

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN 2545-3998

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ, КНИЖЕВНИ
И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC, LITERARY
AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 4, NO 8, STIP, 2019

ГОД. IV, БР. 8
ШТИП, 2019

VOL. IV, NO 8
STIP, 2019

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 4, Бр. 8
Штип, 2019

Vol. IV, No 8
Stip, 2019

PALMK, VOL 4, NO 8, STIP, 2019

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Георгета Раца, Универзитет Банат, Романија
Астрид Симоне Грослер, Универзитет Банат, Романија
Горан Калоѓера, Универзитет во Риека, Хрватска
Дејан Дуриќ, Универзитет во Риека, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Зеки Ѓурел, Универзитет Гази, Република Турција
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, N. Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, N. Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moskow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Georgeta Rata, Banat University, Romania
Astrid Simone Grosler, Banat University, Romania
Goran Kalogjera, University of Rijeka, Croatia
Dejan Duric, University of Rijeka, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZI University, Republic of Turkey
Zeki Gurel, GAZI University, Republic of Turkey
Elena Daradanova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Драгана Кузмановска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Светлана Јакимовска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.

Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Dragana Kuzmanovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenovski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST

EDITORIAL COUNCIL

Faculty of Philology
Krste Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal "Palimpsest" is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip:

<http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.

All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

13 ПРЕДГОВОР

Марија Леонтиќ, уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Marija Leontik, editor of “Palimpsest”

ЈАЗИК / LANGUAGE

17 Марија Леонтиќ

ИМЕНСКАТА ГРУПА ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НЕЈЗИНОТО
ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Marija Leontik

NOUN GROUPS IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENCE
IN MACEDONIAN LANGUAGE

25 Виолета Јанушева

ДИЛЕМИ ЗА УПОТРЕБАТА НА ГОЛЕМА БУКВА ВО МАКЕДОНСКИОТ
СТАНДАРДЕН ЈАЗИК

Violeta Janusheva

DILEMMAS REGARDING THE USE OF THE CAPITAL LETTER IN
MACEDONIAN STANDARD LANGUAGE

37 Марија Гркова

УСВОЈУВАЊЕТО НА ПЕРФЕКТОТ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК КАКО
СТРАНСКИ

Marija Grkova

THE ACQUISITION OF THE PAST INDEFINITE TENSE IN MACEDONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

47 Надица Негриевска

КОГНИТИВЕН ПРИСТАП ЗА ЗНАЧЕЊЕТО НА ПРЕДЛОЗИТЕ

Nadica Negrievska

THE COGNITIVE APPROACH IN DESCRIBING THE MEANINGS
OF PREPOSITIONS

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

59 Recai Özcan

DİŞİ KURDUN RÜYALARI BAĞLAMINDA CENGİZ AYTMATOV’UN
EDEBİYAT ANLAYIŞI ÜZERİNE TESPİTLER

Recai Özcan

DETERMINATIONS ON CENGİZ AYTMATOV’S UNDERSTANDING
OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF SHE-WOLF DREAMS

69 Sara Di Gianvito

«LA CIFRA CHE RISOLVA IN UN CANTO IL MIO GRIDO» GIORGIO BASSANI E LO SPAZIO DEL VERSO

Sara Di Gianvito

«LA CIFRA CHE RISOLVA IN UN CANTO IL MIO GRIDO». GIORGIO BASSANI AND THE SPACE OF POETRY

77 Zorana Kovačević

L'IMMAGINE DELL'ITALIA NELLE LETTERE DALL'ITALIA DI LJUBOMIR NENADOVIĆ

Zorana Kovačević

THE IMAGE OF ITALY IN LJUBOMIR NENADOVIĆ'S LETTERS FROM ITALY

91 Marcella Di Franco

ELIO VITTORINI E CESARE PAVESE: FUGA E RITORNO ALLA TERRA MADRE E ALL'INFANZIA TRA REALTÀ E ASTRAZIONE SIMBOLICA

Marcella Di Franco

ELIO VITTORINI AND CESARE PAVESE: ESCAPE AND RETURN TO THE MOTHERLAND AND CHILDHOOD BETWEEN REALITY AND SYMBOLIC ABSTRACTION

101 Данче Стефановска

НАРАТОРИТЕ И НАРАТЕРИТЕ ВО РОМАНОТ „ПИРЕЈ“ ОД ПЕТРЕ М. АНДРЕЕВСКИ

Danche Stefanovska

NARRATORS AND NARRATERS IN THE NOVEL “PIREY” BY PETRE M. ANDREEVSKI

КУЛТУРА / CULTURE

113 Екатерина Намичева, Петар Намичев

ВИРТУЕЛНАТА РЕАЛНОСТ КАКО МЕТОД НА ПРОМОЦИЈА НА АРХИТЕКТОНСКОТО КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО И НА КУЛТУРНАТА МЕМОРИЈА

Ekaterina Namicheva, Petar Namichev

VIRTUAL REALITY AS A METHOD OF PROMOTING ARCHITECTURAL CULTURAL HERITAGE AND CULTURAL MEMORY

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

125 Osman Emin

BİLİŞSEL YETENKLERİN ETKİN KULLANILMASI

Osman Emin

EFFECTIVE USE OF COGNITIVE COMPETENCIES

- 137 Gonca Al**
SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTABINDAKİ METİNLERDE
TÜRK KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ
Gonca Al
TRACES OF TURKISH CULTURE IN TENTH GRADE TEXTBOOK
OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
- 151 Gülşen Yılmaz**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER'E AİT DERS KİTAPLARINDA KELİME
SIKLIĞI, KELİME TEKRARI VE AKADEMİK YETERLİLİK
Gülşen Yılmaz
WORD FREQUENCY, WORD REPETITION AND ACADEMIC
COMPETENCE IN TOMER BOOKS BY GAZI UNIVERSITY
- 159 Анастасија Киркова-Наскова**
ИЗУЧУВАЊЕ ИЗГОВОР НА СТРАНСКИ ЈАЗИК: ТЕОРИСКИ ПРЕГЛЕД
Anastazija Kirkova-Naskova
TEACHING SECOND LANGUAGE PRONUNCIATION: AN OVERVIEW
OF THEORETICAL APPROACHES

