

ФГБОУ ВО «БРЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И.Г. ПЕТРОВСКОГО»

*На правах рукописи*



АНДРЮШКИНА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

**ВЛИЯНИЕ ИНОЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЛЕКСИЧЕСКУЮ  
КОМПЕТЕНЦИЮ ИНДИВИДА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО  
БИЛИНГВИЗМА**

Специальность: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-  
сопоставительная лингвистика (филологические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель:  
доктор филологических наук,  
профессор  
Чугунова С.А.

Брянск 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
----------------	---

## Глава 1. НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ ИНОЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

1.1. Эволюция представлений о понятии и функциях тревожности с позиции психологии .....	16
1.2. Феномен иноязыковой тревожности: сущность и причины возникновения .....	25
1.3. Влияние иноязыковой тревожности на речевую деятельность обучающегося билингва .....	30
1.4. Дифференциация понятий «иноязыковая тревожность» и «языковой барьер»...	37
Выводы по главе 1 .....	40

## Глава 2. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНДИВИДА ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ ТИПЕ БИЛИНГВИЗМА

2.1. Особенности субординативного типа билингвизма .....	43
2.2. Лексическая компетенция в структуре коммуникативной компетенции обучающегося билингва .....	46
2.3. Моделирование ментального лексикона обучающегося билингва .....	54
2.4. Измерение объёма ментального лексикона обучающегося билингва .....	59
2.5. Иноязычная лексика с позиции психолингвистической концепции слова ....	64
Выводы по главе 2 .....	68

## Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНОЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЛЕКСИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ ИНДИВИДА ПРИ УЧЕБНОМ БИЛИНГВИЗМЕ

3.1. Цель, задачи, гипотеза и методы экспериментального исследования.....	71
3.2. Исследование взаимосвязи личностной и иноязыковой тревожности	
3.2.1. Организация и проведение исследования .....	74
3.2.2. Обсуждение результатов исследования .....	77
3.2.3. Выводы по исследованию взаимосвязи личностной и иноязыковой тревожности .....	82
3.3. Исследование влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида	
3.3.1. Обоснование выбора экспериментального материала и отбор испытуемых.....	83
3.3.2. Выбор методов и методик, организация эксперимента.....	87
3.3.3. Результаты исследования взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности у обучающихся билингвов .....	91
3.3.4. Выводы по исследованию взаимосвязи ситуативной и иноязыковой тревожности у обучающихся билингвов.....	96
3.3.5. Результаты свободного ассоциативного эксперимента.....	97
3.3.6. Влияние характеристик слов-стимулов на активизацию процесса ассоциирования .....	100
3.3.7. Анализ ассоциативных реакций испытуемых с высоким уровнем тревожности.....	106
3.3.8. Анализ ассоциативных реакций испытуемых со средним и низким уровнем тревожности.....	114
3.3.9. Выводы по результатам свободного ассоциативного эксперимента .....	119
3.3.10. Анализ результатов задания аналитического типа .....	121
3.3.11. Выводы по результатам выполнения задания аналитического типа .....	126
Выводы по главе 3 .....	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	132
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	137

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	160
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	162
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	163
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	165
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	168
ПРИЛОЖЕНИЕ 7 .....	170
ПРИЛОЖЕНИЕ 8 .....	171
ПРИЛОЖЕНИЕ 9 .....	172
ПРИЛОЖЕНИЕ 10 .....	174

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня в условиях глобальной интеграции квалифицированный работник – это не только профессионал в своей сфере, но и специалист, способный ориентироваться в огромных потоках поступающей информации, в том числе на иностранном языке. Этим объясняется стремление современного человека к овладению иностранными языками, а в научном сообществе – неизменное внимание к вопросам их эффективного изучения с учётом различных факторов влияния, а также новых вызовов и требований к личности, провоцирующих у неё рост психологического дискомфорта.

На стыке психологической и когнитивной составляющих процесса изучения иностранного языка (далее – Я2) находится иноязыковая тревожность (second/foreign language anxiety) – явление, которое в общих чертах можно определить как психологическую тревожность, связанную с изучением и использованием Я2. Специфика проблемы обуславливает её междисциплинарный характер и требует обращения к работам лингвистической, психологической, нейрофизиологической, педагогической и методической направленности. Психологи и нейрофизиологи настаивают на биологической природе эмоциональных явлений, обеспечивающих механизмы регуляции жизнедеятельности людей. Однако биологический уровень – это лишь первичный уровень многомерного и многоуровневого процесса психического отражения, «в котором взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходят друг в друга) разные уровни <...> сенсорно-перцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны; один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического» [Залевская 2016: 18]. В качестве неотъемлемого

компонента психики эмоциональные реакции пронизывают все стороны существования человека, неминуемо оставляя свой след в языке [Мягкова 2000a].

