

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Антонина В. Костић

**УТИЦАЈ ЕКСПЛИЦИТНОГ ПОУЧАВАЊА ИЗГОВОРА НА
РАЗВОЈ ФОНЕТСКО-ФОНОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
СРБОФОНИХ СТУДЕНАТА МОДЕРНОГ ГРЧКОГ ЈЕЗИКА**

Докторска дисертација

Београд, 2026

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Antonina V. Kostić

**THE INFLUENCE OF EXPLICIT PRONUNCIATION
INSTRUCTION ON THE DEVELOPMENT OF THE
PHONETIC–PHONOLOGICAL COMPETENCE OF
SERBIAN-SPEAKING STUDENTS OF MODERN GREEK**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

МЕНТОР:

доц. др Војкан Стојичић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

Рад је одбрањен: _____

Изјаве захвалности

Највећу захвалност дугујем свом ментору, доц. др Војкану Стојичићу, на подршци, поверењу и драгоценим саветима који су у великој мери допринели не само настанку ове дисертације, већ и мом академском развоју и усавршавању.

Посебно се захваљујем и члановима комисије на пажљивом читању рада и корисним сугестијама које су допринеле његовом унапређењу.

Захваљујем се и колегама, евалуаторима и својим драгим студентима, без којих реализација овог истраживања не би била могућа.

Најзад, посебну захвалност дугујем својој породици и пријатељима на вери и безрезервној подршци током читавог мог академског пута.

Ἔστι μὲν οὖν τὰ ἐν τῇ φωνῇ τῶν ἐν τῇ ψυχῇ παθημάτων σύμβολα, καὶ τὰ γραφόμενα τῶν ἐν τῇ φωνῇ.

Ὅσα λέγονται μετὰ τῇ φωνῇ εἶναι σύμβολα τῶν καταστάσεων τῆς ψυχῆς, ἐνῶ ὅσα γράφονται εἶναι σύμβολα αὐτῶν ποὺ λέγονται μετὰ τῇ φωνῇ.

Оно што је гласом изречено симбол је стања душе, а оно написано је симбол онога што је гласом изречено.

[Аριστοτέλης, Περί Ερμηνείας, 16α, 3-5]

Утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције србофоних студената модерног грчког језика

Сажетак

Дисертација проучава утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције студената модерног грчког језика чији је изворни језик српски. Истраживање је спроведено на Филолошком факултету Универзитета у Београду са студентима који прате курсеве са прве и треће године неохеленских студија, као и студентима који су модерни грчки језик похађали као помоћни језик. У истраживању је учествовало укупно седамдесет шест студената. Студенти почетних курсева су били подељени у експерименталну и контролну групу, док су студенти вишег језичког нивоа сви били укључени у наставу изговора. Методологија поучавања обухватала је сегменталне и супraseгменталне карактеристике модерног грчког језика и комбиновала је експлицитна фонетска објашњења, визуелни и аудитивни инпут, контролисане и комуникативне активности, вежбе слушања, као и додатне материјале. Усмена продукција студената снимана је у три временске тачке током активности читања и слободног говора. Евалуацију снимака је вршило десет изворних говорника грчког језика, путем курса на платформи *Moodle*, и то у погледу разговетности, разумљивости и страног нагласка. Добијени подаци су анализирани применом линеарних мешовитих модела, t-тестова и корелационих анализа у програму *SPSS*. Резултати су показали да експлицитне инструкције позитивно утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције, посебно по питању динамике развоја разговетности и разумљивости, док у мањој мери утичу на страни нагласак, као и да се ефекти разликују у зависности од типа задатка. Највећи напредак уочен је у читању, док су у слободном говору ефекти били мање непосредни и стабилни. Разумљивост се показала као најстабилнија димензија, код које се примећује уједначени напредак, док је страни нагласак био најваријабилнији. Истраживање је такође показало значај фактора као што су академска успешност, музикалност и контакт са изворном заједницом, док пол и формално музичко образовање нису показали стабилан утицај.

Кључне речи: фонетско-фонолошка компетенција, изговор, модерни грчки језик, србофони говорници

Научна област: наука о језику

Ужа научна област: неохеленистика, примењена лингвистика

The influence of explicit pronunciation instruction on the development of phonetic and phonological competence in native speakers of Serbian studying Modern Greek

Abstract

The dissertation examines the impact of explicit pronunciation instruction on the development of phonetic-phonological competence in students of Modern Greek whose native language is Serbian. The study was conducted at the Faculty of Philology, University of Belgrade, with students attending first- and third-year Modern Greek courses and students taking Modern Greek as an elective course. A total of seventy-six students participated in the research. Beginner-level groups were divided into experimental and control groups, while all higher-level students participated in pronunciation instruction. The teaching methodology included both segmental and suprasegmental features of Modern Greek and combined explicit phonetic explanations, visual and auditory input, controlled and communicative activities, listening exercises, and additional teaching materials. Students' speech production was recorded at three different time points during reading and free speech tasks. The recordings were evaluated by ten native speakers of Greek through the *Moodle* platform, in terms of intelligibility, comprehensibility, and foreign accent. The collected data were analyzed using linear mixed models, t-tests, and correlation analyses in *SPSS*. The results showed that explicit instruction has a positive effect on the development of phonetic and phonological competence, particularly with regard to the developmental dynamics of intelligibility and comprehensibility and, to a lesser extent, foreign accent, while the effects varied depending on the type of task. The greatest improvement was observed in reading tasks, whereas the effects in free speech were less immediate and less stable. Comprehensibility proved to be the most stable dimension, showing consistent progress over time, while foreign accent displayed the greatest variability. The study also demonstrated the importance of factors such as academic achievement, musicality, and contact with the native-speaking community, whereas gender and formal musical education did not show a stable influence.

Key words: phonetic and phonological competence, pronunciation, Modern Greek language, native speakers of Serbian

Scientific field: Linguistics

Scientific subfield: Modern Greek Studies, Applied Linguistics

Садржај

1.	Увод	1
1.1.	Предмет и циљ научног истраживања	1
1.2.	Место дисертације у оквиру шире области истраживања	2
1.3.	Истраживачка питања и хипотезе	3
1.4.	Структура дисертације	4
2.	Теоријски оквир	6
2.1.	Теорије о развоју фонетско-фонолошке компетенције на страном језику	6
2.1.1.	Хипотеза контрастивне анализе	6
2.1.2.	Хипотеза диференцијалне маркираности	8
2.1.3.	Универзална граматика	10
2.1.4.	Геометрија обележја и модели надметања и уклањања сувишних обележја	12
2.1.5.	Модел онтогеније-филогеније	13
2.1.6.	Модел аудиторне удаљености	14
2.1.7.	Теорија оптималности	15
2.1.8.	Модел перцептивне асимилације	16
2.1.9.	Модел перцептивног магнета	18
2.1.10.	Модел лингвистичке перцепције другог језика	18
2.1.11.	Модел учења говора	19
2.1.12.	Резиме	21
2.2.	Фактори који утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције	21
2.2.1.	Интерференција изворног језика – језички трансфер	22
2.2.2.	Фонетско окружење и коартикулација	25
2.2.3.	Језичке универзалије и маркираност	26
2.2.4.	Критични период за усвајање гласова страног језика	27
2.2.5.	Индивидуални и афективни фактори	31
2.2.5.1.	Пол	31
2.2.5.2.	Мотивација	32
2.2.5.3.	Склоност ка учењу страног језика и таленат	35
2.2.5.4.	Музикалност и музичко образовање	36
2.2.5.5.	Анксиозност	38
2.2.5.6.	Идентитет и припадност	40
2.2.5.7.	Остали психосоцијални фактори	42
2.2.5.8.	Резиме	43
2.3.	Усвајање изговора на страном језику	44

2.3.1.	Стратегије усвајања изговора	44
2.3.2.	Феномен страног нагласка	45
2.3.3.	Разумљивост и разговетност говора на страном језику	48
2.3.4.	Хиперкорекција	52
2.3.5.	Диференцијална супституција и друге стратегије	53
2.3.6.	Фосилизација.....	56
2.3.7.	Резиме.....	58
2.4.	Поучавање изговора.....	58
2.4.1.	Приступи у поучавању изговора.....	58
2.4.2.	Утицај експлицитних инструкција.....	59
2.4.3.	Типови експлицитних инструкција	61
2.4.3.1.	Поучавање сегменталних наспрам супрасегменталних карактеристика.....	61
2.4.3.2.	Значај варијабилности и алтернација.....	62
2.4.3.3.	Утицај визуелног инпута.....	64
2.4.3.4.	Фокус на облику и значењу.....	64
2.4.3.5.	Фокус на артикулационим покретима и имитацији говора	65
2.4.3.6.	Утицај различитих начина увежбавања	66
2.4.4.	Принципи нативности и разговетности	68
2.4.5.	Додатна истраживања поучавања изговора у српском и грчком контексту	71
2.4.6.	Место изговора у језичким приручницима	72
2.4.7.	Познавање фонологије и обука наставника.....	73
2.4.8.	Однос перцепције и продукције	74
2.4.9.	Резиме.....	76
3.	Досадашња истраживања у српском и грчком научном контексту	76
3.1.	Истраживања у српском научном контексту	76
3.2.	Истраживања у грчком научном контексту	80
3.3.	Резиме.....	89
4.	Фонологија модерног грчког и српског језика.....	89
4.1.	Компаративни приказ фонолошких система	89
4.1.1.	Вокали	90
4.1.2.	Консонанти	94
4.1.3.	Потенцијално захтевни сегменти за србофоне говорнике	101
4.1.4.	Теорија дистинктивних обележја	103
4.1.4.1.	Инхерентна дистинктивна обележја у модерном грчком и српском језику	104
4.1.5.	Резиме.....	107
4.2.	Супрасегменталне карактеристике.....	108

4.2.1.	Акценат	108
4.2.2.	Интонација.....	112
4.2.3.	Ритам	115
4.2.4.	Резиме.....	118
5.	Емпиријско истраживање.....	119
5.1.	Методологија истраживања	119
5.2.	Учесници у истраживању.....	119
5.2.1.	Анализа упитника	126
5.3.	Прва фаза истраживања: спровођење експлицитних инструкција.....	134
5.3.1.	Први корак: дескрипција и анализа.....	136
5.3.1.1.	Одабране сегменталне карактеристике	136
5.3.1.1.1.	Вокали	137
5.3.1.1.2.	Консонанти	138
5.3.1.1.3.	Консонантски диграми	139
5.3.1.1.4.	Консонантски скупови.....	141
5.3.1.1.5.	Асимилација финалног /n/.....	141
5.3.1.1.6.	Комбинација консонанта / диграма, ненаглашеног /i/ и вокала.....	142
5.3.1.2.	Одабране супрасегменталне карактеристике	143
5.3.2.	Други корак: препознавање слушањем	144
5.3.3.	Трећи корак: контролисано увежбавање	146
5.3.4.	Четврти корак: вођено увежбавање	150
5.3.5.	Пети корак: увежбавање слободне продукције	151
5.3.6.	Додатне вежбе: брзалице и песме.....	152
5.3.7.	Структура и дневник експлицитних инструкција.....	153
5.3.7.1.	Дневник инструкција: <i>Савремени грчки језик Г-1</i>	154
5.3.7.2.	Дневник инструкција: <i>Савремени грчки језик П-1</i>	159
5.3.7.3.	Дневник инструкција: <i>Савремени грчки језик Г-5</i>	161
5.3.7.4.	Увиди из примене осмишљене методологије поучавања изговора	164
5.3.8.	О платформи <i>SpeakGreek</i>	166
5.4.	Друга фаза истраживања: прикупљање звучних записа	168
5.5.	Трећа фаза истраживања: евалуација.....	171
5.6.	Етички аспекти истраживања	175
5.7.	Резиме.....	175
6.	Обрада и анализа прикупљених података	176
6.1.	Дескриптивна статистика.....	176
6.2.	Инференцијалне статистичке анализе	176

6.3.	Ниво значајности и презентација резултата	177
7.	Приказ истраживачког доприноса.....	177
7.1.	Резултати статистичке анализе на почетном нивоу компетенције	177
7.1.1.	Активност читања.....	177
7.1.1.1.	Разговорност приликом активности читања	177
7.1.1.1.1.	Разлика између експерименталне и контролне групе по мерењима	179
7.1.1.1.2.	Промене кроз време унутар сваке групе	179
7.1.1.1.3.	Интеракција услова и времена.....	180
7.1.1.2.	Разумљивост приликом активности читања.....	180
7.1.1.2.1.	Разлика између експерименталне и контролне групе по мерењима	181
7.1.1.2.2.	Промене кроз време унутар сваке групе	182
7.1.1.2.3.	Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)	182
7.1.1.3.	Страни нагласак приликом активности читања	183
7.1.1.3.1.	Разлике између експерименталне и контролне групе по мерењима	184
7.1.1.3.2.	Промене кроз време унутар сваке групе	184
7.1.1.3.3.	Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)	185
7.1.2.	Активност слободног говора.....	185
7.1.2.1.	Разговорност приликом активности слободног говора.....	186
7.1.2.1.1.	Процењене средине – време као фактор	186
7.1.2.2.	Разумљивост приликом активности слободног говора	188
7.1.2.2.1.	Процењене средине.....	188
7.1.2.3.	Страни нагласак приликом активности слободног говора.....	190
7.1.2.3.1.	Процењене средине.....	190
7.2.	Резултати статистичке анализе на вишем нивоу језичке компетенције.....	193
7.2.1.	Активност читања на вишем нивоу језичке компетенције	193
7.2.1.1.	Разговорност приликом активности читања	193
7.2.1.2.	Разумљивост приликом активности читања.....	193
7.2.1.3.	Страни нагласак приликом активности читања	194
7.2.2.	Активност слободног говора.....	195
7.2.2.1.	Разговорност приликом активности слободног говора.....	195
7.2.2.2.	Разумљивост приликом активности слободног говора	195
7.2.2.3.	Страни нагласак приликом активности слободног говора.....	196
7.3.	Упоредна статистичка анализа на почетном и вишем нивоу компетенције	197
7.3.1.	Активност читања.....	197
7.3.1.1.	Разговорност	197
7.3.1.2.	Разумљивост	198

7.3.1.3.	Страни нагласак	199
7.3.2.	Активност слободног говора.....	200
7.3.2.1.	Разговетност приликом активности слободног говора.....	200
7.3.2.2.	Разумљивост приликом активности слободног говора	201
7.3.2.3.	Страни нагласак	201
7.4.	Резултати статистичке анализе утицаја фактора.....	202
7.4.1.	Корелације између аспеката говора.....	202
7.4.2.	Пол.....	203
7.4.3.	Академска успешност.....	204
7.4.4.	Прва жеља приликом одабира језика	205
7.4.5.	Број долазака на инструкције.....	206
7.4.6.	Контакт са изворном говорном заједницом.....	208
7.4.7.	Значај изговора и усмене продукције.....	208
7.4.8.	Задовољство постигнућем.....	209
7.4.9.	Музикалност и музичко образовање	210
7.4.10.	Сажетак утицаја испитиваних фактора.....	211
8.	Дискусија.....	212
8.1.	Аспекти говорне продукције.....	213
8.1.1.	Однос између разговетности и разумљивости	213
8.1.2.	Страни нагласак као засебни аспект говорне продукције	214
8.2.	Контролисана и слободна говорна продукција	215
8.2.1.	Контролисана продукција: активност читања.....	215
8.2.2.	Слободна говорна продукција.....	216
8.3.	Утицај експлицитних инструкција.....	218
8.3.1.	Утицај експлицитних инструкција на аспекте говорне продукције.....	218
8.3.2.	Почетни и виши ниво језичке комуникативне компетенције	219
8.3.3.	Домети и ограничења експлицитних инструкција.....	220
8.4.	Утицај фактора	221
8.4.1.	Фактори са израженим ефектом	221
8.4.1.1.	Академска успешност.....	221
8.4.1.2.	Број долазака на инструкције.....	222
8.4.1.4.	Музикалност	224
8.4.2.	Фактори са делимичним ефектом.....	225
8.4.2.1.	Значај изговора и усмене продукције.....	225
8.4.2.2.	Задовољство постигнућем.....	226
8.4.2.3.	Музичко образовање	226

8.4.3.	Фактори без статистички значајног ефекта	227
8.4.3.1.	Пол.....	227
8.4.3.2.	Прва жеља.....	228
8.5.	Додатни утицаји	229
8.5.1.	Анксиозност	229
8.5.2.	Карактеристике евалуатора	230
9.	Закључак	232
9.1.	Доприноси истраживања.....	232
9.1.1.	Теоријски допринос истраживања	232
9.1.2.	Методолошки допринос истраживања.....	233
9.1.3.	Педагошки допринос истраживања	235
9.2.	Дидактичке импликације.....	236
9.3.	Потенцијална ограничења истраживања	237
9.4.	Предлози за будућа истраживања.....	238
	Литература	240
	Прилози.....	271
	Прилог 1: Упитник за учеснике на курсу <i>Савремени грчки језик Г-1</i>	271
	Прилог 2: Упитник за учеснике на курсу <i>Савремени грчки језик П-1</i>	276
	Прилог 3: Упитник за учеснике на курсу <i>Савремени грчки језик Г-5</i>	280
	Прилог 4: Решења вежби на курсевима <i>Савремени грчки језик Г-1</i> и <i>П-1</i>	284
	Прилог 5: Решења вежби на курсу <i>Савремени грчки језик Г-5</i>	286
	Прилог 6: Пристанак за аудио-снимање и учешће у истраживању	287
	Биографија	288
	Изјава 1.....	289
	Изјава 2.....	290
	Изјава 3.....	291

СПИСАК КОРИШЋЕНИХ СКРАЋЕНИЦА И КОНВЕНЦИЈА ФОНОЛОШКЕ НОТАЦИЈЕ

IPA – Интернационални фонетски алфабет (енгл. *International Phonetic Alphabet*)

J1 – први језик (изворни/ матерњи језик)

J2 – други језик (страни језик)

ЗЕОЈ – Заједнички европски референтни оквир за језике

EFL – енглески као страни језик (*English as a Foreign Language*)

C – консонант (*consonant*)

V – вокал (*vowel*)

VOT - BOT – време отпочињања тона (=време наступа звучности)

M – аритметичка средина (просечна вредност)

SD – стандардна девијација (распршеност резултата око средине)

SE – стандардна грешка (прецизност процене средине)

CV – коефицијент варијације (релативна варијабилност, однос SD и M)

t – t-вредност (статистика за тестирање разлика између две групе)

F – F-вредност (статистика у анализи варијансе)

Univariate F – F-вредност за једну зависну варијаблу

df – степени слободе

dfN – степени слободе у бројиоцу (између група)

dfD – степени слободе у имениоцу (унутар група)

p – ниво статистичке значајности

ns – није статистички значајно

r – Пирсонов коефицијент корелације (јачина и правац повезаности)

Δ – промена/разлика између вредности

ΔM – разлика између аритметичких средина

95% CI – интервал поузданости (опсег у ком се налази права вредност)

EMMEANS – процењене маргиналне средине (кориговане средине у моделу)

REML – метода ограничене максималне веродостојности (процена параметара у мешовитим моделима)

итд. – и тако даље

тзв. – такозвани

нпр. – на пример

и др. – и други

в. – видети

// – заграде фонемске транскрипције

[] – заграде фонетске (алофонске) транскрипције

' – примарни акценат

СПИСАК ТАБЕЛА

Табела 1: Матрикс разговетности говора (Levis, 2005: 372)	70
Табела 2: Заступљеност и типологија објашњења и вежби у приручницима за учење модерног грчког као страног језика (Стојичић & Костић, 2021б: 335–339).....	79
Табела 3: Фонолошке грешке у усменој продукцији говорника руског, албанског, турског и кинеског језика (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 163–165).....	82
Табела 4: Замена гласова /θ/ и /ð/ код изворних говорника разних језика	84
Табела 5: Потешкоће у изговору гласова грчког језика (Γαβριηλίδου, 2003: 128–130).....	85
Табела 6: Вокали модерног грчког језика (Nespor, 2013: 46)	92
Табела 7: Вокали српског језика	94
Табела 8: Консонанти модерног грчког језика	98
Табела 9: Консонанти српског језика	101
Табела 10: Специфичности вокала грчког језика	105
Табела 11: Дистинктивна обележја вокала српског језика.....	105
Табела 12: Дистинктивна обележја консонаната српског језика (Јеротијевић Тишма, 2017: 132)	105
Табела 13: Дистинктивна обележја консонаната грчког језика (Nespor, 2013: 69).....	106
Табела 14: Дистинктивна обележја преосталих фрикатива модерног грчког језика.....	107
Табела 15: Опште карактеристике акцента у модерном грчком и српском језику	111
Табела 16: Интонациони обрасци у модерном грчком језику.....	114
Табела 17: Детаљни опис учесника (са курса Савремени грчки језик Г-1).....	120
Табела 18: Учесници на курсу Савремени грчки језик Г-1	121
Табела 19: Учесници на курсу Савремени грчки језик Г-5.....	123
Табела 20: Учесници на курсу Савремени грчки језик П-1	124
Табела 21: Комуникативни оквир за наставу изговора енглеског језика (Celce-Murcia, et al., 1996: 45)	135
Табела 22: Уџбенички приказ гласова модерног грчког језика	136
Табела 23: Основни приказ вокала модерног грчког језика.....	137
Табела 24: Час бр. 3: приказ алофона гласа /γ/	138
Табела 25: Час бр. 4: приказ гласа /ð/	139
Табела 26: Час бр. 5: приказ гласа /θ/	139
Табела 27: Приказ консонантских диграма у модерном грчком језику	139
Табела 28: Примери комбинација консонаната у модерном грчком језику	141
Табела 29: Примери асимилације завршног /n/ у модерном грчком језику.....	142
Табела 30: Примери изговора комбинација са ненаглашеним /i/ у модерном грчком језику.....	143
Табела 31: Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника <i>Ελληνικά για σας Α0</i> (стр. 66)	144
Табела 32: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника <i>Ελληνικά για σας Α0</i> (стр. 71)	144
Табела 33: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника <i>Ελληνικά για σας Α0</i> (стр. 83)	145
Табела 34: Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника <i>Ελληνικά για σας Α0</i> (стр. 85)	145
Табела 35: Примери текстова за препознавање слушањем на курсу Савремени грчки језик Г-5	145
Табела 36: Увежбавање разлике између изговора гласова [ɣ] и [g]	147
Табела 37: Увежбавање асимилације финалног /n/	147
Табела 38: Увежбавање читања на примеру специјалности лекара	148

Табела 39: Увежбавање читања на примеру речи које воде порекло из грчког језика	148
Табела 40: Увежбавање акцентовања двосложних, тросложних, четворосложних и других вишесложних речи	148
Табела 41: Увежбавање минималних акценатских парова.....	149
Табела 42: Увежбавање интонације реченица	149
Табела 43: Пример вођеног увежбавања изговора.....	150
Табела 44: Пример вођеног увежбавања интонације.....	150
Табела 45: Примери брзалица.....	152
Табела 46: Примери песама	152
Табела 47: Структура експлицитних инструкција	153
Табела 48: Дневник инструкција на курсу Савремени грчки језик Г-1	154
Табела 49: Дневник инструкција на курсу Савремени грчки језик П-1	159
Табела 50: Дневник инструкција на курсу Савремени грчки језик Г-5	162
Табела 51: Текст припремљен за снимање активност читања, уз објашњења	169
Табела 52: Питања за снимање активности слободне усмене продукције	171
Табела 53: Резултати линеарне мешовите анализе за разговетност приликом активности читања	178
Табела 54: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности читања по услову и времену.....	178
Табела 55: Резултати линеарне мешовите анализе за разумљивост приликом активности читања	181
Табела 56: Процењене маргиналне средине разумљивости приликом активности читања по услову и времену.....	181
Табела 57: Резултати линеарне мешовите анализе за страни нагласак приликом активности читања	183
Табела 58: Процењене маргиналне средине страног нагласка приликом активности читања по услову и времену.....	184
Табела 59: Резултати линеарне мешовите анализе за разговетност приликом активности слободног говора.....	186
Табела 60: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности слободног говора по времену	186
Табела 61: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности слободног говора по услову и времену	187
Табела 62: Резултати мешовитог линеарног модела за разумљивост приликом активности слободног говора.....	188
Табела 63: Процењене маргиналне средине разумљивости приликом активности слободног говора по времену	188
Табела 64: Процењене средине по услову и времену за разумљивост приликом активности слободног говора.....	189
Табела 65: Резултати линеарне мешовите анализе за страни нагласак приликом активности слободног говора.....	190
Табела 66: Процењене маргиналне средине страног нагласка приликом активности слободног говора по времену	190
Табела 67: Процењене средине по услову и времену за страни нагласак приликом активности слободног говора.....	191
Табела 68: Дескриптивне статистике разговетности приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције	193

Табела 69: Резултати линеарне мешовите анализе разговетности приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције.....	193
Табела 70: Дескриптивне статистике разумљивости приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције	193
Табела 71: Резултати линеарне мешовите анализе разумљивости приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције.....	194
Табела 72: Дескриптивне статистике страног нагласка приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције	194
Табела 73: Резултати линеарне мешовите анализе страног нагласка приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције.....	194
Табела 74: Поређење варијабли приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције.....	194
Табела 75: Дескриптивне статистике разговетности приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције	195
Табела 76: Резултати линеарне мешовите анализе разговетности приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције	195
Табела 77: Дескриптивне статистике разумљивости приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције	195
Табела 78: Резултати линеарне мешовите анализе разумљивости приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције	196
Табела 79: Дескриптивне статистике страног нагласка приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције.....	196
Табела 80: Резултати линеарне мешовите анализе страног нагласка приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције	196
Табела 81: Дескриптивна статистика за разговетност приликом активности читања по групи и времену	197
Табела 82: Резултати линеарног мешовитог модела за разговетност приликом активности читања	197
Табела 83: Процењене маргиналне средине за разговетност приликом активности читања по групи и времену	197
Табела 84: Дескриптивна статистика за разумљивост приликом активности читања по групи и времену	198
Табела 85: Резултати линеарног мешовитог модела за разумљивост приликом активности читања	198
Табела 86: Процењене маргиналне средине за разумљивости приликом активности читања по групи и времену	198
Табела 87: Дескриптивна статистика за страни нагласак приликом активности читања по групи и времену	199
Табела 88: Резултати линеарног мешовитог модела за страни нагласак приликом активности читања	199
Табела 89: Дескриптивна статистика за разговетност приликом активности слободног говора по групи и времену	200
Табела 90: Резултати линеарног мешовитог модела за разговетност приликом активности слободног говора.....	200
Табела 91: Дескриптивна статистика за разумљивост приликом активности слободног говора по групи и времену	201
Табела 92: Резултати линеарног мешовитог модела за разумљивост приликом активности слободног говора.....	201

Табела 93: Дескриптивна статистика за страни нагласак приликом активности слободног говора по групи и времену	201
Табела 94: Резултати линеарног мешовитог модела за страни нагласак приликом активности слободног говора.....	202
Табела 95: Корелације између различитих аспеката говора	203
Табела 96: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по полу	203
Табела 97: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по академској успешности ..	204
Табела 98: Резултати t-теста за независне узорке за разлике у складу са првом жељом ...	206
Табела 99: Корелације између континуалних варијабли и аспеката говора	206
Табела 100: Корелације између броја долазака на инструкције и аспеката говора	207
Табела 101: Корелације између броја посета Грчкој/Кипру и аспеката говора.....	208
Табела 102: Корелације између значаја усмене продукције и аспеката говора.....	208
Табела 103: Корелације између значаја изговора и аспеката говора.....	209
Табела 104: Корелације између задовољства говором и аспеката говора.....	209
Табела 105: Корелације између самопроцене музикалности и аспеката говора.....	210
Табела 106: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по музичком образовању ..	211
Табела 107: Потенцијална ограничења истраживања	238
Табела 108: Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника <i>Ελληνικά για σας Α0</i> (стр. 85)	284

СПИСАК ИЛУСТРАЦИЈА

Илустрација 1: Апликација <i>BoldVoice</i> за увежбавање изговора енглеског језика	69
Илустрација 2: Положај вокала модерног грчког језика у акустичком простору, обележен симболима Међународног фонетског алфабета (IPA)	92
Илустрација 3: Положај вокала српског језика у акустичком простору обележен симболима Међународног фонетског алфабета (IPA)	94
Илустрација 4: Електропалатографија консонаната модерног грчког језика – приказ максималних тачака контакта током артикулације лингвалних консонаната код одраслих говорника грчког језика (слика преузета из Mennen, Okalidou, 2006: 3)	99
Илустрација 5: Положај вокала модерног грчког језика у акустичком простору	138
Илустрација 6: Увежбавање слободне продукције (глас /θ/).....	151
Илустрација 7: Увежбавање слободне продукције (глас /ð/).....	151
Илустрација 8: Навигација на платформи <i>SpeakGreek</i>	167
Илустрација 9: Изглед доступних информација за одређени глас (на примеру гласа /ð/). ..	168
Илустрација 10: Изглед курса и инструкција за евалуаторе	174
Илустрација 11: Изглед упитника за евалуаторе – читање и слободан говор	174
Илустрација 12: Изглед звучног записа и питања за евалуаторе.....	175

СПИСАК ГРАФИКОНА

Графикон 1: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик Г-1: експериментална и контролна група, сви испитаници	127
Графикон 2: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик Г-1: експериментална и контролна група, одабрани учесници.....	128
Графикон 3: Ставови студената на курсевима Савремени грчки језик Г-1 и Савремени грчки језик Г-5: сви учесници	128
Графикон 4: Ставови студената на курсевима Савремени грчки језик Г-1 и Савремени грчки језик Г-5: одабрани учесници	129
Графикон 5: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик П-1: сви учесници.....	130
Графикон 6: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик П-1: одабрани учесници.....	130
Графикон 7: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик П-1: експериментална и контролна група, одабрани учесници.....	131
Графикон 8: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик П-1: трећа група.....	132
Графикон 9: Ставови студената на курсу Савремени грчки језик П-1: експериментална, контролна и трећа група	133

1. Увод

1.1. Предмет и циљ научног истраживања

Предмет научног истраживања ове докторске дисертације представља утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције¹ србофоних говорника на модерном грчком језику. Конкретније, истраживање се заснива на поставкама значајних аутора у области примењене лингвистике и усвајања страног језика, као и на моделима усвајања изговора, са пажњом усмереном на усвајање сегменталних и супraseгменталних карактеристика као и на разговетност и разумљивост говора. Када је реч о областима фонетике и фонологије, поједини аутори (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 9) наводе да је њихов значај приликом усвајања страног језика често занемариван, па тако и у случају модерног грчког језика. Наиме, истичу да су чак и у граматикама које су намењене изворним говорницима поглавља која се баве овим темама изузетно ограничена. Стога у универзитетској настави модерног грчког као страног језика србофони говорници углавном успутно усвајају фонетско-фонолошке карактеристике, усмеравајући далеко више пажње на развој других компетенција, попут граматичке или лексичке.

Додатно, значајно је истаћи да је изговор који у мањем или већем степену одудара од језичке норме један од најјаснијих показатеља утицаја J1 на усвајање J2 (Munro, 2008: 193). Иако језичка настава у данашње време за свој примарни циљ нема постизање изговора блиског изворном², већ најпре постизање разумљивости, усмена продукција ученика нам може открити много тога о процесу усвајања страног језика. Узевши у обзир варијаблу узраста у коме се језик усваја, акцентуација и прозодијска реализација које одступају од образаца изговора изворног говорника јесу очекиване у универзитетском контексту, осим у посебним случајевима које аутори истичу, као што су изузетан таленат или врло висока мотивација (Munro, 2008: 194).

Полазећи од става да се усвајање страног језика неминовно разликује од усвајања матерњег, односно изворног, како по питању потенцијала достизања одређеног нивоа језичке комуникативне компетенције (Μπέλλα, 2011: 17) тако и по питању изговора, спровели смо истраживање у којем је испитано на који начин експлицитна настава фонетике и фонологије страног језика, као и увођење специфичних задатака за увежбавање изговора, утичу на овладавање димензијама изговора србофоних студената модерног грчког као страног језика. Додатно, испитали смо у којој мери србофони говорници на А1, А2, Б1 и Б2 (ЗЕОJ-а) нивоима језичке комуникативне компетенције успевају да усвоје фонетско-фонолошке карактеристике модерног грчког језика, односно у којој мери прате ортофонију. Суботић и сарадници наводе да ортофонија „установљује нормативну реализацију гласовних функционалних јединица, тј. правила изговора алофона појединачних фонема” (Subotić et al., 2012: 15). Ово је посебно значајно у процесу усвајања језика, како првог тако и страног, будући да се на овај начин подстиче развијање и неговање изговорних навика (Subotić et al., 2012: 16).

¹ У раду се термин *фонетско-фонолошка компетенција* користи као шири појам који обухвата сегменталне и супraseгменталне карактеристике говора, као и разговетност, разумљивост и страни нагласак. Овакав приступ у складу је са савременијим схватањима наставе изговора и комуникативне компетенције, у оквиру којих се изговор не посматра искључиво кроз артикулацију појединачних гласова, већ и кроз успешност у преношењу поруке током усмене комуникације.

² У литератури подједнако наилазимо на термине *матерњи*, *изворни* и *први језик*. Ипак, у дисертацији се најчешће опредељујемо за коришћење термина *изворни језик*, због ширег опсега његовог значења, који није у вези само са језиком који се говори у примарној породици, већ и са општим језичким нормама које су прихваћене у изворној друштвеној заједници. Проблематиком терминологије бави се Дурбаба (2011), која наводи да се термин *први језик* користи због наводне веће прецизности, али да може унети додатну забуну, будући да се разграничење између термина *матерњег* и *првог језика* може направити и на основу хронолошког и на основу квалитативног критеријума (Дурбаба, 2011: 57).

Посебна пажња приликом експлицитних инструкција усмерена је на гласове на чију реализацију није навикнут артикулациони апарат изворних говорника српског језика, а са којима се студенти сусрећу у модерном грчком језику, као што су дентални фрикативи /θ/ и /ð/ и веларни фрикатив /ɣ/, док је фокус стављен и на супрасегменталне карактеристике, као што су акценат, интонација и ритам, као на показатеље степена страног нагласка. У фокусу истраживања су и разговетност и разумљивост говора, са циљем испитивања утицаја који страни нагласак може имати на разумевање и усмену комуникацију. Осим ових елемената извршено је и испитивање биолошких и социо-афективних фактора који могу утицати на процес овладавања новим фонолошким системом, попут пола, мотивације за уписивање студија и одабир модерног грчког језика, количине контакта са изворном заједницом, музикалности и музичког образовања, те академске успешности.

1.2. Место дисертације у оквиру шире области истраживања

Истраживања у области усвајања фонетско-фонолошке компетенције страног језика последњих деценија добијају све значајније место у оквиру примењене лингвистике, нарочито у оквиру проучавања односа између перцепције и продукције, страног нагласка, разговетности и разумљивости говора. Ипак, упркос порасту броја истраживања у овој области, бројне теме остају недовољно испитане, посебно када је реч о мање проучаваним језичким комбинацијама и специфичним међујезичким системима. Ово се нарочито односи на модерни грчки језик у српском научном контексту, будући да су истраживања усвајања његових фонетско-фонолошких карактеристика код србофоних говорника релативно ретка и најчешће усмерена на појединачне појаве, као и на перцепцију и на писану продукцију, која је у вези са ортографијом.

Постојећа литература, која се заснива на испитивању фонетско-фонолошке компетенције на другим језицима, у великој мери обилује студијама које се баве усвајањем појединачних гласова или ограниченог броја фонолошких контраста, као и истраживањима која су превасходно усмерена на крајњи исход усвајања, односно на поређење изворних и неизворних говорника. Знатно је мање истраживања која развој фонетско-фонолошке компетенције и изговора посматрају као динамичан процес, уз истовремено укључивање различитих димензија говорне продукције, попут разговетности, разумљивости и страног нагласка, као и различитих контекста продукције, од контролисаног читања до слободног говора. Додатно, ретке су студије које се систематски баве усвајањем изговора модерног грчког језика, нарочито када је реч о већем броју испитаника и различитим нивоима језичке компетенције, посебно по питању изворних говорника мањих језика, попут српског.

Ова дисертација позиционира се у оквиру истраживања међујезичке фонологије, усвајања страног језика, примењене лингвистике и методике наставе изговора. Теоријско полазиште рада заснива се на моделима и приступима који истичу улогу језичког трансфера, перцепције и формирања фонолошких категорија у процесу развоја фонетско-фонолошке компетенције и усвајања изговора, попут *Модела учења говора* (Flege, 1995), *ревидираног Модела учења говора* (Flege & Bohn, 2021), *Модела перцептивне асимилације* (Best, 1994) и *Модела лингвистичке перцепције J2* (Escudero, 2005). Полазећи од ових теоријских оквира, у раду се претпоставља да изворни, српски језик, у значајној мери утиче на продукцију и перцепцију гласова модерног грчког језика, као и да систематичне експлицитне инструкције могу допринети развоју фонетско-фонолошке компетенције и усвајању изговора.

Значај дисертације огледа се и у томе што се развој изговора не посматра искључиво кроз анализу појединачних сегмената, већ и кроз шире димензије говорне продукције и комуникативне успешности. Посебна пажња посвећена је односу разговетности, разумљивости и страног нагласка, као и разликама између контролисане и спонтане продукције. На тај начин рад се надовезује на савремене тенденције у истраживањима

поучавања изговора, у којима се у све већој мери наглашава принцип разговетности, односно потреба да циљ наставе изговора буде успешна и јасна комуникација, а не искључиво приближавање изворном моделу.

Методолошки, значај дисертације огледа се у комбиновању различитих типова активности и евалуационих поступака, као и у формирању базе звучних записа усмене продукције србофоних студената модерног грчког језика. Додатни допринос рада представља и дидактизација активности и материјала за наставу изговора модерног грчког језика, укључујући експлицитне инструкције, контролисане и комуникативне активности, брзалице, песме и мултимедијалне садржаје. На тај начин дисертација, поред теоријског, има и изражен практични значај, будући да може допринети обликовању наставне праксе и будућих истраживања у области поучавања модерног грчког као страног језика.

1.3. Истраживачка питања и хипотезе

Циљ ове дисертације јесте да се, уз ослањање на начела и теорије о усвајању фонологије другог и страног језика, ближе испита развој фонетско-фонолошке компетенције и изговор србофоних студената неохеленских студија. Посебна пажња усмерена је на анализу разговетности, разумљивости и страног нагласка као кључних димензија изговора, као и на испитивање односа између контролисане и спонтане говорне продукције. Главни фокус истраживања јесте испитивање утицаја експлицитне наставе фонетике и фонологије, употребе специфичних задатака за увежбавање изговора и различитих метода поучавања на развој изговора на модерном грчком језику. Истраживање је обухватило студенте различитих нивоа језичке комуникативне компетенције, како би се омогућило сагледавање развоја фонетско-фонолошке компетенције у различитим фазама учења модерног грчког језика.

Истраживање се додатно усмерава и на испитивање фактора који могу бити повезани са успешнијим развојем фонетско-фонолошке компетенције и изговора, попут контакта са језиком и заједницама у којима се говори модерни грчки као изворни језик, редовности похађања експлицитних инструкција, музикалности, мотивације и ставова према усменој продукцији. Будући да се развој изговора не може посматрати искључиво кроз призму појединачних гласова и артикулационих карактеристика, у раду се фонетско-фонолошка компетенција и усвајање изговора сагледавају као сложен и вишеслојан процес, условљен интеракцијом перцептивних, продуктивних, когнитивних и социолингвистичких фактора.

Главна истраживачка питања су следећа:

1. У којој мери експлицитне инструкције и систематично увежбавање изговора утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције србофоних студената модерног грчког језика?
2. У којој мери експлицитне инструкције утичу на различите аспекте фонетско-фонолошке компетенције, попут разговетности, разумљивости и страног нагласка и који аспекти су најподложнији побољшању под њиховим утицајем?
3. Какав је однос између разговетности, разумљивости и страног нагласка као различитих димензија говорне продукције србофоних студената модерног грчког језика?
4. Да ли постоје разлике у мерама изговора између контролисане продукције (активности читања) и слободног говора?
5. Који фактори су повезани са успешнијим развојем фонетско-фонолошке компетенције код србофоних студената модерног грчког језика?
6. Да ли су фактори попут контакта са језиком, редовности похађања експлицитних инструкција, музикалности, мотивације и ставова према усменој продукцији повезани са различитим аспектима фонетско-фонолошке компетенције?

У складу са тиме, водеће хипотезе истраживања су следеће:

1. Србофони студенти модерног грчког језика показују изражене карактеристике неизворног изговора, при чему су потешкоће израженије код гласова и фонетско-фонолошких структура које не постоје у српском језику или се од њега значајно разликују.
2. Експлицитне инструкције и систематично увежбавање изговора доприносе побољшању разговетности и разумљивости, као и смањењу страног нагласка на модерном грчком језику.
3. Студенти који у току наставе експлицитно увежбавају изговор, показују мањи степен одступања од циљне фонетско-фонолошке реализације приликом усмене продукције, чак и на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције, те након завршетка циклуса експлицитних инструкција.
4. Разговетност и разумљивост су међусобно повезане али не и идентичне димензије говорне продукције, док израженост страног нагласка није нужно у директној вези са нивоом разумљивости говора србофоних студената.
5. Фактори попут контакта са језиком, редовности похађања експлицитних инструкција и музикалности су повезани са успешнијим развојем појединих аспеката фонетско-фонолошке компетенције.

Будући да је усмена продукција испитаника звучно записана, секундарни циљ истраживања је био да се по први пут формира база са узорцима говора србофоних студената модерног грчког језика, која се може користити у истраживачке сврхе и након израде ове дисертације, а у исто време може допринети даљем разумевању комплексног процеса развоја говорне компетенције.

Додатни доприноси ове дисертације огледају се и у следећем:

1. Спровођење контрастивне анализе и излагање теоријског прегледа наставницима модерног грчког као страног језика могу пружити увид у фонетско-фонолошке категорије које су захтевне за србофоне говорнике.
2. Предлагање, обликовање и укупна дидактизација вежби, техника и мултимедијалног садржаја могу се укључити у наставу фонетике и фонологије на А0 и А1 нивоу, као и на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције на модерном грчком језику.

1.4. Структура дисертације

Прво поглавље представља увод, који обухвата предмет и циљ научног истраживања, значај и место дисертације у оквиру шире и уже научне области истраживања, као и главна истраживачка питања.

У другом поглављу се успоставља теоријски оквир дисертације, почевши од теорија које се у научној периодици појављују у области развоја фонетско-фонолошке компетенције на страном језику. Овим поглављем обухваћене су премисе најзначајнијих теорија, хипотеза и модела у овој области – Хипотезе контрастивне анализе, Хипотезе диференцијалне маркираности, Универзалне граматике, Геометрије обележја, Модела надметања и уклањања сувишних обележја, Модела онтогеније-филогеније, Модела аудиторне удаљености, Теорије оптималности, Модела перцептивне асимилације, Модела перцептивног магнета, Модела лингвистичке перцепције страног језика и Модела учења говора. У наставку се излажу фактори који, у складу са научном литературом, могу утицати на развој фонетско-фонолошке компетенције на страном језику, налик на интерференцију (језички трансфер), фонетско окружење и коартикулацију, језичке универзалије, маркираност, узраст (односно критични период за усвајање страног језика), као и индивидуалне и афективне факторе. У наредним потпоглављима се посебно представљају индивидуални и афективни фактори, са посебним

освртом на пол, мотивацију, склоност ка учењу страног језика, таленат, музикалност, анксиозност, идентитет и припадност, као и на друге психосоцијалне факторе. Затим се у оквиру неколицине потпоглавља врши осврт на усвајање изговора на страном језику, при чему се издвајају стратегије усвајања изговора и феномен страног нагласка, док се дефинишу и појмови разумљивости и разговетности, те феномени хиперкорекције и фосилизације. Такође, врши се кратак осврт и на диференцијалну супституцију и друге сличне стратегије. У следећем у низу потпоглављу се фокус ставља на приступе поучавању изговора као и на однос који имају перцепција и продукција, посебно у језичкој учионици. Такође, говори се и о утицају и типовима експлицитних инструкција, о принципима нативности и разговетности, о истраживањима изговора у српском и грчком научном контексту, о месту изговора у језичким приручницима, као и о обуци наставника за наставу фонетике и фонологије страног језика.

У трећем поглављу се детаљно представљају најважнија истраживања у овој области, у српском и грчком научном контексту.

Четврто поглавље посвећено је компаративном приказу фонолошких система модерног грчког и српског језика, уз излагање како сегменталних тако и супraseгменталних карактеристика двају језика. Наиме, првенствено се представљају вокали и консонанти, а затим и потенцијално захтевни сегменти за србофоне говорнике који усвајају модерни грчки, док се врши и кратак осврт на теорију дистинктивних обележја у контексту грчке и српске фонологије. Потом се прелази на супraseгменталне карактеристике, односно акценат, интонацију и ритам.

Пето поглавље се тиче емпиријског истраживања. Најпре се описују предмет и циљ истраживања, као и истраживачка питања, а затим се прелази на методологију, као и представљање учесника и анализу њихових одговора у оквиру упитника. Након тога се представљају три фазе истраживања. Прва фаза подразумева спровођење експлицитних инструкција, уз објашњење приступа, дескрипције и анализе као и одабраних сегменталних и супraseгменталних карактеристика, при чему се кроз пет корака објашњава читав поступак, а затим се наводе информације прикупљене приликом вођења дневника часова. Друга фаза истраживања подразумева процес прикупљања звучних записа, а трећа фаза процес евалуације. На крају поглавља врши се кратак осврт на етичке аспекте истраживања.

Шесто поглавље обухвата обраду и анализу прикупљених података. У овом делу, најпре су представљени поступци дескриптивне статистике, односно приказ основних статистичких показатеља добијених резултата, након чега следи приказ примењених инференцијалних статистичких анализа. Посебна пажња посвећена је нивоу статистичке значајности, начину тумачења резултата и принципима њихове презентације.

Седмо поглавље посвећено је приказу истраживачког доприноса и садржи резултате статистичких анализа добијених након истраживања. Резултати су организовани у складу са нивоом језичке комуникативне компетенције испитаника, типом говорне активности и испитиваним аспектима говорне продукције. Најпре су представљени резултати на почетном нивоу компетенције, кроз анализу активности читања и слободног говора, уз праћење разговетности, разумљивости и страног нагласка, као и промена кроз време и разлика између експерименталне и контролне групе. Након тога приказани су резултати на вишем нивоу компетенције, као и упоредна анализа почетног и вишег нивоа језичке комуникативне компетенције. Посебан део поглавља посвећен је анализи утицаја различитих биолошких, психолошких и социо-афективних фактора на говорну продукцију, међу којима су пол, академска успешност, мотивација за одабир студија, редовност у похађању инструкција, контакт са заједницама у којима се говори модерни грчки као изворни језик, ставови о значају изговора и усмене продукције, задовољство постигнућем, музикалност и музичко образовање.

Осмо поглавље посвећено је дискусији добијених резултата у контексту релевантних теоријских поставки, те претходних истраживања из области фонетике, фонологије, примењене лингвистике и усвајања страног језика. У оквиру овог поглавља разматрају се аспекти говорне продукције, однос контролисане и слободне говорне продукције, утицај експлицитних инструкција, као и улога различитих фактора који су показали већи ефекат,

делимичан ефекат или одсуство статистички значајног ефекта. Додатно, посебна пажња посвећена је додатним утицајима, попут анксиозности и карактеристика евалуатора.

Девето поглавље представља закључна разматрања истраживања. У њему су изложени теоријски, методолошки и педагошки доприноси дисертације, као и дидактичке импликације добијених резултата за наставу модерног грчког као страног језика. Поред тога, указано је на потенцијална ограничења истраживања и предложени су могући правци будућих истраживања у области усвајања и поучавања изговора.

Након наведених поглавља следе списак коришћене литературе, прилози, биографија ауторке и пратеће изјаве.

2. Теоријски оквир

2.1. Теорије о развоју фонетско-фонолошке компетенције на страном језику

Развој фонетско-фонолошке компетенције на страном језику представља сложен процес који обухвата интеракцију више лингвистичких и когнитивних механизма. Број гласова који се могу произвести је у теорији неограничен, имајући у виду да се положаји говорних органа могу комбиновати на различите начине (Miletić, 1960: 14). Ипак, сваки језик издваја ограничен скуп ових могућности и формира сопствени фонолошки систем, са специфичним инвентаром гласова и правилима њихове употребе.

Како наводи Стевановић (1975: 67), један језик се не може познавати уколико се не познају и његове најмање јединице – гласови. У настојању да објасне на који начин говорници усвајају нове гласове, фонолошке обрасце и прозодијске структуре, лингвисти су развили читав низ теоријских приступа. Ови модели полазе од различитих претпоставки – од оних који наглашавају улогу изворног језика и језичког трансфера, преко приступа заснованих на концептима маркираности и универзалне граматике, до савременијих теорија које у први план стављају перцепцију и однос између перцептивних и продуктивних механизма.

Иако се разликују по полазиштима и фокусу, наведени приступи настоје да одговоре на иста питања: на који начин се формирају нове фонолошке категорије, зашто су одређени сегменти или структуре подложнији усвајању од других и који фактори условљавају варијабилност у постигнућу. У наставку ће бити представљени најзначајнији теоријски модели који доприносе разумевању ових процеса.

2.1.1. Хипотеза контрастивне анализе

Први систематичан приступ усвајању фонолошких сегмената другог језика остварен је путем контрастивне анализе, која је у то време била доминантна теорија у области усвајања другог или страног језика³ (Lado, 1957; Lehn & Slager, 1959; Stockwell & Bowen, 1965). Основно питање којим се контрастивна анализа бавила јесте утицај J1 (изворног или матерњег језика) на усвајање сегмената J2 (другог или страног, односно циљног језика), при чему се успешност мерила на основу способности говорника да те сегменте правилно изговори (Brown, 2000: 7). Како наводи Мејџор (Maјor, 2008: 66), контрастивна анализа настала је као производ истраживања у области језичког трансфера, који је закупио пажњу многих истраживача (Andersen, 1983; Odlin, 1989; Kellerman, 1995; Trubetzkoy, 1939/1958; Weinreich, 1953 и многи други). Свој врхунац доживела је 1960-их година, када су аутори као што су Фрајс (Fries, 1945)

³ Други језик се учи унутар језичке заједнице, а *страни* ван ње. У овој дисертацији наш фокус ће бити на страном језику, односно на усвајању језика у језичкој учионици. Ипак, будући да су се истраживачи бавили како усвајањем страног, тако и другог језика, оба термина су присутна приликом успостављања теоријског оквира.

и Ладо (Lado, 1957) узроке грешака које праве ученици J2 налазили искључиво у језичком трансферу. Ладо (Lado, 1957) се сматра једним од првих и најзначајнијих заступника *Хипотезе контрастивне анализе* (енгл. *Contrastive Analysis Hypothesis*). Такође, у овом периоду значајна истраживања спроводе Стоквел и Бовен (Stockwell & Bowen, 1965), који врше компаративну анализу енглеског и шпанског језика.

Полазиште *Хипотезе контрастивне анализе* је да J1 ученика страног језика има инхибиторну улогу приликом перцепције, процесуирања и продукције J2 (Zampini, 2008: 219). Ипак, каснија истраживања су показала да се током продукције ученика не појављују све грешке предвиђене контрастивном анализом (Kleinmann, 1977: 94). У плејади истраживања 1970-их година, чији су аутори били заинтригирани (не)основаношћу и (не)предвидљивошћу контрастивне анализе, издвајају се Витман и Џексон (Whitman & Jackson, 1972), чија је студија показала да контрастивна анализа није успела да предвиди проблеме интерференције⁴, као и да интерференција, сама по себи, није имала значајан утицај на успешност у усвајању језика (Whitman & Jackson, 1972: 40). Са друге стране, у истраживању које је спровео Клаинман (Kleinmann, 1977) контрастивна анализа јесте помогла у предвиђању конструкција које ученици страног језика избегавају да користе, док су важну улогу одиграли и афективни фактори (Kleinmann, 1977: 106). Такође, Екман (Eckman, 1985: 290) наводи да се у одређеним истраживањима показало да постоје потешкоће у усвајању језика упркос непостојању разлика, док се Ричардс бави унутарјезичким (енгл. *intralingual*) и развојним (енгл. *developmental*) грешкама, користећи шири оквир од саме контрастивне анализе (Richards, 1971: 205). Додатно, истичу се и случајеви у којима до потешкоћа не долази, упркос постојању разлика (Gradman, 1971 у Eckman, 1985: 290).

Када су се појавиле критике овог приступа, одређени истраживачи су покушали да прошире термине у овој области, па тако Вордхоф (Wardhaugh, 1970) уводи термине *јаке* и *слабе* верзије контрастивне анализе (енгл. *strong and weak versions of CA*), при чему се *јака* базира на предвиђању грешака, а *слаба* на њиховом објашњавању након што се уоче. Тако, према *јак*ој верзији контрастивне анализе „можемо предвидети и описати обрасце који ће бити захтевни за усвајање, као и оне који неће бити захтевни, систематично поредећи језик и културу који се усвајају, са језиком и културом ученика” (Lado, 1957 у Wardhaugh, 1970: 124), док се према *слабој* верзији од лингвисте тражи само да „посматра опажене потешкоће у учењу другог језика” али их не мора нужно предвидети (Wardhaugh, 1970: 126). Дакле, основни принцип *јак*е верзије ове хипотезе је тај да се систематским поређењем међу језицима могу предвидети и објаснити потешкоће са којима се сусрећу ученици и да се на овај начин може пружити кључ разрешења ових потешкоћа (Fries, 1945; Lado, 1957; Ferguson, 1962 у Flege, 1979: 21). Друга, *слаба* верзија ове хипотезе заснива се на *a posteriori* примени увида стечених путем контрастивне анализе, као и на принципима опште фонолошке теорије, са циљем појашњења потешкоћа у процесу учења језика (Wardhaugh, 1970; Johansson, 1973 у Flege, 1979: 21–22).

У почетку свог настанка, иако је служила као механизам за предвиђање могућности грешака, контрастивна анализа није пружала јасан одговор на то који сегменти једног језика ће бити тежи, а који лакши за усвајање. Наиме, када је реч о усвајању гласовног спектра новог језика, у оквиру почетне *Хипотезе контрастивне анализе* истицало се да ће они гласови J2 који су блиски одређеним гласовима J1 бити лакши за усвајање. Ипак, истраживања која су затим уследила указала су на ширу и не толико предвидиву улогу коју J1 има приликом усвајања J2. Показало се да одређени гласови, који у великој мери одступају од гласова присутних у J1 могу бити брзо усвојени, док други, блиски гласови, представљају изазов за ученике (Zampini, 2008: 219). Тако се 1970. године предлаже и њена *умерена* (енгл. *moderate*)

⁴ У литератури се термини „трансфер” и „интерференција” подједнако користе, али је „интерференција” израз који се чешће употребљава као синоним за негативни трансфер, односно негативни утицај који изворни језик има на усвајање циљног. Такође, наилазимо на дефиницију интерференције као аутоматског трансфера који је изазван навиком (Dulay et al., 1982 у Bhela, 1999: 22). У једном од наредних поглавља се детаљније осврћемо на ове концепте.

верзија (Oller & Ziahosseiny, 1970), према којој сличне структуре J1 и J2 представљају већу препреку за усвајање у односу на различите. Наиме, како ови аутори наводе, према *умереној* верзији контрастивне анализе „усвајање гласова, секвенци и значења биће најтеже тамо где постоји најсуптилнија дистинкција између циљног и изворног језика или унутар циљног језика” (Oller & Ziahosseiny, 1970: 186).

У раним истраживањима на овом пољу истиче се и да је трансфер тзв. *фонолошких навика* извор грешака у изговору (Mackey, 1965 у Flege, 1979: 22). Ове навике се објашњавају као „дистрибутивно дефинисан систем фонемских контраста” (Eliasson, 1976 у Flege, 1979: 22), док сличност између фонемских структура утиче на то колико ће усвајање фонетике једног језика бити захтевно (Brière, 1966: 768 у Flege, 1979: 22). Наиме, Флеги наводи да је, када се поклапају све варијанте алофона⁵ једне фонеме у два језика, трансфер фонолошких навика једноставан и комплетан, док када постоје одступања на нивоу структуре можемо очекивати потешкоће (Flege, 1979: 22).

Иако је, како Флеги тврди, грешка у изговору увек фонетска грешка, будући да продуковани глас не одговара нормама циљног језика, контрастивна анализа замене приписује првенствено структурним разликама међу језицима (Flege, 1979: 23). Ипак, структурна поређења врше се у складу са најосновнијим артикулационим параметрима (Lado, 1957; Ritchie, 1968 у Flege, 1979: 23), а поређење акустичких и артикулационих карактеристика гласова се не сматра добром основом за предвиђање гласова који ће бити замењени (Lado, 1957: 26; Ritchie, 1968; Eliasson, 1976 у Flege, 1979: 23–24). Дакле, како Флеги (Flege, 1979: 26) даље објашњава, на овај начин су оформљена два главна приступа страном нагласку, при чему се један заснивао на фонетским, а други на фонолошким разликама.

Када је реч о контрастивној анализи фонолошких карактеристика двају језика, Вордхоф (Wardhaugh) још 1970. године поставља питање да ли је могуће поредити их на овај начин. Како истиче, обележавањем одређених гласова у различитим језицима истим симболима, као и тврдње о постојању потпуно истих фонема у различитим језицима могу бити опасне и морају се заснивати на фонетским доказима (Wardhaugh, 1970: 127). Додатно, ова теорија није успела да објасни зашто се врши супституција гласова страног језика специфичним гласовима изворног (Hancin-Bhatt, 1994а у Brown, 2000: 8). Такође, критичари контрастивне анализе се не слажу са поставком да су све грешке приликом усвајања језика изазване трансфером. Тако се након Селинкерове (Selinker, 1972) студије међујезика и фосилизације показало да на обликовање међујезика⁶ утичу многи други фактори, као што су језичке универзалије или развојни фактори (енгл. *developmental factors*) (Major, 2008: 65).

Ипак, када говоримо о актуелности овог приступа данас, значајно је да одредимо шта се подразумева под „предвиђањем” грешака. Контрастивна анализа се није задржала у свом изворном облику, са циљем предвиђања свих могућих грешака приликом усвајања фонетско-фонолошких карактеристика страног језика, али се јесте одржала у многим истраживањима као начин предвиђања могућности за грешке, односно области у којима постоји већа могућност да до њих дође (енгл. *probabilistic sense*) (Major, 2008: 65). Стога се може рећи да и након више од 65 година од њеног настанка неки од њених постулата и даље имају своје место у језичким истраживањима.

2.1.2. Хипотеза диференцијалне маркираности

Врло важна полазна тачка истраживања која су се бавила усвајањем језика из нативистичке⁷ перспективе био је рад Ноама Чомског, који се усредсредио на истраживање

⁵ Реализација, односно варијанта фонеме која настаје услед одређеног гласовног окружења у којем се налази.

⁶ *Међујезички систем* (енгл. *interlanguage system*) је систем који ученици обликују током процеса усвајања страног језика, тако што комбинују карактеристике изворног и страног језика (Selinker, 1972: 210-225).

⁷ *Нативизам* предност даје урођеним чиниоцима, наспрам утицаја средине.

урођене способности усвајања језика, путем тзв. *језичког органа* или *механизма* (енгл. *language acquisition device*)⁸ (Chomsky, 1965). Ослањајући се на поставке Чомског, резултат чијег рада је било увођење појма *универзалне граматике*⁹, језичка истраживања се окрећу универзалним сегментима језика, па се у научној литератури појављује појам *маркираности* (Eckman, 1977). Екман (Eckman, 1977) је контрастивну анализу испитао у светлу маркираности, тврдећи да маркираност у склопу универзалне граматике представља тачнији показатељ захтевних области страног језика од саме контрастивне анализе, представљајући тиме своју *Хипотезу диференцијалне маркираности* (енгл. *Markedness Differential Hypothesis*) (Eckman, 1977: 328). Екман на врло занимљив начин објашњава своју тврдњу, наводећи да се може потврдити теза коју је изнео Ленеберг, да су језичке универзалије¹⁰ одраз структуре људске когниције (Lenneberg, 1967: 374–375), а да људи природно усвајају прво једноставније, а затим комплексније концепте, па се тиме типолошка маркираност може посматрати као одраз сложености (Eckman, 1977: 329).

Дакле, *Хипотеза диференцијалне маркираности* иде корак даље од *Хипотезе контрастивне анализе*, узимајући у обзир и улогу језичких универзалија и истичући да ће они сегменти који су другачији у J2 у односу на J1 бити тежи за усвајање, уколико су такође и на вишем нивоу маркираности у односу на J1 (Zampini, 2008: 231). У складу са овом хипотезом, истиче се да иако је неопходно утврдити разлике између изворног и циљног језика како би се разумеле потешкоће у усвајању другог језика, ове разлике нису довољне како би се пружило адекватно објашњење (Eckman, 1985: 290). Претпоставка који се износи путем *Хипотезе диференцијалне маркираности* је да ниво захтевности усвајања одговара нивоу типолошке маркираности (Eckman, 1977: 320; Eckman, 1985: 290) и да је „једна појава или структура X у неком језику релативно маркиранија од неке друге појаве или структуре Y, ако на међујезичком нивоу присуство X у неком језику имплицира и присуство Y, али присуство Y не имплицира и присуство X” (Eckman, 1985: 290)¹¹.

У складу са дефиницијом маркираности, Екман предлаже следећу хипотезу (Eckman, 1977: 321): „области у којима ће ученик неког језика имати потешкоће могу се предвидети на основу систематског поређења граматика изворног и циљног језика, као и односа маркираности формулисаних у оквиру универзалне граматике, и то на следећи начин: а) оне области циљног језика која се разликују од изворног и које су маркираније од изворног биће захтевне б) релативни степен захтевности области циљног језика које су маркираније од изворног биће у корелацији са релативним нивоом маркираности в) оне области циљног језика које се разликују од изворног, али нису маркираније од изворног језика неће бити захтевне” (Eckman, 1977: 321).

Теорија маркираности се индиректно бави релативном захтевношћу гласова, будући да се заснива на обрасцима присутности гласова у фонемским инвентарима многих језика (Flege, 1979: 31). Дакле, Екман (Eckman, 1977) предлаже допуну хипотезе контрастивне анализе релацијама маркираности, како би се предвидео смер потешкоћа у учењу. Његова претпоставка је да ће међујезичка разлика изазвати потешкоћу само ако подразумева глас или контраст који је релативно маркиранији од оног у изворном језику. Маркираност има предност универзалне хипотезе, будући да се не заснива на *ad hoc* одлукама које су у вези са структурални поређењем двају језика. Ипак, заснива се на друкчијем принципу у односу на контрастивну анализу и може јој послужити само као својеврстан додатак (Flege, 1979: 32).

Дакле, прва разлика између *Хипотезе контрастивне анализе* и *Хипотезе диференцијалне маркираности* јесте у томе што се другом не утврђују само разлике између

⁸ Чомски даље објашњава различите погледе на овај механизам и поделу на *емпиристички приступ*, који овај механизам посматра као периферни и *рационалистички приступ*, који се бави и урођеним идејама и принципима који одређују форму стеченог знања (Chomsky, 1965: 47–48).

⁹ *Универзална граматика* се односи на урођене граматичке обрасце који нису карактеристични само за један, већ за све језике. Овом концепту посвећујемо једно од наредних потпоглавља.

¹⁰ *Језичке универзалије* су појаве или карактеристике својствене свим језицима.

¹¹ На сличну дефиницију маркираности наилазимо и у Екмановом раду из 1977. године (Eckman, 1977: 320).

двају језика већ и ниво захтевности за усвајање. Друга разлика тиче се чињенице да се *Хипотезом диференцијалне маркираности* допушта могућност да одређене разлике између двају језика не изазивају потешкоће. Трећа разлика препознаје се у томе да се предвиђања *Хипотезе диференцијалне маркираности* заснивају на нивоу релативне захтевности, што омогућава стварање дистинкције између почетних и напредних нивоа језичке компетенције и пружање лонгитудиналног објашњења процеса усвајања језика (Eckman, 1985: 292). Стога, значајно је истаћи да ова хипотеза у обзир узима напредак ученика, односно могућност да он касније овлада одређеним структурама циљног језика, уколико ове структуре нису усвојене пре других, мање маркираних (Eckman, 1985: 293).

Међутим, како објашњава Флеги, и предвиђања заснована на маркираности испоставила су се нетачним (Flege, 1979: 31). Тако наводи и Јеротијевић Тишма (2017: 68), да међу језицима постоји толика разноликости да је најчешће немогуће дефинисати хијерархију маркираности ни међу њима, а ни унутар сваког понаособ, иако се препознају неке универзалне склоности, налик на преферирање CV (консонант–вокал) слогова¹² (Tarone, 1972 у Јеротијевић Тишма, 2017: 68).

2.1.3. Универзална граматика

Концепт *универзалне граматике* развија Ноам Чомски (Chomsky, 1965). У свом раду из 1965. године он се позива на неке од аутора, припадника традиционалне лингвистичке теорије, у чијим се радовима по први пут спомиње овај концепт, налик на Битија (Beattie, 1778), цитирајући његову занимљиву мисао, којом пореди језике са човеком, по питању његових (односно њихових) особености. Како се даље наводи, различитости међу језицима могу се објаснити путем њихових граматика и вокабулара, док се сличности објашњавају путем науке, коју неки називају *универзалном* или *филозофском* граматиком (Chomsky, 2014: 5¹³). Како Чомски наводи, граматика одређеног језика може пружити комплетну слику језичке компетенције тек када је допуњена универзалном граматиком, која подразумева креативни аспект језика¹⁴ и дубоко укоренење правилности (Chomsky, 2014: 6).

Такође, Чомски објашњава да дете, када усваја први језик, поседује свест о језичким универзалијама, а да је његов задатак да језичком инпуту¹⁵ приступа са претпоставком да он потиче из језика који припада унапред одређеном типу, имајући за циљ да открије који је језик којим говори његова заједница, од свих могућих људских језика (Chomsky, 2014: 27). Истраживање језичких универзалија тиче се својстава свих природних језика, у оквиру генеративне граматике¹⁶, која се могу односити на фонологију, синтаксу, семантику или на њихове међусобне односе (Chomsky, 2014: 28). Језичке универзалије деле се на *супстантивне*, које се тичу врста језичких јединица и на *формалне*, које се тичу њиховог комбиновања у говору. Тако се као пример *супстантивних универзалија* наводи и Јакобсонова *Теорија дистинктивних обележја* (Jakobson et al., 1951), будући да се заснива на претпоставци да сваки језик поседује ограничен број универзалних фонетских одлика, независних од конкретног језика (Chomsky, 2014: 28). Дакле, универзална граматика се најчешће дефинише као „систем категорија, механизма и ограничења која су заједничка свим људским језицима и која се сматрају урођеним” (O’Grady et al., 1996, у Dąbrowska, 2015: 2). Тако наводи и Дабровска, да иако не постоји сагласност по питању тога шта све универзална граматика тачно обухвата; најчешће је реч о *формалним универзалијама* (односно принципима, општим дефиницијама којима се одређују ограничења и параметрима којима се одређују варијације између језика),

¹² Преферирање CV слогова примећује се и приликом формирања првих речи на J1 (Ohala, 2008: 32).

¹³ Прво издање дела датира из 1965. године, док се у овом раду користи поновно издање из 2014. године.

¹⁴ Могућност изражавања на безброј начина и реаговања на безброј нових ситуација (Chomsky, 2014: 6).

¹⁵ Односно језичким подацима којима је изложен.

¹⁶ Генеративна граматика се заснива на проучавању претпостављене урођене граматичке структуре.

као и *супстантивним универзалијама* (као што су лексичке категорије и обележја) (Dąbrowska, 2015: 2).

Када се говори о универзалној граматичкој, често се истиче да је усвајање фонологије суштински другачије од усвајања синтаксе (Flynn & Manuel, 1991 у Brown, 1998: 137–138), закључак који се најчешће заснива на запажањима у вези се потешкоћама по питању овладавања изговором гласова и интонацијом, чак и у случајевима када је синтаксичко знање усвојено. Такође, наглашава се да универзална граматика пружа скуп семантичко-синтаксичких објеката и релација које су другачије у поређењу са онима које се могу усвојити из гласовног сигнала, те да не пружа фонолошко знање и да је упитно да ли се може наћи паралела између синтаксе и фонологије у овој теорији (Carr, 2006: 655).

Дакле, када је реч о утицају универзалне граматике у области фонологије, истраживачи су испитивали у којој мери се њено усвајање заснива на овим принципима. Како наводи Браун (Brown, 1998), истраживања су показала да ученици могу усвојити фонолошке карактеристике J2, укључујући структуру слога (Broselow & Finer, 1991) и акцентовање (Archibald, 1993; Pater, 1993 у Brown, 1998: 138), као и да универзална граматика има активну улогу приликом формирања фонолошких репрезентација код деце (Brown & Matthews, 1993, 1997 у Brown, 1998: 138). Ипак, одређени аутори истичу да се у њиховим истраживањима у неким случајевима показало да дете приликом усвајања језика може да препозна и продукује фонолошке обрасце, без ослањања на језичке универзалије, већ да путем праћења учесталости одређених низова може да препозна обрасце (Archangeli, Pulleyblank, 2012, 2015: 4). Ови аутори наглашавају и значај тзв. *емергентне граматике* (енгл. *emergent grammar*), која се формира као резултат изложености одређеним структурама.

Како објашњава Браун (Brown, 1998), из истраживања усвајања J1 се изводи закључак да развој сегменталне структуре подразумева интеракцију између универзалне граматике и способности ученика да уочи фонемске контрасте у језичком инпуту, па се стога може закључити и да успешно усвајање нових фонема код ученика J2 не зависи само од постојања универзалне граматике, већ и од тачне перцепције инпута (Brown, 1998: 185). Такође, за успешно усвајање како првог тако и другог или страног језика неопходно је узети у обзир не само језички инпут, већ и различите механизме учења, па се (не)успех у овом процесу може објаснити и помоћу ових фактора, а не искључиво путем утицаја универзалне граматике (White, 1989 у Brown, 2000: 5).

У области истраживања универзалне граматике наилазимо и на занимљиву дискусију по питању (не)постојања тзв. *фонолошког ума* (енгл. *phonological mind*). Наиме, Берент (Berent, 2013) представља теорију у оквиру које тврди да у свим језицима постоје урођене преференције ка одређеним гласовима или гласовним низовима (као и знаковима и знаковним низовима). Са овом ауторком се не слаже Еверет (Everett, 2016), који истиче да су његови закључци у супротности са фонолошким нативизмом који Берент заступа, будући да је, без пружања одговора на питање одакле фонолошко знање потиче и објашњења у вези са еволуцијом инстинкта, ова хипотеза само спекулација (Everett, 2016: 4). Ауторка пак на овај став одговара (Berent, 2016: 9), наводећи да се Еверетова критика заснива само на формалној анализи хијерархије слогова, као и да се његови приговори ослањају на некохерентан модел. Дакле, можемо приметити да је дискусија о постојању универзалних карактеристика језика и њихових фонолошких система још увек жива и заокупљује пажњу савремених истраживача.

2.1.4. Геометрија обележја и модели надметања и уклањања сувишних обележја

Под утицајем генеративне фонологије и објављивања дела „The Sound Pattern of English”¹⁷ (Chomsky & Halle, 1968), нови талас истраживања у области усвајања гласова другог језика усмерио се на анализу сличности и разлика међу дистинктивним обележјима¹⁸ изворног и циљног језика (Brown, 2000: 8). Сматрало се да су потешкоће ученика изазване разликама у обележјима као и перцептуалним склоностима (енгл. *perceptual biases*) ученика (Brown, 2000: 8). Ово је уједно био и први покушај да се објасни како развијен фонолошки систем одраслих ученика утиче на усвајање Ј2. Савремена фонолошка теорија у оквиру генеративног оквира полази од претпоставке да саме фонеме имају унутрашњу структуру, што пружа прилику за дубље разумевање утицаја изворног језика, путем разлике између фонолошких репрезентација и њихових саставних елемената (Brown, 2000: 10).

Ипак, дистинктивна обележја почињу да се не посматрају више као неуређени скупови карактеристика, како је то представљено у оквиру *СПЕ (Sound Pattern of English)* модела и у теоријама које су се заснивале на њему, већ као структурисани елементи, што је имало импликације и на начин на који су се даље развијале теорије перцепције говора и усвајања фонологије (Brown, 2000: 10–11). Како наводи Клеменс (Clements, 1985: 225), једно од главних лингвистичких открића у области фонологије било је то да се фонолошка анализа не заснива само на фонолошким сегментима, односно фонемама, већ на обележјима. Тако аутор, са циљем систематизације знања о обележјима, уводи концепт *Геометрије обележја* (енгл. *Feature Geometry*), путем којег предлаже да се обележја не представљају у оквиру дводимензионалних матрица, у складу са поставкама Јакобсона и генеративне фонологије (Jakobson et al., 1952), већ у оквиру вишеслојних, хијерархијских структура (Clements, 1985: 246). Ипак, теорију *Геометрије обележја* у питање доводи Мекарти (McCarthy, 1988), који истиче да је схема до које се овим путем долази непотпуна (McCarthy, 1988: 105).

На ову теорију надовезује се *Модел надметања обележја* (енгл. *Feature Competition Model*), којим се тежи ка пружању објашњења начина на који се гласови Ј2 мапирају у фонолошким категоријама Ј1 (Hancin-Bhatt, 1994b). Наиме, за разлику од приступа у којима се обележја посматрају као бинарне категорије, овај модел уводи динамички приступ, истичући да нису сва обележја истог степена истакнутости и важности у сваком језику (Hancin-Bhatt, 1994b: 249). Овим моделом ауторка предлаже приступ којим се може измерити истакнутост одређеног обележја у датом фонолошком инвентару (Hancin-Bhatt, 1994b: 250). Модел се заснива на поставкама претходних значајних истраживача у овој области, од којих индикативно наводимо *обрасце обележја* (Chomsky & Halle, 1968), *хијерархију обележја* (Halle, 1959), *геометрију обележја* (Clements, 1985; Sagey, 1986; Paradis & Prunet, 1991) и *непотпуну одређеност*¹⁹ (енгл. *underspecification*) (Steriade, 1987; Archangeli, 1988 у Hancin-Bhatt, 1994b: 250–251). На непотпуну одређеност наилазимо и код *Модела укидања сувишних обележја* (енгл. *Feature Pruning Model*) (Weinberger, 1997). Наиме, према овом моделу се сувишна или предвидива обележја изостављају. Како наводи Вајнбергер (Weinberger, 1997: 301), укидање сувишних обележја може бити повезано са њиховом хијерархијском структуром, односно понашањем дистинктивних обележја које је предложио Клеменс (Clements, 1985).

¹⁷ Како истиче Батас (Батас, 2018: 5), иако се ова књига може сматрати једним од најзначајних дела фонологије 20. века, она никада није преведена на српски језик нити је у великој мери утицала на истраживања српских фонолога.

¹⁸ Обележје (енгл. *feature*) се дефинише као саставна компонента једног гласа (сегмента) која и сама може бити састављена од других обележја или може бити крајње обележје којим се дефинише скуп могућих фонетских вредности (Ladefoged, 2012: 330). Такође, у савременој фонологији се обележје перципира као психолошка јединица коју дефинишу акустичка и/или артикулациона својства, те путем које се повезује когнитивна репрезентација са физичком реализацијом (Hall, 2007: 312 у Батас, 2018: 5–6).

¹⁹ Ова теорија подразумева да одређена обележја нису експлицитно одређена и допуњују се уз помоћ општих правила (Archangeli, 1988: 183).

Ослањајући се на теорију геометрије обележја, Браун (Brown, 2000) предлаже модел према коме се код деце, приликом усвајања фонолошких структура изворног језика, смањује осетљивост на одређене контрасте који нису присутни у изворном језику и према коме деловање ове фонолошке структуре у перцепцији говора код одраслих ученика ограничава то које ће контрасте моћи да препознају, па затим и усвоје (Brown, 2000: 5). *Модел фонолошке интерференције* који је развила Браун (Brown, 1998) указује на то да граматика изворног језика говорника ограничава усвајање, односно не само да се карактеристике J1 преносе у J2 већ да изворни језик може онемогућити прецизну перцепцију инпута на страном језику, што такође може представљати узрок трансфера (Brown, 1998: 185). Дакле, граматичке структуре J1 не служе само као „градивни материјал” за стварање међујезичке граматике, већ посредују између J2 инпута и механизма усвајања (Brown, 1998: 186). Браун (Brown, 1998) објашњава да монотонско (енгл. *monotonic*) усвајање структуре геометрије обележја код деце смањује перцептивну осетљивост на одређене неизворне контрасте, те и у одраслом добу наставља да посредује између акустичног сигнала и лингвистичког процесора.

Стога, када особа усвоји геометрију обележја свог изворног језика, сви гласови (како изворни, тако и неизворни) биће перципирани у складу са обележјима која су својствена за овај језик. Ауторка истиче да није реч о утицају самих J1 репрезентација, већ о њиховим компонентама, које утичу на трансфер J2 (Brown, 1998: 186). Браун потом објашњава да не постоји „делимични утицај”, већ да геометрија обележја J1 једнако делује на J2 инпут и на усвајање свих неизворних гласова (Brown, 1998: 187). До разлике у могућности усвајања одређених гласова долази због тога што ово деловање може помагати или одмагати усвајању, у зависности од тога који се глас J2 усваја и колико је он „компатибилан” са геометријом обележја J1 (Brown, 1998: 187).

2.1.5. Модел онтогеније-филогеније

Када говоримо о трансферу приликом усвајања другог или страног језика, значајно је да споменемо још два модела које је развио Мејџор (Major, 1987, 2001). *Модел онтогеније* (Major, 1987) и *онтогеније филогеније* (Major, 2001) претпостављају смањење утицаја трансфера током времена, приликом јачања утицаја развојних фактора и маркираности (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 4–5). Мејџор најпре развија *Модел онтогеније*. Према овом моделу, број грешака изазваних трансфером се смањује временом, док се број грешака изазваних развојним факторима прво повећава, па затим смањује (Major, 1986: 455). Истиче се да је једно од могућих објашњења за такав образац то што трансфер доминира у раним фазама усвајања, потискујући испољавање развојних процеса који се испољавају тек када се утицај трансфера почне губити. Коначно, како ученик напредује ка изговору ближем циљном језику, и један и други тип грешака се постепено елиминишу (Major, 1986: 455).

Како наводе Хансен Едвардс и Зампини (Hansen Edwards & Zampini, 2008), *Модел онтогеније* је усмерен ка утицају развојних фактора, односно универзалија, док се модел *онтогеније-филогеније*, који је Мејџор развио касније (Major, 2001), окреће и ка утицају маркираности (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 4). У оквиру овог модела, наводи се да иако и трансфер и маркираност утичу на усвајање фонологије J2, она обележја која нису маркирана у J2 биће под већим утицајем трансфера, у поређењу са маркираним. Додатно, слично као и у првом моделу онтогеније, утицај трансфера је доминантнији у почетним фазама усвајања, док се утицај маркираности повећава са смањењем утицаја трансфера, а затим и његов утицај опада (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 5).

Како објашњава Џејмс (James, 2003), значај Мејџоровог *Модела онтогеније-филогеније* се огледа у томе да је најизглед једноставан. Наиме, Мејџор запажа да приликом усвајања ученик J2 у свој међујезик не укључује само елементе изворног и циљног језика, већ и елементе из трећег извора који се дефинише као „универзалије”, као и да J1, J2 и универзалије узајамно делују у динамичном односу (James, 2003: 267). Ипак, Џејмс истиче да овај модел не

пружа јасне дефиниције „компоненти” или „делова” међујезика, као и да се поставља питање онтолошког статуса модела²⁰, који остаје недовољно дефинисан изван своје типолошке функције (James, 2003: 270).

2.1.6. Модел аудиторне удаљености

Још један занимљив модел којим се приступа питању перцепције и обраде обележја уводи Бренен (Brannen, 2011). Ова ауторка се у оквиру своје докторске дисертације бавила темом перцепције и продукције интерденталних фрикатива приликом усвајања другог језика. Како тврди, иако постоји веза између фонетских и фонолошких обележја и репрезентација, постоје и суштинске разлике између фонетских и фонолошких граматичких компоненти. Наиме, разлика је у томе што су фонолошке репрезентације релативно апстрактне, док су фонетске ближе повезане са анатомским, односно артикулационим или аудитивним системима (Brannen, 2011: 21). Такође, фонолошка обележја немају варијације у нивоу спецификације, већ су или присутна или одсутна, а функционишу у контрасту са системом гласова, како би помогла да се један сегмент разликује од другог (Brannen, 2011: 21–22). Ауторка истиче да иако ученици J2 имају приступ свим обележјима, односно универзалној граматичкој, то не значи нужно да су приликом усвајања J2 способни да одмах инкорпорирају ова нова обележја у систем гласова J2 или да комбинују постојећа обележја на нови начин. Стога, уколико међујезичка граматика није у довољној мери развијена како би дозволила усвајање нових репрезентација, перципирана обележја ће се мапирати на постојећим фонетским репрезентацијама, што доводи до трансфера (Brannen, 2011: 23).

Тако Бренен (Brannen, 2011) развија *Модел аудиторне удаљености* (енгл. *Auditory Distance Model*), којим настоји да укаже на механизме који утичу на трансфер, како на фонемском тако и на фонетском нивоу. Овим моделом покушава да објасни како ученици J2 обрађују фонетски инпут, путем специфичног алгорита којим се израчунава аудиторна удаљеност између репрезентација J1 и J2. У овом моделу се у обзир узима улога обележја као и њихова истакнутост (Brannen, 2011: 26). До разлике у коначном говорном аутпуту²¹ долази због разлике у начину обраде примљеног акустичког сигнала (енгл. *intake*). Наиме, приликом фонемске обраде се задржавају само контрастивна обележја и сигнал се мапира на најближе репрезентације J1 (Brannen, 2011: 26–27).

Како ауторка објашњава, до трансфера долази када се инпут пореди са постојећим репрезентацијама, приликом чега се идентификују и пореде разлике у обележјима, мерећи њихову удаљеност од обележја постојећих фонетских и фонолошких репрезентација и повезујући их са онима које су им најсличније (Brannen, 2011: 32). Осим поређења обележја која се не поклапају врши се и њихова процена, на сличан начин као што наводи и Бест (Best, 1995), путем процене подобности категорија (енгл. *category goodness classification*). Затим се процењује која је тзв. „цена” замене одређеног обележја, при чему се бира да ако неко обележје треба да буде замењено предност има оно које ће теже бити примећено (Brannen, 2011: 32). У том процесу, ако се утврди да је неко обележје из J1 различито од J2, оно добија негативну вредност (нпр. –1 или –2), док се разлика прави и на основу сонорности²², обликујући на овај начин *Скалу аудиторне удаљености*. Ова скала се дели на подручје неслагања и циљно

²⁰ Односно природе његовог постојања.

²¹ Односно производу говорне продукције.

²² *Сонорност* се може дефинисати као посебан тип релативног фонолошког елемента налик обележју којим се сви гласови могу хијерархијски категоризовати, па су, на пример, вокали сонорнији од ликвида, ликвиди су сонорнији од назала, док опструенти поседују најмањи степен сонорности. Сонорност се разликује од већине обележја по томе што обухвата све гласове, док је једна од њених главних функција организација сегмената унутар слога (па се сонорнији гласови, попут вокала, чешће јављају у језгру слога, а мање сонорни на периферним позицијама) (Parker, 2011: 1). Ладефогед сонорност гласа дефинише као „гласноћу у односу на друге гласове исте дужине, нагласка и висине” (Ladefoged, 1975: 219 у Parker, 2011: 1–2).

подручје, а одређивање аудиторне удаљености помаже у предвиђању могућих гласова који се могу појавити као замена (Brannen, 2011: 33).

2.1.7. Теорија оптималности

Принс и Смоленски (Prince & Smolensky, 1993/2004; 2003) развијају једну од новијих фонолошких теорија, *Теорију оптималности* (енгл. *Optimality Theory*), у оквиру које објашњавају утицај акустичких ограничења. Наиме, ова теорија се заснива на концепту ограничења (енгл. *constraint*) и бави се проблемима у вези са односом између улазних облика (инпута) и излазних облика (аутпута). Аутори ограничења заснивају на принципима генеративне фонологије, у оквиру које постоји дистинкција између облика који се налазе у основи (енгл. *underlying forms*) и оних који су на површини (енгл. *surface forms*), делећи ограничења на *ограничења маркираности* (енгл. *markedness constraints*), којима се евалуира инпут и *ограничења верности* (енгл. *faithfulness constraints*), којима се пореди однос између инпута и аутпута, уз нужност очувања одређених структурних елемената (Prince & Smolensky, 2003: 212–213). У сваком језику су ограничења различитог значаја, односно врши се њихово рангирање, у складу са хијерархијом доминације ограничења (енгл. *constraint dominance hierarchy*) (Prince & Smolensky, 2003: 214). Дакле, језици се не разликују по ограничењима (која су универзална), већ по њиховом рангирању, при чему се претпоставља да ниже рангирана ограничења у једном језику свакако постоје, чак и ако на њега немају конкретан утицај (Broselow et al., 1998: 262).

Како наводе Брузлоу и сарадници (Broselow et al., 1998: 266–267), концепт *површинских ограничења* (енгл. *surface constraints*) је веома користан за објашњење усвајања фонологије J2. Наиме, у другом или страном језику могу да се појаве облици у основи (енгл. *underlying forms*) који нису присутни у J1. Ипак, будући да ће ови облици морати да прођу процес прилагођавања површинским ограничењима J1, биће реализовани као облици на површини J1 (енгл. *surface forms*), све док ученик не почне да развија одвојене граматике изворног и циљног језика. Аутори објашњавају да усвајање фонологије J2 подразумева модификацију облика, а тежња ка мање маркираним облицима у међујезику се тумачи као директна последица деловања ових универзалних ограничења. Тако, приликом усвајања новог језика нека ниско рангирана ограничења J1 могу постати видљива, путем J2 инпута и стварања међујезичке граматике (Broselow et al., 1998: 278–279).

Тако и Ломбарди наводи да се различите фонолошке реализације могу објаснити путем различитог рангирања ограничења (Lombardi, 2003: 246). Занимљиво истраживање које је спровео Ломбарди (Lombardi, 2003) на тему усвајања интерденталних фрикатива енглеског као другог језика, указало је на утицај како ограничења тако и трансфера. Аутор истиче да се замена плозива може посматрати као резултат универзалног односа маркираности (енгл. *universal markedness relationship*), будући да су плозиви мање маркирани од фрикатива. У овом случају се користи иницијално рангирање из универзалне граматике, па стога ученике ништа у њиховом J1 не наводи на то да поново рангирају релевантна ограничења. Са друге стране, када долази до замене фрикатива може се приметити експлицитнији утицај трансфера, односно елемената J1 који су утицали на рангирање (Lombardi, 2003: 246–247).

Када је реч о примени принципа теорије оптималности на српски језик, Антовић (Antović, 2007: 90) у својој докторској дисертацији наводи да домаћа лингвистика није у великој мери разматрала овај методолошки приступ, иако сматра да се одређени феномени могу врло добро описати овим путем. Тако аутор истиче да би на фонолошком нивоу српског језика *Теорија оптималности* била користан алат, када је реч о проблему једначења по звучности у граничним ситуацијама, где учестало долази до грешака код изворних говорника, а које не могу бити оправдане случајношћу или мањком образовања (Antović, 2007: 90). Додатно, Антовић истиче да се *Теорија оптималности* може применити на нивоу метрике, као и да је имала значајан успех у описивању фонетских промена у другим језицима, што је важно

напоменути, посебно када узмемо у обзир да оне могу изазвати проблеме и неслагања и изворних говорника и стручњака (Antović, 2007: 91). Стога, *Теорија оптималности* може указати на нове перспективе у интерпретацији и може допринети бољем разумевању усвајања фонологије (Barlow & Gierut, 1999: 1495).

2.1.8. Модел перцептивне асимилације

Три најчешће цитирана и најзначајнија модела међујезичке перцепције гласова јесу *Модел учења говора* (Flege, 1995), *Модел перцептивног магнета* (Kuhl, 1991, 1992) и *Модел перцептивне асимилације* (Best, 1993, 1994, 1995 у Tyler et al., 2014: 5). *Модел перцептивне асимилације* (енгл. *Perceptual Assimilation Model*) је развила Бест (Best, 1993; 1994), са циљем да објасни улогу коју J1 говорника има приликом перцепције неизворних гласова. Како објашњава Браун (Brown, 2000), према овом моделу се неизворни гласови асимилију у категорије изворног језика у складу са артикулационим сличностима, односно месту стварања гласа и активним артикулаторима (Brown, 2000: 8–9). Ниво у коме глас може бити асимилован у категорије изворног језика одређује то да ли и у којој мери ће ученик моћи да перципира неизворни контраст (Brown, 2000: 9). За разлику од *Модела перцептивног магнета* и *Модела учења говора*, о којима ће касније бити речи, *Модел перцептивне асимилације* пружа конкретна предвиђања о начину асимилације гласова страног језика, као и о начину на који ће бити перципирани различити типови контраста. Овај модел узима у обзир принципе фонолошке теорије и посебно артикулационе фонологије (Browman, Goldstein, 1986, 1989, 1990a, 1990b, 1992 у Best et al., 2001: 777).

Бестова најпре представља модел преласка са препознавања општих фонетских контраста на препознавање специфичних образаца у првих шест месеци живота, наводећи да овај процес касније утиче и на перцепцију гласова J2 (Best, 1994: 212). Ауторка полази од премисе да фонеме не постоје као унапред задати елементи, већ да се препознавање фонема као специфичних лингвистичких елемената који обликују контрасте, организованих унутар фонолошког система дешава постепено, током процеса развоја вокабулара детета (Best, 1994: 212). Путем овог модела успоставља се артикулациона веза између перцепције и продукције говора, ослањајући се на Гибсонову (Gibson, 1966; 1979) еколошку теорију²³ о *перцептуалним системима*²⁴ (енгл. *perceptual systems*).

Како Бест објашњава (Best, 1994: 189–190), када одрасли слушаалац дође у додир са контрастом који не постоји у његовом изворном језику суочава се са разликама између неизворних гласова и изворних фонема. Разлике и сличности могу се тумачити у складу са три теоријска приступа перцепцији говора, по питању њихових артикулационих или акустичких својстава. Бест усваја еколошку перспективу, у складу са којом су артикулациони покрети током говора они који пружају информацију слушаоцу, наводећи да фонолошки искусни слушаоци у неизворним фонемама перципирају информације о сличностима ових покрета са онима који се користе приликом изговора изворних фонема (Best, 1994: 190). Уколико слушаалац у овом процесу не перципира одступања, гласови ће бити асимиловани у категорију

²³ Под екологијом се подразумева однос између језика, говорника и окружења.

²⁴ Наиме, Гибсон развија теорију у складу са којом поједини природни догађаји, као и објекти и жива бића, поседују одређене потенцијале за употребу (енгл. *affordances*) које позивају на одређена понашања, а могу бити корисни или опасни, у зависности од тога какве могућности деловања нуде појединцу (Gibson, 1979: 94). Реч је о релационим особинама које су дефинисане у односу на посматрача (Gibson, 1979: 135) и одређују се путем инваријанти и њихових комбинација (Gibson, 1979: 221–222). Заснивајући своје претпоставке на овој теорији, Бест објашњава да артикулационо-гестурална својства (енгл. *articulatory-gestural properties*) говора из окружења служе као основа на којој дете учи да користи говор за комуникацију у оквиру свог језика (Best, 1994: 178). Бестова ово пореди са начином на који перципирамо карактеристике физичког алата и његове могуће примене, наводећи да учење о говору мора подразумевати повезницу између перцепције и акције (односно гласовне продукције), у контексту могућности и исхода до којих комуникација може довести, налик на позитивну емоционалну интеракцију (Best, 1994: 178).

фонема изворног језика која се сматра најприближнијом. У супротном случају, када се перципира одступање, до асимилације неће доћи. Ипак, ауторка објашњава да асимилација није увек потпуна или непостојећа, већ слушаалац одржава одређени ниво осетљивости на варијације у покретима, чак и у случају изворних категорија (Best, 1994: 190). Из овога проистиче да неће сви неизворни контрасти бити захтевни за препознавање код одраслих слушаалаца, већ ће неки бити једноставни, без обзира на чињеницу да слушаалац раније њима није био изложен, а варијације у перцепцији би се могле предвидети путем образаца сличности и разлика артикулационих покрета приликом изговора различитих неизворних контраста као и карактеристика изворних фонема (Best, 1994: 191).

Према овом моделу, неизворна фонема може бити перцептивно асимиливана у изворни систем фонема на три начина (Best, 1995 у Best, 2001: 777): 1) као категоризовани пример неке изворне фонеме, чије уклапање може ићи од одличног до слабог; 2) као некатегоризовани консонант или вокал који се налази негде између изворних фонема, односно близак је једној или више фонема или 3) као ванјезички глас који не може бити асимиливан и нема препознатљиве сличности са било којом изворном фонемом. Како се објашњава, препознавање неизворних контраста зависи од начина на који се сваки од гласова асимилује, па стога можемо издвојити неколико начина перцептивне асимилације (Best, 1995 у Best, 2001: 777): 1) асимиловање у две различите фонеме изворног језика (енгл. *Two-Category Type*), 2) асимиловање у једну фонему изворног језика, при чему гласови остају у истој мери различити или слични фонему J1 (енгл. *Single-Category Type*) 3) асимиловање у једну фонему изворног језика, при чему је један глас ближи фонему J1 (енгл. *Category-Goodness Difference Type*), 4) асимиловање једног гласа у J1 фонему, док се други перципира као некатегоризован (енгл. *Uncategorized-Categorized Type*), 5) перцепција оба гласа као неприпадајућих фонолошком систему изворног језика (енгл. *Uncategorized-Uncategorized Type*) и 6) перцепција ових гласова као не-гласова, због изузетног одступања од фонема изворног језика и немогућности асимилације (енгл. *Non-Assimilable Type*).

Дакле, фонологија изворног језика може помоћи у разликовању гласова страног језика када се они категоризују у различите фонолошке категорије, а може отежати овај процес кад они бивају асимиливани у исту изворну фонему. У случају када се глас перципира као не-глас, фонологија изворног језика нема ни позитиван ни негативан утицај. У случају асимилације у две категорије (случаја 1) или категоризованог-некатегоризованог пара (случаја 4), очекује се успешно препознавање контраста, будући да су гласови са супротне стране тзв. *изворне фонолошке границе* (енгл. *native phonological boundary*). У случајевима 2 и 3 оба гласа бивају асимиливана у исту изворну фонему, па стога изворни фонолошки систем утиче на перцепцију (Best, 2001: 777).

Ленгерис (Lengeris, 2009b) је *Модел перцептивне асимилације* применио у истраживању изговора вокала јужног британског енглеског код изворних говорника грчког и јапанског језика. У оквиру студије која је испитивала утицај претходног лингвистичког искуства по питању акустичких сигнала у J1 на перцепцију тог сигнала у J2 (посебно када је реч о трајању вокала) показало се да је већина енглеских вокала асимиливана у исте спектралне категорије²⁵ код обе групе говорника J2, са изузетком енглеских вокала /з:/ и /а:/, што указује на разлику у фонетској реализацији ових категорија (Lengeris, 2009b: 182–183). Резултати двају спроведених експеримента показали су да вокали J2 пролазе како кроз *темпоралну*, тако и кроз *спектралну* перцептивну асимилацију у J1 категорију или категорије (Lengeris, 2009b: 183).

Ипак, Браун (Brown, 2000) истиче да *Модел перцептивне асимилације* не пружа јасне критеријуме у складу са којима се одвија асимилација, па самим тим не помаже у њеном предвиђању. Додатно, овај модел је статичан, односно не узима у обзир могућност промене или адаптације фонолошког система изворног језика као последице излагања гласовима

²⁵ Препознавање различитих фонема првенствено зависи од специфичних *спектралних* и *темпоралних* својстава аудиторног сигнала, односно од расподеле по фреквенцијама и од временских интервала главних акустичких догађаја (као што су аспирација или трајање вокала) (Liberman et al., 1967 у Monahan et al., 2022: 618).

страног језика, па самим тим не пружа ни објашњење процеса усвајања нових, непознатих гласова, већ се усредсређује искључиво на њихову почетну перцепцију (Brown, 2000: 9).

2.1.9. Модел перцептивног магнета

Још један модел који се заснива на перцепцији говора јесте *Модел перцептивног магнета* (енгл. *Native language magnet*), који развија Кул (Kuhl, 1994). Како ауторка истиче, бебе током прве године живота усвајају највећи број перцептивних карактеристика изворног језика, што утиче и на перцепцију и на продукцију говора. Ове усклађене менталне репрезентације функционишу као „перцептивни магнети” за сличне гласовне обрасце и делују на перцептивни простор, утичући на то како се перципира удаљеност између гласова (Kuhl, 1994: 819). Перцептивни магнети мењају акустички простор фонетских дистинкција, тако што смањују перципирану удаљеност између магнета и стимулуса који га окружују (Kuhl, 1992: 454–455).

Тако се тзв. *перцептивне мапе* (енгл. *perceptual maps*) разликују код одраслих у зависности од тога које језике говоре (Kuhl, 1994: 819). Дакле, перцептивни простор се структурише по категоријама у складу са гласовима изворног језика, што даље утиче на начин на који се перципирају гласови J2. До шестог месеца живота бебе препознају скоро све гласове, независно од језика, а затим се у периоду до прве године живота обликују прототипови, односно *магнети* на основу изворног језика, чиме се перцепција реорганизује, што доводи до тога да након овог периода почињу да показују смањену осетљивост на изворне контрасте (Kuhl, 1994: 812). Након прве године живота долази до преласка са општег језичког обрасца (енгл. *language-general pattern*) на специфичан (енгл. *language-specific pattern*), под утицајем J1 (Kuhl, 1992: 454; 1994: 812). Дакле, у складу са овим моделом тврди се да се фонетске границе које постоје након рођења мењају под утицајем језичког искуства (Kuhl, 1992: 455).

2.1.10. Модел лингвистичке перцепције другог језика

Ескудеро и Борзма (Escudero & Boersma, 2003) предлажу занимљив *Модел лингвистичке перцепције* (енгл. *Linguistic Perception Model*), у оквиру којег се полази од претпоставке да је перцепција одраслих слушалаца прилагођена окружењу. Аутори предлажу перцептуални модел који се ослања на ограничења *Теорије оптималности*. Наиме, истичу да се акустички сигнал претвара у засебне фонолошке категорије, а у случају погрешне класификације одиграва се процес поновне категоризације ограничења путем тзв. *алгоритма постепеног учења* (енгл. *gradual learning algorithm*), узимајући у обзир, на овај начин, и адаптацију која се дешава током времена. Аутори објашњавају и да се разлике у окружењу продукције блиско пресликавају на разлике у перцепцији (Escudero & Boersma, 2003: 84).

Ову теорију Ескудеро развија даље (Escudero, 2005), у контексту усвајања страног језика. У оквиру *Модела лингвистичке перцепције другог језика* (енгл. *Second Language Linguistic Perception Model*) Ескудеро објашњава на који начин ученици другог или страног језика реструктурирају перцептуалне категорије. И у оквиру овог модела се истиче да је перцепција у вези са окружењем продукције, односно начином на који се гласови продукују у језичкој заједници (Escudero, 2005: 52). Ауторка износи *Хипотезу оптималне перцепције* (енгл. *Optimal Perception Hypothesis*), у складу са којом када се глас перципира он не бива аутоматски категоризован, већ се доноси одлука заснована на вероватноћи, односно бира се категорија која је највероватније одговарајућа, а којом ће се смањити могућност неспоразума (Escudero, 2005: 52). Модел предвиђа да ће ученици другог или страног језика усвајање започети ослањајући се на перцептивни систем изворног језика и да ће имати приступ механизмима учења налик на

оне који су коришћени приликом усвајања J1, односно постизања оптималне перцепције J1 (Escudero, 2005: 122).

У оквиру овог модела представљају се три сценарија перцепције гласова J2: сценарио *новог*, када се долази у додир са фонолошким категоријама J2 које не постоје у J1, сценарио *сличног*, када се ученик сусреће са фонемама које имају своје парњаке у J1 и сценарио *подскупа* (енгл. *subset*), када је реч о категоријама које имају више од једног парњака у J1 (Escudero, 2005: 121–126). Истиче се да је за ученике најтежи први сценарио, креирања нове категорије, да до потешкоћа може доћи и приликом другог, будући да се врши мапирање на постојеће категорије изворног језика, док је нешто лакши трећи сценарио, приликом ког J2 поседује мање категорија у поређењу са J1, па је потребно извршити смањивање њиховог броја (Escudero, 2005: 125).

2.1.11. Модел учења говора

Један од најзначајнијих модела који се баве проблемом усвајања сегмената страног језика јесте *Модел учења говора* (енгл. *Speech Learning Model*) који је развио Флеги (Flege, 1991, 1992a, 1995). За разлику од *Модела перцептивне асимилације*, који фокус ставља у већој мери на перцепцију, у оквиру *Модела учења говора* предност се даје продукцији. Такође, како истичу Тајлер и Бест (Tyler et al., 2014: 4), *Модел учења говора* се првенствено осврће на усвајање говора на J2 и акценат у већој мери ставља на појединачне фонеме него на контрасте.

Флеги своју теорију заснива на истраживањима која је спроводио од 1981. године надаље (Flege 1981, 1988, 1991, 1992a, 1992b) предлажући четири постулата и седам хипотеза (Flege, 1995: 239). У првом истраживању, на основу којег је касније предложио овај модел, аутор износи *Хипотезу фонолошког превода* (енгл. *Phonological Translation Hypothesis*) (Flege 1981). У овом раду аутор истиче да биолошко, односно узрасно ограничење није главни узрок страног нагласка, већ се узрок може наћи у склоности ученика да гласове J2 тумаче кроз категорије изворног језика (Flege 1981: 448–449). Такође, његова хипотеза води ка два претпоставкама: 1) да билингвизам на фонетском нивоу није могућ, будући да ће изговор страног језика код већине говорника бити обликован према акустичком моделу који се формира под утицајем и изворног и страног језика 2) да учење другог језика утиче и на изговор првог, изворног језика (Flege 1981: 452). Ослањајући се на ове закључке, Флеги у каснијим истраживањима развија *Модел учења говора*.

Према Флегију, фонетски системи за продукцију и перцепцију остају флексибилни током живота, али процес који он назива „класификација еквиваленције” (енгл. *equivalence classification*) представља препреку за формирање нових категорија, посебно када су у питању слични гласови, будући да се они лако повезују са постојећим категоријама J1 (Flege 1991, 1992, 1995 у Brown, 2000: 9). *Класификација еквиваленције* се дефинише као основни когнитивни механизам који омогућава препознавање константних категорија, упркос варијабилности реализација до којих долази приликом говорне продукције (Flege, 1987: 49). Флеги истиче да је овај механизам од пресудне важности приликом усвајања изворног језика, будући да омогућава препознавање припадности истој категорији, без обзира на индивидуалне разлике говорника или контекста, али да стога може утицати и на појаву страног нагласка приликом усвајања другог или страног језика, будући да ограничава коришћење свих доступних акустичких информација о разликама између гласова J1 и J2 (Flege, 1981, Flege, 1987: 49–50).

Моделом учења говора прави се разлика између *нових* и *сличних* гласова, од којих се први не поистовећују са гласовима изворног језика, док се други перципирају као слични њима (Brown, 2000: 9). Дакле, из перспективе изворног језика гласови J2 могу бити категоризовани као „идентични”, „слични” или „нови” (Flege, 1986 у Flege, 1987: 48). *Нови* гласови немају парњака у J1 језику и разликују се у акустичком смислу од било ког изворног гласа, док *слични* гласови имају јасног парњака у J1 али се од њега систематски разликују (Flege, 1987: 48).

Флеги у свом раду 1995. године (Flege, 1995: 237–243) детаљно објашњава *Модел учења говора* који је развио са својим колегама, а који се тиче усвајања и развоја усмене продукције и у обзир узима узраст ученика и промене које се дешавају током живота. Овај модел је првенствено усмерен на највиши ниво овладавања изговором J2, бавећи се најчешће билингвалним говорницима који поседују дугогодишње искуство у J2, а не почетницима. Као што се већ истиче и у другим теоријама, приликом усвајања J1 перцепција се усклађује са контрастима изворног језика, а каснију немогућност препознавања контраста у J2 аутори приписују или асимилацији (у складу поставком коју износи Бест) или томе да фонологија J1 филтрира обележја гласова J2 која имају фонетски, али не и фонолошки значај (Flege, 1995: 238). Тако аутори наводе да је за прецизну продукцију гласова J2 потребно формирати тзв. *перцептивне мете* (енгл. *perceptual targets*). Иако је једно од основних полазишта модела то да многе грешке у продукцији свој извор имају у перцепцији, важно је напоменути да се ово не односи на све грешке, до којих може доћи и под утицајем артикулационих или фонотактичких ограничења²⁶.

У складу са првом хипотезом овог модела, ученици перцептивно повезују тзв. *позиционе алофоне*²⁷ у J2 са најближим алофоном или гласом који је позиционо дефинисан у J1. Потпору за ову тврдњу аутор налази у томе да су ученици енглеског као J2 успешнији у перцепцији и продукцији неких алофона у поређењу са другим. Флеги наводи да је овај фонетски ниво анализе у мањој мери апстрактан од фонемског нивоа на којем се заснива контрастивна анализа, али да је и даље реч о апстрактној структури (Flege, 1995: 238–239). Дакле, према *Моделу учења говора*, у почетним фазама усвајања J2 целокупан репертоар гласова новог језика може бити повезан са позиционо дефинисаним алофонима J1, али како ученици стичу више искуства у J2 постепено могу да уоче фонетске разлике између гласова J2 и њима најближих гласова у J1. Тада се могу формирати нове фонетске категорије, независне од оних које су успостављене за J1 (Flege, 1995: 263). Ипак, Браун наводи да се овим моделом не нуди теоријски заснован механизам који би објаснио како се тачно J2 гласови асимилију у J1, нити када и како може доћи до стварања нових категорија, а такође се и процес *класификације еквиваленције* представља као могућност и не прецизира се како и када се он одвија (Brown, 2000: 9).

Флеги и Бон (Flege & Bohn, 2021) 2021. године представљају и *ревидирани Модел учења говора* (SLM-г), на коме се заснивају каснија истраживања у овој области. Иако и *ревидирани Модел учења говора* разматра разлике између ученика који су J2 почели да усвајају у ранијем или каснијем узрасту, његов примарни циљ је објашњење начина на који се дешава реорганизација фонетског система током живота појединца, под утицајем изложености J2 у природном окружењу (Flege & Bohn, 2021: 3). Наиме, модел се и даље заснива на усвајању J2 након што је фонетски систем J1 успостављен, а аутори истичу да не постоји суштинска разлика између механизма усвајања консонаната и вокала J1 и J2 (Flege & Bohn, 2021: 23). Три основне поставке овог модела су: 1) фонетске категорије које служе у препознавању речи и као циљеви говорне продукције се формирају на основу статистичких образаца инпута, 2) ученици J2, независно од узраста, користе исте механизме усвајања говора као и дете приликом усвајања J1, 3) разлике у продукцији и перцепцији између изворних и неизворних говорника не проистичу из смањења капацитета приликом одређеног степена неурокогнитивног развоја, већ из тога што механизми који су успешно функционисали приликом усвајања J1 не дају исте резултате када се примене на J2 (Flege & Bohn, 2021: 23). *Ревидирани Модел учења говора* доводи у питање улогу критичног периода, истичући да одрасли задржавају способност усвајања нових фонетских категорија и већи значај придаје количини и квалитету језичког инпута, као и континуираној реорганизацији фонетског система под утицајем изложености J2

²⁶ Фонотактичка ограничења се односе на дозвољене комбинације фонема у једном језику. На пример, у грчком језику је дозвољена комбинација два пловива или два фрикатива на почетку речи, али то не важи у случају да су хоморгански. Стога, дозвољене су комбинације /kt pt ft xt/ али нису комбинације /θt tθ pf fp/ (Μητσίákη, 2014: 69; Ρεβυθιάδου, 2021: 90).

²⁷ Чији изговор зависи од позиције у речи или исказу.

(Flege & Bohn, 2021: 24–25). Друга значајна промена у оквиру ревидираног модела се односи на склањање фокуса са високо компетентних ученика и тзв. *крајњег ступња усвајања* (енгл. *end state learning*). Аутори истичу да чак и веома искусни ученици J2 обично показују одређена одступања у односу на изворне говорнике, делом због различите количине и врсте језичког инпута, али и због утицаја двојезичности на перцепцију и продукцију. Због тога се тежиште истраживања помера са питања да ли ученик може достићи изворни изговор ка разумевању процеса формирања и развоја фонетских категорија током читавог процеса усвајања J2 (Flege & Bohn, 2021: 25–27).

Како Бест и сарадници објашњавају (Best et al., 2001: 3), *Модел перцептивне асимилације*, *Модел учења говора* и *Модел перцептивног магнета* полазе од исте претпоставке да је способност одраслих да разликују стране гласовне контрасте систематски повезана са оним што је усвојено путем система гласова изворног језика. Ова три модела разликују се по начину на који дефинишу перцептивни оквир, при чему се прво гледиште заснива на истим општим аудитивним процесима налик на оне који се користе за перцепцију других, нејезичких гласова (Diehl, Kluender, 1989; Kluender, 1994; Kuhl, 1988; Best, 1995 у Best et al., 2001: 3), а друго гледиште се заснива на специјалном лингвистичко-фонетском модулу који служи искључиво за перцепцију језика (Liberman et al., 1967; Liberman and Mattingly, 1989 у Best et al., 2001: 3). Додатно, како Бест наводи, значајно је узети у обзир и то да ли акустичке или артикулационе информације служе као основа за ове механизме перцепције.

2.1.12. Резиме

У овом одељку дисертације представљени су кључни теоријски приступи развоју фонетско-фонолошке компетенције на страном језику. Анализирани су модели који полазе од различитих теоријских основа, од приступа заснованих на језичком трансферу и маркираности до савременијих модела којима се наглашава улога перцепције и интеракција перцептивних и продуктивних механизма у усвајању изговора. Узимајући у обзир концепте налик на универзалну граматику као и улогу дистинктивних обележја у формирању фонолошких категорија страног језика, обликује се шира слика кључних питања у овој области, при чему је посебна пажња посвећена *Моделу учења говора*.

Упркос различитим полазиштима, уочава се да већина модела указује на кључну улогу изворног језика и перцепције у формирању међујезичког система. Ови увиди упућују на потребу да се развој фонетско-фонолошке компетенције сагледа у ширем оквиру различитих утицајних чинилаца. У наредном одељку пажња ће бити усмерена на факторе који утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције на страном језику.

2.2. Фактори који утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције

Иако теоријски модели пружају оквир за разумевање механизма усвајања изговора на страном језику, сам процес развоја фонетско-фонолошке компетенције условљен је деловањем низа различитих фактора. Ови фактори могу бити језичке, биолошке или психосоцијалне природе, а њихов утицај није уједначен, већ зависи од конкретних услова учења, индивидуалних карактеристика говорника и специфичности циљног језика.

Посебно треба нагласити улогу изворног језика, чији фонолошки систем утиче на перцепцију и продукцију нових гласова, као и значај фонетског окружења и коартикулације, који могу олакшати или отежати усвајање одређених структура. Поред тога, истраживања указују и на значај биолошких ограничења, попут критичног периода за усвајање језика, као и на улогу индивидуалних и афективних фактора, међу којима се издвајају мотивација, таленат, музикалност и анксиозност.

У наставку ће бити размотрени најзначајнији фактори који утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције, са циљем да се сагледа њихова појединачна улога, али и међусобна интеракција у процесу овладавања изговором страног језика.

2.2.1. Интерференција изворног језика – језички трансфер

Један од најзначајнијих концепата у истраживањима усвајања другог или страног језика јесте интерференција изворног језика, односно језички трансфер, а многе теорије, о којима је било речи у претходним поглављима, ослањале су се управо на њега. Иако је појава трансфера истражена у оквиру различитих лингвистичких области, као што су морфологија, синтакса и прагматика, једна од области у којој су му се истраживачи највише посветили је управо област фонологије (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 2). Како наводе Хансен Едвардс и Зампини (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 2), овај концепт почиње подробније да се истражује 1940-их и 1950-их, са значајним делима Фрајса (Fries, 1945), Вајнрајка (Weinreich, 1953) и Лада (Lado, 1957). Прва значајна хипотеза која се заснивала на овом концепту јесте *Хипотеза контрастивне анализе*, а тичала се поређења двају језика и исправљања грешака уз помоћ аудио-лингвалног метода²⁸, под окриљем праваца структурализма и бихевиоризма.

Мејџор (Major, 2008: 63–84) у исцрпном поглављу књиге „Phonology and Second Language Acquisition” излаже важна истраживања, теорије и закључке у области трансфера у фонологији другог језика. Како аутор наводи, испитивање трансфера се може приметити и пре развоја контрастивне анализе²⁹. Тако Трубецкој (Trubetzkoy, 1939/1958) наводи да тзв. *сито J1* (енгл. „sieve” of the J1) филтрира перцепцију J2, а Вајнрајк (Weinreich, 1953) у свом испитивању језика у контакту користи појам интерференције како би објаснио трансфер на различитим језичким нивоима, налик на фонолошки, морфолошки, синтаксички и лексички.

Трубецкој (Trubetzkoy, 1969: 51–64 у Flege, 1979: 16) је први истраживач који је систематично приступио објашњењу фонолошке интерференције, тврдећи да замена гласова проистиче из поистовећивања дистинктивних обележја. Како наводи (Trubetzkoy, 1969: 53 у Flege, 1979: 16), фонетске грешке нису у вези са немогућношћу говорника да артикулише одређене гласове, будући да до грешака може доћи и у случају оних гласова који су фонетски идентични са гласовима изворног језика. Тако објашњава да грешке долазе од погрешне фонолошке интерпретације гласова циљног језика, у складу са фонолошким категоријама изворног. Наводи се да говорник, у процесу који је налик на пролазак кроз сито, издваја само фонетске димензије које су фонолошки релевантне у његовом изворном језику, а затим се од перципираног фонолошког идентитета гласова обликује фонетска имплементација (Trubetzkoy, 1969 у Flege, 1979: 17). Истраживач ово илуструје примерима у којима говорници врше замену комбинацијама гласова које су дозвољене у њиховим изворним језицима. Стога се наводи да је компетенција на изворном језику најзначајнији фактор који утиче на то какав ће бити изговор говорника на страном језику.

Вајнрајк (Weinreich, 1953: 5–25 у Flege, 1979: 18) на сличан начин посматра интерференцију, али фокус ставља на систем опозиција. Наиме, он наводи да је успостављање односа сличности и разлика међу гласовима суштинска карактеристика језика, као и да процес проширивања система опозиција изворног језика, како би се укључили гласови циљног, олакшава психолошки „терет” ученика. Истиче да из теоријске перспективе гласови двају језика не могу да се сматрају истим, колико год да су фонетски слични, будући да су фонеме одређене структуралним релацијама са другим гласовима, у сваком појединачном фонолошком систему (Weinreich, 1953 у Flege, 1979: 19). Тако наводи да је за разумевање интерференције потребно анализирати разлике између система фонема и опозиција у изворном и циљном

²⁸ За детаљан преглед метода учења језика од XV века до данашњих дана в. Стојичић (2016).

²⁹ Аутор напомиње и контроверзна питања која се тичу улоге коју трансфер има у историјским променама, чиме се бавио Одлин (Odlin, 1989), позивајући се на предавања која је држао Мјулер још у 19. веку (Müller, 1861/1965).

језику (Weinreich, 1953 у Flege, 1979: 20). Истраживач сматра да је замена гласова (енгл. *phone substitution*) тип интерференције који најмање утиче на разговетност (енгл. *intelligibility*³⁰). Такође, објашњава да је ово „најупорнија” врста интерференције, те да исправна фонетска имплементација гласа страног језика, који се фонетски али не и структурно разликује од фонеме изворног језика, мора укључити и друге утицаје, налик на социолингвистичке (Weinreich, 1953 у Flege, 1979: 20–21).

Модел фонемске интерференције (чији су представници Трубецкој, Вајнрајк и примењени лингвисти) претпостављају да фонолошка компетенција игра главну улогу у утврђивању тога какав ће нагласак говорник имати на страном језику, док фонетичари крећу од претпоставке да фонетске разлике саме по себи изазивају потешкоће приликом усвајања језика (Flege, 1979: 26). Флеги (Flege, 1979) истиче следеће недостатке *Модела фонемске интерференције*: 1) предвиђање нивоа потешкоће: ови модели предвиђају потешкоће у учењу одређеног гласа, али не могу предвидети који ће бити ниво потешкоће за ученика (Flege, 1979: 27), 2) асиметрија грешака међу језицима, 3) предвиђање међујезичког поистовећивања: могућност предвиђања тога који глас изворног језика ће бити поистовећен са којим гласом циљног језика (Flege, 1979: 32–33) 4) варијабилност грешака ученика (Flege, 1979: 35) и 5) потреба за већим бројем експерименталних података (Flege, 1979: 37).

Као што смо претходно истакли, са појавом контрастивне анализе, у значајним истраживањима која су спровели Фрајс (Fries, 1945) и Ладо (Lado, 1957) сматрало се да се путем трансфера могу објаснити и предвидети све грешке у процесу усвајања другог или страног језика. Ипак, показало се да ово није случај, па истраживачи налик на Вордхофа (Wardhaugh, 1970) покушавају да превазиђу недостатке овог приступа, уводећи термине *јак* и *слаб* верзије контрастивне анализе (Major, 2008: 65). Значајан преокрет и прелазак на когнитивни приступ покреће рад Чомског (Chomsky, 1957) и појава *Хипотезе диференцијалне маркираности* (Eckman, 1977), која је *Хипотези контрастивне анализе* додала концепт типолошке маркираности. Такође, трансфер је одиграо значајну улогу у обликовању *Модела учења говора* (Flege, 1995) и *Модела перцептивне асимилације* (Best, 1995), према којима J1 утиче на начин на који се перципира J2 (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 3). Трансфер је централни концепт и *Модела онтогеније* (Major, 1987) и *онтогеније филогеније* (Major, 2001), али за разлику од претходно наведених теорија ови модели претпостављају смањење утицаја трансфера током времена, приликом јачања утицаја развојних фактора и маркираности. Такође, и према *Теорији оптималности* (Prince & Smolensky, 1993/2004) ученици у усвајању J2 прате акустичка ограничења J1 (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 4–5).

У раду који је објавио 1979. године, Флеги (Flege, 1979) наводи резултате своје студије која се тичала фонетске интерференције приликом усвајања другог језика и истиче да ће фонолошке разлике, као и разлике у фонетској имплементацији гласова допринети томе да постоје разлике између изворног и неизворног говора (Flege, 1979: i). Флеги пише да истраживачи из поља структуралне лингвистике постављају претпоставку да је страни нагласак под великим утицајем фонолошких категорија и опозиција између изворног и циљног језика (Flege, 1979: 15). Значајна претпоставка је да се интерференција темељи на „међулингвистичкој идентификацији” гласова, односно препознавању неког гласа у инвентару изворног језика (Flege, 1979: 15–16). Питање које се поставља је на чему се темељи ово поистовећивање међу језицима, одн. да ли је реч о артикулационој или акустичкој димензији или пак о дистинктивним обележјима одређене фонеме (Flege, 1979: 16).

Била (Bhela, 1999) у свом раду на тему интерференције приликом усвајања другог језика истиче да се интерференција може дефинисати као аутоматски трансфер структуре првог језика на циљни језик (Dulay et al., 1982 у Bhela, 1999: 22) или као појава грешака у употреби страног језика чији се извор може препознати у њиховом изворном језику (Lott, 1983: 256 у Bhela, 1999: 22). Како се наводи, приликом говорне или писане продукције на циљном језику,

³⁰ Преводе термина *comprehensibility* и *intelligibility* (односно *разумљивост* и *разговетност*) наводимо по узору на превод термина коришћен у дисертацији Јеротијевић Тишма (2017: 38).

ученици се често ослањају на структуре свог J1, па уколико постоје изражене разлике у структурама J1 и J2, може се очекивати да грешке буду учесталије, што указује на интерференцију (Dechert, 1983; Ellis, 1997 у Bhela, 1999: 22). Тако истиче и Сузукида (Suzukida, 2021), да оно што чини усвајање говора J2 код одраслих јединственим јесте чињеница да подразумева усвајање J2 знања на већ установљен сензомоторни систем који се заснива на J1 (Suzukida, 2021: 49).

Може се рећи да је фонолошку интерференцију, у поређењу са интерференцијом у другим лингвистичким областима најлакше приметити, због очигледне перцепције разлике и замене гласова до које долази. Такође, често се у литератури помиње веза између перцепције и продукције, о којој ће бити речи у једном од наредних поглавља. Како истиче Велс (Wells, 1999) ефекте интерференције можемо лако препознати ако обратимо пажњу на позајмљенице и на промену начина на које се оне изговарају у језику који је речи преузео (Wells, 1999: 118). Прелазак одређене речи из једног у други језик подразумева не само измену гласова (фонетских сегмената, фонема) већ и њиховог места (структуре слога, фонотактике), фонетских процеса и правила, као и супрасегменталних карактеристика, попут трајања, нагласка и акцента (Wells, 1999: 119).

Они гласови који немају свој пандан у изворном језику често представљају изузетно захтеван сегмент за усвајање. Тако су, на пример, енглески дентални фрикативи [θ] и [ð] врло захтевни за говорнике многих језика (Wells, 1999: 120). Додатно, како наводи Велс (Wells 1982: 96–97 у Wells, 1999: 120), ови гласови су захтевни чак и за изворне говорнике, будући да су неки од последњих које деца усвајају и често бивају замењени другим гласовима [f, v] или [t, d]. Када је реч о енглеском језику, Велс (Wells, 1999) истиче да се не ради само о артикулационој захтевности, већ и о чињеници да они стоје у контрасту са алвеоларним фрикативима – [θ] насупрот [s], [ð] насупрот [z], будући да постоји велики број минималних парова који се разликују само по тој фонему (Wells, 1999: 120).

Тако се и у истраживању које је спровела Јеротијевић Тишма у оквиру своје докторске дисертације (Јеротијевић Тишма, 2017: 362) показало да су изворни говорници српског језика приликом говора на енглеском језику често вршили супституцију интерденталних фрикатива денталним пловивима, под утицајем интерференције српског језика. Такође, у једном другом истраживању, у коме је испитан утицај система гласова српског језика на продукцију шведског као J2 (Tronnier & Zetterholm, 2015) показало да су испитаници вршили одређене гласовне промене и супституције под утицајем свог изворног језика. На пример, прилагођавали су систем вокала шведског језика и уклапали га у систем пет вокала српског (Tronnier & Zetterholm, 2015: 97) и продуковали су фонеме налик на /ɲ/, /l/ или /r/ у складу са артикулацијом и правилима свог изворног језика (Tronnier & Zetterholm, 2015: 98).