- 173 Violeta Damchevska**
FUNCTION OF LEXICAL BUNDLES IN ECONOMICS RESEARCH
ARTICLES

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 187 Марија Гркова**
ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА – ЧЕКОР КОН УСПЕШЕН ПОЧЕТОК
НА СТУДИРАЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ
Marija Grkova
ADDITIONAL TEACHING - STEP TO SUCCESSFUL START OF
LANGUAGE STUDIES
- 193 Ранко Младеноски**
МОДЕЛОТ НА СИМБОЛИКАТА ВО ТВОРЕШТВОТО НА МАТОШ
Ranko Mladenoski
THE MODEL OF SYMBOLISM IN MATOSH'S WORKS

ДОДАТОК / APPENDIX

- 207** ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

ПРЕДГОВОР

Почитувани читатели и соработници,

Благодарение на вашата заинтересираност за читање трудови, давање свој придонес со пишување и рецензирање трудови, меѓународното списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања „Палимпсест“ го доживува својот осми број.

Мисијата на „Палимпсест“ е да развива соработка со универзитетите, научните работници, истражувачите и наставниците од Македонија и од другите земји во светот преку можноста во него да се објавуваат трудови на седум јазици: македонски, англиски, руски, турски, германски, француски и италијански јазик.

Во осмиот број на „Палимпсест“ во рубриците *Јазик*, *Книжевност*, *Култура*, *Методика на наставата* и *Прикази* се распределени вкупно 17 труда од автори од Македонија [Марија Леонтиќ, Виолета Јанушева, Марија Ѓркова, Надица Негриевска, Данче Стефановска, Екатерина Намичева, Петар Намичев, Осман Емин (Osman Emin), Анастасија Киркова-Наскова, Виолета Дамчевска, Ранко Младеноски], од Босна и Херцеговина [Зорана Ковачевиќ (Zorana Kovačević)], од Полска [Сара ди Џанвито (Sara Di Gianvito)], од Италија [Марчела ди Франко (Marcella Di Franco)] и од Турција [Гонца Ал (Gonca Al), Ѓулшен Ѓлмаз (Gülşen Yılmaz), Реџаи Озџан (Recai Özcan)]. На сите автори на трудовите искрено им се заблагодаруваме за разноликоста што ја внесоа со темите и јазиците на кои пишуваа. Голема благодарност и до анонимните рецензенти кои со своите забелешки даваат голем придонес во развојот на научната критика во Македонија, а истовремено го зголемуваат квалитетот на трудовите и на списанието.

Посебна благодарност до 30-те членови на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“ кои го презентираат списанието во својата научна средина и ни доставуваат трудови од сите континенти на светот, до членовите на Редакцискиот совет и на јазичните и техничките уредници кои во изминатите четири години докажаа дека со добра идеја и волја, коректна соработка, самопрегорен труд и здружени сили може да се креира меѓународно списание кое во иднина ќе претставува споменик на меѓународната и на мултилингвалната соработка и ризница за истражување за следните генерации.

Марија Леонтиќ, уредник на „Палимпсест“

FOREWORD

Dear readers and contributors,

Thanks to your interest in reading the articles as well as your contribution in writing and reviewing for the journal, the international journal Palimpsest has reached its eighth issue.

Palimpsest's mission is to develop collaboration with universities, scholars, researchers and teachers from Macedonia and other countries around the world through the ability to publish papers in seven languages: Macedonian, English, Russian, Turkish, German, French and Italian.

In the eighth issue of Palimpsest there are 17 papers in seven rubrics such as Language, Literature, Culture, Teaching Methodology and Book Reviews written by Macedonian authors (Marija Leontic, Violeta Janusheva, Marija Grkova, Natica Negrieva, Danche Stefanovska, Osman Emin, Anastazija Kirkova-Naskova, Violeta Damchevska, Ranko Mladenoski), authors from Bosnia and Herzegovina (Zorana Kovačević), Poland (Sara Di Gianvito), Italy (Marcella Di Franco) and Turkey (Gonca Al, Gulsen Yilmaz, Recai Özcan). We sincerely express our gratitude to all the authors for the diversity of topics and languages they wrote in. Many thanks to the anonymous reviewers who, with their remarks, make a great contribution to the development of scientific criticism in Macedonia, and at the same time increase the quality of papers and journals.

Special thanks to the 30 members of the Palimpsest Editorial Board for presenting the journal in their scientific circles and submitting papers from all continents in the world. Special thanks also to the members of the Editorial Board, to the proofreaders and technical editors who have proven over the past four years that good ideas and willingness, proper collaboration, self-sacrifice and combined efforts can lead to the creation of an international journal that will in the future be a memorial to international and multilingual collaboration and treasury of research for the future generations.

Marija Leontic, Editor of Palimpsest

ИЗУЧУВАЊЕ ИЗГОВОР НА СТРАНСКИ ЈАЗИК: ТЕОРИСКИ ПРЕГЛЕД

Анастасија Киркова-Наскова

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

Апстракт: Во овој труд се дава преглед на теориските приоди за изучување на изговорот на странски јазик и нивните импликации за наставната практика. Анализата покажува дека изговорот како јазична вештина е најчесто минимално застапена во наставата или е целосно занемарена што веројатно се должи на спротивставените гледишта за статусот на изговорот како јазична вештина, природите за изучување изговор и редоследот на изучување на елементите на изговор. Современите гледишта укажуваат на потребата од зацртување на реални цели во наставата: подигнување на фонолошката свест на изучувачот, разбирлив изговор, стекнување комуникативни вештини и развивање стратегии за самокорекција; притоа, се предлагаат разновидни постапки и техники за постигнување на овие наставни цели. Во литературата особено се нагласува тесната врска помеѓу вештините слушање и изговор. Исто така, изучувањето изговор сè повеќе се истражува интердисциплинарно така што се зема предвид улогата на изговорот врз идентитетот на изучувачот како и можноста да се вклучи компјутерската технологија во наставата.

