

# 高校英语专业学生语音课堂学习感受调查

陈彦

江汉大学外国语学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2023年5月10日; 录用日期: 2023年7月24日; 发布日期: 2023年7月31日

## 摘要

本研究旨在调查我国高校英语专业学生对大学语音课堂学习效果的感受, 具体考察他们对语音课堂学习时长安排、对自身及他人语音问题的认知状况以及对英语语音各环节练习难度等三个方面的感受。结果显示, 1) 大学语音课程学时长短的设置对学生课堂学习效果的感受没有显著影响; 2) 大学语音课堂学习的成效性主要体现在能够明显提升学生对自己及他人语音问题的认知水平; 3) 大学阶段的语音学习应侧重系统的语音知识讲授及教师示范指导下的正音训练。

## 关键词

英语专业, 语音课堂学习, 感受, 调查

# An Investigation on College English Majors' Perceptions of English Pronunciation Learning in Class

Yan Chen

Foreign Language School, Jiangnan University, Wuhan Hubei

Received: May 10<sup>th</sup>, 2023; accepted: Jul. 24<sup>th</sup>, 2023; published: Jul. 31<sup>st</sup>, 2023

## Abstract

This paper is to investigate the college English majors' perceptions on English pronunciation course. The students' perceptions on the effectiveness of college English pronunciation learning, their awareness of self and other's pronunciation problems and the extent of difficulties in practicing different vowels and consonants are studied through a questionnaire survey. The results show: 1) The length of teaching period has no obvious influence on the students' perceptions of their learning effectiveness; 2) The college English pronunciation course is obviously effective in improving their awareness in recognizing their own and others' pronunciation problems; 3) A systematic teaching of English pronunciation knowledge together with more practice period under the teacher's guidance is expected during the pronunciation learning.

## Keywords

English Majors, English Pronunciation Course, Perceptions, Investigation

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 研究背景

“英语语音”是我国英语专业的基础必修课程。国内大量研究(陈桦[1], 崔晓红[2], 裴正薇[3], 张凤桐[4])表明我国语音教学体系采用的是以 RP 为主的本族语模式, 多数师生遵循的标准英语发音是美国英语和英国英语; 笔者在高校从事英语专业语音教学多年发现, 虽然大部分学生在前期或多或少都接触过英式或美式语音学习, 但他们的实际发音既不是英式也不是美式, 而是受一定方言影响的中式发音(周榕等[5]); 而且大部分学生在经过一学期语音学习之后实际发音提升效果并不明显。为此, 笔者对武汉某高校英语专业 21 级和 22 级新生分别开展过一次语音课堂学习感受方面的问卷调查。该高校对 21 年英语专业语音课时设置的是 8 周共 16 学时, 而从 22 年开始改为 16 周共 32 学时。本研究旨在通过调查两组学生不同设置时长下语音课程学习中的实际感受, 具体回答以下问题: 第一, 大学语音课堂学习时长是否会影响学生对学习效果的感受? 第二, 学生对大学语音课堂教学效果感受如何? 第三, 学生对大学语音学习中各环节练习的难度感受如何?

## 2. 研究方法

### 2.1. 受试

参加本研究的受试分两组, 分别为 21 级一个新生自然班 30 人(以下称样本 1)和 22 级一个新生自然班 30 人(以下称样本 2)。由于该高校是一所市属高校, 生源基本都来源于本市及省内的, 前期接受的教育水平相当, 且高考入学成绩相当, 在语音方面的水平也基本相当。

### 2.2. 研究工具

研究中使用的问卷由笔者自己设计, 该问卷的前 14 个问题是针对两组样本共同提出的李克特问题(采用五级量表的形式), 对于学时较长的样本 2 另外多加了 15, 16, 17 三项关于超音段练习难度感受的问题。该问卷具体包括以下几类问题: (1) 进入大学前是否接触过英语语音方面的学习? (2) 大学语音课堂学习前后对自身及他人英语语音水平的认知状况如何? (3) 对于大学语音课堂学习方式的感受如何? (4) 对语音各环节练习难度的感受如何? 问卷最后还包含一个自由发表评论的开放式问题“你对今后的语音教学有何建议”。