Када је реч о србофоним говорницима који усвајају грчки језик, до сада није било студија овог типа. Међутим, на Катедри за неохеленске студије спроведено је истраживање које се тицало интерференције у писаној продукцији, где је потврђено да се студенти прве године приликом писања ослањају на структуре изворног, српског језика (Костић, 2021: 339). Додатно, када говоримо о грчком језику, занимљиво је споменути истраживање које су спровели Каинада и Ленгерис (Kainada & Lengeris, 2015) са изворним говорницима грчког језика који усвајају енглески, са фокусом на утицај изворног језика на продукцију прозодије J2. Конкретније, аутори су се бавили испитивањем ефеката трансфера изворног, грчког језика, на продукцију ученика средњег нивоа језичке компетенције на енглеском језику и то конкретније на интонацију, брзину говора, ниво и опсег висине тона (Kainada & Lengeris, 2015: 280). Резултати овог истраживања указују на то да на почетним стадијумима усвајања страног језика ученици преносе интонацију свог изворног језика на други језик, када је реч о променама тона (енгл. *tonal event*) али и да говоре спорије, са ужим опсегом висине тона и на нижем тонском нивоу него у изворном језику, односно да усвајају међујезичке облике у појединим прозодијским аспектима, док у другим областима показују потпуни трансфер из J1 (Kainada & Lengeris, 2015: 283).

Фонеме се у сваком језику другачије изговарају и у зависности од фонетског окружења у коме се налазе, што указује на постојање различитих алофона. Како истиче Велс (Wells, 1999: 121), ово може довести до два проблема интерференције код говорника: до потешкоћа приликом усвајања правила у вези са алофонима на J2 и до преношења структура из J1. Ипак, одређени истраживачи наводе да трансфер из изворног језика није примарни разлог за појављивање страног нагласка, будући да је се овај концепт већ дуго преиспитује (Gass et al., 1989; Bohn, 1995 у Fraser, 2000: 22). Стога треба детаљније приступити овом концепту и разумети његова ограничења.

2.2.2. Фонетско окружење и коартикулација

Чомски и Хале, позивајући се на универзална фонетска правила, наводе да се под њима подразумевају различити артикулациони покрети и ефекти коартикулације, односно прелази између вокала и суседног консонанта (Chomsky & Halle, 1968: 295). Како истиче Фаулер (Fowler, 1981: 127), обрасци утицаја коартикулације сегмената реченице дају нам увид у стратегије које говорник користи за планирање и контролу артикулације, али су и сами по себи занимљиви, будући да могу утицати на разумевање код слушаоца који покушава да препозна фонетске категорије. У истраживању које је спровела ова ауторка показало се да је начин на који слушалац перципира неакцентоване коартикулисане самогласнике не зависи од изолованог сегмента, већ од акустичких својстава вокалног контекста који га окружује (Fowler, 1981: 137).

У својој дисертацији, Јеротијевић Тишма (2017) наводи да су развојем одговарајућих инструмената за анализу говора и применом квантитативних метода истраживачи дошли до сазнања да се говор не састоји од дискретних јединица, како се раније претпостављало (Sievers, 1876), већ да настаје као резултат преклапања артикулационих покрета, при чему се гласови непрекидно сливају (Hardcastle, 1981: 51 у Јеротијевић Тишма, 2017: 55). Како објашњавају Суботић и сарадници (Subotić et al., 2012), „артикулациони ефекат који се не може контролисати, а који на артикулацију једног гласа има суседни глас назива се *коартикулацијом*” (Subotić et al., 2012: 35), а *коартикулацију* дефинишу и као „симултано или скоро симултано појављивање више од једног обележја артикулације” (Subotić et al., 2012: 35). Аутори наводе и појам *комбинаторичне* или *контактне* фонетике, која језик посматра као уланчавање гласова у јединице и бави се гласовним променама и законима, односно алтерацијама гласова који долазе у контакт (Subotić et al., 2012: 35–36). Ове алтерације деле на *прогресивне* (одн. *персеверантне*) и *регресивне* (одн. *антиципаторне*) (Subotić et al., 2012: 36).

Интеракција између узастопних сегмената и њихових специфичних карактеристика може бити веома сложена, а принципи који повезују тзв. *фонетску матрицу* са реализацијом често подразумевају много више од сегменталног нивоа и могу обухватати читаве исказе. Стога, када је реч о узастопним фонетским сегментима, под тиме се не подразумева „временски низ”, будући да се гласови преклапају и утичу један на други, а аспекте вокалног тракта не посматрамо као независне, будући да координисано раде приликом артикулације (Chomsky & Halle, 1968: 381). Тако Чомски и Хале објашњавају појмове *асимилације* и *дисимилације*, где први термин дефинишу као процес изједначавања два сегмента у погледу вредности одређених диференцијалних особина, док *дисимилацију* описују као процес приликом ког се сегменти одвајају, односно разликују (Chomsky & Halle, 1968: 350).

Фонетско окружење и коартикулацију значајно је узети у обзир и приликом усвајања другог или страног језика, посебно узевши у обзир другачија правила која важе у сваком језику. Тако се, на пример, у истраживању спроведеном са говорницима италијанског који усвајају француски као J2 показало да испитаници под утицајем свог изворног језика врло често користе стратегију уметања вокала између двају фрикатива (d’Apolito, Fivela, 2016: 418). Такође, у једном од експеримената које су спровели истраживачи показало се да су изворни говорници енглеског, приликом учења француског, генерално смањивали степен

коартикулације приликом изговора вокала /u/ у короналном контексту, док су француски говорници који уче енглески имали израженију коартикулацију приликом изговора енглеског /u/ (Oh, 2008: 381).

Како објашњава ова ауторка (Oh, 2008), у складу са принципом очувања дистинкције (енгл. *distinctiveness preservation proposal*) којим се бавио Мануел (Manuel, 1990), главни циљ ученика језика би био да усвоји фонолошки систем циљног језика, а степен коартикулације би донекле био изведен из општег принципа очувања перцептивне дистинкције између фонема J2 (Oh, 2008: 382). Ипак, показало се да су у истраживању одређени ученици усвојили фонетске циљеве (артикулацију консонаната) без усвајања коартикулације и обратно, што указује на то да не постоји нужно веза између перцептуалне дистинкције и коартикулације и да се обрасци коартикулације специфични за један језик морају усвајати засебно. Додатно, истиче се да коартикулација не проистиче аутоматски из фонетског система, већ је реч о независној компоненти језика (Oh, 2008: 382). Додатно, како наводи Јеротијевић Тишма (2017: 55), коартикулација може утицати и на начин на који се перципирају сегменти, путем артикулационих покрета. Реч је о тзв. *Мек Гурковом ефекту* (енгл. *McGurk effect*) (McGurk & MacDonald, 1976 у Јеротијевић Тишма, 2017: 55), у складу са којим је перцепција истовремено под утицајем гледања у говорника како изговара неки слог и слушања другог слога. Коартикулацијом у српском језику се детаљно бавила Батас (2014) у својој докторској дисертацији. Ауторка детаљно испитује основне типове коартикулационих процеса, односно лабијалну, лингвалну, веларну и ларингалну коартикулацију у различитим јединицама.

2.2.3. Језичке универзалије и маркираност

Још један значајан концепт у лингвистичким истраживањима јесу *језичке универзалије*, из којих проистиче и појам *маркираности*. Зачетак концепта маркираности може се препознати у прашкој лингвистичкој школи и делима лингвиста као што су Јакобсон (Jakobson, 1941/1968) и Трубецкој (Trubetzkoy, 1939). Концепт маркираности у области фонологије подразумева да се бинарне опозиције (нпр. звучни наспрам беззвучних опструената или отворени наспрам затворених слогова) не могу посматрати само као потпуно опозитне, већ се претпоставља да је један члан опозиције „привилегован” због своје шире дистрибуције, како у том језику, тако и у другим (Eckman, 2008: 96).

Маркираност се тиче универзалних језичких преференција у вези са одређеним карактеристикама и у овој области је значајан био допринос Гринберга (Greenberg, 1966), који се бавио учесталости дистрибуције гласова у језицима. Овај приступ маркираности утицао је на Екмана, који је предложио *Хипотезу диференцијалне маркираности* (Eckman, 1977), путем које се захтевност усвајања одређених гласова доводи у везу са нивоом њихове маркираности (Eckman, 2008: 96–97). *Хипотеза диференцијалне маркираности* подразумева следеће, када је реч о захтевним областима за ученике језика (Eckman, 1977: 321 у Eckman, 2008: 98): 1) оне области циљног језика које се разликују од изворног и маркиране су у већој мери од изворног језика биће захтевне за усвајање; 2) релативни ниво захтевности оних области које се разликују у циљном језику и у већој мери су маркиране одговараће релативном нивоу маркираности; 3) оне области циљног језика које се разликују у циљном језику али нису маркиране у већој мери од изворног неће бити захтевне за усвајање.

Језичке универзалије су имале важну улогу и у другим хипотезама и моделима, као што су *Хипотеза структуралног подудараности* (енгл. *The Structural Conformity Hypothesis*) (Eckman, 1991) и модели *онтогеније* (Major, 1987) и *онтогеније филогеније* (Major, 2001), који се баве односом трансфера и универзалија. *Хипотеза структуралног подудараности* не заснива се на разликама између изворног и циљног језика, као *Хипотеза диференцијалне маркираности*, већ на претпоставци да ће се међујезик формирати у складу са примарним језичким универзалијама (Eckman, 1991: 33). На овај начин се могу објаснити потешкоће и грешке у изговору, чак и када не постоје разлике по питању маркираности. Осим тога, и *Теорија*

оптималности (Prince, Smolensky, 1993/2004) у обзир узима ограничења маркираности. Додатно, на значај универзалија и маркираности налазимо и у истраживањима *Минималне удаљености сонорности* (енгл. *Minimal Sonority Distance*), теорији коју је осмислио Селкирк (Selkirk, 1982) а Броузлоу (Broselow & Finer, 1991) ју је применио у истраживањима J2³¹ (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 4–5).

Када говоримо о истраживањима у области језичких универзалија, значајно је споменути још неколико праваца у којима су се кретала. Тако се, на пример, Тарон (Tarone, 1972) бавио утицајем универзалне структуре слогова на структуру слогова међујезика, говорећи о процесу преласка са система изворног језика на међујезички систем па затим на систем циљног језика (Tarone, 1972: 325). Корак даље иде Тропф (Tropf, 1987), који се бави питањем хијерархије сонорности у оквиру слогова, као и њеног утицаја на фонологију J2 (Tropf, 1987: 175). Гласови са највећим степеном сонорности³² су вокали, а следе апроксиманти, ликвиди, назали, звучни фрикативи, беззвучни фрикативи, звучне и беззвучне африкате, звучни пловиви, и коначно беззвучни пловиви (Hooper, 1976: 206 у Јеротијевић Тишма, 2017: 69) а, како Тропф наводи, универзална карактеристика унутрашње структуре сваког слога јесте симетрија почетних и завршних елемената, по питању сонорности (Tropf, 1987: 175). Такође, занимљиво је то да се у истраживању које је Тропф спровео са изворним говорницима шпанског језика који уче немачки показало да је лакоћа усвајања консонаната и консонантских скупова у позитивној корелацији са степеном њихове сонорности (Tropf, 1987: 189).

Капа (Карра, 2002), која се у свом раду бавила усвајањем слоговне структуре код детета са изворним грчким језиком, истиче да се у фонологији детета препознају принципи универзалне граматике. Објашњава да је дете у најранијим фазама усвајања продуковало само немаркиране слокове типа CV³³ који почињу пловивима, назалима и латералима и да није примећен контраст за обележје [континуант]³⁴, односно код опструената се до узраста од 2 и по године примећује само немаркирано [-континуант] обележје. Додатно, наводи се да се комплексни почетни скупови – наступ (енгл. *onset*³⁵) не јављају све до каснијих фаза фонолошког развоја, као и да се фрикативи усвајају најраније у завршној позицији речи, касније у средишњој, а најкасније у почетној позицији (Карра, 2002: 44). Дакле, у истраживањима се препознаје значај који универзална граматика и маркираност имају како у случају усвајања изворног, тако и другог или страног језика.

2.2.4. Критични период за усвајање гласова страног језика

Концепт критичног периода за усвајање и развијање усменог говора се врло често појављује у литератури, при чему се истиче да није могуће потпуно овладавање изговором након његовог завршетка (Lenneberg, 1967; Scovel, 1969, 1988; Patkowski, 1980, 1990 у Piske et

³¹ У складу са овом теоријом, која се тиче маркираности заснованој на сонорности, консонанти у почетном или завршном положају (енгл. *onset* и *coda*) који су у мањој мери маркирани, у складу са хијерархијом сонорности се лакше усвајају од оних који маркиранијих (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 5).

³² Артикулациона фонетика разврстава све гласове према покрету и положају појединих (покретних) делова говорног апарата на вокале, сонанте, пловиве, фрикативе и африкате. Параметри за ову класификацију гласова су степен *стриктуре* (сужавања), односно *апертуре* (отварања) гласовног тракта и начин на који се то сужавање догађа током продукције одређеног гласа, што одређује и хијерархију њихове сонорности (Subotić et al., 2012: 39).

³³ Консонант-вокал.

³⁴ *Континуираност* је обележје начина артикулације које подразумева гласове код којих ток ваздуха током изговора није нагло прекинут, услед слободног протока фонационе струје и одсуства изненадног затварања или отварања стриктуре. Насупрот томе, код неkontинуираних гласова ваздушни ток је блокиран артикулационом препреком, па њихова акустичка структура показује карактеристичне празнине, нагле прекиде и промене. У континуиране гласове спадају сви вокали и фрикативи, као и сонанти [l], [ɭ] и [j] (Subotić et al., 2012: 55).

³⁵ Енгл. *onset* (наступ): почетни консонант или консонанти; енгл. *nucleus* (нуклеус): језгро слога (најчешће вокал); енгл. *coda* (руб): завршни консонант или консонанти.

al., 2001: 195). Тако је, на пример, Патковски (Patkowski, 1990 у Flege et al., 1995: 3125) критични период за усвајање говора на другом језику дефинисао као „ограничење у постизању нативне флуентности засновано на узрасту”. Дакле, претпоставка је да појединци који су почели да Ј2 усвајају пре краја критичног периода имају далеко бољи изговор од оних који су то учинили након тога (Piske et al., 2001: 195).

Хипотезу критичног периода (енгл. *Critical Period Hypothesis*) први уводи Ленеберг (Lenneberg, 1967), и то у области истраживања усвајања изворног језика, што затим примењује и на Ј2. Како овај аутор истиче, способност усвајања Ј2 почиње да опада од друге године живота и престаје у пубертету. Конкретније, истиче да у узрасту од три или четири године готово свако дете које је део стране језичке заједнице брзо усваја нови језик, говорећи без страног нагласка, да проценат оних код којих се овај нагласак примењује постепено расте, а да током раног адолесцентског периода долази до наглог преокрета, када готово свако дете губи способност да усвоји нови језик без страног нагласка (Lenneberg, 1967: 62). Овај концепт је значајно утицао на развој истраживања у области другог или страног језика, посебно када је реч о фонетско-фонолошкој компетенцији, будући да истраживачи долазе до закључка да је врло ретко могуће да одрасли ученици у потпуности овладају овом компетенцијом, за разлику од других, налик на синтаксичку (Hansen Edwards & Zampini, 2008: 5). Ипак, треба напоменути да овај концепт није применљив само у области фонологије, већ да одређени аутори истичу да постоје различити критични периоди за овладавање различитим лингвистичким вештинама (Fatheman, 1975; Seliger, 1978; Walsh & Diller, 1981; Long, 1990; Hurford, 1991 у Piske et al., 2001: 195) али да је прва способност која се губи она која се тиче постизања изговора налик на изворни (Piske et al., 2001: 195).

Како наводи Флеги, у извесном броју истраживања се истиче да до промена у изговору које су у вези са узрастом усвајања језика долази због губитка неуропластичности или због неурофункционалне реорганизације која утиче на процесуирање или дуготрајно складиштење информација које су значајне за систем гласова Ј2 (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Lamendella, 1977; Neville et al., 1992 у Flege et al., 1995: 3125). Такође, у складу са овом хипотезом се сматра да неуромишићна флексибилност која је неопходна за продукцију гласова страног језика опада након ране адолесценције (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Scovel, 1969, 1981; Selinker, 1972 у Thompson, 1991: 178–179). Сматра се да је могуће да одрасли мозак губи пластичност због успостављања хемисферне специјализације за језичке функције (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967 у Flege, 1979: 8). Чак и истраживачи који се не слажу са претпоставкама о узрасто ограниченом усвајању језика (Neufeld, 1978) или о директном утицају изворног на циљни језик (Gradman, 1970; Corder, 1976), признају да је усвајање изговора другачије од усвајања других аспеката језика, будући да подразумева моторичке вештине које су периферне у односу на апстрактније облике лингвистичке компетенције (Flege, 1979: 8). Сличну поставку можемо наћи и у натуралистичким теоријама усвајања Ј2, где се истиче утицај узраста приликом усвајања енглеског језика природним путем (укључивањем у заједницу) (Asher & Garcia, 1969; Krashen & Seliger, 1975; Seliger et al., 1975; Oyama, 1976; Scovel, 1981; Fathman, 1982 у Thompson, 1991: 179).

Други приступ овој хипотези заснива се на томе да су промене до којих долази у вези са природом и количином интеракције између система Ј1 и Ј2 (Oyama, 1979; Flege, 1987; 1988, 1995; Bialystok, 1997 у Piske et al., 2001: 196), односно да утицај има развијеност Ј1 система. Наиме, наводи се да што је систем Ј1 развијенији то више утиче на Ј2 (Piske et al., 2001: 196). Додатно, Трофимович и његови сарадници наводе да се једно од најзначајнијих тумачења утицаја узраста усвајања језика тиче различитог утицаја који имају системи памћења код деце и одраслих (DeKeyser, 2012; Paradis, 2009; Ullman, 2005 у Trofimovich et al., 2015: 352), односно утицаја декларативне и процедуралне меморије, где је прва у употреби приликом усвајања односа између облика и значења а друга приликом усвајања граматике и изговора (Trofimovich et al., 2015: 352). Занимљив став износи и Флеги (Flege, 1979: 8), наводећи да су два фактора који утичу на немогућност комплетног усавршавања страног језика узраст и непотпуно учење. У складу са тим аутор наводи да се можемо запитати да ли одрасла особа која има страни

нагласак није успела због узраста да научи да исправно изговара гласове циљног језика или је у питању спор прогрес ка усвајању ових норми који није очигледан приликом успутне опсервације (Flege, 1979: 8).

Када је реч о разликама у учењу језика у различитим узрастима, наводи се да се адолесценти и одрасли ученици J2 најчешће ослањају на аналитичке, декларативне и експлицитне механизме приликом усвајања морфосинтаксе, док се деца служе процедуралним, имплицитним механизмима учења (Abrahamsson & Hyltenstam 2008; DeKeyser et al., 2010 у Trofimovich et al., 2015: 352), а истраживања у области усвајања изговора су показала сличне резултате (Archila-Suerte et al. 2012 у Trofimovich et al., 2015: 352). Значајно је напоменути и да је додатни фактор који утиче на потешкоће у усвајању изговора чињеница да је изговор вештина која захтева увежбавање – нешто на шта су деца навикла а према чему одрасли често гаје одређени отпор (Fraser, 2000: 25). Такође, развојни процеси могу бити слични за све врсте усвајања фонологије али се разлика примећује код одабира стратегије код одраслих ученика, која умногоме зависи од фонологије изворног језика (Ioup, 1984: 10). Постоје и друга објашњења критичног периода за усвајање језика која нису у вези са биолошким предиспозицијама. На пример, Хибенер (Huebener, 1965 у Oyama, 1976: 273) истиче да су деца можда успешнија у учењу због јаче мотивације или веће количине расположивог времена. С друге стране Нојфелд (Neufeld, 1978 у Flege, 1979: 9) нуди објашњење засновано на различитим потребама – одрасли обраћају више пажње на то шта је речено и за разлику од деце најчешће не коментаришу изговор својих вршњака.

У истраживањима која су се бавила усвајањем изворног, матерњег језика, истраживачи су испитивали узраст у коме долази до препознавања одређених гласова и разумевање дистинкција. Тако се у једном истраживању спроведеном у Канади показало да је новорођенчад препознавала дистинкцију између гласова чешког језика, док одрасли нису, што је указало на то да се способност препознавања неизворних гласова смањује, због контакта са изворним језиком³⁶ (Trehub, 1976 у Ohala, 2008: 24). Дакле, наводи се да ово опадање способности не долази због физичких промена или назадовања аудиторног механизма већ је реч о начину прилагођавања фонетских категорија, како би се искључили контрасти који су ирелевантни за изворни језик (Werker & Tees, 1984 у Ohala, 2008: 24). Тако приликом усвајања J2, због сличности одређених гласова са гласовима изворног језика постоји тенденција да се асимилију у већ оформљене фонетске категорије (Ohala, 2008: 25).

У истраживању које је спровела Томсон (Thompson, 1991) о усвајању другог језика, као најзначајнији фактор истакао се узраст доласка у земљу (којим се објашњава 66% варијансе у резултатима) (Thompson, 1991: 192). Наиме, што је узраст доласка у земљу и контакта са језиком био ранији, то је мање изражен био страни нагласак на енглеском језику. Ови резултати потврђују закључке других истраживања која су се бавила натуралистичким усвајањем J2 (Thompson, 1991: 195). До сличних резултата је дошла и Ојама (Oyama, 1976), која је спровела истраживање са имигрантима у Сједињеним Америчким Државама. Наиме, у њеном истраживању се показало да је узраст у коме су испитаници дошли у земљу, па самим тим и узраст првог контакта са језиком, кључни фактор када је реч о успешности усвајања фонолошког система (Oyama, 1976: 268–269).

Разни узрасти се спомињу у литератури како би се дефинисао критични период. На пример, Лонг (Long, 1990) наводи да је говор најчешће без одступања у изговору уколико је језик усвојен до шесте године³⁷, док су скоро сви испитаници који су имали више од 12 година у тренутку усвајања језика показали знакове страног нагласка (Long, 1990 у Flege et al., 1995: 3125). И у другим изворима помиње се узраст од 12 година (Scovel, 1988 у Piske et al., 2001: 196), а наилазимо и на узраст од 15 година (Patkowski, 1990 у Piske et al., 2001: 196).

³⁶ Процес усвајања J1 је веома занимљив и показало се да иако перцепција почиње раније, још у мајчином стомаку, фаза у којој беба почиње да опажа контрасте и формира фонолошке категорије се поклапа са фазом у којој почиње да обликује и свој говор (Ohala, 2008: 25).

³⁷ Наиме, наведено је да учење језика било када након узраста од 6 година оставља благи али приметни страни нагласак (Strange, 1995 у Fraser, 2000: 20).

И у истраживању које су спровели Флеги и његове колеге (Flege et al., 1995) са изворним говорницима италијанског језика који живе у Канади, показало се да је најзначајнији фактор који утиче на страни нагласак узраст усвајања језика. Наиме, изворни говорници енглеског језика су евалуирали говор неизворних говорника и показало се да су поједини препознали страни нагласак чак и код испитаника чија је средња вредност узраста усвајања језика била 3.1, док су други то учинили тек код средње вредности узраста од 11.6 година. Стога, средња вредност евалуације десет слушалаца – евалуатора, када је реч о узрасту говорника код којег су препознали страни нагласак била је 7.4 године у време контакта са језиком (Flege et al., 1995: 3131–3132). Тако је овим истраживањем потврђено оно што је истакао Лонг (Long, 1990), да се страни нагласак може препознати и код појединаца који су J2 почели да усвајају у детињству (Flege et al., 1995: 3132).

Додатно, резултати нису потврдили тврдњу Патковског (Patkowski, 1990), да се перципирани страни нагласак нагло повећава након критичног периода, односно узраста од 15 година (Flege et al., 1995: 3132), већ резултати показују да је однос између узраста и страног нагласка линеаран, односно да не постоји оштар пресек у време почетка адолесценције (Oyama, 1976; Flege, 1995; Flege et al., 1999). Стога, истраживачи (Oyama, 1976; Long, 1990 у Piske et al., 2001: 196) наводе да се овај период пре може назвати „осетљивим” него „критичним”. Такође, значајно је напоменути да су поједине студије дошле до контрадикторних резултата имплицирајући да одрасли, барем иницијално могу бити успешнији у изговору на страном језику у односу на децу (Snow & Hoefnagel-Höhle 1978 у Flege 1981: 446), као и да старија деца и одрасли могу успешније имитирати речи на непознатом језику и да се способност разликовања непознатих гласова, која представља предуслов за развијање изговора, може у току живота да напредује а не да опада (Politzer & Weiss 1969; Snow & Hoefnagel-Höhle 1977; Winitz, 1981 у Flege 1981: 446). Додатно, студије нису пружиле убедљиве доказе да ће говор бити сигурно без страног нагласка уколико је језик усвојен пре шесте године, па се стога и други фактори морају узети у обзир (Piske et al., 2001: 197). Како истиче Флеги (Flege, 1987 у Thompson, 1991: 180) не може се доћи до јасних емпиријских закључака само путем *Хипотезе критичног периода* јер се у том случају не узимају у обзир и други фактори, налик на развој, инпут, мотивацију, афективне факторе и друштвене утицаје који се разликују код деце и одраслих који усвајају J2.

Поред узраста, одрасла особа која усваја страни језик може имати и друге неповољније услове у односу на дете које усваја први језик. Дете прво учи да препознаје дистинктивне гласове, којима се прави разлика између речи а касније, вођено семантичким дистинкцијама покушава да продукује сличне гласовне контрасте (Flege, 1979: 41). Дакле, може се претпоставити да дете развија акустичке или артикулационе представе контраста гласова који посредују његовој продукцији нових гласова. Док дете учи да продукује фонолошке контрасте међу гласовима матерњег језика истовремено усваја правила за фонетску имплементацију која су специфична за тај језик, из простог разлога што су комплексне акустичке димензије које се крију из контраста управо језичко-специфични акустички корелати његовог матерњег језика (Flege, 1979: 42). Стога, Флеги наводи да се два процеса истовремено одвијају – општије усвајање фонолошких контраста и уже усвајање правила специфичних за тај језик. Дете истовремено почиње да усваја фонологију матерњег језика, која подразумева и знање о системима опозиција, док се касније његово фонолошко знање може проширити и на гласове у специфичним контекстима (алофони) и морфеме (морфофонолошке алтерације) (Flege, 1979: 42).

Ипак, како наводи Хансен Едвардс (Hansen Edwards, 2017), случајеви „изузетних” ученика, који су успели да постигну изговор налик на изворни иако су почели да касније усвајају језик, као и случајеви ученика који су почели да J2 усвајају у раном детињству а нису постигли овакав резултат додатно компликују ствари када је реч о фактору критичног периода за усвајање језика (Hansen Edwards, 2017: 386). Дакле, иако је значајно узети у обзир узраст усвајања језика у извесним случајевима други фактори могу извршити већи утицај (Hansen Edwards, 2017: 386).

2.2.5. Индивидуални и афективни фактори

Прегршт фактора утиче на развој фонолошке компетенције и на овладавање изговором. Тако су неки аутори, налик на Порсела и Сутера (Purcell & Suter, 1980), покушали чак и да креирају претпостављени профил идеалног ученика енглеског језика, за кога постоји највећа могућност да постигне висок степен тачности и правилног изговора. Они наине наводе да би била реч о говорнику тзв. „повлашћених” језика³⁸ (у случају њиховог истраживања реч је била о арапском или персијском), изражених способности имитације, са вишегодишњим боравком у земљи, који дели животни простор са изворним говорником и брине о прецизности свог изговора (Purcell & Suter, 1980: 285). Иако ови аутори наводе да пол није одиграо значајну улогу и не истичу ни многе друге факторе, у каснијим истраживањима се показало да и многи други индивидуални и афективни фактори имају значајан утицај у овом процесу. На пример, када је реч о грчком језику, Астара и Васиљак (Αστάρα & Βασιλάκη, 2011), у студији у којој су испитивале факторе који утичу на усмену и писану продукцију констатују значај средине усвајања језика, учесталости употребе, наставних метода, као и индивидуалних фактора (Αστάρα & Βασιλάκη, 2011: 67). У наредним потпоглављима ћемо представити кратак преглед најзначајнијих индивидуалних и афективних фактора на које наилазимо у лингвистичким истраживањима у овој области.

2.2.5.1. Пол

Како објашњава Мојер (Moyer, 2016), која се бавила утицајем полних и родних разлика³⁹ на усвајање изговора на Ј2, жене често постижу боље резултате у изговору, а узроци тога могу бити разноврсни. Наине, наводи се да жене показују обострану активацију можданих хемисфера током језичке обраде у већој мери него мушкарци (Spironelli et al., 2010 у Moyer, 2016: 14), па се стога претпоставља да могу бити вештије у тумачењу прозодијских елемената, односно разлика у висини тона, јачини и трајању (Besson et al., 2002 у Moyer, 2016: 15). Такође, истиче се да особе женског пола почињу да говоре у ранијем узрасту, брже усвајају вокабулар, успешније су у спонтаној употреби језика и постижу боље резултате на тестовима усмене и писане продукције (Burman et al., 2008 у Moyer, 2016: 15).

Пол се као значајан фактор појављује и у другим истраживањима. На пример, Томсон (Thompson, 1991) је спровела истраживање у оквиру којег се бавила испитивањем фактора који утичу на изговор на енглеском језику код изворних говорника руског језика који су емигрирали у САД. Осим узраста доласка у земљу следећи значајан фактор у овом истраживању био је фактор пола, који је утицао на 11% варијансе у резултатима, указујући на већу успешност женских испитаника у односу на мушке (Thompson, 1991: 192, 195–196). С друге стране, истраживање које је спровео Флеги (Flege, 1995) је показало да су особе женског пола које су енглески језик почеле да усвајају у детињству (у узрасту млађем од 12 година) имале бољи изговор од мушких испитаника, док су мушки испитаници који су енглески почели да усвајају у адолесценцији (у узрасту старијем од 16 година) имали донекле бољи изговор од испитаница (Flege et al., 1995: 3132). Иако су неки ранији истраживачи (Asher & Garcia, 1969 у Piske et al., 2001: 199) истакли да деца женског пола и адолесценткиње показују боље резултате него дечаци њиховог узраста, ефекат пола је изгубио на значају када су у обзир узети фактори налик

³⁸ Аутори користе овај термин како би описали утицај који изворни језик, односно сличност његовог фонолошког система са фонолошким системом страног језика може имати на усвајање изговора.

³⁹ Значајно је првенствено дефинисати разлику између пола (енгл. *sex*) и рода (енгл. *gender*), при чему се пол најчешће перципира као биолошка или физиолошка карактеристика а род као друштвено утемељена карактеристика која подразумева однос особе према сопственом идентитету (Filipović, 2018: 188). С тим у вези, важно је истаћи да разлике између полова и родова нису у потпуности биолошке, већ су резултат и других, друштвених фактора (Smyth et al., 2003: 331).

на узраст усвајања језика (Piske et al., 2001: 199). Такође, показало се да је утицај пола мањи што је дужи период боравка у земљи (Asher & Garcia, 1969 у Piske et al., 2001: 200), што наводи и Флеги (Flege, 1995 у Piske et al., 2001: 200), истичући да ефекат пола зависи од дужине боравка.

Будући да се истраживања у усвајању изговора на J2 најчешће заснивају на поређењу говора стандардних облика језика значајно је напоменути и да је могуће да се жене показују као успешније у одређеним случајевима не због разлика у начину усвајања J2 већ због разлика у његовој употреби. Наиме, жене се чешће служе престижнијим облицима, под утицајем родно одређених норми заједнице у којој живе (Hansen Edwards, 2017: 392–393). Родне улоге које су у вези са изворним и другим или страним језиком могу утицати и на количину и начин на који су ученик или ученица J2 изложени језику (Hansen Edwards, 2017: 393).

Пол и идентитет су нераздвојиво повезани, па може десити да идентитет ученика у изворном језику буде у сукобу са родним идентитетом који се исказује кроз одређене карактеристике страног језика, нарочито када тај J2 садржи родна обележја која се разликују од норми учениковог J1 (Hansen Edwards, 2017: 393). Тако Хансен Едвардс и њене колеге (Hansen Edwards et al., 2021) истичу да се разлике у успешности изговора на страном језику између полова не појављују као резултат биолошких разлика, како су то тврдили поједини претходни аутори (нпр. Piske et al. 2001), већ се њихов узрок пре може препознати у друштвеним нормама, односно другачијим циљевима мушкараца и жена (Hansen Edwards et al., 2021: 38). Аутори наводе да ученици J2 могу свој изговор прилагодити облицима које чешће користе припадници истог пола J2 заједнице, да родне улоге у J1 или J2 заједници могу отежати или олакшати усвајање и употребу новог језика, као и да језичке норме у J2 које су у вези са полом могу бити супротне од оних које важе у учениковом J1, што може створити отпор и довести до избегавања употребе (Hansen Edwards et al., 2021: 38).

Дакле, иако велики број студија не издваја пол као значајан предиктор успеха, истраживања која су утврдила постојање разлика углавном указују на то да су особе женског пола остваривале боље резултате у односу на мушке испитанике. Додатно, узроке ових разлика истраживачи препознају у различитим факторима, налик на биолошке и социолошке.

2.2.5.2. Мотивација

Сузукида (Suzukida, 2021) представља занимљив преглед индивидуалних разлика ученика које могу имати утицај на усвајање изговора на J2. Пратећи Дерњејеву (Dörnyei, 2009) поделу, преглед пружа увид у три типа разлика: 1) у области когниције: способност учења језика и музичка способност, 2) у области мотивације: мотивација за усвајање J2 и 3) у области афективних фактора: анксиозност приликом усвајања изговора на J2 (Suzukida, 2021: 49). Осврнућемо се најпре на мотивацију.

Мотивација подразумева скуп варијабли које се тичу спремности, интересовања и жеље ученика да приступи учењу (Trofimovich et al., 2015: 355). Иако се дуго сматрало да мотивација утиче на развој изговора на J2 (Guiora et al., 1972; Oyama 1976) није било лако прецизно утврдити њену улогу у овом процесу. Тако на пример Ојама (Oyama, 1976), која је 1976. године спровела истраживање са италијанским мигрантима у САД није пронашла повезаност између нагласка и самопроцене мотивације. Мотивација се није показала као значајан фактор за предвиђање успешности изговора, већ је једина корелација која је примећена била у вези са узрастом, а не директно са мотивацијом (Oyama, 1976: 271).

Ипак, резултати многих других истраживања су указали на значај овог фактора. Флеги (Flege et al., 1995) је издвојио факторе *интегративне мотивације* и *бриге о изговору на J2* као значајне за предвиђање успеха. У истраживању које је спровео фактор мотивације је био изражен код оба пола, иако је код испитаника женског пола мотивација била општија, док је код мушких испитаника примећена јаснија подела која је у вези са практичним бенефитима усвајања енглеског језика. Дакле, фактори који су се испоставили као значајни само за мушке

испитанике били су *инструментална мотивација* у вези са постизањем специфичног (често економског, каријерног) циља, као и *интегративна мотивација*, која је у вези са жељом да се овлада језиком из друштвених и културних разлога, односно ради друштвене интеграције (Flege et al., 1995: 3131). Са друге стране, у другом истраживању које је спровео исти аутор (Flege et al., 1999) показало се да су *интегративна* и *инструментална мотивација* биле узрок мање од 3% варијансе у случају изворних говорника корејског који усвајају енглески језик (Flege et al., 1999: 93).

У многим истраживањима је од испитаника тражено да оцене значај доброг изговора на J2 и утицаја који то има на њихов посао или друштвени живот (Suter, 1976; Thompson, 1991; Moyer, 1999). Тако, осим Флегија и други аутори истичу значај *бриге о изговору на J2* као могућег предиктора степена изражености страног нагласка (Suter, 1976; Purcell & Suter, 1980; Elliott, 1995b). Такође, у појединим истраживањима се снажна корелација показала између *професионалне мотивације* и изражености страног нагласка на J2. У истраживању које је спровела Мојер (Moyer, 1999), а које се тицало говорника немачког као J2 на високом нивоу компетенције, који студирају на немачком универзитету, испоставило се да је *професионална мотивација* показала највећу корелацију и да је имала значајан утицај на постигнуће (Moyer, 1999: 96). Такође, и у истраживању које су спровели Дринг и сарадници у вези са експлицитним инструкцијама приликом усвајања изговора истакао се утицај мотивације и труда на напредак изговора (Derwing et al., 1997: 232).

Мојер (Moyer, 2014), се и другим својим радовима бавила факторима који утичу на постигнуће ученика који језик усвајају у старијем узрасту, при чему наводи да се успех не доводи у везу са само једним параметром, већ је реч о комбинацији когнитивних, психолошких, друштвених и искуствених фактора (Moyer, 2014: 435). Од психолошких фактора Мојер истиче жељу да особа звучи као изворни говорник, мотивацију (*инструменталну* и *интегративну*), способност саморегулације, екстраверзију и спремност на преузимање ризика, као и позитивно самопоимање (Moyer, 2014: 424). У прегледу истраживања Мојер од когнитивних фактора издваја *сопствени доживљај талента или способности* (енгл. *self-described talent/aptitude*) и *метакогнитивни приступ*⁴⁰, а од психолошких посебно издваја понос приликом усвајања J2, снажну идентификацију са J2, жељу да се звучи као изворни говорник и друштвеност. Када је реч о искуственим факторима издвајају се употреба J2 у различитим доменима, дужина боравка у земљи у периоду дужем од 8 година, формално учење језика и рани узраст првог контакта са језиком (Moyer, 2014: 426), фактори о којима је било или ће касније бити речи и у нашем прегледу литературе. Тако се и у контексту миграната у Грчкој наводи да њихов успех у усвајању другог, грчког језика, зависи од узраста у коме су дошли у земљу, од тога колико су изложени језику, у каквом социоекономском окружењу живе, који је образовни ниво њихове породице, од мере у којој су интегрисани у заједници, као и од тога да ли постоји мотивација за усвајање језика већине (Záruka et al., 2013: 406). Још једно занимљиво истраживање које вреди споменути тицало се мотивације коју грчки студенти имају приликом усвајања савременог српског као страног језика (Стојичић & Мутавцић, 2011). Како наводе аутори, грчки студенти су у великој мери мотивисани за учење српског језика, пре свега због интересовања за стране језике, позитивног односа према Србији и српском народу, као и због сличности српског и руског језика. Већина испитаника сматра да је српски језик тежак, али савладив, при чему фонетику и фонологију не доживљава као најтежи аспект усвајања већ као најзахтевније области издваја морфологију и синтаксу (Стојичић & Мутавцић, 2011: 272).

Додатно, Мојер (Moyer, 2014) наглашава да је за усвајање изговора заправо значајан интензитет жеље за усвајањем J2, а још више од тога конзистентност ове жеље током времена (Moyer, 2014: 431). У истраживању у коме су учествовали изворни говорници енглеског који усвајају немачки као J2 показало се да чак и када се фактор узраста искључи, у 53% случајева

⁴⁰ Когнитивни приступ подразумева активности као што су увежбавање, закључивање, вођење белешки и анализа, док метакогнитивни приступ обухвата планирање, постављање циљева, рефлексiju и евалуацију (Oxford, 1990 у Moyer, 2014: 426).

се варијабилност може објаснити путем разлика у мотивацији ученика, као и разлика у инструкцијама које су пратили (Moyer, 1999 у Hardison, 2014: 206). Такође, једно врло занимљиво истраживање је спроведено са изворним говорницима енглеског језика који усвајају шпански језик, при чему је истражен утицај мотивације на разумљивост и страни нагласак (Nagle, 2018). Наиме, иако је временом дошло до пада мотивације, ученици су улагали труд у складу са својим језичким, личним и професионалним циљевима, а њихова разумљивост и нагласак значајно су се побољшали у периоду од годину дана, колико је трајало истраживање (Nagle, 2018: 213).

Ипак, иако је већина студија показала бар неки утицај мотивације, ретко је утицај овог фактора био тако снажан да би могао да поспешу да ученици који језик уче у каснијем добу постигну изговор близак изворном (Piske et al., 2001: 202). Наиме, значајно је истаћи да иако ученици могу бити мотивисани да уче о изговору, то не значи нужно да желе да звуче као изворни говорници (Hansen Edwards, 2017: 389). Тако се показало и у истраживању које су спровели Смит и Далтон (Smit & Dalton, 2000 у Hansen Edwards, 2017: 389), да су напредни ученици енглеског у Аустрији били мотивисани да науче Ј2 али нису исказали жељу да говоре изговором који је карактеристичан за британски или амерички енглески. Дакле, треба нагласити да је за усвајање изговора релевантан и став који ученик има према томе колико је ово значајан језички сегмент и колико му је важно да њиме овлада. Тако се, на пример, у истраживању које је спровела Јаневска (Janevska, 2022) са србофоним студентима енглеског језика показало да већина постизање изговора блиског изворном поставља као приоритетан циљ, будући да је 85% испитаника навело да жели да постигне овакав изговор, а 80% њих је изјавило да сматра да је овај циљ и остварив (Janevska, 2022: 166). Претпоставља се да је један од разлога за различите закључке до којих су долазили аутори приликом испитивања мотивације тај што је овај фактор ретко истраживан детаљно, већ је чешће уврштен у истраживања као споредна варијабла, евалуирана путем неколико једноставних изјава (Trofimovich et al., 2015: 356).

Када је реч о грчком језику, у истраживању које је спроведено на Катедри за неохеленске студије у Београду, а које се тицало утицаја нових технологија у процесу усвајања модерног грчког као страног језика, показало се да је на мотивацију позитивно утицало задовољство предавачима, коришћење платформе *Мудл* (енгл. *Moodle*), учионицом и колегама студентима, као и да се мотивација студената повећала у односу на почетак студија (Костић, 2019б: 115). Такође, значајан предиктор мотивације за студирање била је и иницијална жеља за уписивање студија неохеленистике⁴¹ (Костић, 2019б: 116). До сличних резултата смо дошли и у истраживању објављеном 2018. године, где је задовољство студената студијама показало повећање и примећено је присуство *интринзичке мотивације*, док је *инструментална мотивација* препозната у одговорима испитаника који су се тицали употребе стеченог знања за напредак у каријери у будућности (Костић, 2018: 138)⁴². Када је реч конкретније о усвајању фонолошког система, у истраживању спроведеном на Катедри за неохеленске студије 2021. године (Костић & Стојичић, 2021) утврђено је да студенти препознају значај фонолошке компетенције, а да позитиван утицај имају пратећи дидактички материјали на платформи *Мудл*, као и додатна мотивација којој доприносе предавачи (Костић & Стојичић, 2021: 339).

⁴¹ Ову тему, као и повезаност мотивационих ставова и културних стереотипа у процесу учења модерног грчког језика смо детаљније обрадили у мастер раду (Костић, 2019а).

⁴² Још нека од истраживања која су се тицала фактора који утичу на усвајање модерног грчког језика на Катедри за неохеленске студије су спровели Милојевић (2011), Стојичић и Гогас (Stojičić & Gogas 2012) и Стојичић (2013).

2.2.5.3. Склоност ка учењу страног језика и таленат

Истраживања језичке способности (енгл. *aptitude*), односно посебног талента за усвајање језика почела су 1960-их (Carroll, 1962; Pimsleur, 1966 у Hansen Edwards, 2017: 387), када су аутори овај појам описали као скуп посебних вештина, односно способности фонемског кодирања (енгл. *phonological coding and awareness*), осећаја за граматiku (енгл. *grammatical sensitivity*), асоцијативне меморије (енгл. *associative memory*) и индуктивне способности учења језика (енгл. *inductive language learning ability*). Слично наводе и Трофимович и његови сарадници (Trofimovich et al., 2015), да језичка способност подразумева скуп когнитивних варијабли и најчешће обухвата краткорочну меморију, фонетско кодирање⁴³, граматичку сензитивност⁴⁴, механичко учење⁴⁵, имитацију или мимикрију, индуктивно учење⁴⁶, музичку способност, као и вештине трансфера и комбиновања⁴⁷ (Trofimovich et al., 2015: 354).

У истраживању које су спровели Саито и његови сарадници (Saito et al., 2019), узети су узорци говора студената који су изворни говорници јапанског, а усвајају енглески као страни језик. Ови узорци анализирани су по питању глобалних, сегменталних, силабичких, прозодијских и темпоралних аспеката⁴⁸ изговора на J2, па је затим испитан утицај способности и искуства на њихове резултате (Saito et al., 2019: 219). Аутори су истакли следеће појмове који су у вези са способношћу: *препознавање гласовних низова*⁴⁹, *асоцијативно памћење*⁵⁰ и *фонемско кодирање*⁵¹ (Saito et al., 2019: 219). Сходно резултатима спроведеног истраживања наводи да је *фонемско кодирање* утицало на тачност, *асоцијативно памћење* на флуентност а *препознавање гласовних низова* на континуирани, дугорочни напредак (Saito et al., 2019: 220). Наиме, експлицитна способност учења (односно асоцијативно памћење и фонемско кодирање) помогла је ученицима да покажу значајно побољшање у изговору на J2 у врло кратком временском периоду (Saito et al., 2019: 220). Додатно, резултати указују на то да ученици J2 који имају изражено асоцијативно памћење имају капацитет да складиште велики број информација у својој фонолошкој меморији, што ослобађа њихове когнитивне ресурсе и доприноси флуентности приликом продукције исказа на J2 (Saito et al., 2019: 220).

Хинтон истиче да се у истраживањима, када се говори о таленту за усвајање другог или страног језика, као и по питању овладавања изговором, најчешће наводе два концепта – *музичка надареност* и *мимикрија*, односно способност имитације и продукције непознатих гласова (Hinton, 2012: 105). Хинтон је спровео истраживање које је испитивало корелацију између успеха у изговору и мимикрије, у којем се испоставило да је изузетно висока (Hinton, 2012: 109). Стога, истиче да је способност мимикрије кључан фактор предикције способности овладавања изговором (Hinton, 2012: 110). Такође, и Писке наводи да се примећује значај оралне мимикрије, односно имитације говорних сегмената који садрже непознате гласове (Suter, 1976; Purcell & Suter, 1980 у Piske et al., 2001: 202).

У истраживању које је спровео Томсон (Thompson, 1991) способност имитације, коју су испитаници сами процењивали, утицала је на 5% варијансе (Thompson, 1991: 192), што је било

⁴³ Способност шифровања и усвајања гласовних секвенци.

⁴⁴ Способност препознавања граматичке функције речи.

⁴⁵ Способност повезивања звука и значења.

⁴⁶ Способност извођења правила или образаца из лингвистичких информација.

⁴⁷ Способност примене образаца на нове контексте и синтетизација информација.

⁴⁸ Глобални аспект подразумева разумљивост (енгл. *comprehensibility*), сегментални аспект подразумева грешке у продукцији консонаната и вокала, силабички подразумева унос шва вокала, прозодијски се тиче погрешног акцентовања или недостатка акцентовања, темпорални се тиче прекида у говору, брзине и флуентности (Saito et al., 2019: 202).

⁴⁹ Способност препознавања образаца звучних секвенци у говору на релативно случајан начин (Saito et al., 2019: 203).

⁵⁰ Памћење нових парова облика речи и значења (Saito et al., 2019: 203).

⁵¹ Анализирање и памћење непознатих гласова (Saito et al., 2019: 203).

у складу са резултатима претходних истраживања (Suter, 1976; Purcell & Suter, 1980) која су била заснована на тесту оралне мимикрије (Pike, 1959 у Thompson, 1991: 197). И други аутори истичу да се способност имитације непознатих гласова показала као фактор путем којег се може предвидети успешност изговора ученика енглеског као другог језика (Suter, 1976: 235; Purcell & Suter, 1980: 273). Ипак, Флеги наводи да иако је примећен ефекат способности имитације када је реч о усменој продукцији и квалитету изговора, утицај овог фактора је изражен у мањој мери у поређењу са другим, налик на узраст усвајања или начине употребе језика (Flege et al., 1995: 3131).

Ефекти тзв. *језичке способности* могу с повезати и са утицајем узраста, будући да се показало да су особе које су језик почеле да усвајају између треће и шесте године живота имале боље резултате на тестовима способности у поређењу са онима који су то учинили касније, па се закључује да је рани билингвизам допринео развоју способности (Granena & Long, 2012 у Hansen Edwards, 2017: 387). Додатно, аутори су истакли значај језичке способности и код особа које су касније почеле са усвајањем језика (између 15 и 39 година старости), па стога изводе закључак да учење језика у раном детињству може допринети развоју способности али и да је и успех у адолесценцији и одраслом добу под значајним утицајем овог фактора (Granena & Long, 2012 у Hansen Edwards, 2017: 387). Још једно истраживање које је потврдило корелацију између језичке способности и усвајања изговора спровели су Бејкер и њене колеге (Baker Smemoe & Haslam, 2013), који истичу утицај који овај фактор има на укупни страни нагласак (енгл. *global foreign accent*), на флуентност и на тачност⁵² (Baker Smemoe & Haslam, 2013: 453).

Такође, треба напоменути да извесни број истраживача истиче појам фонолошке радне меморије (енгл. *phonological working memory*), за коју се наводи да је заслужна одржавање говорне и акустичке меморије (Hummel, 2009 у Hansen Edwards, 2017: 388) и да постоји преклапање са другим можданим мрежама које учествују у перцепцији и продукцији говора (Hu et al., 2013 у Hansen Edwards, 2017: 388). Значај овог фактора опада са узрастом и развојем вокабулара на J2, те је стога значајнији предиктор успеха на почетним нивоима усвајања језика (Hansen Edwards, 2017: 388).

2.2.5.4. Музикалност и музичко образовање

Улога музичке способности⁵³ и музикалности у усвајању страног језика је врло занимљива тема, будући да се музика и језик имају многе додирне тачке. Како музика, тако и језик перципирају се аудитивним путем (Kaszycka, 2021: 59), могу се описати на основу истих акустичких параметара, налик на интензитет, трајање, фреквенцију или боју звука (Chobert et al., 2012 у Kaszycka, 2021: 59) и подразумевају продукцију. Како наводи Пател (Patel, 2012 у Kaszycka, 2021: 59) разне студије су показале јаку повезаност између музичке способности и језичких, фонолошких способности. Такође, истраживања су показала да музичко образовање повећава потенцијал памћења и усмене репродукције страних језика (Nardo & Reiterer, 2009; Reiterer et al., 2011; Hu et al., 2013; Christiner & Reiterer, 2013 у Christiner & Reiterer, 2015: 1).

Како усвајање музике тако и језика подразумева извесне когнитивне капацитете, налик на способност складиштења речи и мелодија и за разлику од других људских активности подразумева продукцију, имитацију и контролу звучног изражавања (Kaszycka, 2021: 59). Додатно, оба заузимају значајно место у друштвеном контексту. Ипак, будући да се усвајање J2, посебно у институционалном контексту, најчешће тиче усвајања вокабулара и граматике, ученици често не поседују знање о томе како да својим говорним апаратом генеришу гласове

⁵² Истраживачи су евалуирали следеће четири карактеристике: *флуентност* (која је подразумевала паузе у говору и оклевање, као и брзину говора), *разумљивост* (односно меру у којој су речи биле разумљиве, као и употребу акцента), *тачност* (изговор појединачних сегмената и употребу акцента) и *укупни страни нагласак* (који је подразумевао комбинацију свих наведених карактеристика) (Baker Smemoe & Haslam, 2013: 443).

⁵³ Музичка способност се односи на способност појединца да „чује” музику која није више присутна у физичком окружењу, што је Гордон (Gordon, 1995 у Trofimovich et al., 2015: 354) назвао „аудијација” (енгл. *audiation*).

J2 (Christiner & Reiterer, 2013: 8). Ученици J1 имају много чешће тенденцију да експериментишу приликом продукције гласова него ученици J2, док је и језик којим се разговара са децом другачији (пренаглашен, поједностављен, налик на песму) (Christiner & Reiterer, 2013: 8), што утиче и на моторичке способности код деце. У том смислу је учење певања сличније усвајању J1, будући да је усмерено на развијање свести о сопственим вокалним органима и орофацијалним моторичким способностима (Christiner & Reiterer, 2013: 9).

Трофимович и његови сарадници истичу да су се истраживања језичке способности најчешће заснивала на испитивању везе између музичке способности и изговора на J2 (Trofimovich et al., 2015: 354). Испитивање ове везе може бити значајно и за осмишљавање активности заснованих на музици, посебно у случају наставе прозодије (Trofimovich et al., 2015: 355). Додатно, будући да је ова област све занимљивија истраживачима, одређени број студија бавио се не само утицајем музичке способности на успешност у овладавању изговором страног језика, већ и утицајем различитих врста бављења музиком. На пример, једно интересантно истраживање (Christiner & Reiterer, 2015) се бавило поређењем способности имитације говора на (познатом и непознатом) страном језику код инструменталиста и вокалних музичара. Резултати су указали на то да су обе категорије музичара имале више успеха од учесника без музичког образовања али и да су певачи били успешнији у поређењу са инструменталистима (Christiner & Reiterer, 2015: 5).

Кристинер и Рајтерер (Christiner & Reiterer, 2013) заступају став да су радна меморија, способност певања као и образовање најзначајнији фактори када је реч о имитацији говора⁵⁴ (Christiner & Reiterer, 2013: 6). Говор и певање заснивају се на истом процесу производње гласа, те изузетна могућност имитације говора коју поседују певачи може проистицати и из физичког увежбавања као и из артикулационо-анатомске надарености⁵⁵ (Christiner & Reiterer, 2013: 8). Када је реч о имитацији говора, особе са музичком обуком су такође, у другом експерименту (Pastuszek-Lipińska, 2007: 71), биле успешније у понављању реченица и секвенца речи, уз мање грешака. У многобројним истраживањима се препознаје утицај музикалности и музичког образовања на изговор. Тако су учесници истраживања који су постигли боље резултате на тесту музикалности били боље оцењени и по питању изговора (Kaszycka, 2021: 65), док су у једном другом истраживању ученици који су имали музичку обуку били далеко успешнији у изговору, посебно по питању продукције супрасегментала, због сличности и заједничких механизма процесуирања музике и супрасегменталних карактеристика (Pei et al., 2016: 26).

Додатно, показало се да су слушање песама и певање у иницијалним фазама усвајања језика једнако корисне активности када је реч о увежбавању изговора одређених речи, али да су мање ефективне методе када је реч о памћењу значења (Baills et al. 2021: 403). Када је реч о препознавању висине тона (енгл. *pitch processing*) испоставило се да су деца која су као слободну активност у периоду од 6 месеци имала певање била успешнија у поређењу са онима који су се бавили сликањем. Аутори овог истраживања наводе да је ова разлика највероватније узрокована музичком обуком, пре него специфичним предиспозицијама за музику (Besson et al., 2007: 406–407). Додатно, Пател (Patel, 2012) напомиње да музичке вештине које су у вези са висином тона или ритмом могу бити повезане са вештинама у овладавању фонологијом језика, налик на сегментацију, категоризацију или разликовање фонема (Patel, 2012: 216). Како тврде Пеи и сарадници (Pei et al., 2016) генерално постоји већа пластичност мозга код школованих музичара, а осетљивост на разлике у висини тона и ритму која се развија путем музичке обуке може утицати и на повећање фонолошке свести (Pei et al., 2016: 26). Тиме су ученици који су прошли музичку обуку способнији да перципирају па самим тим и продукују непознате гласове (Pei et al., 2016: 26).

⁵⁴ За тестирање у оба истраживања која су спровели ови аутори (Christiner & Reiterer, 2013, 2015) коришћен је хинди, као језик непознат испитаницима, што је отклонило фактор претходног знања.

⁵⁵ Узевши у обзир да вежбе певања укључују многе комбинације бесмислених речи различитих интонација ово може учинити певаче отворенијим ка непознатим гласовима, вокалном спектру, вокалној флексибилности и последично имитацији говора (Christiner & Reiterer, 2013: 9).

Ипак, постоје и истраживачи који су супротног става. Тако Фрејзер (Fraser, 2000: 21) наводи да веза између изговора и музичке надарености није доказана и да је реч о погрешном веровању, будући да постоји велики број људи који поседује један од ових талената али не и други, а Писке (Piske et al., 2001) наводи да у ранијим истраживањима није било снажних доказа о утицају музичке надарености или способности (Tahta et al., 1981; Thompson, 1991; Flege et al., 1995 у Piske et al., 2001: 202) Такође, Фрејзер објашњава да је усвајање изговора другог језика когнитивна вештина ка којој извесни број људи може имати већу склоност или поседовати већу мотивацију, као и да свако може усвојити изговор до одређене мере уколико му је пружена адекватна прилика (Fraser, 2000: 21).

Када је реч о коришћењу музике у настави фонологије страног језика предлаже се оквир према коме музика и језик деле исте изворе односно претпоставка према којој су продукти фонемског развоја јединствени али су процеси доласка до њих заједнички са онима који су у употреби приликом продукције музике (McMullen & Saffran, 2004 у Patel, 2012: 216). Додатно, будући да особе које имају развијене музичке способности могу имати користи и приликом развијања вештине изговора предлаже се истовремено увежбавање музичких и лингвистичких вештина, као и повећање броја вежби слушања у језичкој учионици. Вежбе слушања могу помоћи ученицима да чују јединствену мелодију језика и да покушају да имитирају изговор (Ролаћ, 2014: 127).

Осим тога, значајно је и да у овом потпоглављу врло сажето представимо и појам музиколингвистике, односно музичке фонологије. Како наводи Антовић (Antović, 2007: 229), већина истраживања у оквиру музиколингвистике бавила се управо музичко-језичком фонологијом, односно описом веза које постоје између музичких тонова и фонема, музикалности и афективне прозодије као и развитка способности певања и говора. Аутор истиче значај ових веза у областима налик на музичко-информацијску терапију, у оквиру које се препознаје неуролошка веза између музикалности и говора, односно музичке и језичке фонологије⁵⁶ (Antović, 2007: 229–230). Додатно, занимљиво истраживање које спомиње овај аутор спроведено је са ученицима флауте, који често увежбавају артикулацију тонова сличних вокалима или консонантима попут [t] [d], [k] и [g], а чији су резултати указали на високу корелацију између језичког и музичко-извођачког изговора (Lamkin, 2005 у Antović, 2007: 233).

2.2.5.5. Анксиозност

Код ученика другог или страног језика се приликом усмене продукције може појавити осећај анксиозности, због могућности да се изговори нешто неприкладно или неразумљиво, као и због потенцијалне осуде од стране изворних говорника или професора (Brown, 1994: 269). Тако наводи и Дурбаба, да осим добро развијених артикулационих вештина, на усмену продукцију утичу и когнитивне способности, налик на капацитет меморије, али и емоционални фактори. Међу њима се истичу анксиозност и страх од говорења на страном језику, што усмено изражавање на чини изузетно захтевним, нарочито за почетнике (Дурбаба, 2011: 203). Социо-афективне варијабле, налик на комуникациону анксиозност и перципирану компетенцију⁵⁷ биле су у фокусу многих студија – тако се показало да анксиозност смањује жељу за комуникацијом ученика J2 и да су анксиозност и перципирана компетенција утицале на мотивацију за учење J2 и на контакт са заједницом која говори циљни језик (Clement, 1986 у Hardison, 2014: 207).

Упркос томе што је анксиозност често тема истраживања усвајања другог језика није много пажње усмерено на то како конкретно она утиче на овладавање изговором (Baran-Łucarz, 2011 у Szyszka, 2017: 81). Ипак, многи истраживачи наводе да се изговор, као део говорне

⁵⁶ За детаљније информације о истраживањима која су спроведена у оквиру ове терапије погледати Антовић (Antović, 2007: 229–232).

⁵⁷ Односно лични доживљај о нивоу сопствене компетенције.

компетенције може повезати са осећајем анксиозности (Baran-Łucarz, 2013; Horwitz et al., 1986; Price, 1991; Tanveer, 2007 у Szyszka, 2017: 81). Наиме, говорник може осетити анксиозност због своје немогућности да савршено продукује садржај на Ј2 (Horwitz, et al., 1986: 127–128), што може утицати на потешкоће приликом перцепције и продукције гласова циљног језика. Додатно, осим анксиозности и разна друга емоционална стања могу утицати на изговор, па се у једном истраживању показало да 60% испитаника сматра да им се изговор мења када су напети или узбуђени, а 40% када су љути (Derwing & Rossiter, 2002: 161).

Језичка анксиозност је и под утицајем контекста учења, па су тако истраживања испитивала разлику између анксиозности у учионици и опште анксиозности приликом употребе језика (MacIntyre & Charos, 1996 у Hardison, 2014: 208). Додатно, нижи ниво анксиозности код мултилингвала препознат је код особа са израженијом емоционалном интелигенцијом, ранијим узрастом усвајања језика, који користе језик ван наставе и имају виши ниво перципиране сопствене компетенције (Dewaele et al., 2008 у Hardison, 2014: 208).

Како истиче Тенвир (Tanveer, 2007: 47) изговор је врло значајан због директног утицаја који има на разумевање, будући да кад нас неко не разуме морамо побољшати свој изговор одмах, а то може бити захтевно и врло често веома стресно. Тако Баран-Лукарш (Baran-Łucarz, 2013) предлаже *Модел анксиозности фонетског учења* (енгл. *Phonetic Learning Anxiety*), у складу са којим је постигнуће ученика на сегменталном и прозодијском нивоу уско повезано са нивоом њихове анксиозности (Baran-Łucarz, 2013: 62). Наиме, показала се значајна негативна корелација између нивоа анксиозности фонетског учења и постигнућа на тестовима изговора (Baran-Łucarz, 2013: 74). У овом истраживању су испитаници тестирани у изговору реченица, одломака и речи, а повезаност наведене две варијабле посебно се истакла по питању навика у изговору (Baran-Łucarz, 2013: 74). У складу са резултатима овог истраживања се истиче да проблеми са изговором елемената који су део фонетског система страног језика стварају више анксиозности од тачности изговора на лексичком нивоу, односно да је анксиозност имала већи утицај на усвајање фонетског система него на изговор речи (Baran-Łucarz, 2013: 75).

Такође, Шишка (Szyszka, 2011) у свом истраживању наводи да су ученици који су истакли да имају нижу компетенцију по питању изговора имали и више нивое анксиозности страног језика, док су они који су били сигурнији у свој изговор показали ниже нивое⁵⁸ (Szyszka, 2011: 292). Најзначајнија корелација анксиозности показала се са сопственом перцепцијом ритма и нагласка речи, док изговор вокала и консонаната и интонација нису показали значајну корелацију (Szyszka, 2011: 292). Дакле, резултати истраживања које је спровела Шишка (Szyszka, 2011) указују на то да самоперцепција о неспособности продукције супraseгменталних елемената може утицати на повећање анксиозности, што самим тим може утицати на усмену продукцију (Szyszka, 2011: 293). Такође, нелагода приликом усмене продукције може пробудити код појединаца страх од неуспеха (Nida 1957–1958 у Guiora et al., 1972: 115) као и осећај немоћи и анксиозности, што може бити познато још из раног детињства (Stengel, 1939 у Guiora et al., 1972: 115).

Према скали мерења анксиозности приликом коришћења страног језика у учионици (Horwitz et al., 1986: 130), језичка анксиозност је у вези са три врсте анксиозности, односно страха – страхом од комуникације, страхом од негативне евалуације и анксиозности која је изазвана тестирањем. У истраживању које је спровео Баран-Лукарш (Baran-Łucarz, 2013) као најзначајнија компонента показао се страх од негативне евалуације, који је подразумевао страх од усмене продукције и могућности грешака у изговору, негативну слику о себи у погледу изговора, ниско самопоуздање и самовредновање⁵⁹ (Baran-Łucarz, 2013: 75).

⁵⁸ Евалуација себе коју су испитаници извршили по питању изговора речи је показала слабу али статистички значајну корелацију са језичком анксиозношћу, док се слабија корелација показала и по питању неакцентованих облика (енгл. *weak forms*) и асимилације.

⁵⁹ Средња корелација се показала по питању убеђења која гаје ученици, док није пронађена значајна корелација са анксиозношћу тестирања (Baran-Łucarz, 2013: 72).

Када је реч о примећивању сопствених грешака приликом говора, занимљиво је то да је већина испитаника у једном истраживању навела да је свесна својих сегменталних грешака (најчешће фонеме /θ/ а затим и /l/, /r/), али нису наводили грешке на супрасегменталном нивоу, налик на ритам, интонацију и нагласак (Derwing & Rossiter, 2002: 161). Испитаници су најчешће наводили да не могу да објасне на који начин су постали свесни проблема са којима се сусрећу, док неки наводе да су својих грешака свесни због коментара које су добили од наставника, пријатеља итд. (Derwing & Rossiter, 2002: 161). Податак да испитаници нису били свесни супрасегменталних грешака може нам дати увид у допринос који ово има у повећању стреса, будући да су ови сегменти значајни за разумевање а да ученици нису свесни где греше нити како да своје грешке исправе (Derwing & Rossiter, 2002: 162–163).

Додатно, занимљиво је да су у једном истраживању (Оуама, 1976) испитаници показали боље резултате у изговору када је реч о неформалном говору у поређењу са формалним, односно приликом спонтаног говора, у поређењу са читањем текста. Ојама (Оуама, 1976) износи претпоставку да је узрок то што је за имигранте, који су свесни свог нагласка, задатак читања веома стресан и може утицати на хиперкорекцију (Оуама, 1976: 269–270). Ауторка истиче да иако претходни истраживачи, налик на Лабова (Labov, 1966) наводе да ће спонтани говор бити даље од изворног облика, због емоција које су укључене али и због говора под утицајем стреса, резултат њеног истраживања није изненађујући, узевши у обзир да читање задатог текста може представљати стреснији задатак (Оуама, 1976: 269).

У истраживању које је спровела Тишма (Tišma, 2022) са србофоним студентима енглеског језика, показала се статистички значајна негативна корелација између нивоа анксиозности приликом усвајања фонетике и њиховог постигнућа приликом тестирања (Tišma, 2022: 151). Како ауторка истиче, питање анксиозности је значајно узети у обзир приликом поучавања изговора, уз пружање прилика да студенти буду у интеракцији са изворним и неизворним говорницима, организовање активности налик на слушање музике и игру улога, раније увођење симбола фонетског алфабета и давање прилика за самоевалуацију и евалуацију вршњака. Додатно, на смањење стреса могуће је да може утицати и преиспитивање и промена начина формалног тестирања (Tišma, 2022: 151).

С обзиром на то да се на вишим годинама студија настава модерног грчког језика реализује искључиво на грчком језику, Стојичић (Стојичић, 2010: 482) наводи да је приметан континуирани напредак студената из године у годину, како у области рецептивних, тако и продуктивних језичких вештина, а посебно у усменој комуникацији. Ипак, у истраживању које смо спровели на Катедри за неохеленске студије у Београду (Костић & Баћић, 2019), показало се да супротно очекивањима да ће се ниво анксиозности током усменог изражавања смањивати код студената треће и четврте године – услед већег искуства како у усменим испитима, тако и у дужем излагању настави – резултати указују на супротан тренд. Наиме, студенти четврте године су пријавили највиши ниво анксиозности (Костић & Баћић, 2019: 465). Претпостављамо да узрок томе може бити сложеније градиво, што захтева напреднију и језички комплекснију усмену продукцију, а то може утицати на повећање нивоа стреса.

2.2.5.6. Идентитет и припадност

У истраживањима страног нагласка значајно је у обзир узети још један фактор – идентитет. Наиме, нагласак је под утицајем не само биолошких већ и социолингвистичких фактора (Levis, 2005: 374). То значи да говорници говоре на специфичан начин под утицајем друштвених група којима желе да припадају. Нагласак, као и други дијалекатски маркери, значајни су показатељи друштвеног припадања (Levis, 2005: 374).

Идентитет је комплексан концепт, будући да подразумева и жељу за припадношћу али и формирање ставова и предрасуда о другима (Levis, 2005: 376). Тако се у истраживању које су спровели Хансен Едвардс и његове колеге (Hansen Edwards et al., 2021) истичу друштвени фактори, налик на идентитет и етничку припадност, где се примећује позитиван утицај

идентификовања са J2 заједницом или истовремено са J1 и J2 заједницом на изговор, док је страни нагласак био израженији код особа које се у већој мери идентификују са заједницом свог изворног језика (Hansen Edwards et al., 2021: 37).

Гатбонтон и његове колеге спровели су веома занимљиву студију која се тичала утицаја припадности етничкој групи на изговор на J2. Они наводе појам тзв. *групом индукованих притисака* (енгл. *group-engendered forces*), који се односе на притиске под којима појединци могу бити приликом говора, у зависности од друштвене групе и контекста (Gatbonton et al., 2005: 490). Иако је утицај ових притисака у некој мери истражен у ширем контексту усвајања страног језика, ретко је успостављана корелација са нагласком (Gatbonton et al., 2005: 490-491). Ово јесте неочекивано, будући да је нагласак, као један од најуочљивијих сегмената изговора, може покренути многобројне стереотипне ставове о нечијем социоекономском статусу, расној и етничкој припадности, полу и личности (Lambert, 1977, 1980, 1987; Lambert et al., 1960 у Gatbonton et al., 2005: 491). Наиме, чак се и општа способност ученика врло често процењује на основу његовог нагласка на J2 (e.g., Seligman et al., 1972 у Gatbonton et al., 2005: 491).

Такође, показало се да ученик може избегавати усвајање изговора на J2 ако се осећа као да ово може представљати претњу по његов идентитет на J1 (Taylor et al., 1977 у Trofimovich et al., 2015: 357). Тако наводе и Гиора и сарадници (Guiora et al., 1972), да потешкоће приликом усвајања изговора блиског изворном могу проистацати из психолошког отпора на несвесном нивоу, који подразумева страх од губитка идентитета (Guiora et al., 1972: 115). Врло је занимљив начин на који ови аутори (Guiora et al., 1972) посматрају улогу изговора приликом формирања идентитета. Наиме, наводи се да у раним фазама општег развоја ега постоји већа флексибилност, а када се его оформи ова флексибилност може бити трајно ограничена (Guiora et al., 1972: 112). Усвајање другог језика подразумева да појединац у одређеној мери формира нови идентитет, а последња фаза формирања овог идентитета јесте изговор (Guiora et al., 1972: 113).

Будући да делује да је изговор сегмент који је најотпорнији на промену истраживачи истичу да се може претпоставити да је он и најзначајнији за формирање идентитета појединца (Guiora et al., 1972: 113). Самим тим, индивидуалне разлике у постизању изговора блиског изворном могу бити у вези са индивидуалним разликама у флексибилности психичких процеса, односно капацитета за емпатију, како то дефинишу ови аутори (Guiora et al., 1972: 113). Такође, говор није само пуко преношење информација већ сваки појединац развија свој стил говора који је део његовог личног идентитета. С тим у вези, Фрејзер (Fraser, 2000) објашњава да се можемо осећати неприродно да говоримо стилем који је својствен другом језику. Ово не представља велики проблем уколико утиче само на аспект страног нагласка, али јесте значајно на ово усмерити пажњу ако утиче и на аспекте језика којима се преноси значење (Fraser, 2000: 25).

Свака особа има осећај о друштвеној припадности, с обзиром на то да одмалена бива окружена породицом и пријатељима (Aboud & Skerry, 1984; Hamers & Blanc, 1992 у Gatbonton et al., 2005: 492). Путем овог процеса социјализације развија и осећај поноса због припадања одређеној групи, са којом дели погледе на свет и усваја њене бихевиоралне норме (Gatbonton et al., 2005: 492). Ова припадност се не преиспитује много, до тренутка када особа дође у контакт са неком другом друштвеном групом и тада долази до вагања између награде и цене идентификовања или диференцирања од ове групе, што доводи до одређених образаца понашања који ову одлуку рефлектују (Frassure-Smith et al., 1975 у Gatbonton et al., 2005: 492). Уколико особа припада етничкој групи којој језик представља симбол идентитета, она користи језик за рефлектовање, реafirмисање, преиспитивање и реконструкцију тог идентитета (Gatbonton et al., 2005: 492).

Једно истраживање спроведено међу италијанским имигрантима у Канади, показало је виши ниво страног нагласка код особа које су језик усвајале током периода адолесценције или у одраслом добу („касни билингвали“) у односу на „ране билингвале“ који су га усвајали у детињству (Piske et al., 2001 у Hardison, 2014: 206–207). Аутори су истакли да разлике, осим узраста, могу проистацати и из циљева ученика, будући да за неке смањење страног нагласка

може бити повољно у професионалном смислу док је другима значајно да задрже свој нагласак као симбол етничке припадности (Gatbonton et al., 2005 у Hardison, 2014: 207).

Браун (Brown, 1980) развија тзв. *Модел оптималне удаљености* (енгл. *Optimal Distance Model*), према коме већу успешност одређених ученика у усвајању другог (али не и страног) језика, без обзира на узраст усвајања језика објашњава уз помоћ социокултуралних фактора (Brown, 1980: 158). Наиме, како аутор објашњава, ови фактори су независни од узраста и у вези су са процесом акултурације кроз који особа пролази, при чему је усвајање језика нераскидиво повезано са усвајањем културе (Brown, 1980: 158). У складу са тим аутор уводи термин тзв. *социокултуралног критичног периода* (енгл. *Sociocultural Critical Period*). Дакле, Браунов *Модел оптималне удаљености* тиче се социокултурно заснованог критичног периода, независног од узраста ученика (Brown, 1980: 161). Путем овог модела аутор сугерише да потешкоће које ученици могу имати у усвајању другог језика могу проистацати из недовољне синхронизације акултурације и језичког развоја (Brown, 1980: 162).

Значајну улогу приликом идентификовања са заједницом, па затим и приликом употребе језика имају и вршњачке групе, од којих ученици могу преузети и усвојити одређене карактеристике (Hansen Edwards et al., 2021: 38). Ученици другог или страног језика у процесу учења су под утицајем друштвених сила које произилазе како из циљне тако и из матичне језичке групе, што их доводи до тога да константно преиспитују сопствени идентитет у обема групама (Gatbonton et al., 2005: 492). У овом процесу они могу ојачати или потиснути један од два идентитета, променом језика, односно изговора на оба језика (Gatbonton et al., 2005: 492).

2.2.5.7. Остали психосоцијални фактори

У литератури наилазимо и на многе друге психосоцијалне факторе у којима се може препознати узрок страног нагласка (Flege, 1988; Bialystok & Nakuta, 1994 у Flege et al., 1995: 3125). Као што смо већ навели, Флеги истиче *бригу о изговору* као један од фактора који може утицати на појаву страног нагласка, која је у његовом истраживању у малој мери (3% варијансе) утицала на евалуацију изговора и то само код мушких испитаника (Flege et al., 1995: 3131). Такође, мера у којој су ученици енглеског као страног језика сматрали да је значајно имати добар изговор на овом језику била је један од фактора предикције тачности изговора у одређеним студијама (Suter, 1976: 235; Purcell & Suter, 1980: 273), док други истраживачи нису доказали значајан утицај овог фактора (Оуама, 1976: 272). Слично томе, у истраживању које је спровео Елиот (Elliott, 1995b) најзначајнији предиктор успеха у изговору изворних говорника енглеског који уче шпански као страни језик био *став према изговору* (енгл. *Attitude Toward Pronunciation*), мерен помоћу *инвентара става према изговору* (енгл. *Pronunciation Attitude Inventory*)⁶⁰ (Elliott, 1995b: 366). Наиме, показало се да су ученици који су више бринули о томе да звуче као изворни говорници имали и боље резултате у скоро свим задацима⁶¹ (Elliott, 1995b: 363).

Сасвим очекивано значајан утицај на изговор има и контакт са изворном заједницом, односно изложеност језику и искуство у његовој употреби. Осим саме учесталости изложености језику и квалитета језичког инпута значајно је у обзир узети и интеракцију ученика са говорницима и културом J2 као и развој друштвених контаката у J2 заједници (Hansen Edwards et al., 2021: 40). Тако се у истраживањима истиче утицај боравка и усвајања језика у иностранству, будући да се показало да овај фактор може значајно утицати на напредак у изговору, посебно по питању веће свесности приликом употребе одређених сегмената изговора. Тако је ниво интегрисања у J2 заједницу и развој друштвених контаката директно повезан са успехом у изговору (Hansen Edwards et al., 2021: 40). Фактор студијског боравка у

⁶⁰ Реч је о упитнику који је осмишљен тако да може да се испита став који ученик има према изговору и усвајању изговора.

⁶¹ Изузетак је био задатак понављања речи.

иностранству се истакао будући да може помоћи у побољшању опште флуентности али се показало да је реч о одређеним аспектима изговора у којима је дошло до побољшања, као и да изговор у другим случајевима може бити у истој мери усвојен као и код ученика који су језик усвајали у окружењима у којима се овај језик не говори (Trofimovich et al., 2015: 361).

Такође, као значајан се истиче фактор жеље за комуникацијом (енгл. *willingness to communicate*), будући да се показао већи напредак у флуентности и разумљивости (енгл. *comprehensibility*) оних испитаника који су били спремнији да комуницирају са изворним и неизворним говорницима енглеског језика⁶² (Derwing et al., 2008 у Hansen Edwards, 2017: 389). Позитиван утицај употребе језика не односи се само на активно коришћење, односно усмену или писану продукцију. Наиме, показало се да су деца која су језик само слушала током раног детињства касније развила изговор ближи изворном, у поређењу са одраслим ученицима страног језика (Au et al. 2002, 2008 у Trofimovich et al., 2015: 359), као и да су ученици који су били изложени инпуту путем слушања и читања у периоду од годину дана постигли сличне резултате као они који су учили и активно учествовали у усменој продукцији (Trofimovich et al. 2009 у Trofimovich et al., 2015: 359).

Додатно, значајне корелације показао је и фактор *независности поља* (енгл. *Field Independence*)⁶³, при чему су испитаници које карактерише ова особина имали боље резултате приликом понављања реченица, читања речи и слободне говорне продукције (Elliott, 1995b: 366). Занимљиво гледиште износи и Ленгерис (Lengeris, 2009б), који у својој докторској дисертацији осим фактора који су у вези са искуством и способношћу, као и афективних фактора, наводи и тзв. „Х фактор”. Како аутор објашњава, постоје многи докази да постоје велике индивидуалне разлике у постигнућу у усвајању фонема J2, чак и када су претходно наведени фактори контролисани, па стога сматра да је важно узети у обзир и индивидуалне разлике у процесуирању вокала J1 као и у општем процесуирању нејезичких звукова (Lengeris, 2009б: 16).

2.2.5.8. Резиме

У овом поглављу разматрани су кључни фактори који утичу на развој фонетско-фонолошке компетенције на страном језику. Анализа је обухватила лингвистичке факторе, попут интерференције изворног језика, фонетског окружења, коартикулације, као и улоге језичких универзалија и маркираности, али и биолошке и индивидуалне факторе. Као један од значајнијих чинилаца, који је испитан у бројним ранијим истраживањима, истиче се питање критичног периода за усвајање гласова страног језика, док је размотрена и дискусија о могућем утицају пола на постигнуће.

Додатно, анализирани су ставови различитих аутора о утицају различитих психосоцијалних фактора, налик на мотивацију, језички таленат, музикалност и анксиозност, при чему се указује на њихову специфичну и неуједначену повезаност са процесом развоја фонетско-фонолошке и изговорне компетенције. Посебно је размотрено и питање идентитета, односно начина на који ученик доживљава себе и како та перцепција може утицати на његово постигнуће.

Уочава се да је развој изговорне компетенције резултат сложене интеракције различитих чинилаца, чији утицај није уједначен и зависи од конкретног аспекта изговора и услова у којима се он развија. Овакво сагледавање указује на потребу да се процес усвајања изговора

⁶² О жељи за комуникацијом и то у случају србофоних говорника који усвајају енглески као страни језик говори и Јеротијевић-Тишма (Jerotijević-Tišma, 2024). Резултати њеног истраживања показују да србофони студенти енглеског језика најчешће желе да комуницирају на енглеском језику ван учионице, као и да постоји позитивна корелација између жеље за комуникацијом и успешности у овладавању изговором (Jerotijević-Tišma, 2024: 90).

⁶³ Независност поља се дефинише као когнитивни стил при којем особа део поља перципира као одвојен од целине, односно меру у којој особа перципира ствари на аналитичан начин (Witkin et al., 1977: 6–7 у Elliott, 1995b: 357).

посматра динамички и вишеслојно. У наредном одељку пажња ће бити усмерена на сам процес усвајања изговора на страном језику, као и на кључне појаве које га прате.

2.3. Усвајање изговора на страном језику

2.3.1. Стратегије усвајања изговора

Приликом испитивања усвајања изговора на другом или страном језику значајно је узети у обзир и утицај који стратегије учења имају на успешност у овом процесу. Како наводи Оксфорд (Oxford, 2018) стратегије учења језика су „свесне (или барем делимично свесне) менталне радње које ученик предузима како би постигао један или више циљева које је сам одабрао, налик на а) превазилажење баријере учења б) постизање задатка на Ј2 в) дугорочно оснаживање компетенције на Ј2 г) развијање боље личне регулације (способности за усмеравање сопственог учења)” (Oxford, 2018: 82).

У таксономији коју предлаже Оксфорд (Oxford, 1990 у Pawlak, 2010: 191) наводе се *директне* стратегије (које подразумевају ментално процесуирање језика) и *индиректне* (које су подршка учењу), при чему је прва категорија подељена на *стратегије меморије* (које се тичу памћења и присећања), *когнитивне* (које подразумевају разумевање и продукцију језика) и *компензационе* (ради компензације недостатака у знању циљног језика), а друга на *метакогнитивне* (са циљем планирања, организације и евалуације процеса учења), *друштвене* (које се тичу учења са другима) и *афективне* (које служе приликом регулације емоција). Када је реч о усвајању фонологије језика, Павлак (Pawlak, 2010) предлаже нешто ужу класификацију и то на: 1) *метакогнитивне* стратегије, налик на усмеравање фокуса на одређене карактеристике изговора, тражење прилика за увежбавање нових гласова, снимање себе ради евалуације сопственог изговора итд. 2) *когнитивне*, као што су коришћење фонетских симбола ради памћења гласова, формирање хипотеза о правилима изговора, опажање сличности и разлика између система гласова Ј1 и Ј2, као и других познатих језика, коришћење описа артикулације, памћење изговора нових гласова, коришћење визуелних или аудитивних асоцијација итд. 3) *афективне*, налик на технике опуштања приликом наилаaska на проблем у изговору, награђивања за напредак итд. и 4) *друштвене*, као што су увежбавање изговора са другим ученицима, тражење корекције изговора од стране друге особе итд. (Pawlak, 2010: 194–195).

У литератури наилазимо и на друге класификације, које се темеље на конкретнијим методама које ученици примењују приликом усвајања изговора Ј2. Тако су се у истраживању које је спровела Шишка (Szyszka, 2015), од стратегија усвајања изговора енглеског језика истакле следеће (наведене по реду учесталости одговора испитаника): 1. слушање звучних снимака, телевизије, филмова, музике, 2. разговор са самим собом наглас или у себи 3. имитација изворних говорника 4. интензивно концентрисање на изговор приликом говора 5. тражење прилика за разговор на енглеском језику 6. примећивање различитих дијалеката и варијетета на енглеском језику 7. ментална проба пре говора 8. тражење да неко коригује изговор 9. читање материјала који се тичу изговора на енглеском језику 10. формирање хипотеза о изговору⁶⁴ (Szyszka, 2015: 101). Дакле, како ауторка наводи, особе успешне у изговору (енгл. *good pronunciation users*) придају значај фонолошкој компетенцији, метакомпетенцији и покушајима повећања свесности приликом усвајања изговора на Ј2, што осим самог контакта са Ј2 унутар и изван учионице обухвата и стратегије налик на слушање, понављање, имитацију и певање песмица, које подразумевају да ученик буде ангажован приликом своје говорне продукције (Szyszka, 2015: 102).

⁶⁴ Осим тога, наводи се и коришћење симбола ради памћења начина изговора, имитација енглеских гласова у Ј1 речима ради забаве, снимање себе и слушање сопственог изговора и смишљање песама и рима ради памћења изговора речи.

У једном другом истраживању (Osburne, 2003), које се тицало напредних ученика енглеског као другог/страног језика као стратегије за усвајање изговора издвајају се следеће: 1. памћење или имитација 2. фокус на парајезичким елементима (брзини, гласноћи, јасноћи) 3. фокус на индивидуалним речима 4. фокус на локалним артикулационим покретима или појединачном гласу 5. фокус на општим (глобалним) артикулационим покретима 6. фокус на прозодијској структури 7. фокус на индивидуалним слоговима 8. фокус на скуповима гласова мањим од слога (Osburne, 2003: 137).

Истиче се да ученици енглеског као страног језика које не карактерише природна језичка способност (енгл. *aptitude*) улажу посебан труд у то да ову чињеницу надоместе употребом стратегија (Baker Smemoe & Haslam, 2013: 450–451). У истраживању које су спровели наведени аутори показало се да је разумљивост у значајној корелацији са мотивацијом, као и са учесталошћу примене стратегија за усавршавање изговора. Што је ученик чешће користио стратегије, то је његово постигнуће по питању разумљивости било веће (Baker Smemoe & Haslam, 2013: 452). Такође, Питерсон (Peterson, 2000: 11) истиче 12 основних стратегија усвајања изговора: „репрезентација гласова у меморији, природно увежбавање, формално увежбавање гласова, анализа система гласова, употреба сличне артикулације, информисање о изговору циљног језика, постављање циљева и задатака, планирање језичког задатка, самопроцена, коришћење хумора ради смањења анксиозности, тражење помоћи и сарадња са вршњацима”.

Осим тога, пронађена је веза између самоефикасности и стратегија учења, како директно тако и индиректно путем тзв. *воље за деловањем* (енгл. *conation*), појма који се повезује са вољом, интринзичком мотивацијом и саморегулацијом (Huitt & Cain, 2005: 105). Сардења и сарадници (Sardegna et al., 2018) истичу да су изворни говорници корејског који уче енглески као страни језик, а који су показали већу самоефикасност налазили начине да унапреде сопствени изговор и користили су већи број стратегија (Sardegna et al., 2018: 107). Додатно, закључак до ког су дошли Бејкер и њене колеге (Baker Smemoe & Haslam, 2013) је да се стратегије које користе ученици енглеског као другог и енглеског као страног језика не разликују и великој мери (Baker Smemoe & Haslam., 2013: 450).

Ипак, занимљиво запажање износи Андерсон (Anderson, 1991: 466), да стратегије нису саме по себи успешне или неуспешне, већ је њихово ефикасно коришћење оно што их чини успешним. Тако се и у истраживању које је спровео Хаслам (Haslam, 2010) показало да су већину стратегија користиле све групе које су учествовале, без обзира на ниво језичке способности (Haslam, 2010: 65). Стога се намеће питање шта се подразумева под ефикасном употребом стратегије и на који начин настава у језичкој учионици може томе допринети.

2.3.2. Феномен страног нагласка

Када деца усвајају језик, она не уче само правилну артикулацију гласова J1 већ и како да их продукују у складу са специфичним фонетским нормама језичке заједнице (Flege, 1981: 445). Стога, многе фонетске разлике које одвајају један од другог језика могу бити потенцијални извор страног нагласка на J2, будући да је интерференција врло присутна на нивоу фонетске имплементације (Flege & Port, 1981 у Flege, 1981: 445–446). Како Флеги наводи (Flege, 1979: 1), када одрасла особа усваја други језик обично задржава тзв. „страни нагласак”, који може утицати на разговетност (енгл. *intelligibility*) али је најчешће само индикатор тога да је реч о неизворном говорнику. Дакле, страни нагласак се може објаснити као спој учесталих фонетских разлика које одступају од норми језика које његови изворни говорници препознају као карактеристичне за неки од дијалеката (Flege, 1979: 1).

Страни нагласак подразумева оне особине међујезика које праве разлику међу ученицима у зависности од њиховог изворног језика а могу се проистицати из различитих типова интерференције, као што су фонолошка, синтаксичка и семантичка (Joup, 1984: 2). Присуство страног нагласка уочава се на основу разлика у изговору које постоје између

изворних и неизворних говорника одређеног језика. Најочигледнији разлог за то јесу грешке на сегменталном нивоу, односно замена гласова (Flege, 1981: 445). Како сегменталне, тако и супрасегменталне карактеристике доприносе природности (енгл. *naturalness*) и разговетности (енгл. *intelligibility*) и блиско су повезане (Flege, 1979: 2). Сегменталне разлике су у већој мери истражене, због тога што их је лакше одредити. Ипак, ово не значи нужно да се перцепција страног нагласка заснива искључиво на сегменталним карактеристикама, већ слушаоци врло често своју процену могу заснивати на комбинацији сегменталних, субсегменталних и супрасегменталних разлика (Flege, 1981: 445). Одређене фонетске разлике могу се препознати на нивоу фонетских сегмената, а и супрасегменталне (налик нпр. на просечну основну фреквенцију говора) могу утицати на израженост страног нагласка (Flege, 1981: 446). Под субсегменталним разликама међу језицима могу се подразумевати оне налик на трајање говора (енгл. *speech timing*), које утичу на перципиране карактеристике ритма језика и могу се пренети из изворног у циљни језик (Flege, 1981: 446).

У истраживању које је спроведено на примеру усвајања енглеског као страног језика показало се да је у случају грешака код консонаната оцењено да говор има израженији страни нагласак, у поређењу са случајем кад је до грешака долазило код вокала или структуре слога (Gao, Weinberger, 2018: 149). Ипак, аутори наводе да немају сви консонанти исту „тежину” када је реч о утицају на перцепцију страног нагласка. Као најчешће препознати индикатори страног нагласка били су они примери који су садржали неизворни глас, па је тако замена изворних консонаната (нпр. /θ/ и /f/) ређе препозната као страни нагласак. Такође, аутори истичу да утицај има и ниво акустичке дистинкције између заменског гласа, па је замена /θ/ и /t/ чешће препозната као страни нагласак у поређењу са /θ/ и /f/ (Gao & Weinberger, 2018: 149).

Како објашњава Флеги (Flege, 1979), није тачно одређено у којој мери нагласак, интонација или ритам треба да се разликују од норми изворног језика да би се препознали као „страни”, али делује да слушаоци лакше препознају супрасегментална у односу на сегментална одступања (Flege, 1979: 3). Такође, наводи да је међу истраживачима постојало мишљење да су супрасегменталне грешке дуже присутне у односу на сегменталне (Flege, 1979: 4). Посебно се истиче утицај који супрасегменталне грешке имају на комуникацију, будући да се овим путем преносе афективне информације (Flege, 1979: 4). Наиме, психоакустички аспекти перцепције супрасегменталних карактеристика чине значајан део људске способности за перцепцију говора (Jilka, 2000: 37). Стога се и интонација истиче као значајан фактор који утиче на перцепцију страног нагласка (Jilka, 2000: 37). Такође, прозодијске карактеристике, које имају паралингвистичке и екстралингвистичке функције значајно доприносе перцепцији говора (Jilka, 2000: 39). Тако се у истраживању које је спровео Џилка (Jilka, 2000) показало да су промене у говору које су се тичале само интонацијске контуре показале значајно побољшање у евалуацији страног нагласка (Jilka, 2000: 175). Ипак, аутор истиче већи утицај сегменталних карактеристика, упркос могућим ефектима акумулираних тоналних девијација које су евидентније у дужим узорцима говора (Jilka, 2000: 176).

Приликом декодирања говора ми не перципирамо само акустичке карактеристике које су неопходне за препознавање фонолошких контраста, већ и акустичке димензије које садрже информације о друштвеном и личном идентитету говорника (Weinreich et al., 1968; Barry, 1974 у Flege, 1979: 5). Тако су слушаоци способни да препознају чак и минимална одступања од фонетских норми њиховог изворног језика, а некада чак и да препознају порекло говорника (Flege, 1979: 5). У истраживању које је спровео Мејџор (Major, 2007) показало се да су слушаоци, без обзира на то да ли су изворни или неизворни говорници, као и без обзира на искуство и контакт који су имали са језиком на приближно исти начин опажали и евалуирали страни нагласак (Major, 2007: 547).

До сличних закључака долази и Бренан (Brennan et al., 1975), да чак и они слушаоци који не поседују лингвистичко образовање могу да процене степен страног нагласка и да се сложе по питању различитих нивоа његове изражености (Brennan et al., 1975: 33). У још једном истраживању које се тичало перцепције страног нагласка, када су изворни говорници процењивали изговор ученика J2 уз помоћ фонолошких информација они су га врло лако

препознавали, што указује на то да су грешке биле специфичне и карактеристичне за ову језичку групу, те да су под утицајем трансфера (Ioур, 1984: 13). Поред тога, приликом евалуације флуентности укључивање акустичких параметара може да побољша модел перцепције страног нагласка, будући да се показало да су евалуатори који су имали приступ детаљним објашњењима ових појмова успели да оцене флуентност независно од изражености страног нагласка (Pinged et al., 2014: 362). Додатно, изворни говорници енглеског су лако препознавали говорнике са истом језичком позадином кад су им дате фонолошке информације али нису то успевали кад су им на располагању биле само семантичке. Стога, Јуп (Ioур, 1984) тврди да је теже препознати могућу интерференцију на синтаксичком нивоу у поређењу са фонолошким (Ioур, 1984: 8). С друге стране, у одређеним студијама се показало да слушаоци који имају искуства са страним нагласком могу да га оцене као мање изражен приликом евалуације, у поређењу са онима који нису њему били изложени (Southwood & Flege, 1999: 347).

Како истиче Флеги (Flege, 1984), на основу пет експеримената перцепције страног нагласка које је спровео, људи су изузетно осетљиви на одступања од фонетских норми свог матерњег језика, налик на она која се перципирају као страни нагласак (Flege, 1984: 704). Додатно, објашњава да препознавање страног нагласка не зависи од искуства које слушалац има у слушању одређене врсте говора, односно говорника са страним нагласком, као и да се страни нагласак подједнако препознаје и приликом задатка читања реченица и приликом спонтаног говора (Flege, 1984: 704). Ипак, аутор напомиње да се може сматрати да се разлика између изворног и неизворног изговора препознаје у кратким узорцима говора, у идеалним условима слушања, где слушалац може усмерити пажњу на ове сегменте, док се са друге стране, разлике у фонетским сегментима које настају као последица међујезичке фонетске интерференције не перципирају увек свесно уколико се истовремено опажа више сегменталних и супraseгменталних карактеристика дужих исказа (Flege, 1984: 704). Ајзенштајн (Eisenstein 1983) истиче да одрасли имају више успеха у детекцији грешака али да деца исказују већи ниво прихватања, као и да су билингвални евалуатори блажи и толерантнији приликом евалуације од монолингвалних када је реч о психосоцијалним аспектима. Такође, показало се да је личност говорника, која се исказује током разговора, била значајан фактор приликом евалуације (Eisenstein 1983: 168). У овом контексту занимљиво је кратко се осврнути и на начин на који сами ученици процењују своју успешност у овладавању изговором. Наиме, приликом самоевалуације коју су вршили ученици немачког језика показало се да је 81% евалуација било исто и када су их вршили евалуатори и када су их вршили сами ученици (Dlaska & Krekeler, 2008: 510).

Још једна занимљива димензија евалуације страног нагласка коју можемо срести у литератури јесте тзв. *иритабилност изазвана страним нагласком* (енгл. *foreign accent irritation*) (Gallardo del Puerto et al., 2015). Наиме, иритабилност се може подвести под категорију психолошких реакција слушалаца, које осим тога обухватају и раздраженост, анксиозност, умор и досаду када се слуша говор са страним нагласком (Eisenstein 1982; Gallardo del Puerto et al., 2015). Такође, аутори наводе да што је израженији страни нагласак то је ниво разговетности и разумљивости нижи а ниво иритабилности виши, као и да је евалуација нивоа страног нагласка увек строжа од евалуације његовог утицаја на комуникацију (Fayer & Krasinski 1987; Munro & Derwing, 1995 у Gallardo del Puerto et al., 2015: 204; Derwing & Munro 1997: 13). Гаљардо дел Пуерто и колеге су испитали однос између евалуације разумљивости и иритабилности и извели су закључак да је ниво страног нагласка у позитивној корелацији са иритабилношћу а у негативној са разумљивошћу (Gallardo del Puerto et al., 2015: 220).

Занимљиво је и запажање Мејдора, који истиче да се може поставити претпоставка да изворни говорник може да уочи страни нагласак тако што перципира у којој мери неки исказ одступа од изворног обрасца, али и да се може приметити да слушалац који не познаје језик који се говори, али је упознат са изворним језиком говорника, може да препозна страни нагласак тако што уочава обележја J1 у страном језику (Major, 2007: 550). Ипак, резултати овог

истраживања указују на већи значај познавања језика који се говори од познавања изворног језика говорника (Major, 2007: 550).

Страни нагласак може утицати на разне животне аспекте ученика, посебно када путем учења страног језика он покушава да се integriше у заједницу. Тако се показало да страни нагласак може негативно утицати на евалуацију и указивати на дискриминацију кандидата који се пријављују за одређени посао. На пример, у једном истраживању спроведеном у Канади су кандидати који су имали страни нагласак ниже рангирани за послове вишег статуса а више за послове нижег ранга (Kalin & Rayko, 1978: 1207). Такође, показало се да су слушаоци мање благонаклоно реаговали на говорнике са страним нагласком у односу на исте говорнике који говоре на стандардном енглеском (Anisfield et al., 1962 у Flege, 1979: 6). Како наводи Флеги (Flege, 1979: 7), значајно је истраживати страни нагласак јер чак и када је говор ученика страног језика потпуно разговетан (енгл. *intelligible*), фонетске разлике могу утицати на комуникацију. Страни нагласак може да омете слушаоца у разумевању поруке, или се говорник који је несигуран због свог нагласка може осећати инхибирано да говори, што може и да успори његов процес учења (Flege, 1979: 7). Дакле, страни нагласак може лако бити примећен и има значајне друштвене последице док истовремено утиче на разговетност говора ученика страних језика (Flege, 1979: 7). Ово потврђују и аутори који се баве усвајањем модерног грчког као страног језика (нпр. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010), о чијим истраживањима ће бити речи у неким од наредних потпоглавља.

2.3.3. Разумљивост и разговетност говора на страном језику

Говор подразумева много поткатегорија вештина (вокабулар, граматику, прагматику итд.), од којих је, како Фрејзер (Fraser, 2000) тврди, изговор најзначајнија будући да „уз добар изговор говорник може бити разумљив упркос другим грешкама, док са лошим изговором може бити веома захтевно разумети говорника, без обзира на тачност у другим областима. Изговор је аспект који у највећој мери утиче на то како је говорник процењен од стране других, и како је формално оцењен по питању других вештина” (Fraser, 2000: 7). Као што смо већ истакли, многа истраживања у области говора на (страном) језику покушала су да проникну у то који су све фактори који утичу на преношење значења и на остваривање комуникације. У овим истраживањима издвојила су се два концепта – разговетност (енгл. *intelligibility*) и разумљивост (енгл. *comprehensibility*) говора. Не постоји консензус по питању тога колико се ова два концепта разликују или личе један на други али су засигурно важни у истраживањима усмене комуникације. Теорије истраживача у овој области крећу се од делимичног поклапања ова два концепта (Derwing & Munro, 1997) до потпуног непоклапања (Kim, 2008).

Значајно је првенствено дефинисати ова два појма и покушати објаснити их одвојено, а затим се осврнути на улогу слушаоца у њиховој процени. Наиме, Смит и Нелсон (Smith & Nelson, 1985: 334) су разговетност (енгл. *intelligibility*) дефинисали као препознавање речи или исказа, док наводе да је разумљивост (енгл. *comprehensibility*⁶⁵) разумевање значења речи или исказа. Осим ова два појма, у раду ових двају аутора наводи се и трећи, *интерпретативност* (енгл. *interpretability*⁶⁶), која се односи на значење скривено иза речи или исказа. Ким (Kim, 2008: 8) дефинише разумљивост као процену коју слушалац даје о тежини разумевања исказа, разговетност као препознавање речи или других елемената исказа на нивоу реченице а интерпретативност као препознавање значења или намере у вези са речју или исказом. Кенеди и Трофимович (Kennedy & Trofimovich, 2008) истичу да се „разговетност односи на стварно разумевање изговорене реченице од стране слушаоца, док се појам разумљивости односи на

⁶⁵ Смит и Нелсон (Smith & Nelson, 1985: 334) ово идентификују као тзв. *локуциону снагу* (енгл. *locutionary force*).

⁶⁶ Смит и Нелсон (Smith & Nelson, 1985: 334) ово идентификују као тзв. *илокуциону снагу* (енгл. *illocutionary force*).

њихов утисак о томе колико им је та реченица била лака или тешка за разумевање” (Kennedy & Trofimovich, 2008: 461). Додатно, разумљивост се дефинише као ниво лакоће разумевања говора, насупрот страном нагласку (енгл. *accentedness*), који се тиче девијације од изворног говора (Nagle, 2018: 199).

Како истиче Стинекен (Steeneken, 2001), ISO 9921⁶⁷ стандард за евалуацију усмене комуникације разговетност дефинише као меру ефективности у разумевању говора (Steeneken, 2001: 69). Приликом процене разговетности могу се употребити две различите методе – субјективна процена, која се заснива на учешћу и говорника и слушаца, и објективна процена, која се заснива на „физичким параметрима канала трансмисије” (Steeneken, 2001: 69). Како аутор објашњава, разговетност не треба поистоветити са квалитетом говора, будући да се први концепт односи на број говорних сегмената који је исправно препознат док се квалитет говора односи на квалитет продукције по питању количине опажених дисторзија (Steeneken, 2001: 69). Такође, како објашњава Чен (Chan, 2021: 2), разумљив говор не мора нужно бити разговетан, будући да се порука може перципирати и путем разумевања контекста, док исто важи и обратно – разговетан говор не мора нужно бити разумљив, будући да на разумевање може утицати друштвена стигма или изговор (Field, 2003 у Chan, 2021: 2).

Било би очекивано приметити одређену корелацију између разумљивости, разговетности и интерпретативности, будући да разумевање значења или намере изискује препознавање речи, које је у вези са перцепцијом коју слушаоци имају о разумљивости говора (Kim, 2008: 21). Како истичу Дервинг и Мунро (Derwing & Munro, 1997: 2) нагласак, перципирана разумљивост и разговетност говора су повезане али делимично независне карактеристике. Са друге стране, у истраживању које је спровео Ким (Kim, 2008), из перспективе ученика који евалуирају по овом принципу говор неизворних наставника, показало се да је реч о независним аспектима, осим у случају утицаја који перципирани нагласак има на перципирану разумљивост (Kim, 2008: 21). Ипак, није се показала значајна корелација између субјективних евалуација и објективних процена разумевања, што додатно подржава став претходних аутора (Derwing & Munro, 1997) да процена нагласка није адекватан индикатор разумевања исказа (Kim, 2008: 22).

Кенеди и Трофимович (Kennedy & Trofimovich, 2008: 461) се позивају на многобројне студије које су указале на факторе који имају утицај на евалуацију разговетности, разумљивости и нагласка, налик на граматичку тачност (Munro & Derwing, 1995; Varonis & Gass, 1982) и тачност у фонемској и фонетској продукцији (Anderson-Hsieh et al., 1992; Munro & Derwing, 1995; Riney & Flege, 1998; Riney et al., 2000; Jenkins, 2000) као и супрасегменталне карактеристике, налик на брзину говора и паузе (Anderson-Hsieh et al., 1992; Munro & Derwing, 1998, 2001; Trofimovich & Baker, 2006).

Иако можда можемо помислити да говорник одређеног језика као страног у усменој комуникацији теже постиже разговетност и разумљивост, ово не мора увек бити случај. Тако истраживачи (Hansen Edwards et al., 2018: 540) наводе да изворни говорници једног језика немају увек израженију разговетност у поређењу са Ј2 говорницима. Занимљив став исказује и Фрејзер (Fraser, 2000). Он наводи да је ниво захтевности усвајања гласова релативно минорни аспект разговетности и није главни узрок страног нагласка (Fraser, 2000: 22). Фрејзер, наиме, тврди да индивидуални гласови нису сами по себи много значајни за разговетност. Тако и многи изворни говорници изговарају гласове ван уобичајене норме и то не утиче на разговетност (Fraser, 2000: 22–23). Такође, занимљиво је да у многим случајевима када ученик има потешкоћа приликом изговора одређеног гласа, може продукovati сасвим прихватљиву верзију истог гласа у другом контексту. Дакле, потешкоћа није у продукцији самог гласа већ у развоју концепта гласова који се могу употребити у речи (Fraser, 2000: 23). Осим тога, у ранијим истраживањима (Gallego, 1990: 234) се показало да на смањену разговетност могу

⁶⁷ ISO 9921 је међународни стандард који дефинише смернице и захтеве за процену усмене комуникације, посебно у звучно захтевним условима као што су амбијентална бука, упозорења у хитним случајевима и системи јавног разгласа (ISO, 2003).

утицати и погрешна употреба вокабулара и говорни ток који није својствен изворним говорницима.

Кенеди и Трофимович (Kennedy & Trofimovich, 2008) су спровели занимљиво истраживање које се тицало утицаја које додир са неизворним говором као и семантички контекст имају на евалуацију разумљивости, разговетности и страног нагласка. У овом истраживању се показало да је семантички контекст, односно његов недостатак утицао на нижу оцену разговетности и да су се слушаоци ослањали на очекивања из реалних говорних ситуација и на семантичке могућности исказа. Такође, семантички контекст је утицао и на начин на који су евалуирали разумљивост и нагласак на J2 (Kennedy & Trofimovich, 2008: 477). Аутори објашњавају да искуство слушања подразумева степен претходне изложености J2 говору, док се семантички контекст дефинише као ниво и тип семантичких информација које су доступне слушаоцима приликом дешифровања поруке (Kennedy & Trofimovich, 2008: 461). Наиме, иако постизање изговора блиском изворном није више циљ већине приручника као ни наставе страног језика, поставља се питање да ли, за разлику од професора, изворним говорницима који немају искуства у настави говор неизворних ученика може бити разумљив (Kennedy & Trofimovich, 2008: 460). Ово питање је значајно за комуникацију ван учионице, а посебно у случајевима када се значење не може претпоставити из контекста комуникације. И једно раније истраживање се бавило тиме колико изворни говорници разумеју говор неизворних говорника уопште, као и говорника са одређеним изворним језиком, али и факторима који на то утичу. Гас и Варонис (Gass & Varonis, 1984), који су у своје истраживање укључили мањи број учесника у односу на Кенеди и Трофимович, нису дошли до закључка да је значајан утицај искуства слушаоца приликом разумевања J2 говора. Наиме, у случају њиховог истраживања као значајна варијабла истакла се упознатост са темом, док се искуство и додир са неизворним говором није показало као значајан фактор (Gass & Varonis, 1984: 85).

Још једно истраживање на које вреди осврнути се бавило се нагласком, разумљивошћу, разговетношћу и интерпретативношћу говора наставника енглеског језика који нису изворни говорници⁶⁸ (Kim, 2008). Наиме, четрдесет ученика је евалуирало говор четири наставника са другачијом лингвистичком позадином. Показало се да је није постојао консензус међу евалуаторима (енгл. *interrater agreement*), већ да је евалуација била врло субјективна, што је вероватно у вези са тим да у приликом усвајања језика ученици постепено развијају концепт тога како би енглески акценат „требало да звучи”, па су способни да разликују неизворне од изворних говорника али је перцепција о изражености страног нагласка врло субјективна и под утицајем је фактора који су у вези са слушаоцем (Kim, 2008: 20–21). Тако истиче и Фрејзер: „разговетност је двосмерна улица – она зависи од става слушаоца као и од способности говорника” (Fraser, 2000: 9).

Резултати овог истраживања указују на то да се разумљивост може повезати у већој мери са перцепцијом слушаоца него са продукцијом говорника, будући да је перцепција о страном нагласку значајно утицала на начин на који су ученици евалуирали разумљивост (Kim, 2008: 21). Додатно, показало се да су ставови према страном нагласку имали утицај на њихову субјективну процену разумљивости, али нису били индикатор резултата објективних тестова. Наиме, ученици који су сматрали да су смањена разговетност и интерпретативност резултат страног нагласка су се у већој мери ослањали на перципирани страни нагласак приликом евалуације разумљивости (Kim, 2008: 23).

Мунро и његови сарадници спровели су интересантно истраживање у оквиру којег су слушаоци различитих изворних језика евалуирали исказе неизворних говорника на енглеском језику. Наиме, показало се да постоје изузетне сличности у перцепцији и евалуацији, без обзира на изворни језик слушаоца (Munro et al., 2006: 124–125). У истраживању се показала умерена до високе корелације по питању евалуације разговетности, разумљивости и нагласка. Такође, само у одређеним примерима (у случају изворних говорника јапанског језика) се

⁶⁸ енг. *NNEST – nonnative English-speaking teachers*.

показао виши ниво разумевања неизворног говора говорника сопственог изворног језика (Munro et al., 2006: 125).

Овај закључак је у складу са оним што наводи и Мејдор (Major et al., 2002), да слушаоци понекад разумеју боље говор ако је нагласак исти као њихов, у поређењу са другим страним нагласком. Мејдор и његови сарадници (Major et al., 2002) спровели су истраживање које се тичало утицаја који има на разумевање чињеница да слушаоци имају информацију о томе који је изворни језик говорника чију усмену продукцију слушају на енглеском језику. Резултати њиховог истраживања не доносе јасан закључак о томе⁶⁹ али указују на значај прозодијских карактеристика приликом разумевања (Major et al., 2002: 186). Наиме, на различити степен разумевања могу утицати разлике налик на акценат – на пример, шпански је језик са ритмом по слогу, енглески са ритмом по нагласку а кинески, иако је тонски језик ближи је језицима са ритмом по слогу, па је стога ритам изворних говорника шпанског језика могао да помогне да их разумеју и изворни говорници кинеског (Major et al., 2002: 186–187). Додатно, наводи се да утуцај на разумевање може имати и став, будући да позитивни ставови повећавају и негативни смањују ниво разумевања (Major et al., 2002: 187).

Како објашњавају Мунро и сарадници (Munro et al., 2006), када карактеристике узорка говора (стимулуса) имају значајнији утицај од индивидуалних разлика слушалаца, можемо очекивати висок ниво слагања међу различитим слушаоцима приликом евалуације говора на J2. Са друге стране, уколико је евалуација разговетности, разумљивости и нагласка изузетно субјективна и под утицајем личних карактеристика слушаоца, очекује се ниско поклапање или његов потпуни недостатак (Munro et al., 2006: 114). С тим у вези, и Ким наводи да утицај могу имати како карактеристике стимулуса тако и фактори који се тичу слушаоца (Kim, 2008: 20). Такође, Кенеди и Трофимович наводе да са већим сетом стимулуса и већим бројем искусних слушалаца долазе до закључка да слушаоци који поседују веће искуство са J2 говором га и процењују као разговетнији (Kennedy & Trofimovich, 2008: 478). Ови истраживачи истичу да је већи успех у разумевању потекао из упознатости са начинима на које се изворни говор разликује од говора J2 говорника, и да је изложеност већој варијабилности J2 говора (налик на нагласке, квалитет гласа и брзину говора) утицао на њихово разумевање говора на J2 (Kennedy & Trofimovich, 2008: 478).

Ипак, иако су искуснији слушаоци разумели у већој мери J2 говор они га нису оценили као разумљивији, на исти начин као и неискусни слушаоци. Ово указује на важну дистинкцију између мера разговетности са једне и евалуације разумљивости са друге стране (Kennedy & Trofimovich, 2008: 478). Једно од објашњења које ови истраживачи нуде за исту евалуацију од стране искусних и неискусних слушалаца јесте да су искусни потценили свој ниво разумевања а неискусни преценили – будући да нису свесни количине информација које нису успели да разумеју (Kennedy & Trofimovich, 2008: 479). Када је реч о нагласку, обе групе слушалаца су на исти начин евалуирале ниво страног нагласка на J2 (Kennedy & Trofimovich, 2008: 479).

Занимљив концепт је такође онај тзв. *бенефита међујезичке разговетности говора* (енгл. *interlanguage speech intelligibility benefit*). У истраживању које су спровели Бент и Бредлоу (Bent & Bradlow, 2003) истиче се да је релативна разговетност сваког говорника зависила од језичке позадине слушаоца, односно да је за изворне слушаоце разумљивост изворног говорника била већа од разумљивости неизворних говорника, да је за неизворне говорнике разговетност неизворног говорника високе компетенције са истим изворним језиком била једна разговетности изворног говорника (тзв. *бенефит усаглашености међујезичке разговетности говора*, енгл. *matched interlanguage speech intelligibility benefit*), као и да је за неизворне говорнике разговетност неизворног говорника високе компетенције са другачијим изворним језиком била је већа или једнака разговетности изворног говорника (тзв. *бенефит неусаглашености међујезичке разговетности говора*, енгл. *mismatched interlanguage speech intelligibility benefit*) (Bent & Bradlow, 2003: 1606–1607). Аутори објашњавају да први бенефит произилази из чињенице да су продукција и перцепција повезане са структуром гласова

⁶⁹ Будући да је постојала разлика међу изворним говорницима различитих језика.

изворног језика, док се други може објаснити због могуће блискости фонолошких система двају изворних језика (Bent & Bradlow, 2003: 1607).

Додатно, када је реч о евалуацији, поставља се и питање у вези са тиме да ли је евалуација разговетности објективна ако наставник оцењује продукцију ученика у складу са сопственим нивоом разумевања, па аутори износе предлог укључивања особа које нису наставници или барем непознатих наставника у процес оцењивања (Kenworthy, 1987 у Kennedy & Trofimovich, 2008: 481).

2.3.4. Хиперкорекција

Термином *хиперкорекција*, на који наилазимо у лингвистичким истраживањима варијације и промене описује се појава приликом које се језички облик измени, водећи често до нетачне или ненормативне продукције (Eckman et al. 2013: 257). Говорник, у својој жељи да исправи нестандардну норму у томе претера, примењујући корекцију и на друге облике (Labov, 1966: 318). Тако и Екман и сарадници као пример хиперкорекције наводе случај када говорник мање престижног варијетета у покушају да произведе престижнији образац оде предалеко, што као резултат има нетачну продукцију (Eckman et al. 2013: 258).

Према хипотези коју формирају Екман и његови сарадници, хиперкорекција зависи од фонолошких структура циљног и изворног језика и део је последњих фаза усвајања језика (Eckman et al. 2013: 258, 261). Како аутори објашњавају, промене које се дешавају у међујезику ученика приликом усвајања нових фонетских контраста представљају фонолошку основу на којој се заснива хиперкорекција (Eckman et al. 2013: 258). Такође, касније систематско појављивање грешака хиперкорекције је и у складу са Мејџоровим *Моделом онтогеније филогеније* (Major, 2001), а будући да се хиперкорекција може посматрати и као погрешно ширење употребе новоусвојеног контраста, грешке се увек појављују код последњег усвојеног члана овог контраста (Eckman et al. 2013: 261).

Иако се у истраживањима често истиче да постоје две различите врсте хиперкорекције – *квантитативна* и *квалитативна*, у многим од њих није јасно дефинисан приступ овој области, који се врло често сводио на искључиво квантитативан (Janda & Auger, 1992: 195). У оквиру области социалингвистике Лабов (Labov, 1963, 1966) је феномен хиперкорекције поделио на два типа – *статистичку* и *структуралну* (Eckman et al. 2013: 258). *Статистичка* хиперкорекција је заправо она која се у каснијим радовима наводи као *квантитативна*, док је за *структуралну* познат и претходно поменути термин *квалитативне* хиперкорекције (Eckman et al. 2013: 258–259). Како Екман и сарадници објашњавају, до *статистичке* или *квантитативне* хиперкорекције долази када говорник једног варијетета у претераној мери и превише учестало користи и проширује употребу престижнијих облика, док до *структуралне* или *квалитативне* хиперкорекције долази проширивањем престижнијих језичких својстава на окружења у којима се она иначе не појављују, односно тиче се природе саме промене (Eckman et al. 2013: 258–259).

Дакле, хиперкорекција настаје када говорници покушавају да опонашају престижне облике увођењем одговарајућег контраста у свој говор, али у томе претерају било чешћом употребом престижног елемента у одговарајућем контексту, у поређењу са говорницима престижног варијетета (*квантитативна хиперкорекција*), било продукцијом оваквог елемента у неодговарајућем контексту (*квалитативна хиперкорекција*) (John & Cardoso, 2009: 262). Такође, Ноулс (Knowles, 1978: 136) наводи да до квалитативне хиперкорекције може доћи и због лексичке грешке (енгл. *lexical confusion*), односно замене речи, која је у вези са несигурношћу говорника поводом фонолошке структуре речи. Додатно, Одлин (Odlin, 1989: 38 у Odlin, 2003: 444) објашњава да се хиперкорекција може приписати и међујезичком утицају, чак и када није реч о утицају конкретне облике изворног језика, што се може препознати у примеру правописних хиперкорекција.

Како наводи Ноулс (Knowles, 1978: 136), несавршене модификације које уводи говорник доводе до продукције прелазних облика (између стандардног и локалног варијетета), док модификација речи које не би требало да њој подлегну указује на хиперкорекцију. Ноулс (Knowles, 1978: 137) тумачи хиперкорекцију као неуспех механизма контроле који делује на надсегменталном нивоу приликом планирања говора. Наиме, механизам не функционише у оквиру непосредног сегменталног или слоговног окружења, већ предвиђа могућу грешку у широј прозодијској (тонској) јединици и поставља опште правило модификације како би се грешка избегла. Међутим, будући да је контекст деловања механизма контроле сувише широк, може да дође до примене правила корекције на првом сегменту који одговара очекиваном обрасцу, чак и када то није прикладно (Knowles, 1978: 137). Додатно, Сигл (Siegel, 2003: 200) поистовећује термин хиперкорекције у социолингвистици са термином претеране генерализације (енгл. *overgeneralization*) у области усвајања другог језика, са чим се Екман и његови сарадници не слажу (Eckman et al. 2013: 260).

Када говоримо о хиперкорекцији у области усвајања другог језика, у складу са претходно наведеним поставкама, значајно је истаћи да се циљни језик сматра престижним (Eckman et al. 2013: 260). Џенда и Огер (Janda & Auger, 1992) наводе да је термин *хиперкорекција* прикладан за ученике другог језика јер циљни језик има улогу престижне варијанте коју настоје да опонашају, не због тога што је сам по себи престижнији од других језика, већ због тога што представља језички модел који треба следити како би се постигла разговетност (Janda & Auger, 1992: 210). Са друге стране, Џон и Кардозо (John & Cardoso, 2009) наводе да је вероватнији разлог из којег долази до хиперкорекције (на примеру изворних говорника француског који усвајају енглески језик), чињеница да је престижније говорити енглески као изворни говорник, као и да је изостављање гласа /h/ стигматизовано обележје франкофоних говорника (John & Cardoso, 2009: 262). Наиме, да би дошло до хиперкорекције потребно је да се два говорна елемента у стандардном или престижном варијетету реализују као један у нестандардном, мање престижном или генерално стигматизованом варијетету (John & Cardoso, 2009: 261). Стога, иако су истраживачи истицали значај међујезичког утицаја, у случају грешака насталих хиперкорекцијом, ученици J2 не следе обрасце свог изворног језика већ управо супротно – ове грешке настају када ученици продуктују облике супротне обрасцима изворног језика, као и када погрешно имплементирају нову научену структуру или глас (Eckman et al. 2013: 260). Такође, занимљиво је да хиперкорекција може довести до облика (аутпута) који су или мање или више маркирани у односу на улазни облик (инпут) (John & Cardoso, 2009: 270).

Када је реч о хиперкорекцији код србофоних говорника који усвајају модерни грчки језик, 2022. године је на Катедри за неохеленске студије спроведено истраживање које се тичало фонетских и фонолошких грешака и хиперкорекције у писаној продукцији (Костић, 2022а). У истраживању се показало да студенти неохеленистике, који по први пут током студија долазе у додир са модерним грчким језиком, праве одређене грешке приликом писане продукције, посебно по питању хиперкорекције консонаната, и то најчешће оних који нису део фонолошког репертоара српског језика. Наиме, примећује се писање гласова /ð/ (у писаном облику /ð/) и /ɣ/ уместо /d/ и /g/, док по учесталости следи и хиперкорекција вокала (Костић, 2022а: 225). Ови резултати су у складу и са другим истраживањима захтевних фонолошких сегмената модерног грчког језика, о којима ће детаљније бити речи у наредним поглављима.

2.3.5. Диференцијална супституција и друге стратегије

Још једна занимљив концепт којим су се бавили истраживачи у области фонологије другог или страног језика, као и у оквиру истраживања фонолошког обликовања позајмљеница јесте оно што Вајнебергер (Weinberger, 1997) назива *диференцијална супституција* (енгл. *differential substitution*). Како аутор објашњава, у модел који је осмислио је укључио концепте које су предлагали претходни истраживачи, налик на маркираност и тзв. *поклапање обележја*

(енгл. *feature matching*) и предложио је експлицитне механизме који утичу на описани процес супституције (Weinberger, 1997: 305). Аутор наводи да је *диференцијална супституција* заправо изазвана једним обликом трансфера који није очигледан (енгл. *non-obvious transfer*) (Weinberger, 1997: 264) и истиче њену повезаност са J2. Аутор наводи пример супституције интерденталних фрикатива у енглеском језику, објашњавајући да један ученик енглеског језика може извршити супституцију енглеског [θ] гласом [s], док други ученик, који је изворни говорник неког другог језика, може исти глас заменити гласом [t] (Weinberger, 1997: 269).

Вајнбергеров приступ подразумева да се применом тзв. *теорије о непотпуној спецификацији* (енгл. *underspecification theory*) може решити проблем диференцијалне супституције. Како аутор објашњава, постоје три могућности за представљање редувантних обележја основне репрезентације⁷⁰: 1) потпуна спецификација, без фонолошке редувантности; 2) делимична непотпуна спецификација односно контрастивна спецификација каква се може наћи код Халеа (Halle 1959); и 3) радикална непотпуна спецификација, при којој се сва фонолошка редувантност елиминише (Weinberger, 1997: 280). Тако Вајнбергер, који се бави диференцијалном супституцијом на примеру замене енглеских гласова /θ/ и /ð/ код изворних говорника јапанског и руског језика, полази од тога да сегменти /s/ и /t/ са /θ/ деле обележја [+обструент] и [-звучност], док су обележја места артикулације непотпуно спецификована и идентична у оба језика. Кључну улогу у разликовању има обележје [континуант], које сваки језик различито користи, што доводи до другачијих образаца замене енглеских /θ ð/ код њихових говорника (Weinberger, 1997: 300).

Дакле, ученици бирају онај глас изворног фонолошког система који је у складу са њиховим поимањем најближи гласу који се усваја. Тако Хајмен (Human, 1970) још 1970. године наводи да изворни говорници француског језика енглески глас [θ] најчешће реализују као [s], док [ð] замењују гласом [z], за разлику од изворних говорника српскохрватског језика који имају тенденцију да [θ] реализују као [t], а глас [ð] као [d] (Human, 1970: 9–10). Други аутори предлажу своје становиште у вези са овом појавом. Наиме, наводи се да у случају језика или варијетета који имају исти основни фонолошки инвентар не може да се примени Вајнбергеров приступ (Picard, 2002: 88). Тако и Тисдејл (Teasdale, 1997: 71) истиче потешкоће до којих долази приликом изговора енглеских фрикатива [θ] и [ð] код изворних говорника језика који ове гласове не поседују, али за разлику од претходних аутора, који нуде фонолошка објашњења диференцијалне супституције, ова ауторка нуди фонетско тумачење овог феномена. Ауторка наводи да фонетика има значајну улогу у објашњењу диференцијалне супституције енглеског интерденталног фрикатива [θ], као и да акустичка анализа фрикатива [s] у изворном језику може помоћи у предвиђању тога који ће се сегмент користити као замена за циљни глас (Teasdale, 1997: 83).