Клучни зборови: *теориски природ, јазична вештина, изговор, разбирливост, фонема/глас, прозодија, наставни техники и стратегии.*

1. Вовед

Општ е впечатокот дека изговорот како јазична компонента е најмалку застапен во наставата по англиски како странски јазик. Веројатно тоа се должи на изборот на наставниците да ја маргинализираат улогата на изговорот, но и на застапеноста на соодветни вежби во учебниците. Наставниците кои се изворни говорители на англискиот јазик обично немаат специјалистичка обука од областа на фонетиката и фонологијата на јазикот што го предаваат и со време развиваат толерантност кон изговорните грешки на своите ученици. Оние наставници, пак, кои се неизворни говорители на јазикот што го предаваат се несвесни или несигурни во сопствениот изговор и сметаат дека совладувањето и вежбањето на другите граматички структури се поважни. (Henderson et al., 2012; Kirkova-Naskova et al., 2013). Впрочем, не може да се очекува од наставниците да имаат јасен став кога теориските видувања за ова прашање се спротивставени. Оттука, целта на овој труд е да даде сеопфатен преглед на традиционалните и современите теориски приоди кон изучувањето на изговорот на странски јазик низ примери од англискиот јазик.

2. Теориски приоди за изучување изговор

Во теориската пракса *изговорот како јазична вештина* се разгледува од два аспекти. Некои автори сметаат дека изговорот треба да се третира како одделна вештина, односно фокусот на изучување треба да се насочи кон поединечните гласови на странскиот јазик и увежбување на моторните способности за нивно точно и прецизно артикулирање. (Brown, 1987). Наспроти ваквите видувања, други автори сметаат дека изговорот е вештина која е составен дел од интерактивната динамика на комуникативниот процес и затоа е: „неприродно да се одвои изговорот од комуникацијата или од другите аспекти на јазичната употреба [каде] гласовите се во основа на разбирањето на лексичкото, граматичкото и социолингвистичкото значење“. (Pennington & Richards, 1986, стр. 207). Овие автори потенцираат дека изговорот е резултат на комплексната интеракција помеѓу перцептивните, артикулациските и интерактивните фактори. Следствено на ваквиот став, при изучувањето на изговорот се дава предност на „разбирлив“ изговор наспроти „точен“ изговор. (Derwing & Munro, 2005). Особено важни за педагошката практика ги сметаме истражувањата на Манро и Дервинг (Munro & Derwing, 1995, 1998, 1999) кои ја објаснуваат повеќедимензионалната природа на странскиот изговор преку перцептивните феномени *акцентираност* (колку соговорникот го перципира говорот како различен од стандардната јазична варијанта), *разбирливост* (колку соговорникот ја сфатил говорната порака), и *јасност* (колку соговорникот има тешкотија да перципира делови од говорот).¹ Во овој контекст за релевантен аспект на изговорот се смета и *флуентноста* на изучувачите како показател на севкупната јазична компетенција на говорителот која се карактеризира со начинот на кој говорителот користи паузи при говорење, се повторува, се колеба, или, пак, самиот ги исправа своите грешки додека говори. (Derwing, Thomson & Munro, 2006, стр. 185).

Во однос на прашањето *како треба да се изучува изговорот на странскиот јазик*, се издвојуваат два приода: а) интуитивно-имитативен; и б) аналитичко-јазичен. (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007, стр. 2). Основниот принцип на првиот приод е дека изучувачот е способен да ги слуша и имитира прозодијата и гласовите на странскиот јазик, што, пак, самото по себе ќе доведе до минимум прифатлив степен на изговор без каква било експлицитна инструкција. Овој приод, исто така, подразбира дека изучувачот имплицитно го усвојува изговорот и е изложен на добар говор во согласност со одредена прифатена јазична варијанта, најчесто презентирана од наставник или преку современа аудиотехника. Вториот приод се темели на принципот дека на изучувачот му е потребно експлицитно објаснување за гласовниот и прозодискиот систем на странскиот јазик. За таа цел се користат наставни помагала како табели со фонемски симболи, постери на кои се прикажани органите за говор, но и детални описи за артикулацијата на

¹ Термините „акцентираност“, „разбирливост“ и „јасност“ се преводни соодветници на англиските термини „accentedness“, „intelligibility“ и „comprehensibility“.

гласовите на странскиот јазик контрастирани со гласовите на мајчиниот јазик со цел да се олесни слушањето, имитацијата и продукцијата на гласовите.

Поделени се ставовите и во однос на *примарноста на елементите од гласовниот систем што треба да се изучуваат*: а) прво треба да се изучуваат сегменталните, а потоа супрасегменталните елементи, односно, секој глас треба да се усвои поединечно, а потоа како дел од гласовни низи; и б) прво се изучуваат супрасегменталните, а потоа сегменталните елементи, односно, гласовниот систем се изучува како слеан говор. Во традиционалната настава по странски јазик гласовниот систем се изучува разложен на составни делови (Goodwin, 2001, стр. 118): гласови → слогови → фрази и мисловни групи → подолг дискурс. Иако линеарното изучување е логично и податливо за наставата, искуствата покажуваат дека изучувачите не го учат јазикот на тој начин. Затоа се смета дека вториот приод е подобар, но не во екстремна форма, туку тој се балансира на тој начин што најпрво се објаснуваат општите карактеристики на гласовниот систем и доколку е потребно детално се анализираат поединечните елементи. (Dalton & Seidlhofer, 2001).

