АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

Тема: „Компаративна анализа ефикасности визуелних и аудитивно-кинестетичких мултимодалних приступа у усвајању основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста“

Предмет: Усвајање другог језика на раном узрасту

Студент : Бодрожић Јелена 5/2024м

Ментор: др Маја Грабић, професор из области страног језика

Сремска Митровица, април 2026.

САДРЖАЈ:

УВОД.....4

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....5

1.1. Теорије усвајања другог језика ……5

1.2. Улога игре и социокултурни приступ……..7

1.3. Мултимодално учење ……..10

1.4. Гарднерова теорија вишеструких интелигенција……...13

1.5. Улога песме у раном усвајању енглеског језика ……...16

1.6. Досадашња истраживања о мултимодалном учењу енглеског језика у предшколском узрасту ……19

2.ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА...22

2.1. Предмет и проблем истраживања.....22

2.2. Циљ истраживања.....23

2.3. Задаци истраживања.....24

2.4. Хипотезе истраживања.....25

2.5. Варијабле истраживања.....26

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....27

3.1. Ток и поступци истраживања.....27

3.2. Узорак испитаника.....28

3.3. Нацрт истраживања.....31

3.4. Опис мерних инструмената.....34
3.4.1. Валидност и поузданост инструмената.....36
3.5. Динамика и процедура спровођења активности.....38
3.6. Обрада и анализа података.....39
3.7. Резултати истраживања.....41

4. ДИСКУСИЈА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ.....47

4.1. Препоруке за будућа истраживања.....51

4.2. Научни и практични допринос рада.....52

5. ЛИТЕРАТУРА.....54

6. ПРИЛОЗИ.....56

УВОД

Рано усвајање страног језика представља једно од централних питања савремене педагошке теорије и праксе. У условима глобализације и интензивне међукултурне комуникације, енглески језик заузима посебно место у образовном систему, а његово учење све чешће почиње већ у предшколском узрасту.

Период од 3 до 5 година сматра се осетљивим развојним периодом за усвајање језика, јер су когнитивне, социјалне и језичке способности детета у фази интензивног развоја. Према Виготском (1978), учење се одвија у оквиру зоне наредног развоја, где дете уз подршку одраслих усваја сложеније облике понашања и знања. У том контексту, посебно је значајан избор наставних приступа који су у складу са развојним карактеристикама деце. Мултимодални приступи, који укључују више чулних канала (визуелни, аудитивни и кинестетички), показују се као изузетно погодни за рад са децом раног узраста. Рад је структуриран у више међусобно повезаних целина. Након уводног дела и дефинисања проблема истраживања, приказан је теоријски оквир рада, са посебним освртом на савремене теорије усвајања страног језика и значај мултимодалног учења у предшколском узрасту.

У наставку рада, представљени су циљ, хипотезе истраживања, методолошки оквир и резултати емпиријског дела. Завршни део рада обухвата дискусију добијених резултата у односу на теоријска полазишта, педагошке импликације и закључна разматрања

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Упркос бројним истраживањима у области раног учења страног језика, недовољно је јасно утврђено који мултимодални приступ даје боље резултате у конкретним условима предшколске праксе.

1.1 Теорије усвајања другог језика

Процес усвајања другог језика представља сложен когнитивни, социјални и емоционални процес који је предмет бројних лингвистичких и педагошких истраживања. Савремене теорије полазе од становишта да усвајање језика није искључиво резултат меморисања лексичких јединица и граматичких правила, већ динамичан процес интеракције когнитивних способности, мотивације, емоционалних фактора и социјалног окружења (Ellis, 2008). Нарочито у предшколском узрасту, учење страног језика одвија се спонтано , кроз игру, комуникацију и непосредно искуство, што захтева примену метода које су у складу са развојним могућностима детета. Један од најутицајнијих теоријских модела у области усвајања другог језика преставио је Стивен Крешен 1982., формулишући пет међусобно повезаних хипотеза које објашњавају механизме усвајања другог језика:

- Acquisition – learning hypothesis (хипотеза о усвајању и учењу),
- Natural order hypothesis (хипотеза природног редоследа),
- Monitor hypothesis (монитор хипотеза),
- Input hypothesis (хипотеза разумљивог језичког уноса),
- Affective filter hypothesis (хипотеза афективног филтера).

За потребе овог истраживања, посебан значај имају Input hypothesis и Affective filter hypothesis.

Према Input hypothesis, језик се најефикасније усваја онда када је ученик изложен разумљивом језичком материјалу који је незнатно изнад његовог постојећег нивоа знања (i +1). Такав језички унос омогућава природно проширивање језичке компетенције без ослањања на формално учење граматичких правила (Krashen, 1982). У раду са децом предшколског узраста овај принцип се реализује кроз песме, покрет, игру и сликовне приказе који омогућавају да нове речи буду разумљиве захваљујући контексту, гестовима и визуелној подршци.

Једнако је значајна Affective filter hypothesis, према којој мотивација самопоуздање и позитивна емоционална атмосфера директно утичу на успешност усвајања језика.

Када је афективни филтер низак, дете је опуштеније, спремније за комуникацију и лакше прихвата нове језичке садржаје. Насупрот томе, страх од грешке, притисак и недостатак мотивације може негативно утицати на усвајање нових појмова.

Елис (2008) указује да усвајање другог језика није линеаран процес, већ да зависи од међусобног деловања когнитивних способности, индивидуалних разлика, мотивације и квалитета наставног окружења. Слично томе, Браун (2007) наглашава да су успешни програми раног учења страног језика они који омогућавају активно учешће ученика, смислену комуникацију и висок ниво мотивације.

Поред тога, Лајтбаун и Спада (2013) истичу да рано учење страног језика има значајне предности у развоју изговора, интонације и комуникативне компетенције, аутори наглашавају да деца у предшколском узрасту не усвајају језик анализом граматичких правила, већ кроз честу изложеност разумљивом језичком уносу и комуникацији у природним ситуацијама.

Полазећи од наведених теоријских претпоставки, може се закључити да мултимодални приступи, који интегришу визуелне, аудитивне и кинестетичке стимулусе, представљају адекватан теоријски оквир за рано усвајање енглеског језика. Управо зато су визуелни и аудитивно-кинестетички приступ изабрани као предмет компаративне анализе у овом истраживању.

1.2 Улога игре и социокултурни приступ

Игра представља основни облик активности детета предшколског узраста и природан контекст у којем се одвија процес учења. У савременој педагогији игра се не посматра само као средство забаве, већ као сложена развојна активност која омогућава истовремени когнитивни, социјални, емоционални и језички развој детета.

Управо зато се учење страног језика у предшколском узрасту заснива на активностима које су детету блиске, смислене и развојно примерене, а игра представља један од најзначајнијих методичких оквира за њихову реализацију (Јањушевић, 2004.).

Социокултурна теорија Лава Виготског (Vygotsky, 1978) полази од становишта да се развој детета одвија кроз социјалну интеракцију и сарадњу са компетентнијим особама. Учење није изолован когнитивни процес, већ настаје у интеракцији са окружењем, где одрасли и вршњаци представљају важне посреднике у усвајању нових знања и вештина. У том контексту, Виготски уводи појам **зоне наредног развоја** (Zone of proximal development - ZPD), која означава разлику између онога што дете може да постигне уз подршку одрасле особе или вршњака. Васпитач има улогу медијатора који пружа адекватну подршку, поставља језичке моделе и организује активности које омогућавају детету да постепено преузима активнију улогу у комуникацији. У оквиру савремене предшколске праксе, овај приступ препознат је и у Основама програма предшколског васпитања и образовања - „Године узлета“ (Министарство просвете, 2018), које дете посматрају као компетентно биће способно да активно учествује у сопственом учењу.

Програм наглашава значај истраживања, игре, сарадње и комуникације, као и стварање подстицајног окружења у коме дете гради знање кроз непосредно искуство. У том смислу, учење страног језика није издвојена наставна активност, већ се природно интегрише у свакодневне ситуације, игру и комуникацију.

Посебан значај имају активности које укључују песму, покрет, драматизацију и заједничко решавање задатака, јер истовремено развијају комуникацију, социјалне односе и језичке компетенције. Када деца заједно певају, имитирају покрете или извршавају једноставне инструкције на енглеском језику, они не усвајају само нове речи, већ развијају способност разумевања, сарадње и функционалне употребе језика у природном контексту.

Браун (2007) наглашава да су позитивна интеракција, сарадничко учење и активна комуникација основни предуслови успешног усвајања другог језика, док Пинтер (2017) истиче да су деца предшколског узраста најуспешнија онда када учење доживљавају као игру, а не као школску обавезу. Управо због тога, активности које комбинују игру, музику, покрет и визуелне стимулусе представљају један од најпримеренијих приступа за рано учење енглеског језика.

Може се закључити да социокултурни приступ пружа снажно теоријско утемељење мултимодалном учењу које је предмет овог истраживања. Аудитивно-кинестетичке активности, засноване на сарадњи, комуникацији и заједничком учешћу, омогућавају деци да нове језичке садржаје усвајају у природном, смисленом и емоционално подстицајном окружењу.