Известно, что небольшие стрессы могут быть полезны для человека, так как они помогают ему сконцентрироваться и потому делают его работу более эффективной. Лёгкое волнение способствует большей концентрации, а абсолютное спокойствие лишает человека сосредоточенности. Эта мысль справедлива и в контексте изучения Я2. Объяснением выступает концепция «аффективного фильтра» С. Крашена: эмоции – это фильтр, контролирующий обработку информации в мозге. В момент повышения тревожности фильтр блокирует деятельность мозга, и поступающая информация не может быть обработана продуктивным образом, а при снижении тревожности оперативная система мозга получает возможность анализировать информацию более эффективно [Krashen 1981; 1982]. В силу этого осваивающий Я2 индивид сталкивается с рядом проблем, и в том числе это касается усвоения и использования слова на Я2, при том что учащиеся отмечают, что лексика изучаемого языка представляет для них большую трудность, чем его фонология и синтаксис [Медведева 1999a].

Причина этого может быть связана с особенностями формирования лексической компетенции билингва в учебной ситуации, неминуемо оказывающей влияние на характер приобретённых знаний [Залевская 2016; Чугунова 2019]. Ограниченность речевого опыта в контексте учебной ситуации, лимитированность времени общения на Я2 и недостаточность языкового материала, вероятность слабой мотивации к усвоению Я2 или даже её отсутствие при формировании лексической и в целом коммуникативной компетенции в ситуации учебного двуязычия не позволяют «запустить» механизмы, обеспечивающие овладение первым/родным языком (далее – Я1) [Чугаева 1989]. При овладении Я2 в учебной ситуации с учётом сознательного, волевого выучивания, с постоянным переключением с Я2 на Я1 и акцентированием внимания на языковых средствах в ущерб реальной,

материальной действительности развивается двуязычие субординативного типа, при котором можно говорить о формировании условно-коммуникативной компетенции с преобладанием знания декларативного типа [Залевская 2016; Чугунова 2019].

С опорой на психолингвистические исследования по проблеме становления, функционирования ментального лексикона и доступа к отдельному слову [Агибалов 1995; Венцов 2007; Доценко 2013; Залевская 1977; 1990; Золотова 2005; Караулов 1999; Овчинникова 2009; Свистунова 2009; Aitchison 1994; Anderson 1983; Fodor 1983; Paivio 2010; Pavlenko 2009; Pinker 1990; Dell et al. 1999; Rumelhart et. al. 1986] в диссертационном исследовании предпринята попытка изучения лексической компетенции у обучающегося билингва под влиянием психологического фактора иноязыковой тревожности, что на данный момент изучено недостаточно как в отечественной, так и зарубежной науке. Учитывая, что лексическая компетенция включает в себя языковые знания, умения и навыки, а также личный языковой и речевой опыт человека [Александров 2009], можно предположить, что это влияние на неё проявляется неоднородно, в различной степени затрагивая компоненты её структуры.

**Актуальность** выбранной темы определяется осознанием междисциплинарного статуса проблемы речевой деятельности на иностранном языке и необходимостью разностороннего изучения лингво-психологических механизмов, обеспечивающих усвоение и использование индивидом иноязычного слова как средства межкультурной коммуникации и получения новых знаний. Исследование лексической компетенции обучающегося билингва с учётом психологических факторов влияния может содействовать поиску эффективных путей изучения Я2 в отсутствие культурно-языковой среды на фоне роста внутреннего дискомфорта у индивида в силу разных причин, включая интегрированность российской системы образования в Болонский процесс и, как результат, введение централизованного тестирования на всех её уровнях и этапах.

**Объектом** исследования является лексическая компетенция обучающегося (искусственного) билингва. В качестве **предмета** исследования рассматривается изучение влияния состояния иноязыковой тревожности на функционирование иноязычного слова в ментальном лексиконе индивида в условиях учебного билингвизма.