Во секој случај, теоретичарите се едногласни дека изучувачот мора да ја разбере врската помеѓу гласот и значењето. Понатаму, наставниците и изучувачите мора да сфатат дека постои јаз помеѓу идеализираните јазични форми и конкретните гласови што е особено евидентно во слеаниот говор при разговор каде особено се прави разлика помеѓу каноничните² и редуцираните форми на зборовите. (Shockey, 2003; Couper, 2009; Cauldwell, 2013). Задачата на наставниците, од една страна, и изучувачите, од друга страна, е да ја разберат врската помеѓу физичкиот аспект на гласовите и соодветните фонолошки концепти.

3. Современи гледишта за изучување изговор

И покрај недостатокот на единствена теориска рамка, сепак, литературата во наставната практика бележи корисни насоки и упатства за совладување на јазичната вештина изговор.

Пред сè, се чувствува потреба да се разграничат две контрадикторни идеологии кои особено влијаат врз научноистражувачката и наставната практика (Levis, 2005, стр. 370): а) тенденција да се стекне изговорна компетенција на изворен говорител или *принцип на изворност*; и б) тенденција да се стекне разбирлив изговор или *принцип на разбирливост*. Според принципот на изворност, да се стекне изговорна компетенција на изворен говорител не само што е можно туку е и пожелно. Ваквиот принцип доминира сè до средината на минатиот век кога станува јасно дека е нереален и ги оптоварува наставниците и изучувачите. Истражувањата покажуваат дека малкумина возрасни изучувачи постигнуваат изговорна компетенција на изворен говорител и дека успешноста зависи од интеракцијата на повеќе фактори: возраст, мотивација, честота на употреба на мајчин јазик и добиена фонетска инструкција. (Flege, Frieda & Nozawa, 1997; Moyer, 1999). И покрај

² Терминот „канонична форма на зборот“ ја прифаќааме за преводен соодветник на англискиот термин „citation word form“.

многубројните докази против принципот на изворност, тој сè уште има големо влијание во наставната практика заради можноста изговорот на изучувачите да се спореди со одреден референтен модел на изговор, но и поради желбата на изучувачите да се ослободат од примесите на странски изговор.

Принципот на разбирливост е едноставен: изучувачите треба да се разбирливи во комуникацијата со изворни и неизворни говорители на странскиот јазик. (Kenworthy, 1990; Morley, 1991; Dalton & Seidlhofer, 2001; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Истражувањата покажуваат дека говорот оценет како многу акцентиран (со многу странски примеси) често е оценет и како потежок за разбирање и понејасен. Но, истовремено говорот оценет како средно акцентиран, а во некои случаи и многу акцентиран, е совршено разбирлив и јасен за изворните говорители. (Munro & Derwing, 1995; 1999). Со други зборови, степенот на странски изговор, иако има влијание, не ја попречува нормалната комуникација. Всушност, факторите кои најмногу придонесуваат за севкупната јасност и разбирливост на говорната ситуација се комбинација на граматички³ и изговорни грешки. (Munro & Derwing, 1998). Во однос на изговорните грешки, Манро и Дервинг (Munro & Derwing, 1999) заклучуваат дека прозодиските отстапувања како погрешен акцент или интонација повеќе придонесуваат за намалување на разбирливоста отколку фонемските грешки. Може да се заклучи дека различни елементи на изговор имаат различен ефект на разбирливоста на говорната порака. Наставата по изговор на странски јазик треба селективно да се фокусира на оние елементи кои се релевантни за успешна комуникација (на пример, за англискиот јазик такви поважни изговорни аспекти се должината на вокалите, редуцираните форми, стожерниот слог итн.).

За да може наставата да биде успешна, потребно е да се зацртаат реални цели за наставниците и изучувачите и тие да се вградат во наставната програма. Морли (Morley, 1991, стр. 329) ги формулира следниве цели: а) функционална разбирливост; б) функционална комуникативност; в) зголемена самодоверба; и г) способност за самонабљудување и стратегии за самокорекција. Функционална разбирливост подразбира изучувачите да се стремат да зборуваат со изговор кој е прифатлив за соговорниците и не го одвлекува вниманието, иако се чувствуваат примеси на странски изговор. Функционална комуникативност претставува способност на изучувачите успешно да се снаоѓаат во разни секојдневни комуникативни ситуации. Притоа, преку наставата, изучувачите треба да се оспособат со неколку комуникативни вештини релевантни за изговорот (Dalton & Seidlhofer, 2001, стр. 52), на пример: да ги истакнуваат важните поенти во разговорот, да знаат како да посочат и/или да препознаат дека одредена тема на разговор завршува, а друга почнува, да препознаат што е позната, а што нова информација во разговорот, да знаат кога е нивниот ред да зборуваат, односно да не се премногу наметливи или тивки, да знаат како да се постават кон соговорникот

³ Колку и да е добар изговорот на изучувачите, ако прават сериозни граматички грешки, изворните говорители ги забележуваат и холистички го оценуваат изговорот како повеќе акцентиран. (Kirkova-Naskova, 2010).

во однос на љубезност, авторитет, солидарност и слично, и да знаат да го одредат степенот на вклученост во разговорот, односно како да ги изразат своите ставови и емоции. Сето ова подразбира да им се помогне на изучувачите да воспостават добра команда на прозодиските елементи. Колку повеќе се подобруваат комуникативните способности на изучувачите, толку повеќе ќе се зголемува нивната самодоверба да зборуваат и да бидат успешно разбрани. За да се постигне оваа цел, во наставните материјали треба да се вклучат градирани активности и да се почне од контролирана продукција до слободна продукција на говор. (Goodwin, 2001). Последната цел е особено важна во оспособувањето на изучувачите да создадат способност за самонабљудување и стратегии за самокорекција надвор од училницата. Изучувачите треба да стекнат фонолошка свест за јазикот што го изучуваат, да научат да внимаваат на својот говор, да развијат свесност за одредени грешки, да внимаваат на говорот на којшто се изложени за да препознаат што е добро и да се обидат да изговорат на ист начин, како и да знаат како да го приспособат својот изговор на говорната ситуација.

