

The background of the entire image is a stylized illustration in warm orange and red tones. At the bottom, the profiles of a man and a woman are shown, facing each other. The man is on the left, looking towards the right, and the woman is on the right, looking towards the left. Both have their hands raised, palms facing each other, as if in a gesture of communication or shared thought. Above them, a large, multi-layered cloud-like shape is composed of concentric, wavy bands of orange and red, with a purple hue on the right side. Several thin, wavy lines of orange and red extend from the base of this cloud-like shape down towards the hands of the man and woman, suggesting a flow of ideas or emotions.

АРИНА ФРУМКІНА

**ПСИХОЛІНГВІСТИКА:
КОНЦЕПТИ, МОВЛЕННЯ,
ОСОБИСТІСТЬ**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ГЕРМАНСЬКИХ І СХІДНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ



Арина ФРУМКІНА

Психолінгвістика: концепти, мовлення, особистість

*навчальний посібник для здобувачів
другого (магістерського) рівня вищої освіти*

Одеса – 2025

УДК81'232:378.147(075.8)

Укладачі: к. філол. н., доцент Арина Фрумкіна

Надруковано рішенням Навчально-методичної ради Міжнародного гуманітарного університету, протокол № 6 від 20.02.2025 р.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри німецької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова **Наталя ГОЛУБЕНКО**

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова **Вікторія ГРИГОРАШ.**

Навчальний посібник «Психолінгвістика: концепти, мовлення, особистість» призначений для здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей і зосереджений на ключових засадах психолінгвістичного аналізу мовлення, когнітивних процесів, пов'язаних із породженням і сприйняттям мовлення, а також на вивченні мовної особистості. Посібник охоплює базові поняття психолінгвістики, моделі мовленнєвої діяльності, функціонування внутрішнього мовлення, феномен динамічного стереотипу, білінгвальні механізми та методи психолінгвістичного експерименту.

Навчальний матеріал подано з урахуванням міждисциплінарних підходів – на стику когнітивної лінгвістики, психології, нейронаук та методики викладання іноземних мов. Значна увага приділяється інтеграції теорії з практикою: посібник містить ситуаційні вправи, фрагменти мовлення для аналізу, тестові й підсумкові завдання. Розділи посібника укладено відповідно до сучасної академічної логіки побудови психолінгвістичного курсу в магістратурі.

Завдяки поєднанню наукової теорії та практичного інструментарію посібник сприяє розвитку критичного мислення, розуміння когнітивно-мовленнєвих механізмів, а також формуванню психолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців-філологів.

Фрумкіна А. Л. Психолінгвістика: концепти, мовлення, особистість
навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
Одеса, 2025. 137 с.

ЗМІСТ

Вступ	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ	9
1.1. Об'єкт, предмет і завдання психолінгвістики	9
1.2. Методи психолінгвістичних досліджень	17
1.3. Психолінгвістика в системі наук	22
1.4. Основні етапи розвитку психолінгвістики як науки	27
РОЗДІЛ 2. МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОМУ ВИМІРІ	33
2.1. Поняття мовленнєвої діяльності: структура й психолінгвістичні інтерпретації	33
2.2. Психічні механізми породження та сприйняття мовлення	37
2.3. Внутрішнє мовлення: функції та специфіка	39
2.4. Мовленнєві стратегії і мовленнєві помилки	45
2.5. Динамічний стереотип як механізм автоматизації мовленнєвої діяльності	48
2.6. Психолінгвістичні особливості мовної особистості	51
РОЗДІЛ 3. ОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЯ	55
3.1. Формування мовлення в дитячому віці: психолінгвістичні підходи	55
3.2. Мовленнєвий розвиток: етапи, критичні періоди, варіативність	57
3.3. Мовленнєві порушення: типологія, причини, психолінгвістичне пояснення	60
Типи мовленнєвих порушень у психолінгвістиці	64
3.4. Білінгвізм і психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку	67
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛІНГВІСТИКА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ	70
4.1. Мовна картина світу: психолінгвістичний підхід	70
4.2. Мовні стереотипи й когнітивні схеми	72
4.3. Психолінгвістичні аспекти перекладу	75

4.4. Мовна особистість у міжкультурному діалозі	77
---	----

РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ

5.1. Методологічні засади психолінгвістичного дослідження	79
5.2. Асоціативний експеримент у психолінгвістиці	80
5.2.1. Експеримент як ключова методологія психолінгвістики: концепції, інтерпретації, застосування	82
5.3. Корпусні методи у психолінгвістичних дослідженнях	85
5.4. Діагностика мовленнєвого розвитку: психолінгвістичні інструменти	87
Питання для самоконтролю	89
Ситуаційні вправи з психолінгвістики	94
Вправи на аналіз фрагментів мовлення	98
Аналіз фрагментів мовлення з методичними поясненнями	102
Питання для підсумкового контролю	111
Практичне завдання: асоціативний експеримент	113
Бланк для проведення асоціативного експерименту	116
Інструкція для здобувача вищої освіти:	116
Список стимулів (приклад – варіант 1):	116
Блок самоаналізу:	117
Діагностичне завдання:	118
«Мовленнєвий автоматизм у дії»	118
Практичні вправи на діагностику мовленнєвих порушень, білінгвізму, мовної особистості та внутрішнє мовлення.	120
Мовленнєві порушення	120
Білінгвізм	120
Мовна особистість	121
Внутрішнє мовлення	121
Практичний блок: «Мовні стереотипи у психолінгвістиці»	123

Практичні завдання до теми: «Мовна особистість у міжкультурному діалозі»	126
Список використаних джерел	129
Список рекомендованих джерел для самостійної роботи	134
1. Теоретичні засади психолінгвістики	134
2. Мовленнєва діяльність і внутрішнє мовлення	135
3. Мовна особистість і динамічні стереотипи	135
4. Білінгвізм і міжкультурна комунікація	136
5. Психолінгвістичні методи та експеримент	137

Вступ

Упродовж останніх десятиліть психолінгвістика перетворилася на одну з провідних міждисциплінарних галузей гуманітарного знання, яка інтегрує теоретико-методологічні здобутки лінгвістики, когнітивної психології, нейронаук, філософії мови та педагогіки. Її предметом є мова в дії – тобто мова, що реалізується в мовленнєвій діяльності як внутрішній і зовнішній процес, структурований, регульований, афективно забарвлений і соціально зумовлений. Саме тому психолінгвістичні знання є необхідною частиною професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів, перекладачів, лінгводидактів, а також дослідників у сфері гуманітаристики.

Актуальність створення цього методичного посібника зумовлена потребою системного, цілісного й одночасно практико-орієнтованого викладу базових положень сучасної психолінгвістики в контексті підготовки магістрантів філологічних спеціальностей. Психолінгвістичне осмислення мовлення дозволяє здобувачу вищої освіти не лише глибше оволодіти мовним матеріалом, а й краще зрозуміти механізми породження та сприйняття мови, динаміку мовного розвитку, природу мовленнєвих помилок, закономірності міжмовної взаємодії.

У центрі уваги цього посібника – мовна особистість як когнітивно-комунікативний суб'єкт, що функціонує в умовах багатоетапного онтогенезу, багатомовного середовища та міжкультурного діалогу. Окремий акцент зроблено на аналізі внутрішнього мовлення, динамічного стереотипу, мовної картини світу, механізмів перекладу та білінгвального розвитку – як тих явищ, що виявляють глибинну взаємодію між мовою, мисленням і соціокультурним досвідом. Структура посібника передбачає поєднання теоретичного викладу, авторських аналітичних положень, прикладів з реальних досліджень і методичних міркувань щодо застосування психолінгвістики в освітньому процесі.

Метою посібника є формування в магістрантів цілісного уявлення про психолінгвістичну природу мовлення, розвиток аналітичного мислення щодо мовленнєвих процесів, а також ознайомлення з основними методами наукового аналізу мовної діяльності в індивідуальному, соціальному й міжкультурному вимірах. Праця поєднує сучасні академічні підходи з авторською рефлексією та практичним досвідом викладання психолінгвістики у вищій школі.

Посібник адресований здобувачам другого рівня вищої освіти – магістрантам філологічних освітніх програм, а також може бути корисним для викладачів, аспірантів, молодих науковців, які досліджують проблеми мови, мовлення й свідомості в міждисциплінарному полі сучасної гуманітаристики.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

1.1. Об'єкт, предмет і завдання психолінгвістики

Психолінгвістика як самостійна наукова галузь сформувалася на перетині лінгвістики й психології, однак її предметно-методологічне поле значно ширше. Центральним об'єктом дослідження психолінгвістики є мовлення, яке розглядається не лише як інструмент комунікації, а як складна когнітивна діяльність, що інтегрує процеси сприйняття, обробки, збереження та породження інформації. Саме мовлення, на відміну від мови як абстрактної системи знаків, постає в психолінгвістиці як динамічне й варіативне явище, що вивчається в безпосередньому зв'язку з психічними процесами, передусім із мисленням, пам'яттю, уявою, увагою та емоційною сферою.

Предметом психолінгвістики є внутрішні механізми функціонування мовлення у свідомості індивіда, закономірності формування мовних навичок, взаємодія мовної та когнітивної систем, а також специфіка мовленнєвої поведінки людини в різних комунікативних ситуаціях. Таким чином, психолінгвістика досліджує не лише вербальні акти, а й приховані когнітивні операції, які передують або супроводжують мовленнєву реалізацію.

Наукова традиція дослідження психічної природи мовлення бере свій початок у працях В. Вундта, який одним із перших намагався поєднати психологію та мовознавство, розглядаючи мову як зовнішній прояв внутрішньої діяльності свідомості. Значний внесок у розвиток ідей психолінгвістики зробив Л. Виготський, який у своїй праці «Мислення і мова» (1934) обґрунтував тезу про нерозривний зв'язок між інтелектуальним розвитком і формуванням мовлення. Він підкреслював роль соціального контексту та внутрішнього мовлення як проміжної ланки між мовою та мисленням. Згодом його ідеї були розвинені О. Лурією, який не лише поглибив розуміння нейропсихологічних основ мовлення, а й

започаткував системний підхід до вивчення мовної діяльності у хворих із ураженнями головного мозку.

У західній науковій традиції становлення психолінгвістики як самостійної галузі знання відбулося на перетині лінгвістики, психології та когнітивної науки у другій половині XX століття.

Однією з фундаментальних постатей у процесі становлення психолінгвістики як наукової галузі був *Джордж Армідедж Міллер*, американський психолог і фахівець у сфері когнітивних наук. Його дослідження, зокрема праця «*The Magical Number Seven, Plus or Minus Two*» (1956), стали основою для розуміння обмежень короткочасної пам'яті. Саме Міллер уперше кількісно визначив ємність короткочасної пам'яті людини, наголосивши, що обсяг інформації, який індивід може утримувати одночасно у свідомості, зазвичай обмежується сімома $\pm$ двома одиницями (7 ± 2). Це положення мало не лише емпіричне, а й теоретичне значення, оскільки надалі стало центральним у побудові моделей мовного сприйняття й породження, де оперативна пам'ять виступає ключовою структурою для збереження синтаксичних і семантичних блоків під час формування висловлення. Діяльність Міллера сприяла переходу психології від біхевіористських до когнітивних моделей, а його ідеї заклали підвалини психолінгвістичних досліджень короткочасної обробки мовного матеріалу.

У той самий період докорінна зміна парадигми відбулася в лінгвістиці завдяки працям *Ноама Хомського*, який виступив із різкою критикою біхевіоризму та запропонував власну концепцію трансформаційно-генеративної граматики. Хомський увів поняття мовної компетенції – внутрішньої, універсальної, вродженої здатності породжувати граматично коректні висловлення незалежно від їхньої частотності чи досвіду засвоєння. Саме ця ідея стала теоретичним протиставленням асоціативним моделям навчання, запропонованим *Б. Скіннером*, які пояснювали мовлення як продукт підкріплень. У своїй знаменитій рецензії на працю

Скіннера «Verbal Behavior» (1959) Хомський продемонстрував неспроможність біхевіористських підходів у поясненні мовного креативу й оволодіння синтаксичними структурами. Унаслідок цієї полеміки мова остаточно перестала розглядатися як поведінкова реакція й постала як об'єкт ментального, психолінгвістичного аналізу.

У наступні десятиліття психолінгвістика розвивалася в руслі когнітивної науки, що охоплює методи нейропсихології, психофізіології та математичного моделювання. Один із провідних дослідників у цьому напрямі, *Тен Слобін*, висунув гіпотезу «думання для говоріння» (thinking-for-speaking), яка стала вагомим внеском у пояснення взаємозв'язку між мовною структурою та когнітивними процесами. Слобін доводив, що рідна мова задає не лише правила формування висловлень, а й визначає спосіб концептуалізації досвіду: те, що ми говоримо, є результатом не лише думки, а й того, як мова дозволяє нам її виразити. Його емпіричні дослідження на матеріалі типологічно різних мов продемонстрували, що мовні категорії істотно впливають на увагу, пам'ять і образне мислення, особливо під час опису руху, просторових зв'язків і дії.

До моделювання процесу мовного сприйняття значний внесок зробив *Девід Трейсер*, який зосередив увагу на аналізі мовлення в режимі реального часу. Він досліджував, як слухач інтерпретує потік мовленнєвого сигналу, використовуючи не лише лексичні й граматичні підказки, а й просодичні, інтонаційні, темпоральні й емоційні параметри. Його підхід сформував потужний напрям у психолінгвістиці, присвячений вивченню паралельної обробки інформації, обмежень робочої пам'яті й когнітивного навантаження в перцептивній фазі мовленнєвої взаємодії.

У галузі мовного продукування визначальним стало моделювання, запропоноване *Віллемом Левельтом*. Його модель мовленнєвого планування розділяє процес на три основні фази: концептуалізацію, формулювання та артикуляцію. Левельт чітко показав, що до моменту

звучання висловлення мовна одиниця проходить складну трансформацію – від задуму через граматичне й лексичне кодування до моторної реалізації. Цей підхід дозволив не лише теоретично описати структуру мовленнєвого акта, а й емпірично перевірити послідовність активації окремих процесів за допомогою методів електрофізіології та спостереження за мовними помилками.

Соціокогнітивну перспективу мовного розвитку вивчає *Майкл Томаселло*, який виступає критиком універсалістських моделей і послідовником ужиткової теорії засвоєння мови. У його концепції провідну роль у формуванні мовної системи відіграють не стільки вроджені граматичні структури, скільки соціальна взаємодія, прагматична інтенція й повторюваний мовний досвід. Томаселло стверджує, що дитина набуває мови не через автоматичну активацію універсальних правил, а через поступове узагальнення конкретних конструкцій, які вона чує в спілкуванні з дорослими. Саме прагнення бути зрозумілим у соціальному контексті є рушієм розвитку мовної компетенції.

Сучасна психолінгвістика активно розробляє проблематику, пов'язану з роллю пам'яті, уваги та виконавчих функцій у мовленнєвій діяльності. Особливу увагу приділено феномену автоматизації мовленнєвих навичок, дослідженню багатомовності, а також процесам паралельної обробки мовлення в умовах когнітивного навантаження. Зростає інтерес до вивчення соціокультурної зумовленості мовленнєвої поведінки, зокрема до аналізу того, як культурні моделі впливають на структуру мовного висловлення, вибір стратегій комунікації, розуміння іронії, мовної гри, емоційного забарвлення та прагматичних маркерів. Таким чином, сучасна психолінгвістика є розгалуженою, емпірично верифікованою галуззю, що поєднує теоретичну складність із прикладним потенціалом і є ключовим напрямом дослідження мови як психічного, когнітивного й соціального феномена.

Таким чином, психолінгвістика досліджує не лише поверхневі мовні прояви, а й глибинні психологічні механізми, що забезпечують мовленнєву активність особистості. Вона орієнтована на розуміння того, як людина формує мовленнєве висловлення, як відбувається мовна рецепція, які когнітивні структури лежать в основі мовного розуміння та як функціонують мовні моделі в контексті індивідуального й колективного досвіду.

Сучасна психолінгвістика, що функціонує в межах ширшої когнітивної парадигми, розглядає мовлення не як ізольований вербальний акт, а як багаторівневий психічний процес, що реалізується у взаємодії низки когнітивних і мовних механізмів. Відповідно до уявлень когнітивної науки, мовлення починається з етапу смислового планування, коли в свідомості мовця формується загальна інтенція, цілеспрямований змістовий задум. Цей задум далі структурується через граматичне кодування, що забезпечує організацію лексичних і синтаксичних одиниць у відповідну мовну форму. Фонетична реалізація висловлення здійснюється вже на завершальному етапі, коли сформульований зміст перетворюється на звуковий потік. Усі ці фази взаємопов'язані з механізмом самокорекції: у реальному часі мовець здатен вносити правки, перебудовувати конструкції, змінювати інтонацію чи вибір лексем відповідно до зворотного зв'язку, що надходить як від самого себе, так і від комунікативного контексту.

У цьому контексті надзвичайно важливою є ідея *Майкла Томаселло*, який наголошує, що мова як така не є автономною когнітивною системою, а виникає на основі узагальнення індивідуальних мовленнєвих інтенцій. Згідно з його ужитковим підходом, мовна система людини формується не внаслідок застосування універсальних граматичних правил, а в результаті постійної участі в комунікативних ситуаціях, у яких особистість прагне бути зрозумілою. Відповідно, мовлення виступає не просто засобом вираження думки, а результатом складного механізму соціального

пізнання, що охоплює здатність передбачати реакцію співрозмовника, враховувати комунікативні ролі та культурні очікування. Таким чином, мовна компетенція, за Томаселло, ґрунтується не на вродженій граматичній матриці, а на прагматичному досвіді взаємодії.

Загальнотеоретичне підґрунтя такого підходу сформоване в працях західних когнітивістів, зокрема *Джорджа Лакоффа*, *Джеррі Фодора* та *Воллеса Чейфа*. У центрі уваги цих дослідників – ідея про те, що мова безпосередньо пов'язана з ментальними репрезентаціями, тобто внутрішніми когнітивними моделями світу. Згідно з поглядами *Лакоффа*, мовні категорії не є логічно-абстрактними, а формуються на основі тілесного й сенсорного досвіду, що означає вкоріненість мовлення у втіленому мисленні. *Фодор*, зі свого боку, розробив теорію модульності свідомості, в якій мова розглядається як автономна когнітивна система, однак така, що має спільні підстави з пам'яттю, сприйняттям і мисленням. Чейф акцентував на важливості дискурсивної організації мовлення, вважаючи, що синтаксичні структури відображають актуальні схеми уваги мовця, його когнітивну активність у момент продукування висловлення.

На цьому тлі особливо виразною є концептуальна позиція представників української психолінгвістичної школи, яка розвивається у напрямі гуманістичної, особистісно-орієнтованої парадигми. У працях *Сергія Дмитровича Шевченка* мовлення розглядається як функціональна система свідомості, що є інструментом когнітивної, емоційної та соціальної взаємодії. Він підкреслює, що мовлення виконує роль не лише засобу комунікації, а й механізму внутрішньої організації думки, особистісної рефлексії, формування самосвідомості. Особливий акцент Шевченко робить на інтеграції мовної, когнітивної та афективної сфер, що виводить психолінгвістику за межі вузької лінгвістичної парадигми.

У свою чергу, професор *Олександра Олександрівна Сербенська* у своїх роботах систематично розглядає мовлення в контексті

індивідуального мовного досвіду та культурної традиції. Її дослідження базуються на уявленні про мову як простір діалогу між особистістю та спільнотою, де кожен мовленнєвий акт віддзеркалює не лише граматичні навички мовця, а й його естетичні, етичні, національно-культурні установки. Мовлення в такому підході постає не просто як когнітивний феномен, а як спосіб реалізації індивідуальної ідентичності в межах культурної норми.

Вагомий внесок у розвиток прикладного напрямку психолінгвістики зробила *Галина Василівна Колесник*, яка зосереджує увагу на психолінгвістичних чинниках формування іншомовної комунікативної компетентності. У її працях розглядаються механізми інтеріоризації іноземного мовлення, моделі активізації асоціативного мислення та роль психолінгвістичних стратегій у засвоєнні й продукуванні іншомовних висловлень. Особливу увагу дослідниця приділяє діагностиці когнітивно-мовленнєвого потенціалу здобувача вищої освіти, аналізу асоціативних полів, лінгвокогнітивних помилок і метакогнітивної рефлексії.

У галузі міждисциплінарної психолінгвістики, що інтегрує принципи когнітивного аналізу, педагогічної лінгвістики та методики викладання іноземних мов, активно працює *Арина Леонівна Фрумкіна*. У своїх працях вона досліджує інтегративні психолінгвістичні моделі викладання іноземної мови, зокрема в контексті образотворчої діяльності в початковій школі, аналізує вплив афективного чинника на мовну продуктивність, описує мовленнєві прояви динамічних стереотипів і механізми розвитку мовної особистості у полілінгвальному середовищі. Її дослідження орієнтовані на формування комунікативно-психолінгвістичної компетентності майбутніх учителів і надають великого значення інтеграції мовного, когнітивного й емоційного в контексті реальної педагогічної взаємодії.

Інституційний розвиток української психолінгвістики також забезпечується діяльністю наукових шкіл при провідних педагогічних університетах України – зокрема в Києві, Одесі, Сумах, Черкасах і Дрогобичі, де здійснюються ґрунтовні дослідження асоціативних процесів, внутрішнього мовлення, мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також соціокультурних аспектів білінгвальної мовної поведінки.

Отже, сучасна психолінгвістика в її когнітивному, соціальному та освітньому вимірах дедалі частіше трактує мовлення не як автономну граматичну систему, а як складну ментальну діяльність, що інтегрує інтенцію, досвід, культуру та особистість. Саме ця інтеграція визначає її цінність у підготовці фахівців гуманітарного профілю, здатних аналізувати мову не лише як систему, а як живу форму людського буття.

Завдання сучасної психолінгвістики не обмежуються вивченням структури мовлення. Значну увагу приділено також аналізу мовленнєвого розвитку в онтогенезі, вивченню порушень мовлення, особливостям білінгвізму, психолінгвістичним аспектам перекладу, міжкультурної комунікації та мовної освіти. Ці напрями досліджень вимагають розробки нових теоретичних моделей і удосконалення методології, що, у свою чергу, сприяє трансдисциплінарному збагаченню галузі.

Психолінгвістика як наука виконує не лише пізнавальну, а й прикладну функцію. Знання про мовленнєві механізми активно використовуються в мовній освіті, логопедії, психотерапії, перекладознавстві, штучному інтелекті. Сучасні дослідження мовлення з використанням методів eye-tracking, нейровізуалізації, комп'ютерного моделювання відкривають нові горизонти для розуміння складної природи мови та мислення.

1.2. Методи психолінгвістичних досліджень

Методологічне підґрунтя психолінгвістики формується на перетині експериментальної психології, когнітивної науки та сучасної лінгвістики. Основною метою методів, що застосовуються в цій галузі, є виявлення і реконструкція тих психічних процесів, які лежать в основі мовленнєвої діяльності, а також встановлення зв'язків між мовною формою, змістом і когнітивними структурами індивіда. Починаючи з середини XX століття, дослідники дедалі більше орієнтуються на емпірично обґрунтовані, експериментально перевірювані моделі мовлення, що значно відрізняє психолінгвістику від традиційних дескриптивних мовознавчих дисциплін.

У межах сучасної психолінгвістики експеримент як метод дослідження відіграє принципово важливу роль, оскільки саме він дозволяє перейти від описового аналізу мовленнєвих феноменів до емпіричної перевірки гіпотез про внутрішні механізми мовної діяльності. Його методологічне підґрунтя було сформоване ще в середині XX століття в працях таких науковців, як *Джордж Міллер*, *Ерік Леннеберг* та *Тен Слобін*. Саме ці дослідники запропонували розглядати мовлення як складну когнітивну процедуру, яка реалізується через низку окремих операцій – таких як декодування мовного сигналу, відбір лексичних одиниць, синтаксичне структурування, артикуляційне планування тощо. Такий підхід дозволив вивести психолінгвістику за межі суто інтерпретаційного підходу й закріпити за нею статус науки з експериментальною основою.

