

## ASPECTE EXPERIMENTALE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE A CADRELOR DIDACTICE PE TOT PARCURSUL VIETII

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, Svetlana DERMENJI, Larisa USATÎI,  
Elena ȚAP, Ion BULICANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

### Abstract

The article touches upon some experimental aspects of the formation of phonological competence. The questionnaire applied to teachers aimed at finding out their opinions referring to the problems that appear in the process of teaching/learning English. The purpose of the questionnaire was to identify the motivation of the students for learning English, the difficulties encountered both by teachers and students when teaching/learning English, the phonological phenomena which turn out to be the most difficult ones, the didactical approach concerning the process of the formation of the phonological competence.

**Keywords:** phonological competence, motivation, phenomena, difficulties, didactical approach, questionnaire, pronunciation, ear-training, mouth-training

Vorbirea umană are o latură sonoră materializată în cuvinte. Prin urmare, limba se prezintă ca un flux sonor. O cerință definitorie pentru comunicare este claritatea mesajului emis, prin rostirea limpede a tuturor sunetelor, a cuvintelor dintr-o propoziție sau frază. Or, *pronunțarea* are menirea de a scoate în evidență cuvântul în toată splendoarea sa, deoarece pronunțarea defectuoasă nu asigură o perceptibilitate, comprehensiune, inteligibilitate și comunicare bună. Însușirea „aproximativă” a exprimării orale/pronunțării în limba de studiu nu mai este acceptată în timpurile noastre, care solicită ca expresia verbală să fie inteligibilă și să nu fie umbră de o pronunțare defectuoasă [5].

*Subcomponenta fonologică* este una dintre *componentele-cheie* ale competenței lingvistice de comunicare, care vizează capacitatea de a opera cu codul sonor al limbii străine studiate, fiind comparată cu „lentele prin care se privesc oamenii în timpul comunicării” [8, p. 136]. Or, eficacitatea dialogului intercultural depinde în mare măsură de nivelul posesării competenței fonologice, de corectitudinea exprimării orale în limbi străine.

Enrica Piccardo constată că *competența fonologică* joacă, *de facto*, un rol semnificativ la învățarea limbilor străine, deoarece o *pronunțare corectă* este o *măsură a succesului și un indicator al competenței de comunicare a vorbitorului* [4].

În experimentul de constatare au fost aplicate câteva probe, pe grupele de profesori (20). Deoarece ne-a interesat în mod special aspectul metodologic al procesului de formare a competenței fonologice, au fost examinate opiniile, viziunile și așteptările cadrelor didactice cu referire la realizarea procesului educativ în învățarea limbii engleze ca limbă străină în instituțiile de învățământ gimnazial. Chestionarul administrat a avut drept scop determinarea opiniei *cadrelor didactice* din instituțiile de învățământ gimnazial cu privire la procesul actual de formare a competenței fonologice în procesul de predare-învățare a limbii engleze ca limbă străină. Instrumentul experimental/Chestionarul a inclus un șir de itemi care au vizat diferite aspecte ale procesului de formare a competenței fonologice: (a) motivația elevilor pentru învățarea limbii engleze și exprimarea orală eficientă în limba de studiu; (b) probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și în exprimarea orală/pronunția în limba-țintă; (c) abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice.

Chestionarul aplicat la etapa de constatare cuprinde șapte itemi, care includ patru întrebări închise, cu răspuns alternativ, două întrebări închise, cu alegere multiplă, și o întrebare închisă, cu posibilități multiple.

Itemul 1. *Pe o scară de la 1 la 10, apreciați nivelul de motivație al elevilor dumneavoastră pentru studierea limbii engleze (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult).*

Este cunoscut faptul că motivația are nu numai influență energizatoare sau activatoare asupra comportamentului studentului; ea, totodată, direcționează comportamentele de învățare. Din 20 de cadre didactice care au participat în chestionare, 76% consideră că studenții sunt foarte motivați pentru învățare, 18% susțin că sunt mai puțin motivați, ceea ce denotă, în general, nivelul foarte înalt al motivației studenților-filozofilor pentru învățarea limbii engleze.

