

Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут лінгвістики
Кафедра комп'ютерної лінгвістики

Кваліфікаційна робота (проект)

магістра
на тему

Мовленнєва адаптація особистості: психолінгвістичні особливості

Виконала: студентка 2 курсу, групи зМКЛ-2
спеціальності: 035 Філологія
спеціалізації: 035.10 Прикладна лінгвістика
Котовець Анна Юріївна

Керівник: д-р філол. наук, проф. Архангельська А.М.

Рецензент: _____

Роботу розглянуто і допущено до захисту
на засіданні кафедри комп'ютерної лінгвістики
протокол №__ від “__” _____ 2025 р.
Зав.кафедри _____ Леся КОЦЮК

Острог – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	7
1.1 Поняття мовленнєвої адаптації	7
1.2 Когнітивні процеси, пов'язані з адаптацією мовлення	14
1.3 Емоційні аспекти мовленнєвої адаптації	18
1.4 Вплив нового мовного середовища на розвиток мовленнєвих навичок.....	21
1.5 Соціокультурний контекст як чинник мовленнєвої адаптації	32
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ	41
2.1 Критерії та характеристики учасників	41
2.2 Методи дослідження	44
2.3 Етапи збору та обробки даних	48
Висновки до розділу 2.....	57
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ЧИННИКІВ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ	59
3.1 Типові мовленнєві труднощі під час адаптації в новому мовному середовищі ...	59
3.2 Взаємозв'язок когнітивних процесів та емоційних реакцій у процесі адаптації .	65
3.3 Вплив емоційного інтелекту на успішність мовленнєвої адаптації	68
3.4 Соціокультурні та особистісні фактори, що сприяють адаптації	72
3.5 Рекомендації щодо покращення мовленнєвої адаптації	76
Висновки до розділу 3.....	82
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	89
ДОДАТКИ	95

ВСТУП

Процес входження особистості в нове мовне середовище завжди був складним не лише з точки зору оволодіння іншою мовою, але й у контексті глибших когнітивних, емоційних та соціокультурних змін. У сучасних реаліях глобалізації та академічної мобільності мовленнєва адаптація перетворюється на важливий чинник успішної інтеграції студентів у нову освітню та культурну дійсність. Особливого значення ця тема набуває для українських здобувачів вищої освіти, які через соціально-політичні обставини все частіше опиняються в іншомовному середовищі, зокрема англomовному, й вимушені швидко пристосовуватися до нових комунікативних умов. Відтак, зростає потреба не лише у вивченні механізмів мовного пристосування, але й у розумінні того, як мовлення пов'язане із внутрішніми психологічними станами, стратегіями поведінки та особистісною зрілістю індивіда.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених загальній проблематиці мовного навчання та міжкультурної комунікації, питання психолінгвістичних чинників мовленнєвої адаптації досі залишаються недостатньо висвітленими. Особливо це стосується аспектів взаємодії мовної поведінки з когнітивною регуляцією, емоційним інтелектом та соціальним контекстом перебування у новому мовному середовищі.

Попередні наукові праці вітчизняних авторів (Ф. Бацевич [4]; А. Виселко [7]; І. Бойко, [6]) порушували питання адаптації в рамках комунікативної лінгвістики, соціально-психологічного супроводу чи освітньої інтеграції, однак вони здебільшого розглядали окремі компоненти без цілісного психолінгвістичного аналізу. Праці М. Карцевої [17; 18]), В. Мізюка [29], В. Кулака [21], А. Чернякової та Н. Пилипенко-Фріцак [38] зробили внесок у вивчення міжкультурної взаємодії в освітньому контексті, проте не завжди акцентували на внутрішніх механізмах мовленнєвих змін особистості.

У зарубіжному науковому дискурсі проблема мовної адаптації розглядалася через призму теорій міжкультурного шоку (К. Оберг [56]; М. Вінкельман [63]), соціальної ідентичності (Р. Портер і Л. Самовар [59]; П. Оукс і Дж. Тернер [55]), а

також когнітивно-мотиваційних моделей (М. Левтгвейт [53]). Дослідження І. Кіма [51] дозволили висвітлити адаптаційний процес у контексті трансформації мовної поведінки, однак у більшості випадків вони не фокусувалися на досвіді саме студентської аудиторії з пострадянського простору.

Саме тому **актуальність** даного дослідження визначається необхідністю комплексного аналізу впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на процес адаптації мовлення студентів, які навчаються або тривалий час перебувають за межами власного лінгвокультурного середовища. Розуміння цих процесів дозволяє не лише глибше осмислити особистісні трансформації у мовленнєвій поведінці, а й створювати більш ефективні стратегії підтримки студентів-філологів у період адаптації.

Метою даного дослідження є виявлення та опис психолінгвістичних особливостей мовленнєвої адаптації особистості в умовах іншомовного середовища з урахуванням когнітивних, емоційних та соціокультурних чинників.

Задля реалізації цієї мети було поставлено такі завдання:

1. розглянути поняття мовленнєвої адаптації в контексті психолінгвістики;
2. з'ясувати роль когнітивних процесів у перебігу мовленнєвої адаптації;
3. дослідити вплив емоційних станів і рівня емоційного інтелекту на адаптивну мовну поведінку;
4. проаналізувати соціокультурні обставини, які сприяють або ускладнюють процес входження в нове мовне середовище;
5. описати типові мовленнєві труднощі та стратегії їх подолання на основі емпіричних даних;
6. сформулювати практичні рекомендації щодо покращення мовленнєвої адаптації студентів у іншомовному середовищі.

Об'єктом дослідження виступає процес мовленнєвої адаптації особистості в новому мовному середовищі.

Предметом є психолінгвістичні особливості цього процесу, зокрема його когнітивні, емоційні та соціальні аспекти, що виявляються в мовній поведінці особистості.

Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**. На теоретичному рівні використано аналіз наукової літератури з психолінгвістики, соціальної психології, міжкультурної комунікації та педагогіки. З метою емпіричної перевірки гіпотез було застосовано методи анкетування, напівструктурованого інтерв'ю, а також описову й кількісну обробку результатів. Метод порівняльного аналізу дозволив виявити розбіжності між респондентами за рівнем адаптації, емоційної стійкості та мовної впевненості, тоді як метод узагальнення результатів сприяв формуванню висновків та практичних рекомендацій.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у роботі запропоновано авторський підхід до аналізу мовленнєвої адаптації з урахуванням її психолінгвістичної структури. Зокрема, встановлено тісний взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та здатністю до мовного пристосування, описано типові бар'єри, які виникають у процесі адаптації, та виявлено соціальні фактори, що впливають на ефективність цього процесу. Уперше запропоновано практичну модель мовленнєвої підтримки студентів-філологів, яка враховує емоційні й когнітивні особливості особистості.

Практичне значення роботи полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в роботі зі студентами, які проходять мовну адаптацію в закордонних вишах, у розробці програм підтримки академічної мобільності, а також у створенні навчальних курсів з розвитку емоційної обізнаності й комунікативної впевненості. Крім того, матеріали дослідження можуть бути використані викладачами-філологами, психологами та координаторами міжнародних освітніх програм.

Апробація результатів дослідження. Взаємозв'язок когнітивних процесів та емоційних реакцій, а також практичні рекомендації для вдосконалення процесу мовленнєвої адаптації було з'ясовано на Всеукраїнській науково-практичній студентській інтернет-конференції *«Лінгвосоціокультурні аспекти комунікації»*, що проходила 20 березня 2025 року. За матеріалами конференції було видано збірник *Студентські наукові записки Національного університету «Острозька академія»*,

серія «Філологічна», випуск 21, де опубліковано наукову статтю на тему «Когнітивні та емоційні механізми мовленнєвої адаптації у новому мовному середовищі».

Основні мовленнєві бар'єри, поштовхом яких є когнітивні та емоційні чинники, було досліджено у науковій статті «Типові мовленнєві бар'єри у новому мовному середовищі: психолінгвістичний аналіз», яка була опублікована 20 жовтня 2025 року в *Студентському науковому журналі «UNIVERSUM»*, випуск №25 за сприянням ГО «Молодіжна наукова ліга».

Структура роботи відображає логіку дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, що включають теоретичний аналіз, опис методики й емпіричних результатів, а також висновків до кожного з розділів і загальних підсумків. У кінці подано список використаних джерел та додатки з опитувальними матеріалами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Поняття мовленнєвої адаптації

Поняття адаптації у сучасній науці має надзвичайно широке і водночас специфічне значення залежно від галузі знання. Якщо говорити загалом, адаптація розглядається як процес взаємного узгодження індивіда з умовами середовища, у якому він функціонує. У такому сенсі вона передбачає не лише зовнішнє пристосування, а й внутрішню перебудову – фізіологічну, психологічну, мовленнєву тощо – з метою досягнення відносного стану рівноваги [39].

Водночас, термінологічне осмислення самого поняття має історичне підґрунтя. Почнемо з того, що ще у 1865 році німецький фізіолог Г. Ауберт застосував термін «адаптація» для опису процесів пристосування органів чуття – зокрема, зору та слуху – до впливів різної інтенсивності, тобто у суто біофізіологічному значенні [цит. за 35, с. 135]. Такий підхід став відправною точкою для подальших спроб пояснення, як живі організми реагують на зовнішнє середовище.

Якщо звернутися до еволюційного погляду, то Ж. Ламарк розвинув ідеї адаптації в контексті природного розвитку. Він виділив три її типи: безпосередню, опосередковану та адаптацію як внутрішній імпульс організму до вдосконалення, що виникає під тиском середовища [цит. за 33, с. 222]. Його підхід демонструє, що адаптація – це не лише відповідь на зовнішні умови, а й прояв внутрішньої динаміки системи. Таким чином, уже на ранніх етапах розвитку поняття набуває складної багаторівневої структури.

Проте в контексті нашого дослідження значно важливішим є розгляд адаптації у соціальному вимірі. Як зазначає С. Кравцов, англійський соціолог Г. Спенсер одним із перших запропонував тлумачити соціальну адаптацію як узгодження внутрішніх структур людини з тими умовами, які диктує зовнішній соціальний порядок. У подальшому підхід до соціальної адаптації був істотно розвинений у працях

психологів, соціологів, а також дослідників з управління персоналом. Залежно від підходу, соціальна адаптація тлумачиться крізь призму таких понять, як соціалізація, інтеграція, формування або поступове пристосування [20].

Тим часом фізіологічна адаптація, на відміну від біологічної, зосереджується не на видовому рівні, а на здатності конкретного організму витримувати певні умови існування. Суттєвий внесок у розвиток цього розуміння зробив канадський дослідник Г. Сельє, який сформулював концепцію загального адаптаційного синдрому. Він довів, що реакція організму на стрес є універсальною – незалежно від його природи – й охоплює передусім фізіологічну сферу. Відтак, така реакція становить базовий механізм адаптації до змін, що дозволяє організму зберігати життєстійкість [цит. за 35, с. 136].

З огляду на викладене вище, стає очевидним, що адаптація особистості має не одномірний, а системний характер. Необхідність адаптації, за І. Ковальчук, виникає тоді, коли особистість стикається з новими умовами існування – чи то зміна соціального середовища, чи то інші культурно-інституційні контексти. У цьому разі важливо розуміти, що йдеться не лише про зовнішню відповідність умовам, але й про внутрішню перебудову, яка дозволяє людині зберігати психологічну рівновагу та функціональну цілісність [19, с. 99].

Передусім варто зазначити, що адаптація є процесом, у якому перетинаються біологічні, психологічні та соціальні аспекти. Як показує досвід міждисциплінарних досліджень, її не можна зводити лише до реакції організму на зміну температури чи рівня шуму. Наприклад, поняття психофізіологічної адаптації стосується того, як психічні процеси – увага, пам'ять, мотивація – взаємодіють із фізіологічними механізмами, дозволяючи організмові витримувати зовнішній тиск і внутрішню напругу [33, с. 222].

Тепер з іншого боку – соціально-психологічна адаптація. Це явище не обмежується лише інтеграцією до нової соціальної групи чи сприйняттям правил поведінки. Вона включає [22, с. 99]:

- a) здатність особистості узгодити свої внутрішні установки;
- b) переконання;

с) ідентичність із об'єктивними вимогами середовища.

Причому йдеться не про пасивне прийняття умов, а про активну взаємодію, у якій особистість зберігає свою індивідуальність, але водночас трансформується під впливом викликів навколишнього середовища [22, с. 99].

Зважаючи на це, доречно згадати думку В. Зубченка, котрий розглядає адаптивність як здатність людини відповідати соціальним вимогам, демонструючи при цьому поведінкову і психологічну гнучкість [15, с. 10]. Саме завдяки такій гнучкості особистість здатна не тільки реагувати на зміни, а й передбачати їх, що є надзвичайно важливим у процесі адаптації до нових мовних і культурних контекстів.

З цього можемо зробити висновок, що соціальна адаптація не повинна трактуватись лише як форма підпорядкування зовнішнім умовам. Навпаки, вона може слугувати підґрунтям для розкриття особистісного потенціалу, розвитку самостійності та автономності. Як зазначається у праці В. Радула, людина, здатна конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, не лише пристосовується до обставин, а й, у певних випадках, змінює ці обставини на свою користь [32, с. 10–11].

Після того, як ми розглянули соціально-психологічний вимір адаптації, доцільно звернутись до психолого-фізіологічного. У наукових працях зазначається, що адаптація, з одного боку, забезпечує сталість функціонування, а з іншого – дозволяє зберегти ефективність життєдіяльності за умов змін [19, с. 99]. Вона діє як внутрішній регулятор, що активізує необхідні реакції – від біологічних до когнітивних.

У контексті мовленнєвого розвитку особливої ваги набуває культурна складова адаптації. Коли йдеться про входження у нове мовне середовище, саме соціокультурні норми й традиції стають фоном, проти якого розгортається процес мовленнєвої перебудови. Наприклад, у міжкультурній комунікації необхідність враховувати ментальні моделі, прийняті у тому чи іншому суспільстві, є не менш важливою, ніж оволодіння граматичними структурами [33, с. 222].

Показовим у цьому контексті є й підхід Ж. Піаже, котрий розглядав адаптацію як динамічну взаємодію процесів асиміляції та акомодатії. Перша – інтегрує нове в уже знайому структуру поведінки, друга – змінює саму структуру відповідно до нових

впливів [58]. Це пояснює, чому процес адаптації є гнучким: у різних ситуаціях домінують ті чи інші механізми, а результат, стабільність у змінених умовах, досягається щоразу індивідуально.

Узагальнюючи сказане, варто наголосити: адаптація не є разовим актом реакції на зміну, вона має безперервний характер. Особливо виразно це виявляється в період переходу до нового освітнього середовища. Як показують емпіричні дослідження, у перший рік навчання у ЗВО від 35 до 40% студентів відчують труднощі адаптаційного характеру, що виявляються у психоемоційному напруженні, зниженні мотивації та навіть у формуванні синдрому дезадаптації [36, с. 89]. Причини цього – недостатньо розвинені адаптаційні механізми, раптовість змін, відсутність чітких орієнтирів і вплив особистісних установок.

До того ж, якщо йти за логікою дослідників, фізіологічна адаптація забезпечує первинну, миттєву реакцію організму на зовнішні зміни, психологічна – формує інтерпретацію та оцінку цих змін, а соціокультурна – дозволяє вибудовувати відповідні поведінкові стратегії [44, с. 250]. Це своєрідна структура взаємопов'язаних ланок, яка в комплексі утворює здатність особистості функціонувати в новому середовищі.

Водночас важливо зважати на те, що адаптація як психосоціальний процес ніколи не є уніформною. Її перебіг залежить від низки зовнішніх і внутрішніх чинників, які по-різному впливають на суб'єкта залежно від контексту. У цьому зв'язку логічним є розгляд адаптації не як одномоментної реакції, а як системи, у якій окремі процеси взаємодіють, створюючи певну внутрішню структурованість. В. Семиченко, наприклад, пропонує тлумачити адаптацію як сукупність взаємопов'язаних процесів, що формуються у відповідь на зміну середовища і спрямовані на підтримання внутрішнього функціонального балансу [34, с. 14–15].

Тепер, якщо перейти до конкретних підходів до вивчення адаптації, варто навести класифікацію С. Кулик, яка розрізняє три ключові наукові напрями. Зокрема, у біофізіологічному підході адаптація описується як реакція організму на зміну таких умов, як температура, освітлення чи атмосферний тиск. У психологічному аспекті йдеться про вироблення індивідуального стилю діяльності, що дозволяє людині

ефективно взаємодіяти з новим соціальним контекстом, включаючи набуття комунікативних умінь та освоєння соціальних норм. А інформаційно-комунікативний підхід базується на припущенні, що адаптація – це зміна функціональних характеристик системи на основі нової інформації, що дозволяє орієнтуватися в умовах нестабільності [22, с. 98].

Разом з тим, адаптація втрачає сенс, якщо розглядати її лише як фізіологічну чи біологічну реакцію. На думку Е. Гідденса, адаптація – це насамперед соціальний процес, що передбачає освоєння нових норм, ролей та форм поведінки, завдяки чому індивід поступово вбудовується в соціальну структуру [11, с. 107]. Аналогічного погляду дотримується і О. Чернякова, яка бачить у соціальній адаптації форму інтеграції до суспільства шляхом інтеріоризації його норм, звичаїв і способів взаємодії [38, с. 186].

Цікаво, що ще у XIX столітті Г. Спенсер наголошував на здатності людини змінюватися як на основоположному чиннику її пристосування. За його уявленнями, адаптація є продовженням еволюційного процесу, а розуміння потреби в зміні дозволяє людині не лише вижити, а й ефективно функціонувати у динамічному соціумі [40].

Як зазначає В. Мізюк, етимологія самого терміна «адаптація» походить від латинського «*adaptatio*», що буквально означає «пристосування» [29, с. 82]. Згідно з цим підходом, у соціальній психології йдеться про входження особистості до соціальної групи через засвоєння її культурних і поведінкових стандартів [Адаптація. Енциклопедія сучасної України]. Однак це визначення охоплює не всі аспекти явища. Адаптація, безумовно, охоплює також економічні, комунікативні й ментальні сфери, що стає особливо помітним у ситуаціях міжкультурної взаємодії чи зміни мовного середовища.

З одного боку, можна говорити про структурованість адаптаційного процесу. У цьому аспекті особливе значення має теза В. Семиченко про інтеграційні тенденції особистості. Саме вони, за її словами, визначають, наскільки ефективною буде адаптація. Її концепція підкреслює, що адаптація базується на створенні нових

відносин індивіда з оточенням і дозволяє сформувати стабільну модель поведінки в нових обставинах [34, с. 14–15].

З іншого боку, соціальна адаптація виявляється складовою ширшого процесу соціалізації. Про це, зокрема, пише Е. Гідденс, звертаючи увагу на те, що обидва явища спрямовані на входження особистості до суспільної структури. Проте адаптація не є тотожною соціалізації: вона має динамічніший характер і зосереджується на тому, як індивід не просто сприймає соціальні норми, а трансформує себе відповідно до них [11, с. 107].

Варто підкреслити, що механізми адаптації варіюються залежно від умов, у яких вона відбувається. У разі зміни культурного середовища значущими стають ментальні схеми, інтерпретація поведінкових сигналів та здатність до переосмислення власного комунікативного досвіду. Саме тому адаптація до мовного середовища – це не просто оволодіння новим словником чи граматиною, а глибший процес зміни моделей взаємодії, інтеграції до чужої, а подекуди й незрозумілої системи норм і очікувань.

Таким чином, адаптація виступає як системний і динамічний механізм, у якому інтегруються психофізіологічні, соціальні й культурні складові. Цей процес не завершується в момент формального входження до нового середовища. Навпаки – він триває протягом усього періоду взаємодії, вимагаючи постійної чутливості до змін, здатності аналізувати нові обставини й перебудовувати особистісні стратегії [34, с. 14–15].

Зважаючи на викладене вище, важливо окремо розглянути процес адаптації у сфері освіти, зокрема в умовах закладів вищої освіти, адже саме тут цей механізм набуває особливої виразності. Зміна навчального середовища, нова система вимог і роль студентства як першого кроку до професійного самовизначення вимагає від індивіда мобілізації значного ресурсу – когнітивного, емоційного, соціального. Саме тому адаптація до навчання не може розглядатись як суто формальна процедура – її зміст значно ширший, ніж здається на перший погляд.

Показово, що у наукових джерелах поняття адаптації часто ототожнюють із результативною категорією – адаптованістю. Тобто дослідники схильні оцінювати не

сам процес, а його підсумки, що проявляються у сформованих поведінкових моделях, комунікативних навичках та здатності ефективно функціонувати у новому середовищі [6, с. 19]. З одного боку, такий підхід має право на існування, оскільки дозволяє фіксувати досягнення адаптаційного процесу. З іншого – він не враховує динаміки становлення цих характеристик, які часто мають складну внутрішню структуру.

Ще одне: у дослідженнях навчальної адаптації все частіше з'являється думка про те, що адаптація – це не реакція, а активна взаємодія. Йдеться про те, що студент не просто підлаштовується під зовнішні умови, а взаємно впливає на них, змінюючи своє сприйняття, поведінку і навіть структуру самого освітнього простору. Саме так трактується цей процес у дослідженнях, де адаптація визначається як інтегративна форма активності – свідоме, часто нестандартне реагування на виклики середовища [24, с. 7]. Це означає, що мова йде про взаємодію між особистістю і об'єктивними умовами діяльності, а не лише про підпорядкування цим умовам.

На думку В. Лєсового та В. Петрука, ефективність адаптації студента залежить не лише від його власних ресурсів, а й від організації середовища, у якому він навчається. У цьому контексті важливою стає співпраця між студентом і викладачем – не як адміністративний або ієрархічний процес, а як цілісна комунікативна система, де формуються нові стратегії взаємодії [23, с. 13]. Саме через таку взаємодію студенти отримують підтримку у формуванні навчальних навичок і подоланні початкових труднощів, що, у свою чергу, стимулює формування стабільного внутрішнього стану адаптованості.

Якщо розглядати адаптацію у навчальному середовищі в ширшому контексті, то вона виступає не лише елементом психологічного комфорту студента, а й важливим фактором його професійного становлення. За словами О. Галус, саме адаптація є механізмом, який забезпечує ефективне входження у навчальний процес і, водночас, інтеграцію в нове академічне та соціальне середовище [10, с. 37]. Звідси можна зробити висновок, що мовленнєва адаптація (як її особливий підвид) так само виконує не лише комунікативну, а й професійну функцію.

Таким чином, адаптація студента в умовах закладу вищої освіти не зводиться лише до сприйняття нових форм контролю чи навантаження. Це складний процес, що

включає фізіологічні, когнітивні й соціальні зміни, у якому кожен новий досвід перетворюється на частину особистісного розвитку. У цьому зв'язку важливо підкреслити, що адаптація потребує підтримки – не лише емоційної, а й організаційної – з боку викладачів, адміністрації, інфраструктури навчального закладу. Без цього її перебіг часто ускладнюється, що підтверджується численними випадками дезадаптації, особливо на початкових етапах навчання.

