

Kiejtéstanulási stratégiák, szóhangsúly és magánhangzó-redukció: Egy érthetőség alapú esettanulmány magyar középiskolai kontextusban

Csizmazia Máttyás

PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, osztatlan hallgató

Pronunciation Learning Strategies, Word Stress and Vowel Reduction: An Intelligibility-Based Case Study in the Hungarian Secondary School Context.

Abstract: This case study is concerned with the use of pronunciation learning strategies by learners of English as a foreign language and their effectiveness in terms of word stress placement and vowel reduction. The work aims to achieve four research goals: (1) to identify the intelligibility-inhibiting features of English spoken with a Hungarian accent, (2) to explore the recurring pronunciation errors of a target group of 12 secondary school students, (3) to examine the use of various pronunciation learning strategies in language acquisition, and (4) to determine strategies that prove effective for the target group.

The first objective could be approached by comparing research on intelligibility-based pronunciation learning with the literature on English spoken with a Hungarian accent, which resulted in a nine-point list identifying the features of Hungarian-accented English that impair intelligibility.

To examine the second aim, three production tests were administered and analysed. The results showed that, regarding both word stress placement and vowel reduction, the highest number of errors occurred in words with prefixes that carry the initial stress, particularly those with the prefixes “con-” and “com-”.

The third research question was addressed using a questionnaire. The results indicate that cognitive strategies are the most popular among the study group, followed by social strategies. These findings are consistent with the relevant literature.

The results showed significant improvement in vowel reduction, suggesting the effective role of social strategies. Correlation analysis revealed a strong relationship between the use of social strategies and scores measuring the placement of unstressed syllables shifted to the right in words where the stress is not on the first syllable.

Absztrakt

Jelen esettanulmány az angol mint idegen nyelv tanulóinak kiejtéstanulásistratégia-használatával, valamint azok hatékonyságával foglalkozik a szóhangsúly-elhelyezés és magánhangzó-redukció tekintetében. A munka négy kutatási célt tűzött ki: (1) a magyar akcentussal beszélt angol érthetőségét zavaró jellemzők azonosítása; (2) egy 12 főből álló gimnáziumi célcsoport ismétlődő kiejtésbeli hibáinak feltárása, (3) a különböző kiejtéstanulási stratégiák használata a nyelvelsajátításban és (4) a célcsoport számára hatékonyak bizonyuló stratégiák felderítése.

Az első cél az érthetőség alapú kiejtéstanulással kapcsolatos kutatások és a magyar akcentussal beszélt angol szakirodalmának összevetésével közelíthető meg, melynek révén egy kilenc pontból álló lista készült, mely a magyar akcentussal beszélt angol érthetőséget zavaró tulajdonságait tartalmazza.

A második cél vizsgálatához három produkciós teszt került alkalmazásra és elemzésre. Az eredmények szerint mind a szóhangsúly-elhelyezés, mind a magánhangzó-redukció tekintetében az előhangsúlyos toldalékos szavakban volt a legtöbb hiba, különös tekintettel a *con-*, *com-* előtaggal ellátott szavakra.

A harmadik kutatási kérdés egy kérdőív alkalmazásával került megválaszolásra. Az eredmények alapján a vizsgált csoportban a kognitív stratégiák a legnépszerűbbek, melyet a szociális stratégiák követnek. Az eredmények összhangban állnak a releváns szakirodalommal.

A negyedik céllal kapcsolatosan az első és a harmadik teszt között különböző stratégiákat támogató kiejtés-tanulási tevékenységekben vettek részt a tanulók. Az eredmények szignifikáns fejlődést mutattak a magánhangzó-redukció terén, ami a szociális stratégiák hatékony szerepére utal. A korrelációs analízis erős kapcsolatot jelzett a szociális stratégiák alkalmazása és a nem első szótagon hangsúlyozandó szavak jobbra tolódó hangsúlyok nélküli szótagelhelyezését mérő pontszámok között.

