

ИНСТРУКЦИЈА ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА ИЗГОВОРОТ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК

Анастасија Киркова-Наскова
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
akirkova@flf.ukim.edu.mk

Во овој труд се дава преглед на емпириските истражувања кои испитуваат дали и во која мера фонетската инструкција спроведена во лабораториски услови и во училишта го подобрува изговорот на странскиот јазик. Анализата покажува дека инструкцијата помага во модификување на изговорот на изучувачите. Различните видови инструкција придонесуваат за развој на различни аспекти на јазичната вештина изговор; притоа, обуката со фокус на прозодиските елементи на говорот значително ја подобрува комуникативната способност на изучувачот. Исто така, корективниот коментар што го дава наставникот е од особена важност за зголемување на способноста за забележување кај изучувачите како и за подигнување на нивната фонолошка свест и критички однос кон сопствениот изговор. Ефективноста на фонетската инструкција укажува на долгорочната корист за изучувачите од системската примена на ваков вид обука во наставата.

Клучни зборови: перцепција на говор, фонетска инструкција, изговор, корективен коментар, фонолошка свест

SECOND LANGUAGE PRONUNCIATION INSTRUCTION

Anastazija Kirkova-Naskova

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

akirkova@flf.ukim.edu.mk

The aim of this study is to evaluate the results of the laboratory and classroom-based research studies that investigate the effect of pronunciation instruction. The analysis shows that pronunciation instruction facilitates modification of learners' L2 pronunciation. Different types of instruction develop different aspects of pronunciation as a language skill; in particular, prosody-focused instruction considerably improves learners' communicative performance. In addition, the corrective feedback given by the teacher is of great significance for enhancing learners' noticing skills and raising their phonological awareness and critical attitude towards their own pronunciation. The effectiveness of phonetic instruction suggests that there are long-term benefits of pronunciation training if it is systematically incorporated into the teaching practice.

Keywords: speech perception, pronunciation instruction, L2 pronunciation, corrective feedback, phonological awareness

1 Вовед

Усвојувањето на изговорот на странски јазик е сложен процес кој подразбира не само правилна поставеност и движење на говорните органи туку и когнитивна интеракција на веќе постојниот внатрешен фонолошки систем на изучувачот со јазичниот податок¹ од средината каде се изучува јазикот. При таа интеракција настанува реорганизација на фонолошките категории² во мозокот на изучувачот (Young-Scholten and Hannahs 1997: 3). При совладувањето на новиот фонолошки систем, од изучувачот се очекува да ги разбере и да ги примени правилата на сегменталната и на прозодиската (супрасегменталната) фонологија на странскиот јазик. На сегментално ниво, тоа подразбира правилна дискриминација (разликување) и артикулација (изговор) на фонемите (вокалите и консонантите), додека пак на прозодиско ниво, потребно е изучувачот да разграничува слог, зборовен акцент, интонација и ритам. Со други зборови, изучувачот ќе мора да научи правилно да ги перципира, односно да ги препознае карактеристичните акустички показатели, и да ги изговара новите гласови, нивните алофонски варијанти, новите фонотактички низи, како и поинаквите правила за структурата на слогот, фонемите во слен говор, и специфичната интонација и ритам (Archibald 1998). Ваквата навидум едноставна задача во реалноста тешко се спроведува. Стрејнц (Strange 1995: 7) смета дека ова се должи на разноликоста на фонолошката структура на јазиците во однос на фонемскиот инвентар, правилата за алофонска варијантност и ограничувањата во фонотактичката и слоговната структура. Така, на пример, две фонемии кои се смислоразликувачки (дистинктивни) во еден јазик, може да се манифестираат во друг јазик како алофонски контекстуални варијанти на една фонема. Или, пак, видот на слогот во кој се јавува одредена фонема во еден јазик, на пример нагласен и/или ненагласен слог, за истата или слична фонема е различен во другиот јазик.

Може да се каже дека говорот има комплексна природа која се манифестира во неговата когнитивно-физичка реалност. Кристал го дефинира поимот *перцепција на говор* како: „...процес на примање и декодирање на говор што подразбира од слушателите не само да ги користат акустичките сигнали во говорниот сигнал туку и да го користат своето знаење за гласовниот систем на својот јазик со цел да го интерпретираат тоа што ќе

¹ Терминот „јазичен податок“ се користи како преводен еквивалент на англискиот термин „linguistic input“ и означува каков било говор на кој е изложен изучувачот во периодот на изучување на странскиот јазик.

² *Фонолошка категорија* претставува ментална претстава во долготрајната меморија на заедничките белези со иста дистрибуција кои сочинуваат еден глас, кој, пак, се јавува како структурна единица (фонема) во даден јазик.

го чујат“ (Crystal 2003: 341). Гут ги зема предвид психоакустичките способности на луѓето да восприемаат говор и смета дека: „перцепцијата на говор [е процес кој] објаснува на кој начин слушателот го декодира акустичкиот сигнал како смисловна порака, а не како секвенција од бучава и шумови со различни фреквенции и гласност“ (Gut 2009: 195). Значи, перцепцијата на говор подразбира идентификација и интерпретација на дистинктивните јазични знаци, процес кој во суштина е когнитивен. Од друга страна, артикулираниот говор, според Сковел (Scovel 1988: 62 кај Flege 2003), е одраз на физичката реалност и е единствен дел од јазикот кој бара невромускулно програмирање проследено со соодветно временско приспособување на моторните движења на артикулаторите. Може да се каже дека *продукцијата на говор* претставува „автоматизирана мускулна активност“ (Gut 2009: 41), односно „сите активности вклучени во процесот на создавање говор, во кои се опфатени и активности на мозокот и нервниот систем“ (Trask 2006: 330).

Изучувачите на странски јазик, имаат една заедничка карактеристика која веднаш се забележува: во нивниот говор се присутни примеси на странски изговор. Со други зборови, кога зборуваат на странскиот јазик, она што ќе го изговорот како фонетски сегменти и секвенции е производ на комплексната интеракција меѓу фонетско-фонолошките правила на мајчиниот и на странскиот јазик. Кога децата го усвојуваат мајчиниот јазик, тие постепено развиваат мускулна контрола врз органите за говор и когнитивна компетенција. За разлика од нив, изучувачите на странски јазик веќе ја поседуваат таа автоматизирана контрола врз говорот и токму тоа стекнато знаење има значајно влијание врз изговорот на странскиот јазик. При споредување на два или повеќе различни јазици, емпириските истражувања посочуваат бројни разлики во говорот на изворните говорители и изучувачите на странскиот јазик, особено при артикулирање на одделните гласови, коартикулаторните³ движења и активноста на ларинксот (Leather and James 1996). Општо земено, говорот на изучувачите на странскиот јазик се карактеризира со неколку особености: а) нивниот говор е побавен (Kogmos and Danes 2004) затоа што артикулаторните движења сè уште не им се воедначени; и б) тие не се свесни или не им се усвоени правилата за коартикулација на гласовите. На пример, кај изучувачите на англискиот јазик честа е појавата да не ги испуштаат консонантите во консонантските низи, особено на крајот од зборот или, пак, да не ги редуцираат вокалите во доволна мера во ненагласена позиција на зборот. Прозодиските разлики особено се забележуваат – изучувачите на англискиот јазик честопати погрешно ги акцентираат зборовите, додека пак опсегот на гласот им е понизок од оној на изворните говорители на англискиот јазик, што, пак, влијае на севкупната интонација (Gut 2009).