1.3. Мултимодално учење

Мултимодално учење представља савремени педагошки приступ који се заснива на интеграцији више начина представљања информација, односно различитих чулних канала кроз које ученик прима, обрађује и усваја нова знања. За разлику од традиционалних приступа, који се ослањају претежно на један облик преношења информација, мултимодално учење истовремено укључује визуелне, аудитивне, вербалне и кинестетичке стимулусе, чиме се повећава квалитет разумевања и трајност усвојеног знања (Mayer, 2009).

У предшколском узрасту, овакав приступ има посебан значај, јер деца свет упознају пре свега путем непосредног искуства, игре и ангажовања више чула истовремено. Усвајање језика у овом периоду не заснива се на формалном учењу граматичких правила, већ на повезивању речи са конкретним предметима, покретима, ситуацијама и емоционалним искуствима. Због тога комбиновање слике, музике, ритма, покрета и говора омогућава детету да истовремено формира више асоцијативних веза, што доприноси бољем памћењу и лакшем призивању језичких садржаја.

Теоријску основу мултимодалног учења развио је Мајер (2009) кроз „Когнитивну теорију мултимедијалног учења (Cognitive theory of multimedia learning). Полазећи од сазнања когнитивне психологије, овај аутор формулише три основне претпоставке.

Прва претпоставка односи се на **двокалну обраду информација (dual channel assumption)**, према којој човек информације обрађује путем два релативно независна система: визуелно-просторног и ауидитивно-вербалног. Када се информације истовремено представљају кроз оба канала, повећава се могућност њихове успешне обраде и дугорочног памћења.

Друга претпоставка односи се на **ограничени капацитет радне меморије (limited capacity assumption).** Свако чуло може истовремено да обради ограничен број информација, због чега наставни материјали морају бити пажљиво осмишљени, јасни и прилагођени узрасту детета. Управо зато се у предшколском образовању препоручује кратка, јасна и визуелно богата презентација наставних садржаја.

Трећа претпоставка је **активна обрада информација (active processing assumption)**, која подразумева да ученик није пасивни прималац информација, већ активно организује, повезује и интегрише нова знања са претходним искуством. Овај принцип је посебно важан у раду са децом предшколског узраста, јер се активно учење најуспешније остварује кроз игру, покрет, песму и непосредну комуникацију.

Значај мултимодалности додатно наглашава Крес (2010), који истиче да савремена комуникација подразумева истовремену употребу више семиотичких система- речи, слике, звука, покрета и простора. Према његовом схватању, учење је најефикасније када ученици имају могућност да исте информације приме и интерпретирају путем различитих модалитета, јер се на тај начин повећава разумевање и омогућава дубље конструисање знања.

У настави енглеског језика код деце предшколског узраста мултимодални приступ се остварује интеграцијом различитих активности.

Визуелни модалитет подразумева употребу слика, илустрација и картица које омогућавају непосредно повезивање речи и њиховог значења. Аудитивни модалитет реализује се кроз слушање говора, песама, ритма и риме, док кинестетички модалитет укључује покрет, гестикулацију, имитацију и телесну активност. Истовремено ангажовање ових модалитета омогућава детету да нове појмове усваја природно, без потребе за формалним објашњењима и механичким понављањима.

Посебно место у овом истраживању имају дечје песме : „Itsy bitsy spider“, „Old MacDonald“, „Tommys little doggy“, „Head, shoulders, knees and toes“ и „Bounce the ball“ јер свака од њих интегрише више модалитета учења. Поред аудитивне компоненте, песме укључују ритам, покрет, визуелне стимулусе и непосредно учешће детета, чиме се истовремено активирају различити когнитивни процеси и повећава мотивација за учење.

Истовремено, лексички садржаји ових песама (животиње, делови тела, играчке и свакодневни појмови) у потпуности су усклађени са развојним карактеристикама деце узраста од три до пет година, и представљају пример аутентичног и разумљивог језичког уноса.

У складу са тим, мултимодално учење представља један од најпримеренијих приступа раном усвајању енглеског језика.

Управо на овом теоријском основу, заснива се и ово истраживање, чији је циљ да упореди ефикасност визуелног и аудитивно-кинестетичког мултимодалног приступа у усвајању основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста.

1.4 Гарднерова теорија

Теорија вишеструких интелигенција, коју је развио **Гарднер (2006)**, представља једну од најзначајнијих савремених теорија учења која је у великој мери утицала на развој методике наставе, посебно у раду са децом предшколског и раног школског узраста. Основе теорије вишеструких интелигенција први пут су систематски изложене у делу *Frames of Mind* (Gardner, 2011), док је њена каснија примена у образовном контексту развијена у делу *Multiple Intelligences: New Horizons* (Gardner, 2006). Полазећи од критике традиционалног схватања интелигенције као јединствене способности мерљиве IQ тестовима, Гарднер истиче да сваки појединац поседује више релативно независних интелигенција које се развијају различитим интензитетом и у међусобној интеракцији (Gardner, 2006).

У својој теорији Гарднер издваја осам основних интелигенција: лингвистичку, логичко-математичку, визуелно-просторну, музичку, телесно-кинестетичку, интерперсоналну, интраперсоналну и натуралистичку интелигенцију.

Савремена педагогија ову теорију не посматра као основу за категоризацију деце, већ као полазиште за креирање наставног окружења које омогућава различите путеве учења и уважава индивидуалне разлике међу децом.

У процесу раног усвајања енглеског језика посебно су значајне **лингвистичка, музичка, телесно-кинестетичка и визуелно-просторна интелигенција**.

Њихова истовремена активација омогућава деци да нове речи не усвајају само као изоловане језичке јединице, већ као део смисленог искуства које укључује говор, покрет, звук и визуелну представу.

Лингвистичка интелигенција испољава се кроз способност разумевања и употребе језика, препознавање значења речи и развој комуникације. У овом истраживању она се подстиче кроз слушање, понављање и именовање основних појмова енглеског језика.

Музичка интелигенција долази до изражаја кроз употребу песама, ритма, мелодије и риме. Истраживања показују да музика олакшава памћење, развија фонолошку свест и доприноси природнијем усвајању изговора и интонације страног језика (Murphey, 1992). Ритмичко понављање речи омогућава формирање стабилнијих меморијских трагова, док позитивна емоционална атмосфера коју песма ствара повећава мотивацију за учење.

Телесно-кинестетичка интелигенција посебно је развијена код деце предшколског узраста, која нове појмове најлакше усвајају кроз покрет, манипулацију предметима и непосредну активност. Повезивање речи са конкретним покретом омогућава истовремено укључивање моторичких и когнитивних процеса, што позитивно утиче на трајност усвојеног знања.

Визуелно-просторна интелигенција подстиче се употребом слика, илустрација, картица и других визуелних материјала који деци омогућавају лакше разумевање значења нових речи. Повезивање визуелне представе са језичким садржајем посебно је значајно у предшколском узрасту, када деца још увек немају развијену способност читања и писања.

Управо због тога савремени приступи настави енглеског језика препоручују интеграцију различитих активности које истовремено ангажују више интелигенција.

На пример, песма **Head, Shoulders, Knees and Toes** истовремено активира лингвистичку интелигенцију (разумевање и изговарање речи), музичку интелигенцију (ритам и мелодију), телесно-кинестетичку интелигенцију (покрет) и визуелно-просторну интелигенцију (повезивање речи са деловима тела). Слично томе, песме **Old MacDonald Had a Farm**, **Itsy Bitsy Spider**, **Tommy's Little Doggy** и **Bounce the Ball** омогућавају истовремену активацију више когнитивних система, што повећава ефикасност усвајања новог вокабулара.

Треба нагласити да Gardner-ова теорија не подразумева да свако дете има само један доминантан стил учења. Напротив, савремена тумачења указују да је највећи педагошки значај ове теорије управо у стварању разноврсног окружења које омогућава активирање више интелигенција истовремено. На тај начин повећавају се могућности да свако дете пронађе начин учења који му највише одговара, али и да развија оне способности које су мање изражене.

Полазећи од ових теоријских поставки, мултимодални приступ који се примењује у овом истраживању може се сматрати практичном применом Гарднерове теорије. Комбиновањем песме, покрета и визуелних стимулуса ствара се подстицајно окружење које омогућава истовремену активацију више интелигенција, чиме се повећава могућност успешног усвајања основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста.

1.5 Улога песме

Песма представља једно од најефикаснијих наставних средстава у процесу раног усвајања страног језика, јер истовремено ангажује когнитивне, емоционалне и моторичке процесе детета. За разлику од традиционалног репродуктивног учења, музичке активности омогућавају усвајање језичких садржаја у природном, комуникативном и развојно примереном контексту. Комбинација ритма, мелодије, понављања и покрета доприноси лакшем памћењу нових речи, развоју правилног изговора и интонације, као и већој мотивацији деце за активно учешће у процесу учења.