Искуствата покажуваат дека честопати изучувачите не се свесни за своите тешкотии при изговор и не ги перципираат разликите помеѓу сопствениот изговор на странскиот јазик и автентичниот говор на изворните говорители. (Morley, 1991; Derwing & Rossiter, 2002; Derwing, 2003; Derwing & Munro, 2005; Deng et al., 2009). Постојат повеќе сугестии како да се надмине овој јаз. Едногласно е мислењето меѓу експертите дека *вежбањето* е клучен фактор за правилно изучување на изговорот при што тоа треба да биде контролирано на различни начини и да има комуникативна цел. (Pennington & Richards, 1986; Morley, 1991; Porter, 1999; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Исто така, изучувачите треба да се експонирани на активности кои ја подигнуваат *свеста* за сопствениот изговор и ефектот што го има изговорот на соговорниците. (Porter, 1999; Burgess & Spenser, 2000; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2007). Во целиот процес на изучување, особено важна е улогата на *наставникот како олеснувач*, а не како предавач кој само ја презентира новата материја или контролор кој само ги поправа изговорните грешки. (Morley, 1991; Otlowski, 1998; Fraser, 2001). Од наставникот се очекува да дава упатства и помош во вид на конструктивна критика со објаснување за изведбата на изучувачот, да го експонира изучувачот на повеќе јазични варијанти, да создава услови за вежбање, да му приоѓа на изучувачот како на индивидуа и да го охрабрува. Се претпоставува дека во вакви услови изучувачот самиот ќе биде поттикнат да го поправи својот изговор (Otlowski, 1998), односно кај него ќе се активираат општите човечки механизми за учење (свесност, внимание, меморија и аналитички капацитет).

Поконкретно, кога станува збор за настава по изговор на странски јазик, дури и наставниците кои веруваат дека изговорот треба да е интегрален дел од наставната практика честопати не знаат како да ѝ пријдат на оваа проблематика и на кои аспекти од изговорот да се фокусираат. (Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Chela-Flores, 2001; Levis & Grant, 2003; Derwing & Munro, 2005; Couper, 2009; Gilbert 2010; Darcy, Ewert & Lidster 2012). Експертите во оваа област нудат повеќе упатства, постапки и техники за

ефикасно постигнување на целите во процесот на спроведување настава и изучување изговор на странски јазик.

Кенворти (Kenworthy, 1990) разграничува неинтегриран и интегриран приод во наставата по изговор на странски јазик. Доколку наставникот се одлучи за неинтегриран приод, тогаш тоа подразбира посебни часови или делови од часот на кои се обработуваат гласовите, ритамот и интонацијата. Според Кенворти, ваквиот приод е вештачки и тешко се спроведува. Таа смета дека изговорот на некој начин е дел од секоја јазична вежба, што значи дека е автоматски „интегриран“ во наставата: „секојпат кога изучувачите *слушаат* англиски или се обидуваат да зборуваат, [да се изразат на англиски], тие вежбаат „изговор“; секој час е час по изговор; секојпат кога наставникот зборува, се презентира себеси како изговорен модел“. (Kenworthy, 1990, стр. 113). Кенворти го следи принципот на разбирливост и е поборник на интегрираниот приод во кој наставниците треба да поттикнуваат позитивен став кон изговорот кај изучувачите и да им овозможат доволно време за вежбање, додека изучувачите треба да направат напор да обрнат внимание на изговорот, да научат да го контролираат и да се коригираат. Интегрирањето, според Кенворти, треба да го опфати секое ниво на говорниот јазик од гласовни низи, зборови, нагласок, до ритам и интонација преку комуникативни активности на часот, но и активности за самостојно вежбање (подетално кај Kenworthy, 1990, стр. 114–122).

Кога изговорот како јазична вештина е интегриран во наставната програма, на него треба да се пристапи како на нераздвоен дел од јазичните вештини слушање и зборување и соодветно да се планираат разновидни активности. Морли (Morley, 1991) дефинира три постапки за вежбање: имитирање, однапред извежбан говор и спонтан говор. Доколку е потребно да се обрне внимание на одредени сегменти од говорот кои се потешки за продукција, тогаш треба да се прибегне кон активности со слушање и имитирање во кои сегментот се вежба во контекст. Кога на изучувачите им е потребно да го стабилизираат својот говор или да модификуваат одредени посебни или општи елементи во својот говор, тогаш е пожелно да работат активности кои од нив бараат однапред да го увежбаат говорот како, на пример, читање на глас, кратки драматизации, рецитирање и слично. Во понапредна фаза, се препорачува изучувачите да користат спонтан говор во активности како, на пример, монолози, дискусии, дебати и друго.

Колдвел (Cauldwell, 2013), исто така, ја потенцира нераздвојноста на вештините слушање и изговор. Тој смета дека изучувањето „внимателен говор“ во наставната практика како модел е несоодветен пристап, бидејќи нормалниот говор е спонтан, варијантен по природа и честопати отстапува од фонолошките правила кои се изучуваат. Според Колдвел, основна задача на изучувачите е да ја препознаат суштината на звуковата страна на говорот за да ја декодираат и процесираат. За да го постигнат тоа, треба да ги научат карактеристиките на слеаниот говор и да знаат какви стратегии користат изворните говорители кога го поедноставуваат својот говор (како користат паузи, како го менуваат ритамот, како ги кратат гласовните низи). На пример,

типично за англискиот јазик е во тонската фраза некои зборови⁴ да не се нагласуваат и да се изговараат побрзо како резултат на што „нивната звукова форма станува драстично различна во однос на нивната канонична форма“. (Cauldwell, 2013, стр. 25). Колдвел не е осамен во своите размислувања: многу автори ја потенцираат важноста на перцепцијата при декодирање на слеаниот говор и предлагаат поголема застапеност на активности за подобрување на способноста за слушање во наставата. (Field, 2003, 2008; Shockey, 2003; Wilson, 2003).