Експериментальна стратегія у психолінгвістиці передбачає спостереження за тим, як мовна система активізується в реальному або змодельованому мовленнєвому акті. При цьому фокус робиться не на результаті, а на процесі: дослідника цікавить, наприклад, скільки часу потребує мовець для того, щоби впізнати знайоме слово, наскільки точно він відтворює почутий фрагмент, як змінюється якість його мовлення під впливом інтерференції або когнітивного навантаження. Частими

параметрами, що підлягають вимірюванню в таких дослідженнях, є латентність реакції (тобто час, який минає від подання стимулу до відповіді), кількість і характер помилок, швидкість відновлення порушених синтаксичних структур, а також здатність до самокорекції в режимі реального часу. Водночас експериментальні парадигми дозволяють досліджувати вплив емоційного стану, типу інструкції, мовного контексту або навіть настанови на обробку мовного матеріалу, що надзвичайно важливо для пояснення міжіндивідуальних відмінностей.

Окрему і надзвичайно значущу позицію в системі психолінгвістичних методів посідає **асоціативний експеримент**, який історично розвивався як ключовий інструмент вивчення ментального лексикону. Його основною метою є виявлення того, як у свідомості мовця структуровано зв'язки між словами, поняттями, образами та досвідом. Методика полягає в тому, що респондентові пропонується стимул (слово або фраза), на який він має дати першу асоціацію, яка спадає на думку. Отримані реакції фіксуються й аналізуються з позицій частотності, типології зв'язку (семантичного, граматичного, фонетичного, культурного тощо) та індивідуальних особливостей мовної поведінки. Як зазначає *А. Ачард*, асоціативні реакції не тільки відображають найближчі когнітивні зв'язки в ментальному просторі, але й виявляють мовні шаблони, сформовані під впливом соціального досвіду, освіти, етнокультурного середовища.

Особливу увагу до асоціативного підходу демонструють і українські психолінгвісти. Так, у працях *Галини Колесник* аналіз асоціативних полів використовується як засіб діагностики мовної особистості, зокрема для виявлення ступеня сформованості іншомовної компетентності та внутрішньої мовної організації. У контексті вивчення іншомовної комунікації дослідниця вказує на важливість активізації латентних зв'язків між одиницями лексикону, що виявляються лише в умовах спонтанного продукування мовлення. У свою чергу, *Раїса Мартинова* у своїх

емпіричних дослідженнях показує, що асоціативні реакції містять у собі значний обсяг неусвідомленої мовної інформації – зокрема сліди раннього мовного досвіду, індивідуальні семантичні конструкти, а також емоційні маркери, які формують цілісне асоціативне поле особистості.

З огляду на все зазначене, експериментальна методика в психолінгвістиці виконує функцію не лише інструмента верифікації гіпотез, а й джерела глибшого розуміння того, як функціонує мова в індивідуальній і колективній свідомості. Вона дозволяє моделювати механізми мовлення в лабораторних умовах і виявляти ті аспекти когнітивної обробки мовної інформації, які не можуть бути встановлені за допомогою традиційного аналізу тексту чи спостереження за спонтанним мовленням.

Поряд із традиційними експериментальними методами дедалі більшого значення набувають **методи спостереження і дискурсивного аналізу**. Ці підходи, хоча й менш формалізовані, дозволяють дослідити мовлення в його природному середовищі – в ситуаціях щоденної комунікації, педагогічної взаємодії, професійної діяльності тощо. Особливу увагу привертають дослідження мовленнєвої поведінки в кризових або стресових умовах, що висвітлює роль афективного компонента в організації мовлення.

Сучасна психолінгвістика активно розширює власну методологічну базу, інтегруючи інноваційні технології, цифрові інструменти та нейронаукові методи в дослідницьку практику. Це дозволяє значно поглибити розуміння природи мовлення, розглядати його не лише як когнітивний, але і як нейрофізіологічний та соціокультурний процес, що розгортається у конкретному комунікативному контексті. Одним із таких новітніх напрямів є використання технології **відстеження рухів очей (eye-tracking)**. Цей метод базується на високоточній реєстрації траєкторії

погляду, фіксації та саккад – мікрорухів очей під час зорового сприйняття мовного або зображального матеріалу.

Як доводять дослідження *Кіта Райнера та Елінора Кларк*, дані про рух очей можуть розкривати складність синтаксичних структур, рівень когнітивного навантаження на читача, а також ступінь передбачуваності й когерентності тексту. Наприклад, затримки погляду на певних словах, їхня тривалість і повторні фіксації свідчать про труднощі в обробці інформації. У таких випадках йдеться про так звані *регресії* – повернення погляду до попередніх елементів тексту, що вказує на необхідність переінтерпретації мовного матеріалу. За допомогою цих індикаторів психолінгвіст може не лише описати, а й обґрунтувати висновки щодо функціонування синтаксичних або семантичних механізмів на рівні внутрішнього мовлення, не вдаючись до суб'єктивного спостереження.

Іншим значущим інструментом сучасного дослідника є **корпусний підхід**, який дозволяє працювати з великими масивами мовного матеріалу, зафіксованого в реальних умовах спілкування. Корпусна психолінгвістика передбачає застосування спеціалізованих лінгвістичних корпусів – баз даних, які містять структуровано розмічені тексти й дозволяють досліднику автоматично виявляти закономірності слововживання, синтаксичної варіативності, граматичних патернів. Це особливо важливо для побудови статистично достовірних моделей мовної обробки. Завдяки корпусам можливо не лише порівнювати функціонування певних лексем чи конструкцій у різних жанрах або мовах, але й простежувати зміну мовних норм у динаміці, враховуючи соціальні, культурні та вікові чинники.

Окрім поведінкових та лінгвостатистичних методів, до арсеналу психолінгвістики дедалі частіше залучаються **нейронаукові підходи**, що ґрунтуються на безпосередньому спостереженні за мозковою активністю під час мовленнєвої діяльності. Зокрема, **функціональна магнітно-резонансна томографія (fMRI)** дозволяє візуалізувати ті зони мозку, що

активуються в процесі мовлення, читання або мовного сприйняття. Завдяки цьому дослідники можуть установити просторову локалізацію мовних функцій – таких як семантична обробка, синтаксичне планування чи фонологічне кодування. Водночас **електроенцефалографія (EEG)** надає змогу фіксувати часову динаміку – тобто, виявляти, через скільки мілісекунд після подання стимулу активізуються певні когнітивні процеси. Праці *Марти Пульвеля і Наталі Канторової* демонструють, що ці методи особливо ефективні для вивчення білінгвізму, процесів мовного прогнозування та раннього виявлення порушень мовлення в дітей і дорослих. Наприклад, у білінгвальних учасників за допомогою fMRI можна встановити ступінь мовної інтерференції між рідною та іноземною мовами, а також – тип нейронної активації в умовах перемикання між мовами.

Перевагою таких підходів є те, що вони забезпечують **об’єктивну, кількісно вимірювану базу**, яка не залежить від інтерпретацій чи опосередкованих спостережень. Завдяки цьому психолінгвістика дедалі більше наближається до статусу нейро-когнітивної науки, в якій мова розглядається одночасно як психічна, фізіологічна й соціальна система. Проте важливо усвідомлювати, що жоден із цих методів не є автономно достатнім: лише **комбінування поведінкових, корпусних, експериментальних і нейрофізіологічних підходів** дозволяє досягти багатовимірного й обґрунтованого опису мовленнєвої діяльності.

Таким чином, методологічна база сучасної психолінгвістики є відкритою, динамічною системою, що чутливо реагує на нові запити наукового й освітнього середовища. Вона не лише розширює арсенал доступних дослідницьких засобів, але й забезпечує більш глибоке осмислення природи мовлення як явища, що водночас є когнітивною дією, емоційним переживанням і формою соціального буття.

1.3. Психолінгвістика в системі наук

Психолінгвістика належить до міждисциплінарних наук, що формуються шляхом інтеграції понять, методів і підходів з різних галузей гуманітарного й природничого знання. Її становлення й розвиток зумовлені необхідністю синтезувати психологічні уявлення про психічні процеси з лінгвістичним розумінням природи мови. Така інтегративна природа психолінгвістики обумовлює її місце на перетині кількох наукових напрямів – передусім когнітивної психології, загального мовознавства, нейронаук, філософії мови та педагогіки.

Аналіз наукового статусу психолінгвістики неможливий без урахування її глибоких міждисциплінарних зв'язків, зокрема з лінгвістикою, психологією та когнітивною нейронаукою. Саме ці зв'язки не лише формують предметно-методологічне ядро дисципліни, а й забезпечують її концептуальну динаміку в межах сучасного гуманітарного знання.

Передусім варто підкреслити тісний і принциповий **зв'язок психолінгвістики з лінгвістикою**. У межах сучасного мовознавства, яке на початку ХХІ століття дедалі активніше орієнтується на функціонально-когнітивні та антропоцентричні моделі опису, мова постає не як формально-структурна система, а як живий когнітивний інструмент, що забезпечує пізнання, категоризацію та інтерпретацію дійсності. Таке розуміння мови трансформує традиційні лінгвістичні категорії, надаючи їм психологічного наповнення, зокрема крізь призму ментальних репрезентацій, мовної обробки й когнітивного досвіду суб'єкта мовлення. У працях таких науковців, як *Джордж Лакофф*, *Воллес Чейф*, *Едвард Сепір*, акцентовано увагу на тому, що мова не є зовнішнім оформленням думки, а її внутрішньою матрицею, яка визначає способи сприйняття й структурування світу.

В українському науковому просторі ці уявлення набувають розвитку в працях *О. Іванової*, яка аналізує взаємозалежність між мовними категоріями й базовими когнітивними операціями людини, зокрема такими як узагальнення, порівняння, інтеграція та фокусування уваги. У такому методологічному контексті психолінгвістика виконує не допоміжну функцію щодо лінгвістики, а виступає як дисципліна, що переосмислює класичні мовознавчі конструкції, спираючись на реальні психічні механізми мовця, індивідуальні стратегії продукування й обробки мовлення, а також на феномени інтерсуб'єктивної взаємодії.

У структурі наукового простору психолінгвістика водночас має глибоке вкорінення в психології, зокрема в когнітивній психології, яка розглядає психічну діяльність як систему обробки інформації. Поява цієї парадигми була зумовлена кризою біхевіористського підходу й розгорталася в межах дослідницьких проектів таких учених, як *Дональд Норман* та *Ульрік Найссер*. Саме вони сформували основні уявлення про людську свідомість як операційну структуру, яка отримує, зберігає, модифікує й відтворює інформацію, включно з вербальною. Психолінгвістика запозичує з когнітивної психології не лише понятійний апарат (увага, пам'ять, уява, афективність, мотивація), а й методи вивчення мови як прояву внутрішніх психічних установок. Цей підхід дозволяє не просто аналізувати мовленнєві продукти, а реконструювати психічні стани, що передують мовному акту.

Національний вимір цього підходу яскраво представлений у працях *Галини Колесник*, яка досліджує мотиваційно-афективні чинники формування іншомовної комунікативної компетентності. У межах її концепції мовлення розглядається як результат взаємодії когнітивного рівня обробки інформації та афективного поля особистості, що виявляється в мотивації до мовленнєвої дії, оцінці комунікативної ситуації та стратегічному виборі мовних засобів. Психолінгвістика в такому контексті

перестає бути лише теоретичною дисципліною й набуває статусу прикладної науки, що має пряме відношення до мовної освіти, діагностики й розвитку мовленнєвих здібностей.

Ще одним напрямом міждисциплінарної інтеграції є **зв'язок психолінгвістики з нейронауками**. У сучасному науковому середовищі спостерігається інтенсивне впровадження даних нейрофізіології до аналізу мовлення, що дозволяє описати не лише функціональні, а й нейронні аспекти мовної діяльності. Особливу роль у цьому відіграє вивчення структур мозку, які забезпечують мовлення, передусім зон Брока та Верніке. Завдяки методам електроенцефалографії (EEG) і функціональної магнітно-резонансної томографії (fMRI) відкрилася можливість простежувати як просторову локалізацію, так і часову динаміку нейронної активності під час мовної продукції й перцепції. Ці технології використовуються для вивчення білінгвальних мовців, визначення нейронних корелятивів семантичної обробки, а також виявлення синтаксичних конфліктів або порушень мовлення, пов'язаних із патологіями мозку.

Психолінгвістика, таким чином, дедалі більше функціонує на стику когнітивної психології, мовознавства й нейронаук, утворюючи динамічний науковий простір, що дозволяє не лише глибше досліджувати мову, а й формувати нові методи навчання, діагностики, терапії та соціокультурної адаптації. Її міждисциплінарна природа є не ознакою допоміжності, а запорукою теоретичної повноти й прикладної ефективності.

Окрему й водночас концептуально насичену позицію в системі міждисциплінарних зв'язків психолінгвістики займає **філософія мови**, яка постає не лише як джерело термінологічних інновацій, а й як основа для осмислення глибоких онтологічних і аксіологічних вимірів мовлення. Від моменту становлення психолінгвістики як галузі наукового знання мова розглядалася не лише як когнітивний процес, а як феномен, тісно

пов'язаний з інтенціями, свідомістю та реальністю мовця. Саме тому рефлексія над філософськими основами мови посідає центральне місце в гуманітарному сегменті психолінгвістики.

Ідеї *Людвіга Вітгенштайна*, викладені в його пізній творчості, особливо в «Філософських дослідженнях», акцентують на мовленні як формі життєдіяльності, як своєрідній грі зі значеннями, що існують лише в межах конкретного контексту. Для Вітгенштайна смисл мовного висловлення не є фіксованим, він несе в собі фрагмент життєвого світу мовця, тому розуміння є не просто декодуванням, а участю в загальній мовній ситуації. Ці ідеї стали підґрунтям для сучасного розуміння мовної інтенціональності – тобто спрямованості мовленнєвого акту на певну дію, стан або емоцію, яка не може бути відділена від особистості, що говорить.

Схожі положення розвиває *Джон Сьорль*, зосереджуючи увагу на **теорії мовленнєвих актів**, у якій мова постає не як засіб позначення, а як механізм дії. Згідно з його підходом, кожен мовленнєвий акт містить у собі інтенцію та виконує функцію зміни комунікативної ситуації, створення або перетворення соціальної реальності. В контексті психолінгвістики ця теорія дозволяє глибше аналізувати мовну поведінку як результат психічної настанови мовця, що спрямована не лише на повідомлення, а на вплив, конструювання ідентичностей і підтримання міжособистісного зв'язку.

Інтерпретація мови як форми буття людського духу особливо виразно представлена у працях *Ганса-Георга Гадамера*, який у рамках філософської герменевтики розглядає розуміння мови як акт взаємопроникнення тексту й інтерпретатора. Гадамер стверджує, що мова є не тільки засобом передавання знань, а й середовищем, у якому розгортається людський досвід, що інтерпретується не через правила, а через відкриту гру значень. У психолінгвістичній оптиці ця теза трансформується в уявлення про мовлення як процес формування смислу, в якому особистість не просто

транслює готову інформацію, а переосмислює світ у межах власного мовного досвіду.

Ці філософські напрацювання знайшли концептуальну реалізацію в гуманітарно орієнтованій психолінгвістиці, яка в Україні активно розвивається, зокрема, у працях *Людмили Мацько*. Науковиця розглядає мовлення як форму екзистенційного самовияву особистості – засіб виявлення, збереження та актуалізації внутрішнього світу суб'єкта в просторі діалогу. З її позиції мовлення не є технічним інструментом передавання повідомлень, а постає як акт культурного, соціального й емоційного самоствердження. У цьому контексті психолінгвістика фокусується на таких феноменах, як **вербальна ідентичність, мовна пам'ять, індивідуальний мовленнєвий стиль**, які є не стільки лінгвістичними категоріями, скільки філософсько-культурними параметрами мовної особистості.

Відтак, інтеграція психолінгвістики з філософією мови не лише розширює предметну сферу дисципліни, а й поглиблює її антропологічне підґрунтя. Мова у цьому підході – не просто когнітивний ресурс, а форма співбуття, засіб життєтворення, ідентифікації, емоційної взаємодії й розуміння. Саме тому філософсько-психолінгвістичний аналіз мовлення є ключовим для підготовки фахівців, які мають оперувати не лише технікою мови, а й глибоким знанням її смислотворчої, культурної й особистісної природи.

Також вагоме значення має взаємозв'язок психолінгвістики з педагогікою та дидактикою, передусім у контексті розвитку мовлення, формування мовленнєвої компетентності, методів навчання мови як рідної чи іноземної. Психолінгвістичні знання дедалі частіше застосовуються в освітніх технологіях, спрямованих на розвиток когнітивних здібностей, мовної креативності та міжособистісної комунікації. Практична значущість психолінгвістики проявляється у створенні ефективних методик розвитку

мовлення, профілактики мовних порушень, а також у підготовці педагогів до інтегрованого викладання мовних дисциплін з урахуванням психологічних механізмів учіння.

Отже, психолінгвістика функціонує як відкрита наукова система, здатна взаємодіяти з численними галузями знання. Її міждисциплінарність є не лише особливістю, а й сутнісною перевагою, що забезпечує глибше розуміння природи мовлення та відкриває нові перспективи для пізнання людської свідомості в дії.

1.4. Основні етапи розвитку психолінгвістики як науки

Формування психолінгвістики як наукової дисципліни відбувалося не одномоментно, а поступово, в умовах інтелектуального діалогу між психологією, лінгвістикою, філософією та пізніше – когнітивними і нейронауками. Її становлення супроводжувалося зміною парадигм, у межах яких по-різному тлумачилася природа мовлення: то як відображення мислення, то як соціальний феномен, то як нейропсихологічний процес. Визначення етапів розвитку психолінгвістики дає змогу не лише окреслити еволюцію наукових уявлень, а й глибше зрозуміти зміну методологічних підходів, що лежать в основі сучасної наукової практики.

Психолінгвістика як наукова дисципліна, що досліджує мовлення в контексті когнітивної діяльності, особистісних характеристик і міжсуб'єктної взаємодії, має багатовекторне походження. Її інтелектуальні витоки сягають ще періоду класичної філософії мови та ранньої психології, в межах яких уперше постає уявлення про мову не як інструмент, а як форму мислення, структуру пізнання й засіб індивідуалізації досвіду. Уже в XIX столітті, зокрема в працях Вільгельма фон Гумбольдта, закладається принципова ідея, згідно з якою мова є не просто засобом номінації об'єктів дійсності, а внутрішньо зумовленим способом її концептуалізації. На відміну від класичного логіко-граматичного розуміння мови, Гумбольдт наголошував, що кожна мовна система – це окрема «картина світу», яка

задає не лише назви речей, а й спосіб буття людини в реальності. Таким чином, мова розуміється як духовна форма, що організує мислення, формує культуру й визначає межі пізнаваного.

Паралельно у XIX столітті відбувається становлення емпіричної психології як науки про психічні процеси, які можна виміряти, класифікувати й відтворити у лабораторних умовах. Вільгельм Вундт, засновник першої психологічної лабораторії в Лейпцигу, вперше спробував досліджувати мовлення не з позицій метафізики чи логіки, а як внутрішній, часово організований процес, що розгортається у свідомості суб'єкта. Він розглядав мову як інструмент інтроспективного дослідження мислення, а також як соціальний механізм передавання досвіду. Практичне значення мали його спроби моделювати елементарні мовні реакції, виявляти закономірності асоціацій та описувати часову динаміку мовленнєвої продукції. Однак через обмеженість експериментального інструментарію ці підходи залишилися радше передумовою, ніж повноцінною програмою дослідження.

Формальне інституціалізування психолінгвістики відбулося значно пізніше – у середині XX століття, на тлі так званої когнітивної революції в американській науці. Цей поворот знаменував собою відхід від біхевіористської парадигми, яка протягом першої половини XX століття трактувала мовлення як реакцію організму на стимул. Біхевіористи, зокрема Беррес Скіннер, намагалися пояснити мовлення в межах моделі "стимул – реакція", акцентуючи на процесах підкріплення та умовного рефлексу. У своїй праці *Verbal Behavior* Скіннер виклав концепцію, згідно з якою мовні навички формуються на основі репетиції та асоціативного зв'язку між словом і об'єктом. Ця модель була піддана різкій критиці з боку Ноама Хомського, який у знаковій рецензії 1959 року довів, що біхевіоризм не здатен пояснити феномен мовної продуктивності, креативності та швидкого мовного засвоєння у дітей. Натомість він запропонував

концепцію «універсальної граматики» – вродженої когнітивної структури, що забезпечує здатність до опанування будь-якої мови при мінімальному зовнішньому стимулюванні. Ця ідея трансформаційно-генеративної граматики лягла в основу нової моделі лінгвістичного аналізу, яка змінила вектор розвитку мовознавства й заклала основи для формування психолінгвістики в її сучасному вигляді.

На цьому етапі починається активне впровадження експериментальної методології, запозиченої з когнітивної психології. Джордж Міллер, один із фундаторів когнітивної науки, запропонував концепцію обмеженої ємності короткочасної пам'яті, яка має безпосереднє відношення до обробки мовного матеріалу: мовець не може утримувати в оперативній пам'яті більше ніж 7 ± 2 одиниці інформації, що визначає особливості побудови мовлення. Паралельно Джером Брунер розробляє дослідження мовленнєвого навчання та символічного мислення, доводячи, що мова є головним засобом концептуального структурування світу. Тен Слобін започатковує програму вивчення мовлення як багатофазного процесу, що розгортається у часі – від планування комунікативного наміру до фонетичного оформлення висловлення. У працях цих учених мовлення постає як динамічна система, що включає кілька етапів: семантичне структурування, синтаксичне кодування, лексичний добір і моторну артикуляцію. Важливою є ідея про те, що ці етапи можуть не лише бути описані, а й емпірично виміряні – за допомогою хронометрії, експериментального моделювання, аналізу мовних помилок, серійного відтворення та психофізіологічного тестування.

Отже, історія становлення психолінгвістики демонструє поступове зміщення фокусу від філософських рефлексій про мову до науково організованого експериментального дослідження мовленнєвих механізмів. Від ранніх уявлень про мову як дзеркало свідомості – до ідеї мови як структури, що одночасно обслуговує, формує і трансформує мислення,

психолінгвістика пройшла складний шлях формування. Сучасна галузь виростає з поєднання гуманітарної філософії, когнітивної психології та лінгвістики й постає як самостійна дисципліна з розгалуженою методологією та високим прикладним потенціалом.

Упродовж 1980–1990-х років психолінгвістика вступає в період інтенсивного методологічного розширення, що знаменується включенням до її наукового арсеналу **нейропсихологічних, комп'ютерно-модельних та цифрових** підходів. У цей час відбувається помітна інтеграція психолінгвістики з нейронауками, що відкриває нові перспективи в аналізі фізіологічних основ мовлення. Дослідники дедалі частіше звертаються до інструментів, які дозволяють об'єктивно реєструвати та аналізувати мовленнєву активність, зокрема до **електроенцефалографії (EEG), функціональної магнітно-резонансної томографії (fMRI)**, а також до програм автоматизованого розпізнавання мовного потоку. У працях М. Керстен та А. Гіффорд простежується новий підхід до мовлення як до **нейрокогнітивного процесу**, що поєднує універсальні властивості мозку із притаманними конкретній особистості когнітивними стратегіями. Завдяки цьому стає можливим точніше описати, як відбувається обробка мовної інформації на нейронному рівні, які ділянки мозку залучаються до виконання мовленнєвих завдань, а також у який спосіб мовна продукція пов'язана з індивідуальними когнітивними стилями й типами пам'яті.

Починаючи з 2000-х років, психолінгвістика вступає в **новітній етап**, що позначений особливо виразною **трансдисциплінарністю**. На цьому етапі основна увага зосереджується не лише на формальних механізмах мовлення, а й на широкому спектрі соціальних, культурних і технологічних чинників, які впливають на мовну поведінку особистості. У центр дослідницького поля потрапляють проблеми **білінгвізму, мовленнєвого розвитку в цифрову епоху, мовної освіти в полікультурному середовищі**, а також **соціальної репрезентації мовленнєвої ідентичності**.

Зростає інтерес до того, як глобальні інформаційні процеси, цифрові медіа й технології взаємодії змінюють традиційні уявлення про комунікацію, мовне засвоєння та продукування. Особливої уваги набувають феномени мовного перемикання, креолізованого дискурсу, віртуального мовлення та стратегій інтермедійного впливу.