**Цель** диссертационного исследования состоит в теоретическом и экспериментальном выявлении специфических и универсальных закономерностей влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма с фокусированием внимания на основных субъективных стратегиях оперирования словом на Я2 через обращение к индивиду, т.е. в условиях психолингвистического эксперимента.

Достижение заявленной цели обеспечивалось через выполнение следующих **задач**:

- проследить эволюцию представлений о состоянии тревожности, причинах возникновения и роли в жизнедеятельности человека, включая работу высших когнитивных функций;
- описать природу феномена иноязыковой тревожности в качестве психологического фактора влияния на речевое поведение индивида в ситуации учебного двуязычия, т.е. при субординативном типе билингвизма;
- дифференцировать понятия иноязыковой тревожности и языкового барьера;
- обобщить исследовательский опыт относительно структуры лексической компетенции билингва;
- сопоставить имеющиеся подходы к измерению и диагностике лексического запаса индивида с точки зрения теории внутреннего лексикона человека;
- рассмотреть взаимодействие количественных и качественных характеристик лексикона билингва с позиции психолингвистической теории усвоения иноязычного слова;



- организовать и провести экспериментальное исследование с целью выявления возможного влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида при учебном/искусственном билингвизме;
- определить основные субъективные стратегии оперирования словом на Я2, а именно стратегии ассоциирования и идентификации слова под влиянием фактора иноязыковой тревожности;
- произвести статистическую обработку и обобщить полученные в ходе экспериментального исследования результаты.

**Рабочая гипотеза** исследования строится на предположении, что влияние иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва проявляется неоднородно, в разной степени затрагивая компоненты её структуры. Степень и характер этого воздействия зависят от уровня сформированности лексической компетенции на Я2, что может приводить как к угнетению лексических знаний и умений, так и к их активизации, показателем чего выступают различные стратегии ассоциирования и идентификации слова во внутреннем лексиконе индивида.

**Теоретической базой** для настоящего диссертационного исследования послужили труды отечественных и зарубежных учёных:

- в области психолингвистической концепции внутреннего лексикона и психолингвистической теории слова как средства доступа к единой информационной базе человека (А.А. Залевская, Н.О. Золотова, J. Aitchison, J.R. Anderson, G.S. Dell, F. Chang, Z.M. Griffin, J.A. Fodor, A. Paivio, A. Pavlenko);
- в области теории овладения вторым языком (Second Language Acquisition – SLA) (А.А. Залевская, Н.В. Имедадзе, А.Е. Карлинский; Л.В. Щерба, J. Austin, M. Blume, L. Bloomfield, S. Ervin, S. Krashen, C. Osgood, L. Sánchez, U. Weinreich);
- в области изучения лексической компетенции в структуре коммуникативной компетенции у обучающегося билингва и психолингвистической теории усвоения лексики неродного языка (К.В. Александров; П.Б. Гурвич; И.Л. Медведева, Р.К. Миньяр-Белоручев; А.Н.

Шамов; С.Ф. Шатилов; M. Lewis, P. Meara, P. Nation, J. Newton, T.S.Paribakht, M. Wesche);

- в области исследований феноменов иноязыковой тревожности и языкового барьера (Н.В. Агеева, О.Г. Барвенко, В.Л. Бернштейн, Т.И. Вербицкая, О.Г. Ветрова, О.Н. Годованова, И.А. Короленко, А.А. Каскевич, О.М. Локша, Х.Ф. Макеев, Э.Б. Новикова, И.В. Самойлова, И.В. Фирсова, Е.И. Чаплина, Y. Aida, P.D. Boudreau, R. Clément, J. Cope, L. Dewaele, P.C. Dewaele, A.S. Dibner, L. Ganschow, R.C. Gardner, E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, C. MacIntyre, J.M. Smythe, R.L. Sparks);

- в области психологических теорий эмоций (А. Адлер, Л.М. Веккер, Ч. Дарвин, У. Джеймс, Е.П. Ильин, С. Кьеркегор, Р. Лазарус, К. Ланге, А.Н. Леонтьев, Р. Мэй, А.М. Прихожан, З. Фрейд, Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен, К. Юнг, C.D. Bloom, J. Dewey, L. Spielberger).