Отже, адаптацію до нових умов, зокрема освітніх, варто розглядати як взаємний і цілеспрямований процес, у якому важливу роль відіграє не лише особистісна мотивація студента, а й адекватність відповіді середовища. З огляду на це, мовленнєва адаптація як один із виявів ширшого адаптаційного механізму вимагає спеціального вивчення в контексті когнітивної, емоційної й соціальної взаємодії.

Таким чином, поняття адаптації, зокрема мовленнєвої, охоплює не лише фізіологічне або соціальне пристосування, а цілу систему процесів, що залежать від індивідуальних характеристик особистості, специфіки середовища та характеру взаємодії між ними. У сучасному науковому дискурсі адаптація постає як складний, поетапний, гнучкий механізм, який забезпечує не просто виживання в нових умовах, а активне функціонування, розвиток і поступову інтеграцію суб'єкта у нову реальність – зокрема, мовну.

З огляду на це, мовленнєву адаптацію доцільно розглядати не ізольовано, а як структурний елемент ширших адаптаційних процесів, що включають когнітивні, соціокультурні та психофізіологічні рівні. Її успішність залежить не лише від мовної підготовки, а й від внутрішньої готовності до змін, підтримки середовища та гнучкої перебудови особистісних стратегій взаємодії.

1.2 Когнітивні процеси, пов'язані з адаптацією мовлення

Розглядаючи мовленнєву адаптацію в контексті міжкультурної комунікації, варто звернути увагу на те, що сам процес входження у нове мовне середовище не обмежується лише засвоєнням лексичних одиниць чи граматичних правил. Передусім йдеться про необхідність опрацювання інформації у ширшому культурному контексті,

що безпосередньо активізує когнітивні процеси, відповідальні за розуміння значень, намірів та комунікативних стратегій [21, с. 22].

Тепер перейдемо до одного з найменш очевидних, але водночас надзвичайно впливових чинників – невербальної комунікації. Інтонація, паузи, міміка, а також система жестів можуть суттєво варіюватися залежно від культури. У разі неправильного тлумачення ці сигнали нерідко стають джерелом комунікативних непорозумінь. Наприклад, один і той самий жест у різних країнах може мати прямо протилежне значення, що унеможливлює ефективне спілкування без попереднього ознайомлення з культурними кодами [21, с. 22].

З огляду на викладене вище, цілком логічним є припущення, що адаптація до іншомовного середовища передбачає не лише мовну, а й концептуальну перебудову мислення. Мовленнєва комунікація активує цілий спектр когнітивних операцій – від сприйняття й інтерпретації до переосмислення відомих моделей взаємодії. Саме тому вивчення іноземної мови потребує значно більшого, ніж заучування слів чи правил: воно вимагає поступового входження у систему уявлень, норм, цінностей та асоціативних рядів іншої культури [21, с. 22].

Ще одне: не менш складним завданням, що постає перед мовним новачком, є подолання бар'єру сприйняття. Це стосується не лише розуміння усного чи писемного мовлення, а й здатності досягнути художні, фольклорні або музичні тексти як елементи культурного тла. Тут на перший план виходить не лінгвістична, а когнітивно-емпатійна складова: потрібно не просто зрозуміти слова, а відчувати смисл, який стоїть за ними, що передбачає відкритість до нового досвіду [21, с. 23].

З одного боку, вивчення мови без занурення у культуру – це поверхнева практика, яка швидко вичерпується. З іншого боку, мовна компетенція, якщо її не підкріплено когнітивним розумінням соціальних сценаріїв, залишається фрагментарною. Такі елементи, як історичний досвід народу, національні традиції чи культурна пам'ять, нерозривно пов'язані зі структурою мови, і без урахування цих факторів комунікація може втрачати смислову глибину [21, с. 23].

Окремої уваги заслуговує ще один чинник, який впливає на ефективність мовленнєвої адаптації – стереотипізація. Часто перше враження про іншу культуру

формується на основі поверхневих уявлень, почутих фраз або кліше. Такі уявлення можуть суперечити реальному досвіду і створювати внутрішній когнітивний дисонанс. Стереотипи, хоч і виконують функцію орієнтирів у новому середовищі, часто блокують сприйняття глибших, неочевидних культурних змістів. Їх подолання вимагає не лише інтелектуального зусилля, а й внутрішньої готовності до перегляду власних уявлень [21, с. 23].

У процесі мовленнєвої адаптації в новому культурному середовищі особливе значення набуває здатність особистості не лише сприймати мовну інформацію, а й реконструювати її з урахуванням фону, на якому вона функціонує. У міжкультурній комунікації мовлення стає не лише інструментом передавання змісту, а ще й способом узгодження культурних систем, що нерідко суттєво відрізняються. У таких ситуаціях відбувається взаємне напруження між ціннісними орієнтирами різних соціальних груп, що спричиняє дисбаланс у спілкуванні [17, с. 198].

Причиною багатьох непорозумінь у мовній взаємодії часто є розрив у когнітивних структурах співрозмовників. Це проявляється у неоднаковому розумінні значень, інтенцій або комунікативних очікувань. Наприклад, навіть знайомі слова можуть мати різне конотативне навантаження в різних культурах, що призводить до помилок у тлумаченні або навіть до непередбачуваних реакцій. За таких обставин адаптація потребує залучення когнітивної гнучкості – здатності оперативно оновлювати смислові схеми й підлаштовувати їх до нових умов [46].

Водночас не варто зводити адаптаційні труднощі лише до мовної недостатності. Комунікативні бар'єри часто формуються на основі відмінностей у попередньому досвіді, культурних фільтрах або емоційному стані учасників взаємодії. Усе це впливає на інтерпретацію повідомлення під час його декодування, викликаючи зміщення значення або втрату ключових елементів змісту [46].

Ще одним гальмівним чинником є наявність стереотипів – спрощених уявлень про інші культури, які часто не мають під собою реального підґрунтя. Такі стереотипи активуються особливо яскраво у критичних ситуаціях, коли особистість інтуїтивно звертається до звичних моделей поведінки, сформованих у рідному середовищі [17, с. 198]. Проблема полягає в тому, що ці реакції нерідко виявляються неадекватними до

нового контексту й лише ускладнюють адаптацію. Як наслідок, порушується процес розуміння, знижується якість комунікації, виникає ризик соціального напруження [16].

Наслідком подібного непорозуміння стає відчуття ізоляції та фрустрації. Особа, яка не може ефективно донести власну думку або не розуміє співрозмовника, часто втрачає впевненість у собі. Це, у свою чергу, впливає на здатність брати участь у комунікативних ситуаціях, знижує мотивацію до навчання та соціальної активності, а іноді навіть формує відчуження від власної мовної чи етнокультурної ідентичності [16].

До того ж, варто звернути увагу на такий важливий когнітивний фактор, як вибіркове сприйняття. У багатьох випадках людина підсвідомо фільтрує або ігнорує ту інформацію, яка не збігається з її попереднім досвідом чи світоглядом. Це явище, особливо у міжкультурному спілкуванні, може призводити до некоректної інтерпретації висловлювань і зменшення рівня довіри між учасниками комунікації [46].

Показовим у цьому контексті є феномен етнічної ідентичності, що виконує роль когнітивного орієнтира у новому середовищі. Людина, яка має чітке уявлення про власну культурну належність, краще орієнтується в межах соціальних систем і здатна ефективніше регулювати свою поведінку. Водночас надмірна залежність від національних стереотипів або низький рівень етнічної толерантності можуть спричинити замикання у власному культурному просторі, що фактично унеможливлює якісну мовну адаптацію [17, с. 198].

Таким чином, адаптаційний процес розгортається у просторі постійного когнітивного напруження між внутрішніми установками особистості й вимогами нового середовища. Успішне проходження цього етапу потребує не тільки мовної підготовки, а й розвитку міжкультурної компетентності – вміння розуміти інші системи мислення, оцінювати комунікативні ситуації крізь призму чужої логіки й прогнозувати реакцію співрозмовника [8, с. 39–40].

Не менш значущим є психологічний компонент когнітивних процесів. Мовленнєва взаємодія у незнайомому середовищі часто супроводжується емоційним

напруженням, яке блокує сприйняття нової інформації. Страх зробити помилку, незрозуміння контексту або невпевненість у правильності власних формулювань – усе це є бар'єрами, що впливають не лише на якість мовлення, а й на здатність мислити гнучко [16].

Отже, когнітивні процеси є фундаментальною основою мовленнєвої адаптації в умовах міжкультурної взаємодії. Вони охоплюють не лише розуміння й аналіз лінгвістичного матеріалу, але й здатність особистості інтегруватися у нову систему значень, культурних кодів та комунікативних стратегій. Саме когнітивна гнучкість, здатність до переосмислення, деконструкції стереотипів і відкрите сприйняття іншого – визначають, чи буде адаптація успішною.

Поряд із цим, ефективна мовленнєва взаємодія вимагає врахування не лише мовних, але й соціокультурних, емоційних та психологічних чинників. Без належного рівня міжкультурної компетентності, етнічної толерантності та критичного осмислення власного досвіду адаптаційний процес ускладнюється. Тому мовленнєва адаптація має розглядатися як динамічний когнітивно-психологічний процес, що потребує системної підтримки, часу та усвідомленої участі особистості.

1.3 Емоційні аспекти мовленнєвої адаптації

У процесі входження до іншомовного середовища емоційні переживання посідають ключове місце, адже саме вони значною мірою визначають, наскільки ефективною буде мовленнєва адаптація. На перших етапах взаємодії з новою культурою особистість стикається не лише з незнайомими лінгвістичними структурами, а й з новими емоційними викликами: почуттям розгубленості, страхом зробити помилку, сумнівами у власних силах. Ці емоції здатні як стимулювати розвиток, так і пригнічувати адаптаційний потенціал [57].

Одним із найпоширеніших емоційних бар'єрів є відчуття некомпетентності у новому середовищі, що часто виникає в осіб із недостатнім рівнем мовної підготовки. Зокрема, людина починає сумніватися у власних можливостях, боятися неправильного вживання лексем або граматичних конструкцій, що призводить до

уникання комунікативних ситуацій. Цей страх має когнітивно-емоційну природу: особа усвідомлює власні прогалини й реагує на них не лише інтелектуально, а й на рівні емоційної саморегуляції [57].

Не менш значущим чинником є етапність адаптації. У міжкультурній психології загальновизнаною є модель, яка описує кілька фаз емоційного реагування на нове середовище. Спершу спостерігається короткий період ентузіазму, інтересу до нової культури й оптимізму, відомий як «медовий місяць» [62]. Людина сприймає зміни як виклик, відкриває для себе нові можливості, що, на перший погляд, зменшує напругу. Проте цей етап досить швидко змінюється розчаруванням.

На другій фазі адаптації починають накопичуватись емоційні труднощі: непорозуміння, мовні бар'єри, культурні колізії. Виникає стан фрустрації, який може переходити у хронічне невдоволення, втрату мотивації або навіть депресію. Особливо уразливими до цього стану є люди з високою емоційною чутливістю або ті, хто не має досвіду міжкультурної взаємодії [30, с. 47]. Такий психологічний стан нерідко називають культурним шоком.

Примітно, що внутрішні й зовнішні чинники постійно взаємодіють. З одного боку, на емоційний стан впливають особисті якості – рівень тривожності, саморефлексія, готовність до змін. З іншого боку – контекст, у якому перебуває індивід: наявність підтримки, ставлення носіїв мови, відкритість середовища [18, с. 127]. Якщо середовище виявляється ворожим або байдужим, це підсилює емоційне напруження й перешкоджає формуванню комунікативних зв'язків.

Варто також окремо розглянути поняття «анклавізації» – явище, коли особа або група осіб уникає контактів із новим середовищем і формує замкнене коло спілкування виключно з представниками своєї культури. Таке емоційне дистанціювання є результатом зовнішньої або внутрішньої ізоляції й майже завжди супроводжується відчуттям тривожності, соціальної відірваності, відторгнення [18, с. 127].

Водночас емоційний компонент адаптації можна і потрібно розглядати як процес, що піддається зміні. Після фази культурного шоку, за умови конструктивної взаємодії, починається етап поступового прийняття нового середовища. Людина

вчиться реагувати на непередбачувані ситуації менш емоційно, починає відчувати себе частиною соціального простору. Це свідчить про зниження внутрішньої напруги й формування стабільного емоційного фону [62].

Поступова стабілізація емоційного стану нерідко супроводжується підвищенням впевненості у власних мовленнєвих навичках. Успішний досвід комунікації, навіть у неформальних умовах, виконує функцію позитивного підкріплення. Зростає мотивація, зменшується тривожність, а з нею і потреба в униканні складних ситуацій. У цьому сенсі розвиток емоційної витривалості є важливою передумовою успішної мовленнєвої адаптації.

Необхідно враховувати й зовнішні емоційні бар'єри, що можуть виникати внаслідок дискримінації, проявів національної чи мовної нетерпимості. Якщо середовище не демонструє готовності до діалогу та культурного обміну, особа може опинитися в умовах постійного емоційного тиску, що призводить до формування захисних механізмів – замкнутості, відмови від комунікації, агресії або самоусунення [18, с. 127].

З іншого боку, наявність підтримки з боку викладачів або одногрупників може істотно полегшити адаптацію. Створення позитивного емоційного клімату в навчальному закладі – не менш важливе завдання, ніж розвиток академічних навичок. Емоційна безпека сприяє вільному висловлюванню думок, активнішій участі у груповій роботі, підвищенню рівня довіри у колективі [37].

Щоб підтримати емоційне благополуччя іноземних студентів, доцільно впроваджувати педагогічний супровід, орієнтований на мультикультурну чутливість. Це передбачає створення умов для міжкультурного діалогу, ознайомлення з місцевими традиціями, формування емоційного контакту між викладачами й студентами. Такий підхід сприяє не лише навчанню, а й зменшенню тривожності, попередженню емоційного вигорання [37].

Ефективний педагогічний супровід має превентивний характер. Його завданням є не лише реагування на вже наявні труднощі, але й створення умов, які дозволяють уникати їх у майбутньому. Підтримка з боку освітнього закладу, зокрема емоційна,

допомагає студентам м'яко входити у нове середовище без надмірного емоційного напруження [5].

З позиції психології, важливо враховувати здатність людини до самоспостереження, емпатії та рефлексії. Ці риси є ресурсами, які дозволяють адаптуватися до нових умов через емоційне саморегулювання. Здатність відчувати емоційний стан іншого й скоригувати свою поведінку відповідно до нього сприяє гармонізації міжособистісних стосунків і формує емоційний комфорт у взаємодії [3, с. 10].

Крім того, значну роль у зменшенні емоційного напруження відіграє посередницька функція освітнього середовища. Вона полягає в тому, щоб допомогти студенту не лише засвоїти нові знання, а й адаптуватися до правил поведінки, очікувань і норм культури, у яку він занурений. Це дозволяє зменшити культурний шок, забезпечити підтримку на етапі входження у нову соціальну систему та підвищити емоційний тонус [7].

Зрештою, емоційна сторона мовленнєвої адаптації – не просто фонове явище, а повноцінна складова адаптаційного процесу. Її недооцінка призводить до хибних педагогічних рішень, зниження мотивації та дезадаптації. Навпаки, системний підхід до підтримки емоційного стану особистості – запорука успішної інтеграції в нове мовне середовище. Тому дослідження емоційних механізмів адаптації є не менш важливим, ніж вивчення когнітивних чи соціокультурних факторів.

1.4 Вплив нового мовного середовища на розвиток мовленнєвих навичок

Початкове занурення у нове мовне середовище є не лише етапом ознайомлення з іноземною мовою, а передусім – активною трансформацією мовленнєвої поведінки особистості. Вплив цього середовища на розвиток мовленнєвих навичок пов'язаний із необхідністю не лише засвоїти лексико-граматичний матеріал, а й пристосуватися до нової системи комунікативних норм. Таке середовище постійно транслює нові вимоги, змінює комунікативні ролі та очікування, що стимулює мовця до мовного оновлення і переосмислення вже наявних мовленнєвих стратегій [3].

Протиставлення внутрішньокультурного і міжкультурного спілкування допомагає краще усвідомити виклики, які виникають у новому мовному середовищі. У ситуації внутрішньокультурної взаємодії сторони мають спільні культурні коди, що зменшує ймовірність помилкового тлумачення. Натомість міжкультурне спілкування часто передбачає нерівномірність у доступі до цих кодів: один з учасників може бути не обізнаний із контекстом, у якому вкорінені норми іншого, що провокує непорозуміння або комунікативну напругу [54].

Крім того, особливу увагу варто звернути на зміни, які поступово відбуваються у мовленні особи, що постійно взаємодіє з носіями нової культури. Йдеться не лише про лексичне поповнення чи автоматизацію граматичних конструкцій – мовленнєві навички змінюються на глибинному рівні. Відбувається корекція інтонаційних моделей, варіативність слововживання, формуються нові реактивні механізми у діалогах, що вказує на природну перебудову комунікативної поведінки під впливом нового середовища [4].

Однак цей процес не завжди є легким або лінійним. Значну складність становлять дидактичні бар'єри, які виникають тоді, коли методики викладання, до яких звик студент у рідній країні, не збігаються із методологічною базою освітнього закладу нової країни перебування. Зміна форм контролю знань, характеру оцінювання або самого стилю викладацького спілкування часто викликає емоційне напруження, що негативно позначається на формуванні мовленнєвих навичок [42].

Також варто зважати на роль невербальних елементів комунікації у новому середовищі. У процесі адаптації мовця до нових культурних обставин неминуче виникають ситуації, коли жести, міміка, паузи або інтонаційні структури сприймаються неправильно. Саме тому розвиток мовленнєвих навичок у міжкультурному контексті тісно пов'язаний із паралельним вивченням культури жестів, особливостей поведінки, темпу розмови тощо, що допомагає уникати непорозумінь і точніше передавати смисли [4].

На цьому тлі ще одним важливим чинником виступає тривалість перебування у новому середовищі. Якщо адаптаційний період є короткочасним, особа зазвичай не встигає вийти за межі поверхневих моделей мовленнєвої поведінки, зосереджуючись

на репродуктивних формах мовлення. Натомість тривала взаємодія дозволяє виробити більш ефективні стратегії – мовна активність стає вільнішою, зростає частота використання ситуативно зумовлених структур, покращується мовне прогнозування [57].

У свою чергу, формування мовленнєвих навичок у новому середовищі часто стикається з міжособистісними бар'єрами. Вони виникають через різні особистісні риси учасників спілкування – тип темпераменту, стиль комунікації, мотиваційні пріоритети. Такі особливості можуть як сприяти налагодженню взаєморозуміння, так і створювати труднощі у діалозі. Наприклад, якщо один з учасників демонструє відкритість і гнучкість, інший може залишатися замкненим через тривожність або культурні установки, що ускладнює розвиток повноцінної мовленнєвої взаємодії [18, с. 127].

Окремої уваги заслуговує роль культурних стереотипів, які впливають на початкове сприйняття іншої культури та її мовних проявів. Навіть у разі високого рівня мовної компетентності, наявність упереджень або хибних уявлень може знижувати якість комунікації. Наприклад, інтерпретація певного слова або фрази через призму власного культурного досвіду іноді не відповідає інтенції мовця з іншої культури, що призводить до когнітивного конфлікту [25].

У процесі розвитку мовленнєвих навичок в умовах іншомовного середовища суттєвого значення набувають як характер взаємодії з новою культурою, так і спосіб занурення у мовне середовище. Мовлення у цьому контексті виступає не лише інструментом комунікації, а й носієм соціокультурних значень. Отже, ефективне опанування мови неможливе без урахування того контексту, в якому вона функціонує. Іншими словами, вивчення мови – це також вивчення культури, способу мислення, поведінкових моделей, що закладені в цю мову [26, с. 108].

Досить поширеною практикою сьогодення є так зване «штучне занурення» у мовне середовище, яке відбувається через використання цифрових технологій. Онлайн-платформи, стримінгові сервіси, соціальні мережі та інтерактивні навчальні програми створюють ілюзію постійної присутності у мовному контексті. Такий підхід, без сумніву, сприяє розвитку слухового сприймання, збагаченню лексики та

покращенню мовленнєвої інтуїції. Однак, за браком живого діалогу і глибокої соціокультурної взаємодії, цей спосіб не завжди сприяє формуванню комунікативної компетентності у повному розумінні [26, с. 108].

Натомість тривале фізичне перебування у мовному середовищі, наприклад, у випадках міграції чи навчання за кордоном, вимагає не лише мовної підготовки, а й значної психологічної готовності. Оскільки у таких умовах комунікативна діяльність супроводжується повсякденними життєвими ситуаціями, мовець змушений реагувати спонтанно, імпровізувати, адаптуватися до нових соціальних сценаріїв. У результаті відбувається не лише автоматизація мовних структур, а й поступове засвоєння ментальних моделей іншої культури [30, с. 45].

Варто зазначити, що навіть короткотермінове перебування у мовному середовищі – під час стажувань, академічних обмінів чи туристичних подорожей – може дати помітні результати. Інтенсивність мовного контакту, регулярна практика, необхідність комунікувати в реальному часі – все це сприяє швидкому розширенню мовленнєвого репертуару. При цьому відбувається переорієнтація з навчальних моделей на ситуативно зумовлене мовлення, що відповідає вимогам автентичного середовища [26, с. 108].

Однак окремої уваги потребують комунікативні бар'єри, що виникають у процесі адаптації до мовного середовища. Вони можуть бути класифіковані за кількома типами: нерозуміння, уникнення і бар'єр авторитету [18, с. 127]. Нерозуміння найчастіше виникає внаслідок мовних або культурних відмінностей, коли співрозмовники не мають спільного культурного ґрунту для інтерпретації висловлювань. Уникнення – це форма самозахисту, коли особа уникає комунікації через страх зробити помилку. Бар'єр авторитету проявляється тоді, коли студенти сприймають викладачів або інших носіїв мови як фігури, недоступні для рівноправного діалогу.

Показово, що ці бар'єри не є виключно результатом зовнішніх обставин – значну роль відіграють особистісні установки, рівень мовної впевненості, попередній досвід і навіть темперамент. Саме тому подолання таких перешкод вимагає активної участі з

боку студента: бажання взаємодіяти, готовності ризикувати, відкритості до помилок як до навчального ресурсу [18, с. 127].

Іншим чинником, який безпосередньо впливає на розвиток мовлення, є зміст і структура комунікативного досвіду. У процесі взаємодії з представниками іншої культури мовець стикається з необхідністю орієнтуватися в соціальних нормах, що можуть значно відрізнятися від звичних. Наприклад, у багатьох культурах допустима різна дистанція у спілкуванні, рівень прямоти висловлювання або навіть характер етикетних формул. Відтак мовна адаптація передбачає також когнітивну та поведінкову гнучкість – здатність помічати, інтерпретувати і відповідати на незвичні форми комунікації [25].

Ще одним важливим моментом є взаємозв'язок між глибиною занурення у середовище і темпами розвитку мовленнєвих навичок. Якщо середовище є відкритим, дружнім і підтримуючим, особа швидше інтегрується і впевненіше використовує нову мову. У разі ж наявності упередженого ставлення або ізоляції з боку місцевої спільноти – формується захисна реакція, що гальмує мовленнєву активність. Це підтверджує тезу про важливість емоційного комфорту для мовленнєвої адаптації [30, с. 45].