Марфи (1992) истиче да песме поседују јединствену способност да језички материјал учине лакшим за памћење захваљујући ритмичкој организацији, честом понављању и предвидивој структури. Ритам и мелодија омогућавају да се нови лексички садржаји усвајају имплицитно, без осећаја формалног учења, што је посебно значајно у предшколском узрасту, када се учење превасходно одвија кроз игру и непосредно искуство.

Према Крешеновој **хипотези разумљивог инпута (Input Hypothesis)**, језик се најуспешније усваја када је ученик изложен језичком материјалу који је разумљив, али истовремено благо изнад његовог тренутног нивоа језичке компетенције (Krashen, 1985). Управо песме омогућавају такав облик језичког уноса, јер се значење речи подржава мелодијом, ритмом, покретом и контекстом у коме се активности реализују.

Истовремено, **хипотеза афективног филтера (Affective Filter Hypothesis)** наглашава значај емоционалних фактора у процесу усвајања језика. Када су деца мотивисана, опуштена и укључена у занимљиве активности, ниво афективног филтера је нижи, што омогућава успешније усвајање језичког материјала (Krashen, 1982). Певање, игра и покрет стварају пријатну атмосферу у којој деца немају страх од грешке, већ природно експериментишу са новим речима и изразима.

Значај музичких активности може се објаснити и кроз Гарднерову теорију вишеструких интелигенција (Gardner, 2006). Песме истовремено активирају музичку интелигенцију кроз мелодију и ритам, телесно-кинестетичку интелигенцију кроз покрет, лингвистичку интелигенцију кроз усвајање вокабулара и језичких структура, као и интерперсоналну интелигенцију кроз заједничко певање и сарадњу. Оваква интеграција више начина учења омогућава да свако дете буде активно укључено у процес усвајања језика, без обзира на доминантан стил учења.

Пинтер (2017) наглашава да су песме, риме и покретне игре један од најприроднијих начина учења страног језика у предшколском периоду, јер деца нове речи не усвајају изоловано, већ као део смислених комуникативних ситуација. Овакве активности развијају не само језичке компетенције већ и пажњу, концентрацију, координацију покрета и социјалне вештине.

У експерименталном делу овог истраживања аудитивно-кинестетички приступ реализован је применом песама које су тематски усклађене са циљним вокабуларом и развојним могућностима деце предшколског узраста. Коришћене су песме **Itsy Bitsy Spider**, **Old MacDonald Had a Farm**, **Tommy's Little Doggy**, **Head, Shoulders, Knees and Toes** и **Bounce the Ball**, јер обухватају лексичке категорије које су предмет истраживања (животиње, делови тела и предмети из непосредног окружења), а истовремено омогућавају активно укључивање деце кроз покрет, имитацију и понављање.

На основу наведених теоријских полазишта може се закључити да употреба песме у настави енглеског језика није само средство за повећање мотивације, већ представља методички утемељен приступ који омогућава интеграцију више чулних канала, подстиче активно учешће детета и доприноси трајнијем усвајању језичких садржаја. Управо зато песма представља један од кључних елемената мултимодалног приступа који се испитује у овом истраживању.

1.6. Досадашња истраживања о мултимодалном учењу енглеског језика у предшколском узрасту

Последњих деценија спроведен је значајан број истраживања која су се бавила ефикасношћу различитих приступа у раном усвајању страног језика. Заједничка карактеристика већине ових истраживања јесте закључак да деца предшколског узраста најуспешније усвајају језик у ситуацијама које подразумевају активно учешће, игру, комуникацију и ангажовање више чулних канала.

Лајтбаун и Спада (2013) истичу да је рано учење страног језика најефикасније када се нови језички садржаји представљају кроз смислене комуникативне активности, а не изоловано меморисање речи. Аутори наглашавају да деца развијају комуникативну компетенцију кроз честу употребу језика у природним ситуацијама, што је у складу са мултимодалним приступом.

Пинтер (2017) наглашава да су игра, музика, покрет и визуелни материјали најзначајнији елементи наставе страног језика у предшколском узрасту. Комбинација ових активности повећава пажњу, мотивацију и учешће деце, што позитивно утиче на квалитет усвајања новог вокабулара.

Марфи (1992) упућује да песме представљају један од најмоћнијих ресурса у настави енглеског језика, јер њихова ритмичка структура омогућава лакше памћење и дуже задржавање нових речи у дугорочном памћењу. Поред развоја вокабулара, песме позитивно утичу и на правилан изговор, интонацију и развој комуникативне сигурности код деце.

Истраживања Мајера (2009) показују да интеграција визуелних и аудитивних информација доводи до дубље когнитивне обраде и трајнијег памћења садржаја. Уколико се овим модалитетима дода и покрет, повећава се број когнитивних веза које дете успоставља током учења, што резултира бољим постигнућима.

У домаћој литератури све већи број аутора сугерише на значај примене мултимодалних приступа у раном учењу енглеског језика.

Грабић (2021) наглашава да интеграција игре, музике и визуелних подстицаја представља један од најефикаснијих начина подстицања комуникативног развоја код деце предшколског узраста. Слично томе, Николић и Цвијетић (2023) истичу да активно учешће детета и ангажовање различитих когнитивних способности позитивно утичу на образовна постигнућа.

Иако наведена истраживања потврђују значај мултимодалног учења, у домаћој стручној литератури релативно је мали број експерименталних истраживања која непосредно упоређују ефикасност визуелног и аудитивно-кинестетичког приступа код деце узраста од три до пет година. Управо та празнина представља полазиште овог истраживања, чији је циљ да емпиријски испита разлике у успешности ова два приступа у условима предшколске васпитно-образовне праксе.

2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет и проблем истраживања

Предмет овог истраживања јесте испитивање ефикасности два различита мултимодална приступа у усвајању основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста. Истраживање је усмерено на компаративну анализу визуелног приступа, заснованог на употреби слика и илустрација, и аудитивно-кинестетичког приступа, који обједињује песму, ритам и покрет као средства учења.

Полазећи од савремених теорија раног усвајања другог језика, мултимодалног учења и социокултурног приступа, истраживање настоји да утврди који од наведених приступа у већој мери доприноси развоју рецептивних и продуктивних језичких компетенција код деце узраста од три до пет година.

Проблем истраживања произилази из чињенице да у домаћој предшколској пракси не постоји довољно експерименталних истраживања која непосредно упоређују ефекте визуелног и аудитивно-кинестетичког приступа у усвајању енглеског језика. Иако оба приступа имају значајно место у методици наставе, њихова релативна ефикасност у реалним условима рада са децом предшколског узраста није довољно емпиријски потврђена.

Полазећи од наведеног, основно истраживачко питање гласи:

Да ли постоје разлике у успешности усвајања основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста у зависности од примењеног мултимодалног приступа (визуелног или аудитивно-кинестетичког)?

2.2. Циљ истраживања

Основни циљ истраживања јесте да се емпиријски испита и упореди ефикасност визуелног и аудитивно-кинестетичког мултимодалног приступа у процесу усвајања основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста.

Поред утврђивања разлика у постигнућима две групе, циљ истраживања је и да се сагледа у којој мери примена песме, покрета и визуелних стимулуса утиче на мотивацију, активност и комуникативно ангажовање деце током процеса учења.

Практични значај истраживања огледа се у могућности да добијени резултати допринесу унапређивању методике раног учења енглеског језика и пруже смернице васпитачима за избор васпитно-образовних приступа који су у складу са развојним потребама деце.

2.3. Задаци истраживања

У складу са постављеним циљем, дефинисани су следећи задаци истраживања:

1. Испитати почетни ниво познавања основних појмова енглеског језика код деце у контролној и експерименталној групи.
2. Осмислити и реализовати програм активности заснован на визуелном и аудитивно-кинестетичком приступу.
3. Испитати степен усвојености циљних појмова након реализованог експерименталног програма.
4. Упоредити резултате контролне и експерименталне групе применом дескриптивне статистике.
5. Интерпретирати добијене резултате у светлу савремених теорија усвајања другог језика и мултимодалног учења.
6. Формулисати педагошке импликације добијених резултата за унапређивање наставне праксе у предшколским установама.

2.4. Хипотезе истраживања

Полазећи од предмета, проблема и циља истраживања, постављене су следеће хипотезе:

Главна (општа) хипотеза (H_1):

Претпоставља се да ће деца која уче применом аудитивно-кинестетичког приступа остварити боље резултате у усвајању основних појмова енглеског језика у односу на децу која уче применом визуелног приступа.

Посебне хипотезе

H_1а: Након реализованог експерименталног програма очекује се да ће деца у експерименталној групи остварити већи напредак на посттесту у односу на децу у контролној групи.

H_1б: Деца која уче применом песме и покрета испољиће већи степен мотивације, активности и спонтане употребе енглеског језика током васпитно-образовних активности у односу на децу која уче применом визуелних материјала.

2.5. Варијабле истраживања

Независна варијабла

Тип примењеног мултимодалног приступа:

- визуелни приступ (слике, картице и илустрације);
- аудитивно-кинестетички приступ (песма, ритам и покрет).