Во согласност со комуникативниот приод, Селсе-Мурсиа (Celce-Murcia, 1987) пропагира вежбање на вештината изговор преку комуникативни задачи, на пример, игри, дијалози, решавање на проблем и слично, на ист начин како што овој вид задачи се користи за вежбање зборови, функции и граматички структури. При осмислувањето на овие задачи наставникот треба најпрво да ги идентификува тешкотиите при изговор кај изучувачите, потоа да најде лексички и граматички контексти каде проблематичната структура се јавува често и да осмисли комуникативни задачи во кои е вклучена структурата за да може да се вежба. Се предлага овие активности да се одвиваат во пет фази по урнек на вообичаената практика за вежбање на другите јазични вештини, односно презентација–вежбање–продукција (Goodwin, 2001, стр. 124–125):

1. *Опис и анализа* – наставникот презентира конкретна фонетска структура користејќи разновидни нагледни средства (на пример, табели со фонемски симболи). Целта е изучувачот да се запознае со правилната артикулација, со фонетскиот контекст и со фонолошките правила за таа структура и да му се зголеми свеста за нејзиното значење при говор;
2. *Дискриминирање (разликување) со слушање* – вежбите се јасно дефинирани и се фокусираат на конкретни елементи од структурата. Целта е да се насочи вниманието на изучувачот на структурата преку контекстуални минимални парови во зборови и реченици, како и транскрипции на зборови и текст;
3. *Контролирано вежбање* – вежбите се фокусираат на формата на структурата. Целта е изучувачот да ја артикулира структурата преку групно или индивидуално повторување на зборови, песни, дијалози и драматизации;
4. *Насочувано вежбање* – изучувачот, освен на изговорот, започнува да се фокусира на значењето, граматиката и комуникативната намера зад структурата. Целта е изучувачот да отпочне несвесно да го вежба изговорот на структурата преку активности во кои вниманието е на когнитивната задача, на пример, опис на слика на која има предмети во кои е застапена структурата;
5. *Комуникативно вежбање* – активностите се избалансирани во однос на застапеноста на структурата што се вежба и нејзиното комуникативно значење. Целта е да се поттикне самодовербата на изучувачите, но и

⁴ Најчесто не се нагласуваат граматичките зборови при што промените се манифестираат со редуција на вокал(и) или со испуштање на консонант на крајот од зборот или од консонантската низа, па дури и со испуштање на цели слогови во средишна позиција на зборот.

способноста за самонабљудување и самокорекција преку симулирање на секојдневни говорни ситуации како драматизации со различни улоги, дебати, интервјуа и слично при што наставникот дава корективен коментар на секој изучувач.

Далтон и Сајдлхофер (Dalton & Seidlhofer, 2001, стр. 72) спомнуваат три начини на презентирање на елементите на изговор кои се забележуваат во наставната практика: експонирање, вежбање и објаснување. Се смета дека изучувачите се *експонирани (изложени)* на некоја фонетска структура кога таа се јавува спонтано во говорот при извршување на зададена задача. Наставникот не обрнува внимание и не ја објаснува експлицитно, туку се очекува од изучувачот да ја препознае важноста на структурата во процесот на комуникација. *Вежбање*, во традиционална смисла, подразбира фокусирање на конкретна сегментална или супрасегментална форма. Вежбите опфаќаат идентификација и дискриминација на гласови за подобрување на говорната перцепција и артикулациски вежби за подобрување на продукцијата. Овие две постапки се засноваат на верувањето дека изучувачите ќе ги научат разликите или преку изведување заклучоци или преку имитирање. Спротивно на ваквото верување, при *објаснување* се смета дека изучувачите не можат да ги научат новите структури без помош, односно во корист на изучувачите е да станат свесни за фонетско-фонолошките карактеристики на структурата. Од оваа дискусија може да се забележи дека мислењата се поделени во однос на видот на инструкцијата – дали е подобро таа да е експлицитна или имплицитна. Бургес и Спенсер (Burgess & Spencer, 2000) се залагаат за имплицитен приод преку модел базиран на задачи во една поширока комуникативна рамка што подразбира постојано вежбање на сите нивоа. Тие сугерираат презентирање на формите преку вежби за забележување и вежби за подредување. Дури и кога вежбата не е во целост комуникативна, таа треба да вклучува смисловна употреба на јазикот. Џонс (Jones, 2002), од друга страна, смета дека изучувачите имаат право на секаков вид знаење кое ќе им помогне да се подобруваат самостојно, вклучувајќи и експлицитно презентирање на фонетско-фонолошките правила. Тој ја издвојува како посебно корисна техниката на презентирање на правилата по индуктивен пат со помош на задачи за откривање каде изучувачите сами треба да го формулираат правилото. На тој начин, правилото полесно се запомнува и восприема, а свесноста за комуникативниот аспект на изговорот се зголемува.

Пенингтон (Pennington, 1997; 2015) нагласува дека експлицитната инструкција е пожелна и има за цел да им помогне на изучувачите постепено да го премостат преминот од контролирана когнитивна перформанса до автоматски извештена перформанса. Таа предлага изговорот да се изучува контекстуално за да се развие свест кај изучувачите за неговата комуникативна улога. При вежбањето на новите форми, на изучувачите треба да им се овозможи средина во која ќе симулираат говорни ситуации со кои потенцијално би се соочиле надвор од училиницата по што треба да добијат коментар од наставникот за разбирливоста на нивниот говор (cf. Fraser, 2001). Особено е важно наставниците да ги изложат изучувачите на прифатлив говор

од повеќе јазични варијанти, додека изучувачите треба да имаат рефлексивен однос кон процесот на учење и јасна цел зошто го вежбаат изговорот.