Како наводи Јеротијевић Тишма (2017: 102), у многим студијама је утврђено да постоји разлика у томе како изворни и неизворни говорници перципирају консонанте, са карактеристичним примерима перцепције /l/-/r/, /b/-/v/ и /s/-/θ/ код јапанских говорника (Brown, 2000: 55–59). Такође, и Јеротијевић-Тишма наводи да кинески говорници енглеске интерденталне фрикативе [θ] и [ð] често мењају гласовима [s] и [z] (Rau et al., 2009: 599 у Јеротијевић-Тишма, 2017: 63), а србофони говорници денталним плозивима [t] и [d] (Lee, 2006: 132 у Јеротијевић-Тишма, 2017: 63). До сличних резултата дошли су у свом истраживању Ламбропулу и Стојичић (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021), који су се бавили перцепцијом гласова у модерном грчком језику као и ортографијом. Као што смо већ истакли, они наводе да су за србофоне говорнике (студенте на А2 нивоу ЗЕОЈ-а) најзахтевније области биле следеће: 1) замена сугласничког скупа једним консонантом (иако се речи грчког порекла завршавају само на *ς* када је реч о консонантима) 2) писање сугласничких скупова -γγ- и -γκ- (који имају исту гласовну реализацију) 3) дентални фрикативи [θ] и [ð] 4) замена безвучног [s] звучним [z] у скупу -σμ- 5) замена бидентала [dz] његовим парњаком [ts].

⁷⁰ Обележја која су сувишна за менталну представу гласа.

Дакле, замена гласова, односно диференцијална супституција на примеру интерденталних фрикатива се врло често помиње као тема и у случају усвајања како енглеског тако и модерног грчког као другог или страног језика. Тако и Тзортзату (Τζορτζάτου, 2012: 14) објашњава да је управо непоклапање фонема изворног и модерног грчког језика оно што доводи до њихове замене најближим гласовима изворног језика. Као што смо већ навели, у складу са литературом можемо претпоставити да су грешке које србофони ученици модерног грчког праве под великим утицајем интерференције њиховог изворног језика. Тако, једну од најчешћих грешака представља управо замена денталних фрикатива [θ] и [ð] (који не постоје у српском језику) денталним пловивима [t] и [d] који су присутни у оба фонолошка система. Сличан податак наводе Ревитијаду и Тзакоста (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007: 11), које у свом истраживању које се тичало изворних говорника турског језика који усвајају модерни грчки наводе да се често фонеме [γ] и [ð] замењују фонемама [g] и [d].

Додатно, како наводе Ревитијаду и Тзакоста, приликом усвајања језика може доћи до процеса поједностављивања или епентезе⁷¹, док избор неког фонолошког процеса зависи од два основна параметра – тога колико је овај процес уобичајен у изворном језику и тога да ли је овај процес свеукупно типолошки заступљен (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 82). Значајан закључак до ког долазе ауторке је да различити говорници или чак и исти говорник једног језика може да истовремено користи оба корективна поступка. Овај феномен указује на значај увида у упоредну граматику приликом усвајања језика. Епентезу детаљно објашњава Брузлоу (Broselow, 1983), који је овај феномен испитао на примеру египатског и ирачког арапског. Како аутор објашњава, правила уметања вокала у средишње консонантске скупове од три сугласника су прилично општа и продуктивна у ова два дијалекта, што доводи до уочених грешака у енглеском језику (Broselow, 1983: 76). Наиме, анализа коју аутор излаже заснива се на претпоставци да је епентеза заправо правило које доводи основне облике у склад са ограничењима која важе за могуће површинске слоговне структуре, па се епентеза примењује у случајевима када неки облик садржи сугласнике који се не могу организовати у прихватљиве слоговне низове (Broselow, 1983: 76).

Дакле, сâм фонолошки систем двају језика у одређеним случајевима неће бити довољан како би се објаснила перцепција гласова страног језика, будући да ће то зависити и од конкретног контраста. Неке алофонске, односно фонетске разлике ће се лакше перципирати уколико се у изворном језику појављује сличан контраст (Јеротијевић Тишма, 2017: 103). Као што смо навели, међујезик у овоме има значајан допринос, будући да није реч искључиво о питању интерференције (Silbert et al., 2015: 99).

Неке од додатних разлика које могу изазвати проблеме код ученика модерног грчког језика су непостојање реципроцитета између графема и фонема, велики број различитих графема за одређене гласове (као нпр. за глас *i*), као и дифтонзи и разни вокалски и сугласнички скупови⁷². Додатно, значајно је истаћи да модерни грчки и српски језик имају типолошки различите системе акцентовања и реченичне интонације. То такође може представљати проблем приликом учења новог језика, мада чешће у случају изворних говорника модерног грчког који уче српски језик. Ово је случај јер се у модерном грчком језику акценат се може појавити само на три последња слога у речи⁷³. У неким од наредних потпоглавља ће детаљније бити речи о сегменталним и супraseгменталним карактеристикама, као и сличностима и разликама између ова два језика.

⁷¹ Додавање једног или више гласова.

⁷² Сетатос (Σετάρτος, 1974 у Mennen & Okalidou, 2006: 4) наводи да у савременом грчком језику постоји чак 65 сугласничких група које се могу појавити на почетку слога и речи. Како се истиче, овакви скупови могу стајати на почетку или у средини речи, али не и на крају речи, осим у случају одређених позајмљеница из катаревусе (гр. *καθαρεύουσα*) и у појединим страним речима.

⁷³ Последња три слога у речима модерног грчког језика носе следеће називе: први слог с краја се зове *лигуса* (*λήγουσα*), други слог с краја *паралигуса* (гр. *παράληγουσα*) а трећи слог с краја *пропаралигуса* (гр. *προπαράληγουσα*).

2.3.6. Фосилизација

Фосилизација је још један концепт који се истиче као значајан за разумевање процеса усвајања другог језика и као основа за развијање општих теорија у овој области (Han & Selinker, 2005: 465). Како објашњава Селинкер (Selinker, 1972), који уводи овај конструкт, лингвистички феномени који су подложни фосилизацији су „језички елементи, правила и подсистеми које говорници одређеног матерњег језика имају тенденцију да задрже у свом међујезику који је повезан са одређеним циљним језиком, без обзира на узраст ученика или на количину објашњења и инструкција које добијају на том циљном језику” (Selinker, 1972: 215). Аутор објашњава да реч може бити о добро познатим „грешкама”, налик на француско увуларно /r/ у међујезику током говора на енглеском, америчко енглеско ретрофлексно /r/ у међујезику током говора на француском или ритам енглеског језика током говора на шпанском, као и мање познате измене, које нису познате као грешке, налик на шпанске вокале (самогласнике) у међујезику шпанских говорника хебрејског (Selinker, 1972: 215).

Селинкер истиче да ове структуре остају потенцијално присутне приликом продукције, чак и када су наизглед уклоњене, посебно у случајевима када је пажња ученика усмерена на усвајање нових, захтевних сегмената међујезика, у ситуацијама изражене анксиозности или побуђености, а некада чак и у стању изузетне опуштености (Selinker, 1972: 215). Аутор истиче да ово враћање на старе облике (енгл. *backsliding*) које се примећује приликом усвајања J2 није насумично нити се заснива на изворном језику ученика већ је усмерено ка норми међујезика (Selinker, 1972: 215–216). Такође, оно није ограничено на фонетски ниво, већ се примећује у различитим језичким сегментима (Selinker, 1972: 216). Дакле, у почетку је фосилизација концептуализована као когнитивни механизам, односно као тзв. *механизам фосилизације* (енгл. *fossilization mechanism*) и као део латентне психолошке структуре која управља усвајањем и продукцијом циљног језика (Selinker, 1972: 221), док је са друге стране дефинисана као структурални појам повезан са употребом (Selinker, 1972: 211).

Након што је Селинкер увео појам фосилизације у литературу, истраживачи су га тумачили на различите начине и из различитих перспектива. Како објашњава Хан (Han, 2004: 212), ово је увело изузетну конфузију и покренуло одређена питања, како о изворима фосилизације, тако и о начинима на које се она манифестује. У раду који Селинкер објављује у коауторству са Лекшмананом (Selinker, Lakshmanan, 1992) фосилизација се дефинише као појава перзистентних структура које одступају од циљног језика (Selinker, Lakshmanan, 1992 у Han, 2004: 216). Такође, аутор 1996. године уводи термин *фосилизоване компетенције* (енгл. *fossilized competence*) (Selinker, 1996: 95), позивајући се на Кордера. Наиме, Кордер (Corder, 1975), тврди да се касније у животу не усвајају језички кодови као засебни системи већ да су они део компетенције сваког изворног говорника, односно „фосилизоване фазе у постепеном развоју његовог знања матерњег језика, које су му на располагању за употребу у друштвено прихватљивим ситуацијама” (Corder, 1975: 212).

Како објашњава Хан (Han, 2004: 216), у складу са оваквим схватањем крајњи домет усвајања другог језика код одраслих јесте фосилизовани међујезик, будући да је фосилизација неизбежна и да ученик неће успети у свим доменима да постигне нативну компетенцију. Тако и Лоудер (Lowther, 1983: 127) наводи да се у највећем броју научних радова фосилизација посматра као немогућност особе да достигне изворну компетенцију на циљном језику. Хан објашњава да је постепена промена погледа на фосилизацију подразумевала проширивање њеног домета, са појединачних структура које могу бити фосилизоване (тзв. *локална фосилизација*) на фосилизован међујезик (тзв. *глобална фосилизација*), док две функције фосилизације, као когнитивног механизма и структуралног појма престају да буду јасно разграничене у каснијим дефиницијама (Han, 2004: 216).

У својим каснијим радовима, Хан се поново бави појмом фосилизације, уводећи алтернативну хипотезу, *Хипотезу селективне фосилизације* (Han, 2009, 2013). У покушају да одговори на питање зашто одређене структуре бивају фосилизоване а друге не, Хан настоји да

објасни *унутрашњу селективност ученика* (енгл. *intra-learner selectivity*) – односно зашто се фосилизација јавља само у појединим сегментима међујезика једног ученика, као и варијабилност међу ученицима (енгл. *inter-learner variability*) – односно зашто се фосилизација испољава на различите начине код различитих ученика (Han, 2009 у Han, 2013: 145). Хипотеза се темељи на укрштању две варијабле – маркираности J1 и снаге утицаја J2 инпута (енгл. *L2 input robustness*), од којих се свака изводи из интеракције фреквентности и варијабилности. Дакле, према овој хипотези највећи потенцијал за фосилизацију постоји када дође до интеракције немаркиране употребе у J1 и инпута који нема снажан утицај и учесталост у J2 (Han, 2013: 145–146).

Како истиче Лонг (Long, 2003: 490), постоје два главна проблема када је реч о дефинисању фосилизације – проблем проверљивости (енгл. *testability*) и опсега (енгл. *scope*). Наиме, будући да се претпоставља да је фосилизација трајна, а није јасно дефинисано који временски период се под тиме подразумева, немогуће је емпиријски проверавати током читавог живота човека да ли су одређене структуре присутне. Стога не постоји јасно дефинисана разлика између фосилизације и тзв. *стабилизације*⁷⁴ (енгл. *stabilization*), које се разликују само по питању перманентности (Long, 2003: 490). Када је реч о питању опсега, није јасно дефинисано шта се тачно фосилизује, будући да није реч о читавом међујезичком систему већ о развоју међујезика у одређеним „дискурсним доменима”⁷⁵ (енгл. *discourse domains*) (Long, 2003: 490).

Када је у питању фосилизација изговора, постоје различити ставови о томе да ли је могуће избећи или искоренити је. Тако на пример Немзер (Nemser, 1971), који свој рад обављује пре него што је Селинкер сковао термин „фосилизација” врло вешто описује овај процес и наводи да ученици (конкретније мигранти који дужи временски период користе циљни језик) често достигну тзв. *плато*, након којег врло мало могу да напредују (Nemser, 1971: 117). Аутор наводи да је реч о фази стабилизације тзв. *апроксимативног система*⁷⁶ (енгл. *approximative system*), када су одређене карактеристике перзистентно присутне, без обзира на изложеност језику или на инструкције. Са друге стране, поједини аутори сматрају да је могуће да ученици усвоје изворне гласовне обрасце или оне блиске изворним обрасцима када усвајају нови језик (Neufeld, 1977: 56).

Ектон (Acton, 1984), који се бавио управо изменом фосилизованог изговора, истиче да постоји већи потенцијал да се утиче на фосилизован изговор него што су претпостављали претходни истраживачи (Acton, 1984: 81–82). Аутор објашњава да у овом процесу пре свега ученици треба да разумеју везу између својих емоционалних стања и изговора, као и да промена изговора може подразумевати и промену понашања, ставова или друштвеног контекста. У складу са његовим закључцима, на изговор утичу и фактори налик на лингвистичке феномене, невербалну комуникацију и психолошке механизме (Acton, 1984: 81). Такође, наглашава да се кроз свакодневно увежбавање стиче свест о проблематичним гласовима, као и да је значајно да се ученицима помогне да интегришу знања у реалне комуникативне ситуације и да наставе да самостално раде на сопственом изговору (Acton, 1984: 81).

На сличан начин и Грејем (Graham 1990: 14) објашњава да је за промену фосилизованог говора потребно приступити вештом поучавању, примени разноврсних метода, уложити у овај процес довољно времена и радити у мањим групама са изузетно мотивисаним ученицима, док је најважније не усмерити се само на комуникацију или флуентност већ и на начине на које је

⁷⁴ Стабилизација се односи на периоде релативне стагнације у развоју међујезика, током којих долази до привременог задржавања одређених језичких облика, али без искључивања могућности њихове касније промене (Selinker, 1993 у Long, 2003: 490).

⁷⁵ Лонг објашњава да се „дискурсни домени” тичу тема које су у вези са личним животним искуством ученика (Long, 2003: 490).

⁷⁶ Апроксимативни системи се дефинишу као језички системи који ученик користи приликом покушаја употребе циљног језика, разликују се у складу са нивоом језичке компетенције, искуством у учењу језика, као и личним карактеристикама ученика (Nemser, 1971: 116).

обликован језички исказ. Када је реч о новијим студијама, наилазимо на занимљив мастер рад чија је ауторка Долан (Dolan, 2020), која се бавила исправљањем фосилизованих грешака у изговору ученика енглеског језика. Она обликује приручник у коме се усредсређује на три минимална пара који се увежбавају путем слушања и продукције, уз помоћ различитих врста вежби (Dolan, 2020: 24–26). Ипак, како и ова ауторка истиче, у овом пољу и даље постоје многе недоумице и неразрешена питања која тек треба да буду истражена у будућности, па и сама не нуди закључке по питању тога колико њена метода може бити ефикасна.

2.3.7. Резиме

У овом потпоглављу разматран је процес овладавања изговором на страном језику, са посебним освртом на стратегије које ученици користе како би усвојили изговор гласова страног језика, као и на појаве које прате развој изговорне компетенције, попут хиперкорекције, диференцијалне супституције и фосилизације, које могу додатно отежати обликовање фонолошког система новог језика.

Посебна пажња посвећена је феномену страног нагласка, чији је значај у бројним истраживањима различито тумачен у зависности од теоријског приступа. Такође, пажња је посвећена односу између разговетности и разумљивости као кључних димензија говорне продукције. Уочава се да се ови аспекти не развијају нужно уједначено, већ да показују различите обрасце у зависности од услова и нивоа компетенције, што указује на значај њиховог јасног разграничења ради адекватног обликовања наставне праксе.

Ови увиди природно воде ка питању наставе изговора и могућности његовог унапређења, те ће у наредном одељку бити размотрени приступи поучавању изговора и ефекти наставних интервенција.

2.4. Поучавање изговора

2.4.1. Приступу у поучавању изговора

Како се у литератури често истиче, настава Ј2 се обично усредсређује на развијање четири језичке вештине (слушање, говор, читање и писање), при чему се развоју изговора не посвећује довољна пажња (Elliott, 1995a: 530). Тако, када је реч о енглеском као страном језику, упркос значају изговора он и даље представља аспект коме се најмање времена посвећује на часовима (Waniek-Klimczak, 2015 у Kaszycka, 2021: 60). Како Елиот (Elliott, 1995a: 531) наводи, наставници често виде изговор као најмање корисну од свих основних језичких вештина и често га жртвују зарад посвећивања времена развоју других језичких аспеката. Додатно, ова тенденција може бити повезана и са тиме да се сматра да је код ученика страног језика изговор језичка вештина коју је најтеже побољшати. Још неколико фактора је утицало на ову чињеницу. Првенствено, Елиот објашњава да су појавом тзв. „језичких лабораторија” ученици могли да сами увежбавају изговор. Још значајније је то да преласком на комуникативни приступ изговор губи свој значај, будући да се посматра као лингвистичка компонента а не компетенција или аспект тачности (Pennington & Richards, 1986: 207 у Elliott, 1995a: 531). Стога, да бисмо разумели место које изговор заузима у језичкој учионици данас, важно је да кренемо од прегледа његовог значаја у различитим периодима и у оквиру различитих наставних метода.

Фрејзер (Fraser, 2000) у свом раду даје систематичан преглед промена у значају и приступу поучавању изговора у језичкој учионици. Наиме, када је реч о енглеском језику, током 1950-их и 1960-их изузетан фокус је био на изговору, путем бихевиористичког увежбавања контраста гласова и минималних парова, са акцентом на артикулацији засебних гласова, а мало пажње је било усмерено на ритам и интонацију, конструкцију реченица и увежбавање реалних говорних ситуација (Fraser, 2000: 33). Теорије су се заснивале на фонемској дескрипцији,

контрастивној анализи и трансферу. Затим, 1970-их, са преласком на комуникативни метод, овај приступ губи на значају, већ се фокус ставља на реалне комуникативне ситуације. Нуспојава овог метода је била занемаривање изговора. Увежбавање изговора се доводило у везу са дрил вежбама, па се стога почело избегавати уместо да буде инкорпорирано у комуникативни метод, док је врло мало нових приступа развијено и курсеви фонетике и фонологије су избачени из многих програма обуке наставника (Fraser, 2000: 33).

Ипак, постепено се почело поново будити интересовање за ову област 1990-их, будући да се препознаје да уз помоћ усвајања изговора ученик може брже напредовати и у другим језичким областима (Fraser, 2000: 33). Тада се наставници поново окрећу фонетици и фонологији, која је нудила врло ограничене информације, а постепено су се за енглески језик⁷⁷ развили нови курсеви, који су фокус ставили првенствено на енглеску фонетику и фонологију а мање на међујезичка поређења и психолингвистику (Fraser, 2000: 33–34).

Важно је напоменути и да су се две групе истраживача бавиле изговором страних говорника енглеског језика – фонетичари и примењени лингвисти. Фонетичари су истицали значај фонетске обуке као кључа за усавршавање изговора на циљном језику (Flege, 1979: 11–12). Тако истраживачи у овој области (Sweet, 1900; Palmer, 1921; Delattre, 1951; Jones, 1972 у Flege, 1979: 12) као најзначајнији аспект постизања исправног изговора истичу обликовање нових артикулационих навика. Такође, тврди се да се ученик може фонетски истренирати да производи све нове гласове циљног језика, будући да језици поседују ограничен број могућих гласова, које фонетичари могу са тачношћу транскрибовати (Jones, 1972: 2–10 у Flege, 1979: 12). Џоунс наводи да ученик првенствено треба да путем слушања и транскрипције увежбава нове гласове, затим да успостави нове артикулационе навике понављањем нових гласова, најпре изолованих а затим у комплекснијим секвенцама, а његова теорија имплицитно указује на став да се нови гласови усвајају путем адаптације гласова изворног језика говорника (Jones, 1972 у Flege, 1979: 12).

2.4.2. Утицај експлицитних инструкција

У студијама које су се бавиле усвајањем фонологије страног језика се често постављало питање да ли и на који начин увежбавање може утицати на успех у овом процесу. Још од појаве структуралистичке лингвистике половином двадесетог века наставници и аутори приручника били су упознати са корисношћу вежби минималних парова, приликом којих се захтевни гласови пореде са другим гласовима, којима евентуално бивају замењени (Wells, 1999: 120). И каснија истраживања покушавају да проникну у то какав утицај имају различите вежбе и инструкције. Наиме, иако у језичким учионицама није довољно пажње усмеравано на изговор, резултати одређених студија су указали на то да инструкције могу имати значајан утицај када је реч о посебном увежбавању изговора на Ј2 (Bongaerts et al., 1997; Moyer, 1999; Missaglia, 1999 у Piske et al., 2001: 200). Тако на пример, Охала (Ohala, 2008: 27) наводи да се увежбавањем може променити начин на који изворни језик утиче на усвајање Ј2 и да се може утицати на перцепцију фонетских контраста. Додатно, како Фрејзер (Fraser, 2000: 7) тврди, иако одређене особе које имају „слуша за језик” могу ефикасно усвојити изговор, већини ученика је потребна посебна обука.

Додатно, психолингвисти и фонолози наводе да захтевност изговора страног језика лежи у области когниције а не физиологије (Fraser, 2000: 21). Дакле, „уколико желите да промените начин на који ученик изговара речи, морате променити начин на који размишља о компонентним гласовима тих речи” (Fraser, 2000: 21). Ово се односи не само на гласова већ и на слоге, обрасце акцентовања и ритам (Fraser, 2000: 21).

⁷⁷ Овде напомињемо да се већина студија, посебно ранијих, заснивала искључиво на поучавању енглеског језика и да су информације које су доступне о другим језицима врло оскудне.

Истраживачи истичу да начин на који се информације о неизворним фонетским контрастима представљају, као и додатна појашњења, имају снажан утицај на успешност њиховог усвајања (Hayes, 2003; Maye, 2000; Maye et al., 2002 у Ohala, 2008: 27). Слично наводи и Велс (Wells, 1999), да за ученике може бити корисно да добију објашњење о артикулацији, посебно у случајевима када се артикулациони органи могу лако видети (Wells, 1999: 120). У истраживању које је спровела Мојер (Moyer, 1999), поред узраста контакта са језиком, инструкције, односно повратне информације на супraseгменталном и сегменталном нивоу, су показале значајну корелацију са постигнућем, при чему су испитаници који су их добијали имали изговор ближи изворном (Moyer, 1999: 95). Стога, и ова ауторка истиче да је експлицитна фонолошка обука неопходна појединим ученицима како би постигли изговор близак изворним говорницима и да би наставни планови требало да обухвате аутентичнији инпут и повратне информације, са нагласком на изговору на нивоу реченице и општег дискурса (Moyer, 1999: 99). Такође, Лорд (Lord, 2005) наводи да се изговор страног језика могуће успешно поучавати и унапређивати кроз систематичну наставу, као и да су у њеном истраживању студенти који су похађали курс фонетике показали значајан напредак у изговору и препознали практичну вредност наставних садржаја и активности усмерених на разлике између изворног и страног језика⁷⁸ (Lord, 2005: 565). Дакле, резултати многих истраживања указали су на значај и беневите експлицитних фонетских инструкција за ученике J2 (Derwing et al., 1998; Lord, 2005; Gordon et al., 2013).

Ипак, одређене раније студије у области формалних инструкција нису имале охрабрујуће резултате по питању њиховог утицаја на ниво страног нагласка на J2, односно нису препознале ову варијаблу као значајан предиктор успеха (Thompson, 1991; Elliott, 1995a; Flege et al., 1995; Flege et al. 1999). Наиме, неки ранији истраживачи (нпр. Purcell & Suter, 1980) наводе да наставници, односно давање инструкција и рад у учионици, немају никакав утицај у процесу усвајања фонологије, односно не утичу на успешност ученика приликом овладавања изговором, будући да немају утицаја ни на најзначајније варијабле у овом процесу (Purcell & Suter, 1980: 285–286). И нека друга, новија истраживања, долазе до сличних закључака. Тако Јанг (Jang, 2019) наводи да се у његовој студији није показало да је фонетска обука имала значајан утицај на побољшање изговора (Jang, 2019: 44–45), што је у складу и са резултатима до којих је дошла Кислинг (Kissling, 2013), која констатује да је у њеном истраживању одмах након инструкција дошло до погоршања изговора апроксиманата, уз напомену да ово ипак може проићи из могућности да је погоршање заправо резултат почетка реструктурисања фонетских категорија на J2 (Kissling, 2013: 735). У њеној студији истиче се закључак да је приступ усмереног слушања уз диктирање имао исту ефикасност када је реч о побољшању изговора као и фонетске инструкције (Kissling, 2013: 735). Додатно, у студији чији је аутор Алџетами (Algethami, 2017) износи се да није доказан ефекат сегменталних инструкција на ниво страног нагласка, али да се не може тврдити да ли је узрок тога неефикасност инструкција или коришћење неадекватних инструмената за евалуацију и мерење овог својства (Algethami, 2017: 261).

Дакле, можемо приметити да не постоји консензус по питању утицаја који експлицитне инструкције имају на усвајање изговора. Тако је и Елиот (Elliott, 1995a: 531) истакао неколицину истраживања која су се бавила утицајем инструкција на усвајање фонетско-фонолошких карактеристика, а која су дошла до контрадикторних резултата. Аутор помиње следеће контрадикторне резултате: 1) да не постоји значајна веза између формалних инструкција и побољшања изговора на енглеском као J2 (Suter, 1976), 2) да након 12 недеља фонетских инструкција одрасли ученици енглеског као J2 могу побољшати артикулацију засебних алофона (Murakawa, 1981), 3) да одрасли могу овладати прозодијским и артикулационим карактеристикама J2 у релативно кратком временском периоду, без ремећења наставног програма (Neufeld, Schneiderman, 1980), 4) да након инструкција постоји значајан

⁷⁸ Ауторка закључује да би вежбе изговора требало укључити у наставу страног језика од самог почетка учења, а не само на напредним нивоима или у оквиру посебних курсева фонетике (Lord, 2005: 565).

напредак у перцепцији и продукцији прозодијских карактеристика (Gilbert, 1980; de Bot, 1983; de Bot, Mailfert, 1982), као и 5) да већа изложеност аудитивном инпуту у првим фазама усвајања језика побољшава изговор на J2 (McCandless & Winitz, 1986). Додатно, иако Сковел (Scovel, 1969) истиче да фонолошка фосилизација и негативни трансфер J1 спречавају ученика да успешно усвоји изговор, Њуфелд (Neufeld, 1977) тврди да одрасли ученици који су слушали одговарајуће инструкције могу да постигну изговор близак изворном (Elliott, 1995a: 531).

Занимљив је и став који износи Џоунс (Jones, 1962), да иако ученици могу продуковати нове гласове путем увежбавања и пажљивог праћења могуће је да никада перманентно не усвоје фонетске репрезентације изворних говорника, будући да покушај промене говора може довести до продукције која се враћа на оригиналну под одређеним условима (Jones, 1962: 210 у Flege, 1979: 13). Делатр (Delattre, 1951 у Flege, 1979: 13) такође нуди врло специфичне сугестије и инструкције за увежбавање изговора, путем изговора слогова, изолованих речи и реченица. Ипак, за разлику од Џоунса, он верује да се ове карактеристике могу дугорочно усвојити током тзв. *корективног фонетског периода* (енгл. *corrective phonetic period*) (Delattre, 1951 у Flege, 1979: 14). Елиот (Elliott, 1995a: 531) објашњава да је могуће да је до контрадикторних резултата у истраживањима дошло због разноврсности приступа као и различитог дизајна спроведених експеримената.

2.4.3. Типови експлицитних инструкција

Како у свом истраживању наводи Кислинг (Kissling, 2015: 2015: 270), експлицитне инструкције имају већи утицај на способност препознавања фонема у односу на имплицитнији приступ. Такође, истраживања су покушала да одгонетну не само да ли експлицитне инструкције имају значајног ефекта на изговор ученика страних језика већ и који тип инструкција је најефикаснији. Тако је, на пример, у истраживању које су спровели Дринг и сарадници (Derwing, et al., 1998: 394) представљен осврт на разна истраживања која су се бавила питањем врсте инструкција. Додатно, одређени истраживачи постављају питање које су то фонетске карактеристике на које предавачи треба да се усредсреде када је реч о изговору, па стога евалуирају утицај који различите грешке могу имати на перципирани ниво страног нагласка (Gao, Weinberger, 2018). У следећим потпоглављима ће сажето бити представљени неки од најзначајнијих увида аутора у овој области.

2.4.3.1. Поучавање сегменталних наспрам супraseгменталних карактеристика

У истраживањима се често наилази и на питање важности поучавања сегменталних наспрам супraseгменталних елемената. Тако је још Браун (Brown, 1995: 172), иако није имао резултате да то и потврди, истакао да је увежбавање супraseгментала ефикасније од увежбавања минималних парова. Такође, у једном истраживању, спроведеном 2012. године (Gordon et al., 2013), се показало да се у групи која је добијала инструкције о супraseгменталним елементима, разумљивост изговора побољшала захваљујући јасним фонетским објашњењима о томе како грешке на супraseгменталном нивоу могу довести до неспоразума, као и захваљујући повратним информацијама о продукцији. Насупрот томе, у групи која није слушала експлицитне инструкције, у којој су учесници само понављали речи и фразе или учествовали у активностима усмереним на флуентност није дошло до истог напретка (Gordon et al., 2013: 200).

Такође, Хардисон (Hardison, 2014) истиче да је осим сегменталних карактеристика значајно у обзир узети и слокове, акценат и ритам, који такође могу утицати на значење (Hardison, 2014: 203), а и други истраживачи наводе да инструкције треба усредсредити на супraseгментале (Avery & Ehrlich, 1992 у Levis, 2005: 371). Наиме, једно истраживање које се бавило изворним говорницима италијанског који усвајају немачки језик показало је да су инструкције које су биле усмерене на прозодију значајно побољшале резултате по питању

изговора (продукције како сегментала тако и супрасегментала), у поређењу са инструкцијама које су биле усмерене искључиво на сегменталне карактеристике (Missaglia, 1999 у Piske et al., 2001: 201). До сличног закључка у свом истраживању долази и Хан (Han, 1996), да је увежбавање супрасегменталних карактеристика имало већи ефекат од увежбавања изговора засебних гласова (Han, 1996: 52–53). Тако и када је реч о модерном грчком језику Стојичић (2016) истиче да су како правилан изговор гласова, тако и разумевање мелодије и интонације реченице од изизетног значаја (Стојичић, 2016: 119).

Дринг и његови сарадници су спровели два занимљива истраживања која су се тичала утицаја експлицитних инструкција на овладавање изговором. У истраживању које су аутори спровели 1997. године (Derwing et al., 1997) учествовали су предавачи који су држали курс побољшања изговора. Предавачи су пратили план, почевши од општих појмова, налик на прозодију, прелазећи затим на појединачне карактеристике (Derwing et al., 1997: 220)⁷⁹. Стратегија приликом које је скренут фокус са значаја сегменталних јединица се показала успешном, будући да се показао напредак ученика (Derwing et al., 1997: 231).

У другом истраживању које су спровели (Derwing et al., 1998) једна група је слушала опште инструкције, друга инструкције које су усредсређене на појединачне сегменте, док трећа група није пратила специфичне инструкције. Постигнуће група приликом првог тестирања (пре почетка инструкција) није показало значајне разлике док се у другом наврату показао напредак двеју група које су пратиле ове инструкције (Derwing et al., 1998: 403). Истраживачи су поредили напредак разумљивости (енгл. *comprehensibility*), страног нагласка (енгл. *accentedness*) и флуентности (енгл. *fluency*) а тестирање је вршено током читања реченица и током нарације⁸⁰. Највећи напредак по питању нагласка показала је група која је пратила сегменталне инструкције, а када је реч о нарацији напредак је примећен само код групе која је слушала опште инструкције током наставе, и то по питању разумљивости и флуентности али не и по питању страног нагласка (Derwing et al., 1998: 403–404).

Додатно, значајно је поменути Ленгериса (Lengeris, 2012b), који се у оквиру једног свог истраживања бавио прозодијом у настави Ј2. Како аутор наводи, иако је усвајање прозодијских карактеристика другог језика захтеван задатак, све већи број експерименталних истраживања показује да, као и у случају сегменталних карактеристика, могућност учења не престаје ни у одраслом добу, те да се одрасле особе могу обучити да разликују неизворне контрасте и да перцептивна обука може побољшати не само перцепцију сегменталних и супрасегменталних јединица Ј2, већ и њихову продукцију. Како Ленгерис тврди, најефикаснији облици обуке се заснивају на тзв. *приступу високе варијабилности* (енгл. *high-variability approach*), који се показао као делотворан у формирању стабилних и дуготрајних нових фонетских категорија (Lengeris, 2012b: 34). У наставку ћемо се осврнути и на овај приступ.

2.4.3.2. Значај варијабилности и алтернација

Како објашњава Хардисон (Hardison, 2014), приликом поучавања фонетско-фонолошких карактеристика значајно је направити јасну дистинкцију између фонемских и фонетских разлика, а одабир симбола и консонаната не треба да се базира искључиво на контрастима, већ је потребно истаћи варијабилност која проистиче из различитих говорника, брзине и стила говора⁸¹ као и фонетског окружења. Тако се могу обухватити и објашњења која

⁷⁹ У току наставе укључили су следеће сегменте: 1. Курс је почео објашњењем фактора који утичу на акценат 2. Ученици су затим радили у групама, како би установили које су њихове потребе. Радили су на говору тела, квалитету гласа, гласноћи, темпу, дискурсним маркерима, уз акценат, интонацију и ритам. Није усмерена велика пажња на индивидуалне сегменте, због другачијих лингвистичких позадина учесника. 3. Спроведено је вршњачко оцењивање разговетности (Derwing et al., 1997: 220).

⁸⁰ Флуентност се испитивала само током нарације.

⁸¹ Јеротијевић Тишма (Jerotijević Tišma, 2019) спроводи занимљиво истраживање о утицају који стил говора може имати на време наступа звучности (енгл. *Voice Onset Time*) у међујезичкој фонологији српског и енглеског језика. Како наводи ауторка, смањењем формалности говорног стила смањује се и пажња која се посвећује изговору, па

се тичу изговора сегмената у одређеном контексту (Hardison, 2014: 199). Такође, наставници треба да буду свесни разлика у изговору у случају неформалног, разговорног стила, који може утицати на разумевање код ученика. Посматрано из угла перцепције, важно је да ученици разумеју говор чак и ако не усвоје изговор.

Дакле, приликом усвајања изговора важно је у обзир узети и контакт са различитим говорницима и варијацијама. Вонг (Wong, 2012), која се бавила испитивањем утицаја фонетске обуке са високом варијабилношћу (енгл. *High Variability Phonetic Training*) на перцепцију и продукцију истиче предност овог приступа, односно то да су стимулуси у различитим фонетским окружењима које изговарају различити говорници били значајни за обликовање перцепције код испитаника. Ауторка објашњава да се на овај начин усмерава пажња ученика на акустичке знакове које треба разазнати из већег броја примера, уз усвајање оних који су релевантни за сваки глас и развијање фонетских категорија које су адекватне за дати језик (Wong, 2012: 40). Додатно, будући да је у спроведеном истраживању група која је прошла фонетску обуку са високом варијабилношћу била успешнија и у продукцији од групе која је пратила инструкције ниске варијабилности (енгл. *Low Variability Phonetic Training*), то указује на заједничку менталну репрезентацију која стоји иза перцепције и продукције (Wong, 2012: 40).

Још једно истраживање које је испитивало утицај фонетске обуке са високом варијабилношћу спровели су Ленгерис и Николаидис (Lengeris & Nicolaidis, 2014), и то са изворним говорницима грчког који усвајају енглески језик. Ова два аутора усмерила су се на испитивање перцепције консонаната у различитим звучним контекстима (бука и тишина). Резултати њиховог истраживања су показали умерено, али статистички значајно побољшање у перцепцији енглеских консонаната код групе која је пратила обуку, у поређењу са контролном групом, где такав напредак није примећен (Lengeris & Nicolaidis, 2014: 5).

Настава изговора је значајна јер помаже у перцепцији и продукцији говора који ће разумети говорници циљног језика, као и говорници других језика који тај језик уче, који ће допринети успешној комуникацији, односно пренеће жељену поруку и биће одговарајући и прихватљив у различитим друштвеним и говорним ситуацијама, док га истовремено одликује лакоћа у коришћењу (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 4). Матеудаки и сараднице истичу да је приликом наставе изговора значајно обратити пажњу на оне елементе који су у вези са разумљивим и друштвено прихватљивим изговором, односно на гласове који праве разлику у значењу као и на интонацију која је у вези са пристојношћу у комуникацији (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 4). Наиме, дискурс се може дефинисати као „употреба језика који се динамички и у реалном времену примењује у комуникационе сврхе” (Couper-Kuhlen, 2007: 188 у Hardison, 2014: 205), а за наставника језика је поучавање дискурса захтеван али значајан задатак, будући да спаја све аспекте изговора и друге језичке аспекте и смешта их у друштвене и комуникационе контексте (Hardison, 2014: 205).

Додатно, аутори истичу да приликом поучавања пажња треба да буде усмерена и на специфичне гласовне алтернације, налик на асимилацију. Наиме, пажњу треба усмерити на процесе асимилације⁸², приликом којих артикулација једног сегмента може бити налик другом и утицати на изговор, посебно у случају неформалног говора, односно на 1) реципрочну асимилацију, односно међусобни утицај гласова, 2) прогресивну асимилацију, односно утицај првог на други глас и 3) регресивну асимилацију, односно утицај другог на први глас⁸³

се вредности времена наступа звучности код изворних и неизворних говорника знатно разликују (Jerotijević Tišma, 2019: 351).

⁸² Тако и Јеротијевић Тишма (Jerotijević Tišma, 2019) наводи да се циљне фонеме и њихове алофонске варијанте реализују најчешће путем асимилације и да због немогућности да уоче разлику, претпостављајући да су плозиви у два језика слични или идентични, говорници српског преносе обележја, као и одсуство обележја свог изворног језика у циљни језик. То доводи до погрешне продукције која се удаљава од изворног модела и до интензивирања страног нагласка (Jerotijević Tišma, 2019: 351).

⁸³ Када је реч о процесима асимилације код изворних говорника српског језика детаљан преглед у својој докторској дисертацији пружа Батас (2014).

(Hardison, 2014: 200–201). Осим тога, значајна за унапређење наставе могу бити истраживања међујезичких фонологија двају језика. Тако Јеротијевић Тишма (Jerotijević Tišma, 2019) истиче да се на овај начин може допринети побољшању изговора и постепеном смањењу страног нагласка. Додатно, наводи да настава изговора треба да обухвати разнолике типове аутентичних и контекстуализованих вежби, посебно узевши у обзир то колико фонетске вредности у међујезичком систему могу бити разноврсне, несистематизоване и непредвидиве (Jerotijević Tišma, 2019: 351).

2.4.3.3. Утицај визуелног инпута

Како објашњава Хардисон, у наставу је важно увести симболе фонетског алфабета који су релевантни за циљни језик, уз опис артикулације консонаната, налик на место и начин изговора, као и звучност (енгл. *voicing*) (Hardison, 2014: 198). Додатно, визуелна представа може бити пружена коришћењем рендгенских видео снимака (Hardison, 2014: 198–199). Значај различитих врста визуелних информација се примећује у неколицини студија. Тако је Нојфелд (Neufeld, 1977 у Flege, 1979: 10) спровео једно веома занимљиво истраживање, где је на интензивном курсу 18 сати подучавао изговор кинеских и јапанских гласова, са циљем да се уклони енглески нагласак ученика. Овај посебан тренинг укључио је визуелну повратну информацију у вези са висином и трајањем, вежбе слушања и разликовања и велики подстицај. Показало се да је 9 од 20 учесника у каснијој евалуацији означено као изворни говорник јапанског језика, а у случају кинеског 8 од 20. Ово истраживање показује да су говорници способни да говоре у складу са фонетским нормама циљног језика, барем у идеалним околностима, али се поставља питање да ли то заиста чине у уобичајеним ситуацијама учења (Flege, 1979: 11). Дакле, Флеги поставља питање да ли повећано искуство говорења на страном језику може да буде противтежа старијем узрасту његовог усвајања (Flege, 1979: 11).

На ефикасност визуелне повратне информације позива се и Дебо (de Bot, 1983: 348), а наилазимо на још једно истраживање које се бавило њеним утицајем, овог пута приликом усвајања изговора данских вокала од стране изворних говорника француског језика (Kartushina et al., 2015). Приступ је подразумевао акустичку анализу и визуелни приказ у реалном времену, по питању артикулације вокала, при чему су се приказивале *F1* и *F2* вредности, са истим информацијама о формантима вокала када их продукују изворни говорници данског (Kartushina et al., 2015: 828). Ова метода показала је значајне резултате и напредак када је реч о продукцији сва четири испитана вокала (Kartushina et al., 2015: 830). Додатно, показао се напредак (иако у мањој мери) и када је реч о тачности перцепције, па је изведен закључак да се продукција и перцепција не развијају истом брзином (Kartushina et al., 2015: 829). Такође, и ови аутори истичу значај индивидуалних карактеристика, будући да нису сви испитаници из експерименталне групе напредовали у истој мери (Kartushina et al., 2015: 830).

2.4.3.4. Фокус на облику и значењу

Значај за развијање изговора показало се да имају и експлицитне фонетске информације у оквиру инструкција усредсређених на форму (енгл. *form-focused instruction*). Наиме, у истраживању које је спровео Саито (Saito, 2013) са изворним говорницима јапанског који усвајају енглески као страни језик, метода је подразумевала интегрисање ових инструкција у лекције са фокусом на значењу, што је подстакло ученике да истовремено усвајају и облик и значење (Saito, 2013: 23). Овај приступ показао је позитиван утицај на развој фонолошког система J2 како приликом контролисаног, тако и спонтаног говора (Saito, 2013: 23). Такође, када је реч о увођењу експлицитних информација у овој врсти инструкција, резултати су

показали значајни напредак трећег форманта⁸⁴ (F3) код групе која их је пратила, што указује на изговор ближи изворном. Осим тога, значајно је да су испитаници не само усвојили знање већ да су га и пренели на непознате лексичке контексте (Saito, 2013: 23). Како аутор наводи, узрок позитивног утицаја може се препознати у томе да је предавач помогао ученицима да перципирају разлику између две фонеме, као и да су им објашњене примарне артикулационе поставке приликом изговора, што је утицало на њихову свест (Saito, 2013: 24).

Николаидис и Матеудакис (Nicolaidis & Mattheoudakis, 2012) представљају своју тзв. *PRO-VOC* методу, која подразумева комбинацију наставе изговора и вокабулара. Ова метода се заснива на принципу категоризације, која омогућава економичније и ефикасније коришћење информација, при чему основни критеријум за организовање вокабулара представљају поједини фонолошки аспекти речи – као што су вокали, консонанти или акценат. Наиме, како наводе ауторке, повезивање речи које деле одређене фонолошке сличности је у складу са ставом да је ментални лексикон организован на фонолошкој основи (Nicolaidis & Mattheoudakis, 2012: 317). Истиче се да се путем овог приступа комбинују когнитивне и социјалне стратегије, док се истовремено побољшава способност ученика да декодирају говорни сигнал, па да се стога заједничким поучавањем изговора и вокабулара подстиче развој обе језичке компоненте (Nicolaidis & Mattheoudakis, 2012: 318).

И у другим истраживањима се истиче значај аудитивних и фонолошких способности приликом усвајања вокабулара на другом језику. Тако се наводи да су аудитивне и фонолошке способности, осетљивост на правописне обрасце, краткорочно памћење и дугорочно лингвистичко знање у блиској вези са усвајањем вокабулара (Bisson et al., 2021: 565). Аутори истичу значај спровођења већег броја истраживања у вези са овом темом, уз укључивање различитих комбинација изворних и страних језика, будући да постоји могућност да ове способности имају већи значај када страни језик садржи многе непознате фонеме, док у случају комбинација језика чији су фонолошки системи слични ученици могу у већој мери да се ослањају на постојеће фонолошко знање (Bisson et al., 2021: 568). Ови истраживачи наводе да то пружа доказе да акустички и фонолошки механизми остају значајни за учење страног језика и у одраслом добу.

2.4.3.5. Фокус на артикулационим покретима и имитацији говора

Осим слушања и визуелног приказа информација, истраживачи су се бавили и конкретним увежбавањем, уз фокус на артикулационе покрете. Тако је утицај фокуса на артикулационим покретима испитан код изворних говорника мандаринског кинеског и то посебно по питању гласова /θ/ и /ð/, који су за ове говорнике врло захтевни, будући да се не појављују у њиховом изворном језику (Li & Somlak, 2019). Истраживачи су испитали ефекат који има *интуитивно-имитативни приступ* (енгл. *intuitive-imitative approach*)⁸⁵ уз објашњење артикулационих покрета, насупрот приступа који их не укључује (Li & Somlak, 2019: 356). Један од значајних закључака ове студије био је то да је аудиовизуелна настава уз приказ артикулационих покрета имала изражен утицај на успех у изговору, док није примећен велики утицај у случају аудиовизуелне наставе која није укључила артикулационе покрете (Li & Somlak, 2019: 364). Како истичу аутори, с обзиром на то да се аудиовизуелни наставни процес углавном заснивао на перцепцији, иако се од ученика тражило да имитирају оно што су перципирали, ови резултати потврђују и хипотезу о повезаности и међусобној условљености говорне перцепције и продукције (Li & Somlak, 2019: 364).

⁸⁴ Први формант (F1) вокала је у вези са вертикалним положајем језика – што је језик виши то је први формант нижи. Други формант (F2) је у вези са хоризонталним положајем језика – што је језик више померен ка напред, то је други формант виши. Трећи формант (F3) је повезан са специфичним артикулационим особеностима, налик на заобљеност.

⁸⁵ Од ученика се тражи да слушају и имитирају ритмове и гласове циљног језика без пружања било каквих експлицитних информација (Li & Somlak, 2019: 355).

Како наводе Матеудаки и сараднице (Ματθαίουδάκη et al., 2013), два основна приступа поучавању изговора јесу претходно поменути *интуитивно-имитативни приступ* (енгл. *intuitive-imitative approach*), који се заснива на имитацији гласова, интонације и ритма циљног језика и *аналитичко-лингвистички приступ* (енгл. *analytic-linguistic approach*) (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 6–7). Први приступ подразумева да наставник даје одређене информације о изговору а ученици имитирају модел, односно наставника или другог изворног говорника. Други приступ се заснива на аналитичном представљању продукције гласова и других елемената циљног језика, уз могућност коришћења *Међународног фонетског алфабета*, компаративне анализе, описа артикулације и минималних парова (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 7). Такође, наводе да је за ефикасно поучавање изговора неопходна употреба контролисаних, вођених, комуникативних вежби које се усмеравају на перцепцију и продукцију, а да се поучавање једног феномена најчешће састоји из описа и анализе тог феномена, вежби перцепције и вежби продукције (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 7).

2.4.3.6. Утицај различитих начина увежбавања

Макдоналд и његови сарадници (Macdonald et al., 1994) су у оквиру свог истраживања испитали утицај четири различита приступа поучавању енглеског изговора изворним говорницима кинеског – дрил вежбе, самостално учење уз звучне записе, интерактивне активности и приступ без посебних инструкција (Macdonald et al., 1994: 79). Највећа разлика у напретку по питању постизања изговора блиског изворном примећена је између контролне групе и групе која је приступила самосталном учењу, уз помоћ звучних записа (Macdonald et al., 1994: 87).

Када је реч о новијим приступима поучавању фонетско-фонолошких особености, Ленгерис (Lengeris, 2018) у свом истраживању истиче да је рачунарска аудитивна обука (енгл. *computer-based auditory training*) имала позитиван утицај на продукцију енглеских вокала код изворних говорника грчког, како приликом активности читања реченица, тако и у спонтаном говору. Додатно, истиче да је овај приступ имао већи утицај на изговор приликом читања (Lengeris, 2018: EL170). Утицајем онлајн наставе на изговор баве се и Добрић и Хаичман (Dobrić & Haićman, 2022). Ауторке наводе успешност овладавања изговором на страном језику зависи од изложености језику, мотивације и систематичне корекције изговора. Аутори истичу да студенти преферирају контактну наставу због непосредне комуникације и директног рада са наставником, као и да овај тип наставе омогућава ефикаснији рад на артикулацији и употребу акустичких метода. Додатно, истиче се да је перцептивна анализа показала је боље резултате у изговору студената који су похађали наставу уживо⁸⁶ (Dobrić & Haićman, 2022: 308).

У једном истраживању које је спровео Ленгерис са Хазаном (Lengeris & Hazan, 2010) испитано је да ли је успех у усвајању вокала J2, након фонетске обуке високе варијабилности повезан са способношћу процесуирања вокала J1 и дискриминацијом фреквенција. Показало се да су они испитаници који су на иницијалном тестирању имали мање успеха у разликовању гласова након перцептивне обуке имали боље резултате и у перцепцији и у продукцији енглеских вокала, што указује на повезаност ова два сегмента (Lengeris & Hazan, 2010: 3766).

⁸⁶ Добрић (Dobrić, 2017), се у једном другом раду бавила улогом покрета у корекцији изговора у оквиру верботоналне методе. Посебна пажња посвећена је крупним моторичким покретима који се користе ради побољшања изговора и који су повезани са особинама гласова, као што су висина, напетост и трајање. Њено истраживање је показало да су покрети индивидуални и прилагодљиви, али да ипак постоје одређени обрасци у њиховој употреби током корекције појединих гласова. Ауторка истиче значај покрета, телесне свести и повезаности говора и моторике у процесу учења и корекције продукције на страном језику (Dobrić, 2017: 332). Додатно, у коауторству са Хаичман (Dobrić & Haićman, 2019) Добрић се бави индивидуалном и групном фонетском корекцијом у оквиру верботоналне методе, при чему наводи да фонетска корекција у настави хрватског као страног језика даје позитивне резултате, како у индивидуалном тако и у групном раду, док се посебно наглашава незаменљива улога наставника у процесу усвајања и корекције изговора (Dobrić & Haićman, 2019: 176).

Занимљива истраживања са изворним говорницима грчког језика спровели су и Папахристу (Papachristou, 2011) и Ленгерис (Lengeris, 2018; Lengeris & Hazan, 2010). Папахристу (Papachristou, 2011) је у оквиру свог истраживања вршила поређење утицаја експлицитне и имплицитне наставе изговора енглеског језика изворним говорницима грчког језика, деци узраста од 16 година. Резултати њене студије указују на то да су сви ученици имали потешкоће приликом продукције циљних фонема (вокала), по питању њиховог квалитета, а када је реч о квантитету (односно трајању) ученици из контролне групе, као и групе која је пратила имплицитне инструкције су продуковали вокале вредности сличних изворним говорницима (Papachristou, 2011: 380). Када је реч о ученицима који су слушали експлицитне инструкције, ауторка наводи да нису имали успеха у перцепцији и продукцији трајања вокала J2 највероватније због чињенице да се у модерном грчком језику фонолошки контрасти не означавају путем разлика у трајању вокала, те се током усвајања енглеског језика нису ослањали на напомене у вези са темпоралним или спектралним карактеристикама (Papachristou, 2011: 379). Ипак, ауторка истиче да не може изнети дефинитивне закључке по питању утицаја имплицитних инструкција, већ да је неопходно да се у обзир узму и други фактори, налик на мотивацију.

Хјумел и Френч (Hummel & French, 2010) који су се у свом истраживању бавили значајем фонолошке меморије у процесу усвајања другог језика истичу да иако се основни капацитет фонолошке меморије може посматрати као урођено и стабилно својство, на релативну ефикасност процесуирања која је њен део утиче увежбавање (Hummel & French, 2010: 380). Такође, аутори истичу значај прилагођавања приступа и материјала како би ученици успели да у највећој могућој мери искористе капацитет своје фонолошке меморије (Hummel & French, 2010: 380) и наводе да специфичне вежбе које су усмерене на повећање флуентности могу помоћи у компензацији слабијег капацитета фонолошке меморије (Hummel & French, 2010: 382).

Врло корисно може бити и преслушавање и анализа сопственог говора и говора других ученика, како би се идентификовали елементи који можда могу представљати проблем за разумевање (Fraser, 2000: 27). Занимљиво је како Фрејзер објашњава да је изворним говорницима веома тешко, након што усвоје свој изворни језик, да га перципирају као звук, односно као засебне гласове. Ово је важно узети у обзир приликом подучавања ученика изговору, будући да они имају другачију перцепцију, односно да врло често постоји разлика између тога какви су гласови када су изоловани, а какви када се изговарају у одређеном контексту (Fraser, 2000: 24–25). Дакле, проблем у изговору гласова новог језика који се усваја тиче се потешкоћа у њиховој реконцептуализацији (Fraser, 2000: 25).

Томсон и Дервинг (Thomson & Derwing, 2015), у прегледној студији која је представила ефикасност J2 инструкција изговора, тврде да настава изговора није више занемарена област у оквиру истраживања усвајања J2. Закључак њихове студије је да се са сигурношћу може тврдити да експлицитна настава фонолошких облика може значајно утицати на учење, највероватније због тога што усмерава пажњу ученика на фонетске информације, што није случај код природног (енгл. *naturalistic*) инпута (Thomson & Derwing, 2015: 339). Такође, врло је значајно оно што аутори наводе, да се изговор на J2 разликује од других аспеката усвајања језика јер није директно повезан са општим нивоом знања, односно почетник може имати одличан изговор, док неко са изузетним познавањем синтаксе и вокабулара може бити тешко разумљив (Thomson & Derwing, 2015: 339).

Наставник може да објашњења пружа усменим, визуелним или аудитивним путем, као и путем покрета и додиром (нпр. постављање руке на грло, како би се осетиле вибрације код звучних гласова) (Μαθθαίουδάκης et al., 2013: 8). Када је реч о вежбама истичу се дрил вежбе са минималним паровима који су издвојени или унутар реченице, брзалице, вежбе развојног изговора (којима се приоритет даје гласовима које прве деца усвајају), вежбе са етимолошки блиским речима које се разликују по изговору или акценту, као и оних које проистичу из морфолошких промена, читање наглас, аудио или видео снимање, вежбе унапређивања лакоће

говора (налик на игре, презентације, коришћење аутентичних материјала, драмске технике итд.) (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 8–9).

Будући да су препознали позитивне стране и сегменталних и општих инструкција, истраживачи предлажу увођење комбинације ова два приступа, будући да сегменталне инструкције могу помоћи говорнику да исправи себе у тренуцима када због погрешног изговора долази до неразумевања, док опште инструкције опскрбљују говорника вештинама које му могу помоћи у комуникацији (Derwing et al., 1998: 407). Није довољно да ученици виде звучни талас, већ је неопходно да разумеју и значајне карактеристике гласа, па је потребно приближити им начин на који се могу разумљиво описати аудиторни квалитет гласова (Fraser, 2000: 21–22). Тако и Фрејзер истиче да је ученицима потребно увежбавање реалних говорних ситуација, дрил вежбе и понављање, као и усмеравање ка томе да о новом језику не размишљају кроз категорије свој изворног језика (Fraser, 2000: 26). Такође, објашњења би требало усмерити на адекватан опис и на то како ученици, а не изворни говорници тог језика размишљају о гласовима, (Fraser, 2000: 26).

Истраживање које је спровео Елиот (Elliot, 1995a) обухватило је две групе (експерименталну и контролну), чији се курикулум разликовао по питању инструкција у вези са изговором. Постигнуће је затим мерено у складу са изговором речи, реченица, као и спонтаног говора, са фокусом на посебне гласове. Показало да су особе које су дуже пратиле формалне инструкције имале јаснији изговор циљног језика, али овај фактор је постао секундаран кад је у обзир узета мотивација и когнитивни стил независности поља (енгл. *Field Independence*). Стога је важно да се приликом истраживања узме у обзир међусобни утицај свих ових фактора (Elliot, 1995a: 532).

Додатно, како наводе Матеудаки и сараднице (Ματθαίουδάκη et al., 2013: 6), у приручнику за наставнике и студенте модерног грчког језика у оквиру програма „Διαδρομές” приступ настави изговора зависи од самог наставника (да ли је изворни говорник или не, да ли поседује знања из области фонетике/фонологије и методике наставе изговора), од ученика (њиховог узраста, циљева, мотива, тенденција, ставова према циљном језику и искуства), програма (мера у којој обухвата наставу изговора), као и опреме која је на располагању (рачунара, аудиовизуелних алата итд.).

2.4.4. Принципи нативности и разговетности

Истраживања и подучавање изговора била су дуго под утицајем два контрадикторна принципа – *принципа нативности* (енгл. *nativeness principle*) и *принципа разговетности* (енгл. *intelligibility principle*) (Levis, 2005: 370). Принцип нативности био је доминантан пре 1960-их, а на смањење његовог утицаја утицала су истраживања која су указала на биолошку предиспозицију која одређује да се нативни, односно изворни изговор може постићи пре пунолетства (Lenneberg, 1967; Scovel, 1995 у Levis, 2005: 370). Како Ливајс наводи, упркос многим истраживањима која су се бавила критичним периодом за усвајање језика врло мали број одраслих постигне изговор близак изворном. Фактори за које се показало да су у позитивној корелацији са постизањем оваквог изговора јесу мотивација, количина употребе Ј1 и поучавање, односно увежбавање изговора, али ниједан од ових фактора не потиже утицај узраста (Moyer, 1999 у Levis, 2005: 370). О овим факторима је детаљније било речи у претходним поглављима.

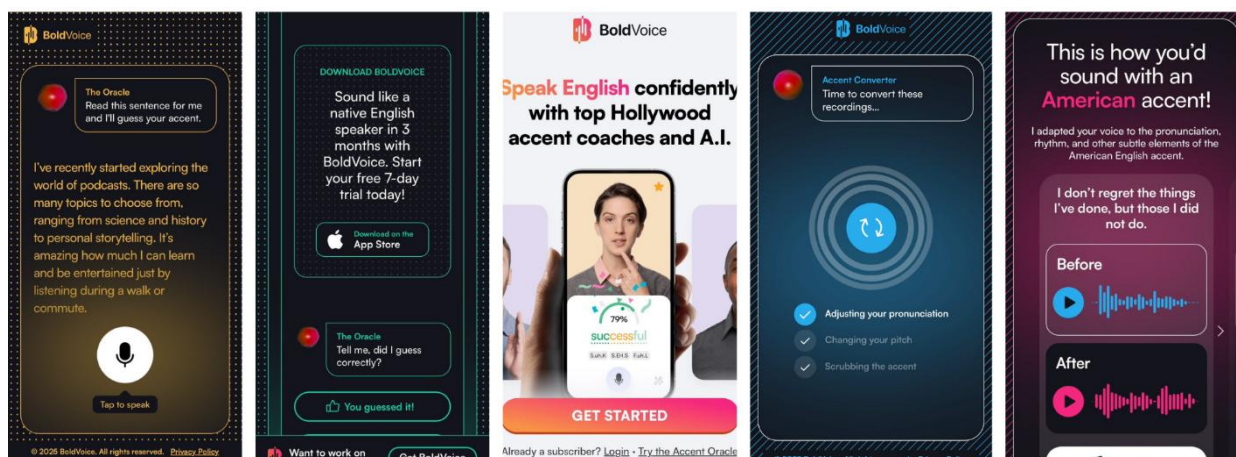
Евалуација исхода умногоме зависи од онога што је циљ поучавања (глобална разумљивост и разговетност наспрам специфичних сегменталних и супрасегменталних мера) и метода евалуације које се користе (на основу утиска и личне перцепције наспрам акустичких анализа⁸⁷). Такође, значај има и врста задатака приликом којих се врши евалуација, при чему се неки заснивају на контролисаној продукцији (нпр. читање речи и реченица) а други на

⁸⁷ Енгл. *impressionistic judgement vs. acoustic analyses*.

спонтанији говор (нпр. опис слике) (Saito & Plonsky, 2019: 654). Кључно за мерење глобалне вештине (енгл. *proficiency*) јесте да истраживачи слушаоцима (евалuatorима) пруже врло кратке дефиниције конструката које треба да евалуирају без помињања посебних карактеристика, будући да се сматра да ови конструкти могу пружити увид у то брзе, интуитивне процене употребе J2 које су типичне за ситуације у свакодневном животу (Saito & Plonsky, 2019: 657). Истраживачи су користили разне мере, налик на разумљивост (енгл. *comprehensibility*), перципирану флуентност (енгл. *perceived fluency*), нагласак (енгл. *accentedness*), као и разговетност (енгл. *intelligibility*) (Saito & Plonsky, 2019: 657).

Позивајући се на истраживање које се бавило поређењем напретка разумљивости (енгл. *comprehensibility*), нагласка (енгл. *accentedness*) и флуентности (енгл. *fluency*), о коме је претходно било речи (Derwing et al., 1998), Мунро објашњава да резултати ове студије указују на то да су разумљивост и нагласак две одвојене димензије говорне продукције као и на то да се поучавање изговора страног језика не мора усмеравати ка тзв. „смањењу страног нагласка”, како би говор ученика био разумљив (Munro, 2008: 205). Како истиче Фрејзер, нема ничег лошег у вези са страним нагласком али се поставља питање потешкоћа у изговору које у великој мери отежавају комуникацију (Fraser, 2000: 10). Наиме, он тврди да се непружање адекватних инструкција ученицима под изговором ненаметања акценатских норми може и само по себи сматрати обликом дискриминације (Fraser, 2000: 10). Могуће је обучити некога да страни језик изговара на разговетан начин, без сугерисања да он мора звучати као изворни говорник. Дакле, ово није питање „прихватљивог” нагласка већ разговетности (Fraser, 2000: 10). Ипак, како Ливајс (Levis, 2005: 370) наводи, принцип нативности има утицај на праксе поучавања говора. Такође, овај принцип утиче на праксу смањења страног нагласка, којом се ученицима имплицитно обећава да ће га уклонити уз одговарајући спој мотивације и специјалних техника.

Овај тренд можемо приметити и данас. Са све већим коришћењем технологије вештачке интелигенције на свим пољима, па и приликом учења језика, појављују се разне апликације и програми који нуде увежбавање ради постизања нагласка блиског изворном. Карактеристичан пример је апликација *BoldVoice*⁸⁸ (чији је аутор *Boldvoice: American Accent Training App*). На овој платформи се наводи да апликација може препознати нечији нагласак на енглеском језику у року од 30 секунди, а затим се нуде технике за побољшање и постизање изговора блиског изворном⁸⁹.



Илустрација 1: Апликација *BoldVoice* за увежбавање изговора енглеског језика

⁸⁸ <https://boldvoice.com/>.

⁸⁹ Кориснику се да кратак текст који чита и снима. Затим апликација да следећу информацију: „Твој нагласак је ..., пријатељу. Препознао сам твој нагласак на основу суптилних детаља твог изговора. Желиш ли да звучиш као изворни говорник енглеског? Преузми *BoldVoice* апликацију данас”. Такође, нуди се детаљна, процентуална анализа акцента (нпр. 59% српски, 33% бугарски, 3% румунски). Такође, даје се прилика за претварање снимка у снимак са америчким енглеским нагласком.

Карактеристично је, дакле, и за језичку учионицу да ученици желе да се „ослободе” страног нагласка, а многи наставници, посебно они који нису упознати са истраживањима у овој области могу посматрати ученика који постигне изговор близак нативном као достижни идеал, а не као изузетак (Levis, 2005: 370).

Други принцип је принцип разговетности (енгл. *intelligibility*), који се заснива на томе да говорници треба да буду разумљиви и да комуникација може бити успешна чак и када је страни нагласак изражен, будући да не постоји јасна корелација између нагласка и разумевања (Munro & Derwing, 1999: 90). Овај принцип полази од становишта да различите језичке карактеристике имају другачији утицај на разумевање, па се стога треба усредсредити на оне које су за то најзначајније (Levis, 2005: 370–371). Овај аргумент је врло чест и у истраживањима која се усредсређују на постизање разговетности.

Занимљив предлог за наставу која се базира на разговетности даје Џенкинс (Jenkins, 2000: 124), предлажући тзв. *lingua franca jezgro* (енгл. *lingua franca core*) за енглески језик при чему се фокус ставља на постизање разговетности у међународном контексту. Ипак, будући да се у језичким (односно *EFL* – где се поучава енглески као страни језик) учионицама налазе ученици са истим изворним језиком, они имају тенденцију да развијају изговор који је у великој мери под утицајем њиховог *L1* (Levis, 2005: 371). Принцип разговетности (енгл. *intelligibility principle*) подразумева осетљивост на контекст, будући да су и говорник и слушалац суштински елементи потребни за комуникацију (Levis, 2005: 372). Тако Ливајс (Levis, 2005: 372) предлаже нацрт тзв. *матрикса разговетности говора* (енгл. *speaker-listener intelligibility matrix*) који ћемо у наставку приказати, у преводу са енглеског језика.

Табела 1: матрикс разговетности говора (Levis, 2005: 372)

		СЛУШАЛАЦ	
		Изворни говорник	Неизворни говорник
ГОВОРНИК	Изворни говорник	А. ИГ – ИГ	Б. ИГ – НГ
	Неизворни говорник	В. НГ – ИГ	Г. НГ – НГ

Опција А је она за коју се обично претпоставља да је стандард за успешну комуникацију. Ово подразумева да су варијетети два изворна говорника међусобно разговетни и разумљиви, иако ово не мора нужно бити случај (Levis, 2005: 372) и показало се да је разумевање врло често комплексније него што је иницијално очекивано (Cutler et al., 1997 у Levis, 2005: 372). Како наводе Саито и Плонски (Saito & Plonsky, 2019), од објављивања рада који је Ливајс (Levis, 2005) написао на тему промене контекста и парадигми у поучавању изговора, многи истраживачи су се бавили овим темама и истакли су значај експлицитних инструкција по питању изговора, као начина да се помогне ученицима да постигну разговетан изговор (Saito & Plonsky, 2019: 653). Тако се истиче да се број студија у овој области драстично повећао и понудио обећавајуће резултате који указују на то да експлицитне инструкције, у облику пружања артикулационих и аудиторних информација у вези са сегменталним и супraseгменталним карактеристикама могу у великој мери утицати на изговор ученика (Saito & Plonsky, 2019: 653).

2.4.5. Додатна истраживања поучавања изговора у српском и грчком контексту

Јеротијевић Тишма спроводи низ истраживања која се тичу усвајања изговора енглеског као страног језика код србофоних говорника. Тако у истраживању спроведеном 2018. године испитује какав утицај имају два различита приступа – комуникативно учење и Кејганова верзија кооперативног учења језика на изговор гласова који су захтевни за ученике, односно на интерденталне фрикативе /ð/, /θ/ и апроксиманте /r/ и /w/ (Jerotijević Tišma, 2018: 629). Резултати истраживања указали су на позитиван утицај оба приступа у побољшању изговора циљних гласова, док је кооперативно учење показало боље резултате у одређеној мери, што ауторка објашњава као резултат самог приступа али и упознатости ученика са задацима и контакта са инструкцијама у изговору у вези са овим гласовима (Jerotijević Tišma, 2018: 638).

Друго занимљиво истраживање које је спровела Јеротијевић Тишма у српском контексту, указује на то да српски наставници сматрају да њихови ученици имају лош изговор на енглеском језику, али да нису предузети никакви конкретни кораци по питању фонетских инструкција који би могли да помогну у смањивању постојећег проблема (Jerotijević Tišma, 2016: 76). Наставници који су учествовали у истраживању истакли су да најзахтевнијим консонантима за усвајање сматрају звучне и беззвучне интерденталне фрикативе, затим апроксиманте /r/ и /w/, као и остале консонанте, па се стога и у овом истраживању наводи да највећи изазов за ученике представљају они консонанти који нису део српског фонолошког система, али су присутни у циљном, енглеском језику (Jerotijević Tišma, 2016: 75). Ауторка такође изражава забринутост у вези са занемаривањем супрасегменталних карактеристика у настави, налик на ритам, акценат и интонацију (Jerotijević Tišma, 2016: 76).

У истраживању спроведеном 2013. године међу наставницима енглеског језика у Србији, показало је да већина наставника – учесника у истраживању сматра да је изговор важан за успешну комуникацију, што указује на то да су спремни да уложе своје знање и труд у развијање овог сегмента. Значајан и доминантан приступ међу испитаницима био је обраћање пажње на грешке и указивање на значај правилног изговора (Jerotijević, 2013: 109). Већина испитаника навела је да се ученици сусрећу са потешкоћама, а оно што је забрињавајуће је да су истакли да вежбе изговора код ученика могу изазвати осећај досаде, па је стога значајно укључити занимљиве активности и пројекте (Jerotijević, 2013: 109). Додатно, већина наставника је навела да само повремено издваја време за увежбавање изговора, што може бити последица наставног програма, у коме се не ставља довољан фокус на ову активност (Jerotijević, 2013: 109).

Јеротијевић Тишма 2021. године спроводи истраживање у вези са утицајем аудио-визуелног перцептивног тренинга на усвајање изговора нових фонемских и фонетских контраста, са посебним освртом на фрикативе. Значајни ефекат овог приступа показао се у случају фонемских контраста, односно интерденталних фрикатива, за разлику од сибилантских контраста, код којих није примећен значајан напредак (Jerotijević Tišma, 2021: 331). Ауторка наводи да је ова врста тренинга у већој мери допринела усвајању нових гласова у поређењу са гласовима који су слични у српско-енглеској међујезичкој фонологији, као и да је можда за сличне гласове неопходан дужи период увежбавања, па је стога ова метода била погоднија за интердентале (Jerotijević Tišma, 2021: 332). Додатно, једно занимљиво истраживање фокус је ставило на усвајање супрасегменталних јединица, односно конкретније новоштокавског акцента српског језика код странаца, на Универзитету у Хелсинкију (Божовић, 2016). У истраживању се показало да је усавршавању акцента допринело познавање акценатског система и увежбавање читања, као и да је значајно да језички приручници садрже инструкције за читање (Божовић, 2016: 111).

Када је реч о још неким истраживањима спроведеним у контексту грчког језика, помињемо и студију чија је ауторка Јурченко (Giourtsenko, 2020). Занимљиво је да је у овом истраживању, у којем се пратила настава грчког језика русофоним ученицима, примећено да наставница није исправљала фонетске грешке ученика, будући да је навела да би ово прекидање утицало негативно на њихово самопоуздање (Giourtsenko, 2020: 49). Када је реч о

ученицима, руским мигрантима, истакли су да имају проблема са изговором на грчком језику чак и након дугогодишњег боравка у Грчкој. Ипак, већи нагласак су ставили на потешкоће у вези са усвајањем граматике и вокабулара, а ауторка тврди да ово може бити под утицајем претпоставке да је за усвајање ових сегмената потребно више времена, труда и капацитета памћења, у поређењу са изговором (Giourtsenko, 2020: 49). Са њеним ставом се не бисмо сложили, будући да су многа претходна истраживања као и наше досадашње искуство у настави указали на комплексност ове области. Додатно, ауторка наводи да разлог оваквог става ученика може бити у томе да се језик посматра као алат комуникације, па да стога у тренутку када успеју да их изворни говорници разумеју не сматрају да постоје више проблеми које треба решити у говорној продукцији, док су, када је реч о писаној продукцији, свесни да морају напредовати по питању језичких структура и вокабулара вишег нивоа па ове сегменте перципирају као најтеже (Giourtsenko, 2020: 51–52).

2.4.6. Место изговора у језичким приручницима

У врло детаљном прегледном раду који је објавила Силвеира (Silveira, 2002), након анализе приручника, истраживања и утицаја различитих приступа поучавању изговора долази до закључка да иако се у већини приручника истиче да су засновани на комуникативном приступу они посвећују врло мало или нимало пажње изговору, често занемарујући и утицај који има учеников изворни језик. Занимљив став који ауторка исказује је да напредак и мотивација могу проистацати из рада на оним аспектима које ученици сами препознају као значајне за унапређење сопственог изговора, па је стога корисно да приручници садрже вежбе које су у складу са потешкоћама изазваним интерференцијом J1 и профилем ученика (Silveira, 2002: 122–123).

У једном истраживању које се бавило анализом уџбеника за француски као страни језик истиче се да иако *Заједнички европски оквир за језике* наводи два педагошка циља која су у вези са фонетском варијацијом – упознавање са различитим нагласцима изворних говорника и отклањање страног акцента, у пет од девет анализираних уџбеника није истакнут значај нагласка као саставног дела свакодневне комуникације (Falkert, 2016: 265). Додатно, наставни материјали би требало да нуде значајне смернице за предаваче, посебно када је реч о настави изговора, по питању којег наставници нису имали формалну обуку (Falkert, 2016: 266). Опште је прихваћена чињеница да је нагласак под утицајем друштвених интеракција, али и ставова и предубеђења самих слушалаца. Стога, иако поједини ученици теже изговору који је налик на изворни, наставници J2 би требало да узму у обзир и утицај друштвеног идентитета на процес усвајања језика. (Falkert, 2016: 268).

Џоунс наводи да су материјали који се користе у настави изговора постепено почели да се усмеравају ка комуникативним активностима, већем нагласку на супraseгменталним обележјима, као и ка развијању свести и праћењу личног напретка (Jones, 1997: 110). Додатно, аутор истиче значај психолошке и социолошке димензије које би требало узети у обзир приликом креирања наставних материјала, будући да је ниво у ком се ученици идентификују са говорницима другог језика један од показатеља потенцијала да звуче као они (Jones, 1997: 109). Дакле, увежбавање изговора треба да буде повезано са системом вредности, ставовима и социокултурним карактеристикама ученика (Pennington, 1995: 104 у Jones, 1997: 109–110).

Додатно, значајно је да се резултати и сазнања добијена путем истраживања прилагоде ради примене у учионици и затим пренесу наставницима, док се истовремено у обзир узимају како фонетика и фонологија тако и психоллингвистика (Fraser, 2000: 34). Саито и Плонски предлажу општи оквир и модел по коме истраживачи могу на систематичнији начин приступити истраживањима у овој области (енгл. *Framework for L2 Pronunciation Measurement*). Овај оквир је осмишљен са идејом дефинисања конструката вештине (енгл. *proficiency*) изговора на J2. Ова дефиниција обликована је у складу са поделом на *глобалне* наспрам *специфичних* и на *субјективне* наспрам *објективних* метода евалуације, као и у складу

са различитим типовима задатака. Под *глобалним* методама евалуације подразумевају се разумљивост, разговетност, перципирана флуентност и нагласак, под *специфичним* сегментална и супрасегментална, под *субјективним* оне које су у складу са личном проценом а под *објективним* оне које су у складу са акустичком анализом. Додатно, аутори говоре о разлици између контролисаних задатака и оних намењених спонтаној продукцији (Saito & Plonsky, 2019: 654).

2.4.7. Познавање фонологије и обука наставника

Занимљиво је напоменути да чак и у случају „већих” језика, налик на енглески, истраживања показују да ученици не поседују опширније знање из области фонологије – наиме у истраживању које је рађено са ученицима енглеског језика (Derwing & Rossiter, 2002) само осам од 100 испитаника истакло је да је имало час изговора приликом учења језика (Hardison, 2014: 196). Проблеми са изговором које су навели тicali су се најчешће сегменталног нивоа (интердентални фрикативи, /л/ и /л'/), а само један учесник истакао је значај интонације. Ипак, већина је навела да обраћа пажњу на изговор других говорника а 90% њих је навело да би радо похађало курс изговора, када би он био доступан (Hardison, 2014: 196).

Резултати нису бољи ни када је реч о наставницима. У једном истраживању спроведеном у Канади (Breitkreutz et al., 2001) показало се да је само 30% наставника на 67 програма енглеског као другог језика имало било коју врсту формалне обуке из области изговора (Breitkreutz et al., 2001: 54). Тако наводи и Фрејзер (Fraser, 2000), да се још један значајан проблем у овој области тиче потешкоћа које наставници (енглеског) као другог језика имају у пружању ефикасне помоћи у овладавању изговором (Fraser, 2000: 8). Како се истиче, већина наставника је имала врло ограничену обуку по питању наставе изговора, док су и најучесталије примењене методе врло често биле неефикасне (Fraser, 2000: 8). Врло је комплексно питање примене теоријског знања из фонологије и фонетике на усвајање изговора, будући да ово захтева више од једноставног спровођења у дело и подразумева развој посебне теорије (Fraser, 2000: 34). Наиме, значај изговора у настави се умногоме одређивао на основу личног осећаја, интуиције и идеологије наставника, а мање на основу истраживања. Наставници су врло често интуитивно одлучивали које су најзначајније карактеристике за постизање јасноће говора које могу пренети у учионици (Levis, 2005: 369). Тако на пример Ливајс (Levis, 2005) наводи да су наставници често нагласак стављали на супрасегментале са циљем постизања разговетности (Avery & Ehrich, 1992; Morley, 1991 у Levis, 2005: 369). Додатно, иако је перцепција често била тема истраживања која су се бавила фонолошким инструкцијама у језичкој учионици (Bradlow, et al., 1997; Hardison, 2003 у Hardison, 2014: 198), када је реч о експлицитном поучавању предност је најчешће дата увежбавању продукције (Hardison, 2014: 198).

Поучавање изговора је врло захтевно за наставнике, будући да постоји неуједначеност у изговору ученика, па је значајно да се индивидуализује приступ и инструкције пруже онима којима су потребне. Ипак, ово захтева и да наставници буду довољно стручни и да могу да процене потребе ученика, као и да умеју да се воде критеријумима разговетности и разумљивости (Thomson & Derwing, 2015: 339). Тако је за наставнике Ј2 изговор још увек једна од најзахтевнијих области за наставу (Foote et al., 2011; Macdonald, 2002; Setter & Jenkins, 2005 у Burri, 2015: 20), будући да се сусрећу са многим изазовима, налик на мањак самопоуздања, немогућност да систематично приступе изговору, неизвесност по питању тога које аспекте изговора треба поучавати и како ефикасно користити наставне материјале (Baker, 2011 у Burri, 2015: 20). Стога Бри (Burri, 2015) посебно истиче значај припреме наставника, која може допринети како разумевању области, тако и развоју наставних пракси (Burri, 2015: 33).

Како објашњава Хардисон (Hardison, 2014), неопходно је да наставници познају фонологију и фонетику циљног језика и да разумеју како изговор утиче на комуникацију у различитим друштвеним ситуацијама, иако се елемент друштвеног контекста често занемарује

када се говори о фонолошком знању које наставници треба да усвоје (Hardison, 2014: 195). У истраживању које је спровела Хардисон, наставници су предност давали сегменталним елементима, при чему се показало да су самоуверенији по питању познавања ових елемената али да нешто ниже оцењују своју способност да ученицима J2 пренесу знање (Hardison, 2014: 197).

Пре него што започну са инструкцијама, наставници би требало да имају преглед основних делова вокалног тракта, покретних артикулатора (нпр. језика) и положаја гласних жица, док корисно може бити и разумевање времена наступа звучности (енгл. *Voice Onset Time* – *VOT*), које варира од језика до језика (Hardison, 2014: 198). Додатно, потребно је и да наставници буду упућени у потешкоће ученика и разлоге из којих до њих долази.

2.4.8. Однос перцепције и продукције

Као што смо већ навели, истраживачи у области усвајања J2 се често слажу да обрасци усвајања J1 могу бити примењени и на J2 (Eckman, 2008; Flege, 1995; Hansen, 2004 у Suzukida, 2021: 49), а емпиријски подаци указују и на везу између перцепције и продукције по питању сегменталног развоја J2 (Saito & Van Poeteren, 2018 у Suzukida, 2021: 49). Како у истраживањима усвајања J1, тако и у случају J2, многе студије крећу од претпоставке да је перцепција један од неопходних услова за постизање тачне продукције (Flege, 1995; Flege et al., 1997). Ипак, иако бебе имају способност да категоризују гласове било ког језика, без обзира на претходно искуство (Werker & Tees, 1984: 50), перцепција се не може узимати здраво за готово приликом усвајања другог или страног језика (Isbell, 2016: 57). Наиме, у складу са *Моделом перцептивне асимилације* (енгл. *Perceptual Assimilation Model*), о којем је претходно било речи, беба у првих шест месеци живота прелази са препознавања општих фонетских контраста до откривања образаца карактеристичних за одређени језик, а ти обрасци касније постају основа за фонеме и фонемске контрасте који усмеравају говорну перцепцију и продукцију код одраслих говорника. Како Бест (Best, 1991) истиче, овај процес утиче и на начин на који се касније перципирају гласови који не припадају изворном језику (Best, 1991: 25).

У истраживањима можемо наићи на термин тзв. *везе перцепције-продукције* (енгл. *perception-production link*) при чему се тврди да особа прво мора бити способна да перципира звук да би га затим продуковала (Isbell, 2016: 57). За разумевање ове везе били су значајни радови који су се ослањали на Флегијев *Модел учења говора* (Flege, 1995), у складу са којим се предвиђа да ученици формирају нове фонетске категорије само када је глас у другом језику довољно различит од гласова изворног језика (Flege, 1995: 237–238). Како Мејџор (Major, 1998) сликовито представља, перцепција и продукција нису једна другој огледало, иако су у блиској вези, али су компоненте и елементи перцепције неопходни приликом формирања тзв. *основних фонолошких представа* (енгл. *underlying representations*). Ове фонолошке представе затим пружају инпут за продукцију (Major, 1998: 134). Како Флеги објашњава, хипотеза коју је поставио у вези са тим да продукција гласа J2 одговара особинама присутним у репрезентацији његове фонетске категорије (Flege, 1995: 239), указује на то да путем слушања говорник формира ову интерну репрезентацију гласа, што даље имплицира да код одређених ученика перцепција J2 може бити тачнија од продукције (Flege, 1999: 109). И Фокс (Fox, 1982) истиче изражену везу између перцептуалних и артикулационих разлика учесника у његовом истраживању, дајући тиме свој допринос хипотези о постојању везе између перцепције и продукције (енгл. *perception-production link*) (Fox, 1982: 20).

У истраживању које је спровео Хан (Han, 1996) са ученицима корејског порекла који уче енглески као страни језик показало се да је поучавање изговора путем вежби слушања имало позитиван утицај на јасноћу (енгл. *clarity*) њиховог говора као и на вештину слушања. Додатно, резултати истраживања су показали значајне корелације између способности слушања, слушања заснованог на изговору и тестова усмене продукције заснованих на

изговору (Han, 1996: 52). Осим тога, истакао се значај супрасегменталних карактеристика приликом разумевања и говора, као и то да су ближе повезане са слушањем и изговором у поређењу са сегменталним аспектима (Han, 1996: 52–53). Још једно истраживање са корејским ученицима који усвајају енглески показало је да је увежбавање како продукције тако и перцепције утицало на побољшање у продукцији, а занимљиво је и то да аутори наводе да је побољшање у перцепцији себе (енгл. *self-perception*) могући предуслов за побољшање продукције (Borden et al., 1983: 516).

Додатно, Бејкер и Трофимович (Baker & Trofimovich, 2006), позивајући се на узраст усвајања језика о коме је претходно било речи, наводе да чињеница да су у њиховом истраживању једини ученици који су са изворном тачношћу и перципирали и продуковали гласове били они који су J2 били изложени већ током детињства, указује на то да се веза између перцепције и продукције на другачији начин развија код деце и код одраслих ученика (Baker & Trofimovich, 2006: 246). Како истиче Флеги (Flege, 1999), деца поседују способност да пренесу тачну перцепцију на продукцију или обратно, што им такође може дати предност у односу на одрасле ученике. Са друге стране, као што смо већ навели, успех изузетних одраслих ученика је бар делимично под утицајем три фактора: високе мотивације, континуиране изложености инпуту J2 и интензивног увежбавања перцепције и продукције гласова J2 (Flege, 1999: 155). Слично наводе и Бејкер и Трофимович (Baker & Trofimovich, 2006), да је изузетно захтевно утврдити однос између перцепције и продукције када је реч о одраслим ученицима J2, јер за разлику од процеса усвајања J1 у овом случају постоји утицај многих фактора, односно индивидуалних разлика, налик на дужину боравка и узраст доласка у страну земљу (Baker & Trofimovich, 2006: 232). Тако је и у истраживању које су спровела ова два аутора потврђен утицај два наведена фактора на однос између перцепције и продукције (Baker & Trofimovich, 2006: 246).

Како наводи Избел (Isbell, 2016), лонгитудинална истраживања су показала да се перцепција често развија пре продукције, а у неким случајевима довољно развијена перцепција може брзо довести до одговарајуће продукције, чак и без посебних инструкција, док постоји снажна веза између тачности у перцепцији и у продукцији. Ипак, случајеви у којима ученици имају потешкоће у изговору одређених гласова упркос томе што их добро перципирају, указују на то да перцепција сама по себи можда није довољна и да се други фактори морају узети у обзир (Isbell, 2016: 62). Аутор наводи да се објашњење, барем када су у питању млађи ученици наслеђеног језика⁹⁰ може пронаћи у Флегијевој (Flege, 1991) тврдњи да је ученицима потребно одређено време како би развили прецизну продукцију оних језичких особина које су већ усвојене на перцептивном нивоу, али да се ово запажање не може применити на када су у питању ученици са више искуства (Isbell, 2016: 63).

Такође, у истраживању које је спровела Зампини (Zampini, 1998), које се тичало односа између перцепције и продукције приликом усвајања шпанског као страног језика, а посебно звучних и беззвучних пловива, показало се да не постоји увек директна веза између перцепције и продукције па се стога, како наводи ауторка, не може потврдити хипотеза коју је поставио Флеги (Flege, 1992a) у свом моделу учења говора (енгл. *Speech Learning Model*), према којој би нетачна перцепција на J2 представља препреку правилној продукцији (Zampini, 1998: 97). Према резултатима овог истраживања може се извести чак и супротан закључак – да у одређеним случајевима продукција на J2 може претходити перцепцији (Zampini, 1998: 97). Тако ни одређена новија истраживања, на пример истраживање које је спровела Кусумото (Kusumoto, 2012), са изворним говорницима јапанског који усвајају енглески језик, нису указала на значајну везу између способности перцепције и продукције (Kusumoto, 2012: 24), па стога можемо извести закључак да ни у овој области не постоји консензус међу истраживачима.

⁹⁰ Термин наслеђени говорници се у најширем смислу односи на децу или одрасле чланове неке лингвистичке мањине која је одрасла уз један језик код куће и уз језик већине (Montrul, 2010: 4 у Крстић, 2021: 86).

2.4.9. Резиме

У овом поглављу су разматрани различити приступи поучавању изговора, са посебним освртом на улогу експлицитних инструкција и њихов потенцијални утицај на развој изговорне компетенције. Анализирани су различити типови инструкција, као и принципи који усмеравају наставу изговора, а пре свега однос између тежње ка нативности и фокуса на разговетности и разумљивости говора.

Уочава се да, иако експлицитне инструкције могу имати значајан ефекат, посебно у контролисаним условима, њихова примена у спонтаној говорној продукцији остаје сложена и захтева даљу аутоматизацију. Такође, место изговора у настави и наставним материјалима често није довољно јасно дефинисано, док додатни изазов представља недовољна обука и припрема наставника за наставу фонологије и изговора другог или страног језика, услед чега се инструкције најчешће свде на импровизацију засновану на личној процени наставника. Додатно, посебно је размотрен и однос између перцепције и продукције као и значај њиховог систематског укључивања у наставни процес ради унапређивања изговорне компетенције.

Полазећи од ових увида, у наредном поглављу биће представљен преглед досадашњих истраживања у српском и грчком научном контексту, како би се ово истраживање позиционирало у односу на постојећу литературу.

3. Досадашња истраживања у српском и грчком научном контексту

3.1. Истраживања у српском научном контексту

У српској научној периодици наилази се на мали број радова који се баве усвајањем фонологије страног језика код србофоних говорника. Наиме, како Јеротијевић Тишма наводи у својој дисертацији, чак и по питању енглеског језика није велики број оних истраживања која се осврћу на ову тему. Ауторка објашњава да је од осамдесетих година XX века до 2017. (када је њена дисертација одбрањена) било само три докторске дисертације које су се бавиле усвајањем енглеског вокалног система. Такође, наводи да се овом темом бавила неколицина магистарских теза и научних радова, а да опширнијих студија у вези са усвајањем консонантског система готово да није било (Јеротијевић Тишма, 2017: 107–108). Јеротијевић Тишма и након одбране своје дисертације наставља да се бави овом темом (нпр. Јеротијевић Тишма, 2022, 2024). Такође, на Филолошком факултету Универзитета у Београду су се овом темом бавили аутори Чубровић (уп. Чубровић, 2013) и Бјелаковић (уп. Bjelaković, 2017).

Када је реч о упоредним студијама српског и грчког језика, одређени аутори су се усмерили на потешкоће у овом процесу. На пример, Тзима⁹¹ (Тџица, 2024) се бави потешкоћама које имају изворни говорници грчког приликом усвајања српског језика. Ово истраживање може нам пружити занимљиве информације које се могу посматрати и кроз контекст усвајања грчког код србофоних говорника, будући да се осврће на сличности и разлике између ових двају језика. Како и у случају других језика, тако и у овом, наводи се да највећи проблем представљају гласови који нису део фонолошког репертоара изворног језика говорника. Тако хеленофони говорници палаталне и алвеопалаталне африкате и фрикативе српског језика /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /tʂ/ и /dʒ/ замењују грчким алвеоларним африкатама /ts/ и /dz/ (Тџица, 2024: 692). Додатно, истиче се да ће за ученике посебно захтеван бити изговор речи које садрже комбинације ових непознатих гласова. Осим тога, ауторка тврди да ће у речима које садрже сугласничке скупове ученици имати тенденцију да ради лакшег изговора умећу неки вокал – нпр. реч *стрљив* се изговара као [stripʎiv], а реч *српски* као [serpski], док се негативан

⁹¹ Ауторку наводимо у овом поглављу будући да је истраживање вршила у Београду, приликом свог ангажовања на месту стране лекторке на Катедри за неохеленске студије.

трансфер може приметити приликом озвучавања гласа [s] код скупова [sv], који би се у грчком изговарао као [zv] (Τζίμα, 2024: 692).

Ламбропулу и Стојичић (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021) спровели су занимљиво истраживање на Катедри за неохеленске студије у Београду које се тицало усвајања ортографских правила модерног грчког језика код србофоних говорника. Аутори су настојали да идентификују гласове са дистинктивном функцијом у грчком језику који стварају потешкоће приликом усвајања језика и доводе до ортографских грешака, као и да утврде какав утицај у овом процесу има изворни, српски језик (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021: 671). Аутори истичу и значај развијања фонолошке свести⁹² приликом поучавања грчког као страног језика, будући да се на њој заснива овладавање вештинама читања и писања (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021: 672). Аутори су спровели истраживање у оквиру којег су учесницима диктирали речи које садрже сугласнике или сугласничке скупове који могу бити захтевни за студенте неохеленистике, као и краћи текст (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021: 675). Најчешће грешке које су аутори забележили, а на које смо се већ претходно кратко осврнули су следеће: 1) замена комбинације сугласника πς сугласником [ψ], на крају речи, 2) писање сугласничких скупова -γγ- и -γκ-, будући да се оба изговарају као /ng/, 3) употреба денталних фрикатива /θ/ и /ð/ (или долази до хиперкорекције, па студенти пишу /ð/ уместо /d/ или уместо /θ/ пишу глас /t/) 4) замена денталног гласа /t/ усненим /p/, 5) писање комбинације сугласника -ζμ- уместо -σμ-, узроковано изговором и 6) замена алвеоларне африкате /dz/ алвеоларном африкатом /ts/ (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021: 677). Додатно, примећују се грешке и у акцентуацији речи (Λαμπροπούλου & Στόιτσιτς, 2021: 679).

Исти аутори (Stojičić & Lampropoulou, 2020) су спровели студију која се тицала развоја продуктивних језичких активности, односно писане и говорне продукције у настави модерног грчког језика на Катедри за неохеленске студије. Осим анализе дидактичког приступа и приручника коришћених у настави, аутори су анализирали и писану и усмену продукцију студената на другој години студија. Када је реч о усменој продукцији, наводе да студенти користе стратегије замене поруке (енгл. *message replacement*), промене кода (енгл. *code switching*), реструктурирања (енгл. *restructuring*), буквалног превода, односно свесног трансфера – негативног трансфера (енгл. *literal translation/conscious transfer – negative transfer*) и формирања кованица/описивања/апроксимације или парафразе – семантичке сродности (енгл. *word coinage/circumlocution/approximation or paraphrase – semantic contiguity*). Додатно, користе велики број поштапалица и понављања (Stojičić & Lampropoulou, 2020: 256–257). Како аутори наводе, разлика у грешкама у усменој продукцији у поређењу са писаном тицала се већег броја грешака у изражавању и акцентовању, као и понављања. Додатно, на учеснике у истраживању утицала је и анксиозност, будући да се њихов усмени говор снимао (Stojičić & Lampropoulou, 2020: 258). Ипак, аутори истичу задовољавајуће резултате по питању владања фонолошким сегментима грчког језика (Stojičić & Lampropoulou, 2020: 261). Осим тога, исти аутори су на Катедри за неохеленске студије спровели и истраживање које се тицало разумевања усменог говора (Стојичић & Λαμπροπούλου, 2018). У овом истраживању показало се да већи успех приликом ове активности имају они слушаоци који се припремају понављањем језичких елемената, упознају се са фонетиком и изговором и обнављају како граматичка правила, тако и вокабулар. Такође, активно се излажу реалним говорним ситуацијама ван учионице (Стојичић & Λαμπροπούλου, 2018: 91). Додатно, као корисно у

⁹² Занимљиво је осврнути се у контексту фонолошке свести на начин на који аутори посматрају њен развитак у зависности од језика. На пример, када је реч о српском језику, у једном истраживању, које се бавило испитивањем фонемске свести (енгл. *phonetic awareness* – ужи појам од фонолошке свести, који се односи на препознавање фонема) као индикатора претчитачких способности код деце са српског говорног подручја без специфичног поремећаја језика и са њим, наводи се да ортографска сложеност утиче на везу између читања и фонолошке свести. Како аутори објашњавају, фонемска свест је основа фонолошког, а индиректно и ортографског декодирања, односно формирања фонолошких репрезентација, па из тог разлога значајно утиче на почетне фазе развијања вештине читања. Стога, будући да српски језик има директна подударања графема и фонема може се очекивати да ће деца са већом лакоћом савладавати задатке фонолошке свести, у поређењу са децом која су изворни говорници других језика (Milošević et al., 2022: 120, 126).

процесу овладавања овом вештином истакло се коришћење електронских алата, конкретније платформе *Moodle* (Стојичић & Λαμπροπούλου, 2018: 92).

Ако у обзир узмемо да је енглески језик један од најчешће истраживаних језика у међународној литератури из области фонетике и фонологије, а да чак и за њега не постоји довољно велики број извора на основу којих се могу извести опширнији закључци по питању упоредне анализе са српским језиком, поставља се питање колико је ова област развијена када је у питању међујезичка фонологија српског и других језика. Када је реч о модерном грчком, до сада није било систематичних покушаја истраживања у области српско-грчке међујезичке фонологије, а неколицина радова, од којих је о некима било речи у претходним поглављима, дотиче се тема налик на мотивацију, анксиозност или ставове студената о значају фонолошке компетенције.

У раду који се тицао ставова студената неохеленистике о примени ИКТ алата у развијању фонолошке компетенције (Костић & Стојичић, 2021), показало се да је више од половине испитаника имало одређене потешкоће приликом усвајања фонетских и фонолошких начела, док мањи број наводи да је имао потешкоће приликом усвајања изговора (Костић & Стојичић, 2021: 336). Додатно, већина позитивно оцењује свој изговор и осећа се самопоуздано по питању сопственог говора, док сматра и да ће у њему додатно напредовати у будућности. Значајно је нагласити и да се преко 40% испитаника сагласило са тим да су фонетска и фонолошка објашњења и правила довољно заступљена у приручницима, на платформи *Moodle*, као и на часовима предавања и вежби из предмета *Савремени грчки језик Г-1* (Костић & Стојичић, 2021: 337). Додатно, занимљиво је да више од 40% студената сматра да је неопходно да има изговор близак изворним говорницима како би се могло рећи да добро влада модерним грчким језиком, као и да већина сматра да је значајно обратити пажњу на овај сегмент говора и става је да се током предавања у вежби треба усмерити на увежбавање изговора (Костић & Стојичић, 2021: 337). Од стратегија путем којих су студенти навели да увежбавају изговор издвојиле су се директне, когнитивне стратегије, налик на (ре)организацију знања, метакогнитивне стратегије, налик на стратегију провере, као и стратегија надгледања, док је изузетан утицај на развој њиховог изговора имао боравак у Грчкој, гледање туторијала и снимака, часови са страним лекторима, експлицитне инструкције, додатни аудио и писани материјали итд.⁹³ (Костић & Стојичић, 2021: 338).

Додатно, резултати истраживања које су спровели исти аутори (Стојичић & Костић, 2021a), а које се тицало развијања фонолошке компетенције код студената неохеленистике, показали су да студенти увиђају значај ове компетенције. Наиме, у истраживању су учествовали студенти прве и друге године на Катедри за неохеленске студије, од који је више од половине (52,2%) потврдно одговорило на питање да ли се сусрело са потешкоћама приликом усвајања фонетских и фонолошких начела модерног грчког језика, док је за сам изговор ово навео мањи број (21,7%). Додатно, већина испитаника је навела да се осећа самопоуздано по питању свој изговора и владања фонолошким аспектима, као и да увиђају простор за напредак (чак 76,1% наводи на *Ликертовој скали* бира број 1, пружајући одговор на то колико се слаже са изјавом да неће моћи да побољша свој изговор у будућности). Додатно, значајно је да велики број испитаника сматра да постоји довољна заступљеност вежби, фонетских и фонолошких објашњења у приручницима који се користе у настави као и на платформи *Moodle*, као и да 78,3% сматра да предавачи обраћају довољну пажњу на исправљање грешака у изговору. Резултати показују да студенти придају велики значај изговору и сматрају да је изговор близак изворним говорницима важан показатељ доброг познавања модерног грчког језика. Ипак, ставови о толерисању грешака у изговору су подељени. Већина испитаника сматра да је неопходно инсистирати на увежбавању изговора у

⁹³ Редослед по значају фактора од којих су испитаници могли да одаберу више од једног одговора је следећи: чешћи боравак у Грчкој, туторијали и снимци, већи број часова са страним лекторима, конкретне инструкције по питању положаја говорних органа приликом изговора, додатни аудио-материјали, додатне вежбе у писаном облику, детаљније знање о фонолошком систему модерног грчког језика, детаљније знање о историјском развоју грчког језика (Костић & Стојичић, 2021: 338).

настави. Приликом рангирања језичких аспеката, студенти највећи значај придају вокабулару, затим граматичи, док је изговор ређе навођен као приоритет. Резултати такође показују да мали број студената самостално користи додатне ресурсе за увежбавање изговора, а као најкорисније видове подршке издвајају чешћи боравак у Грчкој, аудио-визуелне материјале и већи број часова са изворним говорницима (Стојичић & Костић, 2021а).

Још једно истраживање које је су 2021. године спровели исти аутори на Катедри за неохеленске студије (Стојичић & Костић, 2021б) тицало се улоге приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика. У овом раду је анализирана заступљеност и типологија вежби за развијање фонолошке компетенције у новијим приручницима намењеним учењу модерног грчког као страног језика на А0, А1 или А2 нивоу (*Επικοινωνήστε ελληνικά 1*, *Ταξίδι στην Ελλάδα Α1 & Α2*, *ΚΛΙΚ στα ελληνικά Α1*, *ΚΛΙΚ στα ελληνικά Α2*, *Ελληνικά Α' и Ελληνικά για σας Α0*). Закључке овог истраживања ћемо сажето представити у табели која следи⁹⁴. Сматрамо да је значајно истаћи их, будући да је реч о приручницима који се у мањој или већој мери користе у настави на Катедри за неохеленске студије на првој години студија, па самим тим имају утицај и на начин на који испитаници у нашем истраживању имају контакт са садржајима у вези са фонолошким системом модерног грчког језика, посебно када је реч о контролним групама, које нису пратиле додатне, експлицитне инструкције. Значајно је да напоменемо да се на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1* као основни приручник користи *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*⁹⁵. Приручнике наводимо по редоследу по којем се анализирају у чланку, од оног у којима су фонетске и фонолошке карактеристике најмање заступљене до оних у којима се учесталије појављују (Стојичић & Костић, 2021б: 335–339).

Табела 2: Заступљеност и типологија објашњења и вежби у приручницима за учење модерног грчког као страног језика (Стојичић & Костић, 2021б: 335–339)

Назив уџбеника	Заступљеност и типологија вежби и објашњења
<i>Επικοινωνήστε ελληνικά 1</i>	- најмања заступљеност - вежбе само на почетку приручника - основне карактеристике и особености (алфавет, изговор гласова, правила монотонске акцентуације) - примери изговора на енглеском језику - увежбавање писања графема - навођење вокала, консонаната, диграма, двосугласника, дифтонга, скупова [αυ, ευ], изговора сибиланта /s/ као звучног, писање финалног [v] - вежбе акцентовања речи
<i>Ταξίδι στην Ελλάδα 1</i>	- вежбе само на почетку приручника - алфавет и вежбе слушања и допуњавања - нема поређења са другим језиком - увежбавање писања графема - правилан изговор диграма и алофона фонема - изговор консонаната [λ] + ια/ιε/ιο – /λ/ и [v] + ια/ιε/ιο – /п/ - вежбе дистинкције између лабијала, дентала и денталних фрикатива, гутурала и бидентала,

⁹⁴ Темом заступљености фонетике и фонологије модерног грчког језика у настави и приручницима бавила се и Магула (Μαγουλά, 2015), али у случају усвајања модерног грчког као изворног језика. Како ауторка наводи, фонетско-фонолошки ниво језичке анализе није довољно заступљен у настави изворног језика, јер се пажња углавном усмерава на писање, док се занемарују важни фонолошки принципи и појаве које су својствене за усмени говор (Μαγουλά, 2015: 41).

⁹⁵ За детаљан преглед овог, као и других приручника за усвајање модерног грчког као страног језика в. Стојичић (2016).

	правилног акцентовања речи и изговора скупова [αυ/ευ]
<i>Ελληνικά Α'</i>	- правила се уводе у првих неколико лекција - алфавет и обележавање фонеме /u/ - вежбе разликовања алфавета и абецеде - вежбе правилног акцентовања - низ вежби за увежбавање изговора и писања (све до десете лекције) - вежбе бележења знакова интерпункције
<i>ΚΛΙΚ στα ελληνικά Α1</i>	- најбоље представљена правила (од приручника намењених Α1 нивоу) - свака област садржи бар једну вежбу за увежбавање изговора - посебно назначен сегмент - схематски приказ алфавета, графема, фонема, алофона одређених фонема, вокалских и консонантских скупова - правила монотонске акцентуације - увежбавање изговора консонаната у многим лекцијама - супрасегменталне јединице, прозодијски елементи
<i>ΚΛΙΚ στα ελληνικά Α2</i>	- сличан принцип као у истом уџбенику Α1 нивоа - вежбе се јављају у прве три од укупно шест лекција
<i>Ελληνικά για σας Α0</i>	- другачији фокус у односу на претходне приручнике - теорија у вези са сегменталним и супрасегменталним карактеристикама - двојезичан приручник, преведене инструкције - 175 вежби различитих типова - коришћење аутентичног материјала, интерактивност, независност у учењу, поређење са матерњим или другим страним језицима - вежбе транскрипције страних имена

Додатно, када је реч о настави модерног грчког језика у српском контексту значајно је осврнути се на исцрпан преглед који у оквиру своје докторске дисертације пружа Стојичић (2016). Наиме, аутор пружа историјски преглед изучавања грчког језика наводећи да „имајући у виду да су грчки језик и књижевност континуирано присутни у српској просвети и култури, за грчки језик бисмо могли рећи да је први светски језик којим су се Срби служили” (Стојичић, 2016: 86). Додатно, истиче да је увођење неохеленских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду значајно утицало на развој филолошких наука, као и на развој свести о значају овог језика (Стојичић, 2016: 90). На овој идеји темељи се и идеја о нашој докторској дисертацији, да се изучавањем једне специфичне језичке области пружи додатан увид у богатство модерног грчког језика и прилика србофоним говорницима да на што бољи начин савладају све његове елементе.

3.2. Истраживања у грчком научном контексту

Како је још 1992. године навео Бабиниотис (Babiniotis, 1992), у савременој Грчкој постоји снажно интересовање за наставу језика, а настава грчког, посебно у самој Грчкој, је под утицајем двају фактора, „интерног”, који је у вези са грчким образовним системом и „екстерног”, који је у вези са потребама и перспективама Грчке и грчког језика у уједињеној Европи (Babiniotis, 1992: 115). Након историјског прегледа развоја и наставе грчког језика, као и представљања приступа у поучавању грчког као матерњег језика, аутор се у свом раду осврће

и на наставу J2, при чему наводи да проблеми приликом наставе модерног грчког језика као страног проистичу с једне стране из практичних разлога (примена, организација, циљеви), а са друге стране из самог језика. Дакле, поставља се питање ко, коме, зашто, где, колико дуго и на који начин ће држати наставу модерног грчког језика (Babinotis, 1992: 124). Аутор напомиње и да би наставници требало да буду посебно обучени како би наставу држали у складу са дидактиком наставе страног језика (Babinotis, 1992: 124–125), што нас подсећа на ставове претходно наведених истраживача који су се бавили истраживањима усвајања других страних језика, а који су истицали значај обуке наставника, посебно у области фонологије.

Новија истраживања која су се бавила упоредном фонологијом грчког и других језика заснивала су се најчешће на испитивању усвајања грчког као другог језика, код најбројнијих група миграната у Грчкој, односно на изворних говорника албанског, руског или турског језика. Нешто мањи број студија бавио се и изворним говорницима других језика и усвајањем грчког као страног. До сада нису спроведена опсежнија истраживања односа између грчког и српског језика у области фонетике и фонологије, али је неколицина студија усмерила пажњу на усвајање одређених сегмената и развијање вештина, налик на разумевање слушањем или ортографију, о којима је претходно било речи. У овом поглављу представимо неке од закључака до којих су истраживачи дошли, са посебном пажњом на сегменте који се сматрају изузетно захтевним за ученике који су изворни говорници различитих језика, а које произилазе како из специфичности грчког фонолошког репертоара, тако и из утицаја изворног на усвајање другог или страног језика. Наиме, аутори су се бавили како упоређивањем фонолошких система језика, тако и фонетским и фонолошким грешкама до којих може доћи у процесу његовог усвајања.

У оквиру категорија грешака које наводи Мицис (Μήτσης, 1998 у Τριπερίνα, 2015: 60) приликом усвајања грчког као другог или страног језика прва категорија тиче се грешака на фонетском-фонолошком нивоу. Како се истиче, ове грешке могу проистацати из расподеле алофона различитих фонема у грчком језику⁹⁶, из присуства паралелних сугласничких скупова⁹⁷, из контакта два вокала унутар једне речи или у суседним речима⁹⁸, из појаве синицеze, која може да утиче на значење речи⁹⁹, код одбацивања завршног -v и из правила тросложности, при којем речи грчког језика могу бити акцентоване само на последња три слога (Μήτσης, 1998 у Τριπερίνα, 2015: 60–61).

Како истичу Анастасијади-Симеониди и њене сараднице (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008), које су се такође бавиле врстама грешака које се могу уочити код ученика грчког као страног језика у писаној и усменој продукцији, фонетске грешке у усменој продукцији су оне које се појављују приликом говора али не стварају проблеме у разумевању. Ауторке индикативно наводе примере изговора речи *θέλω*, *λιμάνι* и *και* као [θeɫo], [liˈmani], [kɛ] и истичу да се оваква одступања могу приметити и на дијалекатском нивоу¹⁰⁰, а да се у говору ученика могу појавити због сличности која постоји између гласа у J2 и неког гласа изворног језика ученика (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 162). Занимљиво је истаћи и неке од примера које ауторке наводе када је реч о грешкама русофоних ученика: [ˈlɛo] уместо [ˈleo], [ˈksɪɾo] уместо [ˈksero], [nʲɛ] уместо [ne], затим [nasakaˈmia] уместо [nosokoˈmio], [vaiˈθai] уместо [voiˈθai], затим убацивање полувокала [j] између два вокала – нпр. [ksenodoˈʃiʝo] уместо [ksenodoˈʃio] и обезвучавање скупа – нпр. [ˈsvino] уместо [ˈzvino] (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 162).

⁹⁶ Нпр. /k/, /x/, /g/, /s/. Овде је важно напоменути и да се у складу са начелима фонологије, фонеме наводе у оквиру косих црта, а алофони у угластим заградама (Ρεβυθιάδου, 2021: 92).

⁹⁷ Проистичу из демотике и катаревусе – нпр. *χτήμα-κτήμα*, *φθηνός-φτηνός*.

⁹⁸ У одређеним случајевима се задржавају оба вокала – нпр. *ποιητής*, а у другим се један од вокала одбацује – нпр. *να ῥθει*.

⁹⁹ Нпр. код речи *χρόνια*, *λόγια*, *άδεια* итд.

¹⁰⁰ Када је реч о дијалектима грчког језика занимљиво истраживање спроводи Ленгерис (Lengeris, 2016), у оквиру којег се показало да постоје разлике и у перцепцији и продукцији вокала код изворних говорника грчког језика који говоре стандардним грчким, у односу на говорнике других двају регионалних дијалеката (Lengeris, 2016: EL318–EL319). Ленгерис и своју докторску дисертацију посвећује управо индивидуалним разликама у усвајању вокала, али у овом случају другог језика (Lengeris, 2009a).

Са друге стране, фонолошке грешке су оне које могу изазвати проблеме у комуникацији. Као индикативни примери наводе се следеће замене: [f]-[θ]: [ˈθaros]-[ˈfaros], [s]-[z]: [si]-[zi], [x]-[k]: [xaˈli]-[kaˈli] и [θ]-[t]: [θa]-[ta]. До оваквих грешака долази заменом гласова који имају дијакритичку функцију, а минимални парови могу помоћи у увежбавању разлике између ових фонема (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 163). У табели која следи ћемо, у преводу са грчког, приказати карактеристичне фонолошке грешке у усменој продукцији говорника руског, албанског, турског и кинеског језика које истичу наведене ауторке у свом раду (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 163–165).

Табела 3: фонолошке грешке у усменој продукцији говорника руског, албанског, турског и кинеског језика (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 163–165)

Фонолошке грешке изворних говорника руског језика	
/f/→/θ/	нпр. [ˈfalasa] уместо [ˈθalasa], [faˈpao] уместо [θaˈpao], [fraˈnio] уместо [θraˈnio]
/v/→/ð/	нпр. [ˈveːndro] уместо [ˈðeːndro], [ˈvenˈlino] уместо [ˈðenˈlino], [ˈvino] уместо [ˈðino]
/t/→/θ/	нпр. [ˈtelo] уместо [ˈθelo], [ˈtios] уместо [ˈθios]
/d/→/ð/	нпр. [ˈdino] уместо [ˈðino], [ˈdenˈexo] уместо [ˈðenˈexo]
/g/→/ɣ/	нпр. [ˈgata] уместо [ˈɣata], [gaiˈduri] уместо [ɣaiˈduri]
Фонолошке грешке изворних говорника албанског језика	
/k/→/x/	нпр. [ˈeko] уместо [ˈexo]
/c/→/ç/	нпр. [ˈceri] уместо [ˈçeri]
/g/→/ɣ/	нпр. [ˈgata] уместо [ˈɣata]
/j/→/j/	нпр. [ˈjiro] уместо [ˈjiro]
Фонолошке грешке изворних говорника турског језика	
t/→/θ/	нпр. [aˈtina] уместо [aˈθina]
/d/→/ð/	нпр. [ˈdoro] уместо [ˈðoro]
/g/→/ɣ/ ¹⁰¹	нпр. [ˈgala] уместо [ˈɣala]
[k]/[h]→ [x]/[ç]:	нпр. [koˈros] уместо [xoˈros], [ˈhetja] уместо [ˈçetja]
Фонолошке грешке изворних говорника кинеског језика	
Замена гласова /l/ и /r/ (ауторке наводе примере позајмљеница: Aspirin > asipilini)	
Поједностављивање консонантских скупова, уз додавање вокала: нпр. [fusθta] уместо φούστα	

Анастасијади-Симеониди и сараднице спровеле су још једно истраживање које се бавило изворним говорницима руског језика (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010). Испитале су фонолошке грешке у међујезику русофоних ученика које из усменог прелазе у писмени дискурс. Како наводе, у писаном тексту примећује се честа замена [θ] са [f], а ређа је замена са [t], док се може уочити и хиперкорекција, односно употреба [θ] чак и у речима које овај глас не садрже (нпр. *όρθος) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010: 58). Додатно, истиче се поједностављивање консонантских скупова, замена вокала [o] када је у ненаглашеној позицији, као и озвучавање гласова [p] и [t], замењивањем њиховим звучним парњацима [b] и [d] на почетку речи (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010: 58–59).

У упоредној анализи граматичких структура грчког и руског језика коју су извршили Ревитјаду и Спиропулос (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а) када је у питању фонетски ниво утврдили су одређене разлике, за које наводе да могу узроковати грешке у усменој продукцији ученика. Наиме, наводе да се за разлику од грчког у руском појављује палатализација консонаната (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 45). Са друге стране, по питању грчког језика

¹⁰¹ На почетку речи.

истиче се присуство палаталних консонаната (пловива [ç] и [j] и фрикатива [ç] и [j], назала [ɲ] и латералног апроксиманта [ʎ]). Како аутори наводе, палатални пловиви и фрикативи су у комплементарном односу са веларним пловивима и фрикативима [k, g, x, ɣ] испред предњих вокала (/i/ и /e/), односно представљају њихове алофоне¹⁰². Такође, исто важи и у случајевима када следи /i/ и након вокала /a, o, u/ у истом слогу¹⁰³, где изворни говорник задржава осећај постојања гласа [i]. Такође, палатални назал [ɲ] представља алофон алвеоларног¹⁰⁴ назала [n], а палатални латерални апроксимант [ʎ] алофон алвеоларног латералног апроксиманта [l], када следи /i/ и након вокала /a, o, u/ у истом слогу¹⁰⁵ (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 45–46). Тако аутори објашњавају да изворни говорници руског који уче грчки језик имају тенденцију да палатализују грчке консонанте у фонетским окружењима у којима то није у складу са правилима грчке фонологије, али да овај тип грешке, иако указује на страни нагласак не ствара велике проблеме у комуникацији, будући да не утиче на значење речи (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 48).

Као други захтевни сегмент истиче се усвајање короналних (денталних и алвеоларних) консонаната. Наиме, руски језик у свом фонолошком репертоару поседује и посталвеоларне консонантне. Такође, у грчком језику су присутни дентални фрикативи /θ/ и /ð/, који не постоје у руском језику, што доводи до тога да их ученици често замењују руским гласовима /t/ и /d/ (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 48). Додатно, наводи се да потешкоће може створити и звучни веларни фрикатив /ɣ/, који у грчком језику има статус фонеме, док се у руском појављује само као резултат озвучавања /x/ пре звучног опструента, а не представља засебну фонему (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 49). Такође, потешкоће може изазвати и лабиодентални изговор /m/ ([ɱ]) и веларни изговор /n/ ([ŋ]), у речима као што је [ἀνχος] које погрешно бива изговорено као [ἀνχος]. Такође, изворни говорници руског могу чешће употребљавати [ɬ], које је карактеристично само за дијалекте на подручју северне Грчке, укључујући и Солун¹⁰⁶ (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 49).

Исти аутори спроводе упоредну студију и у контексту грчког у поређењу са албанским језиком (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013б), на коју се нећемо детаљније освртати¹⁰⁷, али у којој је такође речи о сличностима и разликама између двају језика и могућим потешкоћама са којима се могу сустрести како изворни говорници албанског који усвајају грчки језик, тако и говорници грчког који усвајају албански (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013б: 32–45). Додатно, Ревитјаду и Тзакоста (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019) у својој књизи представљају упоредну анализу грчког и турског језика, са нагласком на сегменте изворног, турског језика који могу утицати на усвајање фонологије грчког (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 83–88).

Када је реч о изворним говорницима руског језика, спроведено је још једно истраживање у оквиру једног мастер рада на Хеленском отвореном универзитету (енгл. *Hellenic Open University*). Гјурченко (Giourtsenko, 2020), која се бавила мигрантима у Грчкој којима је руски изворни језик, говорећи о потешкоћама приликом усвајања модерног грчког језика наводи да су истраживања показала да до више потешкоћа долази приликом усвајања фонологије, у поређењу са морфологијом (Giourtsenko, 2020: 48). Објашњава да се ове потешкоће тичу фонеме које не постоје у изворном језику, па тако изворни говорници руског језика фонеме /θ/ и /ð/ често изговарају као /f/ или /t/ и /d/. Такође, напомиње да грешке овог типа касније могу прећи из усменог у писани дискурс (Giourtsenko, 2020: 49). У истраживању које је спровела ауторка потврђени су закључци претходних аутора, будући да су ученици, изворни говорници руског погрешно изговарали фонеме /θ/ и /ð/ као и комбинације фонема [sθ] и [fθ], док су одређени имали и тенденцију да фонему /o/ изговарају као /a/ у ненаглашеним

¹⁰² Нпр. [káno] али [cípos].

¹⁰³ Нпр. *καλί* [cáli].

¹⁰⁴ Овај назал Арванити категоризује као дентални (Arvaniti, 1999b: 167).

¹⁰⁵ Нпр. *νιάτο* [náto] и [лакáða].

¹⁰⁶ Нпр. [xalará].

¹⁰⁷ Одабрали смо да се осврнемо на руски због припадности словенској језичкој породици и сличности одређених гласова са гласовима српског фонолошког репертоара.

слоговима, под утицајем свог изворног језика (Giourtsenko, 2020: 49). Такође, једно истраживање које је спроведено у Маријупољу, у коме су учествовали наставници грчког језика који су грчког, руског или украјинског порекла, показало је да у говору наставника грчког порекла није било фонолошких грешака, док су наставници руског и украјинског порекла уместо гласа /θ/ изговарали глас /s/ а уместо гласа /ð/ глас /d/ (Parrou-Zouravliova, 2009 у Giourtsenko, 2020: 15).

Николаидис (Nicolaidis et al., 2009), ауторка платформе која је коришћена у нашем истраживању, са колегама је спровела врло занимљиву упоредну анализу модерног грчког и још једанаест језика (енглеског, албанског, арапског, бугарског, француског, немачког, шпанског, италијанског, кинеског, руског и турског). Како су аутори истакли, за анализу су одабрали неке од великих европских језика, неке језике који се говоре на Балкану, као и изворне језике већине миграната у Грчкој. Као посебно проблематичне за усвајање за већину говорника идентификовали су гласове /θ/ и /ð/ и указали су на то да постоји тенденција да се ови гласови замене другим. У наставку представљамо табелу коју су креирали, у преводу са грчког језика (Nicolaidis et al., 2009: 585).

Табела 4: замена гласова /θ/ и /ð/ код изворних говорника разних језика

Глас	Изговара се као:	Енг.	Алб.	Арап.	Буг.	Фран.	Нем.	Шпан.	Итал.	Кин.	Рус.	Тур.
θ	[s] [síma] уместо [θíma]					*			*	*		*
	[t] [telo] уместо [θelo]				*	*	*		*			*
	[f] [fesalonici] уместо [θesalonici]										*	
ð	[z] [zino] уместо [ðino]					*			*	*	*	*
	[d] [dino] уместо [ðino]				*	*	*		*		*	*
	d] [endíma] уместо [enðíma] након назала или латерала и у почетној позицији након паузе							*				

Грешкама изворних говорника шпанског језика бави се и Папавасилију (Παπαβασιλείου, 2021) у свом мастер раду. Она наводи да сличности које постоје међу фонетским системима грчког и шпанског могу олакшати учење, али се ученици ипак сусрећу са одређеним изазовима приликом усвајања одређених гласова, и то: 1) /ð/, које се у шпанском изговара као /d/ на почетку речи а као /ð/ у средини, док се сличан проблем примећује и код гласова /v/ и /b/, 2) /z/ које не постоји као глас у шпанском језику, па се најчешће изговара као /s/ или /ts/, као и /dz/ које се изговара као /ts/, 3) изговор алофона [c], [ç] 4) изговор двоструких консонаната /ks/ и /ps/, 5) изговор /r/, које се на шпанском двоструко изговара на почетку речи и 6) речи које почињу на /s/+консонант, уз тенденцију додавања вокала /e/ на почетку (Παπαβασιλείου, 2021: 37). Дакле, занимљиво је приметити да упркос томе што шпански, за разлику од многих других језика, у свом фонолошком спектру садржи интерденталне гласове, они и даље могу бити захтевни за усвајање због различитости у фонотактичким правилима.

Осим тога, у једној докторској дисертацији спроведено је истраживање на примеру изворних говорника арапског који усвајају модерни грчки језик. Аутор у свом раду наводи термин тзв. *страности* (енгл. *foreignness*, гр. *ξενικότητα*), приступајући анализи најпре

сегменталних а затим супрасегменталних елемената говора (Ελσαφούρου, 2023: 102). Када је реч о вокалима, најмање изражен ниво ове карактеристике имали су вокали /a, i/, затим следи вокал /o/ а код вокала /e, u/ је ова карактеристика била најизраженија (Ελσαφούρου, 2023: 102, 146). Када је реч о консонантима, учесници у истраживању, пореклом из Египта, имају висок ниво страног изговора гласова /t, θ, ç, λ, tz, ð, j, n, d, ʒ, b/ (Ελσαφούρου, 2023: 146). Аутор истиче да иако гласови /t, d, b/ постоје у фонолошком систему египатског арапског, изворни говорници су њихов изговор препознали као страни. Додатно, наводи се да су алофони [ç, λ, ð, j, n, ʒ] захтевни за усвајање због непостојања палатализације у изворном језику, као и да су гласови /θ, ð/ изузетно захтевни јер не постоје у фонолошком систему египатског арапског и изговарају се према правилима дијалекта као /s, z/ или /t, d/ (Ελσαφούρου, 2023: 104). Када је реч о супрасегменталним карактеристикама, најизраженија „страност” препозната је код питања са одговором да/не (гр. *ερωτήσεις ολικής άγνoιας*) (Ελσαφούρου, 2023: 146).

Како се наводи у истраживањима, већина учбеника модерног грчког као страног језика у обзир не узима захтевност речи по питању њихове фонолошке структуре (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010: 53). Ипак, фокус на увежбавању изговора је неопходан не само због проблема у комуникацији до којих може доћи, већ и због феномена тзв. *језичког расизма* према изворним говорницима других језика (Setter, Jenkins 2005 у Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2010: 53; Γαβριηλίδου, 2003: 120). Анастасијади-Симеониди и сараднице (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008) препоручују да се фонолошке грешке прве исправљају, а да се исправљању фонетских грешака приступи на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 162). Додатно, наводи се и присуство грешака на супрасегменталном нивоу, за које је значајно напоменути да у модерном грчком језику акценат има дистинктивну функцију, што се може потврдити и постојањем акценатских минималних парова¹⁰⁸ (Τριανταφυλλίδης, 1941/1978; Πετρούνιας, 1984 у Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 165–166).

Аутори за исправљање фонолошких грешака предлажу разне методе, као што је употреба минималних парова (Anastassiadis, 1973; Πετρούνιας, 1984), вежбе артикулације (Πετρούνιας, 1984), употреба песама и музике (Celce-Murcia et al., 1996), комуникативне вежбе и језичке игре (Νικολαΐδου 2001-2007) са циљем испитивања фонолошке свести (Γαβριηλίδου, 2003), брзалице и алитерације (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 169). Додатно, Γαβριηλίδου (Γαβριηλίδου, 2003) предлаже занимљиве технике развијања фонолошке свести и исправљања грешака код деце предшколског и раног школског узраста. Наиме, ауторка наводи да се комуникативни модел може применити како у случају деце која се сусрећу са проблемима у артикулацији због смањене фонолошке свести или због немогућности изговора одређених гласова, тако и у случају деце која усвајају грчки као други језик (Γαβριηλίδου, 2003: 118). Када је реч о могућим грешкама до којих може доћи у говору деце која су изворни говорници неког другог језика ауторка наводи примере албанског и турског. У наставку се наводе најзначајнији закључци њеног истраживања по питању потешкоћа приликом усвајања језика.

