

УДК 811.111'342:378.147

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 23.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 26.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 96,1 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 18.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.131-142>

ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ НА ПЕРШОМУ КУРСІ У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗі

Наталія Миколаївна Нестеренко (м. Київ, Україна)

troyachka52@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-0199-5420](https://orcid.org/0009-0001-0199-5420)

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Катерина Вікторівна Лисенко (м. Київ, Україна)

lysenkokath@gmail.com

[ORCID: 0000-0001-7655-1878](https://orcid.org/0000-0001-7655-1878)

кандидат філологічних наук, асистент
кафедри іноземних мов математичних факультеті
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

У статті аналізуються проблеми корекції англійської вимови студентів першого курсу лінгвістичних спеціальностей, що навчаються у закладах вищої освіти. Автори підкреслюють, що фонетична підготовка не може

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koï vumovu na pershomu kursu u linhvistychnomu VNzi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

розглядатися як другорядний компонент мовної освіти, адже якість вимови безпосередньо впливає на розбірливість мовлення, успішність усної комунікації та професійну придатність майбутніх філологів і перекладачів. Вимова виступає маркером іншомовної компетентності, визначаючи як сприймається мовлення адресатом та як оцінюється самим мовцем. У роботі окреслено ключові параметри фонетичної компетентності – акцентованість, зрозумілість (*comprehensibility*) та фактична розбірливість (*intelligibility*). Звертається увага на небезпеку закріплення нецільових артикуляційних і просодичних патернів у разі недостатньої уваги до вимови на початковому етапі навчання.

Автори пропонують модель інтенсивної первісної корекції, що передбачає систематичне відпрацювання артикуляційних установок, слухових категорій та інтонаційних контурів із використанням аутентичних аудіоматеріалів, самозапису мовлення та технологічних інструментів (CAPT, ASR). Підкреслюється важливість поєднання сегментного та супрасегментного рівнів, а також баланс між концентрованим початковим блоком і розподіленою підтримкою протягом семестру. Окремо розглядається роль фонетичних лабораторій та індивідуалізованого зворотного зв'язку, що підсилюють ефективність навчання.

У статті наведено аргументи на користь інтеграції фонетичної корекції у програму першого курсу як обов'язкового модуля, що забезпечує стабільність фонологічного контролю та підвищує якість усної взаємодії. Додатково окреслено перспективи використання драматизованих занять як другого етапу розвитку інтонаційної виразності та комунікативної гнучкості. Узагальнено, що системна корекція вимови сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх філологів, знижує ризики фонетичної інтерференції та відповідає сучасним тенденціям викладання англійської як глобальної мови.

Ключові слова: “нативізація”, керованість фонологічних засобів, розбірливість, розпізнавання фонетичних контрастів, фонологічна компетентність, фонетична інтерференція, інтенсивне тренування, інтонаційні контури, аудіофіксація власного мовлення.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursi u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF ENGLISH PRONUNCIATION CORRECTION IN THE FIRST YEAR OF STUDY AT A LINGUISTIC UNIVERSITY

Natalia M. Nesterenko (Kyiv, Ukraine)

troyachka52@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-0199-5420](https://orcid.org/0009-0001-0199-5420)

PhD (Philology), associate professor at
Department of English Philology and Intercultural Communication
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

Kateryna V. Lysenko (Kyiv, Ukraine)

lysenkokath@gmail.com

[ORCID: 0000-0001-7655-1878](https://orcid.org/0000-0001-7655-1878)

PhD (Philology), lecturer at
Department of Foreign Languages for Mathematics Faculties
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

The article examines the problems associated with correcting the English pronunciation of first-year students majoring in linguistic disciplines at higher education institutions. The authors emphasize that phonetic training cannot be considered a secondary component of language education, since the quality of pronunciation directly affects speech intelligibility, the effectiveness of oral communication, and the professional suitability of future philologists and translators. Pronunciation functions as an indicator of foreign-language competence, influencing both how speech is perceived by the listener and how the speaker is evaluated. The paper outlines the key parameters of phonetic competence, including accent, comprehensibility, and intelligibility. Particular attention is paid to the risk of

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

fossilization of non-target articulatory and prosodic patterns if insufficient attention is paid to pronunciation at the initial stage of language learning.