### 2.3. 数据收集与分析

样本 1 是在课程结束前随堂填写了问卷, 问卷当场收回; 样本 2 则由于疫情管控是在线上提交的问卷。样本 1 回收 29 份, 样本 2 回收 28 份, 其中样本 1 回收问卷中有两份的回答有缺损, SPSS 分析的时候按缺失值处理。两组受试问卷的作答输入电脑后, 运用 SPSS17.0 进行如下分析: 1) 用描述性统计方法分别得出样本 1 和样本 2 的平均值和标准差; 2) 用独立样本 T 检验比较两组受试在各项感受上的差异; 3) 用配对样本 t 检验分别测试两组样本中的 5 对相关问题的差异性, 然后对比两组差异性的结果。

### 3. 结果

#### 3.1. 大学前两组样本接触国际音标或英语语音学习状况

从表 1 可以看出,样本 1 和样本 2 在初中阶段接触语音学习的人数占比最大,分别为 48.28%和 53.57%;其次是在小学阶段接触过的,样本 1 占 37.93%,样本 2 占 46.43%,只有 27.59%的样本 1 和 14.29%的样本 2 是在大学阶段才开始学习语音的(大学前从未接触过语音学习)。总的来看,这两组样本均有超过 70%的学生在大学之前就已经接触过英语语音学习,尤其是样本 2,占比达到近 86%,比样本 1 的占比 72%高出 14%,再加上在笔者课堂上样本 2 比样本 1 多出的 16 学时,样本 2 比样本 1 接触过更多的语音学习时长。

**Table 1.** Students' previous knowledge of English pronunciation before college

**表 1.** 大学前学生的英语语音学习状况

样本(总数)	小学阶段	初中阶段	高中阶段	大学阶段
样本 1 (29)	11 (37.93%)	14 (48.28%)	8 (27.59%)	8 (27.59%)
样本 2 (28)	13 (46.43%)	15 (53.57%)	14 (50%)	4 (14.29%)

#### 3.2. 对大学语音课程时长设置的态度

课堂上使用的是王桂珍编写的《英语语音教程》(第二版)。笔者在课堂教学中侧重美式发音,课堂教学内容及顺序基本按照教材中的顺序编排进行。主要教学内容包括元音、辅音、单词的强读与弱读,涉及连读、失去爆破、句子节奏等超音段环节对于课时较少的样本 1 仅做基本介绍及简短的课堂带读,对于课时较长的样本 2 则开展了更多的教师指导下的课堂练习。表 2 为笔者对两组样本的语音教学总学时及各部分内容的课时安排:

**Table 2.** Teaching schedules for two sample groups

**表 2.** 两组样本的教学学时安排

	总学时	概述	元音			辅音 (清辅音, 浊辅音)	音变 (连读, 失去爆破, 句子节奏)	口试
			单元音	双元音	元音字母 发音规律			
样本 1	16 hr	2 hrs	3 hr	1 hr	2 hr	4 hr	2 hr	2 hr
样本 2	32 hr	2 hrs	13 hr	2 hr	2 hr	6 hr	5 hr	2 hr

表 2 显示,除了概述和期末口试这两个环节学时数安排相同,其他语音教学内容所用学时,样本 2 都长于样本 1,尤其单元音,所用学时比样本 1 多 10 个学时。以下为学生对两种设置时长的感受,为避免单向表述对学生态度可能造成的影响,对于课程时长设置方面的态度方面笔者设计了两个相反的叙述:

**Table 3.** Students' attitudes towards the length of course

**表 3.** 学生对于课时时长的态度

	样本 1	样本 2	Sig. (双侧)
1) 我感觉本学期语音课程设置时间适中。	3.72	3.93	0.454
2) 我感觉本学期语音课程设置时间过短。	3.14	2.32	0.008