Показово, що на цьому етапі психолінгвістика дедалі тісніше взаємодіє з **інформаційними технологіями**, зокрема з такими галузями, як **штучний інтелект, нейронні мовні моделі, автоматичне розпізнавання мовлення та машинний переклад**. Актуальними стають дослідження, в яких аналіз мовлення здійснюється за допомогою нейронних мереж нового покоління (GPT, BERT, LLaMA), що імітують процеси когнітивної обробки тексту. Це відкриває нові горизонти не лише для моделювання мовленнєвого акту, а й для проектування освітніх платформ, адаптивних систем навчання мови, автоматизованих інструментів оцінювання мовної компетентності, а також для прогнозування комунікативної поведінки.

Водночас у національному науковому просторі відбувається становлення **української психолінгвістичної школи**, яка інтегрується в міжнародний дискурс, зберігаючи водночас власну гуманітарну й освітню специфіку. У працях таких учених, як Сергій Шевченко, Людмила Мацько, Галина Колесник, Роксолана Мартинова, окреслюються кілька перспективних напрямів. По-перше, здійснюється глибоке теоретичне осмислення **мовленнєвої діяльності як функціонального компонента свідомості**, у якій мова розглядається як засіб самоорганізації й самопредставлення особистості. По-друге, активно розвиваються дослідження **когнітивно-афективних механізмів іншомовної комунікації**, що поєднують психологічний аналіз мовного досвіду з дидактичним моделюванням іншомовної компетентності. По-третє, у межах білінгвальних студій вивчаються процеси інтерференції, мовного перемикання, лексичної конкуренції та репрезентації двомовного

лексикону, що має не лише теоретичне, а й прикладне значення в умовах багатомовної освіти.

Таким чином, сучасна психолінгвістика функціонує як наука, що не обмежується рамками традиційного мовознавства чи психології, а формує власну **трансдисциплінарну дослідницьку парадигму**. Її специфіка полягає в поєднанні когнітивного, соціального, технологічного й гуманітарного підходів, у здатності описувати не лише механізми мовлення, а й смислову динаміку мовної поведінки в епоху швидких змін.

Таким чином, історія психолінгвістики – це не лише послідовність змін у концепціях і методах, а й відображення глибокої зміни погляду на мову як на складний ментальний і соціокультурний процес. Її розвиток засвідчує неухильний рух від локальних описів мовлення до багаторівневих моделей, здатних охопити всю складність людської мовленнєвої поведінки.

РОЗДІЛ 2. МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОМУ ВИМІРІ

2.1. Поняття мовленнєвої діяльності: структура й психолінгвістичні інтерпретації

У межах психолінгвістики мовленнєва діяльність постає як складна, багаторівнева форма людської активності, що інтегрує когнітивні, афективні, соціальні та моторні компоненти. Вона не є лише механічним відтворенням мовних одиниць чи реакцією на зовнішні вербальні стимули. Навпаки, мовлення функціонує як цілісний психофізіологічний процес, що забезпечує адаптацію, саморепрезентацію й соціальну взаємодію особистості в умовах комунікативного середовища. У фокусі психолінгвістичного аналізу знаходиться передусім свідомий, інтенціональний характер мовлення, що визначається як процес постійного планування, реалізації та корекції мовних дій.

Як наголошував *Лев Семенович Виготський*, мовлення є не лише наслідком психічної активності, а її рушієм і структуроутворювальним фактором. У сучасних когнітивних дослідженнях, зокрема в працях *Говарда Томпсона та Чарльза Філмора*, мовлення трактується як планування мовних дій у межах відкритої, динамічної системи, здатної реагувати на комунікативні зміни в реальному часі. Такий підхід відкриває нові горизонти в розумінні мовлення як процесу, що перебуває під постійним контролем мовця, відбувається у взаємодії з контекстом, залежить від соціальних ролей, прагматичних очікувань і мовленнєвих стратегій співрозмовника.

У структурі мовлення виділяють кілька функціональних фаз, які розгортаються послідовно, хоча нерідко – з частковим перекриттям. Актуалізація мовленнєвої інтенції як вольової установки супроводжується добором відповідних мовних засобів, формуванням синтаксичної конструкції, артикуляційною реалізацією та посткомунікативним аналізом.

Німецький дослідник *Генріх Шрадер* зазначає, що мовлення не зводиться до реалізації знань про мову як систему, а відображає гнучку адаптивну діяльність когнітивної системи, яка здатна прогнозувати реакції партнера, змінювати висловлення в процесі його формування, враховувати соціальну дистанцію, статусну асиметрію й прагматичні конотації висловлення.

Центральною методологічною моделлю психолінгвістичного аналізу є концепція **ієрархічної організації мовлення**, сформульована *Віллемом Левелтом*. Згідно з цією моделлю, процес породження висловлення є багаторівневим і включає: концептуальний рівень (формування комунікативного наміру), лексико-граматичний рівень (вибір слів і побудова синтаксичної схеми), морфофонологічний рівень (кодування звукової структури) та моторний рівень (артикуляція). Ці рівні не реалізуються лінійно, а функціонують у режимі часткового паралелізму, що дозволяє мовцю планувати наступну фразу ще до завершення попередньої.

Особливу роль у мовленні відіграє **механізм мовного моніторингу (speech monitoring)**, завдяки якому мовець здійснює постійний контроль за власним висловленням, виявляє й виправляє помилки, уточнює формулювання, адаптує темп і структуру мовлення до зворотного зв'язку. Дослідження засвідчують, що така самокорекція може відбуватися ще до звукової реалізації – тобто на внутрішньому рівні, коли помилкове лексичне або граматичне рішення блокується до моменту його артикуляції. Це доводить, що мовлення – це не спонтанна, а керована когнітивна активність, яка включає механізми попереднього планування, інгібування помилкових варіантів і прийняття стратегічних рішень.

Значну увагу психолінгвістика приділяє також **онтогенетичному аспекту мовленнєвої діяльності**, досліджуючи, як формується мовлення у процесі розвитку особистості. Дані, отримані в межах експериментальних проєктів Європейської асоціації когнітивної науки, дають підстави розглядати розвиток мовлення як поетапний процес, що відображає

поступову складність когнітивних механізмів, які забезпечують формування, структурування й реалізацію мовного акту. Цей процес має не лише кількісну, а й якісну динаміку: на кожному етапі онтогенезу домінують різні психічні функції, що визначають тип мовлення, його функції та структуру.

Початковий етап характеризується **механічною імітацією**, яка ще не є свідомо контрольованою, але вже функціонує як основний спосіб засвоєння звукових шаблонів. Саме на цьому етапі відбувається формування первинного фонологічного коду – здобувач мови фіксує ритміко-мелодійні патерни, інтонаційні контури та артикуляційні схеми, часто ще без розуміння значення. Імітація тут виконує роль первинного засобу мовного навчання, що запускає механізми наслідування й закладає базу для подальшого осмислення лексем.

Наступна фаза пов'язана з **емпіричним засвоєнням лексичних одиниць**, у межах якої формується асоціативний лексикон. Дитина починає усвідомлювати зв'язок між словом і об'єктом, формує первинні семантичні поля й активно використовує механізм узагальнення. Психолінгвістично це означає перехід від ситуативно-залежного мовлення до семантично організованого, де слово виконує вже не лише номінативну, а й концептуалізуючу функцію.

Третій етап передбачає **оволодіння синтаксисом** – тобто навчання вибудовувати фразову структуру відповідно до граматичних норм. У цей період домінують когнітивні операції **категоризації, ієрархізації, структурного прогнозування**, що дозволяє дитині впорядковувати інформацію й будувати висловлення з дотриманням логічної послідовності. Це також етап інтенсивного розвитку пам'яті й уваги, які забезпечують збереження мовного шаблону до моменту його реалізації.

На вищих етапах розвитку мовлення стає можливим **внутрішнє моделювання комунікативної ситуації**: особа вчиться передбачати

реакцію адресата, адаптувати мовні засоби до ролі, контексту, жанру. Тут активізуються механізми **ментального планування, вибору мовної інтенції**, оцінювання комунікативної доцільності. Особистість переходить до **внутрішнього мовлення**, яке виконує функцію орієнтування, рефлексії, планування та саморегуляції. Саме ця фаза свідчить про **автономізацію мовного апарату свідомості**, тобто про здатність мовлення функціонувати незалежно від зовнішнього комунікативного середовища.

Такий поступовий перехід – від зовнішнього до внутрішнього мовлення, від імітації до мовного прогнозування – відображає не лише біологічну зрілість нервової системи, а й розширення когнітивного потенціалу особистості. Це підтверджується даними про підвищення латентного часу мовленнєвого реагування, збільшення обсягу пам'яті, розширення активного лексикону та формування індивідуального стилю мовлення.

Таким чином, онтогенез мовлення є не лише послідовним накопиченням мовних одиниць, а складною **когнітивною реконфігурацією**, у межах якої мова трансформується із зовнішнього інструменту спілкування в автономну внутрішню структуру мислення й саморегуляції.

У педагогічному й освітньому контексті мовленнєва діяльність постає як засіб не лише передачі знань, а й формування особистості, її ціннісного, емоційного, культурного й інтелектуального поля. У працях *Галини Колесник* мовлення описується як сфера інтеграції емоційно-ціннісного досвіду й когнітивної активності, як поле самореалізації, що визначає якість освітньої взаємодії. Відповідно, психолінгвістичний аналіз мовленнєвої діяльності має не лише теоретичне, а й прикладне значення: він уможливорює точне моделювання навчального процесу, діагностику мовленнєвих бар'єрів, оптимізацію мовної соціалізації та розвиток цілісної мовної особистості.

2.2. Психічні механізми породження та сприйняття мовлення

Породження та сприйняття мовлення є центральними процесами, що становлять ядро мовленнєвої діяльності, а отже – і предмет глибокого психолінгвістичного аналізу. Вони відбуваються у свідомості в реальному часі, охоплюючи багатоступеневі трансформації смислів, структур і форм, що реалізуються через мову як знакову систему. Розуміння цих механізмів дає змогу збагнути, яким чином абстрактне інтенціональне бажання набуває вербального оформлення, а мовні сигнали, сприйняті ззовні, конвертуються у внутрішній смисл.

Процес породження мовлення у психолінгвістиці не розглядається як лінійна послідовність дій, а як динамічна система, у якій паралельно функціонують когнітивне планування, мовна селекція, граматичне структурування та фонетична реалізація. У дослідженнях *В. Левелта та А. Гаррета* було запропоновано модель, згідно з якою мовлення породжується у кілька етапів: на рівні концептуального програмування, лексико-граматичної побудови та артикуляційного виводу. У центрі цієї моделі – мовна інтенція, яка трансформується в активізацію відповідного концептуального фрейму, потім – у добір лексем і граматичних структур, і, нарешті, в моторну інструкцію для мовного апарату. Важливим тут є те, що система контролю – як свідомо, так і автоматизована – постійно супроводжує процес мовлення, даючи змогу виправляти помилки ще до моменту їхньої зовнішньої реалізації.

Окрему увагу в сучасних дослідженнях привертає внутрішній механізм селекції мовного матеріалу. Як зазначає *Дж. Мортон*, у мозку мовця активується більша кількість можливих варіантів, ніж реалізується у висловленні, і саме механізм пригнічення (*inhibition*) відіграє ключову роль у відборі найбільш релевантних лексичних одиниць. Це спостереження важливе і для розуміння мовленнєвих порушень, зокрема агнозії та афазії, коли порушується саме механізм контролю над селекцією.

Не менш складним і багаторівневим є процес мовного сприйняття, що також охоплює кілька послідовних етапів: від акустичної обробки сигналу – до його семантичної інтерпретації та інтеграції в контекст ситуації. У психолінгвістиці цей процес трактують не як пасивне сприйняття, а як активну реконструкцію смислу на основі гіпотез, що постійно перевіряються у свідомості слухача. Згідно з інтерактивними моделями, зокрема концепцією *Т. Трейскоула*, розуміння мовлення залежить від співвіднесення сенсорної інформації з лексичними очікуваннями, прагматичними інтенціями та соціокультурними настановами. Таким чином, слухач не просто «розшифровує» повідомлення, а інтерпретує його відповідно до власного когнітивного досвіду, очікувань і знання про світ.

Психолінгвістичні дослідження, засновані на використанні eye-tracking, показують, що мовне сприйняття супроводжується мікрорухами очей, які відображають когнітивну навантаженість і семантичну складність тексту. Наприклад, зафіксовано, що при зустрічі з багатозначними словами час фіксації зростає, оскільки активується кілька значень, з яких слухач або читач має вибрати найвідповідніше в конкретному контексті. Ці дані підтримують гіпотезу про інтенсивну когнітивну роботу під час мовного декодування, яка охоплює не лише мову, а й інші сфери ментального простору – зокрема пам'ять, увагу, афективний стан.

Окремої уваги заслуговують механізми передбачення у мовленнєвому сприйнятті. Як показують дослідження, проведені в рамках проєктів Міжнародної асоціації прикладної психолінгвістики, мовні користувачі активно прогнозують структуру речення ще до того, як воно буде завершене. Ця здатність є критично важливою для ефективної комунікації, особливо в умовах шуму, незнайомих акцентів чи швидкого темпу мовлення. Передбачення реалізується на основі попереднього мовного досвіду, граматичних шаблонів і ймовірнісних моделей, що

автоматизовано функціонують у свідомості. Саме тому мовне сприйняття потребує високого ступеня когнітивної гнучкості та стійкої уваги.

Отже, породження і сприйняття мовлення – це два взаємопов’язані, але структурно різнорівневі процеси, які реалізуються у свідомості людини як складні когнітивні конструкти. Їхній аналіз у психолінгвістиці вимагає міждисциплінарного підходу, що поєднує когнітивну психологію, лінгвістику, нейронауки та філософію мови. У контексті педагогіки, мовної освіти, логопедії та міжкультурної комунікації знання про ці процеси є надзвичайно цінними, оскільки дозволяють підвищити ефективність мовленнєвої взаємодії, скоригувати порушення комунікації та глибше зрозуміти механізми формування мовної особистості.

2.3. Внутрішнє мовлення: функції та специфіка

Поняття внутрішнього мовлення посідає особливе місце в психолінгвістичній теорії, оскільки саме в цьому феномені найбільш яскраво виявляється зв’язок між мовою та свідомістю. Внутрішнє мовлення, або мовлення «про себе», є інтимною, нефонічною, скороченою й надзвичайно динамічною формою вербальної діяльності, що передує, супроводжує або замінює зовнішню мовленнєву реалізацію. У ньому концентрується процес мовного планування, оцінки, самоконтролю, а також мисленнєвої організації досвіду. Саме через внутрішнє мовлення мова набуває властивості інструмента самоусвідомлення.

Теоретичне осмислення цього явища бере початок у працях Л. С. Виготського, який одним із перших описав внутрішнє мовлення як проміжну стадію між зовнішньою комунікацією й мисленням. На думку дослідника, внутрішнє мовлення є не просто копією зовнішнього, а його якісно зміненою формою: скороченою, синтаксично редукованою, переважно номінативною, орієнтованою на самого мовця, а не на співрозмовника. У сучасній когнітивній психолінгвістиці ці ідеї дістали подальшого розвитку у працях П. Месслеві, Е. Кларка, Т. Шнайдера, які

розглядають внутрішнє мовлення як особливу модальність мовної свідомості, що забезпечує безперервний діалог між суб'єктом і його ментальним досвідом.

Функції внутрішнього мовлення надзвичайно багатогранні. Передусім воно виконує регулятивну роль – слугує засобом організації поведінки, планування дій, самостимуляції або, навпаки, самогальмування. Особливо важливим цей аспект є в педагогічній практиці, коли розвиток навичок внутрішнього мовлення пов'язаний із формуванням рефлексивності, здатності до саморегуляції та когнітивної автономії. Дослідження в галузі освітньої психолінгвістики, зокрема роботи Г. Колесник, свідчать, що в учнів, які володіють навичками внутрішнього мовлення, ефективніше формуються метакогнітивні стратегії, пов'язані з аналізом, плануванням і контролем власного навчального процесу.

Внутрішнє мовлення є однією з найменш помітних, проте найбільш фундаментальних форм мовленнєвої активності. На відміну від зовнішнього мовлення, яке реалізується у вигляді чутного або письмового повідомлення й орієнтоване на комунікацію з іншим, внутрішнє мовлення функціонує як **форма спілкування суб'єкта з самим собою**. Воно обслуговує не лише регуляцію поведінки, а й глибші когнітивні та афективні процеси, виконуючи функції планування, аналізу, самонаказу, емоційної стабілізації й осмислення досвіду. Виходячи з цього, внутрішнє мовлення можна тлумачити як **внутрішній психосеміотичний процес**, що забезпечує інтеграцію інтелектуального, емоційного та особистісного рівнів психіки.

Класичну ідею про **регулятивну функцію внутрішнього мовлення** сформулював Л. С. Виготський, який розглядав цей феномен як результат інтеріоризації зовнішнього мовлення у процесі онтогенезу. За його моделлю, дитина спершу використовує мову для зовнішньої комунікації, далі – для самовказівок, і лише згодом мовлення стає внутрішнім – тобто

непомітним для інших, але функціонально активним у структурі мислення та поведінки. Виготський підкреслював, що внутрішнє мовлення – це **знаряддя мислення**, яке забезпечує цілеспрямовану діяльність, планування, перехід від імпульсивної до контрольованої поведінки.

Проте крім регулятивної функції, внутрішнє мовлення виконує **когнітивну роль**, виступаючи основним засобом фіксації уявлень, структурування знань і підтримання логічних зв'язків між елементами свідомості. Через внутрішнє мовлення суб'єкт формулює запитання до самого себе, зіставляє альтернативи, вибудовує причинно-наслідкові зв'язки, моделює можливі сценарії дій. Така здатність до внутрішнього дискурсу є передумовою **рефлексії** – осмислення власних дій, намірів, переконань. Вона також забезпечує когнітивну інтеграцію: різні фрагменти досвіду, що зберігаються в пам'яті, актуалізуються, поєднуються, оцінюються в контексті актуального завдання.

Окрему, не менш значущу функцію внутрішнього мовлення становить **афективна регуляція**. У моменти емоційної напруги чи внутрішнього конфлікту внутрішнє мовлення виконує стабілізаційну функцію, дозволяючи особистості вербалізувати й осмислити свій психічний стан. Завдяки вербальній репрезентації переживань емоційний стан набуває відносної об'єктивності – відбувається **відсторонене оцінювання**, що знижує афективну інтенсивність. Цей механізм активно вивчається у сучасній психології як **мовна репарація емоційної сфери**. Наприклад, при вербальному описі тривожної ситуації зменшується активність мигдалеподібного тіла (амигдали), що відповідає за страх, а посилюється діяльність префронтальної кори, відповідальної за раціональний контроль.

У сучасному психолінгвістичному дискурсі внутрішнє мовлення описується як **внутрішній діалог**, у якому беруть участь умовний «мовець» і «слухач» – обидві ролі виконує сама особистість. Цей метафоричний

«внутрішній слухач» уособлює свідомість, здатну оцінювати себе, фільтрувати ідеї, коригувати інтенції. У такий спосіб внутрішнє мовлення стає **медіатором між свідомістю й самосвідомістю**, між поточним станом і ціннісною системою особистості.

На рівні мовної структури внутрішнє мовлення має низку характерних рис, які відрізняють його від зовнішнього. По-перше, воно є **синтаксично редукованим** – внутрішні фрази не завжди оформлені як повні речення, натомість будуються на основі ключових слів, інтонаційних схем або навіть фрагментів думок. Це не є виявом мовної неповноцінності, а відображає **згорнутий характер мови**, адаптований до високої швидкості мислення. По-друге, внутрішнє мовлення є **висококонтекстуальним**: значення не формулюються повністю, а активуються через ситуаційні чи емоційні асоціації. По-третє, воно **редуковане у фонологічному плані**: оскільки немає необхідності в артикуляції, звукова реалізація замінюється на образи, мовну уяву або навіть моторну імплікацію майбутнього висловлення.

Нейропсихологічні дослідження останніх десятиліть підтверджують, що внутрішнє мовлення активує ті самі зони кори головного мозку, що й усне мовлення, – зокрема, **зону Брока, премоторну кору, скроневу ділянку**, – але при цьому інтенсивність нейроактивації значно нижча. Це свідчить про те, що внутрішнє мовлення є **енергозберігаючим варіантом комунікативної діяльності**, який забезпечує когнітивну функцію без фізичного зусилля. Крім того, внутрішнє мовлення активується навіть у стані спокою, сну, медитації – що дозволяє говорити про його **автономність та інтегрованість у потік свідомості**.

Таким чином, внутрішнє мовлення є не лише механізмом регуляції поведінки, а складною когнітивно-афективною системою, що інтегрує мислення, емоції, пам'ять і самосвідомість. Його аналіз відкриває нові можливості для вивчення мовної особистості, психології самосприйняття,

комунікативної адаптації, а також – для удосконалення методик мовного розвитку в педагогічній практиці.

У сучасній психолінгвістиці окреме, методологічно й теоретично значуще місце займає вивчення **внутрішнього мовлення в умовах білінгвізму**. Це питання виходить за межі простого визначення мовного коду і стосується глибинних механізмів функціонування мовної свідомості особистості, яка оперує двома або більше мовами. У цьому контексті особливу увагу дослідників привертає той факт, що **внутрішнє мовлення білінгвів не завжди збігається з мовою їхнього зовнішнього мовлення**. Така невідповідність виявляється у змінах внутрішнього мовного коду залежно від ситуації, теми роздумів, емоційного стану, фонових асоціацій та мотиваційної структури мовця.

Дослідження, проведені в Утрехтському університеті (Нідерланди), Університеті Торонто (Канада) та Гельсінському університеті (Фінляндія), дозволили виявити, що **вибір мови внутрішнього мовлення часто визначається не поточною комунікативною ситуацією, а емоційною й культурною асоціативністю мовного коду**. Зокрема, дослідники звернули увагу на те, що при роздумах над емоційно забарвленими ситуаціями, рефлексією над дитячими спогадами або під час самозаспокоєння білінгви частіше вдаються до мови, яка є психологічно значущою – зазвичай це рідна або перша засвоєна мова. Натомість при плануванні професійних дій, академічному мисленні або абстрактному міркуванні може активізуватися мова, що домінує в освітньо-культурному середовищі або є функціонально продуктивнішою в певному когнітивному сегменті.

Такі результати підтверджують тезу про **функціональну диференціацію мовних кодів у внутрішньому мовленні**, що опосередковується не лише лінгвістичними знаннями, а й афективно-мнемічними характеристиками мовного досвіду. Інакше кажучи, мова внутрішнього мовлення не обов'язково є тією, якою особа зараз спілкується

або думає раціонально; вона може бути тією, яка ближча до емоційного ядра особистості, є "мовою переживання", "мовою внутрішнього Я".

Таке явище є особливо показовим у дослідженнях осіб, що тривалий час живуть у поліетнічному середовищі або є активними учасниками міжкультурної комунікації. У таких випадках **внутрішнє мовлення набуває динамічного, змішаного характеру**, де можливе перемикання кодів, зрощення лексем із різних мов, а також використання мовних одиниць відповідно до їх емоційної функції. Це дозволяє тлумачити внутрішнє мовлення не як фіксовану систему, а як **гнучкий когнітивно-афективний простір**, у якому мовець здійснює індивідуальну інтерпретацію світу, себе й свого досвіду.

Крім того, функціонування внутрішнього мовлення у білінгвів тісно пов'язане з **конструюванням ідентичності**. Як свідчать дані психосоціальних досліджень, вибір мови внутрішнього мовлення часто корелює із соціальним самоусвідомленням: особа, що перебуває в іншомовному середовищі, але внутрішньо ототожнює себе з культурою походження, частіше підтримує в себе внутрішній монолог рідною мовою. Відтак, мова внутрішнього мовлення стає **маркером ідентичності, засобом збереження культурної належності, внутрішнього ядра особистості**, навіть за умов повної мовної адаптації до нової соціокультурної реальності.