³ Коартикулација е процес на паралелно движење на одделните органи за говор (артикулатори) при што гласовите се слеваат еден во друг.

Она што е помалку очигледно е дека изучувачите, всушност, имаат тешкотија со перцептивниот аспект при фонолошкото процесирање на странскиот јазик. Оние фонетски сегменти кои се дистинктивни во странскиот јазик, но не и во мајчиниот, честопати тешко се препознаваат и категоризираат, што резултира со тешкотии во артикулирањето и разбирањето на говорот. Јазиците се разликуваат според *перцептивната константност* на своите говорители (Strange 1995). Овој концепт е релативен кога се споредуваат два јазика: не постои целосно совпаѓање помеѓу перципираните фонеме и акустичките стимули, напротив, многу физички различни акустички стимули може да се категоризираат како една фонема или, пак, физички слични акустички стимули да се категоризираат како различни фонеме кога се јавуваат во различни контексти или во случај кога се изговорени од различни говорители. Поедноставно кажано, изучувачите не можат да ги восприемат разликите помеѓу сегменталните и прозодиските фонолошки структури на мајчиниот и на странскиот јазик и затоа не се во состојба да ги продуцираат правилно.

Сепак, ваквата констатација не претполага и дека тие не можат никогаш да ги совладаат разликите. Стрејнц и Шафер (Strange and Shafer 2008) сметаат дека перцепцијата на говор е специфична за секој јазик и не зависи од основните аудиосензорни способности на возрастните говорители на различни јазици, туку се карактеризира со „солидно научени и ефикасни процеси на селекција и интеграција на акустичко-фонетската информација со чија помош се препознаваат фонетските секвенции“ (ibid.: 169). Стрејнц ги нарекува овие процеси на категоризација *селективни перцептивни навики*. Кај возрастните изучувачи тие се специфични за мајчиниот јазик и целосно се автоматизирани така што изискуваат помал когнитивен напор (односно малку внимание) и се доминантни дури и кога условите за слушање се прилично тешки. Кога изучувачот е изложен на странски јазик, неговото внимание постојано се менува така што процесирањето на говорот се случува преку два модуса: а) *специфичен фонетско-контекстуален модус* на процесирање кој изискува фокусирано внимание; и *фонолошки модус* на процесирање кој е целосно автоматизиран за мајчиниот јазик и изискува минимален когнитивен напор. Овие модуси функционираат по принцип на релативна тежина на говорниот стимул и задача. Кога стимулот е лесен (на пример, изолирани зборови), изучувачите ги процесираат фонетските сличности или разлики меѓу гласовните контрасти во мајчиниот и во странскиот јазик или меѓу два и повеќе гласовни контрасти од странскиот јазик. Кога јазичниот стимул/податок е посложен, изучувачите се потпираат на своите автоматски селективни перцептивни навики од мајчиниот јазик. Со други зборови, кога вниманието им е насочено кон нешто друго, на пример, се обидуваат да го сфатат значењето на пораката, можно е да не успеат да ги дискриминираат гласовите од странскиот јазик (истите гласови кои во поедноставни услови би ги перципирале лесно и точно). Изучувачите се способни да воспостават вакви *автоматски селективни перцептивни навики за странскиот јазик*

бидејќи нивните основни аудиосензорни способности остануваат непроменети цел живот. Но, под влијание на мајчиниот јазик, овие новостекнати навики честопати не се засновани на истите акустичко-фонетски параметри карактеристични за фонолошките категории на странскиот јазик и поради ваквиот расчекор изучувачите не успеваат соодветно да ги перципираат контрастите. Значи, изучувачите треба одново да ги научат (да ги модификуваат), а тоа е возможно само ако се постојано изложени на јазикот и стекнуваат јазично искуство со странскиот јазик. Ако правилно ги совладаат, тогаш изучувачите ќе можат да ги перципираат и тешките контрасти под оптимални услови за слушање. За жал, кога условите за слушање се отежнати, перцепцијата на изучувачите е секогаш послаба во споредба со онаа на изворните говорители, што наведува на размислување дека ваквите селективни перцептивни навики никогаш не се целосно автоматизирани на ниво на изворен говорител.

2 Обука за подобрување на изговорот на странскиот јазик

Изучувачите имаат значителни тешкотии при категоризирање на вокалите и консонантите на странскиот јазик што ги нема во нивниот мајчин јазик, или ако ги има, тие се разликуваат според фонетската дистрибуција. Голема е веројатноста дека ваквите перцептивни проблеми се причина поради која изучувачите имаат и тешкотија при продукција на гласовите, како резултат на што се јавува карактеристичниот странски изговор. Освен тоа, можно е да се јават и тешкотии при комуницирање или разбирање на кажаното, особено во неоптимални услови на конверзација. Во наставата не се обрнува доволно внимание на изговорот како јазична вештина и покрај тоа што теориските приоди за изучување изговор ја нагласуваат неговата важност за комуникацијата, експертите советуваат користење на разновидни техники, а на пазарот постојат мноштво материјали за вежбање и надградба.

И покрај ваквите тешкотии, останува непобитен фактот дека возрасните изучувачи имаат аудиосензорна способност да ги модификуваат своите перцептивни навики со изложување и постојана употреба на јазикот. Во средина каде што јазикот се изучува како странски и каде изучувачите не се доволно изложени на изворен говор, односно јазикот се изучува во институција каде наставникот е примарниот модел на изговор, модификување на перцептивните навики и изговорот може да се постигне и преку фонетска обука. Тоа подразбира континуирана обука со специјално осмислени активности и вежби со кои се симулира изложеност на изворен говор и чија цел е да се подигне свеста кај изучувачите за конкретни аспекти на изговорот, особено оние кои предизвикуваат тешкотија при изговор. Оттука, се наметнуваат следните прашања: во која мера може да се обликува перцептивниот систем кај возрасните изучувачи преку обука; дали постојат

одредени ограничувања; каков вид на методологија е најефикасен; дали новонаучените перцептивни навика и знаења ќе се пренесат на продукцијата веднаш по обуката и дали тие ќе се задржат одреден период по обуката? Целта на истражувањата кои го испитуваат ефектот на фонетската обука е да дадат одговор на овие прашања.