Зависна варијабла

Ниво усвојености основних појмова енглеског језика, процењен кроз:

- рецептивно разумевање (препознавање и разумевање речи);
- продуктивно знање (именовање и употреба речи).

Контролне варијабле

Ради повећања унутрашње валидности истраживања контролисани су следећи фактори:

- календарски узраст деце;
- претходно излагање енглеском језику;
- број и трајање васпитно-образовних активности;
- одабрани језички садржаји;
- услови реализације активности;
- васпитач који реализује активности;
- временски период реализације истраживања.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Метод истраживања

Полазећи од постављеног предмета, циља и хипотеза, у истраживању је примењена **квантитативна истраживачка парадигма**, уз допуну квалитативним запажањима прикупљеним током реализације активности. Истраживање има карактер **квазиекспериментално истраживања** са паралелним групама, јер су испитаници били распоређени у већ формиране васпитне групе, без случајне рандомизације.

Основни истраживачки метод је **експериментална метода**, која омогућава испитивање узрочно-последичних односа између примењеног наставног приступа и постигнућа деце у усвајању енглеског језика. Поред експерименталне методе, у интерпретацији резултата коришћена је дескриптивна метода, као и компаративни приступ приликом анализе резултата контролне и експерименталне групе.

Комбинација квантитативних и квалитативних података омогућила је свеобухватније разумевање процеса усвајања другог језика код деце предшколског узраста, јер су поред мерљивих постигнућа анализирани и показатељи мотивације, ангажованости и спонтане употребе енглеског језика током активности.

3.2. Узорак испитаника

У истраживању је учествовало укупно 20 деце предшколског узраста, од 3 до 5 година, распоређене у две постојеће васпитне групе – контролну групу „Жабице“ и експерименталну групу „Пахуљице“, са по 10 деце у свакој групи (N = 10).

Обе васпитне групе биле су мешовитог узраста. У контролној групи „Жабице“ било је троје деце узраста 3 године, двоје деце узраста 4 године и петоро деце узраста 5 година. У експерименталној групи „Пахуљице“ било је четворо деце узраста 3 године, једно дете узраста 4 године и петоро деце узраста 5 година. У контролној групи било је седам девојчица и три дечака, док је експериментална група обухватала осам девојчица и два дечака.

Просечан узраст деце износио је 4,2 године у контролној и 4,1 годину у експерименталној групи. Расподела према узрасту показује да су у обе групе била заступљена деца узраста од 3 до 5 година, при чему је у обе групе било по петоро деце узраста 5 година. Разлике у структури узраста биле су присутне код деце узраста 3 и 4 године. У погледу пола, обе групе су такође имале сличну структуру, са нешто већим учешћем девојчица у обе групе.

С обзиром на то да су у истраживању учествовале већ формиране васпитне групе, деца нису индивидуално насумично распоређивана у контролну и експерименталну групу, нити је пре почетка истраживања спроведено индивидуално упаривање испитаника 1:1. Структура узорка је зато приказана према узрасту и полу, док је почетни ниво познавања енглеског језика процењен иницијалним мерењем.

У погледу претходне изложености енглеском језику, код већине деце није утврђено претходно систематско учење енглеског језика. Код три детета забележена је ограничена неформална изложеност енглеском језику. Два детета из контролне групе, узраста 4,5 године, била су повремено изложена садржајима на енглеском језику путем YouTube-а и познавала су бројеве „one, two, three“, док је једно дете из експерименталне групе, узраста 5 година, познавало једну песмицу на енглеском језику. Код преосталих 17 деце није утврђено претходно искуство са енглеским језиком.

Ова ограничена претходна изложеност узета је у обзир приликом тумачења резултата иницијалног мерења, будући да је претходни контакт са енглеским језиком могао имати утицаја на почетни ниво познавања циљаних језичких садржаја.

Почетни ниво познавања циљаних енглеских појмова додатно је процењен иницијалним мерењем, спроведеним пре почетка експерименталног програма. На тај начин омогућено је поређење почетног и завршног постигнућа деце у обе групе.

Избор узорка био је условљен организационим условима рада у предшколској установи. Током периода реализације истраживања долазило је до повременог спајања васпитних група услед недостатка стручног кадра, што је утицало на број деце која су могла континуирано да учествују у целокупном експерименталном програму.

Истраживач је истовремено обављао улогу васпитача и реализатора експерименталног програма, што је омогућило непосредно праћење деце и процеса реализације активности, али представља и могући извор субјективности у посматрању.

Узорак је пригодан, а не случајан, што представља ограничење у погледу могућности генерализације резултата на ширу популацију деце предшколског узраста.

Карактеристика	Контролнс група „Жабице“	Експериментална група „Пахуљице“	Укупно
Број деце (N)	10	10	20
3			
4			
5			
Девојчице			
Дечаци			
Просечан узраст	4,2	4,1	4,15

Категорија претходне изложености	„Жабице“	„Пахуљице“	Укупно
Без претходне изложености	9	8	17
Ограничена неформална изложеност	2	1	3
укупно	10	10	20

3.3. Нацрт истраживања

Истраживање је реализовано применом претест–посттест квазиекспериментално дизајна са паралелним групама. Циљ оваквог нацрта био је да се упореде постигнућа деце пре и након примене различитих васпитно-образовних приступа у усвајању основних појмова енглеског језика. На почетку истраживања обе групе су решавале иницијални тест (претест), којим је процењен почетни ниво познавања циљаног вокабулара енглеског језика. Будући да су учесници истраживања деца узраста од 3 до 5 година која још нису овладала читањем и писањем, тестирање је било прилагођено њиховим развојним карактеристикама. Тест није захтевао читање, писање или писано давање одговора, већ је реализован усмено, уз примену илустрација.

У иницијалном мерењу испитивач је детету усмено изговарао назив циљаног појма на енглеском језику, након чега је детету било понуђено више илустрација. Задатак детета био је да међу понуђеним илустрацијама препозна и покаже ону која одговара изговореном енглеском називу. На пример, након што би испитивач изговорио *cow*, дете је требало да покаже илустрацију краве. На овај начин процењивано је рецептивно познавање циљаних појмова, односно способност детета да разуме и препозна одговарајући појам на енглеском језику. Одговори деце бележени су у протоколу тестирања. За тачно препознавање и показивање одговарајуће илустрације додељиван је један бод, док је за нетачан одговор или изостанак одговора додељивано нула бодова. На тај начин је за свако дете добијен укупан број освојених бодова, који је представљао показатељ почетног нивоа познавања циљаних енглеских појмова.

Након иницијалног мерења уследила је реализација експерименталног програма у трајању од три недеље. Програм је обухватио девет васпитно-образовних активности, реализованих три пута недељно, у трајању од приближно 30 минута. Обе групе су усвајале исте циљане језичке садржаје, али применом различитих приступа. Контролна група усвајала је циљане језичке садржаје применом визуелних материјала, пре свега:

- слика;
- илустрација;
- картица.

Експериментална група усвајала је идентичан вокабулар применом аудитивно-кинестетичких активности које су укључивале:

- песме;
- ритам;
- покрет;
- драматизацију;
- моторичке активности.

На овај начин настојало се да садржај који се усваја буде што уједначенији у обе групе, док је основна разлика била у начину његовог представљања и увежбавања. По завршетку експерименталног програма обе групе су поново тестиране применом финалног мерења (посттеста). Финално мерење било је усмерено на утврђивање нивоа усвојености циљаних језичких садржаја након реализације програма.

Задаци су били прилагођени узрасту деце и реализовани без захтева за читањем и писањем. У посттесту је, поред препознавања циљаних појмова, обухваћена и провера продуктивног знања, односно способности детета да на основу приказане илустрације самостално именује циљани појам на енглеском језику. И у овом случају одговори деце бележени су у протоколу, према унапред утврђеним критеријумима бодовања. На тај начин омогућено је праћење не само способности препознавања, већ и способности самосталне продукције циљаних енглеских речи.

Резултати иницијалног и финалног мерења коришћени су за поређење постигнућа деце у контролној и експерименталној групи. На основу добијених резултата анализиране су промене у нивоу усвојености циљаних језичких садржаја након примене различитих васпитно-образовних приступа.

Поред квантитативних показатеља добијених тестирањем, током реализације програма вођене су и белешке васпитача о понашању и ангажовању деце током активности. Посматрана је њихова заинтересованост, активност, спонтано укључивање у активности, употреба енглеских речи и реакције на различите начине рада. Ови подаци коришћени су као допуна квантитативним резултатима и у тумачењу разлика уочених између две групе.

Овако конципиран истраживачки нацрт омогућио је да се упореде почетни и завршни резултати обе групе и да се сагледају промене у усвајању основних појмова енглеског језика након примене визуелног и аудитивно-кинестетичког приступа.

3.4. Опис мерних инструмената

За потребе истраживања конструисани су иницијални тест (претест) и финални тест (посттест), намењени процени усвојености основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста. **Тестове је конструисао аутор истраживања**, у складу са циљевима истраживања, одабраним језичким садржајима и планираним васпитно-образовним активностима. Инструменти нису преузети нити адаптирани из другог постојећег инструмента.