Itemul 2. *Care sunt motivele pentru care studentul învață limba engleză? (alegeți maximum 5 variante de răspuns).*

Conform rezultatelor obținute, s-a stabilit că sunt cinci motive pe care cadrele didactice le identifică drept dominante în procesul de învățare a limbii engleze și exprimarea orală/pronunția eficientă în limba-țintă: *pentru a avea o carieră de succes* (59,7%); *pentru a deveni un specialist cu o înaltă calificare în domeniu* (48,6%); *pentru a-și asigura succesul în viitoarea activitate profesională* (37%); *pentru a fi sigur că se exprimă corect în limba de studiu* (28%); *pentru a avea un limbaj frumos și coerent* (27%). Relevăm, în acest sens, că expresia verbală corectă în limba de studiu este la fel de importantă ca și a avea o carieră de succes. Astfel, din cinci motive pe care profesorii universitari le consideră importante, trei au vizat expresia verbală corectă, ceea ce denotă actualitatea problemei de studiu în pregătirea studenților.

Pentru a afla opinia cadrelor didactice cu referire la problemele/dificultățile pe care le întâmpină elevii în procesul de formare a competenței fonologice, respondenților li s-a propus să rezolve itemii:

Itemul 3. *Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină elevii în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină.*

Din răspunsurile primite, constatăm că aspectul de exprimare orală/pronunție provoacă cele mai mari dificultăți în procesul de comunicare în limba engleză ca limbă străină. 27% din profesori au pus pronunția pe primul loc. Locul doi îl ocupă frica de exprimare (19%), care este legată nemijlocit de exprimarea orală în limba străină, locul trei îl ocupă nivelul scăzut de percepție a mesajului la auz (audiere) –14%.

În acest context, remarcăm că nivelul fonetico-fonologic al sistemului lingvistic este nivelul de bază pentru comunicarea în limba străină. În procesul de predare-învățare a limbilor străine, sunt utilizate patru tipuri de comunicare:

- comunicarea *didactică*, ce constă în explicații, cereri de explicație, activități de ghidare a demersului didactic;
- comunicarea *imitativă*, care se caracterizează prin reproducerea, imitarea modelelor de limbă propuse de cadrul didactic, a unor texte, dialoguri, microconversații;
- comunicarea *simulată* (creativă), care reprezintă o etapă avansată în procesul de învățare a limbii străine, în care studenții realizează propriile expresii verbale, construiesc dialoguri, monologuri, participă în situații de comunicare, reacționează spontan la stimulenți situaționali, participă la discuții simulate, dau dovadă de imaginație și de inițiativă;
- comunicarea *autentică*, în cadrul căreia studenții participă la discuții reale, exprimă inițiative de comunicare în baza exercițiilor creative, expun și argumentează opinii, iau decizii.

Pe parcursul promovării acestor tipuri de comunicare, cadrul didactic întâmpină o serie de obstacole. În unele cazuri, elevii nu doresc să vorbească, dar se știe că anume exprimarea orală în limba străină este condiția indispensabilă pentru reușita comunicării în limbi străine. Prin urmare, este foarte important a afla/înțelege de ce studenții se exprimă cu greu, ce bariere întâmpină sau de ce se eschivează să se exprime în limba engleză la orele de curs.

Studiul experimental/ chestionarea și discuția/interviul cu profesorii au arătat că studentul are de înfruntat două dificultăți serioase: prima – de a găsi mijloace de exprimare (de ordin lingvistic), iar a doua (de ordin psihologic) – de a „înălțura” teama de a fi considerat ignorant/marginalizat. În acest sens, stabilim următoarele dificultăți:

- *studentul nu vorbește deoarece nu știe cum să se exprime* (lipsa mijloacelor de codificare a gândurilor sale),
- *studentul nu vorbește deoarece nu este sigur de ceea ce trebuie să spună;*
- *studentul nu vorbește deoarece „simte” că nu va fi ascultat (înțeles);*
- *studentul nu vorbește deoarece nu este încrezut că se va exprima corect, din teama de a fi luat în derâdere etc.*

Pe lângă aspectele menționate, putem remarca că nereușita în exprimarea în limba-țintă poate fi cauzată și de necunoașterea tehnicilor și metodelor de formare sau stimularea a capacităților ce țin de învățarea limbii străine; de lipsa materialelor și mijloacelor

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0. International License

didactice; de lipsa mediului de comunicare; de aprecierea neadecvata, scăzută a studenților etc.

Astfel, profesorul trebuie să conștientizeze că vorbirea/exprimarea în limba străină trebuie să fie întotdeauna motivată. *Motivația* are un rol important în acest context – ea va facilita într-o mare măsură depășirea barierelor psihologice în procesul învățării.