Особено корисно за наставната практика е да се разбере како функционираат механизмите на перцепција и продукција на говор на странскиот јазик. Ова сознание им дава можност на наставниците да имаат увид во процесите на учење низ кои минуваат изучувачите и начинот на кој се модификува нивната перцепција и артикулација. Понатаму во текстот даваме преглед на истражувањата во кои е вклучена обука на разновидни фонолошки структури во лабораториски услови и во училища, со цел да одредиме каков вид обука се покажал како најсоодветен и најуспешен.

2.1 Истражувања во лабораториски услови

Серијата истражувања спроведени од Пизони и соработниците (Logan, Lively and Pisoni 1991; Lively, Logan and Pisoni 1993; Lively et al. 1994; Akahane-Yamada et al. 1996; Bradlow et al. 1997) ги споменуваме поради нивната важност за теориската и педагошката практика. Тие се меѓу првите кои систематски ја истражуваат перцепцијата на контрастот /r – l/ од јапонски изучувачи на англискиот јазик. Истражувањата опфаќаат повеќе аспекти на обуката, а самата обука е имплицитна. Сумарно гледано, добиените резултати ги поставуваат темелите за успешно совладување на фонолошките контрасти на странскиот јазик и овозможуваат подобрување на перцепцијата на говор кај изучувачите (адаптирано од Hardison 2012):

- при изборот на стимулирачки материјали треба да се вклучат повеќе примери од контрастот во различна фонетска средина за да се запази разнообразието⁴;
- подобри резултати се добиваат при изложеност на автентични (наспроти синтетизирани) стимулирачки материјали бидејќи на тој начин се запазуваат сите акустички показатели;
- обука со повеќе изворни говорители е подобра отколку обука со само еден изворен говорител;
- во однос на изборот на задачите⁵ поефикасни се задачите за идентификација на гласовите наспроти задачите за дискриминација;

⁴ Во истражувањата разнообразието на стимулирачките материјали е контролирано така што зборовите се однапред снимени од страна на изворни говорители кои се разбираат без тешкотија и говорат со конзистентна брзина, додека снимените зборови или фрази се во канонична форма и презентирани во идеални услови.

⁵ Повеќе за методолошките пристапи и задачи види кај Бедор и Готфрид (Beddor and Gottfried 1995).

- во текот на обуката изучувачите треба да добиваат корективен коментар⁶ за нивниот изговор;
- тестирањето треба да е компатибилно со обуката;
- успешната перцептивна обука треба да резултира со:
 - а) примена на стекнатите знаењата на нови зборови и други изворни говорители;
 - б) примена на научените вештини при продукција на говор; и
 - в) задржување на знаењата по одреден период по завршувањето на обуката.

Валидноста на овие резултати е тестирана во слични истражувачки услови со различни фонолошки структури и со испитувачи од различни јазични средини. Така, на пример, Роше (Rochet 1995) спроведува експеримент со возрасни кинески изучувачи на францускиот јазик во кој ги изложува на лабораториска обука со задачи за идентификација со синтетизирани стимулирачки материјали од звучен/беззвучен експлозивен сегмент следен од вокален сегмент. Роше напоменува дека со подобрување на перцепцијата на фонетскиот контраст, кај овие изучувачи се подобрила и продукцијата на тие контрасти, што е уште еден доказ за важноста на перцепцијата во подобрување на изговорот. Флеги (Flege 1995) тестира две групи кинески изучувачи на англискиот јазик, каде едната добива обука со задачи за идентификување, а другата обука со задачи за дискриминирање на контрастот /t – d/ во финална позиција на зборот и забележува дека двете процедури се подеднакво ефикасни при генерализација на нови зборови, втората дури и поефикасна во однос на задржување на наученото, што е спротивно на заклучокот на Пизони и соработниците (Logan, Lively and Pisoni 1991; Lively, Logan and Pisoni 1993; Lively et al. 1994; Akahane-Yamada et al. 1996; Bradlow et al. 1997).

Позитивни резултати се добиени и при истражување на вокални контрасти (односно контрасти меѓу вокалите). Ванг (Wang 2002) забележува подобрување во перцепцијата (но не и во продукцијата) на англиските вокални контрасти од страна на кинеските изучувачи по перцептивна обука со разнообразни синтетизирани стимулирачки материјали, проследено со генерализација на нови стимулирачки материјали и други изворни говорители. Спротивно на Пизони и соработниците (Logan, Lively and Pisoni

⁶ Сметаме дека терминот *корективен коментар* е најблизок преводен еквивалент на англискиот термин „corrective feedback“ или само „feedback“ секогаш кога контекстот одговара на следнава наставна ситуација: ученикот изговара, наставникот го коментира изговореното, ги посочува грешките, го поправа и дава назнаки за подобрување. Дополнително на овој традиционален пристап, во поново време во наставната практика се разгледува и можноста изучувачот да добива коментар и од своите соученици или од специјално програмирана компјутерска програма.

1991; Lively, Logan and Pisoni 1993; Lively et al. 1994; Akahane-Yamada et al. 1996; Bradlow et al. 1997), Нобре-Оливеира (Nobre-Oliveira 2008) тестира неколку вокални контрасти кај бразилски изучувачи на англискиот јазик и доаѓаат до заклучок дека подобар ефект се постигнува со синтетизирани стимулирачки материјали наспроти автентични бидејќи со првите се подобрува селективното внимание кај изучувачите. Слични резултати се добиени и со холандски (Jongman and Wade 2007) и јапонски (Nishi and Kewley-Port 2007) изучувачи на англискиот јазик.

Во досега наведените студии се користи само аудитивен (едномодален) јазичен податок. Во други студии се тестира ефектот на обука со аудиовизуелниот (мултимодален) јазичен податок со видеоснимки наспроти само аудитивна обука (кај консонантски контрасти: Hardison 2003; Hazan et al. 2005;) или наспроти артикулаторна обука (кај вокални контрасти: Aliaga-García 2009). Според авторите, подобрување се постигнува со сите видови обука од кои со аудиовизуелниот се постигнуваат уште подобри резултати. Освен аудио и видеоснимки, компјутерската технологија исто така се користи како платформа за обука. Ванг и Манро (Wang and Munro 2004) спроведуваат перцептивна обука преку компјутер на три англиски вокални контрасти (/i – ɪ/, /e – æ/, /u – ʊ/) на примерок од кинески⁷ изучувачи на англискиот јазик. Во обуката се користени синтетизирани и автентични стимулирачки материјали презентирани како аудиоснимка на компјутер, на која се прикажани задачи за идентификација, и по направениот избор изучувачот веднаш добивал корективен коментар за точен/неточен одговор. Карактеристично за оваа студија е што на изучувачите им било дозволено да вежбаат кога сакаат и колку сакаат во текот на два месеца. Резултатите покажале подобрена перцепција на стимулирачки материјали во извежбани и нови фонетски контексти веднаш по обуката и три месеци по обуката. За разлика од оваа студија, која во однос на времетраењето ја сметаме за долга, Саито (Saito 2007) спроведува кратка фонетско-фонолошка обука од еден час само за вокалот /æ/ во која вклучува користење на Праат (англ.: ‘Praat’) компјутерски софтвер за акустичка анализа на говор. Освен што добиле експлицитна обука за разликите помеѓу англискиот и јапонскиот вокал, испитаниците биле обучени да го споредат својот изговор со референтен изворен говорител преку визуелно прикажани спектрограми. Според добиените резултати, на испитаниците значително им се подобрил изговорот на вокалот поради што Саито заклучува дека ваквиот вид активност ја зголемува свесноста за сопствениот изговор кај изучувачите. Можеме да забележиме дека компјутерски потпомогнатата методологија има голем потенцијал во наставната практика, особено во земји каде што англискиот не е официјален јазик и каде што изучувачите немаат можност да го

