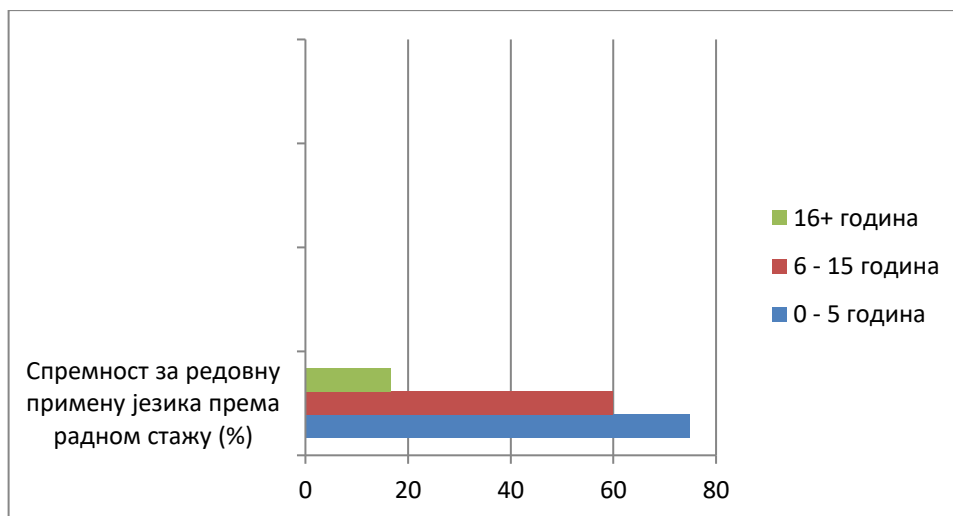
Веза између радног стажа васпитача и учесталости примене *Language Showering-a*

Анализом података уочава се специфичан тренд када је у питању дужина радног стажа васпитача и њихова спремност да свакодневно или неколико пута недељно изложе децу енглеском језику (табела 3, графикон 5).

Због малог броја испитаника у појединачним категоријама „16-25“ и „преко 25 година стажа“ – те две категорије сам спојила у једну „преко 16 година“ (укрупнила) ради лакше анализе.

Табела 3. - Учесталост примене језика у зависности од радног стажа васпитача (N=15)

Радни стаж васпитача	Свакодневно / Пар пута недељно	Само током усмерених акт. / Ретко	Укупно (f)
0–5 година (Млађи кадар)	3 (75%)	1 (25%)	4
6–15 година (Средњи стаж)	3 (60%)	2 (40%)	5
Преко 16 година (Искуснији кадар)	1 (16.7%)	5 (83.3%)	6



Графикон 5. - Спремност за редовну примену језика према радном стажу (%)

Уочава се обрнуто пропорционални тренд између дужине радног стажа и учесталости примене језика. Васпитачи са краћим радним стажом (до 5 година) и средњим стажом знатно чешће и храбрије интегришу енглески језик у дневне рутине (75% и 60%). Са друге стране, чак 83.3% васпитача са стажом дужим од 16 година језик користи ретко или искључиво током унапред планираних усмерених активности.

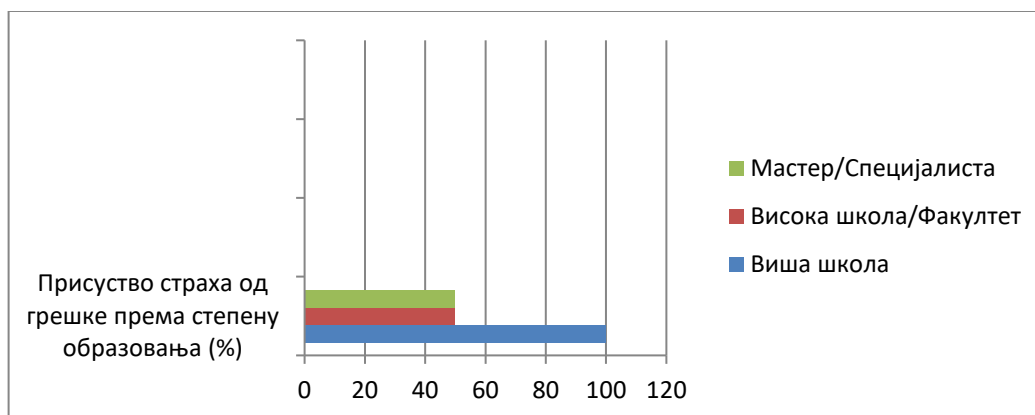
Могуће објашњење овакавог резултата може бити то што су млађе генерације васпитача током свог редовног школовања биле изложеније енглеском језику као обавезном предмету, те имају мању кочницу у свакодневној комуникацији, док искусније колеге, услед традиционалнијег модела образовања, осећају већу несигурност.