Ці висновки мають не лише теоретичне значення, а й надзвичайно широкий **прикладний потенціал**. Зокрема, у сфері **мовної освіти** врахування мовного коду внутрішнього мовлення може сприяти точнішій діагностиці рівня комунікативної зрілості, стратегій навчання та міжмовної інтерференції. У **психотерапії** внутрішнє мовлення слугує інструментом вербалізації афектів, самоаналізу й емоційної стабілізації, особливо в роботі з особами, які пережили культурний шок, релокацію або втрату мовного середовища. У галузі **мовленнєвої реабілітації** розуміння структури внутрішнього мовлення дозволяє формувати індивідуальні програми

відновлення, де мовне мислення зберігається навіть при втраті артикуляційної функції. У контексті **розвитку креативного мислення** внутрішній монолог стає основою генерації ідей, внутрішнього обговорення, створення гіпотез і мовної гри – процесів, що не можуть бути до кінця відтворені у зовнішній мові.

Таким чином, **внутрішнє мовлення білінгва** – це не лише лінгвістичне явище, а складний психосоціальний механізм, що функціонує на перетині мовної пам'яті, афективного досвіду та ідентичнісних стратегій. Його вивчення відкриває нові горизонти для розуміння мовної особистості в умовах глобалізованого світу та міжкультурного полілінгвізму.

2.4. Мовленнєві стратегії і мовленнєві помилки

Мовленнєва діяльність, будучи когнітивно складним і комунікативно навантаженим процесом, вимагає від мовця не лише актуалізації мовної системи, а й постійного стратегічного вибору. У межах психолінгвістичного підходу мовлення трактується як цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення комунікативного результату, а отже – як така, що супроводжується використанням мовленнєвих стратегій. Ці стратегії є ментальними програмами дій, які забезпечують оптимальне формулювання, редагування й реалізацію висловлень у різних контекстах – від повсякденного спілкування до академічного дискурсу.

Мовленнєва діяльність, як складний когнітивно-мовленнєвий процес, відбувається в умовах постійної адаптації до комунікативного середовища. Ця адаптація можлива завдяки застосуванню **мовленнєвих стратегій** динамічних когнітивних моделей, що координують ресурси свідомості, фокусують увагу на релевантних елементах мовлення, компенсують обмеження знань і долають бар'єри, які виникають у спонтанному мовленні. Як зазначає Еллен Білз, стратегія не є заздалегідь сформованим шаблоном, а є ситуативною когнітивною побудовою, яка активується у

відповідь на комунікативну задачу. У цьому сенсі стратегія – це прояв не лише мовної, а й загальної когнітивної гнучкості, інтелектуальної саморегуляції, вербальної винахідливості.

Психолінгвістичні дослідження стратегій мовлення доводять, що **ефективність комунікації не завжди корелює з рівнем володіння мовною системою**, а радше залежить від здатності мовця передбачати труднощі, оперативно змінювати мовну поведінку, добирати більш прийнятні конструкції, переформульовувати висловлення відповідно до реакції співрозмовника. Стратегічна поведінка набуває особливої ваги в ситуаціях когнітивного навантаження, міжмовної інтерференції, бракованого лексичного доступу або порушеної граматичної автоматизації. Наприклад, у разі дефіциту знань про конкретний мовний елемент мовець може вдатися до **компенсаторної стратегії**, використовуючи синонім, перифразу або жестову підказку.

Внутрішнє мовлення у цьому контексті виступає як **внутрішній симулятор мовленнєвих дій**: саме в його межах тестуються можливі варіанти висловлення, перевіряється граматична коректність, моделюється очікувана реакція співрозмовника. Цей механізм дозволяє зменшити ризик помилок ще до моменту артикуляції, тобто працює як форма **превентивного мовленнєвого моніторингу**.

Однак навіть за умов активного стратегічного контролю мовлення **залишається відкритим до спонтанних порушень**, що зумовлено його когнітивною складністю та реаліями комунікативного навантаження. Саме в цих умовах виникає феномен **мовленнєвої помилки**, яка у психолінгвістичному підході розглядається не як суто негативне явище, а як **індикатор когнітивної активності**. Помилка відображає складність мовного планування, напруження внутрішньої селекції між альтернативними формами, перехід між різними етапами мовленнєвої обробки. **Помилка є способом зворотного зв'язку між мовною інтенцією**

й її реалізацією, що дозволяє мовцеві уточнювати свою мовну модель, а не просто реагувати на зовнішній стимул.

З нейропсихолінгвістичної точки зору, мовленнєва помилка є **виявом роботи механізмів селекції, кодування та інгібіції**, які забезпечують вибір мовних одиниць, їх синтаксичне впорядкування й артикуляційне втілення. Дані електрофізіологічного моніторингу показують, що мозок реєструє **дисбаланс у мовному плануванні** ще до того, як помилка вийде назовні. Цей ефект отримав назву **"помилковий потенціал" (error-related negativity, ERN)** і є ознакою активації коригувальних механізмів у передній поясній корі. Така реакція свідчить про **пластичність мовленнєвих систем** та здатність до адаптивного переналаштування в реальному часі.

Особливого значення набуває аналіз помилок у контексті іншомовного мовлення, де вони вказують на глибші когнітивні процеси – нестабільність мовної інтенції, міжмовну інтерференцію, недостатню автоматизацію мовного коду, неточний перенос граматичних правил. У працях Г. В. Колесник і Р. Мартинової підкреслюється, що такі помилки є **симптомами внутрішньої боротьби між рідною й засвоюваною мовною системою**. Вони не лише вказують на труднощі, а й відкривають доступ до діагностики мовного розвитку, дають змогу формулювати індивідуальні навчальні стратегії, прогнозувати типові зони ризику та визначати оптимальні точки корекції.

Таким чином, **мовленнєві стратегії та помилки становлять нерозривну динамічну пару**, що відображає дві сторони одного процесу – свідому, раціональну організацію мовлення і його спонтанні, імпульсивні реакції. З одного боку, стратегія – це результат планування, інтелектуального аналізу, контролю; з іншого – помилка є вікном у неусвідомлене, маркером реальних меж мовної компетентності. Їхній комплексний аналіз дозволяє глибше зрозуміти природу мовлення як **гнучкого, адаптивного, але водночас вразливого когнітивного процесу**.

У прикладній площині ці знання мають вирішальне значення для **мовної освіти, клінічної логопедії, нейропсихологічної реабілітації та проектування інтелектуальних мовних систем**. Усвідомлення того, як працюють мовленнєві стратегії та чому виникають помилки, є запорукою побудови ефективних навчальних середовищ, у яких мовна помилка не є ознакою поразки, а ресурсом розвитку.

2.5. Динамічний стереотип як механізм автоматизації мовленнєвої діяльності

Феномен динамічного стереотипу займає особливе місце в психолінгвістичному дискурсі, оскільки дає змогу концептуалізувати **стабільність мовленнєвих навичок** у контексті повторюваної комунікативної діяльності. Спершу введене І. П. Павловим для позначення **нейрофізіологічної послідовності реакцій, що закріплюються через повторення**, це поняття з часом вийшло за межі фізіології та набуло нового значення в когнітивно-лінгвістичній парадигмі. Зокрема, в працях Дж. Р. Андерсона, А. Ф. Бейнса, Е. Кларк і пізніших дослідників, які працювали з моделями **психічної автоматизації**, динамічний стереотип постає як **структура процедурного знання, що забезпечує економічне, точне й ефективне здійснення мовних дій**.

У психолінгвістичному розумінні динамічний стереотип – це не просто наслідок багаторазового повторення мовних одиниць, а **результат їх функціонального вживання в стабільних комунікативних ситуаціях**. Утворені в такий спосіб **ментальні мовні сценарії** включають в себе не лише лексико-граматичні структури, а й **інтонаційні патерни, прагматичні очікування, шаблони мовної поведінки**, які активуються в типових умовах мовлення. Завдяки динамічним стереотипам мовець знижує когнітивне навантаження, оскільки не витрачає ресурси на вибір кожного слова або конструкції, а використовує **вже апробовані мовні шаблони**.

Цей ефект підтверджують і **нейропсихологічні дані**, зокрема дослідження, проведені з використанням fMRI, які засвідчують зниження активації префронтальної кори при реалізації автоматизованих мовних структур порівняно з новими або нестандартними. Отже, стереотипізація мовлення – це не прояв інерції, а **результат оптимізації**, що забезпечує **швидкість, точність і передбачуваність** у спілкуванні.

Як показують результати дослідження Фрумкіної А. Л., **формування динамічних стереотипів у здобувачів вищої освіти, які вивчають іноземну мову**, істотно корелює з такими показниками, як **зменшення кількості помилок, підвищення темпу мовлення та зростання суб'єктивної впевненості у комунікативних діях**. Зафіксовано також ефект стабілізації темпу мовного реагування в ситуаціях з високим навантаженням. Це свідчить про те, що **автоматизовані мовленнєві структури слугують ядром іншомовної комунікативної компетентності**, і їх цілеспрямоване формування є важливим завданням сучасної педагогіки.

Проте динамічний стереотип не виконує лише когнітивну функцію. В умовах **соціально орієнтованого мовлення**, особливо в ритуальних, публічних, інституційних контекстах, **стереотипізація мовних формул виконує роль соціального маркера**. Через них закріплюються **етикетні норми, рольові очікування, мовні індекси статусу або ввічливості**. У таких випадках мовець не вибирає формулу спонтанно, а відтворює усталений культурний шаблон. Це підтверджує, що **динамічні стереотипи мають не лише когнітивне, а й соціокультурне підґрунтя**: вони репрезентують належність до мовної спільноти, орієнтацію на комунікативні правила, усвідомлення мовної доречності.

Водночас **надмірне стереотипне мовлення** може свідчити про знижену когнітивну гнучкість або **втрату мовленнєвої креативності**, що особливо проблематично в умовах міжкультурного спілкування або

професійної діяльності, яка вимагає адаптації до нових ситуацій. У таких випадках мовлення втрачає здатність до варіювання, ідентичного налаштування, інновації. Це спонукає до важливої педагогічної тези: **формування динамічних стереотипів має відбуватися разом із розвитком механізмів критичного мислення, мовної варіативності, контекстуального прогнозування.**



Рис. 1. Формування та функціонування динамічного стереотипу в мовленнєвій діяльності

Таким чином, динамічний стереотип у мовленні – це когнітивно-поведінкова структура, яка забезпечує швидкість, сталість і відповідність комунікативних дій, проте вимагає контролю за надмірною автоматизацією, особливо в умовах мовного навчання. Його науковий опис і педагогічне моделювання дають змогу оптимізувати процеси мовленнєвого розвитку, створити індивідуалізовані траєкторії формування компетентності, а також враховувати баланс між рутинізацією і мовленнєвою новизною в сучасній мовній освіті.

2.6. Психолінгвістичні особливості мовної особистості

Поняття мовної особистості має довгу історію теоретичного осмислення, однак саме в межах психолінгвістики воно набуло глибокої міждисциплінарної концептуалізації, яка об'єднує лінгвістичні, психологічні, соціокультурні та педагогічні аспекти мовленнєвої діяльності. Якщо в традиційному мовознавстві мовна особистість розглядалася переважно як носій лінгвістичної компетенції, то в психолінгвістичній парадигмі її розуміють як цілісне когнітивно-психологічне утворення, що формується, розвивається та функціонує у безперервній мовленнєвій практиці.

Центральна ідея полягає в тому, що мовлення є не лише проявом знання мови, а й формою самовираження особистості, інструментом реалізації її пізнавальних, емоційних і соціальних потреб. Як зазначає У. Вайнрайх, мова – це не тільки засіб передачі інформації, але й «орган думки», який формує й транслює світогляд, фіксує структуру пізнавального досвіду, кодує афективні стани та відображає самоідентифікацію мовця. У цій перспективі мовна особистість є не відображенням системи мови, а її активним конструктором, який адаптує, інтерпретує й трансформує мовні засоби відповідно до власних цілей, соціального середовища та внутрішнього досвіду.



Рис. 2. Модель мовної особистості

З психолінгвістичного погляду мовна особистість включає в себе низку **внутрішніх когнітивних механізмів**, які забезпечують продуктивність, цілеспрямованість та індивідуалізованість мовлення. До таких механізмів належать:

- **мовна пам'ять** (оперативна й довготривала);
- **мовне прогнозування** (здатність передбачати комунікативні наслідки);
- **увага до мовних засобів** (гнучке керування синтаксичними і лексичними ресурсами);
- **мовне планування** (вибір комунікативної стратегії, структурування висловлення);

– **самомоніторинг** (контроль за формою й змістом мовлення в реальному часі).

Мовна особистість проявляється через мовленнєві дії, вибір мовних моделей, гнучке комбінування структур, а також через здатність до рефлексивного перегляду мовної поведінки. Особливий акцент у дослідженні зроблено на взаємозв'язку мовного й немовного досвіду, що відображає **інтегративну природу мовленнєвої свідомості**. Встановлено, що **високий рівень мовної особистості корелює з готовністю до вербальної самокорекції, відкритістю до інноваційних мовних рішень і високою сенситивністю до прагматичних сигналів**. Отже, мовна особистість – це не статична структура, а **динамічна система**, яка перебуває в постійній взаємодії з середовищем.

Важливою складовою мовної особистості є **мовна ідентичність**, яка визначає, якою мовою, у якому стилі, в якому емоційному ключі говорить особистість про себе та світ. Це – **усвідомлення себе як мовця**, здатного обирати з-поміж доступних мовних кодів, а також інтерпретувати власне мовлення як елемент публічного або приватного образу. У працях Х. Джайлза (теорія мовного акомодування) та С. Арчера (психосоціологія комунікації) наголошується, що **вибір мови, стилю або акценту** є проявом **ідентифікаційної належності** – до етнічної, професійної, соціокультурної чи емоційної групи. Тобто мовна особистість виконує також **функцію посередника між «Я» і «своїм середовищем»**, втілюючи мовні коди, які закріплюють або змінюють цю належність.

У педагогічному контексті психолінгвістичний підхід до мовної особистості дозволяє перейти від репродуктивного навчання мови до **ціннісно орієнтованого формування особистісно-мовленнєвої компетентності**. Йдеться не лише про засвоєння граматичних структур і мовних норм, а про **розвиток здатності до усвідомленого, емоційно-значущого і культурно релевантного використання мови**.

Психолінгвістика дає змогу описати процес навчання як **формування особистості, що мислить, відчуває й діє у мовному просторі**, а не лише володіє словником і синтаксисом. Відповідно, мовна освіта має включати не лише навчання структурам, а й:

- розвиток **рефлексії над мовленням**;
- формування **мовного «Я»**;
- практики **мовної адаптації** до міжкультурних ситуацій;
- створення ситуацій **критичного мовного мислення**.

Отже, **мовна особистість у психолінгвістиці – це інтегрована когнітивно-психосоціальна структура**, яка постає в результаті взаємодії внутрішніх мовних механізмів, афективних установок, соціальних ролей і культурного досвіду. Її вивчення відкриває нові перспективи для теоретичного моделювання мовлення, практичного вдосконалення мовної освіти, проектування мовного середовища та формування повноцінної мовної ідентичності в умовах глобальної багатомовності.

РОЗДІЛ 3. ОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЯ

3.1. Формування мовлення в дитячому віці: психолінгвістичні підходи

Формування мовлення в ранньому дитинстві становить один із ключових напрямів дослідження як у психології розвитку, так і в психолінгвістиці, оскільки саме в цей період закладається фундамент **мовної особистості** та створюється **когнітивна основа для майбутньої комунікативної діяльності**. Мовлення на цьому етапі не є сукупністю готових мовних одиниць чи граматичних структур, що засвоюються поступово. Це – **інтегральний процес**, у якому відображається глибинне поєднання сенсорного досвіду, нейропсихологічної активності, афективної чутливості та соціальної взаємодії. Саме через мовлення дитина вступає в інтенсивний контакт із довкіллям, осмислює свій досвід і починає будувати індивідуальну модель реальності.

У психолінгвістичному дискурсі мовленнєвий онтогенез осмислюється як **універсальний, але водночас унікально реалізований механізм**. З одного боку, існують типові етапи, що характеризують розвиток мовлення у всіх дітей, з іншого – цей процес завжди має **індивідуальні риси**, зумовлені біологічною зрілістю, типом темпераменту, характером соціальної взаємодії, а також наявністю багатомовного середовища. Саме ці аспекти детально аналізуються у працях К. Нельсона, М. Томаселло, Е. Кларк, які розглядають мову як результат **включеності дитини в досвід взаємодії, а не як абстрактну систему для засвоєння**.

Відповідно до **когнітивно-інтераціоналістської парадигми**, формування мовлення – це не процес передачі дорослим готових мовних знань, а **спільне структурування досвіду**, у якому дорослий надає дитині комунікативну рамку, а дитина активно її освоює. У межах гуманістичної педагогіки, яка розвинулася і в українському науковому контексті, мовлення розглядається як **інструмент пізнання**, що формує в дитини

здатність не лише називати, а й осмислювати, інтерпретувати, комунікувати внутрішні та зовнішні стани. **Емоційно змістовна взаємодія з дорослима** активізує у дитини не мовний репертуар як такий, а **психолінгвістичні передумови до мовлення**: інтенціональність, мовну увагу, чутливість до інтонації, здатність до предикативного мислення.

Етапи мовного розвитку традиційно охоплюють **гуління, лепет, перші слова, фразове мовлення**, однак у психолінгвістичному підході ці фази розглядаються як **взаємопроникні й когнітивно обумовлені**. Особливу роль відіграє феномен так званого «**мовного вибуху**», який спостерігається у віці 18–24 місяців і характеризується стрімким зростанням словника, появою морфологічної інтуїції, засвоєнням елементарної синтаксичної структури. Як доведено у працях Е. Кларк і Т. Слобіна, це зростання не є лише результатом репродуктивної пам'яті – воно пов'язане з **підвищенням когнітивної готовності**, мотивації до мовлення та зміною функціонального статусу слова в структурі мислення.

Окрему дослідницьку увагу з боку сучасної психолінгвістики привертає **формування внутрішнього мовлення**, яке передуює артикуляційно завершеному висловленню. Як зазначає Е. Вигнер, мовне позначення об'єкта з'являється у свідомості дитини ще до того, як вона здатна його вимовити. Це означає, що **мовлення починається як процес інтеріоризації** – перетворення зовнішніх вербальних стимулів на внутрішні когнітивні структури. Спостереження за дітьми в період до активного мовлення свідчать, що вони реагують на інтонацію, мовну інтенцію, структуру фрази, хоча ще не продукують власного мовлення. Цей етап є критично важливим, оскільки саме в ньому **формується механізм мовної репрезентації смислу**.

Таким чином, мовленнєвий розвиток у дитинстві не можна редукувати до освоєння граматичних правил або накопичення словника. Це – **глибокий психосоціальний процес**, у якому мова виступає засобом

конструювання когнітивної картини світу, інструментом афективного самовираження і засобом входження в соціальний простір. У цьому контексті психолінгвістика пропонує не лише нове бачення мови як інтелектуальної діяльності, а й практичні орієнтири для розробки індивідуалізованих стратегій мовного супроводу, особливо на ранніх етапах розвитку.

3.2. Мовленнєвий розвиток: етапи, критичні періоди, варіативність

Мовленнєвий розвиток, відповідно до психолінгвістичної концепції, є багатовимірним процесом, що охоплює поступове становлення мовної системи в її когнітивному, нейропсихологічному, комунікативному та емоційному вимірах. На відміну від уявлень про мовлення як результат лінійного накопичення мовних одиниць або рефлексорної реакції на стимули, сучасна психолінгвістика розглядає мовленнєвий розвиток як **взаємодію дозрівання нейропсихічних структур, індивідуального досвіду та соціального контексту.**

У цьому підході мовлення не є ізольованою функцією, а постає як **інтегральний результат міжпівкульної взаємодії, розвитку моторних і сенсорних систем, формування уваги, пам'яті, інтенції, емоційної регуляції та комунікативного наміру.** Як наголошують Леннеберг, Сноу, Лайтброун, **нейропсихологічна пластичність мозку в ранньому дитинстві створює унікальні умови для формування мовної системи** – саме в цей період дитина здатна не лише засвоїти фонологічні й граматичні закономірності рідної мови, а й адаптуватися до варіантів мови дорослих, інтонаційних схем, невербальних елементів мовлення.



Рис. 3. Етапи мовленнєвого розвитку

Концепція **критичного (сенситивного) періоду**, що виникла в межах біолінгвістики, має ключове значення для розуміння мовного розвитку. Як показали дослідження Е. Леннеберга, саме в перші роки життя спостерігається підвищена активність нейронних мереж, пов'язаних із мовленням. Якщо в цей період відсутня мовна стимуляція – через ізоляцію, сенсорні порушення або дефіцит соціальної взаємодії – засвоєння мови надалі ускладнюється. Однак психолінгвістика останніх десятиліть значно гуманізувала цю теорію, пропонуючи **переглянути поняття "втрачених можливостей"**: хоча оптимальний період є вирішальним, **мовлення може формуватися й після нього**, за умови використання **компенсаторних механізмів**, мотиваційної підтримки, стратегій свідомого навчання, участі в міжсуб'єктному спілкуванні.

Дослідження Фрумкіної А. Л. продемонструвало, що в умовах сприятливого мовного середовища навіть у разі відтермінованого старту розвитку мовлення здобувачі вищої освіти можуть досягати високого рівня мовленнєвої продуктивності. При цьому основними предикторами успішного мовленнєвого розвитку виявилися: **емоційна безпека, наявність значущого мовного партнера, частота мовної взаємодії, варіативність контекстів і включеність у ситуації соціального діалогу.**

Мовленнєвий розвиток проходить низку **взаємопов'язаних етапів**, кожен з яких не є ізольованим, а становить елемент безперервного, інтегративного процесу:

- **Дорефлексивна фаза** (гуління, лепет, вокалізація) – формуються основи фонетичного коду, артикуляційна моторика, звукова чутливість.
- **Період словотворення** – активне засвоєння лексем, формування первинної семантичної системи.
- **Фразове мовлення** – поєднання слів у синтаксичні блоки, розвиток граматичних категорій.
- **Фаза стилістичного диференціювання** – засвоєння прагматичних функцій мовлення, здатність до мовного кодування соціальних ролей.
- **Дискурсивне мовлення (підлітковий і юнацький періоди)** – участь у складних типах комунікації (аргументація, полеміка, інтерпретація), розвиток рефлексивного мовлення.

При цьому кожна наступна фаза не витісняє попередню, а **інтегрує її результати**, переосмислює накопичений досвід і формує новий рівень комунікативної компетентності. Це свідчить про **нелінійний характер мовленнєвого розвитку**, який не є уніфікованим процесом, а варіюється залежно від мовної біографії індивіда, його взаємодії з оточенням, освітнього впливу, емоційного фону, а також факторів полілінгвізму.

У сучасних моделях (Томаселло, Бейтс, Слобін) мовлення трактується не як інструмент передачі знань, а як **індивідуальна когнітивна система**, що формується під впливом досвіду. Мовлення є відображенням внутрішньої структури особистості, її ментальних операцій, цінностей, способу організації знань. У цьому сенсі **мовленнєвий розвиток – це розвиток особистості в мовному вимірі**, а не лише освоєння коду.

У практичному вимірі ці положення є основою для **педагогічної діагностики мовлення**, побудови індивідуалізованих програм навчання, врахування темпу засвоєння, уникнення стигматизації так званих «несвоєчасних» мовленнєвих проявів. Варіативність розвитку мовлення має сприйматися як **норма індивідуалізованого навчання**, а не як вияв мовного дефіциту.

Таким чином, **мовленнєвий розвиток у психолінгвістиці постає як відкритий, адаптивний і динамічний процес**, що охоплює не лише ранні етапи мовного становлення, а й пізні фази вербальної соціалізації, стилістичного оформлення мовлення та рефлексивного ставлення до власної мовної практики. Його вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвого зростання, створити умови для освітньої підтримки, а також – сформулювати методологічну базу для діагностики й розвитку мовної особистості.

3.3. Мовленнєві порушення: типологія, причини, психолінгвістичне пояснення

Мовленнєві порушення розглядаються в психолінгвістиці не лише як медико-логопедична проблема, а як **ключ до розуміння глибинної організації мовлення** у зв'язку з когнітивними, нейропсихологічними й комунікативними процесами. Завдяки порушенням стають видимими ті механізми, які в умовах норми діють автоматично, поза усвідомленням. Психолінгвістика пропонує багаторівневу аналітичну рамку, що дозволяє

описувати мовлення як динамічну систему, де будь-яке порушення є наслідком збою на одному чи кількох рівнях мовленнєвої діяльності: від сенсорної перцепції до концептуального структурування та моторного втілення висловлення.