The authors propose a model of intensive initial pronunciation correction that involves systematic practice of articulatory settings, auditory categories, and intonation contours through the use of authentic audio materials, self-recording of speech, and technological tools such as Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT) and Automatic Speech Recognition (ASR). The importance of combining segmental and suprasegmental levels is emphasized, as well as maintaining a balance between a concentrated introductory block of phonetic training and distributed support throughout the semester. Special attention is given to the role of phonetic laboratories and individualized feedback, which significantly enhance the effectiveness of instruction.

The article presents arguments in favor of integrating pronunciation correction into the first-year curriculum as a compulsory module that ensures stable phonological control and improves the quality of oral interaction. In addition, the prospects of using dramatized activities as a second stage in developing intonational expressiveness and communicative flexibility are outlined. It is concluded that systematic pronunciation correction contributes to the development of the professional competence of future philologists, reduces the risks of phonetic interference, and corresponds to contemporary trends in teaching English as a global language.

Key words: *“nativization”, control of phonological means, intelligibility, recognition of phonetic contrasts, phonological competence, phonetic interference, intensive training, intonation contours, audio recording of one’s own speech.*

У сучасній лінгвістичній освіті фонетична підготовка не зводиться до «додатку» до лексики й граматики: вона прямо впливає на розбірливість мовлення, а отже – на якість усної комунікації та професійну придатність випускника. Первісна корекція англійської вимови на першому курсі є критично важливою для профільної підготовки філологів і перекладачів. Орієнтиром в цьому виступає підхід, у якому нормативність трактується не як ”нативізація” за будь-яку ціну, а як досягнення стабільної фонологічної керованості та розбірливості (intelligibility/comprehensibility) у реальній взаємодії [4; 6; 11; 16].

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursi u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lysenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

Світова спільнота протягом останніх десятиліть функціонує в умовах інтенсивної глобалізації, і процеси, пов'язані з розвитком та формуванням лінгвокультури, набувають нових рис. Зростає мобільність, прискорюються інформаційні потоки, а міжкультурна взаємодія дедалі частіше стає повсякденною практикою. У цьому контексті попит на вивчення іноземних мов закономірно підвищується, зокрема через транснаціональну освіту, професійну міграцію та цифрове середовище комунікації [3; 5].

Серед мов міжнародного спілкування саме англійська часто виконує роль робочого інструмента в освіті, науці, сервісній сфері й приватній комунікації. Водночас сучасне функціонування англійської як глобальної мови не зводиться до контакту з «ідеальним носієм»; значна частина взаємодій відбувається між користувачами англійської як *lingua franca*. Це має прямі наслідки для навчання вимови: у пріоритеті опиняються керованість фонологічних засобів і розбірливість, а не копіювання єдиного стандарту «нативності» [10; 21].

Перше «входження» в іноземну мову відбувається на слухо-вимовному рівні, тому однією з ключових педагогічних задач є формування в студента фонетичних умінь і навичок, достатніх для стабільної усної взаємодії. Вимова виявляється помітним маркером іншомовної компетентності: вона впливає і на те, як адресат розпізнає сказане, і на те, як оцінює мовця. У дослідженнях розрізняють принаймні три пов'язані, але не тотожні параметри: ступінь акцентованості, сприйману зрозумілість (*comprehensibility*) та фактичну розбірливість (*intelligibility*) [6; 16].

Якщо з початку навчання фонетичній роботі приділяється недостатня увага, закріплюються нецільові артикуляційні та просодичні патерни. Надалі їхня перебудова зазвичай потребує більшого часу, більшої точності зворотного зв'язку й систематичної практики. Саме тому у фаховій літературі наполягають на необхідності планованого викладання вимови, а не лише ситуативного «виправлення помилок» [7; 12].

