

АРИНА ФРУМКІНА

Психолінгвістичний дискурс: свідомість, концепти, мовлення



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

Арина ФРУМКІНА

**Психолінгвістичний дискурс: свідомість,
концепти, мовлення**

Одеса – 2026

УДК81'232:378.147(075.8)

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

Надруковано рішенням Вченої ради Міжнародного університету, протокол № 9
від 17.02.2026 р.

Рецензенти:

доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри теоретичної та прикладної фонетики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Наталя БІГУНОВА;

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри лексикології та стилістики
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова **Олена ІГНА.**

Монографія «Психолінгвістика: концепти, мовлення, особистість» присвячена теоретичному осмисленню взаємозв'язку концепту, мовлення та мовної особистості в сучасному психолінгвістичному дискурсі. У праці проаналізовано когнітивні й комунікативні механізми породження та сприйняття мовлення, розкрито роль концептосфери, внутрішнього мовлення та мовної картини світу у формуванні особистості.

Запропоновано інтегративну модель мовної особистості, що поєднує когнітивний, дискурсивний і соціокультурний виміри. Окреслено методологічні підходи до психолінгвістичних досліджень та обґрунтовано значення отриманих результатів для розвитку мовної компетентності та професійної підготовки філологів. Монографія має теоретичну й практичну цінність для науковців і викладачів гуманітарного профілю.

Фрумкіна А. Л. Психолінгвістичний дискурс: свідомість, концепти, мовлення : монографія. Міжнародний університет: Одеса, 2026. 198 с.

ЗМІСТ

Вступ	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ	7
1.1. Об'єкт, предмет і завдання психолінгвістики	7
1.2. Методи психолінгвістичних досліджень	13
1.3. Психолінгвістика в системі наук	18
1.4. Основні етапи розвитку психолінгвістики як науки	25
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІР МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	33
2.1. Структура й психолінгвістичні інтерпретації мовленнєвої діяльності	33
2.2. Психічні механізми породження та сприйняття мовлення	40
2.3. Внутрішнє мовлення: функції та специфіка	45
2.4. Мовленнєві стратегії і мовленнєві помилки	53
2.5. Динамічний стереотип як механізм автоматизації мовленнєвої діяльності	58
2.6. Психолінгвістичні особливості мовної особистості	62
РОЗДІЛ 3. ОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЯ	67
3.1. Формування мовлення в дитячому віці: психолінгвістичні підходи	67
3.2. Мовленнєвий розвиток: етапи, критичні періоди, варіативність	70
3.3. Мовленнєві порушення: типологія, причини, психолінгвістичне пояснення	77
3.4. Білінгвізм і психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку	94
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛІНГВІСТИКА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ	103
4.1. Мовна картина світу: психолінгвістичний підхід	103
4.2. Мовні стереотипи й когнітивні схеми	105
4.3. Психолінгвістичні аспекти перекладу	112
4.4. Мовна особистість у контексті міжкультурного діалогу	117

РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ	120
5.1. Методологічні засади психолінгвістичного дослідження	120
5.2. Асоціативний експеримент у психолінгвістиці	121
5.2.1. Експеримент як ключова методологія психолінгвістики: концепції, інтерпретації, застосування	123
5.3. Корпусні методи у психолінгвістичних дослідженнях	126
5.4. Діагностика мовленнєвого розвитку: психолінгвістичні інструменти	128
Питання для самоконтролю	131
Ситуаційні вправи з психолінгвістики	136
Вправи на аналіз фрагментів мовлення	140
Аналіз фрагментів мовлення з методичними поясненнями	144
Практичне завдання: асоціативний експеримент	153
Бланк для проведення асоціативного експерименту	156
Діагностичне завдання:	158
«Мовленнєвий автоматизм у дії»	158
Практичні вправи на діагностику <i>мовленнєвих порушень, білінгвізму, мовної особистості та внутрішнє мовлення.</i>	160
Практичний блок: «Мовні стереотипи у психолінгвістиці»	163
Список використаних джерел	169
Короткий словник термінів	190

Вступ

Психолінгвістика як міждисциплінарна галузь наукового знання формується на перетині мовознавства, психології, когнітивістики та соціогуманітарних студій і зосереджується на дослідженні закономірностей породження, сприймання та інтерпретації мовлення у зв'язку з ментальними процесами людини. У сучасному науковому дискурсі вона розглядається не лише як теорія мовленнєвої діяльності, а як комплексний напрям, що аналізує взаємодію мови, мислення та особистості в умовах змінюваного соціокультурного середовища. Саме ця інтегративна перспектива визначає концептуальну основу пропонованої монографії.

Актуальність зумовлена трансформацією комунікативного простору, цифровізацією мовленнєвої практики, інтенсифікацією інформаційних процесів і зростанням ролі мовлення як інструменту конструювання індивідуальної та колективної ідентичності. У цих умовах особливої ваги набуває аналіз концептів як структур ментального досвіду, що організовують знання, цінності та емоційні установки особистості, а також механізмів їх вербалізації у мовленні. Концепт постає не лише когнітивною одиницею, а й динамічним утворенням, яке формується в комунікативній взаємодії та відображає індивідуальну картину світу.

У центрі уваги – 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 монографії є комплексне теоретичне осмислення психолінгвістичної природи концептів, закономірностей мовленнєвої діяльності та їх ролі у становленні мовної особистості. Досягнення цієї мети передбачає систематизацію сучасних наукових підходів до розуміння концептуальної структури свідомості, аналіз механізмів породження та сприймання мовлення, а також обґрунтування моделі мовної особистості як інтегративного феномена.

Пропонована монографія спрямована на формування цілісного бачення психолінгвістики як науки про взаємодію мови, мислення та особистості та покликана сприяти розвитку сучасних гуманітарних досліджень у напрямі глибшого розуміння мовленнєвої природи людини.

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. Узагальнюючи, 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* (Wundt, 1900–1920), 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* (Vygotsky, 1934/1986), який у своїй праці «Мислення і мова» 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 (Vygotsky, 1934/1986). Згодом його ідеї були розвинені *О. Лурією* (Luria, 1973, 1974),

який не лише поглибив розуміння нейропсихологічних основ мовлення, а й започаткував системний підхід до вивчення мовної діяльності у хворих із ураженнями головного мозку (Luria, 1973, 1974).

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* (Miller, 1956), американський психолог і фахівець у сфері когнітивних наук. Його дослідження, зокрема праця «The Magical Number Seven, Plus or Minus Two», стали основою для розуміння обмежень короткочасної пам'яті (Miller, 1956). 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 (Miller, 1956). 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 (Miller, 1956).

У той самий період докорінна зміна парадигми відбулася в лінгвістиці завдяки працям *Ноама Хомського* (Chomsky, 1957, 1959), який виступив із різкою критикою біхевіоризму та запропонував власну концепцію трансформаційно-генеративної граматики (Chomsky, 1957). Хомський увів *поняття мовної компетенції* – внутрішньої, універсальної, вродженої здатності породжувати граматично коректні висловлення незалежно від їхньої частотності чи досвіду засвоєння (Chomsky, 1957).

Саме ця ідея стала теоретичним протиставленням асоціативним моделям навчання, запропонованим *Б. Скіннером* (Skinner, 1957), які пояснювали мовлення як продукт підкріплень (Skinner, 1957). У своїй знаменитій рецензії на працю Скіннера «*Verbal Behavior*» Хомський продемонстрував неспроможність біхевіористських підходів у поясненні мовного креативу й оволодіння синтаксичними структурами (Chomsky, 1959). Унаслідок цієї полеміки мова остаточно перестала розглядатися як поведінкова реакція й постала як об'єкт ментального, психолінгвістичного аналізу (Chomsky, 1959; Skinner, 1957).

У наступні десятиліття психолінгвістика розвивалася в руслі когнітивної науки, що охоплює методи нейропсихології, психофізіології та математичного моделювання. Один із провідних дослідників у цьому напрямі, *Д. Слобін* (Slobin, 1996), висунув гіпотезу «думання для говоріння» (*thinking-for-speaking*), яка стала вагомим внеском у пояснення взаємозв'язку між мовною структурою та когнітивними процесами (Slobin, 1996). 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 (Slobin, 1996). 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 (Slobin, 1996).

До моделювання процесу мовного сприйняття значний внесок зробила *TRACE-модель* розпізнавання мовлення, орієнтована на обробку сигналу в режимі реального часу та взаємодію багаторівневих підказок у сприйнятті (McClelland & Elman, 1986). Вона описує, як слухач інтерпретує потік мовленнєвого сигналу, використовуючи не лише лексичні й граматичні підказки, а й інші параметри, релевантні для онлайн-розпізнавання, і в такий спосіб задає рамку для аналізу

паралельної обробки інформації, обмежень робочої пам'яті й когнітивного навантаження в перцептивній фазі мовленнєвої взаємодії (McClelland & Elman, 1986).

У галузі мовного продукування визначальним стало моделювання, запропоноване *В. Левельтом* (Levelt, 1989). Його модель мовленнєвого планування розділяє процес на три основні фази: концептуалізацію, формулювання та артикуляцію (Levelt, 1989). Левельт чітко показав, що до моменту звучання висловлення мовна одиниця проходить складну трансформацію – від задуму через граматичне й лексичне кодування до моторної реалізації (Levelt, 1989). Цей підхід дозволив не лише теоретично описати структуру мовленнєвого акту, а й емпірично перевірити послідовність активації окремих процесів за допомогою методів електрофізіології та спостереження за мовними помилками (Levelt, 1989).

Соціокогнітивну перспективу мовного розвитку вивчає *Майкл Томаселло*, який виступає критиком універсалістських моделей і послідовником ужиткового (*usage-based*) підходу до засвоєння мови (Tomasello, 2003, 2008). У його концепції провідну роль у формуванні мовної системи відіграють не стільки вроджені граматичні структури, скільки соціальна взаємодія, прагматична інтенція й повторюваний мовний досвід (Tomasello, 2003). 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 (Tomasello, 2003). Саме прагнення бути зрозумілим у соціальному контексті постає як важливий рушій розвитку мовної компетенції (Tomasello, 2008).

Сучасна психолінгвістика активно розробляє проблематику, пов'язану з роллю пам'яті, уваги та виконавчих функцій у мовленнєвій діяльності, а також із феноменом автоматизації мовленнєвих навичок, багатомовністю та процесами паралельної обробки мовлення в умовах

когнітивного навантаження (Chafe, 1994). 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 (Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1980). Сучасна психолінгвістика постає як розгалужена емпірично верифікована галузь, що поєднує теоретичну складність із прикладним потенціалом і є ключовим напрямом дослідження мови як психічного, когнітивного й соціального феномена (Chafe, 1994).

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 (Fodor, 1983). Відповідно до уявлень когнітивної науки, мовлення починається з етапу смислового планування, коли в свідомості мовця формується загальна інтенція та цілеспрямований змістовий задум; далі він структурується через граматичне кодування, що забезпечує організацію лексичних і синтаксичних одиниць у відповідну мовну форму; а фонетична реалізація висловлення здійснюється на завершальному етапі, коли сформульований зміст перетворюється на звуковий потік (Chafe, 1994; Fodor, 1983). Усі ці фази взаємопов'язані з механізмом самокорекції: у реальному часі мовець здатен перебудовувати конструкції, змінювати інтонацію чи вибір лексем відповідно до зворотного зв'язку, що надходить як від самого себе, так і від комунікативного контексту (Chafe, 1994).

У цьому контексті важливою є ідея Томаселло про те, що мова як така не є автономною когнітивною системою, а формується на основі узагальнення індивідуальних мовленнєвих інтенцій у повторюваних комунікативних ситуаціях (Tomasello, 2003, 2008). 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, а мовна компетенція ґрунтується на прагматичному досвіді взаємодії (Tomasello, 2008).

Загальнотеоретичне підґрунтя такого підходу сформоване в працях західних когнітивістів, зокрема Джогрдж Лакоффа, Джеррі Фодора та Валласа Чейфа. У центрі уваги цих дослідників – ідея про те, що мова безпосередньо пов'язана з ментальними репрезентаціями, тобто внутрішніми когнітивними моделями світу (Fodor, 1983; Lakoff, 1987). 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 (Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1980). *Фодор*, зі свого боку, розробив теорію модульності свідомості, у якій мовні механізми розглядаються як спеціалізовані (у певному сенсі автономні) компоненти пізнання, співвіднесені з іншими системами – сприйняттям, пам'яттю, мисленням (Fodor, 1983). *Чейф* акцентував на дискурсивній організації мовлення та зв'язку синтаксичних рішень із динамікою уваги й потоком свідомого досвіду мовця (Chafe, 1994).

На цьому тлі виразною є позиція представників української психолінгвістичної традиції, зорієнтованої на гуманістичну та особистісно-орієнтовану парадигму. У працях *Сергія Дмитровича Шевченка* мовлення розглядається як функціональна система свідомості, що слугує інструментом когнітивної, емоційної та соціальної взаємодії, а також механізмом внутрішньої організації думки й рефлексії (Shevchenko, 2001). У свою чергу, Сербенська у своїх роботах систематично осмислює мовлення в контексті індивідуального мовного досвіду та культурної традиції, підкреслюючи зв'язок мовленнєвого акту з етичними,

естетичними та національно-культурними установками мовця (Melnyk, 2019).

Вагомий внесок у прикладний напрям психолінгвістики зробила *Галина Василівна Колесник*, зосередивши увагу на психолінгвістичних чинниках формування іншомовної комунікативної компетентності: у її дослідженнях аналізуються механізми інтеріоризації іншомовного мовлення, роль асоціативних стратегій, а також діагностика когнітивно-мовленнєвого потенціалу здобувача вищої освіти (Kolesnyk, 2018). У галузі міждисциплінарної психолінгвістики, що інтегрує принципи когнітивного аналізу, педагогічної лінгвістики та методики навчання іноземних мов, працює *Арина Леонівна Фрумкіна*, обґрунтовуючи інтегративні моделі навчання й аналізуючи взаємодію мовного, когнітивного та афективного в умовах реальної педагогічної комунікації (Frumkina, 2025a, 2025b).

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* (Miller, 1956; Lenneberg, 1967; Slobin, 1971). 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 (Lenneberg, 1967; Slobin, 1971). 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 та індивідуальних особливостей мовної поведінки (Kent & Rosanoff, 1910; Nelson et al., 2004). Сучасні огляди традиції асоціативних досліджень підкреслюють, що асоціативні реакції можуть відображати не лише найближчі семантичні зв'язки в ментальному лексиконі, а й вплив навчального та соціокультурного досвіду мовця, який стабілізує певні асоціативні шаблони та стратегії реагування (Fitzpatrick, 2020).

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 комунікативної компетентності та особливостей внутрішньої мовної організації (Колесник, 2018). У контексті вивчення іншомовної комунікації дослідниця наголошує на важливості активізації латентних зв'язків між одиницями ментального лексикону, які виявляються насамперед в умовах спонтанного мовленнєвого продукування (Колесник, 2018).

У свою чергу, Раїса Юріївна Мартинова у своїх емпіричних дослідженнях показує, що асоціативні реакції акумулюють значний обсяг неусвідомленої мовної інформації, зокрема сліди раннього мовного досвіду, індивідуальні семантичні конструкти та емоційно-оцінні маркери, які формують цілісне асоціативне поле мовної особистості (Мартинова, 2016).

З огляду на 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 текстового аналізу або інтуїтивного спостереження за спонтанним мовленням (Miller, 1956; Slobin, 1971).

Поряд із класичними експериментальними методами дедалі більшого значення набувають методи спостереження й дискурсивного аналізу, які дають змогу досліджувати мовлення в його природному середовищі – у ситуаціях повсякденної комунікації, педагогічної взаємодії чи професійної діяльності. Особливу увагу привертають дослідження мовленнєвої поведінки в кризових або стресових умовах, що засвідчує визначальну роль афективного компонента в організації мовлення (Chafe, 1994).

Сучасна психолінгвістика активно розширює власну методологічну базу, інтегруючи цифрові інструменти та нейронаукові методи в дослідницьку практику. Одним із таких напрямів є використання технології відстеження рухів очей (*eye-tracking*), яка ґрунтується на високоточній реєстрації фіксацій і саккад під час зорового сприйняття мовного матеріалу (Rayner, 1998). Як доводять дослідження *Кіма Райнера*, параметри руху очей дозволяють виявляти складність синтаксичних структур, рівень когнітивного навантаження та ступінь передбачуваності тексту; зокрема, тривалі фіксації та регресії свідчать про труднощі мовної обробки та потребу в переінтерпретації прочитаного (Rayner, 1998; Rayner et al., 2012). Такі індикатори дають змогу обґрунтовано описувати функціонування синтаксичних і семантичних механізмів внутрішнього мовлення без звернення до суб'єктивних оцінок.

Іншим важливим інструментом сучасного психолінгвістичного аналізу є корпусний підхід, що передбачає роботу з великими масивами автентичних текстів, розмічених за лінгвістичними параметрами. Корпусна психолінгвістика дозволяє статистично надійно виявляти

закономірності слововживання, синтаксичної варіативності та граматичних патернів, а також простежувати динаміку мовних змін з урахуванням соціальних, культурних і вікових чинників (McEnery & Hardie, 2012). Це істотно розширює можливості моделювання процесів мовної обробки в реальному комунікативному середовищі.

Окрім поведінкових і лінгвостатистичних методів, до арсеналу психолінгвістики дедалі активніше залучаються нейронаукові підходи, що ґрунтуються на безпосередньому спостереженні за мозковою активністю під час мовленнєвої діяльності. Одним із найпоширеніших методів є *функціональна магнітно-резонансна томографія (fMRI)*, яка дозволяє візуалізувати просторову організацію мовних процесів у корі головного мозку та встановлювати, які нейронні мережі активуються під час мовного сприйняття, читання або продукування мовлення (Friederici, 2011; Price, 2012). Завдяки цьому стало можливим диференціювати нейронні зони, відповідальні за семантичну обробку, синтаксичне структурування та фонологічне кодування, а також простежити їхню взаємодію в межах єдиної мовної мережі.

На відміну від fMRI, *електроенцефалографія (EEG)* та пов'язані з нею методи реєстрації викликаних потенціалів (ERP) орієнтовані насамперед на часову динаміку мовної обробки. Вони дають змогу фіксувати, через скільки мілісекунд після подання мовного стимулу активізуються певні когнітивні механізми, що є принципово важливим для аналізу послідовності мовленнєвих операцій (Kutas & Federmeier, 2011). Класичні ERP-компоненти, зокрема N400 та P600, широко використовуються для дослідження семантичної інтеграції та синтаксичної перебудови мовлення, демонструючи, як мозок реагує на порушення очікувань або структурну неоднозначність у мовному сигналі (Kutas & Hillyard, 1980; Friederici, 2002).

Значний внесок у розвиток нейропсихолінгвістики зробили праці *Фрідеманна Пульвермюллера*, який розглядає мову як систему розподілених нейронних мереж, тісно пов'язаних із сенсомоторним досвідом мовця (Pulvermüller, 2005; 2013). У межах цього підходу лексичні одиниці й граматичні конструкції не зберігаються у вигляді абстрактних символів, а репрезентуються як патерни активації, що охоплюють сенсорні, моторні й асоціативні зони мозку. Така концепція є особливо продуктивною для аналізу білінгвізму, оскільки дозволяє простежити, як різні мови співіснують у нейронному просторі та яким чином відбувається мовне перемикання (Pulvermüller et al., 2009).

Дослідження білінгвального мовлення за допомогою fMRI та EEG показують, що ступінь нейронної інтерференції між мовами залежить від рівня володіння ними, віку засвоєння та комунікативного досвіду мовця (Abutalebi & Green, 2016). У таких умовах можна фіксувати як перекривання нейронних мереж для двох мов, так і їхню функціональну спеціалізацію, що має безпосереднє значення для розуміння механізмів мовного контролю та виконавчих функцій.

Перевагою нейронаукових підходів є те, що вони забезпечують об'єктивну, кількісно вимірювану базу даних, яка не залежить від суб'єктивних інтерпретацій дослідника. Завдяки цьому психолінгвістика дедалі більше наближається до статусу нейрокогнітивної науки, у межах якої мова розглядається одночасно як психічний, фізіологічний і соціокультурний феномен (Dehaene, 2009). Водночас жоден із нейрофізіологічних методів не є самодостатнім: лише поєднання поведінкових експериментів, корпусного аналізу та нейровізуалізації дозволяє отримати багатовимірний і методологічно обґрунтований опис мовленнєвої діяльності.

1.3. Психолінгвістика в системі наук

Психолінгвістику слушно відносять до міждисциплінарних наук, адже вона виникла як відповідь на потребу поєднати психологічні уявлення про перебіг психічних процесів із лінгвістичним баченням природи мови. Її інтелектуальна «точка зборки» – мовлення як діяльність: не лише продукт мовної системи, а процес, у якому одночасно задіяні сприйняття, пам'ять, увага, мислення, емоційно-оцінна сфера та соціальна взаємодія. Саме інтегративність визначає місце психолінгвістики на стику когнітивної психології, загального мовознавства, когнітивної нейронауки, філософії мови й педагогіки.

Найочевиднішим є її зв'язок із *лінгвістикою*, яка в сучасному гуманітарному знанні дедалі частіше розгортається в антропоцентричній та функціонально-когнітивній парадигмі. У такому підході мова постає не «контейнером» для думки і не суто формальною структурою, а інструментом концептуалізації досвіду: через мовні категорії людина не просто називає явища, а вибудовує їхні межі, ранжує релевантні ознаки та конструює смислові перспективи. Через це традиційні мовознавчі категорії – семантика, синтаксична організація, дискурсивна зв'язність – можуть інтерпретуватися як відображення конкретних когнітивних процедур: увагового фокусування, категоризації, прогнозування та інтеграції інформації (George Lakoff, 1987; Wallace Chafe, 1994).

У межах когнітивного мовознавства особливо виразною є теза, що мовні структури не є нейтральною «оболонкою» змісту: вони корелюють із тим, як людина переживає та впорядковує досвід у свідомості, а отже мова не лише віддзеркалює вже готове мислення, а й бере участь у його формуванні, задаючи звичні шляхи інтерпретації та комунікативного оформлення (George Lakoff, 1987). Важливою попередньою лінією для такого бачення були ідеї *Едварда Сапіра* про взаємозв'язок мовної системи та культурно-історичного досвіду спільноти, що впливає на способи осмислення й категоризації реальності (Sapir, 1921).

У цьому методологічному горизонті психолінгвістика виконує не підпорядковану, а переосмислювальну функцію щодо лінгвістики: вона пропонує зчитувати мовні явища через реальні психічні механізми мовця – через те, як запускається мовленнєва інтенція, як відбувається відбір лексики, як формується синтаксичний каркас висловлення та як працює самокорекція в режимі реального часу (Wallace Chafe, 1994). Тому класичні конструкції мовознавчого опису доцільно тлумачити не лише як системні правила, а як відносно стабільні когнітивно-комунікативні рішення, які мовець реалізує в конкретній ситуації взаємодії.

У структурі наукового простору психолінгвістика має глибоке вкорінення в *психології*, передусім у когнітивній психології, яка трактує психічну діяльність як систему приймання, перетворення, збереження й використання інформації. Формування цієї парадигми стало наслідком розширення дослідницького фокуса за межі біхевіористських пояснень і зосередження уваги на внутрішніх механізмах переробки сигналів – зокрема вербальних. У цьому контексті особливо показовими є підходи *Ulric Neisser*, який систематизував підстави когнітивної психології як науки про пізнавальні процеси (Neisser, 1967), та *Donald Norman*, котрий послідовно описував пам'ять і увагу в межах інформаційно-процесингової логіки (Norman, 1976).

Психолінгвістика вбирає з *когнітивної психології* не лише понятійний апарат – увагу, пам'ять, уяву, афективність, мотивацію, – а й установку на реконструкцію прихованих процесів, що передують мовному акту. Завдяки цьому аналіз мовлення переноситься з «поверхні» продукту на рівень операцій, які забезпечують породження й розуміння висловлення: як активується намір, як відбувається добір лексики, як узгоджуються смисл і форма, як працюють контроль та самокорекція. Така перспектива дає підстави розглядати мовленнєвий результат як індикатор

когнітивних і емоційних станів, не зводячи його до суто формального «відбитка» мовної системи (Neisser, 1967; Norman, 1976).

Національний вимір цього підходу виразно представлений у працях *Галини Колесник*, яка акцентує мотиваційно-афективні чинники формування іншомовної комунікативної компетентності та описує мовлення як результат взаємодії когнітивної обробки й афективного поля особистості (Колесник, 2018). У межах такого бачення мовленнєва дія постає як стратегічний вибір: мовець одночасно оцінює комунікативну ситуацію, прогнозує реакцію адресата, «зважає» ресурс уваги й пам'яті та добирає засоби вираження відповідно до домінантної мотивації. Відповідно психолінгвістика перестає бути суто теоретичною дисципліною й набуває прикладної ваги для мовної освіти, діагностики й розвитку мовленнєвих здібностей (Колесник, 2018).

Ще одним ключовим напрямом міждисциплінарної інтеграції є зв'язок психолінгвістики з нейронауками. Сучасний дослідницький ландшафт демонструє інтенсивне залучення даних нейрофізіології для опису мовлення не лише як функції, а як нейронно забезпеченої діяльності. Класичні уявлення про роль зон Брока й Верніке як важливих вузлів мовної мережі нині доповнюються моделями розподіленої організації, де критичною стає взаємодія кількох коркових і підкоркових структур та їхніх зв'язків (Price, 2012).

Методи EEG/ERP та fMRI дають змогу «розвести» два виміри аналізу: просторовий і часовий. fMRI дозволяє співвідносити мовні задачі з патернами активації мозкових мереж, що важливо для вивчення семантичної обробки, синтаксичного планування та фонологічного кодування (Price, 2012; Friederici, 2011). Натомість EEG/ERP фіксує часову розгортку мовної обробки з мілісекундною точністю, що робить його особливо інформативним для дослідження прогнозування, інтеграції значення та реакцій на порушення очікувань у мовному потоці (Kutas &

Federmeier, 2011). У комплексі ці технології ефективні для аналізу білінгвізму, мовного контролю та перемикання між мовами, а також для виявлення мовленнєвих порушень, пов'язаних із нейропатологіями (Abutalebi & Green, 2016).

Отже, психолінгвістика дедалі виразніше функціонує на стику когнітивної психології, мовознавства й нейронаук, утворюючи динамічний простір, у якому теоретичні моделі підкріплюються експериментальними й нейрофізіологічними даними. Її міждисциплінарність у такій перспективі є не ознакою «допоміжності», а механізмом повноти опису: мова постає як діяльність, що має одночасно когнітивний, нейрофізіологічний і соціокультурний виміри.