⁷ Говорители на два различни социолектни варијанти на кинескиот јазик: стандарден кинески (‘Mandarin’) и престижен кинески (‘Cantonese’).

практикуваат јазикот секојдневно. Исто така, оваа методологија поттикнува автономно учење и ја надополнува улогата на наставникот (Levis 2007).

2.2 Истражувања спроведени во училница

Ефикасноста на перцептивната обука во лабораториски услови поттикнува интерес за истражувања во пореални услови, како, на пример, во училница, односно се разгледува можноста обуката да се вклучи во наставата. Целта на овие студии е да се одредат приоритетите во наставната практика при осмислување на оптимални наставни програми за изучување изговор на странски јазик, како и да се определи на кој начин наставниците треба да ги објаснуваат и да ги вежбаат клучните елементи на изговор. Речиси во сите истражувања се спроведува експеримент со одредена интервенција при што изучувачите добиваат некаков вид обука, а придобивките од обуката се мерат со тестови пред и по обука (преттест и потест)⁸. Имајќи ја предвид комплексноста на задачата, студиите⁹ се разликуваат според:

- контекстот на употреба на јазикот (втор јазик или странски јазик);
- институцијата во која се спроведува обуката (основно училиште, средно училиште, универзитет, приватно училиште);
- кој ја спроведува обуката (наставник, истражувач, наставник и/или истражувач, компјутер);
- дали обучувачот дава корективен коментар (да или не);
- карактеристиките на испитаниците (мајчин јазик; возраст: возрасни, тинејџери, деца; искуство со јазикот; степен на познавање на јазикот: почетно ниво, средно ниво, напредно ниво);
- времетраењето на обуката (кратка или долга);
- фонетскиот елемент што се испитува (само вокали, само консонанти, зборовен акцент, реченичен акцент, ритам, интонација, сегменти, супрасегменти, сегменти и супрасегменти);
- видот на обука (аудио, визуелна или аудиовизуелна; фокус на форма т.е. форма во контекст или фокус на форми т.е. форма вон контекст);
- видот на техники за прибирање податоци (контролиран говор: зборови, реченици, читање текст; слободен/спонтан говор; комбинирани техники); и
- видот на техники за оценување на говор (изворни говорители, неизворни говорители, акустичка анализа).

⁸ Терминот „преттест“ е преводен еквивалент на англискиот термин „pre-test“. Терминот „потест“ е преводен еквивалент на англискиот термин „post-test“.

⁹ Подетална анализа и критички осврт види кај Ли, Јанг и Плонски (Lee, Jang and Plonsky 2014) и Саито (Saito 2012).

За појасен преглед, студиите ги групираме според зацртаните цели на истражување, односно, на студии кои го испитуваат:

- влијанието на фонетската инструкција;
- општиот ефект на експлицитната инструкција;
- ефектот на различните видови фонетска инструкција; и
- важноста на фонолошката свест и корективниот коментар.

Влијанието на фонетската инструкција како фактор за успешно совладување на изговорот на странскиот јазик е испитувана во студии во кои нема конкретна интервенција, туку испитаниците сами пријавуваат дали имале фонетска инструкција при процесот на изучување на јазикот. Резултатите покажуваат дека во сите студии во кои фонетската инструкција содржела посебна обука за перцепцијата и продукцијата на гласовниот систем на јазикот што се изучува, испитаниците покажувале значително подобри резултати (Bongaerts 1999; Moyer 1999). Моје (Moyer 1999), понатаму, ја испитува врската помеѓу успешноста на изговорот и видот на добиената инструкција и посочува на позитивна корелација кај оние испитаници кои добиле комбинирана инструкција за сегментални и супraseгментални аспекти на изговорот.

Анализата на резултатите од разгледаните истражувања со интервенција покажува дека многу студии го проучуваат *општиот ефект на експлицитната инструкција* врз подобрувањето на изговорот кај испитаниците. Синоз и Гарсија Лекумбери (Cenoz and Lecumberri 1999) спроведуваат обука со вежби за аудитивна дискриминација на англиските вокали на примерок од 109 универзитетски студенти запишани на курс по англиска фонетика. Обуката траела 14 недели и опфаќала теориски предавања, вежби со фонетска транскрипција и вежби за аудитивна дискриминација (вкупно 14 часа вежби со слушање и идентификација на вокали, дифтонзи, консонанти, зборовен акцент и ритам). Резултатите од тестот за дискриминација пред и по обуката покажале статистички сигнификантно подобрување на перцепцијата на изучувачите по обуката. Интересно е да се истакне дека најголемо подобрување е забележано кај изучувачите кои имале слаби резултати на преттестот, средно подобрување кај оние со средни резултати и најслабо кај оние со одлични резултати. Авторите заклучуваат дека обуката придонесува да се подобри перцепцијата кај студенти со различна јазична компетенција. Притоа, тие забележуваат дека за разлика од послабите студенти кои особено имаат корист од обуката, подобрите студенти достигнуваат праг на дискриминација во однос на нивната способност за дискриминирање односно разграничување на фонетските контрасти така што овие студенти немаат голема корист од обуката и можеби би имале поголема корист од повеќечасовна инструкција или инаков вид инструкција (ibid.: 270).