Самопроцена језичке анксиозности у односу на степен образовања

Друго значајно укрштање односи се на то да ли степен формалног образовања васпитача утиче на њихов страх од погрешног изговора пред децом (што је мапирано као главна препрека).

Табела 4. - Страх од погрешног изговора у односу на степен образовања

Степен стручног образовања	Осећа страх од изговора (f)	Не осећа страх/ сигуран је (f)	Укупно (f)
Виша школа	3 (100%)	0 (0%)	3
Висока школа/Факултет	5 (50%)	5 (50%)	10
Мастер/Специјалиста	1 (50%)	1 (50%)	2



Графикон 6. - Присуство страха од грешке према степену образовања (%)

Код васпитача са завршеном Вишом школом, страх од погрешног изговора је апсолутно присутан (100%), док се код васпитача са завршеним факултетом или мастер студијама тај проценат преполовљује (50%).

Ипак, обзиром на мали подузорок (група *Мастер/Специјалиста* броји свега 2 испитаника, па је проценат од 50% заправо резултат само једног човека) – ваљало би нагласити да закључак за ту категорију треба узети са резервом.

Ово имплицира да академско образовање пружа већу општу методичку сигурност, али чињеница да и међу високообразованима сваки други васпитач осећа несигурност (50%) јасно доказује да је проблем изговора специфичан и да се не може решити само дипломом, већ су неопходни циљани аудио-алати и приручници.

2.7.2. Резултати интервјуа са васпитачима (Квалитативна анализа)

Интервјуи су спроведени са 5 васпитача како би се добио дубљи увид у њихова лична искуства, ставове и емоције везане за интеграцију енглеског језика.

Реакције деце и дечија мотивација: Сви интервјуисани васпитачи извештавају о изузетно позитивним реакцијама деце када су изложена страном језику. Деца не показују отпор, већ природну радозналост. Васпитачи наводе да деца најбрже усвајају језик кроз покрет и музику. Из једног од интервјуа издваја се следеће запажање:

„Деца су заинтересована, али када васпитач понуди садржај. Брзо усвајају речи кроз песмице и бројалице, а често и сами питају како се нешто каже на енглеском.“

Ово директно потврђује да мотивација код деце није препрека, те да је кључ у континуираном и осмишљеном нуђењу садржаја од стране одраслог.

Личне баријере и несигурност васпитача: Најзначајнији увид из квалитативне анализе лежи у искреном признању васпитача о сопственим несигурностима. Иако препознају бенефите раног учења језика, васпитачи осећају висок ниво одговорности који често прелази у опрезност и одустајање. Карактеристичан одговор који осликава овај став гласио је:

„Била бих несигурна да ли деца усвајају погрешан изговор. Сматрам да бих избегла да деца усвоје нетачан изговор, и радије препуштам то стручним лицима (енглеском сараднику).“

Овај став указује на укоренењено уверење да страни језик треба да предаје искључиво филолог, што је у супротности са моделом *Language Showering*-а, где је васпитач модел за имитацију и особа уз коју се језик спонтано „живи“ кроз рутине. Такође, као значајан фактор истиче се и временски притисак:

„Недостатак времена и несигурност у сопствено знање... Захтева се добра организација.“

Потреба за конкретним методичким алатима: Када су упитани о томе шта би променило њихову тренутну праксу и охрабрило их да свакодневно користе енглески језик, одговори су били врло конкретни и практични. Васпитачима недостају опипљиви ресурси. Једна од васпитачица је то јасно формулисала:

„Било би идеално да имамо приручник са готовим фразама за сваку рутину (поздрав, прање руку, оброци), као и аудио снимке. Волела бих да имамо и радионице где бисмо практично провезбавали те ситуације.“

Из интервјуа се јасно закључује да васпитачи не одбијају имплементацију енглеског језика због недостатка воље или лошег програма, већ искључиво због

недостатка адекватних, готових дидактичко - методичких материјала који би им пружили сигурност.

Табела 5. - Структурирани приказ заступљености тема у интервјуима (N=5)

Тематска област	Идентификоване подтеме / Ставови	Фреквенција (f)	Проценат (%)
1.Језичка анксиозност	Страх од трансфера погрешног изговора и акцента деци	4	80%
	Потреба за сталном провером (коришћење апликација на лицу места)	2	40%
2. Дечија рецепција	Висок ниво дечије отворености, радости и брзог памћења	5	100%
	Спонтано убацивање енглеских речи у току слободне игре	2	40%
3. Системски дефицити	Недостатак институционалних материјала (приручника/аудио база)	3	60%
	Перцепција језика као „додатне обавезе” у преоптерећеном дану	2	40%

2.7.3. Резултати посматрања васпитно – образовног рада (чек-листе)