Окрему, концептуально насичену позицію в системі міждисциплінарних зв'язків психолінгвістики займає філософія мови, яка важлива не стільки як джерело термінів, скільки як рамка для осмислення інтенційності, значення і зв'язку мовлення з досвідом та дією. Філософська рефлексія дозволяє уточнювати, що саме психолінгвістика вважає «значенням», як співвідносяться внутрішній задум і мовна форма, яким чином мовленнєвий акт набуває смислу в контексті взаємодії – тобто надає гуманітарному сегменту психолінгвістики онтологічної та аксіологічної глибини (Austin, 1962; Searle, 1969).

Ідеї Людвіга Вітгенштайна у пізній творчості, насамперед у «Філософські дослідження», задають принципово «практичний» кут зору на мовлення: воно мислиться як форма життєдіяльності та сукупність мовних практик, у яких значення виникає з уживання, а не з наперед заданої відповідності «слово – річ». У цій оптиці смисл висловлення не є сталим і однаковим для всіх ситуацій; він «працює» лише в межах конкретної мовної гри та способу життя спільноти, а отже розуміння означає не механічне декодування, а включення в ситуацію та прийняття правил взаємодії (Wittgenstein, 1953; Biletzki & Matar, 2002).

Саме такий підхід продуктивний для психолінгвістики, бо дозволяє описувати інтенційність мовлення як контекстуально вмотивовану спрямованість висловлення на дію, стан або переживання, що реалізується через соціально розпізнавані правила й очікування. Іntenція тоді перестає бути «прихованою сутністю» за текстом і постає як функція участі мовця в спільній практиці: те, що мовець «має на увазі», стає зрозумілим через те, що він робить мовою в конкретній взаємодії (Wittgenstein, 1953).

Близьку лінію, але в іншій теоретичній рамці, розгортає *Джон Сьорль* у теорії мовленнєвих актів, викладеній у праці «Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language». Тут мова прямо трактується як дія: висловлення не просто повідомляє факти, а виконує соціально значущі функції – обіцяє, наказує, вибачається, попереджає, підтверджує тощо, змінюючи параметри комунікативної ситуації (Searle, 1969; Green, 2007). У психолінгвістичній перспективі це дає інструмент для аналізу мовної поведінки як результату психічної настанови та цілеспрямованого регулювання взаємодії: мовець не лише «передає зміст», а керує відносинами, вибудовує позицію, створює ефекти довіри/дистанції та підтримує зв'язок, добираючи мовні засоби під конкретну інтенцію (Green, 2007).

Інтерпретація мови як середовища досвіду та простору смислотворення особливо виразна в герменевтичній традиції *Ганс-Георг Гадамер*, насамперед у його праці «Wahrheit und Methode». Для Гадамера розуміння не редукується до застосування техніки чи правил; воно відбувається як історично й культурно вкорінений процес, у якому мова виступає універсальним горизонтом досвіду та взаєморозкриття смислів між «текстом/іншим» і інтерпретатором (Gadamer, 1960; Malpas, 2003). У психолінгвістичній оптиці це зміщує акцент: мовлення постає не як «упакована інформація», а як процес породження значення, де особистість

у реальному часі узгоджує намір, контекст, цінності й досвід, тобто не просто транслює готове, а конструює смисл у взаємодії (Malpas, 2003).

Ці філософські напрацювання мають природне продовження в гуманітарно орієнтованих підходах до психолінгвістики в Україні. Зокрема, у працях Людмили Мацько проблематика мовної особистості та мовлення як культурно-ціннісної практики осмислюється через категорії мовної свідомості, мовної спроможності та комунікативної компетентності, що дозволяє інтерпретувати індивідуальний стиль і мовленнєву поведінку як вияв ширших світоглядних і культурних налаштувань (Мацько, 2014; Мацько, 2013). У такому ракурсі інтеграція психолінгвістики з філософією мови справді не просто «розширює тематику», а поглиблює антропологічну основу дисципліни: мова розуміється як спосіб співбуття, самовиявлення та смислотворення, а отже підготовка фахівця передбачає роботу не лише з нормами й технікою, а з культурною та особистісною природою мовлення.

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 еволюційно – у тривалому інтелектуальному діалозі між психологією, лінгвістикою та філософією, а згодом також когнітивними й нейронауками. Впродовж цього процесу змінювалися домінантні уявлення про природу мовлення: його тлумачили то як «дзеркало» мислення, то як культурно зумовлену практику взаємодії, то як складний нейропсихологічний механізм. Тому виокремлення етапів розвитку психолінгвістики важливе не лише для історико-наукової реконструкції, а й для розуміння того, як трансформувалися методологічні засади – від спекулятивних міркувань про мову до експериментально перевірюваних моделей мовленнєвої діяльності.

Інтелектуальні витоки психолінгвістики простежуються вже в традиції філософії мови й ранньої психології, де поступово утверджується думка про мову як чинник мислення та засіб організації досвіду, а не лише як «інструмент називання». У XIX столітті особливо важливим стає внесок *Вільгельма фон Гумбольдта*, який запропонував принципово динамічне розуміння мови: вона постає не як застиглий продукт, а як постійна діяльність (*energeia*), що формує спосіб концептуалізації дійсності. У цій перспективі кожна мовна система виступає окремою «картиною світу», яка впливає на категоризацію, інтерпретацію та межі пізнаваного, а отже пов'язує мовлення з культурою і мисленням на рівні базових когнітивних схем (von Humboldt, 1836/1999). Таке бачення стало важливим передфоном для психолінгвістики, оскільки «перенесло» центр ваги з опису мовних форм на пояснення того, як ці форми співвіднесені з діяльністю свідомості.

Паралельно в тому самому столітті формується емпірична психологія як наука про психічні процеси, що мають часову організацію, піддаються спостереженню та (частково) вимірюванню. *Вільгельм Вундт*, засновник першої психологічної лабораторії в Лейпцигу, одним із перших намагався вивести дослідження мовлення з площини логіко-граматичних схем і розглядати його як внутрішній процес, що розгортається у свідомості та одночасно має соціальний вимір. У працях, пов'язаних із його програмою *Völkerpsychologie*, мова описується як форма колективного досвіду й як механізм, через який упорядковуються уявлення та смисли, а також як матеріал для аналізу асоціативних зв'язків і послідовності психічних операцій (Wundt, 1900–1920). Водночас обмеженість інструментарію епохи (перевага інтроспекції, слабка технологічна база експерименту) не дозволила перетворити ці інтенції на повноцінну експериментальну програму в сучасному розумінні: вони радше заклали методологічну «передумову» – ідею про те, що мовлення має власну процесуальну структуру, яку можна реконструювати, ніж надали завершений набір процедур і вимірювань.

Формальне інституціалізування психолінгвістики зазвичай пов'язують із серединою ХХ століття та інтелектуальним кліматом «когнітивної революції» в американській науці, коли дослідницький фокус змістився від зовнішньої спостережуваної поведінки до внутрішніх механізмів опрацювання інформації. Цей зсув був зумовлений тим, що біхевіористська модель «стимул – реакція», домінантна в першій половині ХХ століття, виявилася обмеженою для пояснення мовної продуктивності й гнучкості: мовлення не вкладалося в лінійну схему підкріплень, бо демонструвало здатність породжувати нескінченну кількість нових висловлень за умов скінченних ресурсів навчання. У межах біхевіоризму мовлення трактувалося як набір сформованих реакцій, що підтримуються наслідками комунікативних дій; класичним вираженням цього підходу

стала праця *Берреса Скіннера Verbal Behavior*, де мовні навички описуються як поведінкові репертуари, що виникають через підкріплення та повторювані асоціації (Skinner, 1957).

Критичною подією для зміни парадигми стала рецензія Ноама Хомського 1959 року, у якій він показав, що біхевіористські пояснення не здатні адекватно описати креативний характер мовлення, узагальнювальні механізми та швидке оволодіння граматиною в онтогенезі. Хомський наголосив, що мовна компетенція не може бути виведена лише з історії підкріплень, адже мовці регулярно продукують речення, яких раніше не чули, та інтуїтивно розрізняють граматичність/неграматичність без прямого навчання. У теоретичному плані це підвело до уявлення про внутрішні когнітивні структури, що забезпечують засвоєння мови, і до запуску трансформаційно-генеративної програми, яка переорієнтувала мовознавство на пояснення механізмів породження висловлень, а не лише на опис поверхневих форм (Chomsky, 1957, 1959). Саме в цьому середовищі психолінгвістика отримала можливість закріпитися як дисципліна, що з'єднує лінгвістичні моделі з психологічними й експериментальними підходами до мовної діяльності.

Інституційно важливим було й те, що психолінгвістика від самого початку оформлювалася як міждисциплінарний проєкт: психологи, лінгвісти й фахівці з комунікації прагнули узгодити, що саме є одиницею аналізу (слово, конструкція, правило, намір), які процедури можуть слугувати доказом і як пов'язати опис «мовної системи» з даними про реальну обробку мовлення. Показовим у цьому контексті є колективний том *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, де психолінгвістику окреслюють як поле, що має власні дослідницькі задачі й потребує методологічної автономії (Osgood & Sebeok, 1954). Унаслідок цього дисципліна поступово відходить від суто філософських міркувань про мову й орієнтується на процедури перевірки гіпотез: експеримент,

хронометрію, аналіз помилок, моделювання процесів запам'ятовування та відтворення.

У цей період особливого значення набувають ідеї, що прив'язують мовлення до обмежень когнітивних ресурсів. Дослідження *Джорджа Міллера* про ємність короткочасної пам'яті (відоме формулювання 7 ± 2) стало не просто емпіричним результатом, а аргументом на користь того, що мовна обробка «підпорядковується» загальним властивостям когнітивної системи: мовці й слухачі змушені організовувати висловлення в одиниці, що відповідають можливостям утримання й оновлення інформації (Miller, 1956). Це відкривало шлях до пояснення синтаксичної складності, труднощів у розумінні довгих залежностей і ролі “*chunking*” у мовленнєвому плануванні. Паралельно в гуманітарно-психологічному руслі *Джером Брунер* показував, що мова є не лише каналом передавання, а засобом формування концептів і «інструментом» структурування досвіду, причому засвоєння мовлення пов'язане із соціальною взаємодією та сценаріями спільної діяльності (Bruner, 1983). Тому психолінгвістика в цей час дедалі впевненіше поєднує когнітивні моделі з соціальною перспективою: мовленнєвий розвиток і мовна поведінка пояснюються як результат одночасного впливу внутрішніх механізмів і практик комунікації.

Подальший розвиток дисципліни супроводжувався уточненням того, як саме мовлення розгортається в часі. Тут вагомим є внесок *Дена Слобіна*, який, опираючись на міжмовні спостереження, сформулював ідею «*thinking for speaking*»: мовець не просто має “готову” думку, а конструює її відповідно до ресурсів і категорій конкретної мови під час говоріння (Slobin, 1996). Це суттєво змінювало постановку питання про універсальні й типологічно змінні аспекти мовного планування: увага дослідників спрямовується на те, які параметри досвіду стають «пріоритетними» в описі подій через граматику та лексичні категорії.

У 1980–1990-х роках психолінгвістика входить у фазу інтенсивного методологічного розширення, коли класичні поведінкові експерименти починають доповнюватися психофізіологічними й нейрокогнітивними методами. Особливо важливими стали ERP-дослідження, що дали змогу прив'язати мовні операції до часової шкали мілісекунд: наприклад, компонент N400 продемонстрував, що семантична інтеграція має надійні нейрофізіологічні маркери й реагує на порушення очікуваності в контексті (Kutas & Hillyard, 1980). Водночас нейровізуалізація (PET/fMRI) дозволила описувати мовлення як роботу розподілених мереж мозку, показавши, що традиційне «локалізаційне» мислення (мовні центри як ізольовані зони) поступається мережевим моделям, у яких різні компоненти мовлення підтримуються взаємодією фронтальних і темпоральних систем (Friederici, 2011; Price, 2012). Психолінгвістика дедалі більше наближається до нейрокогнітивної науки, але зберігає власну специфіку: її цікавить не «мозок сам по собі», а мозок у діяльності мовлення – з урахуванням смислу, наміру та контексту.

Із 2000-х років дисципліна набуває виразної трансдисциплінарності: поряд із класичними питаннями про механізми породження й розуміння, у фокусі з'являються білінгвізм і мовний контроль, цифрові формати комунікації, соціальна репрезентація мовної ідентичності, а також корпусно-підтримувані моделі мовної варіативності. Розвиток цифрових інструментів означив не відмову від експерименту, а його доповнення масштабованими даними: корпуси, автоматизована розмітка й статистичні моделі дозволяють перевіряти гіпотези про частотність, передбачуваність і адаптацію мовця в різних жанрах та середовищах.

Окремий контур сучасного етапу пов'язаний із взаємодією психолінгвістики з обчислювальними моделями обробки природної мови. Великі мовні моделі не є прямою копією людської психіки, однак вони корисні як інструменти формалізації та перевірки гіпотез про мовну

обробку, адже дозволяють кількісно оцінювати очікуваність елементів мовлення в контексті й пов'язувати її з показниками когнітивного навантаження – часом читання/реакції, помилками, регресіями погляду або окремими нейромаркерами. У цьому сенсі моделі допомагають операціоналізувати ідею інкрементальної обробки: слухач і читач постійно уточнюють прогноз щодо подальшого тексту, а труднощі зростають у точках порушення очікувань.

Для психолінгвістичних зіставлень важливо, що різні архітектури по-різному представляють контекст. BERT формує двобічні контекстні репрезентації, що зручно для аналізу семантичної інтеграції й зв'язності (Devlin et al., 2019), тоді як GPT-3 як авторегресивна модель підтримує покрокове прогнозування, близьке до інкрементального сприйняття (Brown et al., 2020). LLaMA репрезентує клас “foundation models”, які часто використовують у дослідженнях для контрольованих порівнянь масштабу, даних і якості узагальнення (Touvron et al., 2023). Важливо також, що «помилки» моделей і зони невідповідності людським даним є продуктивними: вони підказують, де статистичного узагальнення недостатньо й де потрібні додаткові механізми – контекстуальна інтерпретація, прагматика, інтенційність, соціальне пізнання.

Прикладно це відкриває можливості для точнішого добору й адаптації навчальних текстів, автоматизованого оцінювання мовної компетентності, підтримки перекладу та аналізу цифрової комунікації. Водночас у науковому викладі варто підкреслити межі підходу: навіть висока відповідність поведінковим або нейроданим не доводить тотожності механізмів людини й моделі, тому ВММ доцільно трактувати як засіб обчислювального моделювання та фальсифікації гіпотез, а не як психологічний аналог свідомості.

Водночас у національному науковому просторі відбувається становлення української психолінгвістичної школи, яка поступово

інтегрується в міжнародний науковий дискурс, зберігаючи при цьому власну гуманітарну й освітню специфіку. Українська психолінгвістика розвивається як двовекторна традиція: з одного боку, вона спирається на когнітивно-експериментальні підходи до аналізу мовлення, а з іншого – акцентує на особистісному, культурному та ціннісному вимірах мовної діяльності, що зближує її з лінгвокультурологією, педагогікою та філософією мови.

У працях *Сергія Шевченка* мовлення розглядається як функціональна система свідомості, що забезпечує не лише комунікацію, а й внутрішню організацію мислення, емоційної сфери та соціальної взаємодії особистості (Shevchenko, 2001). Такий підхід дозволяє інтерпретувати мовленнєву діяльність як інтегративний психічний процес, у якому когнітивні, афективні та соціальні компоненти перебувають у постійній взаємодії.

Гуманітарно орієнтовану лінію української психолінгвістики репрезентують дослідження *Людмили Мацько*, у яких мовлення осмислюється як форма екзистенційного й культурного самовираження мовної особистості. Авторка наголошує, що мовна свідомість і мовна поведінка формуються в межах національно-культурної традиції та відображають не лише рівень мовної компетентності, а й систему цінностей, ідентичностей і комунікативних установок мовця (Matsko, 2009). У такій перспективі психолінгвістика виходить за межі суто когнітивного аналізу й набуває антропологічного виміру.

Прикладний і психолого-дидактичний напрям української психолінгвістики представлений працями *Галини Колесник*, у яких досліджуються когнітивно-афективні механізми формування іншомовної комунікативної компетентності. У межах цього підходу мовлення трактується як результат взаємодії когнітивних процесів обробки інформації та мотиваційно-емоційних чинників, що визначають готовність

особистості до мовленнєвої дії, вибір стратегій і ступінь автоматизації мовних навичок (Kolesnyk, 2018). Психолінгвістичні моделі, запропоновані в цих дослідженнях, безпосередньо застосовуються в мовній освіті та діагностиці мовленнєвого розвитку.

Окремий напрям формують студії, присвячені асоціативним процесам і структурі ментального лексикону, зокрема в роботах *Раїси Мартинової*, де асоціативний експеримент використовується для аналізу глибинних когнітивних і емоційних компонентів мовної свідомості. Асоціативні реакції інтерпретуються як індикатори індивідуального мовного досвіду, що зберігає сліди ранньої мовної соціалізації та особистісно значущих смислів (Martynova, 2012).

Загалом українська психолінгвістична школа демонструє послідовне розширення предметного поля – від теоретичного аналізу мовленнєвої діяльності до розробки експериментальних, діагностичних і освітніх моделей. Її специфіка полягає в поєднанні когнітивної строгості з гуманітарною інтерпретацією мовлення як феномена культури й особистісного досвіду. Саме ця інтеграція дозволяє українській психолінгвістиці залишатися конкурентоспроможною в міжнародному науковому середовищі та водночас зберігати власну методологічну ідентичність.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІР МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Структура й психолінгвістичні інтерпретації мовленнєвої діяльності

У межах моделі *Віллем Левелт* особливо важливим є механізм *моніторингу*: мовець не просто «видає» мовлення назовні, а постійно перевіряє його відповідність задуму й ситуації, відстежуючи можливі збої ще на етапі внутрішнього планування та вже під час звучання. Саме тому в реальному спілкуванні так часто трапляються самопоправки, перефразування, зупинки, повтори або зміна лексеми «на ходу»: це не «недосконалість мовця», а функціональна ознака системи контролю, що підтримує точність і прагматичну доречність висловлення. У психолінгвістичній традиції показано, що самоконтроль може спиратися на механізми розуміння мовлення: умовно кажучи, людина «слухає» власне внутрішнє та зовнішнє мовлення й зіставляє його з наміром, коригуючи відхилення до того, як вони стануть комунікативною помилкою (Levelt, 1989; Postma, 2000).

Ключовою ланкою між задумом і реалізацією виступає *лексичний добір і кодування*. Психолінгвістика описує його як серію взаємопов'язаних операцій: від активації концепту (що саме я хочу сказати) – до вибору лєми (яке слово відповідає задуму в цій ситуації), далі – до морфологічного й фонологічного кодування та запуску артикуляційної програми. У цьому процесі діють конкурентні механізми: одночасно активуються близькі за змістом або формою слова, і система має «пригальмувати» нерелевантні альтернативи, щоб у мовленні з'явилася потрібна одиниця. Саме тут виникає значна частина мовних помилок (обмовок), а також ефектів затримки, паузування й пошуку слова. Такі уявлення були деталізовані в моделях доступу до лексикону та формалізовані в обчислювальних описах на кшталт *WEAVER++*, де

мовлення подається як багаторівнева, але керована процедура, чутлива до обмежень уваги й пам'яті та до потреби контролювати вихід (Levelt et al., 1999).

Оскільки мовлення розгортається в часі, воно неминуче пов'язане з ресурсами *робочої пам'яті* та виконавчого контролю: мовець утримує фрагменти повідомлення, синтаксичний план, референти, прагматичні акценти, а також паралельно обробляє реакції співрозмовника й власний зворотний зв'язок. Обмеженість цих ресурсів пояснює, чому складні синтаксичні конструкції частіше супроводжуються паузами, самопоправками, спрощенням структури або розбиттям висловлення на коротші сегменти. У цьому сенсі мовлення є «адаптивною економією»: система намагається зберегти смисл і комунікативну мету навіть тоді, коли когнітивне навантаження зростає (Baddeley, 2003; Levelt, 1989).

Водночас мовлення не можна звести лише до внутрішньої обробки: у сучасній психолінгвістиці воно все частіше описується **як кооперативна діяльність** у діалозі, де планування й розуміння взаємно «підлаштовуються». Мовці схильні узгоджувати вибір слів, синтаксичні шаблони та референтні стратегії, що полегшує взаєморозуміння й знижує навантаження на обробку: комунікація стає ефективнішою не тому, що співрозмовники ідеально формулюють думки, а тому, що вони швидко досягають спільних рамок і «вирівнюють» мовні засоби в процесі взаємодії (Clark, 1996; Pickering & Garrod, 2004). Саме тут інтенційність мовлення проявляється найвиразніше: висловлення проектується не лише як передавання інформації, а як керування спільною увагою, узгодження смислу й підтримання соціального зв'язку – і тому постійний контроль та корекція є нормою, а не винятком (Vygotsky, 1934/1986).

Паралельність і «накладання» рівнів у моделі породження висловлення важливі ще й тому, що вони пояснюють феномен мовленнєвого моніторингу: мовець не просто «вимовляє» уже готовий

текст, а постійно відстежує власне мовлення й здатен зупиняти, перезапускати або переформатовувати висловлення, коли помічає проблему. Саме цей механізм самоконтролю докладно описано у класичному психолінгвістичному аналізі самовиправлень, де показано, що виявлення «збою» ініціює переривання потоку, а далі запускає фазу редагування й повторного формулювання; при цьому момент зупинки не є випадковим, а часто прив'язаний до меж синтаксичних/просодичних складників, що вказує на структурну організацію контролю в реальному часі (Levelt, 1983).

З позицій сучасних когнітивних моделей моніторинг не слід зводити до «постфактум» перевірки звучання: контроль може спиратися на кілька джерел інформації – на внутрішні плани (передартикуляційні репрезентації), на вже сформовані фонологічні коди та на перцептивне сприйняття власної мови. Тому мовленнєва діяльність постає як система з вбудованим механізмом зворотного зв'язку, що забезпечує і точність, і гнучкість комунікації. У цій логіці природно пояснюються паузи, повтори, самопоправки, «перебудови» синтаксису й заміни лексем: це не випадкові «дефекти», а прояви активної регуляції, яка підтримує відповідність між комунікативним наміром і реальною мовною формою (Levelt, 1983; Levelt, 1989).

Важливим уточненням до класичних уявлень про контроль стало те, що помилки можуть виявлятися не лише через «слухання» власного мовлення, а й через внутрішні конфлікти в системі породження, коли конкурують кілька варіантів лексичного чи фонологічного коду. Саме це підкреслює конфліктно-орієнтований підхід до моніторингу: успішне виявлення помилки може спиратися на індикатори конкуренції у виробничій системі, а не лише на роботу механізмів розуміння, що особливо помітно у даних нейропсихології та дослідженнях афазій (Nozari et al., 2011).

З погляду нейрокогнітивної інтерпретації модель Левелта також отримала «просторово-часову» конкретизацію: метааналізи нейровізуалізаційних даних дозволяють зіставляти компоненти породження слова (лексичний добір, фонологічне кодування, силабіфікацію, фонетичну підготовку) з типовими часовими вікнами активації та з певними зонами мозку. У результаті ієрархічна схема породження перетворюється на операціоналізовану карту процесів, які можна відстежувати як у часі (мілісекунди), так і в просторовій локалізації, що принципово посилює емпіричну верифікацію психолінгвістичних гіпотез (Indefrey & Levelt, 2004).

Окремого пояснення потребує й соціально-прагматичний вимір мовленнєвої діяльності: висловлення в реальному спілкуванні будується не «в вакуумі», а як дія, зорієнтована на партнера, на спільну ситуацію та на очікуваний ефект. У цьому сенсі важливо розуміти мовлення як координовану спільну діяльність, де продукування й сприйняття взаємно налаштовані, а значна частина «планування» відбувається з урахуванням реакції адресата. Ідея мови як спільної дії та координації учасників комунікації системно розгорнута в концепції «joint action», яка показує, що навіть на рівні вибору формулювань мовець працює з уявленням про спільний ґрунт знань, поточні цілі взаємодії та динаміку діалогу (Clark, 1996).

У межах діалогічних моделей показано також, що співрозмовники схильні «вирівнюватися» (*alignment*) на різних рівнях – від лексики до синтаксису і навіть концептуальних схем, завдяки чому діалог стає менш затратним когнітивно: частину вибору структури «підказує» уже активований у спільному просторі шаблон. Такий механістичний підхід до діалогу важливий і для психолінгвістики мовлення, і для прикладних сфер (освіта, людино-машинна взаємодія), бо дозволяє пояснювати, чому

комунікація часто є ефективнішою саме у форматі взаємодії, а не монологу (Pickering & Garrod, 2004).

Нарешті, на концептуальному рівні породження висловлення істотну роль відіграє те, як мовець структурує досвід у «пакети» знань і сценаріїв. Тут продуктивним стає апарат фреймової семантики: значення слова або конструкції розуміється як доступ до певного фрейму – типового фрагмента досвіду, який організує очікування щодо ролей, подій, причинно-наслідкових зв'язків і допустимих інтерпретацій. Для психолінгвістики це важливо тим, що пояснює, чому добір лексеми нерідко є одночасно добром «сцени» та перспективи опису, а отже – частиною планування смислу, а не лише мовної форми (Fillmore, 1982).

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 (Levelt, 1983, 1989; Postma, 2000). 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; у сучасних поясненнях це пов'язують як із перцептивним контролем «власного мовлення», так і з конфліктно-орієнтованим механізмом, що реагує на конкуренцію альтернатив під час лексичного добору та граматичного кодування (Nozari et al., 2011). Відтак мовлення постає не як спонтанний потік, а як керована когнітивна активність, у якій поєднуються попереднє планування, інгібування нерелевантних варіантів і стратегічний вибір формулювань відповідно до мети та контексту (Levelt, 1989).

Значну увагу психолінгвістика приділяє також онтогенетичному аспекту мовленнєвої діяльності, досліджуючи, як формується мовлення у процесі розвитку особистості. У сучасній традиції розвиток мовлення

тлумачать як поетапне ускладнення системи, де перцептивно-моторні механізми, лексико-семантичні структури та граматичні узагальнення поступово інтегруються з виконавчими функціями (увага, контроль, гнучкість), що забезпечує перехід від ситуативної реактивності до свідомого планування й саморегуляції (Miyake et al., 2000; Vygotsky, 1986). Цей процес має не лише кількісну, а й якісну динаміку: на різних етапах домінують різні психічні функції, які визначають доступні мовцеві операції – від перцептивного розрізнення мовних контрастів до побудови дискурсивно доречного висловлення.

Початковий етап часто описують через переважання наслідування та перцептивного «налаштування» на мовлення оточення. Тут імітація ще не є повністю свідомо контрольованою, проте вже виконує роль провідного механізму засвоєння звукових шаблонів: дитина фіксує ритміко-мелодійні патерни, інтонаційні контури та артикуляційні схеми, а разом із цим – вибудовує первинні фонологічні категорії під властивості рідної мови (Kuhl, 2004). Важливо, що рання чутливість до мовного потоку підтримується статистичним навчанням – здатністю виявляти регулярності у послідовностях звуків і складів, що, по суті, створює основу для подальшого членування мовлення та виділення повторюваних одиниць (Saffran et al., 1996). Тому імітація на старті є не стільки «механічним копіюванням», скільки способом калібрування перцептивно-моторної системи й накопичення матеріалу для подальшої семантизації.