1. Bevezetés

Jelen tanulmány témája a kiejtéstanulási stratégiák használata s hatása a főhangsúly-elhelyezés és magánhangzó-redukció elsajátítására. A kiejtéstanítás napjainkban meglehetősen népszerű ágnak számít a nyelvpedagógián belül (vö. Celce-Murcia et al., 2010; Couper, 2015; Thomson & Derwing, 2015), bár az újabb empirikus tanulmányokat magába foglaló szakirodalom kevésbé gyakori (Levis, 2016, 2–3). A tanulási stratégiák vizsgálata szintén gyakran kutatott terület az 1990-es évektől kezdve (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Oxford et al., 2004). Ezenkívül nemzetközi kontextusban a kiejtéstanulási stratégiákat vizsgáló kutatások is egyre nagyobb figyelemnek örvendenek (Peterson, 2000; Eckstein, 2007; Campos, 2015; Szyszka, 2017); az érthetőség alapú kiejtéstanítást népszerűsítik. Magyar kontextusban bár a kiejtéstanítás egyre nagyobb közkeveltségnek örvend (Piukovics, 2021; Gyurka, 2022), s a tanulási stratégiák kutatása is kezd megjelenni (Doró & Habók, 2013; Habók & Magyar, 2018), a kiejtéstanulási stratégiák vizsgálata és az érthetőségre való koncentráció az anyanyelvihez hasonló kiejtéssel szemben még nem vagy csupán kevésbé jelent meg a hazai szakirodalomban. A jelen tanulmány ezt a szakirodalmi rést célozza meg a következő kérdésekre keresve a választ:

- (1) A magyar akcentussal beszélt angol mely jellemzői zavarhatják a megértést?
- (2) Milyen ismétlődő hibák vannak egy budapesti gimnázium nyelvi csoportjába tartozó magyar diákok beszédében a szóhangsúly-elhelyezés és a magánhangzó-redukció tekintetében?
- (3) Milyen tanulási stratégiákat alkalmaznak egy budapesti gimnázium nyelvi csoportjába tartozó magyar diákok az angol kiejtés tanulásához?
- (4) Milyen tanulási stratégiák lehetnek hasznosak egy budapesti gimnázium nyelvi csoportjába tartozó magyar diákok számára az érthető szóhangsúly-elhelyezés és magánhangzó-redukció elsajátításában az angol nyelvben?

A munka egy 12 fős nyelvi csoport nyelvhasználatát és tanulási folyamatait kívánja felmérni, amely esettanulmányként is kategorizálható. Bár a tanulmány kvantitatív mérési eszközöket alkalmaz, az általánosíthatóság igénye nem merül fel; az említett eszközök csupán azért kerülnek alkalmazásra, hogy közelebbi betekintést nyújtsanak a célcsoport beszédjegyeire a szóhangsúly-elhelyezés és magánhangzó-redukció szempontjából, valamint a csoport stratégiahasználatába.

2. A szakirodalom áttekintése

Mint az a bevezetőben is említésre került, jelen kutatás nagyban alapoz a külföldön meglehetősen népszerű *érthetőség elvére*, amely a kiejtéstaniításban azt veszi alapul, hogy az angol mint idegen nyelv tanulóinak nem szükséges anyanyelv-szerű kiejtésre szert tenniük, elegendő, ha érthetően beszélnek (Levis, 2005). Az érthetőség elve így az inklúzió helyett a szelekcióra fókuszál a kiejtési jegyek elsajátításának tekintetében. A tanulók kognitív és szociolingvisztikai terheltségének csökkentése (Thir, 2016) mellett a megközelítés egyik nagy előnye, hogy bár az anyanyelvi kiejtés-változatok a saját közegükben természetesen érthetők (hiszen organikusan kialakult nyelvi változatok), nemzetközi kontextusban előfordulhat, hogy kevésbé bizonyulnak érthetőnek, mint a nem anyanyelvi változatok. Az érthetőség elvének célja tehát az is, hogy a beszélők minél több nyelvi környezetben érthető módon tudjanak beszélni.