Табела 5: потешкоће у изговору гласова грчког језика (Γαβριηλίδου, 2003: 128–130)

Могуће потешкоће у изговору деце са изворним албанским језиком
→ изговор гласа [ç] и замена гласа гласом [x], нпр. [xéɾi] уместо [çéɾi]
→ изговор гласа [l] и замена гласа гласом [L], нпр. [áLɔs] уместо [áɫɔs]
→ изговор гласа [ɣ] и замена гласом [g], нпр. [gála] уместо [ɣála]
Могуће потешкоће у изговору деце са изворним турским језиком
→ изговор гласа [θ] и замена гласом [t], нпр. [téɫɔ] уместо [θéɫɔ]
→ изговор гласа [ð] и замена гласом [d], нпр. [déma] уместо [ðéma]
→ изговор гласа [c] и замена гласом [k], нпр. [kerós] уместо [cerós]

¹⁰⁸ О акценту и другим супрасегменталним карактеристикама модерног грчког језика ће детаљније бити речи у једном од наредних потпоглавља.

- изговор гласа [j] и замена гласом [g], нпр. [ágelos] уместо [ájelos]
- изговор гласа [ɲ] и замена гласом [n], нпр. [niáta] уместо [náta]
- изговор гласа [χ] и замена гласом [l], нпр. [lióno] уместо [lóno]

Ауторка у својој књизи предлаже низ игара и групних активности, које уз коришћење забавних елемената могу помоћи деци да усвоје нов фонолошки систем, а могу се прилагодити и за процес усвајања грчког језика код одраслих (Γαβριηλίδου, 2003).

Николаидис и сарадници (Nicolaidis et al., 2009) предлажу одређене принципе као и методологију за креирање уџбеника за увежбавање изговора, мотивисани недостатком ове врсте уџбеника за модерни грчки језик, као и општом недовољном заступљеношћу ове области у приручницима¹⁰⁹. Како истичу, уџбеник би био намењен одраслим ученицима модерног грчког језика на почетном и средњем нивоу језичке комуникативне компетенције и садржао би вежбе које обухватају како сегменталне тако и супraseгменталне елементе језика, заснивао би се на компаративној анализи модерног грчког и једанаест других језика, на формирању електронског речника који броји 5.000 речи које потичу из приручника за почетни и средњи ниво, као и на обликовању специфичних вежби (Nicolaidis et al., 2009: 584–585). Типови вежби подразумевали би опис и анализу карактеристика изговора, вежбе слушања и препознавања, контролисане, вођене и комуникативне вежбе (Nicolaidis et al., 2009: 589). Активности су осмишљене тако да обухвате најчешће потешкоће у изговору са којима се сусрећу ученици различитих изворних језика, да инкорпорирају вокабулар који се користи на почетном и средњем нивоу језичке комуникативне компетенције и да комбинују вежбе слушања и продукције говора (Nicolaidis et al., 2009: 593). Ипак, нисмо успели да пронађемо податак о томе да ли је икада овакав уџбеник објављен у својој коначној верзији и не поседујемо податке о томе да ли и где се користи у настави. Сматрамо да нешто најближе томе, доступно ученицима модерног грчког као J2 јесте приручник *Ελληνικά για σας Α0*, који је претходно представљен. Овај приручник путем писаних инструкција и вежби даје прилику ученицима да се упознају са фонолошким репертоаром модерног грчког језика на систематичнији начин.

Мициаки (Μητσιάκη, 2018), која предлаже стратегије увежбавања перцепције страног језика, наводи да је у језичкој учионици за интегрисани приступ усменој комуникацији на страном језику неопходно да се пажња усмери на перцепцију, али и на реформисан поглед на сам процес слушања, док неопходан услов представља и комбинована настава перцепције и продукције говора, која за циљ има тачност и лакоћу комуникације у реалним и семантички адекватним контекстима (Murphy, 1991 у Μητσιάκη, 2018: 110). Мициаки истиче да је за постизање оваквог приступа значајно да се фонолошке, фонетске и фонотактичке структуре језика представе у приручницима постепено, у складу са нивоом захтевности, а да је уз то изузетно важно пажљиво приступити одабиру и организацији језичких критеријума и одговарајућег наставног материјала (Μητσιάκη, 2018: 111). Осим тога, у оквиру пројекта „Διαδρομές” Николаиду (Νικολαΐδου, 2012) предлаже модел за наставу усмене продукције. Ауторка у приручнику за програм даје предлоге различитих активности за развијање ове вештине. Како и сама наводи, усмена продукција је сложен процес који је изузетно захтеван за ученика страног језика, будући да подразумева когнитивне вештине неопходне за планирање поруке коју говорник жели да пренесе, језичке вештине за обликовање фразе или реченице која ће бити изговорена, као и фонетске/артикулационе вештине неопходне за саму продукцију исказа (ΚΕΠΑ, 2005 у Νικολαΐδου, 2012: 4). Тако, на пример, ученицима у процесу усвајања фонолошких особина и у припреми за усмену продукцију могу помоћи многи алати, налик на реторичке елементе и беседничке технике (Κοστιή, 2022б: 342).

Занимљиво истраживање је спровела и Миленова (Milenova, 2014) на универзитету „Св. Климент Охридски” у Софији, у оквиру којег је испитала усвајање гласова /θ/ и /s/ код изворних

¹⁰⁹ О значају употребе приручника у настави модерног грчког као страног језика говори још 1992. године Бабињотис, при чему истиче да је значајно приликом обликовања приручника и силабуса у обзир узети изворни језик ученика, како би се што више смањила интерференција и могуће грешке (Babiniotis, 1992: 129–130).

говорника бугарског језика који усвајају модерни грчки. Приступајући истраживању из перспективе Флегијевог *Модела учења говора*, ауторка је вршила мерење тзв. *тежишта гравитације*¹¹⁰ (енгл. *centre of gravity*) два наведена фрикатива пре и после спровођења методе увежбавања изговора. Резултати истраживања су показали да је, иако испитаници нису у потпуности постигли циљне фонетске норме, дошло до фонетског учења (енгл. *phonetic learning*) како у случају новог гласа, за који је формирана нова фонетска категорија, тако и по питању оног блиског изворној фонеме, код којег је уочена тенденција прилагођавања његових својстава циљним нормама (Milenova, 2014: 1119). У одређеним фонетским окружењима уочено је да је постојећа категорија гласа /s/ модификована, одступајући од фонетске норме изворног језика, али ипак остајући различита од норме другог језика (Milenova, 2014: 1119).

Такође, Тзакоста (Tzakosta, 2006, 2016) се бавила усвајањем фонологије модерног грчког као првог и другог језика, односно сугласничким скуповима у говору изворних говорника и ученика модерног грчког језика који су изворни говорници турског и холандског језика. Ауторка наводи да резултати њеног истраживања указују на то да и изворни говорници и ученици модерног грчког као другог језика користе сличне стратегије и на сличан начин поједностављују циљне сугласничке скупове путем: 1) редукције на најмање звучан или немаркиран сегмент, што произилази из ограничења добре формираности (енгл. *well-formedness constraints*¹¹¹), или на почетни сегмент, због ефеката верности позиције (енгл. *positional faithfulness effects*¹¹²) и 2) уметања вокала (Tzakosta, 2006: 461; Tzakosta, 2016: 639). До оваквих процеса долази код свих скупова, независно од њихове сегменталне структуре, позиције у речи или наглашености, иако су чешће на тзв. slabим позицијама, односно у средишњим и ненаглашеним слоговима (Tzakosta, 2016: 639). Додатно, истиче се да један циљни облик може имати више различитих површинских реализација, а да је варијација у J1 и J2 заснована на универзалним фонолошким принципима и фреквенцији инпута, одражавајући процес истовременог активирања већег броја графика током усвајања (Tzakosta, 2016: 631).

Додатно, у овом поглављу вреди напоменути и истраживање које је спровела Мициаки у оквиру своје докторске дисертације. Наиме, како она истиче, почетни сугласнички скупови (#CC) јесу истражени у случају модерног грчког, али је у недовољној мери испитан процес њиховог усвајања код ученика страног језика и истраживања су се најчешће тицала продукције код изворних говорника других језика као и тзв. терапеутских приступа (Μητσίᾱκη, 2014: 65). Мициаки (Μητσίᾱκη, 2014) у својој дисертацији испитује скупове типа #OO [-сибилант,/-звучност] који се сматрају периферним, односно ретким у светским језицима, нарочито на почетку речи, па се усвајање њихове перцепције најчешће посматра као усвајање нове категорије, будући да ученици модерног грчког као J2 формирају нову фонолошку категорију, која не постоји у њиховом изворном језику (Μητσίᾱκη, 2014: 288). Ауторка је одабрала да процес испита из перспективе изворних говорника јапанског, турског, руског и шпанског језика, а критеријум за одабир био је очекивани ниво потешкоће коју ће имати ученици и разноврсност перцептивних приступа. Како ауторка закључује, ови скупови су за скоро све

¹¹⁰ Тежиште, центар гравитације или центроидна фреквенција, односно просек висине фреквенције у спектру (Holliday et al., 2015: 623).

¹¹¹ На овај појам наилазимо првенствено у оквиру *Теорије оптималности* (Prince & Smolensky, 1993/2004). Наиме, реч је о прихватљивим структурама у једном језичком систему, које на почетку функционишу као периферне напомене које усмеравају интерпретацију, а затим прелазе у ограничења језичког аупута и постају централна тачка лингвистичких студија (Prince & Smolensky, 1993/2004: 3). У истраживањима која се заснивају на овим ограничењима наилазимо и на термин *хармоније*. *Хармонија* представља врсту тзв. *релативне добре формираности* (енг. *relative well-formedness*), у оквиру које се узима у обзир озбиљност кршења појединачних ограничења, онако како су хијерархијски рангирана (Kager, 1999: 8). Циљ хармонске граматике (енгл. *harmonic grammar*) је пружање оквира у склопу којег се регуларности у доброј формираности исказују као тенденције или преференције а не као строга правила (Legendre et al., 2022: 886).

¹¹² *Теорија верности позиције* нуди објашњење опсега позиционих асиметрија које се срећу у фонологији природних језика. Наиме, постоји низ асиметрија на перцептивно или психолингвистички истакнутим позицијама, при чему одређени сегменти могу покренути процесе налик на асимилацију и дисимилацију а други заустављају њихово спровођење (Beckman, 1998: vi).

ученике били захтевни за усвајање, док је на ниво захтевности утицао изворни језик и његова фонотактичка и перцептивна ограничења. Такође, наводи да задатке за увежбавање перцепције треба укључити у шири оквир усмене комуникације, како би се акценат ставио на њихову функционалност, истичући међусобни утицај који перцепција и продукција имају на Ј2 (Μητσίᾱκη, 2014: 299).

Осим тога, једно истраживање се бавило творбом сложеница у говору ученика грчког као Ј2 који су изворни говорници бугарског, румунског и руског језика. Ауторке истраживања, које су се бавиле способношћу ових ученика да формирају сложенице на грчком, истичу да без обзира на морфолошку структуру матерњег језика, изворни говорници и ученици другог језика постижу сличне резултате (Tzakosta & Mamadaki, 2013: 7). Стога, ауторке наводе да су одређене језичке карактеристике, налик на немаркиране акценатске обрасце, употребу спојног вокала, као и позицију језгра као другог по реду конституента (енгл. *right-headed*) снажни перцептивни показатељи те да се стога могу ефикасно користити у настави Ј2, као и да механизми универзалне граматике управљају творбом речи чак и на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције (Tzakosta & Mamadaki, 2013: 7). Тзакоста се бавила формирањем сложеница у још једном истраживању (Tzakosta, 2010), где је пажњу усмерила на изворне говорнике холандског који усвајају модерни грчки као Ј2. И у овом истраживању се истиче сличност резултата између изворних говорника и ученика Ј2. Наиме, изворни говорници су показали сличне резултате приликом формирања сложеница, уз примећен утицај трансфера изворног језика, па тако настале сложенице често имају мешовите карактеристике холандског и модерног грчког језика (Tzakosta, 2010: 599).

Тзакоста и Куфу (Tzakosta & Koufou, 2011) су спровеле једно занимљиво истраживање које се тичало перцепције и продукције сугласничких скупова код изворних говорника албанског и бугарског порекла који усвајају модерни грчки као Ј2. Резултати овог истраживања су показали да се сви типови сугласничких скупова, без обзира на њихову унутрашњу структуру, уопштено перципирају као јединствени скупови када се јављају на почетку речи, а у случају када се налазе у средишњем положају у речи сложеност фонолошке репрезентације постаје значајнији фактор (Tzakosta & Koufou, 2011: 436). Стога, ауторке следећим редоследом, у складу са значајем, наводе факторе који утичу на перцепцију: 1) почетна позиција у речи, 2) средишња позиција у комбинацији са фонолошком сложеностју скупа и 3) скупови у наглашеним слоговима које прате други скупови (Tzakosta & Koufou, 2011: 436–437). Додатно, истиче се и значај степена сложености фонолошког система изворног језика и његове сличности са фонолошким системом грчког (Tzakosta & Koufou, 2011: 437). Такође, ауторке објашњавају да се и ученици Ј2 и изворни говорници ослањају на иста ограничења и вишеструке граматике које уређују процес усвајања језика, што још једном указује на значај универзалне граматике а на мању улогу коју узраст има у овом процесу (Tzakosta & Koufou, 2011: 437).

За крај наводимо једно истраживање које се усмерило на србофоне говорнике који усвајају модерни грчки као Ј2. Триперина (Τριπερίνα, 2015) се у свом мастер раду бавила усвајањем грчког као другог језика у Србији у оквиру основног образовања, односно грчких школа. У истраживању које је спровела са децом школског узраста примећују се грешке на свим језичким нивоима, а када је реч о ортографији, појављују се грешке по питању писања гласа /i/, као и у употреби консонаната. Ауторка наводи да интердентални фрикативи /ð/ и /θ/ бивају замењени артикулационо најближим гласовима српског језика, /d/ и /t/. Додатно, примећују се замена редоследа слогова, писање [σ] уместо [ς] и обратно, као и грешке у интерпункцији (Τριπερίνα, 2015: 84). Како наводи и ова ауторка, до грешака долази због разлика које постоје између фонолошких система модерног грчког и српског језика. Тако истиче да и приликом усмене и приликом писане продукције долази до замене како вокала тако и консонаната – нпр. вокал [ω] се замењује вокалима [ου] и [υ], консонант [γ] консонантом [χ], консонант [θ] консонантима [φ] и [τ], а консонант [δ] консонантима [β] и [ζ] (Τριπερίνα, 2015: 96). Ауторка напомиње да ученици првог разреда основне школе, када дођу у додир са грчким језиком имају потешкоћа у случају консонантских диграма (односно двословних сугласника),

које имају тенденцију да изговарају као два засебна гласа, а не као један (Τριτερίνα, 2015: 88). Осим тога, истиче и проблем са акцентовањем речи приликом писања, односно изостављање акцента или акцентовање погрешног слога (Τριτερίνα, 2015: 96–97). Ипак, како наводи Готовос (Γκότοβος, 1991: 31 у Τριτερίνα, 2015: 59), проблем ортографије грчког језика тиче се у већој мери морфолошког него фонолошког нивоа. Додатно, посебно када се говори о усвајању грчког као другог језика, значајно је истаћи да се од ученика другог језика након стицања основних језичких вештина очекује и развијање академске језичке вештине, односно способности да владају, у писменом и усменом дискурсу модерним грчким језиком у академском окружењу (Ζάρκα et al., 2013: 404).

3.3. Резиме

У овом поглављу представљен је преглед досадашњих истраживања у српском и грчком научном контексту, са циљем сагледавања доминантних приступа и резултата у области усвајања изговора на страном језику. Приказани су резултати упоредних студија, истраживања потешкоћа у савладавању фонетско-фонолошких карактеристика модерног грчког језика, као и предлози аутора у вези са обликовањем адекватних вежби и наставних материјала.

Анализа је показала да су истраживања често усмерена на појединачне аспекте изговорне компетенције, док су интегративни приступи ређи, посебно у српском контексту. У грчком научном простору најучесталија су истраживања проблематичних гласова, при чему је фокус најчешће на интерденталним фрикативима, којима се бави и наше истраживање. Иако се у извесној мери можемо ослонити на постојеће налазе, нарочито када је реч о говорницима словенских језика који усвајају модерни грчки као страни језик, уочава се недовољна заступљеност истраживања која се баве специфичним утицајем српског као изворног језика на усвајање грчког. Такође, приметна је и ограничена заступљеност студија које систематски испитују ефекте наставних интервенција, што указује на потребу за даљим емпиријским истраживањима у овој области.

У наредном поглављу пажња ће бити усмерена на компаративни приказ фонолошких система модерног грчког и српског језика, као важне основе за разумевање потенцијалних потешкоћа у изговору.

4. Фонологија модерног грчког и српског језика

4.1. Компаративни приказ фонолошких система

Мултидисциплинарна природа фонетике подразумева спајање многих лингвистичких и других дисциплина, у областима лингвистике (морфологија, синтакса, стилистика, семантика, психолингвистика, социолингвистика, неуролингвистика, усвајање језика), биологије (еволутивна биологија, неурофизиологија, биоакустика), физике (акустика), музикологије, медицине (клиничка фонетика, гласовна терапија), форензике, кибернетике, вештачке интелигенције и многих других (Vishnevskaya & Zverev, 2022: 2). Када је реч о фонологији, као што смо већ истакли, она се бави функцијама гласова у процесу споразумевања, па се у литератури често може срести и термин *функционална фонетика* (Subotić et al., 2012: 32). Како објашњава Арванити (Arvaniti, 2007a), фонологијом се назива однос између значења и фонетске реализације посредован путем апстрактне структуре (Arvaniti, 2007a: 98). Она проучава гласове једног језика и њихову функцију у гласовном систему тог језика или језика уопште (Subotić et al., 2012: 32).

Број фонема разликује се од језика до језика и мањи је од укупног броја гласова који се у том језику јављају, јер обухвата и варијанте појединих основних гласова, тзв. *алофоне*

(Ρεβυθιάδου, 2021: 92). Фонолошки системи свих језика показују изузетну регуларност и симетричност организације, коју још Јакобсон, Хели и Чомски објашњавају урођеном способношћу човека да учи језик, будући да је људски мозак способан да препозна бинарна обележја и одреди који ће гласови бити усвојени у фонолошки инвентар језика (Jakobson, Halle 1956; Chomsky & Halle 1968 у Јеротијевић Тишма, 2017: 113). Тако се ни у једном језику не бирају случајно гласови, док су неки од њих чешћи, као /m/, /k/, /j/, а неки изузетно ретки попут увуларног [ʀ] или ејективног [ʕ] (Јеротијевић Тишма, 2017: 113).

Ипак, сваки језик поседује одређене фонолошке специфичности које, у зависности од бројних фактора, могу утицати на процес његовог усвајања. Тако на пример, како наводе Анастасијади Симеониди и сараднице (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2012: 604), грешке које праве ученици модерног грчког као страног језика најчешће се тичу фонема, акцентуације, ортографије и интерпункције. Такође, истиче се да се у случају двојезичних ученика који усвајају модерни грчки најчешће појављују грешке по питању места или начина артикулације, које су у вези са изворним језиком ученика. Тако се често може срести замена фонема γ/j фонемом g (Τζωρτζάτου 2012: 14–15).

У овом поглављу ћемо се најпре усредсредити на почетни ниво анализе фонолошких система модерног грчког и српског језика, будући да се овим путем могу препознати неке опште карактеристике и проблематични сегменти који могу утицати на процес усвајања. Како истиче Дурбаба, развој изговора гласова у великој мери зависи од формирања говорног апарата и његове адаптације на гласовну структуру J1 (Дурбаба, 2011: 76). Стога, сматрамо да је важно, посебно у почетним стадијумима усвајања језика и код ученика који по први пут долазе у додир са њим, имати у виду све могуће утицаје и изазове који се налазе пред њима.

За стандардни грчки језик аутори наводе да садржи укупно 32 гласа, 27 консонантских, укључујући и алофоне главних фонема и пет вокалских (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 84, 86). Када је реч о самим фонемама, наводи се да садржи отприлике 28 фонемских јединица, од чега је упитан статус полувокала [j] и [w] (Arvaniti, 1999b, Malikouti-Drachman, 2002, Ρεβυθιάδου, 2021: 92–93). Како наводи Капа (Карра, 2002: 7), систем гласова грчког језика се састоји од следећих дистинктивних сегмената: 1) вокала /i, u, e, o, a/ и 2) консонаната /p, t, k, tʰ, f, v, θ, ð, x, γ, s, z, m, n, l, r/. Дакле, значајно је овде истаћи да када је реч о тачном броју консонантских јединица, не постоји консензус међу лингвистима (Ρεβυθιάδου, 2021: 115). Стандардни српски језик поседује 30 гласова, 5 вокалских и 25 консонантских, уз додатак и три алофона - [ɲ], веларно /n/ испред веларних гласова, [ɣ], звучни алофон од [h] и [ʒ], звучни алофон од /c/ (Subotić et al., 2012: 39–49). Преглед фонолошких система модерног грчког и српског језика почећемо од вокала.

4.1.1. Вокали

Вокали се разликују од језика до језика, али се у вокалским системима најчешће прави дистинкција између предњих и задњих, отворених/ниских и затворених/високих вокала, као и заобљених и незаобљених (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 131). Када је реч о модерном грчком језику, сви вокали су кратки, будући да дужина не представља дистинктивно обележје, па иако су наглашени вокали фонетски мало дужег трајања у односу на ненаглашене, ова разлика није дистинктивна (Malikouti-Drachman, 1987 у Карра, 2002: 7). Модерни грчки језик одликују одређене специфичности, нарочито у домену консонантског система. Насупрот томе, вокалски систем спада међу једноставније и типолошки веома уобичајене, будући да обухвата пет фонема: /a, e, i, o, u/. Иако је број вокалских фонема ограничен, графеме којима се оне представљају знатно су бројније, што је последица историјске ортографије и развоја грчког

језика, будући да је некада, у класичном грчком језику, постојала дистинкција како на на нивоу фонема, тако и по питању графема¹¹³.

Како истиче Арванити (Arvaniti, 1999b: 170), у грчком фонолошком систему /i/ представља затворени предњи, а /u/ затворени задњи вокал. Средњи вокали су /e/ и /o/, с тим да је /o/ стабилан средњи вокал задњег реда, док је /e/ нешто отворенији и приближава се отвореном вокалу, те се најтачније транскрибује као [ɛ]. Отворени (ниски) вокал /a/ је вокал средњег реда иако је помало виши (приближава се средњем), па је стога најтачније транскрибовати га као [ɐ]. Експериментално-фонетска истраживања модерног грчког језика показују да средњи вокали имају тенденцију ка већој отворености, те се могу бележити и као [ɛ] и [ɔ]. Међутим, с обзиром на то да међу њима не постоји друга дистинкција, у пракси се често користе и уобичајени симболи Међународног фонетског алфабета – [e] и [o] (Arvaniti, 2007a; Μαρούλά, 2010: 27–28). Такође, у модерном грчком језику су само задњи вокали заобљени, док су они предњег и средњег реда незаобљени (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 84). Магулас и Магула (Μαρούλας & Μαρούλά, 2017) наводе да будући да у грчком језику облик усана не представља самостални критеријум разликовања сродних гласова, није неопходно укључити га међу параметре за диференцијацију вокала, те поделу свде на разлике између предњих – централних – задњих и затворених/високих – средњих/полуотворених – отворених (Μαρούλά, 2010 у Μαρούλας & Μαρούλά, 2017: 131–132).

У детаљном опису артикулације вокала наводи се следеће (Μαρούλά, 2010 у Μαρούλας & Μαρούλά, 2017): „[i]: приликом артикулације овог вокала језик је у предњем положају, његов средишњи део се подиже ка непцу, док су уста мало отворена. Врх језика је спуштен, чиме се у средишњем делу ствара пролаз за ваздух. Овај вокал се карактерише као *високи*. [e]: положај је исти као код претходног вокала, али се средишњи део језика сада мало спушта, а уста су у већој мери отворена. Овај вокал се карактерише као *средњи*. Ова два вокала називају се *предњим*. [a]: уста су прилично отворена, језик је ниско, ка центру. Глас се карактерише се као *централни, отворени вокал*. [u]: језик се помера уназад и нагоре, као да се његов задњи део приближава меком непцу. Усне су заобљене, а уста су мало отворена. Овај вокал се карактерише као *задњи, високи вокал*. [o]: положај језика је исти, али се уста више отварају и језик се спушта. Усне су мање или више заобљене, у зависности од положаја вокала у речи. Овај вокал се карактерише као *задњи и средњи*” (Μαρούλά, 2010 у Μαρούλας & Μαρούλά, 2017: 131–132).

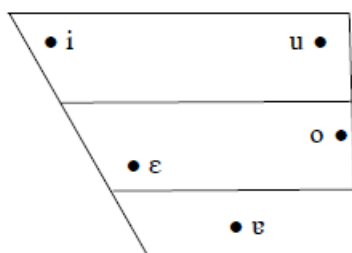
У табели која следи приказана је њихова подела, док се на дијаграму може видети детаљнији приказ њихове позиције у акустичком простору¹¹⁴.

¹¹³ Грчки алфabet се развио у класичном периоду (око 9. века п. н. е.), има 24 слова и један знак за акценат којим се обележава наглашени вокал у двосложним и вишесложним речима, као и разлика у значењу *хоморганских* (оних које продукује исти гласовни орган) једносложних речи (Holton et al., 1998 у Mennen & Okalidou, 2006: 5). Правопис је релативно транспарентан, али будући да одређени гласови могу бити записани различитим графемама (нпр. /i/, /o/ и /s/) или њиховим комбинацијама, писање у грчком обично представља тежи задатак од читања (Mennen & Okalidou, 2006: 5). Тако се фонема /i/ у писању реализује као <ι>, <η>, <υ>, <ει>, <οι> или <υι>, фонема /e/ се реализује као <ε> или <αι>, а фонема /o/ као <ο> или <ω>, а фонема /s/ као <σ> или <ς>.

¹¹⁴ Ипак, у одређеним студијама наводе се и другачији подаци. Наиме, Тзима (Τζίμα, 2024) у свом раду истиче да је разлика између српских и грчких вокала то што су је /o/ у грчком отворени вокал задњег реда а /u/ средњи вокал задњег реда (Τζίμα, 2024: 688).

Табела 6: вокали модерног грчког језика (Nespor, 2013: 46)

	предњег реда (нелабилабијализовани / незаобљени)	средњег реда (нелабилабијализовани / незаобљени)	задњег реда ¹¹⁵ (лабилабијализовани / заобљени ¹¹⁶)
високи / затворени	i		u
средњи / средње отворени	e		o
ниски ¹¹⁷ / отворени ¹¹⁸		a	

Илустрација 2: Положај вокала модерног грчког језика у акустичком простору, обележен симболима Међународног фонетског алфавета (IPA)¹¹⁹

Једна од занимљивих карактеристика модерног грчког језика односи се на дифтонге. Као карактеристичан пример дифтонга у модерном грчком језику наводи се реч *γάιδарος*, у којој је наглашен трећи слог с краја (пропаралигуса), будући да *ái* чини један слог¹²⁰ (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 133). Како објашњавају Магулас и Магула, у граматикама модерног грчког језика се као прави дифтонзи наводе [ai], [ei] и [oi], који се најчешће појављују у речима народног¹²¹ и страног порекла. Прави дифтонзи у модерном грчком су *затворени* или *силазни* дифтонзи, односно они који почињу отворенијим, а завршавају се затворенијим вокалом¹²². Са друге стране, приликом брзог или песничког говора некада се јављају и *отворени* или *узлазни* дифтонзи, при чему је други вокал отворенији у односу на први¹²³. Овакви дифтонзи се све чешће изговарају као комбинација консонанта и вокала и сматрају се *псеудодифтонзима*¹²⁴ (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 133). Једно друго становиште се темељи на томе да је дифтонг заправо комбинација вокала и полувокала. Тако Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021) као праве

¹¹⁵ Класификација према хоризонталном положају језика у усној дупљи.

¹¹⁶ Класификација према положају усана приликом артикулације, при чему усне могу бити заобљене, у случају /o, u/, развучене код вокала /i, e/ или неутралне када је реч о вокалу /a/. Из овога проистиче класификација на нелабијализоване и лабијализоване вокале.

¹¹⁷ Класификација према вертикалном положају језика у усној дупљи, односно према висини артикулације.

¹¹⁸ Класификација према отворености усне дупље.

¹¹⁹ Нацрт је преузет од Арванити (Arvaniti, 1999b: 170). На сличан приказ који се тиче положаја вокала модерног грчког језика у усној дупљи наилазимо у Неспор (Nespor, 2013: 43), док нешто једноставнију схему приказује и Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021: 117).

¹²⁰ У супротном би се прекршило правило тросложности, према којем речи у грчком језику могу бити акцентоване само на последња три слога.

¹²¹ Под овим се подразумевају два слоја језика из којег долазе речи – тзв. *народног* и *ученог* (гр. *λαϊκές και λόγιες λέξεις*).

¹²² Нпр. [ai]: *νεράιδα, καϊμάκι, κελάηδισμα, μαϊμού*, [ei]: *κέικ, ζειμπέκι*, [oi]: *βόιδι, κορόιδο* и др.

¹²³ Нпр. [jo] *ποιον*, [ja] *διά, βοήθεια*, [ju] *κακοποιού* и др.

¹²⁴ Нпр. *ποιοτικός* [pɔo-], *διαβιβάζω* [ðja-], *μοιάζει* [mja-] и др.

дифтонге наводи само /oj aj/ за које истиче да се могу наћи у малом броју речи¹²⁵ (Τριανταφυλλίδης, 2002; Joseph & Phillipaki-Warburton, 1987 у Ρεβυθιάδου, 2021: 117). Дакле, постоје несугласице у вези са бројем дифтонга у модерном грчком језику, али аутори наводе да се њихов број може повећати када је реч о брзом говору¹²⁶ (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 133).

Магулас и Магула наводе још неколико напомена по питању вокала грчког језика (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 133–134): 1) када се налазе поред назалних сугласника вокали су под њиховим утицајем, али нису потпуно назални као у француском и португалском¹²⁷, 2) ненаглашени вокали /i/ и /u/ могу изгубити део своје вокалности и изговорити се пригушено после безвучног сугласника, посебно на крају речи, а на месту ненаглашеног /u/, се у брзом говору појављује полувокалски алофон [w] испред вокала¹²⁸, 3) изговор ненаглашеног /i/ испред другог вокала може представљати проблем јер није уређен правилима¹²⁹.

Када је реч о вокалима, Арванити истиче да се још увек неразјашњена питања тичу варијабилности вредности форманата у досадашњим истраживањима, као и да приликом анализе треба обратити пажњу на факторе као што су пол, дијалекат¹³⁰ и сексуална оријентација говорника (Arvaniti, 2007a: 128–129). Додатно, значајно је у обзир узети и период у коме су вршена одређена истраживања, односно промене самог система до којих долази временом, будући да се примећује чешћа редукција вокала, посебно код млађих мушких говорника (Arvaniti, 2007a: 129).

У српском језику фонема /i/ представља високи вокал предњег реда, док је /e/ вокал средње висине предњег реда, будући да је вертикални покрет језика ка средњем непцу мање изражен него код /i/. Фонема /a/ је ниски вокал средњег реда, али се својим акустичким својствима у извесној мери приближава вокалима задњег реда. Фонема /o/ је вокал средње висине задњег реда, док је /u/ високи вокал задњег реда (Симић & Остојић, 1996: 179). У табели која следи приказана је њихова подела, док се на дијаграму може видети детаљнији приказ њихове позиције у акустичком простору¹³¹.

¹²⁵ Ревитјаду наводи примере *μαϊντανός* и *ρόιδι* а Магулас и Магула примере *γαίδαρος* [-áj-], *κορόιδο* [-ój-], *φράουλα* [-áw-], *σκιοράκι* [sciw-].

¹²⁶ Аутори наводе пример двосложне речи *κλαίει* [klé-i], која може да се изговори у једном слогу: [kléi] или [klej]. Такође, истичу да се понекад јављају и *трифтонзи* (због сажимања), нпр. *ο αἰτός* [oái-], *ο ιερέας* [oie] (у једном слогу).

¹²⁷ Назалност се означава знаком ~ изнад вокала.

¹²⁸ Овакви детаљи се бележе само у фонетској транскрипцији.

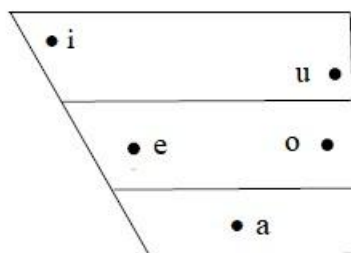
¹²⁹ 1. Изговара се као [i] у великом броју (учених) речи: нпр. *άδεια*, *αἴθριος*, *επιτήδειος*, *έννοια*, *κύριος*, *λόγιος*, *παίξιμο*, *ποιότητα*. 2. Изговара се као консонант након синице са наредним вокалом и то: а) као палатално [ç] после већине безвучних консонаната (нпр. *βαθιά*, *μάτια*), б) као звучно палатално [j] после већине звучних консонаната (нпр. *βοριάς*, *παιδιά*), в) као полувокал [j] или као назализовано палатално [ɲ] после /m/ (нпр. *μοιάζω*). Такође, може се изговорити као [j] у бржем говору након комбинације гласа који није ликвид и гласа г (нпр. *γριά*), а код неких говорника се јавља и *ποιος* [pjos] уместо [pços] и *βοριάς* [vojás] уместо [vojçás]. 3. Не изговара се након /k, g, x, ɣ, l, n/ будући да прелази у палатале (нпр. *κόλας* [cólás], *γκiónης* [jónis], *χιόνι* [çóni], *μάγια* [májja], *ελιά* [elá], *εννιά* [ená] (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 134).

¹³⁰ Ауторка истиче да би се путем разлика у дијалектима могли објаснити супротстављени резултати у вези са квалитетом средњих вокала [e] и [o], узевши у обзир феномен који је примећен код говорника северних дијалеката, тзв. подизање средњих вокала (енгл. *mid-vowel raising*) па је могуће да говорници са севера Грчке продукују затвореније средње вокале него атински говорници (Arvaniti, 2007a: 129).

¹³¹ За детаљнији опис артикулације вокала српског језика, уз прецизне шематске приказе, слике положаја усана као и спектралне слике в. Петровић и Гудурић (2010: 124–166). За утицај прозодијских карактеристика на вокале српског језика видети Батас (2014).

Табела 7: вокали српског језика

	предњег реда (нелабилабијализовани / незаобљени)	средњег реда (нелабилабијализовани / незаобљени)	задњег реда (лабилабијализовани / заобљени)
високи / затворени	i		u
средњи / средње отворени	e		o
ниски / отворени		a	

Илустрација 3: Положај вокала српског језика у акустичком простору обележен симболима Међународног фонетског алфавета (IPA)¹³²

Дакле, када је реч о вокалским системима модерног грчког и српског језика, реч је о петочланим, симетричним и типолошки честим системима који се не разликују у великој мери. У складу са оним што већина аутора наводи можемо извести закључак да је модерни грчки можда нешто варијабилнији, с обзиром на тенденцију да се вокал /a/ приближава средњим вокалима, као и да се вокал /e/ приближава отвореним вокалима, што донекле може утицати на перцепцију коју србофони ученици могу имати приликом усвајања језика, будући да им ови вокали могу звучати отвореније у поређењу са српским. Ипак, сматрамо да ове разлике нису изражене у довољној мери да би створиле проблеме у перцепцији и продукцији, већ је реч о нијансама које се могу усвојити постепено, приликом контакта са језиком, а не нужно увежбавањем. Са друге стране, не можемо исто тврдити и за консонанте, који су далеко комплекснији и захтевнији за усвајање код неизворних говорника.

4.1.2. Консонанти

Консонантски систем модерног грчког језика обухвата звучне и беззвучне пловиве, фрикативе, назале и ликвиде. Као звучне консонанте у модерном грчком језику аутори наводе: /b, v, g, ɟ, γ, j, d, ð, z, m, n, ɲ, l, ʎ, t/ а као беззвучне: /p, f, k, c, x, ç, t, θ, s/. Сви консонанти су кратки, као и вокали, будући да у модерном грчком језику дужина није дистинктивна, а дуги консонанти се појављују само у одређеним дијалектима налик на кипарски грчки¹³³ (Malikouti-

¹³² Нацрт је креирала ауторка рада по угледу на схему приказану у Симић и Остојић (1996).

¹³³ Грчки језик се пре свега говори у Грчкој и на Кипру, али и у појединим деловима Италије – на југу у области Саленто области и у Аспромонтеу где се говоре грчки дијалекти специфични за ове регије. Такође, говори се и у јужној Албанији, Египту (Александрија), Румунији, Бугарској (Каракачани), јужној Сирији (Хамидије), Либану (Триполи), Турској (Истанбул), као и у Украјини (околина Маријупоља и област Запорожја). Поред тога, грчки се користи у грчким имигрантским заједницама у Северној Америци, Канади и Аустралији (Mennen & Okalidou, 2006: 1). За детаљнији преглед карактеристика кипарског дијалекта в. Арванити (Arvaniti, 1999a).

Drachman, 1987 у Карра, 2002: 7). Свака од консонантских фонема може имати једну или више фонетски различитих варијанти или алофона¹³⁴, у зависности од гласова које уз њу стоје. Модерни грчки језик поседује серије пловива и фрикатива, као и африкате, вибранте и апроксиманте. Најбројнију групу чине консонанти са короналним местом артикулације, а затим следе лабијални и дорзални (Ρεβυθιάδου, 2021: 116). Такође, као што смо већ навели, појављују се два полувокала, [j] палатални вокал који је прилично чест и [w], лабиовеларни полувокал који се ређе среће (чешће у позајмљеницама¹³⁵), одликује га лабијална и веларна артикулација и најчешће се јавља као алофон фонеме /u/ у условима хијата, при чему долази до настанка секундарних дифтонга¹³⁶ (Ρεβυθιάδου, 2021: 116). Полувокал [w] је опциони и појављује се када се вокал [u] брзо изговори па престане да буде силабички (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 138).

Фонолошки статус звучних пловива [b, d, g] је често био предмет расправе, будући да одређени аутори сматрају да је реч о фонемама (Mirambel, 1959 у Arvaniti, 2007: 102; Householder, 1964: 21), а други их тумаче као секвенце хоморганичних гласова, назала и безвучног пловива (Newton, 1961, 1972 у Arvaniti, 2007a: 102). Такође, како наводи Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021), ови гласови су привукли посебну пажњу фонетичара и фонолога, јер у многим географским варијететима показују благу (нпр. у Солуну) или изражену преназализацију (нпр. на острвима Додеканеза или на Кипру) (Ρεβυθιάδου, 2021: 118). Тако и Арванити (Arvaniti, 1999b) наводи да су безвучни пловиви неаспировани, а да код звучних врло често, посебно у случају формалног говора долази до преназализације, чије трајање може варирати у зависности од брзине или врсте говора. Важно је истаћи да звучни пловиви никада нису назализовани на почетку речи или у сугласничким скуповима где се пре њих појављује /r/ или /l/ (Arvaniti, 1999b: 168). Слично наводе и Магулас и Магула (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017), да звучни пловиви на почетку речи и на средини након консонанта најчешће нису назализовани, док након вокала врло често долази до варијације у изговору (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 138).

Модерни грчки језик има безвучне пловиве на билабијалном, алвеоларном и веларном месту артикулације (Arvaniti 2007: 102). Истраживања безвучних пловива /p, t, k/ су показала да су неаспировани и да, иако се описују као безвучни, могу показати извесну звучност у континуираном говору, нарочито у интервокалској позицији (Nicolaidis 2001, 2002b у Arvaniti, 2007: 103). Безвучни пловиви /p, t, k/ се могу наћи у свим фонетским окружењима, осим након назала, будући да се у том случају реализују било као звучни пловиви [b, d, g] или као преназализовани пловиви [mb, md, mg], што зависи од позиције у речи, као и од социolingвистичких фактора (Карра, 2002: 8). Социolingвистичка варијација овде може имати важну улогу будући да се примећују разлике, налик на опадање назализације код млађих говорника стандардног грчког језика у Атини (Arvaniti & Joseph, 2000: 151). Ипак, због могућности назализације, постоје неслагања о томе на који начин треба третирати ове случајеве, у зависности од дијалеката и појединачних случајева¹³⁷ (Householder, 1964: 23–24; Newton, 1972: 95).

Како објашњава Арванити (Arvaniti, 2007a: 106), о фрикативима у грчком језику зна се мање него о пловивима, јер се већина истраживања бави готово искључиво гласом [s]. Додатно, опис артикулације овог гласа у литератури се знатно разликује, па га неки аутори описују као дентални (Newton, 1972 у Arvaniti, 2007a: 106), неки као апикално-дентални (Joseph, Philippraki-Warburton, 1987 у Arvaniti, 2007a: 106) а други наводе да има предњу артикулацију која може

¹³⁴ Занимљиво запажање истиче Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021), да су алофонске везе у грчком језику детаљно испитане у случају консонаната, али врло мало у случају вокала, и то не зато што у случају вокала не постоје, већ због тога што је тешко препознати их због географских и стилистичких разлика приликом артикулације гласова (Ρεβυθιάδου, 2021: 122).

¹³⁵ Нпр. *οῖσκι* ['wisci].

¹³⁶ Нпр. *τοῦ ἀνοιζα* ['twaniksa], *τοῦ ἀλόγου* [twa'loɣu].

¹³⁷ За више информација о посебним карактеристикама различитих грчких дијалеката и присуству назализације видети Њутон (Newton, 1972).

варирати у зависности од контекста (Mackridge, 1987 у Arvaniti, 2007a: 106). Додатно, у спонтаном говору глас [s] показује значајну варијабилност услед коартикулације (Nicolaidis 1994, 2001 у Arvaniti, 2007a: 107). Такође, у неким дијалектима и идиолектима¹³⁸, у присуству предњих вокала, гласови /s/ и /z/ се могу фонетски реализовати као палатализовани алофони [ʃ] и [ʒ]¹³⁹ (Карра, 2002: 8–9).

О артикулацији и акустичким особинама већине других фрикатива у модерном грчком језику постоји мало података. Један од ретких извора који се бави овом темом је Фуракис (Fourakis, 1986), који је испитивао трајање фрикатива [f], [θ] и [x] у наглашеним почетним слоговима. Његови резултати указују на то да је њихово трајање приближно исто као и код [s], да су фрикативи краћи испред ниског вокала [a], а дужи испред предњих вокала [i] и [e], као и да је код гласа /x/ ова појава повезана и са алофонијом, будући да се испред [a] реализује се као велар [x], а испред [e] и [i] као палатално [ç] (Fourakis, 1986 у Arvaniti, 2007a: 107). Осим тога, Церданелис (Tserdanelis, 2001, 2002) се бавио перцепцијом фрикатива у консонантским низовима који се појављују у грчком језику (нпр. /pt/, /kt/, /ft/, /st/, /fθ/, /sθ/), као и оних који нису у њему присутни (нпр. /tk/ и /θf/), при чему се показало да се најспорије препознају комбинације фрикатив + фрикатив а најбрже комбинације фрикатива и пловива. Аутор тврди да се овим резултатима може објаснити зашто се комбинација фрикатив + фрикатив често избегава у грчком, а комбинација пловив + пловив често замењује комбинацијом фрикатив + пловив, нешто што је у вези и са акустичким својствима ових гласова (Tserdanelis, 2001, 2002 у Arvaniti, 2007a: 108).

Када говоримо о назалима, у модерном грчком језику постоје само две назалне фонеме, /m/ и /n/, али у сугласничким скуповима често заузимају исто место изговора као пловиви или африкате које им претходе. Додатно, треба напоменути да латерални апроксимант /l/ и назал /n/ имају своје палаталне алофоне када иза њих следи /i/ и још један вокал, уколико се оба вокала налазе у истом слогу (и у овом случају се /i/ не изговара)¹⁴⁰ (Arvaniti, 1999b: 169). Дакле, латерални консонант /l/ може бити реализован као палатализована варијанта [ɭ]¹⁴¹ и као веларизована варијанта [ɮ] пре задњих вокала /a, o, u/¹⁴². Додатно, билабијална назална фонема /m/ може имати своју лабиоденталну варијанту [ɱ], уколико се појави пре лабиоденталних фрикатива /f v/¹⁴³, а дентална назална фонема /n/ може имати своју палатализовану варијанту [ɲ]¹⁴⁴, уколико се појави пре предњег вокала /i/ у одређеним дијалектима или идиолектима, као и у случају комбинације гласова /n + i + вокал/, када је /i/ ненаглашено. Додатно, фонема /n/ може имати и варијанту /ɳ/, пре дорзалних консонаната и њихових алофона (Карра, 2002: 8–9). Ревитјаду објашњава да назал /n/ има велики број алофона због тога што подлеже асимилацији када се налази поред других консонаната (Ρεβυθιάδου, 2021: 123). Дакле, аутори наводе следеће алофоне овог гласа (Nicolaidis, 2001: 74; Arvaniti, 2007a: 109; Ρεβυθιάδου 2021:

¹³⁸ Језички варијетет карактеристичан за појединца.

¹³⁹ Менен и Окалиду (Mennen & Okalidou, 2006) објашњавају да се грчки дијалекти се деле на северне и јужне, уз изузетак два главна града (Атина и Солун), који се по фонолошким карактеристикама готово и не разликују (Newton, 1972 у Mennen & Okalidou, 2006: 6). Наиме, у северним дијалектима постоји тенденција да се спуштају ненаглашени високи вокали /i/ и /u/, као и да се повишавају ненаглашени средњи вокали /ɔ/, /e/ ка високим /i/ и /u/. Са друге стране, у јужним дијалектима изражена је тенденција померања артикулације ка предњем делу усне дупље (енгл. *fronting*) испред предњих вокала /i/ и /e/ или испред полувокала, па се фонеме /k/, /x/, /ç/ изговарају као /c/, /f/, /z/, а у неким дијалектима се изговарају још више напред, постајући /t/, /s/, /z/ (Mennen & Okalidou, 2006: 6). Када је реч о кипарском грчком, у питању је југоисточни дијалекат грчког језика који се сматра ближним старогрчком, те стога показује значајне фонолошке, лексичке и синтаксичке разлике у поређењу са стандардним грчким (Petinou & Terzi, 2002 у Mennen & Okalidou, 2006: 6).

¹⁴⁰ Ови алофони су у табели која следи приказани као (n) и (ɭ).

¹⁴¹ Нпр. *παλιός* [pa'los].

¹⁴² Када је реч о гласу [ɭ], истраживања показују да се он реализује са извесним степеном варијабилности у месту артикулације, које може варирати од алвеоларног до алвеоларног који је повучен уназад (енгл. *retracted*) и да се може изговарати са непотпуним средишњим затварањем (енгл. *incomplete median closure*) (Nicolaidis, 2001, 2003 у Arvaniti, 2007a: 112).

¹⁴³ Нпр. *αμφιθέατρο* [amfi'teatro], *εμβαδόν* [emva'don].

¹⁴⁴ Нпр. *νιάτα* ['ɲata].

124): 1) дентално [ɲ] пре денталних фрикатива /θ ð/¹⁴⁵, 2) повучено уназад (енгл. *retracted*) алвеоларно [ɲ] пре сибиланата /s, z/¹⁴⁶, 3) алвеопалатално [ɲ] пре палатала /ç ʝ/¹⁴⁷ 4) веларно [ŋ] испред велара /k g x γ/¹⁴⁸.

Такође, постоји само један тзв. ротички глас, /r/, и по месту изговора је алвеоларан, на почетку речи и између вокала, као и када је праћен другим консонантом. Арванити објашњава да се овај глас најчешће реализује као алвеоларно, тапнуто [r] (Arvaniti, 2007a: 109, Ρεβυθιάδου, 2021: 124). Некада се овај глас, у брзом говору, може изговорити као алвеоларни апроксимант [ɹ], док се у сугласничким скуповима, када му претходи плозив или фрикатив (нпр. /pr/, /tr/, /kr/), као и када се налази у позицији руба (енгл. *coda*) изговара као кратки вибрент [r]¹⁴⁹ (Arvaniti, 1999b: 169; Arvaniti, 2007a: 110). Додатно, акустичка истраживања показују да се у позицијама где је /r/ у контакту са другим сугласником понекад јављају врло кратки вокалски сегменти, али су они толико кратки да се не доживљавају као посебни вокали и зато се у описима грчког језика обично не наводе (Baltazani, 2005 у Arvaniti, 2007a: 110). Дакле, вибрент /r/ и тапнуто [r] налазе се у комплементарној дистрибуцији, те се сматрају алофонима исте фонеме (Ρεβυθιάδου, 2021: 125).

Веларни консонанти испред високих вокала /i/ и /ε/ стварају палаталне алофоне. Конкретније [k], [g], [x] и [γ] имају алофоне [c], [ɟ], [ç] и [j] (тим редом). Палатални алофони велара се јављају и када иза консонаната следи вокалски скуп који је сачињен од предњег вокала /i/ и неког задњег вокала - /e/, /o/ или /u/, под условом да сва три елемента формирају један слог¹⁵⁰ (Arvaniti, 1999b: 169; Arvaniti, 2007a: 112). У овим случајевима се вокал /i/ не изговара па се палатални консонант појави испред задњих и предњих вокала. Арванити (Arvaniti, 1999b) објашњава да иако се палатални консонанти могу јавити испред свих вокала, алтернације овог типа указују на то да је најбоље третирати их као алофоне њихових веларних парњака, који проистичу из присуства вокала /i/ (Arvaniti, 1999b: 169). Тако наводи и Капа (Καπα, 2002: 8), да се палатализовани алофони [c] и [ɟ] фонеме /k/ и палатализовани алофони [ç] и [j] фрикатива /x/ и /γ/ реализују испред предњих вокала /i, e/. Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021) истиче да је најрепрезентативнији пример алофонских односа управо овај низ веларних опструената, који се налазе у комплементарној дистрибуцији са палаталним, када иза њих следе предњи вокали /e/ или /i/ (Ρεβυθιάδου, 2021: 123). Дакле, веларни сугласници показују тенденцију палатализације (и померања напред) у контакту са предњим вокалима, али задржавају веларну артикулацију када им следи други сугласник, као што су сонанти /r, l, n/ или фрикативи /ð, s/, као и у случајевима када иза њих следи задњи вокал (Ρεβυθιάδου, 2021: 123).

Дакле, како објашњава Арванити (Arvaniti, 2007a: 113), дистрибуција палаталних односно палатализованих консонаната¹⁵¹ (које смо претходно навели као алофоне веларних и назалних фонема) значи да се на површинском нивоу могу јавити минимални парови између палаталних и њихових веларних или алвеоларних пандана. Ауторка наводи да присуство палаталних гласова није увек транспарентно, будући да не мора нужно бити повезано са морфофонолошким алтернацијама¹⁵² те да је могуће да се управо због тога ови гласови касније усвајају (Thomadaki, Magoula, 1998 у Arvaniti, 2007a: 113).

¹⁴⁵ Нпр. *ἐνθερμος* ['eθ̥ɛrmos], *ἐνδεια* ['eɲðia].

¹⁴⁶ Нпр. *πένσα* ['peɲsa], *ἐνζυμο* ['eɲzimo].

¹⁴⁷ Нпр. *σύγχυση* ['siɲçisi], *εγγενής* [eɲje'nis].

¹⁴⁸ Нпр. *συγχωρώ* [siɲxo'ro], *ἐγγράφο* ['eɲɣrafo].

¹⁴⁹ Нпр. *άρτος* ['artos], *αρλόμπα* [ar'luba].

¹⁵⁰ Нпр. *κάλι* ['cali], *γκιαούρης* [ja'uris], *χιόνι* ['çoni], *γυάλα* ['jala].

¹⁵¹ Николаидис (Nicolaidis, 2003a у Arvaniti, 2007a: 113) наводи да је ове консонанте боље посматрати као палатализоване, а не као праве палаталне гласове, јер је њихово место артикулације под утицајем места артикулације њихових основних алофона, алвеоларног /l/ и /n/ и веларног /k/, /g/, /x/ и /γ/.

¹⁵² Тако се, на пример, јављају парови као *γυάλα* ['jala] – *γάλα* ['ɣala], *Κιάτο* ['cato] – *κάτω* ['kato] или *χιόνι* ['çoni] – *χώνει* ['xoni].

Прилично је спорно и питање статуса африката /ts/ и /dz/, при чему се мишљења лингвиста разликују. Неки аутори их сматрају сугласничким скуповима¹⁵³, док их други тумаче као самосталне сегменте који почињу пловизмом, а завршавају се фрикативном артикулацијом¹⁵⁴ (Μποτίνης, 2011; Ladefoged, 2014: 92). Један аргумент у прилог првом становишту јесте то што се не комбинују са другим консонантима (за разлику од других, нпр. *tr, tl, kr, kl, pn, kn*), будући да би то било неграматично (па се стога не појављују комбинације **tsl, *tsr, *tsn, *dzr, *dzl, *dzn*) (Ρεβυθιάδου, 2021: 119–120). Слично наводи и Капа (Καπα, 2002), да сегмент /ts/ може да се посматра или као једна фонема (безвучна дентална африката) или као скуп који се састоји из гласова [t+s], док се звучни алофон [dz] може посматрати као фонетска варијанта сегмента /ts/ након назала, или као скуп који се састоји из гласова [d+z] (Καπα, 2002: 8–9). Такође, Арванити представља ставове многих аутора, међу којима се као врло занимљив издваја Џозеф (Joseph, 1984a, 1984b, 1985) који истиче да ови гласови имају специфичан статус, јер се не може пратити уобичајен развој из фонолошког система класичног грчког, имају другачију дистрибуцију од осталих опструената и јављају се у афективним морфемама, као што је деминутивни суфикс /-’itsa/ (Joseph, 1984a, 1984b, 1985 у Arvaniti, 2007a: 114).

Дакле, грчки језик има релативно мали инвентар консонаната, али постоје многа неразрешена питања, првенствено у вези са фонолошким статусом звучних пловиза, африката и палаталних сугласника, док је због сложених и тешко објашњивих алтернатија фонолошка анализа система консонаната привлачила више пажње него њихова фонетска реализација¹⁵⁵ (Arvaniti, 2007a: 117–118). У табели која следи представљен је преглед консонаната и алофона консонаната грчког језика, у складу са оним како су категоризовани у већини цитираних научних извора. Наведени симболи представљају шире категорије које могу имати суптилне варијације у зависности од говорника, стила и брзине говора, као и контекста.

Табела 8: консонанти модерног грчког језика¹⁵⁶

	Билабијални	Лабиодентални	Дентални	Алвеоларни	Алвеопалатални	Палатални	Веларни
Пловизи	p b ¹⁵⁷ (^m p) (^m b)		t d ¹⁵⁸ (^u d)			(c) (j) (^u j)	k g ¹⁵⁹ (^u g)
Назали	m	(m̥)	n		(n̥)		(ŋ)
Вибрант (тапнуто /r/)				r			
Фрикативи		f v	θ ð	s z		ç ʝ	x γ
Африкате				ts dz			

¹⁵³ Како наводи Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021: 120), овај став се појављује код следећих аутора: Mirambel (1946), Newton (1961, 1972), Koutsoudas (1962), Koutsoudas & Koutsoudas (1962), Setatos (1969), Σετάτος (1974), Warburton (1970), Arvaniti (1987), Malikouti-Drachman (2002), Tzakosta & Vis (2009a, 2009b).

¹⁵⁴ Како наводи Ревитјаду (Ρεβυθιάδου, 2021: 120), овај став се појављује код следећих аутора: Τριανταφυλλίδης (2002), Mirambel (1950, 1959), Householder (1964), Μαλικοῦτη (1970), Joseph & Philippaki-Warburton (1987), Joseph (1985), Joseph & Lee (1988, 2010), Kaye et al. (1990), Καπα (1995), Pagoni (1990; 1993), Pagoni-Tetlow (1996).

¹⁵⁵ О проблемима у области грчке фонологије детаљније говори Маликути-Дракмен (Malikouti-Drachman, 2011).

¹⁵⁶ Табелу је креирала ауторка рада према подацима наведеним у Менен, Окалиду (Mennen & Okalidou, 2006), Арванити (Arvaniti, 1999b) и Магулас, Магула (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017), уз терминологију сугерисану у Јеротијевић Тишма (2017).

¹⁵⁷ Ова фонема се у писању реализује као диграм <μπ>.

¹⁵⁸ Ова фонема се у писању реализује као диграм <ντ>.

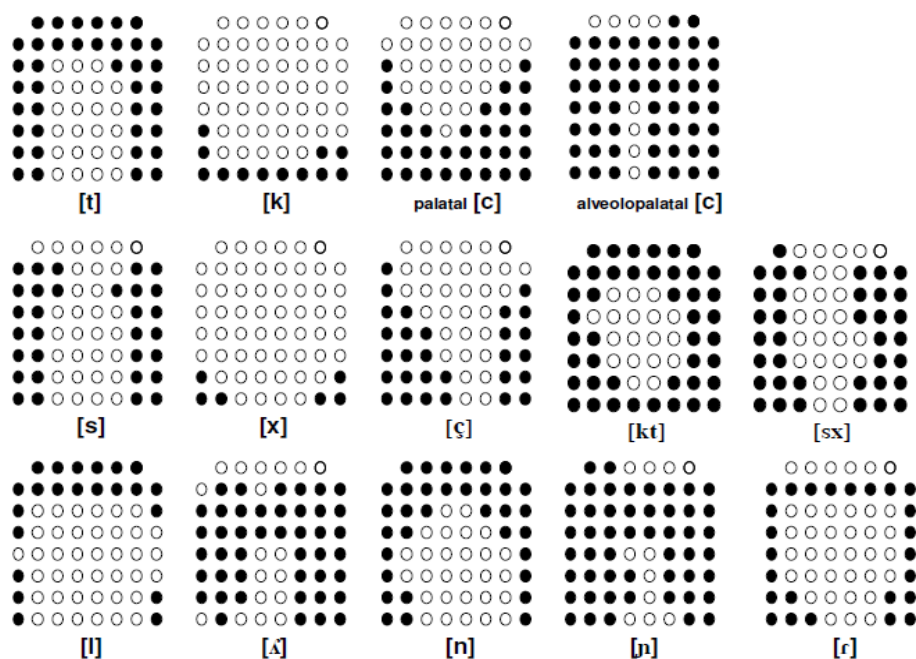
¹⁵⁹ Ова фонема се у писању реализује као диграм <γκ> или гемината <γγ>.

Латерални апроксиманти				l	(ʎ)		
Полувокали						j	(w)

По питању података представљених у табели потребно је додати још две напомене, ослањајући се на оно што наводе Магулас и Магула (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 138):

- 1) У табели нису наведени скупови [pf], [tθ] и [kx], који се појављују у одређеним грчким речима. Они се најчешће категоризују као африкате и два консонанта од којих се састоје имају слично место изговора, али не представљају сугласничке скупове као што су [ps] и [ks]¹⁶⁰.
- 2) За звучни палатални фрикатив, који је алофон фонеме /ɣ/ у новијим радовима се користи симбол [j], па је јасна дистинкција између њега и симбола [j], који је намењен само за обележавање палаталног полувокала.

Додатно, како би се боље разумела артикулација грчких консонаната занимљиво је имати увид и у електропалатографска испитивања¹⁶¹, те се један од примера представља у наставку.



Илустрација 4: Електропалатографија консонаната модерног грчког језика – приказ максималних тачака контакта током артикулације лингвалних консонаната код одраслих говорника грчког језика (слика преузета из Mennen & Okalidou, 2006: 3)

Осим тога, када говоримо о фонологији модерног грчког језика, не можемо а да не поменемо два значајна рада у овој области – један чија је ауторка Арванити (Arvaniti, 2007a),

¹⁶⁰ Како наводе Магулас и Магула (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017), африкате обично почињу затвореним гласом и завршавају се фрикативом на истом месту изговора – хоморгански гласови, па стварају компликације по питању тога да ли их треба класификовати као један или два гласа у одређеном језичком систему. Када је реч о грчком језику аутори наводе да се као африкате могу класификовати [ts, dz]. За скупове [pf], [kx] и [tθ] такође наводе да су хоморгански, у примерима налик на властита имена Σαπρώ, Βάκχος и Ματθαίος. Такође, за [ps] и [ks] наводе да је реч о сугласничким скуповима, будући да се два елемента из којих се састоје имају различито место изговора (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 136).

¹⁶¹ За детаљнији увид у електропалатографску методу погледати Ликер (Liker, 2009), а за електропалатографску анализу модерног грчког језика погледати Николадис (Nicolaidis, 2001; Νικολαΐδου, 2003).

чија су станивишта претходно представљена, као и други чија је ауторка Маликути-Дракмен (Malikouti-Drachman, 2002). Маликути-Дракмен (Malikouti-Drachman, 2002) овим радом наставља своју студију објављену 1994. године (Malikouti-Drachman, 1994), осврће се на проблеме у области фонологије савременог грчког језика, из перспективе теорије аутосегменталне фонологије¹⁶² као и теорије оптималности и пружа предлоге у вези са питањима лексичке фонологије (Malikouti-Drachman, 2002: 189). Посебну пажњу ауторка посвећује подели речи на слоге (енгл. *syllabification*), за коју наводи две кључне ставке – формирање наступа (енгл. *onset*) и формирање рубца (енг. *coda*), које сматра значајнијим питањем (Malikouti-Drachman, 2002: 200–201).

Српски консонантски систем је нешто другачији и у наставку ћемо представити његов краћи преглед. У плозиве се убрајају звучно /b d g/ и безвучно /p t k/, али се може разликовати од аутора до аутора како описују њихово место артикулације, будући да се у случају /d/ и /t/ код неких аутора наводи да су апикално-дентални (Симић & Остојић, 1996: 195), а код других да постоји опсег од денталне до алвеоларне артикулације (Петровић & Гудурић, 2010: 285). Интересантно је такође да Белић наводи да је у интервокалском положају дозвољена интердентална артикулација /d/ и /t/ (Белић, 1972: 57 у Јеротијевић Тишма, 2017: 115). Ипак, поклапање мишљења аутора постоји у случају места артикулације билабијалних и веларних плозива.

Аутори се не слажу ни у случају класификације фрикатива¹⁶³. Један од карактеристичних примера неслагања је да Симић и Остојић (1996: 190) наводе да је /f/ лабиодентално, /z/ и /s/ дорзо-дентални, а /v/ не убрајају у фрикативе већ у сонанте. Са друге стране, Петровић и Гудурић (2010: 223) /v/ убрајају у фрикативе, као и сонант /j/. Изузетно захтевна категорија, где такође долази до неслагања међу ауторима јесу африкате. Наиме, наводи се да статус фонеме има пет африката¹⁶⁴: звучно /dʒ/, /dz/ и безвучно /tʃ/, /tɕ/, /ts/ (Јеротијевић Тишма, 2017: 120). Неки аутори их све сврставају у алвеоларне (Miletić, 1960: 42), а други говоре о значајним индивидуалним варијацијама у изговору и као дентални класификују /ts/, као алвеоларне /tʃ/, /dʒ/, а као постденталне /tɕ/, /dʒ/¹⁶⁵ (Петровић & Гудурић, 2010: 260–276).

У српском језику могу се разликовати три назалне фонеме, билабијално /m/, алвеоларно /n/ и палатално /ɲ/. /n/ је интересантно будући да се, у зависности од фонетског контекста може реализовати као апико-алвеоларни, дентални и алвеоларни глас (Јеротијевић Тишма, 2017: 121).

Сонант /r/ припада реду вибраната али постоје несугласице по питању његовог места артикулације. Како објашњава Крајишник (Крајишник, 1994), сонанти имају врло комплексне артикулацијске особине, а на њихову реализацију утиче и гласовно окружење и позиција у речи (Крајишник, 1994: 115). Тако неки аутори наводе да је /r/ дентално (Новаковић, 1873 у Петровић & Гудурић, 2010: 185), а други да је алвеоларно (Милетић, 1933 у Петровић & Гудурић, 2010: 185). Иако се /r/, /l/ и /j/ често класификују као алвеоларни сонантни, срећемо и класификацију /v/ и /j/ као полувокала, а /l/ и /ʎ/ као латералних сонаната (Miletić, 1960: 44). Са друге стране, неки аутори наводе да је /j/ фрикатив а /r/, /l/ и /ʎ/ орални сонантни¹⁶⁶ (Петровић & Гудурић,

¹⁶² Аутосегментална фонологија, коју уводи Голдсмит (Goldsmith, 1976) представља покушај да се пружи адекватније разумевање фонетске стране лингвистичке репрезентације. Тиче се геометрије фонетских репрезентација, сугеришући да су оне састављене од скупа симултаних секвенци сегмената, уз одређена основна ограничења по питању тога како различити нивои ових секвенци могу бити повезани (Goldsmith, 1976: 28). Како аутор објашњава, то је заправо теорија којом се објашњава на који начин су различите компоненте артикулационог апарата у међусобној координацији (Goldsmith, 1976: 29).

¹⁶³ За спектралне карактеристике (прет)палаталних фрикатива и африката у српском језику видети Батас (2020б).

¹⁶⁴ За више информација у вези са спектралним разликама (прет)палаталних фрикатива и африката у српском језику погледати Батас (2020). За процес палатализације различитих гласова у српском језику погледати Батас (2014).

¹⁶⁵ За преглед африката у српском и шпанском језику видети Белић (Beljić, 2012).

¹⁶⁶ За детаљну анализу квантитативних и спектралних карактеристика сонаната у српскохрватском фонетском систему в. Крајишник (Крајишник, 1994).

2010: 252). У табели која следи представљена је подела консонаната у складу са неким од најуस्ताљенијих мишљења истраживача¹⁶⁷.

Табела 9: консонанти српског језика¹⁶⁸

	Билабијални	Лабиодентални	Дентални	Алвеоларни	Алвеопалатални	Палатални	Веларни
Плозиви	b p		d t				g k
Назали	m			n		ɲ	
Вибрант (трил)				r			
Фрикативи		f	z s		ʃ ʒ		x
Африкате			ts		tʃ dʒ		
Апроксимант		v					
Латерални апроксимант				l		ʎ	
Полувокал						j	

4.1.3. Потенцијално захтевни сегменти за србофоне говорнике

Из кратког прегледа фонолошких система двају језика можемо донети неке опште закључке. Наиме, оба језика поседују врло сличне вокалске системе, који су врло заступљени и у другим језицима света, па се може претпоставити да ови аспекти неће бити посебно захтевни приликом усвајања новог језика. Са друге стране, оба језика поседују одређене специфичности по питању консонантских система, које могу представљати изазов ученицима који по први пут долазе у додир са њима.

До потешкоћа засигурно може доћи и код говорника модерног грчког језика који усвајају српски као страни, будући да алвеопалатални фрикативи и африкате и палаталне африкате нису нешто што су хеленофони говорници усвојили у свом изворном језику. Ипак, фокус нашег рада је на србофоним говорницима и специфичностима фонолошког система модерног грчког језика.

Као захтевне аспекте, у складу са досадашњим искуством и засновано на представљеној анализи можемо препознати следеће:

- 1) Разумевање и усвајање дистинкције између билабијалних плозива који су назализовани и оних који нису.
- 2) Разумевање и усвајање дистинкције између денталног плозива /d/ који је назализован и оног који није.
- 3) Разумевање и усвајање дистинкције између веларног плозива /g/ који је назализован и оног који није.

¹⁶⁷ Батас (2005) се у свом раду осврће на два приступа класификацији консонаната српског језика – традиционални и модерни. Наводи да су у модернијим приручницима сонанти представљају засебно од групе консонаната. Додатно, ауторка прави разлику између класификација које су добијене фонолошким и фонетским приступом. Истиче да се поставља питање јединице према којој се врши класификација консонаната, па да се у зависности од циља могу класификовати фонеме, алофони стандардног језика или алофони дијалеката српског језика. (Батас, 2005: 133–134).

¹⁶⁸ Табелу је креирала ауторка рада према подацима наведеним у Петровић и Гудурић (2010) и Суботић, Средојевић, Бјелаковић (Subotić et al., 2012) и Јеротијевић Тишма (2017). За преглед фонетике, фонологије и прозоодије српског језика в. и Јокановић-Михајлов (2017).

- 4) Разумевање и усвајање дистинкције између денталних фрикатива (/θ/ и /ð/), који нису део основног спектра српског фонолошког система и денталних пловива (/t/ и /d/).
- 5) Усвајање изговора веларног фрикатива /ɣ/, који није део основног спектра српског фонолошког система и усвајање дистинкције између њега и веларног пловива /g/.
- 6) Усвајање изговора гласова /s/ и /z/, који су у модерном грчком језику алвеоларни фрикативи а у српском језику дентални фрикативи.
- 7) Усвајање изговора гласа /ts/ који је у модерном грчком језику алвеоларна африката а у српском језику дентална африката.
- 8) Усвајање изговора гласа /tz/ у модерном грчком језику, који није део основног спектра српског фонолошког система.

Дакле, студенти у почетној фази усвајања језика често не успевају да природно препознају места где долази до назализације, већ временом стичу осећај, уз карактеристичне примере и вежбу приликом вежби и предавања. Ипак, из праксе сматрамо да ова потешкоћа не утиче много на усвајање језика, а још мање на разумевање и на комуникацију. Као што смо већ навели, постоје многе несугласице међу ауторима по питању места артикулације одређених гласова. И у српском и у модерном грчком језику може доћи до разних варијација, у зависности од окружења говора или говорника. Тако Темистоклеус (Θεμιστοκλέους, 2011: 46) наводи да се у модерном грчком језику одређени гласови могу смењивати у истом језичком контексту и без промене значења. Као карактеристичне наводи примере фонема и њихових алофона – b и ^mb и d и ⁿd. Такође, показало се да већина студената на вишим нивоима компетенције успе да на исправан начин артикулише ове сегменте.

Оно што може утицати на комуникацију, па самим тим и на комуникативну компетенцију јесу гласови који су потпуно непознати србофоним говорницима и за њих, приликом усвајања изворног језика, није створена ова фонолошка категорија. Реч је превасходно о денталним фрикативима (/θ/ и /ð/), које студенти поистовећују са денталним пловивима (/t/ и /d/) који постоје и у српском језику. Такође, изузетно захтевно је и усвајање веларног фрикатива /ɣ/, будући да га студенти поистовећују са веларним пловивом /g/, за који је фонолошка категорија створена приликом усвајања изворног, српског језика.

Осим наведених сегмената, приликом усвајања модерног грчког језика код србофоних говорника често може да дође и до неразумевања и грешака изазваних непостојањем реципроцитета између фонема и графема. Тако, на пример, фонеме *η* и *ι* постоје у оба језика, а разликују се само по томе што су у модерном грчком алвеопалатални, а у српском палатални гласови. Ипак, у грчком језику не постоје одговарајуће графеме за ове фонеме, већ се /п/ добија када се у једном слогу нађу гласови /п/, /и/ и још неки вокал, а /к/ када се у једном слогу нађу гласови /л/, /и/ и још један вокал¹⁶⁹. Слична је ситуација са полувокалом /j/. За њега у модерном грчком језику не постоји засебна графема, већ се добија комбинацијом /γ/, /и/ и још једног вокала¹⁷⁰. Из тог разлога, иако студенти поседују ове фонолошке категорије и већ су им познате из изворног језика, врло често имају потешкоће да их примене на модерни грчки језик, у коме их срећу у другачијем облику.

Врло често долази до фосилизације ових грешака (посебно у случају дентала и велара), па одређени студенти који поседују висок ниво граматичке компетенције као и богат вокабулар, ипак никада не успевају да у потпуности артикулишу ове гласове, нешто што јасно указује на страни нагласак. Иако је став да је изговор близак изворном неопходан приликом усвајања језика у новијим истраживањима одбачен¹⁷¹, ипак је важно узети у обзир на који начин ове

¹⁶⁹ нпр. *νιάτα* /*ɲata*/ и *λιώνω* /*liɔno*/.

¹⁷⁰ нпр. *γιατί* /*ɲati*/.

¹⁷¹ Аргументи истраживача се најчешће темеље на ставовима Берила (Burrill, 1985) и Крашена (Krashen, 1982). Берил поставља *хипотезу критичног периода*, према којој је немогуће да одрасли усвоје изговор близак нативном. Ове аргументе побијају други истраживачи који наводе да одрасли некад могу бити и успешнији у усвајању фонолошких карактеристика страног језика (Neufeld, 1980; Tarone, 1978).

грешке могу утицати на комуникацију и на разумевање, као и колико утичу на самопоуздање особе која говори на страном језику. Наиме, као што смо већ истакли, у истраживању које су спровели Стојичић и Костић (2021), показало се да, када је реч о значају изговора за ниво комуникативне компетенције, скоро половина испитаних студената сматра да је неопходно да има изговор близак изворним говорницима како би могао да каже да добро зна модерни грчки језик.

Како наводе аутори, гласовна проблематика стандардног српског језика обухвата два аспекта: фонетски, при чему се проучавају артикулациона и акустична својства гласа и фонолошки, при коме се проучавају функционална, односно комуникативна и социјална функција гласа као фонеме (Subotić et al., 2012: 37–38). Фонолошки систем једног језика односи се обично на скуп гласова које његови говорници користе, али је то само почетни ниво, будући да сваки део ово система може варирати у односу на говорнике и бити под утицајем унутарјезичких фактора, као што су фонолошко окружење, место акцента и подела на слоге, као и од ванјезичких, у које се убраја порекло говорника, узраст, пол, брзина говора, стил, психолошки фактори итд. Ове карактеристике се не узимају у обзир приликом описа генералних фонолошких карактеристика једног језика, будући да не ометају чин комуникације (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2017: 138).

4.1.4. Теорија дистинктивних обележја

Дистинктивна обележја, које је као појам увео Роман Јакобсон (Jakobson, 1962), један од најзначајнијих фонолога двадесетог века, јесу најниже јединице фонолошког нивоа, којима се успоставља опозиција међу фонемама. Стога се фонема може описати и као *сноп дистинктивних обележја*, при чему се у сваком језику води рачуна о тзв. *језичкој економији*, са циљем коришћења што мање средстава ради постизања што бољег разумевања, односно коришћења што мањег броја дистинктивних обележја ради добијања што већег броја фонема¹⁷². Петровић и Гудурић (2010) стога објашњавају да су одређена обележја од којих се уобличава фонема битна, односно *дистинктивна*, док су друга *редундантна* (Петровић & Гудурић, 2010: 334). Тако наводи и Неспор (Nespor, 2013), да нису сва дистинктивна обележја неопходна за опонирање у оквиру једног језичког система (Nespor, 2013: 69). Дакле, фонема се може сагледати као „сноп симултаних обележја” која се називају фонолошким обележјима и која представљају најмање и најосновније јединице фонолошке анализе, док оне особине фонеме које су значајне за споразумевање називамо *дистинктивним обележјима* (Subotić et al., 2012: 32). Како наводе аутори, бинарна обележја¹⁷³ представљају основни организациони принцип фонолошке теорије ДО, при чему се опозиције уобичајено бележе знаковима [+] и [–] у угластим заградама¹⁷⁴ (Subotić et al., 2012: 33).

Основна подела дистинктивних обележја је на инхерентна и прозодијска или супрасегментална (Jakobson, 1966 у Јеротијевић Тишма, 2017: 125), од којих се прва припадају сегменту и имају улогу у разликовању фонема, док се друга дефинишу поређењем низа сегмената (Јеротијевић Тишма, 2017: 125). Дакле, „прозодијска обележја тичу се утврђивања битних квантитетских и тонских карактеристика у фонационом ланцу и она се у језику везују само за вокалске фонеме као носиоце врхунца сонорности, а остварују се као квантитет, тон и интензитет” (Петровић & Гудурић, 2010: 334). Батас, цитирајући Хола, објашњава (Hall, 2007: 312 у Батас, 2018: 5–6): „у савременој фонологији под обележјем се подразумевају психолошки

¹⁷² Овај пасус написан је у складу са информацијама изнетим на предавањима А. Батас на Филолошком факултету у Београду.

¹⁷³ Концепт бинарних обележја је Јакобсон преузео од Трубецкоја, који је најпре предложио три врсте односа међу фонемама: *еквиополентан*, односно најудаљенији, *градуелан*, у случају када фонеме имају исто својство, али га једна има у већој мери, као и *бинаран* (према белешкама А. Батас).

¹⁷⁴ На пример: фонема /b/ [+звучност] насупротив фонему /p/ [–звучност].

ентитети дефинисани преко акустичких и/или артикулационих реализација који омогућавају везу између когнитивне представе говора и његове физичке манифестације”.

Будући да се наше истраживање није заснивало на акустичкој анализи прикупљених звучних записа не стављамо посебан фокус на артикулационе карактеристике сваког од гласова и на обележја у вези са начином и местом артикулације, већ ће у поглављу које се тиче методологије и садржаја експлицитних инструкција бити речи о оним гласовима модерног грчког језика који су обухваћени овим инструкцијама и на које је стављен фокус због захтевности њиховог усвајања. Ипак, сматрали смо да је занимљиво представити и кратак преглед начина на који се посматрају инхерентна дистинктивна обележја (ИДО) у грчком и српском фонолошком систему, како бисмо и у оквиру њих уочили разлике и потенцијал за погрешну перцепцију и продукцију.

4.1.4.1. Инхерентна дистинктивна обележја у модерном грчком и српском језику

Када је реч о српском језику, Батас се у три рада бави различитим класификацијама и то обележјима која су у вези са местом артикулације (Батас, 2018), обележјима која су у вези са начином артикулације (Батас, 2019), као и обележјима путем којих се гласови класификују у „главне класе”¹⁷⁵ (Батас, 2020а). Како Батас истиче, на сербокroatистичка, а затим и србистичка и кроатистичка истраживања у овој области је највише утицала *Теорија дистинктивних обележја* Јакобсона, Фанта и Халеа (Jakobson et al., 1952), док се утицај поставки генеративне фонологије, које су изнете у значајном делу *The Sound Pattern of English* (Chomsky & Halle, 1968) не препознаје у домаћим радовима (Батас, 2020а: 8). Батас у свом раду (Батас, 2020а: 10–17) представља матрице¹⁷⁶ различитих аутора у вези са дистинктивним обележјима главних класа у српском фонолошком систему¹⁷⁷.

Петровић и Гудурић (2010: 335) објашњавају да се аутори нису усагласили када је реч о репертоару инхерентних дистинктивних обележја (ИДО) у српском језику, па стога укратко представљају ставове најзначајнијих аутора у овој области. Наиме, Роман Јакобсон (Jakobson, 1962) је за српскохрватски језик утврдио шест инхерентних дистинктивних обележја: 1. *вокалност*, 2. *назалност*, 3. *сатурираност*, 4. *грависност*, 5. *непрекидност* и 6. *звучност* (Jakobson, 1962 у Петровић & Гудурић, 2010: 335). Петровић и Гудурић наводе и неслагања у матрицама по питању различитог инвентара ИДО као и њихове хијерархије (Петровић & Гудурић, 2010: 335–338), те дају свој предлог матрице, предлажући следећи репертоар и поредак ИДО у српском фонолошком систему: 1. *вокалност*, 2. *сонорност*, 3. *назалност*, 4. *компактност*, 5. *дифузност*, 6. *континуираност*, 7. *стридентност*, 8. *грависност* и 9. *звучност* (Петровић & Гудурић, 2010: 338–342).

Вокали се категоришу према хоризонталној равни висине (енгл. *height*), према вертикалном положају језика дуж вертикалне равни напред-назад (енгл. *backness*) и облика усана (енгл. *roundness*), као и према одређеним додатним параметрима, али су за грчки језик најзначајнија прва два наведена (Ρεβυθιάδου, 2021: 70).

Када је реч о дистинктивним обележјима вокала грчког језика, Неспор (Nespor, 2013: 69) наводи да се за све вокале може навести [+силабичност], [–консонантност] и [+сонорност]¹⁷⁸. Такође, ауторка их даље класификује на основу њихових специфичности.

¹⁷⁵ Налик на вокале, консонанте, опструенте и сонанте.

¹⁷⁶ Правоугаоне мреже симбола које се састоје од редова и колона (Subotić et al., 2012: 63).

¹⁷⁷ Батас (2020) у свом раду врло детаљно представља обележја главних класа у различитим матрицама и то у матрици Јакобсона (Jakobson, 1949/1964) (Батас, 2020а: 10), Брозовића (Brozović, 1971) (Батас, 2020а: 12), Симића и Остојића (1996) (Батас, 2020а: 13), Барића и колега (Barić et al., 1997) (Батас, 2020а: 14), Кристала (Kristal, 1999) (Батас, 2020а: 15) и Петровића (2000) (Батас, 2020а: 17).

¹⁷⁸ Или *звонкост*.

Табела 10: Специфичности вокала грчког језика¹⁷⁹

	i	u	e	o	a
[±заокружен]	–	+	–	+	–
[±високи]	+	+	–	–	–
[±ниски]	–	–	–	–	+
[±предњи]	–	+	–	+	–

Када је реч о фонолошком репертоару српског језика, Суботић и њени коаутори истичу три фонемске класе, у које категоризују тридесет минималних језичких јединица, односно фонема: 1) класу вокала 2) класу сонаната и класу опструената. Такође, наводе да су у случају вокала дистинктивна обележја [+ вокалски], [+/- компактни], [+/- дифузни] и [+/- грависни]¹⁸⁰ (Subotić et al., 2012: 63). Тако у неколико различитих матрица које представља Батас (2020) наилазимо на слична обележја вокала, а у наставку представљамо део табеле чији је аутор Петровић (Петровић 2000, у Батас, 2020а: 17).

Табела 11: Дистинктивна обележја вокала српског језика

	i	e	a	o	u
[±вокалност]	+	+	+	+	+
[±компактност ¹⁸¹]	–	–	+	–	–
[±дифузност]	+	–	–	–	+
[±грависност ¹⁸²]	–	–	–	+	+

Будући да постоје многа неслагања поводом начина описивања обележја као и приликом класификације гласова, одабрали смо када је реч о консонантима позовемо на класификацију Јеротијевић Тишме (Јеротијевић Тишма, 2017: 132), која се у свом раду ослања на описе Симић и Остојић (1996¹⁸³) и Петровић и Гудурић, (2010).

Табелу представљамо у наставку.

Табела 12: Дистинктивна обележја консонаната српског језика (Јеротијевић Тишма, 2017: 132¹⁸⁴)

	m	n	l	r	ɲ	ʎ	b	p	d	t	ts	dz	te	dʒ	tʃ	g	k	v	f	z	s	ʃ	ʒ	j	x
вокалност ¹⁸⁵							–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
сонорност ¹⁸⁶	+	+	+	+	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	+	+	+	+	+	+	+	–	+	–	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	–	+	+	–
назалност	+	+	–	–	+	–																			
компактност	–	–	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	+	+	+	+	+	–	–	–	–	+	+	+	+
дифузност																									
							+	+				+	+					+	+					+	

¹⁷⁹ И Ревитјаду наводи сличну класификацију, категоризујући вокале модерног грчког на основу висине и дуж вертикалне равни напред-назад (Ρεβυθιάδου, 2021: 70–71). Преглед вокалских фонема модерног грчког језика представља још аутора (нпр. Dauer, 1980b; Fourakis et al., 1999; Arvaniti, 2007a; Lengeris, 2012a; Baltazani et al., 2016).

¹⁸⁰ За вокално [ɾ] се наводи да је реч о позиционом алофону сугласничког [r] (Subotić et al., 2012: 63).

¹⁸¹ [a] је једини компактни вокал.

¹⁸² Вокали предњег реда су акутни а задњег реда су грависни.

¹⁸³ Више о поставкама ових аутора видети у Симић и Остојић (1996: 198).

¹⁸⁴ Ауторка оставља празна места у табели када је реч о обележјима која се сматрају редувантним (Јеротијевић Тишма, 2017: 130).

¹⁸⁵ Бинарна опозиција између вокала и других гласова.

¹⁸⁶ За сонорност и дифузност ауторка наводи различите податке у складу разликама у литератури на коју се ослања (Петровић & Гудурић, 2010 и Симић & Остојић, 1996).

континуираност ¹⁸⁷			+	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
стридентност							-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
грависност	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-		-	-			+	+	+	+	-	-		-	+	
звучност							+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
ламинарност	+	+	+	+	+	+											+						+		
турбулентност											+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Такође, укратко представљамо на шта се односи свако од наведених обележја (у складу са Јеротијевић Тишма, 2017 и Батас¹⁸⁸):

- 1) *Вокалност / невокалност*: означава отвореност артикулације односно слободан пролаз кроз орално-назални тракт уз вибрацију гласних жица.
- 2) *Сонорност* или *звонкост*: омогућава је резонација, према скали сонорности су одређени гласови звонкији од других (најсонорнији су вокали, па затим глајдови, ликвиде, назали); користи се за описивање слогова у фонолошким теоријама.
- 3) *Назалност / оралност*: пролазак ваздуха кроз носну дупљу.
- 4) *Компактност / дифузност*: концентрација енергије у средњем делу спектра, компактни гласови се углавном артикулишу у задњем а дифузни у предњем делу усне дупље.
- 5) *Континуираност* или *непрекидност / прекидност*: континуираност подразумева непостојање паузе приликом изговора, уз спор прелазак говорних органа из положаја у положај.
- 6) *Стридентност* или *пискавост / благост*: стридентност се односи на стварање додатног зида о који се одбија фонациона струја пре изласка из усне дупље¹⁸⁹.
- 7) *Грависност / акутност*: обележје тоналности, концентрација енергије у нижим или вишим фреквенцијама спектра.
- 8) *Звучност*: вибрација гласних жица.
- 9) *Ламинарност*: означава гласове артикулисане уз помоћ предњег дела језика.
- 10) *Турбулентност*: односи се на турбулентан проток ваздуха, односно шум.

Када је реч о консонантима грчког језика у наставку представљамо табелу чија је ауторка Неспор (Nespor, 2013).

Табела 13: Дистинктивна обележја консонаната грчког језика¹⁹⁰ (Nespor, 2013: 69)

	p	b	t	d	k	g	ts	ds	f	v	s	z	m	n	l	r	j
[±силабичност]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[±консонантност]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[±сонорност]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
[±звучност]	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
[±континуираност]	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+
[±одложено уклањање]	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[±латералност]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
[±задњи]	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[±предњи]	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[±короналност]	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-

¹⁸⁷ Односно непрекидност, када не постоји пауза приликом изговора [-континуираност] одликује експлозиве, африкате, назале и /r/, а [+континуираност] одликује фрикативе, вокале и оралне сонанте (са изузетком /r/).

¹⁸⁸ Белешке са наставе на курсу *Фонологија српског језика*.

¹⁸⁹ За ово обележје Батас тврди да није релевантно за српски језик.

¹⁹⁰ У овој табели недостају консонанти /θ/, /ð/, /ç/, /j/, /x/ и /ɣ/, а претпостављамо да је узрок тога да ауторка наводи само карактеристичне разлике у складу са дистинктивним обележјима, а не обележја свих гласова. Ипак, ради јаснијег прегледа и поређења са српским језиком покушали смо да укратко представимо и њихова дистинктивна обележја.

Као што можемо приметити, ауторка у свом раду не наводи све гласове, већ главне класе и разлике које су у вези са дистинктивним обележјима. Наиме, нису сви фрикативи представљени засебно, али смо сматрали да је занимљиво представити и њих, будући да овој групи гласова припадају они које сматрамо захтевним за усвајање код србофоних говорника.

Табела 14: Дистинктивна обележја преосталих фрикатива модерног грчког језика

	θ	ð	ç	j	x	ɣ
[±силабичност]	–	–	–	–	–	–
[±консонантност]	+	+	+	+	+	+
[±сонораност]	–	–	–	–	–	–
[±звучност]	–	+	–	+	–	+
[±континуираност]	+	+	+	+	+	+
[±одложено уклањање]	–	–	–	–	–	–
[±латералност]	–	–	–	–	–	–
[±задњи]	–	–	–	–	+	+
[±предњи]	+	+	+	+	–	–
[±короналност]	+	+	–	–	–	–

Осим претходно поменутих у овој табели срећемо и следећа обележја:

- 1) *Силабичност*: означава да ли глас може да буде носилац слога.
- 2) *Консонантност*: односи се на то да ли на се на путу фонационе струје ствара препрека у говорном каналу. Једно је од обележја основних типова гласова.
- 3) *Одложено уклањање*: На који начин се уклања преграда – код експлозива је нагло одложено [–одложено уклањање], док је код африката и фрикатива одложено, односно постепено [+одложено уклањање].
- 4) *Латералност*: означава пролазак ваздуха са стране језика, односно то да ли су стране средњег дела језика спуштене. Спада у обележја шупљине.
- 5) *Задњи / предњи*: описује место артикулације у задњем или предњем делу усне дупље.
- 6) *Короналност*: односи се на употребу предњег дела језика (врх или апекс) или ламиналног дела језика, који је подигнут у односу на неутралну позицију приликом артикулације.

4.1.5. Резиме

У овом потпоглављу представљен је компаративни приказ фонолошких система модерног грчког и српског језика, са посебним освртом на вокалске и консонантске системе, као и на сегменте који могу представљати изазов за србофоне говорнике. Анализа је обухватила кључне сличности и разлике између ова два система, укључујући релативну сличност вокалског и израженије разлике у консонантском систему.

Посебна пажња посвећена је специфичностима и спорним питањима у вези са фонолошким статусом појединих јединица, као што су звучни пловиви, африкати и палатални сугласници у грчком, као и питању статуса фрикатива и африката у српском језику. Додатно, размотрени су процеси попут назализације и њихова улога у фонетско-фонолошкој организацији.

У оквиру анализе укратко је представљена и теорија дистинктивних обележја, као и инвентари дистинктивних обележја за модерни грчки и српски језик, што омогућава систематичније разумевање структурних разлика између ова два система. Посебно су

издвојени потенцијално захтевни сегменти за србофоне говорнике који уче модерни грчки, као један од кључних извора интерференције.

Уочава се да наведене разлике могу довести до појаве типичних изговорних потешкоћа, што има значајне импликације за процес овладавања изговором и наставну праксу. У наредном одељку пажња ће бити усмерена на супрасегменталне карактеристике, које такође играју важну улогу у говорној продукцији.

4.2. Супрасегменталне карактеристике

Грешке у процесу учења једног језика јављају се често и на нивоу фонотактичких правила¹⁹¹. Другим речима, слоговне и прозодијске структуре Л2 се исправљају у складу са правилима која важе за Л1 (Broselow, 1999: 311). Тако се фонотактичка ограничења Л2 крше у случају да одређене фонеме или скупови фонема не одговарају онима у матерњем језику. Последица тога је да се „исправљају” у складу са фонотактичким ограничењима Л1 (Ρεβυθιάδου & Τζακόστα, 2019: 83). Аутори постављају питање да ли одрасли говорници могу да интегришу вишеструке акустичке параметре у перцепцију неизворног контраста, будући да се перцепција новог система обликује према систему изворног (Јеротијевић Тишма, 2017: 104).

4.2.1. Акценат

Појава акцената различитих интензитета је карактеристика фонолошких система многих језика. Из артикулационе перспективе, одређивање акцента је врло комплексно, будући да подразумева три карактеристике – интензитет, трајање и висину (Nespor, 2013: 72). Мера у којој ове три карактеристике утичу на акценат се разликује од језика до језика, па обично разликујемо динамичку (монотонску) и музичку (политонску) акцентуацију (Nespor, 2013: 73). Код динамичког акцента, висина је мањег значаја у односу на друге две карактеристике, за разлику од музичког, где игра значајну улогу. Тако наводи и Батас, да се према врсти акцентуације језици деле на оне са динамичком (снажном, експираторном) и мелодијском (тонском, музичком) акцентуацијом (Ресо, 1991 у Батас, 2014: 247). Ипак, долази до неслагања о питању тога да ли се термини мелодијски и тонски могу истоветно користити, будући да мелодија подразумева више тонова (Јокановић-Михајлов, 2012: 107 у Батас, 2014: 247), па, како Батас истиче, Лад (Ladd, 1996) предлаже другачију поделу, која се заснива на комбинацији са иктусом¹⁹² (код тонских језика, налик на српски) насупротив онима без иктуса (код мелодијских језика, налик на јапански) (Ladd, 1996: 156 у Батас, 2014: 248).

Када је реч о грчком, насупротив нпр. кинеском језику, разлика у висини тона не подразумева разлику у значењу (Topintzi, 2023: 230). Аутори акценат у модерном грчком језику описују као динамички¹⁹³ (Mirambel 1959; Setatos 1974; Joseph & Philippaki-Warburton, 1987 у Arvaniti, 2000: 11). Овај акценат у модерном грчком има дистинктивну функцију – промена места акцента може променити и значење речи (Nespor, 2013: 73). Са друге стране, за разлику од већине индоевропских језика, стандардни српски језик има политонски (или политонијски) акценат, односно остварује се не само као удар већ и као узлазно или силазно кретање унутар акцентованог слога (Subotić et al., 2012: 97).

¹⁹¹ Дозвољених комбинација фонема у једном језику.

¹⁹² Гласовни удар.

¹⁹³ Арванити ипак истиче да је разумевање акцента у модерном грчком језику непотпуно, будући да се у претходним истраживањима најчешће посматрао само као један од фактора који утиче на неку другу променљиву, па резултати ових истраживања не пружају целовиту акустичку слику и статистичку потврду тврдњи (Arvaniti, 2000: 12).

Системи акцентуације типолошки се деле на различите категорије, међу којима се истичу а) системи везане (енгл. *bounded*) и неvezане акцентуације (енгл. *unbounded stress systems*) и б) системи фонолошки одређене (енгл. *fixed stress systems*) и слободне акцентуације (енгл. *free stress systems*) (Hayes, 1995 у Ρεβυθιάδου, 2021: 392–393). У системима слободне акцентуације, место акцента се мења у складу са тиме коју основу, творбени или продуктивни суфикс садржи реч (Hayes, 1995 у Ρεβυθιάδου, 2021: 404). Већина морфема може да утиче на место акцента, будући да садрже већ установљено акценатско одређење у облику лексичког акцента (енгл. *lexical accent*) (Ρεβυθιάδου, 2021: 404). Слично истичу и Ревитјаду и Тзакоста (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 26), да је акценат у модерном грчком комплексан, будући да одређене морфеме или чак и категорије именица имају свој образац акцентуације, односно носе тзв. *лексички акценат*. Арванити (Arvaniti, 2000) објашњава да се акценат у модерном грчком језику не може предвидети само на основу фонолошке структуре већ зависи од сложене интеракције морфологије и фонологије, при чему одлучујућу улогу има морфологија (Arvaniti, 2000: 11).

Додатно, значајно је истаћи да се слогови не деле само на акцентоване и неакцентоване, већ постоје и фу, а слогови који носе ову врсту акцента су наглашени мање од акцентованих а више од неакцентованих (Nespor, 2013: 74). Арванити (Arvaniti, 2000) је спровела два експеримента како би испитала акценат на модерном грчком језику. Резултати оба експеримента су показали да су наглашени сегменти и слогови дужи од ненаглашених, како унутар исте речи, тако и приликом поређења између различитих речи, али и да постоје извесни изузеци, који су углавном уочени у синтагматским поређењима и најчешће се односе на речи које су акцентоване на последњем слогу, као и на трајање консонаната¹⁹⁴ (Arvaniti, 2000: 29). Ауторка додатно појашњава да ни амплитуда ни трајање не могу засебно да обезбеде поуздано разликовање наглашених од ненаглашених слогова, већ је потребно узети и једно и друго у обзир (енгл. *amplitude integral*). Стога се акценат може посматрати као комбинација акустичких корелација (енгл. *acoustic correlates*), које су специфичне за сваки језик, при чему је грчки у овом смислу близак енглеском (Arvaniti, 2000: 30).

Како истиче Топинтзи, (Topintzi, 2023) акценат је врло истакнута карактеристика грчког језика, на шта указује и чињеница да се и бележи приликом писања (Topintzi, 2023: 221). У многим језицима, укључујући и грчки, један слог је истакнутији – тај слог носи примарни акценат, док један или више других слогова може носити секундарни акценат (Topintzi, 2023: 221)¹⁹⁵. У модерном грчком језику акценат се бележи на двосложним, тросложним и вишесложним речима. Изузетак су једносложне речи налик на упитне, где се акцентовањем мења значење. Ово правило важи и у случају ненаглашених облика личних заменица, где се акцентовањем прави разлика између њих и облика присвојних заменица.

Подаци анализа указују на то да грчки разликује две основне врсте слогова: ненаглашене (енгл. *unstressed*), који су у најмањој мери истакнути и показују извесну редукуцију у трајању, интензитету и понекад у квалитету вокала, и наглашене (енгл. *stressed*), које карактерише извесни степен хиперартикулације, односно трају дуже, имају већи интензитет вокала (а ређе и консонаната) који су периферни по квалитету (енгл. *peripheral quality*) (Arvaniti, 2007a: 142). Наглашени слогови се даље деле на наглашене акцентоване (енгл. *stressed and accented*) и на наглашене неакцентоване (енгл. *stressed and unaccented*). Први

¹⁹⁴ Када је реч о трајању консонаната у српском језику занимљиво истраживање је објавила Батас (2013), која је извршила акустичку анализу консонаната у српском језику и испитала је њихово трајање у интервокалском положају. Ауторка наводи да су безвучни парњаци дужег трајања од звучних, због начина стварања, да је звучни дентални експлозив [d] изражено краћег трајања од осталих експлозива, а да безвучни експлозиви трају приближно исто. Такође, наводи да је звучни дентални фрикатив [z] краћег трајања од палаталног фрикатива [ʒ], да се код звучних африката примећује разлика у трајању и да је дентални експлозив [t] значајно краћи од друга два безвучна дентална консонанта (Батас, 2013: 149–150). За детаљнију анализу погледати наведени извор.

¹⁹⁵ Постоји више начина обележавања (динамичког) акцента. Ми се водимо оним што предлаже Топинтзи (Topintzi, 2023: 221), [ˈ] за примарни и [ˌ] за секундарни акценат. Ознака се бележи пре акцентованог слога. Другом методом се предлаже бележење [ˈ] - акутног симбола за примарни а [ˌ] – грависног симбола за секундарни акценат.

тип је најчешћи тип наглашених слогова у грчком и осим тога што је акустички истакнутији у односу на ненаглашене, карактерише га и тонски акценат. Са друге стране, наглашен неакцентован слог је израженији по питању интензитета, трајања и квалитета вокала у односу на ненаглашене, али не поседује тонски акценат, односно може имати равну вредност основне фреквенције ($F0$)¹⁹⁶ (Arvaniti, 2007a: 142).

Модерни грчки језик наследио је многе лексичке акценте из класичног грчког језика (Ρεβυθιάδου, 2021: 406). Место акцента у грчком језику је релативно слободно, али постоји тзв. правило или „прозор” тросложности (Μαλικοῦτη-Drachman & Drachman, 1989; Drachman & Malikouti-Drachman, 1999; Revithiadou, 1999 у Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 26). Према овом правилу, могу се акцентовати само три слога с краја речи. Ограничење које поставља правило тросложности је постепено утицало и на лексички акценат, било да је реч о основи или о неком творбеном или продуктивном суфиксу (Ρεβυθιάδου, 2021: 406). Додатно, нису сви слогови подједнако стабилно акцентовани, па је пропаралигуса (трећи слог с краја речи) нестабилније акцентуације у поређењу са друга два, будући да представља основну или неутралну акцентуацију (енгл. *default stress*) у грчком језику (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 26). Још један значајан закључак ових аутора јесте да одређене морфеме могу да у себи носе акценатску ознаку која утиче на главни акценат речи (Revithiadou, 1999 у Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 26). Фонетски, акцентоване слогове одликује нешто дуже трајање и интензитет у односу на неакцентоване (Arvaniti, 2005: 2).

Дакле, још једна подела јесте она на лексички и фонолошки акценат. Лексички акценат је прилично непредвидив у контексту фонологије и мора бити сачуван у менталном лексикону. Грчки има ову врсту акцента, па се на примеру речи *χώρος* [xóros] и *χορός* [chorós] може увидети да не постоји друго правило, осим правила тросложности, којим се можемо водити приликом акцентуације, већ говорник треба да напамет усвоји ову дистинкцију (Topintzi, 2023: 224). Питање које се поставља приликом истраживања акцентуације у грчком језику јесте то који ће лексички акценат бити фонетски остварен путем динамичког акцента (Ρεβυθιάδου, 2021: 408). Ова карактеристика лексички акцентованих система назива се доминација (енгл. *dominance*) (Ρεβυθιάδου, 2021: 408). Врло је занимљиво то што су правила акцентуације у модерном грчком језику описана као надметање морфема које носе лексички акценат, при чему „најјача” морфема побеђује. Таквом морфемом се сматра она која има одређену функцију у речи, односно одређује њену морфосинтаксичку категорију (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 28). Тако одређени суфикси мењају морфосинтаксичку категорију речи, будући да именице претварају у придеве. Дакле, опште правило акцентуације у грчком језику гласи – лексички акценат основе има предност приликом акцентована, затим следи лексички акценат клитичког наставка и на крају неутрални акценат на пропаралигуси (трећем слогу с краја речи) (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 27–28).

Када је реч о стандардном српском језику, акценат има дистинктивну функцију, будући да се њиме може одредити значење речи, у случајевима када фонеме не испуњавају своју дистинктивну функцију и долази до хомофоније (Subotić et al., 2012: 98). Акценатски систем стандардног српског језика састоји се од два силазна и два узлазна, два кратка и два дуга акцента, као и од неакцентоване дужине и неакцентоване краткоће (Subotić et al., 2012: 98). Када је реч о правилима распоређивања, реч је о акцентима са делимично слободном дистрибуцијом, будући да важи правило да се силазни акценти јављају само на првом слогу а узлазни на свим слоговима осим последњег, што као последицу има и чињеницу да једносложне речи могу имати само силазне акценте (Subotić et al., 2012: 98). У овом погледу је

¹⁹⁶ Ауторка наводи да се поставља питање и тога да ли треба направити додатну дистинкцију између наглашених слогова који су у фокусу и оних који нису, односно увести категорију нагласка фразе. Ипак, истиче да не постоје докази о томе да ритмички и енклитички нагласак треба посматрати као посебне нивое нагласка, већ да је у случају енклитичког нагласка пре реч о томе одакле нагласак потиче а да за ритмички нема довољно емпиријских података како би се издвојио као посебна категорија (Arvaniti, 2007a: 142).

српски, као и други језици са четвороакценатским системом, сличан језицима са везаним (фиксираним) акцентима на конкретном слогу¹⁹⁷ (Батас, 2014: 249).

У стандардном српском језику акценат имају само акцентогене (ортотоничне) речи, које су најчешће пунозначне или аутосемантичке. Поред њих, постоје и атоне речи, које са акцентогеним речима чине јединствену фонолошку реч или акценатску целину (Subotić et al., 2012: 105). Акценат је „стожер око којег се окупља акценатска целина” (Петровић & Гудурић, 2010: 365) и успоставља се контраст између акценатованости и неакцентованости сегмената ове целине. Дакле, осим дистинктивне, акценат има и кулминативну функцију, док иницијални акценат (који захвата само почетну мору¹⁹⁸) може имати и делимитативну функцију (Петровић & Гудурић, 2010: 365). У српском језику се речи, према граматичким карактеристикама, деле на акцензоване (ортотоничне) и неакценоване (клитике) (Петровић & Гудурић, 2010: 366). Иако је ред речи начелно слободан, када је реч о енклитикама које стоје иза наглашене речи и не могу носити акценат, постоје одређена ограничења у вези са редоследом и положајем који заузимају у овој целини (Subotić et al., 2012: 106).

Истраживања показују да се српски прозодијски систем развио у два правца: западном, у коме су очувани акцентски контрасти описани код Вука и Даничића, и источном, у коме су ти контрасти редуковани, уз тенденцију да се задржи пре свега положај акцента (Петровић & Гудурић, 2010: 381). Како истичу Суботић и сарадници (Subotić et al., 2012: 101) четвороакценатски систем српског језика се постепено редукује и све је приближнији систему какав имају остали словенски и индоевропски језици – динамички акценат, гласовни удар односно иктус. Ипак, будући да се у овом раду нећемо бавити детаљнијом анализом тенденција акценатских система представљамо укратко карактеристике и разлике акцента у модерном грчком и српском језику у складу са становиштима већине цитираних аутора.

Табела 15: опште карактеристике акцента у модерном грчком и српском језику¹⁹⁹

	модерни грчки	стандардни српски
Врста акцента	динамички	политонски / тонски (са иктусом)
Предвидљивост места акцента	слободан, не може се предвидети	делимично слободна дистрибуција
Ограничења	правило тросложности	- силазни акценти на првом слогу - узлазни акценти на свим осим на последњем слогу

Најзад, најочигледнија разлика између акцената двају језика јесте то да се у модерном грчком он бележи (´), док у српском то није случај. У модерном грчком акценат се пише изнад вокала, када је реч о минускулама или са леве стране, када је реч о мајускули на почетку речи. Додатно, бележи се на другом вокалу вокалских скупова или скупова αυ/ευ, а не бележи се када су речи написане искључиво мајускулама.

У једном пилот истраживању које смо спровели 2022. године на Катедри за неохеленске студије 2022. године (Bacic Cosic & Kostic, 2022²⁰⁰) испитали смо учестале грешке у акцентуацији генитива множине у модерном грчком језику код србофоних говорника, односно студената модерног грчког језика. Акцентоване је испитано путем активности слушања, где је

¹⁹⁷ Батас (2014) пружа исцрпан преглед акценатских промена речи у континуалном говору, вршећи мерења дугосилазног, краткосилазног, дугоузлазног и краткоузлазног акцента у речима различитог броја слогова, као и под утицајем реченичне интонације (Батас, 2014: 256–301).

¹⁹⁸ Јединица за мерење дужине слога.

¹⁹⁹ Табела је направљена по узору на табеле у Ревитјаду и Тзакоста (Ρεβυθιάδου & Τζακόστα, 2019: 26–37) и Батас, (2014: 247–248).

²⁰⁰ Рад је изложен на међународном конгресу ICGL15 али није објављена његова коначна верзија.

тражено од студената прве и друге године студија да након слушања звучног записа одређених речи одаберу ону акцентуацију коју сматрају исправном. Занимљиво је да се, иако је било очекивано да су на овом, А2 нивоу ЗЕОЈ-а, усвојили правила акцентуације и промене именица које су биле део задатака, показала изражена језичка несигурност. Наиме, највећи број грешака испитаници су правили у сва три рода у случају пропарокситоних именица, као и код именица код којих долази до померања акцента. Мања несигурност се показала у случају неједнакосложних именица, док су грешке биле учестале и у случају акцентуације именица које се завршавају на -ос, у сва три рода (Bacic Cosic & Kostic, 2022). Дакле, резултати овог истраживања нам указују на захтевност усвајања овог супрасегменталног елемента.

4.2.2. Интонација

Интонација се дефинише као „дистинктивно коришћење висине тона или мелодије односно супрасегментних карактеристика у фонологији речи и реченице” (Subotić et al., 2012: 112). Како објашњава Арванити (Arvaniti, 2011: 757), термин *интонација* се односи на тоналне обрасце на нивоу фразе, док се термини *тонски акценат* (енгл. *pitch accent*) и *тон* користе за означавање тонских особености речи. Тако у језицима као што су грчки, енглески или италијански, *F0* контура на нивоу фразе се заснива на сложеној интеракцији између метричке структуре, прозодијске фразе, синтаксе и прагматике, а у тзв. *тонским језицима* (енгл. *tone languages*) попут мандаринског, тајландског или игбоа, већина слогова носи лексички тон који утиче на значење речи. У случају језика са тонским акцентом (енгл. *pitch accent languages*) као што су српски, јапански или шведски тон функционише на сличан начин, али је у свакој речи само један слог тонски одређен. Додатно, и тонски и језици са тонским акцентом поседују и тонске обрасце на нивоу фразе (Arvaniti, 2011: 757).

Арванити (Arvaniti, 2007b: 20) у свом раду из 2017. године користи термин *интонација* како би означила лингвистички структурисану и прагматички значајну модулацију основне фреквенције (*F0*). Такође, истиче да границе између фонетике и фонологије у области интонације често нису стриктне, што је у вези са тиме што се интонација сматра градијентном појавом, која нема јасну фонолошку структуру. Додатно, наводи да још увек није сасвим јасно шта тачно изворни говорници перципирају као интонацију (Arvaniti, 2007b: 20) али и да је изузетно значајно да се истраже њена форма и значење (Arvaniti, 2007b: 24).

Интонација се састоји од понављања одређених узастопних тонских висина, који се називају и интонационо окружење, од којих се свако користи на одређени начин за елементе променљиве дужине налик на интонационе фразе (Nespor, 2013: 231). Интонација јесте мелодија говора, која се заснива на разликама у фреквенцијама гласа говорника, а слушалац је препознаје као промену висине гласа (Arvaniti, 2005: 3). Глас се подиже и спушта у зависности од тога коју поруку говорник жели да пренесе путем интонације, а ове разлике које се могу назвати и мелодијским акцентом могу се представити узлазном, силазном или равном линијом (Arvaniti, 2005: 3). Слично наводе и Суботић и сарадници, да је реченична интонација мелодијско кретање реченичног тона, а њена најважнија функција је да као „сигнал граматичке структуре” значи реченичне, клаузалне, синтагматске и друге границе у неком исказу, односно да има улогу коју у писаном дискурсу има интерпункција (Subotić et al., 2012: 112). Она помаже говорнику у уобличавању поруке, а слушаоцу у њеном декодирању (Subotić et al., 2012: 112). Додатно, интонацијом се може указати на емоционално стање говорника, карактер и на то да ли је порука завршена (Subotić et al., 2012: 112).

У модерном грчком језику, као што смо већ истакли, не постоје речи које се разликују само по висини акцента на одређеном слогу. Ипак, промена висине присутна је у случају интонације, како би се означиле разлике на нивоу читаве фразе (Nespor, 2013: 75) будући да је ово уобичајено за језике са динамичким акцентом, као што је грчки (Nespor, 2013: 73). Балтазани у својој дисертацији приказује укупну слику система интонације у модерном грчком (Baltazani, 2002), а на њено истраживање ослања се и поглавље Ревитјаду и Тзакоста

(Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019)²⁰¹. Наиме, аутори објашњавају да су упитне реченице у модерном грчком морфосинтаксички сличне изјавним али се разликују управо на основу интонације (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2019: 45). Тако наводи и Неспор (Nespor, 2013), да постоје језици у којима се разлика између потврдне и директне упитне реченице може постићи другачијом интонацијом, када се, на пример, потврдна реченица завршава силазним интонационим окружењем а упитна узлазним (Nespor, 2013: 247). Тако се и у српском језику реченичном интонацијом прави разлика између изјавне и упитне реченице (Subotić et al., 2012: 113). Ова појава независна је од могућности да се упитне реченице граде додавањем посебне речце и може се рећи да и модерни грчки и српски језик имају ово својство. У српском језику код упитне и ускличне реченице интонација је узлазна и повишена док је код изјавне најчешће силазна или равна (Subotić et al., 2012: 113). Упитна интонација се употпуњује истицањем речи која је најзначајнија за разумевање поруке, док се у ускличној интонацији при крају реченице спушта тон а на сличан начин је тонски врхунац у речи која садржи највише информација (Subotić et al., 2012: 113).

Мелодијски акценат се у модерном грчком може јавити и на крају интонационих целина, на ненаглашеним слоговима, како би се означио наставак или завршетак излагања (Arvaniti, 2005: 3). Дакле, различита интонација може означити потврду, питање, наредбу или различита расположења, налик на бес, жалбу или неверицу (Nespor, 2013: 244). Такође, интонацијом можемо дати посебну семантичку конотацију одређеној речи, усмеравајући фокус на њу (Nespor, 2013: 244). У српском језику изјавне реченице обично имају узлазно-силазну мелодију, а неке речи изговарају се јачим интензитетом, односно носе логички акценат (Subotić et al., 2012: 113). Овај акценат се може наћи на било којој речи и утиче на смисао одређене реченице. Испитивања су показала да је у српском језику опште кретање тона у реченицама силазно (Subotić et al., 2012: 113). Будући да српски акценатски систем има политонијску природу интонација подразумева распон висине тона, висину и правац кретања тона, као надсегментне карактеристике (Subotić et al., 2012: 112).

Као што смо већ истакли, у свим језицима акценти имају кулминативну и делимитативну функцију. Кулминативна функција подразумева истицање речи као јединица говорног низа што указује на број фонолошких речи у једном исказу. Са друге стране, делимитативна или демаркациона функција помаже у разграничењу речи од речи односно раграничење изговорних целина – фонолошких речи (Subotić et al., 2012: 113–114). Ово разграничење постиже се паузом, која означава границу фонолошке речи (засебне ортотоничне речи или ортотоничне речи праћене клитикама) (Subotić et al., 2012: 114). Са друге стране, како наводи Топинтзи (Topintzi, 2023: 232), позивајући се на две класификације (Roach, 2009; Μπαλτατζάνη & Νικολαΐδου, 2022) интонација има следеће функције: граматичку (енгл. *grammatical*), емфатичку (енгл. *accentual*), дискурсну (енгл. *discourse*) и становишну (енгл. *attitudinal*). Граматичка се односи на границе реченица као и на разликовање значења исказа док се емфатичка тиче стављања фокуса, исказивања контраста или наглашавања. Дискурсна функција нам указује на нове у поређењу са познатим информацијама, као и на смењивање говорника у току конверзације, док се становишна односи на исказивање ставова или емоција говорника (Topintzi, 2023: 232–233).

Када је реч о интонацији упитних реченица (енгл. *wh-questions*) у модерном грчком језику занимљив рад су објавили аутори Арванити и Лад (Arvaniti & Ladd, 2009: 67), који наводе да се њихова интонација састоји из подизања и спуштања тона, затим ниског равног тона и на крају подизања²⁰². Додатно, Арванити је у другом, коауторском раду (Arvaniti et al., 2006), вршила поређење продукције и перцепције узлазно-силазне контуре која се јавља у

²⁰¹ За детаљан приказ интонационих образаца модерног грчког језика в. Балтазани (Baltazani, 2002) и Арванити и Балтазани (Arvaniti & Baltazani, 2005).

²⁰² У овом раду се представља аутосегментална анализа интонационог обрасца упитних реченица на грчком језику (Arvaniti & Ladd, 2009). Додатно, Арванити објављује у коауторству још један рад у области интонације, и то у вези са акцентовањем фраза и анализом из перспективе интонацијске фонологије (Grice et al., 2000).

контрастивним исказима и завршном делу узлазно-силазне контуре у поларним питањима²⁰³ у грчком језику. Резултати овог истраживања су показали да ове наизглед сличне контуре садрже суптилне фонетске разлике и да говорници изворног језика могу да их препознају управо на основу тих разлика (Arvaniti et al., 2006: 68–69).

Још један рад на тему интонације Арванити објављује 2011. године (Arvaniti, 2011). У овом раду се, између осталог, осврће на мелодију грчког језика и представља таласне облике, транскрипцију и *F0* контуре двеју грчких упитних реченица (енгл. *wh-questions*) (Arvaniti, 2011: 758). Како ауторка истиче, из ових примера се могу изнети три кључна закључка у вези са интонацијом: 1) да облици интонационих контура са одређеном прагматичком интерпретацијом могу значајно варирати у зависности од сегменталног састава и да ове разлике произилазе из укупне прозодијске структуре исказа, 2) да интонационе контуре немају стабилно, непроменљиво значење ни унутар једног језика ни међу различитим језицима, већ да то зависи од одабира лексике као и других фактора и 3) да теорије интонације морају да пруже објашњење о вези између интонације и значења и да омогуће формулисање општих правила на основу *F0* података у складу са којима се даље могу генерисати нове контуре исте основне мелодије које одговарају исказима различитих дужина и структура (Arvaniti, 2011: 759).

На платформи *SpeakGreek*²⁰⁴ може се приступити веома корисној подели реченица на основу интонације, коју сажето приказујемо у табели која следи, а затим испод табеле нудимо објашњења сваког појединачног интонационог обрасца које су аутори платформе представили.

Табела 16: интонациони обрасци у модерном грчком језику

Потврдне / комуникативне реченице								
Неутралне			Наглашене / емфатичне					
1 реч ¹	2 речи ²	3 речи ³	1. од 2 ⁴	2. од 2 ⁵	1. од 3 ⁶	2. од 3 ⁷	3. од 3 ⁸	негација ⁹
Упитне реченице								
са упитном речју (гр. <i>ερωτήσεις μερικής άγνοίας</i>)			са одговором да/не (гр. <i>ερωτήσεις ολικής άγνοίας</i>)					
1 реч ¹⁰	2 речи ¹¹	3 речи ¹²	1 реч ¹³	1. од 2 ¹⁴	2. од 2 ¹⁵	негација ¹⁶		
Мелодија / интонација наставка								
Интонација низа ¹⁷			Интонација низа – изјавна ¹⁸					
Учтивост – неучтивост ¹⁹								

1. Глас се подиже на наглашеном слогу, а затим се одмах спушта. Када је наглашен последњи слог, глас се подиже на његовом почетку, а потом се нагло спушта.
2. Глас се подиже на сваком наглашеном слогу, а на крају реченице се спушта.
3. Исто као и код реченица са две речи.
4. Нагласак на првој од две речи: Глас се подиже врло високо на изражено наглашеној (тј. фокусираној) речи, а затим се одмах спушта и остаје низак до краја реченице. У грчком се све што следи после речи у фокусу изговара ниско.
5. Нагласак на другој од две речи: Глас се подиже на наглашеном слогу у првој речи, а још више на наглашеном слогу друге речи, која је у фокусу (тј. снажно наглашена). На крају реченице глас се спушта.
6. Нагласак на првој од три речи: као и код реченица са нагласком на првој од две речи.

²⁰³ Класификација према начину на који је дефинисан скуп могућих одговора: а) поларна питања (енгл. *polar questions*), која имају два могућа одговора, од којих један одговара садржају питања а други његовом поларном опозиту, б) питања са променљивом (енгл. *variable questions*), која садрже променљиву коју одговор треба да замени и в) алтернативна питања (енгл. *alternative questions*), која садрже групу алтернативних одговора (Huddleston, 1994 у Јанићијевић, 2017: 556–557).

²⁰⁴ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/>.

7. Нагласак на другој од три речи: Исто као и код реченица у којима са нагласком на другој од две речи.
8. Нагласак на трећој од три речи: Глас се подиже на наглашеном слогу и прве и друге речи, али се још више подиже на наглашеном слогу треће речи, која је у фокусу (тј. снажно наглашена). Одмах потом се спушта и остаје низак до краја реченице. Када је наглашен последњи слог последње речи, целокупно узлазно и силазно кретање одвија се унутар тог слога.
9. Глас се подиже на наглашеном слогу у првој речи, а још више на речи „δεν”. Све што следи после речи „δεν” изговара се ниско.
10. У питањима која садрже упитну реч (ко, шта, где, када итд.), глас се подиже на наглашеном слогу упитне речи, затим се спушта и остаје низак до последњег наглашеног слога у питању, када се поново подиже да означи упитну интонацију.
11. Исто као за упитне реченице са једном речју.
12. Исто као за упитне реченице са једном речју.
13. У питањима на која се одговара са *да* или *не* карактеристично је да се на крају питања јавља звонаста интонациона контура: глас се са ниског подиже на висок, а затим се поново спушта. Глас је низак у наглашеном слогу, а на последњем слогу питања се подиже и затим спушта. Када је наглашен последњи слог, целокупна звонаста интонациона контура јавља се унутар тог слога.
14. Нагласак на првој од две речи: исто као у реченицама са једном речју, с тим што глас остаје низак током целе прве речи, која је у фокусу (тј. снажно наглашена), све до наглашеног слога друге речи, где се јавља звонаста интонациона контура, односно глас се подиже на наглашеном слогу и затим се спушта до краја упитне реченице.
15. Нагласак на другој од две речи: иста звонаста интонациона контура као у упитним реченицама са нагласком на првој од две речи.
16. Глас остаје низак на одричном „δεν”, које је у фокусу (тј. снажно наглашено), и остаје низак све до наглашеног слога последње речи у реченици, где се јавља звонаста интонациона контура, односно глас се подиже на наглашеном слогу, а затим се спушта до краја упитне реченице.
17. У низовима набрајања сваки елемент добија мелодију наставка, при чему се глас подиже на наглашеном слогу и остаје релативно висок, сигнализујући да исказ није завршен. Коначни пад јавља се тек у завршном делу реченице.
18. На крају првог дела реченице јавља се мелодија наставка, која сигнализује да исказ није завршен. Коначно спуштање гласа јавља се тек на крају другог дела реченице.
19. Интонација учтивости карактерише се мекшим узлазно-силазним кретањем висине гласа и релативно високим завршетком, док интонација неучтивости почиње више, има нагли пад и низак завршетак, што слушаоцу сигнализује категоричан или грубљи став говорника.

4.2.3. Ритам

Како наводи Бјелица (Bjelica, 2012: 9), ритам је једна од најмање истражених области у оквиру студија прозодије, док је истовремено реч о пољу где постоје многе дебате и неслагања. Опште је прихваћена чињеница да сви језици имају сопствени ритам, а најчешћа класификација јесте на језике који имају ритам по нагласку (енгл. *stress-timed*) и језике који имају ритам по слогу (енгл. *syllable-timed*)²⁰⁵ и по мори²⁰⁶ (енгл. *mora-timed*)²⁰⁷. Ова типолошка

²⁰⁵ Термине ритма по нагласку (енгл. *stress-timed*) и ритма по слогу (енгл. *syllable-timed*) први пут наводи Пајк (Pike, 1946), како би објаснио разлику у ритмичким јединицама између шпанског или рецитовања на енглеском, када слогови долазе у приближно истим интервалима и говора на енглеском језику, у којем се примећује тенденција ка равномерном распоређивању акцената (Pike, 1946 у Dauer, 1980b: 309).

²⁰⁶ Јединица мања од слога.

²⁰⁷ На пример јапански и словачки.

подела заснива се на томе да ли се једнаковременост (енгл. *isochrony*)²⁰⁸ постиже на нивоу наглашених или индивидуалних слогова, у зависности од језика (Bjelica, 2012: 9, 26). Тако наводи и Дауер (Dauer, 1980b), да је суштинска полазишна тачна за поделу језика на оне који имају ритам по нагласку и на оне који имају ритам по слогу уверење да се ритам заснива на једнаковремености, односно на понављању приближно једнаких временских интервала између ритмичких јединица (Dauer, 1980b: 309). Дакле, код језика који имају ритам по слогу, слогови имају просечно исто или приближно исто трајање без обзира на то да ли су наглашени или не, док је код језика који имају ритам по нагласку исто трајање између два наглашена слога (Ελσαφοῦρη, 2023: 32). Иако одређени истраживачи истичу да не постоји стриктна подела (Roach, 1982 у Bjelica, 2012: 26), може се рећи да главна разлика међу језицима лежи у дистрибуцији и доминантности неког од типова (Bjelica, 2012: 26).

Статус српског језика по питању ритма није јасан, будући да није спроведено довољно истраживања у овој области (Bjelica, 2012: 35). Ипак, Бјелица поставља претпоставку да се може рећи да је ближи језицима са ритмом по слогу²⁰⁹, у поређењу са онима који имају ритам по нагласку²¹⁰. Наиме, када је реч о структури слога, српски би требало класификовати у ову категорију, иако Јокановић-Михајлов (Јокановић-Михајлов, 1990 у Bjelica, 2012: 56) истиче да га карактерише ритмичка организација приближна енглеском и Дауер (Dauer, 1987: 448) наводи сличност са енглеским у погледу разлике у трајању између акцентованих и неакцентованих слогова²¹¹. Будући да српски поседује одлике и језика које имају ритам по слогу а и језика које имају ритам по нагласку, закључак досадашњих истраживања је да се може најпре класификовати у једну међугрупу (енгл. *intermediate languages*) којима припада на пример и чешки (Bjelica, 2012: 80).

