УДК 378.147:811.111’342:159.944.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-129-137

Панченко В. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
violazmyov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2958-5802

МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ТРАВМОЧУТЛИВОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано актуальність розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах травмочутливого навчання англійської мови. Визначено, що фонологічна робота має охоплювати не лише формування вимовних, ритміко-інтонаційних і слухо-вимовних умінь, а й підтримку мовленнєвої впевненості, психологічної безпеки та готовності до іншомовної взаємодії. Розкрито психолого-педагогічну вразливість навчання вимови, пов’язану зі страхом помилки, зовнішнім оцінюванням і публічним висловлюванням іноземною мовою. Запропоновано методичні стратегії розвитку фонологічної компетентності, зокрема психологічно безпечне входження у фонетичну діяльність, розвиток фонологічної усвідомленості, поступове ускладнення фонетико-комунікативних завдань, підтримуючий зворотний зв’язок, орієнтацію на зрозумілість мовлення, цифрову індивідуальну практику та інтеграцію фонологічної роботи в змістовну комунікацію.

Ключові слова: фонологічна компетентність, англійська мова, травмочутливе навчання, здобувачі вищої освіти, навчання вимови, фонологічна усвідомленість, мовленнєва впевненість.

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта у закладах вищої освіти спрямована не лише на засвоєння мовної системи, а й на формування здатності здобувачів ефективно брати участь в іншомовній комунікації. Важливим складником цієї здатності є фонологічна компетентність, що забезпечує сприйняття, розпізнавання та продукування звукової організації мовлення, зокрема оволодіння звуковою системою англійської мови, словесним і фразовим наголосом, ритміко-інтонаційними моделями та здатністю досягати фонологічної зрозумілості у спілкуванні.

У практиці навчання англійської мови фонологічний компонент часто розглядається як технічний аспект мовленнєвої підготовки, пов’язаний із корекцією вимови та відпрацюванням звуків чи інтонаційних зразків. Однак вимова є особистісно значущою сферою навчальної діяльності, оскільки пов’язана з голосом, самооцінкою, страхом помилки та очікуванням зовнішнього оцінювання. Тому необхідність говорити іноземною мовою вголос або отримувати коментарі щодо вимови може викликати у здобувачів напруження, невпевненість і тривожність.

В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення, невизначеності та зростання психоемоційного навантаження на здобувачів вищої освіти організація фонетичної і фонологічної роботи потребує переосмислення з позицій травмочутливого підходу. Травмочутливе навчання не означає зниження академічних вимог, а передбачає створення безпечного, передбачуваного й підтримуючого середовища, у якому розвиток фонологічної компетентності поєднує лінгводидактичну доцільність із психолого-педагогічною чутливістю.

Отже, актуальність дослідження визначається суперечністю між потребою у цілеспрямованому розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти та недостатньою розробленістю методичних стратегій, що враховують принципи травмочутливого навчання. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування підходів до організації фонологічної роботи на заняттях з англійської мови, спрямованих на вдосконалення вимовних, ритміко-інтонаційних і слухо-вимовних умінь, а також на формування мовленнєвої впевненості й психологічної безпеки здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку фонологічної компетентності посідає важливе місце в сучасній методиці навчання іноземних мов, оскільки фонологічний компонент забезпечує зрозумілість і комунікативну ефективність усного мовлення. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [8] наголошено на важливості фонологічного контролю, артикуляції звуків і просодії, а також на переході від безумовного наслідування вимови носія мови до орієнтації на зрозумілість мовлення та реалістичність навчальних цілей [11].

У вітчизняній методичній науці зміст і структуру фонетичної та фонологічної компетентності досліджували В. Черниш, А. Кирій, О. Гладка та інші науковці, у роботах яких узагальнено підходи до тлумачення фонетичної компетентності, її компонентного складу та місця в системі іншомовної комунікативної компетентності [4] та розглянуто особливості формування фонологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [2]. Окремі розвідки акцентують увагу на фонетичній варіативності англійської мови та необхідності гнучкішого сприйняття вимовної норми [1].