Навчання вимові є складовою програмних очікувань у підготовці філологів, оскільки без фонологічної компетентності обмежується якість аудіювання, усного продукування та інтонаційно-прагматичної коректності. У описах рівнів володіння мовою, зокрема у шкалах фонологічної компетентності, підкреслюється потреба контролю як артикуляції звуків, так і просодії (інтонація, ритм, наголос) [2; 4].

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vumovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

Оволодіння вимовою є багаторівневим процесом. Навіть за умови опрацювання артикуляції, інтонації та слухової диференціації не можна вважати фонетичну компетентність «раз і назавжди сформованою»: вона потребує підтримки, розширення й автоматизації в різних типах мовленнєвих ситуацій. Ця теза узгоджується з узагальненнями емпіричних робіт, у яких показано: інструкція з вимови в цілому ефективна, але її результативність залежить від фокуса (сегментний/супрасегментний), тривалості, типу оцінювання та того, чи тренування включає контрольоване продукування й роботу з перцепцією [12; 19; 20].

Додаткової уваги потребує співвідношення між «ідеальною нормативністю» та практичною комунікативною результативністю. Сучасні підходи в методиці вимови дедалі частіше зміщують акцент від «нативного звучання» до принципу розбірливості, що є більш узгодженим і з реаліями англійської як глобальної мови, і з цілями професійної підготовки [10; 11; 15].

У практиці викладання англійської мови спостерігаються різні моделі організації фонетичної роботи. Частина підручників пропонує концентрований початковий фонетичний блок, після якого фокус переходить на граматику й лексику; інші вибудовують фонетику поступово, поєднуючи її з темами й мовними структурами. Обидва підходи мають методичні підстави, але їхня ефективність визначається насамперед цілями курсу й профілем аудиторії [2].

Питання «що ефективніше – корекція на старті чи розподілена робота протягом усього навчання?» доцільно розглядати не як альтернативу «або/або», а як проблему оптимального балансу. Метааналізи вказують, що вимова піддається навчальному впливу; при цьому найбільш переконливі результати демонструють програми, де інструкція є систематичною та підкріплюється керованою практикою і зворотним зв'язком. Отже, початковий інтенсивний етап може поєднуватися з подальшим «розподіленим» підтриманням і ускладненням фонетичних умінь [12; 20].

Для студентів немовних спеціальностей англійська часто виступає інструментом професійного спілкування (ESP), і тоді домінують вузькопрофесійні цілі: термінологія, жанрові шаблони, базові діалогічні сценарії. У такому курсі фонетична корекція зазвичай підпорядкована функціональності та часу, а обсяг роботи з вимовою може бути обмеженим [1].

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,Lysenko K. V. [Lysenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

Інша ситуація в групах профільної підготовки філологів, перекладачів і майбутніх викладачів. Тут фонетична компетентність є не лише «допоміжною навичкою», а частиною професійного стандарту: фахівець має демонструвати керованість фонологічних засобів, уміти інтерпретувати й відтворювати інтонаційні моделі, працювати з транскрипцією та аудіоеталонами. Це підсилює аргумент на користь виділення спеціального корективного модуля на початку навчання [2; 4].

Практика викладання у ЗВО засвідчує, що значна частина першокурсників приходить із нерівномірно сформованими фонетичними знаннями й уміннями. Зокрема, у студентів можуть бути прогалини в розрізненні довготи голосних, у відтворенні дифтонгів і монофтонгів, у прочитанні транскрипції та в інтонаційній організації висловлення. Для україномовної аудиторії додатковим чинником виступає фонетична інтерференція, адже англійська й українська мають різні інвентарі та артикуляційні установки [18].

Водночас, попри значущість вимови для розбірливості, саме фонетика нерідко виявляється «вразливою» складовою курсу через часові обмеження, неоднорідність підготовки груп та різний рівень методичної впевненості викладачів. Цей феномен описують і сучасні огляди: вимова визнається центральною для *intelligibility*, але в реальних навчальних умовах може систематично недоотримувати часу й інструментів зворотного зв'язку [11; 15].