Fontos különbséget tenni három, az érthetőséggel kapcsolatos fogalom között: az egyik maga az *érthetőség (intelligibility)*, a második a *felfoghatóság (comprehensibility)*, a harmadik pedig az *akcentusosság (accentedness)*. Derwing és Munro (2005) alapján az *érthetőség* azt mutatja meg, milyen mértékben érti meg a hallgató a beszélő megnyilvánulását; a *felfoghatóság* azt, mennyire nehéz a megnyilatkozás megértése; az *akcentusosság* pedig a hallgató felfogása arról, mennyire különbözik a beszélő kiejtése az övétől. A fent említett tanulmány azt is megemlíti, hogy az érthetőséget beszédátírási feladatokban a helyesen leírt szavak számával lehet mérni, míg a felfoghatóságot és az akcentusosságot a Likert-skála segítségével. E jelenségek méréséhez természetesen különböző anyanyelvi és nem anyanyelvi háttérből származó értelmezőkre van szükség, így ez a módszertani megközelítés meghaladja a jelen kutatás kereteit. Mivel azonban a magyar akcentussal beszélt angol kapcsán kevés empirikus kutatás született, mindenképpen előrevezető lehet egy hasonló vizsgálat, annak ellenére, hogy a kelet-európai (szláv magyar) akcentussal beszélt angolt általában érthetőnek tartják.

Magyar kontextusban Jenkins (2000) LFC-modellje, Levis (2018) érthetőség-alapú kiejtéstaniítási modellje, illetve Piukovics (2021) magyar akcentussal beszélt angol jellemzőket összefoglaló fejezete alapján összeállítható egy olyan lista, mely a magyar akcentussal beszélt angol azon jelenségeit foglalja magába, amelyek zavarhatják az érthetőséget. Ezzel az első kutatási kérdés kerül megválaszolásra. A lista a következő standard változattól eltérő jellemzőket tartalmazza:

- az aspiráció teljes hiánya a zöngétlen zárhangokban [p, t, k];
- különbség a magas funkcionális terhelésű magánhangzó-párok eloszlásában (például / Λ /-/a:/ vagy / ϵ -/æ/);
- néma betűk ejtése némely szöveleji mássalhangzó-torlódásban (például *psychology* /psa₁'k₀lɔdʒi/);
- a zöngességen alapuló rövidülés vagy nyúlás teljes hiányának lehetősége (például a *cheese* és a *cheat* szó azonos hosszúságú /i:/ hanggal való ejtése);

- az *-ed* és az *-s* toldalék *-[id]*-ként és *-[iz]*-ként való ejtése a fonotaktikai kontextustól függetlenül;
- a szóhangsúly-elhelyezés alapvető szabályainak teljes hiánya, mely folyamatos első szótagra csúszó hangsúlyt eredményez (például *based* /beist/);
- magánhangzó-változások az első szótagra csúszó $\bar{\text{hangsúly}}$ következtében (például *personality* /'p₃:(r)sənələti/);
- jobbra tolódó szóhangsúly hiperkorrekció következtében (például *personality* /'p₃:(r)sənələti/);
- kevésbé élénk intonáció.

A kutatás másik fő témája a tanulási és a kiejtéstanulási stratégiák kérdése. A tanulási stratégiákat Oxford (1990, 63) „konkrét lépésekként” határozza meg, amelyeket a tanulók azért alkalmaznak, hogy a tanulási folyamatot hatékonyabbá tegyék. A tanulási stratégiák nagyban különböznek a tanulási stílusoktól, melyek Cornett (1983, 9) meghatározása alapján inkább általános tanulási minták. A tanulói stílusok tehát sokkal szélesebb kategóriát alkotnak, mint a tanulási stratégiák, melyek sokkal konkrétabbak.