Не менш важливим є те, що мовна компетенція тісно пов'язана з культурною. Іншими словами, без розуміння культурного контексту мова втрачає частину своїх смислових пластів. Наприклад, фразеологізми, мовленнєві кліше, гумор чи алюзії часто є маркерами культурної ідентичності, які потребують не лише перекладу, а й пояснення. У цьому контексті процес розвитку мовленнєвих навичок стає процесом входження у культуру – з усіма її парадоксами, символами та нормами поведінки [26, с. 108].

Водночас адаптація є не лише завданням індивіда, а й відповідальністю середовища. Педагогічна спільнота, адміністрація закладів освіти, мовні наставники – всі вони можуть сприяти створенню умов, у яких мовленнєвий розвиток не буде гальмуватися зовнішніми бар'єрами. Важливо не лише викладати мовний матеріал, а й створювати простір для його безпечного застосування: організовувати рольові ігри,

обговорення, міжкультурні проекти. Лише у таких умовах мова перестає бути абстрактним знанням і набуває життєвого значення.

Саме форма та тривалість занурення в іншомовну реальність значною мірою визначають успішність адаптації. Повне мовне занурення вимагає від особистості не лише засвоєння граматики чи словникового запасу, але й глибокого культурного входження. Іншими словами, мовна інтеграція не може відбутися ізольовано від культурного контексту – лише завдяки розумінню традицій, цінностей та соціальних ролей нової культури мовленнєва компетентність набуває реальної функціональності [3, с. 23].

При цьому важливо враховувати різні рівні готовності індивідів до такого занурення. Наприклад, студенти, які прагнуть зберегти етнічну ідентичність і надають великого значення рідній мові, часто сприймають нове мовне середовище з настороженістю. Страх втратити зв'язок із власною культурою може викликати психологічний опір, що негативно впливає на мотивацію до вивчення іноземної мови [45, с. 122–133; 49, с. 17–40]. Така динаміка створює внутрішній конфлікт між бажанням досягти успіху в новому середовищі та потребою зберегти ідентичність.

Водночас інші студенти демонструють більш відкритий підхід: вони не розглядають рідну мову як єдиний стрижень своєї культурної самоідентифікації, тому з більшим ентузіазмом ставляться до нового мовного середовища. Вони легше входять у комунікативну взаємодію з носіями мови, вільніше використовують мовні ресурси, менш болісно реагують на помилки. Такий психологічний стан сприяє формуванню функціональної мовної компетенції значно швидше [31, с. 103].

Особливого значення в процесі мовної адаптації набуває поняття інтегративної мотивації – готовності не лише опанувати іноземну мову, а й вступити у повноцінну соціальну взаємодію з її носіями. Ця готовність проявляється у бажанні бути частиною спільноти, розуміти та приймати її цінності, традиції, поведінкові норми. Як свідчать дослідження, наявність такої мотивації є одним із ключових чинників успішного мовного навчання, особливо у середовищі, що вимагає постійної міжкультурної взаємодії [45, с. 122–133].

З іншого боку, необхідно враховувати, що навіть при високому рівні інтеграції особа не обов'язково втрачає свою культурну ідентичність. Навпаки, сучасна модель адаптації передбачає можливість одночасного співіснування декількох культурних моделей, що особливо актуально у глобалізованому світі. Тимчасове проживання в іншомовній країні дозволяє зберегти національну самосвідомість, поєднуючи її з новими культурними впливами [49, с. 17–40].

Розглядаючи адаптацію як складну багатокомпонентну систему, доцільно виокремити кілька її ключових аспектів. Передусім, психологічний компонент передбачає здатність до самоаналізу, рефлексії, внутрішнього балансу. Саме він формує базу для інших процесів адаптації, зокрема соціальної та професійної [14, с. 8]. Без емоційної стабільності та внутрішньої готовності до змін інтеграція в нове мовне середовище залишається поверхневою.

Соціальна адаптація проявляється через прийняття нових правил і норм поведінки. Людина поступово включається у нові соціальні зв'язки, вчиться взаємодіяти в рамках іншої культури. Важливо зазначити, що саме через соціальну взаємодію закріплюються мовленнєві навички, оскільки вони використовуються у реальному контексті – в ситуаціях, які потребують негайного реагування, а не завчених фраз [14, с. 8].

Ще одним значущим елементом є дидактична адаптація, яка охоплює засвоєння знань і навичок у новій освітній системі. Тут мовне середовище виконує подвійну функцію: по-перше, воно є інструментом навчання, по-друге – змістом самого навчання. Тому використання різнорівневих завдань, адаптованих методик і доступних форм подачі матеріалу, зокрема для студентів з особливими освітніми потребами, є необхідною умовою для якісної інтеграції [3, с. 10].

Варто також враховувати професійний вектор адаптації, який передбачає формування компетентностей, необхідних у майбутній професійній діяльності. У цьому контексті мова виступає не лише як навчальний предмет, а як інструмент професійної самореалізації – незалежно від галузі. Вивчення фахової термінології, участь у профільних заходах та практика у реальних умовах сприяють глибшому засвоєнню мови як робочого інструменту [2].

Не менш важливим залишається біофізіологічний рівень адаптації, хоч він часто залишається поза увагою при вивченні мовної інтеграції. Йдеться про створення сприятливих умов для фізичного комфорту: освітлення, рівень шуму, клімат, доступність ресурсів. Усі ці фактори впливають на загальний стан студента і, відповідно, на ефективність навчального процесу. Наприклад, забезпечення тиші для осіб із порушеннями слуху або використання текстів з великим шрифтом для студентів із порушенням зору є не лише формою інклюзії, а й передумовою успішного мовленнєвого розвитку [3, с. 10].

У процесі формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів у незвичному для них середовищі, критично важливим виявляється не лише індивідуальне зусилля здобувача освіти, а й системно організована підтримка з боку закладу, до якого він інтегрується. Мовленнєва адаптація, на відміну від суто механічного засвоєння лексики чи граматики, вимагає цілісного супроводу, що охоплює різні аспекти перебування студента в іншомовному середовищі. З огляду на це, важливо виділити кілька ключових напрямів підтримки, що сприяють ефективному засвоєнню мови та інтеграції до нового культурного простору, згідно з дослідженнями О. Білик та А. Виселка [5; 7]:

а) Академічний супровід, який передбачає не лише забезпечення доступу до навчальних ресурсів англійською мовою, а й створення умов для поступового опанування складних мовних структур у рамках фахової підготовки.

б) Психологічна допомога, що спрямована на подолання внутрішнього бар'єру, пов'язаного з невпевненістю у власних мовних здібностях, стресом адаптації, тривожністю у процесі спілкування.

в) Соціальна підтримка, яка полягає у створенні можливостей для неформального спілкування, участі в студентських ініціативах, позааудиторних заходах та міжкультурному обміні.

г) Культурна інтеграція, що передбачає ознайомлення з нормами поведінки, ціннісними уявленнями, стилем комунікації країни перебування, а також уважне ставлення до відмінностей у соціальних кодах.

Окремо варто розглянути роль фахівців, залучених до цього процесу. Вчителі, куратори, адміністратори факультетів, а також викладачі іноземної мови виконують функції посередників між студентом та новим середовищем. Їхнє завдання – не просто допомогти у вирішенні побутових або навчальних питань, а й сформувати атмосферу емоційної підтримки та безпеки. Особливо важливою є роль мовних викладачів, оскільки саме через мовне посередництво студент інтегрується в культуру іншої країни [12].

Міжкультурна комунікативна компетенція, як результат адаптаційного процесу, охоплює не лише мовне володіння, але й здатність ефективно діяти в умовах культурної різниці. Це вміння ґрунтується на принципах поваги, співпраці та терпимості, що дозволяє зменшити ризик комунікативних конфліктів та підвищити рівень взаєморозуміння [9, с. 443–447].

До найбільш вживаних у міждисциплінарному аналізі належить трикомпонентна структура міжкультурної компетентності, у межах якої [48, с. 12–14]:

а) Афективний компонент вказує на рівень внутрішньої готовності особистості до міжкультурної взаємодії. Йдеться не лише про загальну позитивну налаштованість, а передусім про здатність зберігати психологічну стійкість у ситуаціях непередбачуваності, культурного шоку або порушення комунікативних очікувань. Сюди також входить толерантність до різноманіття, відкритість до незнайомих звичаїв і небоязкість діяти у неоднозначному мовно-культурному полі.

б) Когнітивний рівень охоплює не лише фактичне знання про інші культури, а й гнучкість мислення, уміння співвідносити власний досвід із досвідом співрозмовника, критично переосмислювати наявні уявлення та у разі потреби змінювати точку зору. Йдеться не стільки про академічні знання, скільки про готовність виявляти уважність до нюансів поведінки, вербальних і невербальних знаків, логіки побудови дискурсу в іншій культурі.

с) Прагматичний або поведінковий вимір стосується здатності застосовувати набуті знання та внутрішні установки у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування. Це не просто дія за правилами, а вміння адаптувати власну мовну та

невербальну поведінку залежно від контексту, коригувати свою манеру говорити, використовувати доречні стратегії мовленнєвої взаємодії, аби уникнути непорозумінь.

Отже, цінність трикомпонентної моделі полягає в її здатності пояснити, чому формальне знання іноземної мови саме по собі не гарантує успішного входження у нове мовне середовище.

Інший підхід до формування цієї компетенції поділяє її на три основні сфери: знання, поведінка та ставлення. Така структура дозволяє поєднувати теоретичне розуміння культури з практичними вміннями та емоційною відкритістю до іншого. На нашу думку, така інтеграція когнітивного й емоційного рівнів є найбільш ефективною в умовах навчання, де студенту доводиться одночасно освоювати нову мову й нову культурну систему [43, с. 273–287].

Більш деталізована модель виділяє п'ять базових компонентів [9, с. 443–447]:

- a) ставлення до іншої культури;
- b) знання про неї;
- c) вміння аналізувати й порівнювати культурні явища;
- d) навички взаємодії у режимі реального часу;
- e) критичне мислення.

Такий підхід дозволяє не лише засвоїти поверхневі відомості, а й оцінювати цінності іншої культури через призму власного досвіду, критично осмислюючи подібності й відмінності.

Знання про іншу культуру, однак, не гарантує ефективності комунікації. Важливо вміти спостерігати, аналізувати та описувати культурні особливості у дії. Саме розвиток цих навичок сприяє формуванню чутливості до контексту й знижує ризик культурних непорозумінь. Уміння застосовувати отримані знання на практиці, адаптуватися до мінливих умов – є необхідною умовою для ефективної інтеграції [9, с. 443–447].

Цікаво, що у сучасній теорії міжкультурного навчання з'явилося поняття «третьої культури» або «міжкультури». Як описує німецький дослідник Дж. Болтен, це результат взаємодії культур, у якому відбувається не змішування, а створення нової

системи смислів, цінностей і норм. Такий підхід дозволяє людині одночасно залишатися частиною власної культури та розвивати розуміння іншої [41, с. 21–42].

Утворення «третьої культури» допомагає подолати культурну обмеженість і стати більш гнучким у спілкуванні. Вона не є простим компромісом, а радше новим культурним простором, у якому можлива синергія між власною і новою культурною системою. Завдяки цьому особистість здобуває здатність мислити критично, оцінювати культурні явища з різних точок зору, що є ключовим для сучасного глобального світу [41, с. 21–42].

Ще глибше цю ідею розкриває концепція транскультурності, яку запропонував Р. Слімбах. Вона передбачає розширення меж культурної ідентичності за рахунок постійної взаємодії з різними культурними контекстами. У такому підході кожен акт міжкультурної взаємодії стає своєрідною «подорожжю» крізь власні уявлення, стереотипи, звички – з метою їх перегляду або оновлення [60, с. 205–230].

Замість простого засвоєння чужої культури, транскультурність дає змогу особистості поєднувати окремі її елементи зі своєю світоглядною системою, формуючи глобальну ідентичність. Такий процес дозволяє людині не лише краще розуміти інших, а й глибше осмислювати себе в ширшому міжкультурному контексті [60, с. 205–230].

Загалом, нове мовне середовище виступає потужним каталізатором мовленнєвих змін, формуючи не лише мовну компетентність, але й гнучкі комунікативні стратегії, здатні адаптуватися до контексту іншої культури. Вивчення іноземної мови в таких умовах вимагає інтеграції мовного та культурного компонентів, що неможливо без взаємодії з живими соціальними практиками. Процес розвитку мовленнєвих навичок охоплює як технічні аспекти (граматику, лексику, вимову), так і когнітивно-емоційні механізми, зокрема інтерпретацію невербальних сигналів, прийняття нових соціальних ролей, перебудову звичних моделей спілкування.

Водночас вплив мовного середовища не є однозначним або гарантовано позитивним: бар'єри (як мовні, так і психологічні) можуть гальмувати розвиток комунікативної компетентності. Серед них – культурні стереотипи, дидактичні

розбіжності, страх помилок, емоційна напруга та різні рівні мотивації до інтеграції. Ефективність адаптації значною мірою залежить від тривалості взаємодії з новим середовищем, інтенсивності мовної практики, а також від рівня міжкультурної відкритості самої особистості. Отже, формування повноцінних мовленнєвих навичок в іншомовному середовищі є динамічним і багатофакторним процесом, який потребує системної підтримки, культурної гнучкості та готовності до особистісної трансформації.

1.5 Соціокультурний контекст як чинник мовленнєвої адаптації

У процесі мовленнєвої адаптації іноземних студентів важливу роль відіграє соціокультурне середовище, в якому відбувається комунікативна взаємодія. Вивчення іноземної мови в умовах нової культури – це не лише лінгвістичний, але й глибоко психологічний процес, що охоплює зміну поведінкових моделей, засвоєння норм етикету, адаптацію до нових форм вираження емоцій і навіть переосмислення власної ідентичності. Саме в цьому контексті міжкультурна компетентність виступає ключовою умовою ефективної комунікації, оскільки вона формує здатність розуміти цінності, символи, традиції та норми іншої культури [8].

Разом із тим, перехід до нового культурного простору нерідко супроводжується внутрішнім опором та дезорієнтацією. Таке явище, як культурний шок, вперше описаний К. Обергом, охоплює кілька стадій: від початкової ейфорії («медового місяця») до ворожого ставлення, а потім – до поступового відновлення і завершення адаптації. Найскладнішими є перехідні етапи, коли позитивне враження змінюється розчаруванням і фрустрацією, а звичні способи реагування перестають бути ефективними [56, с. 177–182].

Особливого значення в цьому контексті набувають мовні виклики. Мовний шок, який описував В. Смолі, виникає як реакція на труднощі у сприйнятті нової мовної системи. Невміння зрозуміти акцент, неправильна інтерпретація фразеологізмів або використання незнайомих комунікативних стратегій можуть знижувати рівень впевненості мовця, викликати відчуття ізоляції та стримувати розвиток мовленнєвих

навичок [61, с. 49–56]. Наприклад, у повсякденному спілкуванні британські студенти можуть уживати вислів «I'm gutted» (у значенні «я розчарований» або «мені дуже прикро»), який для неознайомленого іноземця виглядає абсолютно непрозорим, адже базується на сленговому переносному значенні слова gutted – буквально «розпоротий». За відсутності досвіду взаємодії з живою, а не книжковою мовою, така лексика сприймається як дивна, небезпечна чи навіть образлива, що неминуче знижує впевненість студента у власній здатності розуміти і відповідати адекватно.

Разом із лінгвістичними труднощами, варто враховувати і відмінності у соціальних і комунікативних нормах. В іншій культурі можуть існувати інші правила ввічливості, дистанції в спілкуванні, ступінь прийнятності прямоти або ж специфіка невербального коду – жестів, міміки, інтонацій. Іноземному студентові потрібно не лише сприйняти ці правила, але й інтегрувати їх у власну мовну поведінку, що часто вимагає свідомого тренування і когнітивних зусиль [8].

Ще одним важливим бар'єром на шляху до ефективної адаптації є емоційне виснаження. Поняття «культурна втома», запропоноване Дж. Гутрі, описує стан постійного психологічного навантаження, пов'язаного з потребою постійно контролювати свою поведінку, враховувати нові соціальні очікування та реагувати на незвичні ситуації. Такий стан може проявлятися у втраті сну, підвищеній дратівливості або навіть у депресивних реакціях, що, безумовно, негативно впливає на процес мовної інтеграції [50].

Крім того, не менш значущим чинником виступає рівень міжкультурної обізнаності. Ті, хто здатен не просто повторювати мовні конструкції, а й розуміти культурний підтекст висловлювань, мають більшу комунікативну гнучкість. Розуміння ціннісних систем, специфіки соціальної поведінки, звичаїв і традицій дозволяє уникати непорозумінь і підвищує якість міжкультурної взаємодії [53].

Психологічні труднощі адаптації, які виникають на тлі соціокультурної трансформації, значною мірою зумовлені необхідністю перегляду усталених поведінкових моделей. Індивід змушений перебудовувати своє ставлення до норм і очікувань іншого суспільства, що часто супроводжується внутрішнім конфліктом,

тривожністю, а іноді й почуттям самотності [47; 51; 63]. У цьому сенсі адаптація – не стільки технічний процес засвоєння мови, скільки глибока особистісна перебудова.

Варто також звернути увагу на соціальні бар'єри, які мають структурний характер. Зокрема, мова йде про упереджене ставлення до іноземців, складнощі з працевлаштуванням або доступом до якісної освіти. У таких умовах іноземний студент часто потрапляє в ситуацію подвійного виклику: з одного боку, він має адаптуватися до нової культури, з іншого – постійно доводити своє право на повноцінну участь у суспільному житті [30, с. 48].

На думку дослідників, для подолання міжкультурних бар'єрів необхідна наявність відкритого ставлення до інших культур. Саме мультикультурний досвід сприяє когнітивному розвитку, вмінням мислити гнучко, інтегрувати різні джерела знань та генерувати інноваційні ідеї. У цьому контексті міжкультурна взаємодія перестає бути викликом – вона перетворюється на ресурс для особистісного та професійного зростання [32].

Соціокультурний контекст істотно впливає на характер і якість комунікативної взаємодії, у якій опиняється мовна особистість. Йдеться не лише про зовнішні умови, а насамперед про внутрішнє ставлення до співрозмовника, що виявляється у здатності розпізнати й поважати культурно зумовлені норми поведінки. У цьому контексті можна виокремити кілька ключових чинників, які створюють підґрунтя для довірливої комунікації [30, с. 47]:

а) відкрите ставлення до етнокультурної специфіки співрозмовника, що передбачає не лише усвідомлення відмінностей, а й готовність не проектувати власні уявлення на іншу культуру;

б) розвинена емпатія, яка проявляється у здатності вловлювати невербальні сигнали, емоційний настрій співрозмовника та відповідно коригувати власну поведінку;

с) адекватне сприйняття соціальних ролей і статусів, що дозволяє вибудовувати діалог на основі взаємної поваги, без нав'язування домінантних позицій;

d) контекстуальне розуміння мовленнєвої ситуації, коли мовець враховує соціальні, культурні й ситуаційні обставини, що впливають на інтерпретацію висловлювань.

У разі нехтування цими чинниками, комунікація ризикує втратити гнучкість і перетворитися на односторонню адаптацію або ж повне ігнорування іншого культурного коду. Це, у свою чергу, спричиняє звуження кола спілкування, втрату емоційної зацікавленості в інтеграції, а подекуди й відвертий комунікативний спротив. Відсутність сприятливого соціокультурного середовища, як свідчать спостереження, нерідко веде до ізоляції, зниження мовної впевненості та поступового згортання зусиль щодо адаптації [30, с. 47].

Культурні розбіжності, які охоплюють питання релігії, харчування, побутових звичок або навіть кліматичних умов, також формують специфічні умови адаптації. Ці відмінності не завжди помітні на перший погляд, однак у довгостроковій перспективі вони значною мірою впливають на відчуття комфорту та належності до нового середовища. Наприклад, звична модель харчування або щоденна рутини можуть втратити сенс у новому контексті, що викликає почуття розгубленості й внутрішньої нестабільності [56, с. 177–182].

Варто також враховувати, що комунікативна ефективність не є лише наслідком знання мови. Часто навіть високий рівень володіння іноземною мовою не гарантує успішної інтеграції, якщо особа не розуміє соціокультурного підґрунтя комунікації. Саме тому мовне навчання має супроводжуватися розвитком міжкультурної компетентності – здатності не лише говорити, але й інтерпретувати мовлення іншого крізь призму його культури [8; 53].

Успішна мовленнєва адаптація в іншомовному середовищі значною мірою залежить від вибору стратегії взаємодії з новою культурною групою. П. Оейкс і Дж. Тернер виокремлюють дві ключові моделі соціального включення: соціометричну та референтометричну. Перша ґрунтується на емоційній близькості та персональному контакті з людьми, які мають подібні погляди або поведінкові звички. Друга – на прийнятті спільних цінностей і цілей, що створює підґрунтя для взаємоповаги й співпраці в колективі [55, с. 295–301; 64, с. 61–79]. У цьому контексті

особлива роль належить викладачу: саме він має формувати сприятливу, інклюзивну атмосферу, де кожен студент відчуватиме себе прийнятим, незважаючи на культурні відмінності.

Не менш важливим аспектом адаптації є розуміння різних культурних кодів. У процесі міжкультурного діалогу часто виникають ситуації, у яких фонові знання співрозмовників суттєво відрізняються. Тому ефективна комунікація передбачає не лише обмін інформацією, а й усвідомлення того, що інша сторона може інакше інтерпретувати сказане, ґрунтуючись на іншому контексті чи символічній системі. Когнітивна готовність до таких відмінностей дозволяє налагоджувати продуктивну взаємодію, засновану на співпраці й узгодженні очікувань [59].

Варто також зважати на те, що міжкультурне спілкування потребує значно глибшого аналізу порівняно з внутрішньокультурною комунікацією. Якщо у межах власної культури більшість соціальних сигналів і значень є зрозумілими «за замовчуванням», то в умовах іншої культури це припущення не спрацює. Зовнішня подібність вербального висловлювання може вводити в оману, адже справжнє значення може мати зовсім інше культурне забарвлення [59]. Наприклад, для носіїв англійської мови, зокрема в США, «How are you?», як правило, не є справжнє запитання про самопочуття, а радше усталена формула ввічливого вітання. Вона не передбачає розгорнутої відповіді й очікує на лаконічне «*Good, thanks. And you?*». У той час як студент, вихований у контексті української комунікативної культури, може сприйняти це запитання буквально і почати докладно розповідати про свій емоційний стан, що для співрозмовника-носія виглядатиме надмірним або недоречним. У результаті виникає ситуація непорозуміння, яка не зумовлена браком лексичних знань, а саме нерозпізнаванням культурної функції вислову.

Варто підкреслити, що значну частину інформації в комунікативному процесі становить невербальний компонент. Дослідження свідчать: до 80% змісту передається за допомогою жестів, інтонації, міміки чи пауз [4]. Водночас саме ці елементи найчастіше стають джерелом непорозумінь, оскільки їхнє значення може суттєво варіюватися між культурами. Наприклад, тривала пауза у діалозі в одній культурі

може бути знаком поваги, тоді як в іншій – свідченням невпевненості або навіть байдужості [13].