Купер (Couper 2003: 56) предлага инкорпорирање на фонетска наставна програма во рамките на наставната програма на општиот јазичен курс со цел: а) да се признае важноста на изговорот; б) да се развие свесност кај изучувачите за сопствените тешкотии во изговорот; в) да се развие способност за самонабљудување на изговорот; г) да научат да се фокусираат на изговорот на изворните говорители и да се обидат да го искористат тоа знаење како референтен модел; д) да се развие аудитивната меморија кај изучувачите за да можат да се навраќаат на гласовите и да ги имитираат; ё) да развијат контрола врз своите моторни способности; и е) да го намалат влијанието на емотивниот фактор.¹⁰ Според споредбата на резултатите од општиот дијагностички тест (читање и слободен говор) пред и по обуката, Купер забележува зголемена прецизност во изговорот кај изучувачите, поточно, бројот на изговорните грешки покажал тенденција на опаѓање кај сите изучувачи, освен кај еден. Тој заклучува дека експлицитниот приод при изучувањето изговор на странски јазик оди во прилог на изучувачите и дека наставниците кои се скептични за придобивките од ваквиот вид обука треба да го преиспитаат својот став за ова прашање. Своите заклучоци Купер ги потврдува и со спроведување кратка фонетска инструкција со примарен фокус на две фонолошки појави: а) епентеза (додавање вокал по консонант); и б) отсуство или несоодветно испуштање на консонант. Резултатите покажале дека на испитаниците им се подобрил изговорот и им се зголемила свеста за овие фонолошки појави веднаш по обуката и 12 недели по обуката (Couper 2006).

Расмусен и Зампини (Rasmussen and Zampini 2010) го тестираат ефектот на фонетската обука врз перцепцијата на шпанскиот говор кај англиските изучувачи на шпанскиот јазик од аспект на разбирливоста и јасноста¹¹ на говорот. На преттестот и потестот испитаниците слушале реченици изговорени од изворни шпански говорители на андалузискиот дијалект при што запишувале што слушнале (колку разбрале) и на скала за проценка ја оценувале јасноста на кажаното. Потоа експерименталната група добила експлицитна фонетска обука за потешки аспекти во изговорот на конкретниот дијалект во траење од 6 недели. Резултатите ја потврдиле првата хипотеза

¹⁰ Емотивниот фактор подразбира тешкотија да се изучува јазикот како резултат на зголемена самосвест или страв од неуспех. Крашен (Krashen 1982) го користи терминот афективен филтер (англ.: 'affective filter') и забележува дека при намалена самодоверба и мотивација афективниот филтер кај изучувачите е зголемен и обратно.

¹¹ Повеќедимензионалната природа на странскиот изговор се огледува во следниве перцептивни феномени при продукција на говор: *акцентираност* (анг. 'accentedness') – степен на перцептивна различност, односно, колку соговорникот го перципира говорот како различен од јазичната варијанта прифатена за стандарден јазик; *разбирливост* (англ. 'intelligibility') – степен до кој говорот е разбран, односно, колку изворниот говорител ја сфатил говорната порака; и *јасност* (англ. 'comprehensibility') – перципираната тешкотија од страна на слушателот да идентификува одредени делови од говорот (Munro and Derwing 1995, 1998, 1999).

дека експлицитната обука ја подобрува разбирливоста на изворен говор кај изучувачите на странски јазик врз основа на што авторите заклучуваат дека на тој начин се подобрува вештината слушање со разбирање. Втората хипотеза дека со обуката се подобрува јасноста на изворниот говор не е потврдена; авторите заклучуваат дека обуката не е доволно долга за да можат изучувачите да се навикнат појасно да го разбираат изворниот говор.

Повеќето од анализираниите студии го проучуваат *ефектот на различните видови фонетска инструкција* врз подобрувањето на изговорот на изучувачите. Според структурата на експерименталната процедура, во истражувањата се забележува комбинирање на фонетски сегменти кои се испитуваат и различни видови обука. Исто така, во однос на видовите обука некои студии се фокусираат на ефектот на веќе разработените наставни техники за подобрување на изговор, додека други студии се фокусираат на ефектот на приодот кон обуката. Понатаму во текстот ги прикажуваме резултатите за секоја студија посебно.

Макдоналд, Јул и Пауерс (Macdonald, Yule and Powers 1994) го споредуваат ефектот на четири видови инструкција врз продукцијата на неколку зборови и фрази од страна на кинески изучувачи на англискиот јазик. Двата вида инструкција, во времетраење од десет минути, се состоеле од активности за вежбање зборови при што во првиот случај инструкцијата ја спроведувал наставник, додека во вториот случај изучувачите работеле самостојно во лабораторија со аудиоснимки. Во третиот вид инструкција, во времетраење од тринаесет минути, се користела модификувана интеракција при што наставникот со повторување на кажаното ги поттикнувал изучувачите да се коригираат. Четвртата (контролна) група не добила инструкција. Испитаниците биле тестирани пред обуката, веднаш по обуката и два дена по обуката за да се испита краткотрајниот ефект од спроведената инструкција. Резултатите биле неодредени, односно ниту една обука не се покажала како супериорна во однос на другите. Имајќи ја предвид недоследноста во структурата на експерименталниот дизајн на студијата, ваквите резултати се очекувани. Самите автори (ibid.: 96) ги наведуваат ограничувањата на студијата и сметаат дека индивидуалните разлики се покажале како важна варијабла која не можеле да ја контролираат и оттука неможност да се донесат релевантни заклучоци.

Кендрик (Kendrick 1997) го разгледува ефектот од различните видови техники за подобрување на изговорот на изучувачите, како и општиот ефект на добиената фонетска инструкција. Таа осмислува фонетска обука за осум тинејџери во период од девет месеци. Обуката се состоела од разновидни активности: дискриминација и продукција на сегменти, активности за подигнување на свеста за слабите (редуцирани) слогови, вежби за ритам, вежби за зборовен акцент, драматизации и активности со играње улоги за вежбање на интонација и поставеност на говорните органи. Изучувачите биле тестирани и набљудувани со цел да се процени ефикасноста на техниките, напредокот кај испитаниците и влијанието на индивидуалните фактори, како,

на пример, надареност за јазик. Добиените податоци биле анализирани со квантитативни и квалитативни методи. Сумарно гледано, авторката заклучува дека обуката имала позитивни ефекти врз подобрување на изговорот (според индивидуалните тестови најголемо подобрување имало на сегментално ниво, но и покрај тоа, супрасегменталните елементи биле оценети како подобри од страна на изворните оценувачи). Напредокот зависел од индивидуалните карактеристики на испитаниците, видот на задачата и различните периоди во текот на обуката. Исто така, испитаниците кои биле зборлести покажале значително подобри резултати, а во помала мера и оние кои имале дарба за имитирање. Од активностите најефикасни се покажале драматизациите и активностите со играње улоги. Кендрик смета дека фонетската обука треба да е вклучена во наставата во форма на кратки, но чести инструкции фокусирани на супрасегментални елементи и активности за подобрување на комуникативните стратегии кои ќе им овозможат на студентите постојано да вежбаат да зборуваат на странскиот јазик.