表3显示两组样本对于“课程设置时间适中”这一叙述均持赞同的态度,样本2的得分3.93只略高于样本1的3.72,t检验结果没有显著性差异( $P = 0.454 > 0.05$ )。而对于“课程学时设置过短”这一叙述,样本1持赞成态度(3.14),样本2则持不赞成的态度(2.32);独立样本T检验结果显示两组样本存在明显差异( $P = 0.008 < 0.05$ )。显然样本1对课程设置时长的态度前后矛盾,但可以看出两组样本在“时长设置适中”这一选项上的得分总和( $3.72 + 3.93 = 7.65$ )远高于他们对“设置时间过短”的得分总和( $3.14 + 2.32 = 5.46$ )。开放式问题方面,样本1只有“增加学时”“学时延长,增加朗读语音机会”两条与课程设置时长相关的建议,样本2则无人对时长有异议。由此可见,总体上两组样本基本认可学校安排的语音课堂学习时长,结合裴正薇[6]对高校非英语专业大学生英语语音能力的调查结果“语音训练总量不会对受试在语音能力上产生明显的影响”,可以看出无论是教师的客观观察还是学生的主观感受都表明,大学语音课堂学习时长对学生的学习成效感受及语音能力的影响均不显著。

### 3.3. 大学语音课前课后对语音学习及自身与他人语音状况的认知情况

#### 3.3.1. 独立样本 T 检验结果

从表4可以看出,两组样本都否认了语音学习不重要这一论述(得分为1.66和1.64),同时积极肯定了这一学期语音课能够提升自身的发音水平(得分为4.38和4.50);总体上看两组样本的感受得分在课前课后都比较接近,独立样本T检验显示各项显著性差异值P均大于0.05,这表明两组样本对自身及他人的语音认知状况并未因接触语音课程的时长不同而存在明显差异。

Table 4. Students' awareness of self and others' pronunciation problems before and after the course

表4. 课程前后学生对于英语语音的认知状况

	样本 1	样本 2	Sig. (双侧)
3) 上语音课之前我认为发音及音标知识对英语学习不重要。	1.66	1.64	0.959
4) 我认为本学期的语音课学习能够提升我的发音水平。	4.38	4.50	0.539
5) 没上语音课之前我能够意识到自己或他人的发音问题。	3.21	3.25	0.884
6) 上了语音课之后我能够意识到自己或他人的发音问题。	4.10	3.89	0.297

#### 3.3.2. 配对样本 T 检验结果

表5结果表明,两组样本在进入大学之前接触的语音学习使他们对自身及他人的语音问题具有一定的认知能力(3.21和3.25),而大学语音课堂能够使两组样本在很大程度上强化这种意识,前后结果之间均存在显著性差异( $P_1 = 0.001 < 0.05$ ,  $P_2 = 0.006 < 0.05$ )。这一结果似乎表明大学语音课堂教学有助于显著提升学生对语音的总体认知与纠错能力。

### 3.4. 学生对大学语音课堂学习方式的有效性感受

由于《英语语音教程》(第二版)教材的配套音频是英式的,笔者在教学中侧重美式,为了使学生系统的了解学习发音知识,笔者在课堂教学中重点将这两种发音方式进行对比;具体授课步骤包括:1) 教师演示发音动作要领并将易混淆的音进行对比;2) 教师带领学生根据发音要领进行课堂跟读;3) 学生课下跟着教材音频自己模仿朗读。

表6进一步证实了笔者之前的观察与感受,两组样本均认为教师讲授环节最有效,得分均为4.25;由教师课堂带读的形式有效性其次(4.17和3.96);而对于模仿音频跟读这种方式两组样本均持较负面的感