Особливості поведінкової комунікації безпосередньо пов'язані з ціннісною системою спільноти. Наприклад, у культурах, де превалює формалізм і чітка соціальна ієрархія, недотримання правил етикету може зруйнувати комунікативний міст ще до початку діалогу. Натомість у культурах із більш демократичним стилем спілкування важливішою є щирість і відкритість, навіть якщо мовець припускається мовних помилок [27]. Наприклад, у традиційній українській культурі прийнято демонструвати стриманість, уникати зайвої емоційності, ретельно добирати мовні формули ввічливості – особливо коли мова йде про звертання до старших за віком або за статусом. Натомість у англomовному контексті, особливо в американській комунікативній традиції, домінує прагнення до відкритості, усмішки, жестової активності та встановлення «рівного» тону взаємодії навіть у формальних ситуаціях. Наприклад, студенти в англomовному університеті звертаються до викладачів на ім'я, активно використовують зоровий контакт, не уникають жартів, а тон висловлювань часто має ознаки неформальності навіть у структурно формальному дискурсі. Таке поведіння, що у британській чи американській академічній культурі вважається проявом комунікативної свободи та позитивного ставлення, у традиційній українській уяві може сприйматися як фамільярність або легковажність.

Комунікативні сценарії – ще один чинник, який часто ігнорується. Вони охоплюють не лише мовні чи поведінкові норми, а й усталені очікування щодо стилю ведення розмови, допустимої тривалості пауз, допустимих тем для обговорення тощо. У цьому контексті адаптація потребує не лише засвоєння нових мовленнєвих структур, але й здатності розпізнавати типові культурні патерни поведінки, щоб уникати порушень неписаних норм [27].

Варто додати, що існує два рівні поведінкових моделей – універсальні та специфічні. Універсальні ґрунтуються на біологічних механізмах і виявляються у базових емоційних реакціях (страх, радість, здивування), які притаманні всім людям. У той час як специфічні формуються на основі соціального досвіду і є відображенням

менталітету певної культури. Саме цей рівень задає стиль мовлення, структуру діалогу, правила комунікації й соціальної поведінки [28, с. 35].

Завданням міжкультурної адаптації є не лише вивчення чужої мови, а й поступове входження в логіку іншої культури. Для цього важливо поєднувати теоретичне знання з практичним досвідом. Так, інтеграція методичних рекомендацій щодо мовленнєвого етикету, стилів ведення переговорів або прийнятих моделей взаємодії дає змогу знизити ризик непорозумінь. Особливо ефективними є навички [13]:

- a) перефразування;
- b) активного слухання;
- c) контрольованого використання невербальних сигналів;
- d) вміння адаптувати свій мовний код відповідно до контексту.

Однак жодна стратегія не буде повноцінною без створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Сприятлива атмосфера у навчальній групі – це не лише соціальна зручність, а й передумова для активної мовленнєвої практики. Саме тому викладачі повинні не лише передавати мовні знання, але й виступати модераторами міжкультурного діалогу, допомагаючи студентам зрозуміти культурні особливості одне одного [55, с. 295–301].

Таким чином, мовленнєва адаптація в умовах міжкультурної взаємодії є складним, багатокомпонентним процесом, який охоплює не лише опанування мовних засобів, а й глибоке розуміння соціокультурних норм нової спільноти. Ефективність цього процесу залежить від здатності індивіда розпізнавати й інтерпретувати комунікативні коди, інтегруватися в нове середовище через спільні цінності або емоційні зв'язки, а також формувати нові моделі поведінки відповідно до культурних очікувань.

Успішна адаптація можлива лише за умов гармонійного поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій, цілеспрямованої підтримки з боку освітнього середовища та активного особистісного включення студента в культурний діалог. У результаті такої взаємодії мовець не лише підвищує рівень володіння мовою, а й

поступово розширює власні межі світогляду, що є запорукою справжньої інтеграції в інше культурне середовище.

Висновки до розділу 1

Мовленнєва адаптація є складним психолінгвістичним процесом, який охоплює не лише засвоєння нових мовних структур, а й активну перебудову комунікативної поведінки. Вона передбачає гнучке пристосування до нових умов спілкування, що включає усвідомлення функціонування мови в конкретному соціокультурному контексті, зміни у мовленнєвій стратегії та поступове формування нової мовної ідентичності. Вивчення цього явища потребує врахування як внутрішніх психічних механізмів, так і зовнішніх впливів середовища.

Важливу роль у мовленнєвій адаптації відіграють когнітивні механізми – увага, пам'ять, уява, мовленнєве прогнозування. Саме ці процеси забезпечують успішне розпізнавання нових мовних структур, засвоєння контекстуально залежних значень та побудову ефективної комунікації. Іншомовне середовище стимулює активізацію когнітивних ресурсів, що, у свою чергу, сприяє розвитку адаптивних мовленнєвих стратегій.

Емоційний компонент є невіддільною частиною адаптаційного процесу. Тривожність, культурний шок, невпевненість у власних мовних здібностях – усе це може ускладнювати входження до нового мовного простору. Проте позитивна мотивація, підтримка з боку оточення та емоційна стабільність створюють умови для поступової нормалізації комунікативної поведінки. Емоційна готовність приймати інше відіграє не менш важливу роль, ніж формальне знання мови.

Нові мовні умови впливають не лише на мовну систему особистості, а й на її комунікативну активність. Живе занурення у мовне середовище змінює характер мовлення: розширюється лексичний запас, зростає здатність до імпровізації, з'являється чутливість до ситуативно зумовлених комунікативних моделей. Водночас формування мовленнєвих навичок у таких умовах є поступовим і залежить від частоти та глибини контакту з мовцями-носіями.

Соціокультурний контекст визначає умови, в яких формується комунікативна компетентність. Адаптація потребує не лише знання мовних форм, а й розуміння культурних кодів, поведінкових норм, невербальних сигналів. Саме через усвідомлення іншої культури і готовність до відкритого діалогу мовець поступово вбудовується у нову соціальну систему. Рівень міжкультурної компетентності в цьому випадку є визначальним чинником успішності комунікації.

Отже, мовленнєва адаптація – це не лінійний процес, а складна взаємодія когнітивних, емоційних і соціокультурних чинників. Успішна інтеграція до іншомовного середовища потребує комплексного підходу, що включає розвиток мовної компетенції, емоційної стійкості та міжкультурної чутливості. Лише за умови гармонійного поєднання цих елементів особа здатна ефективно функціонувати в новому мовному просторі.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

2.1 Критерії та характеристики учасників

У межах дослідження психолінгвістичних особливостей мовленнєвої адаптації було залучено 12 учасників, що дозволило забезпечити достатній рівень глибини спостереження за динамікою адаптаційних процесів у межах одного соціально-комунікативного середовища. Вибірка була збалансованою з огляду на статеву ознаку: до неї входили 6 жінок та 6 чоловіків, що дозволило уникнути гендерного перекосу в результатах аналізу. Така рівномірність у статевій структурі учасників сприяє формуванню об'єктивного уявлення про перебіг адаптації без домінування одного з гендерів.

Вік респондентів становив від 19 до 21 року, що відповідає студентській віковій категорії та є критично важливим для вивчення мовленнєвої адаптації. Саме цей період життя характеризується активним когнітивним розвитком, підвищеною сприйнятливістю до нових знань та гнучкістю у зміні мовних і культурних моделей. Усі респонденти були студентами спеціальності «іноземна філологія», що забезпечило високий ступінь релевантності щодо теми дослідження, адже навчання на такому профілі безпосередньо пов'язане з роботою в мовному середовищі, засвоєнням лінгвістичних структур та розвитком міжкультурної комунікації.

З огляду на цілісність аналізу мовленнєвої адаптації, важливою умовою відбору респондентів було володіння іноземною мовою на рівні не нижче B2, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Усі учасники продемонстрували володіння англійською мовою на рівні B2, що дозволяло здійснювати порівняльний аналіз між системами рідної та іноземної мов. Це забезпечило контекст, у якому можна було простежити як міжмовну інтерференцію, так і продуктивні стратегії подолання мовного бар'єру.

Значущим чинником для визначення ступеня адаптації стало також врахування тривалості перебування учасників у новому мовному середовищі, що варіювалася від двох місяців до двох років. Така варіативність дозволила дослідити етапність адаптаційного процесу: від початкових бар'єрів до поступової нормалізації комунікативної взаємодії. Учасники, які перебували в мовному середовищі менше шести місяців, характеризувалися вищим рівнем емоційного напруження та меншою мовленнєвою впевненістю, у той час як особи з більш тривалим досвідом – демонстрували вищу стабільність у комунікації, адаптовану поведінку та розширений словниковий запас.

Усі респонденти мали українське громадянство, проте через специфіку освітнього профілю їхній досвід включав тривале перебування в англomовному середовищі або навчання за інтенсивною програмою вивчення іноземної мови. Незважаючи на спільну національність, усі учасники дослідження перебували в умовах часткового мовного занурення, що створювало ефекти, аналогічні адаптації іноземців у новому культурному середовищі. Це дало змогу проаналізувати мовленнєву адаптацію як процес переходу від однієї мовної домінанти до іншої в контексті академічної мобільності.

Окремо варто відзначити критерій внутрішньої мотивації. Усі учасники виявили високий рівень зацікавленості у процесі навчання, що є важливим чинником успішності мовленнєвої адаптації. Дослідження показують, що мотивовані особи демонструють більшу відкритість до мовного експериментування, готовність до самостійної роботи з матеріалом, вищу толерантність до невизначеності в комунікативних ситуаціях та схильність до глибшого культурного залучення. Цей аспект був врахований при інтерпретації отриманих даних, оскільки мотиваційна складова значною мірою впливає на гнучкість адаптаційних стратегій.

Під час формування вибірки дослідження було дотримано умов когнітивної й фізіологічної норми: до участі не допускалися особи з діагностованими мовленнєвими або психічними порушеннями. Це забезпечило порівнюваність результатів та дозволило уникнути впливу супутніх факторів на мовну продукцію.

Такий підхід дає змогу сфокусуватися саме на психолінгвістичних механізмах адаптації у здорових індивідів.

Щодо навчального профілю, варто наголосити на його релевантності: спеціальність «іноземна філологія» передбачає систематичне вивчення мови, культури, комунікативної практики, що створює сприятливе тло для вивчення феномену мовленнєвої адаптації в реальних умовах. Крім того, студенти цієї спеціальності частіше стикаються з вимогою кодування інформації іншою мовою, переосмислення контекстів спілкування, порівняння мовних структур, що актуалізує когнітивні та емоційні процеси, пов'язані з адаптацією.

Одним із додаткових факторів, який дозволив деталізувати результати дослідження, стало розмаїття досвіду учасників щодо перебування у мовному середовищі. Наприклад, деякі респонденти брали участь у міжнародних програмах обміну, де іноземна мова виступала основним засобом спілкування, інші ж здобували лінгвістичні навички в умовах вітчизняної освіти, але з високою інтенсивністю практики. Така різниця у досвіді дала змогу порівняти адаптацію у штучно створеному мовному середовищі з природним зануренням, що важливо для обґрунтування дієвих методик викладання.

Особливу увагу було приділено соціальному тлумаченню мотивації: всі учасники під час анкетування або вступного інтерв'ю висловлювали усвідомлене прагнення до вдосконалення мовленнєвої компетентності не лише з професійною, а й з особистісною метою. Це свідчить про інтегративний характер мотивації, де поєднуються когнітивні, емоційні та соціокультурні складові, що посилює адаптаційний потенціал особистості в іншомовному контексті.

Розглядаючи лінгвістичний компонент, варто зазначити, що учасники дослідження характеризувалися стійким рівнем володіння англійською мовою (B2), що дозволяло їм вільно функціонувати у більшості академічних і побутових ситуацій. Проте під час дослідження було зафіксовано наявність інтерференційних явищ – як на рівні лексики, так і в граматичних структурах, що свідчить про триваючий процес мовленнєвої адаптації. Таким чином, попри достатній формальний рівень володіння

мовою, учасники залишалися в активній фазі освоєння соціокультурного контексту іншомовного спілкування.

Крім суто мовної підготовки, дослідницький інтерес становили й навички міжкультурної взаємодії, які учасники формували в процесі навчання. Частина респондентів виявляла обізнаність щодо культурних кодів, що проявлялося у здатності розпізнавати невербальні сигнали, уникати комунікативних помилок та правильно інтерпретувати мовленнєві ситуації. Інші ж демонстрували утруднення у таких аспектах, що дозволило співвіднести рівень міжкультурної компетентності з тривалістю перебування в мовному середовищі та ступенем залучення до нього.

У цілому, склад вибірки дозволив реалізувати завдання дослідження в повному обсязі. Врахування вікових, гендерних, лінгвістичних і мотиваційних характеристик учасників дало змогу створити ґрунтовну емпіричну базу для подальшого аналізу психолінгвістичних механізмів мовленнєвої адаптації. Більш того, різний досвід мовного занурення учасників дозволив простежити, які саме фактори є найбільш значущими на кожному етапі адаптації.

Таким чином, чітко окреслені критерії добору респондентів, урахування соціолінгвістичного контексту та рівня комунікативної компетентності дали змогу сформувати вибірку, яка репрезентативно відображає реальні умови мовленнєвої адаптації в академічному середовищі. Це забезпечує високу валідність дослідження та обґрунтованість наступних висновків, які буде представлено в наступних підрозділах.

2.2 Методи дослідження

Для отримання повного уявлення про психолінгвістичні особливості мовленнєвої адаптації студентів було обрано методологічний підхід, що передбачає поєднання кількісного та якісного аналізу. Такий вибір зумовлений природою досліджуваного явища, що одночасно охоплює як когнітивні та мовні параметри, так і соціальні, культурні й емоційні виміри. Одноаспектне вивчення – наприклад, лише з позицій лінгвістики або лише на основі тестових результатів – не дозволило б виявити

ті нюанси, які проявляються в живому мовленні або в індивідуальних адаптаційних стратегіях. Саме тому дослідження базувалося на використанні змішаного підходу, який забезпечив міждисциплінарність аналізу та широку емпіричну базу.

У межах кількісного аналізу було застосовано анкети та стандартизовані опитувальники, що дозволили структурувати інформацію про загальний рівень володіння іноземною мовою, суб'єктивну оцінку мовних бар'єрів, частотність комунікативних труднощів, а також досвід і тривалість перебування в іншомовному середовищі. Запитання в анкетах поділялися на декілька блоків: мовні навички (лексика, граматики, розуміння усного мовлення), емоційні реакції (тривожність, упевненість), комунікативна поведінка (частота ініціювання розмови, використання жестів, реакція на мовні помилки) та загальна самооцінка ефективності адаптації. Подібний інструментарій дав змогу отримати кількісно вимірювані показники, що були згодом узагальнені й статистично оброблені.

Водночас, щоб уникнути поверхового аналізу, дослідження не обмежувалося лише формальними даними. Було запроваджено інтерв'ю з відкритими запитаннями, яке дало змогу простежити динаміку особистісних переживань респондентів, з'ясувати, які саме ситуації в іншомовному середовищі викликають напруження, а які – сприяють мовному зростанню. Інтерв'ю дозволяло розкрити внутрішні механізми пристосування до нового середовища, а також оцінити ефективність тих чи інших комунікативних стратегій, які застосовувалися в реальному спілкуванні. Серед тем, що обговорювались під час інтерв'ю, були: перші враження від мовного занурення, труднощі в адаптації до лексичних та культурних відмінностей, специфіка комунікації з носіями мови, роль невербальних сигналів у процесі взаєморозуміння.

Варто зазначити, що в якості допоміжного методу було обрано спостереження, проведене в умовах навчального процесу. Це дозволило простежити мовленнєву поведінку студентів без прямого втручання дослідника, а отже – зафіксувати природні реакції в типовому контексті (лекції, семінари, дискусії, групова робота). У процесі спостереження враховувалися як вербальні характеристики (точність мовлення, граматична правильність, тематичний репертуар), так і невербальні прояви (жести, паузи, темп мовлення, контакт очима). Особлива увага приділялася епізодам

самокорекції, уникнення мовленнєвих ситуацій, комунікативних збоїв чи, навпаки, ініціативного використання мови.

Інтеграція якісних і кількісних методів у дослідженні була реалізована через змішаний дизайн – такий підхід дозволив поєднати статистичну обробку опитувальних даних з тематичним аналізом відкритих відповідей та інтерв'ю. Наприклад, якщо результати анкетування вказували на те, що значна частина респондентів відчуває дискомфорт під час усного мовлення, інтерв'ю допомагало з'ясувати причини цього явища: чи це страх помилитися, чи нерозуміння контексту, чи недостатнє знання культурних норм. Таким чином, якісний компонент не дублював кількісний, а навпаки – поглиблював його інтерпретацію, виводячи на рівень розуміння механізмів адаптації.

З огляду на дослідницький фокус на мовленнєвій адаптації, доцільним було застосування елементів мовного аудиту, під час якого аналізувались зразки мовлення учасників (як усного, так і писемного). Ці зразки включали усні відповіді на задані теми, імпровізовані міні-дискусії та письмові роботи у форматі короткого есе. Під час аналізу зразків увагу зосереджено на типових граматичних і лексичних помилках, використанні мовних кліше, інтерференційних конструкціях та стратегіях виходу з комунікативної кризи (перефразування, паузи, жести). Виявлення повторюваних помилок дозволило зробити висновки про характер труднощів на різних етапах адаптації.

У дослідженні було застосовано також тематичне групування відповідей, що дозволило виявити домінантні теми, пов'язані з переживанням адаптаційного процесу. Наприклад, аналіз відповідей на запитання про перешкоди в комунікації показав, що найбільш значущими труднощами виявились не стільки лексичні прогалини, скільки непорозуміння, викликані культурними відмінностями, іншими інтонаційними нормами, чи мовленнєвими очікуваннями з боку співрозмовника. Це підтвердило доцільність вивчення адаптації не лише як мовного, але й соціокультурного феномена.

Особливе значення в межах дослідження мало застосування методу ретроспективного аналізу, під час якого учасники розповідали про свій попередній

досвід спілкування в іншомовному середовищі, а також порівнювали свої відчуття на початку адаптації та на момент проведення дослідження. Це дозволило зафіксувати не лише статичні дані, а й динаміку змін, яка часто не проявляється в анкетних відповідях, але є вкрай важливою для розуміння адаптаційної стратегії в довгостроковій перспективі.

З метою підвищення достовірності результатів дослідження використовувалося триангуляційне зіставлення даних. Це означає, що ті самі явища аналізувалися через призму різних методів – наприклад, спостереження, анкетування та інтерв'ю. Якщо всі джерела підтверджували наявність певного ефекту (наприклад, тривоги в мовленнєвій ситуації), можна було з високою вірогідністю говорити про його системний характер, а не про випадкову подію. Такий підхід суттєво підвищив валідність та надійність дослідження.

Не менш важливою складовою дослідницької процедури стало етичне забезпечення процесу збору даних. Усі учасники були ознайомлені з метою дослідження, надали усну згоду на участь, а також були поінформовані про право відмовитися від участі на будь-якому етапі без пояснення причин. Забезпечувалася конфіденційність персональних даних, а обробка результатів проводилася в знеособленій формі. Цей аспект був принциповим, адже психологічні й культурні особливості мовленнєвої адаптації є чутливою темою, що вимагає дотримання норм дослідницької етики.

Варто підсумувати, що застосування змішаних методів аналізу дозволило охопити широкий спектр аспектів мовленнєвої адаптації: від лексико-граматичних особливостей до емоційного переживання мовного бар'єру, від культурних викликів до успішних стратегій включення у нове середовище. Завдяки методичній гнучкості дослідження вдалося поєднати емпіричну точність з розумінням суб'єктивного досвіду, що значною мірою розширило рамки традиційного підходу до аналізу мовленнєвої поведінки в іншомовному середовищі.

Отже, обрані методи забезпечили всебічний, системний та надійний аналіз мовленнєвої адаптації, дозволяючи не лише зафіксувати окремі труднощі або бар'єри, а й простежити логіку їх подолання через залучення особистісних, соціальних і

когнітивних ресурсів студентів. Надалі отримані дані стали основою для інтерпретації адаптаційних стратегій та виявлення ключових чинників успішної інтеграції в нове мовне середовище.

2.3 Етапи збору та обробки даних

У процесі організації емпіричного дослідження мовленнєвої адаптації ключову увагу було приділено поетапному збору даних із дотриманням логічної послідовності процедур, що відповідали методологічній меті – глибоко й достовірно зафіксувати як індивідуальні прояви адаптації, так і загальні тенденції. На цьому етапі застосовувалися дві основні форми збору даних: анкетування та інтерв'ю. Кожен метод було реалізовано з урахуванням об'єктивних умов дослідження, характеристик учасників і технічної доступності інструментів.

Першим етапом стало анкетування, мета якого полягала в отриманні структурованих кількісних даних щодо мовної підготовки, культурних викликів, соціальної інтеграції та емоційного самопочуття респондентів. Анкета була розроблена спеціально для цього дослідження та включала кілька тематичних блоків. Формулювання запитань уникало оціночної тональності, а також стереотипних конструкцій, що могли б спровокувати соціально бажані відповіді. Було вирішено використовувати поєднання закритих, напіввідкритих і відкритих запитань, щоб забезпечити баланс між статистичною обробкою та можливістю фіксації індивідуального досвіду.

Структурно опитувальник було поділено на п'ять тематичних частин:

а) Блок загальної інформації передбачав уточнення віку, статі, спеціальності, міста походження, досвіду попередніх поїздок за кордон, а також тривалості перебування в іншомовному середовищі. Цей блок дозволив виокремити базові характеристики вибірки, які згодом слугували контекстом для інтерпретації відповідей в інших розділах.

б) Блок мовної підготовки був спрямований на вивчення того, яким чином респонденти готувалися до комунікації в іншомовному середовищі. Тут з'ясовувалися

рівень володіння англійською до прибуття (за шкалою A1–C2), тип підготовки (шкільне навчання, мовні курси, самостійне опрацювання ресурсів, репетиторство), а також самооцінка рівня компетентності в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання).

с) Третій блок стосувався культурної адаптації. Тут учасникам пропонувалися запитання на кшталт: «Які ситуації культурного непорозуміння ви пам'ятаєте найбільше?», «Чи доводилося вам змінювати свою комунікативну поведінку у відповідь на нові культурні норми?», «Як ви реагуєте на ситуації, коли щось у поведінці місцевих вас дивує або здається неприйнятним?». Респонденти мали змогу описати власний досвід інтеграції до нового культурного контексту.

д) Блок соціальної взаємодії дозволяв з'ясувати, наскільки глибокою є інтеграція респондентів до студентської спільноти, з ким вони спілкуються частіше (з іншими іноземцями чи з носіями мови), чи мають постійні контакти з місцевими, якою є роль університету у сприянні соціалізації. Особливу увагу було приділено питанню про участь у позаакадемічних заходах – культурних, спортивних, волонтерських – як індикаторів рівня включеності в соціальне життя.

е) Останній блок стосувався емоційного виміру адаптації. Серед питань були: «Як часто ви відчуваєте втому, коли спілкуєтесь іншою мовою?», «Що допомагає вам долати мовленнєву невпевненість?», «Чи змінився ваш емоційний стан протягом останніх місяців навчання?». Тут також було застосовано шкали оцінювання (від 1 до 5), щоб кількісно зафіксувати ступінь стресу, тривожності або самотності.