Зарубіжні дослідження розширюють розуміння цілей фонологічної підготовки. Т. Дервінг і М. Манро обґрунтовують доцільність доказово орієнтованого навчання вимови, у якому пріоритетом є не усунення акценту, а розвиток зрозумілого й функціонально ефективного мовлення [9]. Р. Томсон і Т. Дервінг доводять, що результативність навчання вимови залежить від цілей, фокусу, тривалості, типу інструкції, індивідуальних особливостей здобувачів та способів оцінювання [12].

Важливими для нашого дослідження є праці, присвячені афективним чинникам навчання вимови. М. Баран-Лучаж і Дж. Лі розглядають *pronunciation anxiety* як специфічний різновид іншомовної тривожності, пов’язаний із негативним самосприйняттям, страхом оцінювання та невпевненістю у власній вимові [7]. З. Аліморад і Ф. Адіб засвідчують взаємозв’язок між вимовною тривожністю, мотивацією та готовністю здобувачів до іншомовного спілкування [5].

Окрему групу становлять праці, присвячені травмочутливому та травмоінформованому навчанню. У зарубіжних дослідженнях цей підхід у вищій освіті розглядається крізь призму безпеки, довіри, вибору, співпраці та запобігання повторній травматизації [6; 10]. В українському науковому просторі О. Ташкінова, Л. Пономарьова та О. Роговська пов’язують травмочутливе викладання з викликами воєнного часу, підтримкою студентів і трансформацією освітнього процесу у ЗВО [3].

Отже, аналіз джерел засвідчує, що фонологічна компетентність, навчання вимови, вимовна тривожність і травмочутливе навчання переважно досліджуються як окремі проблемні поля. Недостатньо розробленим залишається питання методичних стратегій розвитку фонологічної компетентності в умовах травмочутливого навчання англійської мови, що й визначає спрямованість цієї статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці методичних стратегій розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах травмочутливого навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах цього дослідження фонологічна компетентність розглядається як складник іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує здатність здобувача освіти сприймати, розпізнавати, інтерпретувати та продукувати звукову організацію англійського мовлення відповідно до комунікативної ситуації. Її зміст не обмежується правильною артикуляцією окремих звуків, а охоплює взаємопов’язані слухо-вимовні, ритміко-інтонаційні, просодичні та

перцептивні вміння. До них належать розрізнення фонем і фонологічних опозицій, оволодіння словесним і фразовим наголосом, інтонаційними моделями, ритмом англійського мовлення, особливостями редукції, паузації, темпу, а також здатність досягати зрозумілості власного висловлювання.

Таке розуміння узгоджується з положеннями *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, де фонологічний контроль описується не лише через точність звуковимови, а й через артикуляцію звуків, просодію та загальну зрозумілість мовлення [8]. Важливо, що в сучасній європейській мовній освіті спостерігається відхід від безумовної орієнтації на імітацію носія мови як єдиного еталона. Натомість більшої ваги набуває здатність мовця бути зрозумілим, комунікативно ефективним і гнучким у різних ситуаціях міжкультурної взаємодії [9; 11]. Така позиція є особливо значущою для травмочутливого навчання, оскільки вона зменшує надмірний психологічний тиск, пов'язаний із вимогою "звучати як носій мови", і відкриває простір для реалістичних, досяжних і педагогічно коректних цілей фонологічного розвитку.

У вітчизняній методичній традиції фонетична й фонологічна компетентність розглядаються як важливі компоненти іншомовної комунікативної підготовки здобувачів освіти. Зокрема, дослідники звертають увагу на її складну структуру, що поєднує знання про звукову систему мови, слухо-вимовні навички, фонетичну усвідомленість, здатність до самоконтролю та корекції власного мовлення [2; 4].

Водночас у традиційній практиці навчання англійської вимови фонологічна робота нерідко вибудовується навколо виявлення й корекції помилки. Такий підхід може бути методично виправданим, якщо йдеться про розвиток точності, усвідомлення фонологічних відмінностей або запобігання комунікативним непорозумінням. Однак у реальних умовах навчання він потребує суттєвого педагогічного коригування, оскільки вимовна помилка має особливий психологічний статус. На відміну від граматичної або лексичної помилки в письмовому тексті, вона виникає в момент звучання, часто стає одразу помітною для групи й може сприйматися здобувачем як оцінка не лише мовленнєвої дії, а й особистої спроможності говорити іноземною мовою.