В результате проведённого исследования были сформированы и выносятся на защиту следующие **теоретические положения**:

1. Лексическая компетенция на Я2 у обучающегося (искусственного) билингва, или способность оперировать иноязычным словом во всём многообразии его парадигматических и синтагматических связей и отношений в ментальном лексиконе, является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности, сосредотачивая в себе фонетическую, грамматическую, синтаксическую, социокультурную, этнографическую и другие виды информации.

2. Иноязыковую тревожность следует понимать как ситуативно-специфический психологический барьер, связанный с изучением и использованием Я2 в учебной ситуации и за ее пределами, и рассматривать в качестве континуума, выделяя в нём повышенно аффективный – «дебилитативный», высокий – «продуктивный» и низкий – «инертный» уровни тревожности. К переживанию иноязыковой тревожности склонны не только эмоционально неустойчивые личности, вследствие чего её нельзя считать проявлением личностной тревожности.

3. Влияние иноязыковой тревожности на формирование лексической компетенции на Я2 у обучающегося билингва может быть как конструктивным, так и деструктивным, независимо от уровня владения Я2.

4. Деструктивное влияние иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающихся со слабо сформированной компетенцией на Я2 проявляется в угнетении у них знаниевого компонента, что выражается в склонности осуществлять лексический поиск иноязычного слова по формальным признакам или в выборе стратегии отказа от лексического поиска. В ассоциативных полях стимулов у таких индивидов превалируют реакции субординативного типа и периферические реакции с неочевидной связью со стимулом. При этом даже у искусственных билингвов с недостаточно хорошо сформированной компетенцией на Я2 может наблюдаться позитивное воздействие иноязыковой тревожности на их лексическую компетенцию, что выражается в активизации стратегий ассоциирования и идентификации иноязычного слова с опорой на глубинный смысловой уровень.

5. У билингвов с высоким уровнем владения Я2 иноязыковая тревожность в основном не оказывает заметного деструктивного влияния на функционирование иноязычного слова в ментальном лексиконе, что выражается в использовании ими стратегий доступа к слову на уровне значения посредством актуализации связи между словоформой и единицей глубинного яруса лексикона. Конструктивное влияние иноязыковой тревожности выражается в том, что индивидуальный ментальный лексикон у этих обучающихся характеризуется более сложной структурой, в ассоциативных полях стимулов преобладают синтагматические и парадигматические реакции, представленные не только единичными реакциями, но и цепочками ассоциативных реакций.

6. Отсутствие иноязыковой тревожности как психологического фактора, активизирующего когнитивные процессы во время речевой деятельности на Я2, может приводить к выбору стратегии ухода от лексического поиска и

упрощению структурных компонентов лексической компетенции у обучающегося билингва, независимо от уровня владения Я2.

**Материалом** исследования послужили данные серии психолингвистических экспериментов, в которых приняли участие ученики 10-х классов МБОУ СОШ № 71 г. Брянска, а также студенты как профильного языкового, так и не профильных факультетов Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского (всего 206 человек). В результате свободного ассоциативного эксперимента основного этапа исследования получено и проанализировано 3746 реакций на 15 слов-стимулов на Я2 (английский). Общее количество реакций-отказов – 329, что составляет 9 % от общего количества ответов. По итогам применения метода прямого оценивания знания лексики Я2 от испытуемых получено 2225 ответов. Список лексики включал 30 единиц, отобранных из словаря [Oxford Learner's Dictionaries URL] в соответствии с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе – Common Reference Levels: уровень A1 и A2 (Beginner/Starter Elementary и Elementary), B1 и B2 (Intermediate и Upper Intermediate). В список вошли знаменательные части речи – существительные, глаголы, прилагательные и наречия, усвоенные учащимися как в первые годы овладения иностранным языком, так и на более поздних этапах обучения, входящие как в ядро ментального лексикона, так и являющиеся элементами его периферии.

В соответствии с целью и задачами изыскания в работе использовались следующие **методы исследования**: комплексный теоретический анализ научной литературы, описательно-аналитический, гипотетико-дедуктивный и эмпирические методы: метод психолингвистического эксперимента (свободный ассоциативный и метод прямого оценивания знания лексики на Я2), анкетирование, шкалирование, а также статистические методы обработки экспериментальных данных.