Răspunsul la itemul 4. *Ce probleme și dificultăți întâmpină elevii dumneavoastră în perceperea mesajului sonor și în exprimarea orală/pronunția în limba engleză?* a arătat că dificultățile perceperii mesajului sonor și exprimării în limba engleză ca limbă străină sunt legate de factori naturali și artificiali.

Din categoria *factorilor naturali* fac parte: (a) sensibilitatea scăzută a aparatului auditiv – 21%; (b) auzul fonematic slab dezvoltat – 20%; (c) capacitatea de imitare redusă, neadaptarea aparatului de vorbire al studenților pentru articularea corectă a sunetelor în limba străină/dificultăți de pronunție – 20%; (d) capacitatea de transfer redusă, la însușirea semnelor verbale – 13%; (e) slaba cunoaștere a sistemului de transcriere/analiză fonetică în limba-țintă (decodificare și codificare) – 12%; (f) productivitatea scăzută a memoriei – 9%; (g) reacții încetinite – 6%.

De asemenea, s-a remarcat că există și alți factori artificiali, care sunt un impediment la perceperea mesajului sonor și pronunțarea corectă în limba engleză.

Din categoria *factorilor artificiali*, remarcăm zgomotele, distanța, neatenția, calitatea materialelor instructive etc., care împiedică comunicarea.

În ceea ce privește răspunsul la itemul 5. *Ce bariere întâmpină elevii în pronunțarea sunetelor limbii engleze?*, respondenții au specificat că dificultățile de pronunție sunt legate de specificul fonetico-articulatoriu al vocalelor limbii engleze: (a) *locul de articulare al monoftongului*: baza articulatorie a fiecărui sunet este specifică în fiecare limbă, deci pentru a articula corect sunetul în limba engleză, studentul trebuie să-și adapteze aparatul de vorbire conform normelor ortoepice ale limbii engleze; (b) *modul de pronunțare a monoftongilor* (lung, scurt și neutru): durata pronunțării monoftongilor englezi este distinctă, în caz că nu se ține cont de lungimea vocalelor, se poate confunda semnificația cuvintelor; (c) *poziția accentuată sau neaccentuată a monoftongului*: are o valoare mare în pronunție și contribuie la inteligibilitatea exprimării în limba străină; (d) *pronunția sunetelor nu poate fi corelată cu fiecare literă*, ceea ce determină dificultatea în exprimare etc.

Astfel, constatăm că respondenții identifică clar dificultățile de pronunție a monoftongilor englezi și corelează procesul ortoepic cu particularitățile fonetico-articulatorii ale limbii materne a studenților.

La itemul 6. *Care sunt elementele de interferență cel mai des atestate în exprimarea orală a studenților-filologi în limba engleză?*, cea mai mare parte din cadrele didactice din grupul evaluat – 87,7% – a menționat că cele mai multe provocări cu care se confruntă

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0. International License

elevul sunt legate de transferul negativ al cunoștințelor din limba maternă în limba de studiu:

- dificultăți obiective legate de diferența dintre sistemul sonor al limbii engleze și cel al limbii române (de exemplu, o serie de sunete, grupuri de sunete din limba engleză nu există în limba maternă; există cuvinte care se pronunță la fel, dar se scriu diferit; durata sunetelor din limba engleză nu este aceeași pentru sunetele echivalente din limba română, iar nerespectarea duratei pronunțării monoftongilor este un fenomen frecvent de interferență etc.);

- impactul negativ al pronunției dominante stabilite în limba română asupra limbii de studiu;

- diferențe majore între exprimarea verbală orală/pronunție și scriere în limba engleză, limba de studiu și limba maternă (scrierea în limba română se supune principiului fonetic, iar în limba engleză, celui morfologic);

- dificultăți de demarcare a silabelor în cadrul cuvântului;

- ordinea cuvintelor în propoziție etc.

Cadrele didactice au remarcat că studenții caută să identifice puncte de reper în limba maternă, adică asemănări și similitudini cu limba engleză, ca să-și faciliteze atât procesul de memorare a unităților lingvistice, cât și de exprimare corectă în limba de studiu.