Після завершення анкетування дані було оброблено у два етапи. Спочатку здійснено попередню візуальну перевірку на повноту та логічність відповідей, після чого відбувалося кодування закритих питань з метою статистичного аналізу. Кількісні дані вводилися у таблиці, що дали змогу порівняти респондентів за окремими параметрами (наприклад, за рівнем мови та тривалістю перебування у середовищі). Відкриті відповіді оброблялися окремо: вони піддавалися тематичному групуванню за допомогою ручного контент-аналізу – це дозволило виявити повторювані мотиви, специфічні фрази та емоційно забарвлені реакції.

На другому етапі відбулося проведення інтерв'ю, що дало змогу заглибитися в індивідуальні історії адаптації. Цей метод використовувався для уточнення та доповнення результатів анкетування, а також для виявлення тих аспектів досвіду, які складно або неможливо зафіксувати за допомогою стандартизованих форм. Формат інтерв'ю передбачав напівструктуровану модель: основні питання були заздалегідь підготовлені, але дослідник мав можливість варіювати їх порядок і зміст залежно від перебігу розмови.

Основні тематичні блоки інтерв'ю включали:

- а) Перший досвід комунікації в новому середовищі (що було несподіваним або незрозумілим?)
- б) Власне сприйняття мовного бар'єру (чи вважає респондент свою мову достатньою для повноцінної взаємодії?)
- с) Стратегії подолання труднощів (що допомагає адаптуватися – гумор, підтримка, навчання, спостереження?)
- д) Роль викладачів, місцевих студентів, друзів (як формується середовище підтримки?)

Усі інтерв'ю проводились онлайн у зручний для респондентів час, із попередньою домовленістю щодо конфіденційності та можливості припинити розмову в будь-який момент. Розмови тривали в середньому 35–50 хвилин. Аудіозаписи інтерв'ю були транскрибовані вручну, після чого здійснювався тематичний аналіз, під час якого виділялися ключові мотиви, образи, вирази, що повторювалися в розповідях різних респондентів. Зіставлення результатів дозволило виявити типові адаптаційні сценарії, відмінності між чоловіками та жінками, а також між тими, хто перебуває в мовному середовищі нещодавно, і тими, хто має більший досвід.

Варто підкреслити, що етап обробки даних вимагав інтеграції результатів з обох джерел – анкет і інтерв'ю. Це дозволило здійснити тріангуляцію: інформація з одного джерела підтверджувалася або деталізувалася за допомогою іншого. Наприклад, якщо учасник оцінював свою соціальну інтеграцію як низьку в анкеті, інтерв'ю дозволяло

з'ясувати причини – обмежена кількість контактів, страх помилок, культурні розбіжності тощо.

На завершення, вся сукупність зібраних даних була впорядкована за допомогою тематичних кодів, що дозволили провести порівняльний аналіз між респондентами, виокремити спільні закономірності та сформулювати виважені висновки. Саме така поетапність, логічна послідовність та методична прозорість забезпечили надійність емпіричної бази дослідження, що лягла в основу наступного аналітичного розділу.

Для досягнення дослідницьких завдань та забезпечення вірогідності отриманих результатів було сформовано чітко окреслену вибірку, яка включала 12 респондентів. Усі учасники є студентами українських закладів вищої освіти, що дозволило зосередитися на вивченні мовленнєвої адаптації в умовах формального навчального середовища. Такий підхід уможливорює цілеспрямоване дослідження специфіки функціонування мовлення в академічному та соціокультурному контексті.

Розподіл учасників за гендерною ознакою виявився симетричним: у дослідженні взяли участь 6 жінок і 6 чоловіків. Такий баланс дозволяє уникнути перекосів у трактуванні результатів і водночас виявити можливі відмінності у мовленнєвих стратегіях і механізмах адаптації залежно від гендерної ідентичності.

Віковий діапазон учасників становив від 19 до 21 року. Отже, йдеться про молодь, яка перебуває в активній фазі соціалізації та формування професійної ідентичності. Ця вікова група зазвичай характеризується високою пластичністю когнітивних та мовних процесів, але водночас – підвищеною вразливістю до зовнішніх впливів, що робить дослідження їхнього досвіду особливо релевантним у контексті мовної адаптації.

Щодо тривалості перебування у мовному середовищі, варто зазначити, що учасники мають різну глибину досвіду інтеграції: від двох місяців до двох років. Така різниця дозволила виявити як початкові етапи адаптації, так і механізми стабілізації мовленнєвої поведінки в новому середовищі. Крім того, варіативність досвіду дає змогу порівняти різні стратегії подолання комунікативних труднощів залежно від часу взаємодії з україномовним простором.

Усі студенти є громадянами України, отже, дослідження має національно однорідний склад. Це, з одного боку, обмежує аналіз культурних відмінностей усередині вибірки, але водночас спрощує інтерпретацію даних щодо адаптації до україномовного контексту як такого. Серед респондентів відсутні представники інших етнічних груп або носії інших національних ментальних кодів.

Щодо рідної мови, усі опитані студенти ідентифікують себе як носії української мови, які вивчають англійську як іноземну. Важливою характеристикою учасників стало володіння англійською мовою на рівні B2 (деякі C1), що відповідає здатності ефективно спілкуватися в більшості побутових і професійних ситуацій. Цей рівень дозволяє вести усне та письмове спілкування без суттєвих труднощів, хоча й не виключає можливих бар'єрів, особливо на рівні міжкультурного порозуміння.

Вибір респондентів був зумовлений не лише академічним статусом, а й специфікою їхнього освітнього профілю. Усі учасники навчаються за спеціальністю «іноземна філологія», що дозволяє вважати їх достатньо мотивованими до мовного вдосконалення і забезпечує ґрунтовний рівень мовної підготовки. Такий профіль також сприяє вищій чутливості до мовленнєвих змін і культурних відмінностей, що є критично важливим для дослідження мовної адаптації.

Окрім лінгвістичних характеристик, було враховано мотиваційний чинник. Всі учасники дослідження демонструють високий рівень зацікавленості в навчанні, що підтверджено як анкетними відповідями, так і під час інтерв'ю. Мотивація вивчати мову і вдосконалювати комунікативні навички розглядається як додатковий ресурс адаптації, здатний послаблювати ефект стресових чинників і прискорювати процес інтеграції в нове мовне середовище.

Рекрутування учасників дослідження здійснювалося без використання випадкової вибірки. Натомість було застосовано метод цільового відбору, що відповідає цілям якісного дослідження. Основними критеріями відбору стали: формальна участь у програмі навчання українською мовою, наявність реального досвіду спілкування в новому мовному середовищі, здатність до рефлексії й висловлення власних суджень щодо процесу адаптації.

Комунікація з потенційними учасниками здійснювалася через внутрішні університетські платформи, академічні групи, а також завдяки рекомендаціям викладачів, які мали попередній контакт із цими студентами. Такий підхід дозволив зібрати відбірну й мотивовану вибірку, не порушуючи принципу добровільної участі.

З огляду на відсутність потреби в аналізі поведінкових моделей у реальному часі, було вирішено відмовитися від методу прямого спостереження. Географічна віддаленість дослідника від місця перебування респондентів та складність забезпечення природних умов спостереження не дозволяли реалізувати цей підхід без ризику втручання в досліджуване явище. Натомість було обрано анкетування та інтерв'ю, що дозволяє отримати якісну інформацію без необхідності фізичного доступу до середовища.

Розмір вибірки, хоч і не є репрезентативним для статистичного узагальнення, повністю відповідає завданням дослідження, які орієнтовані на глибинне розуміння індивідуального досвіду. Дванадцять респондентів – це обсяг, достатній для виявлення повторюваних мотивів, типових патернів мовленнєвої поведінки та стратегій адаптації в умовах нового культурно-мовного простору.

Так, сукупність соціальних, академічних, лінгвістичних і мотиваційних параметрів, що характеризують вибірку, дозволяє говорити про методологічну обґрунтованість дослідження. Сформована група респондентів є релевантною щодо мети та предмета дослідження, а обраний формат взаємодії – достатньо гнучким для виявлення як загальних тенденцій, так і індивідуальних відхилень у процесі мовленнєвої адаптації.

Проведення будь-якого емпіричного дослідження неможливе без ретельно організованого процесу збору та аналізу даних. Саме тому в нашому випадку особливе значення мало не лише визначення методів, а й послідовне розгортання процедур збору інформації, починаючи з етапу розробки інструментарію й завершуючи інтегративним аналізом результатів. Такий підхід дозволив зібрати повноцінний масив даних, що відображає як загальні тенденції адаптаційних практик, так і індивідуальні особливості реагування на нові умови.

На підготовчому етапі особливу увагу було приділено створенню змістовного й логічно структурованого опитувальника. Його мета полягала не лише у виявленні частотності певних явищ, а й у створенні простору для саморефлексії респондентів. Для цього в анкету були включені питання трьох основних типів: закриті, напіввідкриті та відкриті. Така комбінація дозволила поєднати переваги стандартизованого вимірювання з гнучкістю якісного аналізу.

Перед початком основного збору даних ми провели тестування опитувальника на малій вибірці, що не входила до основної групи респондентів. Це дозволило уточнити формулювання окремих питань, усунути непорозуміння та переконатися в логічності структури. Результати цього пілотного етапу дозволили відкоригувати деякі пункти анкети, наприклад – уточнити формулювання питань щодо труднощів соціальної адаптації.

Анкетування здійснювалося дистанційно: учасники отримували запрошення взяти участь у дослідженні через освітні чати, електронну пошту або приватні повідомлення в академічних онлайн-спільнотах. Такий підхід не лише спростив доступ до респондентів, а й створив умови для вільного й обдуманого заповнення опитувальника. Кожен студент міг ознайомитися з інформацією про мету дослідження й умови анонімності, що підвищило рівень довіри й відкритості відповідей.

У структурі самої анкети ми виокремили п'ять тематичних блоків:

- a) Соціально-демографічні характеристики – вік, стать, регіон походження, спеціальність і тривалість перебування в англomовному середовищі.
- b) Мовна підготовка – самостійна оцінка володіння англійською мовою до моменту переїзду, способи попереднього навчання, використання мовних курсів або онлайн-платформ.
- c) Контакти з носіями мови – частота взаємодії з місцевими студентами, участь у позаакадемічному спілкуванні, якість комунікативного досвіду.
- d) Психоемоційні реакції – відчуття самотності, напруження, мотивація, стресові ситуації та способи їхнього подолання.
- e) Стратегії адаптації – використання мовних шаблонів, звернення за допомогою, пошук культурних аналогій, самоіронія тощо.

Після завершення анкетування розпочався другий етап – проведення глибоких інтерв'ю. До цього етапу були запрошені респонденти, які виявили особливу зацікавленість в обговоренні досліджуваних тем або ж надали розгорнуті відповіді в анкеті. Ціллю інтерв'ю було отримати глибший контекст, в якому формуються адаптаційні механізми, а також з'ясувати мотиваційні, емоційні та культурні нюанси, що не завжди проявляються через анкетне опитування.

Для інтерв'ювання ми підготували гнучкий сценарій із орієнтовними питаннями, згрупованими за темами:

- а) «Які моменти адаптації були для вас найнеочікуванішими?»
- б) «Чи стикалися ви з ситуаціями, коли мовний бар'єр впливав на вашу самооцінку?»
- в) «Які культурні відмінності ви помітили одразу, а що стало зрозумілим лише з часом?»
- г) «Що вам допомагає відчувати себе «на своєму місці» в новому середовищі?»

Проведення інтерв'ю відбувалося через Google Meet. Відеоформат дав змогу фіксувати не лише вербальні, а й невербальні елементи комунікації – тон голосу, паузи, реакції на запитання. Кожна розмова тривала в середньому 45 хвилин, залежно від готовності респондента до діалогу та глибини тем, що обговорювалися.

Після завершення всіх інтерв'ю ми здійснили транскрипцію аудіозаписів. Подальший контент-аналіз ґрунтувався на виявленні ключових слів, повторюваних тем і концептів. Також було визначено декілька емоційних станів, що повторювалися у висловлюваннях: наприклад, страх зробити помилку, відчуття мовного «ступору», розгубленість у неформальних ситуаціях, але також – задоволення від подолання бар'єрів і гордість за власний прогрес.

На цьому етапі аналізу ми поєднали дані з анкет із результатами інтерв'ю. Першочергово було здійснено кодування анкетних відповідей: закриті запитання перетворено на числові показники для статистичної обробки, а відкриті – піддано контентному аналізу з виокремленням ключових тем. Наприклад, на запитання «Яка ситуація виявилася для вас найбільш незручною через мовні труднощі?» більшість

студентів згадували публічні виступи, групові дискусії або побутові конфлікти в гуртожитку.

Важливим етапом стала інтеграція кількісних та якісних результатів. Статистичні дані дозволили виявити загальні закономірності (наприклад, зв'язок між тривалістю перебування в середовищі та зменшенням частоти стресових ситуацій), тоді як наративні дані допомогли пояснити механізми цих змін. Такий підхід дозволив не лише ідентифікувати типові адаптаційні сценарії, а й зрозуміти внутрішню логіку студентських рішень у процесі інтеграції до нового мовно-культурного простору.

Особливу увагу ми приділили виявленню адаптаційних стратегій, які студенти застосовували у мовних та соціальних ситуаціях. Серед них часто згадувалися:

- а) використання шаблонних фраз для уникнення помилок;
- б) звернення до знайомих з кращим рівнем мови;
- в) пошук паралелей з рідною культурою;
- г) гумор як спосіб знизити напруження;
- д) перефразування та уточнення змісту розмови.

На завершення було здійснено зведення результатів у тематичні блоки: мовні виклики, соціальні бар'єри, емоційна регуляція, культурне зіткнення, підтримка з боку локального середовища. Це дало змогу сформулювати висновки, що охоплюють як структурні елементи адаптації, так і динаміку змін у сприйнятті та поведінці студентів протягом їхнього перебування в новому середовищі.

Отже, структура етапів дослідження – від розробки інструментарію до глибокого аналізу відповідей – була побудована таким чином, щоб максимально повно охопити досвід мовленнєвої адаптації студентів. Це дозволило не лише зафіксувати проблемні зони, а й віднайти ефективні індивідуальні стратегії, що можуть стати підґрунтям для подальших практичних рекомендацій у сфері лінгвістичної освіти та адаптації.

У підсумку можна стверджувати, що чітке структурування етапів збору та обробки даних, поєднання кількісних і якісних методів, а також ретельно сформований інструментарій дозволили не лише виявити ключові мовленнєві, соціальні й емоційні аспекти адаптації студентів, а й глибше осмислити логіку їхнього

індивідуального досвіду в іншомовному середовищі; завдяки інтеграції результатів анкетування та інтерв'ю вдалося отримати цілісне уявлення про типові механізми пристосування, що формуються під впливом як зовнішніх умов, так і особистісних чинників.

Висновки до розділу 2

У результаті реалізації методологічної частини дослідження було створено цілісну модель аналізу мовленнєвої адаптації, що базується на поєднанні структурованого інструментарію, логічно організованої процедури збору даних та обґрунтованого вибору респондентів. Врахування вікових, лінгвістичних, мотиваційних та освітніх характеристик учасників забезпечило необхідну глибину і контекстуальність аналізу. Збалансована вибірка за гендером, тривалістю перебування у мовному середовищі та рівнем мовної підготовки дала змогу охопити різні етапи адаптаційного процесу та виявити специфіку індивідуальних стратегій.

Поєднання кількісних та якісних методів аналізу виявилось продуктивним рішенням: кількісна складова дозволила структурувати дані, ідентифікувати частотність окремих явищ і загальні тенденції, тоді як якісні методи – інтерв'ю та аналіз відкритих відповідей – розкрили глибинні психологічні механізми, емоційні реакції та культурно обумовлені патерни поведінки. Такий підхід дозволив не лише описати мовленнєву адаптацію як набір труднощів, а й виявити динаміку змін, пов'язаних із зростанням мовної впевненості, формуванням міжкультурної компетентності та еволюцією мотиваційної бази.

Особливої значущості набув етап аналізу, на якому здійснювалася інтеграція різних джерел інформації – анкет, інтерв'ю, письмових зразків. Це дало змогу не просто співставити дані, а й створити багатовимірну картину адаптації, де лінгвістичні параметри взаємодіють із соціальними, емоційними та культурними. Таке зіставлення виявило певну закономірність: глибина адаптації прямо корелює не лише з мовним рівнем, а й із соціальною включеністю, частотою контактів з носіями мови, а також наявністю внутрішньої мотивації до подолання труднощів.

Загалом, вибудована методика дослідження дозволила не лише досягти поставлених цілей, а й створити основу для подальших наукових спостережень. Завдяки чіткому методологічному плануванню, продуманій логіці збору даних та обґрунтованому відбору учасників, стало можливим не просто описати явище мовленнєвої адаптації, а й проникнути у його психологічну сутність – як процесу, що включає зміни на рівні свідомості, мовлення, соціальної поведінки та міжособистісних контактів.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ЧИННИКІВ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

3.1 Типові мовленнєві труднощі під час адаптації в новому мовному середовищі

У процесі аналізу інтерв'ю з українськими студентами, які перебувають в англomовному середовищі від кількох місяців до двох років, було виявлено низку сталих мовленнєвих труднощів, які ті переживали на різних етапах адаптації. Зважаючи на те, що інтерв'ювання охоплювало 12 респондентів, усі відповіді розглядалися не лише як ізольовані випадки, а й як потенційно репрезентативні свідчення певних типових закономірностей, з урахуванням тривалості перебування в середовищі, рівня мовної підготовки та характеру комунікативних ситуацій.

Переважає більшість респондентів (9 з 12) відзначили, що найбільшою несподіванкою для них стала розбіжність між теоретично засвоєними мовними конструкціями та реальною мовою, яка звучала в середовищі носіїв. За їхніми словами, стандартні фрази, які вивчалися у шкільному чи університетському курсі англійської, рідко збігалися з тим, що вони чули в повсякденному житті. Шестеро з них прямо вказали на складність розуміння усного мовлення носіїв мови через специфічну вимову, темп, велику кількість редуцій та ідіом, які не перекладалися буквально. Один із респондентів, студент з Канади, висловив це так: «У підручнику нас вчили formal English, а тут більшість каже щось на кшталт «I'mma head out» – і перший місяць я просто не встигав думати, що це означає». Такий розрив між навченою і реальною мовою створював стійке відчуття невпевненості.

Окремої уваги заслуговує явище «мовного ступору», яке описали п'ятеро опитаних. Йдеться про ситуації, коли через емоційне напруження або несподіване запитання студент буквально втрачає здатність говорити. Це, як правило, виникало в неформальних ситуаціях, де не можна було підготуватися заздалегідь. Один із респондентів так описав цей стан: «Я добре знаю англійську, але коли на вечірці хтось

раптово звертався до мене, я ніби «завмирав», не міг підібрати слова». Такі епізоди формували тривалий емоційний фон невпевненості, що, у свою чергу, спричиняло уникання спонтанного мовлення. Ще четверо респондентів згадували, що намагалися обмежувати ініціативу в розмові, залишаючись у ролі слухача.

Комунікативні виклики, пов'язані з академічним середовищем, були поширені серед семи студентів. Найчастіше йшлося про труднощі під час участі в групових обговореннях або семінарах, де вимагалось не лише розуміння чужих реплік, а й швидке формулювання власної позиції. Як виявилось, складність полягала не стільки в граматичному оформленні, скільки в темпі реакції. Респонденти відзначали, що відчували інтелектуальну готовність до обговорення, однак у ситуації, коли потрібно було оперативно включатися в дискусію, «мова не встигала за думками». Це часто супроводжувалося відчуттям «професійного безсилля», коли студент розуміє, що має що сказати, але не може зробити це достатньо швидко і впевнено.

Цікавим виявився поділ труднощів залежно від контексту – формального чи неформального. П'ятеро респондентів визнали, що саме неформальні ситуації були найбільшим викликом, оскільки в них не передбачено «мовних підказок». В університетському контексті студенти могли заздалегідь ознайомитися з термінологією, структурувати думки і, за потреби, підготувати виступ. Проте в побутових або соціальних ситуаціях (наприклад, розмова на вулиці, покупка в магазині, small talk під час перерви) адаптація була значно складнішою. Особливо складним виявився феномен розмовного скоромовного мовлення, де студенти втрачали нитку розмови вже на другому-третьому реченні.

Ще один аспект, що виникав у відповідях, – це внутрішнє відчуття сором'язливості, пов'язане з акцентом. Сім студентів зізналися, що не раз уникали говоріння у присутності носіїв мови, особливо у великих групах, оскільки побоювались «звучати неправильно» або бути висміяними. Один учасник дослідження порівняв це із «мовною вразливістю», що проявляється навіть тоді, коли він впевнений у своїх мовних навичках на письмі. У цьому контексті акцент починає сприйматися як джерело дискомфорту, а не просто особливість вимови.

Цікаво, що лише троє з опитаних студентів заявили, що в них ніколи не було ситуацій, коли вони свідомо уникали розмови через мовну невпевненість. Проте всі троє одночасно відзначили, що мають досвід попереднього перебування в англomовному середовищі ще до початку навчання, наприклад – участь у міжнародних програмах, подорожах або волонтерських проектах. Це дає підстави припустити, що саме практичний досвід, на відміну від формального мовного навчання, є ключовим у формуванні комунікативної впевненості.

Ще однією проблемою, яка послідовно виникала у висловлюваннях восьми учасників, була складність у розумінні гумору, алюзій та культурно зумовлених метафор. Вони неодноразово згадували ситуації, коли не могли адекватно зреагувати на жарт або взагалі не зрозуміли, що в діалозі прозвучала іронія. Це не лише створювало комунікативний бар'єр, а й викликало внутрішнє напруження, пов'язане з бажанням «не виглядати чужим». Один респондент зазначив: «Я часто сміюсь просто за компанію, бо не завжди розумію, що саме було смішне. В Україні я почувався дотепним, а тут – як ніби відстаю в розмові». У таких ситуаціях лінгвістична компетенція поступалася місцем культурній, і саме ця нестача ставала джерелом фрустрації.

Коли мова заходила про стратегії подолання труднощів, більшість студентів (10 з 12) згадували про активне використання жестикуляції, перефразування, уточнення значень слів або навіть гумору. Дехто наголошував на тому, що свідомо використовує простіші конструкції, щоб уникнути складних граматичних форм. Однак, як зазначив один з учасників, це часто призводило до того, що його сприймали як менш компетентного. Така подвійна ситуація – між потребою бути зрозумілим і бажанням виглядати професійно – створювала тривале внутрішнє напруження.

Так, мовленнєві труднощі не обмежуються технічними аспектами мови, такими як граматики чи словниковий запас. Натомість, основними бар'єрами стають ситуативна невизначеність, культурний контекст, психологічна вразливість і досвід комунікативних невдач. Це підкреслює, що мовленнєва адаптація є не стільки процесом мовного вдосконалення, скільки процесом входження в новий

комунікативний ландшафт, де мова є лише частиною ширшої системи соціальної взаємодії.