受, 分别为 2.97 和 2.75。由于中国学生在大学之前接受的英语教学一直是以应试为导向的, 教师很少能有机会在中、小学课堂教学中系统的讲解语音的发音要领, 学生学习语音的方式多以结合母语特征去模仿音频或教师发音, 受学生方言母语的负迁移(王浩[7]; 张杰[8])、个体学习能力差异以及师资语音水平等因素的影响, 部分学生对一些不正确的发音方式缺乏足够的认识, 致使其错误的发音方式固化成为习惯, 虽然学生经过大学语音教学之后语音意识得到明显提升, 但是根据笔者的观察, 学生的综合语音产出能力并未得到显著改善。

**Table 5.** Paired samples T-test for Q5 and Q6

**表 5.** 问题 5 和 6 的配对 T 检验结果

配对比较项	均值	N	标准差	均值的标准误	t	df	Sig. (双侧)
5) 没上语音课之前我能够意识到自己或他人的发音问题。	3.21	29	1.20651	0.22404	-3.661	28	0.001
6) 上了语音课之后我能够意识到自己或他人的发音问题。	4.10	29	0.77205	0.14337			
5) 没上语音课之前我能够意识到自己或他人的发音问题。	3.25	28	1.00462	0.18986	-3.012	27	0.006
6) 上了语音课之后我能够意识到自己或他人的发音问题。	3.89	28	0.73733	0.13934			

**Table 6.** Students' attitude towards the effectiveness of learning style in class

**表 6.** 学生对语音课堂学习方式的效果感受

	样本 1	样本 2	Sig. (双侧)
7) 我感觉教师讲授环节对于我的语音提升更有效。	4.25	4.25	1.00
8) 我感觉通过自己模仿跟读音频的方式提升语音更有效。	2.97	2.75	0.398
9) 我感觉课堂上由老师带读的方式更有效。	4.17	3.96	0.389

### 独立样本 T 检验结果

表 7 显示, 虽然两组样本对教师讲授环节的效果认可度高于教师带读方式, 但两种方式的得分之间并没有显著的差异。不同于学生之前所接触的语音教学, 笔者在课堂上首先会详细讲解对比发音方式, 然后再进行课堂带读, 因此学生不是单纯的靠自身的语音模仿能力去体会领悟, 而是在了解了发音方式之后模仿跟读, 同时可以在课堂上随时得到教师或同伴的纠正。学生对将来语音课堂教学提出的建议也进一步证实了教师的指导对于学生语音练习的重要性, 如样本 1 提出“通过英文电影小片段在课上练习; 老师可录音频发送给学生”“对于很难的需要读的内容, 老师可以发一下自己读的录音”“希望能够录音(指教师课堂教学内容)后回去边听边练习, 以免忘却”。

### 3.5. 两组样本对元音、辅音练习难度的感受

表 8 显示两组样本在课程前后对于元音和辅音难度感受得分基本相近, 总体上除了鼻辅音之外, 元音的难度得分高于辅音, 双元音的练习难度得分高于单元音; 对于辅音, 样本 1 对清辅音的难度感受得分略高于浊辅音, 样本 2 对清辅音的难度感受得分则低于浊辅音。

**Table 7.** Paired samples T-test for Q7 and Q9  
**表 7.** 问题 7 和 9 的配对 T 检验结果

配对比较项	均值	N	标准差	均值的标准误	t	df	Sig. (双侧)
7) 我感觉教师讲授环节对于我的语音提升更有效。	4.2500	28	0.70053	0.13239	0.721	27	0.477
9) 我感觉课堂上由老师带读的方式更有效。	4.1429	28	0.97046	0.18340			
7) 我感觉教师讲授环节对于我的语音提升更有效。	4.2500	28	0.70053	0.13239	1.613	27	0.118
9) 我感觉课堂上由老师带读的方式更有效。	3.9643	28	0.83808	0.15838			

**Table 8.** Students' attitude towards the extent of difficulty in practicing vowels and consonants  
**表 8.** 学生对元音和辅音练习难度的感受

	样本 1	样本 2	Sig. (双侧)
10) 我感觉单元音的发音练习较难。	3.21	3.21	0.974
11) 我感觉双元音的发音练习较难。	3.48	3.43	0.790
12) 我感觉清辅音的练习难度较大。	3.18	3.11	0.775
13) 我感觉浊辅音的练习难度较大。	3.10	3.32	0.386
14) 我感觉鼻音的练习难度较大。	3.89	3.89	1.00