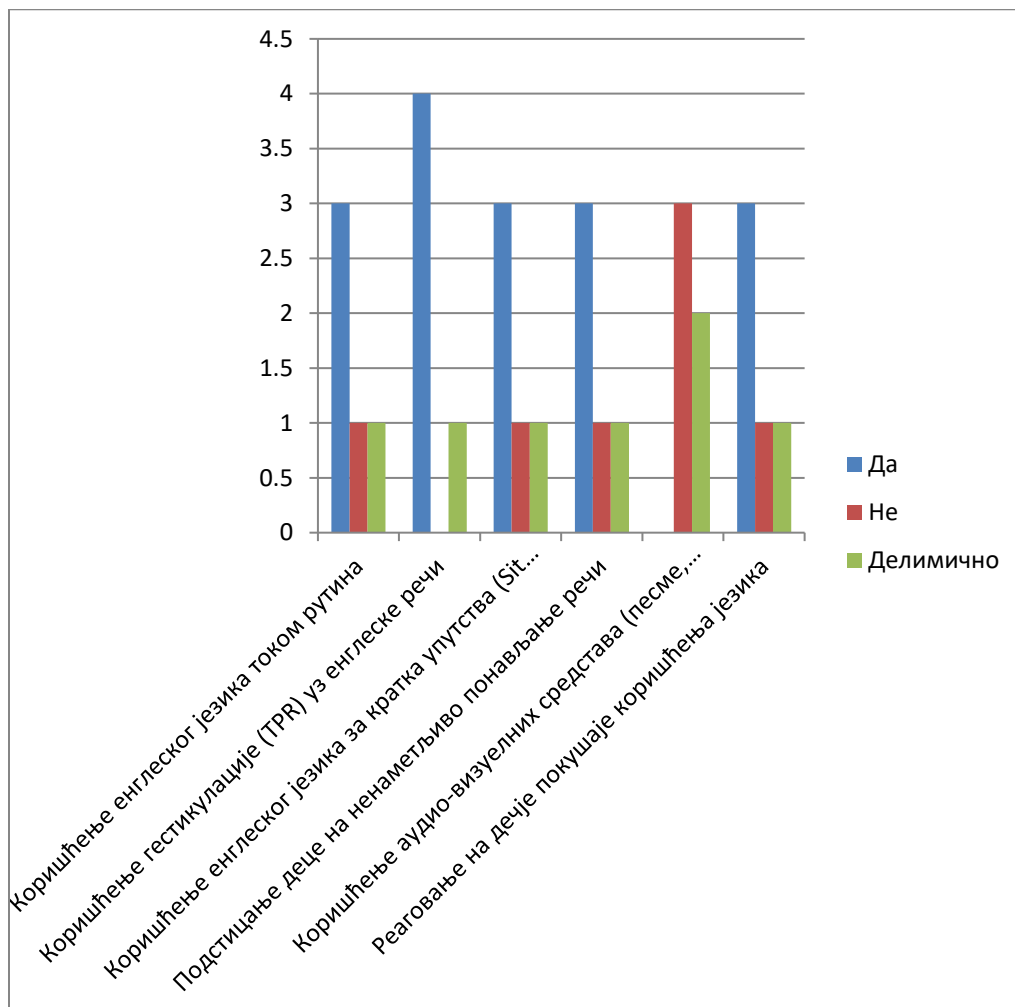
Систематско посматрање спроведено је у 5 васпитних група (узраст 4 - 7 година) са циљем да се утврди у којој мери је енглески језик интегрисан у реални програм.

Резултати су категорисани у три сегмента: поступци васпитача, реакције деце и општа атмосфера/окружење.

Због динамичне природе свакодневног борава деце у вртићу и флуктуације у дневном присуству, посматрање је вршено у континуираном временском периоду од две недеље, при чему су појединачне васпитне групе у просеку бројале између десеторо и петнаесторо деце, а чиме је обезбеђен континуитет у праћењу свакодневних активности и ублажене евентуалне варијације у броју присутне деце у данима посматрања.

Поступци васпитача у реалном програму

Анализом чек-листи уочава се значајна варијабилност у примени језичких подстицаја међу васпитачима.



Графикон 7. - Учесталост индикатора поступака васпитача по групама

Јасно се види да је **гестикулација (TPR)** најјачи алат који васпитачи користе, док је коришћење **аудио-визуелних средстава** најслабија карика у пракси, што се подудара са резултатима анкете о недостатку материјала.