Результати анкетування 12 респондентів також дозволили деталізувати попередньо виявлені мовленнєві труднощі, зафіксовані під час інтерв'ю, і водночас виявити нові аспекти, що не були артикульовані у відкритому діалозі. Варто наголосити, що структура опитувальника була продумана таким чином, щоб охопити не лише технічні параметри володіння мовою, а й суб'єктивні оцінки власного досвіду, поведінкові реакції в комунікативних ситуаціях, емоційне тло та контекстуальні чинники, що впливають на адаптацію.

Одним із перших індикаторів мовленнєвої невпевненості стало запитання про тип мовної діяльності, що викликає найбільше труднощів. Вісім студентів обрали говоріння, що підтверджує результати інтерв'ю, в яких усне мовлення найчастіше згадувалося як джерело складнощів. Ще двоє зазначили аудіювання, а один – письмо. Один респондент зазначив, що всі види мовної діяльності є складними в однаковій мірі. Жоден не вказав читання як проблемну зону, що свідчить про його відносну «безпечність» у межах адаптаційного досвіду. Цей розподіл важливий для розуміння того, що продуктивні форми комунікації – передусім говоріння – сприймаються як найбільш вразливі в умовах нового мовного середовища.

Оцінюючи власний рівень комфорту під час спілкування з носіями мови, п'ятеро респондентів обрали рівень 3 (нейтральний), троє – 2 (некомфортно), один – 1 (максимальна невпевненість), двоє – 4 і лише один – 5. Це свідчить про загальну тенденцію до обережності в самооцінці, навіть серед тих, хто має формальний рівень володіння англійською на рівні B2 або C1. Відчуття комунікативної незручності, таким чином, не корелює прямо з рівнем мови, а радше віддзеркалює психологічну сторону адаптації, залежну від ситуаційної впевненості, соціального контексту та досвіду минулих успіхів або невдач.

Ще один значущий показник – відповіді на запитання про частоту виникнення мовного бар'єру. Дев'ятеро респондентів зазначили, що відчувають його іноді, ще двоє – постійно, лише один студент заявив, що не має такого досвіду. Тобто навіть серед тих, хто почувається загалом комфортно, залишаються ситуації, коли мовна

невпевненість повертається. Це підтверджує, що адаптація не є лінійним процесом: фази прогресу можуть змінюватися фазами регресу залежно від зовнішніх обставин або внутрішнього стану студента.

Значну увагу ми приділили питанню про стратегії подолання труднощів у комунікації. Переважна більшість (10 із 12) відзначили, що користуються перефразуванням і уточненням, як засобом уникнення непорозумінь. Дев'ятеро згадали жести і міміку, як інструмент для компенсації мовної нестачі, що підкреслює важливість невербальних ресурсів у міжкультурному спілкуванні. Сім учасників обрали варіант «підготовка фраз заздалегідь», що вказує на стратегію уникнення спонтанності. Водночас п'ятеро респондентів зізналися, що іноді уникають складних ситуацій – така реакція свідчить про адаптивну поведінку, спрямовану на зниження рівня стресу, проте в довгостроковій перспективі вона може призводити до зниження мовної впевненості.

На запитання про те, чи доводилося змінювати стиль комунікації в новому середовищі, дев'ять учасників відповіли ствердно або частково. Це дає підстави вважати, що мовна адаптація супроводжується не лише зміною мовних засобів, а й переосмисленням невербальної поведінки, мовленнєвої етики, ступеня прямої чи емоційності висловлень. Студенти, які відповіли «так», у коментарях до анкети згадували, що навчилися говорити «м'якше», використовувати більше виразів ввічливості, а також адаптували міміку і жести до культурних очікувань англомовного середовища.

Цікавим виявився розподіл відповідей на запитання про те, наскільки активно респонденти беруть участь у неформальному спілкуванні англійською. Троє відповіли «дуже активно», п'ятеро – «помірно», троє – «дуже рідко», і лише один зазначив, що уникає такого спілкування. Таким чином, навіть серед мотивованої аудиторії (всі студенти філологічного профілю) є значний відсоток тих, хто не ініціює комунікацію або не отримує достатньої кількості соціальних контактів. Причини такого стану слід шукати не лише в мовних бар'єрах, а й у структурі соціального середовища, ступені відкритості місцевої громади, а також індивідуальних особливостях.

Розділ анкети, присвячений психоемоційному виміру, надав важливу інформацію про емоційне тло мовленнєвої адаптації. На запитання про емоційний вплив середовища п'ятеро студентів вказали, що відчують втому від постійного функціонування в іншій мові; ще шестеро відзначили періодичне виникнення тривоги, особливо перед публічними виступами чи відповідальними комунікативними ситуаціями. Лише один респондент заявив, що не відчуває жодних емоційних труднощів, що можна пояснити його тривалішим досвідом перебування в англomовному середовищі (понад два роки). Водночас на запитання про зміни у ставленні до себе або своєї мовної компетентності після переїзду, дев'ять студентів відповіли позитивно: попри труднощі, вони відчують зростання впевненості, розширення мовного репертуару, а також краще усвідомлення своїх сильних і слабких сторін як комунікаторів.

Нарешті, відкрите запитання про загальні враження щодо адаптації дало змогу зафіксувати кілька повторюваних мотивів: «більше не боюсь говорити», «стало легше виражати думки, навіть якщо з помилками», «зрозуміла, що головне – зміст, а не бездоганна граматики». У цих відповідях простежується ключовий зсув – від фокусування на правильності до фокусування на ефективності. Цей зсув є одним із ознак завершеного або стабілізованого етапу мовленнєвої адаптації.

У підсумку, результати анкетування підтверджують, що типові мовленнєві труднощі студентів у новому середовищі не зводяться до лексичних або граматичних прогалин. Складність полягає у спонтанності, темпі, непередбачуваності ситуацій, а також у культурних кодах, які необхідно інтерпретувати на ходу. Супутні емоційні реакції – напруга, втома, невпевненість – часто стають потужнішими бар'єрами, ніж сама мова. Водночас, за умови достатньої мотивації та поступового нарощування комунікативного досвіду, більшість студентів проходять через ці фази з позитивним результатом, переосмислюючи власну мовну ідентичність і поступово інтегруючись у нову мовно-культурну реальність.

Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити, що найбільш типовими мовленнєвими труднощами українських студентів у процесі адаптації до англomовного середовища є не стільки лінгвістичні обмеження в межах граматики чи

лексики, скільки психологічні та комунікативні чинники, зумовлені невпевненістю, ситуаційною спонтанністю, відмінностями в культурних кодах та стилях спілкування; особливо складними виявилися неформальні ситуації, швидке усне мовлення носіїв, гумор і розмовні конструкції, а також необхідність мовної імпровізації без підготовки, що породжує емоційний тиск, страх виглядати недоречно або бути незрозумілим, а отже – змушує студентів застосовувати компенсаторні стратегії, уникати ініціативи в діалозі або звужувати коло соціальної взаємодії, що, у свою чергу, гальмує мовну інтеграцію і вимагає цілеспрямованої підтримки в процесі входження в нове комунікативне середовище.

3.2 Взаємозв'язок когнітивних процесів та емоційних реакцій у процесі адаптації

Аналіз результатів анкетування та інтерв'ю виявив складну й динамічну взаємодію між когнітивними механізмами та емоційними станами, що супроводжують процес адаптації українських студентів до англomовного середовища. Незважаючи на невелику вибірку (12 осіб), репрезентативність даних забезпечується глибиною якісного матеріалу та різноманіттям індивідуальних профілів респондентів. Індивідуальні стратегії обробки мовної інформації, обсяг наявних знань, рівень концентрації уваги та когнітивна гнучкість тісно переплітаються з емоційними реакціями – страхом, напруженням, зніяковілістю або, навпаки, збудженням, упевненістю та цікавістю.

У першому блоці інтерв'ю, присвяченому початковим тижням адаптації, шестеро студентів описали свій досвід як «когнітивно перевантажений». Вони згадували постійне відчуття ментальної втоми, зумовлене необхідністю безперервного перекладу, фокусування на значеннях, інтерпретації інтонацій, реакцій співрозмовників. Одночасно з цим п'ятеро респондентів визнали, що саме в цей період почали помічати появу тривоги, яка мала характер не загального емоційного стану, а була тісно пов'язана із когнітивним процесом – нездатністю швидко обробити інформацію, встигнути за темпом мовлення або підібрати потрібне слово. Така

когнітивно-емоційна взаємодія проявлялась через соматичні реакції (збільшене серцебиття, сухість у роті, м'язове напруження), про що згадували двоє учасників.

Троє студентів, які раніше мали досвід перебування в іншомовному середовищі, зазначили, що цей ефект був їм відомий і очікуваний, тому вони свідомо готувалися до нього, розробляючи власні когнітивні стратегії: попереднє опрацювання тем, записування типових фраз, використання візуальної підтримки. Один із них порівнював цей досвід із «щоденним мозковим фітнесом», де зусилля перетворюються на результат тільки з часом. Проте у тих, хто такого досвіду не мав, перші тижні часто перетворювались на суцільну емоційно-когнітивну пастку, з якої важко було вирватися без допомоги зовнішнього супроводу (ментор, наставник, підтримка з боку однолітків).

У дискусії про когнітивні труднощі, що виникали під час академічної діяльності, семеро респондентів згадували труднощі не так у розумінні лекційного матеріалу, як у його інтеграції в активну мовну практику. Наприклад, двоє студентів згадали, що могли зрозуміти суть лекції, але не могли сформулювати власне запитання або коментар. Це викликало не лише мовленнєву паузу, але й емоційний спад, що позбавляв впевненості в наступних ситуаціях. Один студент влучно охарактеризував це як «когнітивний ступор із емоційним шлейфом», що відтворювався при кожному новому епізоді комунікативної активності.

Цікавим спостереженням стало те, що дев'ятеро учасників відзначили циклічність свого емоційного стану у зв'язку з когнітивним навантаженням: у дні, коли вони мали кілька складних контактів, наступного дня знижувалась мотивація, виникало бажання обмежити комунікацію, з'являлась тривожність. Психоемоційна реакція, таким чином, не була одноразовою, а мала динамічний характер, що підтверджує її залежність від попередніх когнітивних навантажень. П'ятеро студентів також вказали, що тривалий мовленнєвий контакт викликає у них відчуття «розумового спустошення» – стан, у якому складно не лише говорити, а й мислити англійською.

На питання, що стосувалися рефлексії та переосмислення себе у новому мовному контексті, восьмеро респондентів вказали на зміну сприйняття власного

інтелектуального рівня. Один студент зазначив: «Я відчував себе розумним в Україні, але тут постійно мав сумнів, чи я не виглядаю дурним, коли не можу швидко відповісти». Це відображає глибокий зв'язок між когнітивною ефективністю та емоційною самооцінкою: якщо перша страждає – друга зазнає розмиття, що посилює відчуття невідповідності. Сім опитаних прямо заявили, що на етапі адаптації переживали певний «регрес» у власному образі себе як компетентного мовця чи студента.

Особливо показовим є те, що всі 12 респондентів у тій чи іншій формі пов'язали свою впевненість або невпевненість у комунікації з відчуттям когнітивного контролю: коли людина розуміє все, що відбувається, має час подумати та висловитися – емоційний стан стабільний, а впевненість зростає; коли ж обставини вимагають реакції «тут і зараз» – виникає тривожність, а іноді навіть паніка. Це підтверджується й результатами анкети: дев'ятеро студентів відповіли, що відчувають мовний бар'єр іноді, ще двоє – постійно, лише один не має таких труднощів. Водночас 10 осіб вказали, що використовують техніки перефразування або уточнення – тобто намагаються компенсувати когнітивний дефіцит стратегіями, які мають на меті зменшити напругу і підвищити передбачуваність ситуації.

Щодо емоційної складової адаптації, в розділі анкети, присвяченому психоемоційному досвіду, шестеро студентів прямо вказали, що втома і перенасичення інформацією призводили до небажання говорити. Це свідчить про те, що мовна адаптація – не лише когнітивне завдання, а й емоційне зусилля. Один студент поділився: «Мене не лякала сама мова – мене виснажувало постійне очікування, що щось не зрозумію, щось скаже викладач, а я не вловлю змісту». У цьому прикладі страх як емоційна реакція безпосередньо пов'язаний з когнітивною невпевненістю.

На питання про самооцінку адаптаційної здатності, дев'ятеро учасників відповіли позитивно або скоріше позитивно. Це демонструє, що навіть за наявності значного емоційного навантаження та когнітивних труднощів, загальна траєкторія адаптації сприймається як конструктивна. Водночас двоє обрали варіант «відчуваю труднощі», і лише один не зміг визначити власну позицію. Це свідчить про розмаїття

досвіду, однак водночас – про здатність більшості учасників до інтеграції досвіду в особистісний розвиток.

Важливим аспектом, що впливає з результатів, є взаємозалежність між адаптацією до лінгвістичного середовища та здатністю управляти емоційними станами. Дев'ятеро студентів зазначили, що із часом їм вдалося виробити механізми саморегуляції – наприклад, зосередження на змісті, а не на формі, відпрацювання типових сценаріїв спілкування, прийняття власної «недосконалості». Троє з них прямо пов'язали покращення емоційного стану з поступовим зростанням мовної впевненості. Це ще раз доводить, що когнітивна обробка інформації не є ізольованим механізмом – вона завжди вбудована в ширший психоемоційний контекст.

У завершальних відповідях інтерв'ю всі респонденти так чи інакше згадували про «зрушення у сприйнятті себе». У когось воно виражалося у зростанні толерантності до власних помилок, у когось – у готовності брати участь у спонтанних діалогах. Один студент зазначив: «Я перестав прагнути говорити безпомилково – натомість став більше слухати, думати, і з часом помітив, що говорю краще». У цьому свідченні відображається поступова інтеграція когнітивних стратегій і емоційної стійкості, яка і є основою ефективної адаптації.

Отже, результати дослідження підтверджують, що взаємозв'язок когнітивних процесів та емоційних реакцій є одним із визначальних чинників мовленнєвої адаптації. Адаптація відбувається не лише як опанування нових мовних форм, а як постійна взаємодія між здатністю переробляти інформацію, керувати увагою, пам'яттю, мисленням – і водночас справлятися зі стресом, невизначеністю, страхом оцінки чи провалу. Лише поєднання цих аспектів (когнітивної ефективності та емоційної саморегуляції) дозволяє досягти функціональної компетентності у новому мовному середовищі.

3.3 Вплив емоційного інтелекту на успішність мовленнєвої адаптації

Під час дослідження впливу емоційного інтелекту на процес мовленнєвої адаптації українських студентів в англomовному середовищі, особлива увага

приділялася взаємозв'язку між здатністю розпізнавати, розуміти і регулювати власні емоції та успішністю у подоланні типових комунікативних труднощів. З огляду на якісну складову дослідження, було проаналізовано 12 інтерв'ю, а також відповіді анкетування, в якому ті ж самі респонденти висловлювали власні спостереження щодо емоційних і когнітивних реакцій у новому мовному середовищі. Це дозволило виявити кілька типових моделей, за якими емоційний інтелект проявляється як ключовий фактор адаптації.

Варто зауважити, що у 8 з 12 респондентів простежується чітка кореляція між високою здатністю до емоційного самоспостереження та активною участю в комунікативних ситуаціях. Студенти, які демонстрували вміння рефлексувати власний емоційний стан, здебільшого краще адаптувались до спонтанного мовлення, менш схильні були уникати спілкування та частіше залучались до позастудентського життя. Так, один із учасників, який мав досвід волонтерства у місцевій громаді, прямо зазначив, що на початку відчував постійне хвилювання через акцент і страх бути незрозумілим, однак навчився «ловити» момент емоційного напруження і свідомо його знижувати – глибоким диханням, паузою, або легким жартом. Така стратегія, за його словами, не лише допомагала зберігати спокій, але й викликала позитивну реакцію у співрозмовників.

З іншого боку, у чотирьох студентів, які у відповідях вказали на часті випадки мовного «ступору» або уникання спонтанних розмов, простежувалася складність у розпізнаванні та осмисленні власних емоцій. Зокрема, двоє з них зізналися, що не могли зрозуміти, чому в деяких ситуаціях не можуть говорити, хоча лексично і граматично були до цього готові. У коментарях до анкети вони згадували про «відчуття замороженості», яке приходило зненацька і змушувало уникати будь-якої ініціативи. Це дозволяє припустити, що саме недостатній розвиток емоційного інтелекту – зокрема складність в емоційній регуляції – може стати каталізатором труднощів у мовленнєвій адаптації навіть у студентів із високим рівнем мовної компетенції.

Не менш важливою виявилась здатність до емпатії – компонент емоційного інтелекту, що визначає чутливість до емоційних сигналів інших людей. Сім

респондентів підкреслили, що саме завдяки уважному спостереженню за реакцією співрозмовників їм вдавалося ефективно підлаштовувати власний стиль спілкування, знижуючи кількість непорозумінь. Один студент на прикладі розповів, що після кількох невдалих спроб підтримати розмову в університетській кав'ярні, почав більше звертати увагу на темп, жести і міміку співрозмовників, і зрозумів, що зацікавленість виражається не завжди вербально. Така чутливість, як свідчить практика, сприяє не лише ефективнішій комунікації, але й створенню позитивного образу студента як «свого» в новому середовищі.

Цікаво, що лише троє з опитаних прямо заявили, що до моменту виїзду за кордон мали досвід розвитку емоційного інтелекту – через психологічні тренінги, групи підтримки або самоосвіту з цієї тематики. Проте саме ці троє виявилися найбільш адаптивними не лише у мовному плані, а й в емоційному – усі вони оцінили власну здатність до адаптації як «дуже високу» та зазначили, що їхній мовний бар'єр знизився протягом перших трьох місяців перебування в англomовному середовищі. В інтерв'ю один з них зазначив, що «сприймає комунікативні труднощі як виклик, а не як загрозу» – ця фраза, на наш погляд, є ілюстративною для ефективної моделі емоційного реагування.

Значення мотиваційного компонента емоційного інтелекту також проявилось в анкетах. Дев'ятеро студентів у відповідях на запитання про зміну ставлення до себе після занурення в нове середовище зазначили, що почуваються впевненішими, і, що важливо, ці зміни стали можливими саме завдяки усвідомленій роботі над собою. Це дозволяє зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту є не стільки вродженою рисою, скільки результатом послідовної саморефлексії. Більшість опитаних у своїх відкритих коментарях зазначали, що «навчились приймати помилки» та «припинили переживати через акцент», і ці внутрішні зміни призвели до зниження напруги, яка супроводжувала комунікацію в перші місяці.

Проте важливо наголосити, що не всі респонденти продемонстрували однакову стійкість у процесі адаптації. П'ятеро студентів зізналися, що протягом тривалого періоду відчували хронічну втому та навіть уникали соціальних подій, щоб не опинитися в стресовій ситуації, пов'язаній з мовленням. У їхніх відповідях часто

фігурували вислови на кшталт «виснаження», «роздратування» або «відчуття тиску», які є ознаками неефективної емоційної саморегуляції. Один з респондентів зізнався, що йому довелося звернутися за психологічною допомогою після того, як у нього з'явилися симптоми депресії на фоні мовного стресу. Такий випадок підкреслює, що мовна адаптація в новому культурному контексті без достатньої емоційної підтримки може мати серйозні психоемоційні наслідки.

Питання про використання гумору як засобу подолання комунікативних труднощів також дало цікаві результати. Вісім учасників опитування зазначили, що намагаються жартувати у складних ситуаціях, або хоча б підтримати легку, доброзичливу атмосферу в розмові. Один зі студентів зазначив: «Іноді я жартую з власної англійської – це знімає напругу і допомагає почуватися вільніше». Такий підхід є прикладом ефективного використання емоційного інтелекту, оскільки дозволяє змінити емоційний фон розмови, перевести увагу з мовної «неідеальності» на людське спілкування як таке.

Ще одним важливим показником впливу емоційного інтелекту є готовність визнавати власні обмеження без втрати внутрішньої цілісності. Шестеро респондентів прямо зазначили, що навчилися казати: «Я не зрозумів – повтори, будь ласка» або «Можеш перефразувати?» – без сорому або страху виглядати «некомпетентними». Це свідчить про зростання внутрішньої впевненості, яка не залежить від досконалості мовного оформлення, а формується через конструктивне прийняття себе. Студенти, які дійшли до цієї точки, як правило, швидше інтегруються в середовище і рідше переживають кризові стани в процесі адаптації.

Крім того, в інтерв'ю респонденти неодноразово згадували важливість підтримки з боку інших. Дев'ятеро з них мали в оточенні хоча б одну людину, з якою могли відкрито обговорити свої емоції – це міг бути співмешканець, ментор або товариш із навчання. Наявність такої фігури знижувала інтенсивність негативних емоцій, що виникали у відповідь на мовні бар'єри. Один студент так описав роль друга з місцевих: «Він мене ніколи не виправляв – просто слухав і відповідав. З часом я почав говорити більше, бо відчув, що не боюсь бути собою». У таких прикладах

проявляється ще один аспект емоційного інтелекту – соціальна чутливість, яка підсилює взаємну довіру й створює сприятливий фон для розвитку мовлення.

Узагальнюючи отримані дані, можна зробити висновок, що високий рівень емоційного інтелекту суттєво підвищує шанси на успішну мовленнєву адаптацію. Це стосується не лише внутрішнього емоційного стану, а й якості соціальних зв'язків, здатності ефективно регулювати напруження, а також готовності до саморефлексії. Там, де студент здатен відслідковувати власні реакції, визнавати помилки без самозвинувачення та підтримувати конструктивний внутрішній діалог – мовленнєві бар'єри поступово знижуються. Навпаки, за умов емоційної нестійкості навіть високий мовний рівень не гарантує комфортної інтеграції.

3.4 Соціокультурні та особистісні фактори, що сприяють адаптації

Процес мовленнєвої адаптації українських студентів в англомовному середовищі виявився тісно пов'язаним не лише з рівнем мовної підготовки, а й із соціокультурним контекстом, у якому перебуває особа, та особистісними рисами, які визначають її здатність інтегруватися в нову комунікативну реальність. Із відповідей респондентів (12 осіб) та результатів поглиблених інтерв'ю постало чітке розуміння того, що саме взаємодія цих чинників формує індивідуальну траєкторію адаптації. При цьому не можна розглядати ці чинники як ізольовані – вони тісно переплетені з когнітивними процесами, емоційною регуляцією та мотивацією до спілкування.

Починаючи з аспекту соціального оточення, слід зазначити, що на момент опитування лише двоє студентів заявили про переважне спілкування з місцевими студентами у повсякденному житті. Ще четверо частіше взаємодіяли з іншими іноземними студентами, а п'ятеро – переважно з українськими. Один респондент зазначив, що практично не має жодної сталої форми щоденного міжособистісного спілкування англійською. Цей розподіл виявив не лише формальні зв'язки між мовним середовищем і адаптацією, а й глибше питання – до якого ступеня студент готовий або вмотивований виходити за межі культурно знайомого соціального простору. Для тих, хто віддавав перевагу спілкуванню в межах власної культурної

групи, адаптаційний процес мав більш оборонний характер, що проявлялось у частковій ізоляції від місцевого контексту та звуженні каналів автентичного мовного досвіду.