Majoritatea profesorilor au menționează că este mai greu să înveți fenomenele lingvistice care au asemănări în limba străină și în cea maternă, decât cele ce nu au asemănări. Aceste opinii sunt împărtășite și de academicianul V. Șcerba, care consideră că „limba maternă este dușmanul limbii străine, atâta timp cât nu cunoști legătura dintre sistemele lor” [7, p. 244], iată de ce pentru evitarea interferenței este necesară realizarea mai multor activități didactice comparativ-contrastive și dezvoltarea acestora pe tot parcursul vieții, pentru ca studenții nu doar să identifice problema/dificultatea, ci și să conștientizeze modul de depășire a problemei: legate de articulare, de pronunțarea inteligibilă și clară, pentru a fi înțeleși prin formarea competenței fonologice în limba engleză, care este un pilon de bază și ne asigură succesul în comunicare.

Al treilea grup de itemi a vizat stabilirea viziunii carelor academice cu privire la abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice.

Conform răspunsurilor la întrebarea din itemul 7. *Cât de oportună este dezvoltarea competenței fonologice în limba engleză la elevi?*, s-a constatat că 100% din cadrele didactice chestionate consideră primordială formarea competenței fonologice, deoarece o *pronunție clară și inteligibilă* este una din „cheile” unei comunicări eficiente în limba engleză. Competența fonologică este caracteristica fundamentală a vorbirii, baza pentru dezvoltarea și perfecționarea tuturor tipurilor de activități verbale. O pronunție corectă, și nu una defectuoasă, în mare parte, determină succesul stăpânirii vorbirii orale. *Competența fonologică* este un element-cheie al competenței de comunicare.

Cadrele didactice au menționat, de asemenea, că formarea competenței fonologice este o treaptă de o importanță majoră atât pentru dobândirea practică a mecanismelor și normelor ortoepice, cât și un element definitoriu în formarea activităților comunicative.

Vorbirea este greu înțeleasă de ascultător ori neînțeleasă total, dacă vorbitorul nu respectă normele de exprimare/pronunție în limba de studiu [6].

Răspunsul la întrebarea din itemul 8. *Care sunt, în viziunea dumneavoastră, elementele constitutive ale competenței fonologice?* a arătat că, spre regret, doar 33% din cadrele didactice sesizează părțile componente ale competenței fonologice, 67% din profesori identifică drept element constitutiv doar trăsăturile fonetice/articulatorii ale limbii de studiu.

Considerăm acest fapt regretabil, deoarece structura competenței fonologice este una *complexă*, incluzând aspecte fonologice generale (inteligibilitate, fluentă, articularea sunetelor, controlul prozodic), caracteristicile prozodice (ton, accent, ritm, intonație) și caracteristicile articulării (claritate și precizie) și determină în mare parte modul de realizare eficientă a comunicării în limba de studiu [2].

În acest context, este extrem de important ca în procesul de învățare a limbii engleze ca limbă străină să se acorde atenție tuturor aspectelor competenței fonologice, nici unul din elemente nu trebuie neglijat sau marginalizat, dacă ținem neapărat să formăm o pronunțare corectă în limba-țintă [1].

Nu s-a atestat o opinie comună nici la itemul 9. *Cât de des utilizați activități de formare a competenței fonologice la orele de limbă engleză? Cât timp acordați în cadrul orei pentru dezvoltarea competenței fonologice?*

S-a stabilit că doar 45% din cadrele didactice realizează direcționat activități de formare a competenței fonologice. Este demonstrat însă faptul că deprinderile articulatorii condiționează și formarea și celorlalte competențe lingvistice. Pentru a recepționa un mesaj în limba de studiu, studenții trebuie să învețe să recunoască unitățile fonetice din lanțul sonor, să reproducă și să producă vorbirea de sine stătător. Remarcăm însă, cu regret, că profesorii de limbă engleză nu acordă suficient timp expresiei verbale orale/ortoepiei, activităților direcționate spre dezvoltarea competenței fonologice, doar 20% din profesori oferă 10-15 minute din lecție, 8% – 20-30 de minute și 3% – 30-40 de minute pentru producerea vorbirii.

Astfel, rezultatele sondajului realizat cu cadrele didactice universitare confirmă actualitatea studiului, necesitatea și importanța formării competenței fonologice. Or, subestimarea acestei probleme ar putea duce la o comunicare defectuoasă, neinteligibilă, la un nivel scăzut de comprehensiune a limbii.