**Свако посматрање трајало је по 30 минута у активностима слободне игре или пројектних тема.*

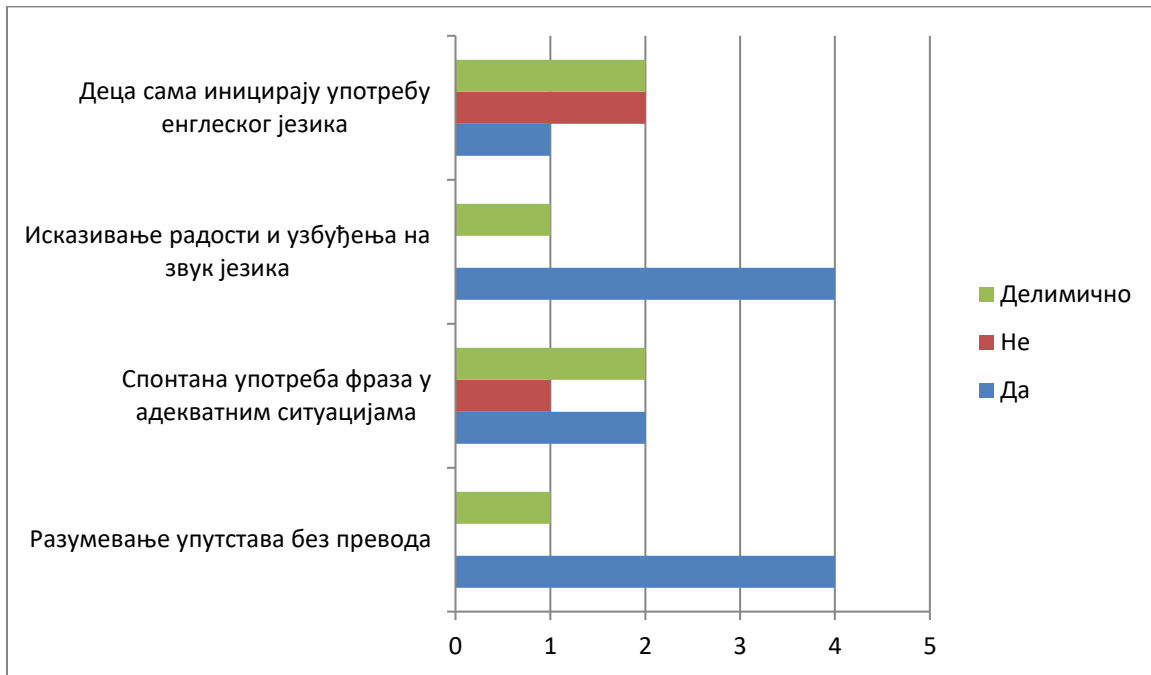
Табела 6. - Збирни приказ поступака васпитача у реалном програму (N=5)

Индикатор (Шта посматрамо)	Да (f)	Не (f)	Делимично (f)
Користи енглеске термине током рутинских активности.	3	0	2
Користи гестикулацију (TPR) уз енглеске речи.	3	0	2
Користи енглески језик за давање кратких упутстава (<i>Sit down, Line up...</i>).	3	0	2
Подстиче децу на понављање речи на ненаметљив начин.	5	0	0
Користи аудио-визуелна средства (песме, картице) као подршку.	2	1	2
Реагује на дечије покушаје коришћења енглеског језика (похвала, допуна).	5	0	0

Васпитачи показују максималну отвореност за рефлексiju и подршку дечијих покушаја изражавања (100% у категорији „да”), док се највећа колебљивост и пасивност уочава код увођења аудио-визуелних средстава, где су забележени и дефицити (у једној групи ова средства уопште нису коришћена).

Реакције деце на модел повремене изложености из перспективе васпитача

На основу података из чек-листи, реакције деце су претежно позитивне, што указује на високу рецептивност деце предшколског узраста за страни језик када је он уткан у познате ситуације (*графикон 8*).



Графикон 8. - Индикатори реакција деце на енглески језик

Деца показују висок степен разумевања ситуационог говора. Ипак, спонтана употреба и самоиницијатива су на nižем нивоу, што сугерише да деца још увек посматрају енглески језик као „одговор на подстицај васпитача“, а не као потпуно интегрисано средство сопствене комуникације.

На основу резултата чек-листи уочено је да је енглески језик најприсутнији у транзиционим периодима (нпр. окупљање на тепиху), док рутине и оброци остају „језички неискоришћени“. Васпитачи, као разлог, наводе фокусираност на организацију саме рутине (нпр. дељење оброка), а не на интеграцију језика у ту рутину.

Табела 7. – Процена васпитача о реакцијама деце на језичко туширање (N=5)

Индикатор (Шта посматрамо)	Да (f)	Не (f)	Делимично (f)
Деца разумеју упутства дата на енглеском језику без превода.	3	0	2
Деца спонтано понављају фразе које васпитач изговори.	4	0	1
Деца користе речи на енглеском језику у међусобној комуникацији/игри.	0	1	4
Деца показују радост и ентузијазам када чују енглески језик.	4	0	1
Деца сама иницирају употребу енглеског (питају: „Како се каже...?“).	2	0	3

**N=5 се односи на број васпитача који су попуњавали чек-листу, а не на број посматране деце. Дакле, ови подаци не показују колико деце заиста реагује на одређени начин, већ колико васпитача процењује да деца тако реагују.*

Окружење, атмосфера и баријере у пракси

Сегменти забележени у „напоменама“ на чек-листама дају најдрагоценије информације о самој природи процеса интеграције.