На відміну від вузько дефектологічної класифікації, психолінгвістична типологія порушень мовлення ґрунтується на функціональному аналізі. За цією логікою виокремлюють:

- **Порушення рецептивного рівня**, що пов'язані з неспроможністю розпізнавати мовні стимули або розуміти звернене мовлення. Приклади – сенсорна алалія, афазія Верніке, семантична агнозія.

- **Порушення когнітивно-семантичного рівня**, при яких порушено концептуалізацію, смислове структурування висловлення. Типові симптоми – семантична парафазія, лексична амнезія, утрата смислової зв'язності.

- **Лексичні порушення**, пов'язані з утрудненим добором слів, вербальною ригідністю або спонтанною мовною дисфлюентністю. Виявляються у моторній афазії, станах після травми, в осіб із нейродегенеративними захворюваннями.

- **Синтаксичні дефіцити**, що охоплюють утрату граматичної керованості, порушення порядку слів, узгодження. Відомі у випадках афазії Брока, після черепно-мозкових травм, при глибоких когнітивних порушеннях.

- **Фонетико-фонологічні та моторні порушення**, серед яких дизартрія, апраксія мовлення, заїкання, що відображають збій у перетворенні внутрішньої мовної програми на артикуляційний сигнал.

Порушення можуть носити **центральный (нейрогенний)** або **периферійний (моторний, сенсорний)** характер. Але незалежно від джерела, вони завжди вказують на **дезорганізацію міжкомпонентних зв'язків**, зокрема між смисловою й мовною репрезентацією, лексичним

добором і граматичним структуруванням, мовною інтенцією і мовленнєвим плануванням.

Дослідження афазії, започатковані в нейропсихології (К. Голдштейн, А. Лурія), а згодом поглиблені в психолінгвістиці (С. Блайкер, Х. Гудглас, Т. Драйден), відкрили можливість **реконструювати послідовність мовленнєвих операцій**, зокрема концептуалізацію, селекцію лексем, фразову організацію та інтонаційне оформлення. Наприклад, при афазії Брока втрачається здатність до повного фразоутворення, однак залишається інтенція до комунікації, що свідчить про **збереження прагматичного рівня** за порушеного синтаксичного.

Окремий науковий інтерес становить вивчення **мовленнєвих порушень у білінгвів**, де збої можуть виникати внаслідок **конфлікту між мовними кодами**, неповної автоматизації другої мови або її інтерференції в структурі першої. Психолінгвістичні дослідження у цьому контексті дозволяють встановити, що мовна система білінгва не є простою сумацією двох мов, а формує **єдину когнітивну матрицю**, де зміни однієї з мовних підсистем впливають на цілісну мовну поведінку.

Ще один важливий аспект — **неорганічні (функціональні) порушення мовлення**, зумовлені емоційною травмою, сенсорною депривацією або порушенням соціальної взаємодії. В умовах освітньої занедбаності, високого рівня тривожності, нестачі когнітивних стимулів може формуватися **дисоціація між мовною здатністю й мовленнєвою реалізацією**. Саме тут психолінгвістика виявляє свій потенціал як інструмент гуманістичної педагогіки.

Дефіцит мовленнєвої пам'яті, асоціативного реагування й структурної цілісності висловлення є провідними маркерами початкових розладів у здобувачів вищої освіти з досвідом емоційної дезадаптації або білінгвального середовища. Використання **асоціативних тестів, реакцій на зорові стимули, вимірювання латентного часу реакції** та аналізу

спонтанного мовлення дозволяє діагностувати глибинні дисфункції на рівні когнітивно-мовленнєвих шаблонів.

Ключовою цінністю психолінгвістики в цьому контексті є не лише виявлення порушення, а й проектування компенсаторної траєкторії розвитку. Одним із перспективних напрямів є підтримка внутрішнього мовлення як регулятора мовної активності, створення безпечного комунікативного середовища, застосування мультисенсорних, інтерактивних, ігрових і рефлексивних підходів. Умови, що стимулюють мовну активність через візуальні, слухові, тактильні й рухові канали, забезпечують активацію альтернативних мовних маршрутів, що компенсують первинну дисфункцію.

Таким чином, мовленнєве порушення в психолінгвістиці – це не лише втрата, а ресурс, який дозволяє краще зрозуміти структуру мовлення, оцінити його межі, варіанти адаптації й потенціал до відновлення. Це особливо важливо для сучасної освіти, інклюзії, логопедії та підготовки фахівців гуманітарного профілю, які мають розуміти не лише «як говорить людина», а й як вона мовно думає, помиляється, адаптується, відновлюється і діє у світі через мовлення.

Типи мовленнєвих порушень у психолінгвістиці

Тип порушення	Рівень ураження	Психолінгвістичне пояснення	Діагностичні ознаки	Компенсаторні стратегії
Афазія (Брока, Верніке, амнестична, сенсорна, трансмоторна)	Синтаксичний семантичний артикуляційний	Збій у мовному плануванні, / селекції лексики, / порушення розуміння або побудови фрази залежно від типу	Аграмацизм, парафазії, труднощі з розумінням, скорочення фраз	Залучення невербальних засобів, тренування автоматизованих мовних структур, використання ритму
Алалія (сенсорна, моторна, змішана)	Сенсорний моторний центр	Затримка формування мовної системи у зв'язку з до органічним незрілістю мовних зон	Відсутність мови 3–4 років, спотворення звуків, аграматизми	Використання візуальної стимуляції, збагачення контексту, мультисенсорний підхід
Дислалія	Фонетичний артикуляційний	Порушення формування окремих звуків без звукових шаблонів при впливі збереженої мовної системи	Некоректне формування окремих звуків без впливу граматики чи семантики	Робота з моторикою мовних органів, логопедичне спостереження
Дизартрія	Моторний контроль	Порушення іннервації мовленнєвих м'язів; слабка реалізація мовного плану	Змазане мовлення, проблеми з темпом, гучністю, диханням	Артикуляційна гімнастика, ритмізація, тренування фонації
Апраксія мовлення	Моторне планування	Нездатність послідовно реалізувати артикуляційні жести за збереженої будови органів мовлення	Розпад рухових програм, неритмічне, мовленнєвих	Підтримка жестикуляцією, візуалізація, поступова автоматизація

Тип порушення	Рівень ураження	Психолінгвістичне пояснення	Діагностичні ознаки	Компенсаторні стратегії
Заїкання (логоневроз)	Ритміко-інтонаційний рівень	Конфлікт між швидкістю мовного планування й моторною реалізацією	непослідовне мовлення Повтори, паузи, судоми артикуляції, тривожність Ехолалії,	Дихальна й ритмічна корекція, психотерапія, розвиток внутрішнього мовлення
Мовні труднощі при аутизмі (РСА)	Прагматичний комунікативний	Мовлення є функціонально порушення / обмеженим через дефіцит адресності, інтенцій, спільної уваги, монотонна інтонація, теорії свідомості відсутність діалогу	Мішані конструкції, порушення узгодження, плутанина граматичних категоріях	Соціальні сценарії, моделювання комунікативних ролей, невербальні підказки
Інтерференційні порушення білінгвів	Семантичний у синтаксичний прагматичний	/ Виникають через конфлікт між мовними системами; частіше за все — у дітей з послідовним білінгвізмом	Усвідомлене розведення мов, паралельні структури, інтенційна установка на мову	
Функціональні порушення мовлення	Психоемоційний когнітивний	Виникають без органічної / основи; зумовлені травмою, депривацією, емоційною нестабільністю	Психогенна мутизм, вибіркоче мовлення, блоки	Емоційна підтримка, інтерактивне середовище, легка спонтанна мовна активність

Тип порушення	Рівень ураження	Психолінгвістичне пояснення	Діагностичні ознаки	Компенсаторні стратегії
Деменція та когнітивний регрес	Семантичний лексичний синтаксичний	/ Втрата сформованих мовних моделей унаслідок дегенерації мозкових структур	Зниження лексики, повтори, «порожнє» мовлення, втрата смислу	Підтримка залишкових навичок, використання сталих фраз, мова з опорою на контекст

3.4. Білінгвізм і психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку

Білінгвізм у психолінгвістиці розглядається не лише як володіння двома мовами, а як складна когнітивна та соціокультурна реальність, що впливає на всі рівні мовленнєвої діяльності. Його розуміння вийшло за межі традиційного лінгвістичного опису й стало предметом міждисциплінарного аналізу, який охоплює когнітивну психологію, нейропсихологію, соціолінгвістику, педагогіку та філософію мови. Білінгвальна мовна особистість функціонує не в межах двох ізольованих мовних систем, а в межах єдиної когнітивної структури, в якій дві або більше мов співіснують, взаємодіють і формують гнучку, адаптивну модель мовного мислення. У цій моделі мови розподіляються не лише за ситуаційною доцільністю, а й за функціональною спеціалізацією – одна може бути засобом навчання, інша – інструментом емоційної комунікації або побутового спілкування. Такий розподіл визначає динаміку мовного вибору, глибину автоматизації й характер внутрішнього мовлення, яке виконує функцію саморегуляції та прогнозування мовленнєвого акту.

Протягом тривалого часу в науковому дискурсі домінували гіпотези про ускладнення, які нібито спричиняє білінгвізм у дитячому віці: мовна затримка, змішування мов, дефіцит активного словника. Проте сучасні дослідження, зокрема праці Е. Біалісток, А. де Хаана, П. Дюпоніо, переконливо доводять, що ці уявлення є хибними. Експериментальні дані свідчать про те, що білінгвальні діти демонструють вищу метамовну компетентність, розвинену когнітивну гнучкість, здатність до пригнічення мовної інтерференції та ефективне перемикання між мовами залежно від ситуації, комунікативного завдання чи адресата. У них розвивається система мовного моніторингу, яка дозволяє контролювати мовну форму, зміст, інтонацію й граматичну точність у режимі реального часу. Завдяки цьому білінгви здатні зберігати комунікативну ефективність навіть в

умовах підвищеного когнітивного навантаження, стресу або багатозначності мовленнєвої ситуації.

Психолінгвістичний аналіз білінгвізму базується на уявленні про інтерактивне функціонування мов у свідомості мовця. Це означає, що обидві мовні системи не лише співіснують, але й перебувають у постійній взаємодії: активуються, пригнічуються, компенсують одна одну. Особливе значення має механізм лінгвістичного інгібування – процес пригнічення неактивної мови, який дозволяє уникати міжмовного накладання, зберігати граматичну та семантичну точність висловлення. Цей процес вимагає високого рівня виконавчого контролю, що пояснює зв'язок між білінгвізмом і розвитком когнітивних здібностей, зокрема гнучкого мислення, селективної уваги та робочої пам'яті.

У дослідженні А. Фрумкіної білінгвальна мовна особистість постає як динамічна система, що постійно перебудовується відповідно до комунікативного середовища. У межах цієї системи мови взаємно впливають одна на одну, при цьому інтерференція не є патологічним явищем, а свідчить про живий, пластичний характер мовлення. Білінгвальна мовна поведінка демонструє здатність до варіативності, самокорекції, адаптації до змінного середовища. Було виявлено, що в умовах навчання або професійної діяльності білінгви активують різні рівні мовної компетентності: підвищується роль внутрішнього мовлення, мовного планування, самоперевірки. Ці процеси формують не лише комунікативну ефективність, а й глибше мовне усвідомлення, що є важливим для розвитку мовної особистості як суб'єкта мислення.

Формування білінгвізму в дитячому віці залежить від мовного середовища, типу білінгвізму (одночасний або послідовний), якості мовного контакту та емоційної підтримки. Надмірне домінування однієї мови може призвести до звуження функціональної зони іншої мови, виникнення пасивного білінгвізму або часткової інтерференції. Водночас

білінгвальний розвиток у сприятливому середовищі – це не лише здобуття двох мов, а й створення нової когнітивної моделі світу, яка базується на множинності, контекстуальності та здатності до зіставлення культурних моделей. Саме в цьому аспекті білінгвізм розглядається як ресурс гуманістичної освіти, педагогічної інклюзії, міжкультурної інтеграції та формування особистості, здатної до рефлексії, відкритості й критичного мислення.

Таким чином, білінгвізм є унікальним психолінгвістичним феноменом, що формує особливий тип мовної особистості – такої, яка не лише володіє кількома мовами, а й здатна керувати ними, усвідомлювати їхню функцію, адаптуватися до змінних умов комунікації. Його вивчення відкриває нові горизонти для розуміння природи мовлення, розвитку мовної освіти в полікультурному середовищі та формування когнітивно гнучкої, міжмовно чутливої особистості, що здатна мислити мовами і через мову.

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛІНГВІСТИКА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

4.1. Мовна картина світу: психолінгвістичний підхід

Розгорнуте пояснення поняття **мовної картини світу** у психолінгвістичному контексті дозволяє глибше осмислити, як мова і мислення перебувають у динамічній взаємодії, утворюючи когнітивно-культурну реальність, у якій функціонує мовна особистість.

У психолінгвістиці мовна картина світу трактується як інтегральний феномен, що об'єднує вербальні структури, когнітивні моделі, емоційні патерни та культурно зумовлені сценарії сприйняття дійсності. Йдеться про те, що мова не лише репрезентує досвід, а й активно бере участь у його формуванні. Саме через мовні засоби – лексеми, граматичні структури, стилістичні фігури – відбувається кодування культурно значущих концептів, які утворюють основу ментальної репрезентації світу. Таким чином, мова виступає не лише комунікативним інструментом, а й механізмом моделювання дійсності в межах колективної та індивідуальної свідомості.

Одним із ключових положень психолінгвістичного підходу є ідея про **мовну картину світу як пластово організовану структуру**, де взаємодіють три основні рівні: універсальний когнітивний рівень (базові концепти на зразок простору, часу, суб'єкта, дії), національно-культурний рівень (ментальні конструкти, притаманні певній лінгвокультурній спільноті) та індивідуально-асоціативний рівень (особисті значення, емоційні коди, життєвий досвід мовця). Кожен мовний акт, отже, є не просто вербалізацією думки, а проявом взаємодії цих трьох площин. Наприклад, коли українець вживає слово «душа», воно активує не лише денотативне значення, а й цілий спектр емоційно-культурних смислів, пов'язаних з релігійним світоглядом, мораллю, національною ідентичністю.

З позицій психолінгвістики особливо важливо підкреслити, що **мовна картина світу не є дзеркальним відображенням об'єктивної реальності**. Як зазначає Дж. Лакофф, мова творить світ у межах певних когнітивних моделей – фреймів, прототипів, сценаріїв, метафор. Ці моделі формуються на основі перцептивного досвіду, соціального навчання, культурної практики й закріплюються через багаторазове вживання у мові. Наприклад, концепт «час» у різних мовах має різні фреймові реалізації: в англomовній культурі час розглядається як лінійний ресурс, що можна «витратити» або «зеконотити» (time is money), у китайській – як ритм природи, у слов'янських мовах – як циклічний плин, який пов'язаний із релігійними або аграрними традиціями. Це підтверджується експериментами, у яких респонденти демонструють різні реакції на часові стимул-образи залежно від мовної належності.

Психолінгвістичний підхід також акцентує увагу на **впливі мовної картини світу на процеси мовленнєвого породження й сприйняття**. Під час продукування висловлення мовець не лише добирає слова, а й актуалізує глибинні концептуальні структури, які підказують, що саме й як варто сказати в певному комунікативному контексті. Своєю чергою, сприймаючи мовлення іншого, адресат інтерпретує його крізь призму власної мовної картини, що може збігатися або конфліктувати з намірами мовця. Цей процес особливо важливий для міжкультурної комунікації, де кожен учасник взаємодії використовує власну систему категоризації, що може призводити до непорозумінь, мовного зсуву, комунікативних збоїв. У такому разі успішна комунікація можлива лише за умов **когнітивної емпатії** – здатності побачити іншу картину світу та адаптувати свою вербальну поведінку до неї.

Мовна картина світу розглядається як **інструмент самоідентифікації мовної особистості**. Йдеться про те, що через вербалізовані концепти, лексичні маркери, інтонаційні патерни мовець не лише передає

інформацію, а й заявляє про себе як про носія певної культури, традиції, стилю мислення. Особливо це помітно у двомовних та багатомовних особистостей, які перебувають між кількома мовними картинами світу. У процесі мовної соціалізації такі мовці виробляють **комбіновану модель**, у якій поєднуються елементи різних лінгвокультурних систем. Це дає їм змогу ефективніше адаптуватися до змінних контекстів, проте водночас вимагає постійного внутрішнього моніторингу мовного вибору, контролю стилістичних рівнів і перевірки інтерпретаційної точності.

Отже, мовна картина світу в психолінгвістиці – це не застиглий набір лексичних форм, а **живий процес конструювання смислів**, у якому беруть участь пам'ять, уява, соціальна налаштованість, афективні переживання. Саме вона визначає стиль мислення мовця, його здатність до концептуального моделювання, рефлексії, міжмовної інтерпретації. Її вивчення дозволяє вийти за межі формальної лінгвістики і побачити мову як поле взаємодії культури, когніції й індивідуальної свідомості – те поле, де відбувається реальне осмислення світу.

4.2. Мовні стереотипи й когнітивні схеми

Розгорнутий психолінгвістичний аналіз **мовних стереотипів** дає змогу побачити їх не як вторинні або суто стилістичні явища, а як **фундаментальні когнітивно-мовленнєві структури**, що активно формують і регулюють вербальну поведінку індивіда в культурно маркованому середовищі.

У психолінгвістиці мовні стереотипи трактуються як **стандартизовані вербальні моделі**, що мають коріння в колективному досвіді та функціонують у мовленні як скорочені когнітивні маршрути. Ці моделі базуються на усталених уявленнях про певні явища, ролі, ситуації чи соціальні очікування. Вони не є виключно мовними структурами – радше це **ментальні утворення**, які у процесі мовленнєвої діяльності набувають

лінгвістичної форми. Наприклад, стереотипізоване уявлення про жінку як «берегиню домашнього вогнища» або про старших людей як «джерело мудрості» фіксується не лише в соціальному наративі, а й у фразеологізмах, лексемах, синтаксичних структурах, що регулярно відтворюються в побутовому та публічному мовленні.

Функціонально, стереотипи виконують роль когнітивних фільтрів, які дозволяють швидко орієнтуватися в ситуації, обирати стратегії комунікації та мінімізувати зусилля мовного планування. З одного боку, вони сприяють збереженню сталості комунікативних норм, з іншого – **впливають на процеси мовного сприйняття**, часто викликаючи некритичне ставлення до інформації, що подається у відповідній стереотипній формі. Саме тому вони можуть одночасно **полегшувати й викривлювати** мовну інтерпретацію, що особливо важливо в міжкультурному спілкуванні або медіа-комунікації.

На рівні психічних механізмів мовний стереотип – це **когнітивна схема**, яка поєднує в собі образ, оцінку та емоційний тон. Він може активізуватись **автоматично**, без свідомого втручання мовця, як реакція на певне слово, ситуацію або комунікативне завдання. Така активація часто відбувається в режимі підсвідомого моделювання: мовець не планує використати шаблон, але у відповідній ситуації відтворює його як зручну форму подання думки. Наприклад, конструкції на кшталт «усі чоловіки...», «типова жінка...», «такий як він завжди...» є проявами стереотипного мислення, що закріпилось у мовній формі.

Мовні стереотипи **виявляють себе особливо виразно в білінгвальному середовищі**. Під час міжкультурної взаємодії спроба перенести рідномовні стереотипи на іншу мовну систему часто призводить до **семантичного конфлікту або прагматичної непрозорості**. Наприклад, емоційно насичені фраземи, прийнятні в українській культурі, можуть сприйматися як недоречні в німецькій або англійській, де інші норми

емоційного вираження. Це свідчить про **локальний характер стереотипних моделей**, які не мають універсального статусу, а функціонують у межах конкретних культурно-комунікативних систем.

З теоретичної точки зору, стереотипи можна інтерпретувати як **конвенційні елементи лінгвокогнітивного сценарію**. Згідно з моделями когнітивної науки (Тейлор, Барсалоу), вони є спрощеними фреймами, які структуровано організовують знання про типові ситуації (наприклад: «урок», «весілля», «інтерв'ю», «знайомство») та ролі («вчитель», «наречена», «керівник»). Стереотип у цьому контексті – це не випадкова формула, а **скорочена мікросцена**, у якій закладено мовний код поведінки, очікувану послідовність дій, типову емоційну реакцію.

Водночас, **наявність мовних стереотипів має двоїсту природу**: з одного боку, вони забезпечують швидкість і ефективність комунікації, з іншого – можуть сприяти закріпленню дискримінаційних уявлень, мовному упередженню, шаблонності мислення. Саме тому в контексті мовної освіти та міжкультурної комунікації важливо розвивати **критичну свідомість щодо стереотипних мовних конструкцій**. Це можливо через практику асоціативних експериментів, реконструкцію когнітивних сценаріїв, виявлення прихованих ціннісних орієнтацій у текстах.

У науковому та прикладному сенсі **мовні стереотипи** є важливим об'єктом для аналізу з огляду на такі аспекти: когнітивну економію, збереження культурного коду, підтримку соціальної ідентичності, формування мовних очікувань. Вони формують **каркас мовної поведінки**, задаючи обсяг можливого й допустимого в межах мовного акту. Саме тому психолінгвістичне вивчення мовних стереотипів має виняткове значення для розуміння механізмів мовлення, створення ефективних моделей міжмовної адаптації, а також розвитку **рефлексивної мовної особистості**, здатної усвідомлювати, оцінювати й трансформувати власні вербальні схеми.

4.3. Психолінгвістичні аспекти перекладу

Психолінгвістика перекладу – це відносно новий, але стрімко розвиваний напрям дослідження, що розглядає процес перекладу як багаторівневу когнітивно-мовленнєву діяльність, у якій задіяні пам'ять, увага, інтуїція, стратегічне планування, афективні реакції та мовна компетенція в обох мовах. У цьому контексті переклад не сприймається як механічна заміна мовних знаків, а як складна реконструкція смислу в іншій мовній і культурній системі, що потребує гнучкого й водночас глибокого аналізу мовних, концептуальних і емоційно-прагматичних зв'язків.

Психолінгвістичний підхід до перекладу ґрунтується на розумінні того, що перекладач є не лише передавачем інформації, а активним учасником смислового процесу, який спирається на власні когнітивні схеми, мовну картину світу, культурну інтуїцію та знання про жанр, стиль, комунікативну ситуацію. Як показали дослідження В. Moser-Mercer і А. Pavlović, успішний переклад можливий лише за умови функціонування когнітивної багатоканальності: перекладач повинен одночасно розуміти вихідний текст, формувати інтерпретаційну гіпотезу, тримати в пам'яті вже відтворене, прогнозувати подальший розвиток висловлення та обирати відповідну формулювальну стратегію.

Переклад розглядається як акт міжмовної креативності, у якому перекладач виконує функцію культурного посередника. Особливу увагу я приділяю феномену когнітивного перенесення, коли знання, сформовані в межах однієї мови, активуються під час аналізу тексту іншою мовою, але не завжди автоматично транслуються у відповідні конструкції. Це підтверджує, що переклад є не тільки лінгвістичною, а й психологічною дією, яка потребує ментальної реконструкції ситуації, а не буквального копіювання тексту.

Важливим аспектом є роль внутрішнього мовлення в перекладацькій діяльності. Саме у внутрішньому мовленні формулюється перша

інтерпретація, з'являються сумніви, альтернативи, перегляд уже прийнятих рішень. Внутрішній монолог перекладача є, по суті, діалогом із текстом, із мовними нормами, з очікуваннями адресата. Як показують спостереження за професійною діяльністю перекладачів, саме на етапі внутрішнього мовлення найчастіше відбувається актуалізація мовних стереотипів, евристичних стратегій, інтуїтивне прогнозування риторичної структури майбутнього висловлення.

Особливе місце в психолінгвістиці перекладу посідає аналіз помилок. Перекладацька помилка не завжди є наслідком браку знань – часто вона пов'язана із когнітивним перенавантаженням, міжмовною інтерференцією або фіксацією на одному із можливих значень слова без врахування контексту. Саме тому вивчення помилок у перекладі може дати важливу інформацію про психолінгвістичну динаміку процесу: наприклад, про «ефект першої гіпотези», про послідовність активації варіантів або про конфлікт між мовною економією й точністю відтворення.