**Научная новизна** предлагаемого исследования определяется тем, что впервые лексическая компетенция обучающегося билингва исследуется с

учетом влияния психологического фактора иноязыковой тревожности с интегративных, прежде всего психолингвистических позиций. Это позволило выявить стратегии ассоциирования и идентификации иноязычного слова в зависимости от состояния иноязыковой тревожности и уровня сформированности лексической компетенции, разграничить понятия личностной и иноязыковой тревожности, иноязыковой тревожности и языкового барьера, а также рассматривать иноязыковую тревожность в качестве континуума, выделяя в нём повышенно аффективный, высокий и низкий уровни. В работе для обозначения исследуемого феномена предлагается термин «иноязыковая тревожность».

**Теоретическая значимость** исследования обусловлена вкладом в разработку психолингвистической теории учебного двуязычия и психолингвистической теории иноязычного слова. Полученные результаты дополняют научную картину относительно функционирования иноязычного слова в ментальном лексиконе обучающегося билингва через призму используемых им стратегий ассоциирования и идентификации слова и расширяют представления об изменении структуры ментального лексикона под влиянием психологического фактора иноязыковой тревожности.

**Практическая ценность** сформулированных выводов и положений обусловлена возможностью их использования для разработки способов оптимизации методов изучения иностранного языка, в частности с опорой на осознание роли эмоций при решении когнитивных задач, связанных с речевой деятельностью индивида. Результаты могут быть включены в лекционные и семинарские спецкурсы по психолингвистике, психолингводидактике и теории учебного двуязычия.

**Достоверность** научных выводов и положений подкрепляется: а) фундаментальной теоретической базой исследования, основанной на трудах классиков языкознания и современных достижениях в области психолингвистики, психологии, теории учебного двуязычия (266 источников, из них 119 – иноязычные источники); б) тщательно продуманным выбором и

корректным использованием экспериментальных методов и методик с дальнейшей обработкой полученных в ходе эксперимента результатов, объём которых составил 3746 реакций в свободном ассоциативном эксперименте и 2225 ответов по итогам применения метода прямого оценивания знания лексики Я2; в) привлечением значительного количества испытуемых – обучающихся билингвов (206 чел.).

**Апробация** результатов исследования. Основные положения диссертации были представлены в форме докладов на международных, всероссийских и региональных конференциях: IV Всероссийской научной конференции «Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка» (ФГБУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, 26–27 октября 2018 г.); IV Международной научно-практической конференции «Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике» (МГИМО МИД России, 22–23 марта 2019 г.); XIII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием «Язык. Образование. Культура», посвященной 84-летию КГМУ (ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 22–27 апреля 2019 г.); XVI Международных Березинских чтениях «Языковое бытие человека и этноса» (Московский государственный лингвистический университет, 24–25 мая 2019 г.); XIX Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности» (Институт языкознания Российской академии наук, Российский университет дружбы народов, 06–08 июня 2019 г.); XI Международной научно-методической конференции «Теория и практика языковой коммуникации» (Уфимский государственный авиационный технический университет, 20–21 июня 2019 г.); X Международной научной конференции «Язык, культура, общество», посвящённой 20-летию журнала «Вопросы филологии» (Московский институт иностранных языков, Российская академия наук, Российская академия лингвистических наук, 27–28 сентября 2019 г.); XLIX Международной научной

филологической конференции, посвящённой памяти Л.А. Вербицкой (1936–2019 гг.) (СПбГУ, 16–24 ноября 2020 г.); IX Международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты» (Новосибирский государственный технический университет, 24–26 марта 2021 г.); Международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверской государственный университет, 2–3 апреля 2021 г.); Национальной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Филология и лингводидактика в современном научном и образовательном пространстве» (Институт русской и романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 14–15 апреля 2021 г.); Международной конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-8» (Институт языкознания Российской академии наук и Российский университет дружбы народов, 28–29 мая 2021 г.); Online 12th ISAPL International Congress, “New perspectives in psycholinguistics research: language, culture, technologies” (3–5 июня 2021 г.); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия», (Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 17–18 сентября 2021 г.), а также в форме отчётных выступлений на заседаниях кафедры теории английского языка и переводоведения Брянского Государственного университета имени академика И.Г. Петровского, направление подготовки 45.06.01. Языкознание и литературоведение (профиль – Теория языка).

**Структура диссертации** определяется спецификой поставленных задач, характером объекта и предмета изучения. Диссертационное исследование состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка (266 наименований, из них 119 на английском языке) и десяти приложений.