4. Интердисциплинарни приоди за изучување изговор

Во последно време се чувствува тенденција кон менување на ставовите во врска со значењето на изговорот како јазична вештина. Научниците сè помалку гледаат на изговорот како на изолиран јазично-фонолошки феномен и сè повеќе го истражуваат интердисциплинарно. Овде ќе ги споменеме оние размислувања кои успеале да го пробијат патот до наставната практика, пред сè социолингвистичкиот пристап и можностите што ги нудат модерните технологии.

Во фокусот на социолингвистичките истражувања е идентитетот⁵ и личните ставови на изучувачот поврзани со изговорот. Во таа смисла, изучувачот е тој кој одредува кои се неговите цели и каков изговор ќе стекне во зависност од контекстот во кој го употребува странскиот јазик. Имајќи го ова предвид, Џенкинс (Jenkins, 2000, стр. 209–210) предлага изучувањето на изговорот да се одвива во пет фази при што секоја следна фаза треба да се вклучи (или не) во процесот на изучување доколку самиот изучувач се одлучи за тоа: 1) совладување на сегментални и прозодиски елементи од Јадрото на лингва франка⁶ на рецептивно и на продуктивно ниво; 2) експонираност на повеќе неизворни англиски варијанти⁷ на рецептивно ниво; 3) совладување вештини за приспособување; 4) совладување дополнителни сегментални и прозодиски елементи кои не се дел од јадрото на рецептивно ниво; и 5) експонираност на повеќе изворни англиски варијанти на рецептивно ниво.

Изучувачите кои сакаат да стекнат изговор во кој свесно ги запазуваат примесите од мајчиниот јазик како одраз на нивниот идентитет и чија цел е да бидат разбирливи за други неизворни говорители со кои би комуницирале веројатно ќе се стремат да ги совладаат првите три фази. Од друга страна, оние чија цел е да го разберат говорот на неизворните говорители би требало да се стремат да ги усвојат сите пет фази. Без разлика за која опција ќе се определат, не постои притисок врз изучувачите да го елиминираат својот странски изговор со што би изгубиле дел од својот идентитет. На овој начин, сè повеќе се намалува важноста на стекнување „точен (прецизен)“ изговор и му се дава предност на „соодветен (прифатлив)“ изговор, што, пак, само по себе многу ја олеснува работата на наставниците. Според Џенкинс, странските примеси во изговорот на изучувачите не треба да се третираат како „изговорни грешки“, туку како регионална или локална социолингвистичка

⁵ Неизворните говорители со изразен странски изговор може да бидат негативно оценети во однос на нивниот општествен статус, на пример, при проценка на професионален успех, образование, интелигенција и економски статус (Derwing, Rossiter & Munro, 2002). Од друга страна, сè повеќе изучувачи свесно го потенцираат својот странски изговор како дел од нивниот идентитет. (Jenkins, 2005; Derwing & Munro, 2009).

⁶ Англискиот термин е „Lingua Franca Core“. (Jenkins, 2000).

⁷ Јазични варијанти на говор со странски примеси карактеристичен за неизворни говорители од различно јазично потекло. Во неформална употреба се користи терминот „странски акцент“ кој овде свесно го одбегнуваме поради повеќезначноста на зборот „акцент“ во македонскиот јазик.

варијација. Сосем очекувано, овие тврдења поттикнуа научна дебата за прифатливоста на моделот (Dauer, 2005) и за менување на приоритетите во наставната практика. (Jenkins, 2009). И покрај контрадикторноста на природот, се забележува тренд на вклучување на овие идеи во наставните материјали и во прирачниците за надградба на наставниците. (Walker, 2010).

Компјутерската технологија е домен во кој научниците препознаваат голем потенцијал за примена во педагошката практика. Литературата бележи развој на повеќе експериментални софтверски апликации кои третираат разновидни елементи на изговорот, од програми за автоматско препознавање на говорот податливи за вежбање на сегменталните аспекти на изговорот до комерцијални пакети за изучување на нагласок, интонација и слен говор како и бројни интернетски страници со разновидна содржина, вежби и совети за подобрување на сите аспекти на вештината изговор. (cf. Setter & Jenkins, 2005; Levis, 2007). Придобивките се особено позитивни и ветуваат исчекор кон вклучување во наставната практика, особено доколку ваквите апликации се дизајнирани во согласност со резултатите од научните истражувања за изучување изговор на странски јазик. (Eskenazi, 1999; Pennington, 1999; Neri et al., 2002; Hincks, 2003; Jenkins, 2004; Setter & Jenkins, 2005; Levis, 2007). Левис (Levis, 2007, стр. 197) издвојува неколку предности карактеристични за компјутерските апликации: а) конзистентни се во презентирањето на стимулните материјали и давањето корективни коментари на изучувачите; б) овозможуваат разновидност од аспект на избор на изговорен модел, избор на повеќе говорители како модел, како и на можности за визуелен корективен коментар (на пример, за елементи на изговорот како висина и движење на гласот); и в) нудат избор на вежби со што ги задоволуваат индивидуалните потреби на изучувачите, ја подигнуваат свеста за важноста на изговорот и поттикнуваат автономност во учењето. На тој начин, смета Левис поддржан од Сетер и Џенкинс (Setter & Jenkins, 2005) и Џенкинс (Jenkins, 2004), компјутерската технологија е корисна алатка која во голема мера ја надополнува улогата на наставникот и го олеснува учењето надвор од училишниот контекст.