Психолінгвістичні аспекти перекладу набувають особливої ваги в умовах білінгвізму, адже перекладач у такому випадку постійно оперує двома мовними системами. Це потребує особливого механізму лінгвістичного контролю – здатності не лише правильно обрати мовні одиниці, а й пригнічувати активність другорядної мови, коли вона не є релевантною для конкретного завдання. Цей механізм має не лише мовний, а й нейропсихологічний вимір, що підтверджується даними досліджень із використанням fMRI: у мозку активуються різні зони при перекладі залежно від напрямку, складності тексту та досвіду перекладача.

Таким чином, психолінгвістика перекладу відкриває важливі перспективи для аналізу когнітивної структури мовлення, міжмовної взаємодії, ролі емоцій, автоматизованих і рефлексивних стратегій. Вона дозволяє осмислити перекладацьку діяльність як форму мовного мислення

високої складності, що поєднує лінгвістичну компетенцію, культурну чутливість і когнітивну мобільність.

4.4. Мовна особистість у міжкультурному діалозі

Мовна особистість у контексті міжкультурного діалогу постає як динамічна когнітивно-комунікативна структура, здатна до адаптації, самокорекції та інтеграції різноманітних мовних і культурних кодів. У психолінгвістиці ця категорія розглядається не як фіксований конструкт, а як процес, що формується й постійно реконструюється в акті міжмовної взаємодії. У сучасному світі, де багатомовність і міжкультурна мобільність стали нормою, мовна особистість виконує функцію не лише комунікативного суб'єкта, а й носія множинної ідентичності, перекладача цінностей, культурного інтерпретатора.

Психолінгвістичне осмислення цього феномену передбачає врахування когнітивної гнучкості, стратегічної компетентності та здатності до емпатичного моделювання позиції іншого. Як вказує М. Бакман, мовна особистість, що ефективно функціонує в міжкультурному середовищі, володіє не лише мовною граматикою, а й так званою прагматичною інтуїцією – здатністю розпізнавати неочевидні сигнали ввічливості, комунікативні стилі, ступінь прийнятної прямоти чи емоційної експресії. Ця інтуїція є результатом тривалого контакту з іншими мовними культурами, що поступово формує метакомунікативне бачення – здатність бачити мову ззовні, як один із багатьох можливих способів структурування досвіду.

У моєму підході (А. Фрумкіна) мовна особистість у міжкультурному діалозі розглядається як суб'єкт когнітивної взаємодії, що балансує між стереотипами й відкритістю, автоматизмами й рефлексією, соціальним очікуванням і особистісною автентичністю. Особливу роль у цьому відіграє внутрішнє мовлення, яке виконує функцію смислового інтерпретатора – у

ньому відбувається перевірка інтонаційної та змістової доречності висловлення, адаптація мовного коду до культурного контексту, прогнозування реакції співрозмовника. Саме у внутрішньому мовленні формуються ті мовні установки, які згодом реалізуються як стратегічно вибудоване, соціально релевантне мовлення.

З огляду на когнітивно-емоційну складність міжкультурної комунікації, особливого значення набуває питання мовного ризику, тобто готовності мовця порушувати очікувану мовну норму задля збереження автентичності або досягнення комунікативної мети. У дослідженнях Дж. Хауса та К. Кнота вказується, що ефективний міжкультурний комунікатор – це не той, хто ідеально володіє мовою, а той, хто готовий до гнучкої переоцінки власного мовлення, здатен адаптувати мовні стратегії в режимі реального часу й не боїться ситуативної невизначеності.

Особистість, що функціонує в межах кількох мовних картин світу, неминуче трансформується: змінюється її внутрішня мовна динаміка, з'являється множинна ідентичність, розширюється спектр мовленнєвих актів, зростає чутливість до культурних нюансів. У цьому сенсі мовна особистість у міжкультурному діалозі – це не просто мовний носій, а когнітивний медіатор, що здатен перетинати межі мов, жанрів, стилів, інтерпретативних рамок. Її діяльність є формою високорівневої мовленнєвої рефлексії, у якій мова перестає бути лише інструментом і стає способом пізнання іншого, а отже – і самого себе.

Таким чином, мовна особистість у міжкультурному діалозі постає як результат глибокої психолінгвістичної перебудови, що охоплює не лише мовну компетенцію, а й когнітивну відкритість, емоційну пластичність, стратегічну обачність. Її аналіз є ключем до розуміння того, як мова функціонує у світі, що водночас глобалізується і диференціюється, вимагаючи не тільки знань, а й гнучкої, уважної, морально відповідальної комунікації.

РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ

5.1. Методологічні засади психолінгвістичного дослідження

Психолінгвістика як міждисциплінарна наука постійно розвиває власний методологічний апарат, що інтегрує традиції експериментальної психології, когнітивної лінгвістики, нейронаук і сучасної філософії мови. Особливістю досліджень у цій галузі є необхідність поєднувати якісні й кількісні методи, емпіричну верифікацію та інтерпретативний аналіз, дослідження мовлення у природних умовах і моделювання окремих мовленнєвих процесів в експерименті. Усе це вимагає від дослідника не лише високої фахової компетентності, а й гнучкості мислення, здатності до міждисциплінарного узгодження понять, процедур, результатів.

Методологічна специфіка психолінгвістики полягає у спрямованості не лише на опис мовних фактів, а на виявлення прихованих когнітивних механізмів, які забезпечують мовлення. Це зумовлює акцент на експериментальній установці: дослідник створює штучно контрольовану ситуацію, у якій можна простежити, як саме мовець планує, продукує, сприймає та інтерпретує мовні висловлення. Водночас сучасна психолінгвістика дедалі частіше звертається до аналізу мовлення в його природних контекстах – у міжособистісній комунікації, освітньому процесі, публічному дискурсі. Така методологічна відкритість дозволяє розширити сферу застосування психолінгвістичних знань і водночас поглибити уявлення про варіативність мовленнєвої поведінки.

У авторському підході А. Фрумкіної особлива увага приділяється необхідності обґрунтованого поєднання класичних і новітніх методів. З одного боку, я використовую асоціативні експерименти, техніку фіксації часу реакції, спонтанний дискурсивний аналіз; з іншого – застосовую елементи корпусного аналізу, психосемантичного тестування, контент-аналізу мовлення в умовах міжкультурної взаємодії. Така багатошарова

методологія дозволяє виявити не лише структуру мовленнєвого акту, а й його динаміку, змістову нестійкість, стилістичні коливання – тобто саме те, що є предметом психолінгвістичної рефлексії.

Значну увагу в сучасній психолінгвістичній методології приділено етичним аспектам дослідження. Мовлення розглядається як частина приватного досвіду особистості, і тому експериментатор повинен з особливою обережністю підходити до дизайну завдань, забезпечення анонімності, збереження психологічного комфорту учасників. Особливо це стосується досліджень із залученням дітей, осіб з мовленнєвими порушеннями, або досліджень у політичних і міжетнічних контекстах.

Таким чином, методологія психолінгвістики – це не застиглий набір прийомів, а жива система, що змінюється у відповідь на потреби науки, запити суспільства та можливості технічного прогресу. Її розвиток пов'язаний не лише з удосконаленням інструментарію, а й з поглибленням розуміння мови як явища, що виходить далеко за межі лінгвістичних одиниць і постає у психіці людини як засіб буття, комунікації, самопізнання.

5.2. Асоціативний експеримент у психолінгвістиці

Асоціативний експеримент є одним із найпоширеніших і водночас найуніверсальніших методів дослідження мовної свідомості в психолінгвістиці. Його сутність полягає у фіксації спонтанних вербальних реакцій на певні мовні стимули, що дозволяє реконструювати глибинні семантичні зв'язки, які організовують лексичну систему індивіда або мовної спільноти. На відміну від чисто лінгвістичних аналізів словникового значення, асоціативний підхід дозволяє виявити функціонування слова у свідомості – його ментальні поля, емоційне навантаження, частоту актуалізації та контекстну варіативність.

У психолінгвістиці асоціативні реакції розглядаються як результат когнітивної обробки, яка залежить від попереднього досвіду, культурної належності, соціального середовища, емоційного стану, контексту завдання. Саме тому цей метод дозволяє поєднувати лінгвістичну й психологічну інформацію в єдину інтерпретаційну модель. Дослідники, зокрема К. Юнг і Л. Постман, ще у XX столітті довели, що асоціативні реакції можуть свідчити не лише про мовні зв'язки, а й про афективні патерни, когнітивні збої, зміни в структурі особистості.

У сучасному психолінгвістичному дослідженні я (А. Фрумкіна) застосовую асоціативний експеримент для виявлення варіативності мовної свідомості в умовах білінгвального розвитку, професійної соціалізації та міжкультурного контакту. Зокрема, аналіз реакцій студентів на стимульні слова, пов'язані з моральними концептами («свобода», «відповідальність», «справедливість»), дозволив виявити структурні розбіжності у вербалізації етичних категорій залежно від мовної домінанти. Це вказує на те, що мова впливає не лише на спосіб вираження, а й на саму когнітивну побудову ціннісної системи.

Особливість асоціативного експерименту – його відкритість до різних типів реакцій: семантичних (системних), синтагматичних (контекстуальних), емоційних, культурно маркованих. Ця багатовимірність дозволяє використовувати асоціативний експеримент як інструмент дослідження мовної динаміки: порівнюючи асоціативні поля одних і тих самих стимулів у різні часові періоди або в різних соціальних групах, можна простежити зміни у вербальній репрезентації концептів, появу нових конотацій, трансформацію пріоритетів.

Водночас асоціативний експеримент є методологічно гнучким і може застосовуватися як у контрольованих лабораторних умовах (з фіксацією часу реакції, комп'ютерним моделюванням), так і в поліових дослідженнях (через письмове опитування, онлайн-опитувальники, інтерактивні

платформи). Ця універсальність відкриває широкі можливості для застосування у педагогіці, перекладознавстві, психології, соціолінгвістиці. Зокрема, в умовах навчання іноземної мови асоціативний аналіз допомагає виявити міжмовні інтерференції, «фальшиві друзі перекладача», порушення у формуванні концептуальних категорій.

5.2.1. Експеримент як ключова методологія психолінгвістики: концепції, інтерпретації, застосування

У психолінгвістичній науці експериментальна стратегія набула статусу провідної методологічної парадигми, що дозволяє не лише описувати, а й науково верифікувати гіпотези про природу мовленнєвих процесів. Експеримент вводиться в активне наукове користування ще в середині ХХ століття, коли дослідники на кшталт Дж. Міллера, Е. Леннеберга та Т. Слобіна сформулювали уявлення про мовлення як складну когнітивну процедуру, яка реалізується в кількох етапах – від смислового задуму до фонетичної реалізації. Цей підхід відкрив можливість для точного спостереження й моделювання кожної фази мовленнєвого акту, зробивши процес породження й сприйняття мовлення предметом лабораторного дослідження.

Сутність експериментального підходу полягає в тому, що мовець або слухач навмисно занурюється у ситуацію, в якій його мовленнєва активність може бути зафіксована, змінена або спровокована. У таких експериментах вивчаються, зокрема, час реакції на словесні стимули, точність і латентність відтворення лексичного або граматичного матеріалу, а також ефекти помилкової обробки мовних елементів. Ці дані дозволяють реконструювати внутрішню структуру мовлення, оцінити доступність мовних одиниць у лексиконі, гнучкість синтаксичного конструювання, а також вплив уваги, емоцій або когнітивного перевантаження.

Одним із найбільш розроблених напрямів експериментальної психолінгвістики є асоціативний експеримент, що дозволяє вивчати структуру ментального лексикону. У цьому типі дослідження респонденту пропонується стимул – зазвичай окреме слово – на який він повинен швидко дати першу асоціацію. Реакції, що виникають у результаті такого тестування, фіксуються й аналізуються як індикатори когнітивної організації лексичного матеріалу. Як підкреслює А. Ачард, асоціативний експеримент відкриває доступ до неусвідомлених семантичних мереж, демонструючи, як слова пов'язані не лише граматично, а й емоційно, образно, культурно.

Українська психолінгвістична школа успішно застосовує асоціативний підхід як до вивчення рідної мови, так і до аналізу процесів іншомовної комунікації. Так, у працях Г. В. Колесник асоціативний експеримент використовується для діагностики рівня іншомовної комунікативної компетентності: тип реакцій, швидкість добору, характер зв'язків між словами дають уявлення про структурованість мовного досвіду. У свою чергу, Р. Мартинова досліджує асоціативні реакції як засіб виявлення мовної динаміки особистості, зокрема в умовах інтенсивного вивчення мови, стресових ситуацій або багатомовного середовища.

Таким чином, експеримент у психолінгвістиці виконує не лише функцію інструменту спостереження, але й є способом моделювання, провокації й аналізу мовленнєвих процесів у контрольованих умовах. Його цінність полягає в тому, що він дозволяє проникнути у невидимі, латентні механізми мови як когнітивної системи.

Практичне завдання: асоціативний експеримент

Мета завдання: дослідити індивідуальні особливості ментального лексикону здобувача вищої освіти, визначити тип асоціативних зв'язків і встановити культурно обумовлені закономірності у структуруванні значень.

Інструкція для здобувача: Отримай аркуш із 20 словесними стимулами. У кожному випадку запиши перше слово, яке спадає на думку. Відповідь має бути спонтанною, без обдумування. Максимальний час на одну реакцію – 5 секунд.

Зразок стимулів:

час – мова – вогонь – мама – простір – хліб – гра – небо – школа –
холод

Подальші дії викладача: Провести класифікацію реакцій за типами: семантичні (хліб – їжа), граматичні (мова – мовний), фонетичні (вогонь – вагон), культурно обумовлені (мама – Україна). Проаналізувати частотність, латентність, мовний профіль.

Цільова компетентність: Розвиток здатності до самоаналізу мовного досвіду, усвідомлення глибинної структури лексикону, формування навичок наукової інтерпретації психолінгвістичних даних.

Важливою перевагою асоціативного методу є його здатність працювати не лише з вербальними реакціями, а й із мовчазними знаннями – тобто тими смисловими зв'язками, які не завжди усвідомлюються мовцем, але визначають його мовленнєву поведінку. Саме тому він є одним із ключових інструментів у вивченні прихованих аспектів мовної картини світу, індивідуального стилю мислення, національно-культурних домінант.

Таким чином, асоціативний експеримент у психолінгвістиці – це не лише метод збору мовного матеріалу, а потужний аналітичний інструмент, що дозволяє побачити мову як динамічний, емоційно забарвлений, культурно зумовлений процес. Його застосування відкриває нові перспективи в осмисленні мовної свідомості, розвитку мовної особистості й оптимізації комунікативної компетентності у багатомовному й багатокультурному середовищі.

5.3. Корпусні методи у психолінгвістичних дослідженнях

Корпусні методи, що походять з комп'ютерної лінгвістики й текстової аналітики, сьогодні дедалі активніше інтегруються у психолінгвістичну практику як інструменти великомасштабного аналізу мовленнєвих даних. Їх особливість полягає в здатності виявляти статистичні закономірності в реальному мовному вжитку – не лише на рівні лексики чи граматики, а й у структурі когнітивних патернів, емоційного забарвлення, стилістичних стратегій. У психолінгвістиці корпус розглядається не як пасивне зібрання текстів, а як активна модель мовної свідомості, у якій фіксуються форми, частоти, варіації й індекси мовного функціонування в комунікативному середовищі.

Корпусні методи дозволяють подолати обмеження інтуїтивного аналізу, спираючись на емпірично підтверджені дані про мовні одиниці в контексті їхнього реального вживання. Особливої цінності вони набувають у дослідженнях когнітивної структури мовлення, де йдеться не про одиничні приклади, а про типові моделі, стійкі колокації, частотність певних синтаксичних конструкцій. Як вказують дослідники М. Дюамель та Е. Вьє, саме повторюваність у корпусі є ключем до розуміння того, як мовна система реалізується в мисленні мовця.

Корпусні методи використовуються для аналізу тематично маркованих лексичних полів, фразеологічної стійкості в дискурсі й виявлення прихованих патернів у професійному, публічному та міжкультурному мовленні. Зокрема, у проєкті зі студентськими перекладами було виявлено повторювані лексико-граматичні зсуви при трансляції емоційно навантажених висловлень, що не спостерігалися у форматі усного мовлення. Це дозволяє стверджувати, що корпусна обробка матеріалу дає змогу побачити невидимі механізми адаптації мовного повідомлення – у тому числі в аспекті несвідомих стратегій узгодження зі стилістичними очікуваннями цільової мови.

Важливим напрямом є також поєднання корпусних підходів із психолінгвістичною експерименталістикою. Створення спеціалізованих корпусів – наприклад, корпусів асоціативних реакцій, спонтанного мовлення дітей, мовлення осіб з порушеннями мовленнєвої поведінки – дозволяє зіставити якісні спостереження з кількісними тенденціями. Наприклад, порівняння асоціативного ядра концепту «довіра» в різних вікових групах (на основі корпусу усного дискурсу) виявляє поступову зміну прагматичних пріоритетів і лексичної рамки цього поняття. Таким чином, корпус виконує роль не лише бази даних, а й моделі динаміки мовного розвитку, когнітивної стабільності та семантичного зсуву.

З погляду психолінгвістики, особливу цінність має не лише наявність великих корпусів, а й доступ до маркованих (розмічених) версій, які дозволяють аналізувати семантичну структуру, синтаксичні зв'язки, прагматичні функції. Наприклад, маркування граматичних помилок у корпусі перекладацьких текстів дає змогу виявити регулярності, пов'язані не лише з браком знань, а й зі спрощенням когнітивної обробки складних структур. Це відкриває можливості для побудови прогностичних моделей, що передбачають типові труднощі в мовленні певних категорій користувачів (білінгвів, осіб із затримкою мовного розвитку, носіїв нестандартного мовного профілю).

Таким чином, корпусна аналітика в психолінгвістиці не є технічною допоміжною процедурою – це метод, що дозволяє змістовно поглибити аналіз мовлення як когнітивної дії, інтерпретувати мовні реакції з позицій статистичного підтвердження, обґрунтовувати типові помилки й вербалізаційні стратегії. Застосування корпусного підходу істотно розширює дослідницький горизонт і відкриває шлях до формування нових гібридних методик аналізу мовної свідомості.

5.4. Діагностика мовленнєвого розвитку: психолінгвістичні інструменти

Діагностика мовленнєвого розвитку в психолінгвістиці ґрунтується на принципі взаємозалежності між рівнем мовної компетенції, когнітивною зрілістю, афективними чинниками й динамікою соціалізації мовця. Її завдання полягає не лише у виявленні мовних досягнень або дефіцитів, а й у розкритті механізмів, що лежать в основі успішної або порушеної мовленнєвої діяльності. Це передбачає використання інструментів, здатних оцінювати як явні вербальні прояви, так і латентні психолінгвістичні характеристики – асоціативну активність, темп реакції, мовне планування, структурну складність висловлення.

На відміну від традиційних тестів, спрямованих на перевірку мовних знань, психолінгвістичні діагностичні інструменти орієнтовані на процес: не лише на те, *що* говорить мовець, а й *як*, у якій *послідовності*, з якою *когнітивною економією*, з якою *інтонаційною структурою*. Як зазначають Дж. Скіффінгтон і А. Роус, ефективна мовна діагностика повинна охоплювати не лише репродуктивну, а й продуктивну мовленнєву діяльність, включаючи спонтанне мовлення, вербальну гру, мовне реагування на незнайомі ситуації. Усе це дозволяє виявити справжній рівень сформованості мовної особистості.

У межах власної дослідницької роботи (А. Фрумкіна) я застосовую низку психолінгвістичних методів для діагностики мовленнєвого розвитку в дітей і дорослих. Особливо ефективними виявилися методика завершення незавершених фраз (sentence completion), карткові стимульні завдання з відкритим коментарем, візуально-асоціативні серії для усного опису, а також завдання на швидке тематичне групування слів. Ці інструменти дозволяють оцінити мовну мобільність, здатність до вербалізації образів, рівень абстрагування та глибину семантичної категоризації. За допомогою порівняльного аналізу відповідей можна виявити не лише продуктивність,

а й індивідуальний стиль мовлення, у тому числі його емоційне насичення або когнітивну ригідність.

Сучасна психолінгвістика також активно використовує цифрові інструменти для автоматизованого збору й аналізу мовних даних: програми розпізнавання мовлення, фіксації часу реакції, eye-tracking-технології для аналізу читання, візуальної обробки тексту, а також мовні чат-симулятори, що створюють умови наближеного до природного діалогу. Такі технології особливо важливі для діагностики в умовах онлайн-освіти, а також у роботі з особами з особливими освітніми потребами.

У діагностиці мовлення важливо не тільки вимірювання, а й інтерпретація: оцінювання має здійснюватися не за абстрактними критеріями, а з урахуванням контексту – мовного досвіду, соціокультурного фону, емоційного стану, комунікативної установки мовця. Наприклад, низька мовна активність у незнайомій ситуації не обов'язково свідчить про недостатній рівень розвитку – вона може бути наслідком тривожності, недостатнього емоційного контакту або відсутності мотивації. Саме тому психолінгвістична діагностика потребує емпатійного підходу, відкритості до варіативності, гнучкої адаптації методів під конкретну особистість.

Таким чином, психолінгвістичні інструменти діагностики мовленнєвого розвитку – це не просто набір технік, а частина глибокої аналітичної системи, здатної фіксувати нюансовані аспекти мовлення, виявляти когнітивні стилі, прогнозувати потенціал мовної особистості. Їх застосування сприяє не лише точному виявленню рівня мовної компетентності, а й формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, створенню умов для ефективного мовленнєвого розвитку в контексті гуманної педагогіки.

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає принципова відмінність між мовою та мовленням у психолінгвістиці?
2. Які психічні функції залучено до процесу породження мовлення?
3. Як функціонує внутрішнє мовлення і які етапи воно проходить?
4. Які характеристики внутрішнього мовлення виділяв Л. С. Виготський?
5. У чому полягає регулятивна функція мовлення?
6. Як пояснити явище редукції синтаксису у внутрішньому мовленні?
7. Що таке мовленнєва діяльність у трактуванні сучасної психолінгвістики?
8. Які етапи має мовленнєве висловлення з погляду психолінгвістики?
9. Що таке мовна особистість?
10. Які риси характеризують мовну особистість у міжкультурному середовищі?
11. Як формуються динамічні стереотипи в мовленні?
12. У чому полягає відмінність між динамічним і стійким стереотипом?
13. Які чинники впливають на формування мовного стереотипу?
14. Як пов'язаний динамічний стереотип із мовленнєвими помилками?
15. Які види мовленнєвих помилок виокремлює психолінгвістика?
16. Як у психолінгвістиці пояснюють процес мовленнєвого самоконтролю?
17. Яка роль внутрішнього монологу в корекції мовлення?
18. Що таке мовленнєва стратегія?

19. Як відрізнити мовленнєву стратегію від мовленнєвої тактики?
20. Наведіть приклад компенсаційної мовленнєвої стратегії.
21. Як функціонує стратегія уникнення у мовленні?
22. Що таке когнітивна база мовлення?
23. Як співвідносяться пам'ять і мовлення в психолінгвістичній моделі?
24. Які типи пам'яті беруть участь у породженні мовлення?
25. У чому полягає функція прогнозування у мовленні?
26. Що таке латентний період мовленнєвої реакції?
27. Як мовлення пов'язане з емоційними станами мовця?
28. У чому полягає принципова відмінність мовлення дитини й дорослого?
29. Як формується мовлення в ранньому віці?
30. Що таке мовний вибух у психолінгвістиці?
31. Які чинники впливають на мовленнєвий розвиток у дошкільному віці?
32. У чому полягає роль дорослого у формуванні мовлення дитини?
33. Що таке критичний період мовного розвитку?
34. Як трактують «сенситивні періоди» мовлення сучасні дослідники?
35. Які особливості мовлення підлітків із психолінгвістичної точки зору?
36. Що таке мовна затримка і як її діагностувати?
37. Які існують основні типи афазії?
38. У чому відмінність афазії Брока й афазії Верніке?
39. Як у психолінгвістиці пояснюють мовленнєві порушення?
40. Які причини порушення мовленнєвої діяльності в дітей?
41. Які особливості мовлення осіб з аутизмом?
42. Що таке білінгвізм у психолінгвістиці?