## **Глава 1. НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ ИНОЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

### **1.1. Эволюция представлений о понятии и функциях тревожности с позиции психологии**

Повышенный интерес к эмоциональной сфере человека со стороны лингвистов вполне оправдан. Очевидно, что эмоции пронизывают все стороны существования человека, оставляя свой след и в языке [Мягкова 2000: 18]. Представляется, что основой для исследования влияния тревожности на лексическую компетенцию обучающегося (искусственного) билингва (см. [Черничкина 2006]) должны стать психологические теории, в которых эмоции и другие когнитивные процессы исследуются в единстве.

Сегодня уже не вызывает сомнения, что эмоции – не аномалия по отношению к рассудку, а неотъемлемая его часть, задействованная во всех его проявлениях. Предполагается, что стратегии человеческого сознания не могли бы развиваться как в фило-, так и в онтогенезе без направляющей силы механизмов биологической регуляции [Веккер 1998; Кремнева, Мягкова 2007; Damasio 1995]. Эмоциональная сфера понимается как «многоуровневый феномен, включающий как не всегда осознаваемые чувства-ощущения, так и опосредованные культурой эмоции, которые индивидуально переживаются в виде чувств-ощущений. Природа эмоциональных явлений – биологические механизмы регулирования деятельности. Однако это лишь первичный уровень сложного процесса. Выступая в качестве неотъемлемого компонента психики, эмоциональные реакции формируются и активизируются на всех уровнях психической деятельности» [Кремнева, Мягкова 2007: 144].

Проблема тревожности в современной психологической науке является одной из наиболее сложных и активно исследуемых на фоне роста общего интереса к психологии в целом и эмоциональному интеллекту в частности, что



вызвано ускорением изменений в социуме и, как следствие, увеличением психологической нагрузки на индивида. В отечественной и зарубежной науке на протяжении нескольких десятилетий предпринимаются попытки прояснить природу возникновения данного психологического явления, его функции и влияние на различные сферы жизни человека, а также сознание, способности и интеллект. Тревога настолько многолика, изменчива и непостоянна, что дать ей однозначное определение на сегодняшний день пока не удалось. В мире эмоциональных переживаний человека эта эмоция занимает одно из центральных мест. Для более полного понимания этого сложного явления необходимо рассмотреть основные концепции в области исследования причин возникновения и функционального предназначения эмоциональных переживаний, а также ознакомиться с общими механизмами работы психики человека. Для этого проведём обзор основных теоретических учений по данному вопросу.

Осознанием природы эмоций исследователи озаботились довольно давно. В философских трудах величайших умов прошлого можно найти рассуждения, посвящённые этой проблеме (например, в «Страстях души» Р. Декарта и в главе «О происхождении и природе аффектов» «Этики» Б. Спинозы) [Бреслав 2007].

Ещё раньше Платон в своих рассуждениях называл душу местом зарождения эмоций, отмечая, что происходящие от души страсти, желания и страхи делают мышление человека невозможным. Аристотель рассуждал о природе эмоций в «Риторике», указывая, что их возникновению сопутствует удовольствие или боль, которые и становятся причиной перемены состояния человека. Под влиянием эмоций угнетается способность человека к объективной оценке [Яноха 2008].

В Новое время в качестве первопроходца в исследовании эмоций у людей следует упомянуть Ч. Дарвина [2001 (1872)]. По его мнению, эмоции человека происходят из животного мира и служат адаптивным механизмом [Ратанова, Домашенко 2004]. Дарвин первым обратил внимание на особую роль

мышечной системы организма в проявлении эмоций, а именно на организацию характерных телодвижений и мимических изменений. Было замечено, что эмоции, которым давалась свобода выражения, приобретали большую силу, чем чувства, внешнее проявление которых подавлялось. Был сделан вывод, что переживание эмоций сочетается с изменениями вегетативного характера: варьированием частоты ритма сердца, дыхательной частоты, формированием мышечной напряженности и т.д. [Марютина, Ермолаев-Томин 2002].

У. Джеймс [1894] и К. Ланге [1896] определяют источниками эмоций именно физические проявления – плач, ужас, восторг и иные похожие ощущения. По их мнению, человек испытывает грусть, потому что плачет, а тревогу, потому что дрожит [Бреслав 2007; Марютина, Ермолаев-Томин 2002; Ратанова, Домашенко 2004]. Согласно П. Жане, переживание – это реакция, возникновение которой осуществляется в качестве ответа на ту ситуацию, подстроиться к которой нет никакой возможности [Ильин 2011].