Наступна фаза пов'язана з емпіричним засвоєнням лексичних одиниць, у межах якої формується асоціативно-організований лексикон. Дитина поступово встановлює відношення між словом і референтом, формує первинні семантичні поля та активно використовує узагальнення, завдяки чому слово починає виконувати не лише номінативну, а й концептуалізуючу функцію. На цьому етапі особливо помітною стає роль робочої пам'яті та фонологічного утримання: здатність зберігати мовний

матеріал «у полі обробки» підтримує точність запам'ятовування та відтворення нових слів і сприяє стабілізації їхньої форми (Baddeley, 2003). У використано-орієнтованій перспективі лексичний ріст розглядають також як продукт соціальної взаємодії та прагматичної інтенції: дитина опановує слова й конструкції як інструменти комунікативної дії, а узагальнення виникають із повторюваних зразків у досвіді спілкування (Tomasello, 2003).

Третій етап передбачає інтенсивне оволодіння синтаксисом, коли мовцеві стає доступним не лише поєднання слів, а й побудова фразової структури відповідно до граматичних норм і комунікативної задачі. У цей період актуалізуються операції категоризації та ієрархізації, а також механізми прогнозування, що дозволяють утримувати «каркас» майбутнього висловлення та розгортати його послідовно й логічно. Власне тут особливого значення набуває взаємодія мовного планування з виконавчими функціями: контроль уваги й інгібування допомагають стримувати імпульсивні, контекстно недоречні варіанти, тоді як когнітивна гнучкість підтримує перебудову конструкції у разі комунікативної потреби (Miyake et al., 2000). У психолінгвістичній логіці це також пояснює, чому мовні «саморементи» і паузи не зникають із дорослим розвитком, а лише змінюють функцію: від компенсації нестачі мовних засобів — до тонкого налаштування точності, прагматики та адресатності висловлення (Levelt, 1983; Postma, 2000).

На вищих етапах розвитку мовлення стає можливим внутрішнє моделювання комунікативної ситуації: особа вчиться прогнозувати реакцію адресата, адаптувати мовні засоби до ролі, контексту та жанру, а також утримувати спільне поле знань із партнером взаємодії. Тут активізуються механізми ментального планування, вибору інтенції та оцінювання комунікативної доцільності; мовлення дедалі більше функціонує як інструмент координації спільної дії, а не лише передавання

інформації (Clark, 1996; Pickering & Garrod, 2004). Паралельно посилюється роль внутрішнього мовлення як засобу орієнтування, рефлексії й саморегуляції, що узгоджується з культурно-історичною ідеєю інтеріоризації: мовні засоби, спочатку спрямовані на зовнішню взаємодію, поступово стають механізмом організації власної діяльності (Vygotsky, 1986). Саме на цьому рівні можна говорити про відносну автономізацію мовного апарату свідомості – здатність «працювати мовою» як у діалозі, так і у внутрішньому плані.

Такий поступовий перехід – від зовнішнього до внутрішнього мовлення, від наслідування до прогнозування й адресатної регуляції – відображає як нейробіологічне дозрівання систем обробки та контролю, так і розширення когнітивного потенціалу особистості. Опосередковано це підтверджується змінами в параметрах мовленнєвої діяльності: зростанням точності й економності добору, збільшенням обсягу доступних одиниць обробки в робочій пам'яті, ускладненням синтаксичних структур, а також появою стійких індивідуальних стратегій самокорекції та стилю, що розкриває перехід від «оволодіння мовою» до «керування мовленням» у різних комунікативних режимах (Baddeley, 2003; Levelt, 1989).

2.2. Психічні механізми породження та сприйняття мовлення

Породження та сприйняття мовлення справді утворюють “ядро” мовленнєвої діяльності, тому що саме тут найвиразніше видно, як намір (інтенція) перетворюється на вербальну форму, а зовнішній мовний сигнал – на внутрішній смисл. У психолінгвістиці ці два процеси описують як швидкі, багатоступеневі й частково паралельні системи перетворень, у яких взаємодіють концептуальні репрезентації, лексичні структури, граматичні процедури, фонологічне кодування та моторні програми, а також механізми контролю й самокорекції, що працюють “на льоту” (Levelt, 1989; Levelt et al., 1999). У цьому сенсі мовлення не зводиться до

лінійного ланцюга “думка → слова → звук”: уже на рівні планування активуються альтернативні варіанти висловлення, відбувається конкуренція лексем і конструкцій, а система постійно оцінює відповідність форми комунікативній меті та контексту (Garrett, 1975; Dell, 1986).

Одна з найбільш впливових рамок опису породження – модель, пов’язана з іменем *Віллама Левелта*: вона розрізняє концептуалізацію (формування комунікативного наміру й добір змісту), формулювання (лексико-граматичне кодування) та артикуляцію (моторний вивід), а також окремо виділяє моніторинг – контроль як внутрішнього плану, так і вже вимовленого мовлення (Levelt, 1989; Levelt, 1983). Важливо, що “формулювання” не є єдиною операцією: у сучасній психолінгвістиці воно розкладається на доступ до лексеми (вибір слова), призначення граматичних ролей, побудову синтаксичної схеми, морфологічне оформлення та фонологічне кодування, причому ці підпроцеси частково перекриваються в часі, дозволяючи мовцеві починати вимову, коли наступні компоненти ще доопрацьовуються (Levelt et al., 1999; Indefrey & Levelt, 2004). Психолінгвістичні докази такої багаторівневості отримують з аналізу мовленнєвих помилок, хронометричних експериментів і нейрокогнітивних “підписів” етапів добору слова (Indefrey & Levelt, 2004).

Ключовим моментом породження є селекція: у мовця зазвичай активується більше кандидатів, ніж потрапляє у висловлення, тому потрібні механізми конкуренції та пригнічення нерелевантних варіантів. У класичній моделі “логогенів” *Джона Мортона* розпізнавання та доступ до слова пов’язані з накопиченням активації й пороговим “спрацюванням” одиниць, що допомогло пояснювати ефекти частотності та контексту в лексичній обробці (Morton, 1969). Сучасні підходи додають, що контроль не вичерпується “порогами”: виконавчі механізми (інгібування, гнучкість, моніторинг конфлікту) впливають на те, як швидко й точно відбирається

потрібна лексема, особливо за умов навантаження або інтерференції; це добре видно, наприклад, у даних про білінгвів, де конкуренція між мовами потребує додаткового контролю (Green, 1998). Для пояснення самокорекції в породженні важливо й те, що моніторинг може бути не лише “перцептивним” (коли ми чуємо себе), а й конфліктно-орієнтованим: помилки виявляються тому, що система “бачить” надмірну конкуренцію між альтернативами та сигналізує про ризик неправильного вибору ще до озвучення (Nozari et al., 2011). Огляд Postma систематизує моделі моніторингу та показує, що самовиправлення може запускатися на різних рівнях – від фонології до синтаксису, а не є єдиною універсальною процедурою (Postma, 2000).

Сприйняття мовлення не менш складне, але його складність інша: тут слухачеві потрібно відновити дискретні одиниці (фонеми, слова, межі слів) із безперервного акустичного сигналу та одночасно інтегрувати їх у граматичну й семантичну структуру висловлення. Класична “когортна” модель передбачає, що на початку слова активується когорта кандидатів, яка швидко звужується зі збільшенням акустичної інформації, і слово “ідентифікується”, коли кандидат стає унікальним на фоні інших (Marslen-Wilson, 1987). Паралельно інтерактивні підходи (зокрема TRACE) демонструють, що вплив може бути двобічним: нижчі рівні (акустика/фонеми) взаємодіють із вищими (лексика), і тому контекст може змінювати траєкторію розпізнавання ще до повного надходження сигналу (McClelland & Elman, 1986). Натомість “строго модульні” підходи, як-от *Shortlist*, підкреслюють конкуренцію лексичних кандидатів із пріоритетом акустичних обмежень, залишаючи контексту роль переважно на етапі інтеграції (Norris, 1994). Усі ці моделі сходяться в одному: слухач активно будує гіпотези й постійно їх оновлює, а отже сприйняття – це не “декодування”, а ймовірнісна реконструкція.

Особливо наочно активність сприйняття видно в дослідженнях прогнозування (*prediction*). У психолінгвістиці накопичено переконливі дані, що слухач/читач часто передбачає наступні слова або граматичні структури на підставі контексту ще до того, як вони з'являться. У знаменитому візуально-світовому експерименті Альтман і Кемейд показали, що під час слухання фрази на кшталт “The boy will eat the...” погляд швидше спрямовується на об'єкт, який узгоджується з дієсловом (“eat”), ще до звучання іменника, тобто прогноз працює онлайн і пов'язаний із семантикою та ситуативним знанням (Altmann & Kamide, 1999). Подальші огляди розвивають цю лінію: прогнозування розглядають як багаторівневий механізм, що може включати семантику, граматику та навіть форму слова, але його сила залежить від завдання, контексту та індивідуальних відмінностей (Kuperberg & Jaeger, 2016; Huettig, 2015). Саме тут стає зрозуміло, чому в умовах шуму, швидкого темпу або акценту сприйняття не “руйнується” миттєво: прогнозування дозволяє компенсувати нестачу сигналу, але водночас може призводити до помилок, коли очікування надто сильні.

Eye-tracking додає до цього ще один рівень доказовості, тому що дозволяє “бачити” навантаження та переінтерпретацію в реальному часі. У читанні класичні огляди Кейт Райнер показали, що тривалість фіксацій, регресії та патерни саккад систематично змінюються залежно від частотності слів, синтаксичної складності та семантичної неоднозначності, тобто рухи очей відбивають динаміку когнітивної обробки, а не лише “механіку” зору (Rayner, 1998; Rayner, 2009). Для усного мовлення важливою стала “visual world” парадигма: Таненхаус та колеги продемонстрували, що інтерпретація синтаксису й семантики відбувається інкрементально й тісно прив'язана до ситуативного контексту, який можна реєструвати через погляд (Tanenhaus et al., 1995). Це узгоджується з

інтерактивною картиною: сприйняття є контекстно-орієнтованим, але контекст працює не “після”, а “під час” розуміння.

Нарешті, нейрокогнітивні методи дозволили уточнити, як швидко мозок реагує на різні типи інформації. ERP-компонент N400, відкритий Кутас М. та Гілл'ярд, С. А. , показав, що семантична неочікуваність слова викликає надійний електрофізіологічний ефект приблизно через 400 мс, тобто семантична інтеграція має вимірювану часову динаміку (Kutas & Hillyard, 1980). Для синтаксичної обробки часто обговорюють P600 як маркер перебудови/реаналізу структури, що узгоджується з даними про те, що слухач може “переписувати” синтаксичну гіпотезу, якщо подальша інформація її спростовує (Osterhout & Holcomb, 1992). У такій перспективі породження та сприйняття можна розуміти як дві сторони одного механізму мовної обробки: обидва процеси опираються на інкрементальність, конкуренцію альтернатив, прогнозування та контроль, а різниця полягає в напрямі перетворення – від смислу до форми або від форми до смислу (Levelt, 1989; Pickering & Garrod, 2004).

Якщо узагальнити педагогічний і прикладний вимір, то знання про породження й сприйняття дозволяє точніше пояснювати, чому виникають “збої” в мовленні (помилки добору, паузи, самовиправлення), чому розуміння залежить від швидкості, шуму й очікувань, і як можна будувати навчальні інтервенції: тренувати прогнозування та робочу пам'ять для аудіювання, розвивати контроль і моніторинг для точності продукування, проєктувати вправи, що знижують інтерференцію й підсилюють інкрементальну обробку в реальному часі (Baddeley, 2003; Levelt, 1983; Rayner, 2009). Саме тому сучасна психолінгвістика описує ці процеси як взаємопов'язані, але структурно різнорівневі системи, що потребують міждисциплінарного бачення і добре “переносяться” в освіту, клінічну практику, технології мовлення та міжкультурну комунікацію.

2.3. Внутрішнє мовлення: функції та специфіка

Внутрішнє мовлення як «мовлення про себе» у сучасній психолінгвістиці доцільно описувати не лише як скорочену вербальну форму мислення, а як робочий механізм керування дією, що вбудований у системи планування, контролю та саморегуляції. У виготськiанській логіці інтеріоризації воно постає результатом розвитку: зовнішнє мовлення спершу організує спільну діяльність, далі переходить у «мовлення для себе» (самонастанови, самопідказки), а згодом – у приховану, редуковану форму, здатну обслуговувати складні когнітивні операції без зовнішньої артикуляції (Vygotsky, 1934/1986). Саме тому внутрішнє мовлення варто розуміти як інструмент не «супроводу» думки, а її побудови: воно підтримує постановку цілей, вибір стратегій, утримання плану дії та оцінювання проміжних результатів у реальному часі.

Ключовий доказ того, що мовлення (зокрема й внутрішнє) є керованою когнітивною активністю, дає проблематика моніторингу та самокорекції. У моделях породження висловлення контроль не зводиться до постфактум-виправлень: система здатна відстежувати помилки на різних рівнях – від лексичного вибору й граматичного кодування до фонологічної підготовки – і запускати «ремонт» ще до звукової реалізації (Levelt, 1983; Indefrey & Levelt, 2004). Розгорнута теорія лексичного доступу показує, що під час добору слів паралельно активуються конкуренти, а точність висловлення залежить від механізмів селекції та пригнічення нерелевантних кандидатів (Levelt et al., 1999). У цьому контексті внутрішнє мовлення можна трактувати як «майданчик попереднього прогону» висловлення: воно дозволяє перевірити задум, скоригувати формулювання, знизити ризик помилки та адаптувати повідомлення під адресата до моменту артикуляції.

У сучасній літературі співіснують різні пояснення того, як саме працює *моніторинг*. Узагальнювальні огляди демонструють спектр

моделей – від тих, що роблять ставку на механізми, пов'язані зі сприйняттям власного мовлення, до підходів, які описують контроль як наслідок внутрішнього конфлікту між конкурентними планами породження (Postma, 2000). Показовою є «конфліктна» інтерпретація: детекція помилки може бути можливою навіть без повноцінного залучення розуміння (*comprehension*) як окремого каналу перевірки – контроль виникає з динаміки суперництва репрезентацій у системі породження (Nozari et al., 2011). Для внутрішнього мовлення це принципово: воно не обов'язково має «озвучуватися» у свідомості як чіткий текст, щоб виконувати функцію контролю; достатньо того, що воно підтримує механізми вибору та гальмування на етапі планування.

Функціонально внутрішнє мовлення тісно пов'язане з робочою пам'яттю та виконавчими функціями: воно забезпечує утримання мовного плану, тимчасове збереження елементів висловлення та їхню послідовну інтеграцію. У рамках концепції робочої пам'яті мовний компонент описується як система тимчасового утримання й повторення (репетиції), що критично важливо для мовного опрацювання та навчання, зокрема коли необхідно зберегти фрагмент висловлення, поки формується наступний (Baddeley, 2003). Звідси впливає дидактично значущий висновок: розвинене внутрішнє мовлення підтримує не лише «думання словами», а й точність мовного програмування – особливо в умовах когнітивного навантаження, багатомовності або складного синтаксису.

Окремий вимір проблеми – *діалогічність внутрішнього мовлення*. У сучасній когнітивній психолінгвістиці воно дедалі частіше описується як внутрішній діалог, у якому суб'єкт моделює позицію співрозмовника, прогнозує реакції, перевіряє доречність і переформулює висловлення ще до реальної взаємодії. Такі уявлення узгоджуються з механістичним баченням діалогу як системи узгодження та взаємної адаптації партнерів, де прогнозування і вирівнювання репрезентацій є умовою швидкої

комунікації (Pickering & Garrod, 2004). На ширшому тлі «використання мови» як спільної діяльності внутрішнє мовлення можна трактувати як приватний режим тієї самої координаційної роботи, що в діалозі виконується відкрито (Clark, 1996).

У нейрокогнітивному плані внутрішнє мовлення не є «безтілесним»: оглядові дані свідчать, що воно має поведінкові та нейрофізіологічні кореляти, частково спільні з зовнішнім мовленням, але з істотними варіаціями залежно від типу внутрішньої вербалізації (цілеспрямована «внутрішня вимова» vs. мимовільне вербальне блукання думок), а також від контексту читання/письма й самоконтролю (Perrone-Bertolotti et al., 2014). Саме тому в сучасних підходах внутрішнє мовлення дедалі частіше розглядають як багатоконпонентний феномен із різною феноменологією та різними функціями – від саморегуляції до підтримки усвідомленості й «агентності» (відчуття авторства власних думок). Узагальнювальний аналіз розвитку, функцій і нейробіології внутрішнього мовлення показує, що воно пов'язане як із нормальними когнітивними перевагами (планування, навчання, самоконтроль), так і з окремими проявами психопатології, коли механізми контролю та атрибуції можуть давати збій (Alderson-Day & Fernyhough, 2015).

Якщо ж перейти до онтогенезу, внутрішнє мовлення логічно описувати як пізній результат розвитку «приватного мовлення» (*private speech*) та його поступової інтеріоризації. У цьому процесі важливими є не лише кількість засвоєних слів чи конструкцій, а й становлення контролю: дитина вчиться керувати увагою, утримувати завдання, переключатися між цілями та узгоджувати мовний план із дією. Діалогічні інтерпретації підкреслюють, що внутрішнє мовлення зростає з соціальної взаємодії і згодом зберігає «відбиток співрозмовника» у формі внутрішніх реплік, питань і самопояснень, що підтримують рефлексію та метакогніцію (Fernyhough, 2004).

Окрему, не менш значущу функцію внутрішнього мовлення становить афективна регуляція, тобто здатність особистості «перекодовувати» емоційний досвід у вербальну форму, зменшуючи його хаотичність і надмірну інтенсивність. У моменти напруги, тривоги або внутрішнього конфлікту внутрішнє мовлення часто набуває характеру самопояснення: людина ніби називає те, що відчуває, описує причину переживання, уточнює його межі й наслідки, а відтак переводить емоцію з площини імпульсивної реакції у площину осмисленого стану. Саме в цьому полягає ефект «відсторонення», коли переживання починає сприйматися не як повністю поглинаюча подія, а як феномен, який можна інтерпретувати, оцінити й частково контролювати. У нейрокогнітивних дослідженнях цей механізм часто пояснюють через вплив вербалізації на системи контролю: називання емоцій і вербальний опис переживань асоціюються з активнішим залученням префронтальних зон, відповідальних за когнітивну регуляцію, і зі зниженням реактивності структур, пов'язаних із швидким афективним реагуванням, зокрема мигдалеподібного тіла (Lieberman et al., 2007). Для психолінгвістики важливо, що внутрішнє мовлення тут виступає не «супроводом» емоції, а інструментом її перетворення: мовні категорії структурують переживання, задають йому семантичні межі, знижують невизначеність і створюють умови для вибору стратегії поведінки.

У сучасному психолінгвістичному дискурсі внутрішнє мовлення дедалі частіше описується як внутрішній діалог, у якому взаємодіють умовні ролі «мовця» й «слухача», хоча обидві позиції реалізує одна й та сама особистість. Цей «внутрішній слухач» виконує функцію оцінювання й фільтрації: він порівнює задум висловлення з намірами, нормами доречності, моральними або професійними стандартами, прогнозує реакцію адресата (навіть якщо адресат уявний), а також «підказує» корекції, коли формулювання здається неточним або небезпечним. Саме

тому внутрішнє мовлення можна тлумачити як механізм посередництва між свідомістю та самосвідомістю: у ньому особистість не просто мислить, а ще й спостерігає за власним мисленням, формує самооцінку, підтримує послідовність «Я-образу» та узгоджує поточні дії з ціннісною системою. У цьому аспекті внутрішній діалог наближається до явищ самоконтролю й самокорекції, описаних у моделях моніторингу мовлення: навіть «мовчазна» вербальна діяльність передбачає перевірку, зупинку, перефразування, інгібування небажаних варіантів (Levelt, 1983; Nozari et al., 2011).

На рівні мовної організації внутрішнє мовлення має низку рис, що відрізняють його від зовнішнього не за принципом «повноцінності/неповноцінності», а за принципом функціональної доцільності. По-перше, йому властива синтаксична згорнутість: замість повних речень часто використовуються опорні слова, «скелети» конструкцій, ключові предикати або номінативні фрагменти, які достатні для розуміння самому суб'єктові. По-друге, внутрішнє мовлення є максимально контекстуальним: значення не проговорюються повністю, бо спираються на вже наявні знання, актуальну ситуацію, емоційний фон, «пам'ять про подію». По-третє, воно редукує фонологічний компонент: артикуляція не запускається, проте зберігається відчуття мовного ритму, інтонаційного контуру або «внутрішнього звучання», що може варіюватися від ледь помітної мовної уяви до майже чутної внутрішньої промови. Така варіативність добре узгоджується з уявленням про внутрішнє мовлення як спектр феноменів – від компактного коду для мислення до розгорнутих внутрішніх реплік, наближених до зовнішнього діалогу (Alderson-Day & Fernyhough, 2015).

Нейропсихологічні та нейровізуалізаційні дослідження останніх десятиліть підтверджують, що внутрішнє мовлення часто активує мережі, частково спільні з усним продукуванням: залучаються фронтальні та

скроневі ділянки, асоційовані з плануванням і мовною обробкою, а також премоторні компоненти, які забезпечують «підготовку» артикуляції без її реалізації. Водночас інтенсивність активації та ступінь моторного виходу зазвичай менші, що дозволяє трактувати внутрішнє мовлення як енергозберіжний режим мовленнєвої системи, який підтримує мислення, планування й самоконтроль без зовнішньої комунікації (McGuire et al., 1996). Описані також ситуації, коли внутрішнє мовлення посилюється у станах когнітивного навантаження, під час розв'язання складних задач, читання або підготовки до висловлення, тобто тоді, коли особистості потрібна швидка внутрішня організація смислу й послідовності дій.

З огляду на це внутрішнє мовлення постає не лише механізмом регуляції поведінки, а складною когнітивно-афективною системою, що інтегрує мислення, емоції, пам'ять і самосвідомість. Його аналіз відкриває прикладні перспективи: у педагогічній практиці розвиток внутрішнього мовлення пов'язують із формуванням рефлексивності, метакогнітивних стратегій, умінням планувати й перевіряти власні висловлення; у психологічних підходах – із розвитком саморегуляції й навичок «переосмислення» емоційних станів (Vygotsky, 1986; Alderson-Day & Fernyhough, 2015).

У сучасній психолінгвістиці окреме методологічно значуще місце займає внутрішнє мовлення в умовах білінгвізму, оскільки тут особливо виразно проявляється «динамічна» природа мовної свідомості. Внутрішній код білінгва не є сталим: він може змінюватися залежно від теми роздумів, домену діяльності (побут/професія/навчання), рівня емоційної залученості, соціального контексту й актуальної мовної установки. Нерідко внутрішнє мовлення не збігається з мовою зовнішнього висловлення: суб'єкт може говорити з кимось однією мовою, а «думати про себе» іншою, або перемикається всередині одного ментального епізоду. Таке внутрішнє перемикання особливо показове для розуміння конкуренції мовних

систем: під час добору слів у пам'яті можуть активуватися паралельні кандидати з обох мов, а вибір потребує інгібіторного контролю, який пригнічує нерелевантні варіанти (Green, 1998). У результаті внутрішнє мовлення білінгва можна розглядати як простір постійного «налаштування» мовної активності: мова, яка стає внутрішньою в конкретний момент, часто є тією, що забезпечує більшу швидкість доступу до лексики для даного контексту, або тією, що емоційно точніше «позначає» переживання, або тією, у межах якої сформована відповідна когнітивна рутина. Саме тому невідповідність внутрішнього й зовнішнього коду не є аномалією, а радше закономірним наслідком багатомовної організації психіки, де мовні системи взаємодіють, конкурують і співпрацюють залежно від цілей діяльності (Grosjean, 2008; Resnik, 2021).

Висновки про те, що вибір мови внутрішнього мовлення у білінгвів часто зумовлюється не «мовою тут-і-зараз», а емоційною та культурною значущістю коду, узгоджуються з ширшим масивом даних про емоційне кодування і мовозалежність автобіографічної пам'яті. Зокрема, у дослідженнях про *language-dependent memory* показано, що мова, якою кодувався досвід, полегшує доступ до відповідних спогадів і пов'язаних із ними оцінок; тому «мова переживання» (часто L1) природно активізується під час самозаспокоєння, самооцінювання та повернення до ранніх біографічних подій, тоді як у ситуаціях академічного планування або професійного мислення частіше домінує код, що є інструментально звичнішим у відповідній діяльності (Marian & Neisser, 2000). Цей ефект добре пояснює, чому внутрішній монолог може «перемикатися» залежно від теми роздумів: емоційно насичені сюжети тягнуть за собою автобіографічні та афективні асоціації, а абстрактні міркування – схеми, термінологію і дискурсивні шаблони, закріплені у навчально-професійному середовищі.

Функціональна диференціація мовних кодів у внутрішньому мовленні особливо виразна тоді, коли внутрішній монолог виконує афективно-регулятивну роль: вербалізація стану перетворює «сирі» переживання на керований об'єкт ментальної обробки. Нейрокогнітивні дані про *affect labeling* показують, що «називання» емоції може бути пов'язане зі зниженням реактивності мигдалеподібного тіла та залученням префронтальних механізмів контролю, тобто мова стає інструментом саморегуляції не лише психологічно, а й на рівні мозкових мереж (Lieberman et al., 2007). Для білінгва це означає, що вибір коду внутрішнього мовлення може бути частиною стратегії саморегуляції: L1 активізується як «емоційно ближчий» канал, тоді як L2/домінантна мова середовища – як більш «дистанційований» інструмент раціоналізації та планування.

На цьому тлі закономірною є й поява змішаних режимів внутрішнього мовлення – від коротких вставок іншої мови до повноцінного код-перемикання. Сучасні уявлення про двомовність підкреслюють, що білінгв функціонує в різних «мовних режимах» залежно від адресата, теми, контексту й навіть очікуваної соціальної ролі; ці режими змінюють імовірність активації кожної мови та «дозволеність» перемикань (Grosjean, 2001). З позицій моделей когнітивного контролю, внутрішній монолог не є «вільним потоком», а спирається на гальмування нерелевантного коду та вибір релевантного: якщо в конкретній діяльності часто задіяні обидві мови, то й у внутрішньому мовленні зростає частота мікроперемикань, запозичень і гібридних конструкцій, бо система контролю працює не на повну ізоляцію мов, а на їхню керовану коактивацію (Green, 1998).