У багатьох навчальних планах першого курсу окремий підрозділ фонетичної корекції не завжди виділяється достатньо чітко, через що корективна робота стає фрагментарною та залежною від індивідуального стилю викладача.

Додатково проблему ускладнює щільність першого семестру. У поданому варіанті організації навчання перший, скорочений, семестр (14 тижнів) орієнтовано переважно на граматику (включно з часовими формами, пасивом, узгодженням часів) та на розмовні теми, кількість яких фактично співвідноситься з чисельністю групи.

З дидактичного погляду, надмірна концентрація матеріалу за обмеженого часу підвищує ризики поверхового засвоєння та знижує можливості досягти стабільних навичок у кожному компоненті курсу. Це суперечить загальній логіці проєктування мовних програм, які передбачають узгодження цілей, критеріїв оцінювання, ресурсу часу та навчальних практик [2].

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

У цій ситуації обґрунтованим видається повернення до традиції інтенсивної початкової фонетичної корекції, зорієнтованої на стабілізацію артикуляційних установок, формування слухових категорій та відпрацювання базових просодичних моделей. Для пояснення самої ідеї можна згадати культурний образ професора фонетики Генрі Гігінса, який демонструє, наскільки системна робота зі звуковим оформленням мовлення здатна змінювати комунікативні можливості мовця [8].

Напрацьований досвід (а також логіка сучасних емпіричних узагальнень) підказує: у перший місяць–півтора доцільно максимально зосередити навчальний час на звуковій системі англійської мови, проблемних поєднаннях, темпі й ритмі, інтонаційних контурах, а також на поступовому переході від окремого слова до синтагми й речення. Такий дизайн добре узгоджується з висновками метааналізів про те, що цілеспрямована інструкція (включно з контрольованою практикою) підтримує розвиток вимови [12; 20].

Пояснення артикуляційних правил доцільно подавати стисло й операційно (у форматі інструкції до дії), а еталони звука демонструвати як «живим голосом», так і через аудіозапис. Далі потрібне інтенсивне тренування, що поєднує активне слухання зразка та усвідомлену імітацію. Емпіричні дані з перцептивного навчання підтверджують: робота зі слуховою диференціацією у форматі систематичного тренування може покращувати розпізнавання фонетичних контрастів, що є важливим підґрунтям для точнішого продукування [13; 19].

Серед обов'язкових умов ефективного корективного курсу залишається наявність аутентичних аудіоматеріалів. Позитивний ефект може давати й фіксація власного мовлення: аудіозапис прочитаних або відтворених фрагментів, а потім їхнє аналітичне прослуховування допомагають студентам розвивати слуховий контроль і самокорекцію. Подібні практики описуються як в українських публікаціях (аудіозапис, самоконтроль, використання цифрових інструментів), так і в дослідженнях про навчальні проекти з подкастингом [14; 18].

Окремий ресурс – фонетичні лабораторії. Проте для їх реальної ефективності потрібні не лише приміщення, а й технічна організація:

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lysenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

можливість індивідуального прослуховування в навушниках, паралельний запис і швидке порівняння «зразок/власний запис» безпосередньо на занятті.

Сучасні технології можуть підсилити цю логіку за рахунок індивідуалізованого зворотного зв'язку. Зокрема, комп'ютерно-асистоване навчання вимови (CAPT) та автоматичне розпізнавання мовлення (ASR) розглядають як інструменти для практики й самостійної корекції, якщо точність системи та дизайн зворотного зв'язку методично виважені [15; 17].

Щодо «розмовного» режиму перших практичних занять, то в межах інтенсивної корекції доцільно обмежувати спонтанне продукування до моменту, коли студент набуде мінімально керованого фонетичного контролю. Ідея полягає не в «забороні говорити», а в методичному пріоритеті контрольованої практики та керованого відпрацювання, які, як показують огляди, частіше дають вимірюваний ефект у вимові, ніж несистемна практика без зворотного зв'язку [20].

Після завершення корективного курсу (орієнтовно в середині – кінці жовтня) підсумкове оцінювання може бути оформлене у вигляді заліку або модульного контролю із прозорими критеріями для сегментних і супрасегментних умінь.