Значительный вклад в осознание роли эмоций внесли З. Фрейд и его последователи. По их мнению, поведение человека нельзя назвать рациональным, так как оно управляется эмоциональными силами, влияние которых не осознаётся [Фрейд 1989]. А. Адлер описывал два вида эмоций: личностно-ориентированные – негативные эмоции, цель которых состоит в достижении позитивных изменений в жизни индивида, и социально-ориентированные – направленные на улучшение межличностного взаимодействия [Адлер 1995]. Эта мысль получила развитие в современных исследованиях: негативные эмоции имеют более высокую значимость в жизни человека, так как способствуют переоценке и, как следствие, влекут позитивные изменения в жизни индивида [Schwarz 1990]. К. Юнг, как представитель школы аналитической психологии, видит в эмоциональных явлениях силу, стоящую за процессом индивидуализации, подразумевая, что любая сильная внутренняя перемена имеет в своей основе эмоциональную составляющую [Юнг 1995].

Р. Лазарус и его коллеги одними из первых указали на опосредующую роль психологических процессов в возникновении эмоций. Это означает, что определённая эмоциональная структура является производной от импульса к действию в результате оценки ситуации и возможных алгоритмов действия [Lazarus et al. 1970]. Дж. Дьюи в качестве специфической функции отмечал внутреннюю сигнализацию, запускающую саморегуляцию организма в соответствии с осознанием значимости события [Dewey 1894; 1895]. Практически все описанные в психологической литературе функции (как и дисфункции) эмоций сводятся к разным аспектам саморегуляции или регуляции поведения других людей [Бреслав 1984].

Ряд специалистов придерживаются мнения о мотивационной составляющей эмоций в организации поведения человека [Леонтьев А.Н. 1975; Bindra 1969; Buck 1985; Leeper 1948]. Также эмоциям приписываются смыслообразующие функции [Bartlett 1925; Hebb 1946]. Несмотря на то, что эмоции имеют соответствующий физиологический компонент, они представляют собой психические состояния, т.е. состояния сознания. «Они появляются в результате оценивания (appraising and evaluating) обстоятельств той или иной ситуации с позиций некоторых убеждений, желаемых целей и планов. Поэтому большая часть эмоционального развития зависит от развития познания, необходимого для такого оценивания и для репрезентаций, которые выступают в качестве его продуктов» [Мягкова 2000: 13] – со ссылкой на [Bloom 1993: 24]. На переживание эмоций оказывают влияние существующий опыт и оценки индивида [Schachter 1964]. В результате эмпирических наблюдений был сделан вывод, что физиологическое возбуждение не способно вызвать полноценную эмоцию, и решающим в возникновении эмоции является когнитивный компонент [Schachter, Singer 1962].

Согласно авторам монографии [Calhoun, Solomon 1984], существующие теории эмоций можно сгруппировать следующим образом:

- Теории чувственного опыта (sensation theories), связывают переживание эмоций с волнением и физическим возбуждением фокусируют внимание на том, как люди переживают эмоции.

- Физиологические или поведенческие (behavioral) теории объясняют физиологические основания эмоционального опыта.

- Оценочные (evaluative) теории придают большое значение осознаваемому аспекту эмоции – рациональной оценке.

- Когнитивные теории утверждают, что эмоции логически или причинно обусловлены когнициями, т.е. для возникновения эмоции должна быть задействована вся система знаний и прошлого опыта индивида [Мягкова 2000: 18] – со ссылкой на [Calhoun, Solomon 1984: 21].

Что же касается научных представлений об одном из наиболее сложных и противоречивых образований в психологии – феномене тревожности, и то, как трактуется природа, причины возникновения и функции феномена тревожности в психологической науке сегодняшнего дня, то это в контексте нашего исследования представляет особый интерес.

Чаще всего отправной точкой в области исследований тревожности считаются работы З. Фрейда, который придерживался мнения о позитивном влиянии тревожности, стимулирующей человека к защитному поведению с целью преодоления внешней или внутренней угрозы; под последней понимаются внутренние импульсы [Spielberger 1972]. Иными словами, тревога может развиваться в реальной или воображаемой ситуации, и причины возникновения чувства тревоги могут быть как объективными, так и субъективными [Фрейдджер, Фэйдимен 2006].