Мерни инструменти садрже укупно 16 задатака, који су операционализовани кроз четири семантичке категорије блиске деци предшколског узраста: животиње, играчке, делови тела и храна. Избор циљаних појмова био је усклађен са садржајима који су обрађивани током експерименталног програма.

С обзиром на узраст учесника, од 3 до 5 година, и чињеницу да деца нису била писмена, тестирање није захтевало читање, писање или писано давање одговора. Задаци су били прилагођени развојним карактеристикама деце и реализовани усмено, уз примену визуелних стимулуса – илустрација циљаних појмова. Претест је био усмерен на процену рецептивног познавања циљаног вокабулара. Испитивач је детету усмено изговарао назив појма на енглеском језику, након чега су детету биле понуђене одговарајуће илустрације. Задатак детета био је да препозна тражени појам и покаже илустрацију која одговара изговореном енглеском називу. На пример, након изговарања речи *cow*, дете је требало да покаже илустрацију краве.

На овај начин процењивано је рецептивно разумевање, односно способност детета да препозна значење циљаног енглеског појма.

Посттест је, поред провере препознавања, укључивао и задатке продуктивног типа, у којима је од детета захтевано да на основу приказане илустрације самостално именује приказани појам на енглеском језику. На тај начин је у финалном мерењу обухваћена и способност продуктивне употребе усвојеног вокабулара.

Разлика између претеста и посттеста уведена је намерно, како би се почетно проценио ниво рецептивног познавања циљаних појмова, а након реализације програма сагледао ниво њиховог усвајања, укључујући и продуктивно именовање. Због тога се претест и посттест не посматрају као потпуно идентични инструменти, већ као два повезана мерења прилагођена циљевима иницијалне и финалне процене. Сваки потпуно тачан одговор вреднован је са једним бодом, док је нетачан одговор или изостанак одговора вреднован са нула бодова. Максималан могући број бодова на сваком тесту износио је 16. На овај начин омогућено је квантитативно праћење постигнућа сваког детета и поређење резултата иницијалног и финалног мерења.

Током реализације програма вођене су белешке васпитача према унапред дефинисаним категоријама посматрања. Посматране су заинтересованост и активност деце, спонтано коришћење усвојених енглеских речи, спонтано понављање песама и стихова, самостално иницирање игара и активности, употреба енглеских речи у комуникацији са другом децом, као и преношење и

објашњавање усвојених садржаја деци која нису била непосредно укључена у истраживачки програм. Белешке су вођене током реализације програма и у ситуацијама слободне игре и свакодневног боравка деце у вртићу. Примери забележених запажања приказани су у Прилогу 3.

3.4.1. Поступак иницијалног и финалног мерења

Иницијално мерење спроведено је пре почетка реализације експерименталног програма. С обзиром на организационе услове рада у предшколској установи, тестирање је реализовано у холу вртића, током периода дневног одмора.

Деца која су учествовала у истраживању издвајана су из васпитне групе и појединачно испитивана, како би се омогућило да свако дете самостално одговори на постављене задатке, без утицаја одговора друге деце.

Током тестирања једног детета, остала деца су се налазила у простору предвиђеном за дневни одмор и нису учествовала у самом поступку испитивања. Тестирање је организовано тако да се деца смењују, односно да свако дете појединачно приступи задацима. Испитивач је детету усмено задавао инструкције и бележио његове одговоре у протоколу тестирања.

Током иницијалног мерења детету је најпре објашњено да треба да слуша назив појма на енглеском језику и да покаже слику која одговара изговореној речи. Након давања инструкције, испитивач је изговарао циљани појам на енглеском језику, а дете је бирало и показивало одговарајућу илустрацију. Испитивач није пружао додатну помоћ при избору одговора, како би се добио што објективнији увид у почетни ниво познавања циљаних појмова.

Одговори су непосредно бележени у протоколу, према утврђеним критеријумима бодовања.

Након завршетка експерименталног програма спроведено је финално мерење. Посттест је реализован под истим организационим условима као и иницијално мерење, у истом простору и уз индивидуално задавање задатака. На тај начин настојало се да услови иницијалног и финалног мерења буду што уједначенији.

У финалном мерењу, поред задатака препознавања, деца су добијала и задатке у којима је требало да самостално именују приказани појам на енглеском језику. Испитивач је приказивао одговарајућу илустрацију, а дете је давало усмени одговор. Одговори су бележени у протоколу и бодовани према унапред утврђеним критеријумима.

Оваквим поступком настојало се да се мерење прилагоди узрасту и развојним карактеристикама деце, уз истовремено обезбеђивање што уједначенијих услова за обе групе. Посебно је вођено рачуна о томе да деца не буду изложена утицају одговора друге деце и да се одговори бележе непосредно током испитивања.

Конструисани инструменти заснивају се на садржајној валидности (content validity), будући да су задаци директно произашли из циљева истраживања, одабраних језичких садржаја и планираних васпитно-образовних активности. Избор појмова извршен је тако да обухвати лексичке јединице примерене деци предшколског узраста и усклађене са садржајима реализованим током експерименталног програма.

3.5. Динамика и процедура спровођења активности

Експериментални програм трајао је **три недеље**, у оквиру којих је реализовано **девет активности**, три пута недељно. Трајање сваке активности било је приближно **30 минута**, што је у складу са развојним карактеристикама деце предшколског узраста. У експерименталној групи активности су реализоване применом следећих песама:

- *Itsy Bitsy Spider*
- *Old MacDonald Had a Farm*
- *Tommy's Little Doggy*
- *Head, Shoulders, Knees and Toes*
- *Bounce the Ball*

Свака песма била је праћена покретом, имитацијом, драматизацијом и моторичким активностима, док су у контролној групи исти језички садржаји представљани искључиво путем визуелних стимулуса.

На овај начин обезбеђено је да се једина разлика између група односи на примењени васпитно-образовни приступ, док су сви остали услови били уједначени.

3.6. Обрада и анализа података

Квантитативни подаци анализирани су применом дескриптивне статистике.

За сваку групу израчунати су:

- аритметичка средина (AS);
- стандардна девијација (SD);
- минимална вредност;
- максимална вредност;
- процентуална успешност;
- проценат напретка.

Поређењем резултата претеста и посттеста процењен је ефекат примењених наставних приступа. Подаци су анализирани применом дескриптивне статистике. За приказ резултата коришћене су аритметичка средина, стандардна девијација, минималне и максималне вредности, као и процентуални приказ успешности и напретка.

Квалитативни подаци анализирани су методом тематске анализе бележака васпитача, при чему су издвојене категорије које су се односиле на мотивацију, активност, сарадњу и спонтану употребу енглеског језика током активности. Статистичка обрада података обухватила је примену дескриптивне статистике.

За приказ резултата коришћене су аритметичка средина (AS), стандардна девијација (SD), као и процентуални приказ постигнућа деце на иницијалном и финалном мерењу у контролној и експерименталној групи. На основу добијених вредности анализиране су разлике у постигнућима и праћен напредак унутар група током истраживања.

Квантитативни подаци односе се на постигнућа на тестовима, док квалитативни подаци доприносе дубљем разумевању процеса учења. Током реализације активности прикупљани су и квалитативни подаци путем бележака васпитача. Белешке су вођене континуирано током активности и односиле су се на дечје реакције, ниво ангажованости, начин учешћа у задацима, сарадњу са вршњацима и спонтану употребу енглеског језика током игре и свакодневних активности. Ова запажања послужила су као допуна квантитативним показатељима и омогућила потпуније сагледавање процеса учења. Оваква комбинација квантитативних и квалитативних података омогућава свеобухватније сагледавање ефеката примењених наставних приступа.