У групама где је интеграција оцењена као „висока“, забележено је да је прелазак на енглески језик *„природан и деца су већ стекла навику“*.

Проценат деце која активно учествују у језичким ситуацијама варира од **50%** до **80%**. У групама са нижим процентом, забележено је да деца која не учествују активно ипак пажљиво посматрају и слушају (пасивно усвајање).

Табела 8. - Евалуација контекста окружења, језичких баријера и дечије интеракције (N=5)

Карактеристика посматрања	Доминантни исходи по групама (f)	Квалитативни увид / Белешке са терена
Природност транзиције: Да ли је прелазак на енглески деловао природно?	Природно: 3 Делимично: 2	Успешно се користи концепт учења кроз игру и пројектне теме (нпр. активности попут „Пројекат „Свет авиона”), што чини прелаз ненаметљивим.
Баријере код васпитача: Да ли је васпитач у неком тренутку застао због несигурности?	НЕ (Сигуран): 3 ДА (Несигуран): 2	Уочава се феномен језичке анксиозности. Забележене су опсервације: „Да, јер је несигуран у своје знање енгл. језика” и „Застао да правилно преведе нешто на Google Translate или ChatGPT”.
Проценат интеракције: Колики је проценат деце активно учествовао?	Висок удео (око 80% / скоро сви): 3 Нижи удео (око 50% / мање од половине): 2	Одазив деце је у директној сразмери са сигурношћу васпитача. Тамо где васпитач показује стабилност, укљученост деце се пење на 80% и обухвата „скоро сва уочена лица”.

Резултати показују да су подстицање деце и реакција на њихов говор апсолутно стопроцентно присутни у пракси (5 од 5 одговора „да”). Међутим, највећи изазов остаје

вршњачка комуникација на страном језику, која није у потпуности остварена ни у једној групи (0 одговора „да”, 4 одговора „делимично”).

То показује да деца прихватају енглески језик од васпитача и разумеју га (модел ауторитета), али га још увек не користе аутономно као средство игре унутар својих вршњачких подгрупа. Такође, белешке о коришћењу *Google Translate-a* у пракси указују да су васпитачима неопходни брзи, готови методички приручници.

Као кључна баријера поново се појављује **„несигурност васпитача у сопствено знање“**, што доводи до тога да се енглески користи само у „сигурним зонама“ (песмице, рутински поздрави), док се избегава у комплекснијим интеракцијама.

3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ (Триангулација података)

Истраживање спроведено у оквиру овог мастер рада имало је за циљ да испита могућности, изазове и ефекте интеграције енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености (*Language Showering*), а у контексту савремене концепције „Године узлета”.

Обједињавањем резултата анкете, интервјуа и чек-листи долазимо до следећих закључака:

Модел повремене језичке изложености је препознат као адекватан, али се у пракси недовољно примењује. Постоји јасан несклад између жеље васпитача и деце да користе језик и доступности материјала у вртићу. Васпитачи виде недостатак аудио-визуелних средстава као једну од главних препрека за коришћење модела у пракси.

Програм „Године узлета“ представља одличан темељ за двојезичност, јер дозвољава флексибилност. Међутим, резултати указују на рутине као неискоришћен потенцијал. Иако се енглески језик користи за поздрављање, рутине попут obroка или хигијене су занемарене, што потврђује да модел повремене изложености још увек није постао део „реалног програма“ у пуном смислу те речи.

Значај васпитача као модела: Чек-листе показују да деца највише реагују на гестикулацију и боју гласа васпитача. То значи да васпитач не мора бити „професор језика“, већ „језички модел“ који кроз игру и покрет уводи децу у свет другог језика.

Постоји снажна и јасна потреба за креирањем дидактичких материјала (готових методичких образаца, аудио-записа и визуелних картица) који би оснажили васпитаче и омогућили им прелазак са традиционалног, изолованог модела на модел повремене изложености у реалном програму. Подршку у виду приручника и обука треба примарно усмерити и прилагодити искуснијим васпитачима са дужим радним стажом, како би се превазишао генерацијски јаз у дигиталним и језичким компетенцијама.

Иако са јасним ограничењима, ово истраживање нуди конкретне смернице за унапређивање васпитно-образоване праксе и даје теоријски и практични допринос проучавању ране двојезичности у нашој средини. Модел повремене језичке изложености (*Language Showering*) се показао као изразито компатибилан са дивергентном и виталном природом програма „Године узлета”, јер не захтева вештачко одвајање времена за „час језика”, већ подржава учење у контексту стварних односа и животних ситуација.

3.1. Критички осврт на резултате истраживања

Резултати истраживања указују на специфичан методолошки и практични парадокс. Са једне стране, евидентна је **изузетно висока мотивација деце** и њихова природна отвореност ка упијању страног језика кроз покрет, игру и музику, што потврђује постављене теоријске основе о предшколском узрасту као „критичном периоду” за усвајање језика. Деца без потешкоћа и без потребе за преводом разумеју ситуациони говор и гестикулацију васпитача.