### 配对 T 检验结果

表 9 显示, 样本 1 明显感觉双元音比单元音更难练习( $P = 0.030 < 0.05$ ), 样本 2 对于单元音和双元音的练习难度感受无明显差异( $P = 0.161 > 0.05$ )。这似乎说明学时长短对单、双元音学习难度的感受存在一定的影响, 32 学时的课程时长设置更有助于双元音的练习。

**Table 9.** Paired samples T-test for Q10 and Q11  
**表 9.** 问题 10 和 11 的配对 T 检验结果

配对比较项	均值	N	标准差	均值的标准误	t	df	Sig. (双侧)
10) 我感觉单元音的发音练习较难。	3.2069	29	0.97758	0.18153	-2.289	28	0.030
11) 我感觉双元音的发音练习较难。	3.4828	29	0.87099	0.16174			
10) 我感觉单元音的发音练习较难。	3.2143	28	0.73822	0.13951	-1.441	27	0.161
11) 我感觉双元音的发音练习较难。	3.4286	28	0.63413	0.11984			

表 10 显示辅音方面, 两组样本对清、浊辅音的难度感受相近( $P_1 = 0.477 > 0.05$ ;  $P_2 = 0.056 > 0.05$ ), 没有显著差异。这与笔者对他们的发音观察不一致, 笔者感觉学生普遍对浊辅音的把握弱于清辅音, 造成这一结果的原因可能是由于相比较而言, 清、浊辅音的发音区分度对沟通表达产生的影响不如元音那么明显。

Table 10. Paired samples T-test for Q12 and Q13

表 10. 问题 12 和 13 的配对 T 检验结果

配对比较项	均值	N	标准差	均值的标准误	t	df	Sig. (双侧)
12) 我感觉清辅音的练习难度较大。	3.1786	28	1.05597	0.19956	0.721	27	0.477
13) 我感觉浊辅音的练习难度较大。	3.0714	28	1.08623	0.20528			
12) 我感觉清辅音的练习难度较大。	3.1071	28	0.78595	0.14853	-1.996	27	0.056
13) 我感觉浊辅音的练习难度较大。	3.3214	28	0.77237	0.14596			

表 11 将难度感受得分较高的双元音与鼻辅音进行对比, 结果显示两组样本均认为鼻辅音的练习难度明显高于双元音( $P_1 = 0.011 < 0.05$ ;  $P_2 = 0.030 < 0.05$ ), 由此说明鼻辅音的难度明显高于其它元音和辅音的练习难度。这或许是因为笔者工作的高校生源多来自武汉及湖北其他地区的, 普通话中的 n 和 l 发出来都像 l 音, 较难读出区分度, 因此他们普遍认为鼻音的练习难度偏大。

Table 11. Paired samples T-test for Q11 and Q14

表 11. 问题 11 和 14 的配对 T 检验结果

配对比较项	均值	N	标准差	均值的标准误	t	df	Sig. (双侧)
11) 我感觉双元音的发音练习较难。	3.4828	28	0.88117	0.11984	-2.714	27	0.011
14) 我感觉鼻辅音的练习难度较大。	3.8929	28	0.87514	0.16539			
11) 我感觉双元音的练习难度较大。	3.4286	28	0.63413	0.11984	-2.294	27	0.030
14) 我感觉鼻辅音的练习难度较大。	3.8929	28	0.83174	0.15718			

### 3.6. 样本 2 对超音段练习难度感受

前述中, 受学时限制, 超音段部分对于样本 1 只在课堂上作了基本介绍, 没有课上与课下的练习环节, 因此笔者只对样本 2 作了超音段练习难度感受调查。表 12 显示, 样本 2 对连读、失去爆破、句子节奏这三项练习难度的感受得分普遍高于音段练习环节(鼻辅音除外), 根据两组样本在其他音素练习环节的得分情况, 基本可以认定样本 1 对于超音段环节练习难度的感受得分亦会普遍高于音段环节。