Важливо, що внутрішнє мовлення білінгва не тільки відображає «технічну» організацію двомовного лексикону, а й корелює з ідентичністю. Вибір коду може ставати маркером належності, способом

підтримати зв'язок із культурою походження або, навпаки, підсилити відчуття включеності в нове середовище; тому внутрішній монолог часто виявляється чутливим до символічної цінності мови (Pavlenko, 2005). У цьому контексті показовими є дані про те, що внутрішнє мовлення може набувати «мови серця» саме тоді, коли людина говорить із собою про цінності, стосунки, провину/підтримку, тобто про зміст, який має високу афективну вагу (Dewaele, 2015).

Прикладний потенціал таких висновків є багатовимірним: у мовній освіті вони допомагають точніше інтерпретувати стратегії учіння (наприклад, чому «прокручування» правил у L2 не завжди веде до автоматизації, якщо саморегуляція і самооцінка відбуваються в L1), у психотерапевтичних практиках – свідомо використовувати «вибір коду» для або емоційного наближення, або когнітивного дистанціювання, а в реабілітації – враховувати, що збереженість внутрішнього мовлення та доступ до автобіографічної пам'яті можуть бути нерівномірними в різних мовах (Marian & Neisser, 2000; Lieberman et al., 2007). Загалом внутрішнє мовлення білінгва доцільно описувати як гнучкий когнітивно-афективний простір, де мовні коди виконують різні функції й перемикаються відповідно до завдання, емоційного стану та ідентичнісних смислів, а не лише відповідно до «зовнішньої» мови комунікації (Grosjean, 2001; Green, 1998).

2.4. Мовленнєві стратегії і мовленнєві помилки

Мовленнєва діяльність, будучи когнітивно складним і комунікативно навантаженим процесом, справді вимагає від мовця не лише актуалізації мовної системи як «знання», а й безперервного стратегічного керування мовленням як «дією». У психолінгвістиці стратегія описується як гнучка програма регуляції мовленнєвого акту, що інтегрує планування змісту, добір форм, контроль зрозумілості та керування взаємодією з адресатом у режимі реального часу (Clark, 1996;

Levelt, 1989). Це означає, що навіть у спонтанній розмові мовець не «виводить» готовий текст із пам'яті, а конструює висловлення під конкретну мету: окреслити намір, вибрати релевантний фрагмент знань, упаковати його в мовні форми й водночас передбачити, як це буде інтерпретовано співрозмовником. У діалогічному мовленні ця стратегічність посилюється ще й тим, що мовці синхронізують свої репрезентації, вирівнюють перспективи, узгоджують референцію та значення через механізми координації й «налаштування» одне на одного (Pickering & Garrod, 2004). Саме тому стратегічна компетентність часто проявляється не стільки в «бездоганній граматиці», скільки в умінні утримати комунікативний курс: перефразувати, уточнити, змінити темп, перебудувати фразу, коли зворотний зв'язок сигналізує про непорозуміння або надмірну складність висловлення (Clark, 1996).

У межах досліджень іншомовної комунікації мовленнєві стратегії традиційно аналізують як способи подолання дефіциту ресурсів (лексичних, граматичних, прагматичних) і як інструменти підтримання взаєморозуміння. Класичні підходи описують, що в ситуації труднощів мовець може або «зменшити» задум (уникати теми, спростити повідомлення), або «досягти» задум іншим шляхом – через описову перифразу, наближену номінацію, узагальнення, запит допомоги, переформулювання, використання підказок контексту тощо (Tarone, 1980; Færch & Kasper, 1983). Пізніші таксономії підкреслюють, що стратегія – це не механічний трюк, а ситуативна когнітивна реконфігурація: мовець оцінює проблему, швидко генерує альтернативи й обирає варіант, який збереже комунікативний результат за мінімальної «ціни» для уваги й робочої пам'яті (Dörnyei & Scott, 1997). У такому світлі стратегічність прямо пов'язана з обмеженнями робочої пам'яті та керуванням увагою: чим вищий тиск на оперативні ресурси, тим сильніше мовлення залежить

від компенсаторних рішень, а також від процедур контролю й редагування (Baddeley, 2003).

Внутрішнє мовлення в цій системі виступає не просто «тінню» зовнішнього, а внутрішнім полігоном, де відбувається апробація мовних варіантів і попереднє узгодження форми зі змістом: мовець подумки «проганяє» висловлення, перевіряє доречність, моделює реакцію адресата, оцінює ризик помилки й за потреби перебудовує конструкцію ще до артикуляції. Така роль внутрішнього мовлення узгоджується з ідеєю багаторівневого породження: на концептуальному рівні формується інтенція, на рівні формулювання – добираються лексеми й синтаксична схема, на рівні кодування – готується фонологічна форма, і весь цей процес супроводжується контролем, що може перехоплювати хибний варіант на ранніх стадіях (Levelt, 1989; Indefrey & Levelt, 2004). Саме тому превентивний контроль у психолінгвістичних моделях розглядають як системоутворювальний механізм мовлення: він не «підчищає» помилки постфактум, а забезпечує адаптивність мовної поведінки в змінній ситуації, де рішення приймаються швидко й під тиском контексту (Levelt, 1983; Postma, 2000).

Звідси природно випливає й інша теза: мовленнєва помилка в психолінгвістиці трактується не як випадкова «поломка», а як діагностичне вікно в архітектуру мовленнєвого виробництва. Оскільки під час добору слів і структур активуються конкуруючі варіанти, помилка часто відображає або збій у селекції, або недостатню інгібіцію нерелевантного кандидата, або конфлікт між паралельними рівнями кодування. Тому аналіз обмовок, змішувань, замін, перестановок, самовиправлень дає змогу реконструювати, як саме організовано лексичний доступ і як працює система моніторингу, що співвідносить заплановане з реалізованим (Levelt, 1983; Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999; Nozari, Dell, & Schwartz, 2011). Особливо показово, що самовиправлення

нерідко запускається ще до повної артикуляції: мовець може перервати слово на середині, замінити структуру в процесі вимови, повернутися до початку фрази – тобто контроль «вбудований» у потік породження і працює в режимі онлайн (Postma, 2000; Nozari et al., 2011).

Нейрокогнітивні дані доповнюють цю картину, демонструючи, що мозок здатний реєструвати конфлікт і помилковість як специфічний сигнал контролю. У електрофізіології добре описаний компонент ERN (*error-related negativity*) – негативна хвиля потенціалів, пов'язана з виявленням помилки/конфлікту й активацією системи корекції, яку часто пов'язують із передньою поясною корою та ширшими контурами когнітивного контролю (Gehring, Goss, Coles, Meyer, & Donchin, 1993; Holroyd & Coles, 2002). У контексті мовлення важливо, що аналогічні механізми помилко-моніторингу фіксуються і під час мовленнєвої продукції: дослідження показують, що параметри ERN можуть змінюватися залежно від мотиваційних умов, складності завдання та рівня конфлікту між конкуруючими мовними планами, що узгоджується з ідеєю мовлення як контрольованої, а не «автоматично-рефлекторної» діяльності (Ganushchak & Schiller, 2008). Отже, коли ви описуєте мовленнєві стратегії та помилки як результат внутрішнього вибору й контролю, це має під собою не лише поведінкові, а й нейрофізіологічні підстави: стратегія стає способом керування ресурсами, а помилка – сигналом про конфлікт у системі породження, який запускає переналаштування мовленнєвого курсу.

Мовленнєві стратегії та помилки доцільно розглядати як взаємопов'язані прояви єдиного механізму мовленнєвої регуляції, а не як «порядок» і «хаос», що протистоять одне одному. Стратегія відображає здатність мовця керувати породженням висловлення, перерозподіляти когнітивні ресурси, підтримувати комунікативну мету й гнучко адаптувати форму повідомлення до контексту та зворотного зв'язку адресата (Clark,

1996; Levelt, 1989). Помилка, своєю чергою, не є лише імпульсивною реакцією: у психолінгвістичній перспективі вона постає як симптом конкуренції альтернатив на етапі лексичного доступу, граматичного кодування або фонологічної реалізації, а також як індикатор того, як саме працює система контролю та самовиправлення в реальному часі (Levelt, 1983; Postma, 2000). Тому помилка радше відкриває доступ до «підводної частини» мовлення – до тих операцій, що зазвичай лишаються автоматизованими й неусвідомленими, – і саме в цьому сенсі може слугувати маркером реальних меж мовної автоматизації та поточного стану мовленнєвих навичок, особливо в іншомовному продукуванні.

Для прикладних сфер ця взаємодія має принципове значення, оскільки дозволяє перейти від каральної логіки «помилка = провал» до продуктивної логіки «помилка = діагностичний сигнал і точка росту». У мовній освіті аналіз стратегій і типів помилок дає можливість точніше виявляти, де саме виникає збій: на рівні задуму (нечітка інтенція), на рівні формулювання (лексичний дефіцит, слабка граматична автоматизація), на рівні контролю (нестача моніторингу або перевантаження робочої пам'яті), а відтак – підбирати вправи не «взагалі на граматику», а на конкретну ланку мовленнєвого ланцюга (Baddeley, 2003; Levelt, 1989). У клінічній логопедії та нейропсихологічній реабілітації помилки й самовиправлення є одним із найцінніших поведінкових маркерів збережених і порушених компонентів мовлення: вони допомагають відмежувати проблеми доступу до лексики від порушень фонологічного кодування чи дефіцитів контролю, а також оцінювати ефективність терапевтичних протоколів у динаміці (Postma, 2000; Nozari, Dell, & Schwartz, 2011). Нарешті, для проектування інтелектуальних мовних систем (діалогових агентів, систем підказок у письмі, автоматизованого оцінювання мовлення) психолінгвістичні дані про стратегії, помилки та механізми моніторингу задають рамку «людиноорієнтованої» взаємодії:

корисними є не лише правильні відповіді, а й здатність системи виявляти непевність, пропонувати варіанти перефразування, підтримувати ремонт у діалозі та пояснювати помилки так, щоб вони сприяли навчанню, а не лише фіксації результату (Clark, 1996; Pickering & Garrod, 2004).

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 стійкої системи тимчасових нервових зв'язків, що формуються внаслідок повторюваних стимулів (Pavlov, 1927), це поняття згодом вийшло за межі нейрофізіології та набуло інтерпретацій у когнітивній психології й психолінгвістиці. У сучасному науковому полі динамічний стереотип корелює з категоріями процедурної пам'яті, автоматизації навичок і схемного знання (Anderson, 1983; DeKeyser, 2007).

У межах теорії АСТ* Дж. Р. Андерсона (1983) автоматизація розглядається як перехід від декларативного до процедурного знання, коли багаторазове виконання когнітивної дії призводить до її згортання та оптимізації. Подібні механізми описуються і в теоріях формульного мовлення, де повторювані мовні патерни зберігаються та відтворюються як цілісні одиниці (Wray, 2002). Узагальнюючи, у психолінгвістичному розумінні динамічний стереотип постає як стабілізована конфігурація мовних дій, що реалізується без постійного свідомого контролю.

Важливо підкреслити, що йдеться не лише про механічне повторення мовних одиниць, а про функціональне закріплення мовленнєвих структур у типових комунікативних сценаріях. У цьому аспекті поняття динамічного стереотипу перетинається з концепцією

сценаріїв і фреймів (Schank & Abelson, 1977), які організують очікування щодо послідовності мовленнєвих актів. У межах *usage-based* підходу до мовлення (Bybee, 2010; Ellis, 2002) повторюваність мовних конструкцій у реальному вжитку формує міцні нейрокогнітивні зв'язки, що зумовлюють швидкість і передбачуваність мовного реагування.

Нейропсихологічні дослідження підтверджують цей механізм. Дані функціональної магнітно-резонансної томографії засвідчують, що автоматизовані мовні дії супроводжуються зниженням активації префронтальної кори та зростанням ролі підкіркових структур і базальних гангліїв, пов'язаних із процедурною пам'яттю (Ullman, 2004; Abutalebi, 2008). Це означає, що стереотипізація мовлення є результатом нейрокогнітивної економізації, а не інертності мислення. Автоматизація зменшує когнітивне навантаження, що особливо важливо в умовах іншомовного спілкування, де ресурси робочої пам'яті обмежені (Baddeley, 2003).

Результати емпіричних досліджень у галузі навчання іноземних мов підтверджують зв'язок між автоматизацією та підвищенням точності й темпу мовлення (Segalowitz, 2010). У дослідженні Фрумкіної А. Л. (2025) показано, що цілеспрямоване формування динамічних стереотипів у здобувачів вищої освіти корелює зі зменшенням кількості мовленнєвих помилок, стабілізацією темпу реагування та зростанням суб'єктивної впевненості у комунікативних ситуаціях. Зафіксовано також ефект збереження темпу мовлення в умовах підвищеного когнітивного навантаження, що свідчить про перенесення навички в стресові або професійно значущі контексти.

Однак динамічний стереотип виконує не лише когнітивну, а й соціокультурну функцію. Формульні мовні структури забезпечують індексацію статусу, ввічливості, ролі та належності до мовної спільноти (Gumperz, 1982). У ритуалізованих і інституційних дискурсах мовні

стереотипи функціонують як маркери нормативності та передбачуваності. Вони забезпечують соціальну впізнаваність мовлення та підтримують комунікативний порядок (Bourdieu, 1991). Отже, динамічні стереотипи є механізмом не лише когнітивної оптимізації, а й соціальної інтеграції.

Водночас надмірна стереотипізація може обмежувати мовну гнучкість. У дослідженнях креативності та мовної варіативності наголошується, що автоматизація має супроводжуватися розвитком здатності до реконфігурації мовних схем у нових контекстах (Tomasello, 2003). Інакше мовлення втрачає адаптивність і стає ригідним, що є критичним у міжкультурній комунікації або професійному дискурсі з високим рівнем невизначеності.

Динамічний стереотип у психолінгвістичному вимірі слід розглядати як багаторівневу структуру, що поєднує нейрофізіологічні, когнітивні та соціокультурні механізми. Його формування є необхідною умовою становлення іншомовної комунікативної компетентності, однак педагогічна стратегія має забезпечувати баланс між автоматизацією та креативною варіативністю мовлення.



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

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

У сучасній психолінгвістиці мовна особистість дедалі частіше розглядається крізь призму механізмів *executive control*, які забезпечують регуляцію мовленнєвої діяльності в умовах когнітивної конкуренції. *Executive control* охоплює інгібаторний контроль, когнітивну гнучкість, оновлення робочої пам'яті та селективну увагу (Miyake et al., 2000). Під інгібаторним контролем розуміють здатність пригнічувати нерелевантні або автоматично активовані реакції, що в мовленні проявляється у блокуванні конкурентних лексичних альтернатив, стримуванні помилкових формулювань і пригніченні нерелевантного мовного коду в білінгвів. Когнітивна гнучкість означає здатність швидко переключатися між ментальними установками й стратегіями; у мовленнєвій діяльності вона забезпечує адаптацію до співрозмовника, зміну стилю або регістру, переформулювання думки та ефективне перемикання між мовами. Оновлення робочої пам'яті полягає в постійному актуалізуванні та заміні інформації, що утримується в оперативному полі свідомості; саме цей механізм підтримує цілісність висловлення, дозволяє інтегрувати нові смислові елементи в поточний дискурс і коригувати синтаксичну структуру в реальному часі. Селективна увага забезпечує фокусування на релевантних мовних і прагматичних сигналах та ігнорування фонових стимулів, що є критично важливим в умовах інформаційної насиченості або шуму.

У мовленнєвій діяльності ці функції спільно відповідають за пригнічення нерелевантних лексичних альтернатив, переключення між кодами, контроль помилок і стратегічний вибір мовних засобів. Узагальнюючи, *executive control* виступає не допоміжним, а структуроутворювальним компонентом мовної особистості, оскільки саме він забезпечує регуляцію мовленнєвої поведінки в умовах когнітивної

конкуренції, багатомовності та соціально зумовленої варіативності комунікації.

У моделі мовленнєвого продукування W. J. M. Levelt (1989) процес породження мовлення включає етапи концептуалізації, формулювання та артикуляції. Саме на рівні концептуалізації та формулювання активується система контролю, яка забезпечує вибір лексем, синтаксичних структур і прагматичних стратегій. Подальші дослідження демонструють, що мовленнєвий моніторинг ґрунтується на механізмах внутрішнього прогнозування (*forward models*) та самокорекції (Kormos, 2006; Pickering & Garrod, 2013). Мовна особистість функціонує як регуляторна система, що інтегрує мовні ресурси з механізмами когнітивного контролю.

Особливої актуальності проблема *executive control* набуває у контексті білінгвізму. У моделі *Inhibitory Control Model* (Green, 1998) доведено, що білінгви постійно активують обидві мовні системи, а вибір релевантної мови здійснюється через інгібіторний механізм. Це означає, що мовна особистість у багатомовному середовищі функціонує в умовах перманентної міжмовної конкуренції. Дослідження показують, що білінгвальна обробка мовлення передбачає підвищене навантаження на систему контролю, зокрема на дорсолатеральну префронтальну кору та *anterior cingulate cortex* (Abutalebi & Green, 2007).

Модель *Bilingual Interactive Activation Plus* (Dijkstra & Van Heuven, 2002) демонструє, що лексичний доступ у білінгвів має нелінійний, інтерактивний характер: обидві мовні системи активуються паралельно, а селекція відбувається через конкуренцію на рівні лексичних репрезентацій. У цьому контексті мовна особистість виступає як динамічна система балансування між альтернативними кодами.

Дослідження когнітивних переваг білінгвів (Bialystok, 2009) вказують на зв'язок між регулярним мовним переключенням і розвитком когнітивної гнучкості. Хоча сучасні метааналізи уточнюють масштаби

цього ефекту, більшість авторів погоджуються, що систематичне управління двома мовами модифікує механізми контролю уваги та інгібіції (Bialystok et al., 2012). Білінгвальна мовна особистість характеризується підвищеною адаптивністю до контекстуальних змін.

З позицій нейрокогнітивної моделі *Declarative/Procedural Model* (Ullman, 2004) мовна обробка базується на взаємодії двох систем пам'яті: декларативної (лексичні знання) та процедурної (граматичні правила й автоматизовані патерни). У білінгвів ці системи можуть розподілятися залежно від віку набуття мови та рівня володіння нею. Це означає, що мовна особистість формується як нейрокогнітивна конфігурація, де досвід, частотність уживання та освітні стратегії впливають на архітектуру мовної обробки.

Окремої уваги заслуговує феномен *code-switching* як прояв когнітивної гнучкості мовної особистості. Згідно з дослідженнями Myers-Scotton (2006), переключення кодів не є хаотичним явищем, а підпорядковується структурним і прагматичним закономірностям. У психолінгвістичному вимірі *code-switching* відображає здатність мовної особистості інтегрувати кілька когнітивних систем і соціальних ідентичностей у межах одного комунікативного акту.

Розширений психолінгвістичний аналіз дозволяє розглядати мовну особистість як систему, що функціонує на перетині мовних репрезентацій і механізмів *executive control*. У білінгвальному та багатомовному середовищі вона набуває рис підвищеної регуляторної складності, що проявляється у здатності до інгібіції, переключення, стратегічного планування й адаптації до соціального контексту. Це відкриває перспективи для педагогічних моделей, орієнтованих на розвиток не лише мовної компетентності, а й когнітивної гнучкості та метамовної рефлексії.



Рис. 2. Модель мовної особистості

Узагальнення наведених психолінгвістичних положень дає підстави розглядати мовну особистість як багаторівневу регуляторну систему, у структурі якої мовні репрезентації перебувають у постійній взаємодії з механізмами *executive control*. Інгібіторний контроль, когнітивна гнучкість, оновлення робочої пам'яті та селективна увага не функціонують ізольовано, а утворюють інтегровану мережу, що забезпечує стабільність, адаптивність і цілеспрямованість мовленнєвої діяльності. В умовах білінгвізму та соціально зумовленої варіативності комунікації ця система

набуває підвищеної складності, оскільки мовна особистість змушена постійно балансувати між альтернативними кодами, стратегіями та ідентифікаційними моделями.

З огляду на це постає необхідність структурного представлення мовної особистості як динамічної когнітивно-психосоціальної конфігурації, у якій поєднуються мовні ресурси, механізми контролю, нейрокогнітивні системи пам'яті та соціально-комунікативні чинники. Візуалізація такої інтегративної моделі дозволяє концептуально окреслити взаємозв'язки між компонентами, продемонструвати їх функціональну взаємодію та підкреслити роль *executive control* як структуроутворювального ядра мовної особистості.

РОЗДІЛ 3. ОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЯ

3.1. Формування мовлення в дитячому віці: психолінгвістичні підходи

Формування мовлення в ранньому дитинстві є фундаментальним процесом, у межах якого закладається нейрокогнітивна, психосоціальна та семіотична основа майбутньої мовної особистості. Сучасна психолінгвістика розглядає мовленнєвий онтогенез не як механічне накопичення лексичних одиниць чи поступове засвоєння граматичних правил, а як складну динамічну систему, що виникає на перетині біологічної зрілості мозку, інтенсивної нейропластичності, афективної взаємодії та соціального співналаштування. У перші роки життя мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й механізмом концептуалізації досвіду, інструментом формування мислення й способом входження дитини в соціальний простір. Саме в цей період закладаються ті когнітивні та регуляторні механізми, які в подальшому визначатимуть структуру мовної особистості.

У теоретичному вимірі мовленнєвий розвиток осмислюється крізь призму кількох парадигм, що взаємодоповнюють одна одну. Нативістська традиція, представлена працями N. Chomsky (1965), виходить із припущення про наявність вродженого механізму оволодіння мовою, який дозволяє дитині індукувати граматичну систему на основі обмеженого мовного матеріалу. У цій перспективі мовлення є актуалізацією біологічно закладених структур. Водночас когнітивно-інтераціоналістський та *usage-based* підходи (Tomasello, 2003; Clark, 2009) акцентують увагу на ролі спільної уваги, інтенціональної взаємодії та частотності мовних конструкцій. Мова формується через повторювані комунікативні епізоди, у яких дорослий створює рамку взаємодії, а дитина активно реконструює патерни мовлення. Соціокультурна теорія Л. С. Виготського (Vygotsky, 1934/1986) доповнює ці підходи концепцією інтеріоризації: мовлення

спочатку функціонує як інтерпсихічний процес, а згодом переходить у внутрішній план, формуючи механізм саморегуляції мислення. У цьому контексті мовлення виступає засобом перетворення зовнішнього досвіду на внутрішню когнітивну структуру.

Нейропсихологічні дослідження підтверджують, що ранній мовленнєвий розвиток супроводжується інтенсивною перебудовою мозкових структур. У перші роки життя спостерігається стрімке зростання синаптичних зв'язків із подальшим їх селективним скороченням, що забезпечує спеціалізацію мовних мереж (Kuhl, 2004). *Феномен perceptual narrowing* демонструє, що новонароджені здатні розрізняти фонетичні контрасти багатьох мов, однак до кінця першого року життя їхня чутливість звужується до фонологічної системи мовного середовища. Водночас відбувається поступова латералізація мовних функцій, із домінуванням лівої півкулі для обробки лексико-граматичних структур та участю правої півкулі в інтонаційній і афективній складовій мовлення. Концепція *critical period* (Lenneberg, 1967) підкреслює, що ранній доступ до мовного середовища є вирішальним для повноцінного формування фонологічної та синтаксичної системи, а обмеження мовного впливу в цей період може мати довготривалі наслідки.

Традиційна періодизація мовного розвитку – гуління, лепет, перші слова, двослівні конструкції, поява елементарної синтаксичної організації – у психолінгвістиці інтерпретується як послідовність когнітивних перебудов. *Феномен лексичного вибуху (vocabulary spurt)*, що спостерігається приблизно у віці 18–24 місяців, пов'язаний не лише зі стрімким зростанням словника, а з переходом до символічного представлення досвіду та категоріалізації (Nelson, 1973). Слово починає функціонувати як знак класу об'єктів або дій, а не як окремий звуковий комплекс. Дослідження D. Slobin (1985) демонструють, що граматичний розвиток ґрунтується на універсальних операційних принципах, за

допомогою яких дитина структурує мовний потік. Це означає, що граматику не копіюється, а реконструюється через когнітивну обробку. Е. Clark (2009) підкреслює, що дитина з ранніх етапів орієнтується на інтенцію мовця, що свідчить про прагматичну природу мовного розвитку.

Формування внутрішнього мовлення є ключовим етапом у становленні мовної особистості. За Виготським, воно виникає на основі егоцентричного мовлення, яке спочатку супроводжує дію, а згодом інтеріоризується, стаючи внутрішнім механізмом регуляції (Vygotsky, 1934/1986). Психолінгвістичні дослідження засвідчують, що ще до артикуляційного оформлення дитина володіє ментальними репрезентаціями мовних структур (Karmiloff-Smith, 1992). Це означає, що мовлення починається як когнітивна схема, яка лише пізніше отримує фонетичну реалізацію. Отже, мовний розвиток є водночас розвитком свідомості.

Особливого значення набуває білінгвальний онтогенез. Сучасні дослідження свідчать, що ранні білінгви не демонструють затримки мовного розвитку, хоча розподіл лексики між двома мовами може впливати на темпи зростання словника в кожній із них окремо (Genesee, 2002). Модель *Inhibitory Control Model* (Green, 1998) пояснює, що навіть у ранньому віці дитина повинна пригнічувати одну мовну систему, активуючи іншу, що стимулює розвиток механізмів когнітивного контролю. Дослідження Е. Біялисток (2009) вказують на зв'язок між регулярним мовним переключенням і розвитком когнітивної гнучкості, а також модифікацією механізмів уваги та інгібіції (Bialystok et al., 2012). Отже, білінгвальне середовище сприяє формуванню особливого типу мовної особистості, що характеризується підвищеною регуляторною складністю.

У підсумку мовленнєвий розвиток у дитинстві слід розглядати як багатовимірний психосоціальний процес, у якому мова виконує функцію

інструмента концептуалізації світу, засобу афективного самовираження та механізму соціальної інтеграції. Саме в ранньому віці формуються механізми мовної уваги, інтенціональності, символічної репрезентації, внутрішнього мовлення та первинної саморегуляції, що згодом інтегруються з механізмами *executive control* і визначають рівень когнітивної гнучкості мовної особистості в дорослому житті. Узагальнюючи, онтогенез мовлення є початковим етапом формування мовної особистості як динамічної когнітивно-психосоціальної системи, що розвивається в умовах взаємодії нейробіологічних, культурних і соціальних чинників.

3.2. Мовленнєвий розвиток: етапи, критичні періоди, варіативність

Мовленнєвий розвиток, відповідно до сучасної психолінгвістичної концепції, є багатовимірним і динамічним процесом, що охоплює поступове становлення мовної системи в її когнітивному, нейропсихологічному, комунікативному та афективному вимірах. На відміну від редукціоністських уявлень про мовлення як результат лінійного накопичення лексичних одиниць або рефлексорної реакції на зовнішні стимули, сучасна психолінгвістика трактує мовленнєвий розвиток як складну взаємодію біологічного дозрівання, індивідуального досвіду та соціального контексту. У цьому сенсі мовлення постає не як похідна від окремого когнітивного механізму, а як системна інтеграція різнорівневих психофізіологічних процесів.