Са друге стране, практична имплементација је снажно кочена **језичком анксиозношћу васпитача**. Страх од погрешног изговора и трансфера нетачног акцента деци јавља се као главна психолошка баријера. Овај страх резултира тиме да се енглески језик користи искључиво у „сигурним зонама” (унапред припремљене песмице или јутарњег поздрављања), док рутине неге и оброка, које чине срж реалног програма, остају потпуно језички неискоришћене.

Резултати истраживања показују да је овај страх израженији код васпитача са дужим радним стажом и традиционалнијим формалним образовањем, док млађи васпитачи показују већу храброст, али им недостаје системска подршка у виду материјала.

3.2. Ограничења истраживања

Приликом тумачења и уопштавања добијених резултата, неопходно је узети у обзир одређена ограничења под којима је ово истраживање реализовано:

- **Природа и величина узорка:** Истраживање је спроведено на намерном и релативно малом узорку од 15 васпитача, 5 интервјуисаних испитаника и 5 васпитних група. С обзиром на величину узорка, добијени резултати не могу имати статус општих законитости, већ служе као индикатори стања у конкретном контексту.
- **Тип установе (Приватна предшколска установа):** Узорак је у потпуности изолован унутар приватне предшколске установе. Ово представља значајно ограничење, јер су услови рада, флексибилност у организацији, техничка опремљеност, па и сам број деце у групама често повољнији у приватном него у државном сектору. Сходно томе, остаје непознаница у којој мери би се ови резултати могли реплицирати у државним предшколским установама које функционишу у другачијим просторним и организационим оквирима.
- **Временски оквир:** Истраживање је спроведено у релативно кратком временском периоду, што је омогућило увид у тренутно, статично стање у пракси (пресек стања), али није пружио могућност за праћење дугорочних развојних ефеката модела повремене језичке изложености кроз дужи временски период.

3.3. Педагошке импликације за практично унапређивање праксе

1. Као директан одговор на захтеве 93.3% анкетираних васпитача, неопходно је израдити **кратак, практичан водич** који би садржао тачно дефинисане фразе за сваку рутину (прање руку, постављање стола, одлазак на спавање). Ово би васпитачима пружио језичку сигурност „на лицу места”.
2. Како би се неутралисао страх од лошег изговора, приручник мора бити праћен **аудио-записима** изворних говорника или стручних сарадника. Васпитачи би тако могли да чују правилан изговор фразе пре него што их употребе у групи.
3. Потребно је организовати **практичне радионице** (а не само теоријска предавања) унутар установа, где би васпитачи кроз симулације и играње улога вежбали увођење енглеског језика у реалне ситуације.

4. С обзиром на то да је истраживање показало већи ниво језичке анксиозности код колега са дужим радним стажом, посебну **менторску подршку и охрабрење** треба усмерити ка овој супкатегорији васпитача како би се превазишао међугенерациски јаз у пракси.

Препорука за будуће истраживање је да се испитају ефекти примене Language Showering- а на мотивацију и самопоуздање васпитача.

Интеграција енглеског језика путем модела повремене изложености не зависи од промене курикулума или дечијих капацитета, већ искључиво од **оснаживања васпитача као самоувереног језичког модела**. Када васпитачу обезбедимо адекватне алате и сигурност, дечија соба постаје природна средина у којој страни језик престаје да буде предмет који се учи и постаје медиј кроз који се живи и развија.

ЛИТЕРАТУРА

- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Publications. (стр. 4, 24, 35)
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. (стр. 128)
- Бугарски, Р. (2010). *Језик и идентитет*. Чигоја штампа. (стр. 42)
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon Books. (стр. 112)
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161–170.
- Чордашић, Н. (1959). *Методика наставе страних језика*. Научна књига. (стр. 20)
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press (стр. 21, 34, 69).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (стр. 73, 91).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. (стр. 10, 21, 31).
- Крњајић, Ж. (2020). *Васпитач као ко-конструктор програма у раном детињству*. Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду (стр. 48)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (стр. 31)
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons. (стр. 176)
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press. (стр. 35)

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Harvard Educational Review*, 63(1), 9–13.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2018). *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања - Године узлета*. Службени гласник РС (стр. 14, 16)

Nikolov, M. (Ed.). (2009). *Early learning of modern languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters (стр. 15, стр. 18)

Павловић Бренеселовић, Д. (2015). *Градић са стотину језика: Развијање реалног програма предшколског васпитања*. Филозофски факултет Универзитета у Београду. (стр. 45, стр. 52, стр. 78, стр. 82–85 и стр. 112)

Павловић Бренеселовић, Д., & Крњаја, Ж. (2017). *КАЛЕИДОСКОП: Пројектовање предшколског програма*. Филозофски факултет Универзитета у Београду. (стр. 18, стр. 24, стр. 33–36, стр. 42 и стр. 64)

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan (стр. 42)

Пртљага, С. (2018). *Рано учење страног језика у институционалном контексту*. Висока школа струковних студија за васпитаче.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Singleton, D. (2004). The critical period hypothesis: Almost dead but still breathing. In L. Nikolov et al. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 21–36). Peter Lang.