3.7. Резултати истраживања

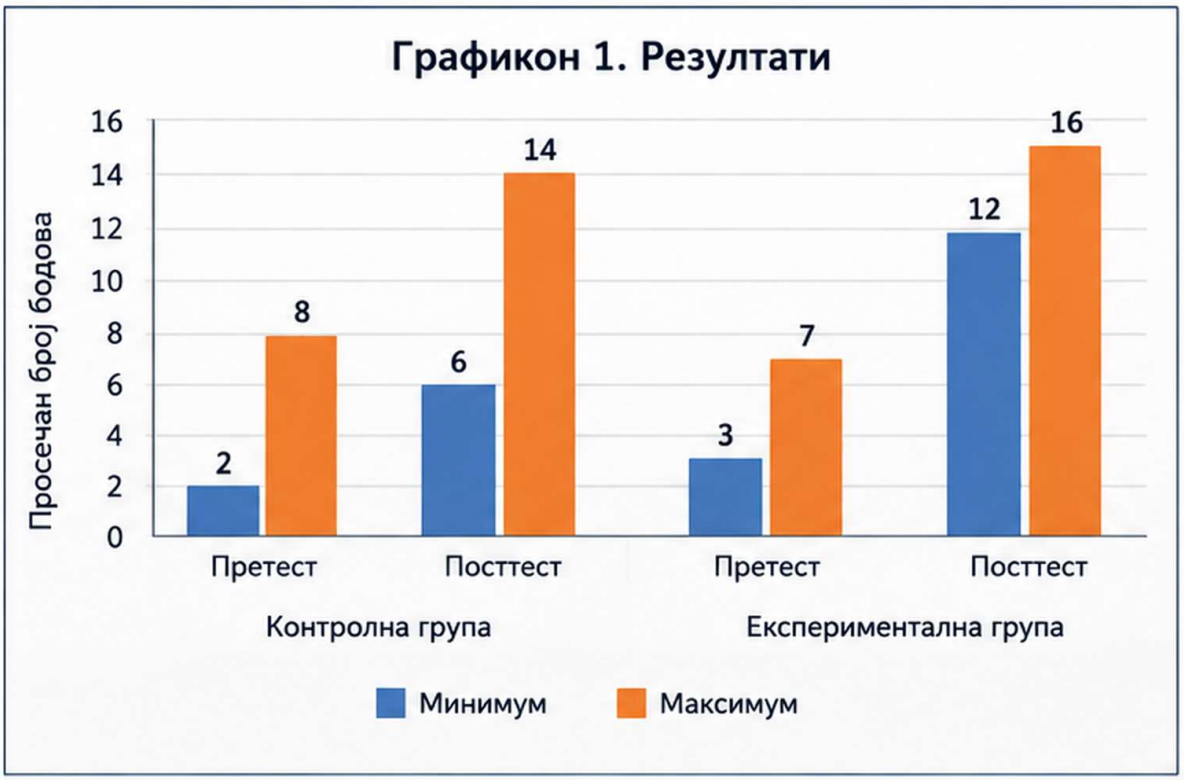
Табела 1. Дескриптивни резултати

Група	Тест	N	Минимум	Максимум	AS	SD
Контролна	**претест**	**10**	**2**	**8**	**4,6**	**1,9**
Контролна	**посттест**	**10**	**6**	**14**	**9,1**	**2,48**
Експериментална	**претест**	**10**	**3**	**7**	**4,8**	**1,32**
Експериментална	**посттест**	**10**	**12**	**16**	**15,4**	**2,21**

- Табела 1. приказује дескриптивне показатеље постигнућа деце на претесту и посттесту у обе групе. Уочава се да су почетни резултати уједначени што указује на сличан ниво предзнања. Поређењем резултата иницијалног и финалног мерења уочава се напредак у обе групе, али је он израженији у експерименталној групи. У контролној групи аритметичка средина порасла је са AS = 4,6 на AS = 9,1, док је у експерименталној групи забележен пораст са AS = 4,8 на AS = 15,4. Такође, у експерименталној групи уочава се и значајно виши максимални резултат на финалном мерењу (16), у односу на контролну (14).

Графикон 1. Поређење резултата претеста и посттеста

Графички приказ омогућава јасније сагледавање разлика у постигнућима између група. Након спроведеног експерименталног програма, обе групе бележе напредак али је он значајно израженији код експерименталне групе.

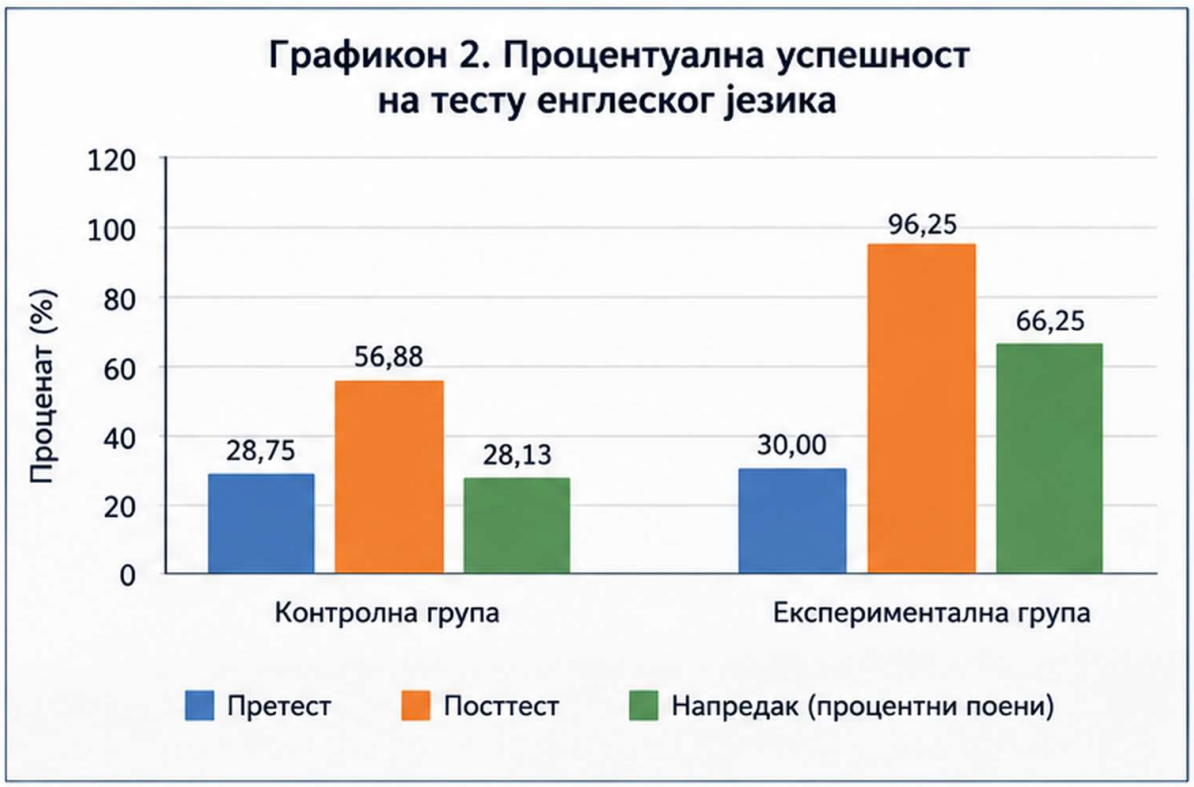


Табела 2. Процентуална успешност

Група	Претест (%)	Посттест (%)	Напредак
Контролна	**28,75**	**56,88**	**28,13**
Експериментална	**30,0**	**96,25**	**66,25**

Табела 2. приказује процентуалну успешност деце на тестирањима , као и остварени напредак изражен у процентима.

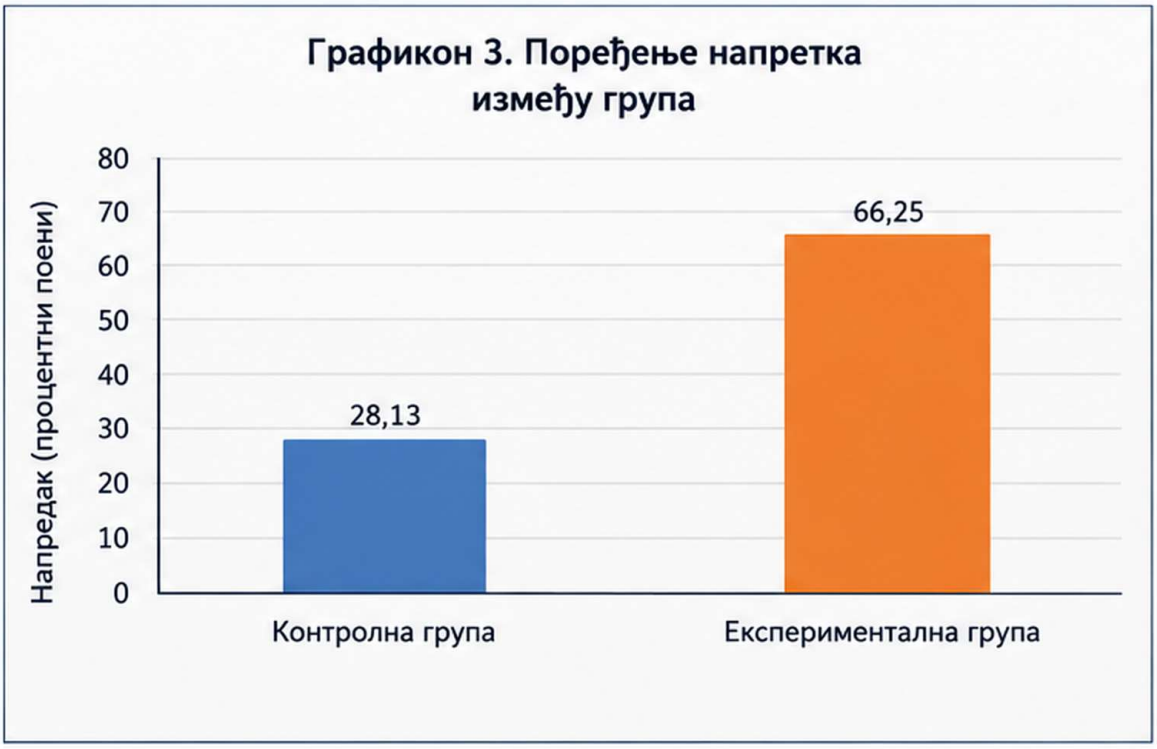
Графикон 2. Проценти



Из графичког приказа јасно се уочава разлика у постигнућима између група на посттесту.