A tanulási stratégiák taxonómiájával kapcsolatban Oxford (1990) két fő kategóriát határoz meg: *direkt stratégiákat*, melyek során a nyelv mentális feldolgozása is szükséges, és *indirekt stratégiákat*, azaz olyan folyamatokat, amelyek támogatják a nyelvtanulást, de nem szükséges hozzájuk mentális feldolgozás. A fenti tanulmány ezen a két kategórián belül hat alkategóriára osztja a tanulási stratégiákat: A *direkt stratégiákon* belül a (1) *memóriával kapcsolatos*, (2) a *kognitív* és (3) a *kompensációs* stratégiákat találjuk, míg (4) a *metakognitív*, (5) az *affektív* és (6) a *szociális* stratégiák az *indirekt stratégiák* csoportjába tartoznak. A *memóriával kapcsolatos* stratégiák olyan lépéseket tartalmaznak, melyek során a tanulók két vagy több elemet kapcsolnak össze egymással mélyebb megértés kialakítása nélkül (például logikai lánc vagy rímalapú tanulás). A *kognitív* stratégiáknál a tanulók valamilyen formában – ismétlésen, analízáláson, jegyzetelésen, összefoglaláson, érvelésen keresztül – dolgozzák fel és alakítják át az anyagot természetes tanulási környezetben. A *kompensációs* stratégiák esetében a tanulók megpróbálják kijavítani vagy pótolni a hiányos tudásukat, például kikövetkeztetik egy szó jelentését a kontextusból. A *metakognitív* stratégiákkal a tanulók a tanulási folyamataikat szabályozzák, például az anyag rendszerezése vagy időbeosztás készítése révén. Az *affektív* stratégiákon keresztül a tanulók felfedezik az anyaghoz való hozzáállásukat és annak pozitív irányba való befolyásolása által fejlesztik a tanulási folyamatuk hatékonyságát. Végül a *szociális* stratégiák lehetőséget nyújtanak a tanulóknak, hogy a társaikkal együtt dolgozzanak, kérdéseket tegyenek fel egymásnak, kijavítsák és segítsék egymást. Jelen kutatás is az imént kifejtett taxonómiát használja a tanulási stratégiák vizsgálatához.

A kiejtéstanulási stratégiákkal kapcsolatos empirikus kutatások tekintetében számos tanulmányt említhetünk. Az egyik első ilyen munka Peterson (2000) kutatása, amely Oxford (1990) taxonómiája alapján kvantitatív módszerekkel elemzi angol

anyanyelvű, spanyolul tanuló diákok kiejtéstani stratégiáit. Vitanova és Miller (2002) alapvetően a tanári instrukció szerepét vizsgálja a diákok kiejtésére vonatkozóan, s így csak közvetetten érinti a kiejtéstani stratégiákat. Derwing és Rosettier (2002) egy 100 fős mintán végzett kutatást, melyben a kiejtés miatt bekövetkező kommunikációs összeomlásokat és ezek megoldási stratégiáit tárta fel. Osburne (2003) 50 főt interjúztatott, aminek során az önéletrajzuk felolvasására kérte a résztvevőket, és bizonyos mondatokat megismételtetett, hogy jobb kiejtésre készítse őket. Nyolc kiejtési stratégiát határozott meg és azt vizsgálta, ezek közül melyik a leggyakoribb. Egy frissebb kutatás Campos (2015) nevéhez köthető, aki a nyelvi tehetség (*aptitude*), félszpntán kiejtési teljesítmény és érthetőség közti kapcsolatot kereste. Meglepő módon csak két stratégiával kapcsolatban talált összefüggéseket (új hangok keresése a mindennapi beszédben és a hozzáállás szabályozása az angol nyelv tanulásakor). Szyszka (2017) a kiejtési stratégiahasznlát gyakorisága és a szorongási szint közti lehetséges korrelációkat vizsgálta lengyel tanárjelöltek beszédében kvantitatív eszközökkel. Arra a következtetésre jutott, hogy a leginkább szorongó diákok több, míg a legkevésbé szorongók kevesebb stratégiát használnak, és a résztvevők általánosságban a kognitív stratégiákat részesítik előnyben. Magyar kontextusban Habók és Magyar (2018) készített felmérést, bár ennek középpontjában általánosan a tanulási stratégiák álltak, nem pedig a kiejtéstani stratégiák.

3. Kutatási módszerek

A kutatásnak 12 résztvevője van: egy kiemelten jó háttérrel rendelkező iskola 9. osztályos középiskolai nyelvi csoportjának B1–B2 szinten lévő diákjai, akik valószínűleg motiváltabbak az átlagos magyar nyelvtanulóknál.