**Table 12.** Students' attitude of the difficulty in practicing liaison, incomplete explosion and rhythm  
**表 12.** 学生对连读、失去爆破和句子节奏练习难度感受

	样本 1	样本 2
15) 我感觉连读练习较难。		3.96
16) 我感觉失音(失去爆破)练习较难。		3.64
17) 我感觉句子节奏(强弱读)练习较难。		3.82

## 4. 讨论

以上调查结果对国内高校英语专业语音课堂教学具有一定的启示作用，以下具体从课程学时设置、教材与教学内容、课堂学习成效性等三个方面进行讨论。

### 4.1. 关于大学语音课程学时设置方面

刘婷, 张亚宁(2022)对大多数国内高校英语专业开设课程的调查表明, 高校英语专业“英语语音”课程一般只在入学第一学期开设, 周学时通常为 2 学时, 课程的总学时为 36 或者 32 学时, 刘认为学时总量的缺失导致“英语语音”教学不全面。而笔者的调查结果则表明样本 2 对 32 学时的设置基本上是认可的, 因为他们没有针对时长和练习时间不够提出任何建议。而样本 1 除了两个人提出增加课时的建议之外, 大量的建议诸如“老师可以多给机会学生读”“课堂上的练习有点偏少, 发音容易忘记”“增加练习以巩固”“有更多的时间练习; 辨音能够多听几遍”“每周布置一定量语音作业或开展语音练习打卡活动”“在口语发音方面能有更多地练习”“Practice makes perfect”“这学期没有练习连读的内容, 希望以后学校能增加此项”“增加一些长句子练习”等建议, 都说明学生在大学语音学习中缺乏的是教师指导下进行巩固练习的时长。

基于以上, 笔者认为目前各高校可在维持现有的一个学期 32 个总学时的语音课程的基础上通过以下方式增加教师指导下的学生练习时长: 第一, 教师将发音方式以视频或音频的方式做成微课的形式放到线上方便学生巩固复习; 第二, 教师根据教学进程定期给学生布置录音作业并予以及时反馈和纠正; 第三, 打通低年级相关课程, 将语音训练尤其是超音段(连读、失去爆破、语调、节奏等)的训练融入到口语、听力、综合英语(刘丹等[9], 陈彦[10], 刘婷等[11])等课堂教学中, 以增加学生在教师指导下进行巩固练习的机会。

### 4.2. 关于教材与教学内容方面

目前国内很多高校英语专业使用的都是王桂珍编写的《英语语音教程》, 这套教材的配套音频是英式发音, 这可能会给倾向美式发音的师生带来课堂学习时的不便, 同时也不利于学生开展课下辨音及跟读训练。例如样本 1 针对开放式问题提出的“因为教材是英式发音, 有点容易被带偏”, 样本 2 提出的“希望可以提供更多美式发音的音频供跟读练习”。这些建议从侧面反映了国内高校现有的语音教材所提供的语音模式较为单一, 缺乏多样化的音频范本供教师用于课堂操作与学生课后对比学习或模仿。与非英语专业不同, 英语专业学生对语音学习的要求更高, 尤其是对于那些将要进入基础教育行业的学生, 如果他们所使用的语音教材既能够涵盖系统全面的语音知识同时又能提供多样化的音频素材, 这无疑有助于他们将来面向启蒙阶段学习者开展语音教学, 并为这些尚处在启蒙阶段的初学者树立正确的发音示范。

《大纲》一再强调“语言基本功的训练是英语教学的首要任务, 必须贯穿于四年教学的全过程”(张凤桐[4])。在现有学时设置下, 大学语音课程应该在侧重讲授系统语音知识的前提下, 着重指导学生进行

元音、辅音、单词的强读与弱读等音段环节的训练, 而将练习难度更大的连读、失去爆破、语调及句子节奏等超音段的环节融入到后续相关课程的学习当中。当然这需要各年级相关教师的共同关注, 相互沟通配合, 方能使学生的语音训练贯穿始终。