Интерпретација резултата: Контролна група остварила је напредак са 28,75% на 56,88% , док је експериментална група напредовала са 30% на 96,25%. Ови подаци додатно указују да је употреба песме и покрета као наставног средства довела до значајно већег степена усвојености језичких садржаја.

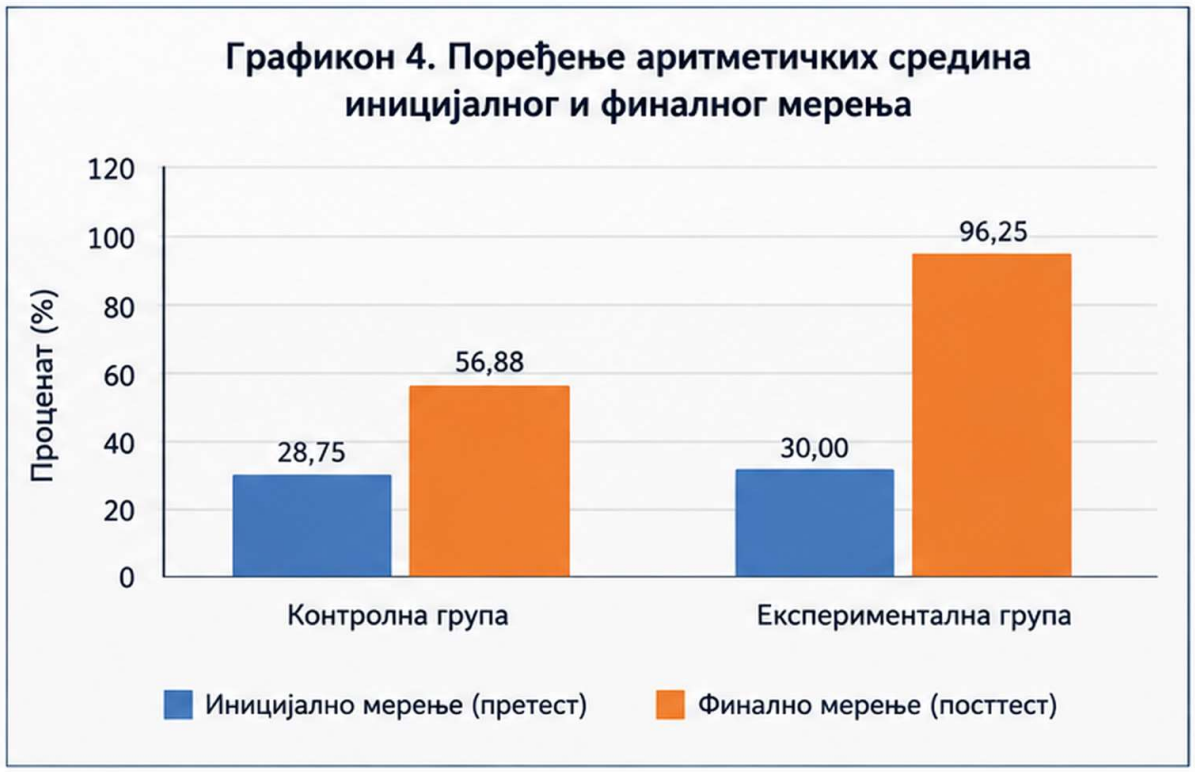
Графикон 3. Напредак



Интерпретација напретка:

Анализа резултата показује напредак у обе групе, при чему је експериментална група остварила израженије постигнуће у односу на контролну. Док је код контролне групе уочен умерен пораст резултата, експериментална група бележи изразито већи напредак, што иде у прилог ефикасности аудитивно-кинестетичког приступа у усвајању језичких појмова.

Ови налази су у складу са истраживањима Николић и Цвијетић (2023), који истичу да већи степен ангажованости и активно учешће у наставном процесу директно доприносе бољим образовним постигнућима.



Графикон __. Поређење аритметичких средина иницијалног и финалног мерења у контролној и експерименталној групи

С обзиром на то да је напредак експерименталне групе већи од напретка контролне групе (96,25% наспрам 56,88%), уочава се јасна разлика у постигнућима у корист аудитуивно-кинестетичког приступа.

На основу дескриптивне анализе може се закључити да резултати указују на већу ефикасност овог приступа у оквиру испитиваног узорка. Имајући у виду величину узорка и карактер истраживања, добијени налази тумаче се као показатељ изражене тенденције, док би за потврду на ширем нивоу била потребна додатна истраживања на већем узорку.
Иако је истраживање спроведено на релативно малом узорку, добијени налази представљају значајан показатељ потенцијала мултимодалних приступа у раном учењу страног језика. Они могу послужити као основа за будућа експериментална истраживања на већим узорцима, уз примену сложенијих статистичких поступака.

Квалитативна запажања

Поред квантитативних показатеља током истраживања, уочене су значајне разлике у понашању и ангажованости деце. Деца у експерименталној групи показивала су већи степен мотивације, активније учешће и чешћу спонтану употребу енглеског језика. Посебно се издваја чињеница да су деца самостално иницирала активности, организовала певање песама и примењивала усвојене појмове у комуникацији, укључујући и преношење знања на млађу децу.

Ови налази указују на дубљу интернализацију језичких садржаја и функционалну употребу језика. Добијени резултати указују у прилог постављеној хипотези и показују израженији напредак деце у експерименталној групи.

4. ДИСКУСИЈА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Добијени резултати указују да су оба примењена приступа допринела напретку у усвајању основних појмова енглеског језика код деце предшколског узраста, али је напредак био израженији код деце која су учествовала у аудитивно-кинестетичким активностима заснованим на песми, покрету и ритму. Овакви резултати указују да мултимодално учење које истовремено ангажује више чулних канала омогућава успешније усвајање нових језичких садржаја у односу на приступ који се ослања претежно на визуелне стимулусе.

Посматрано у светлу **Крешенове теорије усвајања другог језика**, добијени резултати могу се објаснити пре свега **Хипотезом разумљивог инпута (Input Hypothesis)** и **Хипотезом афективног филтера (Affective Filter Hypothesis)** (Krashen, 1982). Песма, покрет и игра обезбедили су деци разумљив и контекстуализован језички унос, док су истовремено стварали позитивну емоционалну атмосферу, што је довело до већег учешћа деце и спремности да користе енглески језик без страха од грешке.

На тај начин, добијени налази могу се тумачити као подршка Крешеновој претпоставци да се језик успешније усваја у окружењу које карактеришу висока мотивација, ниска анксиозност и природна комуникација.

Резултати се могу довести у непосредну везу и са **Гарднеровом теоријом вишеструких интелигенција** (Gardner, 2006). Док је визуелни приступ претежно активирао визуелно-просторну интелигенцију, аудитивно-кинестетички приступ истовремено је укључивао музичку, телесно-кинестетичку, лингвистичку и интерперсоналну интелигенцију. Овакав налаз у складу је са поставкама Гарднерове теорије.

Добијени резултати подударају се и са принципима **мултимедијалног учења** које описује Мајер (2009). Истовремена презентација визуелних, аудитивних и кинестетичких информација омогућава дубљу когнитивну обраду и трајније формирање знања, јер се нове информације кодирају кроз више когнитивних система. У овом истраживању овај принцип је реализован комбиновањем песме, покрета, визуелних подстицаја и непосредне комуникације, што је омогућило деци да нове појмове усвајају путем више чулних канала. Поред тога, организација претеста и посттеста омогућила је праћење развоја деце од рецептивног препознавања ка продуктивној употреби енглеског језика, што што представља важан показатељ успешног усвајања страног језика.

Квалитативна запажања додатно подржавају квантитативне резултате. Посебно је значајно запажање да су деца усвојене језичке елементе почела да преносе у нове контексте. Тако су, поред циљних појмова обухваћених тестирањем, спонтано користила и друге речи на енглеском језику, што сугерише почетак функционалне употребе језика, а не само механичко памћење појединачних речи.

Белешке васпитача показале су да су деца из експерименталне групе испољавала већу иницијативу, спонтано организовала заједничко певање, чешће употребљавала енглеске речи у слободној игри и спонтано посредовала у усвајању енглеских речи међу вршњацима и млађом децом.

Ови налази указују да су усвојени појмови превазишли ниво репродукције и постали део функционалне комуникације, што представља један од основних циљева раног учења страног језика.

Налази овог истраживања у складу су и са ставовима Елиса (2008), који усвајање другог језика посматра као динамичан процес у коме се преплићу когнитивни, социјални и афективни фактори, као и са налазима Лајтбаун и Спада (2013), који истичу да рано излагање језику, уколико је праћено активном употребом и комуникацијом, доводи до успешнијег развоја комуникативне компетенције.