Саме тому розвиток фонологічної компетентності слід розглядати не лише як процес удосконалення артикуляційних, слухових або інтонаційних умінь, а і як простір формування мовленнєвої впевненості. Для частини здобувачів освіти публічна промова, повторення за викладачем, читання вголос, індивідуальна фонетична корекція або порівняння власного мовлення з аудіомоделлю можуть активізувати страх негативної оцінки, сором, уникання мовленнєвої участі. Дослідження вимовної тривожності підтверджують, що емоційний стан здобувачів, їхня мотивація, самосприйняття та готовність до комунікації істотно впливають на результативність навчання вимови [5; 7].

У цьому контексті особливого значення набуває травмочутливий підхід до навчання англійської мови. Його застосування не передбачає психологізації мовної підготовки або перенесення терапевтичних функцій на викладача. Ідеться передусім про педагогічну організацію освітнього процесу, за якої враховується можлива вразливість здобувачів, зумовлена пережитим стресом, воєнними подіями, переміщенням, втратами, тривалою невизначеністю, перериванням освітніх траєкторій або загальним психоемоційним виснаженням. У працях, присвячених травмоінформованій педагогіці у вищій освіті, наголошується на таких принципах, як безпека, довіра, передбачуваність, право вибору, співпраця, підтримка автономії та запобігання повторній травматизації [6; 10]. В українському контексті ці положення набувають особливої актуальності, оскільки освітній процес у закладах вищої освіти відбувається в умовах воєнного стану, підвищеної тривожності й потреби в системній підтримці студентів [3].

Важливо підкреслити, що травмочутливість не суперечить академічній вимогливості. Навпаки, вона створює умови, за яких здобувачі можуть більш послідовно,

усвідомлено й безпечно працювати над власним мовленням. У сфері фонологічної компетентності це означає, що викладач має не відмовлятися від корекції вимови, а змінювати її характер: робити її конкретною, доброзичливою, педагогічно виправданою, спрямованою на дію та розвиток. Такий підхід дає змогу підтримувати баланс між лінгводидактичною точністю і психолого-педагогічною чутливістю.

З огляду на це методичні стратегії розвитку фонологічної компетентності в травмочутливому навчанні англійської мови доцільно розглядати як систему педагогічно обґрунтованих способів організації фонетичної і фонологічної роботи, спрямованих на поєднання мовленнєвого, когнітивного, афективного та комунікативного аспектів навчання. Вони мають забезпечувати не лише відпрацювання звукової вимови, наголосу, ритму й інтонації, а й формування фонологічної усвідомленості, мовленнєвої впевненості, готовності до участі в іншомовній взаємодії та здатності сприймати помилку як природний етап навчання.

Першою доцільно виокремити стратегію психологічно безпечного входження у фонетичну діяльність. Її сутність полягає в тому, що робота над вимовою, інтонацією, ритмом і просодією не повинна починатися з негайного індивідуального відтворення мовленнєвого матеріалу перед усією групою. Для багатьох здобувачів освіти саме момент публічної промови іноземною мовою є найбільш емоційно вразливим, оскільки він поєднує мовленнєву дію з очікуванням оцінювання, можливістю помилки та порівнянням себе з іншими. Тому на початковому етапі фонетичної роботи важливо створити умови для поступового залучення до усного мовлення через слухання, розпізнавання, внутрішнє промовляння, хорове або парне повторення, короткі фонетичні розминки, роботу з аудіомоделлю, індивідуальне тренування перед озвученням результату. Така організація діяльності узгоджується з принципами травмочутливої педагогіки, зокрема з вимогами безпеки, передбачуваності, довіри та права здобувача на контрольований темп участі в навчальній взаємодії [6; 10].