Разом із тим, п'ятеро студентів, які були залучені до позаакадемічної діяльності (волонтерські ініціативи, культурні події, спортивні клуби), вказали, що саме ця форма участі дала їм перше реальне відчуття включеності в місцеве середовище. Один із респондентів зізнався, що лише після кількох тижнів у волонтерському центрі почав спілкуватися англійською не як іноземною, а як «живою мовою реального життя». Водночас ті, хто не брав участі в жодній соціальній активності (чотири особи), зазначали, що часто відчували себе «на периферії» як у мовному, так і в емоційному сенсі, що посилювало почуття відстороненості та знижувало рівень мовної впевненості. Це свідчить, що соціальна інтеграція не лише відкриває більше ситуацій практичного застосування мови, а й відіграє роль у формуванні відчуття приналежності до спільноти – ключового чинника зменшення внутрішньої напруги.

Цікаво, що серед тих, хто мав досвід міжкультурного контакту ще до початку навчання за кордоном (троє з дванадцяти), процес адаптації проходив менш конфліктно. Вони частіше використовували стратегії «випереджувального кодування», тобто заздалегідь готувалися до нових ситуацій, змінювали стиль мовлення, пом'якшували прямоту висловлень, підлаштовувалися до інтонаційного малюнку носіїв мови. Один з учасників інтерв'ю, який раніше брав участь у міжнародних проектах, зауважив, що «в адаптації важливо не лише знати мову, а й знати, як нею бути зрозумілим». Таким чином, попередній досвід взаємодії в міжкультурному контексті розширює репертуар поведінкових стратегій і зменшує ймовірність культурних непорозумінь, які, згідно з анкетуванням, переживали дев'ятеро респондентів.

Нерідко соціокультурні відмінності виявлялись не у формальних правилах етикету, а у «невидимих» нормах – дистанції у спілкуванні, ступені прямоти, міміці, навіть у тембрі голосу. Саме ці відмінності стали джерелом дезорієнтації для щонайменше шести студентів. Один із них навів приклад, коли намагався підтримати розмову жартом, однак не викликав жодної реакції, що змусило його «відчути

культурну самотність». У цьому контексті адаптація вимагала не лише мовної гнучкості, а й готовності до переосмислення усталених моделей комунікації. П'ятеро учасників інтерв'ю прямо зазначили, що змінювали свою поведінку (вербальну або невербальну) під тиском потреби краще зрозуміти інших і бути зрозумілими. Серед найбільш поширених змін – уникнення сарказму, більш стримана міміка, вживання фраз з високим ступенем ввічливості. Один із респондентів сформулював це так: «У нас звично казати прямо, а тут я навчився обгортати думку в посмішку».

Упевненість у власному мовному «я» – ще один важливий чинник, який залежав не лише від мовного рівня, а й від підтримки оточення. Семеро студентів, які мали близьке коло друзів серед одногрупників чи сусідів по гуртожитку, описували свій досвід як більш динамічний і позитивний. У їхніх свідченнях звучала тенденція до зростання комунікативної ініціативності, навіть за умови мовних помилок. Натомість четверо тих, хто почувався ізольовано, переважно утримувалися від спонтанного мовлення і тяжіли до репродуктивних моделей. У результаті виникала ситуація, в якій мовленнєва адаптація гальмувалася не через лінгвістичні труднощі, а через соціальну невключеність.

З-поміж особистісних чинників, які сприяли адаптації, вирізнялася здатність до саморефлексії та відкритість до досвіду. Дев'ятеро студентів у відповідях на відкриті запитання згадали, що адаптація спонукала їх до глибшого аналізу себе: своїх звичок, реакцій, моделей мислення. Вони розповідали про «злам у сприйнятті» – момент, коли стало зрозуміло, що бути собою в іншомовному середовищі означає не лише говорити іншою мовою, а й мислити в іншому ключі. Один із учасників описав, як із часом навчився «не лише слухати, а чути інше мовне мислення». У таких відповідях простежувалась тенденція до поступового переналаштування когнітивних шаблонів – від автоматизму до свідомого вибору стратегії поведінки.

Крім того, наявність підтримки – навіть мінімальної – виявилася вирішальною. Ті студенти, що мали хоча б одну значущу фігуру в новому середовищі (викладача, ментора або друга), почувалися впевненіше. П'ятеро респондентів згадали конкретні епізоди, коли порада або емоційна підтримка з боку носія мови допомогла їм вийти з мовного ступору або переосмислити власну мовну помилку не як провал, а як елемент

навчання. Такі мікроепізоди накопичувались, створюючи ґрунт для довіри – як до себе, так і до мовного процесу загалом. Відповідно, мовленнєва адаптація набувала не лише мовного, а й психологічного виміру – переходу від реактивності до проактивності.

Щодо інтенсивності участі в неформальному спілкуванні англійською мовою, троє респондентів відповіли, що комунікують дуже активно, ще п'ятеро – помірно, тоді як троє зазначили, що роблять це вкрай рідко, а один уникає таких ситуацій зовсім. Таким чином, лише чверть вибірки регулярно залучена до комунікативних практик поза академічним контекстом. Саме ці респонденти продемонстрували вищу адаптивність та готовність до імпровізації у складних мовних ситуаціях. У їхніх висловлюваннях звучало поняття «комунікація як звичка», що вказує на поступове витіснення мовної тривоги рутинною практикою.

Питання самосприйняття також було тісно пов'язане із соціокультурним середовищем. Дев'ятеро студентів заявили, що їхнє ставлення до себе як мовних особистостей змінилося в позитивний бік після досвіду перебування в іншомовному середовищі. Це, однак, не відбулося одразу. Навпаки, перші місяці адаптації супроводжувалися амбівалентними почуттями – від ейфорії новизни до кризи впевненості. Тільки з часом, завдяки підтримці та нагромадженню досвіду, студенти почали розглядати помилки як природну частину процесу, а не як доказ недостатності. Таким чином, внутрішнє прийняття власної «мовної незавершеності» стало однією з найважливіших точок перелому у процесі адаптації.

У цілому, соціокультурні та особистісні чинники виявилися не другорядним тлом, а визначальним каркасом, на який нанизується мовна практика. Від ступеня відкритості до іншого досвіду, здатності до емпатії, соціальної включеності, мотиваційної готовності й уміння регулювати власні емоції залежить не тільки швидкість адаптації, а й її якість – глибина інтеграції, тривалість ефекту та стійкість до змін. Мовленнєва адаптація постає не як одностороннє пристосування до іншої мови, а як складний процес переміщення між ідентичностями, де мова – лише один із векторів. Саме тому дослідження цих чинників відкриває можливість не тільки

зрозуміти механізми адаптації, а й проектувати ефективні стратегії підтримки студентів у їхньому переході до нового комунікативного простору.

3.5 Рекомендації щодо покращення мовленнєвої адаптації

Аналіз якісних і кількісних даних, зібраних під час дослідження, виявив чітку потребу у формулюванні практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію процесу мовленнєвої адаптації українських студентів у англomовному середовищі. З огляду на характер виявлених труднощів, доцільно структурувати такі рекомендації відповідно до ключових чинників, що впливають на успішність цього процесу, а саме: ситуативно-комунікативної підготовки, міжособистісної взаємодії, емоційної стійкості та когнітивної гнучкості.

Першочерговим завданням, яке впливає з результатів інтерв'ю та опитувань, є необхідність підготовки студентів не лише до академічного мовлення, а й до побутових та неформальних комунікативних ситуацій. Дев'ятеро з дванадцяти учасників підкреслили, що саме повсякденні розмови – наприклад, під час купівлі кави, звернення до незнайомця або спілкування на вечірках – виявилися для них найбільш непередбачуваними й викликали мовленнєвий ступор. Зважаючи на це, доцільним є створення в навчальних програмах або в підготовчих курсах спеціальних модулів, що моделюють реальні соціальні ситуації. При цьому важливо не обмежуватись класичними рольовими іграми, а впроваджувати формати, наближені до природної комунікації – із непередбаченими поворотами сюжету, відволікальними чинниками, сленгом.

Окрему увагу доцільно звернути на побудову вправ, які передбачають довготривалу взаємодію в парах або малих групах з використанням побутових або напівформальних сценаріїв. Зокрема, можуть бути реалізовані «мовні місії» – завдання на зразок: «Пояснити новому студенту, як дістатися до гуртожитку, при цьому дізнатися про його хобі, культурні вподобання та запропонувати разом сходити на студентську подію». Цей тип завдань дозволяє одночасно практикувати низку соціальних компетентностей, що безпосередньо пов'язані з адаптацією: ініціацію

розмови, підтримання балансу між інформаційною і міжособистісною складовою, адаптацію до змін теми, утримання розмови в межах коректного культурного коду.

Ще один варіант вправи – імітація комунікативної невдачі: учасник повинен зреагувати на ситуацію, коли співрозмовник не розуміє його слів, або коли він сам неправильно інтерпретує наміри партнера. Завданням у цьому разі буде не лише виправити мовну помилку, а й уникнути емоційної ескалації ситуації, зберегти позитивне ставлення до партнера і проявити мовленнєву витримку. У такий спосіб формується не лише лінгвістична компетентність, а й важливі складники емоційного інтелекту – емпатія, регуляція власного напруження, уважність до невербальних сигналів.

Окрім того, результати опитувань та якісного аналізу виявили цікавий феномен: навіть студенти з рівнем англійської C1 іноді відчували труднощі у простих ситуаціях, де передбачалося спонтанне реагування. Це дозволяє припустити, що мовна компетенція сама по собі не гарантує комунікативної впевненості. Отже, друга рекомендація стосується розвитку стратегічної компетенції – здатності компенсувати мовні труднощі за допомогою паралінгвістичних засобів (жести, інтонація, міміка), перефразування, уточнення, а також – використання гумору як інструменту зниження напруги. Дев'ятеро студентів зазначили, що у важких ситуаціях вдавались до жестикуляції або спрощених висловлень, однак при цьому переживали зниження самооцінки. Це свідчить про потребу в переосмисленні ставлення до таких стратегій як до легітимних, а не «вторинних» способів комунікації.

Однією з ефективних вправ, що сприяє розвитку стратегічної мовленнєвої компетенції, є так звана «розмова крізь шум». У межах цього завдання студентам пропонують спілкуватися в парах, але з додатковим ускладненням: у фоні лунає запис шуму кав'ярні, вокзалу або натовпу – при цьому один з учасників отримує картку з коротким комунікативним завданням (наприклад, пояснити, як пройти до найближчої аптеки, або домовитися про зустріч), а інший не має перед собою жодного письмового матеріалу, окрім візуальних підказок.

Завдання ускладнюється тим, що «слухач» повинен кілька разів перефразувати почуте або відреагувати за допомогою лише невербальних засобів, оскільки в певний

момент «втрачає голос» за сценарієм. Цей тип взаємодії дозволяє не лише тренувати здатність до імпровізації, а й показує учасникам, що комунікативна ефективність не завжди залежить від лексичної точності – навпаки, іноді емоційний контакт, вміння підтримати діалог через інтонацію, міміку, темп мовлення чи погляд забезпечують не менший рівень взаєморозуміння, ніж формальна правильність.

З іншого боку, не менш суттєвим чинником успішної адаптації виявилась наявність підтримувального соціального кола. П'ятеро з опитаних прямо зазначили, що саме іноземні або місцеві друзі допомогли їм подолати критичні моменти мовної невпевненості. У той час, як інші троє, котрі не мали тісних контактів з носіями мови, продемонстрували нижчий рівень впевненості у спілкуванні, особливо у публічному контексті. Тому важливо створювати умови для перехресної інтеграції іноземних студентів у локальні спільноти – не лише академічні, а й культурні, волонтерські чи спортивні. Такі практики повинні бути не факультативними, а інституційно заохочуваними, наприклад, через систему менторства, міжкультурних клубів або соціальних інтеграційних програм.

Необхідно також враховувати психологічні бар'єри, пов'язані з перфекціонізмом і страхом мовних помилок. П'ятеро учасників зізналися, що знижували власну активність у розмові, побоюючись «звучати неграмотно» або зіпсувати враження про себе. Цей страх, як видно з інтерв'ю, часто виникає ще до фактичного початку комунікації і заважає її реалізації. У такому разі надзвичайно важливим є формування у студентів нового критерію успішності – не формальної правильності мовлення, а комунікативної ефективності. Це означає зміну парадигми оцінювання не лише в освітньому середовищі, а й на рівні особистої інтерпретації мовного досвіду. Можливим підходом є впровадження курсів або тренінгів із розвитку мовної впевненості, де б розглядалися кейси успішного спілкування попри граматичні неточності.

Практичне застосування цього підходу передбачає, зокрема, зміну самого способу фіксації й обговорення прогресу студента: замість того, щоб оцінювати мовлення за кількістю допущених помилок, варто аналізувати ситуації, в яких комунікація була досягнута попри лінгвістичні похибки. Наприклад, після

інтерактивної вправи студенту може бути запропоновано коротко описати, у які моменти він зміг передати суть повідомлення, навіть коли не знав точного слова або переплутав граматичну конструкцію. Оцінювання базується не на суворій відповідності мовному стандарту, а на ефективності обміну змістом і збереженні взаєморозуміння зі співрозмовником.

Ще одним аспектом, який потребує системної уваги, є розуміння студентами культурного коду мовлення. Вісім респондентів зізналися, що неодноразово потрапляли у незручні ситуації через нерозуміння гумору, алюзій або специфічної комунікативної манери. При цьому троє вказали, що з часом навчилися розпізнавати іронію чи сарказм за інтонацією і невербальними сигналами, але цей навик формувався стихійно.

Відтак, необхідною є культурно-комунікативна підготовка, зокрема ознайомлення з особливостями локального мовного етикету, побутовими шаблонами мовлення, частотними розмовними конструкціями. Таку підготовку доцільно інтегрувати в основний курс вивчення мови, замість залишати її поза формальною освітою.

Однією з ефективних вправ, спрямованих на розвиток чутливості до культурно забарвлених елементів мовлення, може стати аналіз фрагменту автентичного діалогу з серіалу або інтерв'ю, у якому міститься гумористичний підтекст, алюзія чи елемент сарказму. Студентам пропонується переглянути уривок без субтитрів, після чого вони мають письмово пояснити, у чому полягає суть жарту чи культурної відсилки, а також припустити, чи була б ця ситуація зрозумілою для середньостатистичного українського слухача. Після обговорення вони отримують мовленнєвий розбір і довідку щодо фонового знання, яке стоїть за кожною реплікою. Така вправа не лише розвиває спостережливість до деталей комунікації, а й формує здатність співвідносити вербальне повідомлення з позамовними чинниками – інтонацією, контекстом, реакцією співрозмовників, що є важливим для усвідомленого входження в інше культурне середовище.

Що стосується емоційної складової адаптації, опитувані студенти демонстрували неоднозначну динаміку. Шестеро зазначили, що на початковому етапі

відчували значну втому, мовний тиск і потребу в «перепочинку» від іншомовного середовища. Водночас, дев'ятеро з них зазначили позитивну зміну у ставленні до себе як мовної особистості вже після кількох місяців перебування. Це дозволяє зробити висновок про важливість створення адаптаційних «буферів» – середовищ або практик, де студент може відновити ресурсність, не випадаючи з контексту. Такими буферами можуть стати мовні кафе, арт-терапевтичні формати, мультикультурні події з можливістю говорити кількома мовами, зокрема й рідною. Підтримка емоційної рівноваги напряду впливає на стабільність мовної продукції, про що свідчать як опитування, так і наративи з інтерв'ю.

Уже згадане раніше поняття менторства заслуговує на окрему увагу. Двоє студентів згадали, що на початку адаптації мали когось, хто супроводжував їх у комунікативних ситуаціях – старший товариш, викладач, волонтер. Ці фігури мали не стільки інституційну, скільки психологічну функцію – нормалізували труднощі, допомагали з інтерпретацією ситуацій і формували відчуття включеності. В умовах чужомовного середовища навіть короткочасна підтримка може значно пришвидшити адаптацію. Тому доцільним видається формалізувати систему «мовного наставництва» при університетах, де студент, що вже пройшов фазу адаптації, супроводжує новоприбулого впродовж перших місяців.

Слід також врахувати особливості темпу адаптації. Шестеро студентів описали свій шлях як «хвилеподібний», із періодами прогресу і регресу. Це свідчить, що мовна адаптація не є лінійним процесом, і завданням освітнього середовища є не пришвидшення темпу, а його стабілізація через регулярність практики, повторюваність комунікативних моделей і безпечність помилки.

Тут особливо доречною є концепція зони найближчого розвитку, яка передбачає підтримку на рівні трохи вище наявного, але не критично віддаленого. Такий підхід дозволяє уникнути емоційного виснаження і підтримувати мотивацію до поступового ускладнення мовленнєвих завдань.

Окремо слід розглянути питання мотиваційного ресурсу. Дев'ять учасників дослідження вказали, що на певному етапі адаптації відчули зростання внутрішньої мотивації до вивчення мови. Причиною цього стала не формальна оцінка, а

переживання успіху в конкретній комунікативній ситуації – наприклад, вдалий small talk, презентація без нотаток або позитивна реакція співрозмовника. Це підкреслює важливість фіксації й рефлексії власних досягнень. У цьому контексті може бути корисною практика «мовного щоденника», де студент записує свої спостереження, труднощі й успіхи.

Практика ведення мовного щоденника може набувати різних форм, але ефективною виявляється саме та, де студент щодня або кілька разів на тиждень коротко фіксує не лише те, що вивчив чи почув, а й емоційне тло певної ситуації, у якій застосовував мову: коли, з ким, у якому настрої, чи вдалося передати думку, чи довелося перефразувати, що вийшло краще, а що викликало сумніви. Наприклад, один з респондентів описував випадки, коли йому вдалося спокійно відповісти в черзі на складне запитання про оплату, хоча ще тиждень тому він би просто кивнув і відійшов. Така рефлексія не лише стабілізує самооцінку, а й дозволяє побачити динаміку прогресу, яка в моменті часто лишається непомітною.

І насамкінець, варто підкреслити необхідність міждисциплінарного підходу до підтримки студентів в умовах мовної адаптації. Комунікативна успішність – це не лише результат мовного тренування, а й взаємодія психолінгвістичних, культурних, соціальних та особистісних чинників. Відповідно, ефективною може стати координація між викладачами, психологами, вчителями та представниками культурних організацій. Така інтеграція дозволить формувати не ізольовані курси, а комплексні програми підтримки, що охоплюють усі рівні – від граматики до емоційної саморегуляції.

Так, запропоновані рекомендації спираються не лише на емпіричні дані дослідження, а й на логіку реального досвіду респондентів, у якому мовленнєва адаптація постає як складний, динамічний і контекстуально залежний процес. Врахування цього багатошарового характеру адаптації дозволяє розробити стратегії, які не уніфікують студента, а навпаки – підтримують його індивідуальну траєкторію входження в нове мовно-культурне середовище.

Упровадження зазначених форм роботи, які виходять за межі формального академічного мовлення, не лише полегшує адаптацію студентів у реальному

середовищі, а й наближає навчальний процес до життєвого досвіду. Вони сприяють формуванню більш сталих, функціональних мовленнєвих моделей, які залишаються ефективними за межами аудиторії, коли контрольовані умови навчання змінюються на соціально різноманітні, часом суперечливі й непередбачувані. Усе це дозволяє подолати ту штучну межу між «навчальною» та «реальною» мовою, яка часто стає головною перешкодою на шляху до успішної мовленнєвої адаптації.

Висновки до розділу 3

Проведений аналіз психолінгвістичних чинників, які впливають на мовленнєву адаптацію, засвідчив складність і багаторівневність цього процесу, що охоплює як мовні навички, так і внутрішні особистісні ресурси. Досвід учасників підтвердив, що мовленнєві труднощі найчастіше проявляються не в академічному середовищі, а саме в побутовій та неформальній комунікації. У багатьох випадках ці труднощі пов'язані не з відсутністю знань, а з невпевненістю, страхом помилитися або не бути зрозумілим, що вказує на тісний взаємозв'язок між когнітивним контролем і емоційною регуляцією.

Спостереження показали, що ефективна адаптація в новому мовному середовищі вимагає від студента не лише лінгвістичної підготовки, а й здатності гнучко реагувати на нові культурні норми, долати непередбачувані комунікативні ситуації, а також зберігати внутрішню стійкість. Важливо, що саме емоційна обізнаність – уміння розпізнавати й управляти власними емоціями – виявилася одним із найдієвіших ресурсів для подолання напруги й поступового входження в нове мовне середовище.

Показово, що учасники з високим рівнем емоційного інтелекту легше переносили фрустрацію, пов'язану з нерозумінням або невдалим комунікаційними епізодами. Вони частіше демонстрували саморегуляцію, здатність до рефлексії й прагнення знайти альтернативні способи взаємодії. Водночас студенти з менш розвиненою емоційною гнучкістю частіше повідомляли про зниження самооцінки та уникання мовних контактів. Це дає підстави вважати, що розвиток емоційної

компетентності має бути невіддільною частиною програм підтримки мовленнєвої адаптації.

У процесі адаптації важливу роль відіграє соціальне оточення, яке або сприяє інтеграції, або, навпаки, може посилювати відчуття ізоляції. Дані підтверджують, що ті студенти, які активно залучалися до позаакадемічного життя, мали більше мовленнєвої практики й демонстрували вищий рівень комунікативної впевненості. Дружні зв'язки з носіями мови, участь у культурних подіях, волонтерських чи спортивних ініціативах створювали умови для природного занурення в мовне середовище та зменшували психологічний бар'єр.

Отже, мовленнєва адаптація – це не лише технічне опанування іноземної мови, а складний динамічний процес, у якому переплітаються когнітивні, емоційні та соціокультурні чинники. Розуміння цієї взаємодії дозволяє не лише глибше осмислити труднощі, з якими стикається іноземний студент, а й формулювати обґрунтовані, практично орієнтовані рекомендації, що можуть бути використані як у навчальних закладах, так і в міжкультурних програмах підтримки.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження вдалося комплексно осмислити процес мовленнєвої адаптації особистості в іншомовному середовищі з урахуванням психолінгвістичних чинників, які впливають на його динаміку, ефективність та сталість. Спираючись на теоретичні підходи, а також на емпіричні спостереження, було отримано низку висновків, що дозволяють не лише поглибити розуміння досліджуваної проблеми, а й запропонувати практичні орієнтири для покращення мовної інтеграції студентів у чужомовне середовище.

Передусім варто наголосити, що уточнення поняття мовленнєвої адаптації в контексті психолінгвістики дозволило розширити межі її традиційного тлумачення. На відміну від вузького уявлення, де адаптація розглядалася як звикання до мовного коду, у роботі обґрунтовано її як процес, у якому перетинаються мовні, когнітивні, емоційні й соціальні рівні функціонування особистості. Мовленнєва адаптація була визначена не лише як поступове пристосування до нових мовних умов, а як складна динамічна взаємодія між зовнішніми стимулами й внутрішніми психічними процесами, що має в основі не лише лінгвістичну, а й ідентифікаційну складову. У ході роботи було показано, що успішність цього процесу пов'язана з тим, наскільки особа зуміє інтегрувати новий комунікативний досвід до вже наявної мовної картини світу, зберігаючи при цьому свою індивідуальність і психоемоційний баланс.