Иако резултати показују јасну предност аудитивно-кинестетичког приступа, потребно је указати и на ограничења истраживања. Узорак је релативно мали (N = 20), а експериментални програм трајао је три недеље. Поред тога, инструмент није стандардизован, што такође представља ограничење приликом интерпретације резултата.

Због тога добијене резултате треба посматрати као показатеље тенденције, а не као налазе који се могу непосредно генерализовати на целокупну популацију деце предшколског узраста. Будућа истраживања требало би реализовати на већем узорку, у различитим предшколским установама и током дужег временског периода, уз примену сложенијих статистичких анализа.

Упркос наведеним ограничењима, резултати овог истраживања указују да аудитивно-кинестетички мултимодални приступ има значајан потенцијал за унапређивање наставе енглеског језика у предшколским установама.

Његова примена омогућава већу мотивацију, активно учешће деце, функционалну употребу језика и стварање подстицајног окружења за учење, што представља један од основних циљева савремене методике раног учења страног језика. Добијени резултати могу се посматрати и у контексту савремених схватања активног учења, која наглашавају да деца предшколског узраста најуспешније усвајају знања кроз непосредно искуство, игру и активно учешће. Комбиновањем музике, покрета и визуелних стимулуса омогућено је ангажовање већег броја когнитивних процеса, што је допринело бољем памћењу и функционалној употреби новоусвојеног вокабулара.

4.1. Препоруке за будућа истраживања

Будућа истраживања требало би реализовати на већим и разноврснијим узорцима који би обухватили више предшколских установа и различите социокултурне средине. На тај начин било би могуће добити поузданије показатеље о ефикасности различитих мултимодалних приступа у учењу енглеског језика.

Пожељно је да будућа истраживања трају дуже, како би се испитала трајност усвојеног знања и могућност његове примене након протека одређеног временског периода. Такође, корисно би било испитати ефекте различитих комбинација мултимодалних активности, као и примену савремених дигиталних образовних технологија које обједињују визуелне, аудитивне и интерактивне садржаје.

Поред квантитативних показатеља, будућа истраживања могла би у већој мери укључити квалитативне методе, као што су интервјуи са васпитачима и родитељима или систематско посматрање деце током дужег временског периода. На тај начин било би могуће добити потпунију слику о процесу усвајања страног језика и факторима који утичу на успешност учења.

4.2. Научни и практични допринос рада

Ово истраживање пружа допринос области методике раног учења енглеског језика кроз компаративну анализу два мултимодална приступа – визуелног и аудитивно-кинестетичког – у условима предшколске васпитно-образовне праксе. Иако су значај игре, песме и покрета у раном учењу страног језика потврђени у бројним теоријским радовима, у домаћој литератури релативно је мали број истраживања која непосредно упоређују ефикасност ових приступа у раду са децом узраста од три до пет година.

Научни допринос рада огледа се у повезивању савремених теоријских полазишта о усвајању другог језика са резултатима емпиријског истраживања. Добијени налази указују на предности аудитивно-кинестетичког приступа у односу на визуелни приступ у оквиру испитиваног узорка, што представља основу за даља истраживања у овој области.

Практични допринос рада огледа се у могућности примене добијених резултата у свакодневној васпитно-образовној пракси. Предложене активности засноване на песми, покрету, ритму и игри могу послужити васпитачима као пример развојно примерених начина организовања активности енглеског језика у предшколским установама. Истовремено, резултати овог рада могу послужити и као основа за креирање методичких препорука за васпитаче који реализују програме раног учења енглеског језика.

Иако је истраживање спроведено на ограниченом узорку, добијени резултати указују да мултимодални приступи, посебно аудитивно-кинестетички, представљају значајан потенцијал за унапређивање раног учења енглеског језика у предшколским установама и могу послужити као полазиште за даља истраживања и развој савремене васпитно-образовне праксе.

5. ЛИТЕРАТУРА

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.).* Pearson Education.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind : The theory of multiple Intelligences.* Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons.* Basic Books.

Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* Longman.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned (4th ed.).* Oxford University Press.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning (2nd ed.).* Cambridge University Press.

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners.* Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge.

Грабић, М. (2021). *English for Preschool Teachers.* Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Сирмијум“.

Илић, С. (2001). *Дидактика.* Београд: Учитељски факултет.

Јањушевић, М. (2004). *Предшколска педагогија.* Београд: *Завод за уџбенике и наставна средства.*

Ковачевић, Ј. (2010). *Развојна психологија детета предшколског узраста.* Београд: Филозофски факултет.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2018). *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета.* Београд: Министарство просвете.

Николић, М., & Цвијетић, М. (2023). *„The Predictive Influence of Intelligence and Communicative Language Ability on School Achievement“. Sirmium – International Journal of Interdisciplinary Research, 13(1), 131–145.*

Стојановић, М. (2002). *Дидактичке основе наставе.* Београд: Учитељски факултет.

Стокић, Д. (2014). *Дидактичке стратегије у настави енглеског језика. Београд:* Самостално издање аутора.

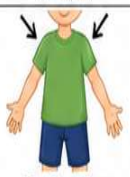
Вулетић, Б. (2008). *Методика васпитно-образовног рада у предшколској установи.* Београд*:* Учитељски факултет.

Прилог 1. претест

Задатак 1. : Реците детету назив појма на енглеском језику, дете треба да покаже одговарајућу слику

Задатак 2. : покажите детету слику и кажите“ What is this?“ / дете треба да покаже слику

ЗАДАТАК 1 – ПРЕПОЗНАВАЊЕ

1. horse	2. cow	3. duck	4. chicken	5. doggy
6. sheep	7. goat	8. ball	9. head	 10. shoulders
11. knees	12. toes	13. face	14. teeth	15. hair
16. food	17. _____	18. _____	19. _____	20. _____

Прилог 2. посттест

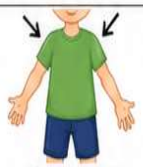
Задатак 1. Кажите детету назив појма на енглеском језику, дете треба да покаже одговарајућу слику

Задатак 2. Покажите детету слику и питајте „What is this?“, дете треба да каже назив појма на енглеском језику.

ПРИЛОГ 2 – ПОСТТЕСТ

УПУТСТВО ЗА ВАСПИТАЧА:
- **Задатак 1:** Реците детету назив појма на енглеском језику. Дете треба да покаже одговарајућу слику.
- **Задатак 2:** Подаљите детету слику и реците: "What is this?" Дете треба да каже назив појма на енглеском језику.

ЗАДАТАК 1 – ПРЕПОЗНАВАЊЕ

1. doggy	2. horse	3. cow	6. sheep	7. goat
6. duck	9. chicken	8. ball	9. head	 10. shoulders
11. knees	12. toes	13. face	14. teeth	15. hair
16. food	17. _____	18. _____	19. _____	20. _____

Напомена: за сваки тачан одговор дете добија 1 бод. Максималан број бодова на тесту је 16.

Прилог 3. Белешке васпитача о посматрању деце

Циљ посматрања: праћење заинтересованости, активног учешћа, спонтане употребе енглеских речи, самосталног иницирања песама и игара, као и преношења усвојених садржаја на другу децу.

Датум	Контекст посматрања	Белешка васпитача
14.4.	Слободна игра и симболичка игра, група „Пахуљице“	Девојчице из групе „Пахуљице“ самостално постављају столице и организују симболичку игру у којој једна од њих преузима улогу васпитача. Девојчица поставља питање: „Е, добро, где је доги?“ Друга девојчица одговара: „Донећу га ја!“ Након тога позива осталу децу: „Хајде, децо, ко жели да се играмо са догијем?“ Деца седају на под, позивају и осталу децу из групе да им се придруже и самостално започињу игру уз песму *Tommy's Little Doggy*.
20.4.	Спајање васпитних група и заједничка активност	Услед спајања васпитних група, у групу „Пахуљице“ долазе деца из групе „Жабице“. Деца предлажу да уз пратњу хармонике певају песму *Old MacDonald*. Једно дете из групе „Жабице“ доноси пластичне животиње и започиње активност певања.

		Остала деца се укључују у активност.
15.5.	Свакодневна ситуација – боравак у купатилу	Током боравка у купатилу, које група „Пахуљице“ дели са групом „Жабице“, деца, угледавши васпитача, спонтано почињу да певају делове песме *Itsy Bitsy Spider*. Песма није била непосредно започета као планирана васпитно-образовна активност.
Током периода реализације програма	Слободна игра и свакодневне активности	Деца која су учествовала у активностима на енглеском језику током слободне игре често прилазе столу васпитача, доносе играчке паука и домаћих животиња и самостално их именују на енглеском језику. Деца која нису била укључена у истраживање питају: „Шта ти то значи?“ Деца која су учествовала у активностима потом објашњавају значење речи и проверавају да ли су друга деца запамтила како се одређене животиње именују на енглеском језику.
Током периода реализације програма	Слободна игра	У периодима слободне игре деца самостално предлажу васпитачу игре на енглеском

		језику, уз пратњу музичког инструмента. Такође предлажу нове песме на енглеском језику и доносе од куће нацртане сликовне приказе како би и друга деца могла да упознају и науче њихове називе на енглеском језику.