În baza analizei răspunsurilor la itemul 10. *Ce modalități de lucru utilizați pentru a depăși interferența limbii române cu limba engleză în pronunție?*, s-a constatat că în demersul didactic cel mai des sunt utilizate exercițiile comparativ-contrastive – 36%, imitative 22%, exerciții audio pentru dezvoltarea auzului fonematic 20%; drilul/exerciții punctuale de pronunție 14%; transcrierea fonetică 15%; citirea pe de rost după model 10% etc.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0. International License

O parte din cadrele didactice au recunoscut că nu întotdeauna diferențiază procesul de formare a competenței fonologice, nu acordă atenție greșelilor comise, nu utilizează des transcrierea fonetică în activitățile didactice etc. [3].

Răspunsul la itemul 11. *Ce activități didactice considerați că sunt oportune în formarea competenței fonologice?* a permis identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la opțiunile metodologice privind formarea competenței fonologice.

37% din profesori optează pentru exerciții de articulare a sunetelor izolat sau în cuvinte, 63% preferă să antreneze pronunțarea sunetelor în context după care educabilul învața să recepționeze la auz și să reproducă sunete, grupuri de sunete, silabe; să recunoască și să valorifice în vorbire unitățile segmentale și suprasegmentale; să poată alcătui îmbinări de cuvinte, enunțuri simple și scurte. Considerăm că acest mod de învățare este foarte util, deoarece specifică învățarea sunetelor nu izolat, ci încorporate în cuvinte, iar acestea, în propoziții scurte și clare.

32% din profesorii intervievați consideră eficiente exercițiile de audiere și reproducere după model; în viziunea noastră însă, simpla ascultare a unor modele bune în limba engleză și imitarea după model nu generează automat o pronunție corectă. Se solicită realizarea unor activități ce ar oferi explicarea/descifrarea modului de pronunție, astfel ca învățarea să fie conștientă. Unii profesori (24%) sunt de părerea ca articularea sunetelor trebuie să fie realizată la început în cor, iar mai apoi, după repetarea de câteva ori, individual, organizate într-un ritm vioi, care încurajează studenții.

Este regretabil că doar 15% din profesorii chestionați utilizează transcrierea fonetică în dezvoltarea competenței fonologice. Or, este cunoscut faptul că scopul general al unei transcrieri fonetice este reprezentarea simplă, accesibilă și corectă a realității vorbirii. Necesitatea transcrierii fonetice a expresiei verbale/pronunțării este foarte necesară, mai ales în cazul învățării limbii engleze ca limbă străină, care are o ortografie atât de diferită de pronunțare. Iată de ce considerăm oportună utilizarea exercițiilor de transcriere fonetică în formarea competenței fonologice, deoarece acest lucru facilitează procesul de însușire a unităților lexicale necunoscute și contribuie la utilizarea lor corectă în comunicare; astfel, nivelul de inteligibilitate și comprehensiune în limba de studiu crește [6].

Doar 45% din cadrele didactice utilizează abordarea *ear-training* și *mouth-training* în formarea competenței fonologice.

Aceste două aspecte ale foneticii acustice (*ear-training*) și articulatorii (*mouth-training*) au menirea de a dezvolta abilitățile de percepție și producere, deoarece 20% din cadrele didactice consideră că *ear-trainingul*, sau cultivarea memoriei auditive, a auzului fonematic, le formează studenților abilitatea de a evoca calitățile sunetului, de a evita confundarea sunetelor engleze cu cele din limba maternă; *mouth-trainingul* – gimnastica gurii – formează la studenți deprinderea de a folosi corect coardele vocale în pronunțarea sunetelor engleze. Îmbunătățirea percepției auditive și a vorbirii în procesul didactic duce la o memorare mai bună. Din motivul că aceste activități sunt neglijate, studenții au de suferit, sunt inhibați, pronunția lor este defectuoasă, devin „introvertiți” la lecțiile de limbă

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0. International License

engleză. Temerea lor cea mai mare este că nu vor putea articula corect, nu vor fi expliciți, înțeleși chiar vor fi marginalizați, „luați în derâdere” pentru exprimarea greșită.

Itemul 12. *Cât de des utilizați laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru exersarea abilităților de pronunție?* a solicitat cadrelor didactice să se expună cu privire la modul de utilizare a instrumentelor tehnologice în dezvoltarea competenței de pronunție.

Rezultatele chestionării au arătat că 67% din respondenți realizează activitățile de receptare a mesajelor sonore și pronunție în cadrul activităților didactice propriu-zise, exersează diferite aspecte ale competenței fonologice: articularea sunetelor, accentuarea cuvintelor, utilizarea caracteristicilor prozodice, receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba străină, distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor limbii engleze, intonarea mesajelor conform normelor ortoepice etc. Doar 23% din respondenți folosesc laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru dezvoltarea competenței fonologice.