Другою є стратегія розвитку фонологічної усвідомленості через спостереження й увагу до мовних явищ. Її мета полягає в тому, щоб навчити здобувачів не лише механічно повторювати звукові зразки, а й усвідомлено помічати фонологічні особливості англійського мовлення: відмінності між фонемами, довгими й короткими голосними, сильними й слабкими формами, місцем словесного й фразового наголосу, інтонаційним контуром, паузацією, редукцією та асиміляцією у потоці мовлення. Таке розуміння відповідає сучасному трактуванню фонологічної компетентності як складного утворення, що охоплює не лише артикуляційні навички, а й перцептивні, когнітивні та саморегулятивні компоненти [2; 4].

У практичній площині ця стратегія може реалізовуватися через завдання на слухове розрізнення мінімальних пар, порівняння звучання слів із різним наголосом, визначення інтонації тверджень, запитань або емоційно забарвлених висловлень, аналіз коротких автентичних аудіофрагментів, роботу з транскрипцією, позначення ритмічних груп, порівняння власного аудіозапису зі зразком. Важливо, що травмочутливий потенціал цієї стратегії полягає у зміщенні акценту з помилки як ознаки неуспішності на помилку як джерело спостереження й навчального висновку. Здобувач не просто чує від викладача, що вимовив слово неправильно, а поступово навчається самостійно помічати, у чому полягає відмінність, як вона впливає на зрозумілість мовлення і що саме можна змінити. Це сприяє розвитку автономії, самоконтролю й відповідальнішого ставлення до власного фонологічного поступу.

Третьою важливою стратегією є поступове ускладнення фонетико-комунікативних завдан**ь**. Вона ґрунтується на положенні про те, що ефективне навчання вимови потребує не ізольованого відпрацювання окремих звуків, а продуманого переходу від контрольованих до напівкерованих і комунікативно орієнтованих видів діяльності. Оглядові дослідження з навчання вимови засвідчують, що результативність фонетичної інструкції залежить від її цілей, тривалості, фокусу, типів завдань

та способів оцінювання [12]. У травмочутливому навчанні ця теза набуває додаткового значення, оскільки поступовість і передбачуваність знижують рівень тривожності й допомагають здобувачам відчувати контроль над власною участю в усному мовленні.

Методично така стратегія може вибудовуватися за логікою поступового руху від звука до слова, від слова до словосполучення, від словосполучення до речення, від речення до мікродіалогу, а далі – до змістовної комунікативної ситуації. Наприклад, під час роботи з інтонацією запитань здобувачі спочатку слухають і розпізнають висхідний або спадний інтонаційний контур, потім повторюють короткі зразки, позначають інтонаційні рухи графічно, практикують їх у парах, складають власні запитання і лише на завершальному етапі використовують їх у мініінтерв'ю, рольовій ситуації або обговоренні. Така послідовність дає змогу поєднати точність фонологічної роботи з комунікативною доцільністю, не створюючи для здобувача ситуації різкого переходу від тренування до публічного мовлення.

Четвертою є стратегія підтримуючого фонетичного зворотного зв'язку. У розвитку фонологічної компетентності зворотний зв'язок має особливе значення, оскільки без корекції здобувач не завжди може усвідомити різницю між власним мовленням і цільовою звуковою або інтонаційною моделлю. Дослідження страху помилки у вимові засвідчують, що негативне самосприйняття, очікування оцінювання та невпевненість у власній вимові істотно впливають на готовність здобувачів говорити іноземною мовою [5; 7]. Отже, фонетичний фідбек у травмочутливому навчанні має бути не лише методично точним, а й педагогічно делікатним.

Підтримуючий фонетичний зворотний зв'язок доцільно будувати за кількома принципами: конкретність, дозованість, доброзичливість, орієнтація на дію, уникнення публічного приниження, зосередження на одному або двох найважливіших аспектах вимови замість одночасного виправлення всіх помилок. Наприклад, замість загального зауваження про неправильну вимову доцільніше запропонувати здобувачеві ще раз звернути увагу на довжину голосного, місце наголосу або інтонаційне завершення фрази. У навчальній практиці можуть бути ефективними такі прийоми, як відкладена корекція, переформулювання, самокорекція після повторного прослуховування, індивідуальний аудіокоментар, письмова позначка щодо конкретної фонетичної особливості, робота з типовими помилками без згадування конкретних студентів. Такий підхід дає змогу зберегти академічну вимогливість, але водночас підтримати гідність здобувача й сформувати досвід безпечної роботи над помилкою.