5. Заклучок

Од досегашната дискусија може да се заклучи дека, иако постојат повеќе приоди за изучување изговор кои се покажале помалку или повеќе успешни, ниту еден не нуди сеопфатна теориска рамка. Општоприфатен е ставот дека изговорот е неразвоен дел од комуникативниот процес. Препораките на експертите се движат во насока на интегриран балансиран приод од наизменична експлицитна и имплицитна инструкција во која се застапени активности за подобрување на перцепцијата на странскиот јазик (вежби за дискриминирање на гласови и вежби за слушање со разбирање на слен говор) и продукцијата на странскиот јазик (комуникативни вежби за стекнување разбирлив изговор). Сепак, останува нејасно на кој начин да се пристапи на изучувањето на оваа јазична вештина или кој модел на изучување е најсоодветен. Исто така, останува нејасно како и колку треба да е застапен изговорот во наставната програма и наставните материјали и со какви техники

најуспешно да се предава. Понатаму, станува сè поочигледно дека во процесот на изучување на странскиот јазик постигнувањето изговорна компетенција не е цел сама по себе и дека нејзиното успешно усвојување зависи од интеракцијата помеѓу повеќе психолошки, когнитивни и општествени феномени.

Библиографија

- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd edn.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28, 191–215.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Celce-Murcia, M. (1987). Teaching pronunciation as communication. In Morley, J. (ed.), *Current Perspectives on Pronunciation*, 1–11. Washington, D.C.: TESOL.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin J. M. (2007). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(2), 85–101.
- Couper, G. (2009). Teaching and Learning L2 pronunciation: Understanding the effectiveness of Socially Constructed Metalanguage and Critical Listening in terms of a Cognitive Phonology Framework. Doctoral Dissertation. University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Darcy, I., Ewert, D. & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teacher's pronunciation "toolbox". In. Levis, J., & LeVelle, K. (eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011, 93–108. Ames, IA: Iowa State University.
- Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543–550.
- Deng, J., Holtby, A., Howden-Weaver, L., Nessim, L., Nicholas, B., Nickle, K., Pannekoek, C., Stephan, S., & Sun, M. (2009). English pronunciation research: The neglected orphan of second language acquisition studies? *PMC Working Paper WPO5-09*. University of Alberta.
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 545–564.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42 (4), 476–490.
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30, 155–166.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., & Munro, M. J. (2002). Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(4), 245–259.

- Derwing, T. M., Thomson, R. I., & Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183–193.
- Eskenazi, M. (1999). Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language Learning and Technology*, 2(2), 62–76.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325–334.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, J. E., Frieda, E. M., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169–186.
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Sydney: TAFE NSW Access Division.
- Gilbert, J. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? [Electronic version]. *IATEFL Pronunciation Special Interest Newsletter, NN*, 1–5. Retrieved from: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/pronunciation-as-orphan-what-we-can-do-about-it-.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>
- Goodwin, J. (2001). Teaching Pronunciation. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edn.), 117–137. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunngham, U., & Curnick, L. (2012). English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 10, 5–27.
- Hincks, R. (2003). Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation. *ReCALL*, 15(1), 3–20.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109–125.
- Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 535–543.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207.
- Jones, R. H. (2002). Beyond ‘listen and repeat’: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. In Richards, J. C., & Renandya, W. A. (eds.), *Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 178–187. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenworthy, J. (1990). *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- Kirkova-Naskova, A. (2010). Native speaker perceptions of accented speech: The English pronunciation of Macedonian EFL learners. *Research in Language*, 8, 41–61.
- Kirkova-Naskova, A., Tergujeff, E., Frost, D., Henderson, A., Kautzsch, A., Levey, D., Murphy, D., & Waniek-Klimczak, E. (2013). Teachers’ views on their professional training and assessment practices: Selected results from the English Pronunciation Teaching in Europe Survey. In Levis, J., & LeVelle, K. (eds.), *Pronunciation and Assessment: Proceedings of the 4th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012, 29–42. Ames, IA: Iowa State University.
- 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., & Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal*, 12(2), 13–19.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 310–349.
- 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., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73–97.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48(2), 159–182.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. In Leather, J. (ed.), *Phonological Issues in Language Learning*, 285–310. Oxford: Basil Blackwell.
- Neri, A., Cucchiaroni, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 441–467.
- Otłowski, M. (1998). Pronunciation: What are the expectations? *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No 1. Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Otłowski-Pronunciation.html>
- Pennington, M. C. (1997). *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. London and New York: Longman.
- Pennington, M. C. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427–440.
- Pennington, M. C. (2015). Research, theory and practice in second language phonology: A review and directions for the future. In Mompean, J.A., & Fouz-Gonzalez, J. (eds.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*. Palgrave Macmillan.
- Pennington, M., & Richards, J. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207–225.
- Porter, D. (1999). Pronunciation. In Spolsky, B. (ed.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, 285–310. Oxford: Pergamon Elsevier Ltd.
- Setter, J., & Jenkins, J. (2005). Pronunciation. *Language Teaching*, 38(1), 1–17.
- Shockey, L. (2003). *Sound Patterns of Spoken English*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening: Improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335–343.

Anastazija Kirkova-Naskova
Ss. Cyril and Methodius University, Skopje

Teaching Second Language Pronunciation: An Overview of Theoretical Approaches

Abstract: This paper presents a synthesis of theoretical perspectives in the field of L2 pronunciation teaching and learning. The analysis shows that pronunciation as a language skill is scarcely incorporated in the teaching process or even completely neglected. Such state is most likely a result of the opposing views about the status of pronunciation as a language skill, the approaches for L2 teaching pronunciation and the order of speech units being taught. More recent viewpoints draw attention to the necessity of setting realistic teaching and learning goals including raising learners' phonological awareness, intelligible speech, acquiring communicative skills and developing strategies for self-correction; in line with this, the paper gives an account of various teaching approaches and procedures for achieving these goals. Furthermore, many researchers emphasize the close link between listening and pronunciation as language skills. Also of note are the interdisciplinary attempts to explaining L2 pronunciation, especially those that consider learners' identity as well as those that explore the potential of computer-assisted pronunciation teaching.

Keywords: *theoretical approach, language skill, pronunciation, intelligibility, speech sounds, prosody, teaching strategies and techniques.*

ГОД. IV
БР. 8

ПАЛІМШЭСТ

РАЛІМРSEST

VOL. IV
NO 8