Особливе значення у мовленнєвій адаптації відіграють когнітивні процеси, які виявляються в умінні орієнтуватися у новому комунікативному контексті, розпізнавати зміни у мовному оточенні та коригувати власну мовну поведінку. За результатами дослідження встановлено, що більшість учасників (9 з 12) у процесі адаптації активно застосовували механізми внутрішнього аналізу ситуацій спілкування, передбачення можливих комунікативних труднощів та стратегії попередження мовного бар'єра. Водночас когнітивне навантаження у перші місяці перебування в англомовному середовищі було одним із чинників втоми й зниження комунікативної ініціативи, що засвідчено в інтерв'ю 7 учасників. Це свідчить про те, що мовна адаптація відбувається не лише на рівні навичок і знань, а й через

перебудову когнітивних схем. Найбільш ефективними виявилися ті стратегії, які передбачали активне використання аналітичного мислення, автоматизацію фраз, а також контекстну реконструкцію значення незнайомих слів – ці механізми сприяли зниженню когнітивного навантаження в умовах постійного іншомовного контакту.

У ході дослідження особливу увагу було приділено аналізу взаємозв'язку між емоційним станом індивіда та його здатністю ефективно адаптуватися до нових мовних обставин. Дані, отримані з опитувальників та поглиблених інтерв'ю, дозволяють стверджувати, що саме внутрішня врівноваженість і вміння емоційно орієнтуватися у змінному комунікативному контексті відіграють визначальну роль у процесі мовленнєвої інтеграції. Респонденти, які продемонстрували вищий рівень емоційної стабільності, зокрема здатність регулювати власні реакції в умовах мовної невпевненості, частіше зберігали готовність до мовленнєвої взаємодії навіть за несприятливих зовнішніх умов.

Так, восьмеро студентів зазначили, що основною запорукою їхньої активності у спілкуванні з носіями мови була не стільки сформована мовна компетентність, скільки наявність внутрішньої установки на подолання напруги, яка виникала через страх помилитися, не зрозуміти або бути неправильно сприйнятим. У висловлюваннях таких учасників спостерігалася чітка схильність до прийняття труднощів як тимчасового явища, що потребує не уникнення, а поступового подолання через регулярну практику. Це дозволяло їм вільніше експериментувати з новими мовними конструкціями, виходити за межі заздалегідь вивчених формул спілкування та швидше інтегруватися у нове соціальне середовище.

У п'яти з дванадцяти випадків також було виявлено, що студенти, які демонстрували високий рівень емоційного інтелекту, мали перевагу не лише у стабільності внутрішнього стану, а й у міжособистісній взаємодії. Йшлося не просто про вміння керувати власними емоціями, а про здатність інтерпретувати емоційні сигнали співрозмовників, реагувати на них адекватно, змінювати власну поведінку з урахуванням ситуативного контексту. Саме ці студенти були здатні перетворювати потенційно напружені або конфліктні ситуації на можливість для побудови діалогу – вони наводили приклади використання гумору для пом'якшення непорозумінь,

невербальних жестів для підтримання контакту, зміни тону та інтонації для збереження позитивної атмосфери.

Водночас у 4 інтерв'ю простежувалися ситуації, коли низький контроль над емоціями призводив до самоізоляції, уникання контактів і посилення мовного бар'єра. Таким чином, мовленнєва адаптація не може бути розглянута поза контекстом емоційної регуляції, адже саме вона визначає рівень відкритості до нового досвіду та готовність йти на ризик у комунікативному акті.

Окрему увагу в межах дослідження було приділено соціокультурним факторам, які безпосередньо впливають на процес входження особистості в нове мовне середовище. За даними опитування, 7 з 12 учасників визнали, що найбільші труднощі на початковому етапі виникали не з мовним кодом як таким, а з нерозумінням соціальних норм, культурних контекстів та поведінкових моделей. Частина респондентів (5 осіб) зізналася, що відчувала себе невпевнено через несподівані для них реакції співрозмовників, особливо у неформальному спілкуванні або під час інтеркультурних жартів, які виявлялися недоступними для розуміння без занурення у глибші пласти культури. Це свідчить про те, що адаптація мовлення – це не лише мовна, а й культурна інтеграція. Примітно, що студенти, які активно долучалися до позаакадемічної діяльності (волонтерство, культурні події, студентські клуби), демонстрували вищу впевненість у спілкуванні, а отже, соціальна активність відіграє роль каталізатора адаптаційного процесу. Цей аспект має особливу вагу при створенні програм підтримки адаптації студентів, оскільки саме соціокультурна інтеграція дозволяє закріпити мовні навички в живому контексті.

На основі аналізу відповідей було виділено також типові труднощі, з якими студенти стикаються в мовленнєвому аспекті. Зокрема, 6 респондентів вказали на труднощі під час усного неформального спілкування, ще 4 – у сприйнятті мовлення на слух у прискореному темпі, особливо з локальними діалектизмами та сленгом. Лише 2 учасники повідомили, що основним бар'єром для них стало письмо, що свідчить про порівняльну легкість опанування формалізованих академічних структур. Найменше труднощів викликало читання (лише один учасник згадав цей аспект). При цьому всі 12 респондентів зазначили, що з часом рівень впевненості у власному

мовленні зростав, хоча темпи адаптації варіювалися: від декількох тижнів до півроку. Варто також зазначити, що 9 респондентів вказали на покращення власного ставлення до своєї мовної компетентності після адаптаційного періоду – це свідчить не лише про мовний, а й особистісний ріст. Стратегії подолання труднощів варіювалися, проте найефективнішими виявилися попередня підготовка фраз, уточнення змісту через перефразування, а також використання невербальних засобів спілкування.

Систематизація отриманих даних дозволила розробити ряд практичних рекомендацій для покращення мовленнєвої адаптації студентів у чужомовному середовищі. Найефективнішою формою підтримки виявилось поєднання лінгвістичної підготовки з розвитком емоційної компетентності. Програми, орієнтовані виключно на граматичні або фонетичні аспекти, без урахування індивідуальних психологічних чинників, не забезпечують тривалого ефекту. Натомість системна робота над емоційною стійкістю, впевненістю в собі, умінням працювати зі стресом та відновлювати ресурсний стан значно прискорює адаптацію.

Доцільним є також створення спільнот підтримки серед студентів, організація культурних воркшопів, менторських програм з боку старших курсів або носіїв мови. Крім того, значну користь принесло б включення у навчальні програми елементів психолінгвістичного тренінгу, де студенти вчилися б не лише правильно говорити, а й усвідомлено формулювати комунікативні цілі, відчитувати невербальні сигнали, розуміти контексти та реєстри мовлення.

Варто також зазначити потенціал міждисциплінарного підходу до побудови навчальних програм з мовної адаптації. На основі отриманих емпіричних даних доцільним видається включення в навчальні курси елементів психолінгвістичного тренінгу, який би поєднував завдання на розвиток мовних навичок із вправами на усвідомлення мовленнєвих патернів, аналізу типових комунікативних сценаріїв, а також рефлексивного осмислення власної мовної поведінки. Зокрема, навчання могло б передбачати аналіз реальних мовних ситуацій з практики студентів, розбір непорозумінь у комунікації, моделювання реакцій на культурні зрушення. Такий підхід дозволить не лише розширити арсенал мовних засобів, а й сформувати глибше

розуміння комунікативних процесів як динамічної взаємодії культурних, соціальних і психологічних чинників.

Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що мовленнєва адаптація є складним і багаторівневим процесом, який виходить далеко за межі формального опанування іншомовної лексики чи граматики. Вона охоплює когнітивну обробку нової інформації, емоційне налаштування на зміну умов спілкування, а також соціокультурне вбудовування особистості в нову систему взаємодії. Ефективність цього процесу залежить від низки чинників – індивідуального досвіду, рівня підготовки, соціального середовища та емоційної зрілості особистості. У межах роботи вдалося запропонувати низку теоретичних уточнень і практичних рішень, що можуть слугувати основою для подальших прикладних досліджень та програм підтримки мовленнєвої адаптації студентів у нових культурно-мовних умовах.

Так, отримані результати підтверджують значущість міждисциплінарного підходу до вивчення мовленнєвої адаптації, де психолінгвістика, психологія, соціолінгвістика та педагогіка перебувають у тісному взаємозв'язку. Новизна роботи виявляється в комплексному аналізі чинників адаптації та у створенні емпірично обґрунтованої моделі мовної інтеграції особистості в іншомовне середовище. Практичне значення результатів підтверджується їх застосовністю в реальному навчальному процесі та в програмах академічної мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація. Енциклопедія сучасної України : у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба та ін. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642.
2. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова, Т.Л. Опалюк, Т.Й. Франчук; за заг. ред. В.І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
3. Багно Ю.М. Адаптація. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2016. С.10.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 343 с.
5. Білик О. М. Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів: досвід практичної реалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 4(12). С. 30–37.
6. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2001. 19 с.
7. Виселко А. Д. Психолого-педагогічний супровід іноземних студентів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 69–73.
8. Воробель М. М. Визначальні пріоритети та аспекти компетентнісно орієнтованого навчання і викладання іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33. Т. 2. С. 60–65.
9. Воронкова Н. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2012. № 104, С. 443–447. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035681.pdf>.
10. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ: Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджм. Освіти» АПН України, 2009. 601 с.

11. Гіденс Е. Соціологія / пер. з англ. В.Шовкун, А.Олійник. Київ: Основи, 1999. 726 с.
12. Гладир Я. С. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів у процесі допрофесійної підготовки у ВНЗ України. *Молодий вчений*. 2016. № 9. С. 261–264.
13. Донець П. Н. Основи загальної теорії міжкультурної комунікації. Харків : Штрих, 2001. 384 с.
14. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг.ред. І. Д. Зверєвої. Київ–Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
15. Зубченко В. Г. Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності. Український Будинок економічних та науково-технічних знань товариства «Знання» України. Київ, 1996. 19 с.
16. Кара Н. Мовна адаптація слухачів-іноземців підготовчого відділення у соціальному просторі. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів у європейському освітньому просторі». Тернопіль, 13-16 травня , 2014. С. 176–179.
17. Карцева М. Д. Етноорієнтована модель лінгвокультурної адаптації іноземних студентів до політкультурного освітнього середовища. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. Т. 2, № 41. С. 196–199. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.41.2.47>.
18. Карцева М. Д., Білик Н. О. Проблеми міжкультурної взаємодії освітніх мігрантів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. Т. 3, № 42. С. 124–128.
19. Ковальчук І. В. Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. 2012. № 15.
20. Кравцов С. О. Теоретичне бачення соціальної адаптації: стан, погляди, підходи. Соціальна політика. 2008. №3. С. 83–96. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2008/07/83-96_no-3_vol-26_2008_UKR.pdf.

21. Кулак В. І. Культурна адаптація в іншомовному середовищі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. № 4. С. 21–36.
22. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2004. 140 с.
23. Лесовий В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2017. 144 с.
24. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2004. 19 с.
25. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8 . С. 108–113.
26. Мазур Я. Соціокультурний компонент методики викладання іноземної мови. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*, 29 листопада, 2018 р., м. Суми. 2018. С. 107–109.
27. Мальцева К.С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2002. – 20 с.
28. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : ЦУЛ, 2012. 288 с.
29. Мізюк В. М. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету. *Галицький лікарський вісник*. 2014. № 1. С. 84–86.
30. Наливайко О. О., Нуралієва Л. М., Сиволоцька Л. М. Занурення в іншомовне середовище як ефективний засіб розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. № 49. С. 42–51. URL: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-49-05>.
31. Рагріна Ж. М., Репетун А. К. Адаптація в іншомовному середовищі як фактор становлення ідентичності майбутніх іноземних фахівців з

медицини. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 100–104.
URL: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-14>.

32. Радул В. В. Соціолого-педагогічний словник. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.

33. Резнікова О. А. Адаптованість особистості в контексті різних методологічних підходів до проблеми адаптації. *Психологічні перспективи*. 2011. С. 220–231.

34. Семиченко В. А., Зданевич Л. В. Системно-структурний підхід до процесу адаптації студентів. Проблеми адаптації студентів до навчання за умов фахової ступеневої підготовки: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науковопрактичної конференції. Хмельницький. 2002. С.12–20.

35. Сікора Я. Б. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психологопедагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. № 2. С. 135–139.

36. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціальнопсихологічної адаптації студентів-першокурсників. *Psychology and society*. 2005. №2. С. 87-93.

37. Стрельцова В. Ю. Застосування технології педагогічного супроводу у процесі адаптації студентів-іноземців до нового культурного середовища. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua>.

38. Чернякова А. В., Пилипенко-Фріцак Н. А. Особливості адаптації турецьких студентів до соціокультурного та освітнього середовища під час навчання в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 63. С. 184–189.

39. Ярошенко В. В., Передало Х. С. Соціальна адаптація працівників-мігрантів в умовах євроінтеграції Збірник наукових праць Тернопільського національного економічного університету «Економічний аналіз», 2018. Том 28. №1 С. 105–114.

40. A System of Synthetic Philosophy by Herbert Spencer (1820-1903). URL: <https://praxeology.net/HS-SP.htm>.

41. Bolten J. Was heißt «Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung». *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt a. 2007. S. 21–42, 155.
42. Buchanan Z. E., Abu-Rayya H. M., Kashima E. Perceived discrimination, language proficiencies, and adaptation: Comparisons between refugee and non-refugee immigrant youth in Australia. *International journal of intercultural relations*. 2018. № 63. P. 105–112.
43. Caspari D. & Schinske A. Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Entwurf einer Typologie, in: Hu & Byram 2009. P. 273–287.
44. Chernionkov I. Methodological peculiarities of adaptation of foreign language teachers in the process of individualization of training at high educational institutions. *TABANQUE*. 2017. No. 30. P. 249–268.
URL: <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.249-268>.
45. Clement R., Gardner R. C., Smyth P. C. Motivational variables in second language acquisition: a study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1977. No. 9. P. 122–133.
46. Coulmas F. Language adaptation. Cambridge University Press. 1989. 27 p.
47. De La Garza A. T., Ono K. A. Retheorizing adaptation: Differential adaptation and critical intercultural communication. *Journal of International and Intercultural Communication*. 2015. No. 8. P. 269–289.
48. Erll A., Gymnich M. Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart : Klett. 2011. S. 12–14.
49. Giles H., Byrne J. The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1982. No. 3. P. 17–40.
50. Guthrie G. M. Cultural preparation for the Philippines. Cultural frontiers of the Peace Corps. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1966.
51. Kim Y. Y. Cross-cultural adaptation. Oxford Research Encyclopedia of Communication. 2017.

52. Leung A., Maddux W., Galinsky, A., & Chiu C.-Y. Multicultural experience enhances creativity: *The when and how*. *American Psychologist*. 2008. No. 63. P. 169–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>.
53. Lewthwaite M. A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 1996. No. 19. P. 167–185.
54. Lin M. Is There an Essential difference between intercultural and intracultural communication? *Intercultural Communication*. URL: <http://www.immi.se>.
55. Oakes P., Turner J. C. Social categorization and intergroup behaviour: does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? *Euro pean Journal of Social Psychology*. 1980. Vol. 10. P. 295–301.
56. Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. P. 177–182.
57. Paradowski P. T. R. Skale oceny stawu kolanowego. Podstawowe pojęcia. Przegląd metod badawczych. Adaptacja językowa i kulturowa. *Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja*. 2004. №6(4). P. 393–405.
58. Piaget J. *Biology and Knowledge*. Chicago : University of Chicago Press, 1971. 384 p.
59. Porter R.E., Samovar L. A. *Intercultural Communication: A reader*. Fifth edition. Belmong : Wadsworth Publishing Company, 1988. 340 p.
60. Slimbach R. The Transcultural Journey. *Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2005. P. 205–230. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>.
61. Smalley W. A. Culture shock, language shock, and the shock of self-discovery. *Practical Anthropology*. 1963. Vol. 10. P. 49–56.
62. Triandis H. C. *Culture and social behavior*. New-York: McGraw-Hill, 1994.
63. Winkelman M. Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*. 1994. No. 73(2). P. 121–126.
64. Wong-Reiger D., Taylor D. M. Multiple group membership and self-identity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1981. Vol. 12. P. 61–79.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник для дослідження процесу лінгвокультурної адаптації українських студентів в англomовному середовищі

Блок 1. Загальна інформація

1. Вік: ____

2. Стать:

☐ Жіноча

☐ Чоловіча

3. Спеціальність: _____

Курс навчання: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

4. У якому закладі освіти ви навчаєтесь?

(назва/країна) _____

5. Скільки часу ви перебуваєте в англomовному середовищі?

☐ Менше 3 місяців

☐ Від 3 до 6 місяців

☐ Від 6 місяців до 1 року

☐ Понад 1 рік

Блок 2. Мовна підготовка

6. Який рівень володіння англійською мовою ви маєте? (за самооцінкою)

☐ A2

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

7. Як ви здобували знання англійської мови до навчання/перебування в іншомовному середовищі? (можна обрати кілька варіантів)

☐ Шкільна освіта

☐ Університетські курси

☐ Курси іноземних мов

☐ Репетитор

☐ Самостійне вивчення

☐ Інше (вказіть): _____

8. Який вид мовленнєвої діяльності викликає у вас найбільші труднощі?

☐ Говоріння

☐ Аудіювання

☐ Читання

☐ Письмо

☐ Всі перелічені однаково

☐ Важко сказати

9. Наскільки комфортно ви почуваетесь під час спілкування англійською з носіями мови? _____

10. (Оцініть за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім некомфортно, 5 – цілком комфортно)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Блок 3. Лінгвокультурна адаптація

11. Чи стикалися ви з культурними непорозуміннями під час спілкування в англomовному середовищі?

☐ Так

☐ Ні

12. Якщо так, наведіть приклад ситуації:

13. Чи змінювали ви свій стиль спілкування (мовний чи невербальний), перебуваючи в новому середовищі?

- ☐ Так
- ☐ Ні
- ☐ Частково

14. Що стало для вас найбільш несподіваним у комунікативній поведінці англомовних співрозмовників? _____

15. Чи звертаєте ви увагу на культурні відмінності під час спілкування англійською мовою?

- ☐ Так, завжди
- ☐ Іноколи
- ☐ Ні

Блок 4. Соціальна взаємодія

16. З ким ви спілкуєтесь частіше у повсякденному житті?

- ☐ З місцевими студентами
- ☐ З іншими іноземними студентами
- ☐ З українськими студентами
- ☐ Спілкування переважно відсутнє

17. Який тип позаакадемічної активності є для вас звичним?

- ☐ Волонтерські проекти
- ☐ Спортивні заходи
- ☐ Культурні події
- ☐ Онлайн-активності
- ☐ Я не беру участі в жодній активності

18. Наскільки активно ви берете участь у неформальному спілкуванні англійською мовою?

- ☐ Дуже активно

- ☐ Помірно
- ☐ Дуже рідко
- ☐ Уникаю такого спілкування

Блок 5. Психоемоційна складова адаптації

19. Як часто ви відчуваєте мовний бар'єр?

- ☐ Постійно
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Не відчуваю взагалі

20. Що допомагає вам долати труднощі в комунікації? (можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Підготовка фраз заздалегідь
- ☐ Підтримка друзів
- ☐ Гумор
- ☐ Уточнення, перефразування
- ☐ Жести, міміка
- ☐ Уникаю складних ситуацій
- ☐ Інше (вказіть): _____

21. Як ви оцінюєте власну здатність адаптуватися до іншомовного середовища?

- ☐ Дуже високо
- ☐ Скоріше позитивно
- ☐ Нейтрально
- ☐ Відчуваю труднощі
- ☐ Важко відповісти

22. Чи змінилося ваше ставлення до себе або своєї мовної компетентності після перебування в іншомовному середовищі?

☐ Так, позитивно

☐ Так, негативно

☐ Не змінилося

☐ Важко сказати

23. Ваші загальні враження про процес адаптації: _____

Ваша відвертість і детальність відповідей допоможуть краще зрозуміти особливості мовної та культурної адаптації українських студентів. Усі відповіді конфіденційні та будуть використані виключно в межах даного дослідження.

Додаток Б

Сценарій інтерв'ю

Для дослідження лінгвокультурної адаптації українських студентів в англомовному середовищі

Добрий день! Дякую, що погодилися взяти участь в інтерв'ю. Розмова триватиме орієнтовно 40–50 хвилин. Вона не передбачає правильних чи неправильних відповідей – мені важливо почути саме ваш досвід, відчуття, спостереження.

Усі відповіді залишаються анонімними та будуть використані лише в наукових цілях. Якщо в будь-який момент ви відчуєте, що не хочете відповідати на якесь питання, просто скажіть – це абсолютно нормально. Отже, якщо ви готові – можемо розпочати.

Для початку – кілька базових запитань:

1. Розкажіть трохи про себе – де ви навчаєтесь, який курс?
2. Скільки часу ви вже перебуваєте в англомовному середовищі?

1. Початковий досвід та очікування

3. Пригадуєте свої перші тижні після потрапляння в англомовне середовище? Що було найбільш незвичним?

4. Чи збігалося те, що ви уявляли до приїзду, з реальністю? Що здивувало найбільше?

5. Як швидко ви почали говорити англійською не лише «за потреби», а й у повсякденному спілкуванні?

2. Мовна поведінка та комунікативна впевненість

6. Які ситуації спілкування викликають найбільше труднощів? Наприклад, щось побутове, академічне, неформальне?

7. Чи були моменти, коли ви уникали розмови через мовну невпевненість? Можете пригадати приклад?

8. Як ви зазвичай виходите з ситуацій, коли не вистачає слів або не розумієте співрозмовника?

9. Чи змінилося ваше мовлення за останні місяці – наприклад, темп, лексика, інтонації?

3. Культурні розбіжності та адаптація до норм

10. Чи були ситуації, коли ви відчули, що ваші культурні уявлення не зовсім збігаються з місцевими? Що це були за випадки?

11. Чи доводилося вам змінювати звичну манеру спілкування або поведінку, щоб краще інтегруватися?

12. Наскільки важко вам дається розуміння гумору, етикету, «невидимих» правил у новому середовищі?

4. Соціальне коло та міжособистісні зв'язки

13. З ким вам легше спілкуватися – з іншими іноземцями чи з носіями мови? Чому?

14. Чи є у вас хтось, хто допоміг адаптуватися – викладач, друг, ментор?

15. Наскільки ви залучені в позаакадемічне життя – культурні заходи, волонтерство, гуртки? Чи впливає це на мовлення?

5. Емоційні реакції та особистісні зміни

16. Як ви почувалися емоційно на початку адаптації? Чи були моменти розчарування, перевтоми, стресу?

17. Що допомагає вам долати внутрішнє напруження або втому від мовного середовища?

18. Чи відчуваєте ви, що стали впевненішими в собі за час перебування в цьому середовищі?

6. Ретроспективні оцінки та рефлексія

19. Як би ви описали свій шлях адаптації – швидкий, поступовий, хвилеподібний?

20. Якщо повернутися назад – чи зробили б ви щось інакше?

21. Який власний «рецепт адаптації» ви могли б дати студенту, який тільки готується до занурення в англomовне середовище?