Слична је ситуација и када је реч о модерном грчком језику. Дауер (Dauer, 1983: 59–60) наводи да грчки језик није јасно класификован и предлаже једну осу²¹², на којој грчки наводи на средини, ближе језицима који имају ритам по нагласку (енгл. *stress-timed*)²¹³. У својој докторској дисертацији ауторка износи карактеристике због којих се модерни грчки може сврстати у једну или другу категорију (Dauer, 1980b: 363–366). Ипак, истиче да се код грчког не јавља тзв. *централизоване вокала* (енгл. *centralization of vowels*) и да овај језик има једноставну слоговну структуру типичну за ритам по слогу, али да истовремено поседује врсту акцента која је типична за ритам по нагласку (Dauer, 1980b: 370). Дакле, одређени истраживачи тврде да је грчки некласификован (Grabe & Low, 2002 у Arvaniti, 2009: 49), док други наводе да има ритам по слогу (Barry & Andreeva, 2001 у Arvaniti, 2009: 49). Такође, Менен и Окалиду (Mennen & Okalidou, 2006: 4), тврде да грчки има ритам по слогу, како наводи и Дауер (Dauer, 1980b: 326), док Арванити истиче да су карактеристике његовог ритма веома блиске онима које се примећују код италијанског језика (Arvaniti, 1994: 266).

Балтазани (Baltazani, 2007), која се бавила редукцијом вокала и прозодијским ритмом наводи да се примећује изражена редукција вокала у грчком језику, као и да су резултати њеног истраживања показали да су неакцентовани вокали краћи од акцентованих. Додатно, наводи да су уочене разлике у трајању и средишњем положају вокала који се налазе пре и после акцента, што се тумачи као разлика у прозодијској снази слогова. Сличан феномен ауторка истиче и у интонацији, при чему код слогова који следе након нуклеуса реченице акценат слаби (Baltazani, 2007: 42). Ауторка објашњава да не може дати дефинитиван одговор на питање којој

²⁰⁸ Једнаковременост подразумева једнаке временске интервале између слогова (Lakić, 2018: 125).

²⁰⁹ Налик на француски, шпански, италијански, турски итд.

²¹⁰ Налик на енглески, немачки, руски, норвешки итд.

²¹¹ Напомињемо да се у овом раду наводи српскохрватски језик.

²¹² На овој оси аутор представља јапански, француски, шпански, грчки, португалски и енглески (тим редоследом, ка већем степену одређености ритма по нагласку).

²¹³ Дауер (Dauer, 1980b) у својој докторској дисертацији врши анализу ритма грчког језика поредећи га са енглеским, како би извела закључак да ли поседује ритам по слогу или по нагласку, будући да је за енглески на располагању већи број података, који указује да он припада језицима са ритмом по нагласку (Dauer, 1980b: 318). Ауторка је извршила мерење дужине трајања различитих слогова и њихове структуре, као и анализу метричке стопе.

ритмичкој категорији припада грчки језик, али да је редукција вокала, која је код њега присутна, није карактеристика језика који имају ритам по слогу (енгл. *syllable-timed*), па се може са сигурношћу тврдити да грчки језик не припада овој категорији. Додатно, наводи да је грчки, када је мерен тзв. *PVI* индекс²¹⁴ (енгл. *Pairwise Variability Index*), по вредностима био негде између језика који имају ритам по нагласку (енгл. *stress-timed*) и језика који имају ритам по слогу (енгл. *syllable-timed*) (Baltazani, 2007: 43).

Такође, Циарциони (Tsiartsioni, 2003), у истраживању које је спровела код изворних говорника грчког који усвајају енглески као страни језик, наводи да се код енглеског примећује већа варијабилност у трајању како вокалских тако и консонантских интервала, па се може одредити као језик изразитијег ритма по нагласку, у поређењу са грчким (Tsiartsioni, 2003: 231). Осим тога, резултати истраживања које је спровела Арванити (Arvaniti, 2000) откривају одређене карактеристике ритма модерног грчког језика, односно указују на то да за грчки није карактеристично продужавање на крају речи (енгл. *word-final lengthening*), а да тзв. надметање акцента (енгл. *stress clash*²¹⁵) може да се избегне продуживањем вокала првог наглашеног слога (Arvaniti, 2000: 34). Арванити (Arvaniti, 2007a) ипак примећује да истраживања о брзини говора (Arvaniti, 2001; Botinis et al., 2001) показују да промене у брзини говора не утичу једнако на вокале и консонанте у грчком, већ се приликом убрзавања темпа вокали у већој мери редукују, што ауторка описује као језички специфичну стратегију у стандардном грчком језику, која може бити повезана и са појавом елизије високих вокала у грчком (Arvaniti, 2007a: 148).

У истраживању које је спровела Арванити на пољу ритма грчког језика, наводи да су слогови са примарним акцентом дужи од неакцентованих што указује на то да се језици који имају ритам по слогу заснивају на истим обрасцима акцентуације као језици који имају ритам по нагласку. Ипак, оно што их разликује јесте тенденција да одрже константним трајање и других слогова, дакле могу толерисати дуже ненаглашене слокове (Arvaniti, 1994: 266). У складу са тим, може се рећи да постоји разлика у структури, односно да ритмичка структура језика који имају ритам по слогу није правилна у мери у којој је код језика који имају ритам по нагласку, те да је пре реч о другачијим „подешавањима” хијерархијске структуре ритма него о другачијим тенденцијама једнаковремености (енгл. *isochrony*) (Arvaniti, 1994: 267).

Арванити (Arvaniti, 2012) се бавила и значајем метрике за квантификацију језичког ритма. У истраживању које је спровела на узорцима енглеског, немачког, грчког, италијанског, корејског и шпанског језика, по осам говорника за сваки језик је читало реченице и причу и спонтано говорило. Ауторка је навела да су резултати указали на висок ниво варијације и да вредности у оквиру једног језика знатно варирају и зависе од избора методологије (Arvaniti, 2012: 367). Када говоримо о истраживањима ритма у језичким студијама, Арванити (Arvaniti, 2007a) истиче да је значајно разграничити два елемента говора: 1) темпоралну организацију говора (енгл. *timing – temporal coordination*), која се односи на темпоралне релације и интеракцију сегмената као и већих прозодијских јединица, односно слогова, стопа, речи и фраза и 2) ритам, који се односи на груписање и односа истакнутости ових елемената, и много је теже квантификовати га од темпоралне организације (Arvaniti, 2007a: 148). Када је реч о грчком језику, ауторка наводи да, будући да се за мерење ритма у истраживањима често користе консонантска и вокалска варијабилност, чињеница да се грчки говори брзим темпом је вероватно у вези са једноставном структуром слога и одсуством фонолошке дистинкције по питању квантитета вокала (Arvaniti, 2007a: 148).

Када је у питању усвајање страног језика, препознавање ритма може бити врло корисно за ученике. Наиме, ритам говора је изузетно захтеван за неизворне говорнике и један је од најрелевантнијих аспеката у усвајању модела изговора језика. Ритам речи се састоји од свих компонентни лингвистичког (фонетског) система, па се стога увежбавање ритма говора треба темељити на свим лингвистичким (фонетским) структурама које учествују у његовом

²¹⁴ *Pairwise Variability Index* (PVI) је мера која се користи у истраживањима језичког ритма, којом се бележи степен варијабилности у трајању у низу акустичких података, па омогућава да се нумерички исказе тенденција ка ритму по нагласку или ритму по слогу у једном језику или варијетету у односу на други (Ling et al., 2000: 378).

²¹⁵ Реч је о случајевима када се два наглашена слога нађу један поред другог, без ненаглашеног слога између њих.

формирању (Vishnevskaya & Zverev, 2022: 13). Тако се на пример наводи да ученици енглеског као страног језика могу унапредити ритам смањењем интензитета ненаглашених слогова (Dauer, 1987: 449). Ипак, не треба заборавити да је подела на сегменталне и прозодијске феномене осмишљена у оквиру научних, лингвистичких истраживања, зарад вршења анализе (Dauer, 1987: 449) а да се у раном стадијуму учења језика усваја спој ових елемената (Crystal, 1970 у Dauer, 1987: 449) и да су и касније ови феномени у односу међусобне зависности и међусобног утицаја (Dauer, 1987: 449). Додатно, занимљив је увид једног истраживања, у коме се показало да када је реч о ритму, чак и када су ученици енглеског као Ј2 имали резултате сличне онима изворних говорника, често су их остваривали путем стратегија које изворни говорници не користе, налик на изостављање интервокалних звучних плозива код изворних говорника шпанског или продужавање сонаната на крају фразе код изворних говорника корејског језика (Ross et al., 2008: 1).

Прозодија такође може бити под утицајем језичког трансфера, иако се мали се број радова бавио утицајем прозодијског система једног језика на други (Спасић, 2016: 227). Тако, на пример, када је реч о перцепцији прозодије другог језика, Брузлоу и његови сарадници (Broselow et al., 1987) спровode истраживање у оквиру којег долазе до закључка да је трансфер система интонације енглеског језика утицао на начин на који су изворни говорници енглеског перципирали тонове мандаринског кинеског (Broselow et al., 1987: 359). Додатно, Спасић (Спасић, 2016) је спровела занимљиво истраживање у оквиру којег је испитала усвајање српског прозодијског система код студената са изворним мађарским и словачким језиком, указујући на потешкоће са којима се суочавају. У свом истраживању долази до закључка да је разлика по питању везаног акцента који стандардни мађарски и словачки имају на првом слогу утицала на жељу за повлачењем акцента на први слог у српском језику (Спасић, 2016: 238). Осим тога, грешке су биле најбројније код употребе поста акценатских дужина, будући да су се неакцентоване дужине ретко појављивале, и то најчешће на погрешном месту, као и код акцентовања страних имена (Спасић, 2016: 238–239).

Вишневскаја и Зверев (Vishnevskaya & Zverev, 2022) објавили су занимљив рад који се бави питањем места ритма говора у фонетском систему, о хијерархији ритмичких јединица као и о међусобном утицају прозодије и интонације. Наиме, како они цитирају, „употреба фонетских података ради лингвистичког описивања језика један је од предуслова за напредак у лингвистици” (Bondarko, 1981 у Vishnevskaya & Zverev, 2022: 1). Ритам речи прати ритмички систем језика и говора, односно велики број фактора који утичу на ритам, као и њихову хијерархију (Vishnevskaya & Zverev, 2022: 3). Додатно, на ритам могу утицати и ванлингвистички фактори, налик на психофизичко стање говорника, индивидуалне разлике у гласу, темперамент и пол говорника итд. (Kohler, 2009 у Vishnevskaya & Zverev, 2022: 3–4).

4.2.4. Резиме

У овом потпоглављу разматране су супрасегменталне карактеристике модерног грчког и српског језика, укључујући акценат, интонацију и ритам, као кључне елементе говорне организације. Посебна пажња посвећена је разлици између динамичке (монотонске) и музичке (политонске) акцентуације, као и позиционирању акцента у ова два система. Истакнуто је да је акценат у модерном грчком комплексно организован, са присуством лексичког акцента и специфичних правила, попут правила тросложности, док српски акценатски систем показује другачију организацију и функције.

Анализа интонације указује на разлике у интонационим обрасцима и функцијама на нивоу реченице, укључујући мелодијски акценат и обликовање упитних структура. Када је реч о ритму, уочава се да је реч о једној од мање истражених области прозодије, како у српском, тако и у модерном грчком језику, што отежава његову прецизнију типолошку класификацију.

У целини посматрано, супрасегменталне разлике између ова два језика могу представљати значајан изазов за ученике, али и важан ресурс у настави, будући да

препознавање прозодијских образаца може допринети развоју компетенције а њихово правилно усвајање може допринети постизању веће разумљивости усмене продукције.

Ови увиди представљају теоријску основу за емпиријски део рада, који ће бити представљен у наредним поглављима.

5. Емпиријско истраживање

5.1. Методологија истраживања

Методолошки посматрано, студија је конципирана као квазиекспериментално лонгитудинално истраживање са поновљеним мерењима. Квазиекспериментални карактер произлази из чињенице да је формирање експерименталних и контролних група било условљено организацијом наставе и доступношћу студената, због чега није било могуће спровести потпуну насумичну расподелу испитаника, иако се приликом формирања група настојало да оне буду у што већој мери упоредиве. Истраживање се одвијало у три фазе. Прва фаза тицала се спровођења посебно осмишљене методе поучавања изговора у настави на три курса модерног грчког језика на Филолошком факултету, у трајању од једног семестра. Друга фаза је подразумевала снимање учесника приликом две активности усмене продукције и то у три временске тачке, пре спровођења методе поучавања изговора (у октобру), одмах по завршетку периода спровођења инструкција (у јануару) и након три месеца од интервенције (у мају). Трећа фаза истраживања се тицала евалуације прикупљених звучних записа на основу три задата параметра, коју су вршили лингвистички обучени изворни говорници грчког језика. Након прикупљања резултата евалуације извршена је статистичка анализа, приликом чега су у обзир узете и информације о учесницима прикупљене путем анкете на самом почетку истраживања. У наставку ћемо детаљније приказати одабране учеснике у истраживању, као и сваку од наведених фаза.

5.2. Учесници у истраживању

Истраживање је обухватило три различите групе испитаника. Прва група испитаника била је сачињена од студената прве године неохеленских студија који су своје студије започели у октобру 2023. године и у тренутку спровођења истраживања су похађали курс *Савремени грчки језик Г-1* (главни 1). Друга група подразумевала је студенте других студијских група, који су модерни грчки одабрали као изборни језик, те су у октобру 2023. године почели да похађају курс *Савремени грчки језик II-1* (помоћни 1). Трећа група испитаника обухватила је студенте неохеленских студија који су у тренутку спровођења истраживања похађали курс *Савремени грчки језик Г-5* (главни 5), курс са треће године основних академских студија.

Како наводи Зампини (Zampini, 2008: 243), већина досадашњих истраживања говорне продукције на L2 се заснивала на анализи говора билингвала, односно на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције, док се мали број студија усредосредио на испитивање говора на почетним и средњим нивоима компетенције. Стога смо у нашем истраживању обухватили три различите групе испитаника, на различитим нивоима језичке комуникативне компетенције, како бисмо испитали овладавање изговором грчког језика у различитим фазама усвајања језика. Групе почетника одабране су како би се ближе испитао процес формирања фонетско-фонолошких категорија приликом првог контакта са новим страним, односно модерним грчким језиком, док је група студената треће године одабрана у циљу проширивања ових сазнања и добијања увида у могући далекосежнији утицај експлицитног подучавања изговора, на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције.

Прва група подељена је на експерименталну и контролну, на самом почетку семестра, са идејом да две групе буду максимално упоредиве и блиске по броју учесника и њиховим карактеристикама. Ипак, под утицајем околности, одустајања студената и недовољног учешћа на настави, број особа у експерименталној групи чији су резултати узети у обзир био је 9, а у контролној 5. У наставку се наводе њихове информације, док су имена и презимена замењена шифрама. Ове учеснике представљамо детаљније будући да се њихове карактеристике разликују и да су они прва група која је иницијално била у фокусу нашег истраживања.

Табела 17: Детаљни опис учесника (са курса *Савремени грчки језик Г-1*)

Име и презиме	Група	Обнавља курс	Предзнање	Похађање наставе ²¹⁶
ГТ3	експериментална	не	да	Σ ²¹⁷ : 12/48 И ²¹⁸ : 9/21
напомене: студент/киња наводи да је похађао/ла часове у групи, у школи страних језика, као и да је у контакт са језиком дошао/ла приликом путовања у Грчку. Процењени језички ниво који поседује је Б2.				
ГТ6	експериментална	не	да	Σ: 42/48 И: 19/21
напомене: студент/киња наводи да је похађао/ла приватне часове, има пријатеље у Грчкој, путовао/ла је у Грчку и користио/ла је апликације за учење језика, док је у контакт са језиком дошао/ла и путем музике/филмова/серија. Процењени језички ниво који поседује је А1/2.				
ГТ1	експериментална	не	да	Σ: 36/48 И: 14/21
напомене: студент/киња наводи да је похађао/ла приватне часове. Ипак, на часовима не показује предзнање и није желео/ла да учествује у иницијалном тестирању у октобру, јер је сматрао/ла да не поседује довољан ниво језичке комуникативне компетенције.				
ГТ2	експериментална	не	да	Σ: 39/48 И: 16/21
напомене: студент/киња је језик учио/ла путем приватних часова, у школи страних језика и има рођаке у Грчкој. Процењени језички ниво који поседује је А2.				
ГТ8	експериментална	не	не	Σ: 39/48 И: 19/21
напомене: студент/киња наводи да је у контакт са језиком дошла јер има пријатеље у Грчкој и путем музике/филмова/серија				
ГТ7	експериментална	не	не	Σ: 30/48 И: 14/21
ГТ4	експериментална	не	не	Σ: 38/48 И: 17/21
ГТ9	експериментална	не	не	Σ: 31/48 И: 11/21
ГТ5	експериментална	не	не	Σ: 45/48 И: 19/21
ГН4	контролна	не	да	Σ: 31/48

²¹⁶ Наводе се подаци о броју часова које је студент похађао на курсу *Савремени грчки језик Г-1*. Ипак, мора се у обзир узети и значај похађања других предмета на Катедри за неохеленске студије, који могу утицати на развој језичке комуникативне компетенције (као што су *Практикум из неохеленистике I*, где се ради на развоју језичких активности и *Грчки језик I*, на коме се обрађују граматичке целине).

²¹⁷ Укупан број часова.

²¹⁸ Број часова на којима су држане експлицитне инструкције.

напомене: студент/киња наводи да је похађао/ла часове у групи, у школи страних језика, као и да је у контакт са језиком дошао/ла путем музике/филмова/серија. Процењени језички ниво који поседује је А2.				
ГНЗ	контролна	да	да	Σ: 28/48
напомене: студент/киња, иако обнавља курс, у току претходне године није похађао/ла редовно наставу				
ГН2	контролна	не	не	Σ: 46/48
напомене: студент/киња наводи да је у контакт са језиком дошао/ла приликом путовања у Грчку и да је користио/ла апликацију за учење језика				
ГН5	контролна	не	не	Σ: 23/48
ГН1	контролна	не	не	Σ: 24/48

Као што смо већ навели, свим учесницима у истраживању је пре самог почетка инструкција дат упитник у оквиру којег су пружили информације у вези са годином студија, контакту са модерним и класичним грчким језиком, мотивацијом за одабир овог студијског програма или изборног језика, као и ставовима у вези са значајем и задовољством у овладавању различитим сегментима језичке комуникативне компетенције²¹⁹. Упитник је са једне стране осмишљен како би се извршила подела студената у експерименталну и контролну групу, а са друге стране како би се у обзир узели додатни фактори који могу утицати на њихову успешност у овладавању изговором и фонетско-фонолошким карактеристикама. Упитници за три групе испитаника су се минимално разликовали, у складу са њиховим карактеристикама и прилажу се на крају дисертације. У табелама које следе ћемо представити опште податке о испитаницима, у складу са подацима прикупљеним у првом делу упитника.

Табела 18: Учесници на курсу *Савремени грчки језик Г-I*²²⁰

пол	мушки: n = 3, 21.4%; женски: n = 11, 78.6%
успешност ²²¹	просек > 8: n = 8, 57.1%; просек < 8: n = 6; 42.9%
посета Грчкој или Кипру ²²²	да: n = 12, 85.7%; не: n = 2, 14.3%
контакт са модерним грчким	да: n = 9, 64.3%; не: n = 5; 35.7%

²¹⁹ У прилозима 1–3 дати су сви упитници у целости.

²²⁰ Већина учесника су били студенти прве године осим једног учесника, који је обнављао овај курс.

²²¹ Просечна оцена > 8 и < 8. Иако просечна оцена представља континуирану варијаблу, у овом истраживању је дихотомизована применом прага од 8,00, који у домаћем академском контексту означава виши ниво постигнућа. Ово омогућава јасније поређење група и лакшу интерпретацију резултата. Иако смо свесни да може довести до губитка варијабилности података ово је урађено ради аналитичке прегледности и касније јасније статистичке анализе корелација и утицаја фактора успешности на усвајање изговора. Праг смо одредили у складу са тим које оцене би требало да студент има током студија како би постигао наведену просечну оцену. На пример, на студијама неохеленистике студент до дипломирања треба да положи 58 испита. Имајући у виду је реч о великом броју испита, просек виши од 8 подразумева да доминирају високе оцене (8, 9 и 10), док су ниже оцене (6 и 7) релативно ретке или надокнађене већим бројем високих оцена. Успешност је дефинисана на овај начин под претпоставком да је труд око постизања вишег просека индикатор посвећености студијама, мотивисаности за учење и постигнуће, као и успешности у усвајању градива.

²²² Односи се на то да ли су посетили Грчку или Кипар.

живот ²²³	часови ²²⁴	родбина/пријатељи ²²⁵	путовање ²²⁶	апликација ²²⁷	музика/филмови ²²⁸	
да: n = 0; не: n = 14, 100%	да: n = 6, 42.9%; не: n = 8; 57.1%	да: n = 3, 21.4%; не: n = 11, 78.6%	да: n = 3, 21.4%; не: n = 11, 78.6%	да: n = 2, 14.3%; не: n = 12, 85.7%	да: n = 4, 28.6%; не: n = 10, 71.4%	
контакт са класичним грчким језиком			да: n = 2, 14.3%; не: n = 12, 85.7%			
музичко образовање ²²⁹			да: n = 5, 35.7%; не: n = 9, 64.3%			
прва жеља ²³⁰			да: n = 10, 71.4%; не: n = 4, 28.6%			
мотивација за уписивање студија неохеленистике						
љубав ²³¹	заједница ²³²	запослење ²³³	предзнање ²³⁴	култура ²³⁵	алтернатива ²³⁶	допадање ²³⁷
да: n = 11, 78.6%; не: n = 3, 21.4%	да: n = 1, 7.1%; не: n = 13, 92.9%	да: n = 4, 28.6%; не: n = 10, 71.4%	да: n = 3, 21.4%; не: n = 11, 78.6%	да: n = 6, 42.9%; не: n = 8, 57.1%	да: n = 0; не: n = 14, 100%	да: n = 6, 42.9%; не: n = 8, 57.1%

Дакле, у узорку од 14 испитаника, већину чине особе женског пола (78,6%), док особе мушког пола учествују са 21,4%. Више од половине испитаника (57,1%) има просек већи од 8. Иако је велика већина посетила Грчку или Кипар (85,7%), мањи део испитаника (64,3%) наводи да је имао контакт са модерним грчким језиком, што указује на то да сам боравак не подразумева нужно и језичку интеракцију. Наиме, само 21,4% наводи да је путем путовања дошло у контакт са језиком. Када је реч о изворима контакта, најзаступљенији је формални вид учења, односно похађање часова (42,9%), затим следе музика и филмови (28,6%), док су контакт путем родбине или пријатеља, као и путем путовања, подједнако заступљени (по 21,4%). Најмање испитаника наводи апликације за учење језика као извор контакта (14,3%). Ови резултати указују на доминацију формалног учења, али и на значај медија као допунског канала изложености језику, док су спонтани и дигитални облици контакта мање присутни.

Када је реч о разлозима за одабир студија неохеленистике, резултати указују на доминацију интринзичке мотивације. Највећи број испитаника (78,6%) навео је љубав према грчком народу и земљи, што представља најизраженији мотивациони фактор. Поред тога, значајан део испитаника истиче да им се грчки језик највише допадао од понуђених (42,9%), као и да су га изабрали из разлога опште културе (42,9%). Насупрот томе, инструментална мотивација је мање заступљена, будући да је 28,6% испитаника навело перспективу запослења

²²³ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком јер су живели у Грчкој/на Кипру.

²²⁴ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком јер су похађали часове језика.

²²⁵ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком путем родбине или пријатеља у Грчкој/на Кипру.

²²⁶ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком јер су путовали у Грчку/на Кипар.

²²⁷ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком путем апликације за учење језика.

²²⁸ Дошли су у контакт са модерним грчким језиком путем музике/филмова.

²²⁹ Односи се на то да ли су похађали основну или средњу музичку школу, приватне часове певања/свирања инструмента или су били чланови хора.

²³⁰ Односи се на то да ли је модерни грчки језик био њихов први избор приликом одабира студијског програма.

²³¹ Због љубави према народу и земљи.

²³² Због пријатеља у Грчкој/на Кипру.

²³³ Због перспективе проналажења посла.

²³⁴ Због тога што су већ учили овај језик.

²³⁵ Због опште културе.

²³⁶ Зато што је то био њихов алтернативни избор, други по реду језик који би одабрали.

²³⁷ Зато што је то био језик који им се највише допада од понуђених.

као разлог за избор. Претходно учење језика имало је утицај код 21,4% испитаника, док је друштвени фактор, односно присуство пријатеља у Грчкој или на Кипру, готово занемарљив (7,1%). Истовремено, ниједан испитаник није навео да је грчки језик био његов алтернативни избор, што додатно потврђује да је одабир студијског програма у највећој мери био свестан и заснован на личном интересовању, а не на компромису или спољашњим околностима.

Када је реч о студентима треће године студија, нису били подељени у експерименталну и контролну групу, већ су сви слушали прилагођене инструкције па је затим посматран њихов напредак²³⁸. У обзир за истраживање узето је 17 учесника (од 19 који су иницијално учествовали), који су имали довољно присуство на курсу *Савремени грчки језик Г-5*. У наставку се представљају њихови подаци, у складу са одговорима које су пружили путем упитника.

Табела 19: Учесници на курсу *Савремени грчки језик Г-5*

пол			мушки: n = 3, 17.6%; женски: n = 13, 76.5%; без изјашњавања: n = 1, 5.9%			
успешност			просек > 8: n = 9, 52.9%; просек < 8: n = 8, 47.1%			
посета Грчкој или Кипру			да: n = 14, 82.4%; не: n = 3, 17.6%			
контакт са модерним грчким ²³⁹			да: n = 17, 100%; не: n = 0			
контакт са класичним грчким језиком			да: n = 17, 100%; не: n = 0			
музичко образовање			да: n = 3, 17.6%; не: n = 14, 82.4%			
прва жеља			да: n = 9, 52.9%; не: n = 8, 47.1%			
мотивација за уписивање студија неохеленистике						
љубав	заједница	запослење	предзнање	култура	алтернатива	допадање
да: n = 11, 64.7%; не: n = 6, 35.3%	да: n = 0; не: n = 17, 100%;	да: n = 5, 29.4%; не: n = 12, 70.6%	да: n = 1, 5.9%; не: n = 16, 94.1%	да: n = 4, 23.5%; не: n = 13, 76.5%	да: n = 3, 17.6%; не: n = 14, 82.4%	да: n = 4, 23.5%; не: n = 13, 76.5%

У групи студената који су у тренутку истраживања похађали курс *Савремени грчки језик Г-5*²⁴⁰ (N = 17), већину чине особе женског пола (76,5%), док особе мушког пола учествују са 17,6%, а један испитаник се није изјаснио. Нешто више од половине испитаника (52,9%) има просек већи од 8, што указује на релативно уравнотежену структуру успеха. Већина студената (82,4%) посетила је Грчку или Кипар, а подразумевали смо да су сви испитаници имали контакт и са модерним и са класичним грчким језиком, с обзиром на ниво студија. Музичко образовање има мањи део испитаника (17,6%), док већина (82,4%) нема овај вид формалног образовања. Када је реч о избору студијског програма, 52,9% испитаника навело је да је модерни грчки језик био њихов први избор, док за 47,1% то није био случај.

У погледу разлога за одабир студија, резултати показују да и код ове групе студената доминира интринзичка мотивација, али у нешто мањој мери него код почетника. Љубав према грчком народу и земљи наводи 64,7% испитаника, што је и даље најзаступљенији мотив. Инструментална мотивација, односно перспектива запослења, присутна је код 29,4%

²³⁸ Изостанак контролне групе на овом курсу представља методолошко ограничење, те добијене налазе треба посматрати као индикативне, а не као недвосмислену потврду ефеката примењених инструкција.

²³⁹ Будући да је реч о студентима треће године нису узете у обзир варијабле врсте контакта са језиком. Сви студенти су до тренутка истраживања имали путем наставе контакт како са модерним, тако и са класичним грчким језиком.

²⁴⁰ Већина учесника су били студенти треће године али је било и оних који обнављају овај курс.

испитаника и остаје стабилна у односу на групу почетника. Мотивација због стицања опште културе (23,5%) и чињеница да им се језик највише допадао (23,5%) мање су заступљени, док је претходно учење језика готово занемарљиво (5,9%). Друштвени фактор (пријатељи у Грчкој или на Кипру) није присутан (0%). За разлику од прве групе студената, код ове групе се јавља и одређени број оних који су грчки језик изабрали као алтернативу (17,6%). Ови резултати указују на то да се мотивација током студија делимично трансформише – од изразито афективне ка умереније израженој и комплекснијој структури мотивационих фактора.

На изборном грчком језику (курс *Савремени грчки језик II-1*) су експерименталну групу чинила 22 а контролну 23 учесника (укупно 45 учесника). Учесници су одабрани у складу са бројем долазака и присуства часовима на којима су спровођене инструкције. Испитаници су издвојени од иницијалног укупног броја од 109 студената који су похађали наставу на курсу *Савремени грчки језик II-1*. У наставку се представљају подаци испитаника.

Табела 20: Учесници на курсу *Савремени грчки језик II-1*

пол			мушки: n =; женски: n =			
година студија			1. година: n = 19, 42.2% 2. година: n = 7, 15.6% 3. година: n = 12, 26.7% 4. година: n = 6, 13.3% 5. година ²⁴¹ : n = 1, 2.2%			
успешност			просек > 8: n = 30, 66.7%; просек < 8: n = 15, 33.3%			
посета Грчкој или Кипру			да: n = 35, 77.8%; не: n = 10, 22.2%			
контакт са модерним грчким			да: n = 16, 35.6%; не: n = 29, 64.4%			
живот	часови	родбина/пријатељи	путовање	апликација	музика/филмови	
да: n = 0; не: n = 45, 100%	да: n = 0; не: n = 45, 100%	да: n = 1, 2.2% ; не: n = 44, 97.8%	да: n = 12, 26.7%; не: n = 33, 73.3%	да: n = 3, 6.7% ; не: n = 42, 93.3%	да: n = 5, 11.1%; не: n = 40, 88.9%	
контакт са класичним грчким језиком			да: n = 3, 6.7% ; не: n = 42, 93.3%			
музичко образовање			да: n = 9, 20.00%; не: n = 36, 80.00%			
прва жеља ²⁴²			да: n = 33, 73.3%; не: n = 12, 26.7%			
мотивација за одабир модерног грчког као изборног језика						
љубав	заједница	запослење	предзнање	култура	алтернатива	допадање
да: n = 28, 62.2%; не: n = 17, 37.8%	да: n = 3, 6.7% ; не: n = 42, 93.3%	да: n = 8, 17.8%; не: n = 37, 82.2%	да: n = 0; не: n = 45, 100%	да: n = 23, 51.1%; не: n = 22, 48.9%	да: n = 7, 15.6%; не: n = 38, 84.4%	да: n = 16, 35.6%; не: n = 29, 64.4%

У групи студената који похађају грчки као изборни језик (N = 45) уочава се хетерогена структура у погледу године студија, са доминацијом студената прве године (42,2%), али и значајним уделом студената треће године (26,7%). Већина испитаника има просек већи од 8 (66,7%), што указује на релативно висок ниво академске успешности у овој групи. Иако је велики број испитаника посетио Грчку или Кипар (77,8%), само 35,6% наводи да је имало

²⁴¹ Апсолвент.

²⁴² Односи се на то да ли је модерни грчки језик био њихов први избор приликом одабира изборног језика.

контакт са модерним грчким језиком, што потврђује да туристички боравак не подразумева нужно и језичку интеракцију. Контакт са језиком је ограничен и углавном несистематичан: ниједан испитаник није похађао часове, нити је живео у грчком говорном подручју, док су остали извори контакта слабо заступљени (путовања 26,7%, музика/филмови 11,1%, апликације 6,7%, родбина/пријатељи 2,2%). Контакт са класичним грчким језиком такође је минималан (6,7%), а ниједан испитаник нема претходно знање језика. Музичко образовање има петина испитаника (20,0%). Упркос ограничене контакту, већина испитаника (73,3%) наводи да је грчки био њихов први избор.

Када је реч о мотивацији, и у овој групи студената је доминантна интринзичка. Љубав према грчком народу и земљи наводи 62,2% испитаника, док више од половине (51,1%) истиче општу културу као мотив. Око трећине испитаника (35,6%) наводи да им се језик највише допадао од понуђених. Насупрот томе, инструментална мотивација је слабије заступљена (17,8%), као и друштвени фактори (6,7%). Одређени број испитаника (15,6%) наводи да је грчки био њихов алтернативни избор, али већина га ипак бира свесно. У целини, резултати указују на профил студената који грчки језик бирају пре свега из личног интересовања и занимања за културу, али без изражене намере за дубљим или професионалним ангажманом, што се огледа у ограничене и несистематичне контакту са језиком.

Укупни резултати указују на одређене заједничке обрасце, али и јасне разлике између група студената. У свим групама доминирају особе женског пола, а академска успешност је релативно висока, при чему се највећи удео студената са просеком изнад 8 бележи код оних који похађају грчки као изборни предмет (66,7%), у односу на студенте који похађају курс са прве (57,1%) и треће године (52,9%) неохеленистике. Већина испитаника у све три групе посетила је Грчку или Кипар (између 77,8% и 85,7%), што указује на широко распрострањен туристички контакт са земљом. Међутим, језички контакт се значајно разликује: док је код студената треће године очекивано универзалан (100%), код студената прве године проценат оних који су дошли у контакт са језиком је 64,3%, а код студената који слушају грчки као изборни језик свега 35,6%, што показује да интересовање за грчки језик не подразумева нужно и претходно искуство. Извори контакта такође варирају: код студената који студирају грчки као главни језик доминира формално учење (часови), док је код студената на курсу *Савремени грчки језик II-1* контакт ограничен и углавном посредан, најчешће путем путовања, док су други извори (медији, апликације, друштвени контакти) слабо заступљени. Контакт са класичним грчким језиком је маргиналан у свим групама.

У погледу мотивације, у свим групама доминира интринзичка, која се заснива пре свега на љубави према грчком народу и култури, али са постепеним слабљењем почевши од студената прве године (78,6%), преко треће године (64,7%), до студената на изборном предмету (62,2%). Мотивација подстакнута жељом за владањем општом културом је посебно изражена код студената који бирају грчки као изборни језик (51,1%), док је код студената треће године знатно слабија (23,5%). Инструментална мотивација (подстакнута већим перспективама за запослење) умерено је заступљена код студената који студирају грчки као главни предмет (око 29%), али је слабија код изборних студенат грчког као изборног језика (17,8%). Друштвени фактори и претходно учење језика показују се као занемарљиви фактори у све три групе. Значајно је и да у групама студената треће године и студената на изборном предмету постоји одређен удео оних који су модерни грчки одабрали као алтернативу, за разлику од почетника, код којих је избор готово искључиво примаран. У целини, резултати указују на то да је избор грчког језика превасходно мотивисан личним интересовањима и жељом за упознавањем културе, док се током студија мотивација делимично мења и постаје сложенија, а степен контакта са језиком у великој мери зависи од типа студијског програма.

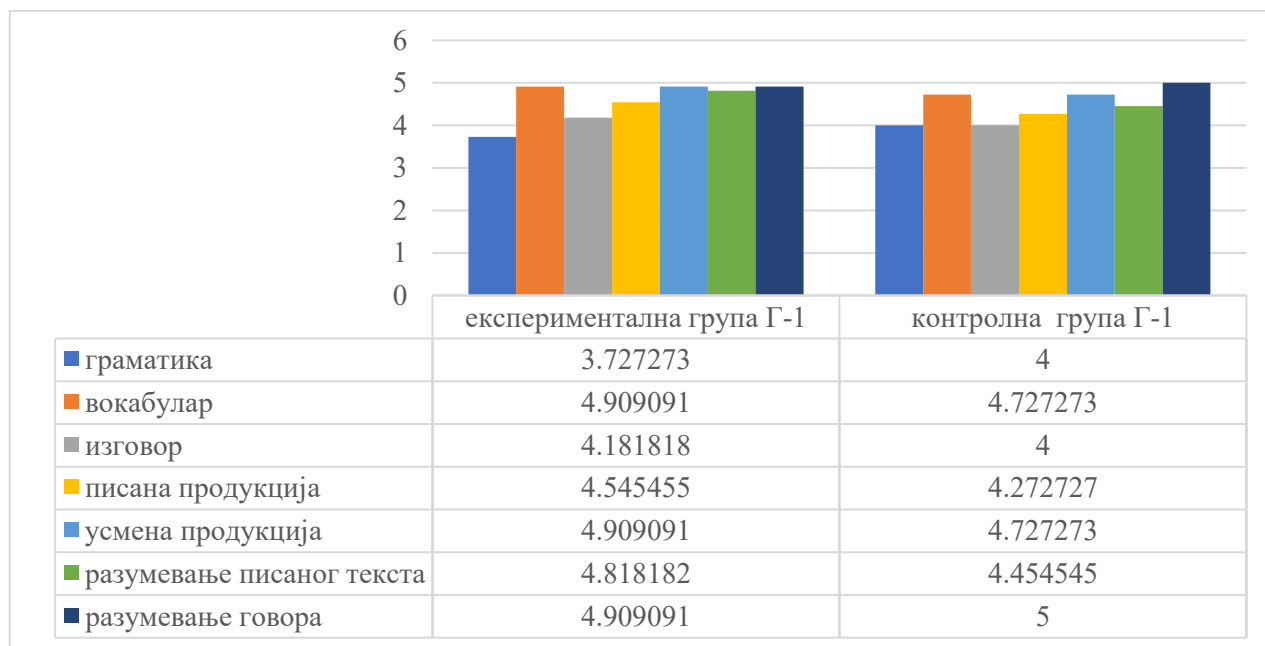
5.2.1. Анализа упитника

У другом делу упитника су све три групе испитаника одговориле на седам питања у вези са значајем које одређене језичке области или активности имају приликом усвајања језика. Одговор су пружали у форми Ликертове скале, бирањем броја од 1 (није нимало важно) до 5 (најважније је). Питања на која су одговарали су следећа:

1. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање граматичких правила?
2. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање вокабулара?
3. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање изговора блиског нативном (говорницима тог језика)?
4. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање писане продукције?
5. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање усмене продукције?
6. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања писаног текста?
7. Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања говора?

Циљ ових питања био је да се испита значај који учесници придају усвајању изговора блиског нативном/изворном и то у поређењу са значајем који се придаје другим језичким областима, као и језичким активностима. У наставку се представљају како подаци за све испитанике који су попунили наведени упитник, како би се стекла шира слика о њиховим ставовима, тако и подаци о одабраним испитаницима (будући да су, као што смо већ навели, у каснијем процесу анализе одређени испитаници искључени из финалне евалуације јер нису испуњавали све предуслове – налик на број долазака на наставу). Такође, када је реч о студентима који су похађали курс помоћног језика (*Савремени грчки језик II-1*), изложени су и резултати треће (В), онлајн групе, која није узета у обзир приликом финалне евалуације, будући да је наставу слушала у онлајн формату, код другог предавача.

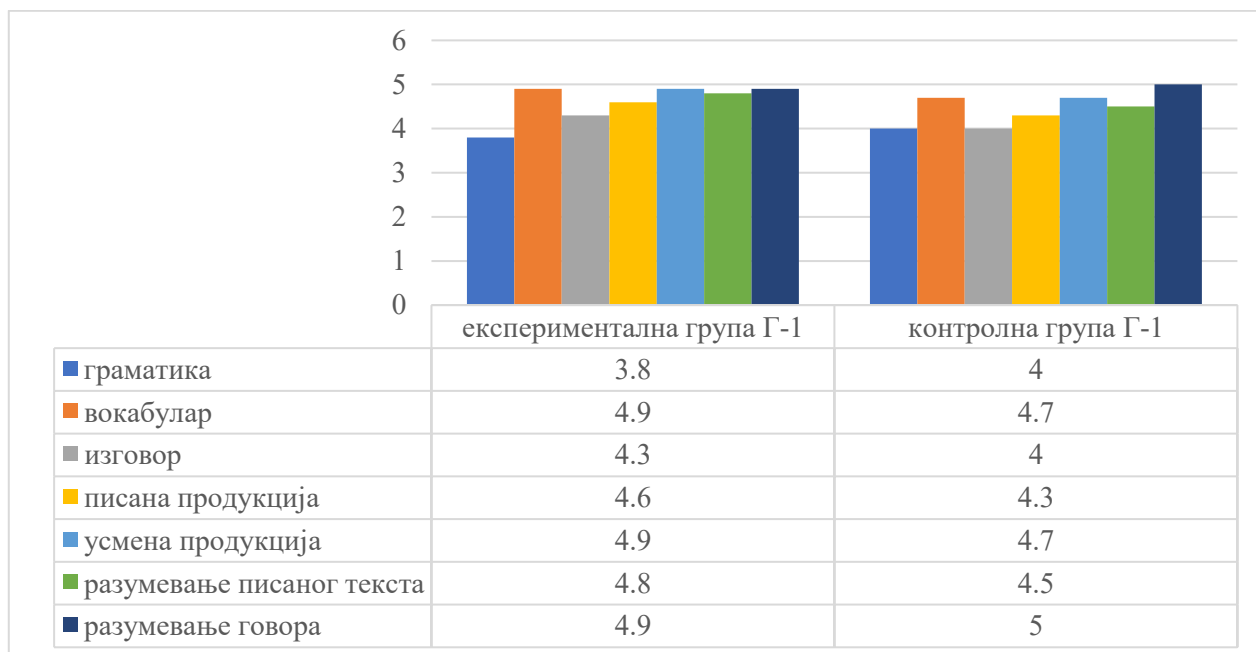
Одлучили смо да најпре представимо све прикупљене резултате, будући да смо сматрали да је ово прилика да се стекне увид у ставове већег броја студената. Затим смо приказали и конкретније ставове студената који су одабрани у процесу селекције, будући да су они кључни за другу фазу анализе наших резултата.



Графикон 1: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик Г-1*: експериментална и контролна група, сви испитаници

Као што се види на Графикону 1, ставови студената експерименталне и контролне групе на курсу *Савремени грчки језик Г-1* показују висок степен сагласности у процени значаја различитих језичких области. У обе групе, највише вредности бележе вокабулар, усмена продукција и разумевање говора (вредности се крећу око $M \approx 4,7-5$), што указује на то да студенти придају највећи значај комуникативним аспектима језика. Разумевање писаног текста и писана продукција такође су високо оцењени, са вредностима изнад 4 у обе групе.

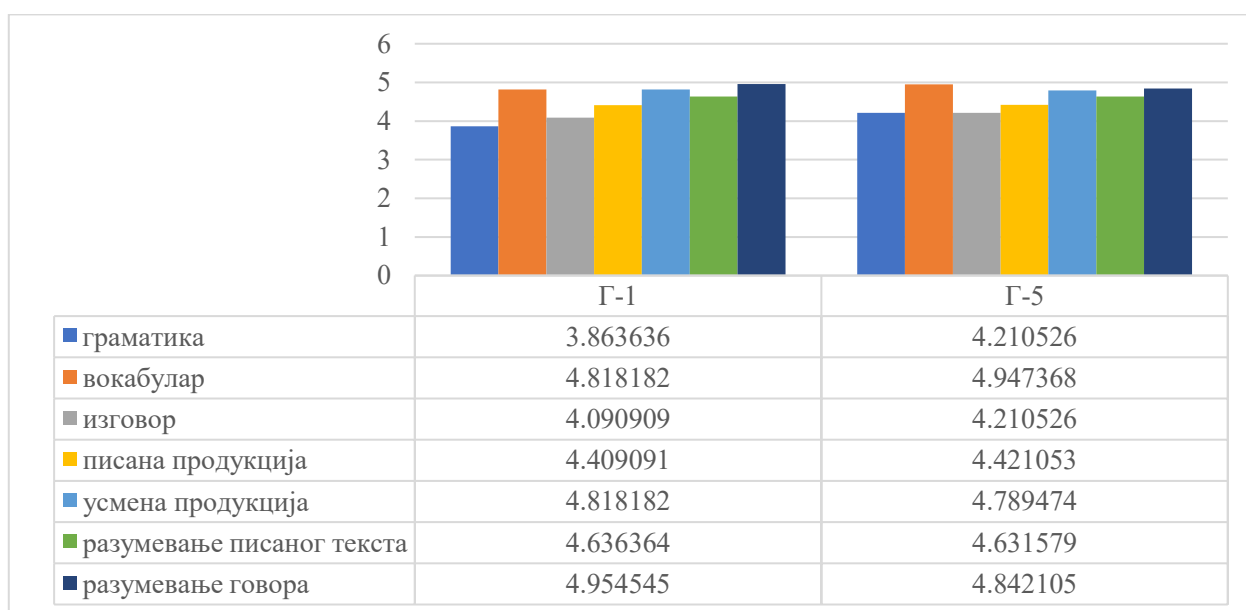
С друге стране, граматика је најниже оцењена у обе групе (експериментална: $M = 3,73$; контролна: $M = 4,00$), што указује на релативно мањи значај који јој студенти придају. Изговор заузима средишњу позицију (експериментална: $M = 4,18$; контролна: $M = 4,00$), што показује да се сматра важним, али не и најважнијим аспектом учења језика. Разлике између експерименталне и контролне групе су минималне и не указују на значајније одступање у ставовима.



Графикон 2: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик Г-1*: експериментална и контролна група, одабрани учесници

Као што се види на Графикону 2, ставови одабраних испитаника у експерименталној и контролној групи остају у великој мери усклађени са резултатима добијеним на нивоу укупног узорка. У обе групе, највише вредности бележе вокабулар, усмена продукција и разумевање говора ($M \approx 4,7-5$), што потврђује да испитаници и даље придају највећи значај комуникативним аспектима језика. Разумевање писаног текста и писана продукција такође су високо вредновани, са вредностима изнад 4.

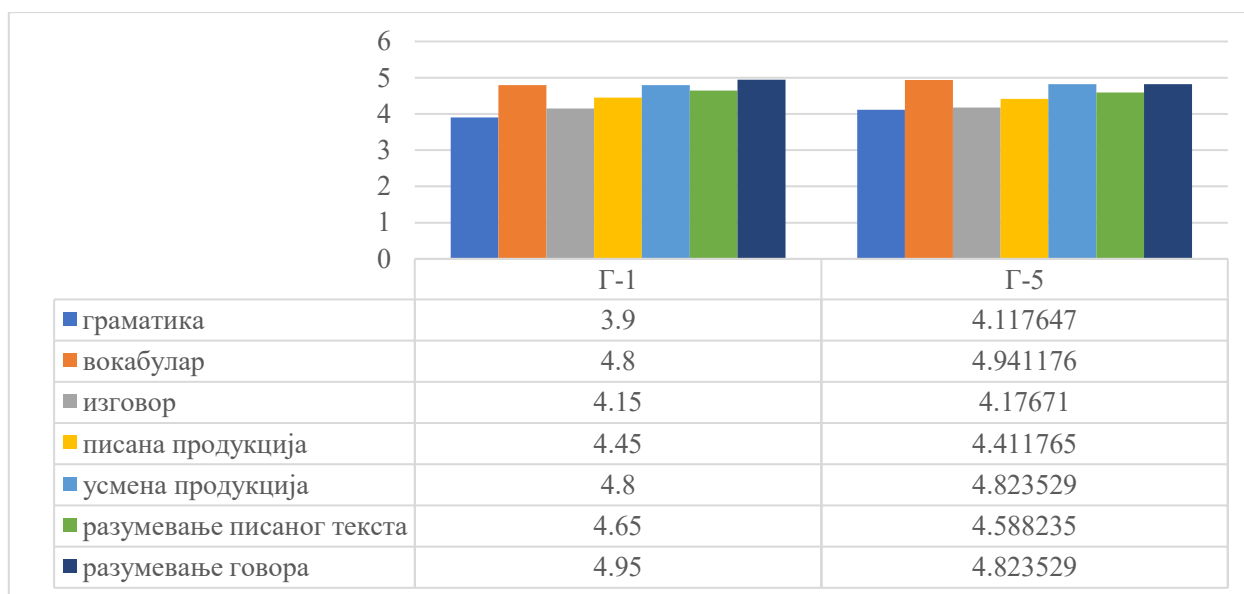
Граматику је и у овом подзорку најниже оцењена (експериментална: $M = 3,8$; контролна: $M = 4,0$), док изговор задржава средишњу позицију (експериментална: $M = 4,3$; контролна: $M = 4,0$). Разлике између експерименталне и контролне групе остају минималне, што указује на стабилност ставова без обзира на селекцију испитаника.



Графикон 3: Ставови студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-5*: сви учесници

Као што је приказано на Графикону 3, ставови студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-5* су у великој мери усклађени, при чему су све језичке области и активности високо оцењене у обе групе. У обе групе највише вредности бележе значај вокабулара, усмене продукције и разумевања говора ($M \approx 4,8-5$), што указује на стабилно високо вредновање комуникативних компетенција. Разумевање писаног текста и писана продукција такође су високо оцењени, са вредностима изнад 4.

Граматика је и у овој анализи најниже вреднована (*Г-1*: $M = 3,86$; *Г-5*: $M = 4,21$), иако код студената *Г-5* бележи нешто више вредности. Изговор показује умерено високе вредности (*Г-1*: $M = 4,09$; *Г-5*: $M = 4,21$), при чему је код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* благо више оцењен. Разлике између група су релативно мале, али се уочава тренд благо вишег вредновања већине језичких аспеката код студената вишег нивоа језичке комуникативне компетенције.

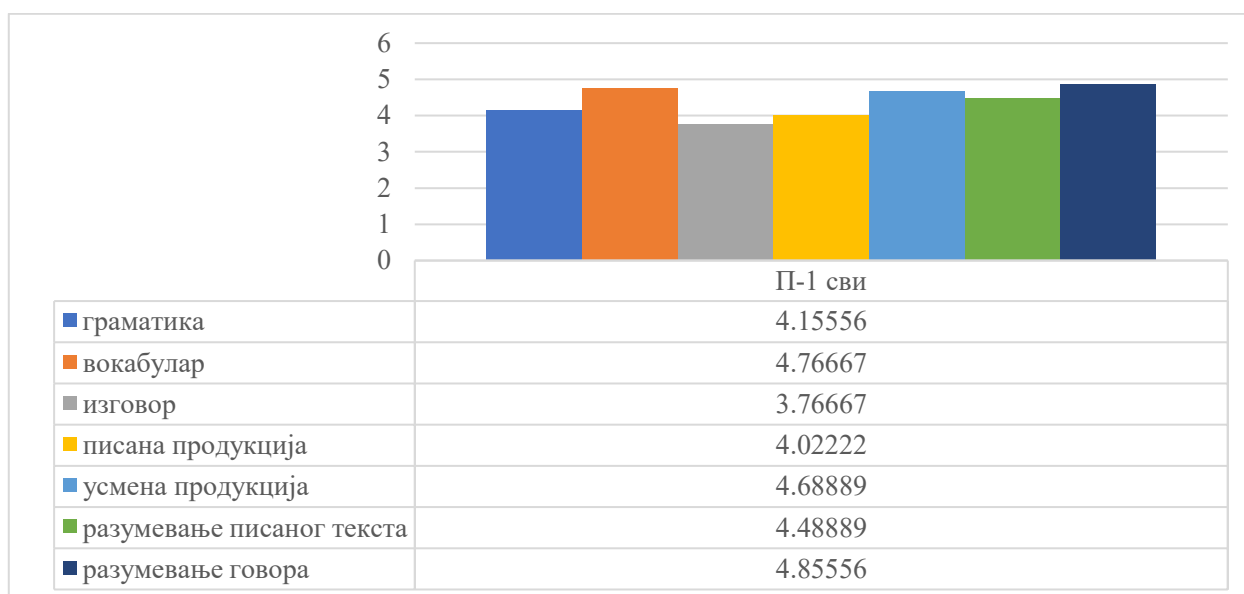


Графикон 4: Ставови студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-5*: одабрани учесници

Као што је приказано на Графикону 4, ставови одабраних испитаника на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-5* су у великој мери усклађени са резултатима добијеним на нивоу укупног узорка. У обе групе највише вредности бележе вокабулар, усмена продукција и разумевање говора ($M \approx 4,8-5$), што потврђује да комуникативне вештине заузимају централно место по питању значаја језичких аспеката. Писана продукција и разумевање писаног текста такође су високо оцењени.

Граматика остаје најниже вреднована (*Г-1*: $M = 3,9$; *Г-5*: $M = 4,12$), док изговор задржава средишњу позицију (*Г-1*: $M = 4,15$; *Г-5*: $M = 4,18$). Разлике између група су минималне, при чему се код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* уочава благо више вредновање појединих аспеката, али без значајнијих одступања.

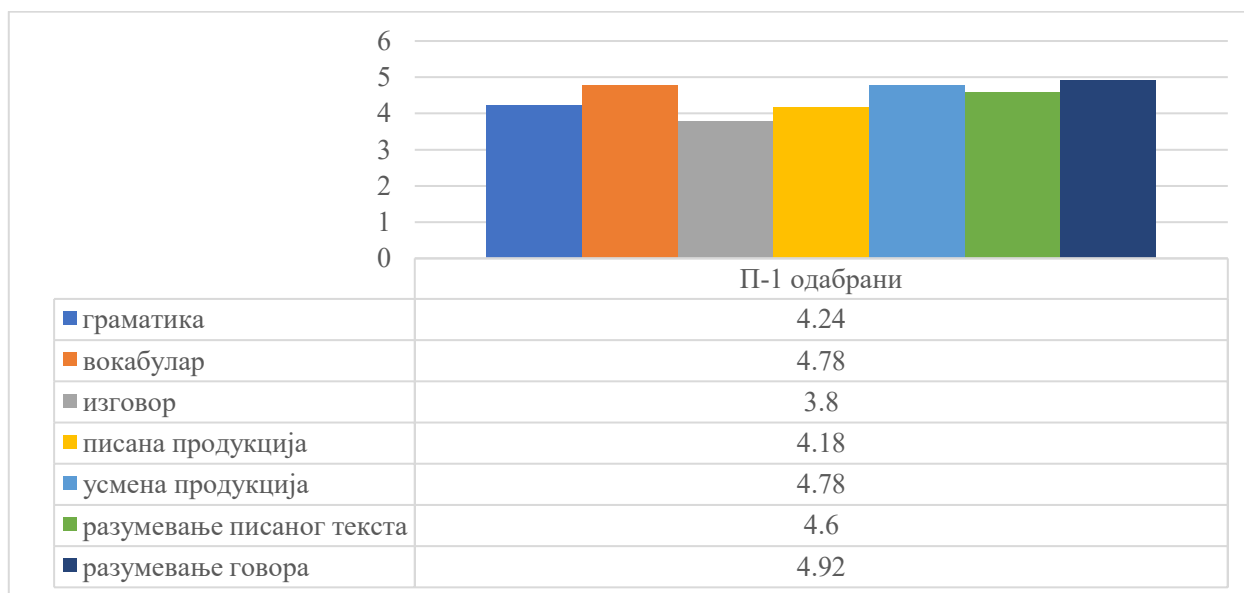
У наставку се приказују резултати анкете студената који су одабрали модерни грчки језик као помоћни, односно изборни предмет. Резултати се најпре представљају на нивоу целокупног узорка, како би се стекла општа слика о ставовима испитаника, а затим и у оквиру одабраних учесника у експерименталној и контролној групи. На крају се приказују и резултати треће, онлајн групе, која није укључена у даљу анализу, будући да се, услед специфичног начина извођења наставе и различитог предавача, није уклапала у постављени истраживачки дизајн.



Графикон 5: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик П-1*: сви учесници²⁴³

Као што је приказано на Графикону 5, ставови студената који похађају курс Савремени грчки језик П-1 (изборни предмет) показују да су све језичке области и активности релативно високо вредноване. Највише вредности бележе разумевање говора ($M = 4,86$), вокабулар ($M = 4,77$) и усмена продукција ($M = 4,69$), што указује на јасну оријентацију ка комуникативним аспектима језика. Разумевање писаног текста ($M = 4,49$) и писана продукција ($M = 4,02$) такође су позитивно оцењени.

Граматику има умерено високу вредност ($M = 4,16$), док је изговор најниже оцењен аспект ($M = 3,77$), што га издваја као релативно најмање важан у перцепцији испитаника.

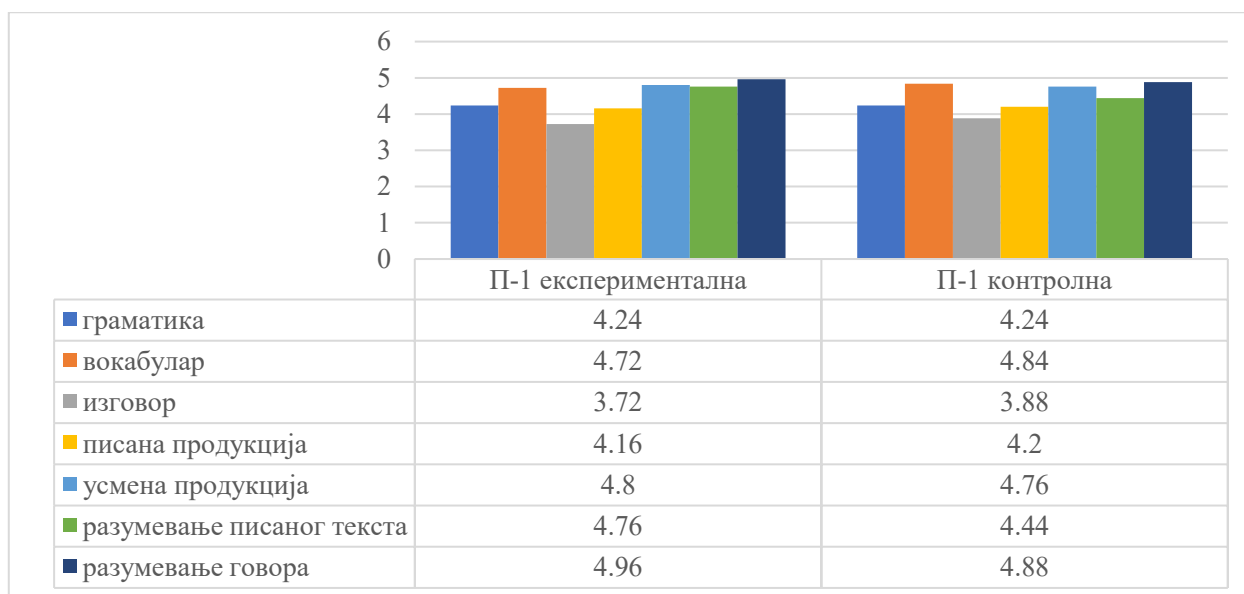


Графикон 6: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик П-1*: одабрани учесници

²⁴³ Из експерименталне и контролне групе, пре селекције, $N = 90$.

Као што је приказано на Графикону 6, ставови одабраних испитаника на курсу *Савремени грчки језик П-1* у великој мери су усклађени са резултатима добијеним на нивоу целокупног узорка. Највише вредности бележе разумевање говора ($M = 4,92$), вокабулар ($M = 4,78$) и усмена продукција ($M = 4,78$), што потврђује да комуникативни аспекти језика заузимају централно место у перцепцији испитаника. Разумевање писаног текста ($M = 4,60$) и писана продукција ($M = 4,18$) такође су високо вредновани.

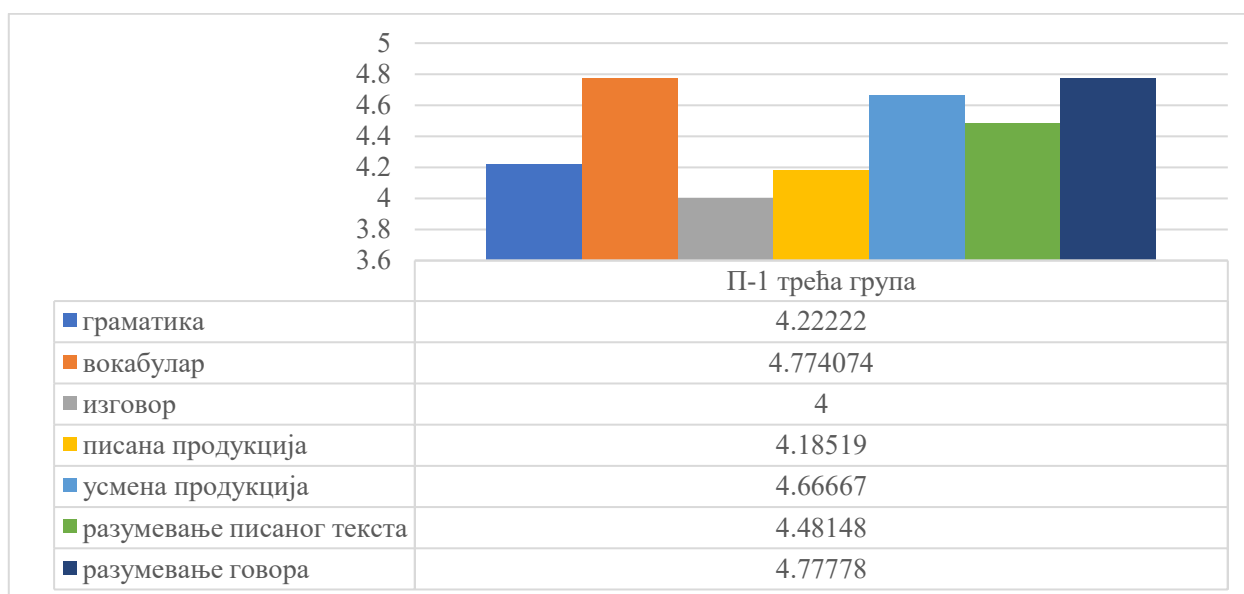
Граматика има умерено високу вредност ($M = 4,24$), док је изговор и у овом подузорку најниже оцењен аспект ($M = 3,80$). Овај распоред вредности у потпуности прати претходно уочен образац.



Графикон 7: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик П-1*: експериментална и контролна група, одабрани учесници

Као што је приказано на Графикону 7, ставови одабраних испитаника у експерименталној и контролној групи на курсу *Савремени грчки језик П-1* у великој мери су усклађени. У обе групе највише вредности бележе разумевање говора (експериментална: $M = 4,96$; контролна: $M = 4,88$), вокабулар (експериментална: $M = 4,72$; контролна: $M = 4,84$) и усмена продукција (експериментална: $M = 4,80$; контролна: $M = 4,76$), што потврђује да испитаници придају највећи значај комуникативним аспектима језика. Разумевање писаног текста и писана продукција такође су високо вредновани, са вредностима изнад 4.

Граматика има идентичну вредност у обе групе ($M = 4,24$), док је изговор најниже оцењен аспект (експериментална: $M = 3,72$; контролна: $M = 3,88$). Разлике између експерименталне и контролне групе су минималне и не указују на значајније варијације у ставовима.

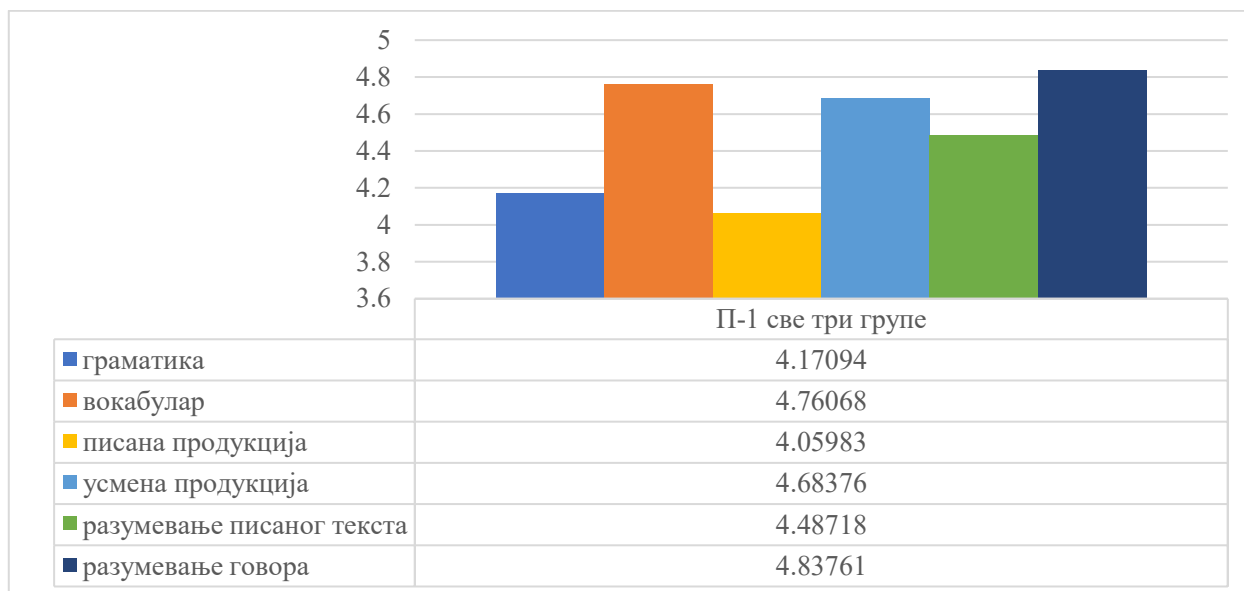


Графикон 8: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик П-1*: трећа група²⁴⁴

Као што је приказано на Графикону 8, ставови студената треће (онлајн) групе на курсу *Савремени грчки језик П-1* у великој мери прате образац уочен код осталих испитаника. Највише вредности бележе вокабулар ($M = 4,77$), разумевање говора ($M = 4,78$) и усмена продукција ($M = 4,67$), што указује на доминацију комуникативних аспеката језика. Разумевање писаног текста ($M = 4,48$) и писана продукција ($M = 4,19$) такође су високо оцењени.

Граматику има умерено високу вредност ($M = 4,22$), док је изговор поново међу најниже оцењеним аспектима ($M = 4,00$), иако не у толикој мери као у другим групама изборних студената. Иако ова група није укључена у финалну анализу, њени резултати додатно потврђују уочени образац доминације комуникативних вештина и релативно нижег вредновања изговора. Чак и у условима онлајн наставе и различитог наставног приступа, изговор се не позиционира као приоритетан аспект учења језика. Ова конзистентност резултата у различитим наставним контекстима може указивати на стабилне ставове студената према улози изговора, независно од организационих и методичких варијација у настави.

²⁴⁴ Ова група је наставу похађала онлајн и није узета у обзир приликом истраживања.



Графикон 9: Ставови студената на курсу *Савремени грчки језик П-1*: експериментална, контролна и трећа група

Као што је приказано на Графикону 9, обједињени резултати за све три групе студената на курсу *Савремени грчки језик П-1* показују висок степен сагласности у процени значаја различитих језичких области и активности. Највише вредности бележе разумевање говора ($M = 4,84$), вокабулар ($M = 4,76$) и усмена продукција ($M = 4,68$), што указује на доминацију комуникативних аспеката у перцепцији испитаника. Разумевање писаног текста ($M = 4,49$) и писана продукција ($M = 4,06$) такође су високо вредновани.

Грамматика има умерено високу вредност ($M = 4,17$), док је изговор, иако није приказан у овој агрегираној табели, у претходним анализама доследно бележио најниже вредности, што га позиционира као релативно најмање значајан аспект у оквиру ове групе испитаника. Обједињени резултати потврђују стабилан образац који је уочен у свим појединачним анализама: студенти који похађају грчки као изборни предмет доследно придају највећи значај комуникативним вештинама, док се изговор не издваја као приоритетан аспект учења. Чак и када се у анализу укључи и трећа, онлајн група, структура ставова остаје непромењена, што указује на високу конзистентност резултата.

Анализа ставова испитаника у све три посматране групе показује висок степен конзистентности у процени значаја различитих језичких области и активности приликом усвајања страног језика. У свим групама доминирају комуникативни аспекти – пре свега разумевање говора, вокабулар и усмена продукција – који доследно бележе највише вредности. Ови резултати указују на јасну оријентацију испитаника ка функционалном овладавању језиком, односно ка способности успешне комуникације, док се формални аспекти, попут граматике, вреднују у нешто мањој мери.

Посебно је значајан налаз који се односи на позицију изговора. У свим групама испитаника изговор се доследно вреднује као важан, али не и као приоритетан аспект учења језика. Код студената који грчки језик студирају као главни језик (на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-5*), изговор заузима средишњу позицију, што указује на његову релативну важност у оквиру шире језичке компетенције. Насупрот томе, код студената који похађају грчки као изборни предмет, тј. помоћни језик (на курсу *Савремени грчки језик П-1*), изговор је систематски најниже оцењен, што указује на његову периферну улогу у њиховој перцепцији учења језика.

Ове разлике могу се тумачити у светлу различитих образовних циљева и мотивационих профила испитаника. Док студенти главног студијског програма показују већу осетљивост на различите компоненте језичке компетенције, укључујући и изговор, студенти изборног предмета усмеравају се превасходно на основну комуникацију, при чему изговор близак

изворном не представља кључни циљ. Ипак, чињеница да изговор ни у једној групи не достиже највиши ниво значаја указује на шире схватање језичке успешности, у којем се приоритет даје разумевању и продукцији значења, а не фонетско-фонолошкој прецизности.

У целини, добијени резултати указују на стабилан и јасан систем ставова, у којем је изговор препознат као важан, али не и доминантан елемент језичке компетенције. Ови резултати имају значајне импликације за наставну праксу, будући да указују на значај уравнотеженог приступа који би, поред развијања комуникативних вештина, у већој мери афирмисао и улогу изговора у процесу усвајања страног језика.

5.3. Прва фаза истраживања: спровођење експлицитних инструкција

Као што смо већ навели, студенти двају наведених курсева почетног нивоа су били подељени у по две групе (експерименталну и контролну), које су похађале исти број часова модерног грчког језика на недељном нивоу, у трајању од једног семестра, односно три месеца. Када је реч о студенима на курсу *Савремени грчки језик Г-5*, није било могуће поделити их на овај начин, те су сви похађали часове на коме су спровођене експлицитне инструкције. Иако је иницијална методологија подразумевала спровођење истраживања само међу студентима прве године неохеленских студија, одлучено је да број учесника буде повећан, укључивањем још две претходно наведене групе. Приликом поделе на експерименталну и контролну групу водило се рачуна о максималној могућој упоредивости група, узимајући у обзир етнобиографске податке као и успех студената у досадашњем учењу страних језика (број поена на пријемном испиту и средња оцена из језичких предмета у школи)²⁴⁵. Контролна група је пратила програм утврђен курикулумом, који је и до сада спровођен у настави, док су експерименталној групи, поред утврђеног курикула, на сваком часу била представљена експлицитна објашњења у вези са фонетско-фонолошким карактеристикама модерног грчког језика и посебно обликовани задаци за увежбавање изговора.

Инструкције на сва три курса су биле обликоване на сличан начин, али са одређеним специфичностима, у складу са бројем часова језика, као и нивоом комуникативне компетенције студената. Инструкције на два почетна курса је држала ауторка истраживања, а на курсу *Савремени грчки језик Г-5* страна лекторка, изворна говорница грчког језика, која је од ауторке добијала унапред припремљене материјале и инструкције за сваки час и која је након сваког часа вежби ауторки преносила увиде које је стекла²⁴⁶. Будући да је није било могућности за организацију и извођење посебног курса на коме би се одржавала искључиво настава у вези са фонетско-фонолошким карактеристикама и увежбавање изговора, ови сегменти морали су бити инкорпорирани у већ установљен програм наставе на наведеним курсевима, уз тежњу да ово ни на који начин не спутава усвајање редовног градива нити да створи разлике у количини усвојене материје између контролне и експерименталне групе. Стога је било неопходно ове инструкције ограничити на десет до тридесет минута (у зависности од обима остатка градива на сваком часу вежби) и одабрати оне сегменте који су најкључнији, како за усвајање тако и за ово истраживање. Одабир сегмената вршио се на основу досадашњих истраживања у области, у којима се истичу захтевни елементи за ученике који усвајају модерни грчки као страни језик, као и на основу досадашњег искуства у настави са србофоним говорницима и увида у потешкоће са којима се суочавају у овом процесу. Такође, значајно је било обухватити како сегменталне, тако и супraseгменталне карактеристике, због њиховог утицаја на развој фонетско-фонолошке компетенције.

²⁴⁵ Ове информације су прикупљене путем претходно поменутог упитника, који је свим учесницима дат у папирној форми.

²⁴⁶ Страна лекторка је у тренутку спровођења истраживања већ имала четири године наставног искуства на Катедри за неохеленске студије, те је била упозната са наставним програмом као и могућим потешкоћама које србофони говорници имају приликом усвајања изговора на модерном грчком језику.

Све осмишљене вежбе су систематично приказане на платформи *Moodle*, на курсевима наведених предмета, али су биле видљиве само два лекторкама које су држале наставу, како им не би могли приступити учесници из контролне групе. Структура и редослед инструкција засновани су на приручницима намењеним почетном нивоу језичке комуникативне компетенције на модерном грчком језику (A0 или A1) и то првенствено на приручнику *Ελληνικά για σας A0* и *ΚΑΙΚ στα ελληνικά A1*, који су једини од анализираних приручника садржали довољно материјала у области фонетско-фонолошких карактеристика), као и на платформи *SpeakGreek*. Додатно, за сваки час су одабране вежбе пратећи одређену схему од четири корака, од перцепције до продукције. Осмишљена схема је заснована на оквиру за поучавање изговора енглеског као страног језика (Celce-Murcia et al., 1996). Овај комуникативни оквир се темељи на постепеном развоју фонетско-фонолошке компетенције, који обухвата пет међусобно повезаних фаза – од експлицитне обраде сегменталних елемената до њихове интеграције у слободну комуникацију (Celce-Murcia et al., 1996: 45). Оквир је приказан у табели која следи, у преводу са енглеског језика.

Табела 21: Комуникативни оквир за наставу изговора енглеског језика (Celce-Murcia, et al., 1996: 45)

1.	Дескрипција и анализа:	усмена и писмена објашњења и прикази тога како се одређени сегментални елемент изговара, као и његовог појављивања у усменом дискурсу
2.	Препознавање слушањем:	усмерено увежбавање слушањем и пружање повратних информација о тачности препознавања елемента
3.	Контролисано увежбавање:	читање реченица које садрже минималне парове, кратких дијалога итд., са посебним фокусом на освешћивање конкретног елемента
4.	Вођено увежбавање:	структурисане комуникативне вежбе, као што је попуњавање празнина информацијама или вођени дијалози, како би ученик опажао одређени елемент
5.	Увежбавање комуникације:	мање структурисане активности за развијање флуентности (нпр. игра улога, решавање проблема) које од ученика захтевају да обрати пажњу и на облик и на садржај исказа

Такође, у обзир је узет и приступ и предлози које су Николаидис и сарадници (Nicolaidis et al., 2009) представили у свом раду, а у вези са обликовањем приручника за увежбавање изговора на модерном грчком језику, као и предлози за употребу минималних парова (Anastassiadis, 1973; Πετρούνιας, 1984), употребу песама (Celce-Murcia et al., 1996) и брзалица (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη et al., 2008: 169), како би се предложени оквир обогатио забавним елементима. Одабрани сегменти и вежбе које су преузете или осмишљене ради њиховог увежбавања су сакупљене у јединственој *PowerPoint* презентацију, којој су две лекторке имале приступ и делиле су је са студентима само током наставе. У самој презентацији није било засебних објашњења о извору сваке од вежби или о разлогу за њихово укључивање.

Додатно, треба назначити да нису све инструкције одржане у планираним терминима, због повремених техничких проблема или одсуства већине студената, те се стога датуми у табелама у одређеној мери не поклапају са ритмом од планирана два (на курсу *Савремени грчки језик Γ-1*) тј. једног часа недељно (на курсевима *Савремени грчки језик Π-1* и *Савремени грчки језик Γ-5*), у истом дану и на истом предмету, већ је у току самог семестра долазило до одређених измена. Иако ово није утицало на сам ток инструкција, мора се напоменути да није било могуће урадити све иницијално предвиђене вежбе и да је за последње области (налик на

интонацију) остало најмање времена за увежбавање, због захтевног темпа пред крај семестра и припрема за испите.

У наредним потпоглављима ће бити представљени планови и број часова као и типови инструкција и вежби за сваку од наведених група, док ће бити речи и о платформи *SpeakGreek*, која је била важан алат коришћен приликом инструкција.

5.3.1. Први корак: дескрипција и анализа

У овом сегменту ћемо најпре представити описе одабраних сегменталних и супraseгменталних елемената који су коришћени приликом експлицитних инструкција. Ови описи су преузети са платформе *SpeakGreek* и за потребе наставе су преведени су на српски језик. Такође, прилажу се и повезнице које воде до видео снимака артикулације који су приказивани приликом инструкција. Ова објашњења прилажемо ради бољег разумевања начина на који су спровођене инструкције, као и ради пружања могућности за њихово коришћење у настави у будућности.

5.3.1.1. Одабране сегменталне карактеристике

Након описа говорних органа и начина продукције гласова уследио је преглед појединачних сегмената модерног грчког језика. У табели која следи приказан је преглед гласова који је представљен студентима. Ради освешћивања изговора гласова укључени су примери речи на српском језику²⁴⁷ код којих се појављује сличан изговор, а за гласове који нису део српског фонолошког репертоара дати су примери из других језика, у којима се појављује приближна артикулација, а са којима се претпоставља да су студенти имали додира.

Табела 22: уџбенички приказ гласова модерног грчког језика²⁴⁸

Графема	Изговор	Пример	Превод	Изговор	Сличан изговор
Α α	[a]	<i>Αθήνα</i>	<i>Атина</i>	[aθina]	<i>Атина</i>
Β β	[v]	<i>βάζο</i>	<i>ваза</i>	[vazo]	<i>ваза</i>
Γ γ	[ɣ] + α, ο	<i>γάτα</i>	<i>мачка</i>	[ɣata]	<i>Aragón</i> (шпан.)
	[j] + ε, ι, η, υ	<i>γεμάτος</i>	<i>пун</i>	[jematos]	<i>једини</i>
	[ŋ] + χ	<i>άγχος</i>	<i>стрес</i>	[aŋxos]	<i>инхалација</i>
Δ δ	[ð]	<i>δώρο</i>	<i>поклон</i>	[ðoro]	<i>that</i> (енгл.)
Ε ε	[e]	<i>Ελλάδα</i>	<i>Грчка</i>	[Elaða]	<i>еластичан</i>
Ζ ζ	[z]	<i>ζώο</i>	<i>животиња</i>	[zoo]	<i>зоологија</i>
Η η	[i]	<i>ήρωας</i>	<i>херој</i>	[iroas]	<i>Ирска</i>
Θ θ	[θ]	<i>θέατρο</i>	<i>позориште</i>	[θeatro]	<i>think</i> (енгл.)

²⁴⁷ Уколико је за одређени глас постојала адекватна позајмљеница из грчког у српском језику, а која је наведена као пример на грчком одабрали смо да њу прикажемо због лакшег разумевања.

²⁴⁸ Табела је преузета из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 30), а затим је прилагођена за потребе србофоних говорника.

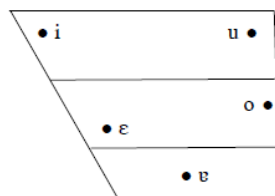
Ι ι	[i]	<i>Ιταλία</i>	<i>Италија</i>	[Italia]	<i>Италија</i>
Κ κ	[k] + α, ο	<i>κάρτα</i>	<i>картица</i>	[karta]	<i>карта</i>
	[ç] + ε, ι, η, υ	<i>κερί</i>	<i>свећа</i>	[çeri]	<i>кинески</i>
Λ λ	[l]	<i>λόγος</i>	<i>говор; разлог</i>	[logos]	<i>лопта</i>
	[ɣ] + ια, ιε, ιο	<i>ελιά</i>	<i>маслина</i>	[eɣa]	<i>љубав</i>
Μ μ	[m]	<i>μέτρο</i>	<i>мера</i>	[metro]	<i>мера</i>
Ν ν	[n]	<i>νέος</i>	<i>нов; младић</i>	[neos]	<i>необичан</i>
	[ɲ] + ια, ιε, ιο	<i>νιάτα</i>	<i>младост</i>	[ɲiata]	<i>њакати</i>
Ξ ξ	[ks]	<i>ξένος</i>	<i>страни; странац</i>	[ksenos]	<i>ксенофобија</i>
Ο ο	[o]	<i>όμορφος</i>	<i>леп</i>	[omorfos]	<i>омладина</i>
Π π	[p]	<i>πρώτος</i>	<i>први</i>	[protos]	<i>пробати</i>
Ρ ρ	[r]	<i>ρόδα</i>	<i>точак</i>	[roða]	<i>робот</i>
Σ σ	[s]	<i>σαλάτα</i>	<i>салата</i>	[salata]	<i>салата</i>
	[z] + β, γ, δ, ρ, λ, μ	<i>σβήνω</i>	<i>угасити</i>	[zvino]	<i>звиздати</i>
Τ τ	[t]	<i>τύπος</i>	<i>тип</i>	[tipos]	<i>тип</i>
Υ υ	[i]	<i>ύπνος</i>	<i>сан</i>	[ipnos]	<i>ипак</i>
Φ φ	[f]	<i>φως</i>	<i>светло</i>	[fos]	<i>фотосинтеза</i>
Χ χ	[h] + α, ο	<i>χώρα</i>	<i>земља</i>	[hora]	<i>хороскоп</i>
	[ç] + ε, ι, η, υ	<i>χέρι</i>	<i>рука</i>	[çeri]	<i>Хелена</i>
Ψ ψ	[ps]	<i>ψάρι</i>	<i>риба</i>	[psari]	<i>псалтир</i>
Ω ω	[o]	<i>ωδή</i>	<i>ода</i>	[oði]	<i>ода</i>

5.3.1.1.1. Вокали

Један термин експлицитних инструкција био је посвећен артикулацији вокала и њиховим карактеристикама у модерном грчком језику. Сматрали смо да није неопходно више времена посветити овом сегменту због сличности са српским системом вокала.

Табела 23: основни приказ вокала модерног грчког језика

Модерни грчки језик садржи само пет фонема - [ɐ], [ɛ], [i], [ɔ], [u]. Иако је ових фонема само пет, графеме којима се оне представљају далеко су бројније
фонема /i/ се обележава трима графемама [ι/η/υ] и трима диграмима [ει/οι/υι], фонема /ε/ се обележава једном графемом [ε] и једним диграмом [αι], фонема /ο/ се обележава двама графемама [ο/ω], а фонема /u/ се обележава једним диграмом [ου].



Илустрација 5: Положај вокала модерног грчког језика у акустичком простору

5.3.1.1.2. Консонанти

Након приказа табеле у којој су консонанти класификовани према месту и начину артикулације²⁴⁹, на наредним часовима посебна пажња усмерена је на одабране сегменте. Као што смо већ навели, избор ових сегмената заснивао се на процени, утемељеној у релевантној литератури и досадашњем наставном искуству, под претпоставком да управо они могу изазвати потешкоће приликом усвајања, нарочито због тога што нису део српског фонолошког репертоара. У наставку приказујемо одабране сегменте, од којих је сваком посвећен по један термин експлицитних инструкција.

Табела 24: час бр. 3: приказ алофона гласа /γ/

Графема	Изговор	Пример	Превод	Изговор	Сличан изговор
Γ γ	[γ] + α, ο	γάτα	мачка	[ɣata]	Aragón (шпан.)
	[j] + ε, ι, η, υ	γεμάτος	пун	[jematos]	једини
	[ŋ] + χ	άγχος	стрес	[aŋhos]	инхалација
[χ]²⁵⁰: звучни веларни фрикатив					
Корен језика додирује меко непце, остављајући узак отвор у центру, кроз који пролази ваздух, стварајући трење. Меко непце је подигнуто. Гласне жице трепере. У грчком језику, звучни веларни фрикатив се налази пре вокала /α, ο, υ/.					
<u>Примери:</u> γόμα, γούνα, γάλα, Γαλλίδα, γάντι, γλυκό, γραβάτα, αγόνας, γόνато, γνωρίζω, γοργόνα, γουρούни, ανάγνωση, γωνία, άγριος, Εγνατία, γρήγορος, γλάστρα, γάτα					
[j]²⁵¹: звучни палатални фрикатив					
Средњи део језика бочно додирује непце, стварајући узак отвор у центру, кроз који пролази ваздух, стварајући трење. Меко непце је подигнуто. Гласне жице трепере. У грчком језику, звучни палатални фрикатив се налази пре вокала /Ι, ε/ και /Ι + α, ο, υ/, у истом слогу.					
<u>Примери:</u> γένος, γίγας, αελάδα, γυναίκα, γέφυρα, γελοίος, γήρας, άγιος, γιατί, γιορτάζω, Γερμανία, γείτονας, γεμίζω, Αιγαίο, Παναγία, δικαιολογία, ηρεσία, γύρος, μαγεία, γη					
[ŋ]²⁵²: звучни веларни назал					
Задњи део језика додирује меко непце, стварајући на овај начин потпуну препреку у усној дупљи. Меко непце је спуштено, допуштајући улазак ваздуха из носне дупље. Гласне жице трепере. У грчком језику, звучни веларни назал се налази у комбинацији /n + k, g, x, χ/.					
<u>Примери:</u> συγχαρητήρια, μελαγχολία, άγχος, έλεγχος, αχχώδης, συγχωρώ, έγχρωμος, εγχειρίδιο, έγχорδος, εγχείρηση, Κοπεγχάγη, λόγχη, σύγχρονος, συγχαίρω, συγχρονία, συγχώρηση, εγχείρημα					

²⁴⁹ Коришћена је табела која је приказана у поглављу компаративног прегледа фонолошких система модерног грчког и српског језика.

²⁵⁰ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=572>

²⁵¹ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=575>

²⁵² <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=580>

Табела 25: час бр. 4: приказ гласа /ð/

Графема	Изговор	Пример	Превод	Изговор	Сличан изговор
Δ δ	[ð]	<i>δώρο</i>	<i>поклон</i>	[ðoro]	<i>that</i> (енг.)
[ð]²⁵³: звучни дентални фрикатив					
Врх језика се ставља иза горњих зуба или између горњих и доњих зуба, остављајући узак пролаз кроз који пролази ваздух, стварајући трење. Меко непце је подигнуто. Гласне жице трепере.					
<u>Примери:</u> <i>διήγημα, δώρο, δαντέла, δουλειά, δέντρο, δράκος, δόση, διαβάζω, κερδίζω, καβγαδίζω, οικοδομή, σημάδι, ραδιόφωνο, σταφίδα, υδροπλάνο, έδρα, κάδρο, υποδοχή, άδικο, μαδάω</i>					

Табела 26: час бр. 5: приказ гласа /θ/

Графема	Изговор	Пример	Превод	Изговор	Сличан изговор
Θ θ	[θ]	<i>θέατρο</i>	<i>позориште</i>	[θeatro]	<i>think</i> (енг.)
[θ]²⁵⁴: беззвучни дентални фрикатив					
Врх језика се ставља иза горњих зуба или између горњих и доњих зуба, остављајући узак пролаз кроз који пролази ваздух, стварајући трење. Меко непце је подигнуто. Гласне жице не трепере.					
<u>Примери:</u> <i>θάλασσα, θρίαμβος, θερινός, θίασος, θυμάμαι, θήκη, θερμός, θαύμα, θράσος, αθλητικός, κάθομαι, αλήθεια, καταθέτω, καθарός, Ευανθία, καθαρίζω, άθλιος, καλαθοσφαίριση, ανθεκτικός, Παναθηναϊκός</i>					

5.3.1.1.3. Консонантски диграми

Један термин инструкција посвећен је консонантским диграмима²⁵⁵. Разлог за то лежи с једне стране у томе да неки од њих нису присутни у српском фонолошком репертоару (нпр. /tz/), а са друге стране у томе што их карактерише специфичност у изговору, због присуства назализације, о којој је претходно било речи.

Табела 27: приказ консонантских диграма у модерном грчком језику

Диграм	Изговор	Пример	Превод	Изговор	Сличан изговор
μπ²⁵⁶	[b] [ɱb] & [b]	<i>μπλούζα</i> <i>ομπρέλα</i> <i>σύμπτωμα</i> <i>комπλιμέντο</i>	<i>блуза;</i> <i>мајица</i> <i>кишобран</i> <i>симптом</i>	[bluza] [omɓrela] [simptoma]	<i>блуза</i> <i>омбре</i> и <i>набран</i> <i>симптом</i> <i>комплимент</i>

²⁵³ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=567>

²⁵⁴ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=569>

²⁵⁵ Овде је важно поменути дискусију о терминологији која је у српском језику коришћена за описивање ових гласова. Наиме, З. Мутић, преводилац Тријандафилидисове *Мале новогрчке граматике* користи израз *сугласнички скупови* (Тријандафилидис, 1995: 4) што М. Вукелић у свом раду критикује, наводећи да је, када се један глас представља коришћењем двају слова, терминологички прикладније користити термин *диграм* или *диграф*. Иста проблематика јавља се и код вокалских, односно самогласничких скупова у којима се један глас означава двама вокалима (Vukelić, 2009: 86).

²⁵⁶ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=560>

	[ɲp] ²⁵⁷ [ɲp] ²⁵⁸		комплимент	[komplimentɔ] & [komplimeɲdo]	
ντ ²⁵⁹	[d] [ɲd] & [d] [ɲt] ²⁶⁰ & [ɲd]	ντομάτα κέντρο κομπλιμέντο	парадајз центар комплимент	[domata] [ceɲdro] & [cedro] [komplimentɔ] & [komplimeɲdo]	добар пендрек и кедровина комплименти и крешендо
τσ ²⁶¹	[ts]	τσιγάρο	цигарета	[tsiyaro]	цигарета
τζ ²⁶²	[dz]	τζατζίκι	тзатзики	[dzadziki]	тзатзики
γκ ²⁶³	[g] [ɲg] & [g] [ɲk] ²⁶⁴ [ɲj] ²⁶⁵ & [j] [j] ²⁶⁶	γκαράζ πάγκος ελεγκτής άγκυρα γκέτο	гаража клуна контролор сидро гето	[garaz] [paɲgos] & [pagos] [eleɲktis] [aɲjira] & [ajira] [jeto]	гаража Бангладеш и лагодан енглески ангина и агиљност гето
γγ ²⁶⁷	[ɲg] & [g] [ɲj] ²⁶⁸ & [j] [ɲɣ] & [ɲg]	αγγλικά άγγελος συγγραφέας	енглески анђео писац	[aɲglika] & [aglika] [aɲjelos] & [ajelos] [siɲɣrafeas] & [siɲgrafeas]	англицизам и угледан Ангелина и агенција congelador (шпан.) и Ингрид
γχ	[ɲx] & [x] [ɲç] ²⁶⁹	μελαγχολία εγχείρηση	меланхолија операција	[melanxolia] [eɲçirisi]	меланхолија инхибиција

²⁵⁷ Само пре гласа [t].

²⁵⁸ У неким речима страног порекла.

²⁵⁹ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=562>

²⁶⁰ У неким речима страног порекла.

²⁶¹ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=582>

²⁶² <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=583>

²⁶³ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=564>

²⁶⁴ Само пре гласа [t].

²⁶⁵ Када следе /е/ или /и/.

²⁶⁶ Када следе /е/ или /и/.

²⁶⁷ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=580>

²⁶⁸ Када следе /е/ или /и/.

²⁶⁹ Када следе /е/ или /и/.

5.3.1.1.4. Консонантски скупови

Након прегледа претходно наведених сегмената одлучили смо да их даље увежбавамо у комбинацији са другим гласовима. У овом случају смо одабрали термин *консонантски скупови*, будући да је реч о два или више одвојена консонанта који стоје један уз други, имају засебну артикулацију и засебно се реализују у говору, за разлику од консонантских диграма. Овоме су посвећена два термина експлицитних инструкција. Сматрали само да је неопходно на овај начин утврдити и додатно увежбати изговор захтевних сегмената у различитим фонолошким окружењима, на почетку и у средини речи, као и истаћи разлику између скупова код којих може доћи до погрешне перцепције или продукције (нпр. [ð] + [r] наспрам [v] + [r] или [f] + [r] наспрам [θ] + [r]). Такође, посебна пажња је посвећена комбинацијама сугласника који имају исти начин изговора (нпр. комбинације фрикатива [f] + [θ] и [v] + [ð]). Додатно, неки скупови садрже више од два консонанта, али су представљени заједно са осталима, на основу оне комбинације која може бити захтевна за усвајање (нпр. *ανθρωπότητα*). У наставку приказујемо неке од одабраних примера и комбинација, који су преузети из претходно наведених приручника.

Табела 28: примери комбинација консонаната у модерном грчком језику

Комбинација	Примери
[ɣ] + [m]	<i>συνταγματάρχης, κάταγμα</i>
[ɣ] + [n]	<i>αναγνωρίζω, αναγνωστικός</i>
[ɣ] + [r]	<i>καταγράφω, εγγεγραμμένος</i>
[ɣ] + [ð]	<i>γδέρνω, γδύνω</i>
[θ] + [r]	<i>θρεπτικός, θραύση, άθροισμα, ανθρωπότητα, ολέθριος, βόθρος</i>
[f] + [r]	<i>φρενοκομείο, καταφρόνια, εκφραστικός</i>
[θ] + [l]	<i>θλιβερός, τεθλασμένη, αθλιότητα</i>
[ð] + [r]	<i>δραστήριος, δρομολόγιο, εξέδρα, ιδρώνω, κάδρο</i>
[v] + [r]	<i>μεσημβριαν, αμβροσία, εφευρίσκω, εφευρέτης</i>
[v] + [ɣ]	<i>βγαίνοντας, αβγολέμονο</i>
[v] + [ð]	<i>άναυδος, ράβδος, Ευδοκία, Εύδοξος</i>
[v] + [l]	<i>αναβλήθηκα, καταβεβλημένος</i>
[f] + [θ]	<i>φθαρμένος, άφθονος, ναφθαλίνη, αυθόρμητος, ευθανασία, ευθειςασμός φιλελεύθερος, καταφθάνω</i>
[x] + [θ]	<i>χθесινός, εχθρικός, ιχθυοπωλείο, εξαχθεί, αναχθεί, αχθοφόρος</i>

5.3.1.1.5. Асимилација финалног /n/

Један термин инструкција посвећен је разумевању и увежбавању регресивне асимилације финалног /n/ по месту артикулације. Наиме, финално /n/ у модерном грчком језику подлеже промени места артикулације у зависности од наредног гласа, односно реализује се као веларни назал [ŋ] испред велара (/k/ и /g/), при чему комбинација /n/ + /k/ даје [ŋg], дентала (/t/ и /d/), при чему комбинација /n/ + /t/ даје [ŋd], испред двоструког консонаната /ks/, при чему комбинација /n/ + /ks/ даје [ŋgs] као и испред алвеолара /ts/, при чему комбинација /n/ + /ts/ даје [ŋdz]. Додатно, испред билабијала (/p/ и /b/) и двоструког консонанта /ps/ се реализује као лабиодентални назал [ɱ], при чему комбинација /n/ + /p/ даје [ɱb], а комбинација /n/ + /ps/ се реализује као [ɱbz]. Ова појава није нешто чему се обично придаје посебна пажња приликом наставе модерног грчког као страног а може, уколико је ученик не усвоји указати на страни

нагласак, будући да је нешто чему природно теже изворни говорници. Стога смо сматрали да је важно укључити је у наставу и освестити студенте у вези са овом појавом. Најчешће је реч о комбинацији одређеног члана у акузативу мушког или женског рода који се завршава на /n/ и именице која следи. У наставку прилажемо табелу коју смо користили приликом инструкција.

Табела 29: примери асимилације завршног /n/ у модерном грчком језику²⁷⁰

комбинација	изговор	пример	изговор	превод
/n/ + /k/	[ŋg]	την κατασκευή	[tiŋgataskevi]	конструкцију
/n/ + /p/	[ɲb]	την περιοχή	[tiɲberioçi]	област
/n/ + /t/	[ɲd]	την ταφή	[tiɲdafi]	сахрањивање
/n/ + /ks/	[ŋgs]	την ξανθή	[tiŋgzanθi]	плавушу, светлу
/n/ + /ps/	[ɲbz]	τον ψαρά	[toɲbzara]	рибара
/n/ + /b/	[ɲb]	τον μπαμπά	[toɲbaba]	тату
/n/ + /d/	[ɲd]	την ντομάτα	[tiɲdomata]	парадајз
/n/ + /g/	[ŋg]	τον γκρινιάρη	[toŋgriɲari]	гунђало
/n/ + /ts/	[ɲdz]	στην τσέπη	[stiɲdzeɲi]	у џепу

5.3.1.1.6. Комбинација консонанта / диграма, ненаглашеног /i/ и вокала

Као што смо већ истакли, у модерном грчком језику се појављују палатализоване варијанте, односно алофони основних фонема, у случајевима када се веларни пловиви и фрикативи [k, g, x, ɣ] нађу испред предњих вокала (/i/ и /e/) и када вокал /i/ следи након вокала /a, o, u/ у истом слогу. Такође, палатални назал [ɲ] је алофон алвеоларног назала [n], а палатални латерални апроксимант [ʎ] алофон алвеоларног латералног апроксиманта [l] (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013а: 45–46). Тако се у приручнику *Ελληνικά για σας Α0* издвајају овакви и други слични случајеви, представљени у табели која следи. Осим примера у којима се јављају наведени палатални алофони, аутори представљају и примере и којима се због споја консонанта или консонантског диграма са ненаглашеним /i/ и вокалом јавља палатални фрикатив [j]. На пример, комбинација /v/ + /i/ даје [vj], комбинација /ð/ + /i/ даје [ðj] итд. Такође, истичу се и окружења у којима се појављује други палатални фрикатив, [ç], на пример комбинација /f/ + /i/ даје [fç] а комбинација /ps/ + /i/ даје [psç].

Будући да ови гласови нису посебно обрађени када су се инструкције тичале основног фонолошког репертоара модерног грчког језика сматрали само да је значајно један термин инструкција посветити само њима, будући и да ова појава утиче на правилан изговор.

Такође, значајно је напоменути и оно што истичу и аутори овог приручника, да ово правило не важи у случају речи ученог порекла или код одређених речи страног порекла. У тим случајевима вокали се одвојено изговарају (нпр. *οικογένεια, ποιότητα, σενάριο, καφετέρια*). Дакле, значајно је студентима усмерити пажњу не само на појаву палатализованих алофона већ и на другачији изговор (*Ελληνικά για σας Α0*, стр. 86).

²⁷⁰ Табела преузета из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 112), а затим прилагођена, уз превод на српски.

Табела 30: примери изговора комбинација са ненаглашеним /i/ у модерном грчком језику²⁷¹

Комбинација са ненаглашеним /i/	изговор	пример	изговор	превод
/v/ + /i/	[vj]	βιάζομαι	[vjazome]	журим
/ɣ/ + /i/	[j]	γιαγιά	[jaja]	бака
/ð/ + /i/	[ðj]	διαβάζω	[ðjavazo]	читати, учити
/z/ + /i/	[zj]	μαγαζιά	[majazja]	продавнице
/r/ + /i/	[rj]	ψάρια	[psarja]	рибе
/b/ + /i/	[bj]	κουμπιά	[kubja] & [kumbja]	дугмад
/d/ + /i/	[dj]	γάντια	[ɣadja] & [ɣandja]	рукавице
/dz/ + /i/	[dzj]	Τζιά	[dzja]	Тзиа (Кеа)
/p/ + /i/	[pɕ]	πάπια	[papɕa]	патка
/f/ + /i/	[fɕ]	ράφια	[rafɕa]	полице
/h/ + /i/	[ɕ]	χιόνι	[ɕoni]	снег
/t/ + /i/	[tɕ]	μάτια	[matɕa]	очи
/θ/ + /i/	[θɕ]	αλήθεια	[aliθɕa]	истина
/s/ + /i/	[sɕ]	βαφτίσια	[vaftisɕa]	крштење
/ks/ + /i/	[ksɕ]	μοναξιά	[monaksɕa]	самоћа
/ps/ + /i/	[psɕ]	ανιψιά	[anipsɕa]	нећака
/ts/ + /i/	[tsɕ]	κορίτσια	[koritsɕa]	девојке
/k/ + /i/	[c]	κουλουράκια	[kuluraca]	кексићи
/g/ + /i/	[ɟ]	πουγκιά	[puɟa]	врећице за новац
/l/ + /i/	[ʎ]	ελιά	[eʎa]	маслина
/m/ + /i/	[mɲ]	μοιάζω	[mɲazo]	личити
/n/ + /i/	[ɲ]	νιότη	[ɲoti]	младост

5.3.1.2. Одабране супрасегменталне карактеристике

Када је реч о супрасегменталним карактеристикама модерног грчког језика, замишљено је да њима буду посвећена два термина инструкција, иако то у пракси није било могуће извести у свим групама студената. Најпре су истакнуте карактеристике акцентуације грчког језика, налик на правило тросложности, уз увежбавање акцентуације речи које акценат имају на последњем слогу (лигуси), односно окситоне речи, на претпоследњем слогу (паралигуси), односно парокситоне речи и на трећем слогу од краја речи (пропаралигуси), односно пропарокситоне речи. Ово је био значајно будући да се из наставног искуства показало да је

²⁷¹ Табела преузета из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 85), а затим прилагођена, уз превод на српски.

акцентовање нешто што студент или интуитивно усвоји или има великих потешкоћа приликом разумевања и освешћивања разлике између другачије акцентованих речи, те је потребно систематично увежбавање. То је посебно важно имајући у виду присуство акценатских минималних парова у модерном грчком језику, односно утицаја који погрешна акцентуација може имати на могућност преношења поруке.

Након акцентуације пажња је посвећена интонацији, и то коришћењем инструкција, табела и снимака са платформе *SpeakGreek*, које су већ представљене у поглављу дисертације које се тичало карактеристика интонације. Инструкције су представљене и на грчком и на српском језику, због студената али и због стране лекторке која је држала инструкције на курсу *Савремени грчки језик Г-5*.

5.3.2. Други корак: препознавање слушањем

Након дескрипције и анализе сегменталних или супraseгменталних елемената у оквиру сваког термина инструкција уследиле су вежбе препознавања слушањем. Вежбе су одабране у складу са елементом који се обрађивао на конкретном термину и то из уџбеника *Ελληνικά για σας Α0* и *ΚΑΙΚ στα ελληνικά Α1*, дате су студентима у папирној форми а на платформу *Moodle* су окачени звучни записи којима су имале приступ две лекторке. У наставку прилажемо неколико примера вежби које су коришћене у настави. Прва врста наведених вежби је првенствено коришћена на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Π-1*, будући да студенти нису имали предзнање и нису могли да претпоставе које су речи у вежбама, већ су могли да се ослане само на оно што чују. У наставку наводимо неколико примера коришћених вежби, док се на крају дисертације прилажу њихова решења.

Табела 31: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 66)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα τ, δ, θ. Слушајте и попуните консонантима τ, δ, θ.					
Α. τ ή θ;		Β. δ ή θ;		Γ. δ ή τ;	
τηλέφωνο	θησαυρός	Δίας	Θεός	δώρο	τηλεόραση
1. __ήκη ²⁷²	__ύχη	5. __ένω	__έλω	9. __άφος	__άσος
2. __υμάρι	__ηγάνι	6. __éma	__éma	10. __ίχως	__οίχος
3. __οίχος	__είος	7. __ύση	__έση	11. __πο ήλατο	__πο ήρι
4. __αε ός	__λά ος	8. __μά ημα	__ά ικα	12. __ομελέ α	__φασολά α

Табела 32: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 71)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα φ ή θ. Слушајте и попуните консонантима φ или θ.	
1. __αῖ	__εοί
2. __υμάμαι	__οβάμαι
3. __ίλος	__είος
4. __υτό	__υμός
5. __άρος	__άρρος

²⁷² Испод речи у вежбама овог типа наводе се и њихови преводни еквиваленти у енглеском језику.

6. __άλασσα	__άλαινα
-------------	----------

Τабела 33: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 83)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα Слушајте и попуните консонантима							
Α. δ ή ντ;		Β. β ή μπ;		Γ. γ ή γκ;		Δ. γ ή γγ;	
1. __ύνω	__ίνω	5. __άζα	__άλα	9. __άλλος	__άλοπ	13. ε__ονός	__ε__ονός
5. __ομάτα	__ωμάτιο	6. __ίδα	__ίρα	10. __άφα	__άτα	14. ά__αμος	ε__ύηση
6. __ηλαδή	__ιβάνι	7. __ορράς	__όρα	11. __η	__ι	15. α__ίζω	ζυ__ίζω
7. κε__ώ	ε__ώ	8. α__έλι	Κυ__έλη	12. α__άθι	α__άπη	16. ά__ελος	ά__ιος

Τабела 34: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 85)²⁷³

Ακούστε και συμπληρώστε τα κενά. Συμπληρώστε τους τόνους όπου χρειάζεται. Слушајте и попуните празнине. Ставите акценте тамо где је потребно.							
1. __στικός	__ρετός	4. κου__	__ακου	7. __νι	__το	10. ομορ__	__όμορ__
2. __τί	__τί	5. σινε__	__ζη	8. __νι	__ροί	11. μελα__	__ανι
3. γά__	__γαλά__	6. __λας	__λλα	9. φυ__	__φω__	12. ή__	__μύ__

Са друге стране, за студенте са вишим нивоом језичке комуникативне компетенције, на курсу *Савремени грчки језик Γ-5* је ауторка истраживања осмислила посебне вежбе, које су садржале захтевнији вокабулар, на вишем нивоу у односу на онај на коме су студенти били у тренутку истраживања, како се не би ослањали на стечено знање, већ само на препознавање гласова. Вежбе су засноване на прилагођеним новинским чланцима који садрже речи са одређеним гласовима који су били у фокусу приликом инструкција, који су затим озвучени и ови звучни записи су коришћени за вежбе препознавања слушањем. У наставку је неколико примера вежби, док се на крају дисертације прилажу њихова решења.

Τабела 35: примери текстова за препознавање слушањем на курсу *Савремени грчки језик Γ-5*

Γ/ΓΚ/ΓΓ/Χ/Ρ
__ια να εξετάσει κανείς τα π__οβλήματα της __υναίκας στη σύ__χρονη εποχή, είναι ανά__η να δει και να μιλήσει για τη θέση της __υναίκας σήμερα. Δηλαδή, το __υναικείο ζήτημα όπως συνήθως λέ__εται, είναι ζήτημα πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και σαν τέτοιο από τη φύση του έ__ει να κάνει με το ποιος κυριαρ__εί στο συ__εκρινόμενο οικονομικοπολιτικό σύστημα. Η __υναίκα από τη φύση έχει βιολο__ική διαφορά ως προς την αναπαρα__ω__ή του είδους, κι αυτή η διαφορά έγινε στην ανθρώπινη πορεία κοινωνική και εξακολουθεί να υπάρχει σ' όλες τις εκμεταλλευτικές κοινωνίες μέχρι σήμερα. Κι απ' ό,τι φαίνεται, __ρειάζεται να

²⁷³ Вежба која се тиче попуњавања слоговима који садрже или не садрже неакцентовано /i/.

παραμένει αυτή η διαφορά γιατί εξυπηρετεί ανάλογα με την περίπτωση τις ανά____ες της κυρίαρχης____ης τάξης και βέβαια____ίνεται και η κατάλληλη μετα____είριση. <i>Ριζοσπάστης, προσαρμοσμένο απόσπασμα²⁷⁴</i>
Δ/ΝΤ
Πόσο σωστά____ιαπαι____αγωγούμε τα παι____ιά μας ώστε να συμβιώσουν αρμονικά με τους συνανθρώπους τους, αποβάλλοντας κάθε εί____ους προκαταλήψεις και στερεότυπα και τι εννοούμε με τον όρο «____ιαφορετικότητα»; Η____ιαφορετικότητα ε____οπίζεται αρχικά εξωτερικά, όπου καθένας μας είναι____ιαφορετικός. Η σωματική____ιάπλαση ποικίλει, εκφραζόμαστε με ποικίλους τρόπους ανάλογα με το στυλ μας και το τι μας α____προσωπεύει. Ακόμα και το____ύσιμο των ανθρώπων____ιαφέρει και αποτελεί τρόπο έκφρασης.____ιαφέρουμε στις προσωπικές μας επιλογές, αγαπάμε τα τατουάζ ή όχι, έχουμε____ιαφορετική κόμμωση. Πέρα όμως από την εξωτερική εμφάνιση και τις επιλογές μας στον τρόπο ζωής η____ιαφορετικότητα υπάρχει σε συνανθρώπους μας που ανήκουν στα άτομα με ει____ικές ανάγκες με μαθησιακές____υσκολίες, άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, που έχουν____ΕΠΥ, σύν____ρομο Down, ή κάποια νοητική υστέρηση. Άτομα που ήρθαν α____μέτωπα με τη σκληρή πλευρά της ζωής και πλέον έχουν κάποιο εί____ος αναπηρίας. <i>Flowmagazine, προσαρμοσμένο απόσπασμα²⁷⁵</i>
Θ/Τ/Φ/Δ
Σε αντί____εση με την αντίληψη ορισμένων, ο υπουργός δεν κρύβει την ευρωπαϊκή προέλευση της νομο____εσίας. Βέβαια, πλέον δεν υπάρχει____ανερά κάποιος να του κλέψει την____όξα. Στην Ευρωπαϊκή νομο____εσία γενικώς, η κατοχύρωση της εργασιακής ευελιξίας ως αρχής επιτρέπει____έτοια____ερα____ουργήματα, σα____ώς οριο____ετημένα από άλλες αρχές και πασπαλισμένα με αρκετά____εσμικά «αλλά». Στο δια____αύ____α, όμως, είναι απολύτως αλη____ές ότι η Οδηγία, η οποία ενσωμα____ώ____ηκε αρχικώς, προβλέπει ότι τα κράτη μέλη εξασ____αλίζουν ότι ο εργο____ότης δεν επιτρέπεται να απαγορεύσει στον εργαζόμενο να αναλάβει εργασία σε άλλους εργο____ότες. Η εργασία σε άλλους εργο____ότες πέραν του κα____ορισμένου ωραρίου της σύμβασης κατοχυρώνεται ως____ικαίωμα του εργαζόμενου. <i>Antapocrisis, προσαρμοσμένο απόσπασμα²⁷⁶</i>

5.3.3. Трећи корак: контролисано увежбавање

Трећи сегмент инструкција тицао се контролисаног увежбавања, чији је циљ био освешћивање разлика у изговору гласова или у интонацији реченице. За увежбавање гласова смо одабрали минималне парове и речи са сличним изговором, при чему су студенти насумично читали речи а затим и упоређивали изговор речи написаних истом бојом, будући да садрже сличне слоγοве, који се разликују у одређеном гласу који је у фокусу инструкција.

²⁷⁴ Прилагођен текст: <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=3695579>.

²⁷⁵ Прилагођен текст: <https://www.flowmagazine.gr/didaskontas-ta-paidia-mas-to-savasma-sti-diaforetikotita/>.

²⁷⁶ Прилагођен текст: <https://www.antapocrisis.gr/%CE%B4%CF%8D%CE%BF-%CE%BF%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%89%CF%81%CE%B1/>.

Табела 36: увежбавање разлике између изговора гласова [ɣ] и [g]

[ɣ] или [g]?			
γαλάζιος	άγιος	γκαζόν	αναγέννηση
παραγγελία	γείτονας	ανάγκη	τσουγκρίζω
γκάζι	φεγγάρι	αγρονομία	γνωστός
γλυκός	γυμναστήριο	γκαρσόνι	αγελάδα
αγκώνας	αγνός	γενέθλια	γκαράζ
εγγεγραμμένος	έγκλημα	αγκινάρα	γλώσσα
γράμμα	όγκος	αγγλικά	γεωγραφία
αγώνας	γκαλερί	εγκαίνια	αναγγέλω
γωνία	μουγκρίζω	αγάπη	ενέργεια

За увежбавање асимилације финалног /n/ дате су реченице које садрже представљене комбинације гласова. У реченицама су циљано коришћене и непознате речи, како се пажња не би одмах усмерила на значење реченице.

Табела 37: увежбавање асимилације финалног /n/

Διαβάστε! (v + π) – Прочитајте (комбинација /n/ + /p/)
1. Στην περίπτωση διακοπής ρεύματος καλέστε την υπηρεσία μας. 2. Επισκέφθηκα τον πρώτο διεθνή οργανισμό. 3. Κατά την παρασκευή του ψωμιού χρησιμοποιούνται και διογκωτικοί παράγοντες. 4. Δώσαμε την προτεραιότητα σε παιδιά που ενδιαφέρονται για την λογοτεχνία.

Додатно, на последњим часовима, у терминима намењеним обнављању градива, за увежбавање су одабране речи које се појављују и у српском језику, као позајмљенице из грчког, па се стога другачије изговарају, као и речи које је су опште познате, а са друге стране комплексне за изговор, налик на називе специјалности лекара. Ово је било корисно ради додатног освешћивања разлика у изговору у ова два језика. У наставку представљамо неке илустративне примере.

Табела 38: увежбавање читања на примеру специјалности лекара

Αγγειοχειρουργός	Λογοθεραπευτής	Παιδογαστρεντερολόγος	Ποδολόγος
Αναισθησιολόγος	Νευροχειρουργός	Παιδοδιαβητολόγος	Ανδρολόγος
Γαστρεντερολόγος	Νευροψυχολόγος	Παιδοενδοκρινολόγος	Ορθοδοντικός
Δερματολόγος	Ογκολόγος	Παιδοπνευμονολόγος	Καρδιολόγος
Διατροφολόγος	Ομοιοπαθητικός	Περιοδοντολόγος	Εργοθεραπευτής
Ενδοκρινολόγος	Ορθοπαιδικός	Πνευμονολόγος	Ειδικός Παιδαγωγός
Θωρακοχειρουργός	Οφθαλμίατρος	Προσθετολόγος	Διαιτολόγος
Καρδιοχειρουργός	Παθολόγος	Φυσικοθεραπευτής	Διαβητολόγος

Табела 39: увежбавање читања на примеру речи које воде порекло из грчког језика²⁷⁷

Αλφάβητο	Ζωολογία	Λειτουργία	Ορθογραφικός
Αστρονομία	Ζωδιακός	Λογοθεραπεία	Πρόγραμμα
Αρχαιολογία	Ηλιοτρόπιο	Λιθογραφία	Παράγραφος
Βιολογία	Ηλεκτρισμός	Μέθοδος	Πνευματικός
Βιογραφία	Θέμα	Μαγικός	Περίοδος
Βιβλιογραφία	Θερμόμετρο	Μουσικός	Ρυθμός
Γεωμετρία	Θεωρία	Μελωδία	Ραψωδία
Γυμναστική	Θεολογία	Μαθηματικά	Ράδιο
Γαστρονομία	Θεραπεία	Ναρκισσισμός	Ρευματισμός
Γραμματική	Θέση	Νεολογισμός	Ραδιολογία
Γραφικές τέχνες	Ιδέα	Νεολιθικός	Σύνθεση
Διάλογος	Ιεραρχία	Ξυλόφωνο	Σύμβολο
Διάγραμμα	Ιπποδρόμιο	Ξενοφοβία	Τραγωδία
Δυναμισμός	Ειρωνεία	Ξυλογραφία	Υγιεινός
Διάλεκτος	Ιδίωμα	Ξηροδερμία	Φιλολογία
Δράμα	Κριτήρια	Ορμόνη	Φιλανθρωπία
Δίσκος	Λογική	Οδύσσεια	Ψυχοθεραπεία
Ενέργεια	Λαβύρινθος	Ολυμπιάδα	Ωδή

Када су у питању супрасегменталне карактеристике, прво су студенти читали двосложне, тросложне, четворосложне и друге вишесложне²⁷⁸ речи акцентоване на различитим слоговима (лигуса, паралигуса и пропаралигуса) а затим и акценатске минималне парове, као у примеру који следи.

Табела 40: увежбавање акцентовања двосложних, тросложних, четворосложних и других вишесложних речи

Τονίστε σωστά τις εξής λέξεις Правилно акцентујте следеће речи			
Двосложне речи		Тросложне речи	
γλώσσα	μαμά	δίκυκλο	πατέντα
δράση	φθορά	θρίαμβος	καρότσι
γεύση	διπλός	κίνδυνος	βλαβερός

²⁷⁷ Примери преузети из *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 128).

²⁷⁸ Одабрали смо да издвојимо тросложне и четворосложне речи из вишесложних због њихове учесталости у модерном грчком језику.

δίχτυ	πλευρά	κάλαντα	μοναχή
Четворосложные речи		Вишесложные речи	
αμέτρητη	κοπανίζω	κερδοσκοπικός	ανθρωπότητα
αντίστροφος	καμαρίνι	διαφημιστής	διαγωνίζομαι
υλοποιώ	καταστροφή	συνομιλία	στρωματάδικο
διακόπτης	θρησκευτικός	ομοιοκαταληξία	σπονδυλοαρθρίτιδα

Τабела 41: увежбавање минималних акценатских парова

Ελάχιστα ζεύγη – минимални парови			
διαφορά	διάφορα	νόμο	νομό
δοκιμή	δόκιμη	πόλη	πολύ
μίλα	μιλά	πόνο	πονώ
χάλι	χαλί	μήλο	μιλώ
κάλος	καλός	γέρος	γερός
φίλη	φιλί	πότε	ποτέ
χώρο	χορό	άλλου	αλλού
κύμα	κιμά	χάρη	χαρεί
ρόλο	ρολό	λάδι	λαδί

Када је реч о увежбавању интонацији дате су реченице које су студенти читали, са циљем да направе разлику у контурама гласа између различитих типова (упитних реченица, набрајања итд.) као и нагласка на различитим речима. У наставку прилажемо неколико примера.

Τабела 42: увежбавање интонације реченица

Διαβάστε τις εξής προτάσεις με εστίαση σε δύο ή τρεις διαφορετικές λέξεις. Прочитајте следеће реченице наглашавајући две или три различите речи.
- Ο Γιώργος πάει στη Θεσσαλονίκη. - Η Κατερίνα τηλεφωνεί στον Μανώλη. - Φαίνεται η διαφορά. - Η Μαρίνα μου αγόρασε ένα βιβλίο. - Ο διευθυντής με κάλεσε στο γραφείο του. - Χθες το βράδυ περάσαμε ωραία στον κινηματογράφο. - Η αγαπημένη μου τραγουδίστρια είναι η Μελίνα Μερκούρη. - Η Ζωή αγόρασε νέο πουλόβερ για τον Πέτρο.
Διαβάστε τις εξής προτάσεις, αναγνωρίζοντας τη διαφορά μεταξύ καταφατικής πρότασης και ερώτησης. Прочитајте следеће реченице, препознајући разлику између изјавне и упитне реченице.
- Διαβάζεις το βιβλίο. - Διαβάζεις το βιβλίο; - Θα πάμε στην Αθήνα αύριο. - Θα πάμε στην Αθήνα αύριο; - Αγόρασε νέες μπότες. - Αγόρασε νέες μπότες; - Σε πήραν τηλέφωνο το απόγευμα. - Σε πήραν τηλέφωνο το απόγευμα; - Η Μαρία είναι η καλύτερη φοιτήτρια. - Η Μαρία είναι η καλύτερη φοιτήτρια; - Πόσα πράγματα έχει να κάνει! - Πόσα πράγματα έχει να κάνει; - Ο Θανάσης πήρε τον καλύτερο βαθμό. - Ο Θανάσης πήρε τον καλύτερο βαθμό;

5.3.4. Четврти корак: вођено увежбавање

Четврти сегмент инструкција заснивао се на вођеном увежбавању, односно на употреби речи које садрже сегменталне или супraseгменталне елементе који се увежбавају у ширем фонолошком окружењу, односно у оквиру задатих реченица. Вежбе је осмислила ауторка рада, а најчешће су имале облик допуњавања реченица уношењем одговарајућих речи, како би се оне реализовале у одређеном контексту. С обзиром на то да је вокабулар био захтевнији за студенте почетних курсева, лекторке су најпре пружале подршку при избору речи, превodeћи и саме речи и реченице, након чега су студенти самостално убацивали одговарајуће лексеме у задате примере. У наставку се наводи неколико илустративних примера.

Табела 43: пример вођеног увежбавања изговора

Допуните реченице речима које недостају
γλάρος, γυναίκα, γάμος, καταιγίδα, ανάγνωση 1. Ο _____ έγινε την Κυριακή, στην εκκλησία του Αγίου Δημητρίου. 2. Ένας _____ πετούσε δίπλα στο καράβι και τον ταΐσαμε με μπισκότα. 3. Όταν άρχισε η _____ μπήκαμε στο σπίτι για να μην βραχούμε. 4. Την _____ μου την λένε Κατερίνα. 5. Η _____ βοηθάει στην εκμάθηση μιας γλώσσας.
Допуните реченице речима које недостају
διάκριση, δάσκαλος, καταδικάζω, διώχνω, γδύνομαι 1. Πριν μπω στο μπάνιο _____. 2. Δεν _____ κανέναν άμα δεν είμαι σίγουρος πως φταίει. 3. Ο καθηγητής δεν κάνει _____ μεταξύ των μαθητών. 4. Ο _____ έφτασε στο σχολείο νωρίς. 5. _____ τις γάτες όταν με πλησιάζουν επειδή τις φοβάμαι.

По питању увежбавања интонације, од студената је тражено да сами поставе питања, на основу задатих реченица, користећи упитне речце (*где, ко, када* итд.), као и да поставе питања са одговором да/не.

Табела 44: пример вођеног увежбавања интонације

Κάντε τις ερωτήσεις ολικής και μερικής αγνοίας (<i>ποιος, τι, πού, πότε...</i>) Πоставите питања уз коришћење упитних речци (<i>ποιος, τι, πού, πότε...</i>) и питања са одговором да / не. Παράδειγμα / пример: <i>Η Μαρία ήρθε. Η Μαρία ήρθε; Ποιος ήρθε;</i>
1. Ο Αριστείδης αγόρασε αυτοκίνητο. 2. Χθες πήγε στο κλαμπ. 3. Η Μαντόνα είναι τραγουδίστρια. 4. Η Ευαγγελία είναι ξαδέρφη σου. 5. Το καλοκαίρι θα πάνε στη Θάσο. 6. Της αρέσει ο Δημήτρης. 7. Έρχεσαι στο δωμάτιο.

5.3.5. Пети корак: увежбавање слободне продукције

Ради увежбавања слободне продукције су за сваки термин инструкција припремљени одређени визуелни материјали прикупљени путем интернета, односно слике које су студенти описивали или плакати догађаја који су коришћени као тема за разговор. Визуелни елементи су бирани циљано, тако да садрже речи или слике које се описују речима које у себи имају сегмент који је тог часа у фокусу. У наставку следи неколико примера.

Тема за слободну продукцију: Τι κάνουν ο Θωμάς και η Θεοδώρα; Πείτε στον διπλανό σας. (Шта раде Томас и Теодора? Реците особи до себе)²⁷⁹



Илустрација 6: увежбавање слободне продукције (глас /θ/)²⁸⁰

Опишите следеће плакате. О којим догађајима је реч? Позовите свог колегу/ своју колегиницу на неки од ових догађаја²⁸¹.



Илустрација 7: увежбавање слободне продукције (глас /ð/)²⁸²

²⁷⁹ Извор коришћених визуелних елемената: <https://www.freepik.com/>.

²⁸⁰ Одабрана су имена која у себи садрже глас /θ/ као и сличице које се могу описати глаголом *καθαρίζω* или именицом *καθρέφτης*, речи које такође садрже овај глас.

²⁸¹ Вежба адекватна за виши ниво комуникативне компетенције.

²⁸² Извори коришћених визуелних елемената: <https://maroussi.gr/tag/ethelontiki-aimodosia-dimou-amarousiou/page/4/> и <https://www.pagkritio.gr/pagkritio/summer-activities>.