Тревожности приписывается адаптивная функция [Хьелл, Зиглер 2013]. Подразумевается, что тревожность является функцией «Эго», нацеленной на предупреждение человека о грозящей ему опасности, которую следует преодолеть или избежать [Сидоров 2013].

Далеко не все исследователи отмечают положительное влияние тревожности на психику человека. А. Фрейд понимает тревожность как тяжёлое

беспричинное эмоциональное состояние предчувствия угрозы, берущее начало в разрушении чувства безопасности у ребёнка. Нарушение взаимоотношений ребёнка с родителями приводит к возникновению базальной тревоги у индивида. К. Хорни отмечает иррациональность тревоги, ссылаясь на ощущения беспомощности при ощущении чувства тревожности. Интенсивность тревоги зависит от индивидуальной оценки значимости ситуации индивидом [Бреслав 2004; Фрейджер, Фэйдимен 2006].

Довольно интересно трактуют природу тревоги и её функции в становлении личности представители экзистенциальной психологии. По их мнению, напряжение, создаваемое чувством тревоги, создает условия сохранения человеческого существования. Оно способно помочь человеку освободиться от скуки и включить восприятие. Наличие тревоги – своеобразный симптом протекающей борьбы во внутренней жизни человека. Под борьбой подразумевается поиск конструктивного решения проблемы. Поиск решения возможен, пока присутствует тревога, и прекращается с исчезновением беспокойства, даже если проблема осталась не решённой. Чувство тревоги может быть «лучшим учителем» для человека, появляясь тогда, когда перед человеком открываются новые перспективы [Кьеркегор 1993].

Отмечается решающая роль тревоги в сохранении жизни человечества [Мэй 2001]. Подразумевается, что благодаря чувству тревоги наши далёкие предки научились использовать знаки и орудия для спасения от угроз. Сегодня человеку не угрожают мамонты и тигры, страхи человека приобрели совсем иной характер: современный человек боится потерять самоуважение, быть отвергнутым, проиграть в борьбе с другими людьми. Природа тревоги изменилась, но её механизмы остались неизменными, и они, как и прежде, призваны сохранить жизнь и здоровье человека, в том числе психологическое [Решетова 2011].

В отечественной науке исследование источников, содержания и форм проявления тревожности напрямую связано с психологией взросления.

Замечено, что в каждом возрастном периоде существуют определённые стрессоры, способные вызвать повышенную тревогу у детей, вне зависимости от наличия реальной опасности или тревожности как характеристики личности. Эти «возрастные пики тревожности» являются результатом неудовлетворения наиболее важных социальных и личностных потребностей и провоцируют возникновений форм компенсации и защиты [Прихожан 1998].

Физиологическое выражение тревоги понимается как нестабильное психологическое состояние, которому сопутствует ощущение эмоционального дискомфорта разной интенсивности и проявление психофизиологических реакций: повышенное потоотделение, тремор, увеличение частоты сердцебиения и т.д. [Аршава 2013]. Одним из ключевых понятий, связанных с изучением тревожности, стало понятие личностной и ситуативной тревожности, введённое в научный обиход Ч. Спилбергером. Ситуативная, или реактивная, тревожность (state anxiety) трактуется как краткосрочное психофизиологическое переживание, которое сопровождается эмоциональным напряжением, обеспокоенностью, нервным состоянием, испугом. Реакция такого рода является ответом организма на эмоциональный триггер, вызванный беспомощностью индивида перед проблемой и/или требованиями, критическими замечаниями, негативной оценкой его деятельности или выражением враждебного мнения, и характеризуется различным уровнем интенсивности. Тревога как черта характера (trait anxiety) характеризуется личностной направленностью и подразумевает индивидуальные особенности индивида в восприятии широкого спектра стимулов как угрожающие и опасные и ответе на каждый из них определенной реакцией (повышением реактивной тревожности) [Spielberger 1972; 1983].

Работы Ч. Спилбергера легли в основу многочисленных исследований влияния тревожности на различные области жизнедеятельности человека. В контексте нашего исследования интересны публикации, связанные с изучением воздействия чувства тревоги на когнитивные процессы.

В СССР во второй половине 20-го века появляется целый пласт исследований по психологии мышления, где в центре внимания оказывается роль эмоций в процессе решения сложных мыслительных задач: [Васильев 1998; 2008; Виноградов 1972; Поплужный, Тихомиров 1980; Тихомиров 1984; Тихомиров, Виноградов 1969