П'ятою стратегією є орієнтація на зрозумілість мовлення, а не на безумовну імітацію носія мови. У сучасній методиці навчання вимови дедалі виразніше простежується перехід від ідеї *native-like pronunciation* до цілей *intelligibility, comprehensibility and communicative effectiveness*. Це означає, що головним результатом фонологічного розвитку має бути не повне усунення акценту, а здатність мовця бути зрозумілим для співрозмовника, адекватно використовувати наголос, ритм та інтонацію і досягати комунікативної мети в конкретній ситуації [9; 11]. Для здобувачів вищої освіти, особливо майбутніх учителів англійської мови, така орієнтація є методично й психологічно виправданою, оскільки допомагає сформувати реалістичне уявлення про якісне іншомовне мовлення.

У контексті травмочутливого навчання ця стратегія має особливу цінність. Жорстка вимога звучати як носій мови може посилювати почуття неуспішності, невпевненість і страх говорити. Натомість орієнтація на зрозумілість дає змогу вибудовувати фонологічну роботу навколо тих аспектів, які справді впливають на комунікацію: виокремлення смислорозрізнювальних звуків, правильне розміщення наголосу в ключових словах, інтонаційне оформлення комунікативних намірів, ритмічна організація фрази, чіткість мовлення в професійно значущих ситуаціях. При цьому акцент здобувача не розглядається як недолік, що має бути повністю усунутий,

а як природна ознака іншомовного мовлення, яка потребує корекції лише тоді, коли заважає зрозумілості або комунікативній ефективності.

Шостою доцільно визначити стратегію цифрової індивідуальної фонетичної практики. В умовах дистанційного та змішаного навчання цифрові інструменти можуть стати важливим засобом розвитку фонологічної компетентності, якщо їх використання має не формальний, а методично обґрунтований характер. Ідеться насамперед про такі види роботи, які дають здобувачеві можливість тренувати вимову у власному темпі: записувати короткі аудіо, переслуховувати себе, порівнювати власне мовлення з моделлю, повторювати завдання кілька разів, надсилати викладачеві найкращий варіант, отримувати індивідуальний коментар. У такому форматі студент не опиняється одразу в ситуації публічного оцінювання, а має більше контролю над процесом виконання завдання.

Цифрова індивідуальна практика може охоплювати ведення коротких *pronunciation journals*, виконання завдань із самозаписом, використання онлайн-словників із аудіовимовою, роботу з функціями *speech-to-text* для перевірки зрозумілості мовлення, індивідуальні аудіовідгуки викладача, порівняння кількох власних записів у динаміці. Така стратегія відповідає принципам вибору, автономії та підтримки здобувача, які є важливими для травмоінформованої педагогіки [6; 10]. Водночас важливо пам'ятати, що цифрові інструменти не завжди коректно враховують варіативність англійської мови, індивідуальні особливості мовлення та реальний комунікативний контекст.

Сьомою є стратегія інтеграції фонологічної роботи в змістовну комунікацію. Її сутність полягає в тому, що розвиток фонологічної компетентності має відбуватися не лише через ізольовані фонетичні вправи, а й через мовленнєві завдання, у яких звук, наголос, інтонація, ритм і темп набувають комунікативного значення. У реальному спілкуванні фонологічні засоби виконують не лише формальну, а й смислову, прагматичну та емоційно-регулятивну функції: вони допомагають виражати ввічливість, упевненість, сумнів, підтримку, емпатію, зацікавлення або обережність. Тому фонологічна компетентність має формуватися в тісному зв'язку з комунікативними намірами та соціально прийнятними способами мовленнєвої взаємодії.

У практиці навчання англійської мови ця стратегія може реалізовуватися через інтонаційне опрацювання коротких діалогів, роботу з емпатійними фразами, озвучення ситуацій підтримки, тренування ввічливих прохань, вибачень, уточнень, незгоди або зворотного зв'язку. Наприклад, одна й та сама фраза *I see what you mean* може звучати як справжнє виявлення розуміння, як формальна відповідь або як прихована незгода залежно від інтонації, темпу, паузи й наголосу. Такі завдання дають змогу показати здобувачам, що фонологічна робота безпосередньо пов'язана з якістю комунікації, а не з механічним відтворенням звукової форми.