5.3.6. Додатне вежбе: брзалице и песме

Као што смо већ навели, у осмишљену методу поучавања изговора смо укључили и предлоге других аутора, који истичу значај интеракције са ученицима као и забавног елемента учења, како код деце тако и код одраслих. Стога смо одлучили да на крају сваке области која се прелази путем инструкција додамо и одређене брзалице²⁸³ као и стихове који могу бити занимљиви и могу унети осећај опуштености у учионицу. Обе активности смо бирали према елементу који се тог дана обрађује. Коришћеним песмама смо приступили путем интернета а њихова ауторка је списатељица Павлина Памбуди (гр. *Παυλίνα Παμπούδη*)²⁸⁴.

Табела 45: примери брзалица

Брзалице дана – увежбавање гласа /γ/
Το γάλα του λαγού το καθαρολαγουδόγαλο. Μια τίγρη με τρία τιγράκια.
Брзалице дана – увежбавање гласа /ð/
Σιδηροδρομικός σταθμός του Σιδηροκάστρου. Η συκιά μας η διπλή, η διπλογυριστή, κάνει τα σύκα τα διπλά, τα διπλογυρι-γυριστά. Πάει ο σκύλος ο διπλός, ο διπλογυριγυριστός, να φάει τα σύκα τα διπλά, τα διπλογυριγυριστά.
Брзалица дана – увежбавање гласа /θ/
Θαλασσόλυκος στη θάλασσα θαλασσοπνίγεται, θαλασσοπούλι θαλασσί θαλασοδέρνεται.
Брзалица дана – увежбавање асимилације завршног /n/
Ανεβαίνω στη μηλιά και πατώ στην καρδιά πίνω το γλυκό κρασί με την κούπα τη χρυσή.

Табела 46: примери песама

Песмице дана – увежбавање гласова /γ/, /ð/ и /θ/		
Γ, γ Γάιδαρος Гκρίζος χάιδαρος χκαρίζει χύρω-χύρω τριχυρίζει ме χυαλιά και με χιλέκο και χαρίφαλο στο πέτο. Με χαλότσες και γραβάτα και χυρεύει χκρίζα χάτα να την βάλει χια χιακά χούνα να τον χαρχαλά, χούνα να του χουρχουρίζει να χελά και να χκαρίζει. Παυλίνα Παμπούδη	Δ, δ Δικαστές και δικηγόροι Δικαστές και δικηγόροι το δεινόσαυρο δικάζουν να τον δέσουν, να τον δείρουν να τον διώξουν διατάζουν διότι δάγκωσε στο δρόμο δυνατά τον ταχυδρόμο. Παυλίνα Παμπούδη	Θ, θ Θοδωρής και Θανάσης Ο Θοδωρής και ο Θανάσης δυο θαρραλέοι ποντικοί κάναν τη θερμοφώρα βάρκα και το θερμόμετρο κουτί. Κάναν τους θαλασσόλυκους και στη θάλασσα που βγήκαν, όμως τα θαλασσώσανε και θαλασσοπνιγήκαν. Παυλίνα Παμπούδη

²⁸³ Коришћени извори за одабир брзалица: <https://logotherapeia-ioannina.blogspot.com/2014/02/blog-post.html>,
<https://parentshub.gr/paidi/ekpaidefsi/glossodetes-gia-paidia>,
<https://7dim-nikaia.att.sch.gr/%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%BF%CE%B4%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%B9%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/>.

²⁸⁴ Коришћени извор: https://dreamskindergarten.blogspot.com/2011/08/blog-post_25.html.

На крају, морамо напоменути да нису сви типови вежби коришћени подједнако за све области, већ су вежбе прилагођене оним елементима које су у фокусу у одређеном термину инструкција. Подразумева се да је приступ био другачији када је реч о сегменталним и о супraseгменталним карактеристикама, као и о различитим нивоима језичке комуникативне компетенције. Додатно, после наведених области уследила су два термина намењена обнављању, где су сви наведени елементи спојени, ради утврђивања градива и целокупне интеграције наученог.

5.3.7. Структура и дневник експлицитних инструкција

У току семестра у којем су уведене нове инструкције и вежбе водила се евиденција напретка студената, чиме су укључени и елементи акционог истраживања. Будући да се број часова трију група разликовао у току семестра одржале су се следеће инструкције.

Табела 47: структура експлицитних инструкција

Курс	Број термина инструкција и области	
<i>Савремени грчки језик Г-1</i> (2 пута недељно)	21	1 термин: увод 1 термин: консонантски диграми 2 термина: [γ] 2 термина: [ð] 2 термина: [θ] 4 термина: комбинације консонаната 2 термина: изговор завршног -v 2 термина: изговор комбинације -ia 2 термина: акценат и интонација 3 термина: обнављање
<i>Савремени грчки језик П-1</i> (једном недељно)	10	2 термина: увод ²⁸⁵ 1 термин: консонантски диграми 1 термин: [γ] 1 термин: [ð] 1 термин: [θ] 1 термин: комбинације консонаната 1 термин: изговор завршног -v 1 термин: изговор комбинације -ia 1 термин: акценат и интонација
<i>Савремени грчки језик Г-5</i> (једном недељно)	9	1 термин: увод и консонантски диграми 1 термин: [γ] 1 термин: [ð] 1 термин: [θ] 2 термина: комбинације консонаната 2 термина: изговор завршног -v 1 термин: изговор комбинације -ia и акценат и интонација

²⁸⁵ За разлику од студената на главном предмету, на курсу Савремени грчки језик П-1 су ово били први часови језика, те први пут да су студенти дошли у контакт са грчким графемама. Стога, било је неопходно посветити више времена уводним објашњењима у вези са грчким алфабетом, посебно у току првог термина инструкција.

Инструкције смо након увода почели од консонантских диграма будући да је углавном реч о гласовима који постоје у српском фонолошком репертоару, па смо затим прешли на захтевније за изговор гласове, налик на [ɣ] и [ð]. Након сваког одржаног часа су се записивали коментари и запажања, као и детаљан преглед онога што је обрађено на часу, а најважнији увиди су представљени у табелама које следе.

5.3.7.1. Дневник инструкција: *Савремени грчки језик Г-1*

У табели која следи приказан је детаљан преглед инструкција које су одржане на курсу *Савремени грчки језик Г-1*, као и дневник запажања.

Табела 48: Дневник инструкција на курсу *Савремени грчки језик Г-1*

Датум	Структура инструкција и вежби	Запажања
17. 10.	• Увод у опште појмове из области фонологије (говорни органи, продукција гласова) Вежбе: 1. Пробајте да удишете док изговарате одређене речи (објашњење избацивања ваздуха у току говора) 2. Пробајте да изговорите одређене звучне и беззвучне гласове, стављајући руку на своје грло (објашњење звучности и беззвучности гласова) • вокали модерног грчког језика и њихов положај Вежба: Изговорите ове вокале; у ком делу усне дупље се производе? (објашњење места вокала у усној дупљи) • врсте консонаната модерног грчког и српског језика: сличности и разлике Вежба: Зашто ови гласови припадају овим категоријама? Где и како их изговарамо? Који од ових гласова постоје и у српском језику? (објашњење места и начина изговора консонаната и поређење са гласовима изворног, српског језика) • алфавет и изговор гласова Вежба: Читање речи и идентификовање проблема приликом изговора	• потешкоће приликом изговора гласова [ɣ], [θ] и [ð] • потешкоће приликом изговора завршних слогова на -ia (нпр. -δια, -βια итд) • потешкоће са правилним акцентовањем речи
18. 10.	• Консонантски диграми и консонантски скупови (μπ, ντ, τσ, τζ, ρκ, γγ, γχ) • објашњење изговора, примери са и без назализације, представљање примера из српског језика са сличним изговором • <i>SpeakGreek video</i>: [dz]²⁸⁶ (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=583) Вежба: читање издвојених речи које садрже ове консонантске диграме	• потешкоће са назализацијом на адекватним местима • некада уместо [g] изговарају [ɣ] • потешкоће приликом изговора завршних слогова на -ia

²⁸⁶ Одабрано је да се прикаже артикулација овог сегмента будући да је једини од наведених који не постоји у фонолошком репертоару српског језика.

		• примећен недостатак времена за испуњавање свих предвиђених активности. • препреку представља и низак ниво комуникативне компетенције и усвојеног вокабулара • привикавање на ову врсту вежби
24. 10.	• Г • кратко објашњење места и начина изговора гласа и алофона овог гласа ([ɣ], [j], [ŋ]) • <i>SpeakGreek video</i>: [ɣ] (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=572) • представљање примера Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 64, вежба 3.13: слушајте и попуните консонантима κ, γ или χ 2. читање примера и минималних парова ([ɣ] или [g], [ɣ] или [h]) 3. читање одабране брзалице	• студенти лако препознају разлике између гласова [ɣ], [g] или [h] приликом слушања • приликом читања долази до потешкоћа у изговору, како у средини, тако и на крају речи
25. 10.	• Г Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 83, вежба 4.9: слушајте и попуните консонантом γ или консонантским диграмима γκ и γγ 2. читање примера и минималних парова (/ɣ/ или /t/) 3. читање одабраних брзалица 4. читање песмице која садржи консонант /ɣ/	• примећено је да су студентима занимљиве брзалице и песмице • путем ове активности усвајају и нове изразе и проширују свој вокабулар
31. 10.	• Δ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [ð] • представљање примера Вежбе: 1. читање примера и минималних парова ([ð] или [d]) 2. читање одабране брзалице 3. читање песмице о слову Δ 3. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 83, вежба 4.9: слушајте и попуните консонантом δ или консонантским диграмом ντ	• укључени су примери који су у српском језику позајмљенице из грчког (нпр. реч <i>демократија</i>), што је помогло у објашњењу разлике у изговору • у току остатка часа и приликом решавања граматичких вежби посвећена је посебна пажња читању, па су вршене корекције
1. 11.	• Δ • <i>SpeakGreek video</i>: [ð] (Δαβίδ) (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=282) Вежбе: 1. читање примера и минималних парова ([ð] или [d]) 2. вежба попуњавања празнина речима које садрже глас [ð] 3. читање примера (речи и реченица) са одабраних плаката 4. читање брзалице (за студенте који су одсуствовали на претходном часу) 5. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 110, вежба 5.21, слушајте и попуните консонантима δ или τ или консонантским диграмом ντ	• приликом вежбе попуњавања празнина студентима је била потребна асистенција и сугестије у вези са одабиром речи. Није било могуће самостално решавање вежбе због још увек ниског нивоа

		комуникативне компетенције • било је занимљиво читати из аутентичних материјала (плаката)
7. 11.	• Θ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [θ] • SpeakGreek video: [θ], 2 примера (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=569) Вежбе: 1. читање примера и минималних парова ([θ] или [t]) 2. читање примера и минималних парова ([θ] или [f]) 3. читање примера и минималних парова ([θ] или [ð]) 4. вежба попуњавања празнина речима које садрже глас [θ] 5. читање одабране брзалице 6. читање песмице која садржи консонант [θ]	• асистенција приликом вежбе попуњавања празнина • није било довољно времена да сви студенти прочитају и брзалицу и песмицу • и даље није могуће радити слободну продукцију, већ се само читају задате реченице
8. 11.	• Θ Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 71, вежба 3.27, слушајте и попуните консонантима φ или θ 2. читање издвојених примера из табеле 3. слободна продукција уз задате речи које садрже глас [θ] 4. читање одабране брзалице	• асистенција приликом слободне продукције, у којој су се опробале три особе • примећено је да приликом ове врсте задатка имају веће потешкоће у изговору гласа [θ] у поређењу са вежбама читања • читање брзалице намењено особи која није присуствовала претходном часу
14. 11.	• Комбинације консонаната Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 99, вежба 5.3, слушајте и попуните комбинацијама сугласника (δρ, θν, θλ, βλ, γρ, γχ) 2. читање примера – речи са комбинацијама /γ/ + консонант, /θ/ + консонант, /ν/ + консонант и /ð/ + консонант 3. вежба попуњавања празнина речима које садрже наведене комбинације консонаната 4. читање одабране брзалице	• примећен је већи број грешака у вежби слушања у поређењу са вежбама допуњавања само једног консонанта, посебно у случају комбинације γχ • тема за слободну продукцију је била превише захтевна, па су само прочитане задате речи
15. 11.	• Комбинације консонаната Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 101, вежба 5.7, слушајте и попуните комбинацијама сугласника (κλ, κρ, κτρ, κπ, κλ, νδ, νζ, ντρ, μπτ, μν, μφ, στρ, λφ, λσ – вежба урађена два пута, други пут са акцентовањем) 2. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 103, вежба 5.9, читање примера речи које садрже комбинације /р/ + консонант, /г/ + консонант и /с/ + консонант	• примећене грешке приликом попуњавања и акцентовања • приликом читања посебна пажња посвећена је изговору гласа [s] који се чита као [z] испред звучних

		консонаната (нпр. <i>σβ, σγ, σδ, σλ, σμ, σρ</i>)
21. 11.	Комбинације консонаната Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 105, вежба 5.12, слушајте и одаберите да како се читају задате речи ([s] или [z]), а затим прочитајте речи 2. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 104, вежба 5.10, читање примера реченица које садрже речи са разним комбинацијама консонаната (аутентични материјали) 3. вежба попуњавања празнина речима које садрже разне комбинације консонаната	фокус је стављен на обнављање начина читања скупова који садрже глас [s] ([s] или [z])
22. 11.	Комбинације консонаната Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 108, вежба 5.17, слушајте и попуните комбинацијама консонаната (τρ, φρ, φτ, χθ, χλ, χρ, τι, τρ, χθρ, χν, χτ, φθ, φλ, φν – вежба урађена два пута, други пут са акцентовањем) 2. читање примера речи које садрже разне комбинације консонаната 3. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 106, вежба 5.14, читање примера речи које садрже комбинације /t/ + консонант, /f/ + консонант и /h/ + консонант 4. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 106, вежба 5.15, читање примера реченица које садрже речи са разним комбинацијама консонаната (аутентични материјали)	тема за слободну продукцију је била превише захтевна, па су само прочитане задате речи
28. 11.	Изговор завршног v - објашњење изговора комбинација: /n/ + /k/, /n/ + /p/, /n/ + /t/, /n/ + /ks/, /n/ + /ps/, /n/ + /b/, /n/ + /d/, /n/ + /g/, /n/ + /ts/, уз примере речи на српском језику чији је изговор приближан изговору ових комбинација Вежба: читање примера (по 4 реченице сваки студент), комбинације /n/ + /k/, /n/ + /p/, /n/ + /t/, /n/ + /ks/	читање реченица захтевало је више времена од других типова вежби, па је из тог разлога само ова вежба урађена
29. 11.	Изговор завршног v Вежбе: 1. читање примера (по 4 реченице сваки студент), комбинације /n/ + /ps/, /n/ + /b/, /n/ + /d/, /n/ + /g/, /n/ + /ts/ 2. ставите именице у акузатив (члан који се завршава на -v у комбинацији са почетним словом задате именице)	- допуњавање именица у акузативу показало се као захтевно, због недовољног знања граматике, па је приликом решавања била потребна асистенција - одређени студенти имају тенденцију да свуда мењају изговор (долази до хиперкорекције), те постоји опасност да се овакве грешке фосилизију уколико се не коригују на време
5. 12.	Изговор комбинације -ia (консонант + ненаглашено /i/ + вокал, консонантски диграм ненаглашено /i/ + вокал) - кратко објашњење места и начина изговора комбинација: /v/ + /i/, /ɣ/ + /i/, / ð/ + /i/, /z/ + /i/, /r/ + /i/, /b/ + /i/, /d/ + /i/, /dz/ + /i/, /p/ + /i/, /f/ + /i/, /h/ + /i/, /t/ +	сваки студент је урадио по две реченице попуњавања празнина, уз асистенцију приликом одабира праве речи (због захтевности вокабулара)

	/i/, /θ/ + /i/, /s/ + /i/, /ks/ + /i/, /ps/ + /i/, /ts/ + /i/, /k/ + /i/, /g/ + /i/, /l/ + /i/, /m/ + /i/, /n/ + /i/, уз примере речи на српском језику чији је изговор приближан изговору ових комбинација објашњење: у којим случајевима ово правило изговора не важи Вежба: допуњавање реченица речима које садрже наведене комбинације	стиче се утисак да студенти разумеју и са релативном лакоћом усвајају изговор ове комбинације вокала
6. 12.	Изговор комбинације -ia Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 89, вежба 4.21, слушајте и попуните комбинацијама консонант + ненаглашено /i/ + вокал – вежба урађена два пута, други пут са акцентовањем 2. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 92, вежба 4.29, читање примера реченица које садрже речи са комбинацијама консонант + ненаглашено /i/ + вокал (аутентични материјали)	увежбавање је било ефикасно, без посебних запажања
12. 12.	Акценат и интонација - кратко објашњење врста акцената и речи према акцентованом слогу Вежбе: 1. читање примера двосложних, тросложних, четворосложних и вишесложних речи (окситоних, парокситоних и пропарокситоних) 2. читање минималних парова – речи које се разликују само по акцентованом слогу	часу су присуствовала само четири студента па стога није било много простора за увежбавање
13. 12.	Акценат и интонација - кратко објашњење интонације изјавних и упитних реченица, као и врста упитних реченица Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 33, вежба 1.9, слушајте и акцентујте речи 2. прочитајте реченице, препознајући разлику између изјавне и упитне реченице 3. поставите питања (1. са једноставним одговором <i>да / не</i>, 2. са одговором на питање <i>ко / шта / где / када</i> итд.)	- показало се да је увежбавање интонације било занимљиво и забавно студентима - у току часа, када су се у граматичким вежбама појављивала питања додатно је увежбавана интонација - приликом читања коригован је и изговор одређених гласова
19. 12.	Обнављање Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 120, вежба 5.31, слушајте и попуните консонантима δ или τ или консонантским диграмом $\nu\tau$²⁸⁷ 2. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 120, вежба 5.33, слушајте и попуните консонантима γ или κ или консонантским скуповима $\gamma\gamma$ или $\gamma\kappa$ 3. читање изјавних и упитних реченица – увежбавање интонације 3. читање речи са различитим комбинацијама консонаната: примери специјалности лекара (поређење са српским називима ових специјалности)	- обнављање је осмишљено у складу са примећеним захтевним сегментима - поређење са позајмљеницама у српском језику је било занимљиво и корисно

²⁸⁷ Тамо где наводимо графеме а не фонеме је реч о преводу задатка из коришћеног приручника, на начин на који је представљен студентима.

20. 12.	• Обнављање Вежбе: наставак читања специјалности лекара и увежбавања интонације приликом постављања питања	• није било много времена због обима градива • приликом решавања граматичких вежби у току часа коригован је и изговор
26. 12.	• Обнављање Вежбе: читање речи са различитим комбинацијама консонаната: примери речи грчког порекла које постоје у српском језику (поређење изговора и корекција)	• студентима је било занимљиво да пореде изразе на српском и грчком језику

5.3.7.2. Дневник инструкција: *Савремени грчки језик II-1*

У наставку следи преглед одржаних инструкција и запажања са часова на курсу Савремени грчки језик II-1.

Табела 49: Дневник инструкција на курсу *Савремени грчки језик II-1*

Датум	Структура инструкција и вежби	Запажања
23. 10.	• Уводни час • увод у грчки алфавет и гласове, у складу са програмом који је спровођен и претходних година на уводном часу овог курса • вежбе читања	• овом термину су присуствовали сви студенти (из све три групе), будући да су том приликом попуњавали упитник на основу којег је затим извршена подела на експерименталну и контролну групу
30. 10.	• Увод у опште појмове из области фонологије (говорни органи, продукција гласова) • вокали модерног грчког језика и њихов положај • врсте консонаната модерног грчког и српског језика: сличности и разлике • алфавет и изговор гласова Вежбе: 1. SpeakGreek video: /γ/, /θ/ и /ð/ 2. Читање речи и идентификовање проблема приликом изговора (свако је изговорио по бар једну реч која садржи гласове /γ/, /θ/ и /ð/)	• потешкоће приликом изговора гласова /γ/, /θ/ и /ð/ • потешкоће приликом изговора завршних слогова на -ια (нпр. -δια, -βια итд) • потешкоће са правилним акцентовањем речи • деловало је да је студентима забавно
6. 11.	• Консонантски диграми и скупови (μλ, ντ, τσ, τζ, γκ, γλ, γχ) • објашњење изговора, примери са и без назализације, представљање примера из српског језика са сличним изговором Вежба: читање издвојених речи које садрже ове консонантске диграме и скупове (сваки студент прочитао по једну реч)	• примећен недостатак времена за испуњавање свих предвиђених активности • технички проблеми, лоша концентрација студената • студенти још увек не знају основна правила

		читања, али су навели да желе да се посвете увежбавању овог сегмента • Б (контролна) група брже напредује у читању • привикавање на ову врсту вежби
13. 11.	• Г • кратко обнављање консонантских диграма скупова • кратко објашњење места и начина изговора гласа ([ɣ], [j], [ŋ]) • <i>SpeakGreek video</i>: [ɣ] – пример <i>γρήγορος</i> (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=405) • представљање примера Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 83, вежба 4.9: слушајте и попуните консонантом γ или консонантским диграмима γκ и γγ 2. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 83, вежба 4.11: слушајте и попуните консонантским диграмима и скуповима μπ, ντ, γκ, γγ или τζ 3. читање примера и минималних парова ([ɣ] или [g], [j] или [h])	• студенти врло споро читају и још увек не владају правилима, па стога не остаје довољно времена за остале вежбе • приликом читања долази до потешкоћа у изговору гласова, како у средини, тако и на крају речи
20. 11.	• Δ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [ð] • представљање примера • <i>SpeakGreek video</i>: [ð] – пример <i>δώδεκα</i> (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=283) Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 110, вежба 5.21, слушајте и попуните консонантима δ или τ или консонантским диграмом ντ, консонантима β или π или консонантским диграмом μπ, консонантима γ или консонантским диграмом γκ 2. читање примера и минималних парова ([ð] или [d]) 3. читање одабране брзалице (добровољци)	• примећене су грешке, како приликом решавања вежбе слушања, тако и приликом вежбе читања • у току остатка часа и приликом решавања граматичких вежби посвећена је посебна пажња читању, па су вршене корекције
27. 11.	• Θ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [θ] • <i>SpeakGreek video</i>: [θ], 3 примера (https://www.enl.auth.gr/speakgreek/lemma.asp?Id=569) Вежбе: 1. читање примера и минималних парова ([θ] или [t]) 2. читање примера и минималних парова ([θ] или [f]) 3. читање примера и минималних парова ([θ] или [ð])	• није било довољно времена да се настави са решавањем осталих припремљених вежби • сваки студент је прочитао бар два примера
4. 12.	• Комбинације консонаната Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 108, вежба 5.17, слушајте и попуните комбинацијама консонаната (τρ, φρ, φτ, χθ, χλ, χρ, τι, τρ, χθρ, χν, χτ, φθ, φλ, φν – вежба урађена два пута, други пут са акцентовањем) 2. читање примера – речи са разним комбинацијама сугласника 3. читање одабране брзалице (добровољци)	• сваки студент је прочитао бар два примера
11. 12.	• Изговор завршног ν • објашњење изговора комбинација: /n/ + /k/, /n/ + /p/, /n/ + /t/, /n/ + /ks/, /n/ + /ps/, /n/ + /b/, /n/ + /d/, /n/ + /g/,	• објашњење је дато врло сажето и поједностављено, да не би створило додатну

	/n/ + /ts/, уз примере речи на српском језику чије је изговор приближан изговору ових комбинација Вежба: 1. читање примера наведених комбинација из табеле (члан + именица) 2. читање одабраних речи из реченица које садрже захтевне гласове или неку од комбинација са завршним -v	конфузију код студената увођењем нових правила • одређени број студената још увек не влада ни основним правилима читања, што онемогућава рад на изговору • због недостатка времена и ниског нивоа комуникативне компетенције студенти нису читали читаве реченице
18. 12.	• Изговор комбинације -ia (консонант + ненаглашено /i/ + вокал, консонантски скуп ненаглашено /i/ + вокал) • кратко објашњење места и начина изговора комбинација: /v/ + /i/, /ɣ/ + /i/, /ð/ + /i/, /z/ + /i/, /r/ + /i/, /b/ + /i/, /d/ + /i/, /dz/ + /i/, /p/ + /i/, /f/ + /i/, /h/ + /i/, /t/ + /i/, /θ/ + /i/, /s/ + /i/, /ks/ + /i/, /ps/ + /i/, /ts/ + /i/, /k/ + /i/, /g/ + /i/, /l/ + /i/, /m/ + /i/, /n/ + /i/, уз примере речи на српском језику чије је изговор приближан изговору ових комбинација • објашњење: у којим случајевима не важи ово правило изговора Вежба: читање издвојених речи које садрже наведене комбинације Додатне вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 33, вежба 1.9, слушајте и акцентујте речи 2. читање речи са различитим комбинацијама консонаната: примери речи грчког порекла које постоје у српском језику (поређење изговора и корекција)	• због мањег броја часова на курсу <i>Савремени грчки језик Π-1</i> у односу на курс <i>Савремени грчки језик Γ-1</i>, није било могуће посветити читав час само изговору комбинације -ia, већ је приоритет дат увежбавању захтевних гласова, као и акцентовања
25. 12.	• Акценат и интонација • кратко објашњење врста акцената и речи према акцентованом слогу • кратко објашњење интонације изјавних и упитних реченица, као и врста упитних реченица Вежба: 1. читање изјавних и упитних реченица – увежбавање интонације	• приликом читања студенти су увежавали како интонацију (постављање питања) тако и изговор гласова у речима које су биле део примера

5.3.7.3. Дневник инструкција: *Савремени грчки језик Γ-5*

У табели која следи приказане су информације о инструкцијама као и запажања на курсу *Савремени грчки језик Γ-5*.

Табела 50: Дневник инструкција на курсу *Савремени грчки језик Г-5*

Датум	Структура инструкција и вежби	Запажања
19. 10.	• Увод и консонантски диграми и скупови (<i>μπ, ντ, τσ, τζ, γκ, γγ, γχ</i>) • кратак увод у фонолошки систем модерног грчког језика и овај тип вежби • објашњење изговора, примери са и без назализације, представљање примера из српског језика са сличним изговором Вежбе: 1. читање издвојених речи које садрже ове консонантске диграме и скупове (сваки студент прочитао по неколико речи) 2. слободна продукција (налажење професија које садрже неки од ових скупова и објашњење чиме им се родитељи баве, користећи ове професије)	• будући да студенти већ поседују одређени ниво језичке комуникативне компетенције лекторка им је давала времена да на почетку самостално проуче правила, уз простор за дискусију • студентима је објашњено да ће у овом семестру обратити више пажње на увежбавање изговора • лекторка је приметила да ове активности нису покренуле велико интересовање студената будући да су примери били превише једноставни за овај ниво • било је потребно 35-40 минута за ове активности • примећено је да када се студентима скрене пажња и када се усредсреде на изговор много боље изговарају консонантске диграме и скупове
23. 10.	• Г • кратко објашњење места и начина изговора гласа ([ɣ], [j], [ŋ]) • представљање примера Вежбе: 1. припремљен текст: слушајте и попуните консонантом <i>γ</i> или консонантским диграмима <i>γκ</i> и <i>γγ</i> 2. читање примера из табеле, који садрже консонант <i>/γ/</i> или консонантске диграме <i>γκ</i> и <i>γγ</i> 3. читање примера који садрже консонантски скуп <i>γχ</i> 4. читање одабране брзалице 5. читање песмице која садржи консонант <i>/γ/</i> (стих по стих) 6. слободна продукција: бирање речи која садржи консонант <i>/γ/</i> и употреба те речи у реченици	• текст су студенти слушали два пута • сваки студент прочитао по више примера, уз корекције
3. 11.	• Δ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [ð] • представљање примера Вежбе: 1. читање примера који садрже глас [ð] 2. припремљен текст: слушајте и попуните консонантом <i>δ</i> или консонантским диграмом <i>ντ</i> 3. читање текста који су попунили 4. читање примера и минималних парова ([ð] или [d]) 5. попуњавање задатих реченица речима које садрже глас [ð] 6. читање одабране брзалице 5. читање песмице која садржи консонант [ð] (стих по стих)	• због обима градива није било довољно времена за увежбавање слободне продукције

10. 11.	• Θ • кратко објашњење места и начина изговора гласа [θ] Вежбе: 1. читање примера и минималних парова ([θ] или [t]) 2. читање примера и минималних парова ([θ] или [f]) 3. читање примера и минималних парова ([θ] или [ð]) 4. попуњавање задатих реченица речима које садрже глас [θ] 5. слободна продукција: описивање слика (односно радње која се одвија на свакој слици) глаголима и именицама које садрже глас [θ] 6. читање одабране брзалице 5. читање песмице која садржи консонант [θ] (стих по стих)	• сваки студент је прочитао бар два примера и учествовао у решавању наведених вежби
17. 11.	• Комбинације консонаната Вежбе: 1. читање примера – речи са разним комбинацијама сугласника (/χ/ + консонант, /ð/ + консонант, /v/ + консонант итд.) 2. попуњавање задатих реченица речима које садрже следеће комбинације консонаната: γν, γρ, κτ, δρ 3. слободна продукција: описивање ситуације коришћењем придева који у себи садрже комбинације консонаната (неки од придева су дати као пример и садрже комбинације κτ, θλ, νδ, γχ, ργ, μψ) 4. читање одабране брзалице	• на овом часу је мало мање времена посвећено вежбама овог типа али је све што је предвиђено укратко обрађено
24. 11.	• Комбинације консонаната Вежбе: читање примера – речи са разним комбинацијама сугласника (/f/ + /θ/, /x/ + /θ/, /ð/ + консонант, /f/ + консонант итд.) попуњавање задатих реченица речима које садрже следеће комбинације сугласника: ρμ, στρ, σφ, φτ, φθ 3. читање одабране брзалице	• на часу је издвојено око 10 минута за наведене вежбе • није било довољно времена за увежбавање слободне продукције
1. 12.	• Изговор завршног ν • објашњење изговора комбинација: /n/ + /k/, /n/ + /p/, /n/ + /t/, /n/ + /ks/, /n/ + /ps/, /n/ + /b/, /n/ + /d/, /n/ + /g/, /n/ + /ts/, уз примере речи на српском језику чије је изговор приближан изговору ових комбинација Вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 108, вежба 5.17, слушајте и поуните комбинацијама сугласника (τρ, φρ, φτ, χθ, χλ, χρ, τι, τρ, χθρ, χν, χτ, φθ, φλ, φν – вежба урађена два пута, други пут са акцентовањем) 2. читање реченица које садрже захтевне гласове и комбинације са завршним -ν 3. убацивање речи у реченице у акузативу, са одређеним чланом (како би се добила комбинација са завршним -ν)	• није било довољно времена за увежбавање слободне продукције
14. 12.	• Изговор завршног ν и утврђивање Вежбе: 1. читање реченица које садрже захтевне гласове и комбинације са завршним -ν 2. убацивање речи у реченице у акузативу, са одређеним чланом (како би се добила комбинација са завршним -ν) 3. слободна продукција: опишите шта ћете радити, користећи дане и места у акузативу (задати дани и места садрже почетне консонанте, како би се направила комбинација са завршним -ν 4. читање одабране брзалице	• Сви студенти су учествовали у читању, попуњавању, слободној продукцији и читању брзалице • навели су да су им ове вежбе и активности биле забавне

22. 12.	• Изговор комбинације -ia (консонант + ненаглашено /i/ + вокал, консонантски скуп ненаглашено /i/ + вокал) • кратко објашњење места и начина изговора комбинација: /v/ + /i/, /ɣ/ + /i/, / ð/ + /i/, /z/ + /i/, /r/ + /i/, /b/ + /i/, /d/ + /i/, /dz/ + /i/, /p/ + /i/, /f/ + /i/, /h/ + /i/, /t/ + /i/, /θ/ + /i/, /s/ + /i/, /ks/ + /i/, /ps/ + /i/, /ts/ + /i/, /k/ + /i/, /g/ + /i/, /l/ + /i/, /m/ + /i/, /n/ + /i/, уз примере речи на српском језику чије је изговор приближан изговору ових комбинација • објашњење; у којим случајевима ово правило изговора не важи Вежбе: 1. попуњавање реченица речима које садрже наведене комбинације 2. читање одабране брзалице Додатне вежбе: 1. уџбеник <i>Ελληνικά για σας Α0</i> стр. 33, вежба 1.9, слушајте и акцентујте речи	• на овом часу обрађена је делимично и област акцента и интонације, вежбом из уџбеника <i>Ελληνικά για σας Α0</i>
---------	--	---

5.3.7.4. Увиди из примене осмишљене методологије поучавања изговора

У складу са претходно изложеним дневницима часова ћемо укратко изложити закључке које смо извели у вези са примењеном методологијом као и потешкоћама студената приликом усвајања експлицитних инструкција. Најпре ћемо почети од курса *Савремени грчки језик Γ-1*. У почетној фази примене методологије поучавања изговора уочене су изражене потешкоће у изговору појединих сегменталних елемената, пре свега гласова [ɣ], [θ] и [ð], као и у реализацији завршних слогова на -ia и правилном акцентовању речи. Додатне тешкоће односиле су се на назализацију и недоследности у реализацији појединих гласова (нпр. појава [ɣ] уместо [g]). Истовремено, као значајна препрека у наставном процесу показали су се ограничен ниво комуникативне компетенције и недовољно усвојен вокабулар, што је условљавало потребу за сталном асистенцијом при извођењу активности, нарочито у задацима попуњавања празнина и слободне продукције. Такође је уочен и недостатак времена за реализацију свих предвиђених активности, као и потреба студената да се постепено привикну на ову врсту вежби.

У даљем току наставе уочено је да студенти релативно лако препознају разлике између гласова приликом активности слушања, док се потешкоће јављају у продукцији, посебно у читању и још израженије у слободној продукцији. Као ефикасне показале су се активности које укључују брзалице, песме и аутентичне материјале, јер су доприносиле већој мотивацији и истовремено проширивању вокабулара. Увођење позајмљеница из српског језика помогло је у разумевању разлика у изговору, док је систематично скретање пажње на специфичне појаве, попут озвучавања /s/ у консонантским скуповима и асимилације финалног /n/, допринело постепеном усвајању правилне артикулације. Ипак, сложенији задаци слободне продукције показали су се као превише захтевни за овај ниво, што указује на потребу за постепенијим увођењем оваквих активности. Уочена је и појава хиперкорекције код појединих студената, што указује на значај правовремене и континуиране корекције како би се спречила фосилизација грешака. Насупрот томе, одређени сегменти, попут комбинације -ia, показали су се као релативно лако усвојиви, док су активности усмерене на интонацију биле добро прихваћене и мотивишуће за студенте.

У оквиру курса *Савремени грчки језик Π-1*, у почетној фази наставе уочене су потешкоће сличне онима на курсу *Савремени грчки језик Γ-1*, пре свега у изговору гласова /ɣ/, /θ/ и /ð/, реализацији завршних слогова на -ia и правилном акцентовању речи. Истовремено је

примећено да студенти позитивно реагују на овај тип активности и да их доживљавају као занимљиве. Међутим, убрзо су се испојили бројни изазови који су утицали на динамику наставе, укључујући недостатак времена за реализацију свих планираних активности, техничке потешкоће и пад концентрације. Посебно је уочено да значајан број студената није још увек овладао основним правилима читања, што је успоравало рад и ограничавало могућност преласка на сложеније задатке изговора. Истовремено, студенти су показали интересовање за увежбавање читања, али је контролна група у појединим сегментима напредовала брже, упркос томе што није пратила експлицитне инструкције, будући да су студенти у овој групи показали већу мотивацију.

У даљем току наставе, приликом увежбавања појединачних гласова и комбинација консонаната, потешкоће су се јављале како у активности препознавања гласова путем слушања, тако и у продукцији, при чему су студенти читали споро и уз честе грешке, посебно када се глас који се увежбава налазио у средини или на крају речи. Због ограниченог времена и недовољно развијене комуникативне компетенције, активности су се углавном задржавале на нивоу читања изолованих примера, док је рад на реченицама био ограничен. У обради сложенијих појава, попут изговора финалног /n/, приступ је морао бити поједностављен како би се избегла додатна конфузија. Такође, због мањег фонда часова, није било могуће посветити довољно времена свим сегментима, па су приоритет имали захтевнији гласови и акцентовање. Упркос овим ограничењима, активности усмерене на интонацију показале су се корисним, јер су омогућиле истовремено увежбавање изговора гласова и основних комуникативних функција, као што је постављање питања.

У оквиру курса *Савремени грчки језик Г-5* уочен је виши ниво језичке и комуникативне компетенције студената, што је омогућило већи степен аутономије у наставном процесу. На почетку експлицитних инструкција је студентима остављен простор за самостално проучавање правила, уз накнадну дискусију и усмеравање, као и јасно истацање да ће у току семестра посебна пажња бити посвећена усавршавању изговора. Међутим, примећено је да активности засноване на једноставнијим примерима не подстичу довољно интересовање студената, што указује на потребу за прилагођавањем тежине задатака њиховом нивоу. Истовремено је уочено да усмерена пажња на изговор доводи до значајног побољшања у реализацији консонантских диграма и скупова.

У даљем току наставе активности су прилагођене вишем нивоу компетенције студената, па су коришћене циљано осмишљене вежбе које су захтевале већи степен ангажовања. Приликом увежбавања појединачних гласова, студенти су успешно учествовали у слушању и читању уз корекције, док су ограничења у времену утицала на то да се слободна продукција ређе реализује. Сличан образац уочен је и у раду на комбинацијама консонаната и другим сложенијим појавама, где је приоритет дат основним вежбама, уз ограничен простор за комуникативнију примену. Ипак, активности које су укључивале различите типове задатака (читање, допуњавање, брзалице) биле су добро прихваћене и оцењене као занимљиве, што указује на значај разноврсности и адекватног нивоа захтевности у настави изговора. Истовремено је уочено да је могуће интегрисати више елемената (нпр. изговор, акценат и интонацију) у оквиру истих активности, што доприноси ефикаснијем коришћењу наставног времена.

Синтеза увида из примене развијене методологије поучавања изговора на различитим нивоима језичке комуникативне компетенције указује на неколико стабилних образаца. На нижим нивоима (на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик II-1*) уочене су изражене потешкоће у усвајању основних сегменталних елемената, као и ограничена комуникативна компетенција и недовољно развијен вокабулар, што је условљавало потребу за сталном асистенцијом и постепеним увођењем сложенијих активности. Насупрот томе, на вишем нивоу (на курсу *Савремени грчки језик Г-5*) студенти показују већу аутономију и способност самосталног рада, али и мању мотивацију у случају задатака који нису адекватно прилагођени њиховом нивоу знања. У свим групама уочена је разлика између успешније перцепције и мање успешне продукције, као и значај усмерене пажње на изговор за постизање

бољих резултата. Као посебно ефикасне показале су се активности које укључују разноврсне и комуникативно релевантне садржаје, попут брзалица, песама и аутентичних материјала.

Истовремено, учени су и бројни организациони и методички изазови који су утицали на ефикасност наставе. Међу ученим изазовима посебно се издвајају ограничено време и обимност градива на наведеним курсевима, који често отежавају или онемогућавају реализацију свих планираних активности, посебно оних које подразумевају слободну продукцију, за коју је неопходно издвојити више времена. Додатни проблем представља одређивање адекватног нивоа тежине задатака, будући да се унутар истих група јављају значајне разлике у предзнању и напредовању студената. Такође, недолазак студената на наставу додатно отежава континуитет у раду и усвајање предвиђених садржаја. Наведени увиди указују на то да примењена методологија поучавања изговора омогућава постепено и систематско развијање фонетско-фонолошке компетенције, али и да њена ефикасност у великој мери зависи од пажљивог прилагођавања наставних активности временским, организационим и индивидуалним околностима.

5.3.8. О платформи *SpeakGreek*

Као што смо већ истакли, приликом спровођења експлицитних инструкција коришћени су различити алати, међу којима и врло корисна платформа *SpeakGreek*²⁸⁸. Ову платформу развила је фонетска лабораторија Катедре за англистику Аристотеловог универзитета у Солуну²⁸⁹. Како се на самој страници наводи, реч је платформи која помаже у увежбавању перцепције и продукције гласова, акцента, интонације и ритма грчког језика и осмишљена је као подршка у учењу модерног грчког као страног језика али и као алат за логотерапијску подршку деци са сметњама у говору и слуху. Слободно је доступна на интернету и може јој се приступити са било ког места.

Ауторка је објавила неколицину истраживања и прегледних радова²⁹⁰ који су се бавили представљањем и анализом ове платформе. Тако се истиче да ова едукативна платформа обухвата пружање основних информација о продукцији гласова и одабраних супraseгменталних елемената модерног грчког језика, као и обуку која почиње од основних карактеристика говора, па се затим постепено прелази на увежбавање изговора гласова, слогова, речи и фраза или реченица, уз помоћ тзв. *биофидбека* (енгл. *biofeedback*) и евалуације (Νικολαΐδου et al., 2014: 146). Конкретније, платформа се састоји из четири дела: 1) фонетске библиотеке, у којој се пружају детаљне информације о артикулацији гласова, уз визуелне приказе вокалног тракта, видео-записе изговора изворних говорника и податке који су добијени путем електропалатографије и ултразвука, 2) основне обуке, која уз помоћ *биофидбека* у реалном времену пружа евалуацију покушаја, а подразумева увежбавање продукције гласова, трајања продукције, контроле и варијације висине и јачине гласа 3) увежбавање гласова језика, уз продукцију и перцепцију засебних гласова, слогова и речи 4) увежбавање мелодије језика, односно перцепције и продукције акцента и интонације (Νικολαΐδου et al., 2014: 146). Примери и подаци на којима се заснивају вежбе прикупљени су од великог броја изворних говорника оба пола, укључујући и одрасле и децу, обезбеђујући на овај начин више различитих модела говора и разноврсност образаца изговора који се користе у настави (Σφακιανάκη et al., 2017: 352).

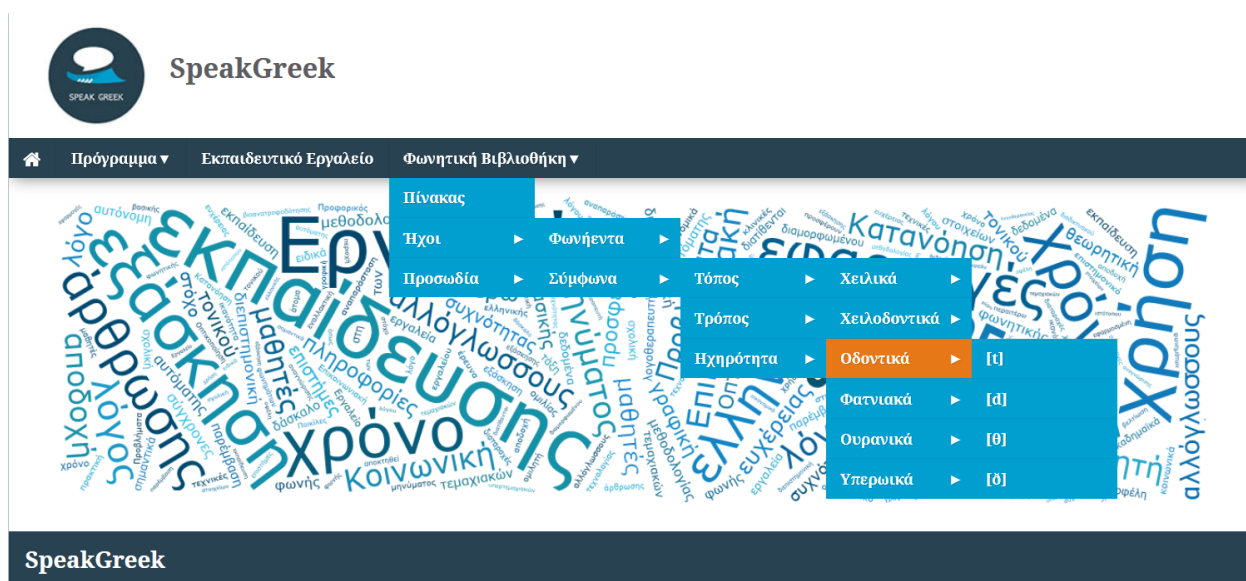
²⁸⁸ <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/>

²⁸⁹ Пре употребе овог инструмента у настави добијена је дозвола за његово коришћење од проф. др Катерине Николаиду (гр. Κατερίνα Νικολαΐδου) са Аристотеловог универзитета у Солуну, одговорне за реализацију овог пројекта, којој се срдечно захваљујемо.

²⁹⁰ Како се истиче, истраживање је спроведено у оквиру пројекта „*SpeakGreek: Developing a biofeedback speech training tool for Greek segmental and suprasegmental features: Application in L2 learning/teaching and clinical intervention*” (Νικολαΐδου et al., 2014: 150).

Аутори (Nicolaidis et al., 2015: 4) су спровели 2015. године иницијално истраживање како би извршили евалуацију овог алата, у оквиру којег је шест ученика модерног грчког као страног језика користило фонетску библиотеку како би увежбало интонацију упитних реченица (енгл. *wh-questions*), пратећи предефинисани протокол у периоду од пет дана. Показало се да се успешност у продукцији испитаника након овог периода повећала за 32%. Такође, испитан је утицај алата код једног англофоног ученика грчког језика, и то на примеру препознавања гласова /t/ и /d/, где је примећено побољшање од 25% у њиховој идентификацији (Nicolaidis et al., 2015: 4).

Дакле, ова платформа садржи иновативне образовне елементе, као што је пружање повратних информација о говору корисника и давање детаљних инструкција. Додатно, садржи детаљне табеле са описом сегменталних и супraseгменталних карактеристика грчког језика, снимке и нацрте покрета артикулатора приликом говора, елементи које смо инкорпорирали у наше истраживање и експлицитне инструкције у учионици. Такође, у оквиру наше методе употребили смо и инструкције у вези са увежбавањем мелодије, односно акцента и интонације, посебно када су у питању минимални парови који се разликују по акценту као и интонација упитних реченица. Будући да су вежбе у којима се користи тзв. *биофидбек* намењене индивидуалном приступу једног корисника, није било могуће укључити их у предложену методу, јер би то захтевало далеко више времена и употребу засебног рачунара за сваког студента. Ипак, многи други наведени елементи су се показали као веома корисни, како за систематизацију знања, тако и за повезивање визуелног и акустичког елемента у настави. У наставку приказујемо изглед платформе као и изглед једног примера визуелног приказа артикулације који је коришћен у настави.



Илуστација 8: Навигација на платформи *SpeakGreek*²⁹¹

²⁹¹ фонетска библиотека → гласови → консонанти → место изговора → дентални.

Πρόγραμμα ▾ Εκπαιδευτικό Εργαλείο Φωνητική Βιβλιοθήκη ▾

Ανδρας Γυναίκα Παιδί

[ð]
δένω
δρόμος
δώδεκα
Δαυίδ
πόδι

[ð]: ηχηρό οδοντικό τριβόμενο
 Το άκρο της γλώσσας τοποθετείται πίσω από τα άνω δόντια ή ανάμεσα στα άνω και κάτω δόντια αφήνοντας ένα στενό άνοιγμα από όπου περνά ο αέρας δημιουργώντας τριβή. Η μαλακή υπερώα είναι ανεβασμένη. Οι φωνητικές χορδές πάλλονται.

0:00 / 0:05

Αργά Ανατομία

Илустрација 9: Изглед доступних информација за одређени глас (на примеру гласа /ð/)²⁹²

5.4. Друга фаза истраживања: прикупљање звучних записа

Тестирање је извршено у три наврата – на самом почетку семестра (за учеснике који су имали предзнање²⁹³), на крају првог (зимског) и на крају другог (летњег) семестра, са циљем праћења напретка студената. Евалуација је вршена два пута након инструкција (у децембру и мају), како би се проверило да ли експериментална група, која је пратила експлицитне инструкције, показује напредак по питању изговора и након престанка ових инструкција, на вишим нивоима језичке комуникативне компетенције, односно да ли оне имају далекосежан ефекат. Евалуација се вршила у току усменог испита из предмета *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик Г-2* (за студенте прве године неохеленских студија), односно из предмета *Савремени грчки језик П-1* и *Савремени грчки језик П-2* (за студенте који слушају грчки као помоћни језик), док је за студенте треће године евалуација вршена независно, као додатна активност која је носила одређени број поена на испитима из савременог грчког језика у зимском и летњем семестру. Истраживање је вршено у оквиру испита у сврху укључивања афективног фактора треме.

Извршено је снимање два задатка – задатка читања припремљеног текста као и задатка усмене продукције на одређену тему, са унапред предвиђеним кључним речима²⁹⁴. У наставку

²⁹² Видео снимак (мушкарац-жена-дете), примери речи (са видео снимцима изговора), објашњење артикулације, визуелни приказ покрета артикулатора (доступно објашњење анатомије и покрета говорних органа, као и успорен снимак).

²⁹³ Четири студента са курса *Савремени грчки језик Г-1* и свих седамнаест учесника са курса *Савремени грчки језик Г-5*.

²⁹⁴ Како каже и Батас (Батас, 2012), највећи број истраживања у инструменталној фонетици садржи активност читања текста због методолошких предности овог приступа, будући да се на овај начин посматрани језички сегменти стављају у најповољнију позицију, контекст се бира према потреби и своди на минимум и даје се могућност снимања идентичног језичког материјала у изговору великог броја испитаника, што није могуће учинити путем праћења спонтаног говора (Јокановић-Михајлов, 1996 у Батас, 2012: 302). Додатно, наводи се да

се прилаже осмишљени текст са објашњењем одабира одређених сегмената²⁹⁵. Осим подвучених и објашњених сегмената пажња је посвећена природности текста и комбинацијама гласова у његовој целини. Вокабулара и граматичке конструкције су осмишљене тако да буду на благо вишем нивоу у односу на ниво тренутне комуникативне компетенције учесника на почетном нивоу (дакле приближно A2/ЗЕОЈ), како им изузетно захтеван текст не би изазвао додатну анксиозност, али и како би у тексту било непознатих речи и конструкција, да се не би ослањали само на досадашње стечено знање и читали без обраћања пажње на сегменталне и супraseгменталне карактеристике.

Табела 51: текст припремљен за снимање активност читања, уз објашњења

Η Δέσποινα θα πάει διακοπές στη Θεσσαλονίκη. Πάντα πριν από το ταξίδι έχει πολύ άγχος. Πού θα μείνει; Ετοίμασε όλα τα πράγματά της; Για πρώτη φορά μαζί της θα πάει και ο Γρηγόρης. Εκείνος νοιάζεται για αυτήν. Στη Θεσσαλονίκη θα πάνε γιατί εκεί θα γίνει ένας γάμος. Η φίλη τους, η Ιωάννα, παντρεύεται την Κυριακή τον Ζαχαρία. Η τελετή θα γίνει στον καθεδρικό ναό και το πάρτι σε ένα τζαμαϊκανό εστιατόριο. Εκεί θα χορέψουν, θα τσουγκρίσουν τα ποτήρια τους και θα τραγουδήσουν τα αγαπημένα τους τραγούδια. Μπορεί να τραγουδήσει και η φίλη τους, η Ευανθία. Τραγουδάει σαν αηδόνι! Ο θεός του Ζαχαρία, ο Άγγελος, έχει αμπέλια, άρα σίγουρα θα πιούν το καλύτερο κρασί. Ξέρουν πως θα φάνε καλά, αφού στη Δέσποινα αρέσουν όλα εκτός από τη σκορδαλιά. Ύστερα θα πάρουν το αυτοκίνητο και θα πάνε σε ένα τζαζ φεστιβάλ που γίνεται στα Νέα Μουδανιά. Ευτυχώς έχουν αρκετές μέρες άδεια, και έτσι μπορούν να πάνε και στα εγκαίνια μιας έκθεσης του φίλου τους, του Ντίνου Σταύρου. Τα έργα του είναι διαφορετικά από άλλα που έχουν δει, επειδή είναι καινούρια. Τα βράδια, όταν θα φέγγει το φεγγάρι, θα ακούνε τα τζιτζίκια και θα κρατιούνται από τα χέρια. Θα περάσουν μια χαρά!	
Сегментални или супraseгментални елементи	Разлог одабира
Δέσποινα, δει	глас /ð/ у иницијалном положају
καθεδρικό, σκορδαλιά	глас /ð/ у медијалном положају, као први или други члан консонантског скупа
τραγουδήσουν, τραγουδήσει, Μουδανιά, ταξίδι, επειδή	глас /ð/ у медијалном положају, уз вокал
Θεσσαλονίκη, θεός, θα	глас /θ/ у иницијалном положају
καθεδρικό, έκθεσης, Ευανθία	глас /θ/ у медијалном положају, уз вокал или као члан консонантског скупа
Γρηγόρης, έργα	глас /γ/ у иницијалном и медијалном положају, као члан консонантског скупа

само акценат и квантитет не зависе од корпуса, а да значајна разлика постоји када је реч о сегментацији реченице, мелодији, темпу и интензитету (Јокановић-Михајлов 1996, у Батас, 2012: 302). Осим тога, истиче се да се испитаници који читају текст подсвесно ослањају на његов визуелни изглед, односно да теже да ишчитају свако слово, па да читање може довести до хиперкоректног изговора, те да је стога могуће да се испитивањем спонтаног говора дође до другачијих резултата (Батас, 2012: 302). Тако Батас у свом истраживању наводи да предност даје читаном тексту у односу на спонтани говор, као и читању у оквирним реченицама насупрот читању листе речи, будући да текст може бити унапред припремљен и садржати све говорне сегменте који се испитују (Батас, 2012: 316). Овим принципом смо се водили и ми приликом припреме текста за наше истраживање, али смо сматрали да је значајно имати увид и у спонтани говор, како бисмо извршили поређење резултата и разумели потенцијалне потешкоће до којих може доћи у спонтаним комуникативним ситуацијама на модерном грчком језику.

²⁹⁵ Текст су у целини читали учесници на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Г-5*, док је његова скраћена верзија била намењена учесницима са изборног курса. Ова одлука је донета због изузетно великог броја иницијалних учесника (будући да су сви студенти на курсу учествовали, као део предиспитних обавеза), као и због чињенице да је ниво комуникативне компетенције одређених студената из ове групе био далеко нижи у поређењу са учесницима друга два курса, те да су читали спорије, што је утицало на трајање целокупног процеса, као и на дужину звучних записа намењених за евалуацију.

<i>γάμος, αγαπημένα, Γρηγόρης</i>	глас /γ/ у иницијалном и медијалном положају уз вокале /a/ и /o/ → реализује се као веларни фрикатив [ɣ]
<i>για, γίνει, γίνεται</i>	глас /γ/ у иницијалном положају уз вокал /i/ → реализује се као палатални фрикатив /j/
<i>Ιωάννα</i>	реализација секвенце /io/ као два одвојена вокала
<i>άδεια, εγκαίνια</i>	реализација секвенце /ia/ као два одвојена вокала
<i>αηδόνι, τζαμαϊκανό</i>	пример дифтонга [ai]
<i>τζαμαϊκανό</i>	пример дифтонга [aj]
<i>αμπέλια, σκอร์δαλιά</i>	палатални латерални апроксимант [ɬ] – алофон алвеоларног латералног апроксиманта [l]
<i>νοιάζεται, Μουδανιά</i>	алвеопалатални назал [ɲ] – алофон алвеоларног назала [n]
<i>μιας, μια</i>	појава алвеопалаталног назала [ɲ] → /m/ + /i/ даје [mɲ]
<i>ποτήρια, καινούρια, χέρια</i>	појава палаталног фрикатива [j] → /r/ + /i/ даје [rj]
<i>διακοπές, τραγούδια, διαφορετικά, βράδια</i>	појава палаталног фрикатива [j] → /ð/ + /i/ даје [ðj]
<i>πιούν</i>	појава палаталног фрикатива [ç] → /p/ + /i/ даје [pç]
<i>κρατιούνται</i>	појава палаталног фрикатива [ç] → /t/ + /i/ даје [tç]
<i>τζιτζίκια, εκεί, καινούρια</i>	појава палаталног пловива [ç] → /k/ + /i/ или /e/ даје [ç]
<i>χέρια</i>	појава палаталног фрикатива [ç] → /x/ + /e/ даје [çe]
<i>τσουγκρίσουν</i>	алвеоларна африката /ts/
<i>τζαμαϊκανό, τζαζ, τζιτζίκια</i>	алвеоларна африката /dz/
<i>ταξίδι, ξέρουν</i>	консонантски диграм /ks/
<i>χορέψουν</i>	консонантски диграм /ps/
<i>άγχος</i>	појава звучног веларног назала [ŋ] → /n/ + /x/ даје [ŋx]
<i>αυτήν, αυτοκίνητο</i>	изговор комбинације <i>av</i> као /af/
<i>Σταύρου</i>	изговор комбинације <i>av</i> као /av/
<i>ευτυχώς</i>	изговор комбинације <i>ev</i> као /ef/
<i>παντρεύεται, Ευανθία</i>	изговор комбинације <i>ev</i> као /ev/
<i>τσουγκρίσουν, φεγγάρι</i>	назализација [ŋg]
<i>την Κυριακή</i>	назализација [ŋg] са завршним /n/
<i>Άγγελος, εγκαίνια, φέγγει</i>	назализација [ŋ]
<i>πάντα, κρατιούνται</i>	назализација [ŋd]
<i>αμπέλια</i>	назализација [mɐ]
<i>τζαμαϊκανό</i>	употреба дијерезе
<i>Σταύρου</i>	правилна акцентуација због акценатског хомонима <i>σταυρός</i> (ген. <i>σταυρού</i>)
<i>πράγματά</i>	акцентуација када реч носи два акцента
<i>Πού θα μείνει; Ετοίμασε όλα τα πράγματά της;</i>	упитна интонација

Такође, значајно је напоменути да су на почетним курсевима студенти имали унапред приступ питањима која ће им бити постављена, како би се адекватно припремили и како би се осећали сигурније приликом излагања. Учесници са курса Савремени грчки језик Г-5 нису

унапред имали увид у питања. У наставку прилажемо питања која су постављена свакој групи испитаника²⁹⁶.

Табела 52: питања за снимање активности слободне усмене продукције

Савремени грчки језик Г-1
<i>Πώς σας λένε; (Како се зовете?)</i>
<i>Πόσων χρονών είσαστε; (Колико имате година?)</i>
<i>Από πού είσαστε; (Одакле сте?)</i>
<i>Πού μένετε; (Где станујете?)</i>
<i>Με ποιον μένετε; (Са ким станујете?)</i>
<i>Τι σπουδάζετε; (Шта студирате?)</i>
<i>Ποιες γλώσσες μιλάτε; (Које језике говорите?)</i>
<i>Τι κάνατε την προηγούμενη εβδομάδα; (Шта сте радили прошле недеље?)</i>
<i>Τι θα κάνετε το καλοκαίρι; (Шта ћете радити на лето?)</i>
Савремени грчки језик П-1
<i>Πώς σας λένε; (Како се зовете?)</i>
<i>Πόσων χρονών είσαστε; (Колико имате година?)</i>
<i>Από πού είσαστε; (Одакле сте?)</i>
<i>Πού μένετε; (Где станујете?)</i>
<i>Με ποιον μένετε; (Са ким станујете?)</i>
<i>Τι σπουδάζετε; (Шта студирате?)</i>
<i>Ποιες γλώσσες μιλάτε; (Које језике говорите?)</i>
<i>Τι κάνετε κάθε μέρα; (Шта радите сваког дана?)</i>
<i>Πείτε μας κάτι για την οικογένειά σας. (Реците нам нешто о својој породици.)</i>
Савремени грчки језик Г-1
<i>Πείτε μας κάτι για εσάς και την οικογένειά σας.</i>
<i>Τι κάνατε την προηγούμενη εβδομάδα;</i>
<i>Τι θα κάνετε το επόμενο καλοκαίρι;</i>

Снимање је вршено у звучно изолованом студију на Филолошком факултету Универзитета у Београду, уз коришћење кондензаторског мултипатерн микрофона са великом мембраном *AKG P420*, намењеног захтевном професионалном студијском снимању. Кондензаторски микрофони одликују се високом осетљивошћу и широким фреквенцијским опсегом, што омогућава прецизно бележење финих акустичких разлика у говору, док стабилан квалитет снимака доприноси поузданости анализе. Микрофон је био повезан са рачунаром посредством USB аудио интерфејса *M-Audio M-Track Duo*, који обезбеђује стабилан пренос сигнала и неопходно фантомско напајање (+48V). Снимање и обрада звучних записа реализовани су у програму *Audacity*.

5.5. Трећа фаза истраживања: евалуација

Евалуацију је вршило десет изворних говорника модерног грчког језика. Од тога је пет евалуатора вршило евалуацију учесника на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1*, а шест евалуатора на курсу *Савремени грчки језик Г-5* (један евалуатор је

²⁹⁶ Текст који су учесници читали је био исти приликом свих тестирања, али то нису знали до самог доласка на снимање. Такође, питања су благо модификована приликом снимања у мају за две групе почетника, у складу са вишим нивоом језичке комуникативне компетенције у односу на први семестар. Мањи број питања је предвиђен за учеснике са курса *Савремени грчки језик Г-5* због претпоставке да ће им бити лакше да спонтано продукују дуже усмене исказе.

учествовао у обе евалуације). Од тога су три евалуатора били страни лектори на Катедри за неохеленске студије у тренутку спровођења истраживања, један евалуатор је бивши лектор на Катедри, док остали нису имали контакта са наставом на Катедри, како би се у обзир узела перцепција говора србофоних студената као и то на који начин њихове изговорне особености могу утицати на разумевање у реалним говорним ситуацијама. Ипак, сви евалуатори су лингвистички обучени и већина је имала искуства у поучавању грчког језика, било изворним говорницима, било говорницима других језика. Додатно, неки од евалуатора познају српски језик, што је могло да утиче на њихову перцепцију као и приступ приликом евалуације. У наставку следе детаљније информације о евалуаторима.

Евалуатор/ка 1: Изворни/а говорник/ца грчког језика, са искуством у држању приватних часова грчког језика. У тренутку спровођења истраживања је предавао/ла грчки језик србофоним говорницима (уживо и онлајн) шест месеци у Хеленској фондацији за културу у Београду. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 2: Изворни/а говорник/ца грчког језика. На Катедри за неохеленске студије је србофоним студентима предавао/ла у тренутку вршења истраживања један семестар. Поседује претходно шестогодишње искуство држања наставе грчког језика групама муслиманске националне мањине у Грчкој. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 3: Изворни/а говорник/ца грчког језика, са искуством у настави модерног грчког језика србофоним говорницима на Катедри за неохеленске студије у трајању од 5 и по година у тренутку спровођења истраживања. Предаје грчки језик и Грцима који живе у Америци. Српски језик је усвајао/ла путем часова српског језика за странце на Филолошком факултету у Београду, као и путем приватних часова, у трајању од годину и по дана. Свој ниво језичке комуникативне компетенције на српском језику процењује као А2/Б1 (ЗЕОЈ).

Евалуатор/ка 4: Изворни/а говорник/ца грчког језика. На Катедри за неохеленске студије је србофоним студентима у тренутку вршења истраживања предавао/ла један семестар. Похађао/ла је предмет из двојезичности и наставе грчког језика на основним студијама и предаје грчки језик Грцима који живе у Америци. Српски језик учи путем часова српског језика за странце на Филолошком факултету у Београду. Свој ниво језичке комуникативне компетенције на српском језику процењује као А1/А2 (ЗЕОЈ).

Евалуатор/ка 5: Изворни/а говорник/ца грчког језика, са искуством држања часова грчког језика изворним говорницима грчког језика школског узраста. На Катедри за неохеленске студије је вршио/ла праксу али није учествовао/ла у настави. Српски језик је учио/ла током основних студија у трајању од месец дана, као и путем приватних часова. Свој ниво језичке комуникативне компетенције на српском језику процењује као А2 (ЗЕОЈ).

Евалуатор/ка 6: Изворни/а говорник/ца грчког језика, чији је фокус настава енглеског као страног језика, методика наставе језика, педагошки принципи и осмишљавање наставног материјала за предшколски и рани школски узраст. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 7: Изворни говорник/ца грчког језика са вишегодишњим искуством наставе књижевности и историје, као и савременог и старогрчког језика изворним говорницима грчког школског узраста. Предавао/ла је грчки језик странцима на универзитетском нивоу девет година. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 8: Изворни говорник/ца грчког језика са вишегодишњим искуством допунске и волонтерске наставе, рада у средњошколским установама, предавања језика, књижевности, историје и класичних студија. Предавао/ла је на више међународних универзитета и школа, укључујући институције у иностранству. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 9: Изворни/а говорник/ца грчког језика који/а је завршио/ла студије класичне филологије на Аристотеловом универзитету у Солуну. Има вишегодишње искуство у настави грчког језика изворним говорницима грчког, као и појединим двојезичним ученицима, али не и страним ученицима. Не говори српски језик.

Евалуатор/ка 10: Изворни/а говорник/ца грчког језика, која поседује искуство наставе на Катедри за неохеленске студије на месту страног лектора у трајању од четири године.

Такође, држао/ла је наставу у Одељењу за грчки језик за децу грчког порекла у Београду. Поседује сертификат о знању српског језика нивоа Ц1 (ЗЕОЈ).

Евалуација се вршила на основу унапред утврђеног евалуационог процеса, оформљеног по угледу на истраживања овог типа која су наведена у прегледу литературе и подразумевала је процену нивоа перципираног страног нагласка (енгл. *perceived foreign accent*), као и разумљивости (енгл. *comprehensibility*) и разговетности (енгл. *intelligibility*) говора. Ради вршења евалуације креиран је посебан курс на платформи Moodle²⁹⁷, под називом „Истраживање: фонологија грчког језика”. Приступ је дат искључиво евалуаторима и администраторима курса. На платформи су пружене детаљне инструкције за евалуацију, на грчком језику, уз претходно додатно усмено објашњење евалуаторима путем видео или аудио позива. У наставку прилажемо превод писаних инструкција на платформи.

Пред вама су звучни записи студената на Катедри за неохеленске студије.

Од студената је тражено да прочитају један (непознат) текст и затим да одговоре на неколико питања (која се наводе у даљем тексту).

*Евалуација коју треба да извршите, користећи Likert скалу, од 1 до 5 заснива се на три елемента: ниво разговетности (енгл. *intelligibility*), ниво разумљивости (енгл. *comprehensibility*) и ниво страног нагласка (енгл. *accentedness*).*

Ниво разговетности (intelligibility): молимо да одаберете ниво у коме је текст јасан, дакле ниво у коме разумете сваку реч која је изговорена (од 1 – нимало јасан до 5 – потпуно јасан)

Ниво разумљивости (comprehensibility): молимо да одаберете ниво у коме је читав текст генерално разумљив, независно од тога да ли је свака реч појединачно разумљива (од 1 – нимало разумљив до 5 – потпуно разумљив)

Ниво страног нагласка (accentedness): молимо да одаберете ниво у ком говорник поседује елементе страног нагласка (од 1 – нимало (говорник има изговор исти као изворни говорници) до 5 – потпуно (говорник има изузетно изражен страни нагласак)

МОЛИМО ДА ЕВАЛУИРАТЕ ИСКЉУЧИВО ОВА ТРИ ЕЛЕМЕНТА. НЕ ТРЕБА да у обзир узимате граматичку тачност или богатство вокабулара, већ само ИЗГОВОР. Такође, молимо да евалуацију изговора извршите НЕЗАВИСНО ОД НИВОА КОМПЕТЕНЦИЈЕ студента.

Уколико можете, молимо да употребите слушалице приликом преслушавања звучних записа, ради обезбеђивања бољег квалитета звука и опажања детаља.

Није неопходно да на сва питања у сваком упитнику одговорите истог дана. Можете се вратити на покушај и наставити кад год желите. На крају треба да потврдите да сте завршили са евалуацијом сваког упитника (кликом на тастер To do).

У наставку је евалуаторима пружен увид у питања која су постављена студентима у одељку слободне продукције али не и текст који су студенти читали, како то не би утицало на њихову евалуацију (посебно у случају разумљивости). Додатно, у посебном одељку је дато објашњење концепата и термина, односно разлике између разговетности и разумљивости, као и извор коме могу слободно приступити и прочитати њихову дефиницију (Kennedy & Trofimovich, 2008²⁹⁸).

²⁹⁷ Посебну захвалност дугујемо Бранку Петрићу и Николи Тарасјеву из ИТ службе Филолошког факултета Универзитета у Београду, који су пружањем техничке подршке током снимања и израде курса за евалуацију дали значајан допринос реализацији овог истраживања.

²⁹⁸ Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489.

Course Participants Grades

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οδηγίες βαθμολόγησης

Μπροστά σας βρίσκονται οι ηχογραφήσεις φοιτητών του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών στο Βελιγράδι.
Από τους φοιτητές ζητήθηκε να διαβάσουν ένα (άγνωστο) κείμενο και ύστερα να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις (οι οποίες παρατίθενται παρακάτω). Η βαθμολόγηση που πρέπει να κάνετε, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert, από το 1 έως το 5 βασίζεται σε τρία στοιχεία: τον βαθμό σαφήνειας (intelligibility), τον βαθμό κατανόησης (comprehensibility) και τον βαθμό ξένης προφοράς (accentedness).

Βαθμός σαφήνειας (intelligibility): παρακαλούμε να επιλέξετε τον βαθμό στον οποίο το κείμενο είναι σαφές, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο καταλαβαίνετε την κάθε λέξη που προφέρθηκε (από 1 – καθόλου σαφές έως 5 – απολύτως σαφές)

Βαθμός κατανόησης (comprehensibility): παρακαλούμε να επιλέξετε τον βαθμό στον οποίο ολόκληρο το κείμενο είναι γενικά κατανοητό, ανεξάρτητα από το αν η κάθε λέξη είναι κατανοητή ξεχωριστά (από 1 – καθόλου κατανοητό έως 5 – απολύτως κατανοητό)

Βαθμός ξένης προφοράς (accentedness): παρακαλούμε να επιλέξετε τον βαθμό στον οποίο ο ομιλητής έχει στοιχεία ξένης προφοράς (από 1 – καθόλου (ο ομιλητής έχει προφορά όμοια με φυσικούς ομιλητές) έως 5 – απολύτως (ο ομιλητής έχει ιδιαίτερα έντονη ξένη προφορά))

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΤΕ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΤΡΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ. ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ να παίρνετε υπόψην τη γραμματική ακρίβεια ή τον πλούτο του λεξιλογίου, αλλά μόνο την ΠΡΟΦΟΡΑ. Επίσης, παρακαλούμε να κάνετε την αξιολόγηση της προφοράς **ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ του φοιτητή.**

Εάν μπορείτε, παρακαλούμε να χρησιμοποιήσετε ακουστικά όσο ακούτε τις ηχογραφήσεις, λόγω καλύτερης ποιότητας του ήχου και παρατήρησης λεπτομερειών.

Δεν είναι απαραίτητο να ολοκληρώσετε όλες τις ερωτήσεις από κάθε ερωτηματολόγιο την ίδια μέρα. Μπορείτε να επιστρέψετε και να συνεχίσετε όποτε θέλετε. Στο τέλος θα πρέπει να επιβεβαιώσετε ότι τελειώσατε με την βαθμολόγηση του κάθε ερωτηματολογίου (To do).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Εδώ μπορείτε να δείτε τις **ερωτήσεις** στις οποίες απαντούσαν οι φοιτητές στον ελεύθερο λόγο τους.

Επεξήγηση - διαφορά μεταξύ σαφήνειας και κατανόησης

Илустрација 10: Изглед курса и инструкција за евалуаторе

Додатно, организован је онлајн информативни састанак са свим евалуаторима, где је свака секција објашњена, као и сам процес евалуације.

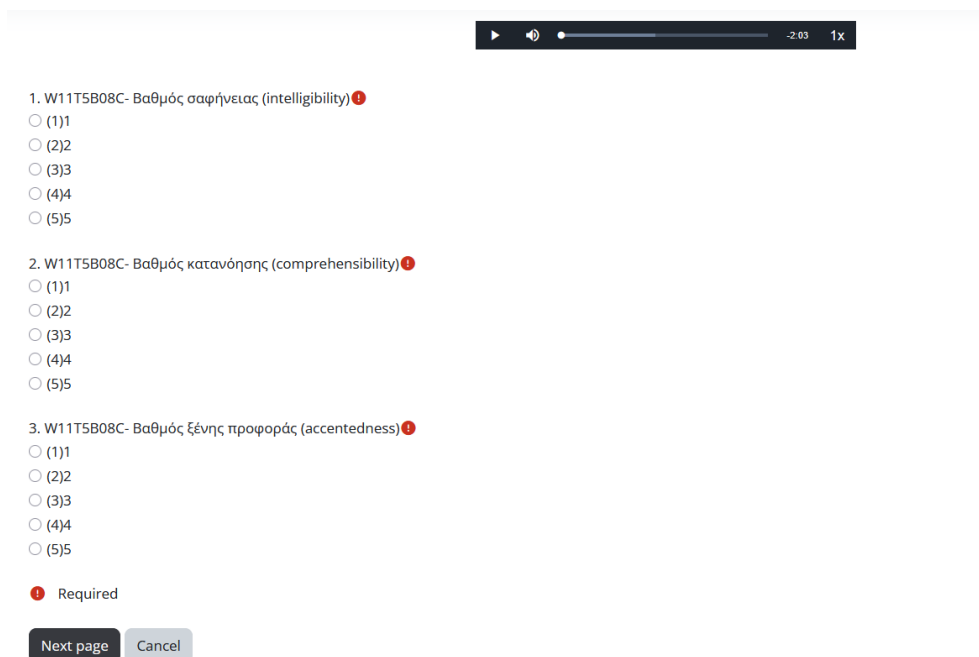
Снимци су, због великог обима и олакшавања процеса евалуације подељени на шест упитника, три за активност читања и три за активност слободне продукције. Упитници су имали назив активности, уз шифру која је креирана посебно за сваки од њих. Звучни снимци су били измешани у оквиру сваке групе испитаника, а евалуатори нису били упознати са тим о којој групи испитаника је реч.

ΕΡΕΥΝΑ

Ανάγνωση Y138C	To do
Ανάγνωση U469C	To do
Ανάγνωση K741C	To do
Ελεύθερος λόγος M985G	To do
Ελεύθερος λόγος X352G	To do
Ελεύθερος λόγος Q692G	To do

Илустрација 11: Изглед упитника за евалуаторе – читање и слободан говор

Додатно, сваки снимак је шифриран, посебним системом са којим је била упозната само ауторка истраживања, па су стога сви снимци били анонимни. Ипак, треба узети у обзир да су неки од евалуатора држали наставу неким од испитаника и да су стога могли да их препознају путем снимака, те се потпуна анонимност не може гарантовати у овим случајевима.



1. W11T5B08C- Βαθμός σαφήνειας (intelligibility) 

☐ (1)1

☐ (2)2

☐ (3)3

☐ (4)4

☐ (5)5

2. W11T5B08C- Βαθμός κατανόησης (comprehensibility) 

☐ (1)1

☐ (2)2

☐ (3)3

☐ (4)4

☐ (5)5

3. W11T5B08C- Βαθμός ξένης προφοράς (accentedness) 

☐ (1)1

☐ (2)2

☐ (3)3

☐ (4)4

☐ (5)5

 Required

Илустрација 12: Изглед звучног записа и питања за евалуаторе

5.6. Етички аспекти истраживања

Пре почетка сваког снимања аудио записа су испитаници информисани о теми и циљевима истраживања, као и о институцији и истраживачу који га спроводи. Испитаницима је појашњена сврха прикупљања података, уз јасно наглашавање да је учешће добровољно и да се не прикупљају осетљиви лични подаци.

Учесници су дали информисани пристанак за учешће у истраживању и аудио-снимање њихове усмене продукције на модерном грчком језику. У оквиру формулара за сагласност наведено је да ће звучни записи (прикупљени конкретног дан или у другом термину) бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе, укључујући анализу и евалуацију од стране унутрашњих и спољних евалуатора, као и за израду докторске дисертације и потенцијална будућа истраживања сродне тематике.

Испитаници су такође обавештени да ће њихови одговори и резултати бити приказивани искључиво под шифрама, без могућности индивидуалне идентификације, као и да ће прикупљени подаци бити безбедно чувани. Цео поступак истраживања спроведен је у складу са *Општом уредбом о заштити података Европске уније (GDPR)* и *Законом о заштити података о личности Републике Србије*, чиме је обезбеђена пуна етичка исправност и заштита учесника у истраживању.

5.7. Резиме

Емпиријски део рада усмерен је на испитивање развоја изговорне компетенције у модерном грчком језику, са посебним освртом на ефекте експлицитних инструкција и улогу различитих фактора у том процесу. У складу са тим, истраживање је обухватило јасно дефинисан предмет, циљеве и истраживачка питања, као и прецизно осмишљену методологију.

У првој фази истраживања спроведене су експлицитне инструкције, организоване кроз више корака: од дескрипције и анализе одабраних сегменталних и супraseгменталних карактеристика, преко активности слушања и препознавања, до различитих облика

увежбавања, налик на контролисано, вођено и слободно. Посебна пажња посвећена је сегментима који представљају изазов за србофоне говорнике, као што су специфични консонантски скупови, диграми и процеси попут асимилације. Додатно су коришћене и допунске активности, укључујући брзалице и песме, а ток примене инструкција систематски је праћен кроз дневник часова.

Друга фаза истраживања обухватила је прикупљање звучних записа, који су послужили као основа за анализу изговорне продукције, док је у трећој фази спроведена евалуација у домену разговетности, разумљивости и страног нагласка, како приликом читања, тако и приликом слободног говора. Поред тога, у анализу су укључени и подаци добијени путем упитника, који су омогућили испитивање утицаја различитих фактора на постигнуће испитаника.

Укупно посматрано, истраживање је осмишљено као вишефазни процес који комбинује наставну интервенцију, прикупљање емпиријских података и њихову квантитативну анализу, што омогућава свеобухватно сагледавање развоја изговорне компетенције и усвајања фонетско-фонолошких карактеристика модерног грчког језика.

6. Обрада и анализа прикупљених података

Обрада и анализа прикупљених података извршена је уз помоћ статистичког софтверског пакета *SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences)*. У циљу испитивања разлика између група и повезаности између варијабли, примењене су дескриптивне и инференцијалне статистичке методе.

6.1. Дескриптивна статистика

За све варијабле израчунате су дескриптивне статистичке мере, укључујући аритметичке средине (M) и стандардне девијације (SD), ради описивања основних карактеристика података и расподеле резултата. Ове мере омогућавају увид у просечне вредности испитиваних параметара, као и степен варијабилности унутар узорка. Дескриптивна статистика коришћена је као почетни корак у анализи, како би се идентификовали општи обрасци у подацима и обезбедила основа за даље инференцијалне анализе. Резултати су представљени табеларно, у складу са варијаблама и временским тачкама мерења.

6.2. Инференцијалне статистичке анализе

За анализу промена у параметрима изговора кроз више временских тачака (октобар, децембар, мај), као и за испитивање ефеката више фактора (време, група, услов), примењени су линеарни мешовити модели (енгл. *Linear Mixed Models*). Овај приступ омогућава анализу поновљених мерења, укључивање испитаника са делимично недостајућим подацима, као и истовремено испитивање главних ефеката и њихових интеракција. Модели су процењивани методом ограничене максималне веродостојности (енгл. *Restricted Maximum Likelihood - REML*), уз неструктурисану коваријансу, што омогућава флексибилно моделовање варијабилности између мерења. У оквиру ових модела анализиране су процењене маргиналне средине (енгл. *Estimated Marginal Means - EMMEANS*), једноставни ефекти (*Simple Effects*) и парна поређења (*Pairwise Comparisons*), ради детаљнијег тумачења значајних интеракција.

За испитивање разлика између две независне групе (нпр. по полу, успешности, музичком образовању и првој жељи студија) примењен је t -тест за независне узорке. Овај тест

омогућава утврђивање да ли постоје статистички значајне разлике у средњим вредностима између група, уз процену вероватноће да је уочена разлика настала случајно. Поред вредности t и нивоа значајности (p), анализирани су и 95% интервали поверења за разлику између средњих вредности (*Lower–Upper*), који пружају додатну информацију о поузданости и правцу уочених разлика.

За испитивање повезаности између континуалних варијабли (нпр. број посета, музикалност, ставови и аспекти изговора) примењен је *Пирсонов коефицијент корелације* (r), који мери јачину и смер линеарне повезаности између варијабли. Вредности коефицијента ближе ± 1 указују на јачу повезаност, док вредности ближе нули указују на одсуство повезаности. Избор наведених метода био је условљен циљевима истраживања, који су били усмерени на испитивање промена кроз време, разлика између група и повезаности између варијабли, а не на предикцију или изградњу сложених статистичких модела.

6.3. Ниво значајности и презентација резултата

Све статистичке анализе спроведене су уз примену стандардног нивоа статистичке значајности ($p < 0.05$), при чему су код корелационих анализа разматрани и строжи критеријуми значајности ($p < 0.01$). Резултати су систематично приказани у табеларном облику и интерпретирани у складу са постављеним истраживачким питањима. Комбиновањем дескриптивних и инференцијалних статистичких метода, укључујући линеарне мешовите моделе, t -тест за независне узорке и *Пирсонов коефицијент корелације*, омогућено је свеобухватно испитивање промена кроз време, разлика између група и повезаности између варијабли. Оваквим аналитичким приступом обезбеђена је интерпретативна валидност резултата и њихова релевантност за разумевање процеса развоја изговорне компетенције у контексту усвајања модерног грчког језика. Ниво статистичке значајности постављен је на $p < 0.05$. Сложеније статистичке анализе (нпр. регресионе или мултиваријантне) нису примењене, јер истраживање није имало за циљ предикцију или моделовање односа, већ идентификацију основних образаца у подацима.

7. Приказ истраживачког доприноса

7.1. Резултати статистичке анализе на почетном нивоу компетенције

Најпре ћемо приказати резултате статистичке анализе на почетном нивоу компетенције, односно евалуацију учесника на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1*. У потпоглављима која следе анализира се прво активност читања а затим активност слободне усмене продукције, и у односу на кључне мере изговора: разговетност, разумљивост и ниво страног нагласка, тим редоследом.

7.1.1. Активност читања

7.1.1.1. Разговетност приликом активности читања

У циљу испитивања промена у разговетности читања кроз време, као и разлика између група и услова, примењен је линеарни мешовити модел, који омогућава истовремено

сагледавање више фактора (време, група и услов) и њихових интеракција. У табели која следи приказани су резултати ове анализе²⁹⁹.

Табела 53: Резултати линеарне мешовите анализе за разговетност приликом активности читања

Извор	dfN	dfD	F	p
Г1_П1 (главна vs. помоћна)	1	55	24.254	< .001
Експ_Конт (експериментална / контролна)	1	~0	0.008	.999
Време (октобар, децембар, мај)	2	—	123.661	n.r.*
Г1_П1 × Експ_Конт	1	55	0.000	.988
Г1_П1 × Време	1	55	0.725	.398
Експ_Конт × Време	2	—	11.848	n.r.*
Г1_П1 × Експ_Конт × Време	1	55	0.171	.681

* За ефекте који укључују фактор Време SPSS у MIXED процедури не израчунава класичне df и p-вредности; њихова интерпретација се заснива на F-вредностима и анализама једноставних ефеката (EMMEANS).

Да би се добијени резултати адекватно интерпретирали, најпре се разматрају главни ефекти модела, након чега следи детаљнија анализа интеракција и промена кроз време. Када је реч о интервенцији, након статистичке анализе добијени су следећи резултати који се приказују у наредној табели, о утицају интервенције и фактора времена. С обзиром на уочене ефекте времена и потенцијалну интеракцију са условом, неопходно је детаљније испитати динамику промена. У ту сврху анализиране су процењене маргиналне средине (EMMEANS), које омогућавају прецизније тумачење разлика у оквиру појединачних нивоа фактора.

Табела 54: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности читања по услову и времену

Услов	Време	M	SE
Експериментална	октобар	2.68 ³⁰⁰	0.21
Експериментална	децембар	3.00	0.14
Експериментална	мај	3.39	0.13
Контролна	октобар	2.47	0.29
Контролна	децембар	3.26	0.17
Контролна	мај	3.32	0.16

У наставку представљамо анализу једноставних ефеката (енгл. *Simple effects*), којом се детаљније испитује утицај фактора времена у оквиру сваког услова (експерименталног и контролног), у циљу тумачења уочене интеракције.

²⁹⁹ Због неуједначеног броја учесника по мерењима, подаци су анализирани помоћу линеарних мешовитих модела, који омогућавају укључивање испитаника са делимично недостајућим мерењима. Модели су процењивани методом ограничене максималне веродостојности (REML), при чему су сви доступни подаци коришћени без импутације недостајућих вредности.

³⁰⁰ Вредности су заокружене на две децимале ради прегледности.

7.1.1.1.1. Разлика између експерименталне и контролне групе по мерењима

У циљу утврђивања да ли постоје разлике између експерименталне и контролне групе у појединачним временским тачкама, спроведена су парна поређења (енгл. *Pairwise Comparisons*).

Pairwise Comparisons (Време као слој):

- октобар: Експ – Конт ≈ 0.21 , $p = 1.000$ (није значајно)
- децембар: Експ – Конт ≈ -0.26 , $p = .250$ (није значајно)
- мај: Експ – Конт ≈ 0.07 , $p = .748$ (није значајно)

Дакле, у складу са резултатима примећујемо да ни на једном појединачном мерењу (октобар, децембар, мај) нема статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе у разговарности читања. Ипак, напомињемо да је ово типично за интервенцијске студије са мањим узорцима где се ефекат у већој мери препознаје у облику промене него у једној изолованој временској тачки.

7.1.1.1.2. Промене кроз време унутар сваке групе

Поред поређења између група, важно је испитати и промене кроз време унутар сваке групе, како би се утврдио евентуални напредак.

Pairwise Comparisons (Време унутар Експ Конт):

Експериментална група

- октобар → децембар: $+0.32$ (ns, $p \approx 1.000$, није значајно)
- децембар → мај: $+0.38$, $p = .001$ (значајно)
- октобар → мај: $+0.71$ (формални p није приказан, али скок је велик)

Ови подаци нам указују на то да у експерименталној групи постоји значајан пораст разговарности између децембра и маја.

Контролна група

- октобар → децембар: $+0.79$ (формални p није приказан; униваријантни F је висок, али без p)
- децембар → мај: $+0.06$, $p = 1.000$ (није значајно)
- октобар → мај: $+0.85$ (велики скок, али без формалног p у output-у)

У контролној групи такође постоји пораст од октобра ка каснијим мерењима, али између децембра и маја више нема значајне промене – ниво се стабилизује.

Дакле, за анализу *разговорности читања* примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутар-фактором, групом (главна, помоћна) и условом (експериментална, контролна) као међу-факторима. Модел је укључивао све двофакторске и трофакторску интеракцију, уз неструктурисану коваријансу за поновљена мерења.

Анализа је показала значајан главни ефекат групе ($G1_P1$), $F(1, 55) = 24.25$, $p < .001$, што указује да су испитаници из главне групе у просеку постизали више резултате на мери разговорности читања у односу на испитанике из помоћне групе. Главни ефекат услова (експериментална наспрам контролне групе) није био значајан, $F \approx 0$, $p = .999$, што значи да, посматрано у целини, не постоји општа разлика између експерименталне и контролне групе када се време не узима у обзир. Истовремено, уочава се снажан ефекат времена ($F \approx 123.66$), који указује на промене у разговорности читања кроз три мерења.

Интеракције $G1_P1 \times \text{Експ_Конт}$, $G1_P1 \times \text{Време}$ и трострука интеракција $G1_P1 \times \text{Експ_Конт} \times \text{Време}$ нису биле значајне, што сугерише да се образац промена кроз време и образац разлика између експерименталне и контролне групе не разликују између главне и помоћне групе. Коначно, како би се утврдило да ли се обрасци промена разликују између група, анализирана је интеракција између услова и времена.

7.1.1.1.3. Интеракција услова и времена

Да би се прецизније испитао однос између услова и времена, анализирани су процењене маргиналне средине и једноставни ефекти у оквиру интеракције $\text{Експ_Конт} \times \text{Време}$. У обе групе уочен је пораст разговорности од октобра ка каснијим мерењима (Табела 54). У експерименталној групи разлика између децембра и маја била је статистички значајна ($\Delta M \approx 0.38$, $p = .001$), што указује на додатно побољшање разговорности у завршној фази истраживања. У контролној групи та разлика није била значајна ($\Delta M \approx 0.06$, $p = 1.000$), што показује да се након почетног напретка од октобра до децембра ниво разговорности углавном стабилизује.

Поређења између експерименталне и контролне групе у оквиру сваког појединачног мерења (октобар, децембар, мај) нису показала статистички значајне разлике у просечним скоровима. Дакле, ефекат интервенције се пре свега огледа у различитој динамици промена кроз време (израженији напредак између децембра и маја у експерименталној групи), а не у великим разликама између група у једној изолованој временској тачки.

Укратко, студенти у експерименталном услову наставили су да напредују у разговорности читања и након децембра, док је у контролној групи после почетног напретка дошло до засићења, што сугерише да је додатна интервенција имала позитиван допринос квалитету читања. Ови налази указују да се ефекат интервенције испољава пре свега кроз динамику развоја кроз време, а не кроз непосредне разлике у појединачним мерењима.

7.1.1.2. Разумљивост приликом активности читања

У складу са претходном анализом разговорности, и у овом потпоглављу примењује се исти аналитички приступ, како би се омогућило директно поређење различитих аспеката изговорне компетенције. У табели која следи се приказују резултати линеарног мешовитог модела за разумљивост приликом активности читања.

Табела 55: Резултати линеарне мешовите анализе за разумљивост приликом активности читања

Извор	dfN	dfD	F	p
Г1_П1 (главна vs. помоћна)	1	1837.87	19.634	< .001
Експ_Конт (експериментална / контролна)	1	7234.89	2.163	.141
Време (октобар, децембар, мај)	2	56.41	62.607	< .001
Г1_П1 × Експ_Конт	1	1837.87	0.010	.922
Г1_П1 × Време	1	64.51	0.103	.749
Експ_Конт × Време	2	56.41	8.468	.001
Г1_П1 × Експ_Конт × Време	1	64.51	0.858	.358

Дакле, и за зависну варијаблу *разумљивост читања* спроведен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (главна, помоћна) и условом (експериментална, контролна) као међуиспитаничким факторима. Резултати су показали значајан главни ефекат групе, $F(1, 1837.87) = 19.63$, $p < .001$, а главни ефекат услова није био статистички значајан, $F(1, 7234.89) = 2.16$, $p = .141$. С друге стране, уочава се значајан ефекат времена, $F(2, 56.41) = 62.61$, $p < .001$, као и значајна интеракција између услова и времена, $F(2, 56.41) = 8.47$, $p = .001$. С обзиром на уочене ефекте времена и значајну интеракцију са условом, и у овом случају су анализиране процењене маргиналне средине (EMMEANS).

Табела 56: Процењене маргиналне средине разумљивости приликом активности читања по услову и времену

Услов	Време	M	SE
Експериментална	октобар	2.52 ³⁰¹	0.42
Експериментална	децембар	3.53	0.14
Експериментална	мај	3.79	0.12
Контролна	октобар	3.69	0.57
Контролна	децембар	3.69	0.17
Контролна	мај	3.88	0.16

И у овом случају је даља анализа усмерена на једноставне ефекте (енгл. *Simple effects*), како би се испитале разлике између група у појединачним временским тачкама, као и промене кроз време унутар сваке групе.

7.1.1.2.1. Разлика између експерименталне и контролне групе по мерењима

Pairwise Comparisons (Време као слој):

- октобар: разлика ≈ -1.17 (Експ < Конт), $p = .100$ (није значајно, али нумерички велика разлика у старту)
- децембар: разлика ≈ -0.15 , $p = .486$ (није значајно)
- мај: разлика ≈ -0.08 , $p = 1.000$ (није значајно)

³⁰¹ Вредности су заокружене на две децимале ради прегледности.

Дакле, као и у случају разговетности приликом активности читања, ни у једној појединачној временској тачки (октобар, децембар, мај) се не уочава статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе.

7.1.1.2.2. Промене кроз време унутар сваке групе

Међутим, анализа промена кроз време показује различите обрасце унутар група. У експерименталној групи уочава се статистички значајан и континуиран пораст разумљивости:

Pairwise Comparisons (Време унутар Експ_Конт):

Експериментална група

- октобар → децембар: +1.01, $p = .049$ (значајно)
- октобар → мај: +1.27, $p = .001$ (значајно)
- децембар → мај: +0.26, $p = .046$ (значајно)

Дакле, у складу са резултатима можемо приметити да експериментална група значајно напредује од почетка истраживања (октобар) до средине (децембар), па затим додатно од децембра до маја. Са друге стране, у контролној групи не уочавају се статистички значајне промене кроз време:

Контролна група

- Октобар → Децембар: ≈ 0.01 , $p = 1.000$ (није значајно)
- Октобар → Мај: ≈ -0.19 , $p = 1.000$ (није значајно)
- Децембар → Мај: ≈ -0.19 , $p = .450$ (није значајно)

Ови налази указују да су резултати у контролној групи релативно стабилни. Униваријантни тестови то потврђују:

- Време у експерименталној групи: $F(2, 94.85) = 25.99$, $p < .001$
- Време у контролној групи: $F(2, 81.98) = 2.996$, $p = .056$ (тренд, али не улази у .05)

7.1.1.2.3. Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)

Резултати из процене маргиналних средина (EMMEANS) за Г1_П1:

- Г-1: $M = 3.80$
- П-1: $M = 3.30$
- разлика: 0.51, $p = .026$

Као што можемо уочити, главна група има значајно вишу разумљивост читања од помоћне, у просеку преко времена и услова.

Дакле, за зависну варијаблу *разумљивост читања* спроведен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (главна, помоћна) и условом (експериментална, контролна) као међуиспитаничким факторима. Резултати су показали значајан главни ефекат групе, $F(1, 1837.87) = 19.63$, $p < .001$, при чему су испитаници из главне групе постижали више резултате ($M = 3.80$) у поређењу са испитаницима из помоћне групе ($M = 3.30$). Главни ефекат услова (експериментална наспрам контролне групе) није био значајан, $F(1, 7234.89) = 2.16$, $p = .141$, што указује да, посматрано у целини, не постоји стабилна разлика између експерименталне и контролне групе независно од времена.

Ефекат времена био је статистички значајан, $F(2, 56.41) = 62.61$, $p < .001$. Просечни скорови показују пораст разумљивости између октобра ($M = 3.11$) и децембра ($M = 3.61$), као и између децембра и маја ($M = 3.84$), при чему су разлике између октобра и маја ($p = .011$) и између децембра и маја ($p = .009$) биле значајне.

Кључан налаз односи се на интеракцију између услова и времена, која је била статистички значајна, $F(2, 56.41) = 8.47$, $p = .001$. Анализе једноставних ефеката показале су да је у експерименталној групи дошло до значајног побољшања разумљивости читања од октобра до децембра ($\Delta M \approx 1.01$, $p = .049$) и од октобра до маја ($\Delta M \approx 1.27$, $p = .001$), као и до додатног пораста између децембра и маја ($\Delta M \approx 0.26$, $p = .046$). У контролној групи промене кроз време нису достигле ниво статистичке значајности. Поређења између експерименталне и контролне групе унутар сваког појединачног мерења нису показала значајне разлике у просечним скоровима.

Сагледано у целини, резултати указују да разумљивост читања расте током времена у обе групе, али је напредак у експерименталној групи израженији и континуиран, док се у контролној групи не бележе значајне промене. Закључно, и у овом случају се ефекат интервенције пре свега огледа у динамичнијем побољшању кроз време у експерименталној групи, а не у великим разликама између група у једној конкретној мерној тачки.

7.1.1.3. Страни нагласак приликом активности читања

У складу са претходним анализама разговетности и разумљивости читања, и у овом потпоглављу се примењује исти аналитички приступ.

Табела 57: Резултати линеарне мешовите анализе за страни нагласак приликом активности читања

Извор	F	p	Интерпретација
Г1_П1 (главна vs. помоћна)	≈ 1.29	.255	ns ³⁰² – нема разлике
Експ_Конт (експериментална / контролна)	0.02	.891	ns – нема разлике
Време (октобар, децембар, мај)	≈ 4.35	.013	значајан ефекат времена
Експ_Конт $\times$ Време	≈ 8.46	$< .001$	Значајна интеракција
Остале интеракције	≤ 2.43	$\geq .30$	ns – небитне за интерпретацију

³⁰² *Not significant* – није статистички значајно.

Као што можемо закључити из изложених резултата, не примећује се стабилна разлика између експерименталне и контролне групе али постоји значајна промена кроз време. Такође, важно је истаћи да примећена промена зависи од услова (Експ/Конт). У табели која следи приказане су процењене маргиналне средине (EMMEANS).

Табела 58: Процењене маргиналне средине страног нагласка приликом активности читања по услову и времену

Услов	Време	М	SE
Експериментална	октобар	4.17 ³⁰³	0.50
Експериментална	децембар	3.74	0.11
Експериментална	мај	3.47	0.12
Контролна	октобар	4.47	0.67
Контролна	децембар	3.57	0.13
Контролна	мај	3.58	0.15

Као што се може приметити, обе групе показују високе вредности у октобру, а затим бележе пад у вредностима страног нагласка. Такође, експериментална група показује мало јачи пад оцене страног нагласка (4.17 → 3.47). У наставку следи анализа *Simple effects*.

7.1.1.3.1. Разлике између експерименталне и контролне групе по мерењима

Pairwise Comparisons (Време као слој):

- октобар: експериментална 4.17 vs. контролна 4.47 → разлика ≈ -0.30 , $p = .719$ (није значајно)
- децембар: 3.74 vs. 3.57 → разлика $\approx +0.17$, $p = 1.000$ (није значајно)
- мај: 3.47 vs. 3.58 → разлика ≈ -0.11 , $p = 1.000$ (није значајно)

Дакле, ни на једном појединачном мерењу нема статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе по питању нагласка приликом активности читања.

7.1.1.3.2. Промене кроз време унутар сваке групе

Pairwise Comparisons (Време унутар Експ_Конт):

Експериментална група

- октобар → децембар: М опада са 4.17 на 3.74 ($\Delta M \approx -0.43$) – формално p није значајно уз строгу Bonferroni корекцију, али смер промене је јасан.
- октобар → мај: 4.17 → 3.47 ($\Delta M \approx -0.70$) – већи пад.
- децембар → мај: 3.74 → 3.47 ($\Delta M \approx -0.27$), CI не укључује нулу, што уз значајан униваријантни тест ($F(2, \approx 1.64 \times 10^9) = 8.20$, $p < .001$) упућује да у експерименталној групи постоји сталан, статистички подржан пад нагласка кроз време.

У експерименталној групи страни нагласак био најизраженији у октобру, а затим се постепено смањује до маја.

³⁰³ Вредности су заокружене на две децимале ради прегледности.

Контролна група

- октобар → децембар: $4.47 \rightarrow 3.57$ ($\Delta M \approx -0.90$), $p = .366$ (ns)
- октобар → мај: $4.47 \rightarrow 3.58$ ($\Delta M \approx -0.89$), $p = .494$ (ns)
- децембар → мај: $3.57 \rightarrow 3.58$ ($\Delta M \approx +0.00$), практично без промене.

Униваријантни тест за време у контролној групи:

$F(2, \approx 4.82 \times 10^8) = 2.15$, $p = .116 \rightarrow$ тренд ка паду, али не достиже .05.

Дакле, у контролној групи се види нумерички пад страног нагласка од октобра ка каснијим мерењима, али тај пад није статистички значајан.

7.1.1.3.3. Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)

Резултати из процене маргиналних средина (EMMEANS) за Г1_П1:

- Г-1: $M = 3.63$
- П-1: $M = 3.90$
- разлика: ≈ 0.27 , $p = .255$

Као што можемо уочити, нема статистички значајне разлике између главне и помоћне групе на скали нагласка.

Дакле, за варијаблу *страног нагласка* приликом активности читања примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором, те групом (главна, помоћна) и условом (експериментална, контролна) као међуиспитаничким факторима. Главни ефекти групе и услова нису били статистички значајни ($p > .25$), што указује да, посматрано у целини, не постоји стабилна разлика ни између главне и помоћне групе, нити између експерименталног и контролног услова на варијабли нагласак.

С друге стране, уочен је значајан ефекат времена ($F \approx 4.35$, $p = .013$), као и значајна интеракција између услова и времена ($F \approx 8.46$, $p < .001$). Процењене маргиналне средине показују да су вредности нагласка у просеку највише у октобру ($M \approx 4.32$), а затим се смањују у децембру ($M \approx 3.66$) и мају ($M \approx 3.53$).

Анализе једноставних ефеката показују да се у експерименталној групи нагласак постепено смањује од октобра до децембра и маја, при чему је укупна промена кроз време статистички значајна, док у контролној групи пад нагласка кроз време није достигао ниво статистичке значајности. Поређења између експерименталне и контролне групе у оквиру сваког појединачног мерења (октобар, децембар, мај) нису показала значајне разлике у просечним скоровима нагласка.

У целини, резултати указују да нагласак при читању благо опада током времена у обе групе, при чему је промена израженија и статистички потврђена у експерименталној групи, али без јасних разлика између група у појединачним временским тачкама.

7.1.2. Активност слободног говора

У наставку се анализира активност слободне усмене продукције, уз примену истог аналитичког оквира као у анализи читања.

7.1.2.1. Разговетност приликом активности слободног говора

Табела 59: Резултати линеарне мешовите анализе за разговетност приликом активности слободног говора

Извор	F	p	Интерпретација
Г1_П1 (главна vs. помоћна)	2.15	.149	нема разлике
Експ_Конт (експериментална / контролна)	≈ 0.64	.997	нема разлике
Време (октобар, децембар, мај)	$\approx 15-16$	$< .001^*$	значајан ефекат времена
Г1_П1 $\times$ Експ_Конт	0.02	.893	нема разлике
Г1_П1 $\times$ Време	0.71	.403	нема разлике
Експ_Конт $\times$ Време	≈ 0.12	n. d.	практично нема интеракције
Г1_П1 $\times$ Експ_Конт $\times$ Време	0.02	.887	нема разлике

* p није експлицитно исписан у SPSS табели, али са $F \approx 15.5$ и датим df он је сигурно $< .001$.

У складу са представљеним резултатима, нема стабилне разлике у разговетности говора између главне и помоћне групе, нити између експерименталне и контролне групе. Постоји снажан ефекат времена, будући да се разговетност мења кроз мерења, али нема важних интеракција са условом – експериментална и контролна група прате практично исти образац промена кроз време. С обзиром на уочен значајан ефекат времена, даља анализа је и у овом случају усмерена на процењене маргиналне средине (EMMEANS).

7.1.2.1.1. Процењене средине – време као фактор

7.1.2.1.1.1. Ефекат времена независно од групе и услова

Како би се детаљније испитао главни ефекат времена, анализиране су процењене маргиналне средине (EMMEANS) за овај фактор.

Табела 60: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности слободног говора по времену

Време	M	SE
октобар	2.78	0.23
децембар	3.97	0.06
мај	4.04	0.07

Дакле, резултати указују на то да од октобра до децембра разговетност значајно расте (приближно +1.2 поена), а да од децембра до маја постоји мало повећање ($3.97 \rightarrow 4.04$), односно да се практично достиже плато. Највећи скок се дешава рано (октобар $\rightarrow$ децембар), а после тога се углавном примећује стабилизација на високом нивоу. У наставку се анализира однос између услова и времена, како би се испитало да ли се обрасци промена разликују између експерименталне и контролне групе.

7.1.2.1.1.2. Ефекат услова и времена

Табела 61: Процењене маргиналне средине разговетности приликом активности слободног говора по услову и времену

Услов	Време	М	SE
Експериментална	октобар	2.92	0.23
Експериментална	децембар	4.01	0.07
Експериментална	мај	4.07	0.09
Контролна	октобар	2.65	0.39
Контролна	децембар	3.93	0.09
Контролна	мај	4.01	0.11

Као што можемо приметити, у оба услова образац је скоро идентичан, са нижим скоровима у октобру (око 2.6–2.9), затим скоком на око 4.0 у децембру и одржавањем тог нивоа у мају. У циљу прецизније процене разлика између група у појединачним временским тачкама, спроведена су и парна поређења (енгл. *Pairwise Comparisons*).

Pairwise поређења експериментална vs. контролна у свакој временској тачки:

- октобар: разлика ≈ 0.27 , $p = .608$
- децембар: разлика ≈ 0.08 , $p = .514$
- мај: разлика ≈ 0.06 , $p = .692$

Дакле, може се извести закључак да нема значајних разлика, односно да интервенција не прави разлику у разговетности у ниједном појединачном мерењу. Поред анализе по услову, испитано је и да ли постоје разлике између главне и помоћне групе.

7.1.2.1.1.3. Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)

Резултати из процене маргиналних средина (EMMEANS) за Г1_П1:

- Г-1: $M = 3.65$
- П-1: $M = 3.92$
- разлика: ≈ 0.27 , $F = 2.15$, $p = .149$

У складу са резултатима, нема значајне разлике у разговетности говора између студената из главне и помоћне групе, иако П-1 нумерички има нешто више скорове.

Дакле, за варијаблу *разговетност говора* примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором, те групом (главна/помоћна) и условом (експериментална/контролна) као међуиспитаничким факторима. Главни ефекти групе и услова нису били статистички значајни ($F(1,55) = 2.15$, $p = .149$ за Г1_П1; $F \approx 0.64$, $p = .997$ за Експ_Конт), што указује да, посматрано у целини, не постоји стабилна разлика између главне и помоћне групе, нити између експерименталног и контролног услова на димензији разговетности.

Насупрот томе, уочен је снажан ефекат времена ($F \approx 15.5$, $p < .001$): просечна разговетност говора значајно расте од октобра ($M \approx 2.78$) до децембра ($M \approx 3.97$), а затим се у мају ($M \approx 4.04$) одржава на сличном нивоу. Овај образац је сличан у оба услова

(експерименталном и контролном), што потврђује и изостанак значајне интеракције између услова и времена. Процењене маргиналне средине показују да и експериментална и контролна група бележе повећање разговетности од октобра до децембра и да се затим разговетност стабилизује у мају.

Анализе једноставних ефеката показују да је промена кроз време статистички значајна и унутар експерименталне и унутар контролне групе, али поређења експерименталног и контролног услова у оквиру сваке временске тачке не показују значајне разлике у просечним скоровима. Другим речима, разговетност говора се побољшава током школске године код свих студената, без јасног додатног ефекта интервенције.

7.1.2.2. Разумљивост приликом активности слободног говора

Табела 62: Резултати мешовитог линеарног модела за разумљивост приликом активности слободног говора

Извор	F	p	Интерпретација
Г1_П1 (главна vs. помоћна)	1.45	.233	ns – нема разлике Г-1 vs. П-1
Експ_Конт (експериментална / контролна)	0.03	.874	ns – нема разлике експериментална vs. контролна
Време (октобар, децембар, мај)	1.22–1.50	.44	ns – нема поуздане промене кроз време
Г1_П1 × Експ_Конт	0.35	.559	ns
Г1_П1 × Време	1.98	.165	ns
Експ_Конт × Време	≈0.97	ns	ns
Г1_П1 × Експ_Конт × Време	0.35	.558	ns

Као што показују резултати, нигде нема статистички значајних разлика – ни између Г-1 и П-1, ни између експерименталне и контролне групе, ни у променама кроз време, ни у интеракцијама. Значајно је истаћи да је разумљивост говора висока у свим мерењима. Ради описа општих образаца резултата и у овом случају је даља анализа усмерена је на процењене маргиналне средине (EMMEANS).

7.1.2.2.1. Процењене средине

7.1.2.2.1.1. Ефекат времена

У наставку се приказују резултати процене маргиналних средина (EMMEANS) за фактор времена.

Табела 63: Процењене маргиналне средине разумљивости приликом активности слободног говора по времену

Време	M	SE
октобар	3.72	0.37
децембар	4.29	0.05
мај	4.30	0.05

У складу са резултатима се нумерички види благи раст од октобра до децембра ($3.7 \rightarrow 4.3$) и практично стабилан ниво од децембра до маја ($4.29 \rightarrow 4.30$; разлика занемарљива). Овај раст није статистички значајан ($F \approx 1.2$, $p = .443$). У наставку се разматрају разлике између експерименталне и контролне групе, како би се испитало да ли се уочени обрасци разликују у зависности од услова.

7.1.2.2.1.2. Поређење експерименталне групе са контролном

Из резултата процене маргиналних средина (EMMEANS) за Експ_Конт:

- Експериментална: $M = 4.16$
- Контролна: $M = 4.19$
- разлика: 0.03 , $F = 0.03$, $p = .874 \rightarrow$ потпуно занемарљиво.

Табела 64: Процењене средине по услову и времену за разумљивост приликом активности слободног говора

Услов	Време	М
Експериментална	октобар	3.49
Експериментална	децембар	4.30
Експериментална	мај	4.37
Контролна	октобар	3.96
Контролна	децембар	4.28
Контролна	мај	4.23

Резултати указују на то да обе групе имају високу разумљивост већ од октобра, да у децембру и мају скорови имају вредности између 4.2–4.4, као и да су међусобне разлике мале и несигнификантне (све $p > .18$). Поред анализе по услову и у овом случају је испитано да ли постоје разлике између главне и помоћне групе.

7.1.2.2.1.3. Поређење главне групе (Г-1) са помоћном (П-1)

Резултати из процене маргиналних средина (EMMEANS) за Г1_П1:

- Г-1: $M = 4.14$
- П-1: $M = 4.24$
- Разлика: ≈ 0.10 , $F = 0.46$, $p = .540 \rightarrow$ опет без значајне разлике.

Дакле, за варијаблу *разумљивост говора* примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором, те групом (главна/помоћна) и условом (експериментална/контролна) као међуиспитаничким факторима. Главни ефекат групе (Г1_П1) није био статистички значајан ($F(1,55) = 1.45$, $p = .233$), што указује да не постоји стабилна разлика у разумљивости говора између студената главне и помоћне групе. Главни ефекат услова (експериментална/контролна) такође није био значајан ($F(1,3.34) = 0.03$, $p = .874$), па нема доказа да се две групе разликују у просечним скоровима разумљивости говора.

Ефекат времена (октобар, децембар, мај) није достигао статистичку значајност ($F(2, \approx 2.13) = 1.22$, $p = .443$), иако процењене маргиналне средине показују тренд благог пораста од октобра ($M \approx 3.72$) ка децембру ($M \approx 4.29$) и мају ($M \approx 4.30$), када се разумљивост стабилизује

на високом нивоу. Ниједна од интеракција ($\Gamma 1_П1 \times \text{Експ_Конт}$, $\Gamma 1_П1 \times \text{Време}$, $\text{Експ_Конт} \times \text{Време}$, $\Gamma 1_П1 \times \text{Експ_Конт} \times \text{Време}$) није била статистички значајна, што значи да се образац резултата не разликује систематски у зависности од комбинације групе и услова.

Дакле, разумљивост говора је у свим мерењима висока и близу максимума (око 4.2–4.3 на скали), при чему нема јасних доказа да је интервенција додатно побољшала овај аспект говора у односу на контролну групу.

7.1.2.3. Страни нагласак приликом активности слободног говора

Табела 65: Резултати линеарне мешовите анализе за страни нагласак приликом активности слободног говора

Извор	F	p	Интерпретација
$\Gamma 1_П1$ (главна vs. помоћна)	4.85	.077	тренд, али није значајно
Експ_Конт (експериментална / контролна)	3.46	.063	тренд, али није значајно
Време (октобар, децембар, мај)	87.53	.000	јак и значајан ефекат времена
$\Gamma 1_П1 \times \text{Експ_Конт}$	0.11	.735	ns
$\Gamma 1_П1 \times \text{Време}$	0.59	.	ns
$\text{Експ_Конт} \times \text{Време}$	18.87	.000	значајна интеракција услова и времена
$\Gamma 1_П1 \times \text{Експ_Конт} \times \text{Време}$	0.17	.679	ns

Дакле, нема стабилне разлике између Γ -1 и Π -1 нити јасног главног ефекта експерименталне наспрам контролне групе. Додатно, страни нагласак у говору се значајно мења кроз време и постоји значајна интеракција $\text{Експ_Конт} \times \text{Време}$. Образац промене кроз време није исти у експерименталној и контролној групи (односно, разлика између група зависи од мерења). У наставку се приказују процењене маргиналне средине (EMMEANS).

7.1.2.3.1. Процењене средине

7.1.2.3.1.1. Ефекат времена независно од групе и услова

Табела 66: Процењене маргиналне средине страног нагласка приликом активности слободног говора по времену

Време	M	SE
октобар	3.89	0.07
децембар	3.32	0.08
мај	3.23	0.08

Парна (*Pairwise*) поређења показују следеће обрасце:

Pairwise поређења

- октобар > децембар: разлика ≈ 0.58 , $p < .001$
- октобар > мај: разлика ≈ 0.66 , $p < .001$
- децембар = мај: разлика ≈ 0.08 , $p = .426$

Дакле, оцене страног нагласка су највише у октобру, а затим значајно опадају и остају на сличном нивоу у децембру и мају. У наставку се разматрају разлике између експерименталне и контролне групе, независно од времена.

7.1.2.3.1.2. Поређење експерименталне групе са контролном

Резултати из процене маргиналних средина (EMMEANS) за Експ Конт:

- Експериментална: $M = 3.29$
- Контролна: $M = 3.50$
- Разлика: ≈ 0.21 , $F = 2.00$, $p = .157 \rightarrow$ без значајне разлике када се време не узима у обзир.

Дакле, контролна група нумерички има нешто више оцене страног нагласка, али то није стабилан ни статистички поуздан ефекат. Коначно, анализира се и интеракција између услова и времена.

7.1.2.3.1.3. Интеракција услова и времена

Ради детаљнијег увида у однос између услова и времена анализиране су процењене маргиналне средине (EMMEANS) по услову и времену.

Табела 67: Процењене средине по услову и времену за страни нагласак приликом активности слободног говора

Услов	Време	М
Експериментална	октобар	3.48
Експериментална	децембар	3.29
Експериментална	мај	3.21
Контролна	октобар	4.31
Контролна	децембар	3.34
Контролна	мај	3.26

Дакле, примећује се разлика између група у сваком мерењу:

- октобар: контролна има значајно вишу оцену страног нагласка од експерименталне (разлика ≈ 0.84 , $p < .001$)
- децембар: разлика ≈ 0.05 , $p = .757$ (није значајно)
- мај: разлика ≈ 0.06 , $p = .732$ (није значајно)

Контролна група кренула је са вишом оценом нагласка у октобру, али се до децембра и маја разлика губи.

Промене кроз време унутар сваке групе:

Експериментална група:

о октобар > децембар: $\Delta \approx 0.18$, $p = .018$

о октобар > мај: $\Delta \approx 0.27$, $p < .001$

о децембар = мај (ns)

Контролна група:

о октобар >> децембар: $\Delta \approx 0.97$, $p < .001$

о октобар >> мај: $\Delta \approx 1.05$, $p < .001$

о децембар = мај (ns)

Сагледано у целини, оба услова показују пад нагласка од октобра ка каснијим мерењима и пад је још израженији у контролној групи, која је у октобру имала значајно више оцено страног нагласка, а затим „пада” на ниво сличан експерименталној.

За варијаблу *страни нагласак у говору* примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (главна/помоћна), те условом (експериментална/контролна) као међуиспитаничким факторима. Главни ефекат групе (Γ_1 – Π_1) није био статистички значајан ($F(1, \approx 6.90 \times 10^6) = 0.29$, $p = .589$), што показује да не постоје поуздане разлике у нагласку између студената главне и помоћне групе. Главни ефекат услова (експериментална vs. контролна) показује благ тренд у правцу виших скорова у контролној групи ($M = 3.50$) у односу на експерименталну ($M = 3.29$), али разлика није достигла статистичку значајност ($F(1, \approx 4.90 \times 10^6) = 2.00$, $p = .157$).

Насупрот томе, главни ефекат времена био је статистички значајан ($F(2, \approx 1.77 \times 10^6) = 143.65$, $p < .001$). Процењене маргиналне средине показују да је страни нагласак у говору био највиши у октобру ($M \approx 3.89$), да је затим значајно опао у децембру ($M \approx 3.32$) и остао на сличном нивоу у мају ($M \approx 3.23$), при чему се разлика између децембра и маја није показала значајном.

Додатно, забележена је значајна интеракција између услова и времена (Експ_Конт $\times$ Време; $F(2, \approx 1.67 \times 10^5) = 18.87$, $p < .001$). Анализе једноставних ефеката показују да је у октобру контролна група имала значајно израженији страни нагласак ($M \approx 4.31$) од експерименталне ($M \approx 3.48$; $p < .001$), док се у децембру и мају групе више не разликују. Унутар обе групе забележен је значајан пад оцено страног нагласка од октобра ка каснијим мерењима, при чему је овај пад израженији у контролној групи (разлика октобар–мај ≈ 1.05 поена), док се у раздобљу између децембра и маја скорови стабилизују без додатних значајних промена.

Сагледано у целини, резултати указују да је страни нагласак у говору био најизраженији на почетном тестирању, а затим се смањивао и стабилизовао на нижем, умереном нивоу, при чему се иницијална предност контролне групе у октобру током времена губи, тако да се експериментална и контролна група у завршним мерењима више не разликују.

Имајући у виду резултате добијене на почетном нивоу компетенције, у наставку се анализирају подаци за студенте на вишем нивоу (на курсу *Савремени грчки језик Г-5*), како би се испитало да ли се уочени обрасци задржавају или мењају са напредовањем у језичкој компетенцији.

7.2. Резултати статистичке анализе на вишем нивоу језичке компетенције

7.2.1. Активност читања на вишем нивоу језичке компетенције

7.2.1.1. Разговетност приликом активности читања

Табела 68: Дескриптивне статистике разговетности приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD
октобар	17	3.72	0.46
децембар	17	3.70	0.52
мај	17	3.66	0.63

Као што се може закључити из резултата анализе, видљив је благи пад средњих вредности, али без јасног обрасца раста или пада.

Табела 69: Резултати линеарне мешовите анализе разговетности приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	0.164	.850

За студенте на курсу *Савремени грчки језик Г-5* је спроведен линеарни мешовити модел са временом као фиксним ефектом, како би се испитале промене у разговетности приликом активности читања током три мерења. Као што се може видети из претходно приказаних резултата, није утврђен статистички значајан ефекат времена на разговетност приликом активности читања код студената треће године ($F(2,16) = 0.16$, $p = .85$), што указује да се ниво разговетности читања током три мерења није значајно мењао. Дескриптивне статистике указују на благу, али недоследну промену средњих вредности, што сугерише да је разговетност читања код ове групе студената током посматраног периода остала стабилна. У наставку се приказују резултати по питању разумљивости као и изражености страног нагласка.

7.2.1.2. Разумљивост приликом активности читања

Табела 70: Дескриптивне статистике разумљивости приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD
октобар	17	3.97	0.50
децембар	17	4.09	0.45
мај	17	4.19	0.48

У складу са резултатима истичемо да је видљив умерен раст средњих вредности кроз време.

Табела 71: Резултати линеарне мешовите анализе разумљивости приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	2.50	.114

За учеснике са курса *Савремени грчки језик Г-5* је спроведен линеарни мешовити модел са временом као фиксним ефектом како би се испитале промене у читању – разумљивости током три мерења. Резултати нису показали статистички значајан ефекат времена ($F(2,16) = 2.50$, $p = .114$), иако дескриптивне статистике указују на постепено повећање средњих вредности од октобра до маја. Ови налази сугеришу да је разумљивост код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* током посматраног периода углавном стабилна, уз благу тенденцију побољшања. Недостатак статистичке значајности може бити повезан са релативно малим узорком и ограниченим распоном скале, што потенцијално умањује статистичку моћ теста.

7.2.1.3. Страни нагласак приликом активности читања

Табела 72: Дескриптивне статистике страног нагласка приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD
октобар	16	3.48	0.88
децембар	17	3.23	0.86
мај	17	3.22	0.85

Као што се може закључити из представљених резултата, када је реч о страном нагласку, већ на дескриптивном нивоу се види пад просечних вредности од октобра ка децембру и мају.

Табела 73: Резултати линеарне мешовите анализе страног нагласка приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	4.46	.029

Дакле, као што можемо приметити, резултати показују статистички значајан ефекат времена на страни нагласак приликом активности читања код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* ($F(2,16) = 4.46$, $p = .029$). Наиме, студенти су највише скорове страног нагласка имали у октобру, а затим у децембру и мају долази до опадања скорa, односно до смањења нивоа страног нагласка.

Табела 74: Поређење варијабли приликом активности читања на вишем нивоу језичке компетенције

Варијабла	Налаз
Читање – разговетност	не показује значајне промене

Читање – разумљивост	показује тренд раста, али без значајности
Читање – страни нагласак	показује значајну промену (пад)

Приказани резултати снажно сугеришу да је страни нагласак најосетљивија компонента читања наглас, чак и код студената који су већ на вишем нивоу језичке комуникативне компетенције.

7.2.2. Активност слободног говора

7.2.2.1. Разговорност приликом активности слободног говора

Табела 75: Дескриптивне статистике разговорности приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD
октобар	17	3.47	0.65
децембар	17	3.58	0.62
мај	17	3.84	0.55

На основу наведених података примећује се постепено повећање просечних вредности током времена.

Табела 76: Резултати линеарне мешовите анализе разговорности приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	6.68	.008

Како би се испитале промене у разговорности говора код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5*, примењен је линеарни мешовити модел са временом као фиксним ефектом и резултати су показали статистички значајан ефекат времена ($F(2,16) = 6.68$, $p = .008$). Дескриптивне статистике указују на постепено повећање просечних вредности од октобра до маја, што сугерише да се разговорност говора код студената значајно побољшава током посматраног периода.

7.2.2.2. Разумљивост приликом активности слободног говора

Табела 77: Дескриптивне статистике разумљивости приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD
октобар	17	4.02	0.50
децембар	17	4.03	0.54
мај	17	4.19	0.50

На основу приказаних вредности може се уочити благи пораст, али су разлике мале.

Табела 78: Резултати линеарне мешовите анализе разумљивости приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	1.49	.254

За разумљивост говора код студената треће године примењен је линеарни мешовити модел са временом као фиксним ефектом. Резултати нису показали статистички значајан ефекат времена ($F(2,16) = 1.49$, $p = .254$). Дескриптивне статистике указују на благо повећање просечних вредности током времена, али без статистички значајних разлика, што сугерише да је разумљивост говора код студената треће године релативно стабилна вештина током посматраног периода.

7.2.2.3. Страни нагласак приликом активности слободног говора

Табела 79: Дескриптивне статистике страног нагласка приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Време	N	M	SD	CV
октобар	17	3.25	0.72	22%
децембар	17	3.25	0.90	28%
мај	17	2.97	0.97	33%

На основу приказаних вредности уочава се благи пад просека од октобра ка мају, као и пораст варијабилности (CV са 22% на 33%). Ови налази указују да се нагласак не стабилизује, већ постаје хетерогенији међу студентима.

Табела 80: Резултати линеарне мешовите анализе страног нагласка приликом активности слободног говора на вишем нивоу језичке компетенције

Ефекат	df	F	p
Време	2, 16	2.44	.119

Дакле, за страни нагласак приликом активности слободног говора код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* је примењен линеарни мешовити модел са временом као фиксним ефектом. Резултати нису показали статистички значајан ефекат времена ($F(2,16) = 2.44$, $p = .119$). Ипак, дескриптивни показатељи указују на благ пад просечних вредности и повећање варијабилности током времена, што сугерише да се развој нагласка у овој фази одвија хетерогено и индивидуално, без униформног развојног тренда.