Логіка перерозподілу часу в межах семестру (відтермінування частини граматичного й тематичного матеріалу, перенесення частини на другий семестр, винесення певних компонентів у самостійну роботу) потребує погодження з програмою. Водночас сама ідея узгодити цілі, ресурси часу та критерії контролю з реальними можливостями навчання відповідає принципам проєктування мовного курсу [2].

У другому семестрі роботу над вимовою доцільно не згортати, а ускладнювати. Формат драматизованих занять (Drama class) може бути ефективним саме як «другий етап», коли базова корекція вже виконана: тут з'являється можливість працювати з інтонаційною виразністю, прагматично мотивованими емоціями, ритмом і темпом у напівспонтанному та сценічному мовленні [4; 9].

Викладач може добирати короткі сценки та скетчі для виконання (зокрема з опорою на аудіозразки), навчаючи студентів просодично оформлювати реакції «на англійський лад». Емпіричні результати драматично-орієнтованих програм свідчать про зростання показників усної плавності та певні зрушення у

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українського) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNzi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

сприйманій зрозумілості (comprehensibility), навіть якщо акцентованість не змінюється істотно. Це добре узгоджується з сучасним розумінням цілей вимови як передусім комунікативних [9; 11].

Узагальнюючи, можна стверджувати: відсутність системної первісної корекції вимови на першому курсі у профільних лінгвістичних групах підвищує ризики закріплення нецільових фонетичних патернів і зменшує шанси досягти високої розбірливості мовлення. Водночас настановчо-корективний модуль, підсилений аутентичними аудіоматеріалами, практиками самозапису та (за наявності ресурсу) технологічним інструментарієм, узгоджується з сучасними даними про ефективність інструкції з вимови [7; 12; 15].

Окреслена проблема має і організаційний вимір: обмеження часу, розмитість програмних акцентів і нестача технічних умов здатні поступово впливати на сприйняття якості підготовки. У разі подальшого звуження аудиторної підтримки основної іноземної мови та відсутності фонетичної корекції може посилитися конкуренція з боку інших лінгвістичних закладів.

Література:

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (С. Ю. Ніколаєва, ред.). Ленвіт.
3. Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307> [3]
4. Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr
5. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
7. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Language Learning & Language Teaching, Vol. 42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
8. Encyclopaedia Britannica. (2026, January 16). Henry Higgins.
9. Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 115–142.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)
[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

10. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
11. Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
12. Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
13. Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*.
14. Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x>
15. McCrocklin, S., & Levis, J. (2025). Automatic speech recognition and pronunciation learning. *Language Teaching* (First View), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0261444825100852>
16. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
17. Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2002). Feedback in computer assisted pronunciation training: When technology meets pedagogy. *Proceedings of InSTIL/ICALL Symposium*.
18. Poliakova, O. V., Dolnyk, I. M., & Shcherbyna, A. V. (2024). Специфіка постановки звуків англійської мови українським студентам. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 3(210). <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-35>
19. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*.
20. Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
21. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford University Press.

References:

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
2. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice] (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit.
3. Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307> [3]
4. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhlis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лусенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

5. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
7. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Language Learning & Language Teaching, Vol. 42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
8. Encyclopaedia Britannica. (2026, January 16). Henry Higgins.
9. Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 115–142.
10. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
11. Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
12. Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
13. Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*.
14. Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x>
15. McCrocklin, S., & Levis, J. (2025). Automatic speech recognition and pronunciation learning. *Language Teaching* (First View), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0261444825100852>
16. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
17. Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2002). Feedback in computer assisted pronunciation training: When technology meets pedagogy. *Proceedings of InSTIL/ICALL Symposium*.
18. Poliakova, O. V., Dolnyk, I. M., & Shcherbyna, A. V. (2024). Специфіка постановки звуків англійської мови українським студентам. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 3(210). <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-35>
19. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*.
20. Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
21. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford University Press.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursi u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,Lysenko K. V. [Lysenko K. V.], lysenkokath@gmail.com