Загалом запропоновані методичні стратегії не слід розглядати як ізольовані прийоми або послідовні етапи, які мають реалізовуватися в жорстко визначеному порядку. Вони утворюють взаємопов'язану систему організації фонологічної роботи в травмочутливому навчанні англійської мови. Психологічно безпечне входження у фонетичну діяльність створює передумови для активнішої участі здобувачів; розвиток фонологічної усвідомленості забезпечує осмисленість навчання; поступове ускладнення завдань підтримує відчуття власного академічного прогресу; підтримуючий зворотний зв'язок сприяє конструктивному ставленню до помилки; орієнтація на зрозумілість мовлення формує реалістичні цілі; цифрова індивідуальна практика розширює можливості автономного тренування; інтеграція фонологічної роботи в змістовну комунікацію забезпечує її функціональність і професійну значущість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток фонологічної компетентності в травмочутливому навчанні англійської мови потребує не спрощення або зменшення вимог до якості мовлення, а зміни методичної оптики. Фонологічна робота має бути достатньо системною, щоб забезпечувати поступове

вдосконалення вимови, інтонації, ритму й слухо-вимовних умінь, і водночас достатньо чутливою, щоб підтримувати психологічну безпеку, автономію, мовленнєву впевненість і готовність здобувачів до іншомовної взаємодії. Запропоновані методичні стратегії дають змогу поєднати лінгводидактичну результативність із психолого-педагогічною чутливістю. Їх застосування сприяє не лише вдосконаленню фонологічних умінь здобувачів, а й формуванню безпечного досвіду іншомовного звучання, у якому помилка розглядається як природний етап навчання, а не як ознака особистої неуспішності. Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній перевірці ефективності запропонованих стратегій і розробленні комплексу травмочутливих фонетико-комунікативних вправ для здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Безлюдний О. І., Жупаник О. І. Особливості використання діалектних варіацій у процесі формування фонетичної компетентності здобувачів вищої освіти мовного факультету. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 5(35). С. 963–975. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-963-975

2. Гладка О. В. Особливості формування фонологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2020. Вип. 187. С. 656–660. DOI: https://doi.org./10.36550/2522-4077.2020.187.104

3. Ташкінова О., Пономарьова Л., Роговська О. Проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2024. № 49. С. 61–68. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9

4. Черниш В. В., Кирій А. С. Зміст і структура фонетичної компетентності: погляд українських та зарубіжних науковців. *Іноземні мови*. 2024. № 3. С. 3–10. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312467

5. Alimorad Z., Adib F. The effects of pronunciation anxiety and motivation on English learners' willingness to communicate. *GIST – Education and Learning Research Journal*. 2022. № 25. P. 42–63. DOI: https://doi.org/10.26817/16925777.1369

6. Anderson R. K., Landy B., Sanchez V. Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*. 2023. Vol. 2, Is. 2. P. 125–140. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.5012

7. Baran-Łucarz M., Lee J. H. Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*. 2021. Vol. 21, Is. 1. P. 93–113. DOI: https://doi.org/10.6018/ijes.426411

8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL : https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення : 25.04.2026).

9. Derwing T. M., Munro M. J. Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2015. 208 p. DOI: https://doi.org/10.1075/lllt.42

10. Henshaw L. A. Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, Is. 10. Article 368. DOI: https://doi.org/10.3390/bs12100368

11. Phonology in the classroom. *Council of Europe* : web-site. URL : https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/phonology-in-the-classroom (дата звернення : 25.04.2026).

12. Thomson R. I., Derwing T. M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*. 2015. Vol. 36, Is. 3. P. 326–344. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/amu076

References

1. Bezliudnyi, O. I., & Zhupanyk, O. I. (2025). Osoblyvosti vykorystannia dialektnykh variatsii u protsesi formuvannia fonetychnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity movnoho fakultetu [Peculiarities of using dialect variations in the process of forming phonetic competence of higher education students of the language faculty]. *Aktualni pytannia u suchasnii*

nautsi – Current Issues in Modern Science, 5(35), 963–975. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-963-975 [in Ukrainian].