43. Які когнітивні переваги має білінгв?
44. Що таке інтерференція в мовленні білінгвів?
45. Як працює мовний інгібітор у білінгвальному мозку?
46. У чому різниця між активним і пасивним білінгвізмом?
47. Що таке мовна домінанта?
48. Як білінгви обирають мову комунікації?
49. Які особливості внутрішнього мовлення у білінгвів?
50. Як формується мовна особистість у двомовному середовищі?
51. Що таке мовна картина світу?
52. Як мова впливає на формування світогляду?
53. Які одиниці відображають мовну картину світу?
54. Як порівняти мовні картини світу носіїв різних мов?
55. Що таке когнітивна схема в мовленні?
56. У чому полягає функція мовного стереотипу?
57. Як функціонують мовні шаблони у публічному дискурсі?
58. Які особливості фразеологізмів як стереотипів?
59. Що таке культурно маркована лексика?
60. Як виявити когнітивні зсуви у перекладі?
61. Які психолінгвістичні процеси залучені під час перекладу?
62. Що таке внутрішній переклад?
63. Як працює пам'ять перекладача?
64. Які існують типові помилки у перекладацькому мисленні?
65. Як пов'язані інтуїція й перекладацьке рішення?
66. Що таке прагматична адаптація в перекладі?
67. Як перекладач прогнозує інтерпретацію тексту?
68. Яка роль внутрішнього мовлення в перекладі?
69. У чому полягає функція мовленнєвої рефлексії?
70. Як мовна особистість виявляється у міжкультурному діалозі?
71. Що таке метакомунікативна компетенція?

72. Яка роль мовного ризику у міжкультурному спілкуванні?
73. Як формується стратегічна гнучкість у мовленні?
74. Що таке когнітивна емпатія?
75. Як здійснюється комунікативна адаптація?
76. У чому полягає відмінність між когнітивною й емоційною мовленнєвою стратегією?
77. Що таке асоціативне поле слова?
78. Як інтерпретувати вільні асоціації?
79. У чому перевага асоціативного експерименту в психолінгвістиці?
80. Що таке мовна категоризація в асоціативному аналізі?
81. Як зіставити асоціативні реакції різних вікових груп?
82. У чому полягає метод sentence completion?
83. Як фіксують час мовленнєвої реакції?
84. Які методи застосовують у нейропсихолінгвістиці?
85. Що таке eye-tracking у дослідженні мовлення?
86. Як аналізувати мовлення за допомогою корпусу?
87. Що таке лінгвістична розмітка?
88. У чому користь корпусу усного мовлення?
89. Як виявити помилки у студентських перекладах за допомогою корпусу?
90. Що таке тематичне лексичне поле?
91. Як побудувати психолінгвістичне міні-дослідження?
92. Які етапи має експеримент у психолінгвістиці?
93. Як поєднати якісні та кількісні методи?
94. Які етичні принципи психолінгвістичних досліджень?
95. Як адаптувати методiku до онлайн-середовища?
96. Що таке мовна тривожність і як її вимірюють?
97. Як діагностувати мовну продуктивність?

98. У чому полягає роль мотивації у мовленні?
99. Як пояснити феномен мовного перевантаження?
100. Чому психолінгвістика є ключовою дисципліною в підготовці філолога?

Ситуаційні вправи з психолінгвістики

1. Здобувач вищої освіти під час усного виступу починає речення українською, а далі – несвідомо переходить на англійську.

→ Проаналізуйте явище мовного перемикання та ймовірну інтерференцію.

2. Викладачка раптово забуває слово, яке часто використовує, і замість нього застосовує описову конструкцію.

→ Які когнітивні процеси могли бути задіяні?

3. Шестирічна дитина каже: «Мама йде робити їсти, а потім ми на двор піду і сніг їсти будем!»

→ Оцініть рівень мовного розвитку та процес категоризації.

4. Здобувач вищої освіти-білінгв надовго затримує відповідь під час семінару, попри очевидність відповіді.

→ Як пояснити когнітивне гальмування в мовленні?

5. Під час читання емоційно забарвленого тексту здобувач ділиться власним переживанням, не завершивши коментар до змісту.

→ Проаналізуйте механізм афективної активації мовної пам'яті.

6. Викладач повторює однакові мовні конструкції впродовж виступу, не помічаючи цього.

→ Укажіть ознаки динамічного стереотипу.

7. Здобувач вищої освіти каже: «Я зараз сформулюю, але треба подумати», – затримуючи висловлення.

→ Яку функцію виконує внутрішнє мовлення?

8. Білінгв каже: «Це моя друг, вона мені дуже help!»

→ Проаналізуйте мовну інтерференцію та її морфосинтаксичний ефект.

9. Під час перекладу здобувач обирає стилістично неприйнятний еквівалент, попри знання значення слова.

→ Які психолінгвістичні чинники могли зумовити помилку?

10. У чаті здобувач висловлює думку без пунктуації, використовуючи багато емоційних маркерів.

→ Як цифрове мовлення впливає на мовні стратегії?

11. Дитина 5 років використовує заздалегідь завчені фрази, не усвідомлюючи їх повного значення.

→ Оцініть рівень автоматизації мовлення.

12. Під час захисту презентації здобувач використовує заготовлені формулювання, однак не орієнтується у спонтанному запитанні.

→ Яким чином проявляється обмеження мовної гнучкості?

13. Під час міжкультурної зустрічі здобувач жартує, але жарт не сприймається аудиторією.

→ Проаналізуйте вплив мовної картини світу на комунікативну невдачу.

14. Здобувач каже: «Я знаю відповідь, але не знаю, з чого почати».

→ Як проявляється планувальна функція мовлення?

15. Літня людина після мовчання починає говорити надто швидко, з великою кількістю повторів.

→ Які механізми мовного контролю тут можуть бути порушені?

16. Іноземний здобувач намагається пояснити нове поняття за допомогою жестів і метафор.

→ Проаналізуйте компенсаторні мовні стратегії.

17. Дошкільник говорить про минуле, використовуючи теперішній час: «Ми їмо торт у бабусі».

→ Які особливості мовної темпоральності виявляються?

18. Здобувач обирає функціональний переклад етичного поняття, а не буквальний.

→ Як проявляється прагматична адаптація?

19. Здобувач вищої освіти неактивний у діалозі, але демонструє розгорнуте письмове висловлення.

→ Як пояснити дисбаланс між зовнішнім і внутрішнім мовленням?

20. Під час усної відповіді в умовах стресу здобувач скорочує фрази, спрощує конструкції, робить паузи.

→ Які когнітивні чинники знижують мовленнєву продуктивність?

21. Респондент у письмовій анкеті відповідає лише на блок асоціативних запитань, залишаючи решту порожніми.

→ Як це може свідчити про доступ до мовної свідомості?

22. Під час інтерв'ю здобувач відповідає загальними фразами, не розгортаючи змісту.

→ Який рівень мовної рефлексії тут проявляється?

23. Дитина з мовленнєвою затримкою жестами показує предмет перед вербалізацією.

→ Як поєднуються вербальні й невербальні стратегії?

24. Здобувач у творчому завданні створює неологізми для абстрактних понять.

→ Як оцінити рівень мовної креативності?

25. Здобувач вищої освіти з багатомовного середовища змінює мову залежно від ситуації.

→ Як описати перемикання мовної установки в термінах психолінгвістики?

Вправи на аналіз фрагментів мовлення

1. **Фрагмент:** «Я хотів сказати, але воно забулося... ну, воно таке, кругле, що блищить.»

→ *Які процеси мовної пам'яті та категоризації тут задіяні?*

2. **Фрагмент:** «Ну, це коли от... ну, як сказати... коротше, воно таке, знаєш.»

→ *Проаналізуйте планування й рівень мовленнєвої готовності.*

3. **Фрагмент:** «Там, де був той, як його, ну... такий, з вусами, що ми сміялись!»

→ *Яку роль відіграють асоціативні механізми при вербалізації?*

4. **Фрагмент:** «Я не знаю, як це по-українськи буде, але по-англійськи це точно house.»

→ *Оцініть прояв білінгвальної інтерференції.*

5. **Фрагмент:** «Він хотів... але вона казала, що це не буде... бо там уже... ну, коротше.»

→ *Як впливає афективна невизначеність на мовлення?*

6. **Фрагмент:** «Уявіть, що вас нема, але ви прийшли – оце приблизно таке і було.»

→ *Які когнітивні дисонанси відображено в структурі висловлення?*

7. **Фрагмент:** «Мова – то як дихання: поки вона є – ми живі.»

→ *Визначте тип когнітивної метафори та її функцію.*

8. **Фрагмент:** «Коли я говорю, то думаю не словами, а... ну, картинками, типу.»

→ *Як пов'язати вербальні й невербальні коди у свідомості мовця?*

9. **Фрагмент:** «Я йду туди, де я не був, але знаю, що мені треба йти.»

→ *Проаналізуйте семантичну неузгодженість у внутрішньому мовленні.*

10. **Фрагмент:** «Ну, я не знаю, як сказати правильно, але воно типу дуже-дуже круте.»

→ *Які стратегії компенсаторного мовлення використано?*

11. **Фрагмент:** «Ти або говориш, або мовчиш. Але іноді мовчання – то гучніше за слова.»

→ *Які стилістичні та когнітивні опозиції реалізовано?*

12. **Фрагмент:** «Я вчора йду по вулиці, бачу – стоїть він, а я йому: привіт!»

→ *Який тип темпоральної помилки спостерігається?*

13. **Фрагмент:** «Вона якось так... ну, типу сказала – ні, але очима – так.»

→ *Як проявляється конфлікт між вербальними й невербальними сигналами?*

14. **Фрагмент:** «Я бачу, що ви не бачите, що я бачу.»

→ *Проаналізуйте приклад мовленнєвої рефлексії.*

15. **Фрагмент:** «Я читав про це, але не пам'ятаю, де... чи в інтернеті, чи мама казала.»

→ *Яку функцію виконує фонове знання в структуруванні висловлення?*

16. **Фрагмент:** «Ну, там же ж таке... ну, ви зрозуміли.»

→ *Яким чином відбувається делегування смислового тлумачення адресату?*

17. **Фрагмент:** «Яка різниця, що казати, якщо ніхто не чує?»

→ *Визначте вплив емоційного стану на мовну продуктивність.*

18. **Фрагмент:** «Дай мені оце... ну, оту штуку, якою різати, ну, з металу!»

→ *Як відбувається вербалізація на основі функціонального ознакування?*

19. **Фрагмент:** «Там були вони, а я, значить, прийшов і кажу: це ж не ваше!»

→ *Як будується спонтанна розповідна структура?*

20. **Фрагмент:** «Яка різниця між тим і отим, якщо насправді все – те саме?»

→ *Як у мовленні фіксується когнітивна узагальненість?*

21. **Фрагмент:** «Я завжди кажу, що мовчати – то не значить нічого не думати.»

→ *Проаналізуйте роль внутрішнього мовлення в оцінювальних висловленнях.*

22. **Фрагмент:** «Спочатку я думав одне, але потім подумав, що думаю не те.»

→ *Яка структура рефлексивного мовлення тут реалізується?*

23. **Фрагмент:** «Коли ми говоримо, мова веде нас, а не ми її.»

→ *Визначте, яку модель взаємодії мови та свідомості відображено.*

24. **Фрагмент:** «У мене в голові звучало краще, ніж вийшло вголос.»

→ *Як пояснити розрив між внутрішнім і зовнішнім мовленням?*

25. **Фрагмент:** «Я думаю, що не знаю, що я думаю.»

→ *Як у цьому прикладі функціонує контур самосприйняття?*

26. **Фрагмент:** «Це був такий момент, коли слова не були потрібні.»

→ *Як мовне виключення може виконувати комунікативну функцію?*

27. **Фрагмент:** «Я чула це слово, але ніколи його не вживала, бо не впевнена, що правильно.»

→ *Як мовна невпевненість впливає на продуктивну компетенцію?*

28. **Фрагмент:** «Коли перекладаю, я думаю іншою мовою.»

→ *Проаналізуйте білінгвальну динаміку мислення.*

29. **Фрагмент:** «Я не переклала це слово, бо в іншій мові воно звучить не так.»

→ *Які прагматичні бар'єри виникають під час перекладу?*

30. **Фрагмент:** «Мова – як простір: кожне слово – двері.»

→ *Визначте семантичну метафору та її когнітивну глибину.*

31. **Фрагмент:** «Я казала ‘дякую’, але відчувала, що цього мало.»

→ *Як проявляється дисбаланс між формулою ввічливості й інтенцією?*

32. **Фрагмент:** «Не знаю, як сказати: воно всередині, але словами – ні.»

→ *Як описується межа між досвідом і його вербалізацією?*

33. **Фрагмент:** «У дитинстві я називала воду ‘прозоро’, бо слово ‘вода’ здалося чужим.»

→ *Проаналізуйте персональне формування лексичного значення.*

34. **Фрагмент:** «Інколи здається, що слова лише псують тишу.»

→ *Як висловлення моделює оцінку мовлення як соціального явища?*

35. **Фрагмент:** «Я не вигадую, я тільки формулюю те, що вже є у свідомості.»

→ *Яку модель мовлення як інтерпретації тут реалізовано?*

Аналіз фрагментів мовлення з методичними поясненнями

1. Фрагмент: «Я хотів сказати, але воно забулося... ну, воно таке, кругле, що блищить.»

Пояснення: У цьому фрагменті мовець виявляє труднощі з актуалізацією потрібного слова. Замість прямої номінації він використовує описові характеристики об'єкта. Це свідчить про тимчасову недоступність відповідника в ментальному лексиконі. Натомість активуються периферійні ознаки концепту – форма, колір, функція, – що є типовим при частковому доступі до значення.

2. Фрагмент: «Ну, це коли от... ну, як сказати... коротше, воно таке, знаєш.»

Пояснення: Пауза, вагання та використання заповнювачів («ну», «от», «як сказати») вказують на когнітивне напруження та відсутність чіткого плану висловлення. Це сигналізує про спонтанність мовлення, зниження мовленнєвої готовності та можливо – про недостатній рівень інтеріоризації думки.

3. Фрагмент: «Там, де був той, як його, ну... такий, з вусами, що ми сміялись!»

Пояснення: Вербалізація через образну деталь замість власної назви або іменника свідчить про активацію асоціативної пам'яті. Мовець обирає невербальний спосіб ідентифікації через спільний досвід, що характерно для міжособистісного спілкування та неформального стилю.

4. Фрагмент: «Я не знаю, як це по-українськи буде, але по-англійськи це точно house.»

Пояснення: Типовий приклад мовного перемикання. Мовець активізує домінуючу мовну систему у відповідь на лексичну лакуну в іншій

мові. Це свідчить про інтерференцію та роботу механізмів білінгвального контролю, коли мова з більшим ресурсом тимчасово витісняє іншу.

5. Фрагмент: «Він хотів... але вона казала, що це не буде... бо там уже... ну, коротше.»

Пояснення: Емоційно насичене, але синтаксично неструктуроване мовлення свідчить про порушення мовного планування. Мовець не завершує думки, що є характерним у станах емоційної перевантаженості або при внутрішньому когнітивному конфлікті.

6. Фрагмент: «Уявіть, що вас нема, але ви прийшли – оце приблизно таке і було.»

Пояснення: Висловлення містить семантичний парадокс, що сигналізує про спробу мовця передати складну або внутрішньо суперечливу ситуацію. Це приклад того, як мова використовується для репрезентації когнітивного дисонансу.

7. Фрагмент: «Мова – то як дихання: поки вона є – ми живі.»
Пояснення: Когнітивна метафора загального типу, яка реалізує концептуальну аналогію між мовою та життєзабезпечувальною функцією. Така метафора виконує функцію онтологізації абстрактного поняття «мова» через тілесний досвід.

8. Фрагмент: «Коли я говорю, то думаю не словами, а... ну, картинками, типу.»

Пояснення: Це демонстрація візуального типу мислення, коли когнітивна переробка інформації не відбувається в мовному коді. Такий підхід притаманний людям із домінуванням образного мислення – художникам, дизайнерам, а також особам на ранніх етапах мовного розвитку.

9. Фрагмент: «Я йду туди, де я не був, але знаю, що мені треба йти.»

Пояснення: Внутрішньо суперечливе висловлення, що вказує на амбівалентність когнітивної установки. Це фрагмент із прихованим модальним значенням («повинен», «очікується», «маю»), що не отримало повної вербальної реалізації.

10. Фрагмент: «Ну, я не знаю, як сказати правильно, але воно типу дуже-дуже круте.»

Пояснення: Замість конкретного номінативного засобу мовець застосовує емоційне підсилення та заповнювачі. Це типовий приклад компенсаторної стратегії в мовленні – коли когнітивна невизначеність замінюється стилістично нейтральними, але експресивними засобами.

11. Фрагмент: «Ти або говориш, або мовчиш. Але іноді мовчання – то гучніше за слова.»

Пояснення: Цей вислів містить когнітивно-прагматичну опозицію, у якій мовчання набуває статусу окремої комунікативної дії. Мовець демонструє високий рівень мовленнєвої рефлексії та здатність до метакомунікативного узагальнення.

12. Фрагмент: «Я вчора йду по вулиці, бачу – стоїть він, а я йому: привіт!»

Пояснення: Темпоральна помилка ('йду' замість 'йшов') вказує на вплив механізму автоматизації усного мовлення. У розмовному стилі часова форма може зміщуватись під впливом емоційної залученості, особливо у спонтанному оповіданні.

13. Фрагмент: «Вона якось так... ну, типу сказала – ні, але очима – так.»

Пояснення: Мовець вербалізує конфлікт між вербальним і невербальним каналами комунікації. Це приклад когнітивного сприйняття комунікативної багатокодовості, у якому мовець змушений інтерпретувати кілька сигналів одночасно.

14. Фрагмент: «Я бачу, що ви не бачите, що я бачу.»

Пояснення: Структура висловлення має рефлексивний характер і вказує на спробу описати точку зору іншого щодо себе самого. Така структура є індикатором метапізнання та соціальної обізнаності мовця.

15. Фрагмент: «Я читав про це, але не пам'ятаю, де... чи в інтернеті, чи мама казала.»

Пояснення: Фрагмент демонструє змішування джерел інформації, що свідчить про активацію фонового знання. Мовець не відтворює зміст, а вказує на шлях доступу до нього – когнітивно-евристичну операцію.

16. Фрагмент: «Ну, там же ж таке... ну, ви зрозуміли.»

Пояснення: Тут мовець відкрито делегує частину смислової роботи адресатові, припускаючи, що той здогадається без повної вербалізації. Такий механізм – характерний приклад «економії мовлення», заснованої на спільному контексті або попередньому досвіді комунікації.

17. Фрагмент: «Яка різниця, що казати, якщо ніхто не чує?»

Пояснення: Це приклад емоційного бар'єру, що блокує мовленнєву активність. Мовець демонструє знижену комунікативну мотивацію через відчуття неефективності впливу. Подібні висловлення характерні для ситуацій фрустрації, ізоляції або втрати взаємодії.

18. Фрагмент: «Дай мені оце... ну, оту штуку, якою різати, ну, з металу!»

Пояснення: Тут мовець користується функціональними ознаками для номінації предмета. Це приклад вербалізації через опис дії або призначення об'єкта, коли його назва недоступна у пам'яті або недостатньо активізована в момент мовлення.

19. Фрагмент: «Там були вони, а я, значить, прийшов і кажу: це ж не ваше!»

Пояснення: Це спонтанне оповідне мовлення з характерною для усної мови структурою: парцеляціями, еліпсисами, демонстративними займенниками. Воно демонструє стереотипний наративний шаблон без попереднього планування висловлення.

20. Фрагмент: «Яка різниця між тим і отим, якщо насправді все – те саме?»

Пояснення: Форма узагальнення свідчить про когнітивну редукцію складності. Мовець демонструє настанову на симетрію понять, що іноді є формою спрощення реальності або способом уникнення деталізації.

21. Фрагмент: «Я завжди кажу, що мовчати – то не значить нічого не думати.»

Пояснення: Це рефлексивне судження, у якому мовець акцентує на внутрішньому мовленні як когнітивно автономній діяльності. Такий тип висловлень демонструє усвідомлення розриву між зовнішньою мовною поведінкою та внутрішньою ментальною активністю.

22. Фрагмент: «Спочатку я думав одне, але потім подумав, що думаю не те.»

Пояснення: Висловлення відображає багат шаровий процес самоспостереження над мисленням. Воно є прикладом метакогніції – здатності не просто мислити, а відстежувати й оцінювати власні ментальні дії.

23. Фрагмент: «Коли ми говоримо, мова веде нас, а не ми її.»

Пояснення: Ідея автономії мови в цьому фрагменті апелює до лінгвістичної гіпотези про те, що мовні структури впливають на мислення. Це концептуалізація лінгвістичного детермінізму в індивідуальному сприйнятті мовця.

24. Фрагмент: «У мене в голові звучало краще, ніж вийшло вголос.»

Пояснення: Це приклад розриву між плануванням і реалізацією мовлення. Внутрішнє мовлення часто має більш виразну когнітивну структуру, яка не завжди адекватно втілюється у фонетико-морфологічній формі через брак часу, ресурсу або досвіду.

25. Фрагмент: «Я думаю, що не знаю, що я думаю.»

Пояснення: Це вербальна рефлексія над парадоксом власного мислення – показник високого рівня інтеріоризації. Така конструкція засвідчує самосвідомість мовця та складну ієрархію когнітивних рівнів у структурі висловлення.

26. Фрагмент: «Це був такий момент, коли слова не були потрібні.»

Пояснення: Мовленнєва лакуна тут виконує експресивну функцію. Висловлення фіксує ситуацію, у якій комунікативне значення передається

невербальними засобами, а мова відступає на другий план, залишаючи місце емоції або жесту.

27. Фрагмент: «Я чула це слово, але ніколи його не вживала, бо не впевнена, що правильно.»

Пояснення: Це приклад мовної невпевненості, яка блокує продуктивне використання пасивного словника. Мовець свідомо уникає номінації через страх помилитися, що характерно для осіб з низьким рівнем мовленнєвої впевненості або вивчення мови в умовах високого контролю.

28. Фрагмент: «Коли перекладаю, я думаю іншою мовою.»

Пояснення: Висловлення ілюструє активацію іншої мовної системи на когнітивному рівні. Це феномен, характерний для функціонального білінгвізму, коли мислення тимчасово перебудовується відповідно до структури цільової мови.

29. Фрагмент: «Я не переклала це слово, бо в іншій мові воно звучить не так.»

Пояснення: Мовець стикається з прагматичним бар'єром – неможливістю адекватного передавання змісту без зміни стилістики або зміщення смислових конотацій. Це прояв дискурсивної етики перекладача.

30. Фрагмент: «Мова – як простір: кожне слово – двері.»

Пояснення: Концептуальна метафора «мова як простір» відображає ментальну модель відкритості, вибору, переходу. Кожне слово – як можливість входу в нову смислову зону. Це інтерпретація мовлення як інструменту навігації реальністю.

31. Фрагмент: «Я казала ‘дякую’, але відчувала, що цього мало.»

Пояснення: Тут виявляється прагматичний розрив між вербальною формулою та внутрішнім наміром. Мовець розуміє, що інтенція подяки не була повністю реалізована у мовному знакові – типовий приклад емоційно-когнітивного дефіциту номінації.

32. Фрагмент: «Не знаю, як сказати: воно всередині, але словами – ні.»

Пояснення: Це опис ситуації, коли досвід або емоція ще не мають вербального еквівалента. Мовець відчуває смисл, але не має готової мовної структури для його передачі. Така лакуна – важлива тема психолінгвістики внутрішнього мовлення.

33. Фрагмент: «У дитинстві я називала воду ‘прозоро’, бо слово ‘вода’ здалося чужим.»

Пояснення: Це приклад індивідуальної лексиконізації – коли дитина створює власну мовну одиницю на основі перцептивної ознаки. Такі випадки демонструють не лише креативність, а й механізм концептуалізації реальності.

34. Фрагмент: «Інколи здається, що слова лише псують тишу.»

Пояснення: Висловлення має характер мовної критики – рефлексії над обмеженням мови як засобу. Мовець оцінює ситуацію, у якій мовлення може спотворювати емоційний або естетичний ефект, що вказує на високий рівень мовленнєвої самосвідомості.