Totodată, s-a remarcat că nu există un sistem tehnologic de dezvoltare a competenței fonologice, suporturi didactice adecvate procesului, softuri educaționale specializate etc. Acest lucru este regretabil, deoarece exprimarea corectă/pronunția este pilonul de bază al învățării unei limbi străine.

Astfel, în baza realizării chestionarului, s-a constatat că profesorii consideră că formarea competenței fonologice trebuie începută la etapa incipientă a învățării limbii engleze și dezvoltată ulterior, pe întreaga perioadă a învățării limbii engleze, astfel contribuindu-se la formarea competenței comunicative; aproape toți respondenții consideră necesară extinderea numărului de activități direcționate spre dezvoltarea competenței fonologice, atât în cadrul orelor de curs, cât și în activități de lucru individual. Cadrele didactice consideră absolut necesară utilizarea softurilor educaționale specializate, a tehnologiilor informaționale, a laboratoarelor fonetice în dezvoltarea competenței fonologice, care să le permită studenților realizarea unei comunicări eficiente în limbaj profesional, necesar activității în calitate de profesor de limba engleză [9].

Conchidem că rezultatele chestionarului au identificat și un șir de probleme privind formarea competenței fonologice la studenți-filologi în procesul didactic: cadrele didactice nu sunt informate cu privire la conținutul și structura competenței fonologice, la noile abordări ale procesului de instruire și modalitățile/strategiile de valorificare a procesului didactic de formare a competenței fonologice; pentru recunoașterea calităților sonore specifice limbii engleze, elevii au nevoie de antrenament acustic și de exersare temeinică, susținută a memoriei auditive, pentru asigurarea legăturii sunetelor în cuvinte, propoziții și fraze, lucru care poate fi asigurat de o metodologie/strategie specifică/activități didactice specifice pentru formarea competenței fonologice; spre regret, nu toate instituțiile de învățământ superior dispun de centre specializate – laboratoare fonetice, săli multimedia – întru oferirea condițiilor pentru exersarea în mod individual a abilităților de pronunție.



Acest articol a fost scris în cadrul proiectului „TOWARDS EUROPEAN UNIVERSITY LIFELONG LEARNING MODEL IN MOLDOVA-COMPASS”, cofinanțat de Comisia Europeană, prin programul Erasmus+, Nr. 597889-EPP-1-2018-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. BABÎRĂ, N. *Metodologia predării limbii engleze (Studii)*. Chișinău: AȘM, 2017. 296 p. ISBN: 9789975-62-409-1.
2. *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptions (F-67075)*. Strasbourg Cedex, 2018. 227 p. ISBN: 168078-7989.
3. DERMENJI-GURGUROV, S. *Fonetica limbii române*. Suport de curs. Cahul: US "B.P. Hașdeu", 2010. 150 p. ISBN: 978-9975-914-35-2.
4. PICCARDO, E. *Phonological Scale Revision Process Report*, 2016. 42 p.
5. VICOL, N. *Elemente fonice ca expresie semnificativă a actului de comunicare verbală umană*. În: Omagiu profesorului și omului de știință Vladimir Zagaevschi la 70 de ani. Chișinău: CEP USM, 2003, pp. 164-168. ISBN: 9975-70-390-9.
6. USATÎI, L. *Evoluția conceptului de pronunțare în limba engleză*. În: "Particularitățile Lingvistice și Funcționale ale Lexicului și Metodologia Predării Diferențiate a Limbilor Străine". Actele Conferinței Științifice Internaționale, 10 decembrie 2015. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2016, pp. 100-107. ISBN 978-9975-783-9.
7. ЩЕРБА, Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Санкт-Петербург: СПб ГУ, 2004. 432 с. ISBN: 5-354-00816-6.
8. КОШЕЛЕВА, И.Н. *Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях*. В кн.: Отечественная и зарубежная педагогика, 2018. Т.1, nr. 5(54), с. 135-150. ISSN: 2224-0772
9. МАЛЫХ, О.А. *Формирование фонологической компетенции студентов в условиях учебного трилингвизма (китайский язык, языковой вуз)*. Дис. ... канд. пед. наук. Москва: ГПУ, 2019. 203 с.