2. Hladka, O. V. (2020). Osoblyvosti formuvannia fonolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Peculiarities of forming phonological competence of future foreign language teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Academic Notes. Series: Philological Sciences*, 187, 656–660. https://doi.org/10.36550/2522-4077.2020.187.104 [in Ukrainian].

3. Tashkinova, O., Ponomarova, L., & Rohovska, O. (2024). Problemy ta perspektyvy zaprovadzhennia travma-chutlyvoho vykladannia v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Problems and prospects of introducing trauma-sensitive teaching in higher education institutions of Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriia: Pedahohika – Human Studies. Series of Pedagogy*, 49, 61–68. https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9 [in Ukrainian].

4. Chernysh, V. V., & Kyrii, A. S. (2024). Zmist i struktura fonetychnoi kompetentnosti: pohliad ukrainskykh ta zarubizhnykh naukovtsiv [Content and structure of phonetic competence: The view of Ukrainian and foreign scholars]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 3–10. https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312467 [in Ukrainian].

5. Alimorad, Z., & Adib, F. (2022). The effects of pronunciation anxiety and motivation on English learners' willingness to communicate. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 25, 42–63. https://doi.org/10.26817/16925777.1369 [in English].

6. Anderson, R. K., Landy, B., & Sanchez, V. (2023). Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2(2), 125–140. https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.5012 [in English].

7. Baran-Łucarz, M., & Lee, J. H. (2021). Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*, 21(1), 93–113. https://doi.org/10.6018/ijes.426411 [in English].

8. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in English].

9. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.42 [in English].

10. Henshaw, L. A. (2022). Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*, 12(10), Article 368. https://doi.org/10.3390/bs12100368 [in English].

11. Council of Europe. (n.d.). *Phonology in the classroom*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/phonology-in-the-classroom [in English].

12. 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 [in English].

Panchenko V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Philology,
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
violazmyov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2958-5802

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING PHONOLOGICAL COMPETENCE IN TRAUMA-SENSITIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Relevance of the study. The article claims that the development of phonological competence in trauma-sensitive English language teaching should be considered not only

as work on pronunciation accuracy, stress, rhythm, intonation and prosody, but also as a way to support students' psychological safety, speech confidence and readiness for oral communication.

Main objective of the study. The main objective of the study is to substantiate and characterize methodological strategies for developing higher education students' phonological competence in trauma-sensitive English language teaching.

Methodology. The study was conducted through theoretical analysis, synthesis and generalization of research on phonological competence, pronunciation pedagogy, pronunciation anxiety, intelligibility-oriented instruction and trauma-sensitive education.

Results, findings and conclusions. The results were obtained by identifying the points of intersection between linguistic, methodological and psychological-pedagogical aspects of pronunciation teaching. It has been determined that phonological competence should not be reduced to technical correction of pronunciation errors or imitation of native-speaker models. It involves the ability to perceive, distinguish and produce the sound organization of English speech in a way that ensures intelligibility and communicative effectiveness.

The article shows that pronunciation work is personally sensitive because it is connected with the voice, public performance, self-assessment, fear of mistakes and external evaluation. A set of methodological strategies has been proposed: psychologically safe entry into phonetic activity; development of phonological awareness through noticing; gradual complication of phonetic and communicative tasks; supportive phonetic feedback; orientation towards intelligibility; digital individual pronunciation practice; and integration of phonological work into meaningful communication. It is concluded that trauma-sensitive pronunciation teaching does not lower academic requirements, but changes the methodological perspective by combining systematic phonological work with psychological safety, autonomy and speech confidence.

Significance. The proposed strategies may be used in English language courses for higher education students to design pronunciation activities and feedback practices that support both phonological development and a safe learning environment.

Keywords: phonological competence, English language, trauma-sensitive teaching, higher education students, pronunciation teaching, phonological awareness, speech confidence.

Отримано редколегією / Received: *27.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *07.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*