Мовлення не функціонує ізольовано від інших психічних процесів; воно є результатом координованої міжпівкульної взаємодії, розвитку сенсомоторних систем, формування механізмів уваги, пам'яті, інтенціональності та емоційної регуляції. Нейрокогнітивні дослідження засвідчують, що ранній мовленнєвий розвиток пов'язаний із високою

нейропластичністю кори великих півкуль, активним формуванням синаптичних зв'язків і спеціалізацією мовних зон (Kuhl, 2004). Концепція *critical period* (Lenneberg, 1967) підкреслює, що саме раннє дитинство створює оптимальні умови для засвоєння фонологічної системи та базових синтаксичних структур, оскільки в цей період нейронні мережі максимально чутливі до мовного впливу.

Водночас мовленнєвий розвиток не може бути пояснений лише біологічною зрілістю. Дослідження С. Snow (1977) демонструють, що якість мовної взаємодії між дорослим і дитиною – зокрема використання *child-directed speech*, емоційна підтримка та структурована спільна увага – істотно впливає на темпи й характер мовного становлення. R. Lightbown і N. Spada (2013) наголошують, що мовна система формується в контексті соціальної взаємодії, де частотність уживання, зворотний зв'язок і ситуативна доречність стимулюють когнітивну обробку мовного матеріалу.

Узагальнюючи, мовленнєвий розвиток слід розглядати як процес, у якому нейропсихологічна пластичність, сенсомоторна координація та соціально-комунікативна взаємодія взаємно підсилюють одна одну. Дитина в ранньому віці не лише засвоює фонологічні та граматичні закономірності рідної мови, а й адаптується до інтонаційних схем, просодичних особливостей, невербальних сигналів і прагматичних моделей дорослих. Саме в цей період формується здатність до інтерпретації інтенції мовця, що закладає основу майбутньої мовної особистості як когнітивно й соціально інтегрованої системи.

Отже, мовленнєвий розвиток у психолінгвістичному розумінні є не поступовим накопиченням мовних форм, а становленням складної регуляторної системи, що інтегрує нейробіологічні, когнітивні та соціокультурні чинники. Саме ця інтегративність забезпечує формування

мовної особистості, здатної до осмисленої, інтенціональної та емоційно релевантної комунікації.



Рис. 3. Етапи мовленнєвого розвитку

Концепція критичного (сенситивного) періоду, що виникла в межах біолінгвістики та нейропсихології розвитку, має ключове значення для розуміння закономірностей мовного становлення. Класичні дослідження Е. Lenneberg (1967) показали, що саме в ранньому дитинстві – приблизно до пубертатного періоду – спостерігається підвищена пластичність нейронних мереж, пов'язаних із мовленням. У цей час мовні зони кори великих півкуль характеризуються високою синаптичною щільністю, інтенсивним формуванням міжнейронних зв'язків і гнучкістю функціональної спеціалізації. Подальші нейрокогнітивні дослідження підтвердили, що ранній мовний досвід безпосередньо впливає на архітектуру мозкових мереж, відповідальних за фонологічну обробку, лексичний доступ і синтаксичне структурування (Kuhl, 2004).

Якщо в *сенситивний період* відсутня достатня мовна стимуляція – через соціальну ізоляцію, сенсорні порушення, дефіцит мовного контакту або обмеженість міжсуб'єктної взаємодії, – засвоєння мовної системи в подальшому значно ускладнюється (Lenneberg, 1967). Однак сучасна психолінгвістика переглядає жорстку інтерпретацію критичного періоду, пропонуючи більш гнучке розуміння його меж. Дослідження в галузі *другого мовного засвоєння* демонструють, що хоча ранній старт є перевагою, мовлення може формуватися і в пізнішому віці за умови активного використання компенсаторних когнітивних механізмів, свідомих стратегій навчання та мотиваційної підтримки (Lightbown & Spada, 2013).

Сучасні нейропсихологічні моделі підкреслюють роль досвіду у функціональній спеціалізації мозку. Феномен *перцептивного звуження* (*perceptual narrowing*), описаний Р. К. Kuhl (2004), свідчить про те, що немовлята спочатку здатні розрізняти широкий спектр фонетичних контрастів різних мов, однак поступово їхня чутливість звужується до системи мовного середовища. Це означає, що мовленнєвий розвиток

відбувається через взаємодію біологічної готовності та частотного мовного впливу. Отже, нейропластичність не є автономним чинником, а реалізується лише в контексті активної мовної взаємодії.

У цьому контексті особливого значення набуває якість соціальної взаємодії. Дослідження С. Snow (1977) показали, що мовлення дорослих, адресоване дитині (*child-directed speech*), характеризується спрощеною синтаксичною структурою, виразною інтонацією та підвищеною повторюваністю, що полегшує обробку мовного матеріалу. Подальші роботи М. Tomasello (2003) довели, що мовний розвиток ґрунтується на механізмах спільної уваги (*joint attention*), інтенціональності та прагматичної інтерпретації. Дитина засвоює не лише форму слова, а й комунікативний намір мовця. Узагальнюючи, мовленнєвий розвиток від самого початку має соціально-когнітивний характер.

Дослідження Фрумкіної А. Л. продемонструвало, що за умов сприятливого мовного середовища навіть у разі відтермінованого старту мовленнєвого розвитку можливе досягнення високого рівня мовленнєвої продуктивності у здобувачів вищої освіти. Основними предикторами успішного мовленнєвого становлення виявилися емоційна безпека, наявність значущого мовного партнера, регулярність мовної взаємодії, варіативність комунікативних контекстів і включеність у ситуації соціального діалогу. Ці результати узгоджуються з положеннями соціокультурної теорії (Vygotsky, 1934/1986), згідно з якою розвиток мовлення відбувається через інтеріоризацію зовнішніх форм взаємодії.

Мовленнєвий розвиток проходить низку взаємопов'язаних фаз, які не є ізольованими, а інтегруються в безперервний процес зростання. Дорефлексивна фаза (гуління, лепет, вокалізація) закладає основи фонетичного коду, артикуляційної моторики та звукової чутливості. Період активного словотворення супроводжується формуванням первинної семантичної системи та переходом до символічного

представлення досвіду (Nelson, 1973). Фразове мовлення знаменує становлення синтаксичних зв'язків і розвиток граматичних категорій, що відображає когнітивну здатність до комбінування мовних елементів (Slobin, 1985). Подальша фаза стилістичного диференціювання пов'язана з освоєнням прагматичних функцій мовлення, реєстрів і соціальних ролей. Дискурсивне мовлення, характерне для підліткового та юнацького періодів, включає здатність до аргументації, полеміки, інтерпретації та рефлексивного аналізу власних висловлень.

Кожна наступна фаза не витісняє попередню, а інтегрує її результати, що свідчить про нелінійний характер мовленнєвого розвитку. Мовна біографія індивіда, освітній вплив, емоційний фон, соціальна підтримка та фактори білінгвізму можуть модифікувати траєкторію розвитку. Дослідження Е. Bialystok (2009) показують, що регулярне управління двома мовними системами впливає на механізми когнітивного контролю, зокрема інгібіцію та гнучкість, що також може відображатися на мовленнєвій продуктивності.

У сучасних моделях (Tomasello, 2003; Bates & MacWhinney, 1989; Slobin, 1985) мовлення трактується як індивідуальна когнітивна система, що формується під впливом досвіду й соціальної взаємодії. Воно відображає структуру ментальних операцій, систему цінностей і способи організації знань. У цьому сенсі мовленнєвий розвиток є розвитком особистості в мовному вимірі.

У практичному вимірі ці положення становлять основу для педагогічної діагностики мовлення, побудови індивідуалізованих програм навчання, врахування індивідуального темпу засвоєння та уникнення стигматизації «несвоєчасних» мовленнєвих проявів. Варіативність мовного розвитку має розглядатися як нормативна характеристика індивідуальної траєкторії, а не як маркер дефіциту.

Отже, мовленнєвий розвиток у психолінгвістиці постає як відкритий, адаптивний і динамічний процес, що охоплює як ранні етапи нейрокогнітивного становлення, так і пізні фази дискурсивної соціалізації та рефлексивного мовлення. Його дослідження дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвого зростання, створити умови для освітньої підтримки та сформулювати теоретико-методологічну базу для розвитку мовної особистості.



Рис. 4. Сенситивний період та етапи мовленнєвого розвитку

3.3. Мовленнєві порушення: типологія, причини, психолінгвістичне пояснення

Мовленнєві порушення в сучасній психолінгвістиці розглядаються не як ізольовані патологічні феномени, а як епістемологічний інструмент

дослідження внутрішньої архітектури мовлення. Саме через аналіз збоїв у мовленнєвій діяльності стають експлікованими ті операційні механізми, які в умовах норми функціонують автоматично, поза сферою свідомого контролю. Класичні нейропсихологічні дослідження (Luria, 1973; Goldstein, 1948) показали, що мовлення є системною функцією, яка забезпечується інтеграцією кількох функціональних блоків мозку: енергетичного, програмуючо-регуляторного та блоку прийому, переробки й збереження інформації. Порушення мовлення, відповідно, є наслідком дезорганізації взаємодії цих блоків.

У когнітивній психолінгвістиці мовлення моделюється як багаторівневий процес, що включає концептуалізацію, формулювання, фонологічне кодування та артикуляцію (Levelt, 1989). Концептуалізація передбачає формування комунікативного наміру та смислової структури висловлення; формулювання – добір лексем і синтаксичну організацію; фонологічне кодування – перетворення лексико-граматичної структури на звукову послідовність; артикуляція – моторну реалізацію мовної програми. Порушення на кожному з цих рівнів мають специфічні симптоми та нейрокогнітивні кореляти.

Порушення рецептивного рівня в психолінгвістиці інтерпретуються як системні збої в обробці мовного сигналу на етапах його перцептивного декодування, фонологічної ідентифікації, лексичного доступу та семантичної інтеграції. Рецепція мовлення не є пасивним «прийомом» звуку; це багаторівневий процес, що передбачає перетворення акустичного потоку на дискретні фонологічні одиниці, їх зіставлення з лексичними репрезентаціями в ментальному лексиконі та інтеграцію в контекстуальну смислову структуру. Порушення на будь-якому з цих рівнів призводить до якісних змін розуміння, навіть якщо зовнішня форма мовлення зберігає граматичну або фонетичну цілісність.

Класичним прикладом рецептивного дефіциту є афазія Верніке, що пов'язана з ураженням задніх відділів лівої скроневої кори. У цьому випадку зберігається інтонаційна плавність і синтаксична організація висловлення, проте зміст стає семантично фрагментованим або неадекватним ситуації. Пацієнти демонструють семантичні парафазії (наприклад, заміна слова «кіт» на «собака») та фонологічні парафазії (спотворення звукової структури слова), що свідчить про порушення взаємодії між рівнями лексичної та фонологічної репрезентації (Goodglass & Kaplan, 1983). Важливо, що такі особи часто не усвідомлюють власного дефіциту розуміння, що вказує на порушення механізмів мовленнєвого моніторингу.

З позицій когнітивної моделі розповсюджувальної активації (Dell, 1986) лексичний доступ відбувається через паралельну активацію семантичних, лексичних і фонологічних вузлів. У нормі активація поширюється від концептуального рівня до лексичного, а потім до фонологічного, із взаємним зворотним зв'язком. У випадку рецептивних порушень відбувається або недостатня активація цільового вузла, або надмірна активація конкурентних одиниць. Це призводить до «шуму» в лексико-семантичній мережі, що знижує точність розпізнавання. Семантична парафазія, Узагальнюючи, може бути інтерпретована як результат надмірної активації семантично близьких одиниць, тоді як фонологічна – як збій на рівні фонологічного кодування.

На нейрокогнітивному рівні рецептивні порушення пов'язані з дисфункцією задніх скроневих структур і порушенням інтеграції між скроневою та тім'яною корою. Сучасні нейровізуалізаційні дослідження демонструють, що розуміння мовлення передбачає участь не лише класичної «зони Верніке», а й ширшої мережі, включно з верхньою скроневою звивиною, кутовою звивиною та елементами вентрального шляху мовної обробки (Friederici, 2011). Порушення цієї мережі

ускладнює трансформацію фонологічного сигналу в семантичну репрезентацію.

Особливу роль у рецептивному рівні відіграє механізм семантичної інтеграції в дискурсі. Навіть за збереженого лексичного розпізнавання можливий дефіцит інтеграції висловлення в ширший контекст, що проявляється у втраті логічних зв'язків, труднощах із розумінням метафор, іронії або прагматичних імплікатур. Такі порушення засвідчують розрив між локальною лексичною обробкою та глобальною дискурсивною інтерпретацією.

У білінгвів рецептивні порушення можуть ускладнюватися міжмовною конкуренцією. Якщо механізм інгібіції ослаблений, активуються конкурентні лексеми з обох мов, що підвищує когнітивне навантаження на систему розуміння (Green, 1998). У таких випадках рецептивний дефіцит може проявлятися як повільніше розпізнавання або помилкова семантична інтерпретація.

Порушення рецептивного рівня не є ізольованим дефіцитом слуху чи пам'яті. Це системний збій у взаємодії перцептивного аналізу, лексичного доступу, семантичної інтеграції та когнітивного контролю. Їх дослідження дозволяє реконструювати внутрішню архітектуру мовної обробки та уточнити механізми функціонування ментального лексикону, що має принципове значення для побудови цілісної типології мовленнєвих порушень.

Когнітивно-семантичні дефіцити відображають порушення на рівні концептуалізації, організації знань та інтеграції смислу в мовленнєвому акті. На відміну від рецептивних розладів, де первинним є збій у перцептивній або лексико-фонологічній обробці, у цьому випадку дезорганізація виникає на глибшому рівні – у структурі семантичної пам'яті та механізмах концептуального моделювання. Порушується здатність утримувати тематичну лінію висловлення, підтримувати

когерентність тексту та вибудовувати логічні зв'язки між окремими смисловими блоками.

У когнітивній моделі мовленнєвого продукування (Levelt, 1989) концептуалізація передуює лексичному добору і передбачає формування ментальної структури повідомлення. Якщо цей етап є дефектним, висловлення втрачає смислову цілісність ще до мовного оформлення. Пацієнт може використовувати граматично правильні конструкції, однак зміст стає фрагментарним, з'являються тематичні зсуви, асоціативні відхилення або порушення причинно-наслідкових зв'язків. Це свідчить про розпад концептуальної рамки, що координує лексичні та синтаксичні елементи.

Дослідження А. Caramazza (1997) продемонстрували, що семантична пам'ять і лексичний доступ можуть функціонувати як частково автономні системи. У межах моделі множинних рівнів обробки передбачається, що концептуальна репрезентація (семантичний рівень) може зберігатися навіть за порушеного зв'язку з фонологічною формою слова. Це пояснює феномен аномії – стану, коли пацієнт розуміє значення слова, здатен описати його функцію або властивості, але не може актуалізувати його мовну форму. У такому випадку відбувається розрив між концептуальною та лексико-фонологічною репрезентацією.

Інший тип когнітивно-семантичного дефіциту пов'язаний із зворотною ситуацією: пацієнт продукує слово або фразу без належної семантичної інтеграції в контекст. Такі висловлення можуть бути граматично коректними, але не відповідати ситуації, що свідчить про порушення механізму контекстуальної інтеграції. У цьому випадку дефіцит локалізується на рівні семантичної координації між окремими вузлами концептуальної мережі.

Модель розповсюджувальної активації (Dell, 1986) дозволяє інтерпретувати когнітивно-семантичні дефіцити як наслідок порушення

взаємодії між семантичними вузлами мережі. У нормі активація поширюється від концепту до пов'язаних лексичних одиниць, а контекст регулює силу активації. За умови семантичного дефіциту активація стає неконтрольованою або недостатньо специфічною, що призводить до тематичних зсувів і втрати когерентності.

Нейрокогнітивні дослідження свідчать, що семантична інтеграція пов'язана з функціонуванням передніх відділів скроневої кори та нижніх тім'яних структур, які забезпечують доступ до семантичної пам'яті та узгодження смислових репрезентацій (Friederici, 2011). Пошкодження цих зон призводить до розпаду семантичної мережі, що проявляється в труднощах узагальнення, категоризації та абстрактного мислення.

У білінгвальному контексті когнітивно-семантичні дефіцити можуть ускладнюватися міжмовною конкуренцією. Якщо концептуальна система пов'язана з двома лексичними кодами, порушення селективності може спричинити змішування семантичних полів або інтерференцію значень. Це ще раз підтверджує, що мовлення є інтегрованою когнітивною системою, де концептуальний рівень і лексична реалізація перебувають у постійній взаємодії.

Узагальнюючи, когнітивно-семантичні порушення свідчать про дезорганізацію смислового каркасу мовлення. Вони демонструють, що мовна діяльність спирається не лише на фонологічні чи граматичні механізми, а насамперед на здатність формувати, утримувати й інтегрувати концептуальні структури. Їх аналіз дозволяє точніше локалізувати дефіцит у межах багаторівневої моделі мовленнєвої діяльності та є важливим елементом подальшої систематизації типів мовленнєвих порушень.

Лексичні порушення становлять окремий функціональний рівень мовленнєвої дезорганізації та відображають труднощі на етапі добору мовної одиниці з ментального лексикону. Вони характерні для моторної

афазії, черепно-мозкових травм, судинних уражень мозку, а також нейродегенеративних процесів, зокрема первинної прогресивної афазії та хвороби Альцгеймера. У психолінгвістичному вимірі такі порушення не зводяться до «забування слова», а свідчать про збій у механізмах лексичної селекції, конкуренції та інгібіції альтернативних одиниць.

У моделі мовленнєвого продукування W. J. M. Levelt (1989) лексичний добір відбувається на стадії формулювання, коли сформований концепт активує відповідну лексичну репрезентацію (*lemma*), яка містить граматичні та семантичні характеристики слова, але ще не його фонологічну форму. Після вибору леми активується фонологічний код. Лексичні дефіцити можуть виникати на різних підетапах цього процесу: або на рівні активації леми, або під час переходу до фонологічної репрезентації. У першому випадку пацієнт не може обрати відповідне слово, хоча має намір його використати; у другому – виникають фонологічні парафазії або спотворення звукової структури.

З позицій моделі розповсюджувальної активації (Dell, 1986) лексичний добір є результатом взаємодії семантичного, лексичного та фонологічного рівнів. У нормі активація поширюється від концепту до групи пов'язаних лексем, після чого механізм конкуренції забезпечує вибір цільового слова. При лексичних порушеннях спостерігається або недостатня активація цільового вузла, або ослаблення механізму інгібіції конкурентних одиниць. Це призводить до затримок мовлення, частих пауз, використання узагальнених слів («це», «той предмет»), описових заміन або семантично близьких лексем.

Нейровізуалізаційні дослідження демонструють, що лексична селекція пов'язана з активністю лівої нижньої лобної звивини (зона Брока), середніх і передніх відділів скроневої кори, а також із взаємодією між фронтальними та скроневими структурами (Friederici, 2011). Ліва нижня лобна звивина відіграє ключову роль у процесі селекції та

пригнічення конкурентних лексем, тоді як скроневі області відповідають за зберігання семантичної інформації. Дисфункція цих структур порушує баланс між активацією та інгібіцією, що безпосередньо відображається в мовленні.

У випадках моторної афазії (афазії Брока) лексичні порушення поєднуються із синтаксичними дефіцитами, однак лексичний рівень має власну специфіку: зберігається розуміння слова, але його актуалізація потребує значних когнітивних зусиль. Пацієнт може правильно впізнати слово серед альтернатив, однак не здатний самотійно його продукувати. Це вказує на часткову автономію рецептивної та продуктивної лексичної систем.

У нейродегенеративних процесах, зокрема при семантичній деменції, спостерігається поступовий розпад семантичної мережі. У такому випадку лексичний дефіцит має інший характер: слово втрачає зв'язок із концептуальним змістом, що проявляється у звуженні словника, узагальненні значень та втраті конкретних номінацій. Узагальнюючи, лексичні порушення можуть бути наслідком як дефіциту селекції, так і деградації самої семантичної репрезентації.

У білінгвальному середовищі лексичні порушення набувають додаткового виміру. В умовах ослаблення інгібіторного контролю може відбуватися неконтрольоване перемикання між мовами або змішування лексем різних кодів (Green, 1998). Це підтверджує, що лексична система білінгва є інтегрованою й функціонує як єдина когнітивна мережа.

Узагальнюючи, лексичні порушення є індикатором дезорганізації механізмів селекції, конкуренції та інгібіції в ментальному лексиконі. Їх аналіз дозволяє уточнити межі між семантичним, лексичним і фонологічним рівнями мовленнєвої діяльності та є необхідним етапом для подальшої систематизації типів мовленнєвих порушень.

Синтаксичні порушення становлять окремий, структурно складний рівень мовленнєвої дезорганізації та особливо виразно проявляються у формі аграматизму при афазії Брока. Аграматизм характеризується редукцією функціональних слів, спрощенням морфологічних форм, порушенням порядку слів і труднощами в побудові складних синтаксичних конструкцій. Мовлення набуває «телеграфного» характеру: зберігаються переважно змістові слова (іменники, дієслова), тоді як службові елементи та граматичні маркери опускаються або спотворюються. Водночас інтенція до комунікації та загальна прагматична орієнтація залишаються відносно збереженими, що вказує на дисоціацію між рівнем мовної структури та рівнем комунікативного наміру.

З позицій *Declarative/Procedural Model* (Ullman, 2004) граматична обробка мовлення пов'язана переважно з процедурною пам'яттю, яка забезпечує автоматизоване застосування морфосинтаксичних правил. Ця система нейронно корелює з базальними гангліями, премоторними зонами та лівою нижньою лобною корою. Лексичні знання, навпаки, спираються переважно на декларативну систему пам'яті, пов'язану з медіальними скроневими структурами. Саме тому при ураженні фронтально-стриарних мереж може порушуватися синтаксична організація за відносної збереженості словникового запасу.

Нейролінгвістичні дослідження демонструють, що ліва нижня лобна звивина (зона Брока) бере участь не лише в артикуляційному плануванні, а й у синтаксичній ієрархізації та побудові структур залежності (Friederici, 2011). Пошкодження цієї ділянки призводить до дефіциту синтаксичного комбінування, що проявляється в труднощах обробки складнопідрядних конструкцій, пасивних форм і речень із вкладеною структурою. При цьому пацієнти можуть розуміти окремі слова, але не інтегрувати їх у граматично впорядковане ціле.

Синтаксичні порушення також свідчать про зниження ефективності механізмів послідовної обробки та робочої пам'яті, оскільки побудова речення потребує утримання структурного плану висловлення в оперативному полі свідомості. У межах психолінгвістичних моделей продукування мовлення синтаксичний дефіцит інтерпретується як порушення переходу від лема до морфосинтаксичної специфікації (Levelt, 1989). Це може проявлятися у змішуванні граматичних категорій, неправильному узгодженні або спрощенні структури до мінімально можливої.

Цікаво, що при деяких формах первинної прогресивної афазії спостерігається поступовий розпад саме граматичної системи при відносній збереженості лексики, що додатково підтверджує функціональну автономію процедурного компонента мовлення. Такі дані узгоджуються з нейрокогнітивними моделями, які розглядають синтаксис як результат роботи мережі, що інтегрує фронтальні, підкіркові та тім'яні структури.

Узагальнюючи, синтаксичні порушення є індикатором дезорганізації процедурної системи мовлення. Вони демонструють, що граматична компетентність не є лише результатом засвоєння правил, а спирається на складні нейрокогнітивні механізми автоматизації, послідовної обробки та структурної інтеграції. Аналіз аграматизму дозволяє глибше зрозуміти архітектуру мовленнєвої діяльності та уточнити межі між декларативним і процедурним компонентами мовної системи.

Фонетико-фонологічні та моторні порушення становлять окремий рівень мовленнєвої дезорганізації, оскільки вони відображають збій у трансформації внутрішньої мовної програми в артикуляційно реалізований сигнал. На відміну від лексико-семантичних або синтаксичних дефіцитів, тут концептуалізація та мовний добір можуть залишатися інтактними, однак страждає механізм моторного

програмування, послідовної артикуляції та темпоральної координації мовлення. Такий розрив між мовною інтенцією та її звуковим втіленням дозволяє психолінгвістиці дослідити межу між когнітивним і моторним компонентами мовленнєвої діяльності.

Апраксія мовлення характеризується дефіцитом моторного планування та програмування артикуляційних рухів за відносної збереженості розуміння мовлення і лексичного добору (Duffy, 2013). Пацієнти з апраксією здатні правильно концептуалізувати висловлення та обрати відповідні лексеми, однак не можуть стабільно реалізувати послідовність артикуляційних жестів. Типовими симптомами є варіативність помилок, спроби самокорекції, спотворення звуків і порушення просодії. Нейрокогнітивні дані свідчать про залучення лівої премоторної кори та інсулярної ділянки, які відповідають за інтеграцію моторного плану з артикуляційною реалізацією. У межах моделі мовленнєвого продукування (Levelt, 1989) апраксія інтерпретується як збій на етапі фонетичного кодування – після формулювання, але до реалізації мовленнєвої програми.

Дизартрія, на відміну від апраксії, пов'язана не з програмуванням, а з виконанням моторної програми. Це порушення обумовлене нейром'язовою дисфункцією, що виникає внаслідок ураження центральної або периферійної нервової системи. Мовлення при дизартрії може бути повільним, напруженим, нечітким, із порушеною інтонацією та ритмом. При цьому лінгвістичний рівень – лексичний і синтаксичний – може залишатися збереженим, що підкреслює автономність моторного контуру мовлення від когнітивно-семантичної системи.

Заїкання займає проміжну позицію між моторним і когнітивним рівнями. Сучасні дослідження розглядають його як порушення темпоральної координації мовленнєвої програми, що виникає внаслідок дисбалансу між моторною ініціацією та сенсорною зворотною

аферентацією (Alm, 2004; Max et al., 2004). У нейрофізіологічному вимірі описується атипова взаємодія між базальними гангліями, моторною корою та слуховими зонами. Заїкання може посилюватися під впливом емоційної напруги, що вказує на інтеграцію мовленнєвих механізмів із системами афективної регуляції. Психолінгвістично це явище демонструє, що темпоральна синхронізація мовлення є не лише моторною, а й когнітивно-контрольованою функцією.

У межах сучасних інтегративних моделей мовлення фонетико-фонологічні та моторні порушення розглядаються як дефіцит у системі взаємодії між рівнем фонологічного представлення та артикуляційною реалізацією. Вони показують, що внутрішня мовна програма не є автоматичною гарантією її успішного звукового втілення. Навіть за збереженої семантики та синтаксису може порушуватися моторна координація, що свідчить про багаторівневу архітектуру мовленнєвої системи.