Дервинг, Манро и Виб (Derwing, Munro and Wiebe 1998) проучуваат три вида приод кон фонетската инструкција: 1) инструкција со фокус на сегменти; 2) инструкција со фокус на прозодиски елементи и стратегии за подобрување на јазичната вештина зборување; и 3) отсуство на инструкција. Времетраењето на експерименталната интервенција го сметаме за прилично долго: испитаниците биле изложени на инструкција 20 минути дневно во период од 12 недели. Испитаниците (48 возрасни изучувачи) биле тестирани пред обуката и по обуката; тестот се состоел од читање реченици наглас и спонтан говор (раскажување). Снимките биле оценувани од страна на изворни говорители на англискиот јазик во однос на акцентираност, разбирливост, јасност и флуентност на говорот (само спонтаниот говор бил оценуван во однос на флуентноста). Резултатите покажуваат статистички сигнификантно подобрување во говорот на испитаниците кај двата приода, сегменталниот и општиот (прозодија и зборување). Сепак, со општиот приод се добиени подобри резултати за јасност и флуентност на говорот што наведува на заклучокот дека овој приод е поефикасен од сегменталниот. Испитаниците изложени на сегменталниот приод покажале за нијанса подобри резултати за акцентираност и значително подобри резултати за јасност на речениците што, пак, ја потенцира важноста на овој приод за усвојување прецизна продукција на сегментите. Авторите забележуваат дека кога обуката е фокусирана на сегментите, вниманието на изучувачите е насочено кон фонетската форма и ова знаење лесно се применува при читање реченици (ibid.: 406). Од друга страна, при спонтан говор вниманието е поделено на значењето на зборовите, правилна синтакса, фонолошка прецизност и организација на дискурс, и затоа стекнатите сегментални вештини не доаѓаат до израз. Кога обуката е фокусирана на прозодијата, се чини дека испитаниците полесно ги применуваат стекнатите знаења во спонтан говор.

Дервинг и Роситер (Derwing and Rossiter 2003) повторно ги анализираат податоците за спонтаниот говор со помош на фонетска анализа на грешки од страна на шест оценувачи. Резултатите од оваа анализа ги потврдуваат заклучоците од претходната студија: групата која добила прозодиска инструкција со општ фокус на изговорот покажала најголемо подобрување. Согласно резултатите, авторките заклучуваат дека: „доколку целта на изучувањето изговор е да им помогне на изучувачите да станат поразбирливи, тогаш фонетската инструкција треба да се фокусира на прозодијата“ (ibid.: 14). До исти заклучоци доаѓаат и Гордон, Дарси и Еверт (Gordon, Darcy and Ewert 2013) неколку години подоцна: резултатите од оваа студија ги поткрепуваат претходните истражувања за важноста на прозодијата во подобрувањето на разбирливоста на изговорот.

Неколку студии се занимаваат со *важноста на фонолошката свест*¹² и *корективниот коментар* врз подобрувањето на изговорот на изучувачите. Ектон (Acton 1984), на пример, нуди квалитативен увид за ефектот на фонетската обука. Тој разработува приод кој се фокусира на врската помеѓу изговорот, емотивната реакција на изучувачот и општествениот контекст. Обуката е специфична самата по себе: таа е осмислена за конкретна група изучувачи, односно, професионалци со долгогодишно работно искуство во земји во кои англискиот е официјален јазик, кои течно го зборуваат англискиот јазик, но честопати се неразбирливи поради одредени „фосилизирани“ изговорни грешки. Ектон ги споделува искуствата¹³ од работата со овие изучувачи и заклучува дека клучните аспекти кои придонесуваат за подобрување на изговорот се: а) зголемување на свеста кај изучувачите преку анализа на сопствениот изговор и говорот на другите; б) важноста на корективниот коментар; в) користење стратегии за самостојно учење; и г) стекнување самодоверба и подготвеност за промена на изговорот.

Во друга студија, Венкатагири и Левис (Venkatagiri and Levis 2007) ја истражуваат врската помеѓу фонолошката свест и степенот на јасност на говорот. Тие спроведуваат серија тестови кај 17 испитаници: 14 тестови за одредување на фонолошката свест кај испитаниците со кои се мери нивното експлицитно знаење на англиските фонолошки структури и 3 теста за фонолошка краткотрајна меморија. Испитаниците, исто така, читале текст и раскажувале приказна според слики; снимките потоа биле оценувани од страна на изворни говорители во однос на степенот на јасност на говорот. Добиените резултати покажале позитивна корелација помеѓу севкупниот резултат за фонолошка свест и оценетата јасност на говор, како и помеѓу

¹² Под *фонолошка свест* подразбираме колку изучувачот е свесен за фонолошката структура на јазикот што го изучува. Под *фонолошка самосвест* подразбираме колку изучувачот е свесен за начинот на кој ги изговара фонолошките структури на јазикот што го изучува, дали е свесен дека има добар или лош изговор и дали е свесен кои изговорни грешки ги прави.

¹³ Во студијата не се документирани емпириски резултати.

свкупниот резултат за фонолошката свест и фонолошката краткотрајна меморија, но не и помеѓу оценката за јасност на говорот и фонолошката краткотрајна меморија. Авторите заклучуваат дека фонолошката свест кај изучувачите е важен фактор при предвидувањето на степенот на разбирливоста и јасноста на нивниот говор. Имајќи предвид дека таа се развива постепено, тие ги нагласуваат предностите на експлицитната инструкција со фокус на форма.

Поткрепа на оваа теза наоѓаме во студијата на Гомез Лакабех и Дел Пуерто (Gómez Lacabex and del Puerto 2014). Оваа студија се фокусира на три вида инструкција за еден фонетски сегмент, поточно, вокалот /ə/ во ненагласена позиција во зборот: а) перцептивна инструкција (аудитивни вежби за дискриминација и идентификација); б) артикулаторна инструкција (вежби *слушни и повтори*); и в) контролна група изложена на изворен говор. Испитаниците (ученици во основно училиште) биле тестирани пред и по обуката со тест за перцептивно познавање на фонемата кој се состоел од акустички менувани зборови од точно и неточно изговорени примери на зборови со /ə/ од страна на изворни говорители на англискиот јазик. Резултатите посочуваат дека кај учениците има подигнување на свеста во однос на препознавање на точно изговорените зборови со /ə/; ваков ефект бил регистриран кај испитаниците во групите кои добиле инструкција за перцепција и артикулација, но не и во контролната група. Авторите забележуваат дека положбата на /ə/ во зборот игра улога при правилната перцепција. Испитаниците кои ја поминале обуката подобро го перципирале /ə/ во постстожерна позиција на зборот. Може да се заклучи дека обуката придонела да се подобри свеста кај испитаниците за конкретниот фонетски сегмент без разлика на видот на добиената инструкција. Последното е особено важно за врската помеѓу говорната перцепција и продукција и влијанието на фонетската обука за нивно подобрување.