A felmérés során két kutatási eszközt alkalmaztunk: három produkciós tesztet, melyből kettőt elemeztünk, illetve egy, a kiejtéstani stratégiákat vizsgáló kérdőívet. A produkciós tesztek az éppen aktuális témához igazodtak, s különböző kiejtéstani stratégiákat támogató, kiejtéssel kapcsolatos tevékenységek után végeztettek el. A tesztek körülbelül 100 szavas, az adott témához kapcsolódó szövegek felolvasásából álltak. Az első elemzett tesztet 2022. november 10-én kognitív és memóriával kapcsolatos stratégiákat hasznosító instrukció előzte meg, amely az *o* betű különböző kiejtésbeli realizációit vizsgálta. A két teszt között egy kognitív és szociális stratégiákat támogató kiejtéstani tevékenység valósult meg. A harmadik (második elemzett) teszt 2023. január 23-án került felvételre kognitív, szociális és memóriával kapcsolatos stratégiákat támogató instrukciót követően, a redukált schwa hang és a határozott névelő kiejtésének témakörében. A két teszt közötti fő különbség, hogy míg az első teszt előtt szociális stratégiákat nem hasznosítottak, addig a harmadik előtt két szociális stratégiákat támogató tanítási ciklust is megtartottak. Így lehetséges, hogy a két teszt közötti átlagbeli különbség a szociális stratégiák használatából ered.

A tesztekben szóhangsúly szempontjából három különböző pontszámot különíthetünk el: főhangsúly-elhelyezés minden tagmondat-hangsúlyos szóban; főhangsúly elhelyezés azon tagmondat-hangsúlyos szavakban, melyekben nem az első szótagra esne a szóhangsúly, jobbra tolódó hangsúlyokkal együtt és azok nélkül. A magánhangzó-redukció tekintetében két pontszám került kiszámításra: az egyik a standard változat (RP) szerint, míg a másiknál csak a hangsúlyeltolódás által kiváltott változások számítottak hibának (hiszen ezek jobban fenyegetik az érthetőséget). A produkciós tesztek így a második és a negyedik kutatási kérdésre irányulnak, hiszen azok a résztvevők beszédében visszatérő hangsúlyelhelyezési és redukciós hibák, illetve a szociális stratégiák hatékonyságának mérésére is alkalmasak lehetnek.

A kérdőív Oxford (1990) stratégiabankján alapul, ám annak elemei saját megfogalmazásúak, így nem egy standardizált mérőeszköz alkalmazásáról beszélhetünk. A kérdőív összesen hat konstruktumból áll, melyek Oxford hat stratégiatípusának felelnek meg (zárójelben az elemek száma és a Cronbach-alfa-arányok láthatók): 1. memóriával kapcsolatos stratégiák (4; 0.606), 2. kognitív stratégiák (6; 0.705), 3. kompenzációs stratégiák (4; 0.637), 4. metakognitív stratégiák (6; 0.709), 5. affektív stratégiák (2; 0.779) és 6. szociális stratégiák (6; 0.711). Érdemes megemlíteni, hogy a kérdőívet korábban, 2020-ban egy pilot-felmérés keretében 34 résztvevőn teszteltem (Csizmazia, 2020), mely során megbízhatósági teszteket és dimenzióanalízist végeztem a konstruktumokon, hogy meggyőződjek azok megbízhatóságáról, illetve arról, hogy egyetlen dimenziót vizsgálnak. A kérdőív a harmadik és negyedik kutatási kérdésre fókuszál, a különböző stratégiák csoporton belüli népszerűségét és az egyes stratégiák hatékonyságát vizsgálva átlagok összehasonlításával és a tesztpontszámok és stratégiahasználat közötti korrelációs analízissel.

4. Eredmények

Az első kutatási kérdés tekintetében egy olyan lista került meghatározásra, mely a magyar akcentussal beszélt angol azon jelenségeit foglalja magába, amelyek zavarhatják az érthetőséget. A lista a következő pontokat tartalmazza: az aspiráció teljes hiánya, a magas funkcionális terhelésű magánhangzó párok eloszlása, néma betűk ejtése szóeleji mássalhangzó-torlódásban, zöngésségen alapuló rövidülés vagy nyúlás hiánya, az *-ed* és az *-s* toldalék ejtésének különbsége, első szótagra vagy jobbra csúszó szóhangsúly, kevésbé élénk intonáció. A teljes lista a 2. fejezetben található.