Узагальнюючи, фонетико-фонологічні та моторні порушення є цінним матеріалом для реконструкції меж між мовною репрезентацією, моторним програмуванням і сенсомоторною інтеграцією. Вони підтверджують, що мовлення функціонує як нейрокогнітивна мережа, у якій концептуальні, фонологічні та моторні компоненти взаємодіють, але не зливаються повністю, зберігаючи відносну автономію.

Окремий вимір становлять *мовленнєві порушення у білінгвів*. Згідно з *Inhibitory Control Model* (Green, 1998), обидві мовні системи постійно активні, а вибір однієї мови відбувається через інгібіторний механізм. У випадку нейропатології можливе селективне порушення однієї мови або неконтрольоване *code-switching* (Abutalebi & Green, 2007). Це підтверджує, що мовна система білінгва є інтегрованою когнітивною матрицею, а не паралельним існуванням двох ізольованих систем.

Функціональні (неорганічні) порушення мовлення пов'язані з емоційною травмою, тривожністю, сенсорною депривацією або дефіцитом соціальної взаємодії. У таких випадках виникає дисоціація між потенційною мовною здатністю та її реалізацією. Соціокультурна теорія (Vygotsky, 1934/1986) дозволяє інтерпретувати ці явища як наслідок обмеженої інтеріоризації мовних структур. Дефіцит мовленнєвої пам'яті, уповільнення латентного часу реакції, зниження асоціативної продуктивності та фрагментарність висловлення є маркерами порушення регуляторної функції внутрішнього мовлення.

Діагностичні інструменти психолінгвістики – асоціативні експерименти, вимірювання латентного часу реакції, праймінгові методики, аналіз спонтанного дискурсу – дозволяють виявити порушення навіть за відсутності явної клінічної симптоматики (Dell, 1986). Такі методи особливо важливі в освітньому середовищі, де мовленнєві труднощі можуть маскуватися під академічну неуспішність або комунікативну ригідність.

Ключовим завданням психолінгвістики є не лише діагностика, а й моделювання компенсаторних механізмів. Підтримка внутрішнього мовлення як регулятора когнітивної діяльності, мультисенсорна стимуляція, структуроване діалогічне середовище та розвиток *executive control* сприяють формуванню альтернативних мовних маршрутів (Luria, 1973; Ullman, 2004). Нейропластичність мозку створює потенціал для часткового або повного відновлення мовленнєвої функції.

Узагальнюючи, мовленнєве порушення у психолінгвістиці постає не лише як дефіцит, а як аналітичний ресурс, що дозволяє реконструювати структуру мовлення, визначити рівні його організації та механізми регуляції. Систематизація цих порушень за функціональними рівнями мовленнєвої діяльності дозволяє вибудувати цілісну типологію, яка буде

представлена в наступній таблиці «Типи мовленнєвих порушень у психолінгвістиці».

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 до 3–4 років, спотворення звуків, аграматизми	Використання візуальної стимуляції, збагачення контексту, мультисенсорний підхід
Дислалія	Фонетичний артикуляційний	/ Некоректне формування звукових шаблонів при збереженій мовній системі	Порушення окремих звуків без впливу на граматику чи семантику	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 мовленнєвих програм, неритмічне, непослідовне	Підтримка жестикуляцією, візуалізація, поступова автоматизація

Тип порушення	Рівень ураження	Психолінгвістичне пояснення	Діагностичні ознаки мовлення	Компенсаторні стратегії
Заїкання (логоневроз)	Ритміко-інтонаційний рівень	Конфлікт між швидкістю мовного планування й моторною реалізацією	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
Деменція	та Семантичний	/ Втрата сформованих	Зниження лексики,	Підтримка залишкових

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

3.4. Білінгвізм і психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку

Білінгвізм у сучасній психолінгвістиці розглядається не як проста сума двох мовних систем, а як інтегрована нейрокогнітивна конфігурація, що перебудовує архітектуру мовленнєвої обробки та когнітивного контролю (Abutalebi & Green, 2007; Bialystok, 2009). Білінгвальна мовна особистість функціонує в умовах постійної міжмовної конкуренції, де обидві мовні системи активуються паралельно, а їхня селекція відбувається через механізми виконавчого контролю (Green, 1998; Dijkstra & Van Heuven, 2002). Це означає, що мовець не «перемикає» мови механічно, а здійснює складний процес регуляції активації, пригнічення та інтеграції мовних репрезентацій.

Сучасні моделі білінгвальної обробки демонструють, що лексичний доступ має нелінійний інтерактивний характер. Згідно з *Bilingual Interactive Activation Plus Model* (Dijkstra & Van Heuven, 2002), лексеми обох мов активуються автоматично навіть у монолінгвальному контексті, що створює стан когнітивної конкуренції. Селекція релевантної одиниці здійснюється через механізми інгібіторного контролю, описані в *Inhibitory Control Model* (Green, 1998). Узагальнюючи, білінгвізм передбачає не роздільне, а інтегроване функціонування мов.

Протягом XX століття існували припущення про можливі негативні наслідки раннього білінгвізму – мовну затримку, змішування кодів, дефіцит словника. Однак емпіричні дослідження спростували ці уявлення. Зокрема, Bialystok (2009) показала, що білінгвальні діти демонструють підвищений рівень метамовної обізнаності та кращі результати в завданнях на селективну увагу й когнітивну гнучкість. Подальші роботи підтвердили, що регулярне управління двома мовами модифікує механізми *executive control*, зокрема інгібіторний контроль та оновлення робочої пам'яті (Bialystok et al., 2012).

Нейровізуалізаційні дослідження засвідчують, що у білінгвів спостерігається підвищена активність дорсолатеральної префронтальної кори та *anterior cingulate cortex* – зон, пов'язаних із моніторингом конфлікту та регуляцією мовної селекції (Abutalebi & Green, 2007). Це дозволяє розглядати білінгвізм як фактор нейропластичності, що впливає на структурну й функціональну організацію мозку.

Особливу роль у білінгвальному розвитку відіграє тип мовного набуття. Одночасний білінгвізм (*simultaneous bilingualism*) формується в умовах раннього контакту з двома мовами, тоді як послідовний білінгвізм (*sequential bilingualism*) передбачає опанування другої мови після стабілізації першої (Genesee, 2002). Дослідження показують, що в обох випадках мовні системи інтегруються в єдину когнітивну мережу, проте ступінь автоматизації та розподіл функціональних доменів можуть відрізнятися.

Білінгвальна мовна особистість характеризується здатністю *do code-switching*, яке не є хаотичним змішуванням, а підпорядковується структурним і прагматичним закономірностям (Myers-Scotton, 2006). Психолінгвістично *code-switching* відображає когнітивну гнучкість і здатність інтегрувати соціальні ідентичності в межах одного комунікативного акту. Воно може виконувати дискурсивну, емоційну або ідентифікаційну функцію.

У межах *Declarative/Procedural Model*, запропонованої Michael T. Ullman, мовна здатність розглядається як результат взаємодії двох фундаментальних нейрокогнітивних систем пам'яті – декларативної та процедурної, кожна з яких має власну нейроанатомічну основу, функціональну спеціалізацію та динаміку розвитку (Ullman, 2001, 2004, 2016). Ця модель інтегрує дані нейролінгвістики, когнітивної психології та нейронауки й дозволяє пояснити як нормальний мовленнєвий розвиток,

так і механізми мовленнєвих порушень та специфіку білінгвальної обробки.



Рис. 5. Нейрокогнітивна організація декларативної та процедурної систем пам'яті в мовленні

Декларативна система пам'яті пов'язана насамперед із медіальними скроневими структурами, зокрема гіпокампом, а також латеральними відділами скроневої кори. Вона забезпечує збереження фактологічних знань і семантичної інформації. У мовленні ця система відповідає за лексичний запас, збереження семантичних зв'язків, ідіоматичні вирази та виняткові граматичні форми. Лексичні одиниці, зокрема їхні фонологічні та семантичні характеристики, кодуються переважно декларативною пам'яттю. У процесі опанування другої мови на ранніх етапах саме декларативна система відіграє провідну роль: граматичні структури та словоформи можуть запам'ятовуватися як цілісні шаблони без повної автоматизації правил їхнього застосування. Це пояснює феномен, коли

мовець експліцитно знає граматичне правило або слово, але ще не використовує його автоматично у спонтанному мовленні.

Процедурна система пам'яті, натомість, пов'язана з фронтально-стриарними мережами, включаючи базальні ганглії, премоторну кору та ліву нижню лобну звивину. Вона забезпечує автоматизовані навички, послідовні операції та імпліцитне навчання. У мовленні процедурна система відповідає за морфологічні трансформації, синтаксичну організацію, граматичні узгодження та структурну інтеграцію елементів у межах речення. Граматика в цій моделі трактується як процедурна за своєю природою: її застосування відбувається автоматично, без свідомого контролю, подібно до інших моторних або когнітивних навичок. Саме тому ураження базальних гангліїв або лівої фронтальної кори часто супроводжується аграматизмом – порушенням синтаксису при відносній збереженості лексики.

Важливо, що модель не розглядає декларативну й процедурну системи як ізольовані або жорстко розмежовані. Вони перебувають у постійній взаємодії та можуть частково компенсувати одна одну. За умов процедурного дефіциту декларативна система може брати на себе частину граматичної обробки через запам'ятовування частотних конструкцій і шаблонів. Навпаки, при порушенні декларативної системи збережена процедурна автоматизація може підтримувати базову граматичну структуру мовлення. Така взаємодія пояснює різноманітність клінічних картин при афазіях і нейродегенеративних захворюваннях.

У контексті мовленнєвого розвитку модель демонструє, що граматики поступово переходить від декларативно підтриманого вживання до процедурної автоматизації. У дітей на ранніх етапах граматичні форми можуть використовуватися на основі частотності та шаблонності, однак із дозріванням фронтально-стриарних структур відбувається перехід до імпліцитного, автоматизованого застосування правил. Узагальнюючи,

становлення мовної системи пов'язане не лише з накопиченням лексичних одиниць, а й із розвитком нейрокогнітивних механізмів процедурної обробки.

У білінгвальному контексті *Declarative/Procedural Model* дозволяє пояснити індивідуальні відмінності в засвоєнні другої мови. Ранній білінгвізм сприяє паралельному формуванню процедурних систем для обох мов, тоді як при пізньому засвоєнні друга мова тривалий час спирається на декларативну пам'ять. З підвищенням рівня володіння L2 відбувається поступовий перехід до процедурної автоматизації граматики. Це означає, що білінгвальна мовна особистість формується як нейрокогнітивна конфігурація, у якій дві мовні системи можуть мати різний розподіл між декларативним і процедурним контуром залежно від віку набуття, частоти використання та рівня компетентності.

Теоретична цінність моделі полягає в тому, що вона демонструє: мовлення не є єдиною «мовною функцією», а становить результат координації кількох пам'яттєвих систем, кожна з яких має власну нейронну організацію, механізми навчання й ступінь пластичності. Це відкриває можливості для точнішої діагностики мовленнєвих порушень, розробки педагогічних стратегій автоматизації граматичних структур і розуміння нейрокогнітивних основ мовної особистості як динамічної системи, що інтегрує лексичні знання, граматичні процедури та виконавчий контроль.

Важливим аспектом білінгвальної мовленнєвої діяльності є феномен міжмовної інтерференції, який у сучасній психолінгвістиці інтерпретується не як відхилення або дефіцит, а як закономірний наслідок інтегрованого функціонування двох мов у межах єдиної когнітивної системи. Інтерференція виникає тоді, коли активація одиниць однієї мови впливає на добір, структурування або артикуляційну реалізацію висловлення іншою мовою. Проте цей вплив не є випадковим чи

хаотичним: він відображає паралельну активацію мовних репрезентацій і конкуренцію між ними в процесі лексичної селекції та синтаксичної побудови.

Згідно з моделлю *Inhibitory Control Model* (Green, 1998), обидві мовні системи білінгва активуються одночасно, а вибір релевантної мови здійснюється через механізм інгібіторного контролю. Якщо рівень інгібіції є недостатнім або мовний контекст є неоднозначним, можливе часткове проникнення елементів неактивної мови у висловлення. У межах *Bilingual Interactive Activation Plus Model* (Dijkstra & Van Heuven, 2002) інтерференція розглядається як результат взаємодії між семантичними, лексичними та фонологічними рівнями, де активація одиниць обох мов поширюється мережею асоціативних зв'язків. Узагальнюючи, інтерференція демонструє, що мовні репрезентації не існують у вигляді ізольованих модулів, а функціонують у межах спільного когнітивного простору.

На лексичному рівні інтерференція може проявлятися у формі калькування, семантичного розширення значень або вибору слова за моделлю іншої мови. На синтаксичному рівні вона може виявлятися в перенесенні порядку слів, структур узгодження або морфологічних шаблонів. На фонетичному рівні інтерференція проявляється у збереженні акценту або просодичних характеристик першої мови. Однак у психолінгвістичній перспективі ці явища не трактуються як патологія, а як свідчення активної взаємодії мовних систем і гнучкості мовної особистості.

Більше того, інтерференція може виконувати адаптивну функцію. У білінгвальному середовищі вона часто слугує механізмом економії когнітивних ресурсів, особливо в умовах швидкого перемикання кодів або високого комунікативного навантаження. У цьому контексті інтерференція постає як показник динамічної рівноваги між мовами, де

жодна з них не функціонує ізольовано. Вона також свідчить про наявність спільної концептуальної бази, з якої здійснюється мовне кодування незалежно від конкретного мовного засобу.

Міжмовна інтерференція є емпіричним підтвердженням того, що білінгвальна мовна особистість функціонує в межах інтегрованої когнітивної системи. Вона демонструє складність механізмів лексичної селекції, роль виконавчого контролю та постійну взаємодію мов у свідомості мовця. Інтерференція не руйнує мовну систему, а відображає її пластичність, адаптивність і здатність до саморегуляції в умовах багатомовності.

У педагогічному вимірі білінгвізм дедалі частіше розглядається не як складність організації навчального процесу, а як стратегічний ресурс розвитку когнітивної гнучкості, метамовної рефлексії та міжкультурної компетентності. Систематичне управління двома мовами активує механізми виконавчого контролю, що пов'язані з інгібіцією нерелевантних альтернатив, перемиканням когнітивних установок та оновленням робочої пам'яті (Bialystok, 2009; Bialystok et al., 2012). У навчальному контексті це означає, що білінгвальна мовна особистість здатна ефективніше адаптуватися до зміни комунікативних завдань, форматів текстів і стилістичних реєстрів.

Метамовна рефлексія, яка формується в умовах багатомовності, передбачає усвідомлення структури мови, її варіативності та функціональної зумовленості. Білінгвальні здобувачі вищої освіти частіше демонструють здатність розрізняти форму і зміст, аналізувати граматичні категорії як об'єкт мислення, а не лише як інструмент комунікації. Це узгоджується з положенням про те, що паралельна активація мовних систем стимулює розвиток мовного моніторингу та контролю помилок (Abutalebi & Green, 2007). У педагогічному процесі така здатність сприяє

формуванню критичного мовного мислення, уміння редагувати власні тексти та прогнозувати інтерпретацію висловлення адресатом.

Міжкультурна компетентність, у свою чергу, формується через усвідомлення того, що кожна мова репрезентує специфічну картину світу та систему цінностей. Білінгвальна мовна особистість навчається співвідносити різні культурні коди, регулювати мовний вибір відповідно до соціального контексту та комунікативної ролі. Це виявляється у здатності до гнучкого використання стилю, регістру, прагматичних стратегій та дискурсивних моделей. Така адаптивність особливо важлива в умовах глобалізованого освітнього простору та професійної мобільності.

Окрім цього, білінгвізм впливає на організацію внутрішнього мовлення. Білінгвальний суб'єкт може варіювати мову внутрішнього діалогу залежно від типу діяльності: одна мова може домінувати в емоційній саморегуляції, інша – у навчальному або професійному плануванні. Це підсилює механізми самоконтролю, стратегічного мислення та мовленнєвого прогнозування. У контексті формування іншомовної компетентності це означає, що білінгвальна мовна особистість здатна свідомо керувати мовними ресурсами, інтегруючи їх у цілісну когнітивну систему.

У педагогічній перспективі білінгвізм є чинником не лише мовного збагачення, а й розвитку регуляторних і рефлексивних механізмів мислення. Він сприяє формуванню особистості, здатної до контекстуального мовного вибору, культурної інтерпретації та свідомого управління власною мовленнєвою діяльністю. Білінгвальна мовна особистість постає як суб'єкт, який не просто володіє кількома мовами, а інтегрує їх у систему когнітивного контролю та соціальної взаємодії, що відкриває широкі перспективи для сучасної гуманістично орієнтованої освіти.

Узагальнюючи, білінгвізм є психолінгвістичним феноменом, що трансформує механізми мовленнєвої регуляції, когнітивного контролю та нейронної організації мовлення. Він формує особливий тип мовної особистості – когнітивно гнучкої, метамовно свідомої, здатної до адаптації в багатомовному середовищі.

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛІНГВІСТИКА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

4.1. Мовна картина світу: психолінгвістичний підхід

У психолінгвістиці поняття мовної картини світу постає як інтегративний когнітивний конструкт, що поєднує мовні репрезентації, концептуальні моделі, афективні структури та соціокультурні сценарії інтерпретації реальності. На відміну від суто структурного лінгвістичного підходу, психолінгвістика розглядає мовну картину світу як динамічну систему, що формується в процесі взаємодії мови та мислення, де мовні засоби не лише репрезентують досвід, а й активно його структурують (Tomasello, 2003; Slobin, 1996).

Мовна картина світу функціонує як когнітивно опосередкована модель реальності, що виникає через процеси категоризації, концептуалізації та символізації досвіду. У межах когнітивної лінгвістики доведено, що ментальні моделі спираються на тілесно зумовлені схеми, які закріплюються в мовних метафорах і фреймах (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987). Згідно з теорією концептуальної метафори, абстрактні поняття організуються через конкретні перцептивні домени, що підтверджує ембодовану природу мовної картини світу.

На універсальному когнітивному рівні мовна картина світу ґрунтується на базових концептах – простору, часу, причинності, агентності. Ці категорії пов'язані з перцептивними схемами та сенсомоторними структурами, які формуються в ранньому онтогенезі (Barsalou, 2008). Дослідження просторових і часових метафор показують, що мовна категоризація впливає на організацію мислення та перцептивні стратегії (Boroditsky, 2001).

На національно-культурному рівні мовна картина світу відображає історично сформовані концепти та символічні моделі, закріплені в колективному досвіді. У межах фреймової семантики показано, що

значення слова активує цілу мережу культурно зумовлених сценаріїв (Fillmore, 1982). Узагальнюючи, лексична одиниця не є ізольованим знаком, а тригером концептуального фрейму, що інтегрує соціальні й культурні знання.

Індивідуально-асоціативний рівень мовної картини світу пов'язаний із біографічним досвідом мовця, його афективними структурами та когнітивними стратегіями. З позицій культурно-історичної психології мовлення формується через інтеріоризацію соціального досвіду (Vygotsky, 1986). Внутрішнє мовлення, у свою чергу, виконує регулятивну функцію та впливає на процес концептуалізації дійсності.

Психолінгвістичні моделі породження мовлення демонструють, що концептуалізація передує лексичному кодуванню, а отже, мовна картина світу визначає вибір мовних засобів ще до формулювання висловлення (Levelt, 1989). У межах теорії ментальних моделей розуміння мовлення розглядається як побудова внутрішньої когнітивної репрезентації ситуації (Johnson-Laird, 1983).

У міжкультурному контексті мовна картина світу стає джерелом як когнітивного збагачення, так і потенційних комунікативних збоїв. Відмінності у концептуальних фреймах можуть спричиняти інтерпретаційні конфлікти навіть за формальної мовної компетентності. Це підтверджує ідею про те, що мова впливає на мислення не жорстко детерміністично, а через систему когнітивних преференцій (Slobin, 1996).

У білінгвальних мовців мовна картина світу набуває багаторівневої організації. Дослідження показують, що різні мовні коди можуть активувати різні концептуальні фрейми та емоційні реакції (Pavlenko, 2005). Білінгвальна мовна особистість здатна переключатися між концептуальними системами, що пов'язано з механізмами когнітивної гнучкості та виконавчого контролю (Bialystok, 2001; Green, 1998).

З нейрокогнітивної перспективи мовна картина світу спирається на розподілені семантичні мережі, що інтегрують мовні, сенсомоторні та афективні компоненти (Binder et al., 2009). Це підтверджує, що концептуальні структури не локалізовані в одній ділянці мозку, а формуються як динамічна нейронна конфігурація.

Відтак, мовна картина світу в психолінгвістиці постає як відкритий, адаптивний когнітивно-культурний конструкт, що формується в процесі соціалізації, інтеріоризації досвіду та міжкультурної взаємодії. Вона визначає спосіб концептуалізації реальності, структуру мислення та характер мовленнєвого породження. Її дослідження дозволяє інтегрувати лінгвістичні, когнітивні та культурні виміри аналізу мовної особистості.

4.2. Мовні стереотипи й когнітивні схеми

Розгорнутий психолінгвістичний аналіз мовних стереотипів дозволяє інтерпретувати їх не як периферійні стилістичні явища, а як фундаментальні когнітивно-мовленнєві структури, що регулюють процеси породження, сприйняття й інтерпретації висловлення. У межах когнітивної науки стереотипи розглядаються як особливий тип ментальних схем, що функціонують на перетині категоризації, соціального пізнання та мовної репрезентації (Taylor, 1981; Barsalou, 1992). Вони формуються у процесі соціалізації, повторюваного досвіду та культурного навчання й закріплюються через частотність мовного вживання.

У психолінгвістичному вимірі мовний стереотип постає як стандартизована вербальна модель, що функціонує на основі спрощеної, але когнітивно стійкої структури. Його можна розглядати як особливий різновид ментальної схеми, яка в процесі мовленнєвої діяльності набуває усталеної мовної форми. Така схема забезпечує швидкий доступ до типізованого знання про ситуацію, соціальну роль або оцінну позицію, мінімізуючи необхідність кожного разу конструювати висловлення з нуля.

На поверхневому рівні мовний стереотип реалізується у формі фразеологізмів, клішованих синтаксичних конструкцій, типової лексичної сполучуваності, дискурсивних формул чи повторюваних аргументативних шаблонів. Однак його глибинна природа є концептуальною: це не просто часто відтворювана мовна форма, а ментальна репрезентація типового сценарію або соціальної ролі, що інтегрує когнітивний, оцінний і емоційний компоненти. Інакше кажучи, мовний стереотип є вербалізованим фрагментом лінгвокогнітивного сценарію, у якому зафіксовано очікувану послідовність дій, набір характеристик та нормативну інтерпретацію явища.

Показовим прикладом є концепт «берегиня» в українській лінгвокультурі. Його активація спричиняє не лише денотативне уявлення про жінку як хранительку дому, а й цілий комплекс асоціацій: родинну функцію, моральну відповідальність, жертовність, емоційну підтримку, духовну стійкість. У мовленні це закріплюється через специфічні лексеми (тепло, затишок, родинність), оцінні прикметники з позитивною конотацією (турботлива, мудра, самовіддана), а також синтаксичні конструкції з підсиленою модальністю схвалення. Узагальнюючи, мовна форма стає індикатором глибинної когнітивної моделі, яка визначає спосіб категоризації та оцінювання соціальної ролі.

З психолінгвістичної точки зору, активація такого стереотипу відбувається автоматично внаслідок асоціативного поширення активації в семантичній мережі. Відповідна лексема або ситуаційний стимул запускає комплекс пов'язаних характеристик, що впливають на подальший добір мовних засобів. Отже, мовний стереотип є не випадковим набором кліше, а результатом когнітивної компресії досвіду, у якій поєднуються колективна пам'ять, культурна норма й індивідуальна мовна практика.

Функціонально мовні стереотипи виконують роль механізмів когнітивної економії, оптимізуючи процес переходу від концептуального

наміру до мовної реалізації. Вони зменшують навантаження на робочу пам'ять, скорочують етапи мовленнєвого планування та знижують потребу в детальному аналітичному конструюванні висловлення. Така економія узгоджується із загальними принципами обробки інформації, згідно з якими людина схильна спиратися на вже наявні когнітивні схеми замість повного реконструювання кожної ситуації (Fiske & Taylor, 1991). У межах психолінгвістичних моделей породження мовлення це можна пояснити як використання попередньо автоматизованих шаблонів, що пришвидшують стадії концептуалізації та формулювання (Levelt, 1989).

З позицій теорії обмежених когнітивних ресурсів, мовлення завжди здійснюється в умовах конкуренції між альтернативними лексичними та синтаксичними варіантами, що потребують селекції та інгібіції (Dell, 1986). У таких умовах стереотипна формула виступає як високочастотний і легко доступний варіант, що має нижчий поріг активації в семантичній мережі. Це означає, що вона може бути активована автоматично як найбільш доступна стратегія комунікації, особливо в ситуаціях дефіциту часу, емоційної напруги або підвищеного когнітивного навантаження.

Крім того, відповідно до dual-process models соціального пізнання, людина часто покладається на швидкі, автоматизовані процеси (система 1), тоді як аналітична обробка (система 2) потребує додаткових ресурсів і мотивації (Kahneman, 2011). Мовні стереотипи функціонують переважно на рівні автоматизованої обробки, забезпечуючи швидке формування висловлення без глибокої рефлексії над його змістом. Саме тому узагальнені конструкції на кшталт «усі чоловіки...», «типова ситуація...», «такі люди завжди...» мають високу частотність і часто сприймаються як нормативні або соціально прийнятні.

Водночас така когнітивна економія має амбівалентний характер. З одного боку, вона підвищує швидкість і плавність мовлення, сприяє передбачуваності комунікації та підтримує соціальну згоду щодо типових

сценаріїв. З іншого – автоматизована активація стереотипів може обмежувати варіативність інтерпретації та закріплювати узагальнені оцінки. Узагальнюючи, мовні стереотипи є не лише інструментом оптимізації мовленнєвої діяльності, а й механізмом формування стабільних когнітивних рамок, що впливають на процеси категоризації та соціальної оцінки (Fiske & Taylor, 1991; Devine, 1989).

З точки зору моделей розповсюджувальної активації (Collins & Loftus, 1975; Dell, 1986), мовний стереотип функціонує як вузол із підвищеною щільністю асоціативних зв'язків. Активація одного елемента (наприклад, лексеми «вчитель») може автоматично викликати ланцюг пов'язаних характеристик («строгий», «досвідчений», «авторитетний»), що впливають на подальший вибір мовних засобів. Узагальнюючи, стереотип виступає своєрідним «когнітивним прискорювачем», який водночас зумовлює певну обмеженість інтерпретації.