Вилке, М. (1993). *Ваше дијете и страни језик*. Школска књига. (стр. 15)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (стр. 57, 86).

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. – Упитник за васпитаче

Тема: Интеграција енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености

Поштована/и колегинице и колеге,

Пред Вама се налази упитник намењен прикупљању података за израду примењено-истраживачког рада на тему „Интеграција енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености” на Високој школи струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум у Сремској Митровици.

Циљ овог истраживања је да испитамо тренутну праксу, ставове и евентуалне изазове са којима се сусрећете приликом увођења енглеског језика у свакодневне рутине и активности са децом, у складу са концепцијом „Година узлета”.

Ваше искуство из непосредне праксе је од драгоценог значаја за разумевање овог процеса и креирање подршке која би олакшала свакодневни рад у двоезичном окружењу.

Напомене:

- Упитник је потпуно анониман.
- Подаци ће се користити искључиво у научно-истраживачке сврхе.
- Попуњавање траје око 10 минута.
- Не постоје „тачни” и „нетачни” одговори – важна је Ваша искрена процена.

Унапред Вам хвала на издвојеном времену и доприносу квалитету овог истраживања!

Срдачан поздрав, Ана Бабић, студент мастер студија

1. сегмент: Општи подаци

1. **Пол:** * а) Женски
б) Мушки
2. **Године старости:** (уписати) _____
3. **Степен стручног образовања:** *
а) Виша школа
б) Висока школа / Факултет
в) Мастер / Специјалиста
4. **Радни стаж у предшколској установи:** *
а) 0–5 год.
б) 6–15 год.
в) 16–25 год.
г) Преко 25 год.
5. **Како оцењујете своје лично познавање енглеског језика?** *
(скала 1–5, где је 1 – веома оскудно, 5 – изврсно)

2. сегмент: Познавање начина и модела интеграције језика

6. **Да ли сте упознати са термином „језичко туширање“ (*Language Showering*)?**
а) Да, у потпуности
б) Делимично сам чуо/ла
в) Не, први пут чујем
7. **Колико често користите енглески језик у раду са децом?**
а) Свакодневно
б) Неколико пута недељно

в) Само током планираних активности страног језика

г) Ретко или никако

8. У којим ситуацијама најчешће користите енглески језик? (Могуће више одговора)

- Поздрављање (*Morning circle*)
- Хигијенске рутине (прање руку)
- Оброци
- Слободна игра
- Усмерена активност

9. Сматрате ли да програм „Године узлета“ пружа довољно простора за спонтано увођење другог језика?

а) Да

б) Не

в) Нисам сигуран/на

10. Који метод сматрате најефикаснијим за предшколски узраст?

а) Класичан час (предавачки приступ)

б) Интеграција у реалне ситуације (језичко туширање)

в) Искључиво путем цртаних филмова и музике

11. Да ли деца у вашој групи показују самоиницијативно интересовање за енглеске речи?

а) Да, често

б) Понекад

в) Ретко

г) Никада

12. Како деца реагују када им се обратите на енглеском језику током рутине?

- а) Са одушевљењем и имитацијом
- б) Са збуњеношћу, траже превод
- в) Индиферентно (не примећују разлику)

13. Да ли користите визуелна средства (картице, постере) као подршку двојезичности у соби?

- а) Да
- б) Не

14. Сматрате ли да васпитач (а не спољни сарадник) треба да буде главни носилац језичког туширања?

- а) Да
- б) Не
- в) Подједнако оба

3. сегмент: Потешкоће у примени модела

15. Шта вас највише спречава да чешће користите енглески језик у групи?
(Могуће више одговора)

- Недостатак личног знања језика
- Страх од погрешног изговора пред децом
- Недостатак времена због других обавеза
- Недостатак адекватног дидактичког материјала

16. Да ли осећате притисак или нелагоду када треба да говорите енглески пред колегама или родитељима?

- а) Да
- б) Не
- в) Повремено

17. Колико вам је доступна литература и материјал за методу језичког туширања у вашој установи?

(скала 1–5, где је 1 – уопште није доступна, 5 – потпуно доступна)

18. Да ли сте икада прошли обуку/семинар за интеграцију страног језика у предшколски програм?

а) Да

б) Не

19. Који вид подршке би вам највише значио за лакшу примену ове методе?

а) Приручник са готовим фразама за сваку рутину

б) Аудио снимци за правилан изговор

в) Радионице са стручним сарадником за енглески језик

20. Да ли сматрате да би родитељи подржали интензивније „туширање“ језиком у вртићу?