A második kutatási kérdés tekintetében elmondható, hogy szóhangsúly szempontjából legnagyobb arányban (60%) az előhangsúlyos toldalékok felelősek a hangsúlyelhelyezéssel kapcsolatos hibákért (például /₁p₃:sə'nælət₁/ helyett /'persənəl₁t₁/). Ezenkívül nagy arányban találhatók hibák a *con-* és a *com-* prefixumot tartalmazó szavakban, amelyek a legtöbb esetben más tényezőkkel (leggyakrabban szintén az előhangsúlyos toldalékokkal) magyarázhatók. Fontos még megjegyezni, hogy jóval több balra, az első hangsúlyra tolódó hiba szerepelt a tesztekben. Ez ellentmondásban áll

Levis (2018) modelljével, mely a jobbra tolódó hibákat sokkal fenyegetőbbnek tartja az érthetőségre. A magánhangzó-redukció vonatkozásában megállapítható, hogy (mivel két egymással közös kapcsolatban álló jelenség került vizsgálatra) a hasonló elemekben nagyszámú hiba fedezhető fel. Egyrészt szintén gyakoriak a hibák az előhangsúlyos toldalékokkal rendelkező szavakban, illetve a *con-* és a *com-* kezdetűekben. Másrészt megfigyelhető, hogy az *e* és *o* betűvel jelölt hangok gyakran nem redukálódnak, s ezek a magyar /o/ és /e/ hangként ejtődnek.

A harmadik kutatási kérdéssel kapcsolatban kijelenthető, hogy a résztvevők egyértelműen a kognitív stratégiákat részesítik előnyben ($\bar{x}=3,2$), melyeket a szociális stratégiák követnek ($\bar{x}=2,6$). A memóriával kapcsolatos stratégiák a negyedik helyre kerültek ($\bar{x}=2,4$). Ezekről az eredményekről elmondható, hogy részben összhangban állnak a szakirodalommal. Oxford (1990) is megjegyzi, hogy a kognitív stratégiák a legnépszerűbbek között vannak, bár ő egymást támogató alrendszerekként tekint a stratégiákra. Campos (2015) kutatásában szintén a kognitív, illetve a kompenzációs stratégiák bizonyultak a legnépszerűbbnek, ezzel ellenben Szyszka (2017) felmérésében az affektívek, a kognitívak pedig csak a harmadik helyet foglalták el.

A negyedik kérdéshez két különböző kutatási eszköz vizsgálata is köthető: a produkciós tesztek átlagának összehasonlítása és a kérdőív korrelációs elemzése. A tesztek pontszáma mind a két vizsgált jelenség esetében magasabb volt a harmadik tesztben, mint az elsőben. A szóhangsúly-elhelyezés tekintetében 1,2%-os fejlődés tapasztalható minden tagmondat-hangsúlyos szóban, 2,2%-os azokban a szavakban, amelyekben nem az első szótagra esne a hangsúly jobbra tolódó szóhangsúlyokkal együtt és 3,4%-os azok nélkül. Az átlagpontszámokon elvégzett Wilcoxon-teszt alapján azonban ezek a különbségek nem szignifikánsak ($p=0,754$). A magánhangzó-redukció szempontjából 3,8%-os javulás látható a standardhoz képest, illetve 11,1%-kal kevesebb szóhangsúly-eltolódás által kiváltott magánhangzó-változás található a harmadik tesztben. Ez arra enged következtetni, hogy a szociális stratégiák hatékonyak lehetnek a helyes és érthető magánhangzó-redukció elsajátításában.

A kérdőív vizsgálata nem talált szignifikáns korrelációt a fő tesztpontszámok (az alpontszámok átlaga) és a különböző stratégiatípusok használata között. Közepes erősségű korreláció ($r=0,629$) azonban megfigyelhető a szociális stratégiák és a nem első szótagon hangsúlyozandó szavakban a harmadik tesztben, jobbra tolódó hangsúlyok nélkül. A vizsgált csoport tanulói számára e szavak kiejtése jóval problémásabbnak bizonyult, de arra következtethetünk, hogy a szociális stratégiák használata segíthetett a megfelelő szóhangsúly elsajátításában.