У міжкультурному вимірі мовні стереотипи набувають особливої значущості. Перенесення рідномовних стереотипних моделей у другу мову може спричинити прагматичну непрозорість або семантичний зсув. Наприклад, емоційно експресивні формули, прийнятні в одній культурі, можуть інтерпретуватися як надмірні або недоречні в іншій. Це свідчить про те, що стереотипи є локалізованими когнітивними конструкціями, пов'язаними з конкретним культурним контекстом, і не мають універсального статусу.

У білінгвальному середовищі мовні стереотипи функціонують не як стабільні й закриті когнітивні утворення, а як динамічні моделі, що можуть зазнавати трансформації внаслідок постійної міжмовної взаємодії. Психолінгвістичні дослідження доводять, що в процесі мовленнєвої обробки обидві мовні системи білінгва активуються паралельно, навіть якщо використовується лише одна з них (Dijkstra & Van Heuven, 2002). У межах моделі *Bilingual Interactive Activation Plus* (BIA+) лексичні одиниці

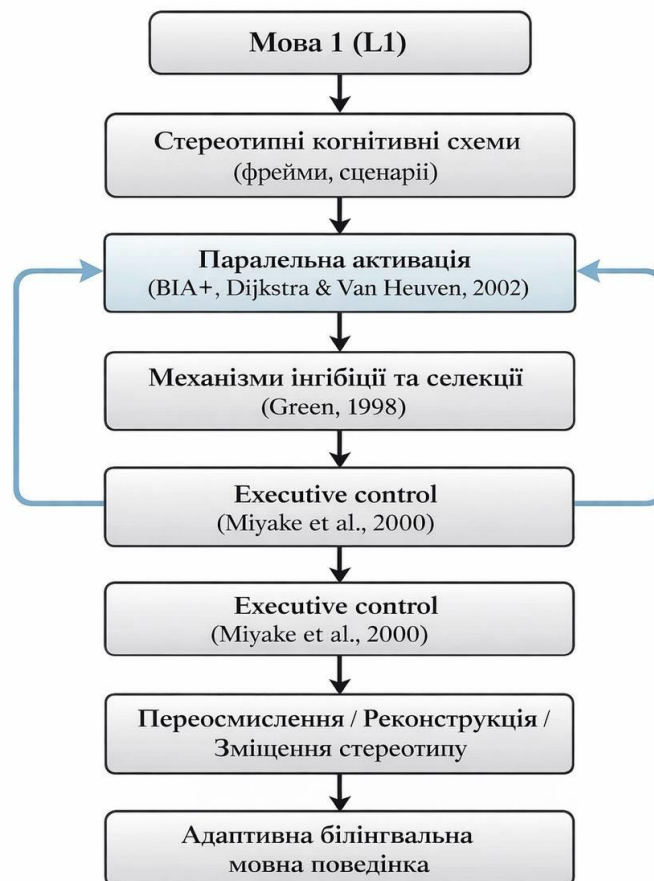
двох мов представлені в інтегрованій мережі, де активація поширюється між орфографічними, фонологічними та семантичними рівнями. Це означає, що стереотипна формула, закріплена в одній мові, може автоматично співвідноситися з концептуально подібною або відмінною моделлю в іншій мові. Такий механізм створює умови для когнітивного порівняння та потенційного перегляду усталених схем.

Згідно з *Inhibitory Control Model* (Green, 1998), вибір релевантної мовної системи здійснюється через механізми інгібіції, які пригнічують нерелевантну мову. Однак інгібіція не означає повного «вимкнення» альтернативної системи – вона залишається частково активною на когнітивному рівні. У цьому контексті мовні стереотипи, як складові лексико-семантичних мереж, також перебувають у стані потенційної конкуренції. Білінгвальна мовна особистість змушена здійснювати контекстуальну селекцію не лише лексем, а й відповідних когнітивних сценаріїв, що стоять за ними. Узагальнюючи, вибір стереотипної формули залежить від комунікативного завдання, соціального середовища та прагматичних норм кожної мови.

Як ми зазначали раніше у контексті *executive control*, білінгвальна обробка мовлення пов'язана з підвищеним навантаженням на систему когнітивного контролю, зокрема на механізми інгібіції та когнітивної гнучкості (Miyake et al., 2000; Bialystok, 2009). Саме когнітивна гнучкість дозволяє білінгвові не лише перемикатися між мовами, а й співвідносити різні культурно закріплені стереотипи, оцінювати їхню доречність і за потреби модифікувати. Дослідження показують, що регулярне мовне переключення асоціюється з розвитком селективної уваги та здатності до контекстуального перефреймування (Bialystok et al., 2012). Це створює передумови для критичного переосмислення стереотипних схем, які в монолінгвальному середовищі можуть залишатися непомітними та автоматизованими.

У світлі *Declarative/Procedural Model* (Ullman, 2004), стереотипні мовні формули можуть зберігатися переважно в декларативній системі як цілісні лексико-семантичні шаблони, тоді як їхнє ситуативне застосування інтегрується з процедурними механізмами синтаксичної організації. У білінгвів декларативні мережі двох мов частково перетинаються або взаємодіють через спільні концептуальні структури, що зумовлює можливість трансферу або модифікації стереотипів. Узагальнюючи, інтерференція виявляється не лише на рівні фонології чи граматики, а й на рівні культурно зумовлених сценаріїв.

**Модифікація мовних стереотипів
у білінгвальній когнітивній системі**



Білінгвальна мовна особистість перебуває в полі постійного міжмовного зіставлення, де стереотипи можуть бути не лише відтворені, а й реконструйовані. Саме завдяки паралельній активації мовних систем,

механізмам інгібіції та розвиненому *executive control* білінгв має потенціал до рефлексії над усталеними схемами, їхнього критичного аналізу й адаптації до змінного соціокультурного контексту. У цьому сенсі білінгвізм постає не як чинник закріплення стереотипів, а як когнітивний ресурс їхнього переосмислення.

Водночас стереотипи мають і соціально-етичний вимір. Вони можуть підтримувати культурну ідентичність, закріплювати колективну пам'ять і забезпечувати стабільність комунікативних норм, але також можуть відтворювати упередження та дискримінаційні установки. У цьому контексті психолінгвістика поєднується із соціальною психологією, підкреслюючи необхідність розвитку метакогнітивної рефлексії щодо мовних шаблонів (Devine, 1989). Усвідомлення стереотипу як когнітивної конструкції відкриває можливість його трансформації.

Функціонування мовних стереотипів у монолінгвальному та білінгвальному середовищі

Параметр	Монолінгвальна система	Білінгвальна система
Активація	Автоматична, неконкурентна	Паралельна активація двох систем
Когнітивний контроль	Мінімальний	Підвищений (інгібіція, селекція)
Стабільність стереотипу	Висока	Варіативна
Культурна фіксованість	Локальна	Порівнювальна
Потенціал переосмислення	Низький	Високий
Роль executive control	Фоновий	Структуруювальний

Таблиця «Функціонування мовних стереотипів у монолінгвальному та білінгвальному середовищі» узагальнює психолінгвістичні відмінності в механізмах активації, регуляції та трансформації стереотипних вербальних моделей залежно від типу мовного досвіду. У монолінгвальній системі стереотипи функціонують переважно в режимі автоматичної,

неконкурентної активації: вони інтегровані в єдину когнітивно-культурну матрицю та відтворюються як усталені сценарії без необхідності міжмовної селекції. Когнітивний контроль у такому випадку має фоновий характер, оскільки відсутня потреба в пригніченні альтернативної мовної системи, а культурна фіксованість стереотипу залишається локально стабільною.

Натомість у білінгвальному середовищі стереотипні моделі активуються паралельно в межах двох мовних систем, що створює ситуацію когнітивної конкуренції. Вибір релевантної стереотипної схеми зумовлюється механізмами інгібіції та контекстуальної селекції, пов'язаними з функціонуванням *executive control*. Це підвищує роль когнітивного контролю як структуроутворювального чинника мовної поведінки. Унаслідок постійного міжмовного зіставлення культурних сценаріїв стереотипи набувають варіативності, а їхня культурна фіксованість змінюється з локальної на порівнювальну. Саме тому білінгвальна мовна особистість має вищий потенціал до критичного переосмислення та реконфігурації стереотипних схем.

Отже, мовний стереотип у психолінгвістичному розумінні є багатовимірною структурою, що поєднує когнітивний, емоційний і соціокультурний компоненти. Він забезпечує швидкість і передбачуваність мовлення, але водночас впливає на межі інтерпретації й оцінки. Його вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми мовної автоматизації, роль культурних сценаріїв у мовленні та потенціал формування рефлексивної мовної особистості, здатної усвідомлювати та критично переосмислювати власні вербальні схеми.

4.3. Психолінгвістичні аспекти перекладу

Психолінгвістика перекладу є відносно молодим, проте інтенсивно розвиненим напрямом міждисциплінарних досліджень, що інтегрує

положення психолінгвістики, когнітивної науки, перекладознавства та нейролінгвістики. У межах цього підходу переклад розглядається не як механічна заміна мовних одиниць, а як складна багаторівнева когнітивно-мовленнєва діяльність, у якій взаємодіють механізми робочої пам'яті, уваги, прогнозування, інгібіції, концептуалізації та мовного планування (Gile, 2009; Moser-Mercer, 1997). Перекладацький процес передбачає одночасне функціонування кількох когнітивних операцій: сприйняття вихідного тексту, побудову інтерпретаційної гіпотези, концептуальну реконструкцію смислу, добір мовних засобів цільової мови та постійний моніторинг результату. З позицій психолінгвістичних моделей породження мовлення ці операції не є строго лінійними, а реалізуються у режимі паралельної обробки з поверненням до попередніх рішень і корекцією інтерпретації (Levelt, 1989; Kintsch, 1998).

У межах *Effort Model* Д. Gile переклад описується як балансування між кількома видами когнітивних зусиль – сприйняттям, пам'яттю, продукуванням і координацією (Gile, 2009). Перевищення когнітивного навантаження може призводити до втрати інформації, надмірного спрощення або помилок, що свідчить про обмеженість ресурсів робочої пам'яті та необхідність ефективного розподілу уваги. Перекладач у цьому контексті постає як активний суб'єкт смислової реконструкції, який спирається не лише на мовну компетенцію, а й на власні когнітивні схеми, культурну інтуїцію та жанрові очікування.

Важливим компонентом психолінгвістичного аналізу перекладу є феномен когнітивного перенесення. Під час роботи з текстом знання, сформовані в межах однієї мовної системи, автоматично активуються й впливають на інтерпретацію іншою мовою. Дослідження білінгвальної обробки мовлення показують, що обидві мовні системи активуються паралельно навіть у разі використання лише однієї з них (Dijkstra & Van Heuven, 2002). Згідно з *Inhibitory Control Model*, вибір релевантної мови

відбувається через механізми інгібіції, які пригнічують нерелевантні лексичні та семантичні репрезентації (Green, 1998). Отже, переклад є процесом постійної міжмовної конкуренції, у якому перекладач здійснює контекстуальну селекцію не лише мовних форм, а й концептуальних сценаріїв.

Особливе значення має роль внутрішнього мовлення. Саме у внутрішньому мовленні формується первинна інтерпретація тексту, здійснюється порівняння альтернатив, відбувається корекція та самоконтроль. Внутрішній монолог перекладача виконує метакогнітивну функцію, забезпечуючи інтеграцію декларативних знань і процедурних навичок (Ullman, 2004). На цьому етапі активуються евристичні стратегії, мовні стереотипи, інтуїтивні передбачення риторичної структури, що дозволяє перекладачеві прогнозувати подальший розвиток тексту. У цьому сенсі переклад постає як діалог із текстом і з власною мовною свідомістю, де рішення приймаються в умовах постійної оцінки їхньої адекватності.

Аналіз перекладацьких помилок також має значну психолінгвістичну цінність. Помилка не завжди є наслідком браку знань; вона може відображати когнітивне перенавантаження, ефект першої гіпотези або інтерференцію між мовними системами. З позицій моделей розповсюджувальної активації конкуренція між лексичними вузлами може призводити до вибору семантично близької, але контекстуально невідповідної одиниці (Dell, 1986). Дослідження когнітивних стратегій перекладачів показують, що під час складних фрагментів тексту зростає роль аналітичної обробки та зменшується автоматизованість прийняття рішень, що підтверджує взаємодію швидких і повільних когнітивних процесів (Kahneman, 2011).

Нейропсихологічні дослідження, зокрема з використанням fMRI, демонструють, що переклад активує фронтальні та стріарні структури, пов'язані з когнітивним контролем, а також скроневі ділянки,

відповідальні за лексико-семантичну обробку (Abutalebi & Green, 2007). Напрямок перекладу, рівень досвіду та автоматизації впливають на характер мозкової активації, що підтверджує нейрокогнітивну складність перекладацької діяльності.

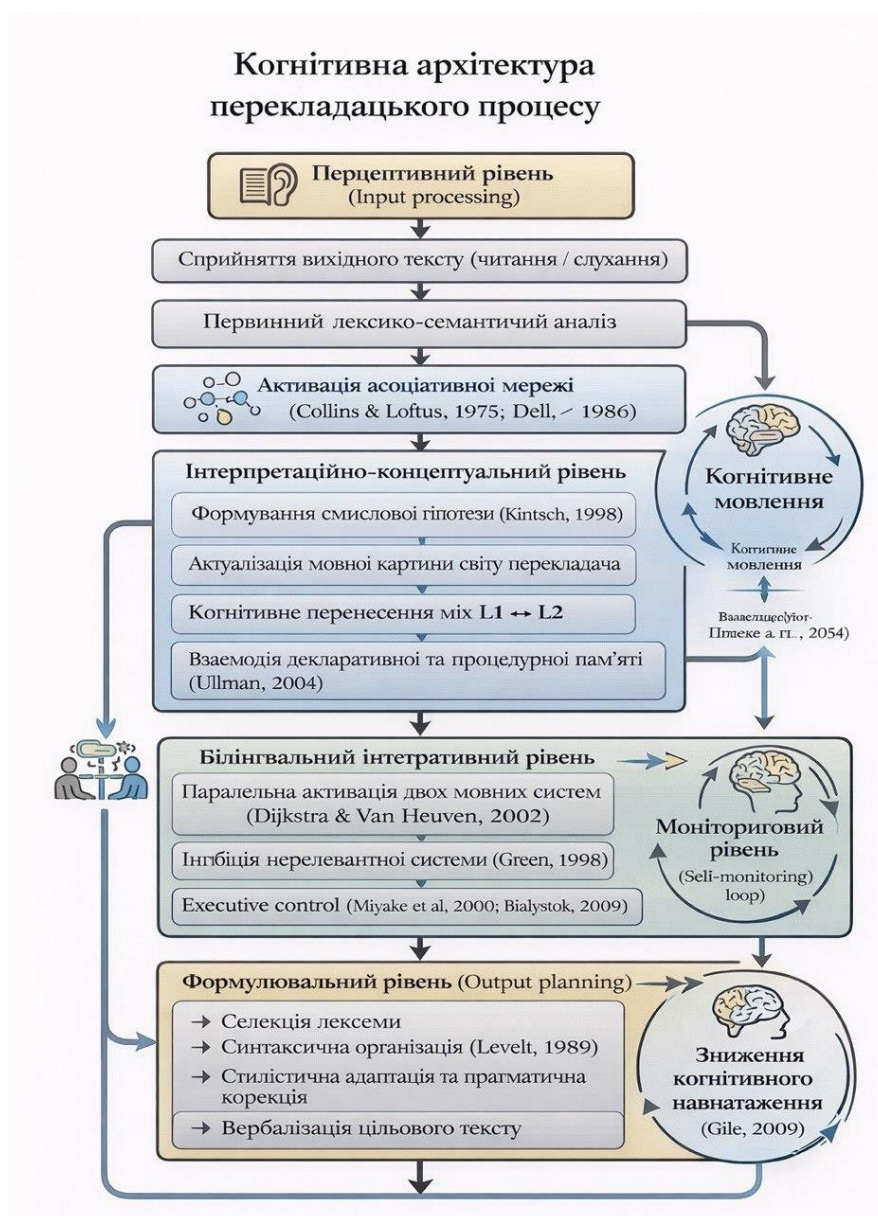


Рис. 6. Когнітивна архітектура перекладацького процесу (авторська модель)

Подана модель відображає перекладацький процес як багаторівневу, інтегровану когнітивну систему, у межах якої взаємодіють перцептивні, концептуальні, мовні та регулятивні механізми. Вона ґрунтується на психолінгвістичних уявленнях про породження мовлення (Levelt, 1989),

білінгвальну інтеракцію мовних систем (Dijkstra & Van Heuven, 2002; Green, 1998), а також на моделі розподілу декларативної та процедурної пам'яті (Ullman, 2004) та концепції executive control (Miyake et al., 2000; Bialystok, 2009).

На першому – перцептивному – рівні відбувається обробка вхідного тексту: перекладач здійснює лексико-семантичний аналіз, активує асоціативні мережі та формує первинну інтерпретаційну гіпотезу. Цей етап пов'язаний із роботою декларативної пам'яті та семантичних мереж, у яких зберігаються лексичні значення, культурні сценарії та концептуальні моделі.

На концептуальному рівні формується інтегрована смислова структура, що виходить за межі буквального тексту. Перекладач реконструює ситуацію, співвідносить її з власною мовною картиною світу та здійснює міжмовне концептуальне перенесення. У білінгвальній когнітивній системі обидві мови активуються паралельно, що створює умови для конкуренції альтернативних лексичних і синтаксичних варіантів.

Білінгвальний інтегративний рівень передбачає роботу механізмів інгібіції та селекції. Згідно з Inhibitory Control Model (Green, 1998), перекладач пригнічує нерелевантну мовну систему, не вимикаючи її повністю. У цьому процесі ключову роль відіграє executive control, який забезпечує когнітивну гнучкість, селективну увагу та оновлення робочої пам'яті. Саме ці механізми координують вибір мовних засобів і підтримують баланс між точністю й швидкістю перекладу.

На формулювальному рівні відбувається трансформація концепту в цільовий текст: здійснюється лексична селекція, синтаксична організація та прагматична адаптація висловлення. Процедурна система пам'яті забезпечує автоматизоване застосування граматичних структур, тоді як декларативна система підтримує доступ до лексико-семантичних ресурсів.

Моніторинговий компонент функціонує циклічно та супроводжує всі попередні рівні. Внутрішнє мовлення перекладача виконує роль регулятивного механізму: воно забезпечує перевірку еквівалентності, корекцію стратегії та оптимізацію когнітивного навантаження. У разі виявлення розбіжностей система повертається до попередніх етапів, що свідчить про нелінійний характер перекладацького процесу.

Узагальнюючи, психолінгвістика перекладу дозволяє розглядати перекладацький процес як форму мовного мислення високої складності, у якій поєднуються лінгвістична компетенція, культурна чутливість і когнітивна мобільність. Перекладач виступає не транслятором мовних знаків, а суб'єктом реконструкції смислу в іншій мовній картині світу. Переклад у цьому розумінні є актом міжмовної креативності, що передбачає постійний баланс між автоматизованими механізмами й рефлексивним контролем, між декларативними знаннями та процедурними навичками, між індивідуальною інтерпретацією й соціокультурною нормою.

4.4. Мовна особистість у контексті міжкультурного діалогу

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 процесуальна система, що формується й постійно реконструюється в акті міжмовної взаємодії. Такий підхід співвідноситься з уявленнями про мову як діяльність (Leontiev, 1981) і як когнітивну систему, що перебуває в постійній динаміці (Langacker, 2008). У сучасному світі, де багатомовність і міжкультурна мобільність стали соціальною нормою, мовна особистість виконує функцію не лише комунікативного суб'єкта, а

й носія множинної ідентичності, перекладача цінностей та культурного інтерпретатора (Kramsch, 1998).

Психолінгвістичне осмислення цього феномену передбачає врахування когнітивної гнучкості, стратегічної компетентності та здатності до емпатичного моделювання позиції іншого. У межах теорії комунікативної компетентності М. Bachman (1990) підкреслюється, що ефективне функціонування в іншомовному середовищі ґрунтується не лише на граматичній правильності, а й на прагматичній компетентності – здатності інтерпретувати контекст, розпізнавати імпліцитні значення та регулювати ступінь прямоти, ввічливості чи емоційної експресії. Така прагматична інтуїція формується внаслідок тривалого контакту з іншими мовними культурами й поступово трансформується в метакомунікативну свідомість – здатність рефлексивно оцінювати власне мовлення як культурно зумовлену форму організації досвіду (Kramsch, 2009).

У нашому підході (Фрумкіна, 2025) 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 процесі відіграє внутрішнє мовлення, яке функціонує як регуляторний механізм смислової координації. Внутрішній мовний простір стає полем перевірки інтонаційної та змістової доречності висловлення, прогнозування реакції співрозмовника, адаптації мовного коду до культурного контексту. Така інтерпретація співвідноситься з положеннями про внутрішнє мовлення як інструмент саморегуляції (Vygotsky, 1986) та з моделями мовленнєвого моніторингу (Levelt, 1989).

З огляду на когнітивно-емоційну складність міжкультурної комунікації особливого значення набуває феномен мовного ризику – готовності мовця виходити за межі очікуваної норми задля збереження автентичності або досягнення прагматичної мети. У працях House (2015)

підкреслюється, що міжкультурна комунікація завжди передбачає баланс між адаптацією та збереженням ідентичності. Ефективний комунікатор – це не лише носій мовної правильності, а суб'єкт, здатний до стратегічного перефреймування висловлення та прийняття невизначеності як частини комунікативного процесу.

Особистість, що функціонує в межах кількох мовних картин світу, зазнає глибинної когнітивної трансформації. З'являється множинна ідентичність, посилюється здатність до контекстуального перемикавання, зростає чутливість до культурних нюансів (Bialystok, 2009; Grosjean, 2010). Паралельна активація мовних систем створює умови для порівняльного осмислення культурних сценаріїв, що сприяє формуванню метакогнітивної дистанції щодо власних мовних автоматизмів. У цьому сенсі мовна особистість у міжкультурному діалозі виступає як когнітивний медіатор, який здатен інтегрувати різні інтерпретативні рамки й забезпечувати взаєморозуміння між ними.

Узагальнюючи, мовна особистість у міжкультурному діалозі постає як результат психолінгвістичної перебудови, що охоплює мовну компетенцію, когнітивну гнучкість, емоційну пластичність і стратегічну регуляцію мовлення. Її функціонування демонструє, що мова є не лише засобом передачі інформації, а механізмом конструювання ідентичності та способом пізнання іншого. Аналіз цього феномену відкриває перспективи для розвитку міжкультурної освіти, формування рефлексивної мовної особистості та підготовки суб'єкта глобальної 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.

Узагальнюючи, 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 XX 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.

Узагальнюючи, 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.

Узагальнюючи, 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. Узагальнюючи, 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).

Узагальнюючи, 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.

Узагальнюючи, 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 редуції 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 домінантну 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.

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 перемикування коду

Проаналізуйте діалог білінгва:

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

Визначте тип кодування, поясніть, чому відбулося перемикування. 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 інгібування.

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 ефективною 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 іношомовної комунікативної компетентності студентів*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.
3. Мацько, Л. (2011). Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*, (75), 56–66.
4. Мацько, Л. І. (2013). Мовна особистість А. Малишка як лінгвокультурологічний феномен. *Культура слова*, 78, 7–11.
5. Мацько, Л. І. (2014). Мовна особистість Тараса Шевченка (лінгвоперсонологічний аспект). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*, 50.
6. Мельник, В. (2019). Олександра Антонівна Сербенська: людина, учений, педагог. *Теле- та радіожурналістика*, 18, 3–6.
<https://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/teleradio/article/viewFile/2239/2372>
7. Фрумкіна, А. Л. (2025a). Роль динамічного стереотипу у формуванні комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови. *Педагогічний дискурс*, (37), 110–115.
<https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.15>
8. Фрумкіна, А. Л. (2025b). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання учнів образотворчої діяльності засобами англійської мови (Т. 1–2) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
<https://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23281>
9. Шевченко, С. Д. (2001). *Психолінгвістика: навчальний посібник*. Київ: Либідь.

10. Campbell-Thomson, O. (Ed.). (2024). *The philosophy and practice of foreign language education: The contribution of L. V. Ščerba*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-59563-9>
11. Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3), 466–478. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014>
12. Abutalebi, J., & Green, D. W. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242–275. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>
13. Abutalebi, J., & Green, D. W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 689–698. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000225>
14. Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (3rd ed.). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756423>
15. Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. <https://doi.org/10.1037/bul0000021>
16. Alm, P. A. (2004). Stuttering and the basal ganglia circuits: A critical review of possible relations. *Journal of Communication Disorders*, 37(4), 325–369. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.03.001>
17. Altmann, G. T. M., & Kamide, Y. (1999). Incremental interpretation at verbs: Restricting the domain of subsequent reference. *Cognition*, 73(3), 247–264. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00059-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00059-1)
18. Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
19. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

20. Baars, B. J. (1997). *In the theater of consciousness: The workspace of the mind*. Oxford University Press.
21. Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, Brain, and Consciousness: Introduction to Cognitive Neuroscience* (2nd ed.). Academic Press.
22. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
23. Baddeley, A. (2003a). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
[https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
24. Baddeley, A. (2003b). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839.
<https://doi.org/10.1038/nrn1201>
25. Barsalou, L. W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization* (pp. 21–74). Lawrence Erlbaum Associates.
26. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
27. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
28. Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
<https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
29. Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>

30. Biletzki, A., & Matar, A. (2002). *Ludwig Wittgenstein*. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/wittgenstein/>
31. Binder, J. R., Desai, R. H., Graves, W. W., & Conant, L. L. (2009). Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies. *Cerebral Cortex*, 19(12), 2767–2796. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp055>
32. Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? *Cognitive Psychology*, 43(1), 1–22.
33. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
34. Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149–161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
35. Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.
36. Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton.
37. Bybee, J. (2010). *Language usage and cognition*. Cambridge University Press.
38. Caldwell-Harris, C. L. (2014). Emotionality differences between a native and foreign language: Theoretical implications. In C. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought* (pp. 214–248). Cambridge University Press.
39. Caramazza, A. (1997). How many levels of processing are there in lexical access? *Cognitive Neuropsychology*, 14(1), 177–208. <https://doi.org/10.1080/026432997381664>

40. Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/D/bo3631492.html>
41. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
42. Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's *Verbal behavior*. *Language*, 35(1), 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
43. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
44. Clark, E. V. (2009). *First language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.
45. Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
https://books.google.com/books/about/Using_Language.html?id=b8bLCgAAQBAJ
46. Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
47. Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
48. Costa, A., Foucart, A., Hayakawa, S., Aparici, M., Apesteguia, J., Heafner, J., & Keysar, B. (2014). Your morals depend on language. *PLOS ONE*, 9(4), e94842. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094842>
49. 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. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
50. de Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech: L2 thinking words in a second language*. Springer.
51. Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. New York, NY: Viking.

52. DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97–113). Lawrence Erlbaum.
53. Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93(3), 283–321. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.3.283>
54. Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
55. Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *Proceedings of NAACL-HLT 2019*, 4171–4186. <https://doi.org/10.18653/v1/N19-1423>
56. 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
57. 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. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
58. Dewaele, J.-M. (2015). From obscure echo to language of the heart: Multilinguals' language choices for (emotional) inner speech. *Journal of Pragmatics*, 87, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.06.004>
59. Dewaele, J.-M. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language anxiety. In T. Gregersen, P. D. MacIntyre, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 12–29). Multilingual Matters.
60. 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.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>

61. 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.

62. 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.

63. Dijkstra, T., & Van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197.
<https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>

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

65. Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.

66. Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210.

67. Duffy, J. R. (2013). *Motor speech disorders: Substrates, differential*

68. Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188.
<https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

69. 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. <https://doi.org/10.1093/applin/aml015>

70. Færch, C., & Kasper, G. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.

71. Fernyhough, C. (2004). Dialogic thinking and inner speech: A developmental perspective. *Developmental Review*, 24(3), 415–445.

72. Fernyhough, C. (2016). *The voices within: The history and science of how we talk to ourselves*. Basic Books.

73. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

74. Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981* (pp. 111–137). Hanshin Publishing Co.

75. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). McGraw-Hill.

76. Fitzpatrick, T., & Thwaites, P. (2020). Word association research and the L2 lexicon. *Language Teaching*, 53(3), 237–274. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000105>

77. Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262560252/the-modularity-of-mind/>

78. 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

79. Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(2), 78–84. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01839-8](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01839-8)

80. Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: From structure to function. *Physiological Reviews*, 91(4), 1357–1392. <https://doi.org/10.1152/physrev.00006.2011>

81. Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An Introduction to Language* (11th ed.). Cengage Learning.
82. 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.
83. 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>
84. Frumkina, A., Diachenko, M., & Polyezhaev, 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.
85. Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
86. Ganushchak, L. Y., & Schiller, N. O. (2008). Motivation and semantic context affect brain error-monitoring activity in speech production: An event-related brain potentials study. *NeuroImage*, 39(1), 395–405. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.09.001>
87. Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 9, pp. 133–177). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60270-4](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60270-4)
88. Gehring, W. J., Goss, B., Coles, M. G. H., Meyer, D. E., & Donchin, E. (1993). A neural system for error detection and compensation. *Psychological Science*, 4(6), 385–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1993.tb00586.x>
89. Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 167–196). Multilingual Matters.

90. Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Rev. ed.). John Benjamins.
91. 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.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>
92. Goodglass, H., & Kaplan, E. (1983). *The assessment of aphasia and related disorders* (2nd ed.). Lea & Febiger.
93. Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81.
<https://doi.org/10.1017/S1366728998000133> (також доступний препринт: <https://www.andrew.cmu.edu/user/natashat/bilingualism/green.pdf>)
94. Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81.
<https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>
95. Green, M. (2007/2021). Speech acts. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>
96. Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1–22). Blackwell.
97. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674056459>
98. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
99. Hammer, S. (2017). Bilingual cogito: Inner speech in acculturated bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1285862>

100. Holroyd, C. B., & Coles, M. G. H. (2002). The neural basis of human error processing: Reinforcement learning, dopamine, and the error-related negativity. *Psychological Review*, 109(4), 679–709. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.679>
101. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
102. House, J. (2015). *Translation quality assessment: Past and present*. Routledge.
103. Huettig, F. (2015). Four central questions about prediction in language processing. *Brain Research*, 1626, 118–135. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.02.014>
104. Indefrey, P., & Levelt, W. J. M. (2004). The spatial and temporal signatures of word production components. *Cognition*, 92(1–2), 101–144. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2002.06.001>
105. Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge University Press
106. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
107. Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
108. Kent, G. H., & Rosanoff, A. J. (1910). A study of association in insanity. *American Journal of Insanity*, 67(1–2), 37–96, 317–390. <https://archive.org/details/studyofassociati00kentuoft>
109. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
110. Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Worth Publishers.

111. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
112. Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
113. Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press.
114. Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*.
115. Kroll, J. F., Bobb, S. C., Misra, M., & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128(3), 416–430. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.02.001>
(повний текст у PubMed Central: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2585366/>)
116. Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
117. Kuperberg, G. R., & Jaeger, T. F. (2016). What do we mean by prediction in language comprehension? *Language, Cognition and Neuroscience*, 31(1), 32–59. <https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1102299>
118. Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event-related brain potential (ERP). *Annual Review of Psychology*, 62, 621–647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123>
119. Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, 207(4427), 203–205. <https://doi.org/10.1126/science.7350657>
120. Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo3632089.html>

121. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo3637992.html>
122. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
123. Larsen, S. F., Schrauf, R. W., Fromholt, P., & Rubin, D. C. (2002). Inner speech and bilingual autobiographical memory: A naturalistic approach. *Memory*, 10(1), 45–54. <https://doi.org/10.1080/09658210143000245>
124. Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: John Wiley & Sons.
<https://archive.org/details/biologicalfounda0000lenn>
125. Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41–104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
126. Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262620789/speaking/>
<https://direct.mit.edu/books/monograph/4300/SpeakingFrom-Intention-to-Articulation>
127. Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1–38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
128. Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5), 421–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
129. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
130. Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. Penguin Books.

131. 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
132. 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.
133. 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.
134. Malpas, J. (2003/2020). Hans-Georg Gadamer. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/gadamer/>
135. Marian, V., & Neisser, U. (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), 361–368.
136. Marslen-Wilson, W. D. (1987). Functional parallelism in spoken word-recognition. *Cognition*, 25(1–2), 71–102. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90005-9)
137. Max, L., Guenther, F. H., Gracco, V. L., Ghosh, S. S., & Wallace, M. E. (2004). Unstable or insufficiently activated internal models and feedback-biased motor control as sources of dysfluency: A theoretical model of stuttering. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 105–122.
138. McCarthy-Jones, S., & Fernyhough, C. (2011). The varieties of inner speech: Links between quality of inner speech and psychopathological variables in a sample of young adults. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1586–1593. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.005>
139. McClelland, J. L., & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18(1), 1–86. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90015-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90015-0)

140. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/corpus-linguistics/0B6F6A90F3C8E7B6F0C7B9A0A7A4F0C0>
141. Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
142. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
143. Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165–178. <https://doi.org/10.1037/h0027366>
144. Moser-Mercer, B. (1997). Beyond curiosity: Can interpreting research meet the challenge of mainstream research? *Interpreting*, 2(1–2), 175–200. <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.08mos>
145. Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.
146. Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
147. Nelson, D. L., McEvoy, C. L., & Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 402–407.
<https://doi.org/10.3758/BF03195588>
148. Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1–2), 1–135.
149. Norman, D. A. (1976). *Memory and attention: An introduction to human information processing*. New York, NY: Wiley.

150. Norris, D. (1994). Shortlist: A connectionist model of continuous speech recognition. *Cognition*, 52(3), 189–234. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90043-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90043-4)
151. Nozari, N., Dell, G. S., & Schwartz, M. F. (2011). Is comprehension necessary for error detection? A conflict-based account of monitoring in speech production. *Cognitive Psychology*, 63(1), 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2011.05.001>
152. Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
153. Osgood, C. E., & Sebeok, T. A. (Eds.). (1954). *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Indiana University Press.
154. Osterhout, L., & Holcomb, P. J. (1992). Event-related brain potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language*, 31(6), 785–806. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90039-Z](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90039-Z)
155. 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.
156. Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
157. Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
158. Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/bilingual-mind/>
159. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.

160. Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J.-P., Baciú, M., & Lœvenbruck, H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, 220–239. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.12.034>
161. Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J.-P., Baciú, M., & Lœvenbruck, H. (2015). What is that little voice inside my head? Thinking about inner speech: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00232>
162. Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 169–190. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000056>
163. Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. William Morrow and Company.
164. Postma, A. (2000). Detection of errors during speech production: A review of speech monitoring models. *Cognition*, 77(2), 97–131. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00090-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00090-1)
165. Price, C. J. (2012). A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage*, 62(2), 816–847. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.062>
166. Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(7), 576–582. <https://doi.org/10.1038/nrn1706>
167. Pulvermüller, F. (2013). How neurons make meaning: Brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(9), 458–470. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.06.004>
168. Pulvermüller, F., Shtyrov, Y., & Ilmoniemi, R. J. (2009). Brain signatures of meaning access in action word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(10), 1971–1984. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.21144>

169. 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.
170. Rapp, B. (Ed.). (2011). *The Handbook of Cognitive Neuroscience of Language*. Wiley-Blackwell.
171. Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372–422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
172. Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457–1506.
173. Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton, C. (2012). *Psychology of reading* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press.
174. Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926–1928. <https://doi.org/10.1126/science.274.5294.1926>
175. Schrauf, R. W. (2000). The bilingual encoding of memories for the personal past. *Memory*, 8(2), 99–113. <https://doi.org/10.1080/096582100387641>
176. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
177. Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
178. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
179. Slobin, D. I. (1971). *Psycholinguistics*. Glenview, IL: Scott, Foresman. <https://openlibrary.org/books/OL5702005M/Psycholinguistics>

180. Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 2, pp. 1157–1256). Lawrence Erlbaum Associates.
181. Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking.” In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.
182. Snow, C. E. (1977). Mothers’ speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 31–49). Cambridge University Press.
183. Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
184. Tanenhaus, M. K., Spivey-Knowlton, M. J., Eberhard, K. M., & Sedivy, J. C. (1995). Integration of visual and linguistic information in spoken language comprehension. *Science*, 268(5217), 1632–1634.
<https://doi.org/10.1126/science.7777863>
185. Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417–431.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
186. Taylor, S. E. (1981). A categorization approach to stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 83–114). Lawrence Erlbaum Associates.
187. Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674017641>
188. Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262515207/origins-of-human-communication/>

189. Touvron, H., Lavril, T., Izacard, G., Martinet, X., Lachaux, M.-A., Lacroix, T., ... Lample, G. (2023). LLaMA: Open and efficient foundation language models. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2302.13971>
190. Touvron, H., Martin, L., Stone, K., Albert, P., Almahairi, A., Babaei, Y., Bashlykov, N., Batra, S., Bhargava, P., Bhosale, S., Bikel, D., Blecher, L., Ferrer, C. C., Chen, M., Cucurull, G., Esiobu, D., Fernandes, J., Fu, J., ... Scialom, T. (2023). *Llama 2: Open foundation and fine-tuned chat models*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.09288>
191. Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37–69.
192. Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1–2), 231–270. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008>
193. Ullman, M. T. (2016). The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. In G. Hickok & S. L. Small (Eds.), *Neurobiology of language* (pp. 953–968). Academic Press.
194. Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
195. 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
196. von Humboldt, W. (1999). *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species* (M. Losonsky, Ed.; P. Heath, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Оригінальну працю написано 1836)

197. Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and language* (Rev. ed.; A. Kozulin, Ed.). MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262304917/thought-and-language/>
198. 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.
199. Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell.
200. Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* (4th ed.; P. M. S. Hacker & J. Schulte, Eds.; G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker, & J. Schulte, Trans.). Wiley-Blackwell.
201. Wundt, W. (1900–1920). *Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*(Vols. 1–10). Leipzig: Wilhelm Engelmann.
202. Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.). (1993). *The Semantics of Prepositions: From Mental Processing to Natural Language Processing*. Mouton de Gruyter.
203. Zlatev, J. (Ed.). (2008). *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. John Benjamins.

Короткий словник термінів

Автоматизація мовленнєвої діяльності – процес переходу мовленнєвих операцій із рівня свідомого контролю на рівень відносно стабільних, швидких і когнітивно економних дій, що забезпечують ефективність комунікації.

Аграматизм – порушення граматичної структури висловлення, що проявляється у неправильному використанні морфологічних форм і синтаксичних зв'язків.

Актуалізація концепту – процес активування ментальної структури у свідомості мовця або реципієнта під час породження чи сприйняття мовлення.

Алалія – системне недорозвинення мовлення внаслідок раннього органічного ураження мовних зон мозку.

Амнестична афазія – розлад лексичного доступу, що проявляється труднощами у доборі потрібних слів.

Антиципація в мовленні – здатність прогнозувати наступні мовні елементи на основі контексту та попереднього досвіду.

Апраксія мовлення – порушення планування артикуляційних рухів без м'язової слабкості.

Артикуляційне планування – етап породження мовлення, на якому сформована фонологічна структура висловлення трансформується у програму моторної реалізації звукового сигналу.

Асоціативний експеримент – психолінгвістичний метод дослідження структури ментального лексикону, що ґрунтується на фіксації вербальних реакцій респондента на заданий стимул.

Аутичні мовленнєві порушення – специфічні відхилення мовленнєвої поведінки, пов'язані з розладами спектра аутизму.

Афазія – набутий розлад мовлення, спричинений органічним ураженням кори головного мозку, що проявляється порушенням розуміння, продукування або повторення мовлення при збереженому слуху й артикуляційному апараті.

Афективний компонент мовлення – емоційно-оцінна складова мовленнєвої діяльності, що впливає на добір мовних засобів і характер комунікативної взаємодії.

Базова мовна компетенція – сукупність інтеріоризованих мовних знань і навичок, які забезпечують граматично правильне породження висловлень.

Білінгвізм – індивідуальна або соціальна здатність функціонувати у двох мовних системах, що передбачає специфічні когнітивні механізми мовного контролю та перемикання.

Вербалізація – процес мовного оформлення концептуального змісту, унаслідок якого ментальні структури набувають знакової форми.

Вербальна пам'ять – здатність до збереження й відтворення мовного матеріалу, що забезпечує стабільність мовленнєвої діяльності.

Вербальне мислення – форма мисленнєвої діяльності, що здійснюється за допомогою мовних знаків і внутрішнього мовлення.

Викликані потенціали (ERP) – електрофізіологічні показники мозкової активності, що відображають часову динаміку мовної обробки.

Виконавчі функції – когнітивні механізми контролю (планування, інгібіція, переключення), що регулюють мовленнєву діяльність і забезпечують її адекватність ситуації.

Внутрішнє мовлення – прихована форма мовленнєвої діяльності, що виконує функцію мисленнєвого планування, саморегуляції та смислової організації досвіду.

Гіпотеза критичного періоду – теоретичне положення про наявність вікового відрізка, у межах якого засвоєння мови відбувається найбільш ефективно.

Глибинна структура висловлення – когнітивний рівень організації змісту, що передує його поверхневій мовній реалізації.

Деградація мовної компетенції – поступове зниження мовленнєвих здібностей унаслідок нейродегенеративних процесів.

Декодування мовлення – інтерпретаційний процес, спрямований на відновлення смислового змісту висловлення на основі мовного сигналу та контексту.

Денотативне значення – предметно-логічний компонент значення мовної одиниці, пов'язаний із конкретним об'єктом або явищем дійсності.

Дефіцит лексичної активації – уповільнене або нестабільне актуалізування слів із ментального лексикону.

Дизартрія – розлад мовлення, зумовлений порушенням іннервації артикуляційного апарату, що впливає на чіткість і темп мовлення.

Динамічний стереотип – стійка система нейропсихологічних зв'язків, сформована внаслідок повторюваної мовленнєвої практики, яка забезпечує автоматизоване виконання мовних дій.

Дисграфія – специфічний розлад письма, пов'язаний із порушенням формування графічних і мовних навичок.

Дискурсивна компетенція – здатність організовувати мовлення в цілісний текст відповідно до жанрових і прагматичних вимог.

Дискурсивна організація мовлення – структурна побудова висловлення відповідно до комунікативної ситуації, жанру та соціального контексту.

Дислалія – порушення вимови окремих звуків за відсутності органічних уражень мовного апарату.

Дислексія – специфічний розлад читання, що проявляється труднощами декодування графічних символів при збереженому інтелекті.

Експлікація смислу – процес розгортання прихованого змісту висловлення у свідомості реципієнта.

Екстралінгвістичні чинники – позамовні умови (соціальні, культурні, психологічні), що впливають на структуру та зміст мовлення.

Емпатійний механізм комунікації – здатність враховувати емоційний стан і перспективу співрозмовника під час мовленнєвої взаємодії.

Ехолалія – неконтрольоване повторення почутих слів або фраз без усвідомленої комунікативної мети.

Заїкання (логоневроз) – порушення темпо-ритмічної організації мовлення, що проявляється судомними затримками та повтореннями звуків або складів.

Імпліцитний зміст – прихований, невиражений безпосередньо компонент значення, який відновлюється в процесі інтерпретації.

Інгібіція мовлення – когнітивний процес гальмування нерелевантних мовних реакцій або альтернативних лексичних одиниць.

Інтенція мовлення – цілеспрямований психічний імпульс мовця, що визначає зміст, структуру та прагматичну спрямованість висловлення.

Інтеріоризація мовлення – перехід зовнішніх мовленнєвих форм у внутрішній план свідомості з подальшим використанням їх як інструмента мислення.

Інтерпретаційна стратегія – когнітивний спосіб обробки мовної інформації, що визначає характер розуміння висловлення.

Інтерференційний розлад у білінгвів – стійкі помилки, зумовлені взаємодією двох мовних систем.

Інформаційна обробка мовлення – послідовність когнітивних операцій, що перетворюють мовний сигнал у смислову структуру.

Когнітивна гнучкість – здатність швидко змінювати мовленнєві стратегії відповідно до нових комунікативних умов.

Когнітивна економія – прагнення мовної системи та мовця мінімізувати витрати психічних ресурсів у процесі комунікації.

Когнітивна карта мовлення – індивідуальна система організації мовних знань і асоціативних зв'язків.

Когнітивна репрезентація – внутрішня модель об'єкта або події, що формується у свідомості та слугує основою для мовної номінації.

Когнітивна схема – узагальнена ментальна структура, що організовує досвід і визначає спосіб інтерпретації мовної інформації.

Когнітивне навантаження – ступінь залучення ресурсів пам'яті, уваги та виконавчих функцій під час обробки мовної інформації.

Когнітивно-мовленнєва дисфункція – комплексний розлад, що поєднує дефіцити пам'яті, уваги та мовної обробки.

Комунікативна інтенція – внутрішня настанова мовця щодо очікуваного ефекту висловлення.

Комунікативна компетентність – інтегративна здатність ефективно використовувати мовні засоби відповідно до норм і цілей конкретної комунікативної ситуації.

Комунікативний намір – усвідомлена мета мовця, що визначає структуру й тональність висловлення.

Контамінація мовлення – змішування елементів різних мов або структур у процесі білінгвальної діяльності.

Контекстуалізація – процес співвіднесення висловлення з ситуаційними, соціальними та культурними умовами його функціонування.

Контроль мовлення – система когнітивних механізмів перевірки відповідності висловлення задуму та нормам мови.

Концепт – ментальна одиниця свідомості, що інтегрує знання, досвід, емоційно-оцінні характеристики та вербалізується в мовленні.

Концептосфера – сукупність концептів, що утворюють індивідуальну або колективну систему смислів і репрезентацій світу.

Концептуальна інтеграція – об'єднання кількох ментальних просторів у нову смислову структуру під час мовленнєвої діяльності.

Латентність мовленнєвої реакції – часовий інтервал між поданням стимулу й вербальною відповіддю, що використовується як індикатор складності когнітивної обробки.

Лексична селекція – вибір необхідної лексеми з альтернативного набору мовних одиниць у ментальному лексиконі.

Лексичний доступ – механізм актуалізації потрібної лексеми з ментального лексикону під час мовленнєвого планування.

Лінгвокогнітивний підхід – методологічна парадигма, що розглядає мову як інструмент репрезентації знань і досвіду.

Ментальна категоризація – процес групування об'єктів і явищ у свідомості відповідно до релевантних ознак, що відображається в мовній системі.

Ментальний лексикон – внутрішньо організована система збереження та взаємозв'язку лексичних одиниць у свідомості мовця.

Ментальний простір – когнітивна модель ситуації, що формується в процесі мовної взаємодії.

Мета мовленнєвої діяльності – прогнозований результат комунікації, що визначає добір стратегій і мовних засобів.

Методи психолінгвістичного дослідження – сукупність експериментальних, корпусних, спостережних та нейрокогнітивних процедур, спрямованих на виявлення механізмів мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність – цілісна психічна активність, що охоплює процеси породження, сприйняття та інтерпретації мовлення в конкретних комунікативних умовах.

Мовленнєва ініціація – початковий етап породження висловлення, пов'язаний із формуванням інтенції.

Мовленнєва інтерференція – взаємовплив мовних систем або когнітивних процесів, що призводить до відхилень у продукуванні чи сприйнятті мовлення.

Мовленнєва персеверація – патологічне повторення попереднього мовного елемента.

Мовленнєва помилка – відхилення від нормативної або очікуваної мовної реалізації, яке відображає особливості планування та контролю мовлення.

Мовленнєва продуктивність – здатність генерувати нові висловлення на основі засвоєних мовних моделей.

Мовленнєва регуляція – контроль і корекція власного висловлення відповідно до зворотного зв'язку.

Мовленнєва стратегія – свідомо або неусвідомлено обрана система мовних засобів, спрямована на досягнення комунікативної мети.

Мовленнєвий автоматизм – стабілізована форма мовної поведінки, що здійснюється без постійного свідомого контролю.

Мовленнєвий акт – мінімальна одиниця комунікації, що реалізує певну інтенцію мовця та виконує конкретну соціальну функцію.

Мовленнєвий моніторинг – постійне відстеження мовцем правильності та адекватності власного висловлення.

Мовна інтеріоризація – засвоєння мовних структур через внутрішнє опрацювання та повторення.

Мовна картина світу – система уявлень про дійсність, закріплена в мовних категоріях і структурах конкретної мовної спільноти.

Мовна особистість – інтегративна характеристика індивіда як носія мовної, когнітивної та соціокультурної компетентності.

Мовна свідомість – система уявлень, знань і цінностей, що визначають індивідуальне мовне бачення світу.

Мовний контроль у білінгва – механізм регулювання активації мовних систем під час двомовної діяльності.

Модульність мовлення – теоретичне припущення про відносну автономність окремих когнітивних підсистем, відповідальних за мовну обробку.

Моторна афазія (афазія Брока) – форма афазії, що характеризується утрудненим породженням мовлення при відносно збереженому розумінні.

Мутація мовлення – часткова або повна відсутність мовної активності при збереженій фізіологічній здатності говорити.

Нейрокогнітивний мовленнєвий дефіцит – зниження мовної функції, пов'язане з ураженням мозкових структур.

Нейролінгвістичний корелят – мозкова структура або мережа, пов'язана з виконанням певної мовної функції.

Нейропсихолінгвістика – напрям психолінгвістики, що досліджує нейронні механізми мовлення за допомогою методів нейровізуалізації та електрофізіології.

Номінація – процес мовного називання об'єкта або явища через актуалізацію відповідного концепту.

Онлайн-обробка мовлення – процес інтерпретації мовного сигналу в реальному часі, без попереднього повного завершення висловлення.

Онтогенез мовлення – процес формування мовленнєвих здібностей упродовж індивідуального розвитку людини.

Паралельна мовна активація – одночасне залучення кількох мовних систем у білінгвальній свідомості.

Парафазія – заміна звуків, складів або слів у процесі мовлення внаслідок порушення лексичного чи фонологічного кодування.

Перемикання кодів (code-switching) – свідомий або неусвідомлений перехід із однієї мовної системи на іншу в межах комунікації.

Перцептивна сегментація – процес поділу безперервного мовного потоку на окремі смислові одиниці.

Перцепція мовлення – процес сприйняття та розпізнавання мовного сигналу з подальшою семантичною інтерпретацією.

Породження мовлення – багаторівневий когнітивний процес переходу від смислового задуму до вербалізованої форми.

Порушення мовного контролю – зниження здатності до самокорекції та регуляції мовлення.

Порушення мовної ініціації – труднощі початку мовленнєвої активності.

Порушення просодики – розлади інтонаційної, ритмічної та темпової організації мовлення.

Прагматична інтерпретація – встановлення смислу висловлення з урахуванням інтенції мовця, контексту та комунікативних очікувань.

Прагматичний розлад мовлення – труднощі використання мови відповідно до соціальних норм комунікації.

Психолінгвістика – міждисциплінарна галузь науки, що досліджує психічні механізми породження, сприйняття й інтерпретації мовлення у зв'язку з мисленням та соціокультурним досвідом.

Психолінгвістична діагностика – система методів виявлення особливостей мовленнєвого розвитку та когнітивної організації мовлення.

Психолінгвістична модель – теоретична конструкція, що описує етапи й механізми мовленнєвої діяльності.

Референтна ідентифікація – встановлення відповідності між мовним знаком і конкретним об'єктом дійсності.

Рецептивна мовленнєва діяльність – процес сприйняття й інтерпретації усного або писемного мовлення.

Ринолалія – порушення тембру та артикуляції мовлення, пов'язане з аномаліями будови мовного апарату.

Робоча пам'ять – система тимчасового збереження й обробки інформації, що забезпечує синтаксичне структурування та семантичну інтеграцію мовлення.

Самокорекція мовлення – здатність мовця в режимі реального часу контролювати та модифікувати власне висловлення.

Семантична активація – процес пробудження пов'язаних смислових одиниць у ментальному лексиконі.

Семантична дезінтеграція – розлад смислової організації висловлення.

Семантична інтеграція – поєднання окремих мовних елементів у цілісну смислову структуру.

Семантичне поле – система взаємопов'язаних лексичних одиниць, об'єднаних спільною смисловою сферою.

Сенсорна афазія (афазія Верніке) – порушення розуміння мовлення за відносно збереженої артикуляційної активності.

Синтаксичне кодування – етап мовленнєвого планування, на якому смисловий задум трансформується в граматично структуровану форму.

Синхронна мовна активація – одночасне функціонування кількох мовних систем у білінгва під час мовленнєвої діяльності.

Смислова інтерпретація – когнітивний процес встановлення значення висловлення з урахуванням контексту.

Соціальна інтенційність – здатність мовця враховувати психічні стани співрозмовника в процесі комунікації.

Соціокогнітивний підхід – напрям дослідження, що аналізує мовлення як результат взаємодії когнітивних і соціальних чинників.

Соціокультурний чинник мовлення – вплив культурних норм, цінностей і комунікативних традицій на організацію висловлення.

Текстова когерентність – логічна та смислова зв'язаність елементів мовного повідомлення.

Теорія мовної дії – концепція, що розглядає мовлення як форму соціальної діяльності, спрямованої на досягнення певного ефекту.

Фонологічне кодування – етап підготовки мовленнєвого сигналу до артикуляції через добір і послідовність фонем.

Формулювання висловлення – етап мовленнєвого планування, що передбачає граматичне й лексичне кодування задуму.

Фрейм – когнітивна структура, що організовує типові знання про ситуацію та визначає очікувані мовні моделі її опису.

Функціональна асиметрія мозку – спеціалізація півкуль головного мозку щодо обробки мовної інформації.

Навчальне видання

Фрумкіна Арина Леонівна

Відповідальна за випуск: Фрумкіна А. Л.
Коректура: авторська редакція

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності
несуть автори

Ум.друк.аркушів: 15,4
Міжнародний університет
Україна, 65009, м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 33