а) Да

б) Не

в) Већина би, али не сви

21. Ваш коментар или предлог за побољшање двојезичног рада у вашој установи:

Прилог 2. - Питања за интервју са васпитачима

Уводни део (садашње стање):

1. Како бисте оценили тренутну заинтересованост деце у вашој групи за енглески језик?
2. На који начин се енглески језик тренутно реализује у вашој групи и колико сте ви као васпитач укључени у те активности?
3. Да ли примећујете да деца спонтано користе енглеске речи или фразе током слободне игре? Можете ли навести пример?

Идентификација баријера (проблем):

4. Шта сматрате највећом препреком за чешће коришћење енглеског језика у раду (недостатак времена, лична несигурност у знање језика, недостатак материјала)?
5. Како се осећате када деца од вас траже да им преведете нешто или их занима појам на енглеском, а нисте сигурни у одговор?

Спремност на промену (интервенција):

6. Да ли сматрате да би интеграција енглеског језика кроз кратке рутине (попут прања руку или оброка) била изводљива у вашој групи?
7. Каква врста подршке би вам највише помогла (нпр. аудио снимци правилног изговора, готови сетови фраза на папиру, радионице са колегама)?
8. Које доба дана у вртићу сматрате најпогоднијим за увођење „језичког туширања”?

Прилог 3. – Чек-листа за посматрање васпитно – образовне праксе

Тема: Интеграција енглеског језика у реални програм предшколске установе путем модела повремене језичке изложености

Основни подаци:

- Датум: _____
- Васпитна група (узраст): _____
- Активности (нпр. доручак, прање руку, слободна игра): _____
- Трајање посматрања: _____

1. Поступци васпитача

Индикатор (шта посматрамо)	Да	Не	Делимично
Користи енглеске термине током рутинских активности.			
Користи гестикулацију (TPR) уз енглеске речи.			
Користи енглески језик за давање кратких упутстава (нпр. <i>Sit down, Line up</i>).			
Подстиче децу на понављање речи на ненаметљив начин.			
Користи аудио-визуелна средства (песме, картице) као подршку.			

Реагује на дечије покушаје коришћења енглеског језика (похвала, допуна).			
--	--	--	--

2. Реакције деце

Индикатор (шта посматрамо)	Да	Не	Делимично
Деца разумеју упутства дата на енглеском језику без превода.			
Деца спонтано понављају фразе које васпитач изговори.			
Деца користе речи на енглеском језику у међусобној комуникацији/игри.			
Деца показују радост и ентузијазам када чују енглески језик.			
Деца сама иницирају употребу енглеског (питају: „Како се каже...?“).			

3. Окружење и атмосфера

Природност: Да ли је прелаз на енглески језик деловао природно или „усиљено“?

Баријере: Да ли је васпитач у неком тренутку застао јер није знао термин или му је било непријатно?

Интеракција: Колики проценат деце је активно учествовао у „језичком туширању”?

Прилог 4. – Методички обрасци за „Језичко туширање“

Ови методички обрасци су израђени као готов алат/преорука за даљу примену у пракси и нису још уведени у истраживање. Преорука за будуће истраживање је да се испитају ефекти примене Language Showering- а на мотивацију и самопоуздање васпитача. Ови обрасци треба да буду кратки, ритмични и праћени гестикулацијом (ТПР метода - *Total Physical Response*). Васпитачи их могу поставити у форми малих „подсетника“ (стикера) на кључна места у соби.

А. Јутарња рутина и долазак (Warm-up)

- **Циљ:** Повезивање детета са васпитачем на страном језику од самог уласка
- **Фразе:** *"Good morning! How are you today? Are you happy/sleepy?"*
- **Активност:** Кратка песмица уз покрет (нпр. *"If you're happy and you know it, clap your hands"*).

Б. Хигијена и прање руку (Bathroom Routine)

- **Циљ:** Усвајање глагола радње кроз свакодневну радњу.
- **Фразе:** *"Let's wash our hands. Roll up your sleeves. Use some soap. Scrub, scrub, scrub. Dry your hands."*
- **Визуелна подршка:** Сличице изнад лавабоа са натписима *Soap, Water, Towel*.

В. Оброк (Mealtime)

- **Циљ:** Усвајање вокабулара везаног за храну и основе учтивости.
- **Фразе:** *"Are you hungry? Enjoy your meal! Do you like apples? Yes, please / No, thank you."*
- **Интеракција:** Васпитач док дели храну именује намирнице: *"Here is your bread/milk/soup."*

Г. Поспремање играчака (Tidying up)

- **Циљ:** Прелаз из једне активности у другу без стреса.
- **Фразе:** *"Clean up, clean up, everybody do your share. Put the toys in the box."*
- **Песма:** Позната *Clean up song* која се пушта или пева увек у исто време.