5. Összegzés

Gyakorlati szempontból mindenképpen elmondható, hogy érdemes nagyobb figyelmet fordítani az előhangsúlyos toldalékok szerepére, hiszen viszonylag kevés van belőlük, ám nagy hatást tudnak gyakorolni a szóhangsúly-elhelyezésre. A *con-* és a *com-* prefixummal azonban érdemes lehet lexikális szinten foglalkozni, hiszen gyakran nehezen fedezhetők fel a szóban. Megjegyzendő még, hogy a szociális stratégiák pozitív hatást gyakorolhatnak mind a problémás szavak szóhangsúly-elhelyezésére (a kérdőív elemzése szerint) és a magánhangzó-redukcióra (a tesztek átlagpontszámainak összehasonlítása alapján). Ezenkívül a kérdőív elemzéséből szintén kiderül, hogy a vizsgált csoportban az önbizalom és a motiváció összefüggésben áll a magánhangzó-redukció elsajátításában.

A jelen tanulmánynak természetesen komoly limitációi vannak, melyek közül a legszembetűnőbb a vizsgált csoport kis létszáma, mivel statisztikai eljárásokat (például korrelációanalízist) nagyobb létszámú csoportokon érdemes végrehajtani. Továbbá a kutatási tervben is megfigyelhetők hiányosságok. Például a vizsgált produkciós tesztek szövege teljesen eltérő, ami könnyedén okozhatja a tesztek pontszáma közötti különbséget. Emellett a kérdőív két konstruktuma 0,6 és 0,7 közötti Cronbach-alfa pontszámmal rendelkezik, amely elfogadható, ám nem ideális, és az egyik konstruktum csupán két elemet tartalmaz.

Irodalomjegyzék

- Campos, M. E. V. (2015). Pronunciation Learning Strategy Use, Aptitude, and Their Relationship with Pronunciation Performance of Pre-Service English Language Teachers in Chile [PhD-disszertáció]. University of Exeter.
- Celce-Murcia, M. et al. (2010). Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cornett, C. E. (1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Fastback 191. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Couper, G. (2015). Applying Theories of Language and Learning to Teaching Pronunciation. In M. Reed & J. M. Levis (szerk.), The Handbook of English Pronunciation (pp. 413–432). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch23>
- Csizmazia, M. (2020). Pronunciation Learning Strategies of Hungarian Students of a Middle School in Budapest [kiadatlan kézirat].
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL Learners' Perceptions of Their Pronunciation Needs and Strategies. *System*, 30(2), 155–166.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Doró, K., & Habók, A. (2013). Language Learning Strategies in Elementary School: The Effect of Age and Gender in an EFL Context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 25–37.
- Eckstein, G. T. (2007). A Correlation of Pronunciation Learning Strategies with Spontaneous English Pronunciation of Adult ESL learners [MA-diplomamunka]. Brigham Young University.
- Gyurka N. (2022) Kiejtésfeladatok a középiskolai angol nyelvórán: Fontos vagy felesleges? In K. Heller & I. Steiner (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet esernyője alatt: Hallgatói tanulmányok* (pp. 200–214). ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Levis, J. M. (2016). Research into Practice: How Research Appears in Pronunciation Teaching Materials. *Language Teaching*, 49(3), 423–437. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000045>
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Osborne, A. G. (2003). Pronunciation Strategies of Advanced ESOL Learners. *International Review of Applied Linguistics*, 41(2), 131–143. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.005>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R., et al. (2004). Effect of the Presence and Difficulty of Task on Strategy Use: An Exploratory Study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1–47. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- Peterson, S. S. (2000). *Pronunciation Learning Strategies: A First Look* [kiadatlan kutatási jelentés]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450599.pdf>

- Piukovics, Á. (2021). Phonological and Non-Phonological Factors in Non-Native Pronunciation Acquisition [PhD-disszertáció]. Pázmány Péter Catholic University. <https://doi.org/10.15774/PPKE.BTK.2021.012>
- Szyszká, M. (2017). Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50642-5>
- Thir, V. (2016). Rethinking Pronunciation Teaching in Teacher Education from an ELF Perspective. Vienna English Working Papers, 25, 45–73.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. Applied Linguistics, 36(3), 326–344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Vitanova, G., & Miller, A. (2002). Reflective Practice in Pronunciation Learning. The Internet TESL Journal, 8(1).
- Wenden, A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners. Prentice Hall.