7.3. Упоредна статистичка анализа на почетном и вишем нивоу компетенције

У овом потпоглављу се врши упоредна анализа резултата добијених на почетном (на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1*) и вишем нивоу језичке компетенције (*Савремени грчки језик Г-5*), са циљем испитивања разлика у обрасцима развоја изговорних вештина у зависности од нивоа знања. Посебна пажња посвећена је анализи динамике промена кроз време, као и интеракцији између фактора времена и нивоа компетенције, како би се утврдило да ли напредак у појединим аспектима изговора зависи од почетног нивоа владања језиком.

7.3.1. Активност читања

Најпре се анализирају разлике између нивоа у оквиру активности читања, и то по питању разговетности, разумљивости и страног нагласка.

7.3.1.1. Разговетност

Табела 81: Дескриптивна статистика за разговетност приликом активности читања по групи и времену³⁰⁴

Група	октобар M (SD)	децембар M (SD)	мај M (SD)
Г-1 + П-1	3.13 (0.52)	2.85 (0.82)	3.11 (0.75)
Г-5	3.72 (0.46)	3.70 (0.52)	3.66 (0.63)

Табела 82: Резултати линеарног мешовитог модела за разговетност приликом активности читања

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	F(2, 40.60) = 10.61	< .001
Група (Г-5 vs. Г-1 + П-1)	F(1, 65.44) = 27.17	< .001
Време x Група	F(2, 40.60) = 13.87	< .001

Табела 83: Процењене маргиналне средине за разговетност приликом активности читања по групи и времену

Време	Група	M (SE)
октобар	Г-1 + П-1	2.23 (0.15)
октобар	Г-5	3.72 (0.14)
децембар	Г-1 + П-1	2.85 (0.10)
децембар	Г-5	3.70 (0.19)
мај	Г-1 + П-1	3.11 (0.09)
мај	Г-5	3.66 (0.18)

³⁰⁴ Сирове аритметичке средине и стандардне девијације.

За зависну варијаблу разговетности приликом активности читања примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором.

Резултати (Табела 82) показују значајан главни ефекат групе, $F(1, 65.44) = 27.17$, $p < .001$, при чему студенти из групе Г-5 имају у просеку вишу разговетност ($M = 3.69$, $SE = 0.16$) у односу на студенте из групе Г-1 + П-1 ($M = 2.73$, $SE = 0.10$). Такође, забележен је значајан главни ефекат времена, $F(2, 40.60) = 10.61$, $p < .001$. Процењене маргиналне средине (Табела 83) указују да разговетност расте од октобра ($M = 2.97$, $SE = 0.11$), преко децембра ($M = 3.27$, $SE = 0.11$), до маја ($M = 3.39$, $SE = 0.10$), при чему је разлика између октобра и оба каснија мерења статистички значајна.

Додатно, присутна је и значајна интеракција између групе и времена, $F(2, 40.60) = 13.87$, $p < .001$. Анализе једноставних ефеката показују да се у групи Г-1 + П-1 разговетност повећава од октобра ка децембру и мају, док у групи Г-5 нема значајних промена кроз време. Иако се разлика између група смањује (највећа је у октобру, а мања у децембру и мају), група студената са курса *Савремени грчки језик Г-5* и даље остаје статистички значајно боља од студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1 и П-1* (Г-1 + П-1) на свим мерењима.

7.3.1.2. Разумљивост

Табела 84: Дескриптивна статистика за разумљивост приликом активности читања по групи и времену

Група	Време	N	M	SD
Г-1 + П-1	октобар	4	3.50	0.38
Г-1 + П-1	децембар	59	3.38	0.78
Г-1 + П-1	мај	59	3.61	0.70
Г-5	октобар	17	3.97	0.50
Г-5	децембар	17	4.09	0.45
Г-5	мај	17	4.19	0.48

Табела 85: Резултати линеарног мешовитог модела за разумљивост приликом активности читања

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	$F(2, 29.84) = 18.81$	$< .001$
Група (Г-5 vs. Г-1 + П-1)	$F(1, 53.79) = 24.04$	$< .001$
Време x Група	$F(2, 34.63) = 7.63$	.002

Табела 86: Процењене маргиналне средине за разумљивости приликом активности читања по групи и времену

Време	Група	M (SE)
октобар	Г-1 + П-1	2.61 (0.18)
октобар	Г-5	3.97 (0.16)
децембар	Г-1 + П-1	3.38 (0.09)
децембар	Г-5	4.09 (0.18)

мај	Г-1 + П-1	3.61 (0.09)
мај	Г-5	4.19 (0.16)

За зависну варијаблу разумљивост читања примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором. Резултати (Табела 85) показују значајан главни ефекат времена, $F(2, 29.84) = 18.81$, $p < .001$, при чему разумљивост читања расте током посматраног периода. Процењене маргиналне средине (Табела 86) указују на пораст са 3.29 у октобру, преко 3.73 у децембру, до 3.90 у мају. Истовремено, уочен је и значајан главни ефекат групе, $F(1, 53.79) = 24.04$, $p < .001$, при чему студенти из групе Г-5 постижу више оценое разумљивости ($M = 4.08$) у односу на студенте из групе Г-1 + П-1 ($M = 3.20$).

Додатно, значајна интеракција између времена и групе, $F(2, 34.63) = 7.63$, $p = .002$, указује да се динамика промене разликује у зависности од нивоа компетенције. Процењене маргиналне средине показују да је раст разумљивости израженији код студената из групе Г-1 + П-1, чији резултати расту са 2.61 у октобру на 3.38 у децембру и 3.61 у мају. Насупрот томе, студенти из групе Г-5 већ у почетном мерењу показују висок ниво разумљивости ($M = 3.97$), уз умерено даље повећање (4.09 у децембру и 4.19 у мају). Пост-хок поређења уз *Bonferroni* корекцију показују да су разлике између група статистички значајне у сва три временска тренутка, у корист групе Г-5. Иако Г-5 задржава предност у разумљивости током целог периода, разлика између група се временом смањује.

7.3.1.3. Страни нагласак

Табела 87: Дескриптивна статистика за страни нагласак приликом активности читања по групи и времену

Група	Време	N	M	SD
Г-1 + П-1	октобар	4	3.96	0.86
Г-1 + П-1	децембар	58	3.83	0.60
Г-1 + П-1	мај	59	3.66	0.66
Г-5	октобар	16	3.48	0.88
Г-5	децембар	17	3.23	0.86
Г-5	мај	17	3.22	0.85

Табела 88: Резултати линеарног мешовитог модела за страни нагласак приликом активности читања

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	$F(2, 28.99) = 10.75$	$< .001$
Група (Г-5 vs. Г-1 + П-1)	$F(1, 74.28) = 14.17$	$< .001$
Време x Група	$F(2, 33.27) = 4.30$	.022

За зависну варијаблу страни нагласак при читању примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором. Резултати (Табела 88) показују значајан главни ефекат времена, $F(2, 28.99) = 10.75$, $p < .001$, при чему се просечне оценое страног нагласка смањују током времена, са 4.04 у октобру, преко 3.53 у децембру, до 3.44 у мају. Истовремено, уочен је значајан главни ефекат групе, $F(1, 74.28) = 14.17$, $p < .001$, при чему студенти из групе

Г-1 + П-1 имају више просечне оцене страног нагласка ($M = 4.04$) у односу на студенте из групе Г-5 ($M = 3.30$).

Додатно, значајна интеракција између времена и групе, $F(2, 33.27) = 4.30$, $p = .022$, указује да се образац промене разликује у зависности од нивоа компетенције. Код студената из групе Г-1 + П-1 уочава се постепено смањење нагласка од октобра ка децембру и мају, док студенти из групе Г-5 већ у почетном мерењу имају ниже вредности, које остају релативно стабилне током времена, уз мање осцилације. Будући да веће вредности означавају израженији страни нагласак, ови налази указују да се он током времена ублажава, при чему студенти из групе Г-5 у свим временским тачкама показују ниже вредности.

7.3.2. Активност слободног говора

7.3.2.1. Разговетност приликом активности слободног говора

Табела 89: Дескриптивна статистика за разговетност приликом активности слободног говора по групи и времену

Група	Време	N	M	SD
Г-1 + П-1	октобар	4	2.83	0.41
Г-1 + П-1	децембар	59	3.91	0.38
Г-1 + П-1	мај	59	4.01	0.43
Г-5	октобар	17	3.47	0.65
Г-5	децембар	17	3.58	0.62
Г-5	мај	17	3.84	0.55

Табела 90: Резултати линеарног мешовитог модела за разговетност приликом активности слободног говора

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	$F(2, 29.93) = 23.69$	<.001
Група (Г-1 + П-1 vs. Г-5)	$F(1, 61.60) = 0.24$	.626
Време x Група	$F(2, 31.68) = 8.45$	.001

За зависну варијаблу разговетност слободног говора примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором. Резултати (Табела 90) показују значајан главни ефекат времена, $F(2, 29.93) = 23.69$, $p < .001$, при чему разговетност говора расте током времена. Процењене вредности указују на пораст са 3.12 у октобру, преко 3.75 у децембру, до 3.93 у мају. Главни ефекат групе није статистички значајан, $F(1, 61.60) = 0.24$, $p = .626$, што указује да, посматрано у целини, не постоји разлика у разговетности између група.

Додатно, значајна интеракција између времена и групе, $F(2, 31.68) = 8.45$, $p = .001$, указује да се динамика промене разликује у зависности од нивоа компетенције. Додатне анализе (*Pairwise* поређења) указују на то да у почетном мерењу (октобар) студенти из групе Г-5 показују већу разговетност у односу на студенте из групе Г-1 + П-1. Међутим, до децембра и маја разговетност значајно расте код студената из групе Г-1 + П-1, тако да се разлика између група постепено смањује и у завршном мерењу више није статистички значајна. Другим речима, обе групе показују напредак, али студенти из групе Г-1 + П-1 напредују брже и временом достижу ниво разговетности студената из групе Г-5.

7.3.2.2. Разумљивост приликом активности слободног говора

Табела 91: Дескриптивна статистика за разумљивост приликом активности слободног говора по групи и времену

Група	Време	N	M	SD
Г-1 + П-1	октобар	4	3.67	0.56
Г-1 + П-1	децембар	59	4.24	0.32
Г-1 + П-1	мај	59	4.29	0.33
Г-5	октобар	17	4.02	0.50
Г-5	децембар	17	4.03	0.54
Г-5	мај	17	4.19	0.50

Табела 92: Резултати линеарног мешовитог модела за разумљивост приликом активности слободног говора

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	F(2, 30.04) = 8.99	.001
Група (Г-1 + П-1 vs. Г-5)	F(1, 56.68) = 0.19	.669
Време x Група	F(2, 33.80) = 4.68	.016

За зависну варијаблу разумљивост слободног говора примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором. Резултати (Табела 91) показују значајан главни ефекат времена, $F(2, 30.04) = 8.99$, $p = .001$, при чему разумљивост говора расте током времена. Просечне вредности указују на пораст са 3.79 у октобру, преко 4.14 у децембру, до 4.24 у мају. Главни ефекат групе није статистички значајан, $F(1, 56.68) = 0.19$, $p = .669$, што указује да, посматрано у целини, не постоји разлика у разумљивости између група.

Додатно, значајна интеракција између времена и групе, $F(2, 33.80) = 4.68$, $p = .016$, указује да се динамика промене разликује у зависности од нивоа компетенције. Додатне анализе (*Pairwise* поређења) указују на то да у почетном мерењу (октобар) студенти из групе Г-5 показују нешто више вредности разумљивости, док у децембру студенти из групе Г-1 + П-1 постижу више резултате. У завршном мерењу (мај) разлике између група више нису статистички значајне. Другим речима, иако обе групе током времена достижу висок ниво разумљивости говора, напредак је израженији код студената из групе Г-1 + П-1, који од почетног заостатка достижу, а затим благо превазилазе резултате групе Г-5.

7.3.2.3. Страни нагласак

Табела 93: Дескриптивна статистика за страни нагласак приликом активности слободног говора по групи и времену

Група	Време	N	M	SD
Г-1 + П-1	октобар	4	3.58	0.69
Г-1 + П-1	децембар	59	3.39	0.52

Г-1 + П-1	мај	59	3.33	0.54
Г-5	октобар	17	3.25	0.72
Г-5	децембар	17	3.25	0.90
Г-5	мај	17	2.97	0.97

Табела 94: Резултати линеарног мешовитог модела за страни нагласак приликом активности слободног говора

Ефекат	F (df1, df2)	p
Време	F(2, 32.96) = 9.68	<.001
Група (Г-1 + П-1 vs. Г-5)	F(1, 79.71) = 5.99	.017
Време x Група	F(2, 46.02) = 5.02	.011

За зависну варијаблу страни нагласак слободног говора примењен је линеарни мешовити модел са временом (октобар, децембар, мај) као унутариспитаничким фактором и групом (Г-1 + П-1 vs. Г-5) као међуиспитаничким фактором. Резултати (Табела 93) показују значајан главни ефекат времена, $F(2, 32.96) = 9.68$, $p < .001$, што указује да се степен страног нагласка мења током периода праћења. Истовремено, уочен је и значајан главни ефекат групе, $F(1, 79.71) = 5.99$, $p = .017$, при чему студенти из групе Г-1 + П-1 у просеку показују више вредности страног нагласка у односу на студенте из групе Г-5.

Додатно, значајна интеракција између времена и групе, $F(2, 46.02) = 5.02$, $p = .011$, указује да се динамика промене разликује у зависности од нивоа компетенције. Додатне анализе (*Pairwise* поређења) унутар појединачних мерења показују да је разлика између група статистички значајна у октобру ($p = .003$) и у мају ($p = .050$), док у децембру није достигла ниво значајности ($p = .414$). Посматрано унутар група, код студената из групе Г-1 + П-1 уочава се статистички значајно смањење страног нагласка од октобра ка каснијим мерењима, док промене у групи Г-5 нису доследно статистички значајне током читавог периода.

7.4. Резултати статистичке анализе утицаја фактора

У овом потпоглављу представљени су резултати статистичке анализе усмерене на испитивање утицаја одабраних фактора на постигнућа студената у домену изговора. Анализа је заснована на релевантним истраживањима у овој области, која указују на значај различитих индивидуалних и афективних фактора, као што су пол, мотивација, склоност ка учењу страних језика и музикалност.

У анализу су укључени искључиво резултати из завршног мерења (мај), будући да је у овом делу рада фокус на испитивању утицаја наведених фактора на коначно постигнуће испитаника, а не на промене кроз време. У том смислу, посебно се разматра њихов утицај на разговетност, разумљивост и страни нагласак, како приликом активности читања, тако и приликом слободног говора. Такође, у циљу бољег разумевања односа између појединачних компоненти изговора, првенствено се испитује њихова међусобна повезаност.

7.4.1. Корелације између аспеката говора

Као први корак у анализи утицаја појединачних фактора, испитује се међусобна повезаност кључних аспеката говора. У ту сврху спроведена је корелациона анализа на

результатима из завршног мерења (мај), која обухвата разговетност, разумљивост и страни нагласак приликом активности читања и слободног говора (Табела 95).

Табела 95: Корелације између различитих аспеката говора

	Разговетност_читање_мај	Разумљивост_читање_мај	Нагласак_читање_мај	Разговетност_говор_мај	Разумљивост_говор_мај	Нагласак_говор_мај
Разговетност_читање_мај	1	0.933**	-0.785**	0.460**	0.404**	-0.644**
Разумљивост_читање_мај	0.933**	1	-0.738**	0.420**	0.388**	-0.596**
Нагласак_читање_мај	-0.785**	-0.738**	1	-0.533**	-0.471**	0.742**
Разговетност_говор_мај	0.460**	0.420**	-0.533**	1	0.784**	-0.662**
Разумљивост_говор_мај	0.404**	0.388**	-0.471**	0.784**	1	-0.593**
Нагласак_говор_мај	-0.644**	-0.596**	0.742**	-0.662**	-0.593**	1

Резултати показују веома јаке позитивне корелације између разговетности и разумљивости, како приликом читања ($r = 0.933$, $p < .001$), тако и приликом слободног говора ($r = 0.784$, $p < .001$). Ове вредности указују на висок степен повезаности, при чему је корелација у читању готово савршена. То сугерише да се ове две димензије у великој мери преклапају, односно да испитаници који су процењени као разговетни уједно бивају процењени и као разумљиви. Виша корелација у читању у односу на говор може се довести у везу са већим степеном контроле изговора током читања, где су варијабле стабилније и мање подложне варијацијама, док у говору већи утицај спонтаности омогућава делимично разграничење ових димензија. Ови налази указују да разговетност и разумљивост функционишу као јединствена перцептивна целина, односно као различити аспекти истог основног конструкта – комуникативне јасноће.

Супротно томе, страни нагласак показује снажне негативне корелације са разговетношћу и разумљивошћу. У домену читања утврђене су изражене негативне корелације са разговетношћу ($r = -0.785$, $p < .001$) и разумљивошћу ($r = -0.738$, $p < .001$), док је у говору страни нагласак такође негативно повезан са разговетношћу ($r = -0.662$, $p < .001$). Ови резултати указују на јасан и конзистентан образац: што је страни нагласак израженији, то су нижи скорови разговетности и разумљивости, односно он делује као фактор који умањује квалитет говорне продукције.

7.4.2. Пол

Табела 96: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по полу³⁰⁵

								95% CI	
	Пол	N	M	SD	Mean Difference	t	p	Lower	Upper
Разговетност_читање_мај	М	14	3.22	0.93	-0.01	-0.04	.972	-0.46	0.44
	Ж	61	3.23	0.72					
Разумљивост_читање_мај	М	14	3.60	0.90	-0.16	-0.78	.440	-0.57	0.25
	Ж	61	3.76	0.65					

³⁰⁵ t-тест је коришћен у случају варијабли пола и академске успешности, будући да је реч о дихотомним варијаблама, односно разлици међу групама – пол (мушко/женско), академска успешност (да/не).

Нагласак_читање_мај	М	14	3.61	0.89	0.05	0.24	.810	-0.38	0.49
	Ж	61	3.56	0.69					
Разговетност_говор_мај	М	14	3.86	0.44	-0.14	-1.00	.322	-0.41	0.14
	Ж	61	4.00	0.47					
Разумљивост_говор_мај	М	14	4.10	0.36	-0.20	-1.88	.065	-0.42	0.01
	Ж	61	4.30	0.37					
Нагласак_говор_мај	М	14	3.38	0.53	0.14	0.71	.478	-0.25	0.53
	Ж	61	3.24	0.68					

У табели су приказани резултати t-теста за независне узорке, којим је испитано да ли постоје статистички значајне разлике између мушких (М, N = 14) и женских испитаника (Ж, N = 61) у процени разговетности, разумљивости и страног нагласка приликом читања и слободног говора, на основу резултата трећег тестирања, спроведеног у мају. Важно је указати на величину узорка, односно на неуједначеност група (14 мушкараца и 61 жена), што треба имати у виду приликом интерпретације добијених резултата.

Као што можемо уочити у табели, у случају разговетности читања нема статистички значајне разлике (М = 3.22, Ж = 3.23, $p = 0.972$), односно разлика је практично нула (Mean Difference = -0.008), док исто можемо закључити и у случају разумљивости приликом читања (М = 3.60, Ж = 3.76, $p = 0.440$), као и страног нагласка приликом читања (М = 3.61, Ж = 3.56, $p = 0.810$). Даље, резултати показују да не постоји статистички значајна разлика ни у активности слободног говора, како у погледу разговетности (М = 3.86, Ж = 4.00, $p = .322$), тако и разумљивости (М = 4.10, Ж = 4.30, $p = .065$), као и страног нагласка (М = 3.38, Ж = 3.24, $p = .478$). Напомињемо да је у случају разумљивости приликом слободног говора реч о граничној вредности (близу .05), али да она и даље не достиже конвенционални ниво статистичке значајности. Стога се може говорити о благом тренду у корист женских испитаника, али без формално потврђене разлике.

Код свих варијабли, 95% интервали поверења – односно опсег вредности у коме се са 95% поузданости очекује да се налази права (популациона) вредност испитиваног параметра – обухватају нулу (доња граница – *Lower* је негативна, а горња – *Upper* позитивна), што додатно потврђује да уочене разлике нису статистички значајне.

Закључно, у овом узорку пол није показао статистички значајан ефекат ни на једну од анализираних димензија (разговетност, разумљивост, страни нагласак), ни приликом читања ни приликом слободног говора. Једина варијабла која показује благу тенденцију разлике је разумљивост у говору ($p = .065$), али она не достиже ниво статистичке значајности.

У наставку се анализира утицај академске успешности испитаника на резултате у домену изговора. Под успешношћу се у овом раду подразумева просечна оцена виша од 8.00, на основу чега су испитаници подељени у две групе.

7.4.3. Академска успешност

Табела 97: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по академској успешности

								95% CI	
	Успеш.	N	M	SD	Mean Difference	t	p	Lower	Upper
Разговетност_читање_мај	Не	28	2.94	0.74	-0.46	-2.70	.009	-0.81	-0.12
	Да	48	3.41	0.71					
Разумљивост_читање_мај	Не	28	3.51	0.74	-0.37	-2.29	.025	-0.70	-0.05
	Да	48	3.88	0.64					

Нагласак_читање_мај	Не	28	3.85	0.61	0.45	2.74	.008	0.12	0.78
	Да	48	3.39	0.74					
Разговорност_говор_мај	Не	28	3.84	0.43	-0.22	-2.02	.047	-0.43	-0.00
	Да	48	4.06	0.46					
Разумљивост_говор_мај	Не	28	4.10	0.31	-0.27	-3.19	.002	-0.43	-0.10
	Да	48	4.37	0.37					
Нагласак_говор_мај	Не	28	3.55	0.48	0.47	3.09	.003	0.17	0.77
	Да	48	3.08	0.71					

Дакле, када је реч о варијабли академске успешности, она се односи на општи просек на студијама сваког од испитаника. Испитаници су подељени у складу са постигнућем на свим предметима, независно од области, као индикатора њихове посвећености студијама, мотивисаности и опште тежње ка постигнућу. У том смислу, формиране су две групе: студенти са просеком вишим од 8.00³⁰⁶ (у табели означени као *Да*, односно успешни) и студенти са нижим просеком (у табели означени као *Не*). Просек који је узет у обзир је онај који су студенти имали у тренутку вршења анализе података (у децембру 2025. године).

У табели су приказани резултати t-теста за независне узорке, којим је испитано да ли постоје разлике између успешних студената (Да, N = 48) и оних са нижим просеком (Не, N = 28) у процени разговорности, разумљивости и страног нагласка у активностима читања и слободног говора. За разлику од варијабле пола, у овом случају све разлике су статистички значајне ($p < .05$).

Најпре, у домену читања, студенти са вишим просеком имају статистички значајно више скорове разговорности (Не: M = 2.94, Да: M = 3.41, $p = .009$). Интервал поверења (-0.81 до -0.12) не обухвата нулу, што указује на поузданост ове разлике. Сличан образац уочава се и код разумљивости читања, где такође постоји значајна разлика у корист успешнијих студената³⁰⁷ (Не: M = 3.51, Да: M = 3.88, $p = .025$). Насупрот томе, код страног нагласка приликом читања уочава се обрнут однос: студенти са нижим просеком имају више вредности (Не: M = 3.85, Да: M = 3.39, $p = .008$), што указује на израженији страни нагласак у овој групи, односно на мање изражен код успешнијих студената.

Исти образац потврђују и резултати у активности слободног говора. Студенти са вишим просеком постижу више скорове разговорности говора (Не: M = 3.84, Да: M = 4.06, $p = .047$), као и разумљивости (Не: M = 4.10, Да: M = 4.37, $p = .002$), при чему је разлика у разумљивости најизраженија, будући да је вредност p најнижа. Истовремено, студенти са нижим просеком имају више вредности страног нагласка (Не: M = 3.55, Да: M = 3.08, $p = .003$), што указује да студенти са вишим просеком остварују изговор ближи изворном моделу. Код свих варијабли, 95% интервали поверења не обухватају нулу, што додатно потврђује статистичку значајност добијених разлика.

Из свега наведеног може се закључити да варијабла академске успешности показује доследан и јасан образац: студенти са вишим просеком постижу боље резултате у разговорности и разумљивости, како у читању, тако и у слободном говору, док истовремено испољавају мање изражен страни нагласак.

7.4.4. Прва жеља приликом одабира језика

³⁰⁶ Просек сваког студента преузет је са званичне платформе <https://zaposleni.fil.bg.ac.rs/> а затим је извршена подела у две групе.

³⁰⁷ Напомиње се да се термин „успешни” користи искључиво за означавање просека вишег од 8.00, због језичке економије и не подразумева мањак њихове компетенције у било ком другом смислу.

Табела 98: Резултати t-теста за независне узорке за разлике у складу са првом жељом

								95% CI	
		N	M	SD	Mean Difference	t	p	Lower	Upper
Разговорност_читање_мај	Не	24	3.24	0.78	0.00	0.03	.980	-0.37	0.38
	Да	52	3.23	0.75					
Разумљивост_читање_мај	Не	24	3.72	0.74	-0.04	-0.20	.841	-0.38	0.31
	Да	52	3.75	0.69					
Нагласак_читање_мај	Не	24	3.53	0.66	-0.04	-0.22	.824	-0.40	0.32
	Да	52	3.57	0.76					
Разговорност_говор_мај	Не	24	3.91	0.54	-0.09	-0.81	.423	-0.32	0.14
	Да	52	4.00	0.42					
Разумљивост_говор_мај	Не	24	4.18	0.44	-0.14	-1.51	.135	-0.32	0.04
	Да	52	4.31	0.33					
Нагласак_говор_мај	Не	24	3.23	0.75	-0.03	-0.17	.866	-0.36	0.30
	Да	52	3.26	0.64					

Како бисмо испитали да ли иницијална мотивација за уписивање студија неохеленистике или бирања модерног грчког као изборног језика има утицаја на постигнуће у овладавању изговором, у истраживање смо укључили и варијаблу прве жеље, где су испитаници наводили да ли је овај студијски програм или курс био њихов први одабир.

Резултати t-теста за независне узорке (Табела 98) показују да ова варијабла није статистички значајно повезана ни са једном од испитиваних димензија изговора, ни у читању ни у говору (све $p > .05$). Иако су уочене минималне разлике у средњим вредностима између група, ниједна од њих не достиже ниво статистичке значајности. Додатно, интервали поверења у свим случајевима обухватају нулу, што додатно потврђује да разлике нису поуздане. Дакле, у целини посматрано, чињеница да је модерни грчки језик био прва жеља испитаника приликом уписивања студија или одабира помоћног језика не показује значајан утицај на постигнуће у домену изговора.

7.4.5. Број долазака на инструкције

Када је реч о континуалним варијаблама, односно броју долазака на предавања на којима су држане експлицитне инструкције, броју посета Грчкој, процени музикалности и ставовима о значају изговора и усмене продукције уопште, у табели која следи најпре су приказане све корелације у сажетом облику, након чега се оне детаљније анализирају за сваку варијаблу посебно.

Табела 99: Корелације између континуалних варијабли и аспеката говора

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Број_долазака_инструкције	r	1	0.149	-0.052	0.060	-0.060	-0.397	.305**	.260*	-.255*	0.053	0.183	-0.205
2. Број_посета	r	0.149	1	0.073	0.067	.320**	0.253	.278*	.311**	-.423**	.329**	.340**	-.401**

3. Музикалност	r	-0.052	0.073	1	0.074	-0.081	0.103	0.178	0.198	-.314**	0.210	0.209	-.314**
4. Значај_изговор а	r	0.060	0.067	0.074	1	0.200	0.444	0.054	0.102	-0.135	-0.007	0.012	-0.123
5. Значај_усмене_продукције	r	-0.060	.320*	-0.081	0.200	1	-0.012	0.072	0.050	-0.128	0.164	.234*	-0.116
6. Задовољство_говор	r	-0.397	0.253	0.103	0.444	-0.012	1	.537*	0.446	-0.430	0.468	0.019	-0.317
7. Разговорност_читање_мај	r	.305**	.278*	0.178	0.054	0.072	.537*	1	.933**	-.785**	.460**	.404**	-.644**
8. Разумљивост_читање_мај	r	.260*	.311*	0.198	0.102	0.050	0.446	.933**	1	-.738**	.420**	.388**	-.596**
9. Нагласак_читање_мај	r	-.255*	-.423*	-.314**	-0.135	-0.128	-0.430	-.785**	-.738**	1	-.533**	-.471**	.742**
10. Разговорност_говор_мај	r	0.053	.329*	0.210	-0.007	0.164	0.468	.460**	.420**	-.533**	1	.784**	-.662**
11. Разумљивост_говор_мај	r	0.183	.340*	0.209	0.012	.234*	0.019	.404**	.388**	-.471**	.784**	1	-.593**
12. Нагласак_говор_мај	r	-0.205	-.401*	-.314**	-0.123	-0.116	-0.317	-.644**	-.596**	.742**	-.662**	-.593**	1

Напомена. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Табела 100: Корелације између броја долазака на инструкције и аспеката говора

	r	p ³⁰⁸
Разговорност читање мај	.305**	.007
Разумљивост читање мај	.260*	.023
Нагласак читање мај	-.255*	.026
Разговорност говор мај	.053	.651
Разумљивост говор мај	.183	.113
Нагласак говор мај	-.205	.075

Дакле, резултати корелационе анализе указују на то да је број долазака на инструкције статистички значајно повезан са појединим аспектима изговора приликом читања, али не и у слободном говору. Наиме, утврђена је статистички значајна позитивна корелација са разговорношћу читања ($r = .305$, $p = .007$) и разумљивошћу читања ($r = .260$, $p = .023$), што указује на то да учесталије похађање предавања на којима су спровођене инструкције може допринети бољим перформансама у овом домену. Такође, забележена је статистички значајна негативна корелација са страним нагласком приликом читања ($r = -.255$, $p = .026$), што сугерише да је чешће похађање инструкција повезано са смањењем степена страног нагласка приликом читања.

³⁰⁸ $p < .05$, ** $p < .01$ – статистички значајна вредност.

Насупрот томе, нису утврђене статистички значајне повезаности између говорних варијабли (разговетности, разумљивости и страног нагласка) и учесталости похађања инструкција, будући да су у свим случајевима вредности $p > 0.05$, иако се уочавају слабије тенденције у очекиваном смеру. Ови резултати упућују на то да су ефекти инструкција били ограничени на контролисане услове читања, а да се нису у потпуности пренели на спонтану говорну продукцију, што може указивати на недостатак аутоматизације вештина изговора и њихове интеграције у говор у реалном времену.

7.4.6. Контакт са изворном говорном заједницом

Табела 101: Корелације између броја посета Грчкој/Кипру и аспеката говора

	r	p
Разговетност читање мај	.278*	.015
Разумљивост читање мај	.311**	.006
Нагласак читање мај	-.423**	< .001
Разговетност говор мај	.329**	.004
Разумљивост говор мај	.340**	.003
Нагласак говор мај	-.401**	< .001

Сматрали смо да је још једна од варијабли које треба узети у обзир контакт са изворном заједницом и језиком, те је у анализу укључен број посета Грчкој или Кипру, односно изворном говорном подручју, за сваког испитаника.

Резултати корелационе анализе (Табела 101) показују да је број посета статистички значајно повезан са свим испитиваним аспектима изговора, како у активности читања, тако и у слободном говору. У домену читања утврђена је статистички значајна позитивна корелација са разговетношћу ($r = .278$, $p = .015$) и разумљивошћу ($r = .311$, $p = .006$), што указује на то да већи број посета прати боље постигнуће у овим димензијама. Истовремено, забележена је статистички значајна негативна корелација са страним нагласком ($r = -.423$, $p < .001$), што указује на смањење одступања од изворног изговора код испитаника који су чешће посећивали Грчку или Кипар.

Сличан образац уочава се и у домену слободног говора. Број посета је позитивно повезан са разговетношћу ($r = .329$, $p = .004$) и разумљивошћу ($r = .340$, $p = .003$), док је са страним нагласком повезан негативно ($r = -.401$, $p < .001$). Све наведене корелације су статистички значајне и умереног интензитета. Ови налази указују на то да већа изложеност језику, мерена бројем посета, има конзистентан и релативно снажан ефекат на различите аспекте изговорне компетенције, како у контролисаним условима читања, тако и у спонтаној говорној продукцији.

7.4.7. Значај изговора и усмене продукције

Испитаници су у анкети такође означавали колико значајним сматрају поједине језичке аспекте (граматику, вокабулар, изговор, усмену и писану продукцију, као и разумевање говора и писаног текста). Од ових варијабли, као најрелевантнији за ову анализу издвојени су значај изговора и значај усмене продукције, који су испитани на Ликертовој скали од 1 до 5. Наиме, испитаници су означавали меру у којој сматрају да је значајно овладавање овим вештинама.

Табела 102: Корелације између значаја усмене продукције и аспеката говора

	r	p
--	----------	----------

Разговорност читање мај	.072	.537
Разумљивост читање мај	.050	.668
Нагласак читање мај	-.128	.269
Разговорност говор мај	.164	.157
Разумљивост говор мај	.234*	.042
Нагласак говор мај	-.116	.318

Резултати корелационе анализе (Табела 102) показују да значај усмене продукције није статистички значајно повезан са аспектима изговора у читању (све $p > .05$), нити са већином варијабли у слободном говору. Међутим, утврђена је статистички значајна, иако слаба, позитивна корелација са разумљивошћу у говору ($r = .234$, $p = .042$). Овај налаз указује на то да испитаници који придају већи значај усменој продукцији показују нешто бољу разумљивост у говору. Остале корелације нису достигле ниво статистичке значајности.

Табела 103: Корелације између значаја изговора и аспеката говора

	r	p
Разговорност читање мај	.054	.642
Разумљивост читање мај	.102	.379
Нагласак читање мај	-.135	.243
Разговорност говор мај	-.007	.953
Разумљивост говор мај	.012	.917
Нагласак говор мај	-.123	.288

С друге стране, резултати приказани у Табели 103 показују да значај изговора није статистички значајно повезан ни са једном од испитиваних варијабли, ни у читању ни у говору (све $p > .05$). Корелације су слабе и неконзистентне, што указује на одсуство јасног односа између ставова о значају изговора и стварних перформанси.

Из свега наведеног може се закључити да вредновање усмене продукције може имати ограничен ефекат, док вредновање изговора не мора нужно бити повезано са улагањем напора у његово побољшање. Будући да је усмена комуникација превасходно усмерена на преношење поруке, може се претпоставити да се управо због тога уочава ефекат на разумљивост код испитаника који већи значај придају овој вештини. Са друге стране, чињеница да испитаници један аспект (нпр. изговор) сматрају значајним не подразумева нужно да су свесни шта он обухвата, нити на који начин се може унапредити. Ови налази указују на то да ставови о значају појединих језичких вештина не морају нужно бити праћени одговарајућим нивоом њихове развијености.

7.4.8. Задовољство постигнућем

Табела 104: Корелације између задовољства говором и аспеката говора

	r	p
Разговорност читање мај	.537*	.026
Разумљивост читање мај	.446	.073
Нагласак читање мај	-.430	.085
Разговорност говор мај	.468	.058
Разумљивост говор мај	.019	.944
Нагласак говор мај	-.317	.216

Још једно питање на које су одговарали учесници у истраживању, и то само они који су већ достигли одређени ниво језичке комуникативне компетенције (студенти на курсу *Савремени грчки језик Г-5*), тицало се степена задовољства сопственим постигнућем у различитим језичким вештинама (говору, писању, слушању, читању, вокабулару и граматичи). За потребе ове анализе као варијабла је издвојено задовољство говором, које су испитаници оцењивали на Ликертовој скали од 1 до 5.

Резултати корелационе анализе (Табела 104) показују да је задовољство сопственим говором ограничено повезано са изговорним перформансама. Наиме, утврђена је статистички значајна позитивна корелација са разговетношћу у читању ($r = .537$, $p = .026$), што указује на то да испитаници који постижу више скорове у разговетности читања имају тенденцију да буду задовољнији сопственим говором.

Остале корелације нису достигле ниво статистичке значајности ($p > .05$), иако су уочене умерене тенденције у очекиваном смеру, нарочито у случају разговетности приликом слободног говора ($r = .468$, $p = .058$) и разумљивости приликом читања ($r = .446$, $p = .073$). Ови налази сугеришу да испитаници своју процену сопственог говорног постигнућа у већој мери заснивају на ситуацијама у којима имају већу контролу, као што је читање. Истовремено, одсуство значајне повезаности са разумљивошћу говора указује на то да субјективни утисак и лично задовољство не морају нужно одражавати стварни степен разумљивости у комуникацији.

7.4.9. Музикалност и музичко образовање

У анкети је од испитаника тражено и да процене сопствену музикалност на Ликертовој скали од 1 до 5, како би се испитало да ли ова варијабла може имати утицаја на изговор. Важно је напоменути да је ова скала мерила субјективну перцепцију сопствених способности.

Табела 105: Корелације између самопроцене музикалности и аспеката говора

	r	p
Разговетност читање мај	.178	.124
Разумљивост читање мај	.198	.086
Нагласак читање мај	-.314**	.006
Разговетност говор мај	.210	.068
Разумљивост говор мај	.209	.070
Нагласак говор мај	-.314**	.006

Резултати корелационе анализе (Табела 105) показују да самопроцењена музикалност није статистички значајно повезана са разговетношћу и разумљивошћу, ни приликом активности читања, ни током слободног говора (све $p > .05$), иако су уочене слабе позитивне тенденције. Са друге стране, утврђена је статистички значајна негативна повезаност са страним нагласком, како у читању ($r = -.314$, $p = .006$), тако и у слободном говору ($r = -.314$, $p = .006$). Овај налаз указује на то да испитаници који себе процењују као музикалније показују мања одступања у нагласку.

Дакле, наведени резултати сугеришу да је музикалност, чак и у облику самопроцене, специфично повезана са прозодијским аспектима изговора, а не са општом разговетношћу или разумљивошћу. Другим речима, испитаници који себе сматрају музикалнијим постижу боље резултате у домену страног нагласка, односно приближнији су изворним говорницима.

Поред тога, у анализу је укључена и објективнија варијабла музичког образовања, која подразумева похађање музичке школе, часова инструмената, учешће у хору и сличне активности.

Табела 106: Резултати t-теста за независне узорке за разлике по музичком образовању

								95% CI	
	Музичко образовање	N	M	SD	Mean Difference	t	p	Lower	Upper
Разговетност_читање_мај	Не	59	3.22	0.75	-0.09	-0.45	.657	-0.51	0.32
	Да	17	3.31	0.80					
Разумљивост_читање_мај	Не	59	3.70	0.70	-0.18	-0.93	.358	-0.56	0.21
	Да	17	3.88	0.72					
Нагласак_читање_мај	Не	59	3.64	0.70	0.35	1.76	.083	-0.05	0.74
	Да	17	3.29	0.77					
Разговетност_говор_мај	Не	59	3.93	0.45	-0.20	-1.62	.110	-0.45	0.05
	Да	17	4.13	0.47					
Разумљивост_говор_мај	Не	59	4.24	0.36	-0.14	-1.41	.162	-0.35	0.06
	Да	17	4.38	0.42					
Нагласак_говор_мај	Не	59	3.30	0.62	0.23	1.27	.210	-0.13	0.60
	Да	17	3.07	0.81					

Резултати t-теста за независне узорке (Табела 106) показују да ни за једну варијаблу није утврђена статистички значајна разлика између испитаника са и без музичког образовања (све $p > .05$). Ипак, уочавају се одређене тенденције, при чему испитаници са музичким образовањем имају благо више скорове у разговетности и разумљивости (и у читању и у говору), као и ниже вредности страног нагласка, посебно у домену читања ($p = .083$). Међутим, интервали поверења обухватају нулу, што указује да ове разлике нису статистички поуздане.

Свеукупно посматрано, самопроцена музикалности показује јачу повезаност са изговором него формално музичко образовање. Ово се може објаснити чињеницом да испитаници који себе доживљавају као музикалне вероватно поседују развијенију осетљивост за ритам и интонацију, као и бољу перцепцију звучних образаца, али и већу свест о сопственим способностима. Стога, ови налази указују на то да субјективна перцепција музикалности може бити релевантнији показатељ прозодијске осетљивости од формалног музичког образовања.

7.4.10. Сажетак утицаја испитиваних фактора

Резултати анализе показују да испитивани фактори не утичу подједнако на различите аспекте изговорне компетенције, већ се уочава јасан и диференциран образац њиховог деловања. Као најзначајнији фактор издваја се академска успешност, која је конзистентно повезана са свим испитиваним димензијама, при чему студенти са вишим просеком постижу боље резултате у разговетности и разумљивости, као и ниже вредности страног нагласка, како у читању, тако и у слободном говору. Слично томе, контакт са изворном заједницом, мерен бројем посета, показује стабилну и статистички значајну повезаност са свим аспектима изговора, што указује на значај изложености језику у природном окружењу.

Са друге стране, број долазака на инструкције показује ограничен ефекат, будући да је повезан искључиво са аспектима читања, док у домену говора није утврђена статистички значајна повезаност. Овај налаз указује на то да се ефекти формалне наставе теже преносе на спонтану говорну продукцију. Када је реч о ставовима испитаника, значај усмене продукције показује слабу, али статистички значајну повезаност са разумљивошћу у говору, док значај изговора није повезан ни са једном од испитиваних варијабли, што указује на то да декларативни ставови не морају бити праћени одговарајућим перформансама.

Посебно је занимљив налаз који се односи на музикалност, где се показује да субјективна процена музикалности има специфичну повезаност са страним нагласком, али не и са разговетношћу и разумљивошћу, што указује на улогу музикалности у прозодијским аспектима изговора. Насупрот томе, формално музичко образовање није показало статистички значајан ефекат, што додатно наглашава значај субјективне перцепције у односу на формално искуство.

Коначно, фактори као што су пол и прва жеља за одабир језика нису показали статистички значајан утицај ни на једну од испитиваних димензија, док је задовољство сопственим говором показало ограничену повезаност, и то превасходно са разговетношћу у читању. Дакле, резултати указују на то да су фактори који подразумевају реално постигнуће и изложеност језику (академска успешност и контакт са изворном заједницом) значајнији предиктори овладавања изговором и развоја фонетско-фонолошке компетенције од субјективних ставова и формалних облика искуства.

8. Дискусија

Циљ овог истраживања био је испитивање развоја фонетско-фонолошке компетенције и усвајања изговора на модерном грчком језику код србофоних говорника, са посебним освртом на ефекте експлицитних инструкција, различите контексте говорне продукције и улогу фактора који могу утицати на развој изговора. Добијени резултати указују на то да је развој фонетско-фонолошке компетенције сложен и динамичан процес, у коме се поједини аспекти говорне продукције не развијају уједначено, нити су под једнаким утицајем наставних интервенција и спољашњих фактора.

Резултати истраживања потврдили су блиску повезаност разговетности и разумљивости, али су истовремено указали на то да ове димензије говорне продукције не представљају потпуно идентичне категорије. Додатно, показало се да страни нагласак не мора нужно бити у директној вези са степеном разумљивости говора. Такође, уочено је да се различити аспекти фонетско-фонолошке компетенције не испољавају на исти начин у контролисаној и спонтаној продукцији, што указује на значај разликовања активности читања и слободног говора приликом анализе изговора на страном језику.

Када је реч о ефектима експлицитних инструкција, резултати указују на то да систематично увежбавање изговора може допринети побољшању различитих аспеката фонетско-фонолошке компетенције, али и да степен тог утицаја зависи од конкретне карактеристике која се евалуира, као и од услова продукције. Ефекти наставних интервенција најјасније су уочени у контролисаним активностима, док је њихово преношење у слободну говорну продукцију сложеније.

Поред тога, резултати су указали и на значај појединих индивидуалних и психосоцијалних фактора, пре свега контакта са језиком, учесталости похађања инструкција и музикалности, док су други фактори показали ограничен или статистички незнатан утицај. Ови налази додатно потврђују да се развој фонетско-фонолошке компетенције не може објаснити деловањем једног изолованог чиниоца, већ представља резултат сложене интеракције језичких, когнитивних, афективних и социолингвистичких фактора.

Полазећи од ових општих увида, у наставку дискусије ће резултати бити размотрени по питању односа разговетности, разумљивости и страног нагласка, разлика између контролисане и слободне продукције, ефеката експлицитних инструкција и улоге испитиваних фактора, као и додатних фактора које треба узети у обзир приликом интерпретације добијених резултата.

8.1. Аспекти говорне продукције

8.1.1. Однос између разговетности и разумљивости

Резултати нашег истраживања указују на снажну повезаност разговетности и разумљивости, како приликом активности читања, тако и у слободном говору, што је у складу са бројним ранијим истраживањима у области усвајања изговора страног језика (Derwing & Munro, 1997; Munro & Derwing, 1999; Saito & Plonsky, 2019). Посебно високе корелације добијене су између разговетности и разумљивости у активностима читања, док је ова повезаност нешто слабија, иако и даље изражена, у слободном говору. Овакви резултати указују на то да јаснија и прецизнија артикулација у великој мери доприноси лакшем разумевању говора, али и да разговетност и разумљивост не представљају потпуно идентичне категорије.

Добијени налази потврђују ставове аутора који разумљивост не посматрају искључиво као последицу фонетске прецизности, већ као сложенију категорију повезану са успешношћу комуникације. Као што Чен (Chan, 2021) истиче, порука се може разумети и путем разумевања контекста. Слично томе, Ливајс (Levis, 2005) наглашава да различите фонетско-фонолошке карактеристике немају исти утицај на разумевање, због чега циљ наставе изговора не мора бити искључиво приближавање изворном моделу, већ пре свега постизање разговетног и разумљивог говора.

У нашем истраживању показало се да су поједини испитаници, упркос одступањима у продукцији одређених сегменталних и супрасегменталних карактеристика, ипак постизали релативно висок степен разумљивости. То указује на чињеницу да поједина одступања од ортофонских образаца модерног грчког језика нису нужно доводила до озбиљнијих потешкоћа у разумевању поруке. Овакви налази додатно подржавају принцип разговетности, који се заснива на томе да успешна комуникација не подразумева нужно потпуно одсуство страног нагласка, већ способност говорника да пренесе поруку на довољно јасан и разумљив начин (Levis, 2005; Fraser, 2000).

С друге стране, високе корелације између разговетности и разумљивости указују и на то да су ове димензије говорне продукције у значајној мери међусобно условљене. Говор који је разговетнији и артикулационо прецизнији је лакши за разумевање, нарочито у условима контролисаног контекста, налик на активност читања. У задацима овог типа пажња испитаника може бити у већој мери усмерена на сам изговор, док у слободном говору долази до истовременог активирања већег броја језичких и когнитивних процеса, што може довести до чешћег одступања у продукцији.

Овакви резултати могу се делимично објаснити и моделима који наглашавају улогу перцепције и формирања фонолошких категорија у процесу усвајања страног језика. Према *Моделу учења говора* (Flege, 1995) и *ревидираном Моделу учења говора* (Flege & Bohn, 2021), ученици новог језика у почетним фазама често повезују гласове J2 са постојећим категоријама изворног језика, што може довести до одређених одступања у продукцији. Ипак, таква одступања не морају нужно имати подједнако негативан утицај на разумевање, посебно у случајевима када не нарушавају основне перцептивне контрасте значајне за комуникацију. Слично томе, *Модел лингвистичке перцепције J2* (Escudero, 2005) полази од претпоставке да ученици настоје да формирају перцептивне категорије које омогућавају успешну комуникацију и смањују могућност неспоразума, чак и онда када продукција још увек није у потпуности у складу са изворним моделом.

Наши резултати указују на то да разговетност и разумљивост представљају блиско повезане, али не и потпуно идентичне димензије говорне продукције. Иако су јаснија артикулација и већа фонетска прецизност најчешће повезане са лакшим разумевањем говора, разумљивост зависи од ширег скупа сегменталних, супрасегменталних и комуникацијских фактора, због чега је није могуће свести искључиво на степен фонетске тачности.

8.1.2. Страни нагласак као засебни аспект говорне продукције

У складу са резултатима нашег истраживања можемо утврдити да страни нагласак представља засебан аспект говорне продукције, који не прати у потпуности исту динамику развоја као разговетност и разумљивост. Као што смо већ навели, разговетност и разумљивост су показале врло високе међусобне корелације, док је однос страног нагласка према овим категоријама био је сложенији и мање уједначен.

Флеги (Flege, 1979) страни нагласак објашњава као скуп учесталих фонетских одступања од норми које изворни говорници препознају као карактеристичне за неизворни говор, при чему није једноставно одредити у којој мери сегменталне и супрасегменталне разлике морају одступати од изворног модела да би биле препознате као „стране”. У нашем истраживању било је уочљиво да су поједини испитаници, упркос присутним обележјима страног нагласка, ипак постизали релативно високе резултате у разговетности и разумљивости. Овакви резултати додатно подржавају ставове аутора који истичу да присуство страног нагласка не мора нужно довести до озбиљнијих потешкоћа у разумевању говора, нарочито онда када основни фонолошки контрасти и општа јасноћа поруке остају очувани.

Када је реч о активностима читања код студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик II-1*, резултати су показали да у обе групе долази до постепеног опадања страног нагласка током времена, при чему је пад био израженији у експерименталној групи. Ипак, нису уочене стабилне статистички значајне разлике између група у појединачним временским тачкама. Посебно је значајно то што су у истим групама уочене разлике у разговетности и разумљивости, али не и у страном нагласку, што додатно указује на специфичан статус страног нагласка као аспекта говорне продукције који не мора нужно пратити промене у осталим аспектима изговора.

Сличан образац уочен је и у слободном говору код група испитаника са курсева *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик II-1*. Иако су резултати показали значајну промену страног нагласка кроз време, као и интеракцију између времена и припадности групи, није уочен стабилан главни ефекат експерименталне у односу на контролну групу. Контролна група је у почетном мерењу показивала нешто више вредности страног нагласка, али се ова разлика временом постепено губила. Овакви резултати указују на то да развој страног нагласка не прати нужно линеаран и уједначен образац, већ да се може мењати постепено и различитом динамиком у зависности од контекста продукције и индивидуалних карактеристика ученика.

Посебно су занимљиви резултати студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5*. У активностима читања уочен је статистички значајан пад страног нагласка током времена, што указује на то да се одређене карактеристике страног нагласка могу мењати чак и код студената на вишем нивоу језичке комуникативне компетенције. С друге стране, у слободном говору код исте групе није уочен статистички значајан ефекат времена, иако су дескриптивни показатељи указивали на благо смањење просечних вредности страног нагласка и већу варијабилност резултата. Ово може указивати на то да се промене у страном нагласку лакше испољавају у контролисаним условима продукције, док је њихова стабилизација у спонтаном говору сложенија и индивидуално условљена.

Добијени резултати могу се повезати и са истраживањима која указују на значај супрасегменталних карактеристика у перцепцији страног нагласка. Флеги (Flege, 1979) истиче да слушаоци често лакше препознају супрасегментална него сегментална одступања, док Џилка (Jilka, 2000) наглашава значај интонације и прозодије у евалуацији страног нагласка. У нашем истраживању елементи страног нагласка били су посебно уочљиви управо на нивоу акцента, ритма и интонације, нарочито у слободном говору, где су испитаници имали мању могућност контроле сопствене продукције.

Поред супрасегменталних карактеристика, значајну улогу имала су и сегментална одступања. Гао и Вајнбергер (Gao, Weinberger, 2018) показали су да се грешке у продукцији консонаната чешће перципирају као страни нагласак у поређењу са вокалским одступањима, што је посебно значајно у контексту нашег истраживања, будући да су управо гласови који не

постоје у фонолошком систему српског језика представљали један од најизраженијих извора одступања у продукцији испитаника. Овакви налази могу се довести у везу са *Моделом учења говора* (Flege, 1995), његовом ревидираном верзијом (Flege & Bohn, 2021), као и *Моделом перцептивне асимилације* (Best, 1994), који полазе од тога да говорници нове гласове и контрасте тумаче кроз већ постојеће категорије изворног језика, што може довести до очувања одређених обележја страног нагласка.

Резултати нашег истраживања указују на то да страни нагласак представља сложен аспект говорне продукције, условљен интеракцијом сегменталних и супрасегменталних карактеристика, утицајем изворног језика и контекстом продукције. Истовремено, добијени налази показују да страни нагласак није потпуно непроменљива категорија, будући да су код појединих група, посебно у активностима читања, уочене статистички значајне промене током времена.

8.2. Контролисана и слободна говорна продукција

8.2.1. Контролисана продукција: активност читања

Активност читања наглас представља један од најчешће коришћених задатака у експерименталној фонетици и истраживањима изговора страног језика, пре свега због могућности контроле језичког материјала и услова продукције. Тако Батас (Батас, 2012) истиче да читање омогућава да се сви испитаници суоче са идентичним језичким материјалом, при чему се циљни гласови и фонетско-фонолошке структуре могу поставити у унапред планирани контекст. На тај начин омогућава се систематичније поређење продукције већег броја испитаника, што је знатно теже постићи у спонтаном говору (Јокановић-Михајлов, 1996 у Батас, 2012: 302, 316). Овим принципом руководили смо се и приликом конструисања текста за читање у оквиру нашег истраживања.

Резултати добијени у активностима читања указују на то да су управо у контролисаној продукцији ефекти експлицитних инструкција били најјасније уочљиви. Код студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1* разговетност и разумљивост читања показале су постепен и континуиран раст током времена, при чему је напредак у експерименталној групи био израженији него у контролној. Иако у појединачним временским тачкама нису утврђене статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе, анализа динамике промена показала је да се ефекат инструкција пре свега испољавао кроз постепено побољшање током времена, а не кроз нагле разлике у једном изолованом мерењу. Овакви резултати типични су за интервенцијске студије са мањим узорцима, где се ефекат наставних интервенција чешће препознаје у облику развојног тренда него у виду непосредне разлике између група.

Истовремено, резултати су показали да је код студената са курса *Савремени грчки језик Г-5* разговетност читања углавном била стабилна, док је разумљивост показивала благу тенденцију побољшања. Најизраженије промене уочене су у домену страног нагласка, где је забележен статистички значајан пад вредности током времена. Овакви налази указују на то да се код студената на вишем нивоу језичке комуникативне компетенције поједини аспекти говорне продукције стабилизују, док се супрасегменталне и глобалне карактеристике говора и даље развијају и остају осетљиве на даље искуство и изложеност језику.

Поређење резултата трију група додатно потврђује значај нивоа језичке компетенције у контролисаној продукцији. Студенти са курса *Савремени грчки језик Г-5* су постизали више резултате у разговетности и разумљивости читања, као и ниже вредности страног нагласка у односу на студенте са почетних курсева. Ипак, динамика промена показује да су студенти на нижим нивоима током посматраног периода бележили израженији напредак, док су код студената на вишем нивоу вредности биле релативно стабилније, што може указивати на то да се у каснијим фазама усвајања изговора промене одвијају постепеније и мање уједначено.

Добијени резултати могу се довести у везу са самим карактеристикама активности читања. Будући да читање омогућава већу контролу продукције, ученици имају више могућности да усмере пажњу на артикулацију, акценат и примену усвојених фонетско-фонолошких правила. У складу са тим, Дервинг и сарадници (Derwing et al., 1998: 403–404) показали су да су ефекти инструкција често уочљивији у задацима читања него у спонтаној продукцији, док Ленгерис (Lengeris, 2018: EL170) истиче да су позитивни ефекти аудитивне обуке били израженији управо приликом читања реченица. И резултати нашег истраживања указују на то да контролисана продукција представља контекст у коме ученици лакше примењују свесно усвојене стратегије и обрасце изговора.

Ипак, потребно је имати у виду да читање не представља потпуно природну говорну ситуацију. Како истиче Батас (2012), испитаници се приликом читања често ослањају на визуелни изглед текста и теже да прочитају сваку графему, што може довести до хиперкорекције и неприродније продукције (Батас, 2012: 302). Управо због тога читање не мора увек верно одражавати начин на који говорници користе језик у спонтаној комуникацији. У нашем истраживању овај аспект је био посебно значајан, будући да су студенти истовремено били снимани, а у случају почетних курсева и свесни да ће њихова продукција бити оцењивана. Оваква ситуација могла је довести до повећане контроле сопствене продукције, већег опреза и изражене усмерености на правилност изговора.

У том смислу, занимљиви су налази Ојаме (Oyama, 1976), која је показала да су испитаници у појединим случајевима постизали боље резултате у спонтаном говору него приликом читања. Ауторка објашњава да читање текста може представљати стреснији задатак, нарочито код говорника који су свесни сопственог страног нагласка, што може довести до повећане тензије и хиперкорекције (Oyama, 1976: 269). Иако резултати нашег истраживања у целини показују да читање омогућава већу контролу и јасније испољавање ефеката инструкција, истовремено указују и на сложен однос између контроле продукције и анксиозности у формалним говорним ситуацијама.

Закључно, активност читања показала се као значајан контекст за испитивање развоја фонетско-фонолошке компетенције, будући да омогућава јасније праћење промена у продукцији и ефеката експлицитних инструкција. Истовремено, добијени резултати указују на то да успешност у контролисаној продукцији не подразумева нужно потпуну аутоматизацију образаца изговора нити њихов једноставан пренос у спонтани говор.

8.2.2. Слободна говорна продукција

За разлику од активности читања, слободна говорна продукција подразумева знатно сложенији и мање контролисан говорни задатак, у коме ученик истовремено мора да планира садржај исказа, организује језичке структуре, бира вокабулар и контролише изговор у реалном времену. Управо због тога спонтани говор представља комуникативно реалистичнији показатељ степена аутоматизације фонетско-фонолошке компетенције, али истовремено и контекст у коме су варијабилност и могућност одступања од циљног изговора израженији. Како истичу Саито и Плонски (Saito & Plonsky, 2019: 654), резултати евалуације изговора у великој мери зависе од врсте задатка, при чему контролисана продукција и спонтанији говор активирају различите механизме говорне обраде и различит степен усмерености на форму.

Резултати нашег истраживања показују да су ефекти експлицитних инструкција у слободном говору били мање уочљиви него у активности читања. Код студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик II-1* није утврђен јасан ефекат интервенције ни у разговетности ни у разумљивости говора. Разговетност је током времена постепено расла код свих испитаника, али без статистички значајних разлика између експерименталне и контролне групе. Слично томе, разумљивост је током читавог периода била висока и релативно стабилна, без значајних промена кроз време и без разлика између група. Овакви резултати

указују на то да се одређени аспекти говорне продукције, нарочито разумљивост, могу релативно брзо стабилизovati и без директног ефекта краткотрајне интервенције.

Истовремено, резултати за страни нагласак показују нешто сложенији образац. Иако није утврђен стабилан главни ефекат експерименталне групе, уочена је значајна интеракција између времена и услова, при чему се страни нагласак током времена смањивао и постепено стабилизовао на нижем нивоу. Ови налази указују на то да се промене у спонтаној продукцији одвијају постепено и да су под већим утицајем индивидуалних разлика и дугорочног развоја него непосредног ефекта инструкција.

Када је реч о студентима са курса *Савремени грчки језик Г-5*, резултати указују на постепено повећање разговетности слободног говора током времена, док је разумљивост остала релативно стабилна. Са друге стране, страни нагласак није показивао уједначен развојни тренд. Иако дескриптивни показатељи указују на благ пад вредности током времена, статистички значајан ефекат није утврђен, а повећање варијабилности сугерише да се развој нагласка на вишем нивоу компетенције одвија хетерогено и индивидуално. Овакви резултати указују на то да у каснијим фазама усвајања изговора на напредак све више утичу индивидуални фактори, попут контакта са језиком, мотивације, идентитета, стратегија учења и количине активне употребе језика.

Поређење група додатно потврђује сложеност развоја спонтане говорне продукције. Иако су студенти са курса *Савремени грчки језик Г-5* у почетном мерењу показивали већу разговетност и разумљивост, студенти почетних курсева током времена бележе бржи напредак, тако да се разлике између група постепено смањују и у појединим мерењима губе статистичку значајност. Овакав образац може указивати на то да се на нижим нивоима компетенције напредак у спонтаном говору често испољава интензивније и уочљивије, док се на вишим нивоима развој успорава и постаје мање линеаран.

Посебно је значајно што се разумљивост у слободном говору показала као релативно стабилна категорија. И код студената на нижем, као и на вишем нивоу језичке комуникативне компетенције вредности разумљивости биле су високе, чак и у случајевима када су разговетност и страни нагласак показивали већу варијабилност. Ови налази додатно подржавају ставове да разумљивост и страни нагласак не представљају истоветне аспекте говорне продукције, као и да присуство страног нагласка не мора нужно значити и смањену успешност комуникације.

Добијени резултати у великој мери су у складу са истраживањима која указују на то да је пренос усвојених образаца изговора из контролисане у спонтану продукцију постепен процес (Derwing, et al., 1998; Lengeris, 2018). Резултати нашег истраживања указују на то да ученици у спонтаном говору теже одржавају стабилну контролу над изговором, будући да се пажња усмерава и на друге аспекте комуникације, попут формулисања садржаја и интеракције.

Поред тога, потребно је имати у виду да спонтани говор, иако комуникативно природнији, не мора нужно увек резултирати већим степеном одступања од циљног изговора (Oyama, 1976: 269). У нашем истраживању могуће је да су управо мања формалност и већа усмереност на преношење значења у одређеној мери допринеле стабилно високим вредностима разумљивости у слободном говору, чак и онда када су остали аспекти изговора показивали већу варијабилност.

Слободна говорна продукција показала се као сложенији и осетљивији показатељ степена развијености фонетско-фонолошке компетенције. Док контролисана продукција омогућава јасније испољавање ефеката инструкција и свесне примене усвојених образаца, спонтани говор пружа увид у степен њихове аутоматизације и интеграције у реалну комуникацију. Управо због тога резултати указују да развој успешне говорне продукције на страном језику не подразумева само усвајање појединачних фонетско-фонолошких правила, већ и њихову постепену стабилизацију у реалним комуникативним ситуацијама.

8.3. Утицај експлицитних инструкција

8.3.1. Утицај експлицитних инструкција на аспекте говорне продукције

Резултати овог истраживања указују на то да експлицитне инструкције могу имати позитиван утицај на развој различитих аспеката говорне продукције, али да тај утицај није уједначен ни у погледу појединачних димензија изговора, ни у погледу типа говорног задатка. Најизраженији ефекти уочени су у активности читања, где су експерименталне групе показале континуиранији и израженији напредак у развојности и разумљивости и смањење страног нагласка у односу на контролне групе. Насупрот томе, у слободном говору ефекти интервенције били су у мањој мери стабилни, што указује на сложенији процес преношења усвојених образаца у спонтану комуникацију.

Овакви налази у великој мери су у складу са претходним истраживањима у области наставе изговора. Тако се истиче да експлицитна настава фонолошких облика може значајно допринети усвајању изговора, пре свега зато што усмерава пажњу ученика на фонетске информације које у условима природног инпута често остају непримећене (Thomson & Derwing, 2015: 339). Слично томе, Саито (Saito, 2013) указује на то да интегрисање експлицитних фонетских информација у наставу усмерену на значење може позитивно утицати и на контролисану и на спонтану продукцију, будући да ученици истовремено развијају свест о облику и комуникативној функцији изговора (Saito, 2013: 23). Резултати се могу посматрати и у светлу поставки *ревидираног Модела учења говора* (Flege & Bohn, 2021), који наглашава значај фонетског инпута и могућност даљег развоја фонетских категорија и код одраслих ученика. Напредак који је забележен током периода праћења указује на то да фонетско-фонолошки систем није статичан, већ подложен променама под утицајем додатне изложености језику и систематичног увежбавања.

У нашем истраживању посебно је значајно то што се ефекат инструкција није испољавао као нагла разлика између експерименталне и контролне групе у појединачним временским тачкама, већ пре као различита динамика развоја током времена. Ово је нарочито уочљиво код развојности и разумљивости читања, где су експерименталне групе показале континуиранији напредак, док су се код контролних група резултати чешће стабилизовали након иницијалног побољшања. Овакви налази указују на то да утицај експлицитних инструкција не мора нужно бити непосредан, већ се може испољавати постепено, кроз развој свести о фонетско-фонолошким карактеристикама и њихову каснију интеграцију у продукцију.

Добијени резултати такође подржавају ставове истраживача који указују на значај повезаности перцепције и продукције у усвајању изговора. Тако Вонг (Wong, 2012: 40) истиче да фонетска обука са високом варијабилношћу омогућава ученицима да развију стабилније фонетске категорије, док Ли и Сомлак (Li & Somlak 2019: 364) наводе да аудиовизуелне инструкције уз фокус на артикулационим покретима могу значајно допринети продукцији проблематичних гласова. У складу са тим, и у нашем истраживању инструкције нису биле усмерене искључиво на механичко понављање појединачних сегмената, већ су укључивале слушање, анализу, опис артикулације, контролисано увежбавање и комуникативне активности. Управо оваква комбинација различитих типова активности вероватно је допринела постепеном побољшању аспеката изговора.

Посебно је значајно што су ефекти инструкција били различити у зависности од аспекта говорне продукције. Развојност и разумљивост показале су већу стабилност и уједначенији напредак, док је страни нагласак показивао већу варијабилност. Ипак, за разлику од претпоставке да је нагласак најотпорнији на промене, резултати нашег истраживања показују да је управо овај аспект у појединим задацима био веома осетљив на развој током времена, нарочито у активности читања. Код студената на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1* вредности страног нагласка постепено су се смањивале током периода праћења, док су код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* значајне промене

биле уочљиве чак и онда када су разговетност и разумљивост већ показивале релативну стабилност. Овакви налази указују на то да се поједини аспекти изговора могу развијати различитом брзином и под различитим утицајем наставних интервенција.

8.3.2. Почетни и виши ниво језичке комуникативне компетенције

У складу са представљеном анализом резултата можемо извести закључак да ниво језичке комуникативне компетенције има значајну улогу у динамици развоја изговора, као и у начину на који се испољавају ефекти експлицитних инструкција. Поређење студената почетног нивоа (на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1*) и студената вишег нивоа (на курсу *Савремени грчки језик Г-5*) показује различите развојне обрасце у зависности од аспекта говорне продукције и типа задатка.

Када је реч о активности читања, студенти на курсу *Савремени грчки језик Г-5* у просеку су показивали више нивое разговетности и разумљивости, као и ниже вредности страног нагласка у односу на студенте почетних курсева. Овакви налази су очекивани, будући да студенти вишег нивоа поседују веће искуство у употреби језика, развијенију фонолошку свест и стабилније фонетско-фонолошке репрезентације. Ипак, значајно је то што су студенти са почетних курсева током времена показали израженији напредак, нарочито у домену разговетности и разумљивости. Другим речима, иако су у почетним мерењима постојале јасне разлике у корист студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5*, оне су се временом постепено смањивале.

Овакав образац може се објаснити чињеницом да почетни нивои језичке компетенције остављају већи простор за видљив напредак. Код студената који тек развијају основне фонетско-фонолошке категорије чак и релативно кратак период систематичног увежбавања може довести до уочљивих промена у продукцији. Насупрот томе, код напреднијих ученика развој изговора често постаје постепенији, мање линеаран и у већој мери условљен индивидуалним факторима. Управо због тога код студената вишег нивоа компетенције није увек долазило до статистички значајних промена у разговетности и разумљивости, иако су дескриптивни показатељи често указивали на тенденцију побољшања.

Посебно је значајно то што се код студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5* страни нагласак показао као аспект који и даље остаје подложен променама, чак и онда када су остале димензије говора релативно стабилне. У активности читања код ове групе уочен је статистички значајан пад вредности страног нагласка током времена, што указује на то да се одређени прозодијски и фонолошки елементи могу наставити да се развијају и на вишим нивоима компетенције. Истовремено, у слободном говору промене су биле мање уједначене, уз већу варијабилност међу испитаницима. Овакви налази указују на то да развој изговора на напреднијим нивоима не мора нужно бити униформан, већ може зависити од различитих индивидуалних и социо-афективних фактора, налик на мотивацију, контакт са језиком, самопоуздање или изложеност различитим говорним варијететима.

Добијени резултати могу се повезати и са ставовима истраживача који указују на то да се различити аспекти изговора развијају различитом динамиком (Derwing et al., 1998; Flege, 1984). У том смислу, може се претпоставити да се код напреднијих ученика пре свега стабилизују аспекти који омогућавају успешну комуникацију, док се суптилнија фонетска и прозодијска одступања задржавају дуже и подложна су већој индивидуалној варијабилности. Додатно, резултати који указују на напредак код студената на вишем нивоу компетенције су у складу са поставкама *ревидираног Модела учења говора* (Flege & Bohn, 2021), у оквиру којег се истиче да процес усвајања изговора није завршен достизањем одређеног нивоа језичке компетенције. Напротив, фонетске категорије могу наставити да се реорганизују и након вишегодишњег учења језика, у зависности од изложености језичком инпуту и начина његове употребе.

Поред тога, резултати указују и на различиту улогу контролисане и спонтане продукције у зависности од нивоа компетенције. Код студената почетних курсева напредак је био израженији у задацима читања, што може указивати на значај експлицитне пажње и ослањања на графеме и граматичке облике. Са друге стране, код студената на вишем нивоу компетенције разлике између читања и слободног говора биле су мање изражене, што може указивати на стабилнију интеграцију изговорних образаца у спонтану продукцију. Ипак, чак и код ове групе слободан говор остаје сложенији задатак, будући да подразумева истовремену активацију различитих језичких и когнитивних процеса у реалном времену.

Свеукупно, резултати указују на то да ниво језичке комуникативне компетенције значајно обликује развој изговора и начин испољавања ефеката експлицитних инструкција. Док су код почетника промене израженије и лакше уочљиве, код напреднијих ученика развој постаје постепенији, све више индивидуализован и у већој мери зависи од додатних фактора ван саме наставе.

8.3.3. Домети и ограничења експлицитних инструкција

Када је реч о експлицитним инструкцијама, резултати указују на то да оне могу представљати значајан подстицај развоју фонетско-фонолошке компетенције, али и да њихови ефекти имају одређена ограничења. Најпре, показало се да инструкције могу позитивно утицати на развој разговетности, разумљивости и страног нагласка, посебно у контролисаним условима продукције, као и да могу допринети развоју свести о специфичним фонетским и прозодијским карактеристикама модерног грчког језика. Ипак, добијени резултати истовремено показују да сам процес усвајања изговора остаје постепен, сложен и под утицајем великог броја различитих фактора.

Један од најзначајнијих налаза односи се на разлику између контролисане и спонтане продукције. Наиме, ефекти инструкција су били израженији у активности читања, док су у слободном говору били мање стабилни и мање непосредно уочљиви. Овакви резултати у складу су са истраживањима која указују на то да ученици лакше примењују усвојене фонетске обрасце у ситуацијама у којима имају више времена за контролу продукције, док је њихова интеграција у спонтану комуникацију значајно сложенији процес. У том смислу, може се претпоставити да експлицитне инструкције пре свега доприносе развоју свесне контроле над продукцијом, док је за потпунију интеграцију ових образаца неопходан дужи период употребе језика и комуникативног искуства. Као што смо навели, резултати овог истраживања указују на то да ниједан аспект говорне продукције не реагује идентично на наставне интервенције. Разговетност и разумљивост показале су релативно стабилан развој, док је страни нагласак био варијабилнији и осетљивији на индивидуалне разлике.

Значајно ограничење експлицитних инструкција може се препознати и у самом трајању и интензитету интервенције. Иако су уочени позитивни развојни трендови, у многим случајевима није дошло до јасних и стабилних разлика између експерименталних и контролних група у појединачним временским тачкама. Ово може указивати на то да је за дубље и трајније промене у изговору потребан дужи период систематичног увежбавања, већа количина изложености језику и чешћа употреба језика у аутентичним комуникативним ситуацијама. У том смислу, резултати подржавају ставове истраживача који истичу значај варијабилног инпута, интеракције са различитим говорницима и честе изложености језику ван формалног наставног окружења (Hardison, 2014; Wong, 2012).

Поред тога, показало се да успешност усвајања изговора не зависи искључиво од наставе, већ и од индивидуалних карактеристика ученика. У оквиру овог истраживања значајну повезаност са аспектима изговора показали су фактори попут академске успешности, контакта са изворном заједницом и самопроцењене музикалности, док су други фактори имали ограничен или незнатан ефекат. Ови налази указују на то да експлицитне инструкције делују

у интеракцији са ширим когнитивним, афективним и социјалним факторима, а не изоловано од њих.

Такође, важно је истаћи да циљ наставе изговора не мора нужно бити потпуно уклањање страног нагласка. Како истичу бројни истраживачи, значајнији циљ може бити развој разговетне и разумљиве продукције која омогућава успешну комуникацију, чак и онда када су одређена фонетска одступања и даље присутна. У том смислу, резултати нашег истраживања показују да су испитаници, чак и онда када су задржавали одређени степен страног нагласка, у великом броју случајева истовремено постизали високе вредности разумљивости.

Сагледано у целини, резултати указују на то да експлицитне инструкције имају значајан потенцијал у настави изговора модерног грчког језика, нарочито у развоју фонолошке свести и контролисане продукције. Ипак, њихови ефекти нису тренутни нити униформни, већ зависе од низа фактора.

8.4. Утицај фактора

8.4.1. Фактори са израженим ефектом

8.4.1.1. Академска успешност

Варијабла академске успешности показала је најдоследнији и најизраженији ефекат у односу на све анализиране аспекте говорне продукције. Студенти са вишим просеком на студијама постизали су статистички значајно боље резултате у разговетности и разумљивости, како у активностима читања, тако и у слободном говору, док су истовремено испољавали мање изражен страни нагласак. Овај образац био је доследан код свих анализираних варијабли, што указује на то да академска успешност може бити повезана са успешнијим развојем фонетско-фонолошке компетенције.

Иако се академска успешност у овом истраживању формално односила на општи просек на студијама, независно од области, добијени резултати не треба да се тумаче искључиво као показатељ општих интелектуалних способности. Напротив, могуће је да ова варијабла одражава шири скуп фактора, попут мотивације, ангажованости у учењу, ефикасности, развијених стратегија учења и већег улагања времена и труда у усавршавање језичких вештина. Овакво тумачење у складу је са истраживањима која издвајају мотивацију и бригу о изговору као значајне предикторе успешности у усвајању изговора страног језика (Flege et al., 1995; Suter, 1976; Purcell & Suter, 1980; Elliott, 1995b у Piske et al., 2001: 201).

Посебно је значајно то што су академски успешнији студенти постизали боље резултате не само у разговетности и разумљивости, већ и по питању страног нагласка. Овакви налази могу указивати на то да су ови испитаници у већој мери обраћали пажњу на фонетско-фонолошке карактеристике језика, као и да су били спремнији да улажу додатни напор у развијање изговора. Тако и Мојер (Moyer, 2014: 424) међу значајне психолошке факторе издваја управо жељу да се звучи ближе изворном говорнику, способност саморегулације и позитивно самопоимање, док Флеги (Flege et al., 1995) наглашава значај бриге о изговору и интегративне мотивације као фактора који могу утицати на степен изражености страног нагласка.

Добијени резултати могу се делимично довести у везу и са концептом талента или способности за усвајање изговора. Тако Мојер (Moyer, 2014: 424) издваја сопствени доживљај талента и метакогнитивни приступ као релевантне когнитивне факторе, док Хинтон (Hinton, 2012: 105) посебно наглашава значај способности имитације и продукције непознатих гласова. Такође, Гранена и Лонг (Granena, Long, 2012 у Hansen Edwards, 2017: 387) истичу да језичка способност може играти значајну улогу чак и код ученика који су са усвајањем језика започели у каснијем узрасту. У том смислу, могуће је претпоставити да академски успешнији студенти поседују развијеније механизме перцепције, фонолошке обраде и контроле говора, што им омогућава успешније усвајање нових изговорних образаца.

Поред тога, резултати се могу повезати и са концептом фонолошке радне меморије, која се доводи у везу са одржавањем и обрадом акустичких и говорних информација (Hummel, 2009 у Hansen Edwards, 2017: 388). Будући да ова способност има значајну улогу у почетним фазама усвајања фонолошког система страног језика, могуће је да су академски успешнији студенти били ефикаснији у перцепцији, усвајању и репродукцији нових фонетско-фонолошких образаца.

Истовремено, треба нагласити да академска успешност вероватно не делује изоловано, већ у интеракцији са другим факторима, попут изложености језику, количине увежбавања и индивидуалних способности. Стога, добијене резултате не треба тумачити као доказ да академски успешнији студенти, односно студенти са вишим просеком сигурно имају бољи изговор, већ пре као показатељ да већи степен ангажованости и усмерености ка постигнућу може позитивно утицати на развој различитих аспеката фонетско-фонолошке компетенције.

8.4.1.2. Број долазака на инструкције

Број долазака на инструкције показао је статистички значајну повезаност са појединим аспектима говорне продукције, али искључиво у активности читања. Утврђене су позитивне корелације са разговорношћу и разумљивошћу читања, као и негативна корелација са страним нагласком, што указује на то да су студенти који су редовније похађали предавања на којима су спровођене експлицитне инструкције постизали боље резултате у контролисаној говорној продукцији. Са друге стране, у домену слободног говора нису утврђене статистички значајне повезаности, иако су се уочавале слабије тенденције у очекиваном смеру.

Овакви резултати у великој мери подржавају истраживања која указују на значај количине инпута, изложености језику и систематичног увежбавања у процесу усвајања изговора страног језика. Према *Моделу учења говора* (Flege, 1995), развој нових фонетских категорија зависи од количине искуства са J2, будући да већа изложеност омогућава постепено уочавање разлика између гласова J1 и J2 и формирање нових категорија. Тако се и у *ревидираном Моделу учења говора* истиче изузетан значај језичког инпута на реорганизацију фонетских категорија. Слично томе, у оквиру *Модела лингвистичке перцепције J2* (Escudero, 2005) истиче се да се перцепција и продукција мењају током времена под утицајем искуства и изложености језику.

Добијени резултати такође су у складу са савременим истраживањима која наглашавају значај експлицитних инструкција у развоју разговорног и разумљивог изговора (Saito & Plonsky, 2019). Будући да су студенти који су чешће похађали инструкције показали боље резултате у читању, може се претпоставити да је већи број долазака омогућио више прилика за слушање, корекцију и контролисано увежбавање изговорних образаца. У том смислу, број долазака не представља само показатељ физичког присуства на настави, већ и индиректни показатељ изложености циљним фонетско-фонолошким структурама и континуираног рада на изговору.

Ипак, посебно је значајно то што се ефекти већег броја долазака нису у потпуности пренели на слободан говор. Овакви налази указују на то да успешна продукција у контролисаним условима не подразумева нужно и потпуну аутоматизацију нових изговорних образаца у спонтаној комуникацији. Током читања студенти имају више времена за праћење сопствене продукције и свесну контролу изговора, док слободан говор подразумева истовремену обраду већег броја језичких нивоа, попут планирања садржаја, избора лексике и граматичког обликовања исказа. Стога је могуће да нови усвојени фонетско-фонолошки обрасци још увек нису били у потпуности стабилизовани и аутоматизовани у тренутку спровођења истраживања, посебно када је реч о учесницима са почетних курсева, који су још увек били на нижим нивоима језичке комуникативне компетенције.

Овакво тумачење може се довести у везу и са концептом стабилизације међујезика, будући да се усвојене структуре не преносе увек једнако успешно у различите комуникативне

контексте. Истовремено, резултати указују на то да је за интеграцију нових изговорних навика у спонтану продукцију вероватно потребан дужи временски период, већа количина интеракције и више прилика за употребу језика у реалним комуникативним ситуацијама.

Поред тога, број долазака може се посматрати и као индиректан показатељ мотивације и ангажованости студената. Испитаници који су редовније похађали инструкције вероватно су били спремнији да улажу додатни труд у развој изговора и усавршавање усмене продукције, што је у складу са истраживањима која наглашавају значај активног и континуираног учешћа у процесу учења за успешније овладавање изговором страног језика.

8.4.1.3. Контакт са изворном говорном заједницом

Један од фактора који је у нашем истраживању показао најдоследнији и најизраженији ефекат јесте контакт са земљом и изворном говорном заједницом, посматран кроз број посета Грчкој и Кипру. Резултати су показали статистички значајну повезаност ове варијабле са свим анализираним аспектима говорне продукције, како у активности читања, тако и у слободном говору. Већи број посета био је повезан са већом разговетношћу и разумљивошћу, као и са мање израженим страним нагласком, при чему су све корелације биле умереног интензитета и доследне у оба типа говорне продукције.

Овакви резултати у великој мери су у складу са истраживањима која наглашавају значај изложености језику, искуства у комуникацији и контакта са изворном заједницом у процесу усвајања изговора страног језика. Како истичу Хансен Едвардс и сарадници (Hansen Edwards et al., 2021: 40), поред саме количине инпута, значајну улогу имају и квалитет изложености језику, интеракција са изворним говорницима и степен укључености у J2 заједницу. У том смислу, боравак у земљи чији се језик учи омогућава ученицима не само већу количину инпута, већ и непосредно учешће у аутентичним комуникативним ситуацијама, што може допринети развоју фонолошке перцепције, већој свесности о изговору и постепеном прилагођавању изворним образцима изговора.

Добијени налази могу се повезати и са *Моделом учења говора* (Flege, 1995), у оквиру ког се истиче да већа изложеност J2 омогућава постепено уочавање фонетских разлика између гласова J1 и J2 и формирање нових фонолошких категорија, као и са *ревидираним Моделом учења говора* (Flege & Bohn, 2021), у којем се примарни значај даје језичком инпуту. Слично томе, *Модел лингвистичке перцепције J2* (Escudero, 2005) полази од претпоставке да се перцептивни систем мења под утицајем искуства и изложености језику, при чему адаптација није ограничена само на појединачне гласове већ обухвата и шире фонетско-фонолошке обрасце.

Посебно је значајно то што је ефекат контакта са изворном заједницом био присутан не само у контролисаној активности читања, већ и у слободном говору. Овакви резултати разликују се од налаза у вези са бројем долазака на експлицитне инструкције, чији су се ефекти у већој мери ограничили на читање. То може указивати на то да природна изложеност језику и реална комуникативна интеракција омогућавају успешнију аутоматизацију и стабилизацију фонетско-фонолошких карактеристика и нових образаца изговора, као и њихов успешнији пренос у спонтану говорну продукцију.

Поред тога, већи број посета Грчкој и Кипру може се довести у везу и са већом мотивацијом, интересовањем за језик и културу, као и са развијенијим осећајем припадности J2 заједници. Тако аутори истичи да је управо степен интегрисаности у заједницу говорника J2 и развој друштвених контаката повезан са успешнијим овладавањем изговором (Hansen Edwards et al., 2021: 40). У том смислу, контакт са изворним говорницима вероватно не делује само на перцептивном и продуктивном нивоу, већ и на психолошком и социолингвистичком плану, подстичући већу спремност ученика да прилагођавају сопствени говор изворним моделима.

Узимајући у обзир све наведено, резултати нашег истраживања снажно указују на то да контакт са земљом и изворном говорном заједницом представља један од најзначајнијих

фактора у развоју фонетско-фонолошке компетенције. Ови налази додатно потврђују значај аутентичне изложености језику и непосредне комуникације у процесу усвајања изговора страног језика, како у контролисаним условима, тако и у спонтаној говорној продукцији.

8.4.1.4. Музикалност

Још један од фактора који је у нашем истраживању показао статистички значајну повезаност са одређеним аспектима говорне продукције јесте самопроцењена музикалност. Наиме, иако ова варијабла није показала значајну повезаност са разговетношћу и разумљивошћу, ни у активностима читања ни у слободном говору, утврђена је статистички значајна негативна корелација са страним нагласком. Тако су испитаници који су себе процењивали као музикалније показивали ниже вредности страног нагласка, како приликом читања, тако и у слободном говору, што указује на то да музикалност може бити повезана пре свега са прозодијским и супрасегменталним аспектима изговора.

Овакви резултати у складу су са истраживањима која указују на повезаност музичких и фонолошких способности. На пример, аутори наводе да се и музика и језик заснивају на перцепцији и продукцији акустичких параметара, попут висине тона, ритма, трајања и интензитета, због чега се претпоставља да постоје заједнички механизми њихове обраде (Chobert et al., 2012 у Kaszycka, 2021: 59). Слично томе, Пеи и сарадници (Pei et al., 2016: 26) истичу да осетљивост на ритам и висину тона, која се развија путем музичке обуке, може утицати на развој фонолошке свести и продукцију супрасегменталних карактеристика страног језика.

У контексту нашег истраживања посебно је значајно то што се повезаност музикалности није испољила у разговетности и разумљивости, већ управо у области страног нагласка. Овај налаз може указивати на то да музикалност нема директан утицај на општу јасноћу и разумевање говора, већ пре свега на карактеристике попут ритма, акцента и интонације. Овакво тумачење је у складу и са истраживањима која наглашавају значај прозодијских карактеристика у перцепцији страног нагласка (Flege, 1979: 3; Jilka, 2000: 37).

Додатно, резултати истраживања су делимично у складу са студијама у којима су музички обучени испитаници постигали боље резултате у имитацији и продукцији изговора на страном језику (Pastuszek-Lipińska, 2007; Christiner & Reiterer, 2013). Ипак, важно је нагласити да је у нашем истраживању испитана самопроцена музикалности, а не објективно тестиране музичке способности. Стога добијене резултате треба тумачити опрезно, будући да они могу одражавати не само реалне музичке способности испитаника, већ и њихову перцепцију сопствених аудитивних и продуктивних способности. Дакле, у овом случају улогу може играти и самопоуздање које ученици поседују по питању сопствене способности да правилно перципирају и продукују, како музику тако и језик, што их може учинити успешнијим.

С друге стране, наши налази не подржавају у потпуности становишта аутора који указују на директну и снажну повезаност музикалности са општим успехом у изговору страног језика. У том смислу, резултати су ближи ставовима Фрејзера (Fraser, 2000: 21) и Пискеа и сарадника (Piske et al., 2001: 202), који наглашавају да музичка надареност сама по себи није довољна да објасни успешност усвајања изговора, већ да значајну улогу имају и други фактори, попут мотивације, изложености језику и могућности за увежбавање.

Наши резултати указују на то да музикалност може представљати фактор који доприноси развоју одређених аспеката фонетско-фонолошке компетенције, пре свега оних који се односе на страни нагласак и прозодијске карактеристике говора. Истовремено, добијени налази сугеришу да овај фактор нема једнако изражен утицај на све аспекте говорне продукције, што додатно потврђује сложеност процеса усвајања изговора страног језика.

8.4.2. Фактори са делимичним ефектом

8.4.2.1. Значај изговора и усмене продукције

Варијабле које су се односиле на ставове испитаника према усменој продукцији и изговору показале су ограничен и неконзистентан утицај на аспекте говорне продукције. Иако значај који су испитаници придавали усменој продукцији није био повезан са већином анализираних варијабли, утврђена је слаба, али статистички значајна позитивна корелација са разумљивошћу у слободном говору. Са друге стране, значај који су испитаници придавали самом изговору није показао статистички значајну повезаност ни са једним аспектом говорне продукције.

Овакви резултати су делимично у складу са истраживањима која указују на то да ставови према изговору и усменој продукцији могу утицати на успешност у усвајању Ј2. Тако је Елиот (Elliott, 1995b: 366) утврдио да је став према изговору био један од најзначајнијих предиктора успеха у изговору код ученика шпанског као страног језика, при чему су ученици који су више бринули о томе да звуче ближе изворним говорницима постижали боље резултате у већини задатака. Међутим, резултати нашег истраживања нису потврдили тако јасну и директну повезаност.

Посебно је занимљиво то што се статистички значајна повезаност у нашем истраживању појавила управо у домену разумљивости слободног говора, а не у области страног нагласка. Овај налаз може указивати на то да испитаници који придају већи значај усменој продукцији пре свега теже успешној комуникацији и преношењу поруке, а не нужно постизању изговора блиског изворном моделу. Другим речима, њихова пажња може бити усмеренија ка комуникативној ефикасности него ка редукцији страног нагласка. Овакво тумачење може се повезати и са савременим приступима који наглашавају значај разговетности и разумљивости у односу на потпуно приближавање изворном изговору (Levis, 2005; Fraser, 2000). У том смислу, могуће је да испитаници који високо вреднују усмену продукцију настоје пре свега да буду успешни у комуникацији, што се одражава на разумљивост њиховог говора.

Са друге стране, одсуство повезаности између значаја који испитаници придају изговору и њихових стварних перформанси у изговору може указивати на то да свест о значају изговора сама по себи није довољна да доведе до његовог унапређења. Могуће је да испитаници изговор доживљавају као важан аспект језика, али да истовремено немају довољно знања о томе шта он обухвата, на који начин се развија или како се конкретно може увежбавати. Стога позитиван став према изговору не мора нужно бити праћен већим улагањем напора у његово усавршавање.

Ови резултати могу се довести у везу и са сложеним односом између изговора, мотивације и идентитета. Како истиче Ливајс (Levis, 2005: 376), изговор није искључиво питање артикулације, већ и област која је блиско повезана са личним и друштвеним идентитетом. Слично томе, Гиора и сарадници (Guiora et al., 1972: 115) сматрају да усвајање изговора блиског изворном моделу може подразумевати одређен степен психолошке флексибилности и спремности на прихватање новог језичког идентитета. У том контексту, могуће је да неки ученици, иако свесни значаја изговора, не осећају потребу да значајније мењају сопствени нагласак, нарочито ако им он не представља препреку у комуникацији.

Такође, истраживања показују да страни нагласак може функционисати и као симбол етничке и језичке припадности (Lambert, 1977, 1980, 1987; Lambert et al., 1960 у Gatlinton, et al., 2005: 491), због чега поједини ученици не морају тежити његовом потпуном смањењу. Овакво тумачење у складу је и са резултатима нашег истраживања, будући да се значај изговора није показао као фактор који директно утиче на степен страног нагласка. Добијени налази стога указују на то да ставови о значају појединих језичких аспеката не морају нужно бити праћени одговарајућим нивоом њихове развијености. Истовремено, они потврђују сложеност односа између мотивације, ставова, идентитета и фонетско-фонолошке компетенције.

8.4.2.2. Задовољство постигнућем

Задовољство сопственим нивоом језичке комуникативне компетенције по питању усмене продукције показало је ограничену и неконзистентну повезаност са аспектима говорне продукције. Наиме, утврђена је статистички значајна позитивна корелација са разговетношћу приликом читања, док код осталих варијабли нису добијене статистички значајне корелације, иако су уочене умерене тенденције у очекиваном смеру. Посебно су се издвојиле тенденције ка повезаности са разговетношћу у слободном говору и разумљивошћу приликом читања, али оне нису достигле ниво статистичке значајности.

Овакви налази указују на то да је субјективна процена сопственог говорног постигнућа само делимично повезана са стварним перформансама у изговору и овладавању фонетско-фонолошким карактеристикама. Посебно је занимљиво то што је најјаснија повезаност уочена управо у активности читања, односно у ситуацији у којој испитаници имају већу контролу над продукцијом. Током читања пажња говорника може бити у већој мери усмерена на артикулацију, акценат и правилност продукције, док слободан говор подразумева истовремену обраду већег броја информација и спонтану организацију исказа. Стога је могуће да испитаници сопствено говорно постигнуће процењују пре свега на основу ситуација у којима имају већи степен контроле и сигурности.

Истовремено, одсуство значајне повезаности са разумљивошћу у слободном говору указује на то да лично задовољство сопственим говором не мора нужно одражавати стварни степен комуникативне успешности. Овакви налази могу се довести у везу са чињеницом да ученици често процењују сопствени говор на основу субјективног утиска, осећаја сигурности или блискости изворном моделу, а не искључиво на основу тога колико је њихов говор заиста разумљив слушаоцима. Стога, поставља се питање и у вези са тим у којој мери се ослањају на процену и повратну информацију од наставника, колега студената и изворних говорника приликом процене сопствене компетенције, као и да ли су ове информације, посебно у оквиру наставе, на адекватан начин представљене. Тако се у неким истраживањима показало да наставници бирају да не исправљају фонетске грешке ученика, сматрајући да ово може да негативно утиче на њихово самопоуздање (Giourtsenko, 2020: 49).

Добијени резултати могу се повезати и са психолошким факторима који се у литератури доводе у везу са усвајањем изговора, попут самопоуздања, самоперцепције и језичког идентитета. Тако Мојер (Moyer, 2014: 424) истиче да позитивно самопоимање и перцепција сопствених способности могу утицати на спремност ученика да активно користе J2 и експериментишу са новим сегменталним и супрасегменталним елементима које усвајају. Додатно, истиче се да усвајање изговора подразумева и одређени степен психолошке флексибилности и прихватања новог језичког идентитета, што може утицати и на начин на који ученици доживљавају сопствени говор (Guiora et al., 1972: 113).

Ипак, резултати нашег истраживања указују на то да позитиван субјективни доживљај сопственог говора није довољан показатељ развијености различитих аспеката изговорне компетенције. Овакви налази додатно потврђују сложеност односа између објективних говорних перформанси и начина на који ученици процењују сопствено језичко постигнуће.

8.4.2.3. Музичко образовање

За разлику од самопроцењене музикалности, музичко образовање није показало статистички значајну повезаност ни са једним аспектом говорне продукције. Иако су испитаници са музичким образовањем (односно они који су похађали музичку школу, часове певања или инструмената, певали у хору итд.) у просеку постизали нешто више резултате у разговетности и разумљивости, као и ниже вредности страног нагласка, ове разлике нису биле

статистички поуздане. Најизраженија тенденција уочена је у области страног нагласка приликом читања, али ни у овом случају није достигнут ниво статистичке значајности.

Овакви резултати само делимично подржавају истраживања у којима се музичко образовање доводи у везу са успешнијим усвајањем изговора страног језика. Поједини аутори истичу да музичка обука може утицати на развој осетљивости за ритам, интонацију и висину тона, што потенцијално олакшава перцепцију и продукцију супрасегменталних карактеристика страног језика (Pei et al., 2016: 26; Christiner & Reiterer, 2013: 8). Такође, у одређеним студијама показало се да су музички обучени испитаници успешнији у имитацији и репродукцији страних гласова и реченица (Pastuszek-Lipińska, 2007: 71), као и да музичка обука може допринети развоју фонолошке свести и аудитивне дискриминације.

Ипак, резултати нашег истраживања показују да само постојање музичког образовања није довољно да би се уочиле јасне и стабилне разлике у изговору. Овакви налази ближи су ставовима аутора који указују на то да повезаност музичких способности и изговора није једнозначно потврђена (Fraser, 2000; Piske et al., 2001). Тако, на пример, Фрејзер (Fraser, 2000) истиче да усвајање изговора представља сложену когнитивну вештину на којом свако може овладати уколико му је пружена адекватна прилика (Fraser, 2000: 21).

Посебно је значајно то што је у нашем истраживању самопроцењена музикалност показала јаснију повезаност са страним нагласком него формално музичко образовање. Ово може указивати на то да субјективни доживљај музикалности вероватно боље одражава индивидуалну осетљивост за ритам, интонацију и звучне обрасце, него сама чињеница да је испитаник у одређеном периоду похађао музичку школу или био укључен у музичке активности. Другим речима, формално музичко образовање не мора нужно подразумевати једнак ниво развијености аудитивних и продуктивних способности код свих испитаника.

Додатно, треба имати у виду и ограничења саме варијабле музичког образовања. У овом истраживању она је обухватала различите облике музичке обуке, попут похађања музичке школе, свирања инструмента или учешћа у хору, при чему нису узимани у обзир трајање, интензитет или квалитет музичке обуке. Стога је могуће да би прецизније дефинисане и објективније мере музичких способности показале другачије резултате.

Из свега наведеног може се закључити да формално музичко образовање није показало статистички значајан утицај на развој фонетско-фонолошке компетенције, иако су уочене одређене тенденције ка бољим резултатима код испитаника са музичком обуком. Истовремено, добијени налази сугеришу да субјективна осетљивост за музичке и прозодијске карактеристике може бити релевантнија за поједине аспекте изговора од самог формалног музичког образовања.

8.4.3. Фактори без статистички значајног ефекта

8.4.3.1. Пол

Пол у нашем истраживању није показао статистички значајан ефекат ни на један од испитиваних аспеката говорне продукције, ни у активности читања ни у слободном говору. Иако су женски испитаници у већини варијабли постизали нешто више просечне резултате, а код разумљивости у слободном говору уочена је и вредност блиска статистичкој значајности ($p = .065$), добијене разлике нису достигле конвенционални праг значајности. Додатно, код свих варијабли интервали поверења обухватили су нулу, што потврђује да уочене разлике нису биле статистички поуздане.

Овакви резултати у великој мери су у складу са истраживањима која не издвајају пол као значајан предиктор успешности у усвајању изговора страног језика (Piske et al., 2001: 199). Иако поједини аутори указују на то да особе женског пола могу показивати већу осетљивост за прозодијске карактеристике, разлике у висини тона и ритму (Besson et al., 2002 у Moyer, 2016: 15), као и успешнију употребу престижних језичких варијетета (Hansen Edwards, 2017:

392–393), резултати нашег истраживања не пружају довољно основа за закључак да је пол имао значајнији утицај на развој фонетско-фонолошке компетенције.

Ипак, важно је имати у виду и ограничења узорка. Групе су биле изразито неуједначене по величини, будући да је број женских био знатно већи у односу на број мушких испитаника. Стога је могуће да би истраживање спроведено на уједначенијем и бројчано већем узорку показало другачије резултате, нарочито ако се узме у обзир благо изражен тренд у корист женских испитаника у појединим аспектима говора.

На основу добијених резултата можемо закључити да пол није представљао фактор који је значајније утицао на разговетност, разумљивост или страни нагласак код србофоних студената модерног грчког језика. Овакви налази додатно подржавају ставове аутора који истичу да су у усвајању изговора далеко значајнији фактори попут изложености језику, количине увежбавања, мотивације и индивидуалних перцептивних способности него саме биолошке разлике између полова.

8.4.3.2. Прва жеља

Варијабла прве жеље по питању одабира модерног грчког језика као главног или помоћног језика није показала статистички значајну повезаност ни са једним аспектом говорне продукције, ни у активности читања ни у слободном говору. Иако су код појединих варијабли уочене минималне разлике у средњим вредностима између испитаника којима је модерни грчки језик био први избор и оних који су га одабрали као алтернативну опцију, ниједна од ових разлика није достигла ниво статистичке значајности. Овакви резултати указују на то да сама иницијална жеља за уписивањем студија неохеленистике или одабиром модерног грчког као помоћног језика није представљала фактор који је значајније утицао на развој фонетско-фонолошке компетенције.

Овакви налази су посебно занимљиви ако се узме у обзир значај који се мотивацији често приписује у истраживањима усвајања страног језика. Бројни аутори истичу значај мотивације, налик на интегративну мотивацију (Flege et al., 1995), професионалну мотивацију (Moyer, 1999: 96) као и општу мотивацију и труд за напредак изговора (Derwing et al., 1997: 232). Ипак, резултати нашег истраживања указују на то да иницијална мотивација, посматрана искључиво кроз питање да ли је модерни грчки био први избор студија или курса, није довољна да предвиди успешност у домену изговора. Ово може указивати на то да је мотивација сложен и динамичан конструкт који није могуће у потпуности објаснити једном варијаблом. Наиме, чињеница да је одређени студијски програм био први избор не мора нужно значити и већи степен ангажованости у свим аспектима учења током студија, нити посебну усмереност на развој изговора.

Овакво тумачење у складу је и са ставовима аутора који истичу да се мотивација у истраживањима често испитује сувише поједностављено, путем ограниченог броја питања или општих индикатора (Trofimovich et al., 2015: 356). Такође, истраживања показују да мотивација може варирати током времена и бити повезана са различитим личним, професионалним и језичким циљевима ученика (Nagle, 2018: 213). Стога је могуће да би детаљније испитивање различитих типова мотивације, попут интегративне, инструменталне или мотивације усмерене конкретно на усвајању изговора, показало другачије резултате.

Додатно, треба имати у виду и да су студенти који модерни грчки нису навели као први избор током студија могли развити висок степен интересовања, ангажованости и позитивног односа према језику током студија. То потврђују и ранија истраживања спроведена на Катедри за неохеленске студије, у којима је показано да се мотивација студената може повећавати током студија под утицајем наставе, наставника, колега и пратећих наставних материјала (Костић, 2018; Костић, 2019а; Костић, 2019б; Костић & Стојичић, 2021). У том смислу, иницијална жеља за уписом не мора нужно представљати поуздан показатељ каснијег нивоа мотивације и ангажованости у процесу учења.

Додатно, мотивација посматрана посредно кроз фактор академске успешности, односно просечне оцене на студијама, показала је значајну повезаност са свим аспектима говорне продукције, што додатно указује на то да се однос испитаника према усвајању модерног грчког језика вероватно мењао током студија. Овакви налази додатно потврђују да мотивацију није могуће посматрати као статичну категорију, већ као динамичну варијаблу која се развија и мења под утицајем различитих искустава и циљева у процесу учења.

8.5. Додатни утицаји

Поред фактора који су у оквиру истраживања директно испитивани статистичким анализама, приликом интерпретације резултата потребно је узети у обзир и додатне чиниоце који су могли утицати на говорну продукцију испитаника и процес евалуације. Развој фонетско-фонолошке компетенције не зависи искључиво од изложености језику, наставних интервенција или индивидуалних способности, већ и од ширег психолошког и комуникативног контекста у коме се продукција одвија. У том смислу, посебну пажњу потребно је усмерити на улогу анксиозности приликом усмене продукције, као и на карактеристике самих евалуатора и процеса евалуације говора, будући да је могуће искуство евалуатора у настави или контакт са изворним, српским језиком, могло утицати на начин на који евалуирају продукцију студената.

8.5.1. Анксиозност

Усмена продукција на страном језику представља једну од најкомплекснијих језичких активности, будући да подразумева истовремену активацију већег броја когнитивних, језичких и моторичких процеса. Како истиче Дурбаба (2011: 203), поред овладавања артикулацијом, на говорну продукцију значајно утичу и когнитивни и емоционални фактори, међу којима се посебно издвајају анксиозност и страх од говорења на страном језику. Ови фактори могу бити нарочито изражени код ученика на нижим нивоима језичке комуникативне компетенције, код којих је усмена продукција често праћена несигурношћу и страхом од грешке.

Иако анксиозност у оквиру овог истраживања није директно мерена посебним инструментом, сматрамо да је приликом интерпретације резултата потребно узети у обзир њен могући утицај. Наиме, продукција испитаника била је снимана, док су студенти на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик II-1* били свесни и тога да ће њихов говор бити и оцењиван и да ће број поена утицати на њихову закључну оцену из ових предмета. Оваква ситуација могла је довести до повећаног степена комуникационе анксиозности и страха од негативне евалуације.

У складу са скалом мерења анксиозности приликом употребе страног језика у учионици (Horwitz et al., 1986: 130), у склопу језичке анксиозности се издвајају управо страх од негативне евалуације и анксиозност која је у вези са тестирањем. Слично томе, у оквиру *Модела анксиозности фонетског учења* (Baran-Łucarz, 2013: 62) се истиче да постоји значајна негативна корелација између нивоа анксиозности и постигнућа у изговору, како на сегменталном тако и на прозодијском нивоу. Аутор посебно издваја страх од грешке у изговору, негативну слику о сопственом говору и ниско самопоуздање као факторе који могу отежати усмену продукцију.

Ови налази могу бити релевантни и за тумачење резултата нашег истраживања, нарочито у случајевима у којима су испитаници показивали већу сигурност у контролисаним задацима или су током читања испољавали појачану усмереност на правилност продукције. Сâм чин снимања и свест о процени могли су довести до појачаног праћења сопственог говора, што је код појединих испитаника потенцијално могло позитивно утицати на контролу изговора, али истовремено и повећати тензију и оптерећење током продукције.

Посебно је занимљиво то што поједина истраживања указују да формалније говорне ситуације могу повећати степен анксиозности. Тако је Ојама (Oyama, 1976: 269) утврдила да су испитаници показивали боље резултате у неформалном и спонтаном говору него приликом читања текста. Овакви налази указују на то да контролисане активности, иако омогућавају већу усмереност на артикулацију и правилност, истовремено могу повећати притисак који ученици осећају током продукције. Ауторка истиче да, иако су ранији истраживачи, попут Лабова (Labov, 1966), претпостављали да ће спонтани говор бити удаљенији од изворног модела због емоција, спонтаности и говора под утицајем стреса, резултати њеног истраживања нису неочекивани, будући да и само читање задатог текста може представљати извор стреса за испитанике (Oyama, 1976: 269). И резултати нашег истраживања указују на сложенији однос између типа задатка, контроле продукције и анксиозности. Наиме, студенти су у активностима читања често постизали више скорове разговетности и разумљивости, што указује на то да им је контролисана продукција омогућавала већу усмереност на правилност изговора и примену усвојеног знања. Истовремено, чињеница да су испитаници били снимани, а студенти на почетним курсевима и свесни да ће њихова продукција бити оцењивана, могла је довести до повећаног степена самоконтроле и страха од грешке током читања. Стога добијени резултати сугеришу да контролисане активности читања могу истовремено олакшати праћење и контролу изговора, али и повећати психолошко оптерећење током продукције.

Поред тога, истраживања показују да је анксиозност често повезана и са самоперцепцијом говорних способности. Шишка (Szyzka 2011: 292) наводи да ученици који сопствени изговор процењују као недовољно добар показују више нивое анксиозности, док су сигурнији ученици истовремено показивали ниже нивое страха приликом говорне продукције. У том смислу, могуће је претпоставити да су индивидуалне разлике у самопоуздању и доживљају сопственог говора делимично утицале и на резултате наших испитаника.

Додатно, занимљиво је да су Дервинг и Роситер (Derwing & Rossiter 2002: 161) показали да ученици често лакше уочавају сегменталне него супraseгменталне грешке, што може повећати осећај несигурности приликом усмене продукције. Будући да су ритам, интонација и акценат кључни за разумљивост говора, а истовремено мање уочљиви самим ученицима, могуће је да управо недостатак свести о овим аспектима додатно допринео осећају стреса и несигурности током продукције наших учесника.

На крају, потребно је истаћи да су и ранија истраживања спроведена на Катедри за неохеленске студије у Београду (Костић & Баћић, 2019) показала да се ниво анксиозности не мора нужно смањивати са порастом језичке компетенције. Напротив, студенти виших година студија пријављивали су чак и више нивое анксиозности, што је повезано са сложенијим комуникативним захтевима и већим очекивањима у погледу језичке продукције. Овај налаз значајно је узети у обзир и приликом интерпретације резултата студената на курсу *Савремени грчки језик Г-5*. Иако за разлику од студената на почетним курсевима њихова продукција није била формално оцењивана, то не значи нужно да су били мање подложни осећају анксиозности током снимања. Напротив, виши ниво језичке компетенције и већа свест о сопственом говору могли су код појединих испитаника довести и до појачане анксиозности, већих очекивања од сопствене продукције и страха од грешке.

8.5.2. Карактеристике евалуатора

Приликом интерпретације резултата овог истраживања потребно је узети у обзир и улогу самих евалуатора, будући да процена страног нагласка, разговетности и разумљивости не представља искључиво објективно мерење акустичких карактеристика говора, већ и процес перцепције који је у одређеној мери под утицајем индивидуалних карактеристика слушалаца. Како истиче Флеги (Flege, 1984: 704), слушаоци су веома осетљиви на одступања од фонетских норми свог изворног језика, при чему чак и минималне девијације могу бити перципиране као страни нагласак. Истовремено, перцепција страног нагласка не зависи искључиво од једне

фонетске карактеристике, већ представља резултат интеракције сегменталних, супraseгменталних и паралингвистичких елемената говора.

У нашем истраживању евалуацију је вршило десет изворних говорника модерног грчког језика, од којих су неки имали искуства у настави грчког као страног језика, неки у настави изворним говорницима, док су поједини били директно укључени у наставу на Катедри за неохеленске студије. Поред тога, део евалуатора поседовао је и одређени ниво знања српског језика, што је потенцијално могло утицати на њихову перцепцију и толеранцију према одређеним особеностима изговора србофоних говорника.

Оваква структура групе евалуатора може се посматрати и као предност и као потенцијални извор варијабилности у процени. Са једне стране, различито искуство евалуатора омогућило је да се у обзир узме шири спектар перцепција, укључујући и начин на који говор србофоних студената може бити доживљен у реалним комуникативним ситуацијама. Са друге стране, истраживања показују да изложеност страном нагласку и искуство у раду са неизворним говорницима могу утицати на критеријуме процене. Тако су Саутвуд и Флеги (Southwood & Flege, 1999: 347) указали на то да слушаоци који имају више искуства са страним нагласком понекад процењују овај нагласак као мање изражен у односу на слушаоце који такво искуство немају.

Истовремено, поједина истраживања указују на то да чак и слушаоци без лингвистичког образовања релативно успешно препознају различите нивое страног нагласка (Brennan et al., 1975: 33), као и да су изворни и неизворни говорници често сагласни у процени његове изражености (Major, 2007: 547). Ипак, начин на који се процењују поједини аспекти говора може зависити од тога на које елементе слушаоци усмеравају пажњу. Тако Флеги (Flege, 1979: 4) наводи да су супraseгментална одступања често уочљивија слушаоцима од сегменталних, док Џилка (Jilka, 2000: 37) истиче значај интонације и прозодијских карактеристика у перцепцији страног нагласка. Са друге стране, Гао и Вајнбергер (Gao, Weinberger 2018: 149) наводе да нису све сегменталне грешке подједнако уочљиве и да њихов утицај зависи од степена акустичке дистинкције заменског гласа. Овакви налази посебно су значајни у контексту нашег истраживања, будући да су испитани различити аспекти говорне продукције који не морају нужно бити перципирани на исти начин. Резултати нашег истраживања показали су да су разговетност и разумљивост блиско повезане, док је страни нагласак функционисао као релативно засебан аспект говорне продукције. Ово је у складу са истраживањима која указују да процена страног нагласка често бива строжа од процене комуникативне успешности и разумљивости (Munro & Derwing, 2015; Gallardo del Puerto et al., 2015).

Поред тога, потребно је имати у виду да евалуација говора не подразумева искључиво процену фонетско-фонолошких карактеристика, већ може бити под утицајем општијих психосоцијалних фактора. Тако Ајзенштајн (Eisenstein, 1983: 168) истиче да личност говорника и општи утисак који оставља током комуникације могу утицати на евалуацију, док Гајардо и сарадници (Gallardo del Puerto et al., 2015: 220) указују на постојање тзв. *иритабилности изазване страним нагласком*, односно психолошких реакција слушалаца на израженији страни нагласак.

Ипак, у циљу повећања поузданости евалуације, у оквиру овог истраживања примењен је унапред дефинисан евалуациони поступак, по узору на релевантна истраживања из ове области. Евалуаторима су пружене детаљне писане и усмене инструкције, а сама евалуација вршена је путем посебно организованог курса на платформи *Moodle*. Поред тога, сви евалуатори били су лингвистички обучени, а већина је поседовала и искуство у настави језика, па се стога може претпоставити да су евалуацији приступили на адекватан начин. Дакле, добијене резултате треба посматрати не као апсолутне и потпуно објективне показатеље говорне успешности, већ као резултат интеракције говорника, типа задатка и начина на који су различити евалуатори перципирали поједине аспекте говорне продукције.

9. Закључак

Добијени резултати у великој мери потврђују ставове аутора који усвајање изговора посматрају као сложен и динамичан процес условљен интеракцијом перцепције, продукције, когнитивних способности, мотивације, изложености језику и социо-афективних фактора. Налази истраживања уклапају се у теоријске приступе који указују на значај експлицитног усмеравања пажње на фонетско-фонолошке карактеристике, развијања фонолошке свести и повезаности перцепције и продукције, будући да су студенти показали боље резултате у одређеним аспектима који су систематично увежбавани током инструкција. Истовремено, резултати потврђују и претпоставке аутора који истичу да су разумљивост и разговетност стабилнији и доступнији за развој од постизања изговора блиског изворном, нарочито у универзитетском контексту и у условима ограничене изложености језику. Такође, учени значај контакта са изворном заједницом, већег броја долазака на инструкције и академске успешности додатно потврђује значај количине и квалитета инпута, активне употребе језика и усмерености ка постигнућу у процесу усвајања изговора.

Истраживање је истовремено показало да се развој фонетско-фонолошке компетенције не може посматрати изоловано од комуникативног контекста, идентитета ученика и емоционалних фактора који прате усмену продукцију. Разлике између контролисаног читања и слободног говора, ограниченији ефекти инструкција у спонтаној продукцији, као и утицај анксиозности и страха од негативне евалуације, у складу су са теоријским поставкама које усвајање изговора повезују са когнитивним оптерећењем, самоперцепцијом и социјалном димензијом употребе језика. Добијени налази сугеришу да изговор у настави модерног грчког као страног језика не треба да се посматра као споредни елемент наставе, већ као саставни део развоја комуникативне компетенције, који захтева систематичан, дугорочан и методички пажљиво осмишљен приступ. У наставку ће бити представљени теоријски, методолошки и педагошки доприноси овог истраживања, као и његове дидактичке импликације, ограничења и потенцијални правци будућих истраживања.

9.1. Доприноси истраживања

9.1.1. Теоријски допринос истраживања

Теоријски допринос ове докторске дисертације огледа се пре свега у проширивању постојећих сазнања о усвајању изговора модерног грчког језика као страног код србофоних говорника, будући да су истраживања из области фонетско-фонолошке компетенције код ових језика релативно ретка. Иако се у савременој литератури истиче значај изговора у процесу усвајања страног језика, област модерног грчког као страног језика и даље је недовољно истражена, нарочито када је реч о универзитетском контексту и страним, а посебно србофоним студентима.

Како наводи Зампини (Zampini, 2008: 243), промена перцепције и продукције током времена није у довољној мери испитивана у досадашњим истраживањима усвајања изговора на Ј2. Значајно је и то што се највећи број доступних истраживања односи на усвајање енглеског као страног језика, док су истраживања усмене продукције на другим језицима, укључујући модерни грчки, знатно ређа. Поред тога, Зампини истиче и недовољно испитан утицај који резултати истраживања из области усвајања изговора могу имати на конкретан рад у учионици, односно на развој наставних материјала, техника и приступа који би били усклађени са савременим научним сазнањима. Управо у овом контексту ова дисертација настоји да пружи допринос, повезујући теоријска сазнања о усвајању изговора са конкретном наставном праксом модерног грчког као страног језика. Истраживање обухвата праћење

развоја говорне продукције током времена, анализу контролисаног и слободног говора, као и испитивање ефеката експлицитних инструкција у реалном наставном контексту.

Дисертација додатно доприноси повезивању различитих теоријских приступа усвајању изговора, будући да у анализу укључује не само сегменталне и супraseгменталне карактеристике, већ и разговетност, разумљивост и страни нагласак као међусобно повезане, али ипак различите димензије говорне продукције. На овај начин истраживање доприноси разумевању чињенице да страни нагласак не мора нужно у истој мери утицати на разумљивост и успешност комуникације, што представља једно од значајних питања савремених истраживања изговора на страном језику.

Посебан теоријски допринос огледа се и у анализи односа између контролисане и слободне говорне продукције. Резултати истраживања показали су да се различити аспекти фонетско-фонолошке компетенције не развијају пратећи исту динамику, као и да су ефекти експлицитних инструкција израженији у контролисаним задацима читања него у спонтаном говору. Ови налази додатно потврђују становиште да процес усвајања изговора није линеаран, нити искључиво артикулациони, већ подразумева постепену аутоматизацију и интеграцију усвојених образаца у спонтану комуникацију.

Истраживање такође доприноси разумевању улоге индивидуалних и социо-афективних фактора у процесу овладавања изговором. Резултати су указали на значај академске успешности, музикалности и контакта са изворном заједницом, али и на сложену улогу мотивације у усменој продукцији. На тај начин дисертација додатно потврђује да се усвајање изговора не може посматрати изоловано од ширих когнитивних, афективних и социјалних процеса који прате усвајање страног језика.

Додатно, истраживање пружа допринос и у контексту испитивања могућности развоја фонетско-фонолошке компетенције у одраслом добу. Добијени резултати указују на то да је, упркос ограничењима која се традиционално доводе у везу са каснијим узрастом усвајања страног језика, могуће остварити значајан напредак у различитим аспектима изговора, нарочито у условима систематичног и експлицитног поучавања. На тај начин дисертација доприноси савременим расправама о дometима усвајања изговора на страном језику и пружа додатну подршку приступима који овај процес посматрају као дуготрајан и динамичан. У том смислу, добијени налази су у складу са поставкама *ревидираног Модела учења говора*, према којем развој фонетско-фонолошке компетенције зависи од изложености језику, квалитета инпута и континуиране реорганизације фонетског система, а не искључиво од узраста почетка усвајања другог језика.

Значајан сегмент теоријског доприноса представља и упоредно представљање фонолошких система српског и модерног грчког језика из перспективе усвајања модерног грчког као страног језика код србофоних говорника. Будући да оваква анализа до сада није систематично спроведена, истраживање пружа основу за боље разумевање потенцијалних извора потешкоћа, интерференције изворног језика и развоја међујезичког система не само код студената, већ и код свих ученика модерног грчког као страног језика којима је изворни језик српски.

9.1.2. Методолошки допринос истраживања

Методолошки допринос ове докторске дисертације лежи у комплексно осмишљеном истраживачком дизајну који обједињује лонгитудинално праћење развоја говорне продукције, експериментални приступ и анализу различитих индивидуалних и социо-афективних фактора у реалном наставном контексту. За разлику од великог броја истраживања која се заснивају на једнократним мерењима или искључиво лабораторијским условима, ово истраживање прати промене у говорној продукцији студената током читавог једног семестра, кроз три временске тачке, што је омогућило увид не само у тренутно постигнуће, већ и у динамику развоја фонетско-фонолошке компетенције.

Посебан методолошки допринос представља и комбинација контролисаних и слободних говорних продукција. Истраживање је обухватило и активност читања и спонтани говор, што је омогућило поређење различитих типова говорних задатака и детаљније сагледавање односа између контролисаних продукција и аутоматизоване употребе усвојених изговорних образаца у комуникацији. На овај начин превазилази се ограничење бројних претходних истраживања која су се заснивала искључиво на читању речи, реченица или кратких задатака.

Додатно, истраживање обједињује више нивоа језичке комуникативне компетенције, будући да су у анализу укључени и студенти почетних курсева и студенти на вишем нивоу језичке комуникативне компетенције. Поред тога, код студената почетних курсева формиране су експериментална и контролна група, што је омогућило прецизније испитивање ефеката експлицитних инструкција и поређење различитих развојних образаца.

Методолошки значајна је и чињеница да је евалуацију говорне продукције вршило десет лингвистички обучених изворних говорника грчког језика, који су процењивали разговетност, разумљивост и страни нагласак на основу унапред дефинисаних критеријума. На овај начин истраживање се ослања на перцептивну евалуацију која је ближа реалним комуникативним ситуацијама и свакодневnoj процени говора, што представља важан аспект савремених истраживања изговора на страном језику.

Додатни допринос представља и вођење дневника часова током читавог периода трајања инструкција, у којем су бележене активности реализоване на часовима, реакције студената, као и уочене потешкоће у усвајању појединих сегменталних и супraseгменталних карактеристика модерног грчког језика. На овај начин истраживање није обухватило искључиво анализу коначних резултата говорне продукције, већ и систематско праћење самог процеса усвајања изговора у наставном контексту. Дневник часова омогућио је додатни увид у развој фонетско-фонолошке компетенције, типове грешака које су се појављивале током наставе, као и сегменте који су се показали као посебно захтевни за србофоне студенте модерног грчког језика.

Поред тога, допринос се може препознати и у комбиновању различитих врста података и аналитичких поступака. Поред перцептивне процене говорне продукције, у истраживање су укључени и подаци прикупљени путем анкете, који су омогућили анализу фактора као што су музикалност, мотивација, академска успешност, контакт са изворном заједницом и ставови студената. На тај начин усвајање изговора посматра се као сложен и вишедимензионалан процес, а не искључиво као питање овладавања артикулацијом појединачних гласова. Методолошки допринос истраживања огледа се и у примени линеарних мешовитих модела, t-тестова за независне узорке и корелационих анализа, што је омогућило истовремено праћење утицаја времена, групе, услова и индивидуалних варијабли на различите аспекте говорне продукције. Оваквим приступом омогућена је детаљнија и поузданија анализа развоја фонетско-фонолошке компетенције током времена.

Најзад, значајно је истаћи да је истраживање спроведено у реалном универзитетском наставном контексту, у оквиру редовне наставе модерног грчког језика, што резултатима даје додатну педагошку и примењену вредност. На тај начин дисертација не доприноси само теоријским и методолошким расправама о усвајању изговора, већ и разумевању могућности примене савремених сазнања у конкретној наставној пракси. Осим тога, додатни методолошки допринос истраживања огледа се и у формирању базе говорне продукције србофоних студената модерног грчког језика, која обухвата снимке контролисаних и слободних говорних продукција прикупљених у више временских тачака и на различитим нивоима језичке компетенције. Овако формиран корпус може представљати значајну основу за будућа истраживања из области фонетике, фонологије, усвајања страног језика, говорне продукције и перцептивне евалуације изговора.

9.1.3. Педагошки допринос истраживања

Поред теоријског и методолошког значаја, ово истраживање има и изражену педагошку вредност, будући да настоји да савремена сазнања из области усвајања изговора на страном језику повеже са конкретном наставном праксом модерног грчког језика у универзитетском контексту. Полазећи од потребе да се фонетско-фонолошка компетенција систематичније укључи у наставу, у оквиру истраживања осмишљен је и примењен модел експлицитног поучавања изговора прилагођен србофоним студентима модерног грчког језика. На основу представљених резултата сматрамо да би експлицитне инструкције као и увежбавање изговора требало укључити у наставу модерног грчког као страног језика од самог почетка усвајања језика, са постепеним повећањем нивоа захтевности задатака. Верујемо да би било сврсисходно почети од освешћивања рада артикулаторних органа, а затим комбиновати инструкције са усвајањем новог вокабулара и граматичких целина. Сматрамо да је значајно пратити ниво комуникативне компетенције ученика или студената и наставити са поучавањем ове области и на вишим нивоима знања, уз интерактивне активности, излагање говору изворних говорника, систематично исправљање и усмеравање на самоевалуацију.

Посебан допринос дисертације представља и развој конкретних наставних материјала и активности усмерених на сегменталне и супрасегменталне карактеристике модерног грчког језика које су се показале као захтевне за србофоне студенте. Инструкције су обухватиле рад на артикулацији гласова, акценту и интонацији, као и употребу визуелног и аудитивног инпута, вежбе имитације, контролисаног читања, вођене и спонтане продукције, слушања изворних говорника, песама, брзалица и мултимедијалних материјала. На овај начин понуђен је модел наставе који интегрише перцепцију, продукцију и комуникативну употребу језика.

Дисертација додатно указује на значај експлицитног усмеравања пажње студената на фонетско-фонолошке особености језика, као и на потребу развијања фонолошке свести у настави модерног грчког језика. Резултати истраживања показали су да чак и релативно краткотрајне инструкције могу допринети побољшању разговетности, разумљивости и смањењу страног нагласка, посебно у контролисаним условима говорне продукције.

Педагошки значај истраживања огледа се и у указивању на ограничења наставног процеса и факторе које је потребно узети у обзир приликом поучавања изговора. Резултати су показали да развој изговорне компетенције не зависи искључиво од самих инструкција, већ и од мотивације, изложености језику, контакта са изворном заједницом, академске успешности, као и емоционалних фактора, попут анксиозности. На тај начин дисертација доприноси разумевању потребе за индивидуализованим приступом у настави изговора. Додатно, закључци изведени на основу дневника инструкција потврђују да је неопходно систематичније приступити поучавању фонологије, обезбедити већи простор за континуирано и организовано експлицитно увежбавање, као и прилагодити наставни садржај или увести посебан курс посвећен изговору, како би се избегла ограничења која намеће недостатак времена у оквиру редовне наставе.

Посебно значајан налаз јесте да су ефекти инструкција били израженији у активности читања него у спонтаном говору, што указује на то да је за аутоматизацију изговорних образаца неопходан дуготрајнији и интензивнији рад у комуникативним ситуацијама. Ово може бити значајна смерница наставницима приликом планирања активности и избора наставних метода, будући да указује на потребу постепеног преношења усвојених изговорних вештина из контролисаних у спонтаније облике комуникације. Додатно, резултати указују на значај комбиновања различитих типова говорних активности, као и на потребу да се у наставу укључе задаци који подстичу активну употребу језика, интеракцију и већу изложеност различитим говорним варијететима и стиливима. Истовремено, истраживање указује и на значај стварања подстицајне наставне атмосфере у којој се смањује страх од грешке и негативне евалуације, будући да анксиозност може имати значајан утицај на говорну продукцију студената.

Најзад, дисертација може представљати полазиште за даље унапређивање наставе модерног грчког као страног језика у србофоном говорном подручју, али и подстицај за развој

специјализованих наставних материјала, приручника и курсева усмерених на поучавање изговора и развој фонетско-фонолошке компетенције. Истовремено, добијени налази могу бити значајни и за ширу област примењене лингвистике и методике наставе страних језика, будући да указују на могућности, домете и ограничења систематичног поучавања изговора у универзитетском контексту, као и на значај укључивања фонетско-фонолошких елемената приликом развоја комуникативне компетенције ученика страног језика.

9.2. Дидактичке импликације

Примена осмишљене методологије поучавања изговора указала је на то да експлицитне инструкције могу позитивно утицати на развој фонетско-фонолошке компетенције србофоних студената модерног грчког језика, али да њихова ефикасност у великој мери зависи од нивоа језичке комуникативне компетенције, количине језичког инпута, организације наставе и времена предвиђеног за увежбавање. Истовремено, резултати указују на то да усмерена пажња на изговор и систематично скретање пажње на специфичне фонетско-фонолошке појаве доприносе постепеном побољшању продукције. Посебно значајним показале су се активности које комбинују перцепцију и продукцију, као и употреба разноврсних и комуникативно релевантних материјала, попут брзалица, песама, аутентичних снимака и различитих типова говорних активности.

Као најзахтевнији сегментални елементи показали су се дентални фрикативи /θ/ и /ð/, веларни фрикатив /ŋ/, консонантски скупови, као и поједине појаве асимилације и алтернације. Потешкоће су се испољавале и у реализацији акцента и интонације, нарочито у спонтаној говорној продукцији, где је истовремена усмереност на граматику, лексику и организацију исказа утицала на смањену контролу изговора. Додатно, уочено је да студенти на нижим нивоима језичке комуникативне компетенције често немају довољно развијен вокабулар и комуникативне стратегије за сложеније активности слободне продукције, што указује на потребу за постепеним увођењем комуникативнијих задатака и већом количином контролисаног увежбавања у почетним фазама учења.

Добијени резултати говоре у прилог томе да је фонетско-фонолошке карактеристике модерног грчког језика значајно систематичније укључити у наставу од самог почетка учења, уз континуирано развијање изговора и на вишим нивоима језичке компетенције. Истовремено, резултати указују на значај пажљивог прилагођавања тежине задатака нивоу знања студената. Док су на нижим нивоима потребне краће, јасно структурисане и контролисане активности, студенти на вишим нивоима показују већу мотивацију за сложеније и комуникативно релевантније задатке.

Додатно, резултати указују на значај издвајања већег броја часова и више времена за систематично увежбавање изговора, нарочито у условима слободне говорне продукције. Као посебно корисне показале би се активности које подстичу већу активност и опуштенију комуникацију студената, попут језичких игара, рада у пару и групи, експериментисања са сопственим говором и различитим интонационим обрасцима, као и чешће комуникације са изворним говорницима. Значајно би било и увођење краћих домаћих задатака усмерених на увежбавање конкретних гласова или прозодијских елемената, како би студенти континуирано развијали изговорне навике и ван наставе.

Истовремено, добијени резултати потврђују да изговор не треба да се посматра као изолован сегмент наставе, већ као елемент који је потребно интегрисати у све наставне активности и систематично пратити током читавог процеса учења. У том контексту посебан значај имају континуирано и доследно исправљање грешака, као и подстицање студената на самостално праћење и анализу сопственог говора. Један од потенцијално корисних приступа могло би бити снимање студентске продукције, како би студенти имали прилику да чују

сопствени говор, уоче одступања од циљне фонетско-фонолошке реализације и постепено развијају способност самоевалуације и вршњачке евалуације.

9.3. Потенцијална ограничења истраживања

Приликом спровођења истраживања уочена су одређена ограничења која се односе на различите фазе истраживачког процеса, од организације и примене методологије, преко учешћа испитаника, до поступка евалуације прикупљених података. Најпре, одређена ограничења проистичу из саме примене планиране методологије у реалним условима. Иако је истраживачки дизајн пажљиво конципиран, није увек било могуће спровести у целини планиране активности нити у потпуности контролисати све релевантне варијабле, посебно у погледу организационих и временских услова. Наиме, ограничења која проистичу из самих курикулума предмета у оквиру којих је примењивана методологија тичу се недостатка времена и немогућности посвећивања свим елементима у подједнакој мери, што је значило у одређеном случају неједнако обрађивање појединих области у три групе испитаника, као и нужност приоритизације одређених сегменталних или супraseгменталних карактеристика наспрам других. Додатне потешкоће јављале су се на институционалном и административном нивоу, као и у домену техничке реализације (налик на коришћење свих предвиђених елемената у настави, као и на прикупљање и обраду аудио-материјала), што је захтевало значајан логистички ангажман.

Такође, у првој фази истраживања значајно је било узети у обзир и број долазака на наставу уопштено, као и на саме термине наставе на којима су спровођене експлицитне инструкције. Наиме, иако је ова варијабла узета у обзир приликом анализе података истраживач је морао да претходно изврши додатну селекцију студената у складу са њиховим учешћем на настави, те да одређене испитанике искључи из коначног узорка. Додатно, у обзир није узето похађање наставе на свим језичким предметима, због обимности ових информација, али се мора напоменути да је и учесталост похађања предавања на другим предметима која се тичу модерног грчког језика (студената неохеленистике), као и додатне, ваннаставне активности (налик на учешће у представи у којој су одређени студенти учествовали, глумећи на грчком језику) могле имати утицај на развој њихових изговорних компетенција.

У другој фази се ограничења односе на саме испитанике као и на процес снимања аудио записа. Процес снимања усмене продукције, као и понављана мерења кроз више временских тачака, могли су довести до оптерећења учесника и утицати на њихову мотивацију. У појединим случајевима долазило је до одустајања или непотпуних података, што је утицало на структуру узорка. Поред тога, ситуација снимања могла је изазвати анксиозност, што је потенцијално утицало на квалитет говорне продукције и довело до одступања у односу на уобичајене језичке перформансе испитаника. Ово је посебно значајно у случају испитаника на почетном нивоу језичке комуникативне компетенције, односно на курсевима *Савремени грчки језик Г-1* и *Савремени грчки језик П-1*, где је њихова продукција инкорпорирана у усмени део испита, те је оцењивана и носила је одређени број поена који је утицао на успешност полагања испита као и на закључну оцену.

У завршној фази истраживања, ограничења се односе на поступак евалуације. Евалуатори су били изложени великом броју аудио-снимака, што је могло довести до замора и смањене концентрације, а тиме и до потенцијалног утицаја на конзистентност процена. Додатно, нису сви евалуатори слушали и евалуирали све снимке, што може утицати на потпуну уједначеност услова процене и директну упоредивост резултата. Иако је овај приступ био условљен практичним ограничењима и представља прихватљиво решење у сличним истраживањима, он ипак представља методолошко ограничење. Такође, као што смо већ навели, не може се у потпуности искључити ни могућност препознавања гласова студената код евалуатора који су држали наставу на Катедри за неохеленске студије, што потенцијално може

утицати на објективност процене. Додатно, мора се још једном напоменути неуједначен број испитаника у првој фази снимања (октобар), као и неуједначен број испитаника мушког и женског пола, што је такође могло да има утицај на добијене резултате. Ипак, наведена ограничења су узета су у обзир приликом интерпретације резултата и не доводе у питање општу валидност добијених налаза. У табели која следи систематично су приказана кључна ограничења истраживања у односу на фазе спровођења, њихов потенцијални утицај као и мере контроле..

Табела 107: потенцијална ограничења истраживања

Фаза	Ограничење	Потенцијални утицај	Мере контроле
Прва	Ограничена контрола услова и курикуларна ограничења	Неуједначена примена наставних садржаја	Прилагођавање анализе реалним условима
	Селекција узорка (присуство настави)	Смањење узорка	Јасни критеријуми укључивања
	Спољни фактори (други предмети, активности)	Неконтролисани утицаји	Укључено у интерпретацију
Друга	Оптерећење и понављана мерења	Смањена мотивација	Фазна организација снимања
	Одустајање учесника	Непотпуни подаци	Примена LMM
	Трема приликом снимања	Одступања у продукцији	Упознавање са процедуром
Трећа	Велики број снимака по евалуатору	Замор, пад концентрације	Рад у сегментима
	Неуједначена процена	Ограничена упоредивост	Прихваћен модел расподеле
	Препознавање гласа	Потенцијална пристрасност	Свесност приликом евалуације

9.4. Предлози за будућа истраживања

Будућа истраживања могла би додатно проширити и продубити резултате добијене у оквиру ове дисертације, како у методолошком, тако и у теоријском и педагошком смислу. Најпре, значајно би било укључити снимање говорне продукције у реалним комуникативним ситуацијама, изван контролираних услова снимања, како би се добио прецизнији увид у спонтани говор студената у свакодневној интеракцији. У том контексту, корисно би било и снимање наставних активности и интеракције током часова, што би омогућило детаљније праћење развоја изговора, стратегија корекције и начина на који студенти реагују на инструкције у природном наставном окружењу.

Додатно, будућа истраживања могла би укључити и акустичку анализу прикупљеног говорног материјала, како би се перцептивни резултати допунили објективним акустичким параметрима. На овај начин било би могуће прецизније испитати сегменталне и супraseгменталне карактеристике изговора, а посебно наведених захтевних сегмената, као и однос између перцептивне процене и акустичких показатеља развојности, разумљивости и страног нагласка.

Будући да је у овом истраживању евалуацију вршила група лингвистички обучених изворних говорника, значајно би било испитати и на који начин говор србофоних студената перципирају необучени изворни говорници, односно слушаоци који немају лингвистичко образовање. Оваква анализа могла би пружити додатни увид у разумљивост и перцепцију страног нагласка у реалним комуникативним ситуацијама, односно у свакодневној комуникацији ван академског контекста.

Додатни правац истраживања могао би бити усмерен и на компаративну анализу начина поучавања фонологије и изговора модерног грчког језика на универзитетима у иностранству, универзитетима у Грчкој и школама страних језика. Оваква истраживања омогућила би поређење наставних приступа, материјала и метода рада, као и развијање ефикаснијих модела наставе изговора. Такође, будућа истраживања могла би у већој мери укључити мерење социо-афективних фактора, нарочито анксиозности приликом усвајања и употребе страног језика, применом стандардизованих скала за мерење језичке и фонетске анксиозности. На овај начин било би могуће детаљније испитати однос између анксиозности, самоперцепције и говорне продукције студената.

Када је реч о индивидуалним разликама, значајно би било укључити и објективно тестирање музикалности и ритмичких способности, уместо ослањања искључиво на самопроцену испитаника, како би се прецизније испитао однос између музичких способности и овладавања изговором модерног грчког језика. Додатно, будућа истраживања могла би у обзир узети и трајање музичке обуке, као и врсту и интензитет изложености музичким активностима, будући да ови аспекти у оквиру нашег истраживања нису били посебно анализирани. Такође, будућа истраживања би било корисно спровести на уједначенијем узорку када је реч о полу испитаника, будући да је у оквиру нашег истраживања број мушких испитаника био значајно мањи у односу на број испитаница, што може утицати на могућност ширег генерализовања добијених резултата по питању утицаја овог фактора. Додатно, корисно би било спровести и испитивање различитих типова мотивације, попут интегративне, инструменталне или мотивације усмерене конкретно ка усвајању изговора, како би се омогућило прецизнији увид у однос између мотивационих фактора и развоја фонетско-фонолошке компетенције.

Један од потенцијално значајних правца будућих истраживања било би и лонгитудинално праћење исте генерације студената током читавог периода студија, односно током четири године учења модерног грчког језика. На овај начин било би могуће детаљније испитати динамику развоја фонетско-фонолошке компетенције, степен стабилизације одређених изговорних образаца, могућу фосилизацију као и дугорочне ефекте експлицитних инструкција. Додатно, у анализу би било значајно укључити и друге облике контакта са језиком и изворном заједницом, попут учешћа у летњим школама, програмима мобилности, краћим и дужим боравцима у Грчкој или на Кипру, као и професионалног искуства студената у настави или поучавању грчког језика. Ови фактори могли би пружити додатни увид у утицај активне употребе језика, интеракције и наставног искуства на развој изговора и фонетско-фонолошке компетенције. Најзад, будућа истраживања могла би обухватити и већи број испитаника, различите старосне групе, као и поређење србофоних говорника са говорницима других изворних језика који усвајају модерни грчки као страни језик, чиме би се додатно проширила сазнања о улози изворног језика и међујезичке интерференције у процесу овладавања изговором.

Литература

- Батас, А. (2005). Класификација консонаната српског језика са становишта артикулационе фонетике – термилошки аспект. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34(3), 113–136.
- Батас, А. (2012). Акустичка анализа консонаната – неки методолошки проблеми. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 41(3), 300–318.
- Батас, А. (2013). Трајање консонаната у интервокалском положају. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 42(3), 139–152.
- Батас, А. (2014). *Фонетска и акценатска променљивост речи у континуалном говору* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду].
- Батас, А. (2018). Обележје короналност у српском језику. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 47(3), 5–19.
- Батас, А. (2019). Начинска обележја у српском језику. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 48(3), 5–18.
- Батас, А. (2020а). Дистинктивна обележја главних класа. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 49(3), 7–22.
- Батас, А. (2020б). Спектралне карактеристике (прет)палаталних фрикатива и африката у српском језику: прелиминарни налази. У М. Ковачевић (ур.), *Актуелна питања фонетике и фонологије српског језика* (стр. 63–78). https://doi.org/10.18485/ai_fonefonosj.2020.ch3
- Белић, А. (1972). *Основи историје српскохрватског језика I – Фонетика*. Београд: Научна књига.
- Божовић, Д. (2016). Настава новоштокавског акцента за странце. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (стр. 95–113). Београд: Филолошки факултет.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Јанићијевић, М. (2017). Да/не питања и изборна питања у функцији парцијалних (посебних): прагмалингвистички приступ. *Српски језик: студије српске и словенске*, 22(1), 555–570. <https://doi.org/10.18485/sj.2017.22.1.34>
- Јеротијевић Тишма, Д. (2017). *Перцепција и продукција консонантског система у енглеско-српској међујезичкој фонологији* [Докторска дисертација, Универзитет у Крагујевцу].
- Јокановић-Михајлов, Ј. (1990). О моделима ритмичке организације исказа. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 19(2), 105–113.
- Јокановић-Михајлов, Ј. (1996). Интонационе карактеристике читаног текста. *Српски језик*, 1(1–2), 132–143.
- Јокановић-Михајлов, Ј. (2012). *Прозодија и говорна култура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Јокановић-Михајлов, Ј. (2017). Фонетика, фонологија и прозодија српског језика – актуелно стање и развојне перспективе. *Јужнословенски филолог*, 73, 207–228. <http://dx.doi.org/10.2298/JFI1702009A>
- Костић, А. (2018). „Буни се као Грк у апсу” – студија о мотивацији, стереотипима и предрасудама при учењу модерног грчког језика. *Примењена лингвистика*, 19, 129–140. <https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.11>
- Костић, А. (2019а). *Мотивациони ставови и културни стереотипи у процесу учења модерног грчког језика – студија случаја студентата прве и друге године неохеленских студија* (Мастер рад, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за неохеленске студије).
- Костић, А. (2019б). Фактори мотивације и утицај нових технологија у процесу учења модерног грчког као страног језика. *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 39(1), 101–121. <https://doi.org/10.18485/zivjez.2019.39.1.5>

- Костић, А. (2021). Интерференција српског у писаној продукцији модерног грчког језика као страног. У *Савремена проучавања језика и књижевности*, 12(1), 333–348. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.069K>
- Костић, А. (2022а). Фонетске грешке и хиперкорекција личних имена и топонима у модерном грчком као страном језику. *Методички видици*, 13, 207–232. <https://doi.org/10.19090/mv.2022.13.207-232>
- Костић, А. (2022б). Елементи реторике у функцији развијања усмене продукције на страном језику – пример модерног грчког. *Philologia Mediana*, 14(14), 341–353. <https://doi.org/10.46630/phm.14.2022.25>
- Костић, А., & Баћић, М. (2019). Језичка анксиозност: говорна продукција у настави модерног грчког као страног језика. У *Језици и културе у времену и простору*, 8(2), 455–468. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Костић, А., & Стојичић, В. (2021). Ставови студената неохеленистике о примени ИКТ алата у развијању фонолошке компетенције. *Узданица – часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, 18(2), 329–342. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.329K>
- Крстић, А. М. (2021). О појму наслеђени језик кроз призму билингвизма. *Годишњак за српски језик*, 19, 81–94.
- Милетић, Б. (1933). *Изговор српскохрватских гласова: експериментално-фонетска студија*. Београд: Српска краљевска академија. (*Српски дијалектолошки зборник*, књ. 5).
- Милојевић, И. (2011). Τα κίνητρα των φοιτητών της Φιλολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Βελγυραδίου για την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως γλώσσας επιλογής. Постер презентација на *10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Демокритов универзитет у Тракији, Комотини, Грчка, 1–4. септембар.
- Новаковић, С. (1873). Физиологија гласа и гласови српског језика. *Гласник Српског ученог друштва*, 37, 1–108.
- Петровић, Д. (2000). О репертоару ИДО у фонолошком систему стандардног српског језика. *Јужнословенски филолог*, 56, 789–802.
- Петровић, Д., & Гудурић, С. (2010). *Фонологија српског језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Симић, Р., & Остојић, Б. (1996). *Основи фонологије српског књижевног језика*. Београд: Универзитет у Београду.
- Спасић, Н. (2016). Степен усвојености српског прозодијског система код студената којима српски није матерњи језик. *Наслеђе*, 34, 227–240. <https://doi.org/10.5937/nasIKg1634227S>
- Стевановић, М. (1975). *Увод. Фонетика. Морфологија*. Београд: Научна књига.
- Стојичић, В. (2010). Нови приступ настави савременог грчког језика. *Примењена лингвистика*, 11, 331–342.
- Стојичић, В. (2013). Грчка (ни)је само сунце и море. У *Језици и културе у времену и простору II* (стр. 453–460). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Стојичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду].
- Стојичић, В., & Лаμπροπούλου, М. (2018). Κατανόηση προφορικού λόγου: στρατηγικές σερβόφωνων φοιτητών της Ελληνικής ως ξένης. *Наслеђе*, 41, 81–98.
- Стојичић, В., & Костић, А. (2021а). Развијање фонолошке компетенције код студената модерног грчког као страног језика – први резултати у примени алтернативног приступа. Рад презентован на *Језик, књижевност, алтернативе*, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Ниш, Србија, 15–16. април.
- Стојичић, В., & Костић, А. (2021б). Улога приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика. *Књижевност и језик*, 68(2), 331–342. <https://doi.org/10.18485/kij.2021.68.2.6>

- Стојичић, В., & Мутавџић, П. (2011). Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика. У *Српски као страни језик у теорији и пракси II* (стр. 267–280). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Тријандафилидис, М. А. (1995). *Мала новогрчка граматика* (З. Мутић, прев.). Солун: Институт за новогрчке студије.
- Aboud, F., & Skerry, S. A. (1984). The development of ethnic attitudes: A critical review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/0022002184015001001>
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481–509. <https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18(1), 71–85.
- Algethami, G. (2017). The effects of explicit pronunciation instruction on the degree of perceived foreign accent in the speech of EFL learners. *Research in Language*, 15(3), 253–263. <https://doi.org/10.1515/rela-2017-0001>
- Anastassiadis, A., (1973), *Etude phonétique des gallicismes en grec moderne*, Paris III.
- Andersen, R. W. (1983). Transfer to somewhere. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177–201). Rowley, MA: Newbury House.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. <https://doi.org/10.2307/329495>
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42(4), 529–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x>
- Anderson-Hsieh, J., & Koehler, K. (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language Learning*, 38(4), 561–613. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00167.x>
- Anisfeld, M., Bogo, N., & Lambert, W. E. (1962). Evaluational reactions to accented English speech. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65(4), 223–231. <https://doi.org/10.1037/h0045060>
- Antović, M. (2007). *Teorija optimalnosti i teorija metafore u svetlu muzičke i jezičke kompetencije* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu].
- Archangeli, D. B. (1988). Aspects of Underspecification Theory. *Phonology Yearbook*, 5, 183–207.
- Archangeli, D. B., & Pulleyblank, D. G. (2012). Emergent phonology: Evidence from English. In I.-H. Lee, Y.-S. Kang, K.-A. Kim, K.-H. Kim, I.-K. Kim, & S.-H. Rhee (Eds.), *Issues in English linguistics* (pp. 1–26). Seoul: Hankookmunhwasa.
- Archangeli, D. B., & Pulleyblank, D. G. (2015). Phonology without universal grammar. *Frontiers in Psychology*, 6, 1229. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01229>
- Archibald, J. (1993). *Language learnability and L2 phonology: The acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Archila-Suerte, P., Zevin, J., Bunta, F., & Hernandez, A. E. (2012). Age of acquisition and proficiency in a second language independently influence the perception of non-native speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 190–201. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000125>
- Arvaniti, A. (1987). *Timing of consonant clusters: A study of initial consonant clusters in Modern Greek* (Master's thesis). University of Cambridge, Cambridge.
- Arvaniti, A. (1994). Acoustic features of Greek rhythmic structure. *Journal of Phonetics*, 22, 239–268. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30203-7](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30203-7)
- Arvaniti, A. (1999a). Cypriot Greek. *Journal of the International Phonetic Association*, 29(2), 173–178. <https://doi.org/10.1017/S002510030000654X>
- Arvaniti, A. (1999b). Standard Modern Greek. *Journal of the International Phonetic Association*, 29(2), 167–172. <https://doi.org/10.1017/S0025100300006538>

- Arvaniti, A. (2000). The phonetics of stress in Greek. *Journal of Greek Linguistics*, 1(1), 9–39. <https://doi.org/10.1075/jgl.1.03arv>
- Arvaniti, A. (2001). Comparing the phonetics of single and geminate consonants in Cypriot and Standard Greek. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Greek Linguistics* (pp. 37–44). Thessaloniki, Greece: University Studio Press.
- Arvaniti, A. (2005). Pronunciation and intonation [in Greek]. In S. Efstathiadis (Ed.), *Breakthrough level for Modern Greek*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Arvaniti, A. (2007a). Greek phonetics: The state of the art. *Journal of Greek Linguistics*, 8, 97–208. <https://doi.org/10.1075/jgl.8.08arv>
- Arvaniti, A. (2007b). On the relationship between phonology and phonetics (or why phonetics is not phonology). In J. Trouvain & W. J. Barry (Eds.), *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 19–24). Saarbrücken, Germany.
- Arvaniti, A. (2009). Rhythm, timing and the timing of rhythm. *Phonetica*, 66(1–2), 46–63. <https://doi.org/10.1159/000208930>
- Arvaniti, A. (2011). The representation of intonation. In M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume, & K. Rice (Eds.), *The Blackwell companion to phonology* (pp. 757–780). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444335262.wbctp0032>
- Arvaniti, A. (2012). The usefulness of metrics in the quantification of speech rhythm. *Journal of Phonetics*, 40(3), 351–373. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2012.02.003>
- Arvaniti, A., & Baltazani, M. (2005). Intonational analysis and prosodic annotation of Greek spoken corpora. In S.-A. Jun (Ed.), *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 84–117). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199249633.003.0004>
- Arvaniti, A., & Joseph, B. (2000). Variation in voiced stop prenasalization in Greek. *Glossologia: A Greek Journal for General and Historical Linguistics*, 11–12, 131–166.
- Arvaniti, A., Ladd, D. R., & Mennen, I. (2006). Tonal association and tonal alignment: Evidence from Greek polar questions and contrastive statements. *Language and Speech*, 49(4), 421–450. <https://doi.org/10.1177/00238309060490040101>
- Arvaniti, A., & Ladd, D. R. (2009). Greek wh-questions and the phonology of intonation. *Phonology*, 26(1), 43–74. <https://doi.org/10.1017/S0952675709001717>
- Asher, J. J., & Garcia, R. C. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334–341.
- Au, T. K., Knightly, L. M., Jun, S.-A., & Oh, J. S. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238–243. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00444>
- Au, T. K., Oh, J. S., Knightly, L. M., Jun, S.-A., & Romo, L. F. (2008). Salvaging a childhood language. *Journal of Memory and Language*, 58(4), 998–1011. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.001>
- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Babinotis, G. (1992). Thème II: The teaching of Modern Greek as a first and a foreign second language. *La Linguistique*, 28(2), 115–130.
- Bacic Cosic, M., & Kostic, A. (2022). Συχνά λάθη τονισμού στην γενική πληθυντικού σερβόφωνων φοιτητών της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ανακοίνωση στο 15ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL15), Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου, Βελιγράδι, Σερβία, 15–18 Σεπτεμβρίου.
- Baills, F., Zhang, Y., Cheng, Y., Bu, Y., & Prieto, P. (2021). Listening to songs and singing benefitted initial stages of second language pronunciation but not recall of word meaning. *Language Learning*, 71(2), 369–413. <https://doi.org/10.1111/lang.12442>
- Baker, A. A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263–292. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259955>

- Baker Smemoe, W., & Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied Linguistics*, 34(4), 435–456. <https://doi.org/10.1093/applin/ams066>
- Baker, W., & Trofimovich, P. (2006). Perceptual paths to accurate production of L2 vowels: The role of individual differences. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44, 231–259. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.010>
- Baltazani, M. (2002). *Quantifier scope and the role of intonation in Greek* (Doctoral dissertation). University of California, Los Angeles.
- Baltazani, M. (2005). Phonetic variability of the Greek rhotic sound. Poster presented at *Phonetics and Phonology in Iberia (PaPI) 2005*, Barcelona, Spain, June 20–21.
- Baltazani, M. (2007). Prosodic rhythm and the status of vowel reduction in Greek. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 17, 31–43. <https://doi.org/10.26262/istal.v17i1.5539>
- Baltazani, M., Kainada, E., Revithiadou, A., & Topintzi, N. (2016). Vowoid-driven processes: Palatalization and glide hardening in Greek and its dialects. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 1(1), 23. <https://doi.org/10.5334/gjgl.108>
- Baran-Łucarz, M. (2011). The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of foreign language pronunciation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 491–514. <https://doi.org/10.14746/sslt.2011.1.4.3>
- Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety—Results of a preliminary study. *Research in Language*, 11(1), 57–79.
- Barlow, J. A., & Gierut, J. A. (1999). Optimality Theory in phonological acquisition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1482–1498. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1482>
- Barić, E., Hudeček, L., Lončarić, M., Lukenda, M., Mamić, M., Mihaljević, M., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V., & Znika, M. (1997). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barry, W. J. (1974). Language background and the perception of foreign accent. *Journal of Phonetics*, 2, 65–89.
- Barry, W. J., & Andreeva, B. (2001). Cross-language similarities and differences in spontaneous speech patterns. *Journal of the International Phonetic Association*, 31(1), 51–66.
- Beattie, J. (1788). *Theory of language*. London: J. Bell.
- Beckman, J. N. (1998). *Positional faithfulness* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst].
- Beljić, I. (2012). Afrikate u srpskom i španskom: U prilog transkripciji španske afrikate ‘ch’ srpskom grafemom ‘ć’. *Anali Filološkog fakulteta*, 24(2), 59–95.
- Bent, T., & Bradlow, A. R. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600–1610. <https://doi.org/10.1121/1.1603234>
- Berent, I. (2013). *The phonological mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berent, I. (2016). Commentary: “An evaluation of universal grammar and the phonological mind”—UG is still a viable hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1029. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01029>
- Besson, M., Schön, D., Moreno, S., Santos, A., & Magne, C. (2007). Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25(3–4), 399–410. <https://doi.org/10.3233/RNN-2007-253423>
- Besson, M., Magne, C., & Schön, D. (2002). Emotional prosody: Sex differences in sensitivity to speech melody. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(10), 405–407. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01975-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01975-7)
- Best, C. T. (1991). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR107/108, 1–30.
- Best, C. T. (1993). Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: A window on early phonological development. In J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (Eds.),

- Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life* (pp. 289–304). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp. 167–224). Cambridge, MA: MIT Press.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171–204). Timonium, MD: York Press.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2), 775–794. <https://doi.org/10.1121/1.1332378>
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, 1(1), 22–31.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116–137. <https://doi.org/10.1191/026765897677670241>
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bisson, M. J., Kukona, A., & Lengeris, A. (2021). An ear and eye for language: Mechanisms underlying second language word learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(3), 549–568. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000723>
- Bjelaković, A. (2017). Acoustic investigations of Serbian and American English vowel inventories. *Philologia*, 15, 83–85.
- Bjelica, M. (2012). *Speech rhythm in English and Serbian: A critical study of traditional and modern approaches*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku.
- Bohn, O.-S. (1995). Cross-language speech perception in adults: First language transfer doesn't tell it all. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 279–304). Timonium, MD: York Press.
- Bondarko, L. V. (1981). *Foneticheskoe opisanie yazyka i fonologicheskoe opisanie rechi* [Phonetic description of language and phonological description of speech]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo Universiteta.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447–465. <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>
- Borden, G., Gerber, A., & Milsark, G. (1983). Production and perception of the /r/–/l/ contrast in Korean adults learning English. *Language Learning*, 33(4), 499–526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00946.x>
- Botinis, A., Fourakis, M., & Bannert, R. (2001). Prosodic interactions on segmental durations in Greek. In Proceedings of the XIVth Swedish Phonetics Conference (FONETIK 2001) (pp. 10–13). Lund, Sweden.
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2299–2310. <https://doi.org/10.1121/1.418276>
- Brannen, K. J. (2011). *The perception and production of interdental fricatives in second language acquisition* [Doctoral dissertation, McGill University].
- Breitkreutz, J. A., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51–61. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>

- Brennan, E. M., Ryan, E. B., & Dawson, W. E. (1975). Scaling of apparent accentedness by magnitude estimation and sensory modality matching. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(1), 27–36. <https://doi.org/10.1007/BF01066988>
- Brière, E. J. (1966). An investigation of phonological interference. *Language*, 42(4), 768–796. <https://doi.org/10.2307/411832>
- Broselow, E. (1983). Transfer and universals in second language epenthesis. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 71–86). Rowley, MA: Newbury House.
- Broselow, E. (1999). Stress, epenthesis, and segment transformation in Selayarese loans. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 25(1), 311–325. <https://doi.org/10.3765/bls.v25i1.1203>
- Broselow, E., & Finer, D. (1991). Parameter setting in second language phonology and syntax. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(1), 35–59. <https://doi.org/10.1177/026765839100700102>
- Broselow, E., Chen, S. I., & Wang, C. (1998). The emergence of the unmarked in second language phonology. *Studies in second language acquisition*, 20(2), 261–280. <https://doi.org/10.1017/S0272263198002071>
- Broselow, E., Hurtig, R. R., & Ringen, C. (1987). The perception of second language prosody. In G. Ioup & S. H. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (pp. 350–361). Rowley, MA: Newbury House.
- Brozović, D. (1971). O alofonskoj problematici u hrvatskoj ortoepiji. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru. Razdio lingvističko-filološki*, 10(9), 5–29. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1986). Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook*, 3, 219–252. <https://doi.org/10.1017/S0952675700000658>
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1989). Articulatory gestures as phonological units. *Phonology*, 6(2), 201–251. <https://doi.org/10.1017/S0952675700001019>
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1990a). Gestural specification using dynamically-defined articulatory structures. *Journal of Phonetics*, 18(3), 299–320.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1990b). Representation and reality: Physical systems and phonological structure. *Journal of Phonetics*, 18(3), 411–424.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1992). Articulatory phonology: An overview. *Phonetica*, 49(3–4), 155–180. <https://doi.org/10.1159/000261913>
- Brown, H. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL quarterly*, 157–164.
- Brown, H. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to the Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, C. (1998). The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. *Second Language Research*, 14(2), 136–193. <https://doi.org/10.1191/026765898669508401>
- Brown, A. (1995). Minimal pairs: minimal importance?. *ELT Journal*, 49(2), 169–175.
- Brown, C. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 4–64). Oxford: Blackwell.
- Brown, C., & Matthews, J. (1993). The acquisition of segmental structure. *McGill Working Papers in Linguistics*, 9, 46–76.
- Brown, C., & Matthews, J. (1997). The role of feature geometry in the development of phonemic contrasts. In S. Hannahs & M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on phonological acquisition* (pp. 67–112). Amsterdam: John Benjamins.
- Burman, D., Bitan, T., & Booth, J. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349–1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Burri, M. (2015). “My perspective changed dramatically”: A case for preparing L2 instructors to teach pronunciation. *English Australia Journal*, 31(1), 19–37.

- Burrill, C. (1985). The sensitive period hypothesis: A review of literature regarding acquisition of a native-like pronunciation in a second language. Paper presented at the *TRI-TESOL Conference*, Bellevue, WA.
- Carr, P. (2006). Universal grammar and syntax/phonology parallelisms. *Lingua*, 116(5), 634–656. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2004.08.019>
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training research and education* (pp. 87–136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, V. (2021). Factors influencing intelligibility and comprehensibility: A critical review of research on second language English speakers. *Journal of English Learner Education*, 12(1), 6. <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol12/iss1/6>
- Chobert, J., François, C., Velay, J., & Besson, M. (2012). Twelve months of active musical training in 8- to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24(4), 956–967. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs377>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965/2014). *Aspects of the theory of syntax* (50th anniversary ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Christiner, M., & Reiterer, S. M. (2013). Song and speech: Examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology*, 4, 874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00874>
- Christiner, M., & Reiterer, S. M. (2015). A Mozart is not a Pavarotti: Singers outperform instrumentalists on foreign accent imitation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 482. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00482>
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271–290. <https://doi.org/10.1177/0261927X8600500403>
- Clements, G. N. (1985). The geometry of phonological features. *Phonology Yearbook* 2, 223–252. <https://doi.org/10.1017/S0952675700000440>
- Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201–218. <https://doi.org/10.1017/S0261444800002822>
- Corder, S. P. (1976). The study of interlanguage. In G. Nickel (Ed.), *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics, Stuttgart, Germany* (Vol. 2, pp. 9–34). Stuttgart: HochschulVerlag.
- Couper-Kuhlen, E. (2007). Situated phonologies: Patterns of phonology in discourse contexts. In M. C. Pennington (Ed.), *Phonology in context* (pp. 186–218). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. (1970). Prosodic systems and language acquisition. In P. Léon, G. Faure, & A. Rigault (Eds.), *Prosodic feature analysis* (pp. 77–90). Montreal: Didier.
- Čubrović, B. (2013). Evaluating final stops in Serbian and Serbian English: An acoustic analysis. In B. Mišić Ilić & V. Lopičić (Eds.), *Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja* (pp. 217–224). Niš: Filozofski fakultet.
- Cutler, A., Dahan, D., & van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A review. *Language and Speech*, 40(2), 141–201. <https://doi.org/10.1177/002383099704000203>
- Dąbrowska, E. (2015). What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it?. *Frontiers in Psychology*, 6, 852. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00852>
- d'Apolito, S., & Fivela, B. G. (2016). Investigating speech gesture coordination in the production of L2 consonant clusters: The added value of electromagnetic articulography. In *Conference*

- proceedings: ICT for Language Learning* (Vol. 9, pp. 411–419). Padova: Libreriauniversitaria.it Editions.
- Dauer, R. M. (1980a). The reduction of unstressed high vowels in Modern Greek. *Journal of the International Phonetic Association*, 10, 17–27. <https://doi.org/10.1017/S0025100300002073>
- Dauer, R. M. (1980b). *Stress and rhythm in Modern Greek* [Doctoral dissertation, University of Edinburgh].
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51–62.
- Dauer, R. M. (1987). Phonetic and phonological components of language rhythm. In *Proceedings of the 11th International Congress of Phonetic Sciences* (Vol. 5, pp. 447–450). Tallinn, Estonia.
- de Bot, K. (1983). Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behavior. *Language and speech*, 26(4), 331–350. <https://doi.org/10.1177/002383098302600402>
- de Bot, K., & Mailfert, K. (1982). The teaching of intonation: Fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly*, 16(1), 71–77. <https://doi.org/10.2307/3586564>
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 175–195). London: Longman.
- DeKeyser, R. M. (2012). Age effects in second language learning. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 442–460). London: Routledge.
- DeKeyser, R. M., Alfi-Shabtay, I., & Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 413–438. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000056>
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury, VT: Middlebury College Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. E. (1997). Pronunciation instruction for “fossilized” learners: Can it help? *Applied Language Learning*, 8, 185–203.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners’ fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359–380. <https://doi.org/10.1093/applin/amm041>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48(3), 393–410.
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners’ perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155–166. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Diehl, R. L., & Kluender, K. R. (1989). On the objects of speech perception. *Ecological Psychology*, 1(2), 121–144. https://doi.org/10.1207/s15326969eco0102_2
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36(4), 506–516. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.003>
- Dobrić, A. (2017). Analysis of gross motoric movements in phonetic correction based on verbotonal method. In M. Sovilj, S. Jovičić, M. Subotić, & S. Maksimović (Eds.), *Proceedings Speech and Language 2017: 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (pp. 328–333). Belgrade: Life Activities Advancement Center.
- Dobrić, A., & Haičman, M. (2017). Individual or group verbotonal phonetic correction – Which one is better? In *Proceedings Speech and Language 2017: 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (pp. 169–177). Belgrade.

- Dobrić, A., & Haićman, M. (2022). Fonetske vježbe izbliza ili izdaleka – usporedba kontaktne i online nastave. In *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3* (pp. 299–310). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Dolan, K. (2020). *How to correct fossilized pronunciation errors of English language learners* (Master's thesis). School of Education, International and Multicultural Education Department.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Drachman, G., & Malikouti-Drachman, A. (1999). Greek accentuation. In H. van der Hulst (Ed.), *Word prosodic systems in the languages of Europe* (pp. 897–945). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language learning*, 27(2), 315–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>
- Eckman, F. R. (1985). Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(3), 289–307. <https://doi.org/doi:10.1017/S0272263100005544>
- Eckman, F. R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 23–41. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009700>
- Eckman, F. R. (2008). Typological markedness and second language phonology. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 95–115). Amsterdam: John Benjamins.
- Eckman, F. R., Iverson, G. K., & Song, J. Y. (2013). The role of hypercorrection in the acquisition of L2 phonemic contrasts. *Second Language Research*, 29(3), 257–283. <https://doi.org/10.1177/0267658312467029>
- Eisenstein, M. (1983). Native reactions to non-native speech: A review of empirical research. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 160–176. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004836>
- Eliasson, S. (1976). *Theoretical problems in Scandinavian contrastive linguistics* (Reports from Uppsala University Department of Linguistics, No. 4). Uppsala: Uppsala University Department of Linguistics.
- Elliott, A. R. (1995a). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4), 530–542. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05456.x>
- Elliott, A. R. (1995b). Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 79(3), 356–371. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01112.x>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization* [Doctoral dissertation, Utrecht University].
- Escudero, P., & Boersma, P. (2003). Modelling the perceptual development of phonological contrasts with Optimality Theory and the Gradual Learning Algorithm. In *Proceedings of the 25th Annual Penn Linguistics Colloquium* (pp. 71–85). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Everett, D. L. (2016). An evaluation of Universal Grammar and the phonological mind. *Frontiers in Psychology*, 7, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00015>
- Falkert, A. (2016). The relevance of accent in L2 pronunciation instruction: A matter of teaching cultures or language ideologies? *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 259–270. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1272533>

- Fathman, A. (1982). The relationship between age and second language productive ability. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella, & M. H. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 115–122). Rowley, MA: Newbury House.
- Fayer, J. M., & Krasinski, E. (1987). Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37(3), 313–326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Ferguson, C. A. (1962). Preface. In W. G. Moulton, *The speech sounds of English and German* (pp. v–vii). Chicago: University of Chicago Press.
- Field, J. (2003). The fuzzy notion of ‘intelligibility’: A headache for pronunciation teachers and oral testers. *IATEFL Special Interest Groups Newsletter*, 34–38.
- Filipović, J. (2018). *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike* (2. dopunjeno i prošireno izdanje). Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Flege, J. E. (1979). *Phonetic interference in second language acquisition* (Doctoral dissertation, Indiana University).
- Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15(4), 443–455. <https://doi.org/10.2307/3586485>
- Flege, J. E. (1984). The detection of French accent by American listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76(3), 692–707. <https://doi.org/10.1121/1.391256>
- Flege, J. E. (1986). The production and perception of foreign language speech sounds. In H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders* (Vol. 2, pp. 224–401). Norwood, NJ: Ablex.
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30537-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30537-6)
- Flege, J. E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders: A review 1988* (pp. 224–401). Norwood, NJ: Ablex.
- Flege, J. E. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Cross currents in second language acquisition and linguistic theory* (pp. 249–290). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.2.15fle>
- Flege, J. E. (1992a). Speech learning in a second language. In C. A. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, and application* (pp. 565–604). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E. (1992b). The intelligibility of English vowels spoken by British and Dutch talkers. In R. D. Kent (Ed.), *Intelligibility in speech disorders: Theory, measurement and management* (pp. 157–232). Amsterdam: John Benjamins.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flege, J. E., Bohn, O. S., & Jang, S. (1997). Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, 25(4), 437–470. <https://doi.org/10.1006/jpho.1997.0052>
- Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). *The revised Speech Learning Model (SLM-r)*. In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886901.002>
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Flege, J. E., & Port, R. (1981). Cross-language phonetic interference: Arabic to English. *Language and Speech*, 24(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/002383098102400202>

- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638>
- Flynn, S., & Manuel, S. (1991). Age-dependent effects in language acquisition: An evaluation of “critical period” hypotheses. In L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in second language acquisition* (pp. 117–145). Amsterdam: John Benjamins.
- Foote, J. A., Holtby, A. K., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Fourakis, M., Botinis, A., & Katsaiti, M. (1999). Acoustic characteristics of Greek vowels. *Phonetica*, 56(1–2), 28–43. <https://doi.org/10.1159/000028439>
- Fourakis, M. (1986). A timing model for word-initial CV syllables in Modern Greek. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 79(6), 1982–1986. <https://doi.org/10.1121/1.393206>
- Fox, R. A. (1982). Individual variation in the perception of vowels: Implications for a perception-production link. *Phonetica*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1159/000261647>
- Fowler, C. A. (1981). Production and perception of coarticulation among stressed and unstressed vowels. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24(1), 127–139. <https://doi.org/10.1044/jshr.2401.127>
- Fraser, H. (2000). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Canberra: DETYA (Australia National Training Authority Adult Literacy Project). http://www-personal.une.edu.au/~hfraser/docs/HF_ANTA_REPORT.pdf
- Frassure-Smith, N., Lambert, W. E., & Taylor, D. M. (1975). Choosing the language of instruction for one’s children: A Quebec study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6(2), 131–155. <https://doi.org/10.1177/002202217562002>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gallardo del Puerto, F., García Lecumberri, M. L., & Gómez Lacabex, E. (2015). The assessment of foreign accent and its communicative effects by naïve native judges vs. experienced non-native judges. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(2), 202–224. <https://doi.org/10.1111/ijal.12063>
- Gallego, J. C. (1990). The intelligibility of three nonnative English-speaking teaching assistants: An analysis of student-reported communication breakdowns. *Issues in Applied Linguistics*, 1(2), 219–237. <https://doi.org/10.5070/L412004998>
- Gao, Z., & Weinberger, S. (2018). Which phonetic features should pronunciation instruction focus on? An evaluation of the accentedness of segmental and syllable errors in L2 speech. *Research in Language*, 16(2), 137–154. <https://doi.org/10.2478/rela-2018-0012>
- Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (Eds.). (1989). *Variation in second language acquisition: Vol. 2. Psycholinguistic issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S., & Varonis, E. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34, 65–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00996.x>
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). Learners’ ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39(3), 489–511. <https://doi.org/10.2307/3588491>
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gilbert, J. B. (1980). Prosodic development: Some pilot studies. In R. C. Scarcella & S. D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 110–117). Rowley, MA: Newbury House.
- Giourtsenko, O. (2020). *It’s all Greek to me: The Russian-speaking migrants in Greece share their experiences in learning Greek as a second language* (Postgraduate dissertation, Hellenic Open University). Apolthesis Repository. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/uuid:2e08ae16-85d8-46a7-b0fd-dd6f8d55f008>

- Goldsmith, J. A. (1976). *Autosegmental phonology* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Cambridge, MA: MIT.
- Gordon, J., Darcy, I., & Ewert, D. (2013). Pronunciation teaching and learning: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 194–206). Ames, IA: Iowa State University.
- Grabe, E., & Low, E. L. (2002). Acoustic correlates of rhythm class. In C. Gussenhoven & N. Warner (Eds.), *Laboratory phonology 7* (pp. 515–546). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gradman, H. L. (1970). *The contrastive analysis hypothesis: What it is, and what it isn't*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Gradman, H. L. (1971). The limitations of contrastive analysis predictions. *Working Papers in Linguistics*, 3(4), 11–15.
- Graham, J. G. (1990). Changing fossilized speech: What does it take? *TESOL Quarterly*, 24(1), 155–158.
- Granena, G., & Long, M. H. (2012). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311–343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Greenberg, J. H. (1966). Synchronic and diachronic universals in phonology. *Language*, 42(2), 508–517. <https://doi.org/10.2307/411706>
- Grice, M., Ladd, D. R., & Arvaniti, A. (2000). On the place of phrase accents in intonational phonology. *Phonology*, 17(2), 143–185. <https://doi.org/10.1017/S0952675700003924>
- Guiora, A. Z., Brannon, R. C. L., & Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22(1), 111–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x>
- Hall, T. A. (2007). The segmental features. In P. de Lacy (Ed.), *The Cambridge handbook of phonology* (pp. 311–335). Cambridge University Press.
- Halle, M. (1959). *The sound pattern of Russian*. The Hague: Mouton.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1992). *Bilinguality and bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Han, J. I. (1996). The effects of pronunciation-based listening practice on Korean EFL learners. *English Teaching*, 54(1).
- Han, Z. (2004). Fossilization: Five central issues. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 212–242. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00060.x>
- Han, Z. (2009). Interlanguage and fossilization: Towards an analytic model. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics* (Vol. 1: *Language teaching and learning*, pp. 137–162). London: Continuum.
- Han, Z. (2013). Forty years later: Updating the fossilization hypothesis. *Language Teaching*, 46(2), 133–171. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000511>
- Han, Z., & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learners. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 455–470). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hancin-Bhatt, B. (1994a). *Phonological transfer in second language perception and production* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana–Champaign].
- Hancin-Bhatt, B. (1994b). Segment transfer: A consequence of a dynamic system. *Second Language Research*, 10(3), 241–269. <https://doi.org/10.1177/026765839401000304>
- Hansen, J. G. (2004). Developmental sequences in the acquisition of English L2 syllable codas. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 85–124. <https://doi.org/10.1017/S0272263104026142>
- Hansen Edwards, J. G. (2017). Pronunciation and individual differences. In *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation* (pp. 385–398). Routledge.
- Hansen Edwards, J. G., & Zampini, M. L. (2008). *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

- Hansen Edwards, J. G., Zampini, M. L., & Cunningham, C. (2018). The accentedness, comprehensibility, and intelligibility of Asian Englishes. *World Englishes*, 37(4), 538–557. <https://doi.org/10.1111/weng.12344>
- Hansen Edwards, J., Chan, K. L. R., Lam, T., & Wang, Q. (2021). Social factors and the teaching of pronunciation: What the research tells us. *RELC Journal*, 52(1), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0033688220960897>
- Hardcastle, W. J. (1973). Some observations on the tense-lax distinction in initial stops in Korean. *Journal of Phonetics*, 1(3), 263–272. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)31390-7](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)31390-7)
- Hardison, D. M. (2003). Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 495–522. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000250>
- Hardison, D. M. (2014). Phonological literacy in L2 learning and teacher training. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Social dynamics in second language accent* (pp. 195–218). Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Haslam, N. O. (2010). *The relationship of three L2 learning factors with pronunciation proficiency: Language aptitude, strategy use, and learning context* [Doctoral dissertation, Brigham Young University].
- Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: Principles and case studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayes R. (2003). *How are second-language phoneme contrasts learned?* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona.
- Hinton, M. (2012). An aptitude for speech: The importance of mimicry ability in foreign language pronunciation. In E. Waniek-Klimczak & L. R. Shockey (Eds.), *Teaching and researching English accents in native and non-native speakers* (pp. 103–111). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24019-5_8
- Holliday, J. J., Reidy, P. F., Beckman, M. E., & Edwards, J. (2015). Quantifying the robustness of the English sibilant fricative contrast in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 622–637. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-S-14-0090
- Holton, D., Mackridge, P., & Philippaki-Warbuton, I. (1998). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Athens: Pataki.
- Hooper, J. B. (1976). *An introduction to natural generative phonology*. New York: Academic Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Householder, F. W. (1964). Three dreams of Modern Greek phonology. In R. Austerlitz (Ed.), *Papers in memory of George C. Papageotes* (Supplement to *Word*, 20(3), pp. 17–27). The Hague: Mouton.
- Hu, X., Ackermann, H., Martin, J. A., Erb, M., Winkler, S., & Reiterer, S. M. (2013). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: Behavioural predictors and neural substrates. *Brain and Language*, 127(3), 366–376. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.11.006>
- Huitt, W., & Cain, S. (2005). *An overview of the conative domain*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved on 25th of May 2026, from <http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/chapters/conative.pdf>
- Huddleston, R. (1994). The contrast between interrogatives and questions. *Journal of Linguistics*, 30(2), 411–439. <https://doi.org/10.1017/S0022226700016704>
- Huebener, T. (1965). *How to teach foreign languages effectively*. New York: New York University Press.
- Hummel, K. M. (2009). Aptitude, phonological memory, and second language proficiency in nonnovice adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 30(2), 225–249. <https://doi.org/10.1017/S0142716409090109>

- Hummel, K. M., & French, L. M. (2010). Phonological memory and implications for the second language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(3), 371–391. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.3.371>
- Hurford, J. R. (1991). The evolution of the critical period for language acquisition. *Cognition*, 40(3), 159–201. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90024-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90024-X)
- Hyman, L. (1970). The role of borrowing in the justification of phonological grammars. *Studies in African Linguistics*, 1, 1–48.
- Ioup, G. (1984). Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition. *Language Learning*, 34(2), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01001.x>
- Isbell, D. R. (2016). The perception-production link in L2 phonology. *MSU Working Papers in Second Language Studies*, 7(1), 57–67.
- ISO. (2003). *ISO 9921:2003 – Ergonomics — Assessment of speech communication*. Geneva: International Organization for Standardization.
- Jakobson, R. ([1949] 1964). *Selected writings I: Phonological studies*. The Hague: Mouton.
- Jakobson, R. (1962). On the identification of phonemic entities. In *Selected writings I: Phonological studies* (pp. 418–425). The Hague: Mouton.
- Jakobson, R. (1966). *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
- Jakobson, R. (1968). *Child language, aphasia, and phonological universals*. The Hague: Mouton. (Original work published 1941)
- Jakobson, R., Fant, G. M., & Halle, M. (1952). *Preliminaries to speech analysis: The distinctive features and their correlates*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jakobson, R., & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
- James, A. (2003). Book review: Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. *Second Language Research*, 19(3), 267–271. <https://doi.org/10.1191/0267658303sr223xx>
- Janda, R. D., & Auger, J. (1992). Quantitative evidence, qualitative hypercorrection, sociolinguistic variables—and French speakers' headaches with English /h/. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 17, 193–236.
- Janevska, M. N. (2022). Serbian EFL learners' preferences regarding standard pronunciation models. *Uzdanica*, 19(1), 155–171. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.155J>
- Jang, M. (2019). *The effect of phonetic training on the perception and the production of L1-related difficult sounds in ESL* [Doctoral dissertation, West Virginia University].
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jerotijević, D. (2013). Teachers' response to Serbian EFL learners' pronunciation errors. *Romanian Journal of English Studies*, 99–112. <https://doi.org/10.2478/rjes-2013-0008>
- Jerotijević Tišma D. (2016). Serbian EFL teachers' attitudes regarding their students' pronunciation problems and strategies for overcoming them. *Inovacije u nastavi*, 29(2), 67–80. <https://doi.org/10.5937/inovacije1602067J>
- Jerotijević Tišma, D. (2018). A comparison of two different approaches in teaching and assessing young EFL learners' pronunciation. *Philologia Mediana*, 10(10), 625–641.
- Jerotijević Tišma, D. (2019). The effect of speech style on VOT values in Serbian-English interphonology. *Srpski jezik*, 24, 337–355. <https://doi.org/10.18485/sj.2019.24.1.17>
- Jerotijević Tišma, D. (2021). Can audio-visual training equally affect phonemic and phonetic contrasts? An example of L2 fricative production. *Nasleđe*, 48, 317–335. <https://doi.org/10.46793/NasKg2148.317JT>
- Jerotijević Tišma, D. (2022). The relationship between phonetics learning anxiety and Serbian EFL students' test performance. *Uzdanica*, 19(1), 141–154. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.141JT>

- Jerotijević Tišma, D. M. (2024). Serbian EFL learners' pronunciation proficiency and their willingness to communicate outside the classroom. *Metodički vidici*, 15(2). <https://doi.org/10.19090/mv.2024.15.2.79-95>
- Jilka, M. (2000). *The contribution of intonation to the perception of foreign accent: Identifying intonational deviations by means of F0 generation and resynthesis*. Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart.
- Johansson, S. (1975). Effect of learners' errors. In *Papers in contrastive linguistics and language testing (Lund Studies in English, No. 50)*. Lund: CWK Gleerup.
- John, P., & Cardoso, W. (2009). Francophone ESL learners' difficulties with English /h/. In M. T. Prior, Y. Watanabe, & S.-K. Lee (Eds.), *Recent research in second language phonetics/phonology: Perception and production* (pp. 118–140). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Jones, D. (1962). *The phoneme: Its nature and use*. Cambridge: W. Heffer and Sons.
- Jones, D. (1972). *An outline of English phonetics* (9th ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jones, R. H. (1997). Beyond "listen and repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103–112. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00064-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00064-4)
- Joseph, B. D. (1984a). Balkan expressive and affective phonology: The case of Greek ts/dz. In K. K. Shangriladze & E. W. Townsend (Eds.), *Papers for the V Congress of Southeast European Studies* (pp. 227–237). Columbus, OH: Slavica Publishers.
- Joseph, B. D. (1984b). The appropriateness of [ts] in certain Greek suffixes. *Ονόματα*, 9, 21–25.
- Joseph, B. D. (1985). Για την ιδιαίτερη θέση του [ts]/[dz] στην ελληνική φωνολογία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 3, 227–235.
- Joseph, B. D., & Philippaki-Warbuton, I. (1987). *Modern Greek*. London: Croom Helm.
- Joseph, B. D., & Lee, G. M. (1988). Greek ts/tz as internally complex segments: Phonological and phonetic evidence. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, New Orleans, December 1988.
- Joseph, B. D., & Lee, G. M. (2010). Greek ts/tz as internally complex segments: Phonological and phonetic evidence. In M. Lesho et al. (Eds.), *Ohio State University Working Papers in Linguistics*, 59 (pp. 1–10). Columbus, OH: The Ohio State University.
- Kager, R. (1999). *Optimality theory* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kainada, E., & Lengeris, A. (2015). Native language influences on the production of second-language prosody. *Journal of the International Phonetic Association*, 45(3), 269–287. <https://doi.org/10.1017/S0025100315000158>
- Kalin, R., & Rayko, D. S. (1978). Discrimination in evaluative judgments against foreign-accented job candidates. *Psychological Reports*, 43(3_suppl), 1203–1209. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.43.3f.1203>
- Kappa, I. (1995). *Silbenphonologie im Deutschen und Neugriechischen* [Doctoral dissertation, University of Salzburg].
- Kappa, I. (2002). On the acquisition of syllabic structure in Greek. *Journal of Greek Linguistics*, 3(1), 1–52. <https://doi.org/10.1075/jgl.3.03kap>
- Kartushina, N., Hervais-Adelman, A., Frauenfelder, U. H., & Golestani, N. (2015). The effect of phonetic production training with visual feedback on the perception and production of foreign speech sounds. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 138(2), 817–832. <https://doi.org/10.1121/1.4926561>
- Kaszycka, M. (2021). A study on the relationship between musical ability and EFL pronunciation proficiency. *Linguistics Beyond and Within (LingBaW)*, 7(7), 58–67. <https://doi.org/10.31743/lingbaw.13453>
- Kaye, J., Lowenstamm, J., & Vergnaud, J.-R. (1990). Constituent structure and government in phonology. *Phonology*, 7, 193–231. <https://doi.org/10.1017/S0952675700001184>

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459–489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. New York: Longman.
- Kim, T. (2008). Accentedness, comprehensibility, intelligibility, and interpretability of NNESTs. *The CATESOL Journal*, 20(1), 7–26. <https://doi.org/10.5070/B5.36263>
- Kissling, E. M. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? *The Modern Language Journal*, 97(3), 720–744. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>
- Kissling, E. M. (2015). Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. *Language Teaching Research*, 19(3), 254–275. <https://doi.org/10.1177/1362168814541735>
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>
- Kluender, K. R. (1994). Speech perception as a tractable problem in cognitive science. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 173–217). San Diego, CA: Academic Press.
- Knowles, G. (1978). The nature of phonological variables in Scouse. In P. Trudgill (Ed.), *Sociolinguistic patterns in British English* (pp. 129–149). London: Edward Arnold.
- Kohler, K. J. (2009). Rhythm in speech and language: A new research paradigm. *Phonetica*, 66(1–2), 29–45. <https://doi.org/10.1159/000208929>
- Koutsoudas, A. (1962). *Verb morphology of Modern Greek: A descriptive analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Koutsoudas, A., & Koutsoudas, O. (1962). A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English. *Language Learning*, 12(3), 211–230. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1962.tb01251.x>
- Krajišnik, V. (1994). *Kvantitativne i spektralne karakteristike sonanata*. Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Seliger, H. W. (1975). Maturational constraints on second dialect acquisition. *Language Sciences*, 38, 28–29.
- Kuhl, P. K. (1988). Auditory perception and the evolution of speech. *Human Evolution*, 3(1–2), 19–43. <https://doi.org/10.1007/BF02436589>
- Kuhl, P. K. (1991). Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, 50(2), 93–107. <https://doi.org/10.3758/BF03212211>
- Kuhl, P. K. (1992). Infants' perception and representation of speech: Development of a new theory. In J. J. Ohala, T. M. Nearey, B. L. Derwing, M. M. Hodge, & G. E. Wiebe (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing* (pp. 449–456). Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- Kuhl, P. K. (1994). Learning and representation in speech and language. *Current Opinion in Neurobiology*, 4(6), 812–822. [https://doi.org/10.1016/0959-4388\(94\)90128-7](https://doi.org/10.1016/0959-4388(94)90128-7)
- Kusumoto, Y. (2012). Between perception and production: Is the ability to hear L1-L2 sound differences related to the ability to pronounce the same sounds accurately? *Journal of Polyglossia*, 22, 15–33.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word*, 19(3), 273–309. <https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799>
- Labov, W. (1966). The effect of social mobility on linguistic behavior. *Sociological Inquiry*, 36(2), 186–203. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1966.tb00624.x>
- Ladd, D. R. (1996). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P. (1975). *A course in phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Ladefoged, P. (2007/2012). *Εισαγωγή στη φωνητική* (Μ. Μπαλτατζάνη, μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakić, I. (2018). *Fonetika i fonologija engleskog jezika*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications* (pp. 15–27). New York: Academic Press.
- Lambert, W. E. (1980). The social psychology of language: A perspective for the 1980s. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 414–424). Oxford, England: Pergamon Press.
- Lambert, W. E. (1987). The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In P. Homel, M. Palij, & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 197–221). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. J. (1960). Evaluative reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lamkin, L. (2005). An examination of correlations between flutists' linguistic practices and their sound production on the flute. In *Proceedings of the Second Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM05)*. Montreal, Canada.
- Lamendella, J. T. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 155–196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x>
- Lee, J. (2006). Typology of interdental fricatives with reference to loanword adaptation. *Studies in Phonetics, Phonology and Morphology*, 12(1), 127–148.
- Legendre, G., Miyata, Y., & Smolensky, P. (2022). Harmonic Grammar: A formal multi-level connectionist theory of linguistic well-formedness: An application. In *Proceedings of the 12th Annual Conference* (pp. 884–891). Hove: Psychology Press.
- Lehn, W., & Slager, W. (1959). A contrastive study of Egyptian Arabic and American English: The segmental phonemes. *Language Learning*, 9, 25–33. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1959.tb01126.x>
- Lengeris, A. (2009a). *Individual differences in second-language vowel learning* [Doctoral dissertation, University College London].
- Lengeris, A. (2009b). Perceptual assimilation and L2 learning: Evidence from the perception of Southern British English vowels by native speakers of Greek and Japanese. *Phonetica*, 66(3), 169–187. <https://doi.org/10.1159/000235659>
- Lengeris, A. (2012a). Phonetic vowel reduction in Standard Modern Greek. In *Selected papers of the 10th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 401–407). Komotini: Democritus University of Thrace.
- Lengeris, A. (2012b). Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and prosody in English language teaching* (pp. 25–40). Dordrecht: Springer.
- Lengeris, A. (2016). Comparison of perception-production vowel spaces for speakers of Standard Modern Greek and two regional dialects. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140(4), EL314–EL319. <https://doi.org/10.1121/1.4964397>
- Lengeris, A. (2018). Computer-based auditory training improves second-language vowel production in spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 144(3), EL165–EL171. <https://doi.org/10.1121/1.5052201>
- Lengeris, A., & Hazan, V. (2010). The effect of native vowel processing ability and frequency discrimination acuity on the phonetic training of English vowels for native speakers of Greek. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128(6), 3757–3768. <https://doi.org/10.1121/1.3506351>

- Lengeris, A., & Nicolaidis, K. (2014). Effect of phonetic training on the perception of English consonants by Greek speakers in quiet and noise conditions. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 136(4), 2107. <https://doi.org/10.1121/1.4899580>
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Li, Y., & Somlak, T. (2019). The effects of articulatory gestures on L2 pronunciation learning: A classroom-based study. *Language Teaching Research*, 23(3), 352–371. <https://doi.org/10.1177/1362168817730420>
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., & Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74(6), 431–461. <https://doi.org/10.1037/h0020279>
- Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1989). A specialization for speech perception. *Science*, 243(4890), 489–494. <https://doi.org/10.1126/science.2643163>
- Liker, M. (2009). *Elektropalatografska metoda u opisu izgovora glasnika* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Zagrebu].
- Ling, L. E., Grabe, E., & Nolan, F. (2000). Quantitative characterizations of speech rhythm: Syllable-timing in Singapore English. *Language and Speech*, 43(4), 377–401. <https://doi.org/10.1177/00238309000430040301>
- Lombardi, L. (2003). Second language data and constraints on manner: Explaining substitutions for the English interdental. *Second Language Research*, 19(3), 225–250. <https://doi.org/10.1177/026765830301900304>
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 487–535). Blackwell Publishing.
- Lord, G. (2005). (How) can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 88(3), 557–567. <https://doi.org/10.2307/20063159>
- Lowther, M. (1983). Fossilization, pidginization and the Monitor. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language across cultures* (pp. 127–139). Dublin: Irish Association for Applied Linguistics.
- McCandless, P., & Winitz, H. (1986). Test of pronunciation following one year of comprehension instruction in college German. *Modern Language Journal*, 70(4), 355–362. <https://doi.org/10.2307/326813>
- Macdonald, D., Yule, G., & Powers, M. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44(1), 75–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01449.x>
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- Mackridge, P. (1987). *Η Νεοελληνική γλώσσα* (K. N. Petropoulos, Trans.). Athens: Patakis. (Original work published 1985)
- Major, R. C. (1986). The ontogeny model: Evidence from L2 acquisition of Spanish /r/. *Language Learning*, 36(4), 453–504. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb01035.x>
- Major, R. C. (1987). A model for interlanguage phonology. In G. Ioup & S. H. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (pp. 101–125). Rowley, MA: Newbury House.
- Major, R. C. (1998). Interlanguage phonetics and phonology: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 131–137. <https://doi.org/10.1017/S0272263198002010>
- Major, R. C. (2001). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Major, R. C. (2007). Identifying a foreign accent in an unfamiliar language. *Studies in second language acquisition*, 29(4), 539–556.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 63–94). Amsterdam: John Benjamins.
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36(2), 173–190. <https://doi.org/10.2307/3588329>
- Malikouti-Drachman, A. (1994). New approaches to some problems of Greek phonology. In I. Philippaki-Warbuton, K. Nicolaidis, & M. Sifianou (Eds.), *Themes in Greek linguistics* (pp. 33–44). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Malikouti-Drachman, A. (2002). Review article: Greek phonology: A contemporary perspective. *Journal of Greek Linguistics*, 2(1), 187–243. <https://doi.org/10.1075/jgl.2.08mal>
- Malikouti-Drachman, A. (2011). New approaches to some problems of Greek phonology. In A. Malikouti-Drachman & T. Kiss (Eds.), *Themes in Greek linguistics* (pp. 33–44). Amsterdam: John Benjamins.
- Manuel, S. Y. (1990). The role of contrast in limiting vowel-to-vowel coarticulation in different languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 88(3), 1286–1298. <https://doi.org/10.1121/1.399705>
- Maye, J. (2000). *Learning speech sound categories from statistical information* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona.
- Maye, J., Werker, J. F., & Gerken, L. A. (2002). Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination. *Cognition*, 82(3), B101–B111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(01\)00157-3](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(01)00157-3)
- McCarthy, J. J. (1988). Feature geometry and dependency: A review. *Phonetica*, 45(2–4), 84–108. <https://doi.org/10.1159/000261820>
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation—Views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3–18.
- McGurk, H., & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264(5588), 746–748. <https://doi.org/10.1038/264746a0>
- McMullen, E., & Saffran, J. R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21(3), 289–311. <https://doi.org/10.1525/mp.2004.21.3.289>
- Mennen, I., & Okalidou, A. (2006). Acquisition of Greek phonology: An overview. *QMU Speech Science Research Centre Working Papers, WP10*. Edinburgh: Queen Margaret University College.
- Milenova, M. (2014). The acquisition of new and similar sounds: Evidence from Bulgarian learners of Modern Greek. In *Selected papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 1113–1121). Rhodes: University of the Aegean.
- Miletić, B. (1960). *Osnovi fonetike srpskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Milošević, N., Vuković, M., & Ristić, I. (2022). Phonemic awareness as an indicator of preliterate abilities in Serbian speaking children with and without specific language impairment. *Inovacije u nastavi*, 35(1). <https://doi.org/10.5937/inovacije2201118M>
- Mirambel, A. (1946). Le groupe ts en grec moderne. *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, 42, 89–101.
- Mirambel, A. (1950). L'opposition de ts et dz en grec moderne. *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, 46, 58–68.
- Mirambel, A. (1959). *La langue grecque moderne: Description et analyse*. Paris: Librairie Klincksieck.
- Missaglia, F. (1999). Contrastive prosody in SLA: An empirical study with adult Italian learners of German. In *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences* (Vol. 1, pp. 551–554). San Francisco, CA: University of California.

- Monahan, P. J., Schertz, J., Fu, Z., & Pérez, A. (2022). Unified coding of spectral and temporal phonetic cues: Electrophysiological evidence for abstract phonological features. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 34(4), 618–638. https://psycnet.apa.org/doi/10.1162/jocn_a_01817
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520. <https://doi.org/10.2307/3586981>
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001035>
- Moyer, A. (2014). Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, 35(4), 418–440. <https://doi.org/10.1093/applin/amu012>
- Moyer, A. (2016). The puzzle of gender effects in L2 phonology. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), 8–28. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.01moy>
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 193–218). John Benjamins.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48(2), 159–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00038>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49(Supplement 1), 285–310. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>
- Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25(1), 51–75. <https://doi.org/10.2307/3587028>
- Müller, M. (1861/1965). *Lectures on the science of language*. New Delhi: Munshi Ram Manohar Lal.
- Murakawa, H. (1981). *Teaching English pronunciation to Japanese adults* (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: Investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *The Modern Language Journal*, 102(1), 199–217. <https://doi.org/10.1111/modl.12461>
- Nardo, D., & Reiterer, S. (2009). Musicality and phonetic language aptitude. In G. Dogil & S. Reiterer (Eds.), *Language talent and brain activity* (pp. 213–256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nemser, W. (1971). *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians*. Indiana University Press.
- Nespor, M. (2013). *Φωνολογία* (6η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Neufeld, G. (1977). Language learning ability in adults: Acquisition of prosodic and articulatory features. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 45–60. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neufeld, G. G. (1978). A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16(1), 15–26. <https://doi.org/10.1515/iral.1978.16.1-4.15>

- Neufeld, G. (1980). On the adult's ability to acquire phonology. *TESOL Quarterly*, 14, 285–298. <https://doi.org/10.2307/3586595>
- Neufeld, G., & Schneiderman, E. (1980). Prosodic and articulatory features in adult language learning. In *Research in second language acquisition* (pp. 105–109). Rowley, MA: Newbury House.
- Neville, H. J., Mills, D. L., & Lawson, D. S. (1992). Fractionating language: Different neural subsystems with different sensitive periods. *Cerebral Cortex*, 2(3), 244–258. <https://doi.org/10.1093/cercor/2.3.244>
- Newton, B. (1961). The rephonemization of Modern Greek. *Lingua*, 10, 275–284. <https://doi.org/10.1016/0024-3841%2861%2990133-4>
- Newton, B. (1972). *The generative interpretation of dialect: A study of Modern Greek phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolaidis, K., & Mattheoudakis, M. (2012). The PRO-VOC method: Combining pronunciation and vocabulary teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50, 303–321. <https://doi.org/10.1515/iral-2012-0012>
- Nicolaidis, K. (2001). An electropalatographic study of Greek spontaneous speech. *Journal of the International Phonetic Association*, 31(1), 67–85. <https://doi.org/doi:10.1017/S0025100301001062>
- Nicolaidis, K., Andreou, P., Bozonelos, V., Konstantinidou, S., Koutsandreas, K., Mavroudi, A., Tasioudi, M., Theodorou, D., & Tsiantoula, S. (2009). The teaching of pronunciation to learners of Greek as a foreign or second language: Principles for the design of a pronunciation book. In *Studies in Greek Linguistics: Proceedings of the 29th Annual Meeting of the Department of Linguistics, Aristotle University of Thessaloniki* (pp. 581–594). Thessaloniki. http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_29_581_594.pdf
- Nicolaidis, K., Pananikolaou, G., Kainada, E., & Avdelidis, K. (2015). SpeakGreek: An online speech training tool for L2 pedagogy and clinical intervention. In *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK. <http://www.icphs2015.info/pdfs/Papers/ICPHS0584.pdf>
- Nida, E. G. (1957–1958). Some psychological problems in language learning. *Language Learning*, 8, 7–15.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Katamba, F. (1996). *Contemporary linguistics: An introduction*. London: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436–486). Malden, MA: Blackwell.
- Oh, E. (2008). Coarticulation in non-native speakers of English and French: An acoustic study. *Journal of Phonetics*, 36(2), 361–384. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.12.001>
- Ohala, D. K. (2008). Phonological acquisition in a first language. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 19–39). Amsterdam: John Benjamins.
- Oller, J. W., Jr., & Ziahosseiny, S. M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20(2), 183–189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1970.tb00475.x>
- Osburne, A. G. (2003). Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 131–143. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.005>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2018). Language learning strategies. In J. I. Lontas (Ed.), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 81–90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261–283. <https://doi.org/10.1007/BF01067377>

- Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25(2), 83–102.
- Pagoni, S. (1990). Cluster analysis and social network structure: The Modern Greek evidence. *Studies in Greek Linguistics*, 10, 399–419.
- Pagoni, S. (1993). *Modern Greek phonological variation: A Government Phonology approach* [Doctoral dissertation, University College London].
- Pagoni-Tetlow, S. (1996). The syllabic structure of Modern Greek /ps/ and /ks/: A Government Phonology approach. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 16, 71–82.
- Palmer, H. E. (1921). *The oral method of teaching languages*. Cambridge, England: W. Heffer & Sons.
- Papachristou, V. (2011). Explicit vs. implicit pronunciation teaching to Greek children: The case of the acquisition of English vowels. In *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 19 (pp. 371–381). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Pappou-Zouravliova, A. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε ρωσόφωνους Έλληνες της Μαριούπολης (ΝΑ Ουκρανία) [Teaching Greek as a foreign language to Russian-speaking Greeks of Mariupol (S. E. Ukraine)]. In E. Anastasiadis-Symeonidis (Ed.), *Proceedings of the 9th International Congress of Greek Linguistics* (pp. 405–415). Chicago: University of Chicago.
- Paradis, C., & Prunet, J. F. (1991). Introduction: Asymmetry and visibility. In C. Paradis & J.-F. Prunet (Eds.), *Phonetics and phonology 2: The special status of coronals* (pp. 1–25). San Diego, CA: Academic Press.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Parker, S. (2011). Sonority. In M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume, & K. Rice (Eds.), *The Blackwell companion to phonology* (pp. 1–25). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pastuszek-Lipińska, B. (2007). Musicians outperform nonmusicians in speech imitation. In *Proceedings of the International Symposium on Computer Music Modeling and Retrieval* (pp. 56–73). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Patel, A. D. (2012). Language, music, and the brain: A resource-sharing framework. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, & I. Cross (Eds.), *Language and music as cognitive systems* (pp. 204–223). Oxford: Oxford University Press.
- Pater, J. (1993). Theory and methodology in the study of metrical parameter (re)setting. *McGill Working Papers in Linguistics*, 9(1–2), 211–243.
- Patkowski, M. S. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language* (Unpublished doctoral dissertation). New York University.
- Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11(1), 73–89. <https://doi.org/10.1093/applin/11.1.73>
- Pawlak, M. (2010). Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 8, 189–202. <https://doi.org/10.2478/v10015-010-0005-6>
- Peco, A. (1991). *Osnovi akcentologije srpskohrvatskog jezika* (5th ed.). Beograd: Naučna knjiga.
- Pei, Z., Wu, Y., Xiang, X., & Qian, H. (2016). The effects of musical aptitude and musical training on phonological production in foreign languages. *English Language Teaching*, 9(6), 19–29. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p19>
- Pennington, M. C. (1995). Recent research in second language phonology: Implications for practice. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation, pedagogy and theory: New views, new directions* (pp. 94–108). Alexandria, VA: TESOL.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207–225. <https://doi.org/10.2307/3586541>
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Peterson, S. S. (2000). *Pronunciation learning strategies: A first look*. ERIC Document Reproduction Service (ED450599). <https://eric.ed.gov/?id=ED450599>
- Petinou, K. & Terzi, A. (2002). Clitic misplacement in normally developing and language-impaired Cypriot-Greek children. *Language Acquisition*, 10, 1–29. https://doi.org/10.1207/S15327817LA1001_1
- Picard, M. (2002). The differential substitution of English /θ ð/ in French: The case against underspecification in L2 phonology. *Linguisticae Investigationes*, 25(1), 87–96. <https://doi.org/10.1075/li.25.1.07pic>
- Pike, K. L. (1946). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pike, E. (1959). A test for predicting phonetic ability. *Language Learning*, 9(1–2), 35–43. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1959.tb01127.x>
- Pimsleur, P. (2003). The Pimsleur language aptitude battery. Bethesda, MD: Second Language Testing. (Original work published 1966)
- Pinget, A. F., Bosker, H. R., Quené, H., & De Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*, 31(3), 349–365. <https://doi.org/10.1177/0265532214526177>
- Piske, T., MacKay, I. R., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of phonetics*, 29(2), 191–215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Połać, A. (2014). Musical ability and its influence on foreign language pronunciation. *Psycholingwistyczne eksploracje językowe*, 3, 113–128.
- Politzer, R., & Weiss, L. (1969). Developmental aspects of auditory discrimination, echo response, and recall. *The Modern Language Journal*, 53(2), 75–85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04559.x>
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2003). Optimality theory in phonology. In W. J. Frawley (Ed.), *International encyclopedia of linguistics* (Vol. 3, pp. 212–222). Oxford: Oxford University Press.
- Purcell, E. T., & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language learning*, 30(2), 271–287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00319.x>
- Rau, D. V., Chang, H. H. A., & Tarone, E. E. (2009). Think or sink: Chinese learners' acquisition of the English voiceless interdental fricative. *Language Learning*, 59(3), 581–621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00518.x>
- Reiterer, S. M., Hu, X., Erb, M., Rota, G., Nardo, D., Grodd, W., & Ackermann, H. (2011). Individual differences in audio-vocal speech imitation aptitude in late bilinguals: Functional neuroimaging and brain morphology. *Frontiers in Psychology*, 2, 271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00271>
- Revithiadou, A. (1999). *Headmost accent wins: Head dominance and ideal prosodic form in lexical accent systems* (Doctoral dissertation). LOT Dissertation Series 15. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25(3), 204–219.
- Riney, T. J., & Flege, J. E. (1998). Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 213–243. <https://doi.org/10.1017/S0272263198002058>
- Riney, T., Takada, M., & Ota, M. (2000). Segmentals and foreign language accent: The Japanese flap in EFL. *TESOL Quarterly*, 34(4), 711–737. <https://doi.org/10.2307/3587782>
- Ritchie, W. C. (1968). On the explanation of phonic interference. *Language Learning*, 18(3–4), 183–197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00206.x>

- Roach, P. (1982). On the distinction between “stress-timed” and “syllable-timed” languages. In D. Crystal (Ed.), *Linguistic controversies: Essays in linguistic theory and practice* (pp. 73–79). London: Edward Arnold.
- Roach, P. (2004). British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*, 34(2), 239–245. <https://doi.org/10.1017/S0025100304001768>
- Ross, T., Ferjan, N., & Arvaniti, A. (2008). Speech rhythm and its quantification in L2. *DELTA*, 24(special issue), 75–80.
- Sagey, E. (1986). *The representation of features and relations in nonlinear phonology* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology].
- Saito, K. (2013). Reexamining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development: The role of explicit phonetic information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1–29. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000666>
- Saito, K., & van Poeteren, K. (2018). The perception–production link revisited: The case of Japanese learners’ English /ɹ/ performance. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 3–17. <https://doi.org/10.1111/ijal.12175>
- Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
- Saito, K., Suzukida, Y., & Sun, H. (2019). Aptitude, experience, and second language pronunciation proficiency development in classroom settings: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), 201–225. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000432>
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68(1), 83–114. <https://doi.org/10.1111/lang.12263>
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 19(3–4), 245–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00466.x>
- Scovel, T. (1981). The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition. In J. G. Savard & L. Laforge (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Congress of Applied Linguistics* (pp. 389–401). Quebec, Canada: Laval University Press.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Scovel, T. (1995). Differentiation, recognition, and identification in the discrimination of foreign accents. In J. Archibald (Ed.), *Phonological acquisition and phonological theory* (pp. 169–181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seliger, H. W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications* (pp. 11–19). New York: Academic Press.
- Seliger, H. W., Krashen, S. D., & Ladefoged, P. (1975). Maturation constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20–22.
- Seligman, C. R., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. (1972). The effects of speech style and other attributes on teachers’ attitudes toward pupils. *Language in Society*, 1(1), 131–142. <https://doi.org/10.1017/S004740450000659X>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (1993). Fossilization as simplification? In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 14–28). Singapore: Regional Language Centre.
- Selinker, L. (1996). On the notion of “IL competence”. In G. Brown, K. Malmkjær, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 92–113). Cambridge: Cambridge University Press.

- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp. 197–216). Amsterdam: John Benjamins.
- Selkirk, E. O. (1982). The syllable. In H. van der Hulst & N. Smith (Eds.), *The structure of phonological representations* (Vol. 2, pp. 337–383). Dordrecht: Foris.
- Setatos, M. (1969). *Phonological problems of Modern Greek koine*. Thessaloniki.
- Setatos, M. (1974). *H φωνολογία της κοινής νεοελληνικής*. Athens: Papazisis.
- Setter, J., & Jenkins, J. (2005). Pronunciation. *Language Teaching*, 38(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S026144480500251X>
- Siegel, J. (2003). Social context. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 178–223). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sievers, E. (1876). *Grundzüge der Lautphysiologie: Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen* (Vol. 1). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Silbert, N., Smith, B., Jackson, S., Campbell, S., Hughes, M., & Tare, M. (2015). Non-native phonemic discrimination, phonological short-term memory, and word learning. *Journal of Phonetics*, 50, 99–119. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2015.03.001>
- Silveira, R. (2002). Pronunciation instruction. *Revista Linguagem & Ensino*, 5(1), 93–126.
- Smit, U., & Dalton, C. (2000). Motivational patterns in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(3–4), 229–246. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.229>
- Smith, L. E., & Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333–342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x>
- Smyth, R., Jacobs, G., Rogers, H. (2003). Male voices and perceived sexual orientation: An experimental and theoretical approach. *Language in Society*, 32(3), 329–350. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0047404503323024>
- Southwood, M. H., & Flege, J. E. (1999). Scaling foreign accent: Direct magnitude estimation versus interval scaling. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13(5), 335–349. <https://doi.org/10.1080/026992099299013>
- Spironelli, C., Penolazzi, B., & Angrilli, A. (2010). Gender differences in reading in school-aged children: An early ERP study. *Developmental Neuropsychology*, 35(4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.480913>
- Steeneken, H. J. (2001). The measurement of speech intelligibility. *Proceedings of the Institute of Acoustics*, 23(8), 69–76.
- Stengel, E. (1939). On learning a new language. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 20, 471–479.
- Steriade, D. (1987). Redundant values. In *Papers from the Twenty-Third Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 339–362). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society.
- Stockwell, R., & Bowen, J. (1965). *The sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stojičić, V., & Lampropoulou, M. (2020). Do you speak Greek? A case study of L2 Serbian learners of Greek. *Teme*, 44(1), 251–266. <https://doi.org/10.22190/TEME180502019S>
- Stojičić, V., & Gogas, Th. (2012). From ‘public sphere’ to the ‘crowd symbols’: How Serbian students of Greek language perceive Greek culture. In *Approaches and methods in second and foreign language teaching* (pp. 545–552). Sarajevo: IBU Publications.
- Subotić, L., Sredojević, D., & Bjelaković, I. (2012). *Fonetika i fonologija: Ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00275.x>
- Suzukida, Y. (2021). The contribution of individual differences to L2 pronunciation learning: Insights from research and pedagogical implications. *RELC Journal*, 52(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/0033688220987655>

- Szyszk, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283–300. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.7>
- Szyszk, M. (2015). Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 13(1), 93–106. <https://doi.org/10.1515/rela-2015-0017>
- Szyszk, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50642-5>
- Sweet, H. (1900). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Tahta, S., Wood, M., & Loewenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and speech*, 24(3), 265–272. <https://doi.org/10.1177/002383098102400306>
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Master's thesis). University of Glasgow.
- Tarone, E. (1972). Interlingual identification in pronunciation. *TESOL Quarterly*, 6(4), 325–331. <https://doi.org/10.2307/3586160>
- Tarone, E. (1978). The phonology of interlanguage. In J. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 15–33). Rowley, MA: Newbury House.
- Taylor, D. M., Meynard, R., & Rheault, E. (1977). Threat to ethnic identity and second-language learning. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity, and intergroup relations* (pp. 99–118). London: Academic Press.
- Teasdale, A. (1997). On the differential substitution of English [θ]: A phonetic approach. *Calgary Working Papers in Linguistics*, 19, 71–91.
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41(2), 177–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Topintzi, N. (2023). *Phonetics and phonology: An introduction, with special focus on English and Greek* [Undergraduate textbook]. Athens: Kallipos, Open Academic Editions. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-285>
- Trehub, S. E. (1976). The discrimination of foreign speech contrasts by infants and adults. *Child Development*, 47(2), 466–472. <https://doi.org/10.2307/1128803>
- Trofimovich, P., Kennedy, S., & Foote, J. A. (2015). Variables affecting L2 pronunciation development. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 353–373). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R., & Song, H. (2009). Comprehension-based practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 609–639. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990040>
- Tronnier, M., & Zetterholm, E. (2015). Foreign accent: Influences of the sound system of Serbian on the production of Swedish L2. *Working Papers, Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 55, 95–100.
- Tropf, H. (1987). Sonority as a variability factor in second language phonology. In A. James & J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 173–191). Dordrecht: Foris.
- Trubetzkoy, N. S. (1958). *Grundzüge der Phonologie* [Fundamentals of phonology]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Original work published 1939)
- Trubetzkoy, N. S. (1969). *Principles of phonology* (C. A. M. Baltaxe, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Tserdanelis, G. (2001). A perceptual account of manner dissimilation in Greek. *Ohio State University Working Papers in Linguistics*, 55, 172–199.

- Tserdanelis, G. (2002). Obstruent cluster manner dissimilation in Greek: A perceptual account. In *Recherches en linguistique grecque: Actes du 5e Colloque international de linguistique grecque* (pp. 271–274). Paris: L'Harmattan.
- Tsiartsioni, E. (2003). *The acquisition of features of rhythm and stop voicing in Greek and English L2* (Doctoral dissertation). Trinity College Dublin.
- Tyler, M. D., Best, C. T., Faber, A., & Levitt, A. G. (2014). Perceptual assimilation and discrimination of non-native vowel contrasts. *Phonetica*, 71(1), 4–21. <https://doi.org/10.1159/000356237>
- Tzakosta, M. (2006). Cluster phonotactics in Greek L1 and L2. In *Proceedings of the 26th Annual Meeting of Greek Linguistics* (pp. 452–463). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Tzakosta, M., & Vis, J. (2009a). Asymmetries of consonant sequences in perception and production: Affricates vs. /s/ clusters. In A. Tsangalidis (Ed.), *Selected papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 375–384). Thessaloniki: Monochromia.
- Tzakosta, M., & Vis, J. (2009b). Phonological representations of consonant sequences: The case of affricates vs. “true” clusters. In *Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 558–573). Ioannina: University of Ioannina.
- Tzakosta, M. (2010). External and internal factors affecting compound formation in L2: The case of Dutch learners of Greek. *Studies in Greek Linguistics*, 30, 589–601.
- Tzakosta, M., & Koufou, I. (2011). Perceptual asymmetries affecting cluster production in Greek L2: The case of CL and CC clusters. In *E-proceedings of the 9th International Conference on Greek Linguistics*.
- Tzakosta, M., & Mamadaki, M. (2013). Compound formation in L2 learning: The case of Bulgarian, Romanian and Russian learners of Greek. In *E-proceedings of the 10th International Conference on Greek Linguistics (10ICGL)* (pp. 578–583). Komotini: Democritus University of Thrace. <http://www.icgl.gr/el/papers-in-english.html>
- Tzakosta, M. (2016). Developmental paths in L1 and L2 phonological acquisition: Consonant clusters in the speech of natives and Turkish and Dutch learners of Greek. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico, & I. Ferrari (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2005 (Generative Approaches in Language Acquisition)* (pp. 536–549). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition* (pp. 141–178). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(2), 114–136. <https://doi.org/10.1017/S027226310000437X>
- Vishnevskaya, G. M., & Zverev, M. E. (2022). Speech rhythm as an elusive phenomenon in relation to its shape and function. *Philologia*, 20, 1–20. <https://doi.org/10.18485/philologia.2022.20.20.1>
- Vukelić, M. (2009). Povodom prevoda Trijandafilidijeve male novogrčke gramatike. *Lucida Intervalla*, 38, 85–95.
- Walsh, T. M., & Diller, K. C. (1981). Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 3–21). Rowley, MA: Newbury House.
- Waniek-Klimczak, E. (2015). Correctness in pronunciation instruction: Teachers’ and learners’ views. *Konin Language Studies*, 3(1), 75–88.
- Warburton, I. (1970). *On the verb of Modern Greek*. The Hague: Mouton.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123–130. <https://doi.org/10.2307/3586182>
- Weinberger, S. H. (1997). Minimal segments in second language phonology. In A. R. James & J. Leather (Eds.), *Second-language speech: Structure and process* (pp. 263–312). Berlin: Walter de Gruyter.

- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. I. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In W. P. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics: A symposium* (pp. 95–189). Austin: University of Texas Press.
- Wells, J. C. (1999). Overcoming phonetic interference. *Speech, Hearing and Language: Work in Progress*, 11, 117–128.
- Wells, J. C. (1982). *Accents of English* (Vols. 1–3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 49–63. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0163-6383\(84\)80022-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0163-6383(84)80022-3)
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Whitman, R. L., & Jackson, K. L. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, 22(1), 29–41. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1972.TB00071.X>
- Winitz, H. (1981). *Two considerations in the comprehension of L1 and L2* [Paper presentation]. New York Academy of Sciences, New York, NY, United States.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1–64. <https://doi.org/10.3102/00346543047001001>
- Wong, J. (2012). Training the perception and production of English /e/ and /æ/ of Cantonese ESL learners: A comparison of low vs. high variability phonetic training. In *Proceedings of the 14th Australasian International Conference on Speech Science and Technology* (pp. 3–6). Sydney: University of New South Wales.
- Zampini, M. L. (1998). The relationship between the production and perception of L2 Spanish stops. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 3(3), 85–100.
- Zampini, M. L. (2008). L2 speech production research: Findings, issues, and advances. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 219–249). Amsterdam: John Benjamins.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος, Β., & Χουμά, Β. (2012). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη, & Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή (Επιμ.), *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σσ. 597–612). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζουραβλιόβα, Α., Μητσιακή, Μ., & Φωτιάδου, Γ. (2010). Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στα Α. Τσαγγαλίδης & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.) *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching* (σσ. 53–64). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιακή, Μ., & Βλέτση, Ε. (2008). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στον *Οδηγό επιμόρφωσης «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)»* (σσ. 159–176). Θεσσαλονίκη.
- Αστάρ, Β., & Βασιλάκη, Ε. (2011). Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 66–75.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω / Δαρδανός.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1991). *Προβλήματα στόχων και μεθόδου του γλωσσικού μαθήματος*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ελσαφούρι, Γ. (2023). *Υπερτεμαχιακή φωνολογία της Ελληνικής και της Αραβικής: Συγκριτική μελέτη και πρακτικές διδασκαλίας της προφοράς* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].

- Ζάγκα, Ε., Μητσιάκη, Μ., & Τζεβελέκου, Μ. (2013). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα. Στα Γ. Κοτζόγλου, Κ. Νικολού, Ε. Καραντζόλα & Κ. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σσ. 403–415). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Θεμιστοκλέους, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη φωνητική και στη φωνολογία*. Λευκωσία.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2005). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λαμπροπούλου, Μ., & Στόιτσιτς, Β. (2021). <δ> ή <ντ>; <θ> ή <τ>; <γ> ή <γκ>; Συστηματικά λάθη κατά την εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας από σερβόφωνους φοιτητές. Στο Α. Τσαγγαλίδης & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching* (σσ. 671–683). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Μαγουλά, Ε. (2015). Φωνητική-φωνολογία στη γλωσσική διδασκαλία: Τι έγινε, τι δεν έγινε και τι θα πρέπει να γίνει. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 41–56.
- Malikouti-Drachman, A. (1987). Η αντιπροσώπευση των διπλών συμφώνων στα Νέα Ελληνικά. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 8, 275–291.
- Μαγουλά, Ε. (2010). *Η συνάρθρωση στη Νέα Ελληνική: Τυπολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαγουλάς, Γ., & Μαγουλά, Ε. (2017). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής φωνολογίας* (Κεφ. Φωνολογία). Αθήνα: Κάλλιπος. <https://repository.kallipos.gr/handle/114>
- Μαλικούτη-Drachman, A., & Drachman, G. (1989). Τονισμός στα ελληνικά. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 127–143). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ματθαίουδάκη, Μ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., & Σπανού, Κ. (2013). *Η διδασκαλία της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς*. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και φοιτητές νεοελληνικών τμημάτων εκτός Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μήτσης, Σπ. Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσιάκη, Μ. (2014). *Φωνολογική διαβάθμιση των CC της Νέας Ελληνικής: Γραμματική μοντελοποίηση και διδακτικές εφαρμογές για την ελληνική ως Γ2 [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]*.
- Μητσιάκη, Μ. (2018). Φωνολογική αντίληψη, προφορά και ακροαματικά έργα στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Παρουσίαση στο *Διεθνές Συνέδριο Διδασκαλία Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης*, Μόσχα, 13–15 Νοεμβρίου.
- Μπαλτατζάνη, Μ., & Νικολαΐδου, Κ. (2022). Φωνητική. Στο Μ. Λεκάκου & Ν. Τοπιντζή (επιμ.), *Εισαγωγή στη γλωσσολογία: Θεμελιώδεις έννοιες και βασικοί κλάδοι με έμφαση στην ελληνική γλώσσα* (σσ. 23–90). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μποτίνης, Α. (2011). *Φωνητική της Ελληνικής*. Αθήνα: ISEL.
- Νικολαΐδου, Κ. (2003). Μια ηλεκτροπαλαιογραφική μελέτη των ουρανικών συμφώνων της Ελληνικής. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης, & Β. Σπυρόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σσ. 108–127). Αθήνα: Πατάκης.
- Νικολαΐδου, Κ. (2012). *Προτάσεις διδασκαλίας: Παραγωγή προφορικού λόγου* (Activities for oral production). Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=282>
- Νικολαΐδου, Κ., Παπανικολάου, Γ., Αβδελίδης, Κ., Καϊναδά, Ε., Σφακιανάκη, Α., Βρύσης, Λ., Κωσταντουδάκης, Κ., Σαρτσένκο, Ι., & Κέλμαλη, Ε. (2014). *SpeakGreek: Ανάπτυξη διαδικτυακού συστήματος εκπαίδευσης της ομιλίας*. Στο *Ακουστική 2014* (σσ. 144–151). Θεσσαλονίκη.

- Παπαβασιλείου, Κ. (2021). *Τα λάθη των ισπανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).
- Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2021). *Εισαγωγή στη φωνολογία*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ρεβυθιάδου, Α., & Σπυρόπουλος, Β. (2013). *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών ρωσικής-ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρεβυθιάδου, Α., & Τζακώστα, Μ. (2019). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (3η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Πρώτη έκδοση 2007)
- Σετάτος, Μ. (1974). *Φωνολογία της κοινής νεοελληνικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σφακιανάκη, Α., Νικολαΐδου, Κ., Παπανικολάου, Γ., Αβδελίδης, Κ., & Καϊναδά, Ε. (2017). Εκπαίδευση της προφορικής γλώσσας με οπτικοακουστική (βιο)ανατροφοδότηση μέσω του διαδικτυακού εργαλείου «ΜιλώΕλληνικά–SpeakGreek». Στο Β. Καλοκύρη, Κ. Κουτσοδάκη, Σ. Κουτσοράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη, & Α. Σφακιανάκη (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Κοινωνία και σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση»* (Τόμος Β, σσ. 344–353).
- Τζίμα, Ι. (2024). Δυσκολίες στην εκμάθηση της σερβικής γλώσσας: Αναζήτηση σημείων σύγκλισης και απόκλισης από την ελληνική. Στο Β. Στόιτσιτς, Α. Ράτζενοβιτς, & Ν. Ματθαιουδάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 15ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (Τόμος Α', σσ. 686–700).
- Τζωρτζάτου, Κ. (2012). *Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941/1978). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ· Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2002). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)* (ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ, 1941, με διορθώσεις). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τριπερίνα, Γ. (2015). *Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στη Σερβία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Електронски извори

Eclass.uoa.gr: <https://bit.ly/3fqYR2y>

BoldVoice: <https://boldvoice.com/>

SpeakGreek: <https://www.enl.auth.gr/speakgreek/>

Прилагођени новински текстови: <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=3695579>

https://www.flowmagazine.gr/didaskontas_ta_paidia_mas_to_savasmu_sti_diaforetikotita/

<https://www.antapocrisis.gr/%CE%B4%CF%8D%CE%BF%CE%BF%CE%BA%CF%84%CE%A%CF%89%CF%81%CE%B1/>

Извори визуелних елемената коришћених у инструкцијама: <https://maroussi.gr/tag/ethelontiki-aimodosia-dimou-amarousiou/page/4/> и <https://www.pagkritio.gr/pagkritio/summer-activities>.

Извори коришћени за одабир брзалица: <https://logotherapeia->

ioannina.blogspot.com/2014/02/blog-post.html, <https://parentshub.gr/paidi/ekpaidefsi/glossodetes-gia-paidia>, <https://www.aspaonline.gr/glossodetes-paidia/>, <https://shorturl.at/x8OSj>.

Извор коришћен за одабир песмица: https://dreamskindergarten.blogspot.com/2011/08/blog-post_25.html

Прилози

Прилог 1: Упитник за учеснике на курсу *Савремени грчки језик Г-1*

Молимо да попуните своје податке и да искрено одговорите на питања која следе. Подаци ће бити коришћени искључиво у сврху организације наставе и у истраживачке сврхе.

1. Име и презиме: _____

2. Годиште: _____

3. Место рођења: _____

4. Просек из средње школе: _____

5. Број поена на пријемном испиту:

Српски језик: _____

Страни језик: _____ (молимо да упишете о ком језику је реч: _____)

6. Матерњи језик/језици: _____

7. Страни језици које сте похађали у основној и средњој школи (и средња оцена из ових предмета)

Основна школа:

Први језик: _____

Средња оцена: _____

Други језик (уколико сте га похађали): _____

Средња оцена: _____

Средња школа:

Први језик: _____

Средња оцена: _____

Други језик (уколико сте га похађали): _____

Средња оцена: _____

8. Да ли говорите још неки страни језик (осим језика које сте похађали у школи)?

ДА

НЕ

9. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање молимо да наведете о ком језику или језицима је реч.

10. Уколико сте потврдно одговорили на претходна питања, молимо да одаберете један или више понуђених одговора. На који начин сте учили овај језик/ове језике? (уколико је реч о више језика молимо да поред одговора назначите на који језик се односе)

- а. Родитељ/родитељи су ми изворни говорници овог језика.
- б. Живео/ла сам у тој земљи.
- в. Похађао/ла сам приватне часове.
- г. Похађао/ла сам часове у групи, у школи страних језика.
- д. Имам рођаке у тој земљи.
- ђ. Имам пријатеље у тој земљи.
- е. Користио/ла сам неку апликацију (навести коју: _____)
- ж. Друго: _____ (објаснити)

11. Да ли сте посетили Грчку/Кипар? (молимо да заокружите)

ДА НЕ

12. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један од понуђених одговора. Колико пута до сада сте посетили Грчку/Кипар?

- а. Једном.
- б. 2-3 пута.
- в. 4-6 пута.
- г. 7-10 пута.
- д. Више од 10 пута.
- ђ. Посећујем је/их сваке године.

13. Да ли сте имали контакта са **модерним грчким језиком**? (молимо да заокружите)

ДА НЕ

14. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један или више понуђених одговора. На који начин сте дошли у контакт са **модерним грчким језиком**?

- а. Живео/ла сам у Грчкој.
- б. Похађао/ла сам часове у школи.
- в. Похађао/ла сам приватне часове.
- г. Похађао/ла сам часове у групи, у школи страних језика.
- д. Имам рођаке у Грчкој.
- ђ. Имам пријатеље у Грчкој.
- е. Приликом путовања у Грчку.
- ж. Користио/ла сам неку апликацију (навести коју: _____)
- з. Путем музике/филмова/серија.

и. Друго: _____ (објаснити)

15. Да ли сте имали контакт са **класичним грчким језиком**?

ДА НЕ

16. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један или више понуђених одговора. На који начин сте дошли у контакт са **класичним грчким језиком**?

- а. Похађао/ла сам часове у школи.
- б. Похађао/ла сам приватне часове.
- в. Похађао/ла сам часове у групи.
- г. Учио/ла сам самостално.
- д. Друго: _____ (објаснити)

17. Да ли сте похађали музичку школу?

- а. Не.
- б. Да, али нисам завршио/ла.
- в. Да, основну музичку школу.
- г. Да, основну и средњу музичку школу.
- д. Похађао/ла сам приватне часове инструмента/певања.
- ђ. Био/била сам члан/чланица хора.
- е. Друго: _____ (објаснити)

18. Како процењујете своју музикалност? (молимо да на скали одаберете један број од 1 до 5)

(нисам уопште музикалан/на) 1 2 3 4 5 (изузетно сам музикалан/на)

18. Да ли је модерни грчки језик био ваш први избор приликом уписивања факултета?

ДА НЕ

19. Уколико сте одрично одговорили на претходно питање, молимо да наведете разлог одабира ових студија.

20. Модерни грчки језик желим да научим због следећих разлога (одаберите један или више понуђених одговора):

- а. Због љубави према народу и земљи.
- б. Због пријатеља у Грчкој.
- в. Због перспективе проналажења посла.
- г. Због тога што сам већ учио/ла овај језик.
- д. Због опште културе.
- ђ. Зато што је био мој алтернативни избор, други по реду језик који бих изабрао/ла.
- е. Зато што је био језик који ми се највише допада од понуђених.
- ж. Јер нисам имао/ла други избор.
- ђ. Друго: _____ (објаснити)

21. На који начин сматрате да се најбоље учи језик?

22. Молимо да на скалама које следе означите значај који сматрате да имају наведене ставке приликом усвајања страног језика.

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање граматичких правила?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање вокабулара?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање изговора блиског нативном (говорницима тог језика)?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање писане продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање усмене продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања писаног текста?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања говора?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

24. Шта очекујете од својих студија?

25. Који су ваши приоритети и циљеви током студија? Шта најпре желите да научите? Којој од претходно наведених ставки дајете приоритет?

Прилог 2: Упитник за учеснике на курсу *Савремени грчки језик II-1*

Молимо да попуните своје податке и да искрено одговорите на питања која следе. Подаци ће бити коришћени искључиво у сврху организације наставе и у истраживачке сврхе.

1. Име и презиме: _____

2. Годиште: _____

3. Место рођења: _____

Уколико сте запослени, студирате на још неком факултету или ћете из других разлога бити спречени да редовно присуствујете настави молимо да то назначите:

Уколико у време неког од термина предавања имате обавезну наставу на другом предмету молимо да то назначите:

4. Просек из средње школе: _____

5. Број поена на пријемном испиту:

Српски језик: _____

Страни језик: _____ (молимо да упишете о ком језику је реч: _____)

6. Матерњи језик/језици: _____

7. Главни језик/катедра на којој студирате: _____

8. Година студија: _____

9. Просек на студијама: _____

10. Страни језици које сте похађали у основној и средњој школи (и средња оцена из ових предмета)

Основна школа:

Први језик: _____

Средња оцена: _____

Други језик (уколико сте га похађали): _____

Средња оцена: _____

Средња школа:

Први језик: _____

Средња оцена: _____

Други језик (уколико сте га похађали): _____

Средња оцена: _____

11. Да ли сте посетили Грчку/Кипар? (молимо да заокружите)

ДА НЕ

12. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један од понуђених одговора. Колико пута до сада сте посетили Грчку/Кипар?

- а. Једном.
- б. 2-3 пута.
- в. 4-6 пута.
- г. 7-10 пута.
- д. Више од 10 пута.
- ђ. Посећујем је/их сваке године.

13. Да ли сте имали контакта са **модерним грчким језиком**? (молимо да заокружите)

ДА НЕ

14. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један или више понуђених одговора. На који начин сте дошли у контакт са **модерним грчким језиком**?

- а. Живео/ла сам у Грчкој.
- б. Похађао/ла сам часове у школи.
- в. Похађао/ла сам приватне часове.
- г. Похађао/ла сам часове у групи, у школи страних језика.
- д. Имам рођаке у Грчкој.
- ђ. Имам пријатеље у Грчкој.
- е. Приликом путовања у Грчку.
- ж. Користио/ла сам неку апликацију (навести коју: _____)
- з. Путем музике/филмова/серија.
- и. Друго: _____ (објаснити)

15. Да ли сте имали контакт са **класичним грчким језиком**?

ДА НЕ

16. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један или више понуђених одговора. На који начин сте дошли у контакт са **класичним грчким језиком**?

- а. Похађао/ла сам часове у школи.
- б. Похађао/ла сам приватне часове.
- в. Похађао/ла сам часове у групи.
- г. Учио/ла сам самостално.
- д. Друго: _____ (објаснити)

17. Да ли сте похађали музичку школу?

- а. Не.
- б. Да, али нисам завршио/ла.
- в. Да, основну музичку школу.
- г. Да, основну и средњу музичку школу.
- д. Похађао/ла сам приватне часове инструмента/певања.
- ђ. Био/била сам члан/чланица хора.
- е. Друго: _____ (објаснити)

18. Како процењујете своју музикалност? (молимо да на скали одаберете један број од 1 до 5)

(нисам уопште музикалан/на) 1 2 3 4 5 (изузетно сам музикалан/на)

18. Да ли је модерни грчки језик био ваш први избор приликом одабира изборног језика?

ДА

НЕ

19. Уколико сте одрично одговорили на претходно питање, молимо да наведете разлог одабира овог изборног језика.

20. Модерни грчки језик желим да научим због следећих разлога (одаберите један или више понуђених одговора):

- а. Због љубави према народу и земљи.
- б. Због пријатеља у Грчкој.
- в. Због перспективе проналажења посла.
- г. Због тога што сам већ учио/ла овај језик.
- д. Због опште културе.
- ђ. Зато што је био мој алтернативни избор, други по реду језик који бих изабрао/ла.
- е. Зато што је био језик који ми се највише допада од понуђених.
- ж. Јер нисам имао/ла други избор.
- ђ. Друго: _____ (објаснити)

21. На који начин сматрате да се најбоље учи језик?

22. Молимо да на скалама које следе означите значај који сматрате да имају наведене ставке приликом усвајања страног језика.

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање граматичких правила?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање вокабулара?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање изговора блиског нативном (говорницима тог језика)?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање писане продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање усмене продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања писаног текста?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања говора?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

24. Шта очекујете од часова изборног грчког језика?

25. Који су ваши приоритети и циљеви током похађања изборног грчког језика? Шта најпре желите да научите? Којој од претходно наведених ставки дајете приоритет?

Прилог 3: Упитник за учеснике на курсу *Савремени грчки језик Г-5*

Молимо да попуните своје податке и да искрено одговорите на питања која следе. Подаци ће бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе.

1. Име и презиме: _____
2. Годиште: _____
3. Место рођења: _____
4. Просек из средње школе: _____
5. Број поена на пријемном испиту:
Српски језик: _____
- Страни језик: _____ (молимо да упишете о ком језику је реч: _____)
6. Матерњи језик/језици: _____
7. Година студија: _____
8. Просек на студијама: _____
9. Страни језици које сте похађали у основној и средњој школи (и средња оцена из ових предмета)

Основна школа:

- Први језик: _____
- Средња оцена: _____
- Други језик (уколико сте га похађали): _____
- Средња оцена: _____

Средња школа:

- Први језик: _____
- Средња оцена: _____
- Други језик (уколико сте га похађали): _____
- Средња оцена: _____

10. Да ли сте посетили Грчку/Кипар? (молимо да заокружите)

ДА

НЕ

11. Уколико сте потврдно одговорили на претходно питање, молимо да одаберете један од понуђених одговора. Колико пута до сада сте посетили Грчку/Кипар?

- а. Једном.
- б. 2-3 пута.
- в. 4-6 пута.
- г. 7-10 пута.
- д. Више од 10 пута.
- ђ. Посећујем је/их сваке године.

12. Да ли сте похађали музичку школу?

- а. Не.
- б. Да, али нисам завршио/ла.
- в. Да, основну музичку школу.
- г. Да, основну и средњу музичку школу.
- д. Похађао/ла сам приватне часове инструмента/певања.
- ђ. Био/била сам члан/чланица хора.
- е. Друго: _____ (објаснити)

13. Како процењујете своју музикалност? (молимо да на скали одаберете један број од 1 до 5)

(нисам уопште музикалан/на) 1 2 3 4 5 (изузетно сам музикалан/на)

14. Да ли је модерни грчки језик био ваш први избор приликом одабира студијског програма?

ДА

НЕ

15. Уколико сте одрично одговорили на претходно питање, молимо да наведете разлог одабира овог језика.

16. Модерни грчки језик желим да научим због следећих разлога (одаберите један или више понуђених одговора):

- а. Због љубави према народу и земљи.
- б. Због пријатеља у Грчкој.
- в. Због перспективе проналажења посла.
- г. Због тога што сам већ учио/ла овај језик.
- д. Због опште културе.
- ђ. Зато што је био мој алтернативни избор, други по реду језик који бих изабрао/ла.
- е. Зато што је био језик који ми се највише допада од понуђених.
- ж. Јер нисам имао/ла други избор.
- ђ. Друго: _____ (објаснити)

17. На који начин сматрате да се најбоље учи језик?

18. Молимо да на скалама које следе означите значај који сматрате да имају наведене ставке приликом усвајања страног језика.

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање граматичких правила?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање вокабулара?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је усвајање изговора блиског нативном (говорницима тог језика)?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање писане продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање усмене продукције?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања писаног текста?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

Приликом учења страног језика, колико важно сматрате да је развијање разумевања говора?

(није нимало важно) 1 2 3 4 5 (најважније је)

19. Који су ваши приоритети и циљеви током учења грчког језика? Шта најпре желите да научите? Којој од претходно наведених ставки дајете приоритет?

20. У којој мери сте задовољни својим досадашњим нивоом језичке компетенције?

Усмена продукција

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Писана продукција

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Разумевање слушањем

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Разумевање читањем

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Вокабулар

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Граматика

(нимало) 1 2 3 4 5 (у потпуности)

Прилог 4: Решења вежби на курсевима *Савремени грчки језик Γ-Ι и Π-Ι*

Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 66)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα τ, δ, θ. Слушајте и попуните консонантима τ, δ, θ.					
Α. τ ή θ;		Β. δ ή θ;		Γ. δ ή τ;	
τηλέφωνο	θησαυρός	Δίας	θεός	δώρο	τηλεόραση
1. <u>θ</u> ήκη	<u>τ</u> ύχη	5. δέν <u>ω</u>	<u>θ</u> έλ <u>ω</u>	9. <u>τ</u> άφο <u>ς</u>	<u>δ</u> ά <u>σ</u> ο <u>ς</u>
1. <u>θ</u> υμάρι	<u>τ</u> ηγάνι	6. δέ <u>μ</u> α	<u>θ</u> έ <u>μ</u> α	10. <u>δ</u> ί <u>χ</u> ω <u>ς</u>	<u>τ</u> οί <u>χ</u> ο <u>ς</u>
2. <u>τ</u> οί <u>χ</u> ο <u>ς</u>	θε <u>ί</u> ο <u>ς</u>	7. δ <u>ύ</u> σ <u>η</u>	<u>θ</u> έ <u>σ</u> η	11. πο <u>δ</u> ή <u>λ</u> α <u>τ</u> ο	πο <u>τ</u> ή <u>ρ</u> ι
3. αε <u>τ</u> ός	λά <u>θ</u> ο <u>ς</u>	8. μά <u>θ</u> η <u>μ</u> α	ά <u>δ</u> ικα	12. ο <u>μ</u> ε <u>λ</u> έ <u>τ</u> α	φασο <u>λ</u> ά <u>δ</u> α

Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 71)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα φ ή θ. Слушајте и попуните консонантима φ или θ.	
1. φα <u>ι</u>	<u>θ</u> εο <u>ί</u>
2. <u>θ</u> υμά <u>μ</u> αι	φο <u>β</u> ά <u>μ</u> αι
3. φ <u>ί</u> λο <u>ς</u>	<u>θ</u> ε <u>ί</u> ο <u>ς</u>
4. φυ <u>τ</u> ό	<u>θ</u> υ <u>μ</u> ό <u>ς</u>
5. φά <u>ρ</u> ο <u>ς</u>	<u>θ</u> άρ <u>ρ</u> ο <u>ς</u>
6. <u>θ</u> ά <u>λ</u> α <u>σ</u> σ <u>α</u>	φά <u>λ</u> αι <u>ν</u> α

Пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 83)

Ακούστε και συμπληρώστε με τα σύμφωνα Слушајте и попуните консонантима							
Α. δ ή ντ;		Β. β ή μπ;		Γ. γ ή γκ;		Δ. γ ή γγ;	
1. <u>ν</u> τύν <u>ω</u>	<u>δ</u> ίν <u>ω</u>	5. βά <u>ζ</u> α	<u>μ</u> πά <u>λ</u> α	9. Γά <u>λ</u> λο <u>ς</u>	<u>γ</u> κά <u>λ</u> ο <u>π</u>	13. ε <u>γ</u> γ <u>ο</u> νό <u>ς</u>	<u>γ</u> ε <u>γ</u> ο <u>ν</u> ό <u>ς</u>
2. <u>ν</u> τομά <u>τ</u> α	<u>δ</u> ω <u>μ</u> ά <u>τ</u> ι <u>ο</u>	6. β <u>ί</u> δ <u>α</u>	<u>μ</u> π <u>ί</u> ρ <u>α</u>	10. <u>γ</u> κά <u>φ</u> α	<u>γ</u> ά <u>τ</u> α	14. ά <u>γ</u> α <u>μ</u> ο <u>ς</u>	ε <u>γ</u> γ <u>ύ</u> η <u>σ</u> η
3. <u>δ</u> η <u>λ</u> α <u>δ</u> ή	<u>ν</u> τι <u>β</u> άν <u>ι</u>	7. β <u>ο</u> ρ <u>ρ</u> ά <u>ς</u>	<u>μ</u> πό <u>ρ</u> α	11. <u>γ</u> η	<u>γ</u> κ <u>ι</u>	15. α <u>γ</u> γ <u>ί</u> ζ <u>ω</u>	ζ <u>υ</u> γ <u>ί</u> ζ <u>ω</u>
4. <u>κ</u> ε <u>ν</u> τ <u>ώ</u>	ε <u>δ</u> ώ	8. α <u>μ</u> πέ <u>λ</u> ι	Κ <u>υ</u> β <u>έ</u> λ <u>η</u>	12. α <u>γ</u> κ <u>ά</u> θ <u>ι</u>	α <u>γ</u> ά <u>π</u> η	16. ά <u>γ</u> γ <u>ε</u> λό <u>ς</u>	ά <u>γ</u> ι <u>ο</u> ς

Табела 108: пример вежбе за препознавање слушањем на курсевима из приручника *Ελληνικά για σας Α0* (стр. 85)

Ακούστε και συμπληρώστε τα κενά. Συμπληρώστε τους τόνους όπου χρειάζεται. Слушајте и попуните празнине. Ставите акценте тамо где је потребно.
--

1. <u>β</u> ιαστικός	<u>β</u> αρετός	4. κου <u>μ</u> πιά	ακου <u>μ</u> πά	7. <u>π</u> ιόνι	<u>π</u> οτό	10. ομορ <u>φ</u> ιά	όμορ <u>φ</u> α
2. <u>γ</u> ιατί	<u>γ</u> ατί	5. σινε <u>μ</u> ά	ζη <u>μ</u> ιά	8. <u>χ</u> ιόνι	<u>χ</u> οροί	11. μελα <u>μ</u> νά	ανι <u>ψ</u> ιά
3. γά <u>ζ</u> α	γα <u>λ</u> ά <u>ζ</u> ια	6. <u>κ</u> ιόλας	<u>κ</u> όλλα	9. φυ <u>τ</u> ά	φω <u>τ</u> ιά	12. ή <u>λ</u> ιος	μύ <u>λ</u> ος

Прилог 5: Решења вежби на курсу *Савремени грчки језик Γ-5*

Γ/ΓΚ/ΓΓ/Χ/Ρ

Για να εξετάσει κανείς τα προβλήματα της γυναίκας στη σύγχρονη εποχή, είναι ανάγκη να δει και να μιλήσει για τη θέση της γυναίκας σήμερα. Δηλαδή, το γυναικείο ζήτημα όπως συνήθως λέγεται, είναι ζήτημα πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και σαν τέτοιο από τη φύση του έχει να κάνει με το ποιος κυριαρχεί στο συγκεκριμένο οικονομοπολιτικό σύστημα.

Η γυναίκα από τη φύση έχει βιολογική διαφορά ως προς την αναπαραγωγή του είδους, κι αυτή η διαφορά έγινε στην ανθρώπινη πορεία κοινωνική και εξακολουθεί να υπάρχει σ' όλες τις εκμεταλλευτικές κοινωνίες μέχρι σήμερα. Κι απ' ό,τι φαίνεται, χρειάζεται να παραμείνει αυτή η διαφορά γιατί εξυπηρετεί ανάλογα με την περίπτωση τις ανάγκες της κυρίαρχης τάξης και βέβαια γίνεται και η κατάλληλη μεταχείριση.

Риζοσπάσσης, прилагођени одломак
<https://www.rizospastis.gr/story.do?id=3695579>

Δ/ΝΤ

Πόσο σωστά διαπαιδαγωγούμε τα παιδιά μας ώστε να συμβιώσουν αρμονικά με τους συνανθρώπους τους, αποβάλλοντας κάθε είδους προκαταλήψεις και στερεότυπα και τι εννοούμε με τον όρο «διαφορετικότητα»; Η διαφορετικότητα εγτοπίζεται αρχικά εξωτερικά, όπου καθένας μας είναι διαφορετικός. Η σωματική διάπλαση ποικίλει, εκφραζόμαστε με ποικίλους τρόπους ανάλογα με το στυλ μας και το τι μας αντιπροσωπεύει. Ακόμα και το γτύσιμο των ανθρώπων διαφέρει και αποτελεί τρόπο έκφρασης. Διαφέρουμε στις προσωπικές μας επιλογές, αγαπάμε τα τατουάζ ή όχι, έχουμε διαφορετική κόμμωση. Πέρα όμως από την εξωτερική εμφάνιση και τις επιλογές μας στον τρόπο ζωής η διαφορετικότητα υπάρχει σε συνανθρώπους μας που ανήκουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες με μαθησιακές δυσκολίες, άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, που έχουν ΔΕΠΥ, σύνδρομο Down, ή κάποια νοητική υστέρηση. Άτομα που ήρθαν αντιμέτωπα με τη σκληρή πλευρά της ζωής και πλέον έχουν κάποιο είδος αναπηρίας.

Flowmagazine, прилагођени одломак
https://www.flowmagazine.gr/didaskontas_ta_paidia_mas_to_savasm_o_sti_diaforetikotita/

Θ/Τ/Φ/Δ

Σε αντίθεση με την αντίληψη ορισμένων, ο υπουργός δεν κρύβει την ευρωπαϊκή προέλευση της νομοθεσίας. Βέβαια, πλέον δεν υπάρχει φανερά κάποιος να του κλέψει την δόξα. Στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία γενικώς, η κατοχύρωση της εργασιακής ευελιξίας ως αρχής επιτρέπει τέτοια τετρατουρήματα, σαφώς οριοθετημένα από άλλες αρχές και πασπαλισμένα με αρκετά θεσμικά «αλλά». Στο δια ταύτα, όμως, είναι απολύτως αληθές ότι η Οδηγία, η οποία ενσωματώθηκε αρχικώς, προβλέπει ότι τα κράτη μέλη εξασφαλίζουν ότι ο εργοδότης δεν επιτρέπεται να απαγορεύσει στον εργαζόμενο να αναλάβει εργασία σε άλλους εργοδότες. Η εργασία σε άλλους εργοδότες πέραν του καθορισμένου ωραρίου της σύμβασης κατοχυρώνεται ως δικαίωμα του εργαζόμενου.

Antapocrisis, прилагођени одломак
<https://www.antapocrisis.gr/%CE%B4%CF%8D%CE%BF-%CE%BF%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%89%CF%81%CE%B1/>

Прилог 6: Пристанак за аудио-снимање и учешће у истраживању

Пристанак за аудио-снимање и учешће у истраживању

Име и презиме студента: _____ Број индекса: _____

Име и презиме истраживача: Антонина Костић Звање: лекторка на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду

Дајем своју сагласност за аудио-снимање моје усмене продукције на модерном грчком језику. Свестан/свесна сам да ће звучни записи (прикупљени на данашњи дан или у другом термину) бити коришћени у истраживачке сврхе и да ће бити доступни за анализу и евалуацију од стране унутрашњих и спољних евалуатора (са Катедре за неохеленске студије или ван ње). Резултати овог истраживања биће анализирани у сврху израде докторске дисертације или за будућа истраживања са сличном тематиком.

У Београду,

Данашњи датум: _____

Потпис учесника: _____

Биографија

АНТОНИНА В. КОСТИЋ (1993, Београд) ОАС 2011-2015: Филолошки факултет Универзитета у Београду (Катедра за неохеленске студије, Група за грчки језик и књижевност), просек: девет и 72/100; МАС 2015-2016: Факултет економских и политичких наука Аристотеловог универзитета у Солуну (Катедра за новинарство и масовне комуникације, Студијски програм *Дигитални медији, комуникација и новинарство*), просек: девет и 42/100; МАС 2016-2019: Филолошки факултет Универзитета у Београду (Студијски програм *Језик, књижевност, култура*), просек 10 /десет/; ДАС 2019: *Језик, књижевност, култура* (модул *Језик, смер Наука о језику*); Похвала Филолошког факултета Универзитета у Београду за изузетан успех у току основних академских студија; 2012-2015: стипендисткиња Републике Србије; 2015-2016: стипендисткиња Фонда за младе таленте за мастер студије у иностранству; усавршавање грчког језика у Грчкој (2014); страни језици: грчки језик Ц2/ЗЕОЈ (ΠΣΤΟΠΟΙΝΤΙΚΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ Γ2 ΕΠΠΕΔΟΥ με συνολική επίδοση ΑΡΙΣΤΑ), енглески језик Ц1/ЗЕОЈ, шпански језик А2/ЗЕОЈ, француски језик А1/ЗЕОЈ.

Изабрана у звање лектора за грчки језик 2019. (сарадник у настави по уговору 2018-2019), а 2026. године у звање асистента за ужу научну област Неохеленистика, предмет Грчки језик. Од октобра 2025. године ангажована на Филозофском факултету Пале, Универзитета у Источном Сарајеву а од 2024. на месту амбасадора универзитетске мреже *CircleU*.

Чланица испитне Комисије за проверу знања грчког језика *Ελληνισμάθεια* на нивоима Б1 и Б2/ЗЕОЈ (2024), сарадница на преводу уџбеничког комплета „Грчки за вас”, NEONEL Publications и чланица организационог тима Међународног конгреса *ICGL15*. Учествовала је на преко 25 научних скупова у земљи и иностранству и објавила 15 научних радова у областима примењене лингвистике, фонологије и глотодидактике.

Изјава 1

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Антонина Костић

Број индекса 2019/30040

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције
србофоних студената модерног грчког језика

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 15. 6. 2026.

А. Костић

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Антонина Костић

Број индекса 2019/30040

Студијски програм Језик, књижевност и култура

Наслов рада Утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције србофоних студената модерног грчког језика

Ментор доц. др Војкан Стојичић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 15. 6. 2026.

А. Костић

Изјава 3

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Утицај експлицитног поучавања изговора на развој фонетско-фонолошке компетенције србофоних студената модерног грчког језика

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 15. 6. 2026.

А. Котарић

1. Ауторство. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прерада. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.