Уште еден аспект на експлицитната инструкција што заслужува внимание е корективниот коментар, особено што, според многу експерти, тој е тесно поврзан со процесот на подигнување на фонолошката свест кај изучувачите и самосвеста за сопствениот изговор. Целта на корективниот коментар е да поттикне усвојување знаења или да ги утврди веќе постојните знаења. Маеда (Maeda 2010) ја споредува продукцијата на англиските вокали кај петмина јапонски изучувачи поделени во две групи. Едната група испитаници имала интензивна компјутерска обука проследена со коментар само од компјутер, а другата ја добивала истата обука проследена со коментар од компјутер и наставник. Според резултатите, само втората група покажала благо подобрување на продукцијата на вокалите. Според изјавите на испитаниците, Маеда заклучува дека позитивното влијание на наставникот кој ги охрабрувал испитаниците и им давал конструктивен коментар веројатно одиграло клучна улога при обуката.

Сато и Листер (Sato and Lyster 2012) ја испитуваат поврзаноста помеѓу корективниот коментар, интеракцијата помеѓу соучениците и ефектот врз

точноста и течноста на нивниот изговор. Тие поаѓаат од идејата дека самите изучувачи, а не само наставниците, може да даваат корисни коментари на соучениците. Испитаниците ги делат на 4 групи според различни техники на давање корективен коментар: а) соучениците требало да даваат коментар со потсетување; б) соучениците требало да даваат коментар со точно повторување на кажаното; в) соучениците требало заемно да си помагаат; и г) контролна група. Првите две групи прво биле обучени да даваат коментар. Резултатите покажале дека тие две групи се подобриле според двата параметри, имено нивниот изговор бил поточен и потечен, додека третата група се одликувала само со потечен говор. Следствено, Сато и Листер го потврдуваат позитивното влијание на корективниот коментар добиен од соученици и заклучуваат дека ваквата стратегија треба да се користи во наставата бидејќи им помага на изучувачите да се фокусираат на формата што се изучува или што се вежба на начин кој поттикнува меѓусебна интеракција и комуникација.

3 Критички осврт на клучните резултати од студиите: ефектот на обуката врз изучувањето изговор на странски јазик

Општо земено, прегледот на резултатите од истражувањата кои содржат обука за подобрување изговор на странски јазик ја истакнува важноста на експлицитната фонетска инструкција во наставната практика. Поконкретно, може да се каже дека произлегуваат неколку заклучоци.

Емпириските докази посочуваат дека фонетската обука помага во модификување на изговорот на изучувачите, што се потврдува со резултати од повеќето студии. Ова сознание е особено значајно за наставниците: знаејќи однапред за позитивното влијание од таквата инструкција, тие треба да се поттикнуат да вклучат повеќе активности за подобрување на изговорот или за подигнување на свеста за изговорот кај изучувачите.

Различните видови на инструкцијата придонесуваат за развој на различни аспекти на компонентата изговор. Според емпириските податоци од повеќе студии, преовладува мислењето дека приоритет треба да ѝ се даде на обука со фокус на прозодиските елементи на говорот бидејќи на тој начин значително се подобрува комуникативната изведба на изучувачот, што, пак, е во согласност со современиот комуникативен приод во изучувањето на странскиот јазик (Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007). Од друга страна, инструкцијата со фокус на сегменталните елементи не смее да се занемари и задолжително треба да е застапена во одредена мера во наставата доколку од изучувачите се очекува поразбирлив изговор. Во таа смисла, наставниците треба да бидат добро обучени за да можат самите да проценат каков вид обука би им помогнал повеќе на изучувачите. Тоа подразбира поседување на широк спектар знаења за разните стратегии кои можат да ги користат во наставата.

Секоја техника е корисна на свој начин и го насочува вниманието на изучувачот. Она што е најважно да се има на ум, особено за возрасните изучувачи, е дека изговорот не се научува случајно, туку се подобрува со упорно вежбање и изложување на разновиден јазичен податок.

Овде би додале дека наспроти дихотомното гледиште за врската помеѓу перцепцијата и продукцијата, студиите во кои е инкорпорирана обука нудат и трето гледиште: перцепцијата и продукцијата се развиваат независно една од друга, но се во постојана интеракција. Со други зборови, фонетската обука во еден од двата аспекта на говорот, перцепција или продукција, му овозможува на изучувачот автоматски во одредена мера да ја подобри својата изведба и во другиот. Значи, ефектите се позитивни во секој случај и наведуваат на заклучокот дека механизмите на перцепцијата и продукцијата формираат интегриран, а не независен систем. Според експертите, успешното изучување на изговорот подразбира контрола врз двете димензии.

Потребите и целите на изучувачите при изучување на јазикот не смеат да се занемарат. Иако мотивираноста да се има добар изговор е клучен фактор за подобрување на изговорот (Mozer 1999), веројатно она што многу повеќе ќе ги поттикне изучувачите да имаат подобар изговор е целта што си ја зацртале и нивните индивидуални потреби. Улогата на наставникот е да им помогне да осознаат кои се нивните цели и потреби и заеднички да работат кон постигнување на тие цели.

Исто така, ставот кој изучувачите го имаат кон сопствениот изговор се оформува во училиница. Во таа смисла, личноста на изучувачот игра голема улога. Сметаме дека, особено кога станува збор за изговорот, на секој изучувач треба да му се пријде одделно за да се одреди неговиот самостоен стил на учење. Емпириските податоци посочуваат на позитивното влијание на аудиовизуелната обука, како и обука со компјутерска технологија. Со други зборови, користењето на овие медиуми не само што ја децентрализира улогата на наставникот туку и овозможува, по одреден првичен период на адаптирање, изучувачите самите да се надградуваат. Сепак, улогата на наставникот не смее да се минимизира бидејќи тој е првичниот референтен модел на кој е изложен изучувачот. Впрочем, истражувањата покажуваат дека корективниот коментар што го дава наставникот е од особена важност за зголемување на способноста за забележување кај изучувачите како и за подигнување на нивната фонолошка свест и критички однос кон сопствениот изговор.

На крајот, должни сме да напоменеме дека насекаде во литературата што ни беше достапна се потенцира потребата за нови студии кои ќе опфатат повеќе различни аспекти на изговорот и детално ќе ја испитуваат ефективностa на разни приоди кон изучувањето изговор на странски јазик (Derwing and Munro 2005; Levis 2005). Истовремено, се нагласува потребата за достапност на резултатите од овие истражувања на наставниците и создавање наставни програми во кои ќе биде инкорпорирана јазичната

вештина изговор со активности осмислени врз основа на научни заклучоци (Levis and Grant 2003; Derwing 2010).