35. Фрагмент: «Я не вигадую, я тільки формулюю те, що вже є у свідомості.»

Пояснення: Це свідчення того, як мовець бачить мовлення не як процес породження, а як процес виявлення. Такий підхід збігається з

гіпотезою про інтерпретативну природу мовлення: ми не вигадуємо зміст, а лише надаємо йому форму.

Питання для підсумкового контролю

1. Що є предметом психолінгвістики як науки?
2. Як психолінгвістика трактує процес мовлення?
3. У чому полягає відмінність між мовою і мовленням у психолінгвістичному підході?
4. Які етапи породження мовлення виділяються у психолінгвістиці?
5. Які функції виконує внутрішнє мовлення?
6. Як Л. С. Виготський пояснював взаємозв'язок між зовнішнім і внутрішнім мовленням?
7. Що таке мовленнєвий акт у психолінгвістичній парадигмі?
8. Які компоненти входять до структури мовленнєвої діяльності?
9. Що таке мовна особистість?
10. Як формуються мовні стереотипи в індивідуальній свідомості?
11. Що таке динамічний стереотип у мовленні?
12. Як функціонує мовленнєва пам'ять?
13. Які типи пам'яті задіяні у мовленнєвій діяльності?
14. Як мовлення пов'язане з когнітивною обробкою інформації?
15. Що таке мовна компетентність у психолінгвістичному сенсі?
16. У чому полягає роль афективних факторів у мовленні?
17. Як емоційні стани впливають на мовленнєву продуктивність?
18. Що таке мовна стратегія і як вона реалізується?
19. Яка різниця між мовною стратегією та мовною тактикою?
20. Як у психолінгвістиці трактуються мовленнєві помилки?
21. Що таке інтеріоризація мовлення?
22. Які чинники впливають на темп мовленнєвого реагування?
23. У чому полягає сутність асоціативного експерименту?
24. Яка одиниця є базовою в асоціативному аналізі?
25. Які види асоціативних зв'язків виокремлює психолінгвістика?

26. Як інтерпретуються асоціативні поля в дослідженнях мовної свідомості?
27. Що таке мовна картина світу?
28. Як мова формує когнітивну модель дійсності?
29. У чому полягає вплив культури на мовлення?
30. Які труднощі виникають у міжкультурній комунікації?
31. Що таке метамовлення і яка його роль?
32. Як формуються когнітивні моделі у білінгвів?
33. Що таке мовна інтерференція?
34. Як білінгв вибирає мову для комунікації?
35. У чому полягає функція мовного інгібітора у білінгвальному мозку?
36. Як формується мовна домінанта в умовах білінгвізму?
37. Що таке внутрішній переклад?
38. Які стратегії використовуються у спонтанному перекладі?
39. Які психолінгвістичні особливості притаманні дитячому мовленню?
40. Як відбувається мовний розвиток у дошкільному віці?
41. Що таке мовна затримка і як вона проявляється?
42. Які особливості мовлення в осіб із аутизмом?
43. Які існують типи афазії?
44. Як пояснити мовленнєві порушення у нейропсихології?
45. Що таке мовна тривожність?
46. Як вимірюється мовна продуктивність у психолінгвістиці?
47. Які сучасні методи використовуються в діагностиці мовлення?
48. Що таке корпус у психолінгвістичних дослідженнях?
49. Як здійснюється лінгвістична розмітка тексту?
50. Чому психолінгвістика є ключовою дисципліною в підготовці здобувачів філологічної освіти?

Практичне завдання: асоціативний експеримент

1. Індивідуальний асоціативний тест

Мета: виявити характер індивідуальних асоціативних зв'язків.

Завдання: дати першу спонтанну реакцію на 25 запропонованих слів.

Відповіді аналізуються за типом (семантичні, граматичні, емоційні, особистісні).

2. Порівняльний асоціативний експеримент

Мета: дослідити відмінності між рідною та іноземною мовами.

Завдання: виконати асоціативний експеримент окремо для українських і німецьких стимулів, порівняти структуру реакцій.

3. Емоційна валентність асоціацій

Мета: встановити емоційне забарвлення ментального лексикону.

Завдання: визначити, які реакції є позитивними, негативними чи нейтральними щодо кожного стимулу (наприклад, ніч – страх/спокій).

4. Гендерні відмінності в асоціаціях

Мета: з'ясувати вплив гендерної належності на структуру асоціативного поля.

Завдання: провести експеримент у двох групах (чоловіки/жінки), зіставити якісні відмінності реакцій.

5. Асоціативна щільність поняття

Мета: виміряти кількість асоціацій, що виникають до одного слова.

Завдання: на кожен стимул дати не одну, а п'ять реакцій, фіксуючи черговість появи (перша – найближча, п'ята – найвіддаленіша).

6. Культурно обумовлені реакції

Мета: дослідити роль соціального досвіду у формуванні асоціативного

ряду.

Завдання: на прикладі слів зі сфери традицій (вишивка, страва, хата) визначити, які реакції є універсальними, а які – локально забарвленими.

7. Тематичний асоціативний тест

Мета: виявити структуру лексикону в межах окремої тематичної групи.

Завдання: провести експеримент лише зі словами, пов'язаними з емоціями, освітою, війною або природою.

8. Аналіз довжини латентного часу реакції

Мета: дослідити динаміку когнітивного доступу до значення.

Завдання: фіксувати час між стимулом і відповіддю, визначити, які слова викликають негайну реакцію, а які – уповільнену.

9. Міжмовний інтерференційний тест

Мета: виявити інтерференцію з іншою мовною системою.

Завдання: фіксувати випадки, коли відповідь подається іншою мовою, аналізувати причини перемикання.

10. Особистісні асоціації

Мета: дослідити зв'язок між словом і особистим досвідом.

Завдання: позначити, які з реакцій мають автобіографічне забарвлення, та обґрунтувати їхню емоційну чи сенсову мотивацію.

11. Асоціації до неологізмів

Мета: виявити спонтанні смислові реакції на незнайомі слова.

Завдання: запропонувати низку неологізмів і зафіксувати, які значення або відчуття вони викликають.

12. Вплив інструкції на тип реакцій

Мета: оцінити зміни в поведінці респондента залежно від формулювання

завдання.

Завдання: провести той самий експеримент двічі – з інструкцією давати логічну відповідь і з інструкцією дати першу-ліпшу реакцію.

13. Ситуативна модифікація асоціацій

Мета: встановити вплив емоційного стану або контексту.

Завдання: повторити тест у двох ситуаціях (перед іспитом / після релаксації) та порівняти реакції.

14. Стереотипізація реакцій

Мета: дослідити частоту шаблонних відповідей.

Завдання: обчислити, скільки з реакцій є типовими (наприклад, небо – синє), а скільки – індивідуально маркованими.

15. Асоціативна карта поняття

Мета: візуалізувати структуру асоціативних зв'язків.

Завдання: для обраного стимулу створити карту асоціацій (у вигляді схеми), згрупувавши відповіді за типом зв'язку.

Бланк для проведення асоціативного експерименту

Назва експерименту: Асоціативна реакція на мовний стимул

Мета: Дослідження індивідуальної структури ментального лексикону через аналіз вербальних реакцій на мовні стимули

Інструкція для здобувача вищої освіти:

1. Ознайомся зі списком стимулів, поданих нижче.
2. На кожне слово подай **перше слово**, що спадає на думку – **спонтанно, без роздумів**, у межах 5 секунд.
3. Якщо завдання передбачає декілька асоціацій (наприклад, 3 або 5) – подай їх у порядку появи.
4. Заповни всі поля: відповіді мають бути записані чітко, без виправлень.
5. У нижній частині виконай короткий **самоаналіз**.

Список стимулів (приклад – варіант 1):

№	Слово-стимул	Реакція 1	Реакція 2	Реакція 3	Коментар (за бажанням)
1	час				
2	мова				
3	світло				
4	війна				
5	небо				
6	хліб				
7	страх				
8	дім				
9	школа				
10	пам'ять				

(можна замінювати список відповідно до типу експерименту)

Блок самоаналізу:

- Які слова викликали в мене найбільше емоцій?
- Чи була реакція в деяких випадках інтуїтивною або несподіваною для мене самого/самої?
- Чи були випадки, коли я подав/подала відповідь іншою мовою?
- Які слова виявилися «важкими» для асоціації?
- Які реакції я вважаю культурно зумовленими?

Діагностичне завдання:

«Мовленнєвий автоматизм у дії»

Мета: виявити, які мовні структури здобувач вищої освіти використовує автоматично, не усвідомлюючи їхньої повторюваності, та визначити рівень мовленнєвої гнучкості.

Інструкція викладача:

Запропонуйте здобувачам вищої освіти письмово або усно відповісти на **чотири запитання**, а потім проаналізуйте відповіді разом у групі:

1. Уявіть, що ви вітаєте незнайому людину з успіхом на конференції.
Яке перше речення ви б ужили?
2. Як ви починаєте листа викладачеві або адміністрації?
3. Яке ваше типове формулювання ввічливої відмови?
4. Як ви пояснюєте свою думку під час презентації? (напр., «Я вважаю, що...»)

Аналіз результатів:

- ▣ Підрахуйте, скільки відповідей повторюють одні й ті самі формули у різних учасників.
- ▣ Обговоріть, які з них стали "мовними автоматизмами", які – стилістично шаблонними, а які – індивідуально варіативними.
- ▣ Запропонуйте альтернативні варіанти, які демонструють гнучкість або більшу стилістичну точність.

Психолінгвістичний коментар:

Мовні одиниці, які учасники використовують без зусиль, миттєво, без пошуку, – це і є динамічні стереотипи. З одного боку, вони свідчать про

добру автоматизацію; з іншого – можуть обмежувати мовну гнучкість, якщо залишаються єдино використовуваними.

**Практичні вправи на діагностику мовленнєвих порушень, білінгвізму,
мовної особистості та внутрішнє мовлення.**

Мовленнєві порушення

Вправа 1. Діагностична інтерпретація

Прочитайте фрагмент: «Я... це... ну, ходив в... в, тобто, магазин, купити... їсти».

Визначте тип мовленнєвого порушення та рівень ураження (лексичний, синтаксичний, артикуляційний тощо). Поясніть, які психолінгвістичні механізми могли бути порушені.

Вправа 2. Порівняльна характеристика

Порівняйте афазію Брока й афазію Верніке з погляду продукції, розуміння, структури висловлення. Зробіть акцент на когнітивних особливостях мовлення пацієнта.

Вправа 3. Емпатійне занурення

Уявіть, що ви проводите заняття з людиною, яка заїкається. Як побудувати вербальну взаємодію, щоб знизити напруження і сприяти мовленнєвій активності? Назвіть три принципи комунікації з урахуванням психолінгвістичних аспектів.

Білінгвізм

Вправа 1. Кейс-ситуація перемикання коду

Проаналізуйте діалог білінгва:

— I called her, але вона не відповіла. So I just waited.

Визначте тип кодування, поясніть, чому відбулося перемикання. Чи є тут інтерференція чи стратегічне використання мови?

Вправа 2. Мовна карта

Накресліть у свідомості або письмово опишіть карту функціонального використання двох мов білінгвом: у якій сфері переважає яка мова, які

типові ситуації сприяють перемиканню. Зробіть висновок про когнітивні переваги такого розподілу.

Вправа 3. Спостереження за білінгвальною взаємодією
Поспостерігайте за розмовою білінгвів (у відео, у побуті). Зверніть увагу на момент зміни мови. Запишіть, за яких умов вона відбулася. Спробуйте пояснити це з погляду лінгвістичного інгібіювання.

Мовна особистість

Вправа 1. Профіль мовної особистості
Створіть опис мовної особистості вигаданого персонажа: тип комунікативної поведінки, рівень самоконтролю, емоційна тональність мовлення, домінантна мовна стратегія. Поясніть, як цей образ відображає когнітивні характеристики індивіда.

Вправа 2. Самоспостереження
Проаналізуйте власну мовну поведінку у трьох різних ситуаціях: на навчанні, у побуті, в емоційній розмові. Які зміни відбуваються у словнику, стилі, темпі мовлення? Зробіть висновки про багатовимірність мовної особистості.

Вправа 3. Модель «мовної рефлексії»
Опишіть ситуацію, у якій ви змінили або свідомо адаптували своє висловлення. Чому? Як це свідчить про рівень вашої мовної рефлексії? У чому відбилася стратегічна гнучкість?

Внутрішнє мовлення

Вправа 1. Відтворення внутрішнього діалогу
Опишіть, які внутрішні фрази могли супроводжувати таке зовнішнє висловлення:

«Мабуть, треба все ж погодитись».

Визначте, які когнітивні механізми були задіяні: планування, моделювання реакції, емоційне регулювання.

Вправа 2. Порівняння внутрішнього й зовнішнього мовлення

Опишіть коротку внутрішню репліку (наприклад, *«ну ні, це не так...»*) і трансформуйте її у три зовнішні варіанти. Які зміни відбуваються на рівні синтаксису, інтонації, прагматики? Поясніть різницю з психолінгвістичної точки зору.

Вправа 3. Діагностика «мовної напруги»

Згадайте ситуацію, коли ви довго не могли висловитись. Яку роль у цьому відіграло внутрішнє мовлення? Чи відбувалося «зациклення» думки, самокорекція, мовне пригнічення? Зробіть висновок про складність внутрішньої мовної динаміки.

Практичний блок: «Мовні стереотипи у психолінгвістиці»

1. Когнітивна реконструкція (письмова вправа)

Завдання:

Оберіть одне з поширених стереотипних висловлень

(наприклад: «*справжній чоловік має...*», «*жінці личить мовчати*», «*молодь тепер не та*»).

Проаналізуйте його як когнітивну схему:

- яка соціальна роль активується;
- який емоційний тон присутній;
- які культурні установки закладені;
- які альтернативні варіанти можна запропонувати?

Мета: Здійснити деконструкцію стереотипу як ментального й мовного явища.

2. Асоціативний експеримент (індивідуальна або групова робота)

Завдання:

Подайте стимул-слово (наприклад: *лікар, політик, вчитель, бізнесмен, домогосподарка*).

Запишіть перші 5 асоціацій, які виникають.

Проаналізуйте:

- чи є серед них стереотипні образи?
- якими емоційними й оцінними маркерами вони позначені?
- як ці асоціації можуть впливати на реальну мовленнєву поведінку?

Мета: Виявити приховані стереотипи у власному лексико-семантичному полі.

3. Міжкультурний аналіз (порівняльне завдання)

Завдання:

Знайдіть 2–3 фразеологізми зі стереотипним змістом у рідній мові та відповідники в іншій культурі (наприклад, німецькі або англійські вирази).

Порівняйте:

- які культурні коди лежать в основі висловів;
- як змінюється стереотип залежно від культурної моделі;
- чи можливий точний переклад, чи відбувається семантичний зсув?

Мета: Осмислити стереотип як культурно-специфічний когнітивний конструкт.

4. Спонтанне мовлення (аудіозапис або відеофрагмент)

Завдання:

Прослухайте або перегляньте короткий епізод побутового мовлення (можна використати інтерв'ю, влог, побутову розмову).

Знайдіть у ньому мовні стереотипи (шаблони, оціночні формули, кліше).

Визначте:

- які когнітивні схеми активуються;
- як вони впливають на структуру та інтонацію висловлення.

Мета: Навчитися виявляти стереотипи у спонтанному мовленні та пояснювати їхню комунікативну функцію.

5. Рефлексивне есе

Завдання:

Напишіть коротке есе на тему: *«Які мовні стереотипи формують моє повсякденне мовлення?»*

Розгляньте приклади з освітнього, побутового, медіа- або міжкультурного контексту.

Зробіть висновки:

- які стереотипи ви повторюєте автоматично?
- які могли б бути замінені на індивідуальні мовні рішення?

Мета: Розвивати навичку метамовної рефлексії та критичного мовного мислення.

Практичні завдання до теми: «Мовна особистість у міжкультурному діалозі»

1. Ситуативна симуляція: «Культурне непорозуміння»

Завдання:

Здобувачі вищої освіти отримують опис конкретної комунікативної ситуації (наприклад: ділове листування між українською та німецькою сторонами, або побутова розмова англomовного туриста в українській родині).

Необхідно:

- виявити можливі джерела міжкультурного непорозуміння (ввічливість, інтонація, табу);
- запропонувати альтернативний варіант комунікативної поведінки;
- пояснити, як мовна особистість може змінити стратегію в залежності від культурного контексту.

Мета: Розвивати прагматичну інтуїцію та здатність до рефлексивного мовного планування.

2. Аналітичне завдання: «Мовний ризик як показник автентичності»

Завдання:

Прочитати уривки з інтерв'ю або літературні діалоги, де присутні нестандартні мовні рішення в міжкультурному контексті (наприклад, гібридні вислови, перекладені ідіоми, сленг).

Запитання до аналізу:

- Чи є ці рішення проявом мовного ризику?
- Які когнітивні або соціальні цілі переслідував мовець?
- Чи вдалося досягти ефективної комунікації?

Мета: Навчити розпізнавати і критично оцінювати нестандартні мовні стратегії як форму мовної самореалізації.

3. Рефлексивне есе: «Я — мовна особистість між культурами»

Завдання:

Написати есе у форматі внутрішнього монологу, у якому здобувач:

- описує власний досвід перебування в іншомовному середовищі;
- аналізує, як це вплинуло на його мовну поведінку, внутрішнє мовлення, інтерпретацію висловлень інших людей;
- висловлює думку про роль емпатії та мовної відкритості в міжкультурному діалозі.

Мета: Стимулювати усвідомлення власної мовної ідентичності як динамічного, адаптивного процесу.

4. Картографія ідентичностей (письмова візуалізація)

Завдання:

Створити графічну модель своєї мовної особистості, яка включає:

- рідну мову та її роль;
- інші мови, якими оперує здобувач, і сфери їх використання;
- ключові комунікативні ситуації, у яких змінюється мовна стратегія;
- типові внутрішні монологи в кожній мові.

Мета: Візуалізувати множинну мовну ідентичність як реальний когнітивний досвід.

5. Асоціативне коло: «Що таке міжкультурна комунікація?»

Завдання:

У формі міні-воркшопу зібрати колективні асоціації до понять:

- «повага»,
- «мовний ризик»,
- «переклад культурного коду»,
- «ввічливість»,
- «мовна інтуїція».

Далі — спільно створити карту когнітивних орієнтирів ефективної мовної особистості в міжкультурному просторі.

Мета: Узагальнити й систематизувати уявлення про ключові компоненти міжкультурної вербальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Іванюк, І. В. (2018). *Психолінгвістика: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
2. Колесник, Г. В. (2018). *Психолінгвістичні засади розвитку інішомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
3. Левицька, Н. М., & Редько, В. Г. (2020). *Психолінгвістика: теорія і практика викладання іноземних мов*. Київ: Лінгвіст.
4. Шевченко, С. Д. (2001). *Психолінгвістика: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
5. Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (3rd ed.). Blackwell Publishing.
6. Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, Brain, and Consciousness: Introduction to Cognitive Neuroscience* (2nd ed.). Academic Press.
7. Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149–161.
8. Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
9. De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21.
10. Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128.
11. Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697.

12. Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21–45.
13. Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
14. Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In T. Gregersen, P. D. MacIntyre, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215–236). Multilingual Matters.
15. Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
16. Ehrich, J. F., & Henderson, D. B. (2019). Rasch analysis of the metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). *International Journal of Listening*, 33(2), 101–113.
17. Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.
18. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
19. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
20. Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An Introduction to Language* (11th ed.). Cengage Learning.
21. Frumkina, A. (2021). Innovative approaches to the formation of foreign language communicative competence of future teachers. *Scientific*

Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, (4), 45–52.

22. Frumkina, A. (2021). Postmodern principles in integrated teaching of foreign languages and fine arts to primary learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579–594. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499>

23. Frumkina, A. (2022). Integrative methods in teaching foreign languages: A psycholinguistic perspective. *Psycholinguistics*, 32(1), 29–35.

24. Frumkina, A., Diachenko, M., & Polyezhayev, Y. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 10(2), 228–233.

25. Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255–274.

26. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.

27. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

28. Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press.

29. Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.

30. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.

31. MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287.

32. MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 49–67). Oxford University Press.
33. Oxford, R. L. (2019). Teaching and researching listening skills: Theory- and research-based practices. In N. Polat, T. Gregersen, & P. D. MacIntyre (Eds.), *Research-driven Pedagogy: Implications of L2A Theory and Research for the Teaching of Language Skills* (pp. 10–34). Routledge.
34. Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind: And What It Tells Us about Language and Thought*. Cambridge University Press.
35. Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. William Morrow and Company.
36. Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153–1161.
37. Rapp, B. (Ed.). (2011). *The Handbook of Cognitive Neuroscience of Language*. Wiley-Blackwell.
38. Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
39. Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
40. Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
41. Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
42. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)
43. Wang, L., & MacIntyre, P. D. (2021). Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive

awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 491–515.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.4.2>

44. Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.). (1993). *The Semantics of Prepositions: From Mental Processing to Natural Language Processing*. Mouton de Gruyter.

Список рекомендованих джерел для самостійної роботи

1. Теоретичні засади психолінгвістики

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An Introduction to Language* (11th ed.). Cengage.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (3rd ed.). Blackwell.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Worth Publishers.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, Brain, and Consciousness* (2nd ed.). Academic Press.
- Rapp, B. (Ed.). (2011). *The Handbook of Cognitive Neuroscience of Language*. Wiley-Blackwell.
- Шевченко, С. Д. (2001). *Психолінгвістика: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
- Іванюк, І. В. (2018). *Психолінгвістика: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Левицька, Н. М., & Редько, В. Г. (2020). *Психолінгвістика: теорія і практика викладання іноземних мов*. Київ: Лінгвіст.
- Frumkina, A. (2022). Integrative methods in teaching foreign languages: A psycholinguistic perspective. *Psycholinguistics*, 32(1), 29–35.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. William Morrow.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.

- Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.). (1993). *The Semantics of Prepositions*. Mouton de Gruyter.

2. Мовленнєва діяльність і внутрішнє мовлення

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

- MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. In Kroll & de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism*.

- Frumkina, A. (2021). Innovative approaches to the formation of foreign language communicative competence. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University*.

- Baars, B. J. (1997). *In the Theater of Consciousness*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Шевченко, С. Д. (2001). *Психолінгвістика*.

- Колесник, Г. В. (2018). *Психолінгвістичні засади розвитку іношомовної компетентності*. Суми: СумДПУ.

- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*.

- Zlatev, J. (Ed.). (2008). *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. John Benjamins.

3. Мовна особистість і динамічні стереотипи

- Leontiev, A. A. (1999). *Language, Speech and Personality*. Moscow: Smysl.

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*.

- Frumkina, A. (2021). Postmodern principles in integrated teaching. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579–594.

- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of Human Neuropsychology*.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
- Щерба, Л. В. (1974). *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Наука.
- Іванюк, І. В. (2018). *Психолінгвістика*.

4. Білінгвізм і міжкультурна комунікація

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*.
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind*.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*.
- Frumkina, A., Diachenko, M., & Polyezhayev, Y. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching. *Ad Alta*, 10(2), 228–233.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). Subtle effects of language anxiety. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). Anxiety and enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Swain, M. (2013). *Cognition and emotion in SLA*.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2009). *Neuropsychology of Bilingualism*.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*.

5. Психолінгвістичні методи та експеримент

- Шевченко, С. Д. (2001). *Психолінгвістика*.
- Rapp, B. (Ed.). (2011). *The Handbook of Cognitive Neuroscience of Language*.
- MacWhinney, B. (2005). *Unified Model of Language Acquisition*.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Routledge.
- Dewaele, J.-M. (2016). Foreign language enjoyment and anxiety. In Gregersen et al. (Eds.), *Positive Psychology in SLA*.
- Ellis, N. C. (2006). *Selective attention and transfer in SLA*.
- Fredrickson, B. L. (2001). *Broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Oxford, R. L. (2019). *Teaching and Researching Listening Skills*.
- Frumkina, A. (2022). Integrative methods in teaching foreign languages. *Psycholinguistics*, 32(1), 29–35.
- Bozorgian, H. (2014). *The role of metacognition in EFL learners' listening skill*. *International Journal of Listening*, 28(3), 149–161.