### 4.3. 关于课堂学习成效性方面

语言习得的关键期假说(Critical Period Hypothesis)认为, 二语习得存在着关键学习期, 在关键期之前神经可塑性强, 学习者能自然、轻松地习得语言, 甚至达到本族语者的水平。但超越关键期后, 大脑可塑性逐渐消失, 二语习得变得困难, 几乎不可能成功。一般随着青春期的到来, 基本意味着关键期的结束(转引自裴正薇[6])。所以, 对于关键期已过的大学生而言, 显然他们的综合语音产出能力不可能在完成语音课程学习后即刻得到明显提升, 但笔者通过学生提交的几个单项发音训练的录音作业情况来看, 或多或少的都有一定程度提高, 只是在要求综合运用各项技能朗读段落时学生的整体发音状况显得有些顾此失彼, 总体的提升效果不明显。陈桦等(2008)对 LSECCL 语料库中 14 名英语专业学生 4 年的朗读录音的跟踪研究证明, 学习者的音段错误会随着学习的深入、年级的升高而得到纠正, 同时也说明了学习者对音段重要性的认识及良好的自我纠错能力。这似乎可以证明只要有教师的正确指导及学生的持续重视, 经过一段时间的训练, 一旦学生对各单项发音逐渐纠正并形成正确的发音习惯之后, 他们的综合产出能力就有可能实现一定程度上的提升。因此, 笔者认为大学语音教学的成效性或意义更多的应该体现在长期效应上, 只有首先通过系统的课堂教学提升学生对不良语音习惯的认知能力与自我纠错能力, 进而才能使他们通过后续的自我训练逐步实现综合语音产出能力的提升。

## 5. 结论

通过上述调查, 可以得到以下结论: 1) 对于大学英语专业开设一个学期的大学语音课程具有一定的现实意义, 可以提高学生的语音自我纠错能力从而获得自学能力; 2) 大学语音课堂应向学生讲授系统的语音知识并力求教材及教学内容的多样化; 3) 打通本科阶段相关课程, 贯穿语音学习, 使学生在大学四年中能够最大化地实现教师指导下的练习力度, 实现从单项到综合、从音段到超音段的循序渐进, 从而实现学生在大学阶段语音能力的提升。

## 参考文献

- [1] 陈桦. 二语语音习得的理论、方法和方向[J]. 外语与外语教学, 2011(6): 11-15.
- [2] 崔晓红. 通用语背景下的中国英语语音教学思考[J]. 山东外语教学, 2012(6): 70-74.
- [3] 裴正薇. 英语语音教学模式: 理论、选择与思考[J]. 外语界, 2014(3): 88-96.
- [4] 张凤桐. 对《高等学校英语专业英语教学大纲》语音教学要求的批评[J]. 中国外语教育, 2014, 7(2): 33-40+99.
- [5] 周榕, 陈国华. 英语专业大学生英美英语态度偏好与实际口音特点研究[J]. 现代外语, 2008(1): 49-57.
- [6] 裴正薇. 非英语专业大学生的英语语音能力调查及影响因素研究[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 116-123.
- [7] 王浩. 母语负迁移对英语语音学习的影响及教学应对策略[J]. 河南广播电视大学学报, 2015(1): 73-76.
- [8] 张杰. 迁移理论视域下粤语对英语语音语调学习的影响及对策[J]. 长沙大学学报, 2017(3): 155-158.
- [9] 刘丹, 常俊跃. 英语专业基础阶段内容依托教学对语音语调学习的影响分析[J]. 广东外语外贸大学学报, 2011(1): 77-98.
- [10] 陈彦. 基于自主学习方式的英语口语线上教学思考[J]. 牡丹江教育学院学报, 2021(3): 59-63.
- [11] 刘婷, 张亚宁. 高校英语专业综合英语与语音教学的融合研究[J]. 教育教学论坛, 2022(13): 122-125.