Библиографија

- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18 (1): 71–85.
- Akahane-Yamada, R., Tokhura, Y., Bradlow, A. R. and Pisoni, D. B. (1996). Does training in speech perception modify speech production? *Spoken Language (ICSLP 96 Proceedings)*, 2: 606–609.
- Aliaga-García, C. (2009). Effects of audiovisual auditory vs. articulatory training on L2 vowel category. In M. Ashby and J. Maidment (eds.). *Proceedings of the PTLC 2009 Phonetics Teaching and Learning Conference*, 7–10. London: Department of Phonetics and Linguistics, University College London. [Online] Available from: https://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/ptlc2009/ptlc2009-proceedings/ptlc2009_aliagarcia-009_ed.pdf
- Archibald, J. (1998). *Second language phonology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Beddar, P. S. and Gottfried, T. S. (1995). Methodological issues in cross-language speech perception research with adults. In W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 207–232. Timonium, MD: York Press.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (ed.). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 133–160. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R. and Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101 (4): 2299–2310.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. and Goodwin J. M. (2007). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Cenoz, J. and García Lecumberri, L. (1999). The effect of training on the discrimination of English vowels. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37: 261–275.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18 (3): 53–70.
- Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21 (1): 46–66.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge: Blackwell.
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis and K. LeVelle (eds.). *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 24–37. Iowa State University, Sept 2009. Ames, IA: Iowa State University.
- Derwing, T. M. and Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3): 379–397.
- Derwing, T. M. and Rossiter, M. J. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13 (1): 1–17.

- Derwing, T. M., Munro, M. J. and Wiebe, G. (1998) Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48 (3): 393–410.
- Flege, J. E. (1995). Two procedures for training a novel second language phonetic contrast. *Applied Psycholinguistics*, 16 (4): 425–442.
- Flege, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Meyer and N. Schiller (eds.). *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities*, 319–355. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gómez Lacabex, E. and del Puerto, F. G. (2014). Raising perceptual phonemic awareness in the EFL classroom. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5: 203–215.
- Gordon, J., Darcy, I. and Ewert, D. (2013). Pronunciation teaching and learning: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. In J. Levis and K. LeVelle (eds.). *Pronunciation and assessment: Proceedings of the 4th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 194–206. Iowa State University, Aug. 2012. Ames, IA: Iowa State University.
- Gut, U. (2009). *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hardison, D. M. (2003). Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 26 (4): 495–522.
- Hardison, D. M. (2012). Second language speech perception: A cross-disciplinary perspective on challenges and accomplishments. In S. M. Gass and A. Mackey (eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*, 349–363. New York: Routledge.
- Hazan, V., Sennema, A., Iba, M. and Faulkner, A. (2005). Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication*, 47 (3): 360–378.
- Jongman, A. and Wade, T. (2007). Acoustic variability and perceptual learning. In O-S. Bohn and M. J. Munro (eds.). *Language experience and second language speech learning: In honour of James Emil Flege*, 135–150. Amsterdam: John Benjamins.
- Kendrick, H. (1997). Keep them talking! A project for improving students' L2 pronunciation. *System*, 25 (4): 545–560.
- Kormos, J. and Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32: 145–164.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Leather, J. and James, A. (1996). Second language speech. In W. C. Ritchie and T. K. Bahtia (eds.). *The handbook of second language acquisition*, 269–316. San Diego: Academic Press, Inc.
- Lee, J., Jang, J. and Plonsky, L. (2014). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36 (3): 1–23. First published online July 25, 2014, doi: 10.1093/applin/amu040.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3): 369–377.
- Levis, J. M. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 184–202.
- Levis, J. M. and Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal*, 12 (2): 13–19.

- Lively, S. E., Logan, J. S. and Pisoni, D. B. (1993). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, 94: 1242–1255.
- Lively, S. E., Pisoni, D. B., Yamada, R., Tohkura, Y. and Yamada, T. (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. III. Long-term retention of new phonetic categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, 96: 2076–2087.
- Logan, J. S., Lively, S. E. and Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89: 874–886.
- Macdonald, D., Yule, G. and Powers, M. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44 (1): 75–100.
- Maeda, M. (2010). English vowel production for Japanese adults: Comparison of two training methods. In *Proceedings of the 6th Annual Symposium: Graduate and Research Scholarly Projects*, 145–146. April 2010. Wichita KS: Wichita State University.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 81–108.
- Munro, M. J. and Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45: 73–97.
- Munro, M. J. and Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48 (2): 159–182.
- Munro, M. J. and Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. In J. Leather (ed.). *Phonological issues in language learning*, 285–310. Oxford: Basil Blackwell.
- Nishi, K. and Kewley-Port, D. (2007). Training Japanese listeners to perceive American English vowels: Influence of training sets. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50: 1496–1509.
- Nobre-Oliveira, D. (2008). Effects of perceptual training on the learning of English vowels in non-native settings. In A. S. Rauber, M. A. Watkins and B. O. Baptista (eds.), *New Sounds 2007: Proceedings of the 5th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, 382–389. Florianópolis, Brazil: Federal University of Santa Catarina.
- Piske, T. (2007). Implications of James E. Flege's research for the foreign language classroom. In O.-S. Bohn and M. J. Munro (eds.). *Language experience and second language speech learning: In honour of James Emil Flege*, 301–314. Amsterdam: John Benjamins.
- Rasmussen, J. and Zampini, M. L. (2010). The effects of phonetic training on the intelligibility and comprehensibility of native Spanish speech by second language learners. In J. Levis and K. LeVelle (eds.). *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 38–52. Iowa State University, Sept 2009. Ames, IA: Iowa State University.
- Rochet, B. (1995). Perception and production of second language speech sounds by adults. In W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 379–340. Timonium, MD: York Press.
- Saito, K. (2007). The influence of explicit phonetic instruction on pronunciation in EFL settings: The case of English vowels and Japanese learners of English. *The Linguistics Journal*, 3 (3): 16–41.

- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 4 (4): 842–854.
- Sato, M. and Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34: 591–626.
- Strange, W. (1995). Cross-language study of speech perception: An historical review. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 3–45. Timonium, MD: York Press.
- Strange, W. and Shafer, V. L. (2008). Speech perception in second language learners: The re-education of selective perception. In J. Hansen and M. L. Zampini (eds.), *Phonology and second language acquisition*, 153–191. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Trask, R. L. (2006). *A dictionary of phonetics and phonology*. London: Routledge.
- Venkatagiri, H. S. and Levis, J. M. (2007). Phonological awareness and speech comprehensibility. *Language awareness*, 16 (4): 263–277.
- Wang, X. (2002). *Training Mandarin and Cantonese speakers to identify English vowel contrasts: Long-term retention and effects on production*. Doctoral dissertation. Simon Fraser University.
- Wang, X. and Munro, M. J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32: 539–552.
- Young-Scholten, M. and Hannahs, S. J. (1997). Introduction: Current issues in the first and second language acquisition of phonology. In S. J. Hannahs and M. Young-Scholten (eds.), *Focus on phonological acquisition*, 1–14. Amsterdam: John Benjamins.