



Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Mr Edita Klimenta

**UTICAJ BRITANSKIH HUMORISTIČKIH SERIJA NA
IZGOVOR ENGLESKOG JEZIKA KOD UČENIKA
OSNOVNE ŠKOLE**

Doktorska disertacija

Mentor: doc. dr Radmila Bodrič

Komentor: doc. dr Sonja Filipović-Kovačević

Novi Sad, 2016.

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Edita Klimenta
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Radmila Bodrič, docent, mentor dr Sonja Filipović-Kovačević, docent, komentor
Naslov rada: NR	<i>Uticaj britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole</i>
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski, engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad, AP Vojvodina
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	(7 poglavlja / 274 stranice / 3 dijagrama / 6 grafikona / 67 tabela / 259 referenci / 17 dodataka)

Naučna oblast: NO	Lingvistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	foneme, britanske humorističke serije, engleski jezik, humor, izgovor, nastava.
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	Predmet istraživanja je utvrđivanje efikasnosti korišćenja britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, radi usavršavanja britanskog izgovora učenika osnovnoškolskog uzrasta. Cilj ove disertacije je sticanje naučnog saznanja o efikasnosti primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, prewashodno saznanja o mogućnostima usavršavanja izgovora onih engleskih fonema kojih nema u fonološkom sistemu srpskog jezika, kao i fonema koje su karakteristične za izgovorne razlike između britanske i američke varijante engleskog jezika.
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	7. 3. 2013.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: doc. dr Radmila Bodrič član: doc. dr Sonja Filipović-Kovačević član: član:

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY**

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD dissertation
Author: AU	Edita Klimenta, MA
Mentor: MN	Radmila Bodrič, PhD, Assistant Professor, mentor Sonja Filipović-Kovačević, PhD, Assistant Professor, co-mentor
Title: TI	<i>The influence of British sitcoms on the pronunciation of primary school students</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian, English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Vojvodina
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author's printing
Publication place: PP	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2
Physical description: PD	7 chapters, 274 pages, 3 diagrams, 6 graphs, 67 tables, 259 references, 17 appendices

Scientific field SF	Linguistics
Scientific discipline SD	Applied linguistics, English language teaching methodology
Subject, Key words SKW	phonemes, British sitcoms, English language, humour, pronunciation, teaching.
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	N/A
Abstract: AB	The object of this research is to determine the efficiency of the use of British sitcoms in teaching English as a foreign language, in order to improve the British English pronunciation of primary school students. The aim of this thesis is to acquire scientific knowledge about the effectiveness of the implementation of British sitcoms in teaching English as a foreign language, primarily the knowledge about the potentials of improving the pronunciation of those English phonemes that are not in the phonological system of the Serbian language and those phonemes that represent the pronunciation differences between British and American varieties of the English language.
Accepted on Scientific Board on: AS	7 th March 2013
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: Radmila Bodrič, PhD member: Sonja Filipović-Kovačević, PhD member: member:

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE

- **polucрно:** uvođenje stručnog termina
- *kurzivno:* nazivi knjiga, dokumenata, citiranje reči ispitanika istraživanja, isticanje
- (*u zagradi, kurzivno*): nazivi termina na engleskom jeziku
- „u dvostrukim navodnicima”: citati, naslovi članaka
- /u kosim zagradaama/: transkripcija engleskih modela prema IPA-normi (IPA = International Phonetic Alphabet)

Apstrakt

Doktorska disertacija *Uticao britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole* bavi se ispitivanjem mogućnosti korišćenja britanskih humorističkih serija u cilju unapređivanja izgovora engleskog jezika. Cilj ovog istraživanja je sticanje naučnog saznanja o efikasnosti primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, prevashodno saznanja o mogućnostima usavršavanja izgovora onih engleskih fonema kojih nema u fonološkom sistemu srpskog jezika, kao i fonema koje su karakteristične za izgovorne razlike između britanske i američke varijante engleskog jezika. Da bi se ostvarili postavljeni ciljevi pažljivo je osmišljeno i sprovedeno eksperimentalno istraživanje s paralelnim grupama kako bi se utvrdilo da li eksperimentalni faktor (britanske humorističke serije) ima pozitivnog uticaja na usavršavanje britanskog izgovora kod ispitanika, i da li su rezultati eksperimentalne grupe bolji u odnosu na kontrolnu, koja nije bila izlagana uticaju eksperimentalnog faktora. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivan uticaj britanskih humorističkih serija na izgovor učenika iz eksperimentalne grupe, i da su njihovi rezultati znatno bolji od rezultata učenika iz kontrolne grupe. Drugi deo istraživanja obuhvatio je ispitivanje stavova učenika i nastavnika o korišćenju britanskih humorističkih serija u nastavi, prevashodno u cilju usavršavanja izgovora. Rezultati upitnika pokazuju da i učenici i nastavnici imaju pozitivne stavove o ispitivanoj pojavi.

Implikacije celokupnog istraživanja se u najmanju ruku mogu ogledati u razvijanju svesti, kako učenika, tako i nastavnika engleskog jezika, o potrebama izvođenja nastave na zanimljiv i opuštajući način, koji je uenicima blizak i koji mogu primenjivati i kod kuće. Činjenica je da je humor neizostavni deo svakog društva, kao i da učenici mnogo vremena kod kuće provode gledajući televizijske serije. Usmeravanjem njihovih interesovanja na britanske humorističke serije, a to pokazuju i rezultati sprovedenog istraživanja, može se doprineti poboljšanju izgovora engleskog jezika. I što je najbitnije, istraživanje pokazuje da taj proces nije završen sa završetkom eksperimenta, već da su mnogi učenici nastavili i posle da gledaju britanske humorističke serije po ličnom izboru.

Ključne reči: foneme, britanske humorističke serije, engleski jezik, humor, izgovor, nastava.

Abstract

The doctoral dissertation *The influence of British sitcoms on the pronunciation of primary school students* examines the possibility of using British sitcoms in order to improve the pronunciation of the English language. The aim of this research is to gain scientific knowledge about the effectiveness of the implementation of British sitcoms in teaching English as a foreign language, primarily the knowledge about the potential development of the pronunciation of those English phonemes that do not exist in the phonological system of the Serbian language and those phonemes that represent the pronunciation differences between British and American varieties of the English language. In order to achieve the goals of the research, an experimental study with parallel groups has been carefully designed and conducted, in order to verify: (1) whether the experimental factor (British sitcoms) has a positive influence on the development of the British pronunciation among the respondents, and (2) whether the results of the experimental group are better in comparison to the other group, which was not exposed to the influence of the experimental factor. The research results show that there is a positive impact of British sitcoms on the pronunciation among the students from the experimental group, and that their results are significantly better than those of the students in the control group. The second part of the research included the examination of the attitudes of students and teachers on the use of British sitcoms in teaching, primarily in order to improve pronunciation. The results of the questionnaires showed that students and teachers have positive attitudes about the examined phenomenon.

The implications of this research could, at least, be viewed in raising the consciousness of students, and English teachers, as well, on the needs of teaching in an interesting and relaxing way, the way which is close to the students, and which can also be applied at home. It is the fact that humour is an essential part of every society, and that a lot of students spend time at home watching television series. By directing their interests to British sitcoms, and the results of the research show the same, it is possible to contribute to the improvement of the British English pronunciation. Most importantly, this research shows that the process did not end with the experiment, and that many students continued watching British sitcoms by personal choice.

Key words: phonemes, British sitcoms, English language, humour, pronunciation, teaching.

Sadržaj

1. UVODNA RAZMATRANJA	1
1.1. Predmet istraživanja: tema, ciljevi i osnovne postavke	1
1.2. Pregled literature i dosadašnjih istraživanja iz ispitivane oblasti.....	4
1.3. Struktura disertacije	14
2. PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVI IZGOVORA ENGLESKOG JEZIKA	16
2.1. Metodička razmatranja o nastavi izgovora.....	16
2.1.1. Definisane izgovora.....	18
2.2. Istorijski pregled nastave izgovora – njen razvojni put od Pepeljuge do princeze	19
2.2.1. Vertikalni presek metoda.....	20
2.2.2. Horizontalni pregled	24
2.2.2.1. Segmentna nastava izgovora.....	26
2.2.2.2. Suprasegmentna nastava izgovora	29
2.3. Zastupljenost istraživanja o izgovoru u naučnim časopisima – nekad i sad.....	35
2.4. Faktori koji utiču na usvajanje izgovora stranog jezika.....	39
2.4.1. Fosilizacija.....	40
2.4.2. Uzrast.....	41
2.4.3. Step izloženosti i upotrebe stranog jezika.....	47
2.4.4. Maternji jezik.....	49
2.4.5. Jezičke univerzalije.....	52
2.4.6. Ličnost učenika.....	54
2.4.7. Stavovi učenika.....	56
2.4.8. Motivacija učenika	58
2.4.9. Nastava kao faktor u procesu uspešnog usvajanja izgovora.....	60
2.5. Nastava izgovora u drugom milenijumu	64
3. HUMOR	67
3.1. Definisane termina humor.....	67
3.2. Etimologija reči humor.....	69
3.3. Vrste humora	70
3.4. Humor u obrazovanju.....	72
3.4.1. Moguće poteškoće s primenom humora u nastavi.....	77
3.5. Humor u medijima	78

3.5.1. Sitkomi kao oblik primene humora u nastavi engleskog jezika	80
4. O FONEMAMA U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU.....	87
4.1. Fonetika i fonologija	87
4.2. Standardni izgovori engleskog jezika	90
4.2.1. Standardni britanski izgovor engleskog jezika	90
4.2.2. Standardni američki izgovor	93
4.2.3. Razlike između standardnog britanskog i američkog izgovora	94
4.3. Britanski i američki engleski – osnovne razlike	99
4.4. Uporedna analiza fonema u engleskom i srpskom jeziku	100
4.4.1. Konsonanti u engleskom i srpskom jeziku	101
4.4.2. Vokali u engleskom i srpskom jeziku	109
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	117
5.1. Cilj i zadaci istraživanja	117
5.2. Hipoteze u istraživanju.....	119
5.3. Vrste istraživanja.....	120
5.3.1. Kvalitativno i kvantitativno istraživanje.....	121
5.4. Metode korišćene u istraživanju.....	125
5.4.1. Metoda teorijske analize	126
5.4.2. Deskriptivna metoda.....	126
5.4.3. Eksperimentalna metoda.....	127
5.5. Tehnike i instrumenti primenjivani u istraživanju	130
5.6. Struktura ispitanika	132
5.7. Opis toka istraživanja.....	135
5.8. Statistička obrada podataka.....	139
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	141
6.1. Opis i analiza inicijalnog upitnika za učenike.....	141
6.2. Opis i analiza finalnog upitnika za učenike	149
6.3. Opis i analiza upitnika za nastavnike engleskog jezika	164
6.4. Inicijalno testiranje vokabulara	178
6.5. Finalno testiranje vokabulara	180
6.6. Analiza rezultata eksperimentalnog istraživanja.....	183
6.6.1. Ključne razlike između fonemskog sistema engleskog i srpskog jezika.....	186
6.6.1.1. Analiza i interpretacija rezultata na nivou izgovora fonema	188
/ŋ/, /θ/, /ð/ i /w/.....	188

6.6.1.2. Napredak u izgovoru fonema /ð/, /θ/, /ŋ/ i /w/ unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta.....	196
6.6.1.3. Interpretacija i analiza rezultata na nivou izgovora fonema /p/, /t/ i /k/	199
6.6.1.4. Napredak u izgovoru fonema /p/, /t/ i /k/ unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta.....	203
6.6.2. Fonemske razlike između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika	206
6.6.2.1. Analiza izgovora učenika na nivou razlika između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika.....	209
6.6.2.2. Analiza i interpretacija rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe po pitanju izgovora odabranih fonema karakterističnih za razlikovanje britanskog i američkog izgovora engleskog jezika.....	216
6.6.2.3. Napredak u izgovoru odabranih fonema karakterističnih za razlikovanje britanskog i američkog izgovora engleskog jezika unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta.....	222
7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA.....	227
7.1. Rekapitulacija.....	229
7.2. Perspektive	235
LITERATURA.....	237
Dodatak 1: Inicijalni upitnik za učenike	250
Dodatak 2: Inicijalni test vokabulara	252
Dodatak 3: Inicijalno testiranje izgovora.....	253
Dodatak 4: Finalni test vokabulara	255
Dodatak 5: Finalno testiranje izgovora	256
Dodatak 6: Finalni upitnik za učenike	258
Dodatak 7: Skaliranje stavova učenika eksperimentalne grupe.....	261
Dodatak 8: Upitnik za nastavnike engleskog jezika	262
Dodatak 9: Tabela sa inicijalnog testiranja izgovora ključnih engleskih fonema kojih nema u fonološkom sistemu srpskog jezika	265
Dodatak 10: Tabela sa finalnog testiranja izgovora ključnih engleskih fonema kojih nema u fonološkom sistemu srpskog jezika	266
Dodatak 11: Tabela sa inicijalnog testiranja izgovora ploziva, karakterističnih po jakoj aspiraciji.....	267
Dodatak 12: Tabela sa finalnog testiranja izgovora ploziva, karakterističnih po jakoj aspiraciji.....	268
Dodatak 13: Tabela sa inicijalnog testiranja britanskog ili američkog izgovora datih primera	269
Dodatak 14: Tabela sa finalnog testiranja britanskog ili američkog izgovora datih primera	270

Dodatak 15: Primer aktivnosti uz seriju “Mind your language” (1. epizoda)	271
Dodatak 16: Primer aktivnosti uz seriju “The Black Adder”	272
Dodatak 17: Primer slobodne aktivnosti “Creating a sitcom”	274

1. UVODNA RAZMATRANJA

Doktorska disertacija *Uticao britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole* bavi se mogućnostima korišćenja britanskih humorističkih serija u cilju usavršavanja britanske varijante izgovora kod učenika, a samim tim i u cilju unapređivanja nastave engleskog kao stranog jezika. U daljem tekstu ovog poglavlja biće razmatran predmet istraživanja, potom će biti dat pregled literature i dosadašnjih istraživanja u vezi sa ispitivanom problematikom, dok je organizacija izlaganja opisana u poslednjem odeljku ovog poglavlja.

1.1. Predmet istraživanja: tema, ciljevi i osnovne postavke

U doba u kojem živimo, u kojem se ne može zamisliti život bez kompjutera, mobilnih telefona i ostalih naprednih tehnoloških inovacija, imamo i bolju dostupnost i širok spektar filmova, serija, muzike, knjiga u elektronskom formatu i raznih drugih tekstualnih dokumenata kao i ostalih TV formata koje nismo pomenuli a dostupni su putem Interneta, i sve to mladima u 21. veku može znatno olakšati učenje engleskog jezika i usvajanje pravilnog izgovora. U poslednje vreme se sve češće za mlađi uzrast kaže da su *digital natives*, u prevodu ‘digitalna generacija po rođenju’. U našoj zemlji tek za učenike rođene posle 2000. godine možemo da kažemo da su *digital natives* jer su samo oni odrastali uz nove tehnologije i proveli svoje detinjstvo okruženi računarima, video igricama, mobilnim telefonima, digitalnom muzikom, itd. Za njih je učenje engleskog jezika znatno olakšano, imajući u vidu da su oni, s jedne strane, veoma rano mogli da dođu u kontakt sa engleskim jezikom, čija se primena sama po sebi nameće kada je tehnologija

u pitanju, i s druge strane, od malena imali dostupan širok spektar medija koji im mogu pomoći u procesu učenja jezika.

Prema podacima koje pominje Prenskey (2001: 1) s kraja prve decenije 21. veka, svršeni srednjoškolci tokom svojih 15 godina života provedu manje od 5000 sati čitajući ali preko 20000 sati gledajući TV, što čitanje i gledanje televizije stavlja u razmeru 1:4. Vođeni rezultatima ovog istraživanja, i u želji da spojimo ono što đaci vole da rade u slobodno vreme sa zahtevima nastavnog programa engleskog jezika, zamislili smo istraživanje koje je zasnovano na Morleynoj premisi o nastavnim programima novog talasa i ličnoj uključenosti učenika u procesu usavršavanja izgovora (Morley 1994: 70, navedeno u Vitanova 2002). Mišljenja smo da se upotrebom britanskih humorističkih serija u nastavi izgovora može kod učenika povećati motivacija, želja za usvajanjem britanskog izgovora i na kraju doći i do boljih rezultata u nastavi izgovora, a na nastavniku je da osmisli odgovarajuće aktivnosti za vreme časa kako bi ta motivacija urodila plodom i dovela do željenog cilja, tj. do usavršavanja izgovora.

Doktorska disertacija *Uticao britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole* bavi se problematikom usvajanja britanskog izgovora kod učenika osnovnoškolskog uzrasta, nasuprot jakom uticaju američke varijante engleskog jezika, kojoj su učenici češće izloženi putem slušanja muzike, gledanja filmova i serija, i dr. Stoga je i opšti cilj našeg istraživanja sticanje naučnog saznanja o efikasnosti primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, radi usavršavanja britanskog izgovora.

Polazeći od navedenog cilja, formulisani su i postavljeni osnovni i posebni zadaci istraživanja. Osnovni zadatak ovog istraživanja jeste *eksperimentalno upoređivanje efekata primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika, radi usavršavanja britanskog izgovora*. Posebni zadaci istraživanja su:

1. Izvršiti uvid u stepen zastupljenosti britanske i američke varijante izgovora među učenicima pre početka eksperimentalne nastave.
2. Izvršiti uvid u stepen zastupljenosti britanskog i američkog vokabulara među učenicima pre početka eksperimentalne nastave.
3. Ispitati da li, u odnosu na učenike kontrolne grupe, učenici eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta imaju bolji izgovor fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.
4. Ispitati da li, u odnosu na početak eksperimenta, kod učenika eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta ima napretka u izgovoru fonema karakterističnih za britanski izgovor, a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.
5. Ispitati da li je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to slučaj među učenicima kontrolne grupe.
6. Ispitati da li je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to bio slučaj na početku eksperimenta.
7. Utvrditi da li izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje.
8. Utvrditi da li je izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama u funkciji nesvesnog usvajanja engleskog jezika i tokom slobodnog vremena učenika.
9. Ispitati stavove učenika eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.
10. Ispitati stavove nastavnika o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.

1.2. Pregled literature i dosadašnjih istraživanja iz ispitivane oblasti

S obzirom da naše istraživanje predstavlja interdisciplinarni pristup proučavanju nastave izgovora engleskog kao stranog jezika, i da ono čini spregu između nastave izgovora, humora i primene TV formata u nastavi engleskog jezika, a nismo naišli na mnogo istraživanja koja su se istovremeno bavila ovom tematikom, u ovom odeljku će biti dat pregled literature iz svake od pomenutih oblasti.

Pregledom literature primetno je da se ranije veoma malo značaja pridavalo nastavi izgovora stranog jezika. Smenjivanjem i unapređivanjem nastavnih metoda u nastavi stranih jezika, menjao se i položaj izgovora. On je uglavnom bio nebitan i retko se na njega obraćala pažnja u vreme gramatičko-prevodnog metoda. Sa pojavom komunikativnih metoda i pristupa u nastavi engleskog kao stranog jezika, 80-ih godina 20. veka, uloga izgovora se menja. Dobar izgovor postaje osnova usavršavanja veštine govora i komunikativnih sposobnosti. Počinje se isticati da dobar izgovor komunikaciju čini lakšom, opuštenijom i uspešnijom, dok loš izgovor, osim što otežava komunikaciju, može uticati i na društveni i akademski položaj govornika.

Seidlhofer (2001: 56), u knjizi Ronalda Cartera i Davida Nunana *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (2001), citira Kelly (1969), kao i Dalton (1997), pa kao i oni izgovor slikovito naziva Pepeljugom u nastavi jezika, time jasno pokazujući svoje stavove o položaju nastave izgovora na časovima jezika. Istog mišljenja je i Gilbert (1994: 38), koji takođe smatra da je izgovor bio nepravedno zapostavljen u nastavnim planovima i programima širom sveta.

Istraživači su podeljeni po pitanju značaja nastave izgovora. Njihovi stavovi u literaturi su dijametralno različiti pa pregledom literature nailazimo na potpuno oprečna mišljenja, te u skladu sa često citiranim terminom 'Pepeljuga', možemo reći da je izgovor

za neke Pepeljuga, a za neke ‘princeza’. S jedne strane, mnogi lingvisti i brojna istraživanja govore o značaju koji nastava izgovora ima u procesu učenja stranih jezika. Tu možemo za početak pomenuti Morley (1991) koja, između ostalog, kritikuje sve nastavnike koji se ne bave nastavom izgovora na svojim časovima. Sličnog mišljenja su i Richards i Renandya (2002: 176), koji ističu i da nastava izgovora može igrati bitnu ulogu u procesu unapređivanja izgovora i razvijanju pozitivnih stavova učenika o važnosti ispravnog izgovora. S druge strane, ima i onih koji negiraju bitnost nastave izgovora, pa čak i smatraju da nastavnici ne mogu mnogo da utiču na prirodan tok usvajanja izgovora. U prilog toj tvrdnji, Stern (1992: 112) navodi da nema ubedljivih empirijskih dokaza koji bi išli u prilog vrednosti i značaju nastave izgovora.

Kao i većina autora na čije smo radove naišli iščitavajući literaturu iz ove oblasti, Fraser (2000a: 7) je na strani izgovora i smatra ga daleko najvažnijom “podveštinom”¹ (eng. *sub-skill*), dajući mu tako primat nad vokabularom, gramatikom i pragmatikom, koje ona takođe ubraja u podveštine. Govoreći u prilog značaju nastave izgovora, ona navodi da je govornik s dobrim izgovorom lako razumljiv uprkos drugim greškama, dok je govornika s lošim izgovorom teško razumeti, uprkos tačnosti u ostalim veštinama i podveštinama, te stoga izgovoru treba posvetiti veću pažnju kako u okviru nastave tako i van njenih okvira.

Po mišljenju Harmera (2001: 183), mnogo je nastavnika koji nisu svesni važnosti izgovora i u procesu nastave stranog jezika skloni su davanju prednosti gramatici i vokabularu, i dele mišljenje da učenici mogu steći dobar izgovor tokom časova i bez nekog posebnog osvrta na samu nastavu izgovora. Većini nastavnika engleskog jezika je bitno da njihovi učenici ovladaju, pre svega, veštinama čitanja i slušanja. Mnogi od njih su i mišljenja da je nastava izgovora suviše teška i dosadna za mlađe učenike. Kao razlog za to

¹ Ono što Helen Frejzer naziva *podveštinima*, Scrivener (1994: 20) naziva *jezičkim sistemima*. Tako on u jezičke sisteme ubraja leksiku, gramatiku, funkciju (primenu reči u određenim situacijama) i fonologiju. U literaturi se mnogo češće nailazi na treći termin, a to je *jezički elementi*.

oni navode nedostatak kvalitetnih i odgovarajućih materijala za nastavu kao i nedostatak vremena u toku časa. Kako navodi Harmer (2001: 183), takvi nastavnici tvrde da već imaju mnogo toga da urade i nastava izgovora će samo pogoršati stvari.

Lingvisti koji su protiv eksplicitne nastave izgovora (Elliot 1995: 535; Guiora, Brannon i Dull 1972: 121-127; Jones R. 2002: 179; Major 1987: 63-82; Oyama 1976: 270-273), uglavnom se pozivaju na hipotezu *Kritičnog perioda*², prema kojoj je nemoguće za odrasle da usvoje izgovor stranog jezika sličan izvornom, ali i na Krašenov argument da je izgovor usvojena veština i da je nastava usmerena na izgovor u najmanju ruku beskorisna i štetna (Krashen 1982: 30, navedeno u Jones R. 2002: 179).

Pregledom literature došli smo do saznanja da je ipak mnogo više onih koji priznaju značaj izgovora i zalažu se za što veću uključenost fonoloških sadržaja u nastavne programe. S tim u vezi, Pennington smatra da ne postoji čvrst osnov za kategorične tvrdnje da se izgovor ne može učiti ili da on nije vredan trošenja vremena (Pennington 1989: 20, navedeno u Otlowski 1998, preuzeto sa <http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>). Nadalje, Hebert (2002) je jedna od njih i ona ističe važnost integrisanja fonologije u nastavne programe engleskog kao drugog jezika (eng. *English as a Second Language*, ESL). U želji da doprinese što boljem položaju izgovora u nastavi, ona nudi nekoliko proceduralnih pristupa uključivanja fonoloških elemenata u nastavni plan i program nastave stranog jezika. Osnovu njenih pristupa nastavi izgovora čine sledeći stavovi (Hebert 2002: 189):

² Prema hipotezi Kritičnog perioda (eng. *Critical Period Hypothesis*), postoji optimalni period za usvajanje jezika koji počinje s rođenjem deteta a završava se u doba puberteta. Ova hipoteza je bila predmet dugogodišnjih debata mnogih lingvista, pa su i različita mišljenja lingvista o tome sa koliko godina života nastupa taj kritični period za usvajanje jezika. Tako, na primer, Krashen (1973) smatra da se to dešava u uzrastu od 5 godina, Pinker (1994) pominje 6 godina, Lenneberg (1967) navodi 12 godina, dok Johnson i Newport (1989) smatraju da je to uzrast od 15 godina. Hipotezu kritičnog perioda su prvi predložili Penfield i Roberts (1959), dok ju je Lenneberg (1967) popularizovao objavljivanjem svoje knjige *Biological Foundations of Language*. Chomsky (1957) je takođe podržavao ovu hipotezu govoreći da se deca rađaju sa nasleđenom osobinom da nauče ljudski jezik i da svako dete ima „uređaj za usvajanje jezika”.

- Kontekstualna nastava fonologije, a ne da se njoj pristupa uzgred, pa čak ni odvojeno,
- Usmeravanje ne samo na produkciju već i na percepciju, jer, kako ona navodi, nisu svi problemi na nivou produkcije, neki se tiču i percepcije, i
- Neophodnost učeničkog shvatanja uloge koju fonologija ima u učenju jezika.

Morley (1991: 488) je još jedna u nizu lingvista koja smatra da je izgovor bitan. U literaturi se često pominje Morleyino davanje značaja razumljivoj komunikaciji i njena premisa da je „razumljiv izgovor bitna komponenta komunikativne kompetencije”³, tako da nastavnici treba da uključuju nastavu izgovora u svoje nastavne programe i obučavaju učenike za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku. Bez dobrog izgovora, komunikativna sposobnost učenika je ozbiljno ograničena. Ona (Morley 1991: 489) je, takođe, i mišljenja da je nezadovoljavanje potreba izgovora kod učenika u stvari „skidanje profesionalne odgovornosti”⁴, kritikujući na taj način sve one nastavnike koji, kako smo ranije pomenuli, tvrde da već imaju mnogo toga da urade i da će nastava izgovora samo pogoršati stvari.

Kako Morley navodi (1991: 481), u skorije vreme se javlja značajan broj “kreativnih i principijelnih doprinosa”⁵ sa malim ali ipak postojećim koracima ka novim trendovima u nastavi izgovora. U duhu optimizma, ona pominje dve bitne promene koje su se desile u nastavi. Jedna se odnosi na stavljanje akcenta na učenje a ne na predavanje, dok druga predstavlja smenu sa uskog fokusa na lingvističke kompetencije na šire fokusiranje na komunikativne kompetencije, u okviru kojih lingvističke kompetencije ipak ostaju suštinska komponenta. Osim što se zalagala za interese nastave izgovora, kritikujući

³ “Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence”

⁴ “an abrogation of professional responsibility”

⁵ “creative and principled contributions”

nastavnike koji izgovor ne smatraju vrednim trošenja vremena tokom časa, Morley (1994: 70, navedno u Vitanova 2002, preuzeto sa <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html>) takođe daje svoj doprinos unapređivanju nastave izgovora savetujući da ona treba da bude zasnovana na, kako smo već naveli u prethodnom odeljku, „nastavnim programima novog talasa”⁶. Ti savremeni pristupi nastavi izgovora treba da uzimaju u obzir ne samo oblike i funkcije jezika, već i ličnu uključenost učenika u ceo taj proces, jer kako ona navodi, učenici koji su aktivni učesnici u svom učenju mogu da razviju veštine praćenja i modifikovanja govornih obrazaca.

Zastupajući interese nastave izgovora, Kenworthy (1987: 27), isto kao i gorepomenuta Hebert, naglašava bitnost razvijanja svesti o pravilnom izgovoru, kako kod nastavnika tako i kod učenika. Po njoj, učenici moraju biti svesni toga da će loš i nejasan izgovor učiniti njihovu konverzaciju frustrirajućom i neprijatnom kako za njih same, tako i za njihovog sagovornika. U vezi sa razvijanjem svesti o značaju usavršavanja izgovora, Kenworthy napominje da engleski jezik ima različite komponente izgovora, segmentne (eng. *segmental*) i suprasegmentne (eng. *suprasegmental*), i da učenici treba da razumeju kako njihovu funkciju, tako i njihovu formu. Segmentni elementi izgovora su pojedinačne foneme, dok u suprasegmentne spadaju: naglasak, ritam, intonacija, i sl. Segmentni i suprasegmentni elementi izgovora detaljnije će biti objašnjeni u Odeljku 2.2.

Hinofotis i Baily (1980: 124-126) takođe ističu značaj nastave izgovora i navode da je loš izgovor ono što najozbiljnije utiče na proces komunikacije u nastavi engleskog kao stranog jezika, i to više od vokabulara ili gramatike. Njihovi argumenti daju značaj nastavi izgovora u procesu unapređivanja komunikativne kompetencije učenika, što čini i Wong (1993: 45) koja značaj nastave izgovora ne dovodi u pitanje ali polemše o segmentnim i suprasegmentnim elementima izgovora, o čemu će više reči biti u narednom odeljku.

⁶ “new-wave instructional programs”

Cruttenden (2008: 315) je još jedan od njihovih istomišljenika u pogledu značaja nastave izgovora, koji kritikuje trenutni status koji izgovor ima u nastavi i navodi da zbog počasnog mesta koje je dato gramatici zajedno sa sve većom upotrebom engleskog kao međunarodnog jezika, sve se manji i manji značaj daje nastavi izgovora. On sa žaljenjem gleda na takve tendencije i stavove, i navodi da je i izgovor nešto na čemu se mora planski i sistematski raditi, a pošto je opšte mišljenje lingvista da je pravilan izgovor stranog jezika sve teže i teže usvajati posle rane adolescencije, onda je očigledno da je izgovor poželjno učiti što je ranije moguće.

Cruttendenovog mišljenja su i mnogi drugi autori, koji dele stav da usvajanje fonoloških pravila može biti najbrže kod učenika na početnom nivou učenja stranog jezika i na ranom uzrastu (Flege 1988; Flege, Munro i Skelton 1992), što ukazuje da je bitno početi s radom na izgovoru još sa početnicima. Chela-Flores (2001) predlaže da rad na izgovoru bude sastavni deo kursa s početnicima, isto kao što je i nastava vokabulara i gramatike.

Zabrinuti stavovima nastavnika koji zanemaruju nastavu izgovora jer, kako kažu, „Ima toliko toga drugog da se uradi: gramatika, vokabular, slušanje, čitanje, testovi – a udžbenik mora da bude završen do kraja semestra ...”⁷ u knjizi *The Book of Pronunciation: Proposals for a practical pedagogy*, autori Marks i Bowen (2012: 8) daju predloge kako da nastava izgovora nađe svoje mesto u učionici. Oni predlažu:

- Davanje značaja izgovoru će biti od koristi i za druge veštine – za govor, što je i najočiglednije, ali i za slušanje, pa čak i čitanje i pisanje.
- Kada je izgovor u pitanju, mnoge aktivnosti mogu, i treba da budu integrisane s drugim aktivnostima, tako da se neće utrošiti nešto mnogo više vremena.

⁷ “There’s so much else to do: grammar, vocabulary, listening, reading, tests – and the coursebook has to be finished by the end of the semester”

- Ukoliko postoje posebne aktivnosti za izgovor, one ne moraju da traju dugo. Treba osmisliti neke kraće aktivnosti.
- Ako nastavnici podstiču učenike da obraćaju pažnju na izgovor, učenici će početi da primećuju, svako za sebe, kako nastavnik ili bilo koji drugi govornik jezika izgovara reči, kako su fraze i rečenice izgovorene, tako da neće imati potrebu da od nastavnika traže mnogo smernica o izgovoru, i oni neće napraviti toliko grešaka – sve to će uštedeti vreme u učionici, dugoročno gledano.

Ipak, svi zagovornici unapređivanja nastave izgovora slažu se da je za ovladavanje dobrim izgovorom potrebno više vremena. Učenici moraju da slušaju mnogo izvornog engleskog jezika kako bi razvili osećaj i raspoznavali glasove engleskog jezika. Taj preduslov u kombinaciji sa adekvatnim nastavnim sredstvima (audio i video-materijali sa izvornim govornicima engleskog jezika, vizuelni materijali koji pokazuju položaj jezika prilikom artikulacije glasova, itd.) mogu ne samo da pomognu u razvijanju svesti učenika, već i da znatno povećaju samopouzdanje i motivisanost kod učenika.

Pretražujući literaturu u vezi sa humorom, primećujemo da su još stari Grci pridavali veliki značaj humoru i prepoznali njegov uticaj na šire mase, budući da su još u to vreme komedije bile veoma popularne. Svoje mesto u literaturi, humor je pronašao još kod Aristotela i Platona. O njemu se pisalo sa stanovišta filozofije, sociologije, i psihologije. Međutim, sve do sredine 20. veka humor nije bio dobro prihvaćen u nastavi i smatralo se da njegova primena ruši sliku nastave kao ozbiljnog procesa. Tek 60-ih godina prošlog veka počinju da se javljaju ideje koje propagiraju što više opušteno atmosfere, i što više zabave u nastavi. Ziv (1988: 5) ističe da je u to vreme i dalje bilo malo empirijske podrške ideji o primeni humora u obrazovanju. Naime, 21. vek već pruža bolje mogućnosti za primenu humora u nastavi, pa brojne studije potvrđuju veću motivisanost i spremnost

učenika ukoliko su opušteni (Oppliger 2003, navedeno u Martin 2007: 350), pa mnogi nastavnici ubacuju humor u svoja predavanja putem raznih anegdota, pošalica, komičnih crteža, itd. Pozitivni stavovi nastavnika o humoru zabeleženi su u nekoliko studija koje ističu sve veću zainteresovanost nastavnika za primenu humora na svojim časovima (Bryant i dr. 1980; Bryant i Zillmann 1989; Gorham i Christophel 1990). Humor je u brojnim knjigama i naučnim časopisima opisan kao efikasno sredstvo u nastavi koje učionicu čini manje opasnom u očima učenika, doprinosi stvaranju pozitivnog odnosa između učenika i nastavnika, smanjuje napetost, stvara pozitivne stavove prema učenju, potpomaže pamćenje i učinkovitost kod učenika (Berk 2002; Cornett 1986; Morrison 2008; Wanzer i Frymier 1999). Ziv (1988) je, radi pružanja jakih dokaza koji idu u prilog primeni humora u nastavi, sproveo dve studije, čije rezultate, kako u vezi sa prednostima nastave sa humorističkim elementima, tako i u vezi sa neophodnostima primene samo onih elemenata koji su blisko povezani sa sadržajem kursa, podržava više istraživača (Derks, Gardner i dr. 1998; Schmidt 2002; Schmidt i Williams 2001). Od domaćih autora koji su se bavili humorom u okviru primenjene lingvistike, izdvajamo Klikovac (2011), za oblast nastave srpskog jezika, i Prodanović Stankić (2011a, 2011b i 2016), u nastavi stranog jezika. Klikovac se bavila pitanjem humora u nastavi srpskog jezika, i ističe se po svom udžbeniku *Srpski jezik i jezička kultura* (Klikovac 2011), gde, što je prava retkost među udžbenicima, između ostalog koristi i šaljive primere, pitalice, viceve i druge oblike humora kako bi dodatno ilustrovala pojedine pojmove i olakšala razumevanje istih (navedeno u Prodanović Stankić 2016: 34).

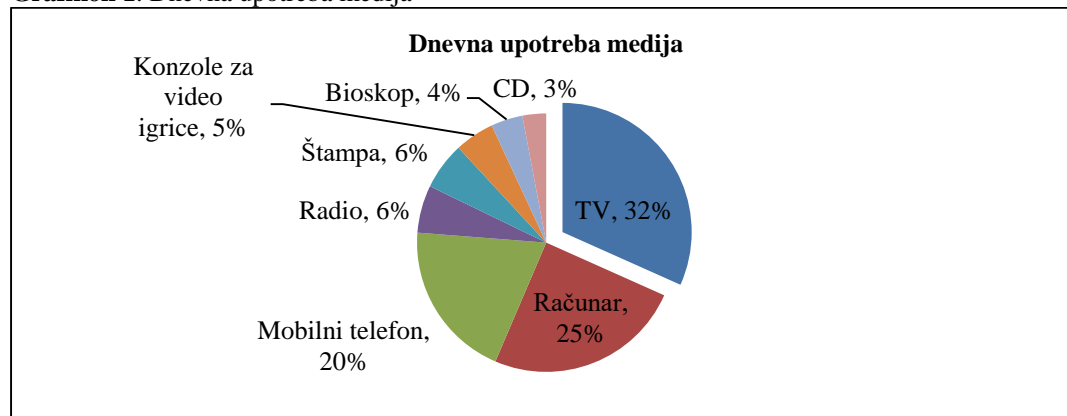
Kada je reč o literaturi koja se tiče upotrebe audio-vizuelnih materijala u nastavi jezika, tu se svi autori slažu da takvi materijali doprinose učenju stranog jezika i da ih treba što više koristiti u nastavi. Audio-vizuelna nastavna sredstva se zasnivaju na percepcijama dobijenim putem čula sluha i vida. Opšte je poznato da su audio-vizuelni materijali od

velike pomoći u podsticanju procesa učenja stranog jezika, i da su znanja kvalitetnija ukoliko se istovremeno gleda, sluša i radi (Chittaro i Ranon 2007; Çakır 2006; Mandić 2003; Sherman 2003; Wright 1976). Ovakva nastavna sredstva su dobro prihvaćena i od strane učenika (Canning-Wilson 2000; Hemei 1997). Osim što, kao što je naveo Mandić (2003: 16), audio-vizuelni materijali imaju veliki procenat efikasnosti u pogledu memorisanja sadržaja (50% audio-vizuelna percepcija, a 90% audio-vizuelna percepcija u kombinaciji sa motornim aktivnostima, u odnosu na 10-15% ako se radi o čitanju materijala i 20% ako je u pitanju slušanje predavanja), audio-vizuelni materijali motivišu učenike, unose stvaran svet u učionicu i omogućuju učenicima da imaju kontakt sa autentičnim jezikom u kontrolisanom okruženju (Çakır 2006: 68). Rivers (1981: 399) u njima prepoznaje i sredstvo koje doprinosi boljem razumevanju elemenata kulture naroda čiji se jezik uči. U okviru ove vrste nastavnih sredstava, poseban doprinos nastavi daju televizijske emisije i filmovi (Hilčenko 2014: 12). Oni predstavljaju jako motivaciono sredstvo za učenje i podstiču formiranje trajnih interesovanja (Osmić i Tomić 2008, navedeno u Hilčenko 2014: 12).

Ono što je od velike pomoći u primeni ovakvih nastavnih sredstava jeste pozitivan stav učenika prema njima. O tome govori i istraživanje, koje se bavilo dnevnom upotrebom medija kod tinejdžera, pod nazivom *Generation M²: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds* (Rideout i dr., 2010), sprovedeno tokom 2008. i 2009. godine na uzorku od 2000 učenika uzrasta od osam do osamnaest godina, pokazalo je da tinejdžeri iz SAD provode više od sedam i po sati dnevno uz medije – gledajući TV, slušajući muziku, surfujući na web-u, družeći se putem društvenih mreža i igrajući video igrice. Ono što je najbitnije za naše istraživanje jeste da je gorepomenuto istraživanje pokazalo da od svih medija koji su u upotrebi, tinejdžeri najviše vremena provode uz TV i da je taj broj i dalje u porastu zbog

tehnoloških inovacija i novih načina gledanja TV sadržaja putem Interneta. Procentualni prikaz dnevne upotrebe medija, prema Rideout i dr. (2010), prikazan je na Grafikonu 1.

Grafikon 1. Dnevna upotreba medija



Sa razvojem tehnologije, povećane su i mogućnosti primene audio-vizuelnih sredstava, pa danas televizijski sadržaji mogu biti reprodukovani i putem računara, koji omogućuju gledanje raznih televizijskih video-materijala u željeno vreme, dok ih Internet čini dostupnijim i pristupačnijim mnogo više nego što je to bio slučaj pre kada su se koristile video kasete.

U okviru audio-vizuelnih nastavnih sredstava, televizija nudi širok spektar formata koji se mogu primenjivati u nastavi. Jedan od njih, kao što smo pomenuli, jesu televizijske serije. O pregledu literature i istraživanja iz oblasti upotrebe televizijskih serija u nastavi stranog jezika, detaljnije u Poglavlju 3.

U narednom odeljku biće predstavljena struktura ovog rada i kraći opis sadržaja svakog poglavlja.

1.3. Struktura disertacije

Ova doktorska disertacija se sastoji od sedam poglavlja. U **prvom poglavlju**, pod nazivom *Uvodna razmatranja*, razmatra se predmet istraživanja – tema i ciljevi disertacije, nakon čega je dat kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja u ispitivanoj oblasti, čime se nagoveštava bogat teorijski aparat na kojem se istraživanje zasniva. U posljednjem, trećem, odeljku daje se pregled organizacije izlaganja.

Drugo poglavlje, pod nazivom *Pedagoški pristupi nastavi izgovora engleskog jezika*, posvećeno je pedagoškim pristupima nastavi izgovora engleskog jezika kako bi se bolje shvatila uloga koju izgovor ima danas u nastavi engleskog jezika. Prvi odeljak u ovom poglavlju bavi se metodičkim razmatranjima o nastavi izgovora, dok u drugom dajemo istorijski pregled nastave izgovora, i njen razvojni put od „Pepeljuge do princeze”. Treći odeljak u ovom poglavlju bavi se pitanjem zastupljenosti naučnih istraživanja o izgovoru, a u četvrtom odeljku je dat uvid u savremene tokove u nastavi izgovora u drugom milenijumu. Peti odeljak ovog poglavlja bavi se faktorima koji utiču na usvajanje izgovora stranog jezika.

U **trećem poglavlju**, pod nazivom *Humor u nastavi*, teorijski se razmatra značaj humora u nastavnom procesu, pa su, radi boljeg shvatanja ove pojave, u prvom i drugom odeljku date definicije humora i etimologija reči humor, dok se treći odeljak bavi vrstama humora. U četvrtom odeljku se razmatra humor u obrazovanju, u petom je humor u medijima u centru našeg interesovanja,

Četvrto poglavlje, nazvano *O fonemama u engleskom i srpskom jeziku*, bavi se teorijskim postavkama fonoloških sistema engleskog i srpskog jezika. U prvom odeljku definišu se fonetika i fonologija i razmatraju se sličnosti i razlike između njih. Standardni izgovori engleskog jezika jesu tema drugog odeljka, dok se treći odeljak bavi osnovnim

razlikama između britanskog i američkog engleskog. U četvrtom odeljku je izvršena uporedna analiza fonema u engleskom i srpskom jeziku, najpre konsonanata a potom i vokala.

U **petom poglavlju**, pod nazivom *Empirijsko istraživanje*, najpre su predstavljeni cilj i zadaci istraživanja, potom i detaljan opis metodologije istraživanja.

Šesto poglavlje čini interpretacija rezultata istraživanja, odnosno analiza i interpretacija eksperimentalnog istraživanja, kao i upitnika za učenike i nastavnike.

Poslednje, **sedmo poglavlje** disertacije obuhvata završna razmatranja.

2. PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVI IZGOVORA ENGLLESKOG JEZIKA

U drugom poglavlju biće izložene relevantne teorijsko-metodološke postavke i razmatranja o nastavi izgovora, kako bi se bolje osvetlila uloga i značaj nastave izgovora, kakav je bio pre a kakav je danas. Prvi odeljak u ovom poglavlju daje kraća metodološka razmatranja o nastavi izgovora, dok se drugi odeljak bavi hronološkim pregledom razvoja nastave izgovora u okviru metodike nastave stranih jezika.

2.1. Metodička razmatranja o nastavi izgovora

Nastava se tokom vekova svog postojanja, razvijala i menjala uporedo sa razvojem društva i sve promene koje je ona pretrpela bile su u cilju boljeg, temeljnijeg i trajnijeg usvajanja gradiva. Potrebe za učenjem stranih jezika su bile drugačije u različitim periodima. Nekada je svrha učenja stranog jezika bila uglavnom usmerena ka veštini čitanja i prevođenja. U drugim periodima, nastava se izvodila sa polaznicima koji su taj jezik želeli da koriste usmeno, radi komunikacije sa drugima. Ove razlike su uticale na to kako će se jezik učiti u različitim periodima. Bilo je perioda kada je najbitnije bilo znati gramatiku, ili razumeti pisani tekst. U poslednje vreme, ekvivalent za “znati neki strani jezik” postao je “znati se sporazumevati na stranom jeziku”, što u prvi plan stavlja jezičku sposobnost govora, a samim tim svoje mesto je tu pronašao i izgovor.

Često ćemo naići na mišljenja da je izgovor prva jezička karakteristika koju izvorni govornici primete tokom razgovora sa nekom osobom, kao i da je poznavanje gramatike i vokabulara važno ali beskorisno ako govornik nije u stanju da pravilno izgovara te reči ili čitave rečenice. Kada je reč o usmenoj komunikaciji, značaj izgovora prevazilazi i gramatiku. Izvorni govornici će pre shvatiti svog sagovornika, čak i uprkos gramatičkim

greškama, ako je sagovornikov izgovor tačan. Ukoliko su pogrešno izgovorene, i najjednostavnije reči će sprečiti govornika da uspešno vodi komunikaciju na engleskom jeziku. Netačno izgovorena reč znatno otežava komunikaciju. Kada slušalac ne razume iskaze koji dopiru do njega onda usmena komunikacija ne može biti uspešna pa je u tom smislu izgovor veoma bitan i treba mu pridavati značaja kako u nastavnom procesu, tako i van njega.

Brojne studije su se bavile pitanjem izgovora i mnogo stručne literature je napisano o tome da li je i koliko je izgovor bitan u nastavi stranog jezika, da li mu treba pridavati značaj tokom nastave ili ne, kao i o mnogim drugim pitanjima u vezi sa izgovorom a o kojima ćemo detaljnije pisati u narednom odeljku. Osim u stručnoj literaturi, o izgovoru su pisali i književnici. U vezi s tim, najveću slavu postigao je engleski pisac George Bernard Shaw, koji je još sredinom 19. veka, u svom delu *Pygmalion* (1912), pomenuo izgovor kao jednu od osnovnih klasnih razlika u tadašnjoj Engleskoj, i opisao pokušaj podučavanja žene iz radničke klase, koja je zahvaljujući iskusnom profesoru fonetike uspela da ovlada izgovorom koji je u to vreme krasio samo pripadnike više klase. U *Pigmalionu*, profesor Higgins čvrsto veruje da može svakog da nauči da zvuči kao član više klase. Kroz lik Elize Doolittle, cvećarke bez manira i lošeg izgovora, karakterističnog za radničku klasu tog vremena, koja je zahvaljujući profesoru Fonetike, prevazišla sve to, transformisala se u "pravu damu" i uspela da nauči govor više klase, Shaw je još 1912. godine začeo ideju o mogućnosti usvajanja dobrog engleskog izgovora kod svih koji se potrudu, tj. koji imaju pravog učitelja za to.

Osim što je njegovo delo doživelo veliku popularnost, i ubrzo prebačeno na belo platno (1938), a potom prikazivano i kao brodvejski mjuzikl "My fair lady" (1956), i u skorije vreme i moderna verzija njegove priče u filmu "She's all that" (1999), Shaw je indirektno pokazao i svojim a i narednim generacijama da izgovoru treba dati mesta u

nastavi, a ne samo gramatici i vokabularu kao što je u to vreme inače i bio običaj, s obzirom na popularnost *gramatičko-prevodnog metoda*.

Koliko je Shaw bio “opsednut” približavanjem pravilnog izgovora engleskog jezika širim masama i pojednostavljivanjem engleskog pisma, govori i činjenica da je svu svoju ostavštinu posvetio tom cilju, i u svom testamentu odredio nagradu pobjedniku konkursa za najbolje idejno rešenje novog engleskog alfabeta koji bi bio osmišljen po principu “jedan glas – jedno slovo” (Klimenta 2011).

2.1.1. Definisanje izgovora

O izgovoru smo u literaturi naišli na više definicija, te ćemo u ovom radu pomenuti samo neke od njih. Tako je, na primer, poznati fonetičar Daniel Jones (2002: 4-5, prvo izdanje 1909) još 1909. godine napravio razliku između dobrog i lošeg izgovora, ističući da dobar izgovor može biti definisan kao „način govora koji je razumljiv svim običnim ljudima”, dok loš izgovor definiše kao „način govora koji je većini ljudi težak za razumevanje”.

Za razliku od njega, McArthur (1992: 810) daje nešto širu definiciju izgovora navodeći da je izgovor „čin ili rezultat produkcije glasova govora, uključujući artikulaciju, intonaciju i ritam”. Definiciju izgovora daju i Richards i Renandya (2002: 175), koji navode da „izgovor, poznat i kao fonologija, obuhvata ulogu pojedinačnih glasova i glasovnih segmenata, odnosno karakteristika na segmentnom nivou, kao i suprasegmentne karakteristike kao što su: naglasak, ritam i intonacija.”⁸ U *Oksfordskom rečniku* možemo naići na definiciju da je izgovor: (1) „način kako je neki jezik ili neka reč izgovorena; (2)

⁸ “Pronunciation (also known as phonology) includes the role of individual sounds and sound segments, that is, features at the segmental level, as well as suprasegmental features such as stress, rhythm, and intonation.”

način na koji osoba izgovara reči nekog jezika“⁹. Prema rečniku *American Heritage*, izgovor je definisan i kao „način kako se izgovara neka reč, naročito onaj način koji je prihvaćen ili je opšte razumljiv“¹⁰ (*American Heritage Dictionary*, 2014).

Kao smernicu u ovom radu uzeli smo gorepomenutu definiciju Richardsa i Renandyaea pa smo se, u skladu sa njihovom definicijom, bavili i segmentnim i suprasegmentnim karakteristikama izgovora.

U sledećem odeljku govoriće se o nastavi izgovora i o razvojnom putu koji je ova nastava prošla od perioda zapostavljanja pa do perioda kada se stavlja u istu ravan sa ostalim jezičkim veštinama i elementima.

2.2. Istorijski pregled nastave izgovora – njen razvojni put od Pepeljuge do princeze

Od početaka nastave stranih jezika pa do danas, nastava izgovora je imala i periode istaknutosti i periode zanemarivanja od strane metodičara. Radi lakše preglednosti, istorijski pregled predstavljamo kroz dva nivoa: kroz vertikalni i kroz horizontalni presek.

Vertikalnim presekom želimo da predstavimo linearni pregled nastavnih metoda, sa akcentom na sledeće karakteristike:

- (1) da li je po metodima koji će biti navedeni bilo akcenta na nastavu izgovora ili ne,
- (2) da li su tvorci značajnijih metoda u nastavi stranog jezika pridavali neki značaj izgovoru ili ne, i na kraju,
- (3) da li se po tim metodima uopšte držala nastava izgovora ili ne.

⁹ “1. the way in which a language or a particular word or sound is pronounced. 2. the way in which a particular person pronounces the words of a language.”

¹⁰ “A way of speaking a word, especially a way that is accepted or generally understood.”

Horizontalni presek uključuje detaljniji pregled samo onih metoda i stavova metodičara koji su izgovoru davali značajno mesto u nastavi stranih jezika, sa akcentom na to šta je po njima bilo najbitnije u nastavi izgovora, kako je izvoditi i na šta je potrebno obraćati pažnju u cilju uspešnog usvajanja izgovora stranog jezika.

2.2.1. Vertikalni presek metoda

Pregledom metoda koje su se koristile u nastavi stranog jezika, možemo videti da je položaj nastave izgovora bio različit i da je njegova uloga varirala od toga da izgovor praktično nije imao nikakvu ulogu u gramatičko–prevodnom metodu do njegovog stavljanja u fokus u audio–lingvalnom metodu.

Po **gramatičko-prevodnom** metodu, koji je bio dominantan metod u periodu od kraja 18. veka pa sve do 60-ih godina 19. veka, izgovor je bio gotovo zanemarljiv i veoma retko se podučavao u to vreme. Ovaj metod je veliku pažnju posvećivao učenju gramatike, i to pamćenjem definicija, kao i uvežbavanju jezika pisanjem rečenica i njihovim prevođenjem na maternji jezik. Gramatička materija se predavala deduktivnim putem (pravilo-primer-vežba). Položaj izgovora se bitno menja krajem 19. i početkom 20. veka, kada uvođenjem direktnog, a potom i audio-lingvalnog metoda, zauzima bitno mesto u nastavi stranih jezika. Kao glavna karakteristika **direktnog metoda** ističe se izvođenje nastave na stranom jeziku, bez prevođenja. Osnovni cilj ovog metoda bilo je razvijanje sposobnosti govora na stranom jeziku. Stavljanjem govornog jezika u prvi plan, ovaj metod je veliki značaj i pažnju pridavao pravilnom izgovoru. Nastava čitanja se uvodila kasnije, tek nakon postizanja dobrog izgovora, a posle solidnog savladavanja čitanja sledilo je pisanje. Izgovoru se posvećivala još veća pažnja 1950-ih i 1960-ih godina, kada **audio-lingvalni metod** postaje dominantan. U to vreme je usvajanje izgovora približnog

izvornom bio glavni cilj nastave izgovora. Jedan od fokusa ovog metoda bilo je isticanje efikasnosti bihejviorističkih mehaničkih vežbi (eng. *drill*), fonemskih kontrasta i parova reči, kao i artikulacije pojedinačnih fonema. Učenici su provodili sate u jezičkoj laboratoriji, slušajući i mehanički ponavljajući izgovor zadatih fonema i glasovne kombinacije. Morley (1991: 484) navodi da se u ovo vreme nastava izgovora zasnivala na artikulacionim objašnjenjima, ponavljanjima i memorisanju obrazaca kroz mehaničke vežbe i dijaloge, sa velikim akcentom na ispravljanju grešaka.

Glavni nedostatak ovakvog pristupa nastavi izgovora, kako navodi Fraser (2000a: 32), bilo je zanemarivanje potrebe za usredsređivanjem na ritam i intonaciju, konstrukciju korisnih rečenica, ili uvežbavanje realnih razgovora, kao i bespotrebno trošenje vremena na ponavljanje pojedinačnih glasova i kombinacije glasova u jezičkoj laboratoriji. Mnogi su kritikovali i postavljeni cilj nastave izgovora, ističući da je izgovor približan izvornom – nedostižan cilj (Preston 1981).

Nakon ovog metoda, 60-ih godina 20. veka svoju primenu u nastavi stranih jezika doživeo je i **situacioni metod**. Glavne karakteristike su mu bile prezentovanje i produkcija jezika najpre usmeno a potom i u pismenoj formi, kao i usredsređivanje na vokabular, čitanje i gramatiku. On se po pitanju nastave izgovora oslanjao na audio-lingvalni metod. Oba metoda kritikovao je Nunan (1995: 100) navodeći da su se vežbe izgovora po tom metodu kretale „u rasponu od blago ekscentričnog do bizarnog”¹¹, ističući tako, isto kao i Fraser, svoje neslaganje sa uvežbavanjem samo segmentnih, a zanemarivanjem suprasegmentnih elemenata izgovora. Takva nastava izgovora se često naziva segmentnom nastavom, i bavi se samo pravilnim izgovorom fonema, dok nasuprot njoj postoji i suprasegmentna nastava izgovora, koja u žižu interesovanja stavlja elemente izgovora kao

¹¹ “range from mildly eccentric to the bizarre”

što su naglasak, ritam i intonacija. O segmentnim i suprasegmentnim elementima izgovora će nešto kasnije biti više reči u tekstu.

Tokom kasnih 1960-ih i 1970-ih javlja se mnogo pitanja u vezi s nastavom izgovora engleskog kao stranog jezika (eng. *English as Foreign Language*, EFL). Bilo je pitanja o značaju stavljanja izgovora u fokus nastave, pa čak i da li uopšte treba držati nastavu izgovora. Kao rezultat ovakvih shvatanja, sve manje i manje vremena u nastavi se davalo izgovoru, dok su ga mnogi nastavni programi i izbacili iz sadržaja. Možemo reći da su mnogi metodi iz tog vremena (npr. **kognitivni metod**), učenje izgovora ponovo zanemarivali, oslanjajući se na brojne tadašnje studije koje su pokazale da je veza između ispravnog izgovora i nastave izgovora veoma mala (Suter 1976; Purcell i Suter 1980). Prema kognitivnom metodu, „od učenika se ne očekuje savršen izgovor jer savršenstvo u učenju stranog jezika ne postoji” (Bodrič 2011: 24)

Sa pojavom **komunikativnog pristupa** tokom sedamdesetih godina 20. veka, akcenat se stavlja na komunikaciju i upotrebu jezika u realnim situacijama. Tipična nastavna jedinica uključuje prezentaciju dijaloga, kraćih ili dužih tekstova, vežbe konverzacije u parovima, rad u grupama, vežbe u kojima učenik bira najadekvatniji izraz za određenu situaciju od niza ponuđenih iskaza, dijaloge koje treba dopuniti iskazima jednog od učesnika, itd. Mnogi metodičari nastave su mišljenja da ovaj pristup uopšte nije bio plodno tlo za nastavu izgovora i da nema nekog napretka kada je nastava izgovora u pitanju (Fraser 2000a: 25), kao i da je značaj izgovora umanjen zato što se nastava izgovora svodi samo na artikulacionu fonetiku putem vizuelnog predstavljanja govornog aparata (Bray 1995: 2). Kako je komunikativni pristup postajao popularan, nudeći komunikativnu kompetenciju kao naglašeni cilj učenja stranog jezika, ne samo da se nije pridavao značaj nastavi izgovora već se malo pažnje pridavalo i obučavanju budućih nastavnika o finesama nastave izgovora. U tom smislu, Fraser (2000a: 8) smatra da je to razlog što danas mnogi

nastavnici imaju problema sa nastavom izgovora jer ni oni sami dok su studirali nisu imali adekvatnu obuku za to.

Već u 90-im godinama 20. veka nastava izgovora ponovo zauzima svoje mesto jer se na izgovor počelo gledati kao na bitan deo komunikacije. Akcenat u nastavi izgovora se stavljao na suprasegmente i na svest učenika o značaju pravilnog izgovora. Još jedna promena se dešava, a to je jačanje autonomije učenika i nastava koja ne daje nastavniku ključnu ulogu u procesu nastave već je to mesto dato učenicima.

Kada je reč o izgovoru u 21. veku, ohrabrujuće je što se polako javljaju novi pogledi na nastavu izgovora s obzirom da su lingvisti, istraživači i nastavnici našli načine kako da izađu u susret izgovornim potrebama učenika u pogledu globalizacije i potreba za međunarodnom komunikacijom. Jedno tako ohrabrujuće mišljenje ima Dabić (2010) koja smatra da je u 21. veku izgovor konačno postao bitan element nastave jezika i da je sa zakašnjenjem zauzeo svoje mesto u nastavi engleskog kao drugog i kao stranog jezika. Nešto prizemniji stav po tom pitanju ima Levis (2005), po kome je u veku u kojem živimo jasno da izgovor ne zaslužuje niti takvo ignorisanje niti da bude nepravedno uzdignut na mesto centralne jezičke veštine u učenju jezika.

U nastavku će biti dat horizontalni pregled samo onih metoda koji su pridavali značaj nastavi izgovora i analiza njihovih karakteristika.

2.2.2. Horizontalni pregled

U horizontalnom pregledu nastave izgovora bavili smo se samo metodima i stavovima metodičara koji su prepoznali važnost nastave izgovora i davali joj značajno mesto u nastavi stranih jezika. Predmet našeg interesovanja u ovom horizontalnom preseku bio je šta je po tim metodima bilo najbitnije u nastavi izgovora, kako je izvoditi i na šta obraćati pažnju.

Na ovom nivou, najveća mimoilaženja u stavovima metodičara odnose se na davanje prednosti segmentnoj (eng. *segmental phonology*) ili suprasegmentnoj fonologiji (eng. *suprasegmental phonology*). Kao što smo već naveli, segmentna fonologija se bavi fonemama, dok se suprasegmentna bavi onim karakteristikama govora koje su vezane za hijerarhijski više jedinice jezičke strukture od foneme (slog, leksema, sintagma, iskaz, diskurs, a tu spadaju: naglasak, ritam i intonacija (definicije po Crystal 2008: 426, Filipović 2005: 56). Nešto kasnije, u okviru ovog pododeljka, detaljnije ćemo se baviti segmentnom i suprasegmentnom nastavom izgovora.

Tokom istorije nastave stranih jezika, mnogo veća pažnja se posvećivala izgovoru pojedinačnih fonema nego naglasku, ritmu i intonaciji. To je uglavnom i bio predmet rasprave među metodičarima nastave stranih jezika. Jedni su smatrali da bez tačno izgovorenih fonema nema ni svega ostalog, i da su oni osnova u nastavi izgovora. Ne zanemarujući značaj ispravno izgovorenih fonema, drugi su isticali da su suprasegmentne karakteristike bitnije u procesu učenja i usvajanja stranog izgovora. Bilo je i onih koji su za segmente (foneme) govorili da su suvišni u nastavi izgovora i da na njih ne treba trošiti vreme.

Fraser (2000a: 11) se protivi odvajanju segmentnih i suprasegmentnih karakteristika izgovora i upozorava da to nije put kojim treba ići ako koristimo

komunikativni pristup u nastavi izgovora. Istraživači i nastavnici još uvek ne mogu da se dogovore oko toga koji modeli, ciljevi, pristupi i metodi su efikasniji u ovakvoj objedinjenoj nastavi izgovora (Maniruzzaman 2007). S tim u vezi, u literaturi se pominju dva pristupa nastavi izgovora: jedan je ‘pristup odozdo nagore’ (prevod na srpskom prema Prčić 2010: 408, eng. *bottom-up*), a drugi – ‘pristup odozgo nadole’ (prevod na srpskom prema Prčić 2010: 408, eng. *top-down*). Pristalice prvog pristupa (Burnes 2003; Couper 2006; Jenner 1989), koga još nazivaju i tradicionalnim pristupom, ovaj pristup smatraju korisnijim, i predlažu da se u nastavi izgovora najpre obrađuju pojedinačne foneme a potom se postepeno napreduje prema suprasegmentima. Maniruzzaman (2007) podseća na autorke Dalton i Seidlhofer (1994), koje su za ovaj pristup isticale da se zasniva na ideji da ako se najpre uče foneme, suprasegmenti će nesvesno biti usvojeni, te stoga i nema potrebe za nekom formalnom nastavom koja bi se bavila njima. Drugi pristup, *top-down*, ili još nazvan i istraživačkim pristupom, započinje intonacijskim obrascima i ostalim suprasegmentima, nakon čega se pojedinačne foneme stavljaju u fokus. Pristalice ovog pristupa (Avery i Ehlich 1992; Chela-Flores 2001; Derwing, Munro i Weibe 1998; Laroy 1995) su tvrdile da kada suprasegmenti jednom zauzmu svoje mesto i učenici ovladaju, ili barem budu upoznati sa njima, razlikovanje pojedinačnih fonema će uslediti samo po sebi. Pregledom literature iz ove oblasti primetno je da u novije vreme ima mnogo više pristalica drugog pristupa, kao i onih koji su mišljenja da se ne treba striktno pridržavati jednog ili drugog pristupa nastavi izgovora, jer „različite svrhe i nivoi učenja iziskuju različite prioritete”¹² (Dalton i Seidlhofer 1994: 70) .

U narednom pododeljku biće više reči o segmentnoj nastavi izgovora, koja je, kao što je već naglašeno, po mnogim metodičarima nastave stranih jezika bila neizostavna u nastavi izgovora.

¹² “Different purposes and stages in learning call for different priorities.”

2.2.2.1. Segmentna nastava izgovora

Florez (1998: 2) definiše segmentne elemente izgovora kao osnovni inventar karakterističnih fonema i način na koji se kombinuju kako bi se formirao govorni jezik. To objašnjava primerom u američkom engleskom, čiji se “inventar” (eng. *inventory*) sastoji od 40 fonema (15 vokala i 25 konsonanata). Ona napominje da je nastava izgovora često bila koncentrisana na usavršavanje segmentnih elemenata, i to kroz razlikovanje i proizvodnju ciljnih fonema putem mehaničkih vežbi.

Kada je reč o segmentnim elementima izgovora, nekoliko istraživača (Brown 1991b; Catford 1987; Munro i dr. 2006) poziva se na *princip funkcionalnog opterećenja* (eng. *functional load principle*) i naglašava koliko je u podučavanju segmentnih elemenata bitan odabir onih fonema koje imaju visoko funkcionalno opterećenje, odnosno, kod kojih je velika verovatnoća da će njihova pogrešna upotreba rezultirati lošom komunikacijom. King (1967: 831) za **funkcionalno opterećenje** kaže da je to termin koji se „obično koristi u lingvistici da opiše obim i stepen kontrasta između lingvističkih jedinica, obično fonema”¹³. Termin ‘funkcionalno opterećenje’ opisuje relativnu učestalost pojavljivanja reči koje se razlikuju po samo jednom distinktivnom obeležju. U engleskom jeziku, kontrast između zvučnog i bezvučnog *th*, odnosno između fonema /ð/ i /θ/, ima nisko funkcionalno opterećenje pošto se koristi samo za razlikovanje minimalnih parova kao što su reči *ether* i *either*, ili *wreath* i *wreathe*. Dok za vokale /ɪ, e, æ, ʌ, ei, ai/ možemo da kažemo da imaju visoko funkcionalno opterećenje jer njihova pogrešna upotreba dovodi do problema u komunikaciji, kao u rečima *pin, pen, pan, pun, pain, pine*.

¹³ “The term functional load is customarily used in linguistics to describe the extent and degree of contrast between linguistic units, usually phonemes.”

Iako su bili na strani suprasegmentne nastave i isticali bitnost podučavanja suprasegmentata, Roach (2002: 150) i Dalton i Seidlhofer (1994: 73) upozoravaju da su suprasegmenti, naročito intonacija, veoma kompleksni i teški za podučavanje, dok je sa segmentima, tj. fonemama, druga stvar: „oni su relativno laki za podučavanje ali i relativno manje bitni za komunikaciju”¹⁴.

Couper (2006: 59) je jedan od onih koji pridaju značaj podučavanju fonema. Njegovo istraživanje se bavilo učenjem segmentnih elemenata, posebno ‘epentezom’¹⁵ (dodavanjem dodatnog glasa). Na primer, u Irskoj, Škotskoj i Južnoj Africi, reč *film* /'film/ se izgovara /'filəm/. U navedenom primeru se jasno vidi dodavanje foneme /ə/. Rezultati Couperovog istraživanja pokazuju da je nastava usmerena na segmentne elemente izgovora veoma korisna i da se kao rezultat kod učenika javlja manji broj grešaka u izgovoru.

Kao jedan od najbitnijih faktora koji doprinose smanjivanju broja grešaka prilikom izgovora, Couper (2006: 59) navodi svest učenika o postojanju razlika između onoga kako oni govore i onoga kako izvorni govornici govore. Na nastavniku je da pruži pomoć učenicima u primećivanju tih razlika i da osmisli način kako da se uvežbavanjem te razlike smanjuju.

Kada je reč o nastavi izgovora na segmentnom nivou, Brown (1995: 169) se posebno bavio načinima kako uvežbavati izgovor pojedinačnih fonema, iskazujući tako svoje sumnje u korisnost najrasprostranjenije vrste vežbi – minimalnih parova, i čak kaže da takve vežbe i nemaju nekog smisla. U vezi s minimalnim parovima, već smo prethodno pomenuli primere *pin* /'pɪn/, *pen* /'pen/, *pan* /'pæn/, *pun* /'pʌn/, *pain* /'peɪn/ i *pine* /'paɪn/, u kojima je uočljivo da su to reči koje se u govornom obliku razlikuju samo po jednoj fonemi, u ovom slučaju po jednom vokalu. Inače, minimalni parovi se mogu razlikovati po

¹⁴ “They are relatively easy to teach, but also relatively less important for communication”.

¹⁵ Epenteza (eng. *epenthesis*) je umetanje etimološki neopravdanog glasa radi lakšeg izgovora.

konsonantu, kao u primerima *buy* /'baɪ/ – *pie* /'paɪ/, *sink* /sɪŋk/ – *think* /'θɪŋk/, *fan* /'fæn/ – *van* /'væn/, itd.

U svakom slučaju, kako ističe Brown (1995: 174), minimalni parovi ne bi trebalo da zauzimaju toliko prostora u nastavi izgovora, i nikako ne na štetu drugih aspekata izgovora, kao što su naglasak, ritam i intonacija, koji svakako zaslužuju više prostora u nastavi engleskog kao stranog jezika (eng. *English as Foreign Language*, EFL). Međutim, pristalice ovakve vrste vežbi tvrde da su one naizostavne u nastavi stranog jezika i polaze od pretpostavke da će, ukoliko pogrešno izgovori neki glas, govornik najverovatnije biti pogrešno shvaćen, što može dovesti do raznih neprijatnosti.

Analizirajući metode i stavove lingvista, njihova rasprava podseća na ranije diskusije metodičara nastave stranih jezika o tome koja jezička veština je najbitnija. Podržavajući sve one koji su dokazali da nijedna jezička veština ne može biti izolovana, već da su sve one međusobno povezane i isprepletane, mišljenja smo da i u ovoj „borbi” između segmentne i suprasegmentne fonologije treba istaći da su i ova dva aspekta izgovora međusobno povezana, da su oba bitna i da oba zaslužuju svoje mesto u nastavi izgovora. U tom smislu, nastava izgovora, osim segmentnih elemenata, treba da bude „balansirana uključivanjem svesti učenika o naglasku, ritmu intonaciji i smislaom govoru”¹⁶ (Hall 1997: 3).

Pododeljak 2.2.2.2. baviće se suprasegmentnom nastavom izgovora.

¹⁶ “To be balanced with the inclusion of learner awareness of stress, rhythm, intonation and meaningful production.”

2.2.2.2. Suprasegmentna nastava izgovora

Za razliku od nastave izgovora na segmentnom nivou, koja se odnosi samo na proizvodnju pojedinačnih fonema, nastava izgovora zasnovana na suprasegmentnim elementima je kompleksnija za podučavanje. Prema Roachu (2009: 86), termin *suprasegmenti* prvi su upotreбили američki naučnici, dok se termin *prozodija* više vezuje za Britance. Sam termin suprasegmenti sadrži prefiks *supra-*, čime američki lingvisti žele da ukažu da su suprasegmenti, kao što su naglasak, ritam i intonacija, „iznad segmenata”, to jest, iznad fonema.

McNerny i Mendelsohn (1992: 186) ističu značaj učenja suprasegmentnih elemenata i napominju da bi kratkoročni kursevi izgovora trebalo pre svega da budu usredsređeni na suprasegmente, budući da oni imaju najveći uticaj na razumljivost govora. Jenkins (2002) takođe naglašava da se izgovorom može bolje ovladati kroz suprasegmentnu nastavu, i daje joj prednost u odnosu na segmentnu nastavu izgovora.

Derwing i Munro (2005: 386) govore o oskudnom broju studija koje podržavaju široko rasprostranjeno mišljenje da su suprasegmenti veoma bitni za razumljivost. Ovakvu situaciju dodatno otežava nedovoljna zainteresovanost nastavnika da se tokom svoje nastave bave i suprasegmentima. Prepoznajući da problem leži u tome kako su sami nastavnici bili podučavani, Herry (2001: 5, navedeno u Capliez 2011: 7) je mišljenja da će se napredak desiti jedino kada nastavnici budu imali bolje znanje o ulozi suprasegmentnih elemenata izgovora. Tako bi i suprasegmenti našli svoje mesto u nastavi izgovora i potisnuli segmentnu nastavu na drugo mesto.

Ispitujući stavove nastavnika engleskog kao stranog jezika, Burgess i Spencer (2000) su primetili da većina nastavnika smatra da su naglasak, ritam, intonacija i redukovanje vokala, oblasti sa kojima učenici imaju najviše teškoća u savlađivanju. Jedan

od razloga za to, kako su se izjasnili anketirani nastavnici, jeste što se udžbenici koji se bave izgovorom uglavnom usmeravaju na segmente, tj. foneme (Burgess i Spencer 2000: 197).

Ono što suprasegmentnu nastavu čini težom je to što oni koji uče engleski kao strani jezik na suprasegmente moraju da ulože mnogo više truda, a od njihovog maternjeg jezika zavisi koliki trud se mora uložiti prilikom njihovog učenja. S druge strane, izvorni govornici te suprasegmentne elemente često i nesvesno proizvode pa po mnogim lingvistima nije ni postojala potreba da se na njih obraća posebna pažnja. Sada je situacija drugačija. Na početku 21. veka engleski jezik govori značajno veći broj stranaca nego izvornih govornika, što po mnogim lingvistima može bitno da utiče na nastavu engleskog jezika, a samim tim i na nastavu izgovora (Kachru i Nelson 1996; Pennycook 2000; Seidlhofer 2000). Radi unapređivanja nastave jezika, Cook (1999: 185) predlaže da se počne obraćati pažnja na govornike engleskog kao stranog jezika (L2), a ne samo na izvorne govornike. Sve to govori da je danas mnogo više onih učenika kod kojih jeste potrebno naglašavati bitnost suprasegmentnih karakteristika izgovora i učenike podučavati u toj oblasti koliko god je moguće.

Iz tog razloga Rasier i Hiligsmann (2007: 41) negoduju što se mnoge studije o usvajanju izgovora, kako maternjeg tako i stranog jezika, uglavnom bave fonemama, zanemarujući suprasegmente. Po Ploquinu (2009: 25) postoji veliki kontrast između sve većeg interesovanja za prozodijske osobine jezika i nedostatka studija o usvajanju izgovora stranog jezika. Važnu ulogu prozodijskih osobina, odnosno suprasegmenata, prepoznaju i Trofimovich i Baker (2006: 2) iskazujući svoje nazadovoljstvo nedovoljnim brojem studija koje se bave usvajanjem suprasegmentnih osobina stranog jezika.

Razloge za to mnogi autori vide u nedostatku opreme koja je potrebna za takva istraživanja, kao i u nedovoljnom poznavanju tehnologije koja bi bila neophodna za takva istraživanja.

Neka istraživanja (Herry 2001: 4; Trofimovich i Baker 2006: 3-4) koja su se bavila pitanjem uticaja netačne produkcije prozodijskih osobina na prisustvo stranog akcenta, pokazala su da nije samo netačna produkcija fonema to što izaziva pojavu stranog akcenta kod govornika, već i da njegovom stvaranju još više doprinose suprasegmentne greške.

Nastava izgovora zasnovana na suprasegmentima mora biti raščlanjena na suprasegmentne elemente. Većina lingvista pominje samo prozodijske osobine jezika: naglasak, ritam i intonaciju kao suprasegmente koje treba podučavati u nastavi izgovora. U ovom radu i mi smo se rukovodili takvom podelom. Međutim, ima i onih (Florez 1998: 2) koji tu listu proširuju, pa osim pomenutih uključuju još i „korekcije u vezanom govoru”¹⁷ (eng. *adjustments in connected speech*), kao i „istaknutost” (eng. *prominence*, prevod prema Prčić 2010: 413). Ona sve navedene suprasegmentne elemente definiše ovako:

- naglasak – kombinacija dužine (eng. *length*), glasnosti (eng. *loudness*) i visine (eng. *pitch*), primenjene na slogove u rečima (na primer: *HAPpy* ili *FOOTball*), ritam – redovni takt (eng. *beat*) naglašanih i nenaglašanih slogova i pauza (npr: *They WANT to GO later.*),
- korekcije u vezanom govoru – modifikacije fonema unutar i između reči u govornom toku (na primer *ask him* postaje /ɑ:s kim/),
- istaknutost – govorni čin isticanja reči radi naglašavanja značenja ili namere (na primer: *Give me the BLUE one*), i

¹⁷ Vezani govor (eng. *Connected Speech*), neki lingvisti opisuju izrazima “pravi” ili „stvarni” govorni jezik”. On rezultira iz jednostavnog zakona ekonomije, pri čemu organi govora, umesto da zauzimaju novi položaj za svaki glas, imaju tendenciju da okupljaju glasove u svrhu štednje i vremena i energije. *American Heritage Rečnik* (2011) definiše vezani govor kao „modifikovanje izgovora neke reči ili morfeme kada je do neke druge, njoj suprotne, i to naročito u tečnom govoru”. Tako, na primer, reč *don't* ne zvuči isto u izrazima *don't you* /doʊntʃ 'ju:/ i *don't we* /doʊnt 'wi:/.

- intonacija – rastuća i padajuća visina glasa u izrazima i rečenicama (npr: *Are you READy?*).

Naglašavajući efikasnost nastave izgovora ukoliko se zasniva na suprasegmentima, McNerney i Mendelsohn (1992: 185) iskazuju svoje neslaganje sa nastavnicima koji većinu vremena troše na segmente (najčešće samo na vokale), a suprasegmentne elemente tretiraju kao suvišne.

Wong (1993: 45) je mišljenja da u procesu komunikacije mnogo veću ulogu od izgovora pojedinačnih fonema imaju naglasak, ritam i intonacija, i da se nastava izgovora ne treba svoditi samo na vežbe upoređivanja pojedinačnih vokala i konsonanata u datim rečima i vežbe pronalaženja primarnog naglaska, kao što je to bio slučaj sa ranijom nastavom izgovora, već da posebnu pažnju treba usmeriti ka suprasegmentnim elementima: naglasku, ritmu i intonaciji. Ovakvom mišljenju su prethodili stavovi Yulea, Hoffmana i Damikoa (1987: 765) koji su istakli da usredsređivanje na pojedinačne vokale i konsonante treba da bude samo prvi korak u učenju izgovora.

U novije vreme, suprasegmentni elementi izgovora su česta tema kojom se bave metodičari. Tako, na primer, Hahn (2004, navedeno u Levis 2005: 369) navodi da je, za razliku od prethodnog perioda, tokom protekle tri decenije više bila zastupljena nastava izgovora zasnovana na suprasegmentima nego na segmentima (Avery i Ehrlich 1992; Morley 1991). Zahvaljujući razvoju tehnologije i njenoj širokoj dostupnosti kako nastavnicima tako i učenicima, podstiče se i rad sa suprasegmentima. Međutim, prema Jenkins (2000), važnost suprasegmentnih elemenata za komunikaciju na engleskom jeziku je neizvesna. Levis (2005), između ostalog, zaključuje da je čak i za one koji se zalažu za stavljanje suprasegmentnih elemenata u fokus nastave izgovora, jasno da je nijansiraniji pristup nastavi jako potreban.

Jones, R. H. (2002: 178) takođe pridaje značaj suprasegmentnim elementima govora:

„Nebitan u gramatičko-prevodnom metodu, izgovoru je porastao značaj sa pojavom direktnog metoda i audiolingvalizma, da bi ponovo bio sklonjen u stranu sa dominacijom metoda komunikativne nastave jezika (*Communicative Language Teaching*, CLT) i prirodnog pristupa (Natural Approach, 1980. god.). Danas, nastava izgovora doživljava novi preporod, uglavnom podstaknuta povećanjem svesti o komunikativnoj funkciji suprasegmentnih elemenata u govornom diskursu.”¹⁸

Derwing, Munro i Wiebe (1998) nude empirijske dokaze koji idu u prilog suprasegmentnoj nastavi izgovora. Oni su upoređivali tri grupe učenika tokom 12 nedelja eksperimenta. Jedna grupa je dobila prozodijsku nastavu; druga grupa je dobila segmentnu nastavu; kontrolna grupa nije imala nikakvu specifičnu nastavu izgovora. Najrazumljivijim su se pokazali spontano proizvedeni iskazi u prozodijskoj grupi, i to znatno razumljiviji nego u ostalim grupama. U prilog suprasegmentnoj nastavi govori i Hahn (2004: 205), sprovedši studiju koja ukazuje da loš naglasak prilikom izgovora stranog jezika ima negativan uticaj na razumljivost, što ukazuje na to da bi on trebalo da bude centralna komponenta u nastavi izgovora.

Nastavi izgovora zasnovanoj na suprasegmentima, veliki doprinos daju tehnološka pomagala. Međutim, čak i bez njih je moguće postići uspeh, pa u tom smislu Hall (1997: 9) navodi da su japanski učenici imali koristi od suprasegmentnih vežbi kroz „pomeranje naglaska u rečenicama, i promenu smisla tekstova razmatrajući različite intonacijske obrasce”¹⁹.

Na diskusije lingvista o pitanju prednosti segmentne ili suprasegmentne nastave izgovora, Wong (1993) odgovara u korist suprasegmentata, i ističe da uopšte nije sporno da

¹⁸ “Irrelevant in the grammar translation approach, pronunciation grew in prominence with the rise of the Direct Method and Audiolingualism, only to be pushed again to the sidelines with the ascendancy of Communicative Language Teaching (CLT) and the Natural Approach. Today, pronunciation teaching is experiencing a new resurgence, fuelled largely by the increasing awareness of the communicative function of suprasegmental features in spoken discourse.”

¹⁹ “...through shifting the emphasis in sentence, and changing the moods of scripts by exploring different intonational patterns.”

najrelevantnije karakteristike izgovora – naglasak, ritam, i intonacija, igraju veću ulogu u engleskoj komunikaciji od pojedinačnih fonema. Lambacher (1999: 138) dodaje da sa usavršavanjem komunikativne veštine kao glavnog cilja nastave jezika, a ne sa stavljanjem izvornog izgovora u prvi plan, preovladava stav da je „usavršavanje prozodijskih osobina u bliskoj vezi sa poboljšanom razumljivošću učenika stranog jezika²⁰”.

Rasprave na temu bitnosti ovladavanja izvornim izgovorom su veoma česte među metodičarima nastave stranih jezika. U tom smislu, Levis (2005: 370) pominje dva kontradiktorna principa, *princip izvornosti* i *princip razumljivosti*, pod čijim je uticajima dugo bila nastava stranog jezika. Prema *principu izvornosti*, kako navodi Levis, moguće je i poželjno da se postigne izvorni izgovor na stranom jeziku. Ovaj princip je bio dominantan u nastavi izgovora pre 1960-ih, ali je njegov uticaj naglo smanjen zbog istraživanja koja su pokazala da je izvorni izgovor stranog jezika biološki uslovljen uzrastom, odnosno da se može postići samo pre zrelosti (Lenneberg 1967; Scovel 1995). Odrasli usvajaju fonološki sistem stranog jezika na drugačiji način od usvajanja maternjeg jezika, pošto usvajanje tih novih glasova stranog jezika mora biti integrisano u već postojeće neuronske mreže (eng. *neural networks*) (Celce-Murcia, Brinton i Goodwin 1996: 16). Sve to je, po mišljenju Levisa, dovelo do logičnog zaključka da je postizanje izvornog izgovora nerealno opterećenje i za nastavnika i učenika (Levis 2005: 370).

Drugi Levisov princip je *princip razumljivosti*. Po njemu učenici samo treba da budu razumljivi, da vode razumljivu komunikaciju bez obzira na izvorni izgovor. Po principu razumljivosti komunikacija može biti izuzetno uspešna i kada je uticaj maternjeg jezika jako uočljiv, kao i da određene vrste grešaka u izgovoru mogu imati samo neznačajan uticaj na razumljivost u komunikaciji. Po principu razumljivosti, nastava bi trebalo da bude

²⁰ “... improvement in the prosodic features has a closer correlation with improved intelligibility of L2 learners.”

usredsređena na one elemente izgovora koji su od najveće pomoći u razumevanju, kao i da ne bi trebalo pridavati veliki značaj onim elementima koji nisu od pomoći. Ova pretpostavka o različitom značaju je uočljiva u većini argumenata koji su na strani principa razumljivosti u nastavi izgovora. Na primer, višegodišnje verovanje da se nastava izgovora treba fokusirati na suprasegmentima (Avery i Ehrlich 1992) pretpostavlja da usredsređivanje na ove elemente više vodi ka boljoj i bržoj razumljivosti nego što bi to bilo sa fokusiranjem na segmente.

Levis zaključuje da iako ima mnogo studija koje ne govore u prilog principu izvornosti, on još uvek utiče na nastavu izgovora. Uprkos aktuelnoj dominaciji principa razumljivosti kao cilja u nastavi izgovora, oba principa, i princip izvornosti i princip razumljivosti nastavljaju da se primenjuju u nastavi izgovora (Levis 2005: 371).

U narednom odeljku biće reči o tome koliko su naučni radovi o nastavi izgovora bili zastupljeni u akademskim časopisima.

2.3. Zastupljenost istraživanja o izgovoru u naučnim časopisima – nekad i sad

Koliko je izgovor bio zastupljen u nastavi, a i u istraživanjima, jasno govori i među lingvistima često citirana fraza da je izgovor dugo imao status Pepeljuge (Dalton 1997) među ostalim jezičkim veštinama i elementima. Na tu temu, grupa autora (Deng, Holtby i dr. 2009: 2) bavila se pregledom 14 akademskih časopisa izdatih u periodu 1999-2008. godine, analizirajući zastupljenost članaka o izgovoru engleskog kao drugog i stranog jezika. Na taj način su pokušali da utvrde u kojoj meri je izgovor bio zastupljen u časopisima iz oblasti primenjene lingvistike. Za svaki pojedinačni časopis, izračunat je procenat zastupljenosti članaka posvećenih temama u vezi sa izgovorom engleskog kao drugog i stranog jezika.

U Tabeli 1. možemo videti kakvo je bilo stanje u časopisima koje su izabrali za uzorak.

Tabela 1. Procenat zastupljenosti članaka o izgovoru u desetogodišnjem periodu (1999-2008)

	Časopis	Procenat zastupljenosti
1	Language Learning	2,63
2	System	4,89
3	Modern Language Journal	0,81
4	Studies in Second Language Acquisition	4,35
5	Journal of Multilingual and Multicultural Development	1,17
6	Applied Linguistics	2,91
7	Prospect	7,38
8	ELT Journal	2,95
9	TESL Canada	1,32
10	Language Testing	0,54
11	Language Awareness	3,29
12	TESOL Quarterly	7,14
13	Canadian Modern Language Review	2,82
14	Applied Language Learning	5,08

Slično istraživanje je još krajem osamdesetih godina 20. veka sproveo Brown (1991a: 1-10). Za razliku od pomenute grupe autora, on je svoje istraživanje sveo na četiri afirmisana časopisa, *International Review of Applied Linguistics*, *Language Learning*, *TESOL Quarterly*, i *The ELT Journal*, i ustanovio da nijedan od analiziranih časopisa nije sadržao mnogo članaka koji su se bavili temom izgovora engleskog kao stranog i drugog jezika. U njegovom istraživanju, procenti su se kretali od 4,6% do 11,9%.

Kao što se može videti u Tabeli 1, procenti se kreću od 0,54% do 7,38%, tako da cifre za poslednju deceniju ne predstavljaju nikakvo poboljšanje u odnosu na Brownove nalaze. Brown je još deceniju pre istraživanja gore navedene grupe autora zaključio da je stepen zanemarivanja izgovora nažalost veoma visok, kao i da većina nastavnika engleskog jezika ne vidi potrebu za nastavom izgovora, delimično zato što su mnogi od njih imali nedovoljnu ili nisu imali uopšte obuku iz fonetike. Nažalost, do sličnih rezultata se došlo i deceniju kasnije. Deng, Holtby, i dr. (2009) takođe su analizirali i kojim temama iz oblasti

izgovora su se najčešće bavili autori u pomenutim časopisima. Utvrdili su da se teme uglavnom preklapaju i da se diskusije o segmentnim (fonemama) i suprasegmentnim elementima izgovora (naglasak, ritam, intonacija) nalaze u većini ovih članaka.

Prilikom analize časopisa, primećeno je da su neki istaknuti časopisi, naročito *TESOL Quarterly* i *Prospect*, imali posebna izdanja posvećena izgovoru tokom pomenutog perioda, što predstavlja “svetlo u tunelu”, zračak svetlosti u mračnom periodu zanemarivanja značaja nastave izgovora. Bray (1995: 3) je još ranije primetio da, iako su mnogi teoretičari počeli da pišu radove na tu temu, mnogo je nastavnika koji i dalje nastavljaju sa ograničenim pogledima na ulogu eksplicitne fonološke nastave jezika u učionici.

O nedovoljnoj zainteresovanosti nastavnika o izgovoru, pisalo je i nekoliko autora (Breitkreutz, Derwing i Rossiter 2001; Burgess i Spencer 2000; MacDonald 2002), koji su pokazali da su nastavnici engleskog kao drugog jezika u Kanadi, Britaniji i Australiji, svoje studente nerado podučavali izgovoru. MacDonald (2002: 4) se bavio istraživanjem stavova nastavnika koji nisu voljni da drže nastavu izgovora, pa je intervjuisao osam nastavnika engleskog kao drugog jezika u Australiji i ispitao zašto oni misle da je nastava izgovora teška i zašto je neki potpuno izbegavaju na svojim časovima. Šest od ukupno osam intervjuisanih nastavnika se izjasnilo da smatraju da obim nastave izgovora koji oni pružaju nije dovoljan da bi zadovoljio potrebe učenika, kao i da oni ne vole da se bave izgovorom u svojoj nastavi. Pet od pomenutih šest nastavnika se takođe izjasnilo da smatraju da uopšte nisu dobri u tome. Među najčešće pomenutim razlozima koje su nastavnici naveli bili su: nedostatak samopouzdanja, obuke i znanja među nastavnicima, odsustvo nastave izgovora u nastavnom programu, nedostatak adekvatnih nastavnih materijala, kao i situacija u kojoj nema podsticaja za nastavnike da proširuju svoje veštine i znanje o izgovoru.

Pošto se pokazalo da su slaba obučenost i nezainteresovanost nastavnika među osnovnim razlozima za ovako loše stanje, mnogi autori su se bavili i rešavanjem tog problema (Munro, Derwing i Sato 2006: 73). Pomenuti autori su mišljenja da je veoma bitan korak u cilju popravljjanja ovakve situacije u stvari podizanje svesti o važnosti izvođenja nastave izgovora, i to još kod nastavnika na pripravničkom stažu. Fraser (2001: 7) je išla korak dalje od njih pa je osim podizanja svesti nastavnika, pokazala da je veoma bitno i sprovesti dodatnu obuku onih nastavnika kojima je to potrebno kako bi njihova nastava izgovora bila uspešna. U tu svrhu, ona je sprovela istraživanje gde je vršila obuku 6 nastavnika i pratila njihove učinke sa učenicima. Pokazalo se da je potreba za pružanjem pomoći nastavnicima bila opravdana i da je dala dobre rezultate jer je situacija takva da nastavnici uglavnom nisu imali dobru, mnogi čak i nikakvu, obuku iz ove oblasti na svojim studijama.

Da bi nastava izgovora davala dobre ishode, Fraser (2001: 17), između ostalog, savetuje sledeće:

- Nastava izgovora je efikasnija ako se zasniva na rečima, frazama ili rečenicama, u odnosu na usmeravanje na pojedinačne foneme ili slogove. To ne znači da se njima ne treba baviti, već da opšti fokus treba da bude na većim jedinicama.
- Nastava izgovora je delotvornija ukoliko aktivnosti uključuju i govor učenika, a ne samo učenje činjenica i pravila o izgovoru.
- Učenje izgovora zahteva ogromna vežbanja, naročito u početnim fazama. Iako su mehaničke vežbe (eng. *drill*) osporavane po nekim autorima, ipak ima i onih vežbi kojima se uvežbavaju stvarne, korisne fraze i takve mogu biti upotrebljene i van učionice.

Poslednjih godina se situacija popravlja, pa osim zastupljenosti na časovima u školi, mnoge institucije nude obuke i kurseve za profesionalno usavršavanje u oblasti nastave

izgovora. Takva nastava izgovora se odvija po odgovarajućem programu, usmerena je na učenike, nastavnici pomažu učenicima da budu samopouzdana, okruženje je puno motivacije i podsticanja, a učenici imaju mnogo mogućnosti da uvežbavaju svoj izgovor najčešće kroz komunikativni pristup nastavi jezika.

U sledećem odeljku razmatraće se faktori koji utiču na usvajanje izgovora stranog jezika.

2.4. Faktori koji utiču na usvajanje izgovora stranog jezika

Pristalice i jednog i drugog principa koje smo pominjali u okviru Odeljka 2.2, principa izvornosti i principa razumljivosti, slažu se da na usvajanje izgovora svakako utiču brojni faktori. U literaturi postoji više podela i klasifikacija faktora koji oblikuju izgovor stranog jezika.

Prema Lane (2010: 4), na stepen uspeha koji učenici postižu u usvajanju novog izgovora utiču mnogi elementi, uključujući uzrast, društveno-psihološke faktore, stepen izloženosti stranom jeziku koji se uči, stepen upotrebe tog jezika, maternji jezik i jezičke univerzalije, kao i ličnost učenika. Neki od ovih faktora, kako navodi Lane, kao što su uzrast i maternji jezik, su van kontrole i nastavnika i učenika jer je to nešto sa čime učenici dolaze u učionicu.

Ovu podelu nadograđuje Kenworthy (1987: 4), pa ona faktorima koji utiču na izgovor stranog jezika dodaje i fonetsku sposobnost, motivaciju, stav učenika i svest o dobrom izgovoru. Carrol (1962, navedeno u Spolsky 1998: 148) pominje 'kritične faktore' i u njih ubraja sposobnost učenika da usvoji strani izgovor, metode koje se koriste u nastavi izgovora i motivaciju učenika. Osim njih, u literaturi se, u svojstvu faktora koji utiču na

izgovor, pominju i fosilizacija, izloženost jeziku koji se uči, kao i vokalni sistemi stranog i maternjeg jezika. U ovom radu predstavimo kombinaciju pomenutih podela.

2.4.1. Fosilizacija

Tvorac termina *fosilizacija* i prvi koji je skrenuo pažnju na ovaj fenomen je Selinker (1972), predstavivši ga kao kombinaciju različitih aspekata grešaka u stranom jeziku, koje su njegovi prethodnici (Nemser 1971; Weinreich 1953) posmatrali i objasnili kao „stalni gramatički uticaj”²¹ (navedeno u Nakuma 2006: 24).

Selinker (1972: 215) dalje objašnjava ovu pojavu i navodi da su fosilizovane jezičke pojave:

„ ... jezički elementi, pravila i podsistemi koje govornici određenih maternjih jezika zadržavaju u svom *međujeziku*²² prebacujući ga i na ciljni jezik, bez obzira na uzrast ili količinu objašnjenja i uputstva koje dobije u vezi s ciljnim jezikom... Fosilizovane strukture imaju tendenciju zadržavanja i ponovnog pojavljivanja u produkciji međujezika čak i kada su naizgled iskorenjene”.²³

On za termin ‘međujezik’, ili kako ga sam naziva ‘*interlanguage*’, u navedenom tekstu koristi skraćenicu *IL*, i objašnjava da je to odvojeni jezički sistem koji rezultira iz učenikovog pokušaja produkcije neke norme ciljnog jezika. Selinker je, što je izazvalo i brojne reakcije, direktno vezao termin *fosilizacija* sa ispoljavanjem neuspeha u stranom jeziku. Brojne polemike su nastale nakon njegove definicije, tako da danas imamo potpuno izmenjene formulacije ove pojave. Fosilizacija se javlja kada se greške u izgovoru

²¹ “permanent grammatical influence”

²² Ovaj termin (eng. *interlanguage*) se u rečniku Merriam-Webster definiše kao onaj jezik koji proizvodi osoba koja uči neki strani jezik, tako da taj međujezik često sadrži gramatičke oblike kojih nema niti u maternjem niti u stranom jeziku koji se uči. Selinker za termin *interlanguage* uglavnom koristi skraćenicu *IL*, i naziva ga odvojenim jezičkim sistemom koji rezultira iz učenikovog pokušaja produkcije neke norme ciljnog jezika.

²³ “... linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL... Fossilizable structures tend to remain as potential performance and reemerging in the productive performance of and IL even when seemingly eradicated”.

govornika ne isprave na vreme, i samim ponavljanjem nepravilno izgovorene reči vremenom postanu ukorenjene. Laroy (2008: 113) za govornike kod kojih se javlja ovaj proces kaže da su „zagađeni” (eng. *polluted*) tim ukorenjenim nepravilno izgovorenim rečima. Kada jednom dođe do fosilizacije, veoma je teško kontrolisati fosilizovane greške, bez obzira na brojne pokušaje i napore da se oni isprave.

Jednu od najjasnijih definicija daju Richards i Schmidt (2010: 230), po kojima je fosilizacija (kod učenja stranog ili drugog jezika):

„ ... proces u učenju stranog jezika koji se ponekad javlja kada nepravilne jezičke karakteristike postanu stalan način kako neka osoba govori ili piše. Aspekti izgovora, upotreba vokabulara i gramatika mogu postati fiksirani ili fosilizovani u učenju drugog ili stranog jezika.”²⁴

U narednom pododeljku biće reči o uzrastu kao jednom od faktora koji utiču na proces usvajanja izgovora.

2.4.2. Uzrast

Dobar izgovor stranog jezika se često vezuje za njegovo usvajanje još u detinjstvu i neretko je slučaj da naiđemo na mišljenje da ukoliko neko ima izgovor stranog jezika kao izvorni govornici, onda je verovatno počeo da uči taj strani jezik još kao dete. Takođe, mnogi stariji polaznici kurseva ni ne pokušavaju da se bave pravilnim izgovorom jer se rukovode široko rasprostranjenim mišljenjem da ukoliko se sa učenjem stranog jezika ne počne pre zrelog doba, onda se nikad neće postići izgovor izvornih govornika. Pitanje starosne granice za savladavanje izgovora stranog jezika je odavno predmet interesovanja

²⁴ “... a process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language. Aspects of pronunciation, vocabulary usage, and grammar may become fixed or fossilized in second or foreign language teaching”.

među lingvistima i metodičarima nastave stranih jezika. Brojna istraživanja su se bavila ovom temom ali su rezultati različiti.

Naime, postoje dva oprečna mišljenja u pogledu uticaja uzrasta na usvajanje stranog jezika. Lenneberg (1967: 142, navedeno u Małgorzata Jedynak 2009: 52) je mišljenja da postoji 'kritični period' za učenje stranog jezika koji doseže do puberteta. Prema hipotezi *Kritičnog perioda*, koju je predložio Lenneberg (1967: 176, navedeno u Barros 2003: 9), nakon dvanaeste godine kod ljudi nastupa period kada ovladavanje stranim jezikom, a naročito izgovorom, postaje izuzetno teško. Neurobiološke promene u mozgu koje kulminiraju u to doba blokiraju sposobnost učenja stranog jezika. Barros (2003: 9) citira Lenneberga koji je bio mišljenja da je posle puberteta veoma teško usvojiti pravilan izgovor stranog jezika. Možemo zaključiti da po ovoj hipotezi, odrasli imaju poteškoća u učenju izgovora stranog jezika jer sposobnosti učenja stranog jezika postepeno opadaju nakon ovog kritičnog perioda.

Međutim, Krashen ne deli isto mišljenje sa njima. On je (Krashen 1988: 43) komentarisao tri glavne generalizacije na koje je nailazio u literaturi:

1. da odrasli brže napreduju posle rane faze usvajanja drugog jezika nego što je to slučaj kod dece,
2. da starija deca usvajaju jezik brže od mlađe dece, i
3. da oni koji su još tokom detinjstva prirodno izloženi drugom jeziku uopšteno dostižu viši nivo poznavanja jezika od onih koji taj process započinju kad odrastu.

Iznoseći svoje neslaganje sa Lennebergom i njegovim sledbenicima, Krashen (1988) komentariše pomenute tri generalizacije i ističe da ne mora biti da je mlađi uzrast u prednosti. Po njemu, deca su superiornija u odnosu na odrasle samo na duže staze. Među

podacima na koje je Krashen nailazio tokom pregleda literature, a koje on smatra verodostojnim, i ono što je bitno za temu kojom se bavimo u ovom radu, jeste da su Scarcella i Higa (1981) u svojim studijama zaključili da su adolescenti imali bolju konverzacijsku kompetenciju. Da bi deca dostigla zadovoljavajući stepen konverzacijske kompetencije, potrebno je da se kod njih još u ranom uzrastu razvije svest o mogućnostima i drugih načina komunikacije, a ne samo na njihovom maternjem jeziku, i da prihvate upotrebu stranog jezika na prirodan način, stičući tako višejezične kompetencije koje će im omogućiti da komuniciraju na stranom jeziku u svakodnevnim situacijama i kontekstima tipičnim za taj uzrast (Milatović 2012).

Osim Krashena, koji se i u svojim ranijim knjigama bavio ovom tematikom (Krashen 1973), sa Scarcellom i Higom se nisu složili ni Avery i Ehrlich (1992, navedeno u Barros 2003: 20) koji su mišljenja da se stepen tačnosti izgovora stranog jezika razlikuje od osobe do osobe, i da i kod odraslih možemo da nađemo na zapanjujuće dobar izgovor, što samo govori da se tokom same nastave kod odraslih može i treba posvećivati više vremena unapređivanju izgovora učenika.

Međutim, njihovi protivnici ističu da se uticaj uzrasta na usvajanje izgovora može pokazati i sociopsihološkim razlikama između dece i odraslih. Sama činjenica da imaju mnogo više godina od dece, i da mnogo više godina koriste maternji jezik, dovoljna je da opravda njihove dublje i jače veze sa maternjim jezikom. Upravo ta veza kod odraslih može da otežava potpuno usvajanje normi novog jezika i kulture (Gatbonton, Trofimovich i Majid 2005; Jenkins 2005; Levis 2005). Lane (2010: 5) ističe da odrasli poseduju veće kognitivne sposobnosti (naročito analitičke), a one su manje efikasne kod učenja stranog izgovora. S druge strane, deca imaju veće prirodne sposobnosti, što se pokazalo efikasnijim kod učenja izgovora stranog jezika.

Kako ističe Snow (1987: 192, navedeno u Tsukada i dr. 2005: 263), široko rasprostranjeno mišljenje da deca uče strani jezik „brzo, automatski, bez napora i do nivoa nerazlikovanja od izvornih govornika”²⁵ nema nekih jakih empirijskih dokaza i pregled literature nudi samo parcijalnu podršku navedenom mišljenju koje deci daje prednost. Detaljnije studije pokazuju da je usvajanje stranog jezika podjednako sporo, zahtevno i često ne tako perfektno uspešno, kako kod dece tako i kod odraslih. Zanimljivo je istaći i da Snow pominje da mnoge studije pokazuju da, za isti vremenski period, stariji usvajaju više od dece (Snow 1987). Međutim, kako ona navodi, izuzetak od ove generalizacije je usvajanje izgovora. Izgovor stranog jezika je oblast kod čijeg usvajanja stariji polaznici nemaju superiornost koju imaju nad decom, kao što je to slučaj s vokabularom, morfologijom, sintaksom i tečnosti govora (Snow 1987: 194). Upoređujući decu i odrasle, mnogi dele mišljenje da se kod njih odvijaju različiti procesi. Za decu se smatra da *usvajaju* jezik, a za odrasle da oni mogu samo da *uče* jezik (Krashen 1988: 10).

Krajem 20. veka, uticaj uzrasta na usvajanje izgovora stranog jezika je bila neretka tema u literaturi. Oyama (1976) se u to vreme bavila pitanjem prednosti mlađeg uzrasta u usvajanju stranog izgovora. Ona je sproveda istraživanje sa Italijanima koji su učili engleski jezik u SAD. Pokazalo se da je usvajanje izvornog izgovora lako samo za najmlađe učenike. Kako Oyama ističe „...izgovor približan izvornom je kod odraslih izgleda nemoguć isto kao i da pretrče milju za četiri minuta”²⁶ (Oyama 1976: 280, navedeno u Kenworthy 1987: 5). Oyamin uzorak se sastojao od šest muških ispitanika koji su bili snimani dok glasno čitaju kratak paragraf i pričaju priču o nečemu strašnom što im se desilo u životu, bez prethodne pripreme. Kasnije su dva stručnjaka preslušavala snimke i davala ocene od 1 do 5 po

²⁵ “quickly, automatically, effortlessly, and to a level indistinguishable from that of native speakers”.

²⁶ “... really native-like pronunciation in a second language seems as rare in an adult learner as the ability to run the 4 minute mile”.

kriterijumu zadržavanja maternjeg akcenta ili ne. Analizom snimaka pokazalo se da što je osoba bila mlađa kada je počela da uči engleski jezik to je bila bliže izvornom izgovoru.

Druga studija koju pominje Kenworthy (1987), a koju je izveo Krashen još 1973. godine, takođe ide u prilog mlađem uzrastu. On je uzeo uzorak od 400 osoba u dve zemlje, gde su polaznici počeli sa učenjem engleskog jezika u različitim starosnim dobima. Rezultati istraživanja su pokazali da ukoliko je sa učenjem početo pre jedanaeste godine onda izgovor maternjeg jezika nije uticao na izgovor stranog jezika; kod onih koji su počeli između jedanaest i petnaest godina tako nešto nije bilo neuobičajeno, a posle petnaeste godine je veoma čest slučaj. I ova i mnoge druge studije (Fathman 1975; Seliger, Krashen i Ladegofed 1975) podržale su hipotezu da uzrast određuje tačnost izgovora.

Elliot (1994: 51-52) pominje brojne studije koje su se bavile usvajanjem prozodijskih i artikulacionih karakteristika kod odraslih i pokazale da odrasli mogu u relativno kratkom vremenu da ovladaju prozodijskim i artikulatorkim karakteristikama stranog jezika i to približno nivou izvornih govornika (de Bot 1983; de Bot i Mailfert 1982; Gilbert 1980; Mc Candless i Winitz 1986; Neufeld i Schneiderman 1980).

Za razliku od većine drugih koji su se uglavnom bavili usvajanjem izgovora engleskog jezika, Snow i Hoefnagel-Höhle (1975, navedeno u Kenworthy 1987: 5) ispitivali su usvajanje izgovora holandskog jezika kod 136 Britanaca koji su taj jezik učili kao strani. Pomenuta studija se sastojala od dva dela. Prvi deo istraživanja činila je laboratorijska studija u kojoj je 136 ispitanika, podeljenih u četiri grupe, slušalo pet holandskih reči i onda ih ponavljalo. Rezultati prvog dela istraživanja su pokazali da su dve najstarije grupe, prva sastavljena od osam polaznika koji su imali po 17 godina i druga grupa sastavljena od sedam odraslih koji su imali od 21 do 31 godinu, imale najviše poena i njihov izgovor je ocenjen kao najbolji. A dve najmlađe grupe, gde je prvu činilo pet polaznika koji su imali po pet godina i drugu je činilo 10 polaznika koji su imali po šest

godina, ostvarile su najmanje poena. Rezultati ovog istraživanja su sasvim oprečni od ogromne većine ostalih studija koje su pokazivale da su mlađi polaznici bili ti koji su imali više uspeha u usvajanju izvornog izgovora.

U drugom delu istraživanja, ispitano je 47 Engleza starosti od 3 do 60 godina. Ispitanici su bili testirani tokom svoje prve godine učenja holandskog jezika u prirodnom okruženju u Holandiji, u obdaništu, školi ili na radnom mestu. Na početku im je zadatak bio da ponavljaju 80 reči odmah nakon govornika Holanđanina, i potom da izgovaraju iste reči na osnovu pokazane slike. U početku su stariji ispitanici imali bolje rezultate, ali nakon 4-5 meseci učenja jezika, nestala je razlika u postignuću uslovljena godinama.

Prema ovoj studiji, mlađi nisu imali nikakvu početnu prednost u učenju izgovora stranih glasova. U početnom, kratkom periodu, stariji polaznici su bili značajno bolji od mlađih, ali nakon godinu dana mlađi su počeli da odskaču od starijih. Takođe je primećeno da je nakon nekog vremena, napredak kod starijih počeo da opada dok je kod mlađih bio u porastu. Kenworthy (1987) to opravdava činjenicom da su mlađi polaznici mnogo više vremena bili izloženi stranom jeziku jer su išli u obdanište ili u školu gde su bili u kontaktu sa jezikom koji uče, dok se za odrasle teško može reći da su na radnom mestu bili isto toliko izloženi stranom jeziku.

Zanimljiv je podatak da su nakon 18 meseci, istraživači ponovo ispitivali 11 polaznika. Samo jedan od njih je imao pravi izvorni izgovor, i to je bio tinejdžer. Razloge za ovako oprečne rezultate brojnih studija, gde jedni pokazuju korelaciju između uzrasta i stepena usvojenosti stranog izgovora, a drugi rezultati negiraju povezanost ove dve varijable, Kenworthy (1987: 5) vidi u činjenici da je teško kontrolisati druge faktore koji su možda uticali na rezultate, a to su stavovi ispitanika, motivacija, sposobnost da čuju i izgovaraju neki strani jezik, itd. Razloge za ovakve kontradiktorne rezultate možemo naći i u različitim prirodama istraživanja, kao i u različitim obukama koje su bile pružane

ispitanicima. Po mišljenju Kenworthy (1987: 6), rezultati su kontradiktorni i nema dokaza koji bi jasno doveli u vezu uzrast i izgovor stranog jezika.

2.4.3. Stepen izloženosti i upotrebe stranog jezika

Kada govorimo o izloženosti i upotrebi ciljnog jezika tu prevashodno mislimo na to koliko često su učenici u kontaktu sa jezikom koji uče, s tim da taj kontakt može uključivati bilo koje od ljudskih čula koja učestvuju u komunikaciji. Dakle, izloženost stranom jeziku koji se uči može biti kako tokom nastave u školi, tako i tokom svakodnevnih aktivnosti u životu ukoliko učenici imaju prilike da slušaju, čitaju ili govore stranim jezikom. Široko je rasprostranjeno mišljenje da što više vremena učenici provode učeći bilo koji aspekt stranog jezika to će više biti naučeno. Ukoliko je stepen izloženosti visok onda se tu, prema teorijama o učenju jezika, radi o velikom ‘*inputu*’ (jezički materijal kome se učenici izlažu, prevod prema Bodrič 2011: 64), te je neophodno da učenici ili odrasli prime veliku količinu razumljivog ‘*inputa*’ pre nego što treba da progovore.

Oduvek se smatralo da ukoliko neko živi u zemlji engleskog govornog područja, ta stalna izloženost stranom jeziku najbolje potpomaže njegovo učenje i usvajanje izgovora. Kada je reč o uticaju koji izloženost stranom jeziku ima na učenje tog jezika, možemo reći da to podjednako važi i za decu i za odrasle. U prethodno pomenutom istraživanju (Kenworthy, 2. deo istraživanja) jedan od faktora koji je doprineo da deca postignu bolje rezultate od odraslih bila je i ta izloženost jeziku koji se uči. Njihov boravak u školi gde su morali da koriste samo strani jezik, kao i svako druženje sa vršnjacima, bili su bitan faktor koji je uticao na njihovo usvajanje stranog izgovora.

Ali ovde se ne radi samo o pitanju boravka u zemlji engleskog govornog područja. Mnogi učenici žive u nekoj takvoj zemlji ali mnogo vremena provode u okruženju gde se

ne govori engleski jezik, na primer ukoliko se neki drugi jezik koristi kod kuće. Suprotno tome, mnogi žive u zemljama gde se ne govori engleski jezik ali ipak koriste engleski jezik na poslu ili u školi. U ovakvim složenim dvojezičnim ili višejezičnim situacijama teško je stvoriti jasnu sliku o stepenu i vrsti izloženosti engleskom jeziku. Nije bitna samo izloženost, već i to kako osoba reaguje na šanse da sluša i govori engleskim jezikom.

Često se dešava da odrasli i nisu toliko izloženi stranom jeziku jer žive i rade u okruženjima gde verovatno mogu da koriste svoj maternji jezik i možda da se sporazumevaju s drugima i bez upotrebe ciljnog jezika. Zbog minimalne izloženosti ciljnom jeziku i kontaktima sa izvornim govornicima, odrasli koji uče engleski jezik često ne postignu nivo izvornog izgovora, u pogledu tečnosti i primene neverbalne komunikacije. Za razliku od njih, deca u školama provode vreme samo slušajući ciljni jezik, što bitno ubrzava proces usvajanja stranog jezika.

Na usvajanje izgovora utiče i to koliko su učenici izloženi tom novom jeziku, kao i sam stepen njihove upotrebe novog jezika. Istraživanjima u vezi sa ovim faktorima bavili su se Trofimovich i Baker (2006: 23), čija je studija pokazala pozitivnu korelaciju između stepena izloženosti i produkcije suprasegmentnih elemenata izgovora. Upoređujući tačnost izgovora kod osoba koje žive u nekoj zemlji engleskog govornog područja i kod osoba koje ne žive u takvim zemljama (Purcell i Suter 1980, navedeno u Kenworthy 1987: 6) autori su došli do rezultata da stepen izloženosti jeste od velike pomoći, ali da nije neophodan faktor u usavršavanju izgovora.

I kod ovog faktora možemo zaključiti da su rezultati različiti, ali da se većina autora slaže da što je veća izloženost stranom jeziku to će osoba biti ne samo sigurnija u komunikaciji i imati tečan govor, već će i bolje ovladati kako segmentnim tako i suprasegmentnim karakteristikama govora kao što su visina tona, naglasak i intonacija, isto

kao i nelingvističkim elementima uključenim u komunikaciju, kao što su govor tela, gestovi i izraz lica.

2.4.4. Maternji jezik

Jedan od, u literaturi često pominjanih, faktora u učenju izgovora stranog jezika jeste maternji jezik. Neretko se dešava da strani jezik poprimi neke glasovne karakteristike iz maternjeg jezika, pa je često i moguće prepoznati odakle potiče govornik. Za uticaj ranijeg učenja ili aktivnosti na kasnije učenje ili aktivnost u psihologiji koristi se termin ‘transfer’, (lat. *transfere* = prenositi). On može biti pozitivan i negativan. Pozitivan je ako olakšava učenje ili aktivnost, a negativan kada otežava.

Zbog velike uloge koju ima, na temu uticaja maternjeg jezika sprovedena su brojna istraživanja. Lado (1957: 2) je bio jedan od prvih koji je skrenuo pažnju na razlike i sličnosti između maternjeg i stranog jezika i na njihov mogući uticaj na učenje stranog jezika:

„... učenik koji dolazi u kontakt sa nekim stranim jezikom, određene karakteristike tog jezika će smatrati prilično lakim, dok će druge smatrati prilično teškim. Oni elementi stranog jezika koji su slični njegovom maternjem jeziku biće mu laki, a oni elementi koji se razlikuju biće mu teški”.²⁷

On je smatrao da svaki nastavnik treba da se pozabavi ovim pitanjem, ističući da: „najvažnija novina u pripremi nastavnog materijala jeste poređenje maternjeg i stranog jezika i kulture, kako bi se pronašle prepreke koje stvarno treba prevazići u učenju”²⁸ (Lado 1957: 3). Zanimljiv je stav Vygotskog koji navodi da „ono što čini snagu stranog jezika

²⁷ “... student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult”.

²⁸ “The most important new thing in the preparation of teaching materials is the comparison of native and foreign language and culture in order to find the hurdles that really have to be surmounted in the teaching.”

kod deteta predstavlja slabost njegovog maternjeg jezika, i obratno”²⁹ (Vygotsky 1984: 195).

Pošto je nesumnjivo da uticaj postoji, to se istraživanja i nisu toliko bavila samim uticajem koliko poređenjem glasovnog sistema engleskog sa drugim jezicima. Upoređivani su ne samo pojedinačni glasovi već i kombinacije glasova, ritam, intonacija, itd. Logično je da će onim učenicima čiji se maternji jezik prilično razlikuje od engleskog, biti teže da ovladaju izgovorom jezika koji uče. U tom smislu, u literaturi možemo naići na podelu jezika na ‘more favoured’³⁰ i ‘less favoured’³¹ jezike (Kenworthy 1987: 4).

Ejveri i Erlih (Avery i Ehrlich 1992: xv), baveći se negativnim transferom maternjeg jezika na izgovor stranog jezika, u svojoj knjizi *Teaching American English Pronunciation* ističu da fonemski sistem maternjeg jezika može uticati na izgovor jezika koji se uči i to na najmanje tri načina:

1. Ukoliko u ciljnom jeziku postoji fonema koja ne postoji u maternjem jeziku, ili obrnuto, može se desiti da učenici neće moći tačno da izgovore tu fonemu niti čak da je čuju pravilno.
2. Kada se pravila kombinovanja fonema u reči kod maternjeg jezika razlikuju od onih na ciljnom jeziku, ona izazivaju probleme za učenike, jer ova pravila variraju od jednog jezika do drugog.
3. Česta pojava negativnog transfera ritma, melodije, akcenta i intonacije iz maternjeg na strani jezik.

Fonemski sistem maternjeg jezika ima neosporni uticaj na učenje fonemskog sistema stranog jezika. On ne utiče samo na to kako učenici izgovaraju strani jezik već i na

²⁹ “The child's strong points in a foreign language are his weak points in his native language, and vice versa.”

³⁰ Jezici koji su po nekim karakteristikama slični engleskom, što njegovo učenje znatno olakšava.

³¹ Jezici koji su manje slični engleskom.

to kako ga čuju. Na primer, neredak je slučaj da učenici kojima je srpski jezik maternji, na početku učenja engleskog jezika, reč *this* /'ðɪs/ niti čuju ispravno niti izgovore ispravno, jer glas /ð/ ne postoji u srpskom jeziku. Vremenom oni postaju spretniji i sposobniji da primete razlike i izgovor koji nije isti kao u njihovom maternjem jeziku. Isti je slučaj i sa *shut up*. Usled drugačijeg položaja jezika pri artikulaciji engleskog glasa /t/, naši govornici u početku to čuju kao /ʃʌr'ʌp/ i tako i izgovaraju frazu.

U literaturi možemo naići na brojne studije koje su se bavile pitanjem uticaja maternjeg jezika na učenje stranog. Odnosom između maternjeg i engleskog jezika bavili su se mnogi istraživači, među kojima su i Lee, Guion i Harada (2006), koji su upoređivali izgovor engleskog jezika kod Japanaca i Koreanaca. Zahvaljujući maternjem jeziku gde je dužina vokala veoma bitna, primetili su da su Japanci lako uočavali razliku između glasova /ɪ/ i /i:/ i samim tim i ispravno izgovarali reči sa pomenutim vokalima. Kod Koreanaca to nije bio slučaj, za šta su autori razlog našli u činjenici da u korejskom jeziku nije bitna razlika između dugih i kratkih vokala tako da ispitanici nemaju naviku da obraćaju pažnju na dužinu vokala kao što je to slučaj sa Japancima.

Maternji jezik ima veliku ulogu u usvajanju izgovora stranog jezika. Da li će biti poteškoća sa pojedinim glasovima stranog jezika ili ne, to najviše zavisi od maternjeg jezika. Tako se često dešava da učenici kojima je arapski jezik maternji mešaju glasove /p/ i /b/, oni kojima je španski maternji imaju problema sa glasovima /b/ i /v/, dok učenici sa nemačkog, ruskog i turskog govornog područja imaju problema sa razlikovanjem glasova /v/ i /w/. U ovakvim slučajevima, veoma je bitno ukazivati učenicima na sličnosti i razlike njihovih maternjih jezika sa engleskim i razvijati njihovu svest u tom smeru, jer ako učenici prihvate neku sličnost kao identičnost, onda se može desiti da ne primete postojeće razlike između dva jezika koje postoje u izgovoru.

Međutim, odnos između maternjeg i stranog jezika je dvosmeran. U prethodnom delu teksta koji se odnosi na vezu između maternjeg i stranog jezika, videli smo koliko maternji jezik može da utiče na učenje stranog jezika. S obzirom na to da je njihov odnos dvosmeran, bitno je napomenuti i da učenje stranog jezika može uticati na maternji. Prema Vygotskom, savlađujući strani jezik, i maternji jezik se podiže na viši nivo u smislu shvatanja jezičkih oblika, uopštavanja jezičkih pojava, i svesnije i voljnije upotrebe reči kako bi se izrazile misli (Vygotsky 1984: 196).

Poznata je Geteova izreka da ko ne zna barem jedan strani jezik taj ne zna ni svoj maternji (navedeno u Vygotsky 1984: 160). Ovakav stav potvrđuju i istraživanja čiji rezultati pokazuju da učenje stranog jezika doprinosi i poznavanju i usavršavanju maternjeg jezika.

U daljem tekstu biće reči o jezičkim univerzalijama, još jednom vrstom faktora koji mogu uticati na usvajanje izgovora.

2.4.5. Jezičke univerzalije

Jezika ima veoma mnogo i ta njihova brojnost čini normalnom činjenicu da se oni međusobno razlikuju. Međutim, osim razlika, koje su među nekim jezicima veće a među drugima manje, svi jezici pokazuju i određene sličnosti. Te sličnosti su poznate pod nazivom *jezičke univerzalije*.

Ranko Bugarski (2003: 76) definiše jezičke univerzalije kao „zajednička, iako različito ispoljena, obeležja svih jezika”. On u jezičke univerzalije, između ostalog, ubraja vokale i konsonante, slogove od jednog konsonanta praćenim jednim vokalom, postojanje množine ako postoji jednina, ali ne i obrnuto, postojanje trećeg lica jednine ukoliko postoji drugo lice, ali ne i obrnuto, postojanje kategorije broja ako postoji kategorija roda, vlastita

imena, obavezno postojanje derivacije ukoliko postoji i fleksija. Pomenuti primeri po Bugarskom (2003: 78) ukazuju na mogućnost podele univerzalija na:

“.... *supstantivne* (u vezi s vrstama jezičkih jedinica) i *formalne* (u vezi s apstraktnim procesima kombinovanja tih jedinica u govoru); na *sinhronijske* (koji se tiču jezičkih stanja u datom vremenskom preseku) i *dijahronijske* (koje iskazuju sveopšte zakonitosti evolucije jezičkih sistema u vremenskom sledu; na neograničene (koje važe za sve jezike bez izuzetka) i ograničene (koje dopuštaju ređe izuzetke); itd. Posebno su važne *implikacione* univerzalije, čija je logička forma „ako jedan jezik poseduje osobinu x, onda on uvek poseduje i osobinu y”.

Pri opisivanju olakšica i poteškoća prilikom izgovora univerzalija, Lane (2010: 6) pominje ‘less marked’ (manje izražene) i ‘more marked’ (više izražene) elemente izgovora. Ona objašnjava da su otvoreni slogovi (slogovi koji se završavaju vokalima, kao, na primer, kod reči *go, we, play*) lakši, univerzalniji i manje izraženi u odnosu na zatvorene slogove (slogovi koji se završavaju jednim konsonantom, kao, na primer, kod reči *fog, put, miss*). A opet, ti isti zatvoreni slogovi koji se završavaju jednim konsonantom su lakši, manje izraženi u odnosu na zatvorene slogove koji se završavaju konsonantskom grupom (kao, na primer, kod reči *belt, ask, stopped*). Otvoreni slogovi postoje u svakom jeziku, za razliku od zatvorenih slogova. Zato učenici imaju, kako navode Broselow i Finer (1991), kao i Eckman (1991) (navedeno u Lane 2010: 6), više poteškoća u izgovaranju završnog konsonanta kod zatvorenih slogova.

Postoje univerzalije ne samo o fonemama, već i o fonološkom usvajanju na osnovu kojeg se može predvideti da se određene foneme obično usvajaju pre drugih. Jedan od najistaknutijih radova o fonološkom usvajanju uradio je Jakobson (1968: 51). On je predložio redosled fonološkog usvajanja po kojem se plozivi uče pre nazala i nazali se uče pre frikativa. Na osnovu ovoga možemo pretpostaviti da ukoliko neki jezik ima frikative, on takođe ima i nazale i plozive. Slično tome, ako jezik ima nazale, takođe će imati plozive.

Plozivi (p, b, t, d, k, g) su konsonanti kod kojih govorni organi stvaraju potpunu pregradu prolasku vazdušne struje, koja se zatim naglo otklanja, pa vazdušna struja prolazi

uz stvaranje malog praska. Kod nazala (u srpskom jeziku to su *m* i *n*, dok u engleskom postoji i /ŋ/) dolazi do spuštanja mekog nepca tako da vazдушna struja prolazi kroz nošnu šupljinu. Za razliku od njih, kod frikativa (u srpskom jeziku: *f*, *h*, *s*, *z*, *š*, *ž*, dok u engleskom osim njih postoje još i /ð/ i /θ/), ili strujnih konsonanata, prepreka koju stvaraju govorni organi nije potpuna već se stvara uski prolaz kroz koji se vazдушna struja probija strujanjem. O svemu ovome biće više reči u Poglavlju 4.

Bitno je napomenuti da mnogi lingvisti i metodičari nastave stranih jezika u svom spisku faktora koji utiču na izgovor stranog jezika uopšte nemaju jezičke univerzalije i ne smatraju ih previše bitnim kod usvajanja izgovora. Međutim, napomenuli smo da su faktori koje mi ovde predstavljamo u stvari kombinacija faktora na koje smo nailazili u literaturi.

2.4.6. Ličnost učenika

Često se na listi faktora koji mogu da utiču na proces učenja stranog jezika pominje i ličnost učenika. Allport (1961: 28) je dao jednu od najčešće pominjanih definicija ličnosti navodeći da je ličnost „dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja”³², (navedeno u Carducci 2009: 260).

Suter (1976: 249) je još pre skoro četiri decenije obavio istraživanje i došao do zaključka da su učenici koji su bili svesniji, zabrinutiji, i vodili brigu o svom izgovoru imali bolji izgovor engleskog kao stranog jezika. Uticajem osobina ličnosti na obrazovne ishode bavili su se mnogi naučnici. Poropat (2009) je u svoju meta-analizu mnogobrojnih sprovedenih istraživanja koja su se bavila ovom tematikom, uključio studije koje su se

³² “Personality is the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his characteristic behavior and thought”

bavile pitanjem uticaja pet ključnih osobina ličnosti na postignuća u obrazovanju, i na osnovu uzorka oko 70 000 ispitanika svih obrazovnih nivoa, došao do rezultata koji potvrđuju da ličnost igra veliku ulogu u navikama i uspehu pojedinaca. Tako je on istakao povezanost između sledećih osobina:

- školskog uspeha i *introvertnosti/ekstrovertnosti* u osnovnoj školi, ali ne i na višim nivoima obrazovanja;
- inteligencije i skupa osobina poznatog pod nazivom *otvorenost prema iskustvu* (u koji se ubrajaju osobine kao što su pristup učenju, motivacija i kritičko mišljenje), ali ne i naročit uticaj na postignuće u obrazovanju;
- *opuštenosti* i uspeha u nastavi, gde su rezultati pokazali umerenu povezanost ove dimenzije s uspehom u nižim razredima osnovne škole, ali se po njemu ova povezanost smanjuje s uzrastom ili s napredovanjem prema višim obrazovnim nivoima;
- *emocionalne stabilnosti/nervoze* i uspeha u obrazovanju, gde je povezanost različita s obzirom na uzrast i nivo obrazovanja. Primećeno je da je visok nivo nervoze i stresa u nižim razredima, odnosno u osnovnoj školi, pozitivno povezan sa školskim uspehom, dok se kasnije javlja negativni uticaj. Međutim, autor ističe da se u novijim istraživanjima ovi rezultati nisu stalno ponavljali pa se ipak čini kako nezavisno od uzrasta, anksioznost i stres vezan uz školske zadatke imaju negativan uticaj na kasniji uspeh učenika.
- *savesnosti* (samoefikasnost, urednost, težnja ka postignuću i samodisciplina) i uspeha u školi, sa rezultatima koji pokazuju da ova dimenzija ličnosti ima najveći uticaj na postignuće u obrazovanju i da se taj uticaj povećava s godinama

školovanja, pa je veza jača na visokoškolskom nivou nego što je to slučaj sa srednjoškolcima, ili još manje sa osnovcima.

Dakle, možemo reći da brojne studije potvrđuju da ličnost učenika igra značajnu ulogu u procesu učenja i da pojedine osobine mogu bitno uticati na uspeh u obrazovanju, bez obzira da li se radi o osnovnoškolskom, srednjoškolskom ili univerzitetskom nivou obrazovanja. Zanimljivo je istaći da na osnovu Poropatove meta-analize jedino osobina *introvertnost/ekstrovertnost* svoj uticaj na uspeh učenika pokazuje samo na osnovnom nivou obrazovanja, i da tog uticaja nema u srednjoj školi i kasnije na fakultetu, a da se kao “najpoželjnija” osobina pokazala osobina *savesnosti* jer je meta-analiza pokazala da ona ima najveći uticaj na uspeh u obrazovanju.

2.4.7. Stavovi učenika

Stavovi su odavno predmet interesovanja mnogih sociologa, psihologa i metodičara nastave stranih jezika. U literaturi je bilo više pokušaja definisanja stavova. Tako se još 1937. godine izdvojila definicija da je stav „pre svega način postavljanja za ili protiv neke stvari”³³ (Murphy, Murphy i Newcomb 1937: 889).

Malo širu definiciju daje Asch (1952: 585), ističući da su stavovi „posebno trajni skupovi formirani prethodnim iskustvima”³⁴. Allport (1954: 45) na stavove gleda kao na „stanje mentalne i nervne spremnosti, formirano na osnovu iskustva, koje vrši direktivni ili dinamički uticaj na reagovanje pojedinca na objekte i situacije sa kojima dolazi u dodir”³⁵.

³³ “Attitude is primarily a way of being “set” toward or against certain things.”

³⁴ “Attitudes are particularly enduring sets formed by past experiences.”

³⁵ “A mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's responses to all objects and situations with which it is related.”

English i English (1958: 50) daju svoju definiciju stava smatrajući ga „trajno stečenom predispozicijom da se na dosledan način ponaša prema nekoj grupi stvari”³⁶.

Tek su Krech, Crutchfield i Ballachey dali potpunu definiciju i obuhvatili sve karakteristike stavova. Po njima, (Krech, Crutchfield i Ballachey 1962: 177, navedeno u Severin i Tankard 2009: 180) stav je „trajni sistem pozitivnog ili negativnog ocenjivanja, osećanja i tendencije da se preduzme akcija za ili protiv, u odnosu na različite stvari”³⁷. Ovom definicijom su iskazali da stav ima kognitivnu (spoznajnu), afektivnu (emocionalnu) i konativnu (motivacijsku) funkciju, što su kasnije prihvatili i ostali teoretičari.

Kada je reč o stavovima koji utiču na učenje stranog jezika, Gardner (1985: 41) pominje dve vrste stavova, a to su: stavovi prema učenju jezika i stavovi prema jezičkoj zajednici ciljnog jezika. On smatra da su efekti ove dve vrste stavova različiti i da je prva grupa stavova povezana sa postignućem, a druga predstavlja promenljiv skup odnosa i povezanosti u zajednici.

Stavovi su bili česta tema ne samo teorijskih razmatranja već i istraživanja. Baveći se faktorima koji mogu uticati na proces usvajanja stranog jezika, mnogi istraživači su proučavali lične stavove učenika. Na to ih je navela pojava da često, čak i u okviru homogene grupe, postoji velika razlika u pogledu izgovora među pojedincima i da su neki veštiji u sticanju dobrog izgovora od svojih drugara. Tako je Elliot (1955), baveći se izgovorom studenata koji su učili španski kao strani jezik, utvrdio da je njihov stav prema sticanju izvornog izgovora bio od velike važnosti. On je zaključio da su učenici imali bolji izgovor na ciljnom jeziku ukoliko su više brinuli o svom izgovoru. Sparks i Ganschow (1991) su se takođe bavili proučavanjem stavova i dokazali da su učenici sa pozitivnim

³⁶ “An enduring, learned predisposition to behave in a consistent way toward a given class of objects.”

³⁷ “An enduring system of positive or negative evaluations, emotional feelings and pro or con action tendencies with respect to a social object.”

stavovima prema stranom jeziku koji uče bili uspješniji od onih sa manje pozitivnim stavovima.

Sve ovo govori da u procesu učenja stranog jezika, u našem slučaju konkretno u procesu usvajanja stranog izgovora, veoma je bitno imati pozitivne stavove o jeziku koji se uči, kao i o izgovoru koji želimo da postignemo. Razvijanje pozitivnih stavova svakako treba da bude jedan od neizostavnih zadataka svake nastave stranog jezika.

2.4.8. Motivacija učenika

Jednu od najprostijih definicija motivacije dao je Gardner (1985: 10) koji je definiše kao „kombinaciju truda, želje za postizanje cilja učenja jezika i pozitivnih stavova prema učenju jezika”³⁸, i čak tvrdi da je ona primarni faktor u procesu učenja drugog jezika. Po Gardneru i Lambertu motivacija potiče iz stavova. Oni (Gardner i Lambert 1972: 3) navode da je učenička motivacija za učenjem određena njihovim stavovima prema drugoj grupi i njihovim odnosom prema samom učenju. Stavovi ne utiču direktno na učenje, ali vode ka motivaciji koja utiče na učenje.

Njih dvojica su postavili kamen temeljac za dalja istraživanja na temu motivacije u nastavi stranog jezika. Oni izdvajaju dve vrste motivacije: instrumentalnu i integrativnu (Gardner i Lambert 1972: 215). Prvi tip je motivacija da se nauči strani jezik do vrednosti jezičkog postignuća. Druga je motivacija koja opisuje želju za učenjem stranog jezika kako bi se postalo delom društvene zajednice i kulture ciljnog jezika. Oni očekuju da će studenti sa integrativnom motivacijom raditi napornije da bi razvili komunikativne veštine na drugom jeziku.

³⁸ “... combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language”.

Ausubel (1968: 368-379, navedeno u Brown 2000: 160) ističe da se motivacija sastoji od šest potreba ili želja koje poseduje svaki ljudski organizam:

- 1) potreba za istraživanjem;
- 2) potreba za manipulacijom;
- 3) potreba za aktivnošću;
- 4) potreba za stimulacijom;
- 5) potreba za znanjem;
- 6) potreba za samopotvrđivanjem.

Navedenih šest potreba čine suštinu najopštijih ljudskih potreba i posebno su značajne za učenje stranih jezika. Što je više pomenutih potreba prisutno kod učenika, to će on biti motivisaniji za učenje stranog jezika. Brojna istraživanja su utvrdila da posedovanje ličnog ili profesionalnog cilja, tj. prisustvo instrumentalne motivacije, može doprineti postizanju izvornog izgovora (Bernaus i dr. 2004; Gatbonton i dr. 2005; Marinova-Todd i dr. 2000; Masgoret i Gardner 2003).

Marinova-Todd se sa saradnicima bavila usvajanjem engleskog jezika kod odraslih i istraživala kako oni usvajaju engleski jezik. Zaključila je da oni mogu da ovladaju njime, i da postignu čak i izvorni izgovor, naročito ako su motivisani da to učine. Njoj se, po pitanju značaja motivacije, pridružuje i Moyer (2007), u čijem radu se takođe ističe da pozitivan odnos prema jeziku koji se uči može biti važan faktor u razvoju izvornog izgovora.

2.4.9. Nastava kao faktor u procesu uspešnog usvajanja izgovora

Za uspešno učenje izgovora veoma je bitno imati plansku, sistematičnu, organizovanu i svrsishodnu nastavu. Nastava stranih jezika se uglavnom zasniva na razvijanju svih jezičkih veština. Nažalost, izgovoru se uglavnom poklanja dovoljno pažnje samo tokom prve godine učenja stranog jezika, kada se uglavnom daje poseban osvrt na izgovor, uvođenjem alfabeta i novog glasovnog sistema, ali se kasnije retko nastavlja to stavljanje izgovora u fokus nastave. Razlog zašto dolazi do toga i da li su nastavnici ti koji su nezainteresovani za pridavanje značaja usavršavanju izgovora, ili među učenicima uopšteno vlada mišljenje da izgovor stranog jezika i nije toliko važan, česte su teme rasprave među metodičarima nastave stranih jezika. U literaturi često nailazimo na kritike upućene nastavnicima koji imaju tendenciju da gledaju na izgovor kao na najmanje korisnog člana iz grupe jezičkih veština i elemenata, pa zato oni uglavnom žrtvuju izgovor kako bi dragoceno vreme tokom časa trošili na druge veštine i elemente.

Nastava izgovora bi trebalo da bude prisutna na svim nivoima a ne samo na početnom, i to najbolje u kombinaciji sa ostalim jezičkim veštinama i elementima. Postupno savlađivanje elemenata izgovora od jednostavnijeg ka složenijem neizostavno je i u ovom slučaju, kao i integrisanje izgovora u sve programe bez obzira na nivo učenja jezika. Napredak u izgovoru se dešava sporo, stoga mu treba dati vremena i nikako ga ne zapostaviti posle početnog nivoa. Istog mišljenja je i Wong (1987: 8), koja navodi da su retke neke značajne promene u govoru kod učenika za tri do šest meseci učenja. Ovo nam potvrđuje da se izgovorom treba nastaviti baviti i posle završenog početnog nivoa učenja stranog jezika i zajedno sa ostalim jezičkim veštinama i elementima tako postupno ovladavati stranim jezikom.

Kada je reč o nastavnom planu i programu, Morley (1998: 20) predlaže da programi engleskog jezika počnu uspostavljanjem daljih ciljeva i zadataka usmene komunikacije, kako bi se identifikovale potrebe izgovora. Morley je i mišljenja da treba postaviti realne ciljeve, za razliku od prethodnog perioda kada je izvorni izgovor bio imperativ:

„Postavljanje realnih funkcionalnih ciljeva je od suštinskog značaja. Ciljevi ‘savršenog izgovora’ ili ‘približno izvornog izgovora’, očigledno nedostižni sada ili u ranijim vremenima, davno su nestali.”³⁹

Morley (1998: 21)

Florez (1998: 2) se slaže da jedan od glavnih ciljeva nastave stranog jezika treba da bude funkcionalna komunikacija, to jest da učenici postanu relativno lako razumljivi govornici. Sa tako postavljenim ciljem nastave, uz stavljanje funkcionalne komunikacije u fokus i izgovor bi svakako dobio značajnije mesto.

Da izgovor može biti u kombinaciji i sa ostalim elementima i veštinama zalaže se i Lane. Tako, na primer, ona savetuje da se rad na naglasku može lako pridodati nekoj aktivnosti uvežbavanja čitanja ili vokabulara (Lane 2010: 11). Takođe, dijalozi se mogu koristiti za uvežbavanje intonacije, dok gramatičke strukture pružaju mnogo mogućnosti za rad na izgovoru. Ilustracije radi, vežbe komparacije mogu da obuhvate i vežbe izgovora foneme /r/ kao u *bigger*, foneme /ð/ kao u *than*, i sl.

S obzirom da su lingvisti godinama „ukršitali koplja”, ili bolje reći „ukršitali pera” po pitanju odabira efikasnijeg programa koji bi unapredio nastavu izgovora, tj. davanja prioriteta segmentnoj ili suprasegmentnoj nastavi izgovora, danas se predlaže „uravnoteženiji” pristup, koji bi u nastavu izgovora uključivao kako bitne konsonante i vokale tako i suprasegmentne elemente (Celce-Murcia i dr. 1996: 10). Sa takvim nastavnim

³⁹ “Setting realistic functional goals is essential. Goals of “perfect pronunciation” or “near-native pronunciation”, patently unattainable now or in earlier times, are long gone.”

programom, koji pokriva sve bitne elemente izgovora, možemo očekivati mnogo bolje rezultate nastave.

Osim dobro osmišljenog plana i programa, bitnu ulogu u nastavi izgovora igraju i udžbenici i nastavna sredstva. Fraser (2000a: 2) smatra da nastavnici engleskog kao drugog jezika treba da budu opskrbljeni materijalima koji će im pomoći da nastava izgovora bude efikasnija. Ona ističe potrebu za kvalitetnim materijalima, naročito onim koji su računarski podržani. Danas postoji veliki izbor materijala koji imaju za cilj da pruže studentima dodatnu praksu u pogledu izgovora, od usavršavanja izgovora pojedinih fonema do uvežbavanja intonacijskih obrazaca. O efikasnosti udžbenika i drugih materijala koji su u ponudi, mišljenja su oprečna i oni su čest predmet diskusije. Najviše mimoilaženja je po pitanju, neko će reći – *važnosti*, a neko – *gubljenja vremena* što se tiče posvećivanja pažnje izgovoru pojedinačnih glasova. Lambacher (1999) podržava udžbenike i ostale nastavne materijale koji su u svoj sadržaj uključili segmentnu fonetiku i pominje da je na osnovu istraživanja uvideo da nisu samo suprasegmentni elementi izgovora ono što utiče na razumljivost. Pojedine foneme stranog jezika koje se mnogo razlikuju od onih u maternjem jeziku, mogu da utiču na razumljivost (a ne samo suprasegmentni elementi) i da stoga, kako ističe Lambacher (1999: 138), postoji potreba da se kroz nastavu izgovora obrati pažnja i na takve probleme.

Drugi istraživači se čvrsto zalažu za one udžbenike i nastavne materijale koji prevazilaze segmentne elemente izgovora i zastupaju stav da učenje engleskog izgovora ne znači samo učenje izgovora pojedinačnih vokala i konsonanata (Wong 1993), kao i da samo učenje fonema nije dovoljno za jasnu komunikaciju (Otlowski 1998), već da nastava izgovora treba da obuhvati i suprasegmentnu fonetiku, i da udžbenici budu i osmišljeni u skladu s tim.

Govoreći u prilog postavljanju ravnoteže između segmentnih i suprasegmentnih elemenata izgovora, kao i o efikasnosti materijala u kojima su zastupljena oba aspekta izgovora, Fraser (2000a: 11) napominje da nije za odvajanje segmentnih od suprasegmentnih aspekata izgovora i upozorava da takva nastava nije u skladu sa komunikativnim pristupom nastavi izgovora. Kod takvog kombinovanog pristupa koji ona predlaže, logično bi bilo poštovati prirodni sled i suprasegmente vežbati nakon segmenata. Ona ističe da autori takvih udžbenika treba da vode računa da karakteristične foneme obrađuju pre vezanog govora, naročito ukoliko postoje ključni problemi prouzrokovani negativnim transferom iz maternjeg jezika, i koji mogu uticati na razumljivost govora. U tom slučaju, treba odrediti glasove koji izazivaju posebne probleme kod učenika i posvetiti im potrebnu pažnju ali ne gubiti vreme vežbajući izgovor pojedinih engleskih fonema koje su učenici svakako u stanju da izgovore jer imaju iste ili slične foneme u svom maternjem jeziku.

Nakon fokusiranja na problematične foneme, važno je kod učenika razviti svest da postoje i druge fonološke razlike koje se ne odnose samo na pojedinačne foneme. Treba naglasiti i značaj ispravnog naglašavanja slogova, jer ono dovodi do razlika u značenju među rečima. Primer za to može biti reč *import*, koja u zavisnosti od toga koji je slog naglašen može biti i imenica (/ˈɪmpɔ:t/) i glagol (/ɪmˈpɔ:t/). Osim naglašavanja slogova, i pogrešna intonacija može da dovede do problema u komunikaciji. U zavisnosti od toga da li je uzlazna ili silazna, jedna ista rečenica može da bude shvaćena i u izjavnom i upitnom smislu.

Prema tome, možemo zaključiti da je integrisani pristup nastavi izgovora, kako u pogledu uključivanja izgovora zajedno sa ostalim jezičkim veštinama i elementima tako i u pogledu uvežbavanja i segmentnih i suprasegmentnih karakteristika, imperativ

savremene nastave stranog jezika i nešto čemu autori udžbenika i ostalih nastavnih materijala treba da teže.

Sa ovako postavljenim osnovama nastave izgovora, svakako možemo očekivati razvijeniju svest učenika o izgovoru, njihovu mnogo veću sigurnost tokom konverzacije koja dalje vodi i ka tečnosti i ka tačnosti iskaza.

2.5. Nastava izgovora u drugom milenijumu

U novom milenijumu, svet engleskog jezika postaje veoma promenljiv. Odnos izvornog i neizvornog izgovora engleskog se veoma brzo menja, i ta promena značajno utiče i na samu nastavu engleskog kao stranog jezika. Harmer (2007: 13) ukazuje da je ovaj odnos visok i do 1:2 ili 1:3, sa izvornim govornicima engleskog jezika u „proporcionalno stalno smanjujućoj manjini”⁴⁰ jer trendovi rasta stanovništva na područjima gde je engleski drugi ili strani jezik prevazilaze one u regionima u kojima je engleski prvi jezik.

Fraser (2000b: 5) primećuje da je na početku novog milenijuma oskudica pouzdanih informacija zasnovanih na istraživanjima o tome šta je korisno a šta nije u nastavi izgovora i ukazuje na potrebu povećanja broja naučnih istraživanja na tu temu. Ona (Fraser 2001: 6) takođe ističe da je u 21. veku situacija drugačija i izazovi nastave nisu isti kao što su bili u tradicionalnoj učionici, pa se javlja potreba da rad na izgovoru bude integrisan u ostale tipove časa, a ne samo da se to radi na posebnim časovima koji su posvećeni izgovoru. Ona predlaže komunikativni pristup kao najbolji u cilju efikasnog integrisanja nastave izgovora sa ostalim jezičkim veštinama i elementima, s tim što se treba usmeriti na suprasegmentne, a ne na segmentne elemente izgovora. Po njoj (2001: 11) potenciranje ovog pristupa je opravdano jer:

⁴⁰ “in a proportionally ever-decreasing minority”

- Ono što se radi na časovima korisno je i za stvarnu komunikaciju van učionice;
- Nastava je zasnovana na onome što je najbitnije za slušaoce u komunikaciji;
- Učenici se podučavaju da razmišljaju o govoru kao o komunikaciji i da obraćaju pažnju na potrebe slušaoca;
- Stavlja u fokus dobru komunikaciju o samom izgovoru između nastavnika i učenika.

Sama činjenica da u 21. veku u svetu ima neuporedivo više korisnika engleskog kao stranog ili drugog jezika u odnosu na govornike kojima je engleski maternji, i da taj broj stalno raste, dovodi i do promena u pogledu izvođenja nastave izgovora. Glavne izmene se odnose na to da sve više lingvisti uviđa potrebu za empirijskim bavljenjem izgovorom engleskog kao stranog ili drugog jezika, čije metodike mnogi teoretičari i ne razdvajaju. Međutim, Jenkins (2002: 84) podseća da je engleski danas internacionalni jezik i ističe „... potrebu za empirijskim utvrđivanjem fonoloških normi i modela nastave izgovora engleskog kao međunarodnog jezika ...”⁴¹, pominjući razumljivost govora kao primarnu motivaciju u procesu učenja jezika. U tom smislu, ona se zalaže da se u školama gde se engleski uči kao strani jezik, kada je izgovor u pitanju, ne izučava ‘standardni izgovor’ (eng. *Received Pronunciation*, RP) ili ‘opšti američki izgovor’ (eng. *General American Pronunciation*, GA), kako je inače slučaj, već da se uvede model koji ona naziva *Lingua Franca Core* (Jenkins 2002: 96) koji bi sadržao samo one fonetske i fonološke karakteristike koje su bitne za uspešnu međusobnu komunikaciju. Zanimljivo je da je ovaj njen model tolerantan kod izgovora glasa /θ/ i /ð/, i dozvoljava njihove zamene, jer po njoj ove dve foneme ne utiču puno na razumljivost u komunikaciji. Zbog uticaja maternjeg jezika na izgovor engleskog kao stranog jezika, Jenkins predlaže da nastavni materijali

⁴¹ “... the need for empirically established phonological norms and classroom pronunciation models for English as an International Language (EIL) ...”.

budu sastavljeni od snimaka i video zapisa sa različitim izgovorima neizvornih govornika tako da učenici dobiju iskustvo u slušanju govornika s različitim maternjim jezicima.

3. HUMOR

Humor nije oduvek bio predmet interesovanja u oblasti lingvistike, ali poslednjih decenija i lingvisti počinju da se zanimaju za ovu temu. Osim u oblasti semantike i pragmatike, javlja se sve veća zainteresovanost i u oblasti metodike nastave, u našem slušaju metodike nastave stranih jezika, koji prepoznaju značaj humora u nastavi, i svojim teorijskim i istraživačkim radom daju veliki doprinos integrisanju humora u nastavni proces. Da bismo bolje shvatili funkciju humora u nastavi stranih jezika, krenućemo sa definisanjem termina humor.

3.1. Definisane termina humor

Mnogi autori su pokušavali da definišu humor. Pomenućemo samo neke od njih, čije definicije su nam bile smernice u ovom radu. Jednu od jednostavnijih definicija daje *The Oxford English Dictionary* (1989: 486) opisujući humor kao „osobinu nečega što ga čini smešnim i zabavnim; sposobnost smejanja stvarima koje su zabavne”⁴². Peterson i Seligman (2004: 585) takođe daju jednostavnu definiciju humora govoreći da se pod tim terminom podrazumeva „ono što nekog nagoni na smeh” (eng. *that which makes someone laugh*). Za Robinsona (1977: 10) je humor „svaka komunikacija koja je shvaćena smešnom, od bilo koje strane u toj interakciji, i koja vodi ka smejanju ili osećanju zabave”⁴³, dok Apte (1985: 14) na humor gleda kao na kognitivno, često nesvesno, iskustvo koje „uključuje unutrašnje redefinisane društveno-kulturne stvarnosti i rezultira razdraganim stanjem uma”⁴⁴. Za Crawforda (1994: 57, navedeno u Romero i Pescosolido 2008: 397) humor je

⁴² “The quality in something that makes it funny or amusing; the ability to laugh at things that are amusing”.

⁴³ “... any communication which is perceived by any of the interacting parties as humorous and leads to laughing, smiling, or a feeling of amusement”.

⁴⁴ “... involving an internal redefining of socio-cultural reality and resulting in a mirthful state of mind”.

verbalna i neverbalna komunikacija koja „proizvodi pozitivan kognitivni ili afektivni odgovor slušaoca”⁴⁵.

Mnogi autori (Andrew 2012; Apte 1985; Sen 2012) za humor takođe kažu da je univerzalni fenomen, prisutan u svim kulturama i među svim pojedincima. Univerzalan je zato što smeh zvuči isto kod svih naroda i kultura iako različite kulture imaju različite norme o prihvatljivosti tema za humor i smeh, kao i situacija u kojima se oni smatraju prikladnim. U tom smislu, Brady i Wimsatt citiraju Samuela Johnsona koji je u svom delu *Life of Cowley* napisao da su „ljudi bili mudri na mnogo različitih načina ali su se uvek smejali na isti način”⁴⁶ (Brady i Wimsatt 1977: 365). U najopštijem smislu, humor predstavlja sve ono što nekog može da nasmeje (Ross 1998: 1).

Kako ističe Prodanović (2013: 28), o humoru su pisali i antički filozofi, i ono što je zajedničko i njima i autorima koji se u današnje vreme bave ovom temom (Alexander 1997; Attardo 1994; Chiaro 1992; Kotthoff 1999; Raskin 1985; Ritchie 2004), bez obzira što daju različite definicije humora, gotovo svi oni su mišljenja da se u osnovi humora nalazi određena vrsta **nepodudarnosti** (eng. *incongruity*), koja predstavlja nesklad između očekivanog i neočekivanog i koja se razrešava tako da izaziva iznenađenje i humor. Ako je ta nepodudarnost izražena pomoću jezičkog sistema tada govorimo o **verbalnom humoru** ili humoru izraženom pomoću jezika (Attardo 1994: 96), a ako je izazvana „neočekivanim pokretom, situacijom ili slikom”, tada govorimo o **neverbalnom humoru** (Norrick 2004: 402, navedeno u Prodanović 2013: 58).

⁴⁵ “... produces a positive cognitive or affective response from listeners”.

⁴⁶ “Men have been wise in many different modes; but they have always laughed the same way.”

3.2. Etimologija reči humor

Reč humor ima veoma zanimljivu istoriju. Na samom početku je imala potpuno drugačije značenje od onoga kakvo ima danas. Značenje reči humor se postepeno menjalo kroz vekove, da bi danas nosilo generalno pozitivnu i društvenu konotaciju i odnosilo se na bilo šta što čovek kaže i uradi a da se smatra smešnim, i izazove veselost i smeh kod drugih.

Etimologija reči humor ide do starih Latina koji su reč *humorem* koristili za označavanje fluida ili tečnosti i nije imala nikakve veze sa današnjim značenjem te reči. Ovakvo značenje je i danas zadržano u medicini, kada se odnosi na telesne tečnosti. Vremenom su lekari počeli da fluktuaciju (talasanje) telesnih tečnosti povezuju s nekim trenutnim raspoloženjima, pa je takvo značenje humora kao trenutnih osobina prisutno i danas u engleskom jeziku kada se za nekog kaže da je “good-humoured person” ili “in a bad humour”, tj. osoba dobrog ili lošeg raspoloženja.

Sve do 16. veka, humor nije imao nikakvih konotacija ili asocijacija koje bi imale veze s današnjim značenjem te reči i nije se odnosio na smeh. Tada počinje njegova upotreba radi označavanja svakog ponašanja koje odstupa od društvenih normi. Tako je reč *humour* počela da označava čudnu, ekscentričnu ili neobičnu osobu. A pošto su takve osobe često bile smatrane smešnim, ili su bile predmeti podsmevanja, to je bio i korak bliže značenju humora kao nečega smešnog (Ruch 1998: 8).

Konačno, za takvu čudnu ili neobičnu osobu se počela upotrebljavati reč *humourist*, dok je “čovek od humora” bio neko ko je uživao u imitiranju humorista. Tako se na humor počelo gledati kao na talenat koji je podrazumevao sposobnost zasmeljavanja drugih osoba. Međutim, tek negde krajem 19. veka, termin *humourist* dobija značenje kakvo ima i sada i predstavlja nekog ko “proizvodi humor” kako bi zabavio druge (Wickberg 1998).

3.3. Vrste humora

Iako smo rekli da je humor univerzalna pojava i nešto što je zajedničko za sve nacije, i da se svi ljudi smeju na isti način, ipak je smisao za humor individualna stvar pa ljudi ne reaguju na humor podjednako. Kao što smo već pomenuli u odeljku o definisanju termina humor, mnogi autori pominju da se u osnovi humora nalazi određena vrsta nepodudarnosti (eng. *incongruity*), koja se ogleda u „neskladu između očekivanog i neočekivanog i koja se razrešava tako da izaziva iznenađenje i humor” (Prodanović 2013: 28). U zavisnosti od toga da li je ta nepodudarnost izražena uz pomoć ili bez pomoći jezičkog sistema, razlikujemo dve osnovne vrste humora: **verbalni** i **neverbalni** humor. Neverbalni humor zavisi isključivo od slike ili pokreta, dok se verbalnim putem humor najčešće iskazuje kroz **viceve** i **pošalice**. Verbalni humor može biti iskazan u govornoj ili pisanoj formi. Kada je reč o humoru iskazanom govorom, tu su najčešće uključeni i posebni, najčešće vizuelni elementi koji pojačavaju humoristički efekat verbalnog humora, kao što su mimika, izraz lica ili gestikulacija koja prati govor. Za naše istraživanje je od posebnog značaja upravo takav humor, koji Prodanović (2013: 60) naziva “multimodalnim humorom”, sadržan u filmskom i televizijskom diskursu, ali i u svakodnevnom razgovornom jeziku.

Tokom dana mi nailazimo na različite vrste humora koje u nama izazivaju različite reakcije. Osim razgovora s prijateljima, članovima porodice, kolegama na poslu i osim raznih svakodnevnih situacija u kojima se srećemo s humorom, veoma bitan izvor humora su i mediji. Preko radija često možemo čuti voditelje da pričaju viceve i daju duhovite komentare; televizija nam nudi humor kroz sitkome (situacione komedije), ‘stand-up’ komedije (vrsta komedije koju komičar izvodi uživo pred publikom, najčešće sa direktnim obraćanjem publici), humorističke reklame, filmove iz žanra komedija i razne formate

emisija čiji voditelji kroz razgovore sa gostima zabavljaju gledaoce zahvaljujući humoru koji nastaje iz njihovog razgovora, što spontano, što unapred pripremljeno; u štampanoj formi humor nalazimo i u raznim časopisima, komičnim stripovima i knjigama. Takođe, humor je često sadržan i u govorima političara, raznim ceremonijama pa i u predavanjima nastavnika. Ovde posebno izdvajamo sitkome kao jedan oblik izražavanja humora koji se mogu koristiti u nastavi stranog jezika, što je inače i tema naše disertacije. O sitkomima kao obliku primene humora u nastavi engleskog jezika detaljno će biti reči u Odeljku 3.5.1.

Kada je reč o vrstama humora u nastavi, u literaturi smo nailazili na različite podele. Tako, na primer, Martin i dr. (2003, navedeno u Banas i dr. 2011: 122) daju dve kategorije humora: *pozitivan ili afilijativni*, i *tendenciozni ili agresivni* humor. Pozitivan humor ima za cilj zabavljanje drugih, građenje prijateljstva i umanjivanje tenzija, dok tendenciozni humor uključuje manipulaciju i ismejavanje drugih.

Nešto drugačiju podelu humora daju Wanzer i dr. (2006, navedeno u Banas i dr. 2011: 122), koji su na osnovu odgovora 712 učenika, zamoljenih da daju primere prikladnog humora koji koriste nastavnici, izdvojili četiri osnovne vrste humora u nastavi, a to su:

1. humor koji je u vezi s nastavnim materijalom,
2. humor koji nije u vezi s nastavnim materijalom,
3. samoomalovažavajući humor, i
4. neplanirani humor.

Frymier i dr. (2008: 275-6) su sproveli *faktorsku analizu*⁴⁷ kategorija humora koje su dali gorepomenuti Wanzer i dr., i kao rezultat dobili pet glavnih kategorija humora:

⁴⁷ *Faktorska analiza* predstavlja jednu od najpopularnijih multivarijacionih tehnika koja, između ostalog, ima za cilj smanjivanje broja varijabli u analizi kada ih je previše, pri čemu se neke od njih „preklapaju” jer imaju slično značenje i ponašanje.

omalovažavajući humor, humor koji je u vezi s nastavnim sadržajem, humor koji nije u vezi s nastavnim sadržajem, napadni i samomalovažavajući humor. U studiji koju su sproveli Bryant, Comisky i Zillman (1979, navedeno u Steel 1998: 17), autori izdvajaju šest oblika humora koji se najčešće koriste u učionici, a to su: vicevi, zagonetke, igre reči, smešne priče, šaljivi komentari, i ostali (obuhvatajući sve preostale oblike humora). Berk (2002: 8) klasifikuje vrste humora u nastavi prema načinu njegovog predstavljanja, pa tako on razlikuje usmene i štampane oblike humora, a pominje još i vannastavne oblike humora s kojima se učenici mogu sresti na internet stranici škole ili kursa koji pohađaju, koji takođe mogu biti u obliku audio-materijala ili u pisanoj formi.

U narednom odeljku ćemo se usredsrediti na humor u obrazovanju i predstaviti razne vrste humorističkih sadržaja koji se mogu koristiti u nastavi i tako oplemeniti nastavne programe.

3.4. Humor u obrazovanju

Humor je tek sredinom 20. veka dobio svoje mesto u obrazovanju. Sve pre toga, na nastavu se gledalo kao na veoma "ozbiljan" proces. Tek 60-ih godina prošlog veka klasični obrazovni modeli počinju da oslobađaju put fleksibilnijim pristupima nastavi (Bryant, Comisky, i Zillman 1979; Zillman i Bryant 1983). Poslednjih decenija, u obrazovanju su prisutni brojni trendovi koji propagiraju što više opušteno atmosfere u nastavi, i što više zabave tokom nastave. Ziv (1988: 5) ističe da je, do kraja 1980-ih, preko 50 radova napisano o značaju humora u nastavi, ali da je u to vreme 'humor u obrazovanju' ipak bio relativno nova tema u oblasti istraživanja, i da je bilo malo empirijske podrške toj ideji. Međutim, on je i tada bio optimista, uočavajući rađanje zainteresovanosti za tu temu među istraživačima (Bryant i dr. 1980; Ziv i dr. 1986).

U 21. veku je situacija znatno bolja. Vođeni rezultatima studija iz oblasti psihologije, koji potvrđuju da su učenici više motivisani i spremniji za učenje ako su srećni i opušteni nego što je to slučaj sa situacijom kada su uznemireni i napeti (Oppliger 2003, navedeno u Martin 2007: 350), mnogi nastavnici ubacuju humor u svoja predavanja putem raznih anegdota, pošalica, komičnih crteža, itd. O pozitivnim stavovima nastavnika o humoru, govore brojne studije koje govore da većina nastavnika često koristi humor na svojim časovima (Bryant i dr. 1980; Bryant i Zillmann 1989; Gorham i Christophel 1990). Izdvojićemo istraživanje kojim su vršene analize audio-snimaka sa predavanja univerzitetskih profesora, čiji rezultati pokazuju u proseku nešto više od 3 upotrebe humora tokom 50 minuta časa; kao i da nastavnici muškog pola prednjače u upotrebi humorističkih elemenata u odnosu na kolegice (Bryant i dr. 1980, navedeno u Martin 2007: 351).

Uvođenje humora u nastavu jezika je imalo trnovit razvojni put. Dok u gramatičko-prevodnom metodu nije bilo ni razmišljanja o njegovoj primeni, metodi koji su usledili posle njega, kao na primer bihejvioristički pristupi zasnovani na komfornosti i ponavljanju (takav je, na primer, bio audio-lingvalni metod), dali su šansu humoru i njegovoj primeni u nastavi. Međutim, kako ističe Wismuller (1980, navedeno u Askildson 2005: 46), oba ova metoda su “gušila” ključnu karakteristiku i jezika i humora, a to je kreativnost u komunikaciji. Tek s pojavom komunikativnog pristupa ranih 1970-ih godina, humor konačno ulazi u učionicu na velika vrata, zajedno s novinama koje je nudio komunikativni pristup, a to su autentično i komunikativno učenje jezika.

Humor je u velikom broju knjiga i časopisa o obrazovanju opisan kao korisno i efikasno sredstvo u nastavi koje: (1) smanjuje napetost u učionici; (2) pozitivno utiče na odnos između nastavnika i učenika; (3) učionicu čini manje “opasnom” u očima učenika; (4) učenje čini zabavnim; (5) stvara pozitivne stavove prema učenju; (6) povećava razumevanje, pamćenje i postignuće; (7) promoviše kreativnost; (8) pozitivno utiče na

rušenje zida, ukoliko postoji, između nastavnika i učenika, i sl. (Berk 2002; Cornett 1986; Morrison 2008). Medgyes (2002: 5) ističe da je humor u nastavi: dobro sredstvo za pružanje informacija o autentičnoj kulturi; gradi mostove između kultura; uvećava jezičke celine u realnom kontekstu; razvija kreativno razmišljanje, i između ostalog, obogaćuje nastavu zasnovanu na udžbenicima i predstavlja osvežavajuću promenu u rutinskim procedurama učenja jezika. Još jedan od praktičara nastave, Neuliep (1991, navedeno u Martin 2007: 351), bavio se istraživanjem o vrstama humora koje nastavnici koriste na svojim časovima. Na osnovu odgovora ispitanika on je stvorio svoju taksonomiju nastavnčkog humora i dao sledeće kategorije: (1) humor koji nastavnika stavlja u centar priče (samopotcenjivanje, opisivanje nekog neprijatnog ličnog iskustva); (2) humor sa učenicima kao metama (šaljive uvrede, zadirkivanja učenika zbog neke napravljene greške); (3) humor bez mete (pričanje raznih viceva, dosetki, šaljiva preuveličavanja, itd.); (4) spoljašnji izvor humora (neki istorijski događaj ili incident, prikazivanje crtanog filma koji je u vezi s nastavnom jedinicom, humoristički prikazi prirodnih pojava); i (5) neverbalni humor (grimase nastavnika, namerni smešni izgovor nastavnika, humor pokretima delova tela).

O tome da li humor popravljaja atmosferu u učionici i učenje čini zanimljivijim, pisane su mnoge studije i vođene razne polemike. Postoje statistički značajni dokazi da se, zahvaljujući humorističkim elementima u toku nastave, kod učenika javlja osećaj prijatnosti i uživanja u učenju (Wanzer i Frymier, 1999), kao i pozitivnog stava prema nastavnicima koji imaju smisla za humor. Po mnogima koji su se bavili ovom tematikom i anketirali učenike o pozitivnim osobinama nastavnika, smisao za humor je jedna od najpoželjnijih osobina uspešnog nastavnika (Bryant i dr., 1980; Check 1986; Fortson i Brown 1998; Powel i Andresen 1985). Ovde svakako treba istaći da nikako ne treba primenjivati tendenciozni ili agresivni humor gde bi neko od učenika bio predmet

podsmejavanja kako učenika tako i nastavnika. U tom slučaju, Gorham i Christophel (1990) pominju takav humor kao jedan od razloga slabo ocenjenih nastavnika od strane učenika.

Martin (2007: 352-3) pominje zanimljiv podatak da se humor u nastavi u početku vezivao uglavnom samo za muške nastavnike, i da se to može primetiti u izjavama učenika kada ocenjuju svoje nastavnike. Kako on navodi, izgleda da humor nastavnica, primenjivale ga one ili ne, nije imao nikakvog efekta kod učenika pa ih oni zato nisu pominjali ni kao pozitivan ni kao negativan primer. Već 90-ih godina prošlog veka, ta polna razlika u rezultatima primene humora se znatno menja u prilog polne jednakosti, te Gorham i Christophel (1990), kao i Van Giffen (1990), navode značajnu korelaciju između humora koji koriste nastavnici i pozitivnih ocena kako za muške tako i za ženske nastavnike.

Najveći kritičar svih prethodnih laboratorijskih studija, Avner Ziv (1988), daje najjače dokaze koji idu u korist uticaja humora na učenje. On je, za razliku od njegovih prethodnika čije studije je kritikovao, što zbog nerealnih uslova prilikom istraživanja, što zbog nedovoljnog trajanja eksperimenata (Wakshlag i dr. 1981; Zillmann i dr. 1980), sproveo dve studije, tokom redovne nastave i u trajanju od celog semestra, kojima je pokušao da pokaže značaj humora u nastavi. Njegova prva studija se odnosila na eksperimentalno istraživanje o uticaju humora na učenje, sa eksperimentalnom grupom sa kojom je primenjivan humor, i sa kontrolnom grupom bez elemenata humora. Predavač je najpre završio obuku o efikasnoj primeni humora u obrazovanju. U humorističkom okruženju, on je ubacivao nekoliko smešnih anegdota, viceva ili crtanih filmova u svako predavanje kako bi ilustrovao ključne sadržaje. Nehumorističko okruženje se zasnivalo na istom kursu ali bez primene humora. Analizom učeničkih ocena na završnom ispitu, pokazalo se da su učenici iz humorističke grupe postigli značajno bolje rezultate i dobili bolje ocene, sa oko 10% prednosti u odnosu na "nehumorističku" grupu. Takođe, rezultati istraživanja su pokazali da nije bilo nikakve značajne razlike u postignućima između

dečaka i devojčica. U drugom eksperimentu mu je uzorak bio istog pola, pa je eksperimentalno istraživanje sprovedeno samo nad ženskim polom, sa eksperimentalnom grupom koja je imala humorističke sadržaje tokom nastave, i sa kontrolnom grupom bez njih, takođe se pokazalo da je, na kraju istraživanja, eksperimentalna grupa imala 10% prednosti u odnosu na kontrolnu.

Ziv (1988) ovakav napredak u prilog primene humora u nastavi pridaje činjenici da je u njegovim eksperimentima humor bio od direktne važnosti za program kursa, bio je ograničen na samo nekoliko primera tokom jednog časa, a i nastavnici su bili obučeni o njegovoj efikasnoj upotrebi, za razliku od njegovih prethodnika, s čijim rezultatima istraživanja koji nisu pokazali prednost humora, on nije mogao da se pomiri. Bitno je pomenuti da su njegovi zaključci bili kasnije priznati i od brojnih istraživača čije su se studije bavile uticajem humora na pamćenje i potvrdile Zivove rezultate, kako u vezi s prednostima nastave s humorističkim elementima, tako i u vezi s neophodnostima primene samo onih elemenata koji su blisko povezani sa sadržajem kursa (Derks, Gardner i dr. 1998; Schmidt 2002; Schmidt i Williams 2001).

Da li humor ima prednosti u nastavi ili, pak, predstavlja poteškoću, zaključićemo citirajući izjavu Bryanta i Zillmana, koji navode da to „zavisi od odabira prave vrste humora, pod pravim uslovima, u pravo vreme i s prikladno motivisanim i prijemčivim učenicima”⁴⁸ (Bryant i Zillmann, 1989: 74).

⁴⁸ “... depends on employing the right type of humor, under the proper conditions, at the right time, and with properly motivated and receptive students”.

3.4.1. Moguće poteškoće s primenom humora u nastavi

Primena odgovarajućeg humora na svrsishodan način u učionici može imati brojne prednosti. Međutim, osim koristi koje može imati svaki nastavnik koji humor koristi na svojim časovima, moguće su i neke poteškoće i problemi ukoliko dođe do njegove pogrešne upotrebe. U tom slučaju, nastavnici moraju da postavljaju određene standarde: šta jeste a šta nije dozvoljeno u učionici, koji je humor prikladan a koji ne. Ako humor koristimo kao sistematsko nastavno sredstvo koje treba da pomaže učenju, onda takva pravila moraju biti postavljena. Berk (2002: 13) savetuje da se učenicima još na početku godine da spisak kategorija ili vrsta humora koje su dozvoljene u učionici i onih drugih koje nisu dozvoljene i smatraju se neprikladnim i uvredljivim. Istog mišljenja je i Beebe (2007: 36) ističući neophodnost postavljanja granica za primenu humora u učionici.

Bruner (2002: 5) naglašava da vicevi i šale upotrebljeni kao 'ledolomci' (eng. *ice-breakers*) mogu biti efikasni ali mogu i „diskusiju izbaciti iz koloseka” (eng. *derail class discussion*) i dovesti do nekih neželjenih situacija. Njemu se pridružuju Kher i dr. (1999: 403), koji smatraju da neprikladna upotreba humora, kao što je ismejavanje pojedinaca po bilo kom osnovu, može rezultirati mnoštvom negativnih posledica u učionici i čak odbiti učenika od učenja. Neki čak za humor kažu da je „mač sa dve oštrice” (eng. *double-edged sword*) (Meyer 2000; Romero i Cruthirds 2006) i slažu se da u učionici nema mesta bilo kakvim oblicima “neprijateljskog humora” (eng. *hostile humour*), kao što su: šale sa elementima rasnog, polnog ili etničkog ismejavanja; uvrede, ponižavanja i zlonamerna podsmevanja (Kher i dr. 1999; Romero i Cruthirds 2006; Torok i dr. 2004; Wanzer 2002). Međutim, ukoliko se etički pristupi njegovoj primeni, humor kao nastavno sredstvo svakako može da doprinese stvaranju pozitivne atmosfere u učionici.

U narednom odeljku biće reči o humoru i medijima, o njihovoj isprepletenosti i zastupljenosti medija u svakodnevnom životu, i našoj ideji da se njihova uzajamna povezanost iskoristi i na časovima nastave engleskog jezika.

3.5. Humor u medijima

Kao što smo već pomenuli u uvodnim razmatranjima, prema istraživanju pod nazivom *Generation M²: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds*, (Rideout i dr. 2010) pokazalo se da tinejdžeri iz SAD provode više od sedam i po sati dnevno uz medije (TV, kompjuter, mobilni telefon, štampa, itd.), i da od svih medija koji su u upotrebi, tinejdžeri najviše vremena provode uz TV. Neko uživa u gledanju filmova, neko preferira sportske kanale, drugima je gledanje serija omiljeni način da provedu vreme, dok neki TV uključuju zbog slušanja muzike.

Pošto je televizija odavno postala neizostavni deo života u savremenom društvu, logično je da je i humor postao sastavni deo mnogih televizijskih programa i formata. I što je još bitnije za naš rad, mnogi od tih humorističkih programa se mogu koristiti i u obrazovne svrhe, a danas su dostupni, ne samo putem TV aparata, nego i putem računara i internet veze. Za razliku od pre samo deceniju i nešto više, kada se nisu sve škole mogle pohvaliti savremenom opremom u učionicama, danas su škole bolje opremljene i uglavnom ne postoje tehnički problemi za upotrebu video materijala u nastavi. Takođe, učenici imaju mogućnost i kod kuće da gledaju mnogo više televizijskih programa na engleskom jeziku nego što je to bio slučaj pre.

Humor koji se prezentuje putem medija, isto kao i u svakodnevnoj komunikaciji, može biti i verbalni i neverbalni. Kao što smo već pomenuli u Odeljku 3.1, razlika između ova dva aspekta humora se ogleda u načinu kako je ‘nepodudarnost’ izražena. Radi

stvaranja jasnije slike o pojmu pomenutoj razlici, ponovićemo objašnjenje koje nudi Prodanović-Stankić (2013: 58):

„U osnovi humora se nalazi određena vrsta nepodudarnosti koja se razrešava na neočekivan način. Ako je ta nepodudarnost izražena „pomoću jezičkog sistema” tada govorimo o verbalnom humoru ili humoru izraženom pomoću jezika (Attardo 1994: 96), a ako je izazvana „neočekivanim pokretom, situacijom ili slikom”, tada govorimo o neverbalnom humoru (Norrick 2004: 402).”

Prodanović-Stankić (2013: 363), koja se, između ostalog, bavila i analizom humora u odabranim filmovima i televizijskim serijama snimljenih u američkoj i britanskoj produkciji, ističe veći udeo vanjezičkih aspekata humora u američkim filmovima i serijama, za razliku od britanske produkcije u kojoj se velika pažnja poklanja humoru izraženom kroz jezik. Ovaj podatak je veoma bitan za naše istraživanje i razlog je više zašto smo se opredelili upravo za britanske serije, jer je očigledno da će se izgovor više unapređivati ukoliko je izloženost engleskom jeziku veća.

U nekim ranijim studijama, koje su se bavile uticajem obrazovnih humorističkih TV programa, date su pretpostavke da humor izaziva povećanu pažnju, barem kod mlađeg uzrasta. Tako, na primer, imamo studiju (Wakshlag, Day i Zillmann 1981, pomenuto u Martin, 2007: 354) koja pokazuje da su, kada im je data mogućnost izbora TV programa za gledanje, učenici prvog i drugog razreda uglavnom birali one koje sadrže humor. Davies i Apter su dali svoj doprinos dokazavši da humor u sprezi sa audio-vizuelnim materijalima ima pozitivan uticaj na pamćenje (Davies i Apter 1980, navedeno u Martin (2007: 355). Oni su decu uzrasta od 8 do 11 godina podelili u dve grupe. Prva grupa je izlagana humorističkim verzijama 20-minutnog audio-vizuelnog obrazovnog programa iz oblasti jezika, nauke, istorije i geografije. Druga grupa je imala isti taj program ali bez humora. Grupi u kojoj se primenjivao humor, autori su puštali inserte iz brojnih smešnih crtanih filmova. Rezultati su pokazali da je grupa koja je imala humorističke elemente tokom obrazovnog programa zapamtila mnogo više informacija u odnosu na drugu grupu bez

humora. Tu prednost su imali kako odmah nakon prezentacije programa, tako i nakon mesec dana. Međutim, na proveru zapamćenog gradiva nakon devet meseci, više nije postojala razlika između jedne i druge grupe.

Kada je reč o humoru u medijima, od svih televizijskih formata najveću popularnost imaju 'sitkomi'. Oni su inače i okosnica našeg istraživačkog rada, pa zato sitkomima posvećujemo naredni pododeljak.

3.5.1. Sitkomi kao oblik primene humora u nastavi engleskog jezika

S obzirom da su sitkomi jedna vrsta audio-vizuelnih nastavnih sredstava, najpre ćemo ukratko reći nešto o njima. Nastavna sredstva su didaktički oblikovani, objektivno dati predmeti, pojave, proizvodi ljudskog rada koji u nastavi služe kao izvori spoznavanja, odnosno učenja (Pedagoška enciklopedija II 1989: 94). Prema načinu kako učenici percipiraju stvarnost, nastavna sredstva delimo na: auditivna, vizuelna i audio-vizuelna. Auditivna su ona koja podrazumevaju reprodukciju tona, pa je za njihovo percipiranje uključeno samo čulo sluha. Ako izuzmemo "nastavnikovu reč", u njih ubrajamo razne zvučne zapise koji se danas uglavnom reprodukuju pomoću uređaja kao što su CD plejer ili računar. Vizuelna nastavna sredstva zahtevaju angažovanje čula vida tokom nastave, i to su najčešće: udžbenik, slike, fotografije, poster, fleš kartice i slično. Audio-vizuelna nastavna sredstva predstavljaju kombinaciju audio i vizuelnih nastavnih sredstava i uključuju i čulo sluha i čulo vida, osiguravajući tako bogatiju i učinkovitu komunikaciju u odnosu na upotrebu samo jednog čula. U savremena audio-vizuelna nastavna sredstva ubrajamo nastavni film, obrazovnu televiziju, video kasete, CD i DVD. Mogućnosti televizije kao audio-vizuelnog nastavnog sredstva su veoma velike. Ona pomaže u

približavanju stvarnosti koja nije dostupna. Dobra strana je i to što se televizijski sadržaji mogu snimiti na DVD ili video kasetu i naknadno se koristiti.

U vezi s tim, Cekić-Jovanović (2015: 166) navodi dva istraživanja (Chittaro i Ranon 2007; Mandić 1995). U prvom (Chittaro i Ranon 2007) se došlo do zaključka da se mnogo kvalitetnija znanja stiču ukoliko se istovremeno gleda, sluša i radi. Rezultati istraživanja koje je sproveo Mandić, o čemu smo ukratko pisali i u prvom poglavlju ove disertacije, pokazuju da su „efekti memorisanja sadržaja 10 – 15% ako učenik dolazi do informacija čitanjem pisanih materijala, slušanjem predavanja (frontalni oblik rada s jednosmernom komunikacijom koji dominira u našim školama) oko 20%, posmatranjem oko 30 – 35%, istovremenim posmatranjem i slušanjem oko 50%, dok audio-vizuelna percepcija i motorne aktivnosti daju efekte i do 90%” (Mandić 2003: 16, prema Stanković 2007: 31).

U okviru audio-vizuelnih nastavnih sredstava, televizija nudi širok spektar formata koji se mogu primenjivati u nastavi. Jedan od njih su i sitkomi. Sitkom je engleska reč (eng. *sitcom*), nastala kao skraćeni oblik termina ‘situaciona komedija’ (eng. *situational comedy*), a odnosi se na žanr televizijske komedije u kojoj likovi dele isto okruženje, na primer žive ili rade na istom mestu, i u kojem su česti humoristički dijalozi. U početku je to bila forma prezentovana preko radija, ali su danas sitkomi prvenstveno televizijski formati, i to jedni od dominantnijih. Oni su danas veoma popularni među svim generacijama, s obzirom da su zabavni i komični; odslikavaju društvo u vremenu kada se radnja dešava; ne traju dugo, uglavnom oko 30 minuta i ne oduzimaju mnogo vremena gledaocima. Sitkomi su, takođe, dragocen izvor autentičnog engleskog jezika koji može biti iskorišćen i u nastavi engleskog jezika. U vremenu informacionih tehnologija, kojem mi danas pripadamo, do sitkoma je lako doći, zahvaljujući internetu i raznim sajtovima koji omogućavaju gledanje ili snimanje željenih epizoda. S obzirom na njihovu dostupnost, kao i na činjenicu da za njihovu primenu u nastavi nije neophodno imati neku skupu opremu,

već je dovoljno imati TV ili računar, a to danas škole uglavnom imaju, smatramo da primena sitkoma u nastavi engleskog jezika najviše zavisi od nastavnika i njegovog stava prema primeni humora i sitkoma u nastavi, kao i od njegovog umeća da sve to bude u vezi s nastavnim programom.

U literaturi nailazimo na mnogo argumenata koji idu u prilog upotrebe sitkoma u nastavi engleskog jezika. Oni se razlikuju od tradicionalnih nastavnih materijala, kao što su udžbenici i audio-materijali (Chen 1998: 21); deo su savremene kulture, mladi ih vole (Murray 2004: 6); lako su dostupni, s obzirom da je danas malo zemalja u svetu koje nemaju pristup televizijskim programima na engleskom jeziku (Sherman 2003: 1); uglavnom se bave pitanjima modernog društva pa se učenici mogu identifikovati s protagonistima (Chen 1998: 23). Britanski sitkomi su, nesumnjivo, bogat rudnik, kako jezičkih, tako i kulturoloških, aspekata engleskog jezika. Oni odslikavaju britansko društvo i uz njih učenici mogu štošta da nauče o britanskoj kulturi i civilizaciji, a uz to pružaju i mogućnost kontakta sa izvornim jezikom.

Sherman (2003) u sitkomima vidi, između ostalog, i korisno sredstvo za usavršavanje izgovora učenika i predlaže određene aktivnosti za postizanje tog cilja. U okviru izgovora pojedinačnih reči, ona predlaže jednostavnu ali efikasnu aktivnost: ispisati nove reči na tabli i tražiti od učenika da u toku gledanja određenog segmenta sitkoma primete kako su one izgovorene, a ukoliko daju pogrešan odgovor, ponovo im prikazati isti isečak. Na ovaj način će „učenici postati zavisni od slušanja, i, što je još važnije, shvatiće koliko je to bitno”⁴⁹ (Sherman 2003: 53). Ona, takođe, ističe da bi učenici na nižim nivoima trebalo da prepoznaju barem 2 glavne standardne varijante engleskog jezika, britansku i američku. To „fonološko upoznavanje” (eng. *phonological familiarization*) s jednom i drugom varijantom, kako ona navodi (Sherman 2003: 53), može biti potpomognuto

⁴⁹ “This makes students depend upon their ears and, more important, realize how important it is to do so.”

aktivnostima kao što su usredsređivanje na neke očiglednije razlike između njih (npr: različit izgovor istih reči, kao u **bat** /bæt/ - **bat** /bɑ:t/) i, na rečeničnom nivou, imitiranjem kraćih dijaloga iz sitkoma. Slušajući autentični britanski izgovor koji se prezentuje u sitkomima, izgovor obojen prirodnim tempom, intonacijom, i melodijom, za razliku od većine nastavnih video-materijala u kojima je govor često usporen a situacije banalne i nerealne, učenici u početku mogu da imaju izvesnih poteškoća s razumevanjem. Ali, kao i u svakodnevnom životu, zahvaljujući pokretima, izrazima lica i ostalim vidovima neverbalne komunikacije, ti problemi se mogu vrlo brzo prevazići. Takođe, u britanskim sitkomima se mogu čuti i drugi dijalekti engleskog jezika, pa se tako stariji učenici mogu upoznati i sa postojanjem geografskih i klasnih razlika u izgovoru kod Britanaca (Klimenta 2012: 81). Međutim, s obzirom da se na osnovnoškolskom nivou od učenika ne očekuje neko dublje poznavanje dijalekata u Velikoj Britaniji (Sherman 2003: 53), preporučuje se odabir sitkoma u kojima se čuje, ili barem preovlađuje, standardni izgovor (eng. *Received Pronunciation*), izgovor koji se uči u školama.

Sitkomi mogu imati svoje mesto i u procesu usavršavanja komunikativnih sposobnosti, jer tako učenici dolaze u kontakt sa izvornim govorom, što učenike stavlja u istu poziciju s domaćom publikom, i kao i kod izvornih govornika, izaziva kod njih slične mentalne procese koji dovode do razvijanja jezičkih veština (Chen 1998: 23). To znači da se gledanjem sitkoma može doprineti usavršavanju jezičkih veština govora i slušanja s razumevanjem, a uz to i usavršavanju izgovora kao jezičkog elementa.

Kada je reč o kulturološkim informacijama o britanskom društvu, pomenućemo Tomašćikovu koja se bavila doprinosom sitkoma u sticanju uvida u britansku kulturu i društvenu stvarnost. Ona navodi da se u nekim sitkomima lako mogu uočiti različitosti socijalnih klasa i većite, nedostižne težnje pripadnika radničke klase da postanu članovi više klase, kao što to čine glumci u sitkomima *Fawlty Towers*, *Keeping up Appearances*,

Absolutely Fabulous, Porridge, Till Death us Do Part, Only Fools and Horses, itd. (Tomaščiková 2005: 251). Osim što ovakvim sadržajem zabavljaju gledaoce, navedeni sitkomi šalju i dublju poruku, a to je da za napredovanje u britanskoj društvenoj hijerarhiji nisu ključne materijalne stvari, već i obrazovanje, profesija, porodična istorija, i sl. Kroz sitkome se učenici koji uče engleski kao strani jezik upoznaju i sa elementima britanske kulture koji se odnose na način života Britanaca, kako se oblače, koje praznike proslavljaju, koja su njihova tradicionalna jela, itd.

Cañado (2009: 6) u sitkomima prepoznaje još jedno dragoceno sredstvo za obogaćivanje vokabulara kod učenika. Ona u žižu interesovanja stavlja svakodnevni vokabular, s obzirom da su u sitkomima situacije uglavnom svakodnevne, uobičajene i bliske publici.

Efekat koji humor, kojim inače obiluju britanski sitkomi, ima na ljudski mozak je opšte poznat i naučno je dokazan. Istraživanje iz oblasti medicine, sprovedeno na Medicinskom univerzitetu Loma Linda pokazuje da humor aktivira ceo mozak, što, prema autorima istraživanja na čijem čelu je bio Berk Lee (dostupno na http://www.fasebj.org/content/28/1_Supplement/684.5.abstract?sid=8a4f7a3b-6e1d-4452-bacc-1096b509f5a2), dalje omogućuje i jasnije razmišljanje. Da bi to dokazao, Berk je sa svojim saradnicima sproveo istraživanje u kojem je 31 ispitanik bio izlagan desetominutnom gledanju humorističkih video klipova uz istovremeno praćenje rada njihovog mozga putem EEG uređaja (eng. *electroencephalograph*). Ovi, a i rezultati sličnih istraživanja, kojima se bavio Berks a saradnicima, pokazali su da tokom gledanja humorističkog videa mozak proizvodi značajne količine gama talasa, koji, kako smo već naveli, utiču na aktiviranje i leve i desne hemisfere mozga i pozitivno utiču na mentalne procese (Dostupno na <http://www.prweb.com/pdfdownload/11782387.pdf>).

Da bi sitkomi uspešno bili upotrebljeni u nastavi, neophodno je imati u vidu nekoliko stvari. Ukoliko koristi neki sitkom na svom času, nastavnik treba pažljivo da pripremi čas, da odabere sitkome sa sadržajima prikladnim za učionicu, da osmisli aktivnosti koje su u sprezi sa gledanjem sitkoma koji im prikazuje, kao i da sve to bude u skladu s nastavnim programom propisanim za dati uzrast. Bilborough (2009) predlaže da je najbolje da nastavnici počnu sa onim sitkomima koji su im dobro poznati. Sadržaji odabranih video-materijala treba da budu aktuelni, jezički ispravni, korisni i zanimljivi. Bitno je napomenuti da gledanje cele epizode sitkoma tokom časa može oduzeti skoro ceo čas. Allan (1985: 18) ističe da dužina video materijala zavisi od svrhe njegovog gledanja, kao i da na početku primenjivanja sitkoma treba početi sa kraćim isečcima, a da se kasnije može postepeno prelaziti na duže sekvence, jer će tada učenici već biti naviknuti na izloženost izvornom engleskom jeziku. Osim toga, postoji i pasivno gledanje, gde nema nikakvih propratnih aktivnosti (pre, tokom ili posle gledanja) već je svrha takvog gledanja samo relaksacija i uživanje, kao i nesvesno usvajanje ciljnog jezika. Chen (1998) ističe i neophodnost razvijanja svesti učenika o razlikama u gledanju video materijala u učionici i kod kuće. Prema Chenu, pasivno gledanje je karakteristično za kućno okruženje, dok u učionici treba primenjivati što više aktivnog gledanja. Kako bi se izbeglo pasivno gledanje i na času, Katchen (1996, navedeno u Chen 1998: 23) predlaže da se sitkomi podele na nekoliko kraćih, petominutnih segmenata, gde bi svaki segment bio nosilac određene jezičke aktivnosti i imao svoj cilj. Deljenje sitkoma na segmente omogućuje učenicima da se lakše koncentrišu na zadatak koji im je dat. Bitno je istaći da samo gledanje video materijala nije uvek dovoljno, pa i takva nastava zahteva dobro organizovane aktivnosti i ciljeve isto kao i nastava bez video materijala (Mount 1988, navedeno u Chen 1998: 23). Dalje, iako nesumnjivo pomažu u razvijanju receptivnih jezičkih veština (slušanje i čitanje),

Chen (1998: 23) ističe da gledanje sitkoma treba da bude praćeno raznovrsnim aktivnostima koje pomažu i u razvijanju produktivnih jezićkih veština (govor i pisanje).

Tokom našeg eksperimentalnog istraživanja, mi smo se rukovodili ovim predlozima pa je redak slučaj bio da se učenicima prikazuje cela epizoda, i retko se dešavalo da gledanje nije praćeno nekom aktivnošću koje je imalo za cilj usavršavanje produktivnih jezićkih veština. O ovome ćemo detaljnije u poglavlju o rezultatima sprovedenog istraživanja.

4. O FONEMAMA U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU

U ovom poglavlju ćemo govoriti o karakteristikama fonema u engleskom i srpskom jeziku. U obzir su uzeti standardni izgovori oba jezika, odnosno, kada je reč o engleskom jeziku, samo britanska varijanta engleskog jezika. Biće pomenuta i američka varijanta, ali samo radi prikaza sličnosti i različitosti između ove dve standardne varijante engleskog jezika. Počecemo s definisanjem nauka koje se bave proučavanjem glasova.

4.1. Fonetika i fonologija

Glasovi jezika su predmet proučavanja dve discipline: fonetike i fonologije. Za fonetiku mnogi obično kažu da je to grana lingvistike koja se bavi proučavanjem glasova jezika, njihovim postankom, prirodom i promenama (Stevanović 1986: 67). U sličnom maniru, i Crystal (2008: 363) definiše fonetiku kao „nauku koja proučava karakteristike proizvodnje ljudskih glasova, naročito onih koji se koriste u govoru”⁵⁰. Catford (2001: 1) daje sličnu definiciju, navodeći da „fonetika predstavlja sistematsko proučavanje glasova ljudskog govora. Ona pruža načine za opisivanje i klasifikaciju praktično svih glasova koji mogu biti proizvedeni ljudskim govornim organima”⁵¹. Jedan od vodećih fonetičara prošlog veka, Daniel Jones (1922: 1), fonetiku je definisao kao “nauku o izgovoru, nauku koja proučava načine formiranja glasova i njihove distribucije u vezanom govoru”⁵². Njegov prethodnik, Henry Sweet (1877: v) na fonetiku je gledao kao na “neophodan temelj

⁵⁰ “The science which studies the characteristics of human sound-making, especially those sounds used in speech.”

⁵¹ “Phonetics is the systematic study of human speech-sounds. It provides means of describing and classifying virtually all the sounds that can be produced by human vocal tracts.”

⁵² “Phonetics is the science of pronunciation, the science which investigates the mode of formation of speech sounds and their distribution in connected speech.”

za sva proučavanja jezika, bilo da se radi o teorijskim ili praktičnim”⁵³. On je smatrao da je bez poznavanja zakona o glasovnim promenama nauka o jezicima nemoguća, bilo da se radi o komparativnoj bilo istorijskoj filologiji, i da se bez fonetike njihova proučavanja pretvaraju u prosto mehaničko nabranje glasovnih promena. Zalagao se za promene u tadašnjem, kako je on govorio, “očajnom sistemu” (eng. *wretched system*) proučavanja modernih jezika, koje moraju biti zasnovane na preliminarnoj obuci o opštoj fonetici, što bi u isto vreme bio i kamen temeljac za temeljna praktična proučavanja izgovora i diktije – predmeta koji su, u njegovo vreme, bili potpuno zapostavljeni u obrazovanju.

Dok se fonetika bavi proizvodnjom, prenosom i opažanjem glasova, fonologija proučava kako glasovi funkcionišu u međusobnom odnosu. Subotić i dr. (2012: 27) fonologiju definišu kao lingvističku disciplinu koja se bavi funkcionisanjem glasova u strukturi jezika, i preciziraju da ona:

“... proučava funkciju, ponašanje i organizaciju glasova kao jezičkih jedinica, način kako se glasovi međusobno ustrojavaju, način kako se upotrebljavaju u rečima i promene kojima podležu, za razliku od fonetike koja proučava glasove kao fizičke fenomene i kao fiziološka, anatomska, neurološka i psihološka svojstva ljudskih bića koji te fenomene i proizvode. Prema tome, fonološka proučavanja pripadaju domenu lingvistike, dok se fonetika u mnogim tačkama dodiruje sa neurofiziologijom, perceptivnom psihologijom, akustikom, itd.”.

Bitno je napomenuti, a to ističu i Subotić i dr. (2012: 27), da između fonetike i fonologije postoji “veliki stepen preklapanja” i da se granica među njima teško povlači pošto se ove dve discipline znatno oslanjaju jedna na drugu: fonološka analiza se zasniva na fonetskim činjenicama, a fonetska istraživanja moraju biti usmerena prema onim sposobnostima čovekovog govornog aparata koje služe posebno jeziku. Mi ćemo se u ovom poglavlju prvenstveno baviti fonologijom, to jest, poređenjem fonoloških sistema engleskog i srpskog jezika.

⁵³“... indispensable foundation of all study of language – whether that study be purely theoretical, or practical as well”.

Fonemama u engleskom i srpskom jeziku, njihovim međusobnim sličnostima i različitostima, bavićemo se u Odeljku 4.4. Kada je reč o engleskim fonemama, napominjemo da smo u razmatranje uzeli samo standardni varijetet britanskog izgovora engleskog jezika i standardni varijetet izgovora srpskog jezika. Standardni srpski jezik je utemeljen na osnovama novoštokavskog dijalekta ekavskog i ijekavskog izgovora. O standardnom varijetetu britanskog izgovora engleskog jezika ćemo detaljnije pisati u sledećem odeljku. Međutim, biće pomenut i standardni američki izgovor engleskog jezika radi isticanja razlika između ova dva varijeteta.

Pošto se u ovom radu veći deo istraživanja bavi fonemama, najpre ćemo definisati termin fonema, kao i nekoliko drugih termina koji su bitni za njeno razumevanje. Sve do 30-ih godina prošlog veka na fonemu se gledalo kao na najmanju i osnovnu jedinicu fonološkog nivoa jezičke organizacije (Filipović 2005:19). Ovakvo shvatanje foneme je odbačeno uvođenjem fonetskih distinktivnih obeležja kao osnovnih elemenata fonološke strukture, pa je sa pojavom Trubeckog i Jakobsona **fonema** definisana kao skup distinktivnih obeležja. **Distinktivna obeležja** su „fonetske karakteristike koje se odnose na određene aspekte artikulacije foneme (npr. mesto artikulacije, način artikulacije, zvučnost, ...), pri čemu se fonema, bar po jednom takvom obeležju razlikuje od neke druge foneme” (Filipović 2005: 21). Tako, na primer, engleske foneme /p/ i /b/ imaju nekoliko sličnih obeležja (imaju isti način artikulacije i isto mesto artikulacije), ali se razlikuju po obeležju zvučnosti (/p/ je bezvučno, a /b/ je zvučno). Sledeći termin bitan za razumevanje foneme je alofon. Jones (1964: 49) fonemu definiše kao “porodicu glasova” (eng. *a family of sounds*). Hlebec (2001: 20) definiše **alofone** kao fonetski sličan skup distinktivnih i nedistinktivnih obeležja, i dalje kaže da su to članovi jedne foneme. A prema Filipović (2005: 20), **alofoni** su fonovi koji pripadaju jednoj fonemi, gde se pod **fonovima** podrazumevaju izgovoreni glasovi. Opisujući da isto kao što je alfabet osnova pisanja, tako

postoji i skup jedinica koje su osnova našeg govora, Roach (2000: 40) te jedinice dalje naziva fonemama, a kompletan skup fonema u nekom jeziku **fonemskim sistemom** tog jezika. Fonemski sistem engleskog jezika čine 24 konsonanta i 20 vokala (12 monoftonga i 8 diftonga), dok u fonemskom sistemu srpskog jezika ima 25 konsonanata i 5 vokala.. O fonemskom sistemu engleskog i srpskog jezika biće više reči dalje u tekstu.

4.2. Standardni izgovori engleskog jezika

U naredna dva pododjeljka biće opisani i upoređeni standardni izgovori britanskog i američkog engleskog jezika. Ostali standardni izgovori, kao što su standardni australijski, južnoafrički, indijski i dr., nisu uzeti u razmatranje jer je opšte poznato da se za potrebe nastave engleskog kao stranog jezika, u zemljama širom sveta, britanski i američki engleski smatraju “nastavnim standardima”.

4.2.1. Standardni britanski izgovor engleskog jezika

Prilikom opisivanja i analize engleskih fonema biće uzeta u obzir samo britanska varijanta engleskog jezika, i to njen standardni južni izgovor, poznat pod nazivom ‘standardni izgovor’ (eng. *Received Pronunciation* ili skraćeno *RP*). Zato ćemo u ovom odeljku detaljnije opisati ovaj izgovor.

Za standardni izgovor (eng. *Received Pronunciation*), u daljem tekstu RP, često se kaže da je regionalno neutralan, iako se njegovo poreklo vezuje za govor viših klasa iz Londona i bliže okoline, kao i za govor školovanih. Ovaj izgovor kojim se služe stanovnici južne Engleske, naročito Londona i okoline, koristi se više od svih drugih već oko pet vekova, i kako ističe Vidović (1967: 9), osobe kojima je engleski jezik maternji „razumeju

ovaj izgovor bolje nego izgovorne oblike ma kog drugog dijalekta”. Prema Trudgillu (1994: 7-8) na osnovu upotrebe RP-ja ne može se ustanoviti geografsko poreklo govornika ali se može odrediti njihov društveni status. Mnogi ga smatraju i *sociolektom* (jezik određene društvene grupe) jer se vezuje za grupu obrazovanih, kao i za pripadnike srednje i više klase. Pripadnici srednje klase koriste engleski sa nešto izraženijim regionalnim akcentom, a što se ide niže na statusnoj lestvici ti regionalni akcenti postaju sve izraženiji. Govornici koji teže višim položajima na društvenoj lestvici obično su motivisani da promene svoj akcent u pravcu RP-ja. Što je viši socijalni status govornika, veća je verovatnoća da će oni govoriti RP.

Prema Stojčić (2005: 77), termin “standardni izgovor”, ili kako ga ona naziva, “prihvaćeni izgovor”, i njegovu skraćenicu RP prvi je upotrebio fonetičar Ellis 1869. godine. Kasnije je ovaj naziv preuzeo i fonetičar Daniel Jones (1917), koji je u početku predlagao naziv “izgovor u javnim školama” (eng. *Public school pronunciation*), ali njegov naziv nije zaživeo, pa je već u sledećem izdanju rečnika *English Pronouncing Dictionary* (1926), „u nedostatku boljeg termina” i sam upotrebio termin *Received Pronunciation*. Jones je 1917. godine, za RP kazao da je to izgovorna varijanta britanskog engleskog jezika koju koriste govornici iz južne Engleske koji su se školovali u privatnim školama.

Za pomenuti RP mnogi koriste i druge termine, kao što su *kraljičin engleski* i *oksfordski engleski*. Termin “oksfordski engleski” je nastao zato što RP izgovor tradicionalno imaju članovi Oksfordskog univerziteta. RP se može čuti i kod voditelja BBC-ja još od osnivanja ove radio i TV korporacije (1922), pa zbog toga, kao i zbog ogromnog uticaja koji ima na širenje RP, danas neko za RP kaže i *BBC izgovor* ili *BBC engleski*. Jones prednost daje nazivu BBC izgovor (navedeno u Roach i dr. 2006: v), ali s obzirom na kontinuiranu popularnost naziva ‘Received Pronunciation’, i on ga koristi u mnogim svojim radovima. I sam Roach (2000: vii) vremenom odustaje od upotrebe naziva

RP i bira termin BBC izgovor. O tome piše u predgovoru trećeg izdanja svoje knjige *English Phonetics and Phonology*. Tu čak navodi i da je *Received Pronunciation* termin koji mu se nikad nije sviđao. RP se koristi u državnim institucijama kao što su vlada, sudstvo, obrazovanje, masovni mediji itd. Zbog velikog značaja koji ima u sferi društvenih komunikacija preporučuje se kao obrazovni cilj na svim nivoima obrazovnog sistema.

Tokom decenija svojeg postojanja, ili tačnije – njegovog prihvatanja kao izgovora engleskog jezika koji će se učiti u školama, RP je imao bogat razvojni put, što je doprinelo stvaranju, po Gimsonu (Gimson 1970: 80), tri tipa RP-ja, a to su:

- konzervativni RP,
- opšti RP, i
- napredni RP.

Konzervativni RP se odnosi na tradicionalni izgovor i može se čuti među pripadnicima starijih generacija. Za opšti RP, Gimson navodi da se ne vezuje za određeni uzrast, zanimanje i način života, a može se čuti na talasima BBC-ja, dok oblike naprednog RP-ja uglavnom upotrebljavaju mladi koji pripadaju višoj klasi, kao i pripadnici određenih profesionalnih krugova koji ga koriste zbog prestižnog statusa.

Osim ovih tipova prihvaćenog izgovora, u literaturi nailazimo i na termine *markirani* i *nemarkirani* RP (Honey 1991: 38). Nemarkirani RP govore visoko obrazovani, bez obzira na klasu kojoj pripadaju, pa govornik koji koristi ovakav RP može biti nastavnik u osnovnoj školi, doktor, advokat ili BBC voditelj. Markirani RP je izgovor karakterističan za osobe školovane u privatnim školama.

Wells (1982b: 279-283) je, uzevši u obzir samo socijalne implikacije, takođe napravio razliku između nekoliko tipova RP: viši standardni izgovor (eng. *Upper RP*), koji je karakterističan za plemstvo i odabrane private škole; većinski standardni izgovor (eng. *Mainstream RP*), neutralan po pitanju uzrasta, obrazovanja i načina života govornika; skoro

standardni izgovor (eng. *Near-RP*), izgovor s lokalnim karakteristikama; i usvojeni standardni izgovor (eng. *Adoptive RP*), koji koriste oni odrasli koji u svom detinjstvu nisu imali standardni izgovor.

Od 1980-ih postoji standardizovani set simbola (IPA), koji se koriste u fonetici i koji su ostali skoro nepromenjeni do danas. Oni će biti predstavljeni u pododjeljcima 4.4.1. i 4.4.2. Bilo je pokušaja da se ti simboli modifikuju, ili čak i da se osmisle novi i drugačiji, koji bi po mišljenju jednog od tvoraca takve ideje (Bernard Shaw), znatno olakšali učenje engleskog jezika, naročito ukoliko se uči kao strani jezik. Pokušaj stvaranja novog seta simbola, finansiranog od strane Shawa, prošao je neslavno iako je konkurs za najbolje rešenje uredno sproveden i novi simboli osmišljeni. (Klimenta 2011). Međutim, stvaranje novih simbola je bilo želja samo nekolicine, a takve promene je nemoguće uvoditi bez opšte saglasnosti među praktičarima engleske fonetike.

U narednom odeljku pomenućemo neke osnovne karakteristike standardnog američkog varijeteta engleskog jezika i istaći najbitnije razlike između ova dva varijeteta.

4.2.2. Standardni američki izgovor

Uzimajući u obzir ogromnu teritoriju koju obuhvata, kao i ostale geografske, istorijske, političke, kulturološke i lingvističke faktore koji mogu uticati na jezik, za engleski jezik u SAD-u možemo reći da nema toliko dijalekata⁵⁴ kao što je to slučaj sa engleskim jezikom u Velikoj Britaniji. U SAD-u se izdvajaju samo istočni, južni u zapadni ili opšti američki (eng. *General American*, u daljem tekstu GA). GA je najrasprostranjeniji i, slično RP-ju u Velikoj Britaniji, danas je geografski neutralan, odnosno, ne vezuje se

⁵⁴ Dijalekat je varijetet nekog jezika koji koristi određena grupa ljudi, definisana geografski i/ili sociološki. Dijalekte engleskog jezika lingvisti uglavnom dele u 3 kategorije: dijalekti u Britaniji, Severnoj Americi, Australiji i Aziji (Collins i Mees 2003: 241).

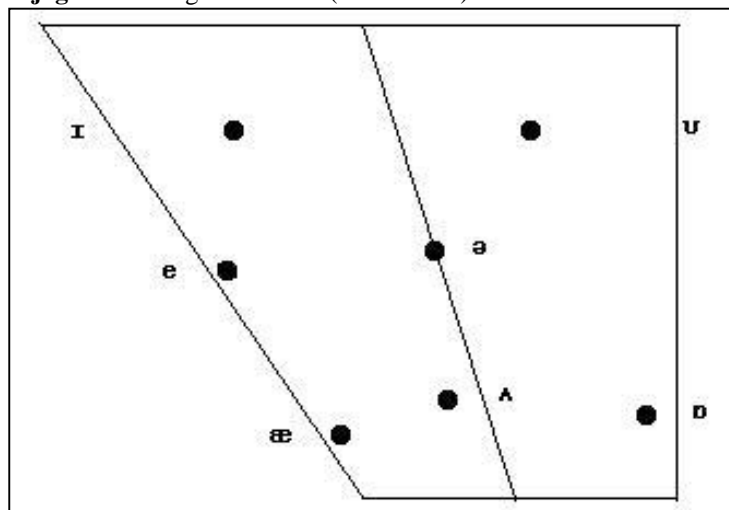
samo za određeni deo SAD-a. Na primer, u Njujorku i Sent Luisu GA je preovlađujući izgovor iako se Njujork nalazi na teritoriji gde „vlada” istočni američki, a Sent Luis na teritoriji južnog američkog izgovora. To govori da GA nije samo rasprostranjen na zapadu SAD-a, već i da je postao standardni izgovor u SAD-u, pa se čuje na radiju, televiziji, u naučnim, kulturološkim i poslovnim komunikacijama.

4.2.3. Razlike između standardnog britanskog i američkog izgovora

Kada su u pitanju razlike između standardnog britanskog i američkog izgovora, najupadljivije su one u izgovoru, i to najčešće u: (1) izgovoru grafeme *r* u finalnoj poziciji; (2), izgovaranju ili ispuštanju poluvokala /j/ (eng. yodd dropping); (3) različitom izgovoru određenih vokala; (3) različitom izgovoru određenih konsonanata; i (4) drugačije naglašenim slogovima. O svemu ovome će detaljnije biti reči u nastavku teksta.

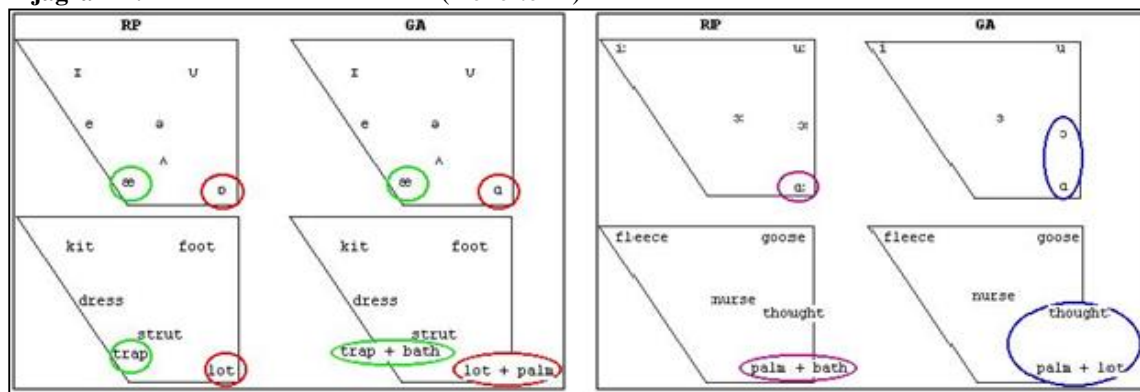
Radi jasnijeg razumevanja razlika u izgovoru vokala, najpre ćemo predstaviti vokalski dijagram. Vokalski dijagram, kojeg je prvi prikazao Jones (1917), predstavlja poprečni presek usne duplje, gde njegova vertikala predstavlja visinu jezika, a horizontala prednji, srednji i zadnji deo usne duplje. Na dijagramu su predstavljene tačke, koje predstavljaju krajnje pozicije koje, prilikom artikulacije određenog vokala, jezik može da dosegne u usnoj duplji (Dijagram 1).

Dijagram 1. Engleski vokali (monohtonzi)



Kada je reč o razlikama između standardnog britanskog i američkog izgovora, najviše razlika je u oblasti zadnjih⁵⁵ i otvorenih⁵⁶ vokala, što se može videti i na dole prikazanim vokalskim dijagramima (Dijagram 2, preuzeto sa <https://notendur.hi.is/peturk/KENNSLA/02/TOP/Amvowels.html>).

Dijagram 2. Britanski i američki vokali (monohtonzi)



Na dijagramima se može videti da se umesto foneme /ɒ/ iz RP-ja u GA izgovara fonema/a:/. (na primer reč *lot* se prema RP-ju izgovara /'lɒt/, a prema GA izgovor je

⁵⁵ Prema delu jezika koji je najviše uzdignut tokom njihove artikulacije, vokali se dele na prednje, srednje i zadnje.

⁵⁶ Prema stepenu uzdignutosti jezika vokali se dele na sedam grupa, kojima Vidović (1967: 20) daje sledeće nazive: (1) zatvoreni; (2) poluzatvoreni; (3) između poluzatvorenog i poluotvorenog položaja jezika; (4) poluotvoreni; (5) između poluotvorenog i otvorenog položaja jezika; (6) otvoreni; i (7) na pola puta između otvorenih i zatvorenih.

/ˈlɑ:t/). Još jedna razlika u izgovoru vokala može se objasniti kroz primer reči *thought*. Prema RP-ju reč *thought* se izgovara /ˈθɔ:t/, dok se u GA čuje /ˈθɒ:t/ ili /ˈθɑ:t/. Ove i ostale razlike između standardnog britanskog i američkog izgovora, navodimo u tekstu ispod. Različit izgovor vokala podrazumeva, pre svega:

- **RP /ɑ:/ – GA /æ/:** Do ovih razlika može doći kada se fonema /ɑ:/ nađe ispred fonema /s/, /f/ i /θ/, (kao u sledećim rečima koje se u RP izgovaraju ovako: *path* /ˈpɑ:θ/, *ask* /ˈɑ:sk/ i *after* /ˈɑ:ftə/, dok se u GA umesto glasa /ɑ:/ izgovara /æ/: *path* /ˈpæθ/, *ask* /ˈæsk/ i *after* /ˈæftə/; kao i kada je glas /ɑ:/ praćen suglasničkim grupama /ns/, /nt/, /ntʃ/ i /mpl/ (kao u primerima: u RP su *answer* /ˈɑ:nsə/, *can't* /ˈkɑ:nt/, *ranch* /ˈrɑ:ntʃ/ i *example* /ɪgˈzɑ:mpl/, a u GA glase: *answer* /ˈænsə/, *can't* /ˈkænt/, *ranch* /ˈræntʃ/ i *example* /ɪgˈzæmpl/. U rečima gde se glas /ɑ:/ nalazi ispred nekog drugog konsonanta, nema razlike u izgovoru između RP i GA, kao na primer kod *cat* /ˈkæt/, *jacket* /ˈdʒækɪt/ i *and* /ˈænd/.

- **RP /ɒ/ – GA /ɑ:/:** Britanski vokal /ɒ/, koji je otvoreni, zaokrugljeni, kratki vokal zadnjeg reda, u američkom izgovoru engleskog jezika se ili izgovara kao /ɑ:/, kao otvoreni, nezaokrugljeni dugi vokal zadnjeg reda, na primer *got* /ˈgɒt/ – /ˈgɑ:t/.

- **RP /ɔ:/ – GA /ɒ:/ ili /ɑ:/:** Britanski vokal /ɔ:/ je otvoreni, poluzaokrugljeni, dugi vokal zadnjeg reda, i malo je kraći od američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/, kao u primeru *sought*, koje je prema RP glasi /ˈsɔ:t/, a prema GA je /ˈsɒ:t/ ili /ˈsɑ:t/.

- **RP /əʊ/ – GA /oʊ/:** za RP je karakterističan diftong /əʊ/, kao u rečima: *go* /ˈgəʊ/, *cocoa* /ˈkəʊkəʊ/ i *don't* /ˈdəʊnt/, dok se u GA umesto pomenutog diftonga izgovara /oʊ/, *go* /ˈgoʊ/, *cocoa* /ˈkoʊkoʊ/ i *don't* /ˈdoʊnt/.

Kada je reč o izgovoru konsonanata, razlike između britanskog i američkog izgovora se ogledaju u sledećem:

- **Izgovor finalnog r:** Ukoliko se grafema **r** nađe na kraju reči iza dugog vokala (npr. *car*), ili je u sredini reči, u naglašenom slogu, iza dugog vokala a ispred nekog drugog konsonanta (npr. *ardon* ili *harm*), prema RP-ju takvo **r** se ne izgovara (*car* /'kɑ:/), dok se prema GA čuje /r/ (*car* /'kɑ:r/). U vezi sa pomenutim, za GA se često može čuti da je 'rotičan', za razliku od RP-ja, koji to nije. Na primer reči *first*, *certainly* ili *near* prema RP-ju glase /'fɜ:st/, /'sə:tnli/ i /'niə/, a prema GA /'fɜ:rst/, /'sə:rtɪli/ i /'niə/.

- **Ispuštanje poluvokala /j/:** Ova promena, u engleskom jeziku poznata pod nazivom *yod-dropping*, koja podrazumeva ispuštanje glasa /j/ ispred vokala /u:/, desila se početkom 20. veka i bila je prihvaćena i u RP i u GA. Međutim, danas RP govornici posle svih alveolarnih konsonanata (/t/, /d/, /θ/, /s/, /z/, /n/ i /l/) izgovaraju /j/ koje je u naglašenom slogu, za razliku od GA govornika, kod kojih dolazi do ispuštanja glasa /j/. Na primer, prema RP-ju je *tube* /'tju:b/, *duty* /'dju:ti/ i *news* /'nju:z/, za razliku od GA, gde se navedene reči izgovaraju /'tu:b/ i /'du:ti/ i /'nu:z/.

- **Izgovor konsonanta /t/:** Konsonant /t/, bezvučni alveolarni ploziv, i u RP-ju i u GA može biti izgovoren sa aspiracijom i bez aspiracije, u zavisnosti od njegovog položaja u reči (o tome detaljnije u pododeljku 4.4.1.). Međutim, u nekim rečima u GA, u nenaglašenom slogu u intervokalskoj poziciji, ovaj glas se može realizovati kao jednoudarni konsonant (eng. *flap*) /ɾ/, po izgovoru veoma sličan glasu /d/, na primer: u RP-ju je *city* /'sɪti/, *writer* /'raɪtə/ i *get it* /get it/, dok je u GA *city* /'sɪfi/, *writer* /'raɪfə/ i *get it* /gef it/.

Fonološka različitost između RP-ja i GA se ispoljava i kroz različito naglašene slogove u istim rečima: Ovo se najčešće dešava kod francuskih pozajmljenica, na primer, prema RP-ju imamo *adult* /'ædʌlt/, *address* (n.) /ə'dres/, *laboratory* /lə'borətɹi/ i *advertisement* /əd'vɜ:tismənt/, a u GA je /ə'dʌlt/, /'ædres/, / 'læbrətɔ:ri/ i /,ædvər'taɪzmənt/.

Sve veća ekonomska i politička moć koju SAD imaju nakon drugog svetskog rata, doprinela je naglom širenju GA širom sveta, pa je danas GA u mnogim zemljama varijanta engleskog jezika koju deca uče na časovima engleskog kao stranog jezika. Osim toga, putem televizije i radija, GA je ušao u mnoge domove širom sveta zahvaljujući ekspanziji američkih filmova i muzike, pa danas GA ima jak uticaj na izgovor engleskog kod mladih. Dominacija američkog izgovora u medijima, na uštrb britanskog izgovora, je upravo i razlog bavljenja ovom temom, jer smo hteli da proverimo da li se putem gledanja britanskih serija, u našem slučaju humorističkih, može doprineti usvajanju britanskog izgovora engleskog jezika.

U narednom odeljku ćemo detaljnije analizirati foneme engleskog i srpskog jezika i izvršiti poređenje pojedinih engleskih i srpskih vokala i konsonanata. Napomena: prilikom upoređivanja fonema ova dva jezika uzimali smo u obzir samo foneme britanskog izgovora engleskog jezika, tačnije, RP-ja.

4.3. Britanski i američki engleski – osnovne razlike

Osim fonoloških razlika, o kojima je bilo reči u prethodnom pododjeljku, između američke (u daljem tekstu AmE) i britanske (u daljem tekstu BrE) varijante engleskog jezika, postoje i neznatne razlike u drugim lingvističkim oblastima, pa ćemo ukratko pomenuti samo neke od njih. Kada su razlike u pitanju, osim izgovora, najupadljivije su one u spelingu, potom u vokabularu, a najzad, postoje i određene gramatičke razlike. Napominjemo da će u daljem tekstu sva poređenja biti u smeru BrE – AmE.

Vokabular: Postoje reči koje se drugačije pišu a imaju isto značenje u ovim varijantama engleskog jezika, na primer: *flat – apartment, subway – underground, holiday – vacation, lift – elevator, autumn – fall, corn – maize.*

Gramatika: U BrE se za radnju koja se desila u neposrednj prošlosti koristi Present Perfect Tense, dok se u AmE za istu radnju, osim Present Perfect Tensa, može koristiti i Past Simple Tense:

BrE: *I have just mentioned you.*

AmE: *I just mentioned you. / I have just mentioned you.*

Spelling / Ortografija: Ove varijante u svom vokabularu imaju i reči koje se međusobno razlikuju samo po manjim razikama u pisanju, npr: *colour – color, centre – center, catalogue – catalog, favour – favor.*

Interpunkcija, brojevi, datumi: U pisanju skraćénica ili titula, britanska varijanta engleskog jezika ne podrazumeva pisanje tačke, za razliku od američke varijante:

BrE: *Mr ili Mrs*

AmE: *Mr. ili Mrs.*

Vežnik *and*, koji se u britanskoj varijanti nalazi između stotina i desetica, u američkoj varijanti nije obavezan:

BrE: 156 = *one hundred and fifty-six*

AmE: 156 = *one hundred fifty-six*

Kada je reč o numeričkom pisanju datuma, u britanskoj i američkoj varijanti redosled pisanja dana i meseca nije isti:

BrE: 14/10/2012 (dd/mm/yy)

AmE: 10/14/2012 (mm/dd/yy)

U daljem tekstu sledi uporedna analiza fonema u engleskom i srpskom jeziku.

4.4. Uporedna analiza fonema u engleskom i srpskom jeziku

Upoređivanje engleskih i srpskih fonema bio je predmet interesovanja manjeg broja lingvista sa naših prostora (Čubrović 2007; Đokić 1981; Filipović 2005; Marković 2007, 2009; Mihajlović 1957; Paunović 2003, 2011; Riđanović 1989). Možemo primetiti da su vokali, tj. kontrastivna analiza engleskih i srpskih vokala, u žiži interesovanja mlađih autora (Čubrović 2007; Filipović 2005; Marković 2007, 2009; Paunović 2003, 2011), koji su istraživali kvalitet engleskih vokala kod učenika koji uče engleski kao strani jezik. Jedno takvo istraživanje dovelo je do zaključka da se distinktivna obeležja engleskih vokala teško usvajaju, čak i nakon više godina učenja engleskog kao stranog jezika (Marković 2007, navedeno u Paunović 2011). Baveći se tematikom usvajanja izgovora engleskih fonema kod govornika sa srpskohrvatskim kao maternjim jezikom, Riđanović (1989: 127) je isticao „mogućnost da se među alofonskim varijantama fonema različitih dijalekata srpskohrvatskog jezika može pronaći veliki broj engleskih fonema”. Upoređujući ranije studije sa ovima iz 21. veka, primetne su različite prirode istraživanja. Ranije su ovakva istraživanja bila uglavnom teorijska, dok su novija više laboratorijska i uglavnom uključuju mikroanalizu glasova uz pomoć računara i savremene tehnologije, što rezultate takvih istraživanja čini relevantnijim i pouzdanijim. U narednom pododeljku ćemo se detaljnije baviti konsonantima u engleskom i srpskom jeziku.

4.4.1. Konsonanti u engleskom i srpskom jeziku

Konsonanti, ili suglasnici, su foneme koje nastaju kada vazduh prilikom prolaska kroz usnu duplju nailazi na neku prepreku. Oni se međusobno razlikuju prema mestu i načinu tvorbe (detaljnije u Tabeli 2, kao i u tekstu koji se nadovezuje na tabelu), prema zvučnosti (zvučni i bezzvučni) i naporu koji je potrebno uložiti da bi se oni izgovorili (jaki i slabi). U tabeli koja sledi, zbog složenosti nekog takvog sveobuhvatnog prikaza, predstavljamo samo podelu konsonanata prema mestu i načinu tvorbe.

U Tabeli 2, (koja predstavlja sintezu nekoliko tabela preuzetih iz Filipović 2005: 28-31), prikazani su sistemi konsonanata u engleskom jeziku (prema Roachu 2000: 65) i u srpskom jeziku (prema Stevanoviću 1986: 76-84). Poredili smo najtipičnije predstavnike fonema u jednom i drugom jeziku. Za tipične predstavnike fonema (eng. 1. *principal members of a phoneme*; 2. *typical allophones*), Hlebec (2001: 21) kaže da su to oni alofoni koji su u govoru najčešće realizovani. U engleskom jeziku ima 24 konsonanta, dok ih u srpskom jeziku ima 25. Kao što se vidi u tabeli, u srpskom jeziku ne postoje engleske foneme /θ/, /ð/, /ŋ/ i /w/, dok u engleskom jeziku nema srpskih fonema /ć, c, đ, lj, nj/. Pomenuti konsonanti srpskog jezika su u tabeli predstavljeni s dva simbola, jedan je prema IPA-normi, dok je drugi prema latiničnom pismu.

Tabela 2. Prikaz sistema engleskih i srpskih konsonanata i njihova podela prema mestu artikulacije i načinu tvorbe (Filipović 2005: 28-31)

Engleski konsonanti				Srpski konsonanti			
Način tvorbe	Mesto artikulacije	IPA		Način tvorbe	Mesto artikulacije	IPA, latinica	
plozivi	bilabijalni	/p/	/'pen/ <i>pen</i>	plozivi	bilabijalni	/p/	/peškir/
		/b/	/'bæk/ <i>back</i>			/b/	/baba/
	alveolarni	/t/	/'ti:/ <i>tea</i>		dentalni	/t/	/tata/
		/d/	/'deɪ/ <i>day</i>			/d/	/dan/
	velarni	/k/	/'ki:/ <i>key</i>		velarni	/k/	/konj/
		/g/	/'get/ <i>get</i>			/g/	/golub/
frikativi	labio-dentalni	/f/	/'fæt/ <i>fat</i>	frikativi	labio-dentalni	/f/	/fazan/
		/v/	/'vju:/ <i>view</i>			/v/	/voda/
	dentalni	/θ/	/'θɪŋ/ <i>thing</i>			Ø	
		/ð/	/'ðɪs/ <i>this</i>			Ø	
	alveolarni	/s/	/'su:n/ <i>soon</i>		dentalni	/s/	/sir/
		/z/	/'zəʊn/ <i>zone</i>			/z/	/zub/
	palato-alveolarni	/ʃ/	/'ʃɪp/ <i>ship</i>		palatalni tvrdi	/ʃ/	/šuma/
		/ʒ/	/'vɪʒn/ <i>vision</i>			/ʒ/	/želja/
	glotalni	/h/	/'hɒt/ <i>hot</i>		velarni	/h/	/hleb/
	afrikati	palato-alveolarni	/tʃ/		/'tʃɪp/ <i>chip</i>	afrikati	palatalni tvrdi
Ø				palatalni meki	/tʃ/, /č/		/čošak/
Ø				dentalni	/tʃ/, /c/		/car/
/dʒ/			/'dʒæm/ <i>jam</i>	palatalni tvrdi	/dʒ/		/džak/
Ø				palatalni meki	/dʒ/, /đ/		/đak/
nazali	bilabijalni	/m/	/'mɔ:/ <i>more</i>	nazali	bilabijalni	/m/	/mačka/
	alveolarni	/n/	/'naɪs/ <i>nice</i>		dentalni	/n/	/nebo/
		Ø			palatalni meki	/ɲ/, /nj/	/njiva/
	velarni	/ŋ/	/'rɪŋ/ <i>ring</i>			Ø	
likvidi	alveolarni	/l/	/'laɪt/ <i>light</i>	likvidi	dentalni	/l/	/lovac/
		Ø			palatalni meki	/ɫ/, /lj/	/ljiljan/
	palato-alveolarni	/r/	/'raɪt/ <i>right</i>	vibrant	alveolarni	/r/	/ranac/
poluvokali	palatalni	/j/	/'jet/ <i>yet</i>	poluvokali	palatalni meki	/j/	/jelen/
	bilabijalni	/w/	/'wʌn/ <i>one</i>			Ø	

Tabela 2 jasno pokazuje, a to tvrdi i Filipović (2005: 29), da u fonološkom smislu, nema drastičnih razlika između ova dva jezika, i da osim nekoliko fonemskih praznina

(označenih simbolom Ø) i u jednom i u drugom sistemu, većina engleskih konsonanata ima svoje “parnjake” u srpskom jeziku. Filipović (2005: 29) termin “parnjak” opravdava sličnostima na osnovu fonoloških parametara (slično mesto i funkcija u konsonantskim sistemima), kao i na osnovu fonetske sličnosti (slično mesto, način artikulacije i iste su zvučnosti).

Prema pomenutim kriterijumima, za konsonante /h/ i /r/ ne možemo reći da imaju svoje parnjake u drugom jeziku, jer im se ne poklapaju mesto i način artikulacije, ali opravdanje za „sparivanje“ pomenutih konsonanata nalazimo u Roca i Johnson (1999: 74, navedeno u Filipović 2005: 29), koji konstatuju da ovi glasovi nemaju mnogo sličnosti ali ono što ih povezuje jeste fonološka sličnost: i englesko i srpsko /r/ mogu imati slogotvornu funkciju (na primer, u engleskom jeziku *history* /histri/, a u srpskom *prvi* /pɾvi/ dok glas /h/ u oba jezika može biti ispušten u govoru (na primer, u engleskom: *hat* /'æt/ po Kokni izgovoru, a u srpskom jeziku *hleb* /leb/).

Kao što je već pomenuto, u Tabeli 2 je prikazana podela konsonanata prema mestu i načinu tvorbe. Prema mestu tvorbe, engleske konsonante delimo na *bilabijalne* (u artikulaciji učestvuju obe usne), *alveolarne* (u artikulaciji učestvuje alveolarni greben), *velarne* (u artikulaciji učestvuje meko nepce), *labio-dentalne* (u artikulaciji učestvuju zubi i usne), *palato-alveolarni* (u artikulaciji učestvuju i nepce i alveole), i *glotalne* (u artikulaciji učestvuje **glotis**, odnosno, prostor između glasnih žica). U srpskom jeziku osim ovih termina imamo još i *palatalni tvrdi* (u artikulaciji učestvuje tvrdo nepce) i *palatalni meki* (u artikulaciji učestvuje meko nepce). Na osnovu tabele, možemo zaključiti da prema mestu i načinu tvorbe između engleskih i srpskih konsonanata ima razlika. Tako na primer, engleski konsonanti /t, d, tʃ, dʒ, s, z, ʃ, ʒ, h, n, l/ nemaju isto mesto artikulacije kao njihovi parnjaci u srpskom jeziku /t, d, č, dž, s, z, š, ž, h, n, l/, dok kod engleskog i srpskog /r/ nije isti način artikulacije. Kao što je prikazano i u Tabeli 2, englesko /t/ je alveolarni ploziv,

dok je u srpskom jeziku konsonant /t/ dentalni ploziv. **Plozivi**, ili praskavi suglasnici, su glasovi prilikom čijeg izgovora se čuje izvesna eksplozija, prasak, prouzrokovan naglim oslobađanjem vazduha zadržanog kod prepreke koju stvaraju određeni organi govora. O ovoj fonemi, i u engleskom i u srpskom jeziku, biće više reči dalje u tekstu. Fonema /d/ je u engleskom jeziku, isto kao i prethodno pomenuta fonema /t/, alveolarni ploziv, dok je njen parnjak u srpskom jeziku dentalni ploziv. Kada je reč o fonemama /tʃ, dʒ, ʃ, ʒ/ u engleskom jeziku, koje su palato-alveolarne afrikate /tʃ, dʒ/ i palato-alveolarni frikativi /ʃ, ʒ/, ono što njih razlikuje od parnjaka u srpskom jeziku je mesto artikulacije, koje je veće nego kod srpskih /č, dž, š, ž/. **Afrikate**, ili sliveni konsonanti, su složeni konsonanti koji počinju kao plozivi a završavaju kao frikativi (Roach 2000: 48). To znači da se prilikom njihove artikulacije najpre stvara potpuna prepreka a potom suženje. Crystal (2008: 16) definiše afrikate kao „glasove koji nastaju tako što se vazдушna struja sakupljena iza pregrade postepeno oslobađa: inicijalnim oslobađanjem vazdušne struje nastaje ploziv, kojeg sledi frikativ”. **Frikativi** su vrsta konsonanata, nazvani po frikciji ili trenju koja se javlja prilikom njihovog izgovora. Ovi glasovi se obrazuju na taj način što se na mestu određenom za odgovarajući konsonant ove vrste vazduh probija kroz suženi prolaz, pri čemu nastaje frikcija ili trenje a time i izvestan šum. Sledeći parnjaci koji nemaju isto mesto artikulacije u engleskom i srpskom jeziku su /s, z/. Engleski konsonanti /s, z/ su alveolarni frikativi, dok su njihovi parnjaci u srpskom jeziku /s, z/ dentalni frikativi. Još jedan parnjak koji nema isto mesto artikulacije u ova dva jezika je fonema /h/. Ona je u engleskom jeziku glotalni frikativ, tj. artikuliše se u grkljanu, dok je srpsko /h/ velarni frikativ i artikuliše se u usnoj duplji tako što se zadnji deo jezika podiže prema zadnjem nepcu. Jedan od preostala dva parnjaka je alveolarni nazal /n/ u engleskom jeziku, a dentalni nazal u srpskom. **Nazali** su vrsta konsonanata koji se obrazuju tako što se zatvori prolaz vazduha kroz usta na

jednom mestu, određenom za pojedini glas, potom se spusti meko nepce, a vazduh pod pritiskom ispusti kroz nos.

I na kraju, fonema /l/ je u engleskom jeziku alveolarni likvid, dok je u srpskom jeziku dentalni likvid. **Likvidi** su „tekući glasovi” (Simić i Ostojić 1996: 183) kod kojih se vazдушna struja ne akumulira iza pregrade. U slučaju foneme /l/, pregradu gradi jezik sa alveolarnim grebenom (u engleskom jeziku), i sa unutrašnjim zidom gornjih sekutića (u srpskom jeziku). I u jednom i u drugom jeziku, vazдушna struja prolazi kroz bočne otvore, tj. sa leve i desne strane jezika. Kod pomenutih parnjaka određenih na osnovu fonetske sličnosti (u slučaju engleskih fonema /t, d, tʃ, dʒ, s, z, ʃ, ʒ, h, n, l/ i srpskih /t, d, č, dž, s, z, š, ž, h, n, l/ fonetsku sličnost čini sličan način artikulacije), kao što smo prethodno naveli, različita su mesta artikulacije.

Predmet našeg istraživanja, kada je reč o konsonantima, nisu svi engleski konsonanti već smo izbor suzili na konsonante: (1) koji nemaju svoje parnjake u srpskom jeziku, a to su: /θ, ð, ŋ, w/; i (2) koji su po nekim osobinama različiti od svojih parnjaka u srpskom jeziku, pa ih smatramo problematičnim za usvajanje, a to su : /p, t, k/ koji se od parnjaka u srpskom jeziku, između ostalog, razlikuju po jakoj aspiraciji kada se nađu u inicijalnoj poziciji naglašenog sloga. **Aspiracija** predstavlja čujan dah koji prati ploziju prilikom izgovora bezvučnih ploziva (Collins i Mees 2003: 240; Crystal 2008: 38; Jones 1922: 24; Ladefoged 2001: 43). Simbol za predstavljanje aspirovane foneme je /^h/, na primer: *pay* /p^heɪ/. Aspiracija nije uvek iste jačine. Ona je jača posle bezvučnih ploziva /p, t, k/ a slabija posle zvučnih ploziva /b, d, g/. Jačina aspiracije zavisi i od položaja ploziva. Vidović (1967: 100) razlikuje jaču i slabiju aspiraciju:

- aspiracija je jača ako se ploziv nalazi u naglašenom slogu, kao na primer:
past /'pa:st/, *teacher* /'tʰi:tʃə/ i *keeper* /'kʰi:pə/;

- aspiracija je slabija ako je ploziv u nenaglašenom slogu, kao na primer:
hoping /'həʊpɪŋ/, *sitting* /'sɪtɪŋ/, *looking* /'lʊkɪŋ/.

U daljem tekstu sledi kraći opis fonema koje su predmet našeg istraživanja.

Konsonant /p/: U engleskom jeziku, konsonant /p/ je bezvučni usneni ploziv koji nastaje kada se usne čvrsto sastave, čime se stvara prepreka za prolaz vazduha. Prilikom razdvajanja usana, sakupljeni vazduh izbija napolje, praćen aspiracijom. Jačina aspiracije nije uvek ista:

- ona je jača ukoliko se konsonant /p/ nalazi u naglašenom slogu, kao na primer u rečima *paper* /'peɪpə/ i *paid* /'peɪd/;
- Slabija je ukoliko se konsonant /p/ nalazi u nenaglašenom slogu, kao u rečima *open* /'əʊpən/ i *whisper* /'wɪspə/.

U srpskom jeziku ploziv /p/ je dentalni konsonant i mekši je od engleskog /p/, iz razloga što usne nisu čvrsto sastavljene pa pri njihovom razdvajanju ne nastaje jaka eksplozija kao u engleskom jeziku. Prema Vidoviću (1967: 101), iz ovog razloga „treba obratiti punu pažnju rečima u kojima ovaj engleski glas prati veća aspiracija i uložiti veći napor prilikom uvežbavanja pravilnog izgovora kako bi se vremenom u tome postigla i potrebna spontanost”.

Konsonant /t/: U engleskom jeziku, konsonant /t/ je bezvučni alveolarni ploziv koji nastaje tako što se vrh jezika stavi na alveolarni greben i tu se čvrsto priljubi. Oslobođanjem prepreke koju jezik na taj način stvara, vazдушna struja naglo prolazi, pri čemu dolazi do aspiracije. Jačina aspiracije, isto kao što je bio slučaj kod konsonanta p, zavisi od položaja ploziva /t/ u reči. Aspiracija je jača ukoliko se /t/ nalazi ispred vokala u naglašenom slogu, kao na primer u rečima *tennis* /'tɛnɪs/ i *task* /'tɑːsk/. Aspiracija je slabija ako se /t/ nalazi u nenaglašenom slogu, kao na primer u rečima *after* /'ɑːftə/ i *yesterday* /'jestədeɪ/.

Osim što je alveolarni ploziv, u engleskom jeziku, konsonant /t/ u alofonskim varijacijama može da bude i:

- dentalni ploziv ukoliko se nađe ispred fonema /θ/ i /ð/, kao u primerima *at that time* /ət 'ðæt 'taɪm/ i *eighth* /'eɪtθ/;
- postalveolarni ploziv ukoliko je ispred foneme /r/, na primer: *street* /'stri:t/, *try* /'traɪ/ i *tribe* /'traɪb/;
- sa nazalnom eksplozijom kada je ispred nazalnih konsonanata, na primer: *kitten* /'kɪtn/ i *statement* /'steɪtmənt/; i
- sa lateralnom eksplozijom, ukoliko je ispred foneme /l/, kao u primerima: *cattle* /'kætl/ i *little* /'lɪtl/.

Konsonant /t/ je u srpskom jeziku dentalni konsonant jer nastaje tako što se vrh jezika jako pribija na gornje sekutiće, dok se gornja površina jezika pribija na alveole iznad tih sekutića. Bočnim stranama se jezik oslanja na gornje zube i njihove desni od umnjaka do očnjaka, stvarajući na taj način potpuni prekid vazdušne struje, koja se tu na trenutak nagomila, a zatim uz otklanjanje pregrade (odvajanje vrha jezika od sekutića i alveola) dovodi do nastanka praska (Stevanović 1986: 80).

Konsonant /k/: U engleskom jeziku je ovaj konsonant bezvučni velarni ploziv, koji nastaje podizanjem zadnjeg dela jezika do mekog nepca, pri čemu se i meko nepce podigne kako bi se sprečio prolaz vazduha kroz nos. Odvajanjem jezika od mekog nepca, dolazi do naglog prolaska vazdušne struje koja se sakupila kod te prepreke, usled čega se čuje i eksplozija. S obzirom da mesto tvorbe ovog ploziva zavisi od vokala koji ga sledi, za predstavnika fonema odabrana je fonema /k/ koja se čuje ispred vokala /ʌ/ i /ə:/, kao u primerima *cup* /'kʌp/ i *curve* /'kə:v/. Aspiracija je veća ukoliko se nalazi na početku reči, kao na primer *case* /'k^heɪs/, ili u sredini reči u naglašenom slogu, kao u reči *account* /ə'k^haʊnt/.

U srpskom jeziku, konsonant /k/ je bezvučni zadnjonepčani (velarni) konsonant, pri čijoj se artikulaciji zadnji deo jezika uzdiže do prednjeg dela mekog nepca i s njim (u nekim slučajevima, u zavisnosti od artikulacije susednih glasova, i sa zadnjim delom mekog nepca) pravi pregradu vazdušnoj struji, pri čemu su bočne strane jezika pribijene uz kutnjake i njihove desni (Stevanović, 1986: 81). Vidović (1967: 113) ističe da je engleski konsonant /k/ „jači”, to jest da ga prati jača aspiracija nego što je naše /k/, pa prilikom izgovora o ovome treba voditi računa i ne izgovarati ga meko kao u našem jeziku.

Preostali suglasnici koje smo pomenuli kao ključne u našem istraživanju postoje samo u engleskom jeziku, pa ćemo o njima navesti samo osnovne karakteristike u okviru engleskog jezika, bez upoređivanja sa srpskim jezikom.

Konsonant /θ/ je bezvučni zubni frikativ koji nastaje tako što vrh jezika ovlaš dodiruje ivicu gornjih zuba sa unutrašnje strane, pri čemu na mestu njihovog dodira ostaje mali prolaz kroz koji prolazi vazдушna struja. Pogrešno je zamenjivati ga sa našom fonemom /t/ (na primer kod reči *think*, umesto ispravnog izgovora /'θɪŋk/ neko izgovara /'tɪŋk/), i na tu grešku treba uvek ukazivati učenicima.

Konsonant /ð/ spada u frikative, zvučni je i dentalni konsonant, koji nastaje tako što se vrh jezika stavi između gornjih i donjih zuba, naslanjajući se samo na gornje zube i pritom stvarajući mali prostor za prolazak vazdušne struje. Neki ga izgovaraju kao naše /d/, (na primer reč *they* umesto /'ðei/ neki izgovaraju /'dei/), što je sasvim pogrešno i ne sme se dopuštati učenicima.

Konsonant /ŋ/ je zvučni velarni nosni konsonant koji nastaje tako što se zadnji deo jezika podigne prema prednjem delu mekog nepca, koje je ujedno i spušteno kako bi vazduh mogao da prolazi kroz nos. U engleskom jeziku se ovaj glas čuje na primer u rečima: *ring* /'rɪŋ/, *link* /'lɪŋk/, *drinkable* /'drɪŋkəbl/. Uočljivo je da se fonema /k/ uvek čuje iza foneme /ŋ/, što ne važi i za fonemu /g/. Problem sa izgovorom ove foneme kod naših učenika je baš

u tome što je učenici često izgovaraju kao /ng/ pa im uvek treba skretati pažnju: 1) na razliku između fonema /n/ i /ŋ/, i 2) na činjenicu da se fonema /g/ ne čuje uvek iza foneme /ŋ/, bez obzira na njeno prisustvo u pisanoj formi reči.

Konsonant /w/ je zvučni usneno-velarni poluvokal koji nastaje tako što se usne zaokrugle kao za izgovor vokala /u:/, posle čega se izgovori vokal koji sledi. Na primer: *west* /'west/, *week* /'wi:k/ i *quite* /'kwaɪt/. Ovaj konsonant ne postoji u našem jeziku, pa mu zato treba posvetiti vremena radi pravilnog izgovaranja i njegovog razlikovanja od foneme /v/, što je neredak slučaj među učenicima sa naših prostora. Na primer, kada reč *way* umesto pravilnog /'weɪ/ neko pogrešno izgovori /'veɪ/, ili obrnuto, kao kod reči *very*, gde neki umesto pravilnog /'veri/ izgovore pogrešno /'werɪ/.

U narednom pododeljku biće reči o vokalnim sistemima engleskog i srpskog jezika.

4.4.2. Vokali u engleskom i srpskom jeziku

Vokali, ili samoglasnici, su glasovi prilikom čije artikulacije *egresivna pulmonična*⁵⁷ vazdušna struja ne nailazi ni na kakvu prepreku u usnoj duplji, već prolazi slobodno. Na svom putu od pluća do izlaska kroz usta, vazdušna struja prolazi kroz nekoliko organa govora koji učestvuju u artikulaciji glasova, te biva modifikovana nekoliko puta dok se na kraju ne proizvede vokal. Završnu obradu vazdušne struje obavlja jezik, gde različit položaj jezika prouzrokuje različite vrste rezonance, odnosno različite vrste rezonantnih frekvencija. Tako će svaka specifična konfiguracija rezultovati različitim glasovnim kvalitetom, to jest različitim vokalom (Marković 2012: 14).

Filipović (2005: 32-33) navodi dva pristupa definiciji srpskih vokala, gde se u skladu sa različitim tumačenjima distinktivnih obeležja vokala javljaju i dva različita

⁵⁷ *Egresivan pulmonični* smer kretanja vazdušne struje predstavlja vazdušnu struju koja se potiskuje iz pluća napolje.

sistema srpskih vokala. Poznatiji pristup, ujedno i jednostavniji, kao suštinsko distinktivno obeležje srpskih vokala pominje samo *vokalsku boju*, pa se po ovom pristupu vokalski sistem srpskog jezika sastoji od pet vokala, i to su glasovi /a, e, i, o, u/. Drugi, složeniji pristup, u distinktivna obeležja srpskih vokala osim *vokalske boje* ubraja i *kvantitet*, pri čemu se razlikuju akcentovani i neakcentovani vokali, kao i *tonalitet*, obeležje po kojem imamo vokale sa uzlaznom i silaznom melodijom (Simić 1978: 307-321). Prema ovom drugom pristupu, svaki od pet gorepomenutih osnovnih vokala može imati šest svojih varijanti, što dovodi do zaključka da, po ovom pristupu, postoji trideset vokala u srpskom jeziku. U ovom radu, mi se rukovodimo prvim pristupom, i tvrdnjom da u srpskom jeziku imamo pet vokala.

Iako se neki od srpskih vokala poklapaju sa pojedinim alofonskim varijantama engleskih vokala, kojih ukupno ima dvanaest, i to su: /i:/, /ɪ/, /e/, /æ/, /ə:/, /ə/, /ʌ/, /u:/, /ʊ/, /ɔ:/, /ɒ/, i /ɑ:/, različitost vokalskih sistema ova dva jezika je očigledna i prikazujemo je u sledećoj tabeli (tabela preuzeta iz Filipović 2005: 32).

Tabela 3. Pregled sistema vokala u engleskom i srpskom jeziku (Filipović 2005: 32)

Proste vokalske foneme — monofonzi			
Engleski vokali		Srpski vokali	
/i:/	/'si:/ <i>sea</i>	/i/	/sir/, /mi:r/
/ɪ/	/'bɪd/ <i>bid</i>	Ø	
/e/	/'dres/ <i>dress</i>	/e/	/mera/, /mle:ko/
/æ/	/'bæd/ <i>bad</i>	Ø	
/ə:/	/'nɜ:s/ <i>nurse</i>	Ø	
/ə/	/ə'baʊt/ <i>about</i>	Ø	
/ʌ/	/'lʌv/ <i>love</i>	/a/	/stav/, /mra:v/
/u:/	/'blu:/ <i>blue</i>	/u/	/buba/, /lu:ka/
/ʊ/	/'gʊd/ <i>good</i>	Ø	
/ɔ:/	/'lɔ:/ <i>law</i>	/o/	/smokva/, /mo:re/
/ɒ/	/'ɒd/ <i>odd</i>	Ø	
/ɑ:/	/'stɑ:t/ <i>start</i>	Ø	
Složene vokalske foneme – diftonzi			
Diftonzi čiji je drugi element zatvoreniji od prvog (eng. <i>closing diphthongs</i>)			
/eɪ/	/'deɪ/ <i>day</i>	Ø	
/aɪ/	/'praɪs/ <i>price</i>	Ø	
/ɔɪ/	/'bɔɪ/ <i>boy</i>	Ø	
/aʊ/	/'naʊ/ <i>now</i>	Ø	
/əʊ/	/'ʃəʊ/ <i>show</i>	Ø	
Diftonzi čiji je drugi element centralni vokal šva (eng. <i>centring diphthongs</i>)			
/ɪə/	/'niə/ <i>near</i>	Ø	
/ɛə/	/'feə/ <i>fair</i>	Ø	
/ʊə/	/'pʊə/ <i>pure</i>	Ø	

Osim prostih vokalskih fonema, monoftonga, kojih smo rekli da ima 12 u engleskom jeziku, u tabeli su prikazane i složene vokalske foneme, diftonzi, kojih ima 8, a to su: /eɪ, aɪ, ɔɪ, aʊ, əʊ, ɪə, ɛə, ʊə/. Wells (1990: 209) za **diftonge** navodi da su to složeni glasovi koji predstavljaju dva vokalska kvaliteta unutar jednog sloga. Na osnovu svega prikazanog u Tabeli 3 možemo reći da u engleskom jeziku ima 20 vokala, 12 monoftonga (eng. *monophthongs*) i 8 diftonga (eng. *diphthongs*), dok u srpskom jeziku ima 5 vokala: /a, e, i, o, u/.

Kada je reč o prostim vokalskim fonemama, tj. monoftonzima, u Tabeli 3 jasno možemo uočiti sedam fonemskih praznina u srpskom jeziku u odnosu na engleski jezik, dok su složene vokalske foneme, diftonzi, prisutne samo u vokalskom sistemu engleskog jezika, i u tom delu tabele imamo 8 fonemskih praznina. Kategorija diftonga, koji se još

nazivaju i klizećim vokalima (eng. *gliding vowels*), ne postoji u srpskom jeziku. Fonemske praznine su u tabeli označene simbolom Ø i predstavljaju slučajeve gde određeni fonem ne postoji u oba jezika. Neki autori (Crystal 2008: 496; Roach 2000: 24) u vokalski sistem engleskom jezika, osim monoftonga i diftonga, ubrajaju i triftonge (eng. *triphthongs*), vokale koji se sastoje od tri elementa: /eɪə, aɪə, ɔɪə, əɪə, aʊə/. Roach (2000: 24) za triftonge navodi da su prilično teški za izgovor i da pri njihovoj artikulaciji „prvi vokal klizi ka drugom, i onda ka trećem”, pri čemu nema prekida između izgovora pomenuta tri elementa. Crystal (2008: 496) definiše **triftonge** kao „vokale kod kojih postoje dve primetne promene u kvalitetu unutar jednog sloga”.

Kada govorimo o poređenju engleskih i srpskih vokala, pomenućemo da po mišljenju Vidovića (1967: 22), „nema gotovo ni jednog engleskog vokala koji bi u svemu odgovarao nekom vokalu u srpskom jeziku”, dok je Riđanović (1989) mišljenja da su od engleskih vokala jedino /i:/ i /ɔ:/ prisutni u istom obliku i u srpskom jeziku i kao takvi ne bi trebalo da stvaraju poteškoće našim učenicima koji uče engleski kao strani jezik.

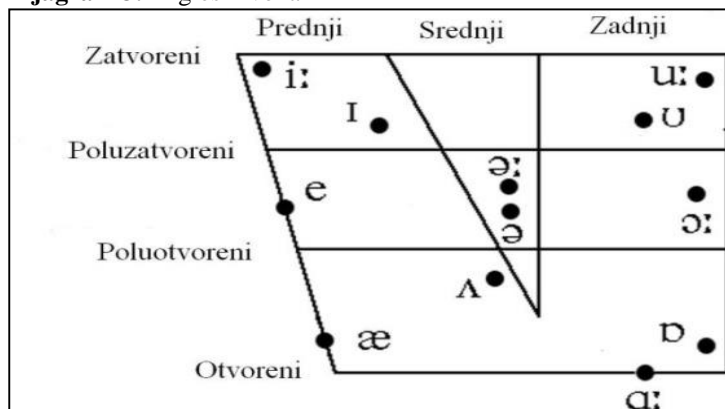
Kvalitet engleskih vokala zavisi od položaja jezika, od položaja usana, od razmaka između vilica i od zategnutosti mišića lica (Hlebec 2001: 26-42; Jones 1922: 17-20; Vidović 1967: 19-22; Wells 1982a: 118-120), pa shodno tome dajemo i sledeću podelu vokala:

- prema delu jezika koji je najviše uzdignut vokali se dele na *prednje, srednje* i *zadnje*;
- prema stepenu uzdignutosti jezika vokali se dele na: *zatvorene, poluzatvorene, vokale između poluzatvorenog i poluotvorenog položaja jezika, poluotvorene, vokale između poluotvorenog i otvorenog položaja jezika, otvorene vokale, i vokale na pola puta između otvorenih i zatvorenih*;
- prema položaju usana vokali se dele na *zaokrugljene* i *nezaokrugljene*; i

- prema razmaku između vilica vokali se dele na šest grupa, od *velikog* do *malog* razmaka. Prema Vidoviću (1967: 22) to su: (1) ne tako mali razmak između vilica (eng. *narrow to medium*); (2) srednji razmak između vilica (eng. *medium*); (3) prilično veliki razmak (eng. *rather wide*); (4) ne tako veliki razmak (eng. *medium to wide*); (5) veliki razmak (eng. *wide*); i (6) mali razmak između vilica (eng. *narrow*).

Pomenutu podelu vokala slikovito predstavljamo dijagramom (Dijagram 3), koji jasno prikazuje većinu gorenavedenih karakteristika vokala.

Dijagram 3. Engleski vokali



Riđanović predlaže da učenje engleskih vokala bude započeto upoznavanjem s centralnim vokalom /ə/ u skladu sa činjenicom da je to, kako je naveo Gimson (1970: 148), najfrekventniji engleski vokal. Iako ova fonema ne postoji u srpskom fonemskom sistemu, mi je jasno izgovaramo kao “zalet” pri izgovoru vokalskog /r/ u rečima kao što su *rt* i *rdav*. Vokal /ə/ se u našem jeziku koristi i kao poštapalica, može se čuti pri zamuckivanju, itd.

Nakon vokala /ə/, za izgovor su laki i vokali /i/, /u/ i /ʌ/ jer su po položaju jezika u ustima, a i po auditivnom osećaju, na pola puta između vokala /ə/ i maternjih vokala /i, u, a/. Iz tog razloga će, kako navodi Riđanović (1989: 130), naši učenici brzo naučiti i pravilan izgovor pomenutih engleskih fonema tako što će jednostavno maternje vokale /i, u, a/

„obojiti već naučenim vokalom /ə/”. To se može postići i tako što će učenici najpre izgovoriti vokal /ə/ a odmah zatim neki od pomenutih domaćih vokala (Vidović 1967).

Poteškoću za naše učenike najviše može predstavljati kontrast između vokala /e/ i /æ/. Većina stanovnika Srbije južno od Beograda engleski vokal /e/ već ima u svom govoru na maternjem jeziku, u skoro identičnom ili sličnom obliku, pa kod učenika sa ovih prostora veću pažnju treba posvetiti pravilnom izgovoru vokala /æ/, i to tako što ćemo im objasniti da je engleski vokal /æ/ nešto između naših /a/ i /e/, i da se englesko /æ/ izgovara tako što govorne organe namestimo za izgovor vokala /a/, pa iz tog položaja izgovorimo /e/. Za stanovnike Vojvodine i najvećeg broja mlađe populacije Beograđana (Riđanović 1989: 131; Vidović 1967: 33), engleski vokal /æ/ ne predstavlja nikakvu poteškoću, jer oni glas /e/ izgovaraju slično engleskom /æ/. Otvoreno /e/, kako ga oni izgovaraju, daje mu sličnost engleskom /æ/. Kod takvih učenika, ističe Riđanović (1989: 131), treba više obratiti pažnju na pravilan izgovor engleskog /e/, s obzirom na to da će u početku i ovaj glas težiti da izgovaraju otvorenije nego što je potrebno i izgovarati ga slično glasu /æ/.

Kada je reč o izgovoru engleskih glasova /ɔ/ i /ɔ:/, dugi vokal /ɔ:/ je sasvim lak za izgovor, budući da je srpsko dugo /o:/ veoma slično engleskom /ɔ:/, naročito jednoj modernijoj varijanti ovog vokala u britanskom engleskom, posebno u *sociolektu* koji Gimson naziva *advanced RP*, (Gimson 1970: 88; navedeno u Riđanović 1989: 132), o čemu je već bilo reči u ovom poglavlju. Kratko /ɔ/ je takođe prisutno u govoru maternjeg jezika među mlađim Beograđanima (Riđanović 1989: 132), a za ostale učenike naše zemlje, koji žele da ovaj engleski glas izgovaraju ispravno, koristan je savet koji, između ostalih, daje Vidović (1967: 40), koji navodi da se izgovor engleskog /ɔ/ “može najbolje naučiti ako se prvo izgovori /ɑ:/ i odmah zatim, dok su organi govora još u tom položaju, izgovori /ɔ/”. On takođe ističe da se englesko /ɑ:/ lako nauči, samo treba voditi računa da se obrazuje sasvim pozadi, u dnu usta.

Kada se jednom nauče pomenuti glasovi kao monofonzi, onda je sasvim olakšavajuće učenje engleskih diftonga i triftonga, tako da njih nećemo pominjati u ovom radu. Naravno, uvek treba imati na umu da je kod svih engleskih diftonga i triftonga prvi glas naglašen, dok se naredni slabije čuju.

S obzirom da se jedan deo našeg istraživanja bavi upoređivanjem britanskog i američkog izgovora, čije se razlike većim delom ogledaju u različitom izgovoru vokala, mi smo, kada je reč o vokalima, naše istraživanje sveli na nekoliko fonema koje smo na osnovu konsultovane literature (Collins i Mees 2003; Hlebec 2001; Wells 2000;), kao i na osnovu uzrasta ispitanika, smatrali relevantnim za istraživanje. Iz tog razloga smo se opredelili za ispitivanje izgovora sledećih parova: (1) britansko /ɑ:/ naspram američkog /æ/; (2) britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/; (3) britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/; (4) britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/. Kada je reč o fonemskim prazninama u vokalnem sistemu srpskog jezika u odnosu na engleski (/æ/, /ə/ i /ɛ:/), u razmatranje nisu uzete /ə/ i /ɛ:/, jer njihov izgovor našim govornicima ne predstavlja poteškoću i ne bi bilo nekih značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe. Iako ova fonema ne postoji u srpskom fonemskom sistemu, mi je jasno izgovaramo kao “zalet” pri izgovoru vokalskog /r/ u rečima kao što su *rt* i *rdav* (Riđanović 1989). Vokal /ə/ se u našem jeziku koristi i kao poštapalica, može se čuti pri zamuckivanju, itd. Za razliku od pomenute dve foneme, fonemsku prazninu /æ/ jesmo uključili u istraživanje, ali da se ne bi dva puta ponavljalo, nju smo uključili u deo istraživanja koji se bavi razlikama između britanskog i američkog izgovora engleskog jezika.

Na osnovu navedenih obeležja engleskih i srpskih fonema, možemo zaključiti da, iako postoji značajna razlika u izgovoru analiziranih engleskih fonema i fonema u srpskom jeziku, to nikako ne isključuje mogućnost da naši učenici nauče tačan izgovor engleskih vokala i konsonanata. O tome govore i rezultati brojnih istraživanja, o kojima je bilo reči u

poglavljima 1 i 2. Tačnost izgovora engleskih fonema je ujedno i predmet našeg eksperimentalnog istraživanja. O tome detaljnije u poglavlju o metodologiji istraživanja.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju će biti reči o metodologiji primenjivanoj tokom istraživanja za ovu disertaciju, o hipotezama, pravilima i metodama korišćenih prilikom prikupljanja podataka, strukturi ispitanika, te analizi i diskusiji rezultata. U prvom i drugom odeljku objašnjavaju se cilj, zadaci i hipoteze istraživanja, nakon čega, u trećem i četvrtom odeljku, dajemo opis korišćenih vrsta istraživanja i primenjenih istraživačkih metoda, peti odeljak je posvećen tehnikama i instrumentima u istraživanju, u šestom odeljku je predstavljena struktura ispitanika, u sedmom je opisan tok istraživanja i u osmom odeljku su predstavljeni načini statističke obrade podataka.

5.1. Cilj i zadaci istraživanja

Kao što je već rečeno u Odeljku 1.1, cilj ovog istraživanja bio je sticanje naučnog saznanja o efikasnosti primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, radi usavršavanja britanskog izgovora.

Polazeći od navedenog cilja, formulisani su i postavljeni osnovni i posebni zadaci istraživanja. Osnovni zadatak ovog istraživanja jeste *eksperimentalno upoređivanje efekata primene britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu, radi usavršavanja britanskog izgovora*. Posebni zadaci istraživanja su:

1. Izvršiti uvid u stepen zastupljenosti britanske i američke varijante izgovora među učenicima pre početka eksperimentalne nastave.
2. Izvršiti uvid u stepen zastupljenosti britanskog i američkog vokabulara među učenicima pre početka eksperimentalne nastave.
3. Ispitati da li, u odnosu na učenike kontrolne grupe, učenici eksperimentalne

grupe na kraju eksperimenta imaju bolji izgovor fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.

4. Ispitati da li, u odnosu na početak eksperimenta, kod učenika eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta ima napretka u izgovoru fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.
5. Ispitati da li je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to slučaj među učenicima kontrolne grupe.
6. Ispitati da li je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to bio slučaj na početku eksperimenta.
7. Utvrditi da li izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje.
8. Utvrditi da li je izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama u funkciji nesvesnog usvajanja engleskog jezika i tokom slobodnog vremena učenika.
9. Ispitati stavove učenika eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.
10. Ispitati stavove nastavnika o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.

5.2. Hipoteze u istraživanju

Na osnovu cilja i zadataka istraživanja postavljamo sledeću opštu hipotezu: *Britanske humorističke serije mogu da imaju pozitivan uticaj na usavršavanje izgovora i sposobnosti govora na engleskom jeziku kod učenika na osnovnoškolskom nivou.*

Polazeći od zadataka istraživanja moguće je postaviti sledeće posebne hipoteze:

1. Pre početka eksperimentalne nastave, stepen zastupljenosti britanske varijante izgovora engleskog jezika je manji u odnosu na zastupljenost američke varijante izgovora među učenicima.
2. Pre početka eksperimentalne nastave, stepen zastupljenosti britanskog vokabulara je manji u odnosu na zastupljenost američkog vokabulara među učenicima.
3. U odnosu na učenike kontrolne grupe, učenici eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta imaju bolji izgovor fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.
4. U odnosu na početak eksperimenta, kod učenika eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta ima napretka u izgovoru fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.
5. Na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća je nego što je to slučaj među učenicima kontrolne grupe.
6. Na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, je veća nego što je to bio slučaj na početku eksperimenta.

7. Izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje.
8. Izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama jeste u funkciji nesvesnog usvajanja engleskog jezika i tokom slobodnog vremena učenika.
9. Stavovi učenika eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika, nakon završene eksperimentalne nastave, jesu pozitivni.
10. Stavovi nastavnika o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika su pozitivni.

5.3. Vrste istraživanja

U problematici pedagoških istraživanja susrećemo se sa različitim vrstama istraživanja. Postoje brojne klasifikacije pedagoških istraživanja, zasnovane na različitim kriterijumima. Mi smo se tokom našeg istraživanja rukovodili jednom od nekoliko klasifikacija koje pominju Jovanović i Knežević-Florić (2007: 25), a to je klasifikacija istraživanja prema *vrsti informacija* koje ono obezbeđuje, po kojoj postoje: (1) istorijska istraživanja, koja proučavaju prošle događaje, pojave i sisteme u obrazovanju; (2) studije slučaja, usmerene ka proučavanju pojedinca ili grupe i nemaju za cilj izvođenje zaključaka koji bi važili za celu populaciju; (3) longitudinalna istraživanja, kod kojih se pojedinac ili pojava proučava u toku dužeg vremenskog perioda, radi opisivanja procesa razvoja ili promene koje se tiču problema istraživanja; (4) transverzalna istraživanja, koja proučavaju pojavu u istom vremenskom periodu na različitim mestima i uslovima, i sa velikim brojem subjekata; (5) eksperimentalna istraživanja, čiji je cilj utvrđivanje efekata

eksperimentalnih faktora na ishode delanja pojedinaca ili grupa. Prema ovoj podeli, naše istraživanje svrstavamo u **eksperimentalna istraživanja**.

U metodološkoj literaturi prisutna je i podela pedagoških istraživanja na kvantitativna i kvalitativna istraživanja (Creswell 2007; Flick 2009; Jovanović i Knežević-Florić 2007; Patton 2002), ali se i pominje da se „u određenim istraživačkim poduhvatima oba pristupa kombinuju kako bi se što uspešnije obavilo istraživanje” (Jovanović i Knežević-Florić 2007: 28). U tom smislu, naše istraživanje ćemo okarakterisati i kao **kombinaciju kvalitativnog i kvantitativnog pristupa**. O karakteristikama kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja detaljnije ćemo govoriti u narednom pododeljku.

5.3.1. Kvalitativno i kvantitativno istraživanje

U procesu prikupljanja i obrade podataka bavili smo se i kvalitativnim i kvantitativnim pristupom istraživanju, što se u literaturi često naziva kombinovanim ili mešovitim istraživanjem. Neretka pojava da neko istraživanje bude okarakterisano kao kombinovano, proističe iz činjenice da se danas teško može jedna vrsta istraživanja odvojiti od druge jer se međusobno prepliću. Ova dva pristupa istraživanju su tokom istorije bila suprotstavljena jedan drugom. Na jednoj strani su bili Aristotel i njegovi sledbenici čiji je put spoznaje bio *deduktivna doslednost* i podrazumevao je isključivo kvalitativnu, logičku analizu. S druge strane, pozitivisti su težili ustanovljavanju kvantitativnih odnosa, koje, po njima, nema potrebe tumačiti. Danas istraživači često pribegavaju sintezi kvantitativnog i kvalitativnog pristupa istraživanju.

Postoje različiti načini kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih pristupa istraživanju. S tim u vezi, Creswell (2003, navedeno u Knežević Florić i Ninković 2012: 37) pominje dva nacrtu: *sekvencijalni* i *konkurentni*, gde pod nacrtom podrazumeva

proceduralni plan, strukturu ili strategiju istraživanja. Sekvencijalni nacrt podrazumeva prikupljanje i analiziranje jedne vrste podataka praćeno podacima druge vrste. Kod ovog nacrta Creswell razlikuje dva tipa: *eksplanatorni* i *eksplorativni*. Prvi tip se odnosi na proceduru gde se najpre prikupljaju numerički, tj. kvantitativni podaci, a potom tekstualni, odnosno kvalitativni podaci. Drugi tip sekvencijalnog nacrta ima obrnuti tok, počinje sa kvalitativnim podacima a završava se sa kvantitativnim. Konkurentni nacrt podrazumeva istovremeno prikupljanje kvalitativnih i kvantitativnih podataka i objedinjavanje nalaza radi njihove dublje interpretacije. Na osnovu svega navedenog, proceduru našeg istraživanja možemo svrstati u okvire sekvencijalnog eksplorativnog nacrta. Da bismo shvatili karakteristike mešovitog istraživanja, potrebno je najpre razjasniti njegove elemente, tj. kvalitativno i kvantitativno istraživanje.

Kvalitativni pristup istraživanju predstavlja interpretativno proučavanje određene teme ili problema, i predstavlja prevashodnu usredsređenost istraživača na **narativni opis** društvenih pojava, sve to radi sticanja boljeg uvida u pojavu koja se istražuje. Creswell (2007: 37-39) navodi nekoliko karakteristika kvalitativnog istraživanja: odvija se u prirodnom okruženju, istraživač je ključni instrument, podaci se prikupljaju iz brojnih izvora, primenjuje se induktivna analiza podataka, mišljenje ispitanika je u fokusu istraživačkog procesa, istraživački nacrt se može menjati u toku samog procesa istraživanja i istraživanje je interpretativno. Kod kvalitativnog istraživanja se uloge istraživača i subjekta međusobno ne isključuju, kao što je to bio slučaj kod tradicionalnog istraživanja, i postoji bilateralna inicijativa i kontrola (Gojkov i dr. 2009: 178), što se često dešava prilikom interakcije licem u lice između istraživača i učesnika. Kod ovog pristupa istraživanju, podaci se mogu prikupljati posmatranjem, usmenim intervjuisanjem, kao i anketiranjem. Njegovo kombinovanje sa *kvantitativnim pristupom* Patton (2002: 5) objašnjava na sledeći način:

„Kvalitativni rezultati mogu biti prezentovani sami ili u kombinaciji sa kvantitativnim podacima. Česta su istraživanja i studije procene koja uključuju više metoda. Na najprostijem nivou, upitnik ili intervju koji postavlja pitanja i zatvorenog i otvorenog tipa je primer čestog kombinovanja kvantitativnog merenja i kvalitativnog ispitivanja.”⁵⁸

Kod *kvantitativnog pristupa istraživanju* društvene pojave se opisuju i objašnjavaju **upotrebom brojeva**, odnosno intenzitetima, količinama, merenjem povezanosti jedne istraživane pojave sa nekom ili nekim drugim pojavama. Međutim, koliko god deluje da brojevi daju precizniju sliku i interpretaciju podataka, neosporno je da postoje značajni aspekti društvene stvarnosti koji se ne mogu (dovoljno dobro) istraživati samo na kvantitativan način, pa u takvim slučajevima kvalitativno istraživanje daje mnogo bolje rezultate (Branković 2007: 50).

O pojmu i definiciji pristupa istraživanju usmerenih iz različitih pravaca, mnogo se piše u literaturi koja se bavi metodologijom istraživanja. Takav pristup istraživanju poznat je pod nazivom *triangulacija*. Termin je uzet iz geodezije, nauke koja se bavi merenjem i prikazivanjem zemljine površine. Vođeni činjenicom da je za davanje lokacije pouzdanije kada se odredi više od jedne koordinate (barem dve), ovaj termin je našao svoju primenu i među istraživačima u društvenim naukama. Prema Pattonu (2002: 247), triangulacija ojačava istraživanje putem kombinovanja metoda, što može podrazumevati upotrebu i kvalitativne i kvantitativne metode. Denzin (1978b, navedeno u Patton 2002: 147) identifikuje četiri osnovne vrste triangulacije: *triangulaciju podataka*, koja podrazumeva upotrebu različitih izvora prilikom prikupljanja podataka (razna pisana dokumenta, intervjui, ankete, posmatranje učesnika, i dr.); *triangulaciju istraživača*, kada više istraživača ili posmatrača učestvuje u istraživanju, rade na prikupljanju i obradi podataka; *triangulaciju teorije*, koja se odnosi na interpretaciju podataka iz nekoliko perspektiva što

⁵⁸ “Qualitative findings may be presented alone or in combination with quantitative data. Research and evaluation studies employing multiple methods, including combinations of qualitative and quantitative data, are common. At the simplest level, a questionnaire or interview that ask both fixed-choice (closed) questions and open-ended questions is an example of how quantitative measurement and qualitative inquiry are often combined.”

se postiže korišćenjem različitih teorija tokom istraživanja; i *metodološka triangulacija*, koja podrazumeva primenu više metoda kako bi se istražio neki problem ili pojava.

U našem istraživanju primenjivali smo principe triangulacije podataka, teorije i metodologije. Triangulacija istraživača nije bila izvedena u našem slučaju, jer je samo 1 istraživač učestvovao u istraživanju, prikupljanju i obradi podataka. U tom procesu su korišćeni različiti izvori podataka: (1) upitnik koji su popunjavali učenici na početku istraživanja, pomoću kojeg smo došli do podataka o profilu ispitanika, njihovim stavovima i mišljenjima (Dodatak 1); (2) pismeno testiranje vokabulara (Dodatak 2) i usmeno testiranje izgovora učenika (Dodatak 3), koji su nam pomogli da utvrdimo inicijalno stanje iz oblasti izgovora engleskog jezika, i stepena zastupljenosti britanske ili američke varijante među učenicima; (3) eksperiment sa paralelnim grupama, jednom eksperimentalnom i jednom kontrolnom; (4) finalno testiranje, takođe pismeno i usmeno, radi utvrđivanja finalnog stanja (Dodatak 4 i Dodatak 5), i (5) upitnik za učenike nakon završenog eksperimenta, radi dobijanja podataka o njihovim mišljenjima i stavovima o britanskim humorističkim serijama, o izgovoru britanske varijante engleskog jezika, kao i radi utvrđivanja da li je bilo pomaka po tom pitanju u odnosu na početni upitnik (upitnik u Dodatku 6, skaliranje stavova u Dodatku 7), (6) upitnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola iz Novog Pazara, kojim smo prikupljali podatke o mišljenjima nastavnika o primeni humora i televizijskih formata u nastavi engleskog jezika, o zastupljenosti humorističkih sadržaja u udžbenicima koje koriste, o varijanti engleskog jezika koja preovlađuje među njihovim učenicima, i sl. (Dodatak 8).

5.4. Metode korišćene u istraživanju

S obzirom na opravdana shvatanja da se naučno znanje razlikuje od drugih vrsta znanja, između ostalog, i po metodama putem kojih se ta znanja stiču i razvijaju, bitno je navesti i metode korišćene u ovom istraživanju. Naučno-istraživačku metodu možemo definisati kao „osmišljen, celovit, celishodan, organizovan i unapred planiran put u traganju za novim naučnim saznanjima, zakonima i zakonitostima, ali i put do saznavanja bitnih i suštinskih veza i odnosa u pojavi koja je predmet istraživanja” (Jovanović i Knežević-Florić 2007: 49). U skladu sa pomenutim definisanjem metode, može se reći da postoji više metoda u pedagoškoj metodologiji, pa u *osnovne metode* spadaju: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda i eksperimentalna metoda. U jednom istraživanju je moguće koristiti više metoda u cilju njihovog međusobnog upotpunjavanja i dobijanja relevantnijih podataka jer se tako ograničenost jedne može nadomestiti prednostima druge metode.

Rukovodeći se gorepomenutom podelom, i metodološkim činiocima koji determinišu izbor istraživačke metode (priroda i karakter predmeta i problema istraživanja, cilj i zadaci istraživanja, postavljene hipoteze, uzorak, itd.), ističemo da su u našem istraživanju korišćene sve tri osnovne metode, tj. **metoda teorijske analize, deskriptivna i eksperimentalna metoda**. U naredna tri pododeljka objasnićemo suštinu ovih metoda i njihovo mesto u našem istraživanju.

5.4.1. Metoda teorijske analize

Metoda teorijske analize se u pedagoškim istraživanjima koristi kod proučavanja fundamentalnih, kategorijalnih i teorijskih pitanja, gde se analiziraju različita shvatanja o tim pitanjima (Gojkov i dr. 2009: 395). Uz pomoć ove metode se na osnovu analize pedagoške teorije, pojmova, zakona i principa, kao i na osnovu proučavanja pedagoške i druge literature, omogućuje obogaćivanje naučnog saznanja o oblasti i pojavi kojom se bavimo. Ovu metodu smo koristili prilikom prikupljanja i selekcije relevantnih informacija iz dosadašnjih metodoloških i predmetno sličnih istraživanja, što je doprinelo potpunijem sagledavanju pojava koje su predmet istraživanja: usavršavanje izgovora kod učenika, primena humora i televizijskih formata u nastavi engleskog jezika.

5.4.2. Deskriptivna metoda

Deskriptivna metoda teži verodostojnom opisu postojećih činjenica kako bi se prikazala realna stanja, procesi i veze među pojavama koje se istražuju. To opisivanje ne treba da bude pukom ređanje odlika, već upoznavanje sa svim elementima pojave koja se istražuje, i sagledavanje njihovog međusobnog odnosa radi uopštavanja. Objektivnost istraživača je veoma bitna prilikom deskripcije. Međutim, deskriptivna metoda se ne zadržava samo na opisivanju pedagoških pojava. Nakon prikupljanja i sređivanja podataka, podaci se vrednuju, upoređuju, interpretiraju i izvode se zaključci. Deskriptivnu metodu mnogi istraživači kombinuju sa eksperimentom, odnosno, smatraju da deskriptivna i kauzalna (eksperimentalna) metoda nisu međusobno nezavisne jer „kauzalna metoda polazi od deskripcije kako uzorka tako i posledica” (Mužić 2004: 51). S tim u vezi, Gojkov i dr. (2009: 49) navode da se „smatra da je tesna veza između deskriptivne i kauzalne metode i da je teško interpretirati pedagoške pojave a ne osvrnati se na uzročno-posledične veze”.

Ono što je najbliže kauzalnim proučavanjima je eksperiment, o čemu će biti reči u narednom pododjeljku. Deskriptivnu metodu smo primenjivali prilikom opisivanja, prikupljanja i sređivanja podataka, kao i kod upoređivanja i suprotstavljanja, vrednovanja i interpretacije podataka.

5.4.3. Eksperimentalna metoda

Eksperimentalna metoda, poznata i kao kauzalna metoda, predstavlja namerno, plansko izazivanje promena u cilju proučavanja njihovih posledica, i to u strogo kontrolisanim uslovima s mogućnošću merenja posledica izazvanih promena. Prema autorima Jovanović i Knežević-Florić (2007: 60): „istraživačka metoda koja se primenjuje u eksperimentalnim pedagoškim istraživanjima a kojoj se nastoje otkriti uzročno-posledične (kauzalne) veze koje postoje u jednoj ili više pedagoških pojava ili, pak, u pedagoškom procesu, naziva se eksperimentalna metoda”. Uloga istraživača da menja uslove pod kojima se pojava javlja je, prema Gojkov i dr. (2009: 69), „suštinska odlika eksperimenta, koja je po oceni mnogih dovoljna da eksperiment razgraniči od drugih metoda pedagoških istraživanja”. Promena koju istraživač vrši naziva se eksperimentalni faktor. Kod eksperimentalne metode, na početku istraživanja se vrši merenje pre uvođenja eksperimentalnog faktora, i to je **inicijalno merenje**, dok se merenje koje se vrši posle uvođenja eksperimentalnog faktora naziva **finalno merenje**. Do zaključka o uticaju eksperimentalnog faktora, dolazi se tek nakon upoređivanja ova dva merenja.

Za ovu metodu se često koristi i drugi naziv, *uzročno-posledična metoda*, baš zbog ukazivanja na srž ovog istraživanja, a to je ispitivanje posledica, tj. promena ili efekata, nastalih uvođenjem nekog eksperimentalnog faktora. Ovu vrstu metoda u pedagoškom istraživanju Knežević Florić i Ninković (2012: 57) opisuju veoma slikovito pa ćemo radi

boljeg uvida u razjašnjavanje uzročno-posledičnih veza navesti njihovu definiciju i objašnjenje:

„Proučavanje uzročno-posledičnih (kauzalnih) veza između pedagoških pojava kao i plansko utvrđivanje efekata određenih pedagoških postupaka, ostvaruje se putem eksperimentalnog pedagoškog istraživanja. Ova vrsta pedagoškog istraživanja realizuje se primenom eksperimentalne metode koja se u metodološkoj literaturi označava i kao pedagoški eksperiment. Svaki pedagoški eksperiment se može opisati kao pokušaj utvrđivanja uticaja promenljive X na promenljivu Y. Prva varijabla (X) se naziva nezavisnom, a druga varijabla (Y) se naziva zavisnom. Nezavisne promenljive prethode promenama i predstavljaju njihove uzroke. To su one veličine koje uvodimo kao eksperimentalni faktor da bismo usloveli promenu u pedagoškom procesu koji predstavlja zavisnu promenljivu.”

Miljević navodi da je u prošlom veku uloga eksperimenta u društvenim naukama osporavana, zbog podrazumevanja da je eksperiment „naučno posmatranje pojava koje su veštački, laboratorijski izazvane radi utvrđivanja njihovih uzroka” (Miljević 2007: 228). To se po njima nije uklapalo u koncept istraživanja u društvenim naukama jer eksperimentalni uslovi čine da se ljudi, kada znaju da se njihovo ponašanje posmatra, ne ponašaju prirodno, te su po njima, rezultati dobijeni eksperimentom nepouzdana. U najveće protivnike eksperimentalnog istraživanja u društvenim naukama, Miljević ubraja filozofe Konta, Marksa i Dirckema. Međutim, savremeno shvatanje je drugačije i zasniva se na stanovištu da je eksperimentalno posmatranje moguće i van laboratorije, u prirodnim uslovima. Na osnovu uslova u kojima se izvodi, danas u društvenim naukama postoje tri vrste eksperimenta: *laboratorijski*, *eksperiment u prirodnim uslovima* i *prirodni eksperiment* (Miljević 2007: 228). Za prvu i drugu vrstu je mesto izvođenja eksperimenta jasno iz samog naziva, dok za prirodni eksperiment, radi stvaranja jasne slike o njemu, dajemo primer da bi u ovu vrstu moglo da se uvrsti proučavanje ponašanja pojedinaca ili grupa za vreme velikih prirodnih katastrofa, ratova i drugih specifičnih uslova.

U našem istraživanju, opredelili smo se za *eksperiment u prirodnim uslovima*, koji podrazumeva izvođenje u realnim prirodnim uslovima u kojima istraživač kontroliše dejstvo eksperimentalnog faktora. Knežević Florić i Ninković (2012: 57) govore u prilog

ovakvom opredeljenju, ističući da su za pedagoški eksperiment „neophodni što prirodniji uslovi, jer oni odgovaraju svakodnevnom procesima vaspitanja i obrazovanja”. Oni u okviru nacrtu eksperimentalnog istraživanja izdvajaju eksperiment s **paralelnim grupama**, koji nazivaju još i osnovnim eksperimentalnim nacrtom (Knežević Florić i Ninković 2012: 58). Miljević za ovu vrstu eksperimenta ističe još da se ona izvodi odabirom dve grupe koje su po svim svojstvima što je više moguće izjednačene, gde u eksperimentalnoj grupi deluje faktor kojim se eksperimentiše, a u kontrolnoj grupi je dejstvo tog faktora isključeno, a do naučnog saznanja o uticaju eksperimentalnog faktora dolazi se uporednim posmatranjem situacije u ovim grupama, merenjem inicijalnog i finalnog znanja i proveravanjem da li je bilo napretka zahvaljujući dejstvu eksperimentalnog faktora (Miljević 2007: 229). Od ostalih nacrtu, u pedagoškoj literaturi se pominje i *eksperiment samo sa jednom grupom*, i to eksperimentalnom, i *eksperiment sa rotacijom eksperimentalnih faktora*, zasnovan na unošenju eksperimentalnog faktora iz grupe u grupu tako da svaka grupa bude i kontrolna i eksperimentalna. Naš eksperiment je bio baziran upravo na nacrtu sa paralelnim grupama, koji podrazumeva postojanje kontrolne i eksperimentalne grupe, i što je moguće veću ujednačenost grupa.

Ukratko rečeno, karakteristike ovakve metode su: pretpostavljanje i ispitivanje uzročno-posledičnih veza među pojavama putem utvrđivanja zavisne i nezavisne promenljive; u ispitivanjima postoje kontrolne i eksperimentalne grupe, jedna ili više njih; utvrđivanje stanja zavisne varijable pre i posle izlaganja dejstvu nezavisne varijable, tj. uzorku. Postojanje promene u eksperimentalnoj grupi posle delovanja nezavisne varijable, dovodi do potvrđivanja uzročno-posledične veze.

Eksperimentalnu metodu smo koristili prilikom eksperimenta sa paralelnim grupama, gde smo u eksperimentalnoj grupi imali britanske humorističke serije u svojstvu eksperimentalnog faktora. Ovom metodom smo proveravali da li pomenuti eksperimentalni

faktor ima pozitivnog uticaja na usavršavanje veštine izgovora britanske varijante engleskog jezika. Eksperimentalno istraživanje je sprovedeno u O.Š. „Stefan Nemanja”, u Novom Pazaru tokom prvog i drugog polugodišta školske 2013/2014. godine. Pripremna faza i profilisanje učenika za ovu vrstu istraživanja je započeta krajem školske 2012/2013. godine (mart 2013. godine), ali smo zbog blizine letnjeg raspusta odložili početak eksperimenta za početak naredne školske godine kako bismo mogli kontinuirano da izvodimo časove sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom.

U narednom odeljku predstavimo tehnike i instrumente koji su primenjeni u našem istraživanju.

5.5. Tehnike i instrumenti primenjivani u istraživanju

Tokom sprovođenja istraživanja koristili smo razne istraživačke tehnike i instrumente. Istraživačke tehnike ili postupke možemo opisati kao način postupanja u procesu istraživanja pedagoških fenomena i predstavljaju proceduru koju sledimo u prikupljanju činjenica i podataka u okviru izabranog istraživačkog problema, dok instrument, u istraživačkom smislu, predstavlja oruđe, alat, koji se u tom procesu koristi. U našem kvalitativnom pristupu istraživanju, koristili smo tehnike anketiranja i skaliranja, dok su primenjivani instrumenti bili upitnici, i skale.

Anketiranje (eng. *surveying*) je istraživačka tehnika koja podrazumeva postavljanje pitanja u pismenoj ili usmenoj formi i od ispitanika se traži da odgovore na postavljena pitanja. Osnovna vrednost tehnike anketiranja je što pruža mogućnost dobijanja određenih podataka od velikog broja ispitanika za relativno kratko vreme. **Upitnicima** (eng. *questionnaire*), kao instrumentima ove tehnike, dolazimo do pomenutih podataka, i oni nam služe za istraživanje interesovanja ispitanika, njihovih stavova, mišljenja i sudova

o nekoj pojavi, procesu, postupku, itd. Postoje upitnici sa pitanjima otvorenog tipa, kod kojih se odgovori ispitanika ne mogu unapred predvideti; zatim, postoje upitnici sa pitanjima zatvorenog tipa, kod kojih postoji ograničen broj odgovora, odgovori su ponuđeni a na ispitanicima je da se odluče za jedan ili više ponuđenih odgovora, i postoje još i kombinovani upitnici, sa pitanjima i otvorenog i zatvorenog tipa.

Mi smo u istraživanju koristili kombinovane upitnike u pismenoj formi. Putem kombinovanih upitnika, anketirali smo i učenike i nastavnike, sa ciljem da dobijemo uvid u njihove stavove o britanskoj i američkoj varijanti izgovora engleskog jezika, o korišćenju (upotrebi) humorističkih serija u nastavi engleskog jezika, i sl. Upitnik je sadržao pitanja **objektivne** (lični podaci ispitanika, tj. podaci o polu, uzrastu, razredu, godinama učenja engleskog jezika) i **subjektivne** prirode (pitanja koja pružaju podatke na osnovu mišljenja ispitanika o raznim pitanjima i problemima, u našem slučaju o načinu učenja engleskog jezika, primeni TV formata u procesu učenja, i sl.).

Skaliranje (eng. *scaling*) kao istraživačka tehnika, primenjuje se ukoliko se putem pedagoških istraživanja želi utvrditi stepen prisutnosti i ispoljenosti nekog svojstva, osobine ili karakteristike i koja za istraživačke instrumente koristi različite vrste skala (Knežević Florić i Ninković 2012: 170). Naše skaliranje smo obavili primenom Likertove skale, pomoću koje ispitanici izražavaju stepen slaganja ili neslaganja s predloženim tvrdnjama. Skaliranje stavova se odnosilo na stavove učenika iz eksperimentalne grupe sa kojima je eksperimentalni faktor podrazumevao upotrebu britanskih humorističkih serija. Pomenuto ispitivanje stavova smo obavili nakon završene eksperimentalne nastave. Ispitanici su se izjašnjavali o ponuđenim tvrdnjama o primeni i efikasnosti britanskih humorističkih serija radi usvajanja britanskog izgovora.

S druge strane, kvantitativni pristup istraživanju je zahtevao primenu tehnike **testiranja** (eng. *testing*), sa testovima kao instrumentima u tom procesu. Testovima se

utvrđuje stanje neke pojave (u našem slučaju znanje i veštine izgovora). Jovanović i Knežević-Florić (2007: 91-92) ističu da se testovima i tehnikom testiranja meri šta se postiglo, a ne kako se nešto postiglo pedagoškim radom, pa zato cilj testa treba da bude “konstatovanje stepena razvijenosti neke osobine, nivoa znanja iz neke oblasti ili kvaliteta neke osobine kod pojedinaca, određivanje individualnih razlika, kao i eventualno predviđanje uspeha (prognostička vrednost testa)”. U našem istraživanju korišćeni su testovi postignuća kojima se meri učinak koji je pojedinac postigao na testu, gde smo koristili dve vrste testova: test sa pisanim zadavanjem zadataka i test sa usmenim zadavanjem zadataka, što znači da su učenici jedan deo testa radili pismeno, a na drugi su davali usmene odgovore koje smo snimali u audio formatu. Pismeno su radili zadatak odabira reči one varijante engleskog jezika koju oni najčešće koriste u svom govoru. Konkretno, test je sadržao 30 parova reči istog značenja ali različitog pisanja u britanskoj i američkoj varijanti engleskog jezika, a učenici su obeležavali onu varijantu koju su smatrali “prisnijom”. Zbog širine i prirode istraživanja, opredelili smo se samo za reči istog značenja koje se različito pišu u jednoj i drugoj varijanti engleskog jezika. Ovaj test, u kombinaciji sa snimanjem izgovora zadatih reči i rečenica, imao je za cilj sticanje uvida u stepen “pripadanja” jednoj ili drugoj varijanti engleskog jezika.

5.6. Struktura ispitanika

S obzirom da smo u istraživanju imali nekoliko instrumenata, to ćemo i strukturu ispitanika predstaviti posebno za svaki deo istraživanja.

Glavno, eksperimentalno, istraživanje je obuhvatilo po 30 učenika u eksperimentalnoj (grupa E) i 30 učenika u kontrolnoj grupi (grupa K). Svi odabrani učenici su bili iz O.Š. „Stefan Nemanja” iz Novog Pazara i na početku istraživanja bili su na

početku osmog razreda osnovne škole. Dakle, istraživanje smo započeli školske 2013/2014. godine. Odabrani su učenici koji su iz engleskog jezika imali školske ocene dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5), jer se opravdano pretpostavljalo da je kod ovakvog sastava učenika najbolje pratiti napredak u pogledu usavršavanja izgovora i komunikativnih sposobnosti, tako da možemo reći da je uzorak bio nameran. Tabela pregled strukture obe grupe prikazujemo u Tabeli 4.

Tabela 4. Prikaz ujednačenosti kontrolne i eksperimentalne grupe

	Polna struktura		Srednja ocena iz eng. jezika	AmE vokabular	BrE vokabular
Grupa K	Dečaci	12	3,5	17	10 (+3)*
	Devojčice	18	4,22		
Grupa E	Dečaci	12	3,5	17	13
	Devojčice	18	4,27		

Sa eksperimentalnom grupom na kraju eksperimenta vršeno je i ispitivanje stavova (instrument: Likertova skala). Struktura eksperimentalne grupe je već predstavljena u prethodnoj tabeli. Takođe, ispitanike u ovom istraživanju činili su i nastavnici engleskog jezika u školama u Novom Pazaru, kojima je podeljen upitnik radi prikupljanja podataka o njihovim mišljenjima i stavovima po pitanju primene humora i TV serija u nastavi engleskog jezika. U okviru ovog dela, istraživanju se odazvalo 67 nastavnika osnovnih i srednjih škola na nivou grada Novog Pazara, što čini preko 80% ukupnog broja nastavnika engleskog jezika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru. Polnu strukturu anketiranih nastavnika dajemo u Tabeli 5, u kojoj se može primetiti da među ispitanicima preovladava ženski pol.

* Da bismo bili precizniji, napominjemo da je u kontrolnoj grupi bilo 10 učenika za koje smo zaključili da kod njih preovlađuje američki vokabular, i takođe je bilo 3 učenika koji si imali podjednako isto poena i za američke i za britanske reči. Autor je na osnovu subjektivnog osećaja, s obzirom da im je i predmetni nastavnik, rešio da i ta 3 učenika svrsta u kategoriju BrE, kako bi grupe bile ujednačene.

Tabela 5. Polna struktura anketiranih nastavnika engleskog jezika

Pol	N	%
Muški	10	14,93
Ženski	57	85,07

Sve varijable, bitne za davanje jasnije slike o opštoj strukturi anketiranih nastavnika, predstavljamo u Tabeli 6.

Tabela 6. Tabela prikaz strukture anketiranih nastavnika

	Osnovna škola	Srednja škola
Muškarci	8	2
Žene	38	19
Položen stručni ispit	27	16
Stož (- 5 godina)	10	4
Stož (6-10 godina)	21	4
Stož (11-20 godina)	11	12
Stož (21 godina i više)	4	1
Viša stručna sprema	2	0
Visoka stručna sprema	32	15
Master	9	5
Magistar	3	0
Doktor nauka	0	1

Iz navedene tabele, primećujemo da među nastavnicima engleskog jezika preovlađuju nastavnici sa do 10 godina radnog staža, i da, kada je u pitanju polna struktura zaposlenih nastavnika koji čine ovaj uzorak, broj ženskih nastavnika engleskog jezika daleko je iznad broja muškaraca.

U narednom odeljku opisaćemo tok istraživanja radi davanja jasnije slike o sprovedenom istraživanju.

5.7. Opis toka istraživanja

Procedura eksperimentalnog istraživanja je obavljena u skladu sa postupkom rada u eksperimentu sa paralelnim grupama, koji se prema Jovanović i Knežević-Florić (2007: 43) sastoji od sledećih koraka:

1. Ujednačavanje eksperimentalne i kontrolne grupe, koje se može izvesti: a) izračunavanjem srednje vrednosti kao mere centralne tendencije i standardne devijacije kao osnovne mere disperzije, i b) grupisanjem ispitanika sličnih sposobnosti ili karakteristika i eliminisanjem pojedinaca koji svojim rezultatom narušavaju ravnotežu ili prosek grupe.
2. Inicijalno merenje, koje podrazumeva utvrđivanje stanja u paralelnim grupama kao osnove za upoređivanje sa rezultatima koje očekujemo nakon uvođenja eksperimentalnog faktora.
3. Uvođenje eksperimentalnog faktora kod učenika u eksperimentalnoj grupi, dok se sa kontrolnom grupom radi na uobičajen način i bez eksperimentalnog faktora.
4. Sistematsko delovanje eksperimentalnog faktora u eksperimentalnoj grupi i dosledno poštovanje standarda uobičajene prakse u kontrolnoj grupi.
5. Finalno merenje, nakon kojeg se utvrđuju promene rezultata pod uticajem dejstva eksperimentalnog faktora radi upoređivanja sa rezultatima iz inicijalnog merenja kod obe grupe.
6. Upoređivanje rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe.
7. Izvođenje zaključaka bitnih za unapređenje pedagoške teorije.

Naše istraživanje se sastojalo iz nekoliko etapa. Prvu etapu predstavljalo je ujednačavanje kontrolne i eksperimentalne grupe. Ujednačavanje grupa vršeno je po sledećim kriterijumima (varijablama): (1) školska ocena iz engleskog jezika, (2) pol, i (3) zastupljenost britanskog i američkog vokabulara kod njih, do čega smo došli pismenom proverom. Pismeno testiranje se odnosilo na test koji je sadržao 30 parova reči, gde su u svakom paru reči bile istog značenja ali sa razlikama u pisanju, u skladu sa pravopisnim pravilima britanske i američke varijante engleskog jezika. Od učenika je traženo da obeleže onu reč koju oni upotrebljavaju u svom govoru. S obzirom da je u ovom istraživanju istraživač ujedno bio i predmetni nastavnik učenicima koji su bili subjekti u istraživanju, jedan od kriterijuma za ujednačavanje grupa bio je i taj, da li, prema subjektivnom osećaju nastavnika, učenici imaju britanski ili američki izgovor. Napominjemo da su na početku istraživanja učenici bili u sedmom razredu, a istraživač im je predmetni nastavnik od petog razreda. Stoga smo smatrali da je subjektivan osećaj nastavnika u proceni pripadnosti jednoj ili drugoj varijanti izgovora engleskog jezika, dovoljan za ujednačavanje grupa i da je takva procena relevantna.

Nakon toga su obe grupe imale inicijalno testiranje radi određivanja početnog stanja. Testiranje je obavljeno usmenim putem. Usmeno testiranje se odnosilo na testiranje izgovora zadatih reči i rečenica. Tom prilikom su svi njihovi odgovori snimani radi kasnijeg preslušavanja, utvrđivanja stanja i mogućeg ispravljanja prvobitnog subjektivnog osećaja autora. Dozvolu za audio snimanje učenika dobili smo od njihovih roditelja, koji su se na redovnom roditeljskom sastanku izjasnili o tome kod odeljenskih starešina.

Osim pomenutog inicijalnog testiranja, učenici i kontrolne i eksperimentalne grupe su dobili da popune i upitnik (Dodatak 1), koji nam je služio za sticanje uvida u profile učenika jedne i druge grupe, kao i sagledavanja njihovih mišljenja i stavova o britanskoj ili američkoj varijanti engleskog jezika, o učenju engleskog jezika i van škole, o tome da li

kod kuće gledaju neki TV program na engleskom jeziku, da li prate neku TV seriju na engleskom jeziku, i sl. Ovaj početni upitnik nam je poslužio i za kasnije upoređivanje sa završnim upitnikom (Dodatak 6), koji su popunjavali nakon završenog eksperimenta. Upoređivanje nam je poslužilo za sagledavanje njihovih stavova i mišljenja nakon obavljenog eksperimenta jer smo želeli da utvrdimo da li je eksperimentalni faktor, između ostalog, uticao i na razvijanje svesti učenika o efikasnosti gledanja britanskih humorističkih serija u cilju usavršavanja britanskog izgovora i obogaćivanja vokabulara britanskog engleskog jezika.

Učenici iz eksperimentalne grupe su tokom časova eksperimentalne nastave bili izlagani britanskim humorističkim serijama kao i jezičkim aktivnostima koje su u funkciji uvežbavanja i usavršavanja izgovora i govornih sposobnosti na engleskom jeziku. U istraživanju su korišćeni isecci iz britanskih humorističkih serija koje odgovaraju uzrastu i interesovanjima učenika, kao što su *Mind your language*, *All at sea*, *2point4 children*, *Spaced*, kao i neke serije starijeg datuma, koje su na spisku najpopularnijih britanskih humorističkih serija svih vremena⁵⁹: *The Black Adder* (2. mesto), *Fawlty Towers* (5. mesto) i *Yes, Minister!* (6. mesto). Seriju *Only Fools and Horses* (1. mesto) nismo prikazivali tokom eksperimentalne nastave, iz razloga što se junaci u toj seriji služe Kokni izgovorom, izgovorom koji se može čuti u Londonu, ali koji prilično odstupa od RP izgovora koji se inače predaje u školama i čije smo karakteristike naveli u poglavlju o izgovoru. Vodili smo računa da nastavna građa koja se uvežbavala bude primerena nivou jezičkog znanja učenika. Na časovima eksperimentalne nastave, učenici nisu samo gledali pomenute isečke iz serija, već smo njih koristili u razne svrhe: (1) za vežbe slušanja s razumevanjem, gde je trebalo da učenici uz pomoć audio-vizuelnog inputa daju odgovore na unapred zadata

⁵⁹ Podaci su uzeti sa sajta <http://www.comedy.co.uk/guide/tv/top/> koji se poziva na masovno javno anketiranje sprovedeno od strane televizijskog kanala BBC2 tokom 2004. godine.

pitanja; (2) za različite govorne vežbe, kao na primer: (a) prepričavanje onoga što su odgledali, (b) opisivanje omiljenog lika iz serije, (c) imitiranje odabranog lika, (d) predviđanje šta bi moglo da bude u nastavku; i (3) za aktivnosti glume (eng. *role play*), gde su učenici dobijali uloge određenih likova iz serija, nekada sa zadatkom da primene originalni scenario, a nekada sa zadatkom da improvizuju po sopstvenom nađenju. Primeri nekih aktivnosti sa časova eksperimentalne nastave su prikazani u Dodacima (Dodaci 15, 16 i 17). Sve aktivnosti koje su imali tokom eksperimentalne nastave bile su u cilju **nesvesnog** usvajanja/usavršavanja britanskog izgovora. Naglasak je bio na nesvesnom usvajanju i usavršavanju britanskog izgovora, jer ni inicijalnim testom ni inicijalnim upitnikom, niti aktivnostima tokom časova nismo želeli da putem ličnih stavova autora bilo kako utičemo na učenike i njihov izbor. Želeli smo da, i ako dođe do usavršavanja britanskog izgovora, ili promene njihovih mišljenja i stavova o britanskom izgovoru, to bude nesvesan čin učenika zahvaljujući izlaganju britanskim humorističkim serijama. Ovo je urađeno iz razloga što smo u metodološkoj literaturi naišli na mišljenja iskusnih istraživača (Milas 2005; Knežević Florić i Ninković 2012) da je najveća slabost eksperimentalnog nacrta sa paralelnim grupama upravo to što inicijalno merenje može ispitanike podstaći da se ponašaju prema očekivanju istraživača. Iz tog razloga, učenicima nije ni isticano šta nam je glavni cilj, već da učestvuju u istraživanju o mogućnostima usavršavanja izgovora (bilo britanskog, bilo američkog). Kontrolna grupa je tokom svojih časova imala nastavu bez eksperimentalnog faktora, tj. bez britanskih humorističkih serija ali se vodilo računa da i učenici te grupe imaju slične jezičke aktivnosti koje bi mogle doprineti usavršavanju izgovora i komunikativnih sposobnosti.

Nakon završenih pripremnih časova i sa kontrolnom i sa eksperimentalnom grupom, organizovali smo finalni test znanja na osnovu kojeg smo mogli da upoređujemo rezultate kontrolne i eksperimentalne grupe i utvrdimo da li eksperimentalni faktor –

britanske humorističke serije, ima uticaja na poboljšavanje izgovora i veštine govora na engleskom jeziku. Finalni test je takođe obavljen usmenim putem, kako bismo ponovo snimali njihov izgovor zadatih reči i rečenica i proverili da li ima napredovanja po tom pitanju, kao i pismenim putem (Dodatak 4), radi proveravanja da li izloženost učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje. Upoređivanje finalnog i inicijalnog testa je obavljeno radi utvrđivanja da li su britanske serije doprinele povećanju stepena primene britanskog izgovora i vokabulara u odnosu na američki izgovor i vokabular. Na kraju ove faze istraživanja urađeni su: 1) upitnici za učenike i kontrolne i eksperimentalne grupe, koji su imali za cilj ispitivanje i upoređivanje učeničkih stavova o korišćenju TV serija radi usavršavanja engleskog jezika, 2) skaliranje stavova učenika iz eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.

Završnu fazu našeg istraživanja činili su upitnici za nastavnike svih osnovnih i srednjih škola u Novom Pazaru (Dodatak 7). Upitnik za nastavnike je osmišljen radi dobijanja uvida u stavove nastavnika po pitanju primene humora i TV serija u nastavi engleskog jezika.

5.8. Statistička obrada podataka

Na osnovu podataka prikupljenih putem tehnika i instrumenata već pomenutih u ovom poglavlju, obavljena je i kvalitativna i kvantitativna obrada podataka, njihova analiza i interpretacija. Osim tekstualne, **kvalitativne**, analize podataka dobijenih upitnicima i putem skaliranja stavova, gde su izračunate mere prebrojavanja (apsolutna i relativna frekvencija), mere proseka (aritmetička sredina), mere relevantnog odnosa (procenti i proporcije) i mere varijabilnosti (standardna devijacija), imali smo i **kvantitativnu** obradu

podataka uz pomoć statističkog programa *SPSS Statistics 23*. Koeficijentom kontigencije je prikazana statistička povezanost među istraživačkim varijablama; χ^2 testom je utvrđena statistička značajnost razlika među varijablama u istraživanju, t test nam je omogućio da utvrdimo da li je uspeh eksperimentalne grupe statistički značajan i dovoljan pokazatelj efikasnosti primene britanskih humorističkih serija.

U narednom poglavlju biće prikazani i analizirani rezultati istraživanja.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kao što smo već istakli u prethodnom poglavlju, istraživanje je imalo eksperimentalni karakter, gde je osim utvrđivanja efikasnosti eksperimentalnog faktora (uticaja britanskih humorističkih serija na usavršavanje izgovora engleskog jezika), obavljeno i anketiranje učenika pre i posle eksperimenta, skaliranje stavova učenika iz eksperimentalne grupe putem Likertove skale, zatim pismeno testiranje preovlađivanja britanskog ili američkog vokabulara kod ispitanika, kao i anketiranje nastavnika engleskog jezika. U ovom poglavlju ćemo najpre dati opis i analizu pomenutih upitnika, skaliranja stavova, i testiranja, a potom ćemo analizirati i interpretirati rezultate eksperimenta.

6.1. Opis i analiza inicijalnog upitnika za učenike

Odabrani uzorak od 60 učenika sedmog razreda osnovne škole Stefan Nemanja” iz Novog Pazara je na samom početku istraživanja radio upitnik. Primerak ovog upitnika dat je u Dodatku 1. Ovim upitnikom je trebalo da:

- uvrđimo opšte podatke o učenicima (pol i godine starosti);
- steknemo uvid u njihovo iskustvo u učenju engleskog jezika (razred u školi, godine učenja engleskog jezika, ocenu u školi iz predmeta Engleski jezik, potom da li engleski jezik uče na još neki način osim u školi, da li kod kuće prate neke TV kanale ili TV formate na engleskom jeziku, koji televizijski sadržaj najčešće prate na engleskom (sport, filmovi, itd.), da li prate neke serije na engleskom jeziku, i ukoliko prate, koje su im omiljene;

- istražimo stavove učenika prema usavršavanju znanja engleskog jezika putem gledanja televizije, prema usavršavanju britanskog izgovora putem gledanja britanskih humorističkih serija; i
- proverimo stavove učenika prema britanskoj i američkoj varijanti engleskog jezika;

Prvi deo upitnika je sadržao opšta pitanja (pol, uzrast, školska ocena iz engleskog jezika, vanškolske aktivnosti usmerene ka učenju engleskog jezika, i sl.) Ova pitanja su nam poslužila za profilisanje ispitanika i njihovo raspoređivanje u dve ekvivalentne grupe. Među ispitanicima je bilo 24 dečaka i 36 devojčica. Navedeno stanje prikazujemo u Tabeli 7.

Tabela 7. Polna struktura ispitanika

Pol učenika	N	%
Dečaci	24	40,00
Devojčice	36	60,00
Ukupno	60	100,00

Svi učenici su bili istog uzrasta, budući da se radi o učenicima sedmog razreda. Preovlađivao je uzrast od 13 godina u odnosu na nekolicinu njih koji su napisali da imaju 14 godina. Pošto se tu radilo o razlici od samo po nekoliko meseci, smatrali smo da ta razlika nije statistički značajna i da nije potrebno ujednačavati grupe i prema uzrastu. Svim učenicima je u vreme anketiranja bilo sedam godina kako uče engleski jezik u školi (pitanje br. 1).

Kada su u pitanju ocene u školi koje su učenici imali iz predmeta Engleski jezik, na osnovu odgovora učenika (pitanje br. 2) dobili smo sledeće stanje: najviše je bilo učenika sa ocenom „vrlo dobar (4)”, njih 37%; nešto manje, bilo je učenika sa ocenom „dobar (3)”, ukupno 33% učenika, dok je među ispitanicima bilo najmanje učenika sa ocenom „odličan (5)”, svega 30%. U Tabeli 8 predstavljamo broj i procenat zastupljenosti svake od pomenutih kategorija učenika.

Tabela 8. Ocena iz engleskog jezika u školi

Školska ocena	N	%
Odličan (5)	18	30,00
Vrlo dobar (4)	22	36,67
Dobar (3)	20	33,33
Ukupno	60	100

Na pitanje br. 3 iz upitnika, koje je glasilo „Da li engleski jezik učite na još neki način osim u školi?“, od 60 učenika, njih 36 (60%) je odgovorilo potvrdno, dok je preostalih 24 (40%) odgovorilo da ne uči engleski jezik na drugi način. To nam govori da su među ispitanicima preovladavali učenici koji su se interesovali za učenje engleskog jezika i van škole, što je išlo u prilog našem istraživanju jer je ovaj podatak bio očigledan pokazatelj da većina ispitanika želi da usavrši svoje znanje engleskog jezika. Među ovim učenicima su preovladavali oni koji su za taj „još neki način“ učenja engleskog van škole zaokružili da se u njihovom slučaju to odnosi na uzimanje privatnih časova engleskog jezika (pitanje br. 4).

Veoma bitno pitanje za naše istraživanje bilo je pitanje br. 5, koje je glasilo: „Da li kod kuće pratite neke TV kanale ili TV formate na engleskom jeziku?“. Odgovori su pokazali da većina učenika već ima razvijenu svest o značaju i efikasnosti gledanja TV formata na engleskom jeziku, budući da se od 60 ispitanika, 53 učenika (88,33%) izjasnilo potvrdno, tj. da prati TV formate na engleskom jeziku, dok se 7 učenika (11,67%) izjasnilo da kod kuće ne prati ništa na engleskom jeziku (Tabela 9).

Tabela 9. Gledanost TV kanala na engleskom jeziku

Da li kod kuće pratite neke TV kanale na engleskom?	N	%
Da	53	88,33
Ne	7	11,67
Ukupno	60	100

Od TV formata koje najčešće prate kod kuće (pitanje br. 6), najzastupljeniji su filmovi: ukupno 48 ispitanika je zaokružilo ovu opciju. Na drugom mestu su muzički programi, sa 43 učenika, i za serije se izjasnio ukupno 21 učenik. Iz tabele možemo videti

da obrazovne emisije i dalje nisu mnogo gledane među ispitanicima. Ovako mali procenat zastupljenosti obrazovnih emisija (10%), govori da su učenici najčešće nezainteresovani da svoje slobodno vreme provode uz sadržaje koji su u direktnoj vezi sa školskim obavezama. Upravo to je i bila ideja vodilja u našem istraživanju: da pokušamo da navedemo učenike da usavršavaju znanje engleskog jezika i kod kuće ali na način koji nije usko vezan za školske obaveze, a to je putem gledanja humorističkih serija. Ostali TV formati su imali veoma mali broj zainteresovanih pratilaca, što se može videti i u Tabeli 10. Kategorija „ostalo” je bila otvorenog tipa, što znači da je trebalo da ispitanici sami navedu neki TV format koji nije naveden, a oni ga prate kod kuće. Svih 6 učenika koji su u ovoj kategoriji, naveli su da gledaju crtane filmove na engleskom jeziku. Napominjemo da su učenici mogli da zaokruže i više od jednog ponuđenog odgovora, pa zbog toga u tabeli stoji mnogo veći broj odgovora u odnosu na broj ispitanika.

Tabela 10. Gledanost TV formata po vrstama sadržaja

Vrste TV formata koje učenici najčešće gledaju	N	%
Sport	13	21,67
Film	48	80,00
Serije	21	35,00
Muzika	43	71,67
Obrazovne emisije	6	10,00
Ostalo	6	10,00

Naredno pitanje u upitniku, pitanje br. 7, glasilo je „Da li smatrate da gledajući televiziju možete da poboljšate svoje znanje engleskog jezika?”. Zanimalo nas je da li učenici imaju pozitivne stavove o televiziji u funkciji usavršavanja jezika. Više nego što smo očekivali, sa ovim je bilo saglasno 59 (98,33%) učenika, i samo 1 učenik (1,67%) je imao negativno mišljenje u ovom slučaju. Ovako visok procenat učeničkog pozitivnog stava o televiziji išao je u prilog ideji o uvođenju televizijskih serija kao eksperimentalnog faktora u našem istraživanju.

U cilju stvaranja jasnije slike o profilima učenika, i njihove zainteresovanosti za usavršavanjem stranog jezika, u upitniku se nalazilo i pitanje br. 8: „Da li van škole komunicirate sa nekim na engleskom jeziku?“. Na to pitanje je veći deo učenika odgovorio odrično, tačnije, njih 55 %, dok je preostalih 45% potvrdilo da vodi neku vrstu komunikacije na engleskom jeziku i van škole. Upitani da navedu detalje o vrsti i učestalosti komunikacije (pitanje br. 9), učenici su dali sledeće izjave, koje navodimo u originalu:

- *Sa najboljom drugaricom svakodnevno komuniciram na engleskom jeziku, uživo i preko interneta.*
- *Treniram fudbal, često putujem, drug iz kluba je crnac pa sa njim moram da pričam na engleskom.*
- *Na engleskom svakodnevno komuniciram sa mojom drugaricom, putem SMS poruka i preko telefona, kad god smo zajedno trudimo se da pričamo na engleskom.*
- *Uglavnom gledam filmove i serije bez prevoda, pričam sa prijateljima na engleskom itd.*
- *Sa starijim bratom, svakodnevno.*
- *Putem interneta sa drugovima iz inostranstva.*
- *Pratim YouTubere preko interneta.*
- *Uživo kad mi je dosadno pozovem drugaricu i pričamo na engleskom.*
- *Idem u American Corner.*
- *Uglavnom usmeno sa drugarima iz škole.*
- *Sa mamom pričam kad mi je dosadno i sa prijateljima se zezam na engleskom, a najčešće zbog toga da nas drugi ne razumeju.*
- *Kad igram igrice na kompjuteru sa ostalim članovima u timu moram da komuniciram na engleskom jer nas ima iz raznih zemalja.*

Primećujemo da među njihovim odgovorima prevlađuju neformalni oblici komunikacije, najčešće iz razonode. I ovo ide u prilog našem cilju istraživanja jer nam je zamisao bila da učenici prepoznaju efikasnost britanskih humorističkih serija koje mogu, osim na časovima engleskog, i kod kuće da gledaju i tako uče jezik na opuštajući način i u prijatnoj atmosferi.

U cilju rasvetljavanja profila učenika koji učestvuju u istraživanju bilo je i pitanje br. 10 „Da li ste nekad boravili u nekoj zemlji engleskog govornog područja?“. Kod ovog pitanja se prilično mali broj ispitanika izjasnio potvrdno, što i nije iznenađujuće za područje u kojem žive, s obzirom na višedecenijsku turističku, poslovnu i porodičnu orijentisanost naroda sa ovog područja na zemlje centralne i zapadne Evrope. S tim u vezi, samo 2

učenika, što čini 3,3% svih ispitanika, boravila su u nekoj zemlji engleskog govornog područja. U oba slučaja se radi o petnaestodnevnoj poseti rodbini i prijateljima u Kanadi i SAD. Ovaj podatak nam govori o nedovoljnom iskustvu učenika kada je u pitanju boravak i upotreba jezika u zemlji čiji jezik uče, što dokazano veoma efikasno utiče na usavršavanje izgovora stranog jezika (Trofimovich i Baker 2006). U situaciji gde toga nema, kontakt sa izvornim jezikom ostaje izvodljiv, između ostalog, putem medija, pa ovakav profil učenika upravo i odgovara cilju našeg istraživanja.

Svi učenici su na pitanje br. 11, koje je glasilo „Da li biste voleli da posetite neku zemlju u kojoj se govori engleski jezik?“, odgovorili potvrdno. Upitani da se izjasne koju državu bi radije posetili, Veliku Britaniju ili SAD (pitanje br. 12), minimalna većina učenika je svoju naklonost pokazala prema Velikoj Britaniji, svega 29 učenika, što čini 48,33% od ukupno 60 ispitanika. Za SAD se izjasnilo 27 učenika, odnosno 45,00% ispitanika. Bilo je i 2 učenika (3,33%) koji su napisali da bi podjednako rado posetili i jednu i drugu zemlju, i preostala 2 učenika (3,33%) se nisu izjasnila kod ovog pitanja (Tabela 11).

Tabela 11. Zemlje engleskog govornog područja koje bi učenici rado posetili

Zemlje koje bi rado posetili	N	%
Velika Britanija	29	48,33
SAD	27	45,00
Obe zemlje	2	3,33
Nevažeći odgovori	2	3,33
Ukupno	60	100

Malu, ali značajnu, prednost Velike Britanije u odnosu na SAD pridajemo učeničkim interesovanjima ne samo za jezik koji je tamo u upotrebi, već i zbog njene turističke privlačnosti, kao i zbog muzike i sporta, prvenstveno fudbala po kome je Velika Britanija poznata širom sveta. Razlozi preferiranja Velike Britanije koje su učenici navodili bili su sledeći:

- Video bih Big Ben, Tower Bridge i druge znamenitosti i mislim da je Velika Britanija lepša zemlja od SAD.
- Veliku Britaniju zbog raznih znamenitih mesta i poznatih pevača.
- Pre bih posetila VB. Smatram da je lepša od Amerike i misim da bih tim putovanjem poboljšala svoj engleski jezik.
- Zato što više volim britanski engleski nego američki.
- Veliku Britaniju zbog grupe One Direction.
- Posetila bih Veliku Britaniju zbog njene istorije.
- Veliku Britaniju zbog toga što volim englesku ligu i volim engleski fudbal. Voleo bih nekad da zaigram za Man.City.
- Veliku Britaniju zbog toga što su Britanci kulturni.
- Veliku Britaniju zbog kraljevske porodice.

Naredno pitanje u upitniku odnosilo se na samoprocenu učenika o njihovom trenutnom izgovoru (pitanje br. 13). Među anketiranim učenicima bilo je 16 učenika (26,67%) koji su svoj izgovor okarakterisali kao britanski, 42 učenika (70%) kao američki i 1 učenik (1,67%) koji se izjasnio da koristi kombinaciju obe izgovorne varijante. Imali smo i jednog učenika koji se uopšte nije izjasnio po ovom pitanju (Tabela 12).

Tabela 12. Izgovorna varijanta engleskog jezika među učenicima

Izgovorna varijanta eng.jezika	N	%
Britanski izgovor	16	26,67
Američki izgovor	42	70,00
Kombinacija obe varijante	1	1,67
Nevažeći odgovori	1	1,67
Ukupno	60	100

Ovakva samoprocena učenika u korist američkog izgovora nije uopšte mimo očekivanja, budući da učenici britanski izgovor mogu čuti samo u školi i eventualno putem medija, ukoliko sami potraže neki britanski kanal. Činjenica je da postoji američka prevlast u medijima još od kraja drugog svetskog rata, i da, naročito sa ekspanzijom američke filmske produkcije, američka varijanta engleskog jezika ima otvorena vrata ka svim domovima širom sveta.

Međutim, iako je učenička samoprocena pokazala većinsko prisustvo američkog izgovora među njima, ipak je ukupno 42 učenika (70%) odgovorilo potvrdno na naredno pitanje iz upitnika, pitanje br. 14, koje je glasilo „Da li biste voleli da tokom školovanja

ovladate britanskim izgovorom?”. Ovde vidimo da većina učenika nema nikakve negativne stavove prema britanskom izgovoru i ispoljena želja da, bez obzira na svoj trenutni izgovor (a pokazalo se da preovlađuje američka varijanta), oni ovladaju i britanskim izgovorom, bila je još jedan predznak da će učenici dobro prihvatiti eksperimentalni faktor, to jest britanske humorističke serije.

Učenici koji su se izjasnili da ne bi voleli da ovladaju britanskim izgovorom, njih 18 (30%), u okviru pitanja br. 15 su naveli i svoje razloge protiv britanskog izgovora. Njihove odgovore navodimo u originalu:

- *Ne sviđa mi se previše naglasak.*
- *Jer me podseća na srednji vek, a američki mi lepše zvuči.*
- *Zato što mi se američki više sviđa i ne volim puno način na koji izgovaraju neke reči.*
- *Meni se više sviđa američki izgovor zato što je interesantniji i opušteniji.*
- *Više volim Ameriku.*
- *Ne osećam potrebu da menjam svoj izgovor.*
- *Ne dopada mi se britanski akcent.*

Pošto je predmet našeg istraživanja bio usko povezan sa televizijskim serijama na engleskom jeziku, naredno pitanje u upitniku za učenike glasilo je „Da li volite da gledate TV serije na engleskom jeziku?”. Od ukupno 60 validnih odgovora, 53 (88,33%) ih je bilo potvrdnih, i 7 (11,67%) odričnih. Upitani da, u okviru pitanja br. 17, navedu nazive njihovih omiljenih serija, učenici su uglavnom pominjali sledeće serije: *Friends, The Vampire Diaries, Wizards of Waverly Place, Shake it up, A.N.T. Farm, Las Vegas, Two and a half men, Mr Bean, Gossip Girl, One Tree Hill, Good luck Charlie*. Primećujemo da u njihovim odgovorima preovlađuju tinejdžerske serije koje se uglavnom prikazuju na kanalu Disney Channel, i da osim jedne britanske serije (*Mr Bean*), sve ostale potiču iz SAD.

S obzirom da nam je namera bila da učenike izložimo britanskim humorističkim serijama, zanimalo nas je i mišljenje učenika o humorističkim serijama, pa smo, na osnovu njihovih odgovora na pitanje br. 18, dobili sledeće podatke: 57 učenika (95%) voli da gleda

TV serije koje imaju humoristički sadržaj, dok se 3 učenika (5%) izjasnilo da ne voli takve serije.

Upitani da li bi voleli da im se na časovima, osim obrazovnih video materijala koje nastavnici koriste, emituju i video-materijali humorističkog karaktera (pitanje br. 19), 58 učenika (96,67%) je odgovorilo u korist humorističkih sadržaja. Na poslednje pitanje iz upitnika, koje je glasilo „Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih serija možete da poboljšate svoj izgovor?“, 56 učenika (93,33%) je dalo pozitivan odgovor.

Na osnovu odgovora učenika na pitanja iz upitnika, možemo zaključiti da učenici imaju pozitivne stavove o humoru, britanskim serijama i britanskom izgovoru, te da će eksperimentalna grupa dobro prihvatiti ideju o korišćenju britanskih humorističkih serija i rado se odazivati na časove eksperimentalne nastave.

Zahvaljujući upitniku s početka istraživanja, dobili smo uvid u učeničke navike, namere i stavove o televiziji u svrhu usavršavanja jezika, kao i u njihove stavove o britanskom izgovoru i humoru. Sve to će nam poslužiti da inicijalno stanje uporedimo sa rezultatima finalnog upitnika (o čemu će biti reči u narednom odeljku), i vidimo da li je bilo nekog napretka u pogledu učeničkih stavova o britanskom izgovoru i gledanju njihovih serija sa humorističkim sadržajem.

6.2. Opis i analiza finalnog upitnika za učenike

Na kraju eksperimentalnog istraživanja ukupno 30 učenika je popunjavalo finalni upitnik (Dodatak 6), koji nam je služio da: (1) ispitamo i uporedimo stavove učenika o gledanju raznih TV formata na engleskom, o usavršavanju britanskog izgovora i obogaćivanja vokabulara putem gledanja britanskih humorističkih serija; (2) utvrdimo da li su učenici iz eksperimentalne grupe i kod kuće nastavili da prate neke serije koje su im

bile prikazivane tokom časova eksperimentalne nastave; (3) proverimo stavove učenika prema britanskoj i američkoj varijanti engleskog jezika i utvrdimo da li se to stanje promenilo u odnosu na inicijalni upitnik; (4) izvršimo skaliranje stavova učenika iz eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika; (5) proverimo da li postoji statistički značajna razlika u stavovima o britanskim humorističkim serijama između ispitanika koji preferiraju britanske i onih koji radije gledaju američke serije. Za ovo je bitno istaći da je na početku istraživanja među učenicima u eksperimentalnoj grupi bilo i jednih i drugih učenika.

Uzorak je činilo 12 dečaka i 18 devojčica u eksperimentalnoj grupi, koji su u vreme popunjavanja upitnika završavali osmi razred osnovne škole. Svi učenici su imali po 14 ili 15 godina, tako da varijablu uzrast nije bilo potrebno uzimati u razmatranje.

Na prvo pitanje iz upitnika „Da li smatrate da gledajući televiziju možete da poboljšate svoje znanje engleskog jezika?“, od svih učenika je dobijen potvrđan odgovor. Dakle, ovde imamo 100% slaganje učenika po pitanju pozitivnog uticaja gledanja televizije na usavršavanje engleskog jezika. Zanimljivo je da su na isto ovo pitanje, kada su odgovarali na pitanja iz upitnika na početku istraživanja, učenici bili brožčano manje saglasni sa tim, pa je tada 26 učenika (86,67%) odgovorilo potvrđno i 4 učenika (13,33%) negativno. Uočljivo je da je eksperiment pozitivno uticao na promenu njihovih stavova o gledanju televizije u cilju usavršavanja engleskog jezika.

Drugo pitanje iz upitnika je glasilo „Da li kod kuće pratite neke TV kanale ili TV formate na engleskom jeziku?“, 28 učenika (93,33%) je odgovorilo da prati, dok su se preostala 2 učenika (6,67%) izjasnila da ne prate ništa kod kuće. Ako i ove odgovore uporedimo sa odgovorima eksperimentalne grupe na isto pitanje u upitniku na početku eksperimenta, gde je 25 učenika (83,33%) dalo potvrđan odgovor, a 5 učenika (16,67%) negativan, lako možemo uočiti napredak i po ovom pitanju.

Od TV sadržaja na engleskom jeziku koje prate kod kuće (pitanje br. 3), najviše su zastupljeni: filmovi (70%), zatim serije (66,70%) i muzika (63,30%), potom sport (16,70%) i obrazovne emisije (10%). Isti broj (10%) učenika je zaokružio da prati i „ostale” sadržaje, za koje su sami naveli da se radi o crtanim filmovima. Dva učenika, što čini 6,70% uzorka, ne prati ništa. Navedeno stanje prikazujemo u Tabeli 13.

Tabela 13. Gledanost TV formata posle eksperimenta

Eksperimentalna grupa	Finalni upitnik	
	N	%
Sport	5	16,67
Film	21	70,00
Serije	20	66,67
Muzika	19	63,33
Obrazovne emisije	3	10,00
Ostalo	3	10,00
Ništa ne prate	2	6,67

Napominjemo da su kod ovog pitanja učenici imali mogućnost da zaokruže više od jednog ponuđenog odgovora, pa otuda u tabeli stoji veći broj odgovora nego što je bilo ispitanika. Iz tabele možemo videti da obrazovne emisije i dalje nisu mnogo gledane među ispitanicima i da učenici nisu zainteresovani da svoje slobodno vreme provode uz sadržaje koji su u direktnoj vezi sa školskim obavezama. Malu gledanost sportskih sadržaja (16,67%) opravdavamo činjenicom da je među ispitanicima preovladavao ženski pol (60%), od kojih i ne očekujemo da prate sport kod kuće, dok je dečaka bilo 40%. S tim u vezi, ukrstili smo varijablu *pol* sa varijablom *sport* i dobili da 33,3% dečaka kod kuće prati sportske sadržaje na engleskom jeziku. Ovakav rezultat nije mnogo ispod naših očekivanja, s obzirom da se pitanje odnosilo na gledanje pomenutih televizijskih sadržaja na engleskom jeziku. Da se pitanje odnosilo na gledanje na maternjem jeziku, procenat gledanosti sportskih sadržaja kod dečaka bi sigurno bio mnogo veći (Tabela 14).

Tabela 14. Gledanost sportskih sadržaja

Pol	Sport		Ukupno
	Ne gledaju	Gledaju	
Dečaci	66,67%	33,33%	100,00%
Devojčice	94,44%	5,56%	100,00%
Ukupno	83,33%	16,67%	100,00%

Na osnovu odgovora učenika, uočljivo je da su učenici najviše zainteresovani za gledanje filmova i serija, što je, kada su u pitanju TV serije, vrlo ohrabrujuće, i za naše istraživanje bitno, jer se primećuje porast gledanosti serija kod eksperimentalne grupe u odnosu na početak istraživanja, sa 50,00% na 66,67% (Tabela 15). Radi bolje preglednosti, dajemo uporedni pregled rezultata u eksperimentalnoj grupi pre i posle eksperimenta.

Tabela 15. Gledanost TV formata pre i posle eksperimenta

Eksperimentalna grupa	Inicijalni upitnik		Finalni upitnik	
	N	%	N	%
Sport	3	10,00	5	16,67
Film	22	73,33	21	70,00
Serije	15	50,00	20	66,67
Muzika	20	66,67	19	63,33
Obrazovne emisije	3	10,00	3	10,00
Ostalo	3	10,00	3	10,00
Ništa ne prate	5	16,67	2	6,67

Za naše istraživanje najbitnije, gledanje TV serija na engleskom jeziku, bilo je dato i kao odvojeno pitanje. Na pitanje br. 4 „Da li volite da gledate TV serije na engleskom jeziku?“, imali smo mnogo bolju situaciju, jer se 28 učenika (93,3%) izjasnilo da voli da ih gleda. Ovo pitanje se takođe nalazilo i u inicijalnom upitniku, gde je 27 (90%) učenika, računajući samo članove eksperimentalne grupe, tada odgovorilo potvrdno.

Na pitanje br. 5 „Da li radije gledate humorističke ili „ostale” serije na engleskom jeziku?“, 60% učenika je odgovorilo u korist humorističkih, 26,7% je odgovorilo da radije gleda serije nehumorističkog sadržaja, dok se 13,3% učenika izjasnilo da podjednako rado gleda i jedne i druge. Na osnovu navedenih procenata, možemo zaključiti da na kraju

eksperimenta značajan broj učenika eksperimentalne grupe preferira humorističke serije. Navedeni podaci su prikazani u tabeli koja sledi.

Tabela 16. Vrste TV serija koje učenici gledaju

Vrste TV serija	N	%
Humorističke	18	60,00
Nehumorističke	8	26,67
I jedne i druge	4	13,33
Ukupno	30	100

Naredno pitanje, pitanje br. 6, glasilo je „Da li radije gledate britanske ili američke TV serije?”. Odgovori dobijeni na ovo pitanje poslužili su nam da utvrdimo da li učenici nakon eksperimentalne nastave imaju pozitivne stavove o britanskoj varijanti engleskog jezika, s obzirom da su toj varijanti bili i izlagani tokom eksperimenta. Na ovo pitanje je 24 učenika (80%) odgovorilo da bi rado gledali britanske serije, dok je preostalih 6 (20%) bilo na strani američkih serija. Oni koji su bili na strani britanskih serija, svoje odgovore su obrazlagali ovako:

- *Britanske, jer su mnogo bolje i kvalitetnije i time što ćemo lepše upoznati britanski izgovor.*
- *Britanski, zbog lepšeg izgovora.*
- *Britanske, da poboljšamo svoj izgovor.*
- *Britanske, zato što bih više volela da imam britanski izgovor.*
- *Britanske, jer su američke češće na televiziji.*
- *Britanske, zato što tako možemo da poboljšamo izgovor engleskog jezika.*
- *Britanske, zato što želim da usvojim britanski akcenat, više mi se sviđa.*
- *Britanske, jer većina nas gleda američke.*

Učenici koji su bili naklonjeni američkim serijama, uglavnom su se izjašnjavali ovako:

- *Američke, zato što mi se više sviđa i lakše je.*
- *Američke, jer ih više gledam.*
- *Američke, pošto ih ima više.*

Odgovore na pitanje br. 7 „Da li volite da gledate TV serije koje imaju humoristički sadržaj?” uporedili smo sa odgovorima na isto pitanje koje je im je bilo postavljeno i u inicijalnom upitniku, kako bismo utvrdili da li ima promena u stavovima učenika iz eksperimentalne grupe o humorističkim serijama.

Tabela 17. Gledanost humorističkih serija

TV serije sa humorističkim sadržajem	Da	Ne
Inicijalni upitnik	28	2
Finalni upitnik	30	0

Primećuju se pozitivniji stavovi o humorističkim serijama nakon eksperimentalne nastave, s obzirom da su i jedina dva učenika koja su se na inicijalnom upitniku izjasnila protiv serija sa humorističkim sadržajem, sada promenila mišljenje u korist humorističkih serija, pa su na ovo pitanje u finalnom upitniku svi učenici odgovorili sa „da”.

Još jedno pitanje koje je učenicima bilo postavljeno u finalnom upitniku, nalazilo se i u inicijalnom. U Tabeli 18 predstavljamo rezultate odgovora učenika eksperimentalne grupe na pitanje br. 8 „Da li biste voleli da video-materijali koji Vam se puštaju na časovima engleskog jezika, osim obrazovnog imaju i humoristički karakter?”.

Tabela 18. Izražena želja učenika za gledanjem video-materijala s humorističkim sadržajem

Voleli bi da video-materijali osim obrazovnog imaju i humoristički karakter	Da	Ne
Inicijalni upitnik	28	2
Finalni upitnik	30	0

I ovde imamo situaciju da su dva učenika, koja su na početku eksperimentalne nastave bila protiv humorističkih serija, promenila mišljenje i na isto pitanje u finalnom upitniku odgovorila potvrdno.

Sledeća tri pitanja (pitanja br. 9, 10 i 11) iz upitnika, odnosila su se na učeničko mišljenje o tome da li se gledanjem britanskih humorističkih serija može: (1) poboljšati izgovor engleskog jezika; (2) obogatiti vokabular; (3) usavršiti veština govora na engleskom jeziku. Na ova tri pitanja smo dobili većinske potvrdne odgovore, gde su: (1) 28 učenika (93,3%) smatrala da se izgovor može poboljšati na ovaj način, (2) 29 učenika (96,67%) dali pozitivan odgovor u vezi sa obogaćivanjem vokabulara; i (3) 27 učenika (90%) smatrala da se i veština govora može usavršiti ovim putem.

Za naše istraživanje jedno od najbitnijih pitanja iz upitnika bilo je pitanje br. 12, koje je glasilo: „Da li ste TV serije koje ste koristili u nastavi engleskog jezika nastavili da gledate i kod kuće?”. Pretpostavka sa početka istraživanja je bila da će većina učenika pokazati interesovanje za prikazivane serije i nastaviti da ih gleda i kod kuće, budući da su im tokom eksperimentalne nastave prikazivani samo isečci. To nam i potvrđuju učenici svojim odgovorima, jer se 80% njih izjasnilo da je nastavilo da serije gleda i kod kuće. To prikazujemo u Tabeli 19.

Tabela 19. Nastavljanje gledanja TV serija i kod kuće

Da li ste TV serije koje ste koristili u nastavi engleskog jezika nastavili da gledate i kod kuće?	N	%
Da	24	80
Ne	6	20
Ukupno	30	100

Oni učenici koji nisu nastavili da serije gledaju i kod kuće, u upitniku je trebalo da navedu i razlog za to (pitanje br. 13). Njihove odgovore dajemo u originalu:

- Zato što nisam bio zainteresovan.
- Voleo bih da jesam ali nisam uspeo da ih nađem na internetu.
- Želela sam, ali bih uvek imala manjka vremena zbog drugih obaveza.
- Nemamo internet kod kuće, inače bih gledala.

Kod pitanja br. 14, učenici eksperimentalne grupe je trebalo da zaokruže jedan ili više ponuđenih naziva TV serija koje su nastavili da gledaju i kod kuće. Od svih serija koje su učenicima prikazivane, cele ili samo u delovima, serija za koju se najviše učenika (60%) izjasnilo da je nastavilo da je gleda kod kuće bila je *Mind your language*. Na drugom mestu je *2.4 children* sa 43,33% učenika koji su nastavili da je gledaju i kod kuće, dok je treće mesto zauzela serija *The Black Adder* sa 30% učenika koji su je gledali i kod kuće. Pomenućemo još i seriju *All at sea*, koja je posle pomenute tri serije bila dobro prihvaćena kod učenika. Popularnost serije *Mind your language*, iako su naša očekivanja bila drugačija s obzirom da je serija starijeg datuma u odnosu na većinu prikazivanih, učenici su objasnili izjavama:

- *Najviše mi se dopala zato što se radnja dešava u učionici.*
- *Bila je mnogo zanimljiva i smešna i nije bila uopšte teška za razumevanje.*
- *Zato što se radi o osobama koje uče engleski kao strani jezik, isto kao mi.*
- *Volela sam da gledam kako se ponašaju i kako govore nastavnici u Londonu.*

Takođe neočekivanu popularnost za nas, jer smo očekivali da će učenici najveće interesovanje pokazati za serije novijeg datuma, dobila je i serija *The Black Adder*, što su učenici obrazlagali ovako:

- *Sviđa mi se jer pričaju pravi engleski i jer volim takve istorijske serije.*
- *Zato što volim da gledam Mr Bina.*
- *Bila mi je najsmešnija od svih koje smo gledali.*

Serije za koje smo i prilikom odabira očekivali da će privući najviše pažnje učenika, *2.4 children* i *All at sea*, i koje jesu na samom vrhu gledanosti kod učenika, bile su dobro prihvaćene kod njih iz razloga što se učenici brzo zainteresuju za likove sa kojima mogu da se poistovete po uzrastu, interesovanjima, fizičkom izgledu i slično. Pomenute serije su po svom sadržaju bile slične onim američkim koje su učenici pre početka eksperimenta naveli da gledaju kod kuće.

Jedno od pitanja u upitniku, pitanje br. 16 je glasilo: „Da li ste gledanjem britanskih humorističkih serija unapredili svoj stav u vezi sa britanskim izgovorom?“, i imamo situaciju da je 25 učenika (83,33%) dalo potvrđan odgovor, dok je 5 učenika (16,67%) dalo odričan odgovor.

Sledeća tri pitanja iz upitnika (pitanja br. 17, 18 i 19) su se odnosila na učeničku samoprocenu o tome da li, u odnosu na period pre gledanja pomenutih serija, sada: (1) koriste mnogo više britanskih reči; (2) svoj izgovor sada više smatraju britanskim; (3) bolje vladaju veštinom govora. Na ova tri pitanja smo dobili većinske potvrđne odgovore, gde su: (1) 22 učenika (73,33%) smatrala da sada u svom vokabularu imaju više britanskih reči nego pre; (2) 25 učenika (83,33%) smatrala da im je izgovor sada više britanski nego što je to bio pre; i (3) 27 učenika (90,00%) smatrala da sada bolje vladaju i veštinom govora.

Na naredno pitanje, koje je glasilo: „Da li nameravate da nakon završene eksperimentalne nastave nastavite da gledate britanske humorističke serije kod kuće?“, većina ispitanika je dala potvrđan odgovor. Od ukupno 30 ispitanika, njih 26 (86,67%) se izjasnilo za nastavak gledanja britanskih humorističkih serija kod kuće, dok su 4 učenika (13,33%) dala odričan odgovor. Primećujemo da isti broj učenika nije ni tokom eksperimentalne nastave nastavljao da prati TV serije kod kuće, o čemu je već bilo reči u okviru analize odgovora na pitanje br. 12.

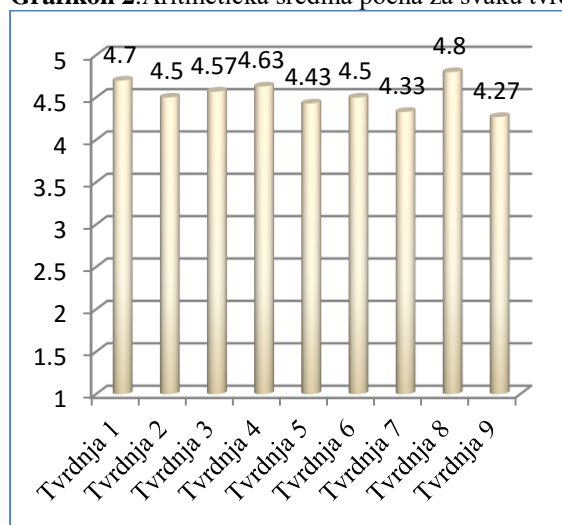
Na pitanje br. 21 „Da li biste svoj trenutni izgovor okarakterisali kao britanski ili američki?“, većina učenika je odgovorila da za svoj izgovor smatra da je britanski (70%), dok se za američki izgovor izjasnilo 20% učenika. Preostalih 10% ispitanika je navelo da smatra da se kod njih radi o kombinaciji britanskog i američkog izgovora. Naravno, ovo je samo subjektivno mišljenje učenika o njihovom izgovoru koje mi ne možemo uzeti kao statistički značajno jer su oni još uvek mali za neku takvu samoprocenu, pa će njihov izgovor biti ispitan od strane autora kako bi se utvrdilo kojoj izgovornoj varijanti sada pripadaju. Međutim, ovo pitanje smo uzeli u razmatranje iz razloga što smatramo da se u njihovim odgovorima na ovo pitanje sadrži i skrivena želja i volja da vladaju izgovorom koji su naveli, što jeste bitno za naše istraživanje jer potvrđuje naše namere da gledanjem britanskih humorističkih serija učenički stavovi prema britanskom jeziku, izgovoru i kulturi, budu poboljšani.

Na kraju upitnika, učenicima je bilo postavljeno pitanje „Da li ste u periodu trajanja eksperimentalne nastave išli na neke privatne časove engleskog jezika, ili ga usavršavali na neki drugi način koji nije u direktnoj vezi sa eksperimentalnom nastavom?“. Na ovo pitanje je 27 učenika, 90,00% ispitanika, dalo odričan odgovor, što ide u prilog istraživanju jer potvrđuje da nije bilo nekih spoljnih faktora koji bi mogli da utiču na rezultate istraživanja. Upoređujući ovakvo stanje sa stanjem na početku eksperimenta, kada je 33,33% učenika

eksperimentalne grupe imalo odričan odgovor na isto pitanje, primećuje se velika razlika u zainteresovanosti učenika za učenje engleskog jezika mimo školskih obaveza, što su učenici uglavnom obrazlagali velikim obavezama oko polaganja završnog ispita i upisa u srednje škole.

U upitniku se nalazila i skala procene stavova, koja se u metodologiji naziva Likertovom skalom. Ovde je trebalo da učenici pokažu svoj stepen slaganja, ili neslaganja, sa datim tvrdnjama. Stepene slaganja, neutralnosti ili neslaganja iskazivali su na petostepenoj skali, koja je obuhvatala sledeće stepene, i bila bodovana upravo prema stepenima: (1) uopšte se ne slažem, (2) uglavnom se ne slažem, (3) neodlučan sam, (4) uglavnom se slažem i (5) sasvim se slažem. U grafikonu koji sledi prikazujemo aritmetičku sredinu (AS) slaganja učenika sa svakom od datih tvrdnji:

Grafikon 2. Aritmetička sredina poena za svaku tvrdnju



Da bismo utvrdili opšti stav ispitanika, primenili smo deskriptivnu statistiku, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 20. Srednja vrednost ukupnog rezultata na skali stavova (AS=4,53; SD=0,615) pokazuje da je opšti stav učenika o britanskim humorističkim serijama u nastavi engleskog jezika pozitivan. Kao što smo već istakli, stepen slaganja učenika sa zadatim tvrdnjama je imao i svoje kvantitativne vrednosti: 1 za uopšte se ne

slažem, 2 za uglavnom se slažem, 3 za neodlučan sam, 4 za uglavnom se slažem i 5 za sasvim se slažem. Jasno je da aritmetička sredina zbira kvantitativnih vrednosti za svaku tvrdnju ne može biti veća od 5,0 niti manja od 1,00. S tim u vezi, u Tabeli 20 prikazujemo deskriptivne statističke mere celokupne skale:

Tabela 20. Mere deskriptivne statistike za skalu procene

Mere deskriptivne statistike	N	Min	Max	AS	SD
	9	4,27	4,8	4,53	0,161

Detaljni pregled poena za svaku pojedinačnu tvrdnju dajemo u Tabeli 21. U njoj možemo videti broj ispitanika (N), minimalnu vrednost tvrdnje prema odgovorima ispitanika (Min.), maksimalnu vrednost tvrdnje prema odgovorima ispitanika (Max.), srednju ocenu (AS), ukupni skor (Σ), kao i standardnu devijaciju (SD) za svaku tvrdnju.

Tabela 21. Pregled ukupnog broja poena za svaku pojedinačnu tvrdnju

Tvrdnje:	N	Min.	Max.	Σ	AS	S.D.
1. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija je zanimljiva.	30	3	5	141	4.70	.535
2. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija je efikasna.	30	3	5	135	4.50	.630
3. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može da pomogne u obogaćivanju fonda reči kod učenika.	30	4	5	137	4.57	.504
4. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može pomoći u usavršavanju izgovora učenika.	30	3	5	139	4.63	.556
5. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može da pomogne u unapređivanju komunikativnih sposobnosti učenika.	30	3	5	133	4.43	.679
6. Korišćenjem britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika mogu se unaprediti stavovi učenika u vezi sa britanskim izgovorom.	30	3	5	135	4.50	.682
7. Britanske humorističke serije treba koristiti u nastavi engleskog jezika.	30	3	5	130	4.33	.802
8. Britanske humorističke serije u nastavi pomažu da bolje razumemo Britance i njihovu kulturu.	30	4	5	144	4.80	.407
9. Korišćenjem britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika obogaćićemo opštu kulturu i imaćemo šire vidike.	30	3	5	128	4.27	.740

Najmanju vrednost slaganja sa nekom tvrdnjom imala je tvrdnja broj 9, koja se odnosila na „obogaćivanje opšte kulture i širenje vidika korišćenjem britanskih humorističkih serija”, sa nešto manjom aritmetičkom sredinom (AS=4,27) u odnosu na ostale, ali to nikako ne znači da je ovaj rezultat nezadovoljavajući iz razloga što se 13 učenika (43,3%) u potpunosti složilo sa datom tvrdnjom, 12 učenika (40%) se uglavnom složilo, i 5 učenika (16,7%) se izjasnilo da je neodlučno. S obzirom da niko od učenika nije izjavio da se ne slaže sa tvrdnjom, možemo biti sasvim zadovoljni i ovakvim rezultatom.

Na osnovu odgovora učenika uočljivo je da je najveći broj ispitanika iskazao svoje slaganje sa tvrdnjom broj 8, koja je glasila: „Britanske humorističke serije u nastavi pomažu da bolje razumemo Britance i njihovu kulturu”, pa tu imamo i najveću vrednost slaganja (AS=4,80). Za ovu tvrdnju je 24 učenika (80%) iznelo mišljenje da se “sasvim slaže”, i 6 učenika (20%) da se “uglavnom slaže” da na ovakav način možemo bolje razumeti britansku kulturu i Britance. Stepena neutralnosti i neslaganja sa ovom tvrdnjom nije bilo.

Za sve ostale tvrdnje aritmetička sredina je bila iznad pomenutog minimuma od 4,33. Da je „nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija zanimljiva” (tvrdnja broj 1) složio se značajan broj ispitanika pa ovde imamo slaganje od AS=4,70 sa pomenutom tvrdnjom. Kada je u pitanju „efikasnost nastave engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija”, (tvrdnja broj 2), srednja vrednost bodovanih odgovora, AS=4,50, i ovde pokazuje da se učenici slažu da se na pomenuti način može doprineti efikasnosti nastave engleskog kao stranog jezika. Stav da „nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može da pomogne u obogaćivanju fonda reči kod učenika” (tvrdnja broj 3), učenici su potvrdili svojim odgovorima, pa i kod ove tvrdnje imamo visok stepen slaganja (AS=4,57).

Da nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može pomoći u usavršavanju izgovora učenika (tvrdnja broj 4), tvrdnja je koja je takođe dobro

prihvaćena od strane učenika, s obzirom da je za nju aritmetička sredina veoma visoka (AS=4,63). Sa tvrdnjom da nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih humorističkih serija može da pomogne u unapređivanju komunikativnih sposobnosti učenika (tvrdnja broj 5) složila se većina ispitanika, što ovoj tvrdnji takođe daje visoku aritmetičku sredinu (AS=4,43). Visok stepen slaganja (AS= 4,50) imali smo i kod tvrdnje broj 6 koja je glasila: „Korišćenjem britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika mogu se unaprediti stavovi učenika u vezi sa britanskim izgovorom”.

Iako je među učenicima u eksperimentalnoj grupi bilo i onih koji preferiraju američke serije, i kod tvrdnje broj 7, koja je glasila: „Britanske humorističke serije treba koristiti u nastavi engleskog jezika”, dobijamo visok stepen slaganja (AS=4,33), i što je značajno, niko od učenika nije bio protiv ove tvrdnje. Preostale dve tvrdnje smo već pomenuli kao tvrdnje sa najmanjom (tvrdnja br. 9) i najvećom (tvrdnja br. 8) aritmetičkom sredinom nakon bodovanja odgovora učenika. Iz Tabele 21 možemo videti da je srednja vrednost celokupne skale procene prilično visoka (AS=4,53), što govori o visokom stepenu slaganja učenika sa zadatim tvrdnjama.

Pošto su se sve tvrdnje odnosile na primenu britanskih serija, zanimalo nas je i da proverimo da li ima razlika u stavovima o britanskim serijama između ispitanika koji su se kod pitanja br. 6 iz finalnog upitnika izjasnili da bi u nastavi engleskog jezika radije koristili britanske u odnosu na američke serije. Za potrebe ovakve provere primenili smo deskriptivnu statistiku, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 22.

Tabela 22. Kvantitativna vrednost skaliranih tvrdnji u odnosu na grupe

Britanske ili američke serije?	N	AS	SD (σ)
Britanske serije	24	4,532	0,621
Američke serije	6	4,500	0,627

t=0,104; df=28; p=0,05 i 0,01

Iz tabele vidimo da je u eksperimentalnoj grupi bilo 24 učenika koja su se izjasnila da bi radije da u nastavi engleskog jezika gledaju britanske serije, dok je preostalih 6 učenika bilo na strani američkih serija. Radi utvrđivanja statističke značajnosti između stavova učenika koji preferiraju britanske i učenika koji preferiraju američke serije, primenili smo t-test, prilikom kojeg smo došli do sledećih kvantitativnih podataka: izračunata vrednost $t (=0,104)$ je manja od graničnih vrednosti 2,05 i 2,76 za odgovarajući stepen slobode ($df=28$), kako na nivou značajnosti 0,05, tako i na nivou značajnosti 0,01. Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da razlika između dve aritmetičke sredine (koja se odnosi na njihove skorove za svaku tvrdnju) nije statistički značajna, što znači da se stavovi grupe koja se izjasnila za britanske serije **ne razlikuju** od stavova grupe koja je preferirala američke serije. Ovakav rezultat dovodi do zaključka da su sve tvrdnje iz Likertove skale podjednako dobro prihvaćene i kod jedne i kod druge grupe, i da svi ispitanici imaju podjednako pozitivne stavove o efikasnosti britanskih humorističkih serija, bez obzira na to da li preferiraju britanske ili američke serije.

Anketni upitnik za učenike eksperimentalne grupe, sproveden na kraju eksperimenta, pomogao nam je da analizom svih odgovora ispitanika, dođemo do sledećih podataka:

- Svih 30 učenika (100%) smatra da gledajući televiziju mogu poboljšati svoje znanje engleskog jezika, čime su pokazali napredak u pomenutom stavu u odnosu na njihove odgovore na isto pitanje pre početka eksperimentalne nastave.

- Nakon završenog eksperimenta ogromna većina učenika (93,33%) kod kuće prati neke TV formate na engleskom jeziku, i to: film (70% učenika), serije (66,70% učenika), muzika (63,30%), potom sport (16,70%), obrazovne emisije (10%), crtane filmove (10%). Dva učenika, što čini 6,70% uzorka, ne prati ništa.

- Na pitanje da li radije gledaju humorističke ili „ostale” serije na engleskom jeziku, 60% učenika je odgovorilo u korist humorističkih, 26,7% je odgovorilo da radije gleda serije nehumorističkog sadržaja, dok se 13,3% učenika izjasnilo da podjednako rado gleda i jedne i druge. Navedeni podaci dovode do zaključka da na kraju eksperimenta značajan broj učenika eksperimentalne grupe preferira humorističke serije.

- Upitani da li bi radije u nastavi engleskog jezika gledali britanske ili američke serije, 80% učenika odgovorilo je da bi rado gledali britanske serije, dok je 20% bilo na strani američkih serija.

- Većina učenika (80%) je nastavila da i kod kuće gleda serije čiji su isecci bili prikazivani tokom eksperimentalne nastave, što potvrđuje našu pretpostavku sa početka istraživanja da će učenici pokazati zainteresovanost i samovoljno nastaviti gledanje serija kod kuće, i time nesvesno usavršavati svoje znanje engleskog jezika.

- Analizom odgovora iz upitnika utvrdili smo da 73,33% učenika smatra da sada u svom vokabularu ima više britanskih reči nego pre; 83,33% ispitanika smatra da im je izgovor sada više britanski nego što je to bio pre; i 90% njih smatra da sada bolje vlada i veštinom govora.

- Ogromna većina učenika je pokazala visok stepen slaganja sa tvrdnjama o efikasnosti britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika, i da se na taj način može: usavršavati izgovor, obogaćivati vokabular učenika, unapređivati njihove komunikativne sposobnosti, doprineti unapređivanju stavova o britanskoj kulturi i njihovom izgovoru, kao i da se na taj može obogatiti opšta kultura učenika.

Na osnovu svega prethodno pomenutog, možemo zaključiti da učenici iz eksperimentalne grupe generalno imaju pozitivan stav o efikasnosti britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika i njihovom uticaju na kvalitet izgovora. **Ovim je potvrđena naša posebna hipoteza da učenici iz eksperimentalne**

grupe imaju pozitivne stavove o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika.

6.3. Opis i analiza upitnika za nastavnike engleskog jezika

U ovom odeljku predstavljene su rezultati dobijeni putem upitnika koji su popunjavali nastavnici engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru sa okolinom (Dodatak 7). Nakon prikaza profila anketiranih ispitanika, sledi opis i tumačenje njihovih odgovora u vezi sa konkretnim pitanjima o korišćenju humorističkih video materijala u nastavi.

Upitnik za nastavnike engleskog jezika je popunilo ukupno 67 nastavnika osnovnih i srednjih škola na nivou grada Novog Pazara. Pomenuti uzorak čini preko 85% ukupnog broja zaposlenih nastavnika. Anketirani nastavnici su zaposleni u ukupno 17 državnih škola primarnog i sekundarnog nivoa obrazovanja u Novom Pazaru sa okolinom. Dve privatne srednje škole nisu ušle u razmatranje iz razloga što u njima engleski jezik predaju nastavnici koji ujedno rade i u nekoj od državnih škola u kojima su već popunili upitnike.

Prvi deo upitnika se odnosio na opšta pitanja (pol, godine starosti, radni staž u školi, stepen obrazovanja, škola u kojoj rade, razred/i kojima predaju i mesto u kojem rade).

Kada je u pitanju polna struktura ispitanika, od ukupno 67 nastavnika, 85,10 % je ženskog, a 14,90 % je muškog pola (Tabela 23). Ovakvo stanje je bilo i očekivano, s obzirom na iskustvo koje svi mi imamo još od detinjstva, u vezi sa našim nastavnicima engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi, među kojima je ženski pol oduvek bio više zastupljen. Takođe, svedoci smo i da studije engleskog jezika češće upisuju devojke.

Tabela 23. Polna struktura anketiranih nastavnika

<i>Polna struktura nastavnika</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muški	10	14,93
Ženski	57	85,07
Ukupno	67	100

Naša je pretpostavka da pol nastavnika ne bi trebalo da bude presudan kada je u pitanju primena humora i humorističkih serija u nastavi engleskog jezika, kao i da i muški i ženski ispitanici imaju pozitivne stavove o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog kao stranog jezika.

Kao što smo već istakli u poglavlju o humoru (v. Odeljak 3.4), Martin (2007) ističe da se ranije humor u nastavi vezivao uglavnom za muške profesore, i da se isto to može primetiti i u izjavama učenika koje je on anketirao, u delu gde oni ocenjuju svoje profesore i njihovu primenu humora. Kako Martin navodi, humor profesorica, primenjivale ga one ili ne, nije imao nikakvog efekta kod učenika pa ih učenici zato nisu navodili ni kao pozitivan ni kao negativan primer. Bryant i dr. (1980, navedeno u Martin 2007), analizirali su audio snimke sa predavanja univerzitetskih profesora, i, između ostalog, naveli da profesori muškog pola prednjače u upotrebi humorističkih elemenata u odnosu na kolegice. Već 90-ih godina prošlog veka, ta polna razlika u rezultatima primene humora se znatno menja u prilog polne jednakosti, što vidimo i u istraživanjima Gorhama i Christophela (1990), kao i Van Giffena (1990), koji navode značajnu korelaciju između humora koji koriste profesori i pozitivno ocenjenih, kako muških, tako i ženskih profesora. Rezultati našeg upitnika govore da, na osnovu samoprocene, tj. onoga kako nastavnici vide sebe, 63 od ukupno 67 anketiranih nastavnika **primenjuje** humor na svojim časovima. Ukrštanjem odgovora na pitanje „Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima?“ i varijable „polna struktura ispitanika“, dobijamo sledeću tabelu:

Tabela 24. Primena humora kod muških i ženskih nastavnika

<i>Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima?</i>	<i>DA</i>	<i>NE</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>
Muški pol	10	0
Ženski pol	53	4

$$\chi^2 = 0,746; \chi^2_{\text{Yates}} = 0,02; p=0,05; df=1; C=0,105; C_{\text{max}} = 0,707$$

Uočljivo je da u našem uzorku nema neke značajne razlike u pogledu primene humora na časovima ženskih i muških nastavnika, s obzirom da je 100% muškaraca i

92,98% žena potvrdno odgovorilo na gorepomenuto pitanje. Međutim, da bismo proverili da li postoji statistička značajnost ovakvog rezultata, uradili smo χ^2 test. Budući da je izračunati $\chi^2 = 0,746$ manji od granične vrednosti 3,841 uz 1 stepen slobode ($df=1$), potvrđuje se da nema statistički značajne razlike između primene humora u nastavi i polne pripadnosti ispitanika. Koeficijent korelacije (C) od 0,105 takođe govori o nepostojanju veze između analiziranih varijabli, pola i primene humora.

Sledeći podatak dobijen putem upitnika odnosio se na starosnu dob ispitanika. Analizom podataka dobijenih na osnovu odgovora anketiranih nastavnika engleskog jezika, primećuje se da se starosna dob ispitanika kreće u rasponu od 25 do 58 godina (Tabela 25), pri čemu najveći broj ispitanika pripada kategoriji 30-39 godina (50,75%), znatno manji broj ispitanika je u kategoriji 40-49 godina (29,85%), svega 10 ispitanika (14,92%) je starosti do 29 godina, i najmanje ispitanika (4,48%) je u kategoriji preko 50 godina (Tabela 25).

Tabela 25. Pregled raspona starosne dobi ispitanika

<i>Starosna dob</i>	N	Min	Max	AS	SD
	67	25	58	36,63	6,997

Varijablu “starosna dob” predstavljamo po rangovima radi bolje preglednosti (Tabela 26), pomoću koje se može jasno videti da se najviše ispitanika nalazi u središnjim uzrasnim kategorijama, 30-39 godina i 40-49 godina, u kojima je ukupno 80,59% anketiranih nastavnika engleskog jezika.

Tabela 26. Starosna dob ispitanika po rangovima

<i>Starosna dob</i>	N	%
Do 29 godina	10	14,92
30 do 39 godina	34	50,75
40 do 49 godina	20	29,85
Preko 50 godina	3	4,48
Ukupno	67	100

Kada je u pitanju radni staž ispitanika, primećuje se da među njima preovlađuje mlađi kadar, pa tako 20,90% njih ima do 5 godina staža, 37,30% ispitanika je u kategoriji 5-10 godina staža, 34,30% nastavnika pripada kategoriji 11-20 godina staža, i najmanji broj ispitanika (7,50%) ima preko 21 godinu radnog staža. Pomenutu varijablu, “godine staža u školi”, takođe predstavljamo po rangovima radi lakše preglednosti (Tabela 27).

Tabela 27. Godine staža u školi

<i>Godine staža u školi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Do 5 godina	14	20,90
6 do 10 godina	25	37,30
11 do 20 godina	23	34,30
Preko 21 godinu	5	7,50
Ukupno	67	100

Kod ovog podatka nas je zanimalo da li, u pogledu primene humora u nastavi, preovlađuju nastavnici sa manje godina radnog staža u školi, s obzirom na uvreženo mišljenje u narodu da su stariji nastavnici ujedno i pristalice klasične nastave. U narednoj tabeli procentualno je predstavljena primena humora u sklopu sve 4 kategorije radnog staža:

Tabela 28. Primena humora u odnosu na godine staža u školi

<i>Godine staža u školi</i>	<i>Primenjuju humor</i>	<i>Ne primenjuju humor</i>
Do 5 godina	13	1
6 do 10 godina	24	1
11 do 20 godina	22	1
21 godina i više	4	1

p=0,464; $\alpha=0,05$

Zbog velikog broja polja sa vrednostima manjim od 5, autori metodologija istraživanja preporučuju primenu Fišerovog testa. Pošto se izračunata vrednost p (=0,464) nalazi u rang $p > 0,05$, to govori da kod ovakvog uzorka nema statističke značajnosti u razlici između primene humora kod ispitanika sa manjim i većim stažom.

Od anketiranih 67 nastavnika engleskog jezika, 64,20% njih ima položen stručni ispit, dok preostalih 35,80% nema. Ovi podaci, zajedno sa podacima o godinama staža i stepenu obrazovanja, govore da se radi o uzorku čiji se odgovori mogu smatrati relevantnim.

Stepen obrazovanja je takođe bilo jedno od opštih pitanja u upitniku za nastavnike engleskog jezika. Među ispitanicima je bilo 3% njih sa višom stručnom spremom, najveći broj, 70,10% nastavnika, sa visokom stručnom spremom, diplomu mastera imalo je 20,89% ispitanika, sa titulom magistra 4,48% i 1,50% ispitanika sa titulom doktora nauka (Tabela 29).

Tabela 29. Stepen obrazovanja anketiranih nastavnika

<i>Godine staža u školi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Viša stručna sprema	2	3,00
Visoka stručna sprema	47	70,10
Master	14	20,89
Magistar	3	4,48
Doktor nauka	1	1,50
Ukupno	67	100

S obzirom da su, kao što smo pomenuli na početku ovog odeljka, anketirani nastavnici zaposleni u ukupno 17 osnovnih i srednjih škola, uporedili smo pomenutu varijablu (“vrsta škole”) i njihove odgovore na pitanje br. 9, koje je glasilo „Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima?”, kako bismo proverili da li nastavnici više primenjuju humor u osnovnim ili u srednjim školama, i da utvrdimo da li je razlika u zastupljenosti humora statistički značajna. I ovde ćemo, zbog neispunjavanja uslova za izračunavanje χ^2 testa jer imamo dve vrednosti manje od 5, koristiti Fišerov test (eng. *Fisher’s exact test*).

Tabela 30. Primena humora prema školi u kojoj rade

<i>Godine staža u školi</i>	<i>Primenjuju humor</i>	<i>Ne primenjuju humor</i>
Osnovna škola	43	3
Srednja škola	20	1

p=0,629; $\alpha=0,05$

Izračunata vrednost Fišerovog testa, koja iznosi 0,629, je veća od vrednosti 0,05 što ukazuje na nepostojanje povezanosti između ove dve varijable i potvrđuje da nema statističkog značaja u razlici između zastupljenosti humora među nastavnicima osnovnih i srednjih škola.

Nakon opštih pitanja, u upitniku su sledila i pitanja pomoću kojih smo želeli da istražimo da li anketirani nastavnici engleskog jezika imaju pozitivne stavove o korišćenju humora i audio-vizuelnih nastavnih sredstava, da bismo na kraju došli do konkretnih stavova o korišćenju britanskih humorističkih serija u nastavi. Na prvo pitanje iz ovog dela upitnika, koje glasi „Da li biste svoj izgovor engleskog jezika okarakterisali kao britanski ili američki?“, ogromna većina ispitanika, njih 61,20%, svoj izgovor je okarakterisala kao britanski, dok se za američki izgovor izjasnilo 35,80% ispitanika. Dva odgovora na ovo pitanje, 3% od ukupnog broja ispitanika, nisu bila validna. Od nastavnika se, takođe, tražilo (pitanje br. 2 u upitniku) da se izjasne da li među njihovim učenicima preovlađuje britanski ili američki izgovor, ali je u ovom slučaju, pokazano da većina učenika (74,60%), po mišljenju njihovih nastavnika, ima američki izgovor, a da je 25,40% učenika sa britanskim izgovorom. Ovolika prednost američkog izgovora u odnosu na britanski, kada je reč o izgovoru učenika, bila je i očekivana, s obzirom na dominaciju američkog izgovora na TV-u i internetu.

Radi provere stavova ispitanika o zastupljenosti humorističkih sadržaja u udžbenicima koje koriste u nastavi, nastavnicima je najpre bilo postavljeno pitanje da se izjasne o nazivu udžbenika, autoru/autorima, i izdavačima koje koriste u nastavi (pitanje br. 3). Primećuje se da u osnovnim školama preovlađuju udžbenici izdavačke kuće KLETT: za više razrede udžbenici *Messages*, a za niže udžbenici *Playway to English*. U srednjim školama, ako ne pominjemo stručne škole, preovlađuje izdavačka kuća Longman i udžbenici *Success* i *New Opportunities*, kao i Oxford University Press i udžbenici *Profile*.

Na pitanje br. 4 „Da li uspevate da sa predviđenim fondom časova, obradite nastavno gradivo iz propisanog udžbenika?“, 71,60% ispitanika je dalo potvrđan odgovor, dok je 28,40% nastavnika odgovorilo da ne stižu da obrade sve. Upitani da navedu razloge

za to, ukoliko se nisu izjasnili potvrdno (pitanje br. 5), većina ispitanika iz ove grupe je svoj odgovor obrazložila ovako:

- *Upravo zbog malog broja časova (2 časa nedeljno), ne stižemo sve da obradimo.*
- *Gradivo iz udžbenika i radne sveske je opširno, ima mnogo zadataka koje bi trebalo uraditi za kratko vreme. Međutim, zadržavamo se na najbitnijim, zbog nemogućnosti da se sve odradi.*
- *Preobiman je za starije razrede. Ima predivnih vežbanja koja ne stižemo da odradimo.*
- *Obimnost gradiva, nivo znanja učenika mali.*
- *Gradivo je obimno i nema dovoljno vremena za vežbe. Ostaje da učenici odrade neke vežbe kući koje bi trebalo odraditi na času.*
- *Smatram da bi većim fondom časova (barem 3 časa nedeljno) bilo više vremena za utvrđivanje gradiva.*
- *Preobiman nastavni program.*
- *U većini razreda uspevam; ne uspevam tamo gde je nedeljni fond časova 2 a treba odraditi ceo udžbenik po programu.*
- *Kod prvog razreda, koji nedeljno ima 2 časa, teško je realizovati sve što je isplanirano. Kod 3. razreda se može uspešno realizovati plan jer imaju više časova nedeljno.*
- *Za uspešnu obradu nastavnog gradiva potrebno je, po meni, makar 4 časa nedeljno. Obrazovni profili u kojima držim nastavu imaju 2, odnosno, 3 časa nedeljno.*

Poslednja tri obrazloženja napisali su nastavnici koji rade u srednjim školama, a sva prethodna se odnose na situacije u osnovnim školama. Ono što je zajedničko za sve njih, to je nezadovoljstvo nedeljnim brojem časova engleskog jezika. U osnovnim školama je, nakon uvođenja engleskog jezika od prvog razreda, nedeljni fond smanjen na 2 časa. U srednjim školama taj broj varira, u zavisnosti od smera i obrazovnog profila.

U upitniku su se nalazila i pitanja: „Da li ste zadovoljni izborom udžbenika engleskog jezika koji se koriste u vašoj školi?” (pitanje br. 6), i „Da li u udžbenicima koje koristite ima humorističkih sadržaja?” (pitanje br. 7). Među anketiranim nastavnicima bilo je 65,70% ispitanika koji su se izjasnili da su zadovoljni, 1,5% da nisu zadovoljni i 32,80% da su delimično zadovoljni izborom udžbenika koje koriste u školi. U vezi sa zastupljenošću humorističkih sadržaja u udžbenicima, 34,30, % se izjasnilo da ima, i 65,70% da nema humorističkih sadržaja u udžbenicima koje koriste. Ovo nam govori da, po mišljenju anketiranih nastavnika, većina obaveznih udžbenika za učenje engleskog jezika ne nudi dovoljno humorističkih sadržaja koji bi, kao što smo već pomenuli u poglavlju o humoru, doprineli učenju engleskog jezika u opuštenijoj atmosferi, bez stresa i na relaksirajući način. Nastavnici koji prepoznaju efikasnost humora u nastavi, prinuđeni

su da sami pronalaze načine kako da humor infiltriraju u nastavni sadržaj. Nastavnicima koji poseduju smisao za humor to ne predstavlja nikakav problem, jer su u stanju da na licu mesta, kada primete da je to potrebno, ispričaju neku anegdodu, ili bilo šta smešno što će nasmejati učenike. Međutim, ni učenici onih nastavnika koji to nisu u stanju, ne moraju da budu uskraćeni u pogledu primene humora u nastavi. Nastavnici uvek mogu da ubace humor u svoju nastavu putem raznih video-materijala, kao što su: isecci iz filmova i serija, reklame, smešni sportski događaji, i sl. U vezi sa tim, 94% ispitanika je dalo potvrđan odgovor na pitanje br. 8 „Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima?“. Ovakav podatak je veoma pozitivan i možemo reći da “otvara vrata” ideji o korišćenju britanskih humorističkih serija, što je i tema ovog rada.

Upitani da obrazlože svoj odgovor, anketirani nastavnici su uglavnom davali slične odgovore. Odgovore navodimo u originalu:

- *Smatram da je humor izuzetno važna komponenta u nastavnom procesu, pošto su učenici opušteniji na času, a samim tim su i motivisaniji.*
- *Zato što je učenicima mnogo prijatnije i bolji je ishod časa u prijatnoj atmosferi, a primere obojene humorom mnogo bolje zapamte od onih uobičajene sadržine.*
- *Zato što je učenicima interesantnije učenje kroz humor.*
- *Zato što deluje opuštajuće za učenike, naročito na početku časa, što doprinosi pozitivnoj i prijatnoj atmosferi za učenje.*
- *Primena humora na času zavisi od situacije. A svakako da je rad efektivniji kada je atmosfera u učionici opuštena.*
- *Samo ako je vezan za gradivo i ako učenici mogu iz toga nešto naučiti.*

Skoro svi anketirani nastavnici, 91% njih, izjasnili su se da smatraju da je humor koji je u vezi sa nastavnim materijalom najprikladniji za korišćenje u nastavi (pitanje br. 9). Ali, u obrazloženju svog odgovora veliki broj njih je naveo i da je ponekad korisno ubaciti i nešto što nije u vezi sa nastavnim sadržajem, ukoliko takav humor ne vređa nikoga i prikladan je za učionicu.

Međutim, osim posedovanja pozitivnih stavova o humoru u nastavi, jedan od važnih faktora za korišćenje humorističkih sadržaja koji su u vezi sa tehnološkim inovacijama, tiče se i potrebnih uslova za sve to, pa su ispitanici na pitanje br. 10 „Da li imate tehničkih

mogućnosti da u nastavi koristite video-materijale?” većinom odgovorili potvrdno, njih 59,70%, dok je 40,30% odgovorilo da nemaju mogućnosti za to. Od onih koji su odgovorili da na svojim časovima primenjuju i video-materijale (pitanje br. 11), 34,30% nastavnika koji su odgovorili sa DA i 43,30% koji su odgovorili sa DELIMIČNO, najviše njih koristi filmove, obrazovne emisije i serije, što se može videti i u narednoj tabeli. Ispitanici su imali mogućnost zaokruživanja više od jednoj ponuđenog odgovora, kao i da sami pod “ostalo” napišu kategoriju koju oni koriste, a nije pomenuta (pitanje br. 12).

Tabela 31. Vrste video materijala primenjivanih kod ispitanika

<i>Koje video-materijale najviše koristite u nastavi?</i>	<i>N</i>
Filmovi	25
Serije	10
Reklame	13
Sportski događaji	3
Obrazovne emisije	20
Ostalo	11

Pod stavkom “ostalo”, ispitanici su navodili još: crtane filmove (3 ispitanika); DVD koji dolazi uz udžbenički komplet (4 ispitanika); i muzičke spotove (4 ispitanika). Svesni činjenice da ima nastavnika koji se ne slažu s primenom humora u nastavi, u ponuđene odgovore smo namerno postavili video materijale i humorističkog i nehumorističkog karaktera. Među ispitanicima je takvih nastavnika bilo samo 4 (6%), koji su svoje odrične odgovore na pitanje „Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima?“, obrazlagali ovako (sva 4 odgovora navodimo u originalu):

- *Više sam za neki ozbiljniji rad zbog same discipline;*
- */ (učenik je umesto odgovora stavio kosu crtu)*
- *Zato što nismo na nivou da se može napraviti razlika kada prestati sa šalom a kada prestati i nastaviti dalje sa radom;*
- *Pa nekako čim nije po planu, odnosno ne nalaze se u udžbeniku, ne nalazim za shodno da ih primenjujem.*

Među ispitanicima koji koriste video-materijale u nastavi, 10 njih se izjasnilo da radije koriste materijale obrazovnog karaktera, 11 nastavnika je bilo za materijale

humorističkog karaktera, dok se 9 izjasnilo da radije koriste druge video sadržaje (pitanje br. 13). Ostali ispitanici nisu dali validne odgovore na ovo pitanje. Upitani da obrazlože svoje odgovore, i jedni i drugi su se izjašnjavali ovako:

- *Interesantni humoristički sadržaji se lako pamte pa ako su ukomponovani sa nastavnim materijalom efekat je lako ostvarljiv.*
- *U zavisnosti od uzrasta ali ipak više sadržaje humorističkog sadržaja, jer je učenicima zasigurno to zanimljivije.*
- *Radije koristim video materijale humorističkog sadržaja kako učenicima ne bi bio monoton i jednoličan svaki čas, već da im bude zabavan i drugačiji od onog prethodnog.*
- *Uglavnom koristim video materijale humorističkog sadržaja, naravno i iz oblasti sporta i muzike jer je to njima najzanimljivije.*
- *Koristim obrazovne, humorističke i muzičke sadržaje, naročito dva poslednja. Deca lakše prepoznaju jezik kod ta dva sadržaja i bolje ih razumeju i samim tim stižu veće samopouzdanje za učenje.*
- *Više humorističkog, kao i muziku jer je to ono što oni najviše gledaju i slušaju.*
- *I jedne i druge zato što odgovaraju obrazovnom procesu.*
- *Svakako su korisniji materijali obrazovnog sadržaja, ali humoristički video materijali lakše dopiru i održavaju pažnju učenika.*
- *Koristim video materijale obrazovnog sadržaja u cilju lakšeg prikaza izlaganog, kao i stvaranja pozitivne atmosfere.*
- *Veoma često obrazovnog, katkad humorističkog.*
- *Podjednako rado i obrazovnog i humorističkog. Naravno, muzika je neizostavni deo.*

Na osnovu navedenih izjava, možemo zaključiti da je izbor video-materijala raznolik, da ima i odgovora gde neko prednost daje muzici, neko obrazovnim sadržajima, ali se primećuje da se u značajnom broju izjava pominje i humor, i da je ohrabrujući podatak da nastavnici prepoznaju značaj humorističkih video materijala i rado ih koriste na svojim časovima. U vezi s tim, 95,5% ispitanika je potvrdno odgovorilo na pitanje br. 15, koje je glasilo „Da li korišćenje video-materijala u nastavi smatrate efikasnim?“.

Pitanje koje je prethodilo ovom pitanju odnosilo se na ispitivanje stavova ispitanika o tome da li ima dovoljno vremena da se u nastavi koriste bilo koji video-materijali, ili barem iseći. Na ovo pitanje je 25 ispitanika (37,31%) odgovorilo negativno, dok je među preostalim ispitanicima (62,68%) bilo onih koji su se izjasnili pozitivno, a među njihovim obrazloženjima su preovladavali stavovi da: (1) vremena ima ukoliko se čas dobro isplanira; (2) nije toliko problem u vremenu koliko u tehničkim stvarima; i (3) nastavnik će uvek naći vremena ukoliko to želi.

Na pitanje br. 16 „Da li, i u kojoj meri, se slažete sa idejom da na svojim časovima učenicima prikazujete barem jedan kratak isečak iz neke britanske ili američke TV serije kako biste ih zainteresovali i oni to nastavili da gledaju kod kuće?“, većina njih (91,05%) je navela da se slaže. Odgovore navodimo u originalu:

- *U potpunosti se slažem, pod uslovom da imamo veći nedeljni fond časova.*
- *U potpunosti se slažem, samo se mora voditi računa o izboru serije.*
- *U potpunosti se slažem da je svrsishodno, s tim što treba odabrati deo koji će ih stvarno zainteresovati i podstaći na dalje istraživanje.*
- *U potpunosti se slažem, iskoristila bih ga za završetak časa.*
- *U potpunosti se slažem, ali smatram da treba prethodno istražiti šta oni to gledaju u slobodno vreme i koja vrsta sadržaja ih zanima, pa prema tome i izvršiti odabir.*
- *Slažem se u potpunosti jer se strani jezik najbolje uči slušanjem određenog stranog jezika.*
- *Slažem se u potpunosti, naravno ako bi to bilo izvodljivo i uslovi dozvoljavali.*
- *Delimično se slažem. Pored isečaka američkih i britanskih serija treba ubaciti neki video obrazovnog karaktera, ili video koji bi pratio nastavne sadržaje iz udžbenika.*
- *Slažem se, ali kada ne postoje uslovi za to, dobro je dati predlog da ih gledaju kod kuće.*
- *Ideja je odlična, ali ne baš na svakom času, bar što češće.*
- *Slažem se i smatram da je to odlična ideja, jer bi učenici samim tim usvajali izgovor engleskog jezika, učili vokabular... I to bi „osvežilo“ već suvoparnu i ustaljenu nastavu.*
- *Donekle, jer većina učenika ma koliko uživala za vreme časa u takvom materijalu, kod kuće ne nastavlja rad i traženje istog ili sličnog.*
- *Sa učenicima starijeg uzrasta moguće je organizovati takav vid učenja ali ne i sa mlađim generacijama.*
- *Prilično se slažem jer bi to imalo dvostruko dejstvo; usavršili bi poznavanje jezika a istovremeno bi se njihovo interesovanje usmerilo ka kvalitetnijim TV sadržajima u odnosu na one koji se nude na popularnim TV kanalima.*
- *Mislim da je potrebno prikazati američke i britanske emisije jer tako učenici čuju mnogo više reči nego što bi inače čuli na času.*
- *Smatram da je to jako dobra i kreativna ideja. Danas je veoma teško zainteresovati mlade ljude za bilo kakvo učenje, a humor je dobar način da se oni podučavaju vokabularu, izgovoru i eventualno rečeničkim konstrukcijama.*

Na pitanje „Da li biste u tom slučaju prednost davali humorističkim serijama ili onima koje ne sadrže elemente humora?“, 67,16% se opredelilo za humorističke serije, 8,95% je bilo za serije nehumorističkog karaktera, dok su preostali ispitanici 23,89% bili za kombinaciju jednih i drugih.

Naredno pitanje, pitanje br. 18, glasilo je: „Da li biste prilikom odabira TV serija odabrali one sa američkom ili britanskom izgovornom varijantom?“. Ovde su nastavnici prednost dali britanskim serijama (59,70%), u odnosu na američke (17,91%). Preostali broj ispitanika, njih 15 (22,38%) je bilo za kombinaciju jednih i drugih serija. Obrazloženja svih ispitanika u vezi sa ovim pitanjem, izgledala su ovako:

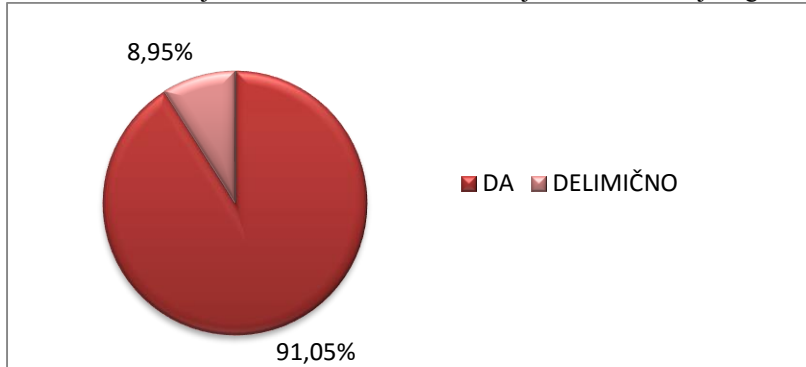
- *Pre bih odabrala serije sa britanskim izgovorom zato što se previše forsira američka varijanta i učenici imaju malo prilika da čuju britanski izgovor.*
- *Britanski jer američki već slušaju u velikoj meri.*
- *Radije sa britanskom varijantom, jer su kvalitetnije i sadržajnije serije.*
- *Britanski, zato što ga izučavamo preko udžbenika.*
- *Britanskom izgovoru. Izvornost, originalnost.*
- *Britanskom, zato što je britanski engleski jezik književni i zato što je sporiji i pravilniji.*
- *Britanski izgovor. Jasniji je, čistiji, približniji onom koji nastavnici koriste u podučavanju. Zbog upotrebe rečnika takođe.*
- *Mislim da su američke TV serije dostupnije ali bih se pre odlučila za britanske jer lično više cenim njihov smisao za humor.*
- *Definitivno britanski izgovor. Prvenstveno jer je to izvorni engl. Izgovor, a zatim i britanski humor.*
- *Radije sa britanskim izgovorom, jer je čistiji u slušanju, raznovrsniji.*
- *Britansku varijantu zbog autentičnog izgovora i elemenata britanske kulture npr. načina život.*
- *Britanskom izgovornom varijantom. Učenici se slabo sreću sa brit.izgovorom, jer uglavnom gledaju američke filmove.*
- *Odabrala bih serije sa britanskim izgovorom jer učenici tako usavršavaju britanski izgovor engleskog jezika.*
- *Američki definitivno. Primećujem da učenici preferiraju tu varijantu,*
- *Sa američkim. Mislim da je pristupačniji deci i da se učenici češće susreću sa njim.*
- *Američki izgovor. Mislim da američka verzija postaje sve popularnija i dominantnija,*
- *Mislim da im je američki izgovor bliži, ali može i britanski, ukoliko nije baziran na nekom posebnom dijalektu. Britanski dijalekti su im nepoznatiji.*
- *Pola-pola. Da bi deca uvidela razliku i odlučili se za jedan od ta dva akcenta.*
- *Američkim. Deca su navikla na taj akcent i bolje ga razumeju.*
- *Ja bih radije britanski, jer mi se više dopada, ali mislim da bi se učenicima svidеле američke.*
- *Važno je da učenici poznaju obe varijante. Ne treba forsirati jednu ili drugu.*
- *Ponekad američki, ponekad britanski. Da bi učenici uočavali razlike u izgovoru.*

Uočljivo je da kod ovog pitanja nastavnici britanskom izgovoru daju veliku prednost u odnosu na američki. Njihovi razlozi za davanje prednosti britanskim serijama se uglavnom odnose na: (1) dominaciju američkih serija u medijima, pa zbog toga žele da učenici budu izloženi i inputu sa britanskim izgovorom; (2) britanski izgovor smatraju „originalnim, izvornim, autentičnim, knjiškim, sporijim, pravilnijim, razgovetnijim, razumljivijim, bogatijim, kulturnijim”; (3) zbog britanskog smisla za humor; i (4) zato što se njima lično više sviđa britanski izgovor.

Sledeće pitanje za nastavnike je glasilo: „Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih serija učenici mogu da usavršavaju britanski izgovor engleskog jezika?”. Na ovo pitanje je od 67 validnih odgovora, 61 (91,05%) bilo potvrdno, 6 (8,95%) nastavnika je zaokružilo odgovor „delimično”, dok niko od ispitanika nije zaokružio odgovor „ne”. Ovim su i nastavnici potvrdili da se britanski izgovor engleskog jezika može, između

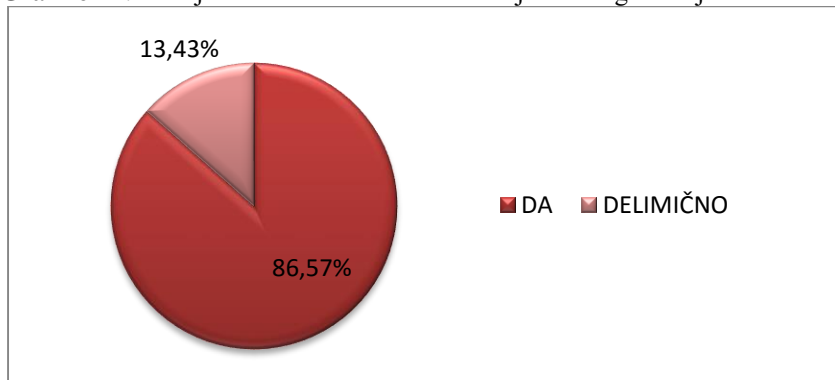
ostalog, usavršavati i pomoću britanskih humorističkih serija. Procentualno to izgleda ovako (Grafikon 3):

Grafikon 3. Uticaj britanskih humorističkih serija na usavršavanje izgovora



Poslednje pitanje u upitniku za nastavnike je glasilo: „Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih serija učenici mogu da obogate svoj vokabular?“. Ni kod ovog pitanja ni jedan nastavnik nije zaokružio odgovor „ne“. Od 67 ispitanika, njih 58 (86,57%) je odgovorilo da smatra da se na ovaj način može obogatiti vokabular, dok je 9 nastavnika (13,43%) odgovorilo da se delimično slaže sa tim. Na grafikonu ispod (Grafikon 4), dajemo procentualni pregled njihovih odgovora:

Grafikon 4. Uticaj britanskih humorističkih serija na obogaćivanje vokabulara



Odgovori učesnika ankete dobijeni na pitanja iz upitnika pokazuju, kao što se dalo očekivati, da su oni svesni efikasnosti korišćenja video-materijala, i na osnovu njihovih

odgovora možemo videti da imaju pozitivne stavove i iskustva kada je u pitanju korišćenje humora i britanskih serija u cilju usavršavanja izgovora. Iako iz njihovih odgovora vidimo da kod njihovih učenika uglavnom preovlađuje američki izgovor engleskog jezika, veoma je dragoceno i ohrabrujuće to što se ogromna većina ispitanika izjasnila da bi prilikom odabira serija prednost davala britanskim serijama zbog izgovora i zbog njihovog humora. Takođe je ohrabrujuće što značajan broj nastavnika humorističkim sadržajima daje prednost, u odnosu na ostale televizijske formate: muzika, sport, obrazovne emisije, i sl. Na pitanja koja su se konkretno odnosila na njihovo iskustvo sa korišćenjem televizijskih serija u nastavi, nezanemarljiv broj ispitanika je naveo da se trudi da na svojim časovima koristi razne video-materijale, i da se uglavnom zalaže da sve to bude u vezi sa nastavnom jedinicom, ali su i naveli da bi stvari bile mnogo bolje kada bi imali više časova nedeljno. Ideja o povremenom prikazivanju britanskih humorističkih serija, ili barem kraćeg isečka neke takve serije, u cilju usavršavanja britanskog izgovora, odlično je prihvaćena od strane nastavnika, jer ne mora oduzimati mnogo vremena od časa, a čak i kraće prikazivanje nekog odabranog isečka može izazvati zainteresovanost kod učenika da ostatak serije ili celog serijala nastave da gledaju sami kod kuće.

Na osnovu svega iznesenog u ovom odeljku, zaključujemo da je **potvrđena** naša posebna hipoteza da nastavnici imaju pozitivne stavove o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.

6.4. Inicijalno testiranje vokabulara

Inicijalno testiranje učenika obavljeno je pismenim i usmenim putem. U ovom odeljku ćemo se baviti samo testiranjem vokabulara, dok će o testiranju izgovora biti reči u Odeljku 6.6. Pismenim putem učenici su dobili zadatak da zaokruže jednu od dve ponuđene reči, koje su predstavljale britansku ili američku varijantu. Učenici su zaokruživali onu varijantu koju oni koriste u svom govoru ili pisanom obliku na engleskom jeziku. Ukupno je bilo 30 takvih parova reči. Parovi su nasumično bili poredani i u istim kolonama su se nalazile reči i jedne i druge varijante, kako bi odgovori učenika bili što validniji. Nakon bodovanja njihovih odgovora, gde smo sabirali broj britanskih i američkih reči koje je svaki ispitanik zaokružio, odredili smo koja varijanta preovlađuje kod svakog učenika (Tabela 32), što nam je poslužilo kod ujednačavanja kontrolne i eksperimentalne grupe.

Tabela 32. Zastupljenost britanske ili američke varijante na inicijalnom testiranju

Inicijalno testiranje vokabulara	N	%	Σ
Britanska varijanta	23	38,33	819
Američka varijanta	34	56,67	950
Kombinacija obe varijante	3	5,00	-
Ukupno	60	100	1800

Tabela 32 pokazuje da među učenicima preovlađuje vokabular iz američke varijante engleskog jezika, gde je 56,67 % učenika svrstano u grupu sa pretežno američkim vokabularom, dok je ostatak od 26 učenika svrstan u grupu sa pretežno britanskim vokabularom. Napominjemo da smo 3 učenika, u čijim su odgovorima podjednako bile zastupljene i britanske i američke reči, svrstali u britansku grupu zbog potreba ujednačavanja kontrolne i eksperimentalne grupe.

Ako izvršimo ukrštanje između ovakvog stanja i njihovih odgovora na pitanje iz inicijalnog upitnika „Da li kod kuće pratite neke TV kanale ili TV formate na engleskom jeziku?“, vidimo da i među učenicima koji su se izjasnili da kod kuće prate određene televizijske programe na engleskom jeziku, preovlađuje američki vokabular. Od ukupno 53 učenika koji su se izjasnili da kod kuće prate neke televizijske programe na engleskom jeziku, kod 29 učenika (54,72%) je preovlađivao američki vokabular na inicijalnom testiranju, što je i u skladu sa našim očekivanjima na početku eksperimenta i pretpostavkom da će kod učenika preovlađivati američka varijanta engleskog jezika, budući da je ona dominantnija u medijima. Da je američka varijanta engleskog jezika popularnija među mladima i bez uticaja medija, vidimo u grupi od 7 učenika koji su se izjasnili da ne prate kod kuće televizijske programe na engleskom. Od njih 7, kod 5 učenika (71,43%) je preovlađivao američki vokabular na testiranju.

Tabela 33. Britanski ili američki vokabular učenika u odnosu na gledanje TV programa na engleskom kod kuće

BrE ili AmE vokabular	TV program na engleskom		Ukupno
	Da	Ne	
Britanski	21	2	23
Američki	29	5	34
Obe varijante podjednako	3	0	3
Ukupno	53	7	60

U narednom odeljku biće predstavljeni rezultati finalnog testiranja vokabulara i njihovo poređenje sa rezultatima inicijalnog testiranja radi utvrđivanja da li je eksperimentalni faktor doprineo povećanju broja britanskih reči u odnosu na američki vokabular, koji se pokazao kao dominantnija varijanta na inicijalnom testiranju.

6.5. Finalno testiranje vokabulara

Finalno testiranje, isto kao i inicijalno, obavljeno je pismenim i usmenim putem. Usmeno testiranje će posebno biti interpretirano u okviru Odeljka 6.6. Ovde ćemo se baviti samo pismenim testiranjem, gde smo pismenim putem proveravali da li je bilo napretka u pogledu upotrebe britanskog vokabulara u odnosu na američki. S obzirom da su nakon inicijalnog testiranja učenici razvrstani u dve grupe, ujednačene po broju, polnoj strukturi i zastupljenosti britanske ili američke varijante, ovde ćemo se baviti rezultatima eksperimentalne grupe, sa kojom je i vršena eksperimentalna nastava u cilju provere, između ostalog, i napredovanja po pitanju zastupljenosti britanske varijante engleskog jezika. Od 30 parova reči, skor na ovom testiranju izgledao je ovako (Tabela 34):

Tabela 34. Zastupljenost britanske ili američke varijante na finalnom testiranju

Finalno testiranje vokabulara	N	%
Britanska varijanta	20	66,67
Američka varijanta	5	16,67
Kombinacija obe varijante	5	16,67
Ukupno	30	100

Tabela pokazuje da među učenicima na finalnom testiranju u eksperimentalnoj grupi **preovlađuje britanski vokabular**, što nije bilo slučaj kod inicijalnog testiranja. Od ukupno 30, kod 20 učenika je preovlađuje britanski vokabular (66,67% učenika), dok američki vokabular preovlađuje kod 5 učenika eksperimentalne grupe (16,67% učenika). Kod 5 učenika je izračunat podjednak broj reči britanske i američke varijante engleskog jezika pa smo njih svrstali u kategoriju „kombinacija obe varijante”. S obzirom da smo prilikom pregledanja testa nailazili na neke nepravilnosti u pogledu učeničkih odgovora (uglavnom se radi o zaokružene obe reči unutar jednog para, ili o nezaokruživanju niti

jednog člana para), u tom slučaju nije bilo bodova za taj par reči. Iz tog razloga sada imamo slučaj da ukupan mogući broj poena nije 900 (30 učenika x 30 reči), već 897.

U narednoj tabeli predstavljamo vrednosti koje su nam potrebne za izračunavanje statističke značajnosti ovakvog napretka putem **t testa**. Sami podaci predstavljeni u ovoj tabeli govore o velikoj prednosti britanske varijante u odnosu na američku. Ukupan broj britanskih reči u eksperimentalnoj grupi iznosi 500, dok je američkih bilo 397. I sama aritmetička sredina govori o prednosti britanske varijante unutar eksperimentalne grupe.

Tabela 35. Eksperimentalna grupa - finalno testiranje vokabulara

Finalno testiranje vokabulara	Σ	AS	SD
Britanska varijanta	500	16,6667	2,88077
Američka varijanta	397	13,2333	2,93238
Ukupno	897		

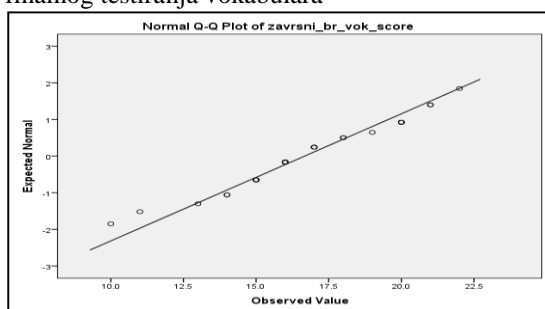
Da bismo uporedili postignuće učenika sa finalnog testiranja i njihovo postignuće sa inicijalnog testiranja, prikazujemo i Tabelu 36 u kojoj možemo videti podatke potrebne za izračunavanje t testa upoređivanjem aritmetičkih sredina.

Tabela 36. Inicijalno testiranje vokabulara – eksperimentalna grupa

Inicijalno testiranje vokabulara	%	Σ	AS
Britanski vokabular	46,78	421	14,033
Američki vokablar	53,22	462	15,400
Ukupno	100	889	

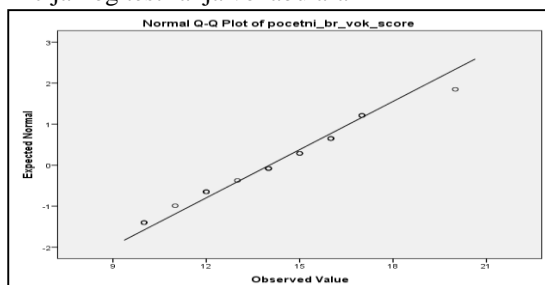
U ovom slučaju, uslov za primenu nekog parametrijskog testa, kao što je **t test**, jeste i potvrda da se radi o normalnoj raspodeli podataka i da nema značajnih odstupanja empirijske od normalne raspodele (Kundačina, Brkić 2004: 280). To potvrđuje i naredni grafikon, koji pokazuje da su naši rezultati raspoređeni tik do linije normalne raspodele.

Grafikon 5. Normalnost raspodele bodova sa finalnog testiranja vokabulara



Pošto ćemo ove rezultate upoređivati sa rezultatima inicijalnog testiranja britanskog vokabulara (u okviru članova eksperimentalne grupe), prikazujemo i raspodelu bodova sa inicijalnog testiranja (Grafikon 6).

Grafikon 6. Normalnost raspodele bodova sa inicijalnog testiranja vokabulara



Budući da je potvrđeno da se radi o normalnoj raspodeli kod oba testiranja, stečeni su uslovi za proveru da li je na finalnom testiranju bilo statistički značajnog napretka u odnosu na inicijalno testiranje vokabulara, što je urađeno parametrijskim **t testom**. U tabeli koja sledi vidimo deskriptivne statističke mere za naša dva uzorka, za postignuće u pogledu primene britanskih reči na inicijalnom testu vokabulara i postignuće na finalnom testu vokabulara.

Tabela 37. Deskriptivna statistika inicijalnog i finalnog testiranja

Eksperimentalna grupa	N	AS	SD
Britanski vokabular-inicijalni	30	14.0333	2.55266
Britanski vokabular-finalni	30	16.6667	2.88077

t=3.436, df =28, p=0,05 i 0,01

Primećuje se da su prosečna postignuća veća na finalnom testiranju u odnosu na inicijalno. Vidimo da su na inicijalnom testiranju vokabulara ispitanici postizali u proseku 14,03 a na finalnom u proseku 16,67 bodova, što znači da su ostvarili napredak od 2,64 boda u proseku. Na osnovu izračunate vrednosti t , koje iznosi 3,436, i sa 28 stepeni slobode ($df=28$), vidimo da je naše t **veće** od obe granične vrednosti (2,05 i 2,76), na nivoima značajnosti 0,01 i 0,05, što nam potvrđuje da je napredak u postignuću na testu pre i posle eksperimenta sistemski, nije slučajan, i statistički je značajan. **Ovim je potvrđena posebna hipoteza da izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje.**

6.6. Analiza rezultata eksperimentalnog istraživanja

Kao što smo ranije u radu isticali, okosnicu našeg istraživanja činio je eksperiment s paralelnim grupama, kojim smo učenike eksperimentalne grupe izlagali britanskim humorističkim serijama kako bismo utvrdili da li eksperimentalni faktor ima uticaja na poboljšanje izgovora kod učenika. Data je prednost serijama u odnosu na ostale televizijske formate iz nekoliko razloga: (1) serije traju kraće i lakše ih je kombinovati s nastavnom jedinicom; (2) kada se jednom zainteresuju za neku seriju, učenici gledanje ostalih epizoda mogu da nastave kod kuće; (3) učenici već imaju pozitivno iskustvo s praćenjem stranih serija kod kuće; (4) želeli smo da razvijemo svest kod učenika da trenutnu naviku gledanja španskih i turskih serija mogu zameniti gledanjem serija na engleskom jeziku i na taj način usavršavati jezik koji uče u školi. Iz širokog opusa serija na engleskom jeziku, izdvojili smo britanske humorističke serije, sitkome, najpre iz razloga što želimo da učenici ovladaju britanskim izgovorom, a zatim iz razloga što humor, u odnosu na ostale serije koje nemaju

taj karakter, ima mnogo pozitivnih uticaja na nastavu. O svemu tome bilo je reči u poglavlju o humoru.

U prilog odabiru britanskih a ne američkih televizijskih serija ide i istraživanje koje je sproveda Prodanović (2013: 263), u kojem se pominje da američki filmovi i serije sadrže veći udeo vanjezičkih aspekata humora, za razliku od britanske produkcije u kojoj se, kao i u Velikoj Britaniji, tradicionalno poklanja velika pažnja humoru izraženom kroz jezik. S obzirom da je naše istraživanje imalo za cilj utvrđivanje efikasnosti humorističkih serija u procesu usavršavanja izgovora engleskog kao stranog jezika, mišljenja smo da se to bolje može postići ukoliko su učenici izloženi jezičkim aspektima humora, po čemu su britanske humorističke serije i poznate.

Naše istraživanje je bilo, donekle, i u skladu sa Zivovim istraživanjima (Ziv 1988), kao i sa rezultatima njegovih sledbenika (Derks, Gardner i dr. 1998; Schmidt 2002; Schmidt i Williams 2001), koji su potvrdili prednosti nastave sa humorističkim elementima, kao i neophodnost primene samo onih elemenata koji su blisko povezani sa sadržajem kursa.

Na inicijalnom testiranju je proveravan izgovor odabranih fonema kod učenika kako bi se na kraju eksperimenta utvrdilo da li je eksperimentalna grupa, zahvaljujući dejstvu eksperimentalnog faktora, napredovala u izgovoru u odnosu na početak eksperimenta. Finalno testiranje je poslužilo za upoređivanje izgovora učenika eksperimentalne i kontrolne grupe i za utvrđivanje koja grupa je bila bolja po tom pitanju. Za odabir relevantnih fonema čije usvajanje ispitujemo uzeli smo u obzir dva kriterijuma. Jedan se odnosio na razlike između fonema u engleskom i srpskom jeziku, odnosno samo onih fonema koje su problematične za izvorne govornike srpskog jezika, dok je drugi kriterijum za odabir fonema bio zasnovan na najbitnijim razlikama između britanskog i američkog izgovora. Dakle, uticaj eksperimentalnog faktora na usavršavanje izgovora engleskog jezika praćen je kroz: (1) izgovor engleskih fonema koje su posebno

problematične za govornike srpskog jezika, i (2) izgovor fonema koje predstavljaju karakteristične razlike između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika.

Prvi kriterijum koji smo primenili odnosio se na razlike između fonema u britanskom i srpskom jeziku, i to samo onih koje su problematične za govornike srpskog jezika, pa smo ovde ispitivali: (1) kako učenici izgovaraju foneme /θ/, /ð/, /ŋ/ i /w/, iz razloga što ne postoje u srpskom jeziku i (2) izgovor engleskih ploziva /p/, /t/ i /k/, karakterističnih po jakoj aspiraciji kada se nalaze na početku reči. O ovome detaljnije u narednom pododeljku.

Na osnovu drugog kriterijuma, koji se odnosio na razlike između britanskog i američkog izgovora, ispitivali smo usvajanje sledećih fonema: (1) britansko /ɑ:/ u odnosu na američko /æ/; (2) britansko /ɒ/ u odnosu na američko /ɑ:/; (3) britansko /ɔ:/ u odnosu na američko /ɒ:/ ili /ɑ:/; (4) britanski diftong /əʊ/ u odnosu na američki /ou/; (5) odsustvo finalnog /r/ u britanskom u odnosu na njegovo prisustvo u američkom izgovoru engleskog jezika; (6) britansko /t/ i /d/ u intervokalskoj poziciji u odnosu na američki flap /ɾ/, koji je po izgovoru veoma sličan fonemi /d/; (7) ispuštanje poluvokala /j/ u pojedinim rečima po čemu se britanski razlikuje od američkog. O svim pomenutim poređenjima između britanske i američke varijante izgovora, koje su ujedno bile i predmet našeg istraživanja, bilo je reči u poglavlju o fonemama.

Odgovori učenika su analizirani i interpretirani kvalitativno i kvantitativno. Kvalitativno je predstavljeno koliko učenika je zadovoljilo kriterijume autora u pogledu napredovanja u usavršavanju izgovora i određeno da li je brojčano više napredovala eksperimentalna ili kontrolna grupa. Takođe, izgovor učenika je analiziran i u pogledu prisustva britanskog ili američkog izgovora. Kvantitativno, bodovan je izgovor učenika i izvršena je primena statističkih mera radi utvrđivanja značajnosti postignutog rezultata.

6.6.1. Ključne razlike između fonemskog sistema engleskog i srpskog jezika

Kako bismo utvrdili da li britanske humorističke serije imaju uticaja na usvajanje engleskih fonema koje su posebno problematične za srpske govornike, jedan deo eksperimenta odnosio se na testiranje engleskih fonema naspram kojih ne postoje prototipske foneme (fonemske praznine) u srpskom jeziku. Kao što smo pomenuli u poglavlju o engleskim fonemama, u tabelama u kojima smo dali preglede sistema konsonanata i vokala u engleskom i srpskom jeziku (Tabela 2, str. 102; Tabela 3, str. 111) prisutno je nekoliko fonemskih praznina u srpskom u odnosu na engleski jezik. Prilikom odabira fonema čiji će izgovor biti analiziran u istraživanju, rukovodili smo se upravo fonemskim prazninama u srpskom jeziku. Zbog obimnosti i težine jednog takvog istraživanja koje bi uključilo sve fonemske praznine koje postoje u srpskom u odnosu na engleski jezik, mi smo naše istraživanje sveli na sedam fonema za koje smo smatrali da su: (1) odgovarajuće za uzrast ispitanika, i (2) koje bi trebalo da su našim govornicima teže za izgovor. Iz tog razloga, od vokalskih fonemskih praznina /æ/, /ə/ i /ə:/ u razmatranje nisu uzete /ə/ i /ə:/, jer njihov izgovor našim govornicima ne predstavlja poteškoću i ne bi bilo nekih značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe. Iako ova fonema ne postoji u srpskom fonemskom sistemu, mi je jasno izgovaramo kao “zalet” pri izgovoru vokalskog /r/ u rečima kao što su *rt* i *rđav* (Riđanović 1989). Vokal /ə/ se u našem jeziku koristi i kao poštapalica, može se čuti pri zamuckivanju, itd. Za razliku od pomenute dve foneme, fonemsku prazninu /æ/ jesmo uključili u istraživanje, ali da se ne bi dva puta ponavljalo, nju smo uključili u deo istraživanja koji se bavi razlikama između britanskog i američkog izgovora engleskog jezika. Kada je reč o konsonantima, uključili smo sve fonemske praznine: /ŋ/, /ð/, /θ/, i /w/ (prema Filipović 2005: 28), ali i foneme /p/, /t/ i /k/, zbog aspiracije koja je prisutna u britanskom izgovoru ovih ploziva, a u srpskom jeziku se

izgovaraju bez nje. Učenici su i na inicijalnom i na finalnom testiranju izgovarali ključne reči i rečenice sa fonemama koje su bile predmet istraživanja. Njihovi odgovori su snimani radi potreba naknadnog preslušavanja i analize izgovora učenika. Za svaku od analiziranih fonema, učenici su izgovarali zadate reči i rečenice sa fonemama koje su bile predmet analize:

1. /ŋ/: Na inicijalnom testiranju njihov izgovor je bio proveravan kod reči *sing* /'sɪŋ/, *longing* /'lɒŋɪŋ/ i *wrong* /'rɒŋ/, kao i rečenicu *Nothing's wrong* /nʌθɪŋz rɒŋ/, dok su na finalnom testiranju učenici izgovarali reči *ringing* /'rɪŋɪŋ/, *song* /'sɒŋ/ i *sitting* /'sɪtɪŋ/ i rečenicu *We're getting things moving* /wiə r getɪŋ θɪŋz mʊ:vɪŋ/.
2. /θ/: Reči za izgovor na inicijalnom testiranju su bile *mouth* /'maʊθ/, *path* /'pɑ:θ/ i *think* /'θɪŋk/, kao i rečenica *Nothing like youth* /nʌθɪŋ laɪk ju:θ/, a na finalnom *thick* /'θɪk/, *author* /'ɔ:θə/ i *breath* /'bræθ/ i rečenica *Next Thursday is the thirteenth of the month* /next θə:zdeɪ ɪz ðə θə:ti:nθ ɒv ðə mʌθ/.
3. /ð/: Učenici su na inicijalnom testiranju izgovarali reči *then* /'ðen/, *though* /'ðəʊ/ i *neither* /'naɪðə/, i rečenicu *That's neither here nor there* /ðæt s naɪðə hiə nɔ: ðeə/, dok su na finalnom testiranju zadate reči bile *that* /'ðæt/, *rather* /'rɑ:ðə/ i *breathe* /'bri:ð/ i rečenicu *This photo shows my father, mother and two brothers* /ðɪs fəʊtəʊ ʃəʊz maɪ mʌðə fɑ:ðə ænd tu: brʌðəz/.
4. /w/: Zadate reči na inicijalnom testiranju su bile *wait* /'weɪt/, *wiser* /'waɪzə/ i *wow* /'waʊ/, i rečenica *Away with war* /ə'weɪ wɪð wɔ:/. Na finalnom testiranju učenici su izgovarali reči *window* /'wɪndəʊ/, *wild* /'waɪld/ i *reward* /rɪ'wɔ:d/ i rečenicu *Walter woke up at once* /wɔ:ltə wəʊk ʌp æt wʌns/.

5. /p/: Na inicijalnom testiranju su učenici izgovarali reči *park* /'pɑ:k/, *path* /'pɑ:θ/ i *poor* /'pʊə/ i rečenicu *Peter Piper picked a peck of pickled pepper* /pi:tə paɪpə pɪkt ə pæk ɒv pɪklɪd pepə/. Na finalnom testiranju reči za izgovor su bile *pie* /paɪ/, *paper* /'peɪpə/ i *post* /'pəʊst/ i rečenica *Please bring me a piece of apple pie* /pli:z brɪŋmi: ə pi:s ɒv æpl paɪ/.
6. /t/: Reči za izgovor na inicijalnom testiranju su bile *town* /'taʊn/, *tan* /tæn/ i *talk* /tɔ:k/, dok je rečenica bila *I talked to Tom* /aɪ tɔ:kt tu: tɒm/. Na finalnom testiranju reči su bile *tour* /'tʊə/, *take* /teɪk/ i *too* /'tu:/ i rečenica *The teacher talked about translation* /ðə ti:tʃə tɔ:kt ə'baʊt trænz'leɪʃn/.
7. /k/: Inicijalno testiranje je sadržalo reči *cave* /'keɪv/, *card* /'kɑ:d/ i *car* /'kɑ:/ rečenicu *Cut and come again* /kʌt ænd kʌm ə'gen/. Finalno testiranje je obavljeno sa rečima *cap* /'kæp/, *cart* /'kɑ:t/ i *care* /'keə/ i rečenicom *Take the key of the car* /teɪk ðə ki: ɒv ðə kɑ:/.

U daljem tekstu sledi interpretacija i analiza izgovora učenika u ključnim primerima koji su sadržali gorepomenute foneme.

6.6.1.1. Analiza i interpretacija rezultata na nivou izgovora fonema /ŋ/, /θ/, /ð/ i /w/

Upoređujući tačnost izgovora učenika iz kontrolne i eksperimentalne grupe na finalnom testiranju ovih fonema, primećuje se dominacija učenika iz eksperimentalne grupe, koja je kao eksperimentalni faktor imala britanske humorističke serije na časovima eksperimentalne nastave. Od analiziranih fonema, jedino se izgovor foneme /ŋ/ pokazao problematičnim za obe grupe i tu su imali najmanje tačno izgovorenih primera. U kontrolnoj grupi je 20,00 % učenika imalo dobar izgovor ove foneme, i u eksperimentalnoj

grupi nešto veći procenat, tačnije, njih 26,67% sa dobrim izgovorom. U nastavku teksta precizno ćemo ilustrovati šta je predstavljao nedovoljno dobar, srednje dobar i dobar izgovor ispitivanih fonema. Ostale foneme /θ/, /ð/ i /w/, ispitanici su izgovarali mnogo bolje od prethodno pomenute foneme /ŋ/. U Tabeli 38 dajemo prikaz stanja na finalnom testiranju.

Tabela 38 . Izgovor engleskih fonema /θ/, /ð/, /ŋ/ i /w/ na finalnom testiranju

Izgovor fonema (finalno testiranje)	Kontrolna grupa (%)			Eksperimentalna grupa (%)		
	Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar	Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar
Izgovor foneme /ŋ/	16 53,33%	8 26,67%	6 20,00%	7 23,33%	15 50,00%	8 26,67%
Izgovor foneme /θ/	9 16,67%	2 20,00%	19 63,33%	3 10,00%	4 13,33%	23 76,67%
Izgovor foneme /ð/	4 13,33%	14 46,67%	12 40,00%	2 6,67%	14 46,67%	14 46,67%
Izgovor foneme /w/	8 26,67%	16 53,33%	6 20,00%	1 3,33%	10 33,33%	19 63,33%

Tabela 38 jasno prikazuje prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu po pitanju izgovora prikazanih fonema. Ocenjujući izgovor učenika ocenom 1 za nedovoljno dobar izgovor, ocenom 2 za srednje dobar izgovor i ocenom 3 za dobar izgovor, narednom tabelom prikazujemo ukupan zbir osvojenih bodova (Sum), aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD) za svaku analiziranu fonemu. Kao što se vidi u tabeli koja sledi, sve tri mere deskriptivne statistike idu u prilog eksperimentalnoj grupi.

Tabela 39. Deskriptivna statistika za izgovor fonema

Finalno testiranje	Kontrolna grupa				Eksperimentalna grupa			
	N	Sum	M	SD	N	Sum	M	SD
Izgovor foneme /ŋ/	30	50	1,667	0,80230	30	61	2,033	0,71840
Izgovor foneme /θ/	30	70	2,333	0,92227	30	80	2,667	0,66089
Izgovor foneme /ð/	30	68	2,267	0,69149	30	74	2,467	0,62881
Izgovor foneme /w/	30	58	1,933	0,69149	30	78	2,600	0,56320

Kako bismo proverili da li je ovakva razlika između jedne i druge grupe statistički značajna i da li eksperimentalni faktor doprinosi boljem izgovoru ovih fonema, uradili smo χ^2 test za svaku od njih.

Već smo pomenuli da fonema /ŋ/ ne postoji u srpskom jeziku i njen izgovor je za naše govornike prilično problematičan. Konsonant /ŋ/ je zvučni velarni nosni konsonant koji nastaje tako što se zadnji deo jezika podigne prema prednjem delu mekog nepca, koje je ujedno i spušteno kako bi vazduh mogao da prolazi kroz nos. Radi ovladavanja njegovim izgovorom, potrebno je uložiti dosta truda, i od strane nastavnika i od strane učenika. Rukovodeći se time da je izloženost stranom jeziku jedan od bitnih faktora u usvajanju stranog izgovora (Kenworthy 1997: 6), učenici su bili izlagani britanskim humorističkim serijama kako bismo utvrdili da li taj eksperimentalni faktor pozitivno utiče na usvajanje izgovora britanskog jezika, odnosno fonema koje su bile predmet istraživanja. Na osnovu izgovora ključnih primera sa fonemom /ŋ/, dobili smo rezultat prikazan u Tabeli 40. Kontrolna grupa je pokazala slabiji izgovor ove foneme (53,33% učenika čiji je izgovor okarakterisan kao nedovoljno dobar, 26,67% učenika sa srednje dobrim izgovorom i 20,00% učenika sa dobrim izgovorom) u odnosu na eksperimentalnu, koja je imala 23,33% učenika sa nedovoljno dobrim izgovorom ove foneme, 50,00% učenika sa srednje dobrim izgovorom, i 26,67% učenika sa dobrim izgovorom. U ovom slučaju pod nedovoljno dobrim izgovorom podrazumevamo poistovećivanje ove foneme sa suglasničkom grupom /ng/, na primer /'sɪŋɪŋ/ umesto /'sɪtɪŋ/, /'sɒŋɪŋ/ umesto /'sɒŋ/, i slično. Srednje dobrim izgovorom su ocenjeni oni učenici koji su neke primere izgovarali kao /ŋ/ a neke kao /ng/, ili su se u svim primerima trudili da to zvuči barem približno kao /ŋ/, i dobar izgovor je podrazumevao slučajeve gde je svaki zadati primer izgovoren sa traženim /ŋ/. Ovde ne bismo mogli da izdvojimo neki primer koji im je bio najlakši ili najteži za izgovor, jer je vladalo prilično šarenilo u odgovorima učenika, kako u pojedinačnim rečima tako i na

nivou rečenice. Na osnovu celokupnog postignuća svakog učenika, očigledno je da je eksperimentalni faktor imao pozitivnog uticaja na usvajanje pravilnog izgovora ove foneme. Kako bismo proverili da li je ovakav rezultat statistički značajan, urađen je χ^2 test. Radi ispunjavanja uslova za izračunavanje χ^2 putem kontingencijske tabele 2x2, grupisali smo kategorije srednje dobar i dobar, i primenili i Yatesovu korekciju (Jovanović i Knežević-Florić 2008: 271).

Tabela 40. Izgovor foneme /ŋ/

Izgovor foneme / ŋ / (finalno testiranje)	Nedovoljno dobar	Srednje dobar + dobar	Ukupno
Kontrolna grupa	16	8+6	30
Eksperimentalna grupa	7	15+8	30
Ukupno	23	37	60

$\chi^2 = 5,71$; $\chi^2_{\text{Yates}} = 4,51$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,295$; $C_{\text{max}} = 0,707$

S obzirom da je izračunata vrednost χ^2 (= 5,71), kao i korigovani χ^2_{Yates} (= 4,51), veća od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /ŋ/ **statistički značajna**. Poređenjem dobijenog koeficijenta kontigencije C (=0,295) sa maksimalnim koeficijentom C_{max} (= 0,707), primećuje se srednja jačina povezanosti između eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /ŋ/. Ovakav rezultat potvrđuje da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora foneme /ŋ/.

Sledeća fonema koju smo analizirali, i koja ne postoji u srpskom jeziku, je /θ/. Konsonant /θ/ je bezvučni dentalni frikativ koji nastaje tako što vrh jezika ovlaš dodiruje ivicu gornjih zuba sa unutrašnje strane, pri čemu na mestu njihovog dodira ostaje mali prolaz kroz koji prolazi vazдушna struja. Zbog tendencije učenika da ga zamenjuju sa našim glasom **t** (na primer kod reči *think*, umesto ispravnog izgovora /θɪŋk/ neko izgovara /tɪŋk/),

zanimalo nas je da li će učenici nakon višemesečne izloženosti britanskim humorističkim serijama pokazati napredak u izgovoru ove foneme. I u ovom slučaju je eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat od kontrolne. U eksperimentalnoj grupi je 76,67% učenika imalo dobar izgovor ove foneme, isto toliko (13,33%) učenika je imalo srednje dobar izgovor, a 10,00% učenika je bilo sa slabim izgovorom. Za razliku od njih, učenici kontrolne grupe su pokazali slabiji izgovor, pa je 63,33% njih imalo dobar izgovor, 20,00% je imalo srednje dobar izgovor i 16,67% učenika sa nedovoljno dobrim izgovorom. Pod nedovoljno dobrim izgovorom, u ovom slučaju, podrazumevamo poistovećivanje ove foneme sa fonemama /t/ i /s/, kao na primer: /tɪŋk/ umesto /θɪŋk/, /mʌns/ umesto /mʌnθ/, i slično. Srednje dobrim izgovorom su ocenjeni oni učenici koji su neke primere izgovarali kao /θ/ ili nekom drugom varijantom koju bi proizvodili u težnji da ispravno izgovore traženu fonemu, dok je dobar izgovor podrazumevao slučajeve gde je svaki zadati primer izgovoren sa traženim /θ/. Da li je ovakva prednost eksperimentalne grupe statistički značajna, pokazuje se izračunavanjem χ^2 testa putem kontingencijske tabele 2x3. Međutim, zbog dve vrednosti polja <5 (vrednosti 3 i 4), preporučuje se provera značajnosti putem “Fisher exact” testa (Freeman i Campbell 2007: 11).

Tabela 41. Izgovor foneme /θ/

<i>Izgovor foneme /θ/ (finalno testiranje)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar</i>	<i>Dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Kontrolna grupa	6	12	12	30
Eksperimentalna grupa	3	4	23	30
Ukupno	9	16	35	60

P=0,013; α=0,05

Pošto se izračunata vrednost P (= 0,013) nalazi u rangu $0,01 < P < 0,05$, to govori o nivou značajnosti srednje jačine. Ovim testom je i potvrđeno da je izgovor foneme /θ/ statistički značajno uslovljen dejstvom eksperimentalnog faktora, što znači da je izgovor ove foneme kod eksperimentalne grupe i statistički bolji od izgovora kontrolne grupe.

Još jedan engleski frikativ, koji ne postoji u srpskom jeziku, uključen je u istraživanje. Konsonant /ð/ spada u frikative, zvučni je i dentalni konsonant, koji nastaje tako što se vrh jezika stavi između gornjih i donjih zuba, naslanjajući se samo na gornje zube i pri tom stvarajući mali prostor za prolazak vazdušne struje. Našim učenicima njegov izgovor može predstavljati poteškoću, pa ga neki izgovaraju kao naše d, (na primer, reč *they* umesto /'ðei/ neki izgovaraju /'dei/) što je sasvim pogrešno i ne sme se dopuštati učenicima. Naši ispitanici su na finalnom testiranju pokazali zadovoljavajući nivo kada je u pitanju izgovor ove foneme, i na nivou reči i na nivou rečenice. I kontrolna i eksperimentalna grupa imaju uglavnom iste rezultate. U eksperimentalnoj grupi samo 6,67% učenika nije umelo da izgovori ovu fonemu, dok je u kontrolnoj grupi bilo 13,33% učenika sa nedovoljno dobrim izgovorom ove foneme. Pod nedovoljno dobrim izgovorom, u ovom slučaju, podrazumevamo poistovećivanje ove foneme sa fonemom /d/, kao na primer: /'dæt/ umesto /'ðæt/, /'fa:də/ umesto /'fa:ðə/, i slično. Srednje dobrim izgovorom su ocenjeni oni učenici koji su neke primere izgovarali kao /ð/, a neke kao /d/ ili nekom drugom varijantom koju bi proizvodili u težnji da ispravno izgovore, dok je dobar izgovor podrazumevao slučajeve gde je svaki zadati primer izgovoren sa traženim /ð/. Ovakav rezultat, odnosno poklapanje rezultata u grupama, ukazuje na negativan rezultat prilikom testiranja statističke značajnosti, što se i potvrdilo prilikom izračunavanja χ^2 koje je bilo veoma nisko (Tabela 42). I ovde je zbog vrednosti dva polja manje od 5, umesto χ^2 testa izračunat Fišerov test (eng. *Fisher exact test*).

Tabela 42. Izgovor foneme / ð /

Izgovor foneme / ð / (finalno testiranje)	Nedovoljno dobar	Srednje dobar + dobar	Ukupno
Kontrolna grupa	4	14+12	30
Eksperimentalna grupa	2	14+14	30
Ukupno	20	40	60

P=0,708; $\alpha=0,5$

Izračunata P vrednost (= 0,708) koja je veća od 0,05 pokazuje da u ovom slučaju nema statistički značajne razlike između izgovora foneme /ð/ kod učenika eksperimentalne i učenika kontrolne grupe.

Naredna fonema uzeta u razmatranje i koja je bila predmet statističke obrade je fonema /w/. Konsonant /w/ je zvučni usmeno-velarni poluvokal koji nastaje tako što se usne zaokrugle kao za izgovor vokala /u:/, posle čega se izgovori vokal koji sledi. Ovaj konsonant ne postoji u našem jeziku, pa mu zato treba posvetiti vremena radi pravilnog izgovaranja i njegovog razlikovanja od glasa /v/, što je neredak slučaj među učenicima sa naših prostora. Iz tog razloga je izgovor foneme /w/ i uzet u razmatranje. Zanimalo nas je da li će izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama doprineti popravljajući ovakve situacije. Nakon analize izgovora učenika ključnih primera koji sadrže fonemu /w/ dobijamo stanje koje ide u prilog učenicima eksperimentalne grupe. Naime, po završetku eksperimenta, među učenicima eksperimentalne grupe bilo je svega 3,33% učenika sa nedovoljno dobrim izgovorom ove foneme. U kontrolnoj grupi je 26,67% učenika imalo nedovoljno dobar izgovor ove foneme. U ovom slučaju pod nedovoljno dobrim izgovorom podrazumevamo poistovećivanje ove foneme sa fonemom /v/, kao na primer: /'vaɪld/ umesto /'waɪld/, /'vəʊk/ umesto /'wəʊk/, i slično. Srednje dobrim izgovorom su ocenjeni oni učenici koji su neke primere izgovarali kao /w/ a neke kao /v/, i dobar izgovor je podrazumevao slučajeve gde je svaki zadati primer izgovoren sa traženim /w/. Među učenicima i jedne i druge grupe primetno je da prilično dobro vladaju izgovorom foneme /w/ na nivou reči ali kada se radi o rečenicima, tu već preovlađuje /v/ čak i kod onih učenika koji su dobro izgovorili /w/ u pojedinačnim rečima. Tako je, na primer, najčešća greška koju su pravili bila upravo rečenica *Walter woke up at once*, koju je umesto izgovora /wɔ:lʔə wəʊk ʌp æt wʌns/, mnogo njih izgovaralo /vɔ:lʔə vəʊk ʌp æt wʌns/. Isti slučaj je i sa rečenicom *Away with war* /ə'veɪ wɪð wɔ:/, koja je u nekoliko slučajeva glasila /ə'veɪ wɪð

vo:/. Međutim, na osnovu celokupnog postignuća svakog učenika, očigledno je da je eksperimentalni faktor imao pozitivnog uticaja na usvajanje pravilnog izgovora ove foneme. Da bismo utvrdili da li je ovakva prednost eksperimentalne grupe i statistički značajna, urađen je χ^2 test (Tabela 43).

Tabela 43. Izgovor foneme /w/

<i>Izgovor foneme / w / (finalno testiranje)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar + dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Kontrolna grupa	8	16+6	30
Eksperimentalna grupa	1	10+19	30
Ukupno	9	51	60

$\chi^2 = 6,405$; $\chi^2_{\text{Yates}} = 4,706$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,311$; $C_{\text{max}} = 0,707$

Rezultati urađenog χ^2 testa (=6,405), kao i korigovanog χ^2_{Yates} testa (= **4,706**), koji su veći od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, potvrđuju da je razlika između postignuća jedne i druge grupe u izgovoru glasa /w/ **statistički značajna**. Poređenjem dobijenog koeficijenta kontigencije C (=0,311) sa maksimalnim koeficijentom **Cmax (= 0,707)**, primećuje se srednja jačina povezanosti između eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /w/. Ovakav rezultat potvrđuje da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora foneme /w/.

6.6.1.2. Napredak u izgovoru fonema /ð/, /θ/, /ŋ/ i /w/ unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta

Da bismo proverili da li je bilo napretka u izgovoru prethodno pomenutih fonema, uporedili smo izgovor učenika eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta, kako bismo utvrdili da li je eksperimentalni faktor (britanske humorističke serije), imao značajnog uticaja na napredovanje u izgovoru odabranih fonema. Najpre ćemo se baviti napretkom u izgovoru foneme /ŋ/.

Da se radi o velikom napretku u izgovoru ove foneme ukazuje i broj učenika koji su imali nedovoljno dobar izgovor. Na inicijalnom testiranju takvih učenika je bilo 60,00%, dok se na finalnom testiranju taj broj smanjio na 23,33%. Za svaku od ispitivanih fonema urađen je χ^2 test kako bismo proverili da li postoji statistička značajnost između rezultata na finalnom testiranju u odnosu na inicijalno testiranje, kao i koeficijent kontingencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 44. Napredak u izgovoru foneme /ŋ/

<i>Izgovor foneme /ŋ/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar + dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalno	18	9+3	30
Finalno	7	15+8	30
Ukupno	20	40	60

$\chi^2 = 8,29$; $\chi^2_{Yates} = 6,86$; $p = 0,05$ i $0,01$; $df = 1$; $C = 0,35$; $C_{max} = 0,707$

Rezultat pokazuje da je, kada je u pitanju izgovor foneme /ŋ/, eksperimentalna grupa ostvarila veliki napredak u odnosu na početak eksperimenta. Izračunata vrednost χ^2 (= 8,29), kao i korigovani χ^2_{Yates} (= 6,86), koji su veći od graničnih vrednosti 3,841 i 6,635 sa jednim stepenom slobode ($df = 1$) i na oba nivoa značajnosti (0,05 i 0,01), ukazuje da je izgovor foneme /ŋ/ statistički značajno uslovljen dejstvom eksperimentalnog faktora.

Jačina veze između posmatranih obeležja (eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /ŋ/), srednje je vrednosti, budući da je izračunato da je vrednost $C = 0,35$, u odnosu na maksimalnu moguću jačinu veze u ovom slučaju ($C_{max} = 0,707$), negde na sredini.

Kod foneme /θ/ je rezultat otprilike isti na inicijalnom i finalnom testiranju (Tabela 45). Od ukupno 30 ispitanika, na inicijalnom testiranju njih 13,33% je imalo nedovoljno dobar izgovor ovog glasa, dok se na finalnom testiranju taj broj smanjio na 10%. Ovakav rezultat odmah ukazuje na negativan rezultat χ^2 testa, što potvrđuje da nije bilo statistički značajnog napretka u pogledu usvajanja pravilnog izgovora ove foneme. Zbog 3 polja koje imaju vrednosti manje od 5, izračunat je Fišerov test.

Tabela 45. Napredak u izgovoru foneme /θ/

<i>Izgovor foneme /θ/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar</i>	<i>Dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalno	4	10	16	30
Finalno	3	4	23	30
Ukupno	20	14	39	60

P=0,182; $\alpha=0,05$

Vrednost Fišerovog testa $P=0,182$, koje je veće od 0,10 ne ukazuje na postojanje statističke značajnosti u napretku učenika upoređujući izgovor pre i posle eksperimenta.

Izgovor foneme /ð/ se na finalnom testiranju pokazao znatno boljim u odnosu na inicijalno testiranje (Tabela 46). Na početku eksperimenta je 30,00% učenika imalo nedovoljno dobar izgovor ove foneme, dok se na kraju eksperimenta broj takvih učenika smanjio na 6,67%.

Tabela 46. Napredak u izgovoru foneme /ð/

<i>Izgovor foneme /ð/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar + dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalno	9	15+6	30
Finalno	2	14+14	30
Ukupno	20	40	60

$\chi^2 = 5,45$; $\chi^2_{Yates} = 4,01$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,29$; $C_{max} = 0,707$

Dobijena vrednost $\chi^2 = 5,45$, kao i korigovani $\chi^2_{Yates} = 4,01$, veća je od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05. Zaključujemo da je izgovor foneme /ð/ statistički značajno uslovljen dejstvom eksperimentalnog faktora. Izračunata vrednost $C = 0,29$, u odnosu na maksimalnu moguću vrednost u ovom slučaju ($C_{max} = 0,707$), govori o srednjoj jačini veze između posmatranih obeležja (eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /ð/).

Da li je kod izgovora foneme /w/ na finalnom testiranju eksperimentalna grupa napravila značajan napredak, pokazuje Tabela 47. Brojno stanje nam jasno ukazuje na znatno bolji rezultat ove grupe na finalnom testiranju u odnosu na inicijalno. Pre početka eksperimentalne nastave, učenici eksperimentalne grupe su, kada je u pitanju izgovor foneme /w/, imali 26,67% učenika sa nedovoljno dobrim izgovorom. Na finalnom testiranju taj se broj smanjio na 3,33%. Za proveravanje značajnosti ovakvog napretka, urađen je χ^2 test, kao i koeficijent kontingencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 47. Napredak u izgovoru foneme /w/

<i>Izgovor /w/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Nedovoljno dobar</i>	<i>Srednje dobar + dobar</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalno testiranje	8	17+5	30
Finalno testiranje	1	10+19	30
Ukupno	9	51	60

$$\chi^2 = 6,405; \chi^2_{Yates} = 4,706; p = 0,05; df = 1; C = 0,311; C_{max} = 0,707$$

Izračunati koeficijent kontingencije $C (= 0,311)$, u odnosu na $C_{max} (= 0,707)$, govori o srednjoj jačini veze između eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /w/. Međutim, na osnovu poređenja izračunatog $\chi^2 = 6,405$ i korigovanog $\chi^2_{Yates} = 4,706$, sa graničnom vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru foneme /w/ **statistički značajna**,

jer je izračunati χ^2 (= 6,405), kao i korigovani χ^2_{Yates} (= 4,706), veći od odgovarajuće granične vrednosti (= 3,841). Ovim testom smo statistički potvrdili da je napredak u izgovoru foneme /w/ statistički značajno uslovljen dejstvom britanskih humorističkih serija.

6.6.1.3. Interpretacija i analiza rezultata na nivou izgovora fonema /p/, /t/ i /k/

Ono po čemu se engleski plozivi /p/, /t/ i /k/ najviše razlikuju od istih ploziva u srpskom jeziku je aspiracija prisutna tokom izgovora. Kao što smo naveli u okviru Poglavlja 4, aspiracija (eng. *aspiration*) predstavlja čujan dah koji prati ploziju prilikom izgovora bezvučnih ploziva (Collins i Mees 2003: 240; Crystal 2008: 38; Jones 1922: 24; Ladefoged 2001: 43). Simbol za predstavljanje aspirovane foneme je /^h/, na primer: *pay* /p^heɪ/. Ona nije uvek iste jačine. Jača je posle ploziva /p/, /t/ i /k/ a slabija posle /b/, /d/ i /g/, dok se posle glotalnog /ʔ/ jedva čuje. Takođe, aspiracija je jača ukoliko se pomenuti plozivi nalaze na početku reči, kao na primer prilikom izgovora reči *time* /^htʰaɪm/, ili na početku naglašenog sloga, kao na primer prilikom izgovora reči *repeat* /rɪ^hˈpi:t/. Kada je reč o aspiraciji kao značajnoj razlici u izgovoru engleskih i srpskih ploziva, nakon obavljene analize odgovora učenika, i u jednoj i u drugoj grupi, uočavamo da je samo prilikom izgovora foneme /k/, kod učenika i jedne i druge grupe, preovlađivao izgovor sa aspiracijom. Nasuprot tome, kod obe grupe je prilikom izgovora foneme /t/ preovlađivao izgovor bez aspiracije. Jedan od razloga za to možemo naći u upoređivanju mesta artikulacije pomenutih fonema. Na veći procenat izgovora sa aspiracijom kod foneme /k/, moguće je da je uticalo i to što su i englesko /k/ i srpsko /k/ velarni suglasnici koji nastaju podizanjem zadnjeg dela jezika do mekog nepca. S druge strane, poteškoće u izgovoru

engleskog /t/, što je rezultiralo i preovlađivanjem izgovora ove foneme bez aspiracije, moguće je da su prouzrokovane, između ostalog, i različitim mestima artikulacije ove foneme u engleskom i srpskom jeziku. Englesko /t/ je alveolarni ploziv, koji nastaje tako što se vrh jezika stavi na alveolarni greben, dok je srpsko /t/ dentalni ploziv, koji nastaje tako što se vrh jezika jako pribija na gornje sekutiće, dok se gornja površina jezika pribija na alveole iznad tih sekutića. U Tabeli 48 je prikazano brojčano i procentualno stanje zabeleženo analizom izgovora odabranih ploziva na finalnom testiranju.

Tabela 48. Aspiracija prilikom izgovora engleskih ploziva /p/, /t/ i /k/

Aspiracija u izgovoru ploziva (finalno testiranje)	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	Bez aspiracije	Sa aspiracijom	Bez aspiracije	Sa aspiracijom
Izgovor ploziva /p/	20 66,67%	10 33,33%	11 36,67%	19 63,33%
Izgovor ploziva /t/	25 83,33%	5 16,67%	17 56,67%	13 43,33%
Izgovor ploziva /k/	14 46,67%	16 53,33%	6 20,00%	24 80,00%

Upoređujući rezultat jedne i druge grupe, uočljiva je blaga prednost učenika eksperimentalne grupe. Kod izgovora foneme /p/ sa aspiracijom, imamo situaciju da je u eksperimentalnoj grupi 63,33% učenika izgovorilo taj ploziv sa potrebnom aspiracijom, dok je u kontrolnoj grupi 33,33% učenika uspeo u tome. Najslabiji rezultat se pokazao kod izgovora ploziva /t/, gde je mali broj, i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi, uspeo da proizvede taj glas sa aspiracijom: svega 16,67% učenika u kontrolnoj i 43,33% učenika u eksperimentalnoj grupi. Najbolji rezultat je postignut kod izgovora poloziiva /k/ jer je većina učenika ovaj ploziv izgovarala sa aspiracijom: u eksperimentalnoj grupi ih je bilo 80,00%, a u kontrolnoj 53,33%. U narednoj tabeli dajemo ukupan zbir osvojenih bodova (Sum) i aritmetičku sredinu (M) za svaki ispitani glas. Bodovan je izgovor učenika sa 1 za izgovor bez aspiracije, i sa 2 za izgovor sa aspiracijom. Kao što se vidi u tabeli, obe mere deskriptivne statistike idu u prilog eksperimentalnoj grupi. Standardnu devijaciju kao meru odstupanja ovde ne uzimamo u razmatranje iz razloga što imamo samo bodove 1 i 2.

Tabela 49. Deskriptivna statistika za izgovor ploziva

Finalno testiranje	Kontrolna grupa			Eksperimentalna grupa		
	N	Sum	M	N	Sum	M
Izgovor foneme /p/	30	40.00	1.3333	30	49.00	1.6333
Izgovor foneme /t/	30	35.00	1.1667	30	43.00	1.4333
Izgovor foneme /k/	30	46.00	1.5333	30	54.00	1.8000

Kako bismo proverili da li je ovakva razlika između jedne i druge grupe statistički značajna i da li eksperimentalni faktor doprinosi boljem izgovoru ploziva /p/ kod učenika, uradili smo utvrđivanje statističke značajnosti χ^2 testom iz tabele kontingencije 2x2, kao i koeficijent kontingencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 50. Izgovor foneme /p/

<i>Izgovor ploziva /p/ (finalno testiranje)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Kontrolna grupa	20	10	30
Eksperimentalna grupa	11	19	30
Ukupno	30	30	60

$$\chi^2 = 5,41; p = 0,05; df = 1; C = 0,287; C_{max} = 0,707$$

Izračunati koeficijent kontingencije C (=0,287), u poređenju sa C_{max} (=0,707), govori o srednjoj jačini veze između eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /p/. Na osnovu poređenja izračunatog $\chi^2 = 5,41$, sa graničnom vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća ove dve grupe u izgovoru glasa /p/ sa aspiracijom **statistički značajna**, jer je izračunati χ^2 (= 5,41), kao i korigovani χ^2_{Yates} (= 4.27), veći od odgovarajuće granične vrednosti (3,841). Ovim testom smo statistički potvrdili da britanske humorističke serije imaju uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploziva /p/.

Isti postupak smo ponovili i kod izgovora preostala dva ispitana ploziva. Za izgovor ploziva /t/ na finalnom testiranju dobijeni su sledeći podaci:

Tabela 51. Izgovor foneme /t/

<i>Izgovor ploziva /t/ (finalno testiranje)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Kontrolna grupa	25	5 (9*)	30
Eksperimentalna grupa	17	13	30
Ukupno	42	18 (22)	60 (64)

$$\chi^2 = 5,079; \chi^2_{\text{Yates}} = 3,889; p = 0,05; df = 1; C = 0,279; C_{\text{max}} = 0,707$$

Imajući u vidu da „teorijske frekvencije ne mogu imati vrednosti manje od 5” (Kundačina i Brkić 2004: 307), za takve slučajeve radi poboljšanja pouzdanosti χ^2 treba primeniti Yatesovu korekciju. I ovde izračunati koeficijent kontigencije C (=0,279), koji je upola manji od C_{max} (=0,707), govori o srednjoj jačini povezanosti između eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /t/. Na osnovu poređenja izračunatog i χ^2 (= 5,079) i χ^2_{Yates} (= 3,889) sa graničnom vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /t/ sa aspiracijom **statistički značajna**, jer je izračunati χ^2 , kao i χ^2_{Yates} , veći od odgovarajuće granične vrednosti. Ovim testom smo statistički potvrdili da britanske humorističke serije imaju uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploziva /t/.

Tabela 52. Izgovor foneme /k/

<i>Izgovor ploziva /k/ (finalno testiranje)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Kontrolna grupa	14	16	30
Eksperimentalna grupa	6	24	30
Ukupno	20	40	60

$$\chi^2 = 4,80; p = 0,05; df = 1; C = 0,272; C_{\text{max}} = 0,707$$

* Zbog frekvencije manje od 5, izvršena je Yatesova korekcija ($f_t = \Sigma(f_{\text{reda}} \cdot f_{\text{kolone}}) : N = 9$) pa se u izračunavanju umesto vrednosti 4 koristi vrednost 9.

Kao i kod prethodna dva ploviva, i ovde se pokazalo da postoji povezanost srednje jačine između ispitivanih pojava, budući da je izračunati koeficijent kontigencije C ($=0,272$) upola manji od C_{max} ($=0,707$). Upoređujući izračunato χ^2 ($= 4,80$) sa graničnom vrednosti 3,841, za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) i na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /k/ sa aspiracijom **statistički značajna**, jer je izračunati χ^2 (4,80) veći od odgovarajuće granične vrednosti (3,841). Ovim testom smo statistički potvrdili da britanske humorističke serije imaju uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploviva /k/.

6.6.1.4. Napredak u izgovoru fonema /p/, /t/ i /k/ unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta

Kako bismo utvrdili da li postoji napredak u izgovoru ispitivanih ploviva kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na početak eksperimenta, uporedili smo finalno sa inicijalnim testiranjem za svaki ploviv. Statističku značajnost postignuća smo, i u ovom slučaju, proveravali **χ^2 testom**.

Kako su učenici eksperimentalne grupe izgovarali fonemu /p/ na inicijalnom a kako na finalnom testiranju, prikazujemo u Tabeli 53. Primećuje se veliki napredak ukoliko posmatramo brožčano stanje učenika koji su unapredili svoj izgovor ploviva /p/, odnosno izgovarali ga sa aspiracijom. Radi dobijanja i statističke značajnosti ovakvog rezultata, urađen je χ^2 test, kao i koeficijent kontingencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 53. Napredak u izgovoru foneme /p/

<i>Izgovor ploviva /p/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalni test	20	10	30
Finalni test	11	19	30
Ukupno	31	29	60

$$\chi^2 = 5,406; p = 0,05; df = 1; C = 0,287; C_{max} = 0,707$$

Na osnovu dobijenog koeficijenta kontigencije $C (=0,287)$, koji je upola manji od $C_{max} (=0,707)$, zaključujemo da se radi o povezanosti srednje jačine između eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /p/. Upoređujući izračunato $\chi^2 (= 5,406)$ sa graničnom vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /p/ sa aspiracijom **statistički značajna**, jer je izračunati $\chi^2 (5,406)$ veći od odgovarajuće granične vrednosti (3,841). Ovakav rezultat potvrđuje da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploviva /p/.

Naredna fonema kod koje smo proveravali da li ima napredovanja u njenom izgovoru ako uporedimo finalno i inicijalno testiranje jeste fonema /t/. U Tabeli 54 prikazujemo brojno stanje pre i posle eksperimenta. I u ovom slučaju je primetan napredak na finalnom testiranju, pa je radi dokazivanja statističke značajnosti ovakvog rezultat urađen χ^2 test, kao i koeficijent kontingencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 54. Napredak u izgovoru foneme /t/

<i>Izgovor ploviva /t/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalni test	26	4	30
Finalni test	17	13	30
Ukupno	34	16	60

$$\chi^2 = 6,648; \chi^2_{Yates} = 5,253; p = 0,05; df = 1; C = 0,316; C_{max} = 0,707$$

Izračunati koeficijent kontigencije C (=0,316), nam govori o srednjoj jačini povezanosti između eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /t/. Osim pokazane veze, još jedan pokazatelj ide u prilog prihvatanju hipoteze. Na osnovu poređenja izračunatog χ^2 (= **6,648**) sa graničnom vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /t/ sa aspiracijom **statistički značajna**, jer je izračunati χ^2 (6,648) veći od odgovarajuće granične vrednosti (3,841). Ovakav rezultat potvrđuje da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploziva /t/.

I kod izgovora ploziva /k/, koji se tokom istraživanja pokazao najlakšim za izgovor sa aspiracijom od svih ploziva, primetan je napredak na finalnom testiranju. Na inicijalnom testiranju, 50,00% učenika eksperimentalne grupe je ovu fonemu izgovaralo sa aspiracijom, a njihov broj se na finalnom testiranju povećao na 80% (Tabela 55). Radi utvrđivanja statističke značajnosti ovakvog rezultata, urađen je χ^2 test, kao i koeficijent kontigencije radi provere jačine veze između posmatranih pojava.

Tabela 55. Napredak u izgovoru foneme /k/

<i>Izgovor ploziva /k/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalni test	15	15	30
Finalni test	6	24	30
Ukupno	21	39	60

$\chi^2 = 5,943$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,3$; $C_{max} = 0,707$

S obzirom da je izračunata vrednost χ^2 (= **5,943**) veća od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru glasa /k/ sa aspiracijom **statistički značajna**. Koeficijent kontigencije C (=0,30), pokazuje srednju jačinu povezanosti između

eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /t/. Ovakav rezultat potvrđuje da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora ploziva /k/.

Na osnovu svega navedenog u ovom pododeljku, zaključujemo da su britanske humorističke serije, kao eksperimentalni faktor u sprovedenom istraživanju, imale statistički značajan uticaj na tačnost izgovora skoro svih ispitivanih fonema, pa je eksperimentalna grupa postizala bolje rezultate od kontrolne. Pokazalo se da su izgovori fonema /ŋ/, /w/, /p/, /t/ i /k/ statistički značajno uslovljeni dejstvom eksperimentalnog faktora. Jedino je kod fonema /θ/ i /ð/ dobijen negativan rezultat i za njih ne možemo reći da je eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat od kontrolne. Pošto je za 5 fonema potvrđeno da britanske humorističke serije imaju pozitivnog uticaja na tačnost njihovog izgovora, možemo reći da **je potvrđena posebna hipoteza da u odnosu na učenike kontrolne grupe, učenici eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta imaju bolji izgovor fonema karakterističnih za britanski izgovor a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.**

6.6.2. Fonemske razlike između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika

Drugi deo eksperimentalnog istraživanja bavio se uticajem britanskog izgovora u humorističkim serijama na razvijanje karakteristika britanskog, a ne američkog, izgovora kod srpskih govornika. Usled postojanja više izgovornih varijanti engleskog jezika, u našem istraživanju su uzete u obzir dve standardne varijante, i to RP u Britaniji i GA u Sjedinjenim Američkim Državama. Prilikom odabira fonema čiji će izgovor biti analiziran u istraživanju, rukovodili smo se: (1) literaturom o razlikama između ove dve varijante (Collins i Mees 2003; Hlebec 2001; Wells 2000), i (2) uzrastom ispitanika. Iz tog razloga

smo se opredelili za ispitivanje izgovora sledećih parova: (1) britansko /ɑ:/ naspram američkog /æ/; (2) britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/; (3) britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/; (4) britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/; (5) izgovor grafeme *r* na kraju sloga; (6) britanski plozivi /t/ i /d/, kada su u intervokalskoj poziciji, naspram američkog flapa /f/ i /d/; (7) izgovaranje ili ispuštanje poluvokala /j/ kada se nađe u određenom okruženju.

O pomenutim razlikama u izgovoru između RP i GA, pisali smo u poglavlju o fonemama. Ovde ćemo samo ukratko istaći osnovne karakteristike (Collins i Mees 2003: 134-138; Hlebec 2001: 93; Wells 1982a: 207), radi davanja jasnije slike o analiziranim fonemama.

- Izgovor /ɑ:/ – /æ/: Kada je reč o razlikama između britanskog /ɑ:/ i američkog /æ/, bitno je napomenuti da to ne znači da je svako britansko /ɑ:/ izgovoreno kao /æ/ u američkoj varijanti. Do pomenute razlike može doći kada se: (1) fonema /ɑ:/ nađe ispred fonema /s/, /f/ i /θ/, (kao na primer: *path*, koje se prema RP izgovara /'pɑ:θ/, a prema GA je /'pæθ/); kao i (2) kada je fonema /ɑ:/ praćena suglasničkim grupama /ns/, /nt/, /ntʃ/ ili /mpl/ (kao na primer: *answer*, koje se prema RP izgovara /'ɑ:nsə/, a prema GA je /'ænsə/). U rečima gde se fonema /ɑ:/ nalazi ispred nekog drugog konsonanta, nema razlike u izgovoru između RP i GA, kao na primer kod *cat* /'kæt/, *jacket* /'dʒækɪt/ i *and* /'ænd/.

- Izgovor /ɒ/ – /ɑ:/: Britanski vokal /ɒ/, koji je otvoreni, zaokrugljeni, kratki vokal zadnjeg reda, u američkom izgovoru engleskog jezika se izgovara kao /ɑ:/, kao otvoreni, nezaokrugljeni dugi vokal zadnjeg reda, na primer *spot* /'spɒt/ - /'spa:t/.

- Izgovor /ɔ:/ – /ɒ:/ ili /ɑ:/: Britanski vokal /ɔ:/ je otvoreni, poluzaokrugljeni, dugi vokal zadnjeg reda, i malo je kraći od američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/,

kao u primeru *sought*, koje je prema RP glasi /'sɔ:t/, a prema GA je /'sɒ:t/ ili /'sa:t/.

- Izgovor diftonga /əʊ/ – /oʊ/: u RP se čuje diftong /əʊ/, kao u primeru *low*, koje prema RP glasi /'ləʊ/ a prema GA je /'loʊ/.

- Izgovor finalnog **r**: Ukoliko se grafema **r** nađe na kraju reči iza dugog vokala (npr. *car*), ili je u sredini reči, u naglašenom slogu, iza dugog vokala a ispred nekog drugog konsonanta (npr. *pardon* ili *harm*), prema RP takvo **r** se ne izgovara, pa pomenute reči izgovaramo /'kɑ:/, /'pɑ:dn/ i /'hɑ:m/, dok prema GA ovi primeri glase /'kɑ:r/, /'pɑ:rdn/ i /'hɑ:rm/.

- Izgovor /t/ i /d/ – /ɾ/: U nekim rečima prema GA, foneme /t/ i /d/ se mogu čuti i kao alveolarni “flap” /ɾ/ (eng. *flapped sound*), uglavnom kada se nađu u intervokalskoj poziciji. Do artikulacije flapa dolazi kada jezik samo ovlaš, kratko dodirne alveolarni greben. On je po izgovoru veoma sličan fonemi /d/, na primer: u RP je *city* /'sɪtɪ/, *writer* /'raɪtə/ i *get it* /'getɪt/, dok je u GA *city* /'sɪfɪ/, *writer* /'raɪfə/ i *get it* /'gefɪt/.

- Ispuštanje poluvokala /j/: Testirali smo izgovor reči u kojima RP govornici posle svih alveolarnih konsonanata (/t/, /d/, /θ/, /s/, /z/, /n/ i /l/) izgovaraju /j/ koje je u naglašenom slogu, za razliku od GA govornika, kod kojih dolazi do ispuštanja glasa /j/ (eng. *yod dropping*). Na primer, prema RP je: *tube* /'tju:b/, *duty* /'dju:tɪ/ i *news* /'nju:z/, za razliku od GA, gde se navedene reči izgovaraju bez /j/: na primer /'tu:b/, /'du:tɪ/ i /'nu:z/.

U narednom delu ćemo analizirati izgovor učenika na nivou pomenutih razlika između ove dve varijante engleskog jezika.

6.6.2.1. Analiza izgovora učenika na nivou razlika između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika

Za svaku od prethodno pomenutih razlika između britanskog i američkog izgovora engleskog jezika, učenici kontrolne i eksperimentalne grupe su imali zadati niz primera koje je trebalo da izgovore po sopstvenom nahođenju:

1. Britansko /ɑ:/ naspram američkog /æ/: Na inicijalnom testiranju njihov izgovor je bio proveravan kod reči *last* (/ˈlɑːst/ ili /ˈlæst/), *ask* (/ˈɑːsk/ ili /ˈæsk/) i *path* (/ˈpɑːθ/ ili /ˈpæθ/), kao i rečenicu:

Her aunt was the last in her class.

BrE: /hə: ɑ:nt wɒz ðə lɑ:st ɪn hə: klɑ:s/
AmE: /hə:r ənt wɑ:z ðə læst ɪn hə: klæs/

Na finalnom testiranju učenici su izgovarali sledeće reči: *glass* (/ˈglɑːs/ ili /ˈglæs/), *rather* (/ˈrɑːðə/ ili /ˈræðə/), i *task* (/ˈtɑːsk/ ili /ˈtæsk/) i rečenicu:

He answered me after we passed by his town.

BrE: /hi: ɑ:nsəd mi: ɑ:ftə: wi: pɑ:st baɪ hɪz taʊn/
AmE: /hi: ənsərd mi: æftər wi: pæst baɪ hɪz taʊn/

2. Britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/: Učenici su na inicijalnom testiranju izgovarali reči *box* (/ˈbɒks/ ili /ˈbɑ:ks/), *spot* (/ˈspɒt/ ili /ˈspɑ:t/) i *dog* (/ˈdɒg/ ili /ˈdɑ:g/), i rečenicu:

John's dog got lost.

BrE: /dʒɒnz dɒg ɡɒt lɒst/
AmE: /dʒɑ:nz dɑ:g ɡɑ:t lɑ:st/

Na finalnom testiranju zadate reči su bile *got* (/ˈɡɒt/ ili /ˈɡɑ:t/), *what* (/ˈwɒt/ ili /ˈwɑ:t/) i *job* (/ˈdʒɒb/ ili /ˈdʒɑ:b/) i rečenica:

My job is repairing watches and clocks that have gone wrong.

BrE: /maɪ dʒɒb ɪz rɪˈpeəriŋ wɒtʃɪz ænd klɒks ðæt hæv ɡɒn rɒŋ/
AmE: /maɪ dʒɑ:b ɪz rɪˈpeəriŋ wɑ:tʃɪz ænd klɑ:ks ðæt hæv ɡɑ:n rɑ:ŋ/

3. Britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/: Reči za izgovor na inicijalnom testiranju su bile *call* (/ˈkɔ:l/ ili /ˈkɒ:l/, /ˈka:l/), *bought* (/ˈbɔ:t/ ili /ˈbɒ:t/, /ˈba:t/) i rečenica:

Cora adores small talk.

BrE: /kɔ:rə ə'dɔ:z smɔ:l tɔ:k/

AmE: /kɒ:rə ə'dɒ:rz smɒ:l tɒ:k/, ili

AmE: /ka:rə ə'dɑ:rz sma:l ta:k/

Na finalnom testiranju zadate reči su bile: *law* (/ˈlɔ:/ ili /ˈlɒ:/, /ˈlɑ:/), *thought* (/ˈθɔ:t/ ili /ˈθɒ:t/, /ˈθɑ:t/) i *caught* (/ˈkɔ:t/ ili /ˈkɒ:t/, /ˈka:t/) i rečenica:

I went for long walks with my daughter when she was small.

BrE: /aɪ went fɔː lɒŋ wɔːks wɪð maɪ dɔːtə wæn ʃiː wɒz smɔ:l/

AmE: /aɪ went fɔːr lɒŋ wɒːks wɪð maɪ dɒːtə wæn ʃiː wɒz smɒ:l/

AmE: /aɪ went fɔːr laːŋ waːks wɪð maɪ daːtə wæn ʃiː waːz sma:l/

4. Britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/: Zadate reči na inicijalnom testu su bile: *smoke* (/ˈsməʊk/ ili /ˈsmoʊk/), *nose* (/ˈnəʊz/ ili /ˈnoʊz/) i *go* (/ˈgəʊ/ ili /ˈgoʊ/), i rečenica:

No smoking.

BrE: /nəʊ sməʊkɪŋ/

AmE: /noʊ smoʊkɪŋ/

Na finalnom testiranju učenici su izgovarali reči *coat* (/ˈkəʊt/ ili /ˈkoʊt/), *own* (/ˈəʊn/ ili /ˈoʊn/) i *show* (/ˈʃəʊ/ ili /ˈʃoʊ/), dok je rečenica za izgovor bila:

I don't know where the post office is.

BrE: /aɪ dəʊnt nəʊ weə ðə pəʊst ɒfɪs ɪz/

AmE: /aɪ doʊnt noʊ weə ðə poʊst ɒfɪs ɪz/

5. Fonema /r/ kada se nalazi: (1) iza dugog vokala na kraju reči; ili (2) u sredini reči, u naglašenom slogu, iza dugog vokala a ispred nekog drugog konsonanta. Na inicijalnom testiranju reči su bile *start* (/ˈsta:t/ ili /ˈsta:rt/),

here (/ˈhɪə/ ili /ˈhɪər/) i *purse* (/ˈpɜːs/ ili /ˈpɜːrs/). Zadana rečenica za izgovor je glasila:

Start the car.

BrE: /stɑːt ðə kɑː/

AmE: /stɑːrt ðə kɑːr/

Na finalnom testiranju učenicima su zadate reči *teacher* (/ˈtiːtʃə/ ili /ˈtiːtʃər/), *car* (/ˈkɑː/ ili /ˈkɑːr/) i *paper* (/ˈpeɪpə/ ili /ˈpeɪpər/), dok je rečenica bila:

This photo shows my father, mother and two brothers.

BrE: /ðɪs fəʊtəʊ ʃəʊz maɪ fɑːðə mʌðə ænd tuː brʌðəz/

AmE: /ðɪs foʊtoʊ ʃoʊz maɪ fɑːðər mʌðər ænd tuː brʌðərz/⁶⁰.

6. Britansko /t/ i /d/ naspram američkog /f/: Reči kojima smo na inicijalnom testiranju želeli da proverimo da li učenici izgovaraju britansko /t/ ili /d/ ili američki flap /f/ su: *city* (/ˈsɪti/ ili /ˈsɪfi/), *Adam* (/ˈædəm/ ili /ˈæfəm/), *little* (/ˈlɪtl/ ili /ˈlɪfl/) i rečenica:

Get out of there.

BrE: /get aʊt ɒv ðeə/

AmE: /gef aʊt əv ðeər/

Na finalnom testiranju to su bile reči: *better* (/ˈbetə/ ili /ˈbefər/), *water* (/ˈwɔːtə/ ili /ˈwɔːfə/), *sitting* (/ˈsɪtɪŋ/ ili /ˈsɪfɪŋ/). Rečenica je glasila:

This butter's bitter.

BrE: /ðɪs bʌtəz bɪtə/

AmE: /ðɪs bʌfərz bɪfər/

7. Ispuštanje poluvokala /j/ – Testirali smo izgovor reči u kojima RP govornici posle svih alveolarnih konsonanata (/t/, /d/, /θ/, /s/, /z/, /n/ i /l/) izgovaraju /j/ koje je u naglašenom slogu, za razliku od GA govornika, kod kojih

⁶⁰ Za rečenice su moguće razne varijacije u izgovoru svih reči ali mi ovde dajemo samo po jedan od mogućih izgovora, s tim što ključne reči transkribujemo onako kako se očekuje.

dolazi do ispuštanja glasa /j/ (eng. *yod dropping*). Na inicijalnom testiranju zadate reči su bile: *allude* /ə'lju:d/ ili /ə'lu:d/, *tune* /'tju:n/ ili /'tu:n/ i *duty* /'dju:ti/ ili /'du:ti/, kao i rečenica: *I assume you like Youtube*.

BrE: /aɪ ə'sju:m ju: laɪk ju:'tju:b/
AmE: /aɪ ə'su:m ju: laɪk ju:'tu:b/

Na finalnom testiranju učenici su izgovarali reči: *tube* /'tju:b/ ili /'tu:b/, *sue* /'sju:/ ili /'su:/, i *assume* /ə'sju:m/ili /ə'su:m/, i rečenicu:

I heard some nice tunes in duty-free shop.

BrE: /aɪ hə:d sʌm naɪs tju:nz ɪn dju:ti fri: ʃɒp/
AmE: /aɪ hə:rd sʌm naɪs tu:nz ɪn du:ti fri: ʃa:p/

Na inicijalnom testiranju se, kao što smo i očekivali, pokazala dominacija američkog izgovora u odnosu na britanski. S obzirom da smo se u istraživanju opredelili za britanske a ne za američke humorističke serije, zanimalo nas je i da li su učenici eksperimentalne grupe napredovali u pogledu usvajanja britanskog izgovora. Ovde smo uporedili izgovor zadatih fonema pre eksperimenta sa izgovorom istih fonema posle eksperimenta. U tabeli koja sledi prikazujemo brojčano i procentualno stanje eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta.

Tabela 56. Britanski ili američki izgovor analiziranih fonema

BrE ili AmE izgovor (eksperimentalna grupa)		Inicijalno testiranje			Finalno testiranje		
		BrE	AmE	komb.	BrE	AmE	komb.
/ɑ:/ - /æ/	N	16	10	4	21	5	4
	%	53,33	33,33	13,33	70,00	16,67	13,33
/ɒ/ - /ɑ:/	N	12	18	-	14	14	2
	%	40,00	60,00	-	46,67	46,67	6,67
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N	25	5	-	25	4	1
	%	83,33	16,67	-	83,33	13,33	3,33
/əʊ/ - /oʊ/	N	6	24	-	16	14	-
	%	20,00	80,00	-	53,33	46,67	-
finalno /r/	N	5	25	-	13	15	2
	%	16,67	83,33	-	43,33	50,00	6,67
/t/ i /d/ - /f/	N	19	10	1	20	9	1
	%	63,33	33,33	3,33	66,67	30,00	3,33
Ispuštanje poluvokala /j/	N	30	-	-	30	-	-
	%	100,00	-	-	100,00	-	-

Uočava se da je na inicijalnom testiranju učenika eksperimentalne grupe prisutna nedosledna upotreba obe varijante izgovora engleskog jezika. Kod izgovora nekih fonema preovlađivala je američka izgovorna varijanta, i to kod: (1) /ɒ/ - /ɑː/; (2) /əʊ/ - /oʊ/; i (3) /r/ kada mu prethodi dugi vokal, a posle njega je konsonant), što i nije bilo iznenađujuće s obzirom da su učenici britanski izgovor uglavnom slušali samo u školi, dok su kroz sve ostale vanškolske aktivnosti koje su u vezi sa engleskim jezikom (slušanje muzike, gledanje filmova ili serija, praćenje sportskih događaja i sl.) uglavnom bili izloženi američkom izgovoru. Zato je i prisutna nedoslednost u primeni britanskog ili američkog izgovora među učenicima. Primećuje se da učenici ili izgovaraju varijantu koja im je lakša za artikulaciju ili su za određenu fonemu više bili izlagani varijanti koju su i koristili u izgovoru. Iako se pokazalo da učenici nemaju nikakvih poteškoća u izgovoru foneme /ə/ koja ne postoji u vokalnem sistemu srpskog jezika, ipak su učenici prilikom izgovora ključnih primera za diftong /əʊ/ u većini slučajeva izgovarali /oʊ/ čija su oba elementa našim govornicima bliža i lakša za izgovor. Međutim, bilo je i primera gde je preovlađivao i britanski izgovor. To su foneme: (1) /ɑː/ - /æ/; (2) /ɔː/ - /ɒː/ ili /ɑː/; (3) intervokalsko /t/ i /d/ - /f/ i (4) ispuštanje poluvokala /j/, kod kojeg su svi učenici imali britanski izgovor, to jest, nije zabeležen ni jedan slučaj ispuštanja foneme /j/ prilikom izgovora zadatih primera.

Ta nedoslednost u odabiru britanskog ili američkog izgovora zadatih fonema, primećuje se i na finalnom testiranju, koje je obavljeno nakon završetka eksperimentalne nastave u trajanju od 2 polugodišta. I ovde preovlađuje američki izgovor kod foneme /r/, gde je 50% ispitanika izgovaralo /r/ u svim ključnim rečima i rečenici za tu fonemu, 43,33% je nije uopšte izgovaralo, i 6,67% ispitanika je pokazalo nedoslednost u izgovoru ove foneme: u nekim rečima su je izgovarali a u nekima ne, pa smo takve slučajeve svrstali u grupu pod nazivom *kombinovani*. Među ispitanicima eksperimentalne grupe, na finalnom testiranju, bio je i izjednačen broj učenika koji foneme /ɒ/ - /ɑː/ izgovaraju prema RP ili

GA: 46,67% je izgovaralo /ɒ/ i isto 46,67% je izgovorilo /ɑ:/ u ključnim primerima. I ovde je bilo 6,67% učenika koji su pojedine reči izgovarali sa /ɒ/, a neke sa /ɑ:/ pa su i oni svrstani u kolonu *kombinovano*. Preostale foneme koje su bile predmet analiziranja, učenici iz eksperimentalne grupe su na finalnom testiranju većinskim brojem izgovarali koristeći britansku varijantu: (1) 70% ispitanika je izgovaralo /ɑ:/ a ne /æ/; (2) 83,33% je izgovaralo /ɔ:/, a ne /ɒ:/ ili /ɑ:/; (3) 53,33% je izgovaralo diftong /əʊ/ u ključnim primerima, a ne /oo/; (4) 66,67% učenika je izgovaralo intervokalsko /t/ i /d/, a ne alveolarni flap /f/ i (5) 100 % učenika nije ispuštalo poluvokal /j/ u zadatim primerima.

Već smo pomenuli da je primetno da učenici izgovaraju varijantu koja im je ili lakša za artikulaciju, ili su za određenu fonemu više bili izlagani varijanti koju su i koristili u izgovoru. Stoga nije iznenađujuće što je značajna većina učenika, nakon devetomesečne izloženosti britanskim humorističkim serijama, izgovarala britansko /t/ i /d/ u intervokalskoj poziciji a ne američki flap /f/, koji je za naše govornike i teži za izgovor, s obzirom da ne postoji u srpskom jeziku.

Budući da su učenici eksperimentalne grupe kod 5 od 7 ispitivanih fonema imali britanski izgovor, možemo zaključiti da je u toj grupi na finalnom testiranju preovlađivao britanski izgovor zadatih fonema. U prilog eksperimentalnom faktoru ide i činjenica, što pokazuje i prethodno prikazana Tabela 56, da je za svaku analiziranu fonemu, u većoj ili manjoj meri, povećan broj učenika sa britanskim izgovorom u odnosu na inicijalno testiranje. Najizraženiji napredak se pokazao kod izgovora: (1) fonema /ɑ:/ – /æ/, gde je na početku zabeleženo 53,33%, a na kraju eksperimenta 70,00% učenika; (2) diftonga /əʊ/ – /oo/, kod kojeg se napredovalo sa 20% na 53,33% učenika, i (3) finalnog /t/, gde je na inicijalnom testu bilo 23,33%, a na finalnom 43,33% učenika.

Radi provere da li je eksperimentalna grupa postigla bolji uspeh od kontrolne grupe u pogledu britanskog izgovora, prikazujemo Tabelu 57, na kojoj je prikazan odnos u

postignuću na finalnom testiranju između jedne i druge grupe. Zbog ispunjavanja uslova za izračunavanje χ^2 testa putem kontingencijske tabele 2x2, izvršeno je sažimanje kolona pa sada nema više kolone *kombinovano* u kojoj su vrednosti bile uglavnom manje od 5. Prilikom postupka sažimanja kolona, ponovo su preslušavani izgovori koji su okarakterisani kao „kombinovani”, pa smo se prilikom odlučivanja kojoj kategoriji da budu pripojeni rukovodili time koja varijanta preovlađuje u svakoj kombinaciji.

Tabela 57. Izgovor ispitivanih fonema na finalnom testiranju

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/ɑ:/ - /æ/	N %	14 46,67	16 53,33	23 76,67	7 23,33
/ɒ/ - /ɑ:/	N %	12 40,00	18 60,00	16 53,33	14 46,67
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N %	22 73,33	8 26,67	26 86,67	4 13,33
/əʊ/ - /oʊ/	N %	5 16,67	25 83,33	16 53,33	14 46,67
Finalno /r/	N %	5 16,67	25 83,33	14 46,67	16 53,33
/t/ i /d/ - /l/	N %	16 53,33	14 46,7	25 83,33	5 16,67
Ispuštanje poluvokala /j/	N %	30 100,00	-	30 100,00	-

Podacima prikazanim u ovoj tabeli bavićemo se u narednom pododeljku, u kojem ćemo upoređivati rezultate kontrolne i eksperimentalne grupe kako bismo proverili da li ima statističke značajnosti u prikazanoj prednosti koju je pokazala eksperimentalna grupa.

6.6.2.2. Analiza i interpretacija rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe po pitanju izgovora odabranih fonema karakterističnih za razlikovanje britanskog i američkog izgovora engleskog jezika

Prilikom odabira ključnih fonema za razlikovanje britanske od američke izgovorne varijante engleskog jezika rukovodili smo se literaturom koja se bavila ovom temom (Bauer 2002; Collins i Mees 2003; Hlebec 2001; Zsiga 2013), kao i uzrastom učenika koji su učestvovali u istraživanju. Odlučili smo se da istražimo 7 karakterističnih razlika u izgovoru između ove dve varijante, i ustanovimo da li je eksperimentalni faktor imao uticaja na povećanje broja učenika sa britanskim izgovorom analiziranih reči i rečenica. Kako bismo došli do toga, za svaku od 7 razlika je urađen χ^2 test radi utvrđivanja da li je napredak u pogledu britanskog izgovora, ako ga je i bilo, statistički značajan. Kod fonema kod kojih se pokazalo da je napredak statistički značajan, urađen je i koeficijent kontingencije za utvrđivanje jačine veze između ispitivanih pojava i eksperimentalnog faktora.

Upoređivanjem izgovora učenika kontrolne i eksperimentalne grupe na finalnom testiranju, primećuje se da je u eksperimentalnoj grupi bio znatno veći broj učenika sa britanskim izgovorom, odnosno, učenika koji su izgovarali /ɑ:/, a ne /æ/, u rečima *glass*, *rather* i *task*, kao i u rečenici *He answered me after we passed by his town*. Taj odnos je bio 76,67% u eksperimentalnoj grupi naspram 46,67% u kontrolnoj grupi (Tabela 58). Radi ispunjavanja uslova za izračunavanje statističke značajnosti dobijenih rezultata putem kontingencijske tabele 2x2, izvršeno je sažimanje kolona (v. Dodatak 13), pa su dobijene vrednosti iz kolone *kombinovano* prebačene u kolone BrE ili AmE, u zavisnosti od varijante koja je preovlađivala u svim izgovorenim rečima i rečenici za datu pojavu koja se ispituje.

Tabela 58. Izgovor navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti izgovora

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/ɑ:/ - /æ/	N	14	16	23	7
	%	46,67	53,33	76,67	23,33

$$\chi^2 = 5,71; \chi^2_{\text{Yates}} = 4,51; p = 0,05; df = 1; C = 0,294; C_{\text{max}} = 0,707$$

S obzirom da je izračunata vrednost χ^2 (= 5,71), kao i korigovano $\chi^2_{\text{Yates}} = 4,51$, veća od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je, kod izgovora ključnih reči i rečenice sa /ɑ:/ ili /æ/, razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe **statistički značajna**. Koeficijent kontigencije C (=0,294), pokazuje srednju jačinu povezanosti između eksperimentalnog faktora i izgovora glasa /ɑ:/. Ovakav rezultat sugerise zaključak da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, britanskog izgovora reči koje su sadržale fonemu /ɑ:/.

Isti postupak smo uradili i kod razlike koja se ogledala u izgovoru ključnih reči sa britanskim vokalom /ɒ/ ili američkim /ɑ:/. I ovde je u eksperimentalnoj grupi bilo više učenika sa britanskim izgovorom nego u kontrolnoj (Tabela 59).

Tabela 59. Izgovor navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti izgovora

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/ɒ/ - /ɑ:/	N	12	18	16	14
	%	40,00	60,00	50,00	50,00

$$\chi^2 = 1,07; \chi^2_{\text{Yates}} = 0,6; p = 0,05; df = 1; C = 0,13; C_{\text{max}} = 0,707$$

Međutim, iako je eksperimentalna grupa imala brojčanu prednost, dobijeni χ^2 (= 1,07), koji je manji od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) na nivou značajnosti 0,05, pokazuje da u ovom slučaju ta prednost **nije statistički**

značajna i ne može se zaključiti da je eksperimentalni faktor statistički značajno uticao na preovlađivanje britanskog izgovora u ključnim primerima.

Isti slučaj je bio i sa izgovorom reči sa britanskim /ɔ:/ ili američkim /ɒ:/ ili /ɑ:/. Kod izgovora zadatih reči, uočljiva je dominacija britanskog izgovora, pa je i u jednoj i u drugoj grupi većina učenika izgovarala britansko /ɔ:/. U odnosu na kontrolnu grupu (73,33%), u eksperimentalnoj je bilo više učenika (86,67%) sa britanskim izgovorom ključnih primera (Tabela 60).

Tabela 60. Izgovor navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N	22	8	26	4
	%	73,33	26,67	86,67	13,33

$\chi^2 = 1,667$; $\chi^2_{\text{Yates}} = 0,938$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,164$; $C_{\text{max}} = 0,707$

Bez obzira na brojčanu prednost koju je imala eksperimentalna grupa po pitanju izgovora glasa /ɔ:/, i ovde je dobijeni $\chi^2 (= 1,667)$, koji je manji od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, pokazuje da u ovom slučaju ta prednost **nije statistički značajna** i ne može se zaključiti da je eksperimentalni faktor statistički značajno uticao na preovlađivanje britanskog izgovora u ključnim primerima sa britanskim /ɔ:/ ili američkim /ɒ:/ ili /ɑ:/.

Sledeći fonetski par kod kojeg smo utvrđivali statističku značajnost bio je /əʊ/ – /oʊ/. Eksperimentalna grupa je imala veći procenat reči sa britanskim izgovorom ispitanog diftonga.

Tabela 61. Izgovor navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/əʊ/ - /oʊ/	N	5	25	16	14
	%	16,67	83,33	53,33	46,67

$\chi^2 = 8,86$; $\chi^2_{\text{Yates}} = 7,33$; $p = 0,05$ i $0,01$; $df = 1$; $C = 0,359$; $C_{\text{max}} = 0,707$

Na osnovu dobijenog koeficijenta kontigencije C (=0,359), zaključujemo da se radi o srednjoj jačini veze između eksperimentalnog faktora i izgovora diftonga /əʊ/. Na osnovu izračunatog χ^2 (= **8,86**) i korigovanog χ^2_{Yates} (= **7,33**), koje je veće od graničnih vrednosti 3,841 i 6,635 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) i na nivou značajnosti 0,01 i 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru diftonga /əʊ/ **statistički značajna**. Ovakav rezultat sugerise donošenje zaključka da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, izgovora diftonga /əʊ/.

Kod izgovora foneme /r/ se pokazala dominacija američkog izgovora u obema grupama, isto kao i na inicijalnom testiranju. Međutim, u odnosu na inicijalno testiranje uočljiv je napredak po pitanju britanskog izgovora ključnih primera koje su sadržale fonemu /r/ u pozicijama na kraju reči iza dugog vokala (na primer *car*), ili u sredini reči kad je **r** iza dugog vokala a sledi je konsonant (na primer *start*). Takođe je uočljiv veći učinak u eksperimentalnoj grupi u odnosu na kontrolnu, pa smo iz tog razloga proveravali da li je ovakva razlika između grupa statistički značajna.

Tabela 62. Izgovor navedene pojave prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
Finalno /r/	N	5	25	14	16
	%	16,67	83,33	43,33	53,33

$\chi^2 = 6,24$; $\chi^2_{\text{Yates}} = 4,93$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,307$; $C_{\text{max}} = 0,707$

Na osnovu dobijenog χ^2 (= **6,24**) i korigovanog χ^2_{Yates} (= **4,93**), koje je veće od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode (df = 1) i na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru foneme /r/ **statistički značajna**. Ovakav rezultat sugerise donošenje zaključka da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog

jezika, u ovom slučaju, izgovora diftonga /əu/. Izračunati koeficijent kontigencije C (=0,307) govori o srednjoj jačini veze između eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /t/.

Dominacija britanskog izgovora ključnih primera gde se može čuti i britanska varijanta sa plozivima /t/ ili /d/ u intervokalskoj poziciji, ali i američka sa alveolarnim flapom /f/, kao i prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, prikazana je u Tabeli 63.

Tabela 63. Izgovor navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
/t i d/ - /f/	N	16	14	25	5
	%	53,33	46,7	66,67	30

$\chi^2 = 6,24$; $\chi^2_{Yates} = 4,93$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C = 0,307$; $C_{max} = 0,707$

S obzirom da je izračunata vrednost χ^2 (= 6,24), kao i korigovana vrednost $\chi^2_{Yates} = 4,93$, veća od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je, kod izgovora ključnih primera sa britanskim /t/ ili /d/ ili američkim /f/, razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe **statistički značajna**. Koeficijent kontigencije C (=0,307), pokazuje srednju jačinu povezanosti između eksperimentalnog faktora i britanskog izgovora reči sa plozivima /t/ ili /d/ u intervokalskoj poziciji. Ovakav rezultat sugerise donošenje zaključka da britanske humorističke serije imaju statistički značajnog uticaja na poboljšanje izgovora engleskog jezika, u ovom slučaju, britanskog izgovora reči koje su sadržale plozive /t/ i /d/ između vokala.

Poslednji primer koji smo ispitivali odnosio se na izgovaranje poluvokala /j/ u britanskoj varijanti izgovora, ili njegovo ispuštanje, karakteristično za američku varijantu izgovora.

Tabela 64. Izgovor navedene pojave prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
		BrE	AmE	BrE	AmE
Izgovaranje ili ispuštanje poluvokala /j/	N %	30 100,00	-	30 100,00	-

S obzirom da su svi učenici, i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi, prilikom izgovora zadatih reči i rečenica, izgovarali poluvokal /j/, što govori o stoprocentnoj zastupljenosti britanskog izgovora u obema grupama, jasno je da u ovom slučaju nije potrebno računati statističku značajnost dobijenih rezultata, jer nema razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe (Tabela 64).

Sudeći po izračunatim χ^2 , najveći uspeh eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu je postignut kod izgovora diftonga /əʊ/, i foneme /r/. U kontrolnoj grupi je veoma mali broj učenika u ovim primerima izgovarao britanske varijante zadatih parova reči, dok je u odnosu na njih, taj broj u eksperimentalnoj grupi bio znatno veći. Ako sumiramo rezultate analize svih sedam ispitivanih razlika između britanske i američke varijante izgovora engleskog jezika, dobijamo rezultat da se kod 4 od 7 ispitanih pojava pokazalo da su rezultati statistički značajni i da eksperimentalni faktor ima pozitivnog uticaja na poboljšavanje britanskog izgovora u odnosu na američki. Po našem mišljenju, može se reći i da ih je bilo 5, budući da je ispitivana pojava izgovaranja ili ispuštanja foneme /j/ bila nemoguća za pokazivanje nekog značajnog napretka jer su obe grupe, i na inicijalnom i na finalnom testiranju, pokazale stoprocentnu zastupljenost britanskog izgovora u ključnim primerima.

Zaključujemo da je na osnovu analiziranih odgovora učenika, **potvrđena posebna hipoteza** da je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća je nego što je to slučaj među učenicima kontrolne grupe.

6.6.2.3. Napredak u izgovoru odabranih fonema karakterističnih za razlikovanje britanskog i američkog izgovora engleskog jezika unutar eksperimentalne grupe pre i posle eksperimenta

Radi utvrđivanja da li postoji napredak u izgovoru ispitivanih fonema po kojima se britanski izgovor razlikuje od američkog, kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na početak eksperimenta, uporedili smo izgovor sa inicijalnog i finalnog testiranja (Tabela 65). Napominjemo da ćemo i ovde kasnije, radi ispunjavanja uslova za izračunavanje statističke značajnosti dobijenih rezultata putem kontingencijske tabele 2x2, izvršiti sažimanje kolona, pa će dobijene vrednosti iz kolone *kombinovano* biti prebačene u kolone BrE ili AmE, u zavisnosti od varijante koja preovlađuje u svim izgovorenim rečima i rečenici za datu pojavu koja se ispituje.

Tabela 65. Napredak u izgovoru navedenih fonema prema BrE ili AmE varijanti

BrE ili AmE izgovor (eksperimentalna grupa)		Inicijalno testiranje			Finalno testiranje		
		BrE	AmE	Komb.	BrE	AmE	Komb.
/ɑ:/ - /æ/	N	16	10	4	21	5	4
	%	53,33	33,33	13,33	70,00%	16,67%	13,33%
/ɒ/ - /ɑ:/	N	12	18	-	14	14	2
	%	40,00	60,00	-	46,67%	46,67%	6,67%
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N	25	5	-	25	4	1
	%	83,33	16,67	-	83,33%	13,33%	3,33%
/əʊ/ - /oʊ/	N	6	24	-	16	14	-
	%	20,00	80,00	-	53,33%	46,67%	-
Finalno /r/	N	5	25	-	13	15	2
	%	16,67	83,33	-	43,33%	50%	6,67%
/t/ i /d/ - /r/	N	19	10	1	25	4	1
	%	63,33	33,33	3,33	83,33%	13,33%	3,33%
Ispuštanje poluvokala /j/	N	30	-	-	30	-	-
	%	100,00	-	-	100,00	-	-

Kada je reč o izgovoru fonema /ɑ:/ – /æ/, primećuje se napredak sa 53,33% na 70,00% učenika koji su izgovorali britansku varijantu ovog para. Mali napredak su učenici ove grupe pokazali kod izgovora foneme /ɒ/, i to sa 40% na inicijalnom testiranju na 50,00% na finalnom, gde je još 3,33% učenika svrstano u kategoriju *kombinovani izgovor*, jer su neke primere izgovarali sa /ɒ/, a neke sa /ɑ:/. Skoro identičan izgovor na inicijalnom

i finalnom testiranju se pokazao kod fonemskog para /ɔ:/ – /o:/ ili /a:/. Većina ispitanika na inicijalnom testiranju, njih 83,33% je imala britanski izgovor zadatih primera, i isto toliko, 83,33% učenika, ih je bilo i na finalnom testiranju, s tim što je 3,35% učenika imalo i kombinovani izgovor.

Najveći napredak je postignut u izgovoru diftonga /əʊ/. Na inicijalnom testiranju je ogromna većina (80%) učenika izgovarala američko /oʊ/, a samo 20% učenika je izgovaralo britansko /əʊ/. Nakon dejstva eksperimentalnog faktora, učenici ove grupe su značajno napredovali u korist britanske varijante ovog diftonga, pa je 53,33% učenika date reči i rečenice izgovaralo sa /əʊ/, a 46,67% je zadržalo izgovor /oʊ/. Da je ovakav napredak statistički značajan, potvrđuje izračunati $\chi^2=7,18$ (Tabela 66).

Tabela 66. Napredak u izgovoru navedene pojave prema BrE ili AmE varijanti

<i>Izgovor /əʊ/ - /oʊ/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalni test	6	24	30
Finalni test	16	14	30
Ukupno	21	39	60

$\chi^2=7,18$; $\chi^2_{Yates}=5,81$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C=0,327$; $C_{max} = 0,707$

Budući da je izračunata vrednost $\chi^2 (= 7,18)$, kao i korigovana vrednost $\chi^2_{Yates} (= 5,81)$, veća od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je, kod izgovora ključnih primera sa britanskim /əʊ/ ili američkim /oʊ/, razlika između finalnog i inicijalnog testiranja **statistički značajna**. Koeficijent kontigencije C (= 0,327), pokazuje srednju jačinu povezanosti između eksperimentalnog faktora i britanskog izgovora reči koje sadrže diftong /əʊ/. Ovakav rezultat potvrđuje da napredak u izgovoru diftonga /əʊ/ statistički značajno uslovljen dejstvom britanskih humorističkih serija.

Takođe veliki napredak postignut je i kod izgovora grafeme /r/. Na inicijalnom testiranju je 16,67% učenika imalo britanski izgovor, a 83,33% učenika je pokazalo

američki izgovor u ovom slučaju: izgovarali su finalno /r/ iza dugog vokala, ili kada je i u sredini reči ukoliko mu prethodi dugi vokal a sledi ga neki konsonant. Finalno testiranje je pokazalo veliki napredak u korist britanske varijante izgovora engleskog jezika, pa je sada 43,33% svrstano u grupu sa britanskim izgovorom. Iako je veći procenat učenika i dalje imao američki izgovor, ipak je u odnosu na inicijalno testiranje ovakav napredak značajan, što potvrđuje i izračunati $\chi^2=6,24$ (Tabela 67).

Tabela 67. Napredak u izgovoru navedene pojave prema BrE ili AmE varijanti

<i>Izgovor /r/ (eksperimentalna grupa)</i>	<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Ukupno</i>
Inicijalni test	5	25	30
Finalni test	14	16	30
Ukupno	21	39	60

$\chi^2=6,24$; $\chi^2_{Yates}=4,93$; $p = 0,05$; $df = 1$; $C=0,307$; $C_{max} = 0,707$

Na osnovu dobijenog $\chi^2 (= 6,24)$ i korigovanog $\chi^2_{Yates} (= 4,93)$, koje je veće od granične vrednosti 3,841 za odgovarajući broj stepena slobode ($df = 1$) i na nivou značajnosti 0,05, zaključujemo da je razlika između postignuća u izgovoru fonema /r/ **statistički značajna**. Ovakav rezultat potvrđuje da napredak u izgovoru foneme /r/ statistički značajno uslovljen dejstvom britanskih humorističkih serija. Izračunati koeficijent kontigencije C (= 0,307) govori o srednjoj jačini veze između eksperimentalnog faktora i izgovora foneme /r/.

Veoma mali napredak je postignut kod izgovora ploziva /t/ i /d/ u intervokalskoj poziciji. Međutim, postignuti rezultati kod analize izgovora učenika po pitanju britanske ili američke varijante ovog fonemskog para /t/ i /d/ – /r/ sasvim su zadovoljavajući jer je i inicijalno i finalno testiranje pokazalo dominaciju britanskog izgovora: 63,33% učenika na inicijalnom i 66,67% na finalnom testiranju.

Poslednja analizirana razlika u izgovoru između britanske i američke varijante engleskog jezika odnosila se na ispuštanje ili izgovaranje foneme /j/. U ovom slučaju, svi ispitanici su zadate primere izgovarali isto, to jest, prisutna je stoprocentna zastupljenost britanskog izgovora i na inicijalnom i na finalnom testiranju. Takođe, kao što smo već pomenuli u prethodnom pododjeljku, u ovom slučaju smo i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi imali maksimalnu zastupljenost britanskog izgovora prilikom izgovora zadatih primera sa fonemom /j/.

Kada se uzmu u obzir rezultati navedeni u ovom odeljku, gde je vršeno upoređivanje izgovora učenika eksperimentalne i kontrolne grupe po pitanju fonemskih razlika između britanske i američke izgovorne varijante engleskog jezika, kao i posmatranje napretka eksperimentalne grupe u odnosu na inicijalno testiranje, primetno je da je, na finalnom testiranju, eksperimentalna grupa postigla bolje rezultate od kontrolne grupe i da se od 7 ispitivanih fonemskih razlika, britanski izgovor pokazao dominantnim u 6 slučajeva. Jedino je kod izgovora foneme /r/ preovlađivao američki izgovor (53,33% učenika eksperimentalne grupe), ali je u ovom slučaju postignut značajan napredak u korist britanskog izgovora, kada je na inicijalnom testiranju 83,33% učenika ove grupe izgovaralo /r/ u zadatim primerima. Značajan napredak u odnosu na inicijalno testiranje, eksperimentalna grupa je postigla i kod izgovora diftonga /əʊ/. Sa 20% britanskog izgovora na inicijalnom testiranju, na finalnom testiranju je 53,33% učenika ove grupe imalo britanski izgovor u rečima sa diftongom /əʊ/ ili /oʊ/.

Na osnovu svega navedenog u ovom pododjeljku, možemo da zaključimo da britanske humorističke serije imaju **pozitivnog uticaja** na usvajanje britanske varijante izgovora i da su rezultati eksperimentalne grupe, u odnosu na kontrolnu grupu, pokazali da je britanski izgovor analiziranih fonemskih parova statistički značajno uslovljen gledanjem britanskih humorističkih serija. Ovim je **potvrđena posebna hipoteza** s početka

istraživanja da je na kraju eksperimenta među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to bio slučaj na početku eksperimenta.

7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Mi danas živimo u vremenu u kojem su mogućnosti za komunikaciju i interakciju na engleskom jeziku neiscrpne pa se komunikacija sama po sebi nameće kao jedan od vodećih razloga zašto neko uči engleski jezik. Ranije su šanse za komunikacijom sa izvornim govornikom bile vrlo male, izuzev ako se ne poseti neka zemlja engleskog govornog područja. Danas, zahvaljujući modernim tehnologijama, svako može u bilo koje doba da dođe u dodir sa izvornim engleskim jezikom, i da uči jezik na zanimljiv i opuštajući način.

Većina nastavnika stranog jezika slaže se da je eksplicitna nastava izgovora važan deo nastave jezika i da samouverenost u izgovoru olakšava interakciju sa izvornim govornicima. Međutim, učenje izgovora je i dalje u velikoj meri zanemareno u nastavi engleskog kao stranog jezika. U želji da izgovor dobije svoje zasluženno mesto u nastavi jezika, rame uz rame sa ostalim jezičkim veštinama i elementima, u našem slučaju izgovor britanske varijante engleskog jezika, ovaj rad je imao zadatak da proveriti hipotezu o pozitivnom uticaju primene humorističkih serija u nastavi engleskog jezika na proces usvajanja standardnog izgovora (eng. *Received Pronunciation*) kod učenika osnovne škole.

Prema istraživanju pod nazivom *Generation M²: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds* (Rideout i dr. 2010), tinejdžeri provode više od sedam i po sati dnevno uz medije – gledajući TV (32%), za računarnom (25%), koristeći mobilni telefon (20%), slušajući radio (6%), čitajući štampu (6%), igrajući video igrice (5%), i ostalo (6%). Osim toga, pomenuto istraživanje je pokazalo da od svih medija koji su u upotrebi, tinejdžeri najviše vremena provode uz TV i taj broj je i dalje u porastu zbog tehnoloških inovacija i novih načina gledanja TV sadržaja putem Interneta.

Kao što Rideoutovo istraživanje pokazuje, tinejdžeri najviše vole da slobodno vreme provode uz različite TV formate. Neko uživa u gledanju filmova, neko preferira sportske kanale, drugima je gledanje serija omiljeni način da provedu vreme, dok neki TV uključuju zbog slušanja muzike. Razlog zbog kojeg smo se opredelili baš za humorističke serije a ne za neke druge je taj što smatramo da je humor zdrav i da nema negativnih uticaja na učenike, kao što to mogu da imaju razne serije i filmovi puni nasilja, i drugi razlog je što smo pregledom literature koja se bavi humorom došli do zaključka da humor može značajno da utiče na proces učenja, u našem slučaju na proces usvajanja britanskog izgovora. S toga je i cilj ove disertacije da se utvrdi da li, i koliko, takve serije utiču na usvajanje britanskog izgovora kod učenika osnovnoškolskog uzrasta.

Potreba za ovom vrstom istraživanja proistekla je iz zapažanja da veliki broj učenika solidno govori španski ili turski jezik (koje inače ne uče u školi, niti ih uče na privatnim časovima), zahvaljujući gledanju španskih ili turskih televizijskih serija na domaćim kanalima. Pošto se pokazalo da učenici imaju pozitivno mišljenje o televizijskim serijama, rodila se želja da se doprinese razvijanju svesti učenika o usavršavanju engleskog jezika na isti način. Drugi razlog nastanka ideje o ovoj vrsti istraživanja bilo je to što se, već desetak godina unazad, engleski jezik u osnovnoj školi uči dva puta nedeljno, što mnogi anketirani nastavnici smatraju nedovoljnim, pa se smatra korisnom ideja da se učenje engleskog jezika prenese i kod kuće, i to u slobodne vreme, na opuštajući i učenicima blizak način. Opuštajući efekat, kao što je navedeno u Poglavlju 3, omogućuju humoristički sadržaji, što dodatno opravdava odluku da se istraživanje zasnjuje na humorističkim serijama. Davanje prednosti britanskim humorističkim serijama u istraživanju leži u zapažanju autora, kao i brojnih kolega nastavnika engleskog jezika, da je britanska izgovorna varijanta engleskog jezika slabo zastupljena kod učenika, kako u njihovom odabiru programa koje gledaju kod kuće, tako i u samom izgovoru koji pokazuju u školi.

Dominacija američke filmske produkcije doprinela je i većoj naklonosti učenika prema ovoj varijanti engleskog jezika, pa smo smatrali da će izlaganje učenika britanskim serijama doprineti promeni svesti učenika o britanskoj varijanti engleskog jezika, i uticati na veću zastupljenost britanskog izgovora kod njih.

U narednom odeljku daćemo pregled bitnijih rezultata istraživanja kao i opšte zaključke koji su proistekli iz njih.

7.1. Rekapitulacija

U radu je najpre dat teorijski okvir, u kojem su, zbog prirode multidisciplinarnе teme, razmatrani: kako nastava izgovora, tako i značaj humora u nastavi, video sadržaji kao oblik audio-vizuelnih nastavnih sredstava, fonemski sistemi engleskog i srpskog jezika, kao i bitnije razlike između britanske i američke varijante engleskog jezika.

Empirijski deo istraživanja obuhvatio je:

- eksperimentalno utvrđivanje efikasnosti uticaja britanskih humorističkih serija na usavršavanje izgovora kod učenika, i to: (1) proveravanjem napretka učenika eksperimentalne grupe u pogledu britanskog izgovora, pre i posle završetka eksperimenta, i (2) upoređivanjem rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe nakon završenog eksperimenta,
- ispitivanje stavova, iskustava, potreba i očekivanja nastavnika engleskog jezika u vezi sa korišćenjem britanskih humorističkih serija u cilju usavršavanja izgovora učenika,
- inicijalno i finalno ispitivanje stavova, navika i iskustava učenika, učesnika u eksperimentalnom istraživanju, u vezi sa gledanjem televizijskih serija na engleskom jeziku, i

- inicijalno i finalno testiranje preovlađivanja britanskog ili američkog vokabulara kod ispitanika.

Istraživanje je obuhvatilo ukupno 60 učenika, 30 u eksperimentalnoj i 30 u kontrolnoj grupi, i 67 nastavnika engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru i okolnim naseljima. Dobijeni podaci su analizirani i tumačeni u skladu sa savremenim tokovima i zahtevima svih učesnika nastavnog procesa, što je ponudilo smernice koje su omogućile preispitivanje aktuelnog stanja i razmatranje načina njegovog unapređenja. Saznanja do kojih se došlo su uglavnom u skladu sa našim očekivanjima, kao i zaključcima izvedenim iz drugih srodnih istraživanja.

Za potrebe izvođenja eksperimenta s paralelnim grupama, osim inicijalnog upitnika za učenike, obavljeno je i inicijalno testiranje izgovora i vokabulara učenika, na osnovu čega je izvršeno ujednačavanje grupa. Pored pomenutih varijabli, ujednačavanje je vršeno i prema varijablama: pol i ocena iz engleskog jezika u školi. Na osnovu inicijalnog testiranja **potvrđena je i posebna hipoteza** da je pre početka eksperimentalne nastave stepen zastupljenosti britanske varijante izgovora engleskog jezika manji u odnosu na zastupljenost američke varijante izgovora među učenicima. Takođe, rezultati inicijalnog testiranja idu u prilog **prihvatanju posebne hipoteze** o manjoj zastupljenosti britanskog vokabulara u odnosu na američki, među učenicima pre početka eksperimentalne nastave.

Nakon završene eksperimentalne nastave, u trajanju od dva polugođa, finalno testiranje je pokazalo rezultate koji su doveli do prihvatanja preostalih posebnih hipoteza.

Upoređujući tačnost izgovora učenika iz kontrolne i eksperimentalne grupe na finalnom testiranju fonema karakterističnih za britanski izgovor engleskog jezika, a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika, primećuje se dominacija učenika iz eksperimentalne grupe, koja je kao eksperimentalni faktor imala britanske humorističke

serije na časovima eksperimentalne nastave. U ovom slučaju, vršeno je testiranje engleskih fonema naspram kojih ne postoje prototipske foneme (fonemske praznine) u srpskom jeziku. Zbog obimnosti i težine jednog takvog istraživanja koje bi uključilo sve fonemske praznine koje postoje u srpskom u odnosu na engleski jezik, mi smo naše istraživanje sveli na sedam fonema za koje smo smatrali da su: (1) odgovarajuće za uzrast ispitanika, i (2) koje bi trebalo da su našim govornicima teže za izgovor. Odabrane foneme za ovaj deo testiranja bile su: /ŋ/, /ð/, /θ/, /w/, /p/, /t/ i /k/. Od vokalskih fonemskih praznina /æ/, /ə/ i /ə:/ u razmatranje nisu uzete /ə/ i /ə:/, jer njihov izgovor našim govornicima ne predstavlja poteškoću i ne bi bilo nekih značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe. Za razliku od pomenute dve foneme, fonemsku prazninu /æ/ jesmo uključili u istraživanje, ali da se ne bi dva puta ponavljalo, nju smo uključili u deo istraživanja koji se bavi razlikama između britanskog i američkog izgovora engleskog jezika. Kod svih sedam fonema koje su bile predmet ovog dela testiranja, pokazalo se da su učenici eksperimentalne grupe imali bolji izgovor. Međutim, proverom statističke značajnosti dobijenih rezultata putem izračunavanja χ^2 testa za neke foneme, i Fišerovog testa za foneme kod kojih su pravila statistike to zahtevala, pokazana je statistička značajnost rezultata kod šest, od ukupno sedam testiranih fonema. Fonema kod koje nije dobijena statistička značajnost rezultata eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, bila je /ð/. Na osnovu svega navedenog, može se **prihvatiti posebna hipoteza** da su pod uticajem britanskih humorističkih serija učenici eksperimentalne grupe, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, na finalnom testiranju postigli bolji uspeh u izgovoru fonema karakterističnih za britanski izgovor, a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.

Kod pomenutih sedam fonema, proveren je i napredak u izgovoru u odnosu na inicijalno testiranje. Eksperimentalna grupa je imala više učenika koji su tačno izgovarali

ispitivane foneme, i to se pokazalo kod svih sedam fonema. Ali, i ovde je šest od sedam fonema imalo statistički značajne vrednosti rezultata finalnog testiranja u odnosu na inicijalno. Fonema kod koje nije potvrđena statistička značajnost u napretku izgovora, bila je fonema /θ/. Budući da je kod svih sedam fonema, eksperimentalna grupa imala više učenika koji su imali tačan izgovor, i na osnovu potvrđene statističke značajnosti vrednosti rezultata za šest od sedam fonema, i u ovom slučaju se može **prihvatiti posebna hipoteza** da pod uticajem britanskih humorističkih serija ima napretka kod učenika eksperimentalne grupe u izgovoru fonema karakterističnih za britanski izgovor, a koje ne postoje u fonemskom sistemu srpskog jezika.

Drugi deo eksperimentalnog istraživanja bavio se uticajem britanskog izgovora u humorističkim serijama na razvijanje karakteristika britanskog, i smanjenje američkog izgovora kod učenika. Odabrane foneme, to jest, britansko-američki parovi čiju smo zastupljenost pratili, bili su: (1) britansko /ɑ:/ naspram američkog /æ/; (2) britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/; (3) britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/; (4) britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/; (5) neizgovaranje ili izgovor grafeme *r* na kraju sloga; (6) britansko /t/ i /d/ u intervokalskoj poziciji, naspram američkog /f/ i (7) izgovaranje ili ispuštanje poluvokala /j/ kada se nađe posle alveolarnih konsonanata.

I na inicijalnom i na finalnom testiranju, koja su obavljena usmenim putem, učenici su pokazali nedoslednu upotrebu britanske i američke varijante, odnosno, isti učenici su neke foneme izgovarali prema britanskoj a neke prema američkoj varijanti. Međutim, pošto se za ovaj deo istraživanja zadatak odnosio na ispitivanje da li je na finalnom testiranju među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to slučaj sa učenicima iz kontrolne grupe. Kod šest od sedam ispitivanih pojava, među učenicima eksperimentalne grupe je preovlađivala britanska varijanta izgovora engleskog jezika, dok je u kontrolnoj grupi taj odnos bio 3:7.

Ovakav rezultat govori u prilog prihvatanja posebne hipoteze, ali smo i ovde radi utvrđivanja da li je ovakva prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, statistički značajna, sprovodili χ^2 test za neke pojave, i Fišerov testa za pojave kod kojih su pravila statistike to zahtevala, i dobili rezultat da kod 4 od 7 ispitivanih pojava postoji statistička značajnost dobijenih rezultata. Po mišljenju autora, može se reći i da ih je bilo 5, budući da je ispitivana pojava izgovaranja ili ispuštanja foneme /j/ bila nemoguća za pokazivanje statističke značajnosti rezultata eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu, jer su obe grupe, i na inicijalnom i na finalnom testiranju, pokazale stoprocentnu zastupljenost britanskog izgovora u ključnim primerima. Na osnovu svega navedenog, i u ovom slučaju možemo reći da je **potvrđena posebna hipoteza** da je na finalnom testiranju među učenicima eksperimentalne grupe zastupljenost britanske varijante izgovora, u odnosu na američku, veća nego što je to slučaj sa učenicima iz kontrolne grupe.

Kada je reč o posebnoj hipotezi koja se odnosila na napredak učenika eksperimentalne grupe (finalno testiranje u odnosu na inicijalno), po pitanju zastupljenosti britanskog izgovora u odnosu na američki, napredak je evidentan s obzirom da je na inicijalnom testu kod četiri od sedam ispitivanih pojava preovlađivao britanski izgovor, dok je na finalno testiranju njihov broj porastao na šest od sedam. Jedina pojava kod koje je na finalnom testiranju uočena dominacija američkog izgovora bila je izgovor grafeme *r*. Stoga, možemo reći da je **potvrđena i ova posebna hipoteza**.

Pored navedenih, **potvrđena je i posebna hipoteza** da izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama pomaže u obogaćivanju vokabulara karakterističnog za britansko područje. Osim što se to moglo zaključiti i na osnovu veće aritmetičke sredine dobijenih poena na finalnom u odnosu na aritmetičku sredinu na inicijalnom testiranju, ova posebna hipoteza je proverena i t testom, koji je potvrdio statističku značajnost boljih rezultata na finalnom testiranju vokabulara.

Anketni upitnik za učenike eksperimentalne grupe, sproveden na kraju eksperimenta, pomogao nam je da analizom svih odgovora ispitanika, **potvrdimo posebnu hipotezu** s početka istraživanja da su stavovi učenika eksperimentalne grupe o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika, nakon završene eksperimentalne nastave, pozitivni. Na osnovu dobijenih rezultata oba upitnika za učenike, inicijalnog i finalnog, primetan je napredak učenika i u pogledu gledanosti britanskih humorističkih serija kod kuće. Zahvaljujući pozitivnom uticaju eksperimentalnog faktora (britanskih humorističkih serija), učenici eksperimentalne grupe mnogo više gledaju televizijske serije britanske produkcije, nego što je to bio slučaj pre eksperimenta, kada je američka produkcija bila zastupljenija. U vezi s tim, pokazalo se da je značajan broj učenika i kod kuće želeo da gleda nastavke serija prikazivanih na časovima, pa čak i čitave serijale onih serija koje su ih zainteresovale. Time je **potvrđena još jedna posebna hipoteza**, koja je glasila da izlaganje učenika britanskim humorističkim serijama jeste u funkciji nesvesnog usvajanja engleskog jezika i tokom slobodnog vremena studenata.

Upitnik namenjen nastavnicima engleskog jezika imao je za cilj da nam pruži uvid u njihova mišljenja, iskustva i očekivanja kada je u pitanju upotreba britanskih humorističkih serija u obrazovne svrhe, s akcentom na svrhu usavršavanja izgovora. Analizom njihovih odgovora, dobijena je **potvrda o tačnosti posebne hipoteze** da nastavnici imaju pozitivne stavove o primeni britanskih humorističkih serija u nastavi engleskog jezika.

Na osnovu svih potvrđenih posebnih hipoteza, može se zaključiti da je **potvrđena opšta hipoteza** da britanske humorističke serije mogu da imaju pozitivan uticaj na usavršavanje izgovora i sposobnosti govora na engleskom jeziku kod učenika na osnovnoškolskom nivou.

7.2. Perspektive

Rad na ovoj disertaciji je izrodio mnoge ideje o daljim istraživanjima iz oblasti primene humora u nastavi engleskog jezika. Na osnovu upitnika za nastavnike, kao i na osnovu ličnog iskustva autora, evidentno je da su humoristički sadržaji nedovoljno zastupljeni u literaturi koju nastavnici koriste u nastavi. Mišljenja smo da bi jedan takav, nazovimo ga „ozbiljan” pristup humoru u „ozbiljnom” procesu nastave, bio od velike pomoći i nastavnicima i učenicima. Konsultovana literatura iz oblasti primene humora u nastavi, kao i samo istraživanje sprovedeno tokom izrade ove disertacije, pokazatelji su da humoristički sadržaji mogu da budu veoma efikasni u procesu nastave, tako da bi, za početak, neka dodatna literatura dobro došla nastavnicima koji prepoznaju značaj koji humor ima, kako na kognitivne, tako i na afektivne funkcije učenika. Tu prevashodno mislimo na literaturu tipa ‘5 minutes activities’ (petominutne aktivnosti), ili ‘warm up activities’ (aktivnosti za zagrevanje), gde bi svaka aktivnost osim što bi bila u funkciji učenja jezika, kod učenika izazivala smeh ili barem stvorila opušteniju atmosferu u učionici.

Kada je reč o izgovoru engleskog jezika, stvorene su i neke nove ideje o načinima unapređivanja izgovora kod učenika putem televizijskih sadržaja. Primena humorističkih serija se pokazala uspešnom, što u učionici to i kod kuće, budući da su mnogi učenici gledanje serija čiji su isecci prikazivani na časovima, i kod kuće nastavljali da gledaju započeto, pa čak i čitave serijale. Nova oblast, koja je u planu, a može se ponekad primenjivati i na časovima engleskog jezika, a češće na časovima slobodnih aktivnosti, jeste istraživanje koje bi se bavilo imitiranjem voditelja BBC vesti. Mišljenja smo da bi, kada bi se pronašli sadržaji vesti koji su u skladu sa uzrastom učenika, npr. zanimljivosti iz sveta, sport i muzika, ovakvo istraživanje naišlo na veliku zainteresovanost učenika starijih

razreda. Učenici bi na taj način i kod kuće provodili vreme usavršavajući RP, i pripremali se za svoje izvođenje tog sadržaja. Garderoba, video snimci njihovog izvođenja, kao i čitav enterijer koji bi jedan deo učionice učinili “televizijskim studiom”, dodatno bi doprineli zainteresovanosti učenika za uspešnim obavljanjem zadatka.

I na kraju, ideja koju smatramo najvećim izazovom, budući da se do sada nismo bavili takvom vrstom istraživanja, a javila se velika zainteresovanost zahvaljujući radovima iz oblasti fonetike i fonologije koji su veoma pomogli u izradi ove disertacije, jeste bavljenje eksperimentalnom fonetikom, ili konkretno, formantskom analizom glasova engleskog jezika.

LITERATURA

1. Allan, M. (1985). *Teaching English with Video*. Longman, Harlow.
2. Allport, G.W. (1954). The historical background of modern social psychology. In Lindzey, G. (ed.). *Handbook of social psychology*. Mass.: Addison-Wesley, Cambridge: 1-80.
3. Andrew, P. (2012). Laughter is the best medicine. *Language and Humour in the Media*, Ed. Chovanec, J., Ermida, I. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: 11-25.
4. Apte, M.L. (1985). *Humor and laughter: An anthropological approach*. Cornell University Press, Ithaca, NY.
5. Asch, S. E. (1952). *Social Psychology*. N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
6. Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Arizona Working Papers in SLAT*, Vol. 12. University of Arizona, Tucson: 45-61.
7. Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter, New York.
8. Avery, P., Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press, Oxford.
9. Banas, J.A., i dr. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research, *Communication Education*, 60/1. Routledge Taylor & Francis Group, London: 115-144.
10. Barros, A. (2003). *Pronunciation Difficulties in the Consonant System Experienced by Arabic Speakers When Learning English after the Age of Puberty*. Master rad odbranjen na West Virginia University. Pdf dostupan na: http://www.wvusolar.wvu.edu:8881/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS82NTk1.pdf ; pristupljeno 15. 2. 2014.
11. Beebe, B.R. (2007). *No Laughing Matter: Student Perceptions of Instructional Use of Humor in the College Classroom*. ProQuest Information and Learning Company, Ann Arbor.
12. Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques in teaching and assessment*. Stylus Publishing, Sterling, VA.
13. Berk L, et al. (2014). Humor similar to meditation enhances EEG power spectral density of gamma wave band activity (31-40Hz) and synchrony. *The FASEB Journal* 28 (1), FASEB, USA: 684-685. Dostupno na http://www.fasebj.org/content/28/1_Supplement/684.5.abstract?sid=8a4f7a3b-6e1d-4452-bacc-1096b509f5a2
14. Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R., Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning language in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2): 75-89. Dostupno na: <http://www.docin.com/p-403293568.html>.
15. Bodrič, R. (2011). *Testiranje gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2 Zajedničkog evropskog okvira*. Odbranjena doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
16. Brady F., Wimsatt, W.K. (1977). *Samuel Johnson: Selected Poems and Prose*. University of California Press, Berkeley.
17. Branković, S. (2007). *Uvod u metodologiju: Kvalitativni metodi istraživanja društvenih pojava*. Megatrend univerzitet primenjenih nauka, Beograd. Dostupno na

<http://www.maturski.net/fakultet-za-kulturu-i-medije/uvod-u-metodologiju-kvalitativni-metodi-istrazivanja-drustvenih-pojava-tekst-prvog-dela-udzbenika-zakljucno-sa-martom-07>

18. Bray, E. (1995). *Using limericks to help Japanese students improve their pronunciation*. Rad predstavljen na konferenciji "Annual Meeting of the Japanese Association of Language Teachers", Japan.
19. Breitung, J., Derwing, T.M., & Rossiter, M.J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19, 51-61.
20. Broselow, E., & Fine, D. (1991). Parameter setting in second language phonology and syntax. *Second Language Research*, 7: 35-59.
21. Brown, A. (1991a). Introduction. U A. Brown (Ed.) *Teaching English pronunciation: A book of readings*. Routledge, London: 1-10.
22. Brown, A. (1991b). Functional load and the teaching of pronunciation. U A. Brown (Ed.) *Teaching English pronunciation: A book of readings*. Routledge, London: 221-224.
23. Brown, A. (1995). Minimal pairs: minimal importance? *ELT Journal*, 49(2): 169-175.
24. Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th Ed., Longman, UK.
25. Brown, K. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education 124*: 49-54.
26. Bruner, R.F. (2002). *Transforming thought: The role of humor in teaching*. Darden Graduate School of Business Administration, University of Virginia.
27. Bryant, J., Comisky, P., & Zillman, D. (1979). Teachers' humor in the college classroom. *Communication Education*, 28: 110-118.
28. Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S., & Zillman, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4): 511-519.
29. Bryant, J., & Zillman, D. (1989). Using humor to promote learning in the classroom. U P. E. McGhee (Ed.), *Humor and children's development: A guide to practical applications*. Haworth Press, New York: 49-78.
30. Bugarski, R. (2003). *Uvod u opštu lingvistiku*. Čigoja štampa, Beograd.
31. Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education. *System*, 28: 191-215. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/222651142_Phonology_and_Pronunciation_in_Integrated_Language_Teaching_and_Teacher_Education
32. Burns, A. (2003). *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers*. National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney NSW 2109.
33. Çakır, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *TOJET*, ISSN: 1303-6521 Vol. 5 (4): 67-72.
34. Cañado, M. L. P. (2009). Reengineering English Language Teaching: Making the Shift towards 'Real' English. *English Language Teaching*, Vol.2 (3): 3-10. CCSE Journals Online. Dostupno na www.ccsenet.org
35. Capliez, M. (2011). *Experimental research into the acquisition of English rhythm and prosody by French learners*. Lille University, Lille.
36. Carducci, B. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and application*. Wiley-Blackwell, Inc., UK.
37. Carter, R., & Nunan, D., (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, UK.

38. Catford, J.C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: a systemic description of English phonology. U J. Morley (Ed.) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. TESOL, Washington, DC: 87-100.
39. Catford, J.C. (2001). *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford University Press, New York.
40. Cekić-Jovanović, O. (2015). *Efikasnost primene multimedijalnih sadržaja u nastavi prirode i društva*. Odbranjena doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
41. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
42. Check, J. F. (1986). Positive traits of the effective teacher–negative traits of the ineffective one. *Education*, 106 (3): 326–334.
43. Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39: 85-101.
44. Chela-Flores, B. (2003). Optimizing the teaching of English suprasegmentals to Spanish speakers. *Lenguas Modernas*, Issue 28-29. Universidad de Chile, Departamento de Lingüística, Santiago, CHILE: 255-274. Dostupno na <http://all-goebook.rhcloud.com/get/optimizing-the-teaching-of-english-suprasegmentals/>
45. Chen, Y. (1998). Integrating Authentic Video into Junior College English: An Empirical Study for Situational Comedy. In *Humanity and Social Science*, Vol. 43 (2): 21-35.
46. Chittaro, L., & Ranon, R. (2007). Web3D Technologies in Learning, Education and Training: Motivations, Issues, Opportunities. *Computers & Education*, 49 (1): 3-18.
47. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Moulton, The Hague.
48. Collins B, Mees I. (2003). *The phonetics of English and Dutch*. Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands.
49. Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching, *TESOL QUARTERLY* 33 (2): 185-209.
50. Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom*. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington.
51. Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21 (1): 46-66. Dostupno na: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_21_no_1/21_1_3_Couper.pdf
52. Crawford, C.B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humour by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1 (4): 53-67.
53. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications Ltd., London.
54. Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. Hodder Education, London.
55. Crystal, D. (2008). *A dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Publishing, USA.
56. Dabić, S. (2010). To Teach or not to Teach: Pronunciation Challenge in ESL, *Frontiers of Language and Teaching*, ed. Azadeh Shafaei. Universal-Publishers, Florida, USA: 20-30. Dostupno na <https://books.google.rs/books?id=jZPrPNL89YC&pg=PA20&lpg=PA20&dq=Snezana+Dabic,+To+teach+or+not+to+teach&source=bl&ots=cpQECN84pR&sig=UxptX6N4GhtiiiR->

[S2jh9QwxCQI&hl=en&sa=X&ei=kjC0Viv2L8yqUfmFgagP&ved=0CC8Q6AEwAw#v=onepage&q=Snezana%20Dabic%2C%20To%20teach%20or%20not%20to%20teach&f=false](#), pristupljeno 5.7.2013.

57. Dalton, C., Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press, Oxford.
58. De Bot, K., Mailfert K. (1982). The teaching of intonation: Fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly* 16: 71-77.
59. De Bot, C.L.J. (1983). Visual feedback of English intonation I: Effectiveness and induced practice behavior. *Language and Speech* 26: 331-350.
60. Deng, J., Holtby, A., et.al. (2009). English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies?, *PMC Working Paper Series*. Prairie Metropolis Centre, Canada: 1-14.
61. Derks, P., Gardner, J. B., Agarwal, R. (1998). Recall of innocent and tendentious humorous material. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11 (1): 5–19.
62. Derwing, T. M., Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: a Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3): 379-397.
63. Derwing, T. M., Munro, M. J., Wiebe, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48: 393-410.
64. Đokić, D. (1981). Uticaj fonološke strukture srpskohrvatskog jezika na učenje izgovora engleskih diftonga. *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije*, br.4-5. Zagreb: 69-73.
65. Eckman, F. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in second language acquisition*, 13: 23-41.
66. Elliot, R. (1994). Predicting Near-Native Pronunciation in Spanish as a Foreign Language, U *UTA Working Papers in Linguistics 1*, Susan C. Herring i John C. Paolillo, (eds.): 51-68.
67. Elliot, R. (1995). Foreign Language Phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79 (4): 530-542.
68. English, H. B., English, A. C. (1958). *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A Guide to Usage*. Longmans, Green, New York.
69. Fathman, A. (1975). The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability, *Language Learning* 25 (2): 245–253
70. Filipović, S. (2005). *Izgovor i pisanje računarskih anglicizama u srpskom jeziku*. Zadužbina Andrejević, Beograd.
71. Flege, J. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84: 70-79.
72. Flege, J., Munro, M., Skelton, L. (1992). The production of word final /t/-/d/ contrast by native speakers of English, Mandarin and Spanish. *Journal of the Acoustical Society of America*, 92: 128-143.
73. Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd., London.
74. Florez, M. C. (1998). *Improving adult ESL learners' pronunciation skills*. ERIC Digest. Dostupno na: <http://resources.marshalladulthoodeducation.org/pdf/briefs/ImprovingPronun.Florez.pdf>, pristupljeno 12.4.2013.
75. Fortson, S. B., Brown, W. E. (1998). Best and worst university instructors: The opinions of graduate students. *College Student Journal*, 32 (4): 572–576.
76. Fraser, H. (1999). ESL pronunciation teaching: could it be more effective? *Australian Language Matters*, 7 (4): 7-8.

77. Fraser, H. (2000a). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Canberra: DETYA (Australia National Training Authority Adult Literacy Project), pdf dostupan na <http://helenfraser.com.au/publications/>, pristupljeno 30.9.2014.
78. Fraser, H. (2000b). Literacy vs oral communication skills for ESL learners. U *Literacy Link*, Vol. 19, Newsletter of the Australian Council for Adult Literacy: 4-6. Dostupno na <http://www.acal.edu.au/publications/newsletters/LL2000/LLJune00.html#fras>
79. Fraser, H., (2001). *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers - Three Frameworks for an Integrated Approach*, New South Wales Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA), USA. Dostupno na <http://helenfraser.com.au/publications/> pristupljeno 31.9.2014.
80. Frymier, A. B., Wancer, M.B., Wojtaszczyk. (2008). Assessing Students' Perceptions of Inappropriate and Appropriate Teacher Humor. *Communication Education*, 57 (2): 266-288. Routledge Taylor & Francis Group, London. Dostupno na <http://mallorcaodyssey.wikispaces.com/file/view/Assessing+students+perceptions.pdf>
81. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London, GB.
82. Gardner, R.C., Lambert, W.E., (1972). *Attitudes and motivation in Second language Learning*. Newbury House, UK.
83. Gatbonton, E., Trofimovich, P., Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39 (3): 489-511.
84. Gilbert, J. B. (1980). Prosodic development: Some pilot studies. U Robin C. Scarcella i Stephen Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley MA: 110-117.
85. Gilbert, J. B. (1994). Intonation: A Navigation Guide for the Listener (and gadgets to help teach it). U J. Morley (Ed.), *Pronunciation Pedagogy and Theory*. TESOL, Inc, Illinois: 38-48.
86. Gimson, A.C. (1970). *An Introduction to the Pronunciation of English*, second edition, Edward Arnold, London.
87. Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji – prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
88. Gojkov, G., Krulj, R., Kundačina, M. (2009). *Leksikon pedagoške metodologije*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov”, Vršac.
89. Gorham, J., Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39 (1): 46-62.
90. Guiora, A., Brannon, R., Dull, C. (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning* 22: 111-130.
91. Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2): 201-223.
92. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London.
93. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching. 4th ed.* Pearson Longman, UK.
94. Haslam, N. (2010). *The Relationship of Three L2 Learning Factors with Pronunciation Proficiency: Language Aptitude, Strategy Use, and Learning Context*. Odbranjena master teza. Brigham Young University, Utah.

95. Hebert, J. (2002). Prac TESOL: It's not what you say, but how you say it! In J., Richards & W. A., Renandya (Eds.) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press, Cambridge: 188-200.
96. Hemei, J. (1997). Teaching with Video in an English Class. *Journal of English Teaching Forum*, 35 (2): 45- 47.
97. Herry, N. (2001). *Évaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français: Apport de l'enseignement assisté par ordinateur*. Objavljena doktorska disertacija, University of Aix-Marseille I.
98. Hilčenko, S. (2014). *Kockalica – metodički priručnik za didaktičko-manipulativno sredstvo*. Vission, Subotica.
99. Hinofotis, F., Baily, K. (1980). American undergraduate reaction to the communication skills of foreign teaching assistants, *TESOL 80: Building Bridges: Research and Practice in TESL*. Alexandria, V.A.: 120-136.
100. Hlebec, B. (2001). *A Textbook of English Phonology*. Trebnik, Beograd.
101. Honey, J. (1991). *Language is Power. The story of Standard English and its Enemies*. Faber&Faber, London.
102. Hornby, A.S. (1995). *Oxford Advance learner's Dictionary*. Oxford University Press, Great Britain.
103. Jakobson, R. (1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. Mouton Publishers, The Hague, The Netherlands.
104. Jedynek, M. (2009). *Critical Period Hypothesis Revisited: The Impact of Age on Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
105. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.
106. Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23: 83-103.
107. Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL QUARTERLY*, 39: 535-543
108. Jenner, B. (1989). Teaching pronunciation: the common core. *Speak Out!* Volume 4, 2-4. IATEFL.
109. Jones, D. (1926), *English Pronouncing Dictionary* (2nd ed.). Dent, London.
110. Jones, D. (2002) *The Pronunciation of English*, Cambridge University Press, Cambridge.
111. Jones, D., (1922). *An Outline of English Phonetics*. Stechert & Co., New York.
112. Jones, R.H. (2002). Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition, U: Richards, J. i Renandya, W.A. (Eds.) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press, Cambridge: 178-187.
113. Jovanović B., Knežević-Florić, O. (2007). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom*. Pedagoški fakultet, Jagodina.
114. Kachru, B.B., Nelson, C.L. (1996). World Englishes. U: McKay S.L. i Hornberger N.H. (eds): *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge: 71-102.
115. Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Newbury House, Rowley, MA.
116. Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*, Longman Handbooks for Language Teachers, London.

117. Kher, N. M., Molstad, S., Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in 'dread courses'. *College Student Journal* 33: 400-406.
118. King, R.D. (1967). Functional load and sound change. *Language*, 43: 831-852.
119. Klikovac, D. (2011). *Srpski jezik i jezička kultura za 8. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.
120. Klimenta, E. (2011). Shavian alphabet – neuspeli pokušaj reforme engleskog alfabeta početkom XX veka, *Univerzitetska misao*, br.10, Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar: 88-92.
121. Klimenta, E. (2012). Utilizing sitcoms to provide insight into British culture. *Inovacije u nastavi*, Vol. 25, 2012 (2). Učiteljski fakultet, Beograd: 80-89.
122. Knežević Florić, O., Ninković S., (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet, Novi Sad.
123. Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23: 63-74.
124. Krashen, S. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, USA. Preuzeto sa <http://www.scribd.com/doc/161679549/KRASHEN-Principles-and-Practice-in-Second-Language-Acquisition#download> , pristupljeno 21.02.2014.
125. Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L. (1962). *Individual in Society: A Textbook of Social Psychology*. McGraw-Hill, New York.
126. Kundačina, M., Bandur, V., (2007). *Metodološki praktikum*. Merlin company, Valjevo.
127. Ladefoged, P. (2001). *Vowels and Consonants. An Introduction to the Sounds of Languages*. Blackwell Publishers, Oxford.
128. Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
129. Lambacher, S. (1999). A CALL tool for improving second language acquisition of English consonants by Japanese learners. *Computer Assisted Language Learning*, 12 (2): 137-156. Dostupno na <http://dx.doi.org/10.1076/call.12.2.137.5722>
130. Lane, L. (2010). *Tips for pronunciation*, (Ed. Brown, D.), Pearson Education ESL, UK.
131. Laroy, C. (2008). *Pronunciation*. Oxford University Press, UK.
132. Lee, B., Guion, S.G., Harada, T. (2006). Acoustic analysis of the production of unstressed English vowels by early Korean and Japanese bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 487-513.
133. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Yohn Wiley, New York.
134. Levis, J. (2005). *Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching*. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 39 (3): 369-377. Dostupno na <http://www.slideshare.net/englishonecfl/changing-contexts-and-shifting-paradigms-in-pronunciation-teaching>, pristupljeno 11. 2. 2014.
135. MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17 (3): 3-18.
136. Major, R. (1987). A Model for Interlanguage Phonology. U Ioup i Weinberger (1987) *Interlanguage Phonology. The acquisition of a Second language Sound System*. Newbury House Publishers, Cambridge: 101-124.
137. Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Mediagraf, Beograd.
138. Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1): 9-34.

139. Marković, M. (2012). *Uporedna proučavanja vokala srpskog i engleskog jezika: Između univerzalnog i specifičnog*. Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad.
140. Marković, M. (2007). *Kontrastivna analiza akustičkih i artikulacionih karakteristika vokalskih sistema engleskog i srpskog jezika*. Odbranjena doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
141. Marković, M. (2009). Different strategies in acquiring the production of L2 vowels: The acquisition of high English vowels by native speakers of Serbian. U Čubrović B. i T. Paunović (Ur.) *Ta(l)king English Phonetics Across Frontiers*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge: 3-18.
142. Marks, J., Bowen, T. (2012). *The Book of pronunciation, Proposals for a practical pedagogy*, Delta Teacher Development, UK.
143. Martin, R.A. (2007). *Psychology of humor – integrative approach*. Elsevier Academic Press, London.
144. Masgoret, A., Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53 (Suppl. 2): 167-210. dostupno na <http://www.docin.com/p-459908067.html>
145. McArthur, T. (1992). *The Oxford companion to the English language*. Oxford University Press, New York.
146. McNerney, M., Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities. U: Avery, P. i Ehrlich, S. (Eds.), *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press, Oxford: 185-196.
147. Medgyes, P. (2002). *Laughing Matters: Humour in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
148. Meyer, J.C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10 (3): 310-331.
149. Mihajlović, LJ. (1957). Problem učenja glasova stranog jezika. *Živi jezici*, I-2. Društvo za strane jezike i književnosti NR Srbije, Beograd: 57-64.
150. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap, Zagreb.
151. Miljević, M., (2007). *Metodologija naučnog rada*. Filozofski fakultet, Pale.
152. Mužić, V., (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Educa, Zagreb.
153. Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages, *TESOL QUARTERLY*, Vol. 25 (3): 481-520. Dostupno na <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/90128/3586981.pdf?sequence=1>, pristupljeno 5. 7. 2013.
154. Morley, J. (1994). A multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. U: Morley, J. (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Pantagraph, Bloomington: 64-91.
155. Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. *ESL Magazine* (January-February): 20-23.
156. Morrison, M.K. (2008). *Using Humor to Maximize Learning: The Links between Positive Emotions and Education*. Rowman & Littlefield Education, Plymouth, UK.
157. Moyer, A. (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28 (6): 502-518.
158. Munro, M.J., Derwing, T.M., Sato, K. (2006). Salient accents, covert attitudes: Consciousness-raising for pre-service second language teachers. *Prospect*, 21 (1): 67-79.

159. Murphy, G., Murphy, L.B., T. M. Newcomb (1937). *Experimental Social Psychology: An Interpretation of Research upon the Socialization of the Individual*, rev. ed. Harper and Brothers, New York.
160. Nakuma, C.K. (2006). Researching Fossilization and Second Language (L2) Attrition: Easy Questions, Difficult Answers. U *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*, Han, Zh. i Odlin, T. (ed). Multilingual Matters Ltd, Toronto: 21-34.
161. Neufeld, G., Schneuderman, E. (1980). Prosodic and articulatory features in adult language learning. U: Krashen, S., Scarcella R., Long, M., (eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley: 105-109.
162. Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*, Phoenix ELT, Hertfordshire.
163. Oppliger, P.A. (2003). Humor and learning. U Bryant, J., Roskos-Ewoldsen, D. i Cantor, J.R. (Eds.), *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann*. Laurence Erlbaum, Mahwah, NJ: 255-273.
164. Oyama, S. (1976). A Sensitive Period for the acquisition of a Nonnative Phonological System, *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (3): 261-283.
165. Patton, M. Q., (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications Ltd., London.
166. Paunović, T. (2003). *Fonetsko-fonološka interferencija srpskog jezika u percepciji i produkciji engleskih vokala*. Odbranjena doktorska disertacija, Univezitet u Nišu, Niš.
167. Paunović, T. (2011). Sounds Serbian? Acoustic properties of Serbian EFL students' speech. *Selected Papers from the 19th ISTAL*. Monochromia, Thessaloniki: 357-369.
168. Pennington, M. (1989). Teaching Pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20/1: 21-38.
169. Pennington, M. (1994). Recent research in L2 phonology: Implications for practice. U J. Morley, (Ed.) *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Alexandria, VA: 92-108.
170. Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms, U Hall, J.K., Egginton W.G. (eds): *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters: 89-103.
171. Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association/ Oxford University Press, New York.
172. Ploquin, M. (2009). *Phonological Issues in the Production of Prosody by Francophone and Sinophone Learners of English as a Second Language*. Doctoral dissertation, Universite du Quebec a Montreal.
173. Poropat, E.A. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance, *Psychological Bulletin*, Vol. 135 (2): 322–338
174. Potkonjak, N., Šimleša, P., (1989) *Pedagoška enciklopedija 2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
175. Powell, J. P., Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10 (1): 79–90.
176. Prčić, T. (2010). Mali englesko-srpski rečnik pragmatičkih termina. U: V. Vasić (ur.). *Diskurs i diskursi: Zbornik u čast Svenki Savić*. Filozofski fakultet, Novi Sad: 399-415.
177. Prčić, T. (2011). *Engleski u srpskom*. Filozofski fakultet, Novi Sad.
178. Prenskey, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, MCB University Press, Vol.9 (5): 1-6.

179. Preston, D. (1981). The ethnography of TESOL. *TESOL Quarterly* 15:105-16.
180. Prodanović Stankić, D. (2011a). Using humour in teaching English as a foreign language at more advanced levels. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 43 (2): 254-265.
181. Prodanović Stankić, D. (2011b). Analiza verbalnog humora na primeru filmskih dijaloga u komediji *Crni Gruja i kamen mudrosti* režisera Marka Marinkovića. U: S. Gudurić i D. Točanac (ur.). *Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*. Zbornik radova sa 3. kongresa *Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*, održanog u Novom Sadu 29.11-1.12. 2009: 571-581.
182. Prodanović Stankić, D. (2016). *Verbalni humor u engleskom i srpskom jeziku*. Filozofski fakultet, Novi Sad.
183. Purcell, E., Suter, R. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*. 30 (2): 271-87.
184. Rasier, L., Hiligsmann, Ph. (2007). Prosodic transfer. Theoretical and Methodological Issues, in: *Nouveaux cahiers de linguistique Française*, 28: 41-66.
185. Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching, an anthology of current practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
186. Richards, J., Schmidt R., (2010). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education, Great Britain.
187. Riđanović, M. (1989). Kako pronaći engleske i francuske glasove u dijalektima i varijantama srpskohrvatskog jezika. *Fonološki i fonetski aspekti govorenog jezika*. Ed. Horga, D. Društvo za primijenjenu lingvistiku SR, Zagreb: 127-139.
188. Rideout, J. V., Foehr G. U., Roberts F. D. (2010). *Generation M²: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds*. A Kaiser Family Foundation, California. Pdf dostupan na <http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/8010.pdf>, pristupljeno 11. 12. 2014.
189. Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press, Chicago.
190. Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press, UK.
191. Roach, P. (2002). *English Phonetics and Phonology – A Practical Course*. Cambridge University Press, Cambridge.
192. Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology Glossary – A little encyclopaedia of Phonetics*, pdf dostupan na http://vyre-legacy-access.cambridge.org/other_files/cms/PeterRoach/PeterRoach_Glossary.pdf, pristupljeno 1. 11. 2014.
193. Roach, P. i dr. (2006). *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge University Press, UK.
194. Robinson, V.M. (1977). *Humor and the Health Professions*. Charles B. Slack, Thorofare, New Jersey.
195. Romero, E.J., Cruthirds, K.W. (2000). The use of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, 20 (2): 58-69.
196. Romero, E., Pescosolido, A. (2008). Humor and group effectiveness. U *Human Relations*, Vol. 61/3. Sage Publications, Los Angeles: 395-418.
197. Ross, A. (2005). *The language of humour*. Routledge, London.
198. Ruch, W. (1998). Sense of humor: A new look at an old concept. U W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Mouton de Gruyter, Berlin, Germany: 3-14.
199. Scarcella, R., & Higa, C. (1981). Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, 31 (2): 409-438.

200. Scarcella, R., Higa, C. (1988). Input and age differences in second language acquisition. U S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, USA: 175-201.
201. Schmidt, S. R. (2002). The humour effect: Differential processing and privileged retrieval. *Memory*, 10 (2): 127–138.
202. Schmidt, S. R., Williams, A. R. (2001). Memory for humorous cartoons. *Memory & Cognition*, 29(2): 305–311.
203. Scovel, T. (1995). Differentiation, recognition, and identification in the discrimination of foreign accents. U Archibald, J. (Ed.), *Phonological acquisition and phonological theory*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ: 169-181.
204. Seidlhofer, B. (2000). Mind the Gap: English as a mother tongue vs. English as a lingua franca. *Vienna English Working Papers* 9 (1): 51-68.
205. Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. U Ronald Carter i David Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Oxford University Press, UK: 56-65.
206. Seliger, H., Krashen, S., Ladegofed, P. (1975). Maturational Constraints in the Acquisition of Second Language Accent, *Language Sciences* 36: 20-22
207. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10 (3): 209–231.
208. Sen. A. (2012). Humour Analysis and Quantitative Research. *Social Research Update*, Vol. 63. University of Surrey, UK: 1-4.
Dostupno na <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU63.pdf>
209. Severin, W., Tankard, J. (2009). *Communication Theories: Origins, Methods and Uses in the Mass Media* (5th Edition). Pearson Longman, UK.
210. Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. Dostupno na <http://www.openisbn.com/preview/0521799619/>
211. Simić, R. (1978). Fonološka struktura srpskohrvatskih akcenata. *Književnost i jezik*. 3-4, Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, Beograd: 307-321.
212. Simić, R., Ostojić, B. (1996). *Osnovi fonologije srpskog književnog jezika*. Univerzitet u Beogradu, Beograd.
213. Simpson J.A., Weiner, E.S.C., (1989). *The Oxford English Dictionary* (2nd ed., Vol. 7). Clarendon Press, Oxford.
214. Snow, C. E. (1987). Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. U M. H. Bornstein (Ed.), *Sensitive periods in development: interdisciplinary perspective*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ: 183-209.
215. Sparks, R., Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude difference? *The Modern Language Journal*, 75 (1): 3-16.
216. Spolsky, B. (1998). *Conditions for Second Language Learning*. OUP, Oxford.
217. Stanković, D. (2007). Interaktivni elektronski izvori informacija u nastavi prirode i društva. *Obrazovna tehnologija* 4/2007. Učiteljski fakultet, Beograd: 29-42.
218. Steel, K.E. (1998). *The Positive and Negative Effects of the Use of Humor in the Classroom Setting*. West Virginia: Salem-Teikyo University. Odbranjena master teza. Dostupno na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426929.pdf>
219. Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
220. Stevanović, M. (1986). *Savremeni srpskohrvatski jezik. Gramatički sistemi i književnojezička norma*. Naučna knjiga, Beograd.
221. Stojić, S. (2005). *Standardizacija engleskog jezika*. Filološki fakultet u Beogradu, Beograd.

222. Subotić, L.J. i dr. (2012.). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad.
223. Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning* 26: 233-53.
224. Sweet, H. (1877). *A handbook of Phonetics*. Mac Millan and Co., London. Dostupno na <http://www.unz.org/Pub/SweetHenry-1877>
225. Tomaščíková, S. (2005). Sitcoms within British Studies. *Theory and Practice in English Studies* 4. Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies. Masaryk University, Brno: 249-254.
226. Torok, S. E., McMorris, R. F., Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool?. *College Teaching*, 51: 14-20.
227. Trofimovich, P., Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 1-30.
228. Trudgill, P. (1994). *Dialects*. Routledge, London.
229. Tsukada, K. (2005). A developmental study of English vowel production and perception by native Korean adults and children. *Journal of Phonetics*, 33 (3). Academic Press, UK: 263-290.
230. Van Giffen, K. (1990). Influence of professor gender and perceived use of humor on course evaluations. *Humor: International Journal of Humor Research*, 3 (1): 65–73.
231. Vidović, V. (1967). *Engleski glasovi, ritam i intonacija*. Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd.
232. Vygotsky, L. (1984). *Thought and Language* (ed.Alex Kozulin), The MIT Press, London.
233. Wakshlag, J. J., Day, K. D., Zillmann, D. (1981). Selective exposure to educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1): 27–32.
234. Wanzer, M. (2002). Use of humor in the classroom: The good, the bad, and the not-sofunny things that teachers say and do. U J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for Teachers*. Allyn & Bacon, Boston: 116-126.
235. Wanzer, M. B., Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48 (1): 48–62.
236. Wells, J. C. (1982a). *Accents of English 1: The British Isles*. Cambridge University Press, Cambridge.
237. Wells, J. C. (1982b). *Accents of English 2: The British Isles*. Cambridge University Press, Cambridge.
238. Wells, J.C. (1990). *Longman Pronunciation dictionary*. Longman, London.
239. Wickberg, D. (1998). *The senses of humor: Self and laughter in modern America*. Cornell University Press, Ithaca, NY.
240. Wong, R. (1987). *Teaching Pronunciation*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ.
241. Wong, R. (1993). Pronunciation Myths and Facts. *Forum*, 31 (4): 45–46.
242. Wright, A. (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. Longman, Essex.
243. Yule, G., Hoffman, P., Damico J.S. (1987). Paying attention to pronunciation: The role of self-monitoring in perception. *TESOL Quarterly*, 21: 765-768.
244. Zillman, D., Bryant, J. (1983). Uses and effects of humor in educational ventures. U P. E. McGhee J. H. Goldstein (Eds.), *Handbook of Humor Research*, 2: Applied Studies. Springer-Verlag, New York: 173-194.

245. Zillmann, D., i dr., (1980). Acquisition of information from educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2): 170–180.
246. Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57 (1), 5–15. Dostupno na <http://mallorcaodyssey.wikispaces.com/file/view/Teaching+and+Learning+with+Humor.pdf>
247. Ziv, A., Gorenstein, E., Moris, A. (1986). Adolescents' evaluation of teachers using disparaging humour. *Educational Psychology*, 6 (1): 37-44.

Internet izvori:

248. American Heritage Dictionary (2014). Dostupno na www.ahdictionary.com, pristupljeno 23.11.2014.
249. Bilsborough, K. (2009). Building a Lesson around a Sitcom. *Teaching English*. Spain: British Council. Dostupno na <http://www.teachingenglish.org.uk/article/building-a-lesson-around-a-sitcom>
250. Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. 6 (11). Dostupno na <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
251. Čubrović, B. (2007). What's in a symbol? The case of happY and thank YOU vowels and the Serbian EFL learner. PTLCL Phonetics Teaching & Learning Conference, dostupno na http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_05e.pdf
252. Dalton, D. F. (1997). Some techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*, Vol. 3 (1). Dostupno na <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>. Pristupljeno 1.7.2014.
253. Hall, S. (1997). *Integrating pronunciation for fluency in presentation skills*. Rad prezentovan na konferenciji Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando. Dostupno na <http://eric.ed.gov/?id=ED408856> , pristupljeno 15.7.2014.
254. Honey, J. (2000). The Establishment of the English RP Accent: A Flawed Interpretation? *Bulletin of the International Association of University Professors of English*, dostupno na <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/honey-muggles.htm>
255. Maniruzzaman, M. (2007). Teaching Efl Pronunciation: Why, What and How?, dostupno na <http://www.articlesbase.com/languages-articles/teaching-efl-pronunciation-why-what-and-how-263199.html>, pristupljeno 20.juna 2014.
256. Milatović, B. (2012). *Age as a Factor of Second Language Acquisition*. U: 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL'12), 4-6 May 2012, Sarajevo. Dostupno na <http://eprints.ibu.edu.ba/834/>
257. Murray, G. (2004). Two stories of Self-directed Language Learning. U *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. Preuzeto sa http://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_murray.pdf
258. Otlowski, M. (1998). Pronunciation: What Are the Expectations? *The Internet TESL Journal*, 4 (1). Dostupno na <http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>; pristupljeno 20.9. 2013.
259. Vitanova, G., Miller, A. (2002). Reflective Practice in Pronunciation Learning, *The Internet TESL Journal*, Vol. 8 (1), dostupno na <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html>, pristupljeno 23. 11. 2013.

DODATAK 1: INICIJALNI UPITNIK ZA UČENIKE

Poštovani učenici/ce,

U toku je naučno istraživanje koje se bavi **uticajem britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole**. Popunjavanjem ovog upitnika pomoći ćete njegovom što boljem sprovođenju. Upitnik je anoniman i rezultati će se koristiti samo u naučne svrhe. Molimo Vas da pažljivo pročitate pitanja i iskreno odgovorite na njih.

Zahvaljujemo Vam se na saradnji!

Pol: Muški Ženski

Godine starosti: _____ (upišite broj)

Koji ste razred u školi? _____ (upišite broj)

1. Koliko godina učite engleski jezik u školi? _____ (upišite broj)
2. Koju ocenu imate iz engleskog jezika u školi? _____ (upišite broj)
3. Da li engleski jezik učite na još neki način osim u školi? DA NE
4. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje bio DA, molimo Vas da navedete na koji još način ga učite:
 - a) pohađam privatnu školu stranih jezika,
 - b) uzimam privatne časove engleskog jezika,
 - c) neki drugi način (navedite koji) _____
5. Da li kod kuće pratite neke TV kanale ili TV formate na engleskom? DA NE
6. Ukoliko je Vaš odgovor DA, obeležite šta od navedenog najčešće pratite na engleskom jeziku:
 - a) sport
 - b) filmovi
 - b) muzika
 - c) obrazovne emisije
 - d) ostalo (navedite šta) _____
7. Da li smatrate da gledajući **televiziju** možete da poboljšate svoje znanje engleskog jezika?
DA NE
8. Da li van škole komunicirate sa nekim na engleskom jeziku? DA NE
9. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje DA, molimo Vas da navedete neke detalje o tome. Da li **komunicirate**:
 - a) uživo, putem interneta ili SMS porukama?
 - b) sa rodbinom ili prijateljima?

c) svakodnevno, više puta nedeljno ili retko?

d) usmenim ili pismenim putem, itd.?

10. Da li ste nekad boravili u zemlji engleskog govornog područja, i ako jeste u kojoj i koliko vremena? Koja je bila svrha posete?

11. Da li biste voleli da posetite neku zemlju u kojoj se govori engleski jezik? DA
NE

12. Koju zemlju biste radije posetili, Veliku Britaniju ili SAD? Navedite razloge zašto tako smatrate.

13. Da li biste svoj trenutni izgovor okarakterisali kao britanski (BE) ili američki (AmE)?

14. Da li biste voleli da tokom školovanja ovladate britanskim izgovorom? DA NE

15. Ukoliko je Vaš odgovor NE, molimo Vas da navedete razlog.

16. Da li volite da gledate TV serije na engleskom jeziku? DA NE

17. Ukoliko je Vaš odgovor DA, molimo Vas navedite nazive vaših omiljenih TV serija na engleskom jeziku.

18. Da li volite da gledate TV serije koje imaju humoristički sadržaj? DA NE

19. Da li biste voleli da video materijali koji Vam se puštaju na časovima imaju, osim obrazovnog, i humoristički karakter? DA NE

20. Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih serija možete da poboljšate svoj izgovor? DA NE

HVALA!

DODATAK 2: INICIJALNI TEST VOKABULARA

Odaberite jednu od dve ponuđene varijante koju Vi koristite u svom govoru. (U polje ispred odabrane varijante upišite znak **X**)

1.		centre			center
2.		catalog			catalogue
3.		programme			program
4.		neighbour			neighbor
5.		autumn			fall
6.		vacation			holiday
7.		film			movie
8.		mail			post
9.		sweets			candy
10.		cab			taxy
11.		rubber			eraser
12.		principal			headmaster
13.		jumper			sweater
14.		trainers			sneakers
15.		elevator			lift
16.		litter			garbage
17.		pants			trousers
18.		theatre			theater
19.		aerial			antenna
20.		bill			check
21.		apartment			flat
22.		soccer			football
23.		yard			garden
24.		hoover			vacuum cleaner
25.		sidewalk			pavement
26.		petrol			gas
27.		schedule			timetable
28.		underground			subway
29.		couch			sofa
30.		lorry			truck

DODATAK 3: INICIJALNO TESTIRANJE IZGOVORA

Spisak fonema i pojava koje su bile predmet inicijalnog testiranja izgovora:

1. /ŋ/: Reči: *sing* /'sɪŋ/, *longing* /'lɒŋɪŋ/ i *wrong* /'rɒŋ/, i rečenica: *Nothing's wrong* /nʌθɪŋz rɒŋ/.
2. /θ/: Reči: *mouth* /'maʊθ/, *path* /'pɑ:θ/ i *think* /'θɪŋk/, i rečenica: *Nothing like youth* /nʌθɪŋ laɪk ju:θ/.
3. /ð/: Reči: *then* /'ðen/, *though* /'ðəʊ/ i *neither* /'naɪðə/, i rečenica: *That's neither here nor there* /ðætʃ naɪðə hɪə nɔ: ðeə/.
4. /w/: Reči: *wait* /'weɪt/, *wiser* /'waɪzə/ i *wow* /'waʊ/, i rečenica *Away with war* /ə'weɪ wɪð wɔ:/.
5. /p/: Reči: *park* /'pɑ:k/, *path* /'pɑ:θ/ i *poor* /'pʊə/, i rečenica: *Peter Piper picked a peck of pickled pepper* /pi:tə paɪpə pɪkt ə pæk ɒv pɪkld pepəl/.
6. /t/: Reči: *town* /'taʊn/, *tan* /'tæn/ i *talk* /'tɔ:k/, i rečenica: *I talked to Tom* /aɪ tɔ:kt tu: tɒm/.
7. /k/: Reči: *cave* /'keɪv/, *card* /'kɑ:d/ i *car* /'kɑ:/, i rečenica: *Cut and come again* /kʌt ænd kʌm ə'gen/.
8. Britansko /ɑ:/ naspram američkog /æ/: Reči: *last* (/ˈlɑ:st/ ili /ˈlæst/), *ask* (/ˈɑ:sk/ ili /ˈæsk/) i *path* (/ˈpɑ:θ/ ili /ˈpæθ/), i rečenica: *Her aunt was the last in her class*.
BrE: /hə: ɑ:nt wɒz ðə lɑ:st ɪn hə: klɑ:s/
AmE: /hə:r ænt wɑ:z ðə læst ɪn hə: klæs/
9. Britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/: Reči: *box* (/ˈbɒks/ ili /ˈbɑ:ks/), *spot* (/ˈspɒt/ ili /ˈspɑ:t/) i *dog* (/ˈdɒg/ ili /ˈdɑ:g/), i rečenica: *John's dog got lost*.
BrE: /dʒɒnz dɒg ɡɒt lɒst/
AmE: /dʒɑ:nz dɑ:g ɡɑ:t lɑ:st/
10. Britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/: Reči: *call* (/ˈkɔ:l/ ili /ˈkɒ:l/, /ˈkɑ:l/), *bought* (/ˈbɔ:t/ ili /ˈbɒ:t/, /ˈbɑ:t/) i rečenica: *Cora adores small talk*.
BrE: /kɔ:rə ə'dɔ:z smɔ:l tɔ:k/
AmE: /kɒ:rə ə'dɒ:rz smɒ:l tɒ:k/, ili
AmE: /kɑ:rə ə'dɑ:rz smɑ:l tɑ:k/
11. Britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/: Reči: *smoke* (/ˈsməʊk/ ili /ˈsmoʊk/), *nose* (/ˈnəʊz/ ili /ˈnoʊz/) i *go* (/ˈgəʊ/ ili /ˈgoʊ/), i rečenica: *No smoking*.
BrE: /nəʊ sməʊkɪŋ/
AmE: /nou smoʊkɪŋ/

12. Fonema /r/: Reči: *start* (/ˈstɑ:t/ ili /ˈstɑ:rt/), *here* (/ˈhɪə/ ili /ˈhɪər/) i *purse* (/ˈpɜ:s/ ili /ˈpɜ:rs/), i rečenica: *Start the car.*

BrE: /stɑ:t ðə kɑ:/

AmE: / stɑ:rt ðə kɑ:r/

13. Britansko /t/ i /d/ naspram američkog /f/: Reči: *city* (/ˈsɪtɪ/ ili /ˈsɪfɪ), *Adam* (/ˈædəm/ ili /ˈæfəm/), *little* (/ˈlɪtl/ ili /ˈlɪfl/), i rečenica: *Get out of there.*

BrE: /get aʊt ɒv ðeə/

AmE: /gef aʊt əv ðeər/

14. Ispuštanje poluvokala /j/: Reči: *allude* /əˈljʊ:d/ ili /əˈlu:d/, *tune* /ˈtju:n/ ili /ˈtu:n/ i *duty* /ˈdju:tɪ/ ili /ˈdu:tɪ/, kao i rečenica: *I assume you like Youtube.*

BrE: /aɪ əˈsjʊ:m ju: laɪk ju:ˈtju:b/

AmE: /aɪ əˈsu:m ju: laɪk ju:ˈtu:b/

DODATAK 4: FINALNI TEST VOKABULARA

Odaberite jednu od dve ponudene varijante koju Vi koristite u svom govoru. (U prazno polje ispred odabrane varijante upišite znak **X**).

<input type="checkbox"/>	biscuit
<input type="checkbox"/>	holiday
<input type="checkbox"/>	corn
<input type="checkbox"/>	motorbike
<input type="checkbox"/>	nappy
<input type="checkbox"/>	mail
<input type="checkbox"/>	bar
<input type="checkbox"/>	railway
<input type="checkbox"/>	torch
<input type="checkbox"/>	tin
<input type="checkbox"/>	solicitor
<input type="checkbox"/>	chemist's shop
<input type="checkbox"/>	mad
<input type="checkbox"/>	soda
<input type="checkbox"/>	grade
<input type="checkbox"/>	tablets
<input type="checkbox"/>	parking lot
<input type="checkbox"/>	chips
<input type="checkbox"/>	garden
<input type="checkbox"/>	line
<input type="checkbox"/>	zebra crossing
<input type="checkbox"/>	washing powder
<input type="checkbox"/>	to rent
<input type="checkbox"/>	fair
<input type="checkbox"/>	period
<input type="checkbox"/>	traffic lights
<input type="checkbox"/>	counter-clockwise
<input type="checkbox"/>	cellular phone
<input type="checkbox"/>	curtains
<input type="checkbox"/>	term

- <input type="checkbox"/>	cookie
- <input type="checkbox"/>	vacation
- <input type="checkbox"/>	maize
- <input type="checkbox"/>	motorcycle
- <input type="checkbox"/>	diaper
- <input type="checkbox"/>	post
- <input type="checkbox"/>	pub
- <input type="checkbox"/>	railroad
- <input type="checkbox"/>	flashlight
- <input type="checkbox"/>	can
- <input type="checkbox"/>	attorney, lawyer
- <input type="checkbox"/>	drugstore
- <input type="checkbox"/>	crazy
- <input type="checkbox"/>	cold drink
- <input type="checkbox"/>	mark
- <input type="checkbox"/>	pills
- <input type="checkbox"/>	car park
- <input type="checkbox"/>	French fries
- <input type="checkbox"/>	yard, lawn
- <input type="checkbox"/>	queue
- <input type="checkbox"/>	crossroads
- <input type="checkbox"/>	detergent
- <input type="checkbox"/>	to hire
- <input type="checkbox"/>	carnival
- <input type="checkbox"/>	full stop
- <input type="checkbox"/>	traffic signals
- <input type="checkbox"/>	counter-clockwise
- <input type="checkbox"/>	mobile phone
- <input type="checkbox"/>	drapes
- <input type="checkbox"/>	semester

DODATAK 5: FINALNO TESTIRANJE IZGOVORA

Spisak fonema i pojava koje su bile predmet finalnog testiranja izgovora:

1. /ŋ/: Reči: *ringing* /'rɪŋɪŋ/, *song* /'sɒŋ/ i *sitting* /'sɪtɪŋ/, i rečenica: *We're getting things moving* /wɪər ɡetɪŋ θɪŋz mʊ:vɪŋ/.
2. /θ/: Reči: *thick* /'θɪk/, *author* /'ɔ:θə/ i *breath* /'bræθ/, i rečenica: *Next Thursday is the thirteenth of the month* /next θə:zdeɪ ɪz ðə θə:ti:nθ ɒv ðə mʌnθ/.
3. /ð/: Reči: *that* /'ðæt/, *rather* /'rɑ:ðə/ i *breathe* /'bri:ð/, i rečenica: *This photo shows my father, mother and two brothers* /ðɪs fəʊtəʊ ʃəʊz maɪ mʌðə fɑ:ðə ænd tu: brʌðəz/.
4. /w/: Reči: *window* /'wɪndəʊ/, *wild* /'waɪld/ i *reward* /rɪ'wɔ:d/, i rečenica: *Walter woke up at once* /wɔ:ltə wəʊk ʌp æt wʌns/.
5. /p/: Reči: *pie* /paɪ/, *paper* /'peɪpə/ i *post* /'pəʊst/, i rečenica: *Please bring me a piece of apple pie* /pli:z brɪŋ mi: ə pi:s ɒv æpl paɪ/.
6. /t/: Reči: *tour* /'tʊə/, *take* /'teɪk/ i *too* /tu:/, i rečenica: *The teacher talked about translation* /ðə ti:tʃə tɔ:kt ə'baʊt trænz'leɪʃn/.
7. /k/: Reči: *cap* /'kæp/, *cart* /'kɑ:t/ i *care* /'keə/, i rečenica: *Take the key of the car* /teɪk ðə ki: ɒv ðə kɑ:/.

BrE: /hi: ɑ:nsəd mi: ɑ:ftə: wi: pɑ:st baɪ hɪz taʊn/
AmE: /hi: ənsərd mi: æftər wi: pæst baɪ hɪz taʊn/
9. Britansko /ɒ/ naspram američkog /ɑ:/: Reči: *got* (/gɒt/ ili /'gɑ:t/), *what* (/wɒt/ ili /'wɑ:t/) i *job* (/dʒɒb/ ili /'dʒɑ:b/) i rečenica: *My job is repairing watches and clocks that have gone wrong*.

BrE: /maɪ dʒɒb ɪz rɪ'peərɪŋ wɒtʃɪz ænd klɒks ðæt hæv ɡɒn rɒŋ/
AmE: /maɪ dʒɑ:b ɪz rɪ'peərɪŋ wɑ:tʃɪz ænd kla:ks ðæt hæv ɡɑ:n rɑ:ŋ/
10. Britansko /ɔ:/ naspram američkog /ɒ:/ ili /ɑ:/: Reči: *law* (/lɔ:/ ili /'lɒ:/, /'lɑ:/), *thought* (/θɔ:t/ ili /'θɒ:t/, /'θɑ:t/) i *caught* (/kɔ:t/ ili /'kɒ:t/, /'kɑ:t/) i rečenica: *I went for long walks with my daughter when she was small*.

BrE: /aɪ went fɔ: lɒŋ wɔ:ks wɪð maɪ dɔ:tə wæn ʃi: wɒz smɔ:l/
AmE: /aɪ went fɔ:r lɒ:ŋ wɒ:ks wɪð maɪ dɔ:tə wæn ʃi: wɒ:z smɒ:l/
AmE: /aɪ went fɔ:r lɑ:ŋ wɑ:ks wɪð maɪ dɑ:tə wæn ʃi: wɑ:z sma:l/
11. Britansko /əʊ/ naspram američkog /oʊ/: Reči: *coat* (/kəʊt/ ili /'kəʊt/), *own* (/əʊn/ ili /'oʊn/) i *show* (/ʃəʊ/ ili /'ʃoʊ/), i rečenica: *I don't know where the post office is*.

BrE: /aɪ dəʊnt nəʊ weə ðə pəʊst ɒfɪs ɪz/
AmE: /aɪ doʊnt noʊ weə ðə poʊst ɒfɪs ɪz/

12. Fonema /r/ kada se nalazi: Reči: *teacher* (/ˈti:tʃəl/ ili /ˈti:tʃər/), *car* (/ˈkɑː/ ili /ˈkɑːr/) i *paper* (/ˈpeɪpəl/ ili /ˈpeɪpər/), i rečenica: *This photo shows my father, mother and two brothers.*

BrE: /ðɪs fəʊtəʊ ʃəʊz maɪ fɑːðə mʌðə ænd tuː brʌðəz/
AmE: /ðɪs foʊtoʊ ʃoʊz maɪ fɑːðər mʌðər ænd tuː brʌðərz/

13. Britansko intervokalsko /t/ i /d/ naspram američkog flapa /f/: Reči: *better* (/ˈbetər/ ili /ˈbefər), *water* (/ˈwɔːtər/ ili /ˈwɔːtə/), *sitting* (/ˈsɪtɪŋ/ ili /ˈsɪfɪŋ/), i rečenica: *This butter's bitter.*

BrE: /ðɪs bʌtəz bɪtər/
AmE: /ðɪs bʌfərz bɪfər/

14. Ispuštanje poluvokala /j/: Reči: *tube* /ˈtjuːb/ ili /ˈtuːb/, *sue* /ˈsjuː/ ili /ˈsuː/, i *assume* /əˈsjuːm/ ili /əˈsuːm/, i rečenica: *I heard some nice tunes in duty-free shop.*

BrE: /aɪ həːd sʌm naɪs tjʊːnz ɪn djuːtɪ friː ʃɒp/
AmE: /aɪ həːrd sʌm naɪs tuːnz ɪn duːtɪ friː ʃɑːp/

DODATAK 6: FINALNI UPITNIK ZA UČENIKE

Poštovani učenici/ce,

U toku je naučno istraživanje koje se bavi **uticajem britanskih humorističkih serija na izgovor engleskog jezika kod učenika osnovne škole**. Popunjavanjem ovog upitnika pomoći ćete njegovom što boljem sprovođenju. Upitnik je anoniman i rezultati će se koristiti samo u naučne svrhe. Molimo Vas da pažljivo pročitate pitanja i iskreno odgovorite na njih.

Zahvaljujemo Vam se na saradnji.

Pol: Muški Ženski

Godine starosti: _____ (upišite broj)

Koji ste razred u školi? _____ (upišite broj)

OPŠTA PITANJA:

1. Da li smatrate da gledajući **televiziju** možete da poboljšate svoje znanje engleskog jezika?

DA NE

2. Da li kod kuće pratite neke TV kanale ili TV formate na engleskom jeziku?

DA NE

3. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje bio DA, obeležite šta od navedenog najčešće pratite na engleskom jeziku (zaokružite jedan ili više primera):

- a) sport
- b) filmovi
- c) serije
- d) muzika
- e) obrazovne emisije
- f) ostalo (navedite šta)

4. Da li volite da gledate TV serije na engleskom jeziku? DA NE

5. Da li radije gledate humorističke ili „ostale” TV serije na engleskom jeziku?

6. Da li radije gledate britanske ili američke TV serije?

7. Da li volite da gledate TV serije koje imaju humoristički sadržaj? DA NE

8. Da li biste voleli da video-materijali koji Vam se puštaju na časovima engleskog jezika, osim obrazovnog, imaju i humoristički karakter? DA NE

9. Da li smatrate da gledanjem britanskih serija možete da poboljšate svoj izgovor engleskog jezika? DA NE

10. Da li smatrate da gledanjem britanskih serija možete da obogatite svoj fond reči na engleskom jeziku? DA NE

11. Da li smatrate da gledanjem britanskih serija možete da usavršite svoje komunikativne sposobnosti? DA NE

12. Da li ste TV serije koje ste koristili u nastavi engleskog jezika nastavili da gledate i kod kuće? DA NE

13. Ako je Vaš odgovor na pitanje br. **12** bio **NE**, zaokružite jedan od ponuđenih razloga zašto niste nastavili da ih gledate i kod kuće.

a) Zato što nisam bio zainteresovan.

b) Voleo bih da jesam ali nisam uspeo da ih nađem na internetu.

c) Neki drugi razlog. Navedite koji.

14. Ako je Vaš odgovor na pitanje br. **13** bio **DA**, zaokružite jedan ili više ponuđenih naziva TV serija koje ste nastavili da gledate i kod kuće.

1. Mind your Language

2. Miranda

3. All at sea

4. Fawlty Towers

5. 2.4 Children

6. Yes, Minister!

7. Spaced

8. The Black Adder

9. Ukoliko serija nije navedena u spisku, napišite naziv:

15. Koja je od serija koje ste gledali na časovima engleskog jezika izazvala **najviše** interesovanja kod Vas, i **najradije** ste je pratili na časovima?

16. Da li ste gledanjem britanskih serija unapredili svoj stav u vezi sa britanskim izgovorom? DA NE

17. Zahvaljujući gledanju britanskih TV serija u nastavi engleskog jezika sada koristim mnogo više britanskih reči u odnosu na period pre gledanja pomenutih TV serija.
DA NE

18. Zahvaljujući korišćenju britanskih TV serija u nastavi engleskog jezika moj izgovor je sada više britanski a manje američki u odnosu na period pre gledanja pomenutih TV serija.
DA NE

19. Zahvaljujući korišćenju britanskih TV serija u nastavi engleskog jezika moje komunikativne sposobnosti su sada mnogo bolje u odnosu na period pre gledanja pomenutih TV serija.
DA NE

20. Da li nameravate da i nakon završene eksperimentalne nastave nastavite da gledate britanske serije kod kuće?
DA NE

21. Da li biste svoj trenutni izgovor okarakterisali kao britanski (BE) ili američki (AmE)?

22. Da li ste u periodu trajanja eksperimentalne nastave, tokom 1. i 2. polugođa išli na neke privatne časove engleskog jezika, ili ga usavršavali na neki drugi način koji nije u direktnoj vezi sa eksperimentalnom nastavom?

DA NE

Ako jeste, navedite koji?

HVALA!

DODATAK 7: SKALIRANJE STAVOVA UČENIKA EKSPERIMENTALNE GRUPE

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji u vezi sa korišćenjem humorističkih serija u nastavi engleskog jezika. Vaš zadatak je da iznesete stepen slaganja odnosno neslaganja sa svakom tvrdnjom, tj. da svaku tvrdnju obeležite znakom **X** u odgovarajućoj koloni.

NAPOMENA: Ovde nema “tačnih” i “netačnih” odgovora, svi odgovori su dobri samo ako su **iskreni**.

TVRDNJE	Sasvim se lažem	Uglavnom se slažem	Neodlučan sam	Uglavnom se ne slažem	Uopšte se ne slažem
1. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih TV serija je zanimljiva.					
2. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih TV serija je efikasna.					
3. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih TV serija može da pomogne u obogaćivanju fonda reči kod učenika.					
4. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih TV serija može pomoći u usavršavanju izgovora učenika.					
5. Nastava engleskog jezika uz korišćenje britanskih TV serija može da pomogne u unapređivanju komunikativnih sposobnosti učenika.					
6. Korišćenjem britanskih TV serija u nastavi engleskog jezika mogu se unaprediti stavovi učenika u vezi sa britanskim izgovorom.					
7. Britanske serije treba koristiti u nastavi engleskog jezika.					
8. Britanske TV serije u nastavi pomažu da bolje razumemo Britance i njihovu kulturu.					
9. Korišćenjem britanskih TV serija u nastavi engleskog jezika obogaćićemo opštu kulturu i imaćemo šire vidike.					

HVALA!

DODATAK 8: UPITNIK ZA NASTAVNIKE ENGLESKOG JEZIKA

Poštovana kolegice / Poštovani kolega,

Molim Vas da na pitanja odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti ili dopisivanjem odgovora na liniji. Rezultati upitnika koji je pred Vama biće upotrebljeni isključivo radi doktorskog istraživanja koje se bavi korišćenjem britanskih humoristički serija u nastavi engleskog jezika. **Unapred Vam se najiskrenije zahvaljujem na saradnji!**

Pol: a) muški b) ženski

Godine starosti: _____

Godine radnog staža u školi: _____

Stepen obrazovanja:

- a) Viša stručna sprema
- b) Visoka stručna sprema
- c) Master
- d) Magistar
- e) Doktor nauka

Škola u kojoj radite:

.....

Razred/i kojima predajete:

.....

Grad u kojem

radite:.....

Da li ste položili stručni ispit? DA NE

1. Da li biste svoj izgovor engleskog jezika okarakterisali kao **britanski** ili **američki**?

.....

2. Da li među Vašim učenicima preovlađuje britanski ili američki izgovor engleskog jezika?

.....

3. Navedite naziv udžbenika, autora, izdavača i godinu izdavanja udžbenika koji koristite u školi:

.....

.....

4. Da li uspevate da sa predviđenim fondom časova obradite nastavno gradivo iz propisanog udžbenika? DA NE

5. Ako je odgovor na prethodno pitanje NE, navedite razlog.

.....
.....
.....

6. Da li ste zadovoljni izborom udžbenika engleskog jezika koji se koriste u Vašoj školi?
DA NE DELIMIČNO

7. Da li u udžbenicima koje koristite ima humorističkih sadržaja? DA NE

8. Da li primenjujete bilo koje oblike humora na svojim časovima? DA NE

Zašto? Molim Vas da obrazložite svoj odgovor.

.....
.....
.....

9. Za koje oblike humora smatrate da su **najprikladniji** za korišćenje u nastavi?

- a) Humor koji je u vezi sa nastavnim materijalom,
- b) Humor koji nije u vezi sa nastavnim materijalom.

Zašto? Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....

10. Da li imate tehničkih mogućnosti da u nastavi koristite video-materijale? DA NE

11. Da li koristite video-materijale na svojim časovima? DA NE DELIMIČNO

12. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje bio **DA ili DELIMIČNO**, navedite koje video-materijale najčešće koristite u nastavi:

- a) filmovi b) serije c) reklame d) sportski događaji
- e) obrazovne emisije
- f) ostalo

13. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje br. 12 bio **DA ili DELIMIČNO**, odgovorite da li radije koristite video-materijale obrazovnog ili humorističkog sadržaja, ili možda nekog trećeg (sport, muzika i sl.) i **zašto?**

.....
.....
.....

14. Smatrate li da imate dovoljno vremena da u nastavi koristite bilo koje video-materijale (filmovi, serije, reklame, sportski događaji, ostalo), ili barem isečke?

.....
.....

15. Da li korišćenje video-materijala u nastavi smatrate efikasnim?
DA NE DELIMIČNO

Zašto? Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....
.....

16. Da li, i u kojoj meri, se slažete sa idejom da na svojim časovima učenicima prikazujete **barem jedan** kratak isečak iz neke britanske ili američke TV serije kako biste ih zainteresovali i oni to nastavili da gledaju kod kuće?

.....
.....
.....

17. Da li biste u tom slučaju prednost davali humorističkim serijama ili onima koje ne sadrže elemente humora? **Zašto?** Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....

18. Da li biste prilikom odabira TV serija odabrali one sa američkom ili britanskom izgovornom varijantom? **Zašto?** Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....

19. Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih TV serija učenici mogu da usavršavaju britanski izgovor engleskog jezika? DA NE DELIMIČNO

Zašto? Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....

20. Da li smatrate da gledanjem britanskih humorističkih TV serija učenici mogu da obogate svoj vokabular? DA NE DELIMIČNO

Zašto? Obrazložite svoj odgovor.

.....
.....

HVALA!

**DODATAK 9: TABELA SA INICIJALNOG TESTIRANJA
IZGOVORA KLJUČNIH ENGLLESKIH FONEMA KOJIH
NEMA U FONOLOŠKOM SISTEMU SRPSKOG JEZIKA**

<i>Izgovor fonema (inicijalno testiranje)</i>		<i>Kontrolna grupa</i>			<i>Eksperimentalna grupa</i>		
		Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar	Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar
Izgovor foneme /ŋ/	N %	20 66,67%	7 23,33%	3 10,00%	18 60,00%	9 30,00%	3 10,00%
Izgovor foneme /θ/	N %	6 20,00%	11 36,67%	13 43,33%	4 13,33%	10 33,33%	16 53,33%
Izgovor foneme /ð/	N %	10 33,33%	14 46,67%	6 20,00%	9 30,00%	15 50,00%	6 20,00%
Izgovor foneme /w/	N %	8 26,67%	20 66,67%	2 6,67%	8 26,67%	17 56,67%	5 16,67%

**DODATAK 10: TABELA SA FINALNOG TESTIRANJA
IZGOVORA KLJUČNIH ENGLESKIH FONEMA KOJIH
NEMA U FONOLOŠKOM SISTEMU SRPSKOG JEZIKA**

Izgovor fonema (<i>finalno testiranje</i>)		<i>Kontrolna grupa</i>			<i>Eksperimentalna grupa</i>		
		Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar	Nedovoljno dobar	Srednje dobar	Dobar
Izgovor foneme /ŋ/	N %	16 53,33%	8 26,67%	6 20,00%	7 23,33%	15 50,00%	8 26,67%
Izgovor foneme /θ/	N %	9 16,67%	2 20,00%	19 63,33%	3 10,00%	4 13,33%	23 76,67%
Izgovor foneme /ð/	N %	4 13,33%	14 46,67%	12 40,00%	2 6,67%	14 46,67%	14 46,67%
Izgovor foneme /w/	N %	8 26,67%	16 53,33%	6 20,00%	1 3,33%	10 33,33%	19 63,33%

**DODATAK 11: TABELA SA INICIJALNOG TESTIRANJA
IZGOVORA PLOZIVA, KARAKTERISTIČNIH PO JAKOJ
ASPIRACIJI**

<i>Aspiracija u izgovoru ploziva (inicijalno testiranje)</i>		<i>Kontrolna grupa</i>		<i>Eksperimentalna grupa</i>	
		<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>
Izgovor ploziva /p/	N %	20 66,7%	10 33,3%	20 66,7%	10 33,3%
Izgovor ploziva /t/	N %	28 93,3%	2 6,7%	26 86,7%	4 13,3%
Izgovor ploziva /k/	N %	12 40%	18 60%	15 50%	15 50%

**DODATAK 12: TABELA SA FINALNOG TESTIRANJA
IZGOVORA PLOZIVA, KARAKTERISTIČNIH PO JAKOJ
ASPIRACIJI**

<i>Aspiracija u izgovoru ploziva (finalno testiranje)</i>		<i>Kontrolna grupa</i>		<i>Eksperimentalna grupa</i>	
		<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>	<i>Bez aspiracije</i>	<i>Sa aspiracijom</i>
Izgovor ploziva /p/	N %	20 66,67%	10 33,33%	11 36,67%	19 63,33%
Izgovor ploziva /t/	N %	25 83,33%	5 16,67%	17 56,67%	13 43,33%
Izgovor ploziva /k/	N %	14 46,67%	16 53,33%	6 20,00%	24 80,00%

**DODATAK 13: TABELA SA INICIJALNOG TESTIRANJA
BRITANSKOG ILI AMERIČKOG IZGOVORA DATIH
PRIMERA**

<i>BrE ili AmE izgovor (inicijalno testiranje)</i>		<i>Kontrolna grupa</i>			<i>Eksperimentalna grupa</i>		
		<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Komb.</i>	<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Komb.</i>
/ɑ:/ - /æ/	N %	17 56,67%	13 43,33%	-	16 53,33%	10 33,33%	4 13,33%
/ɒ/ - /ɑ:/	N %	13 43,33%	17 56,67%	-	12 40,00%	18 60,00%	-
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N %	21 70,00%	6 20,00%	3 10,00%	25 83,33%	5 16,67%	-
/əʊ/ - /oʊ/	N %	5 16,67%	25 83,33%	-	6 20,00%	24 80,00%	-
Finalno /r/	N %	5 16,67%	25 83,33%	-	5 16,67%	25 83,33%	-
/t/ i /d/ - /ɫ/	N %	18 60,00%	12 40,00%	-	19 63,33%	10 33,33%	1 3,33%
Ispuštanje poluvokala /j/	N %	30 100,00%	-	-	30 100,00	-	-

**DODATAK 14: TABELA SA FINALNOG TESTIRANJA
BRITANSKOG ILI AMERIČKOG IZGOVORA DATIH
PRIMERA**

<i>BrE ili AmE izgovor (finalno testiranje)</i>		<i>Kontrolna grupa</i>			<i>Eksperimentalna grupa</i>		
		<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Komb.</i>	<i>BrE</i>	<i>AmE</i>	<i>Komb.</i>
/ɑ:/ - /æ/	N %	14 46,67%	15 50,00%	1 3,33%	21 70,00%	5 16,67%	4 13,33%
/ɒ/ - /ɑ:/	N %	11 36,67%	18 60,00%	1 3,33%	14 46,67%	14 46,67%	2 6,67%
/ɔ:/ - /ɒ:/ ili /ɑ:/	N %	22 73,33%	8 26,67%	-	25 83,33%	4 13,33%	1 3,33%
/əʊ/ - /oʊ/	N %	5 16,67%	25 83,33%	-	16 53,33%	14 46,67%	-
Finalno /r/	N %	5 16,67%	23 76,67%	2 6,67%	13 43,33%	15 50,00%	2 6,67%
/t/ i /d/ - /ʌ/	N %	15 50,00%	14 46,67%	1 3,33%	25 83,33%	4 13,33%	1 3,33%
Ispuštanje poluvokala /j/	N %	30 100,00%	-	-	30 100,00%	-	-

DODATAK 15: PRIMER AKTIVNOSTI UZ SERIJU “MIND YOUR LANGUAGE” (1. EPIZODA)

1. Who said that? In some phrases there are mistakes. Correct them.

- a) I am hopping to be unrolled. -
- b) I don't really understand what you are saying, but I am fairly sure you are not trying to find a needle-work class. -
- c) Por Favore.-
- d) I walk with sheeps. -
- e) Presence of some foreign beauty. -
- f) I am coming to be learning the English. -
- g) I am pleased to meet you all. -
- h) A thousand apologies for my lateness. -

2. Discussion about the importance of correct pronunciation. Examples from the episode: hopping-hoping; sheep-ship, etc.

3. Match each person with the correct country and place of work. Then, use the given words and make meaningful sentences.

Name	Country/nationality/religion	Job/ place of work
Mr Brown	Germany	Shipping agency worker
Miss Courtney	Spain	Headmistress
Max	India	Teacher
Anna Schmidt	UK	Chef
Giovanni Copello	Greece	Nanny
Juan	Italy	London Underground worker
Ranjeet	Japan	Bushedo Electronics
Ali Nadim	Pakistan	Nowhere
Jamilla	France	Housewife
Taro Nagazumi	India	Diplomat
Daniel	Democratic Rep. of China	Nanny
Chung Su-Lee	UK	Bartender

4. Answer the questions:

- a) Why wasn't Miss Courtney satisfied with Mr Brown at first?
- b) Why are Ali and Ranjeet trying to start a fight?
- c) What problem occurred with the fees for the students?
- d) Who is trying to sit down as close as possible to Daniel? Why?
- e) What is the first grammatical topic taught in the class?
- f) What is the homework for the students?

DODATAK 16: PRIMER AKTIVNOSTI UZ SERIJU “THE BLACK ADDER”

1. **Predstavljanje novog sitkoma:** Učenici gledaju (bez tona, 2-3 puta) kratak reklamni video-klip za sitkom “The Black Adder”, u trajanju od manje od jednog minuta. Njihov zadatak je da daju svoje mišljenje o čemu se radi u tom sitkomu i ko je glavna uloga.

You're going to watch (not to listen!) a short video clip (opening credits) from a sitcom called “The Black Adder”. Try to answer the following questions:

- a) *Who's the main character here?*
 - b) *What is it about?.*
2. Nakon toga učenicima se prikazuje jedan deo prve epizode (link: https://www.youtube.com/watch?v=HTZxTfrwge0&list=PLS1D1r9MBp0yzX0vkzIWtNh_UIOPVVNyl) kako bi učenici odgovorili na unapred postavljena pitanja:
 - a) Ko su glavne uloge u prikazanom video snimku?
 - b) Da li vas ovaj sitkom podseća na neku domaću televizijsku seriju ili film?
 - c) Koje su sličnosti između ove dve serije?
 - a) *Who are the main characters in the presented video clip?*
 - b) *Does this video remind you of any domestic television serial or a film?*
 - c) *What are the similarities between the two serials?*

3. **Prevod scene iz domaćeg filma na engleski jezik i gluma po ulogama:** Učenicima je prebačen video klip na njihove mobilne telefone, kako bi za vreme časa svaka grupa mogla da gleda pomenutu scenu željeni broj puta, a da ne smeta ostalim grupama. Takođe im je dat transkript iz domaćeg filma *Crni Gruja i kamen mudrosti*. Njihov zadatak je da scenu iz domaćeg filma (u trajanju od manje od 3 minuta) prevedu na engleski jezik i da, uz dozvoljene improvizacije, odglume zadatu scenu.

Video klip: https://www.youtube.com/watch?v=q2LcD_GnAJY (03:10-05:37)

Transkript:

Karadorđe: To je znači to tajno oružje, a? Kojekude, valjalo bi ovo isprobati. Samo nam treba neki neverovatno glup čovek.

Crni Gruja: Joj, pa ne znam tetak šta da Vam kažem. Izbor će nam biti mnogo težak.

Bole: Eve gazda Đoko, mogu ja! Ja imam iskustva sa tvrdim podlogama. Doduše, udar'o sam o drveni astal, drveni ormar, al' ovo kamen lep ovako k'o jaje, bojim se polomiće se.

Crni Gruja: Ajde, ajde, Bole, nemoj da te sramotim ovde pred ljudima, da te bijem ovde. Ajde! Ajde, lepo pokloni se i počni. Ajde.

Bole: Pa ako nema ko drugi... Gospode, kakva divna skulptura! Oh, pa meni nedostaje zub! Morao bih da napravim jedan. Bože, na šta liči ovo odelo! Moram malo da se doteram. Otvorili su mi se novi horizonti!

Tetak: Grujo!

Crni Gruja: Eto, tetak. Šta da vam kažem, videli ste i sami. Ovo nesumnjivo funkcioniše.

Tetak: Zanimljivo! Opet si viši od mene!

Crni Gruja: U, izvin'te, tetak.

Tetak: Slušaj, o ovome nikom ni reči. Večeras sastanak kod mene. A dotle, razlaz!

Crni Gruja: Dobro... Tetak, izvin'te, mogu da se uspravim?

Tetak: Kad se udaljim malo.

Crni Gruja: Dobro.

Čeda Velja: Izvin'te gazda

Crni Gruja: Čekaj da se udalji, čekaj. Kaži.

Čeda Velja: Da l' bi mog'o ja malo da probam kamen...da mi dođe malo, znate, u stihotvorstvu da mi dođe malo inspiracije.

Crni Gruja: Može. Lupaj koliko hoćeš, samo u pet da se nacrtáš kod mene, da se dogovorimo za sastanak kod tetka. Ajde!

Čeda Velja: Budite bez brige, gazda.

Nakon 10-15 minuta pripreme, učenici po grupama obavljaju zadatak izvođenja zadate scene na engleskom jeziku, uz dozvoljeno čitanje teksta sa papira. Prilikom njihovog izvođenja, posebna pažnja se poklanja pravilnom izgovoru i intonaciji izgovorenih rečenica.

4. Za naredni čas učenici imaju zadatak da uvežbaju izvođenje ove aktivnosti bez ikakvih podsetnika na papiru.

DODATAK 17: PRIMER SLOBODNE AKTIVNOSTI “CREATING A SITCOM”

You are going to create a new sitcom. Discuss each of the points on the left and make notes on the right.

Setting place & time e.g. London 1970	
Situation e.g. A family at home or workers in a factory	
Main characters (between 2 and 4) Names and relationship to each other personality and physical descriptions (between 2 and 4)	
Secondary characters (between 2 and 4) Names and relationship to each other personality and physical descriptions	
Catch phrases or other information	
Title	

- Aktivnost preuzeta sa sajta www.teachingenglish.org.uk (<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/photocopiable%20sheet%20sitcoms%207.pdf>). Realizovana pred kraj eksperimentalnog perioda, kada su učenici već dobro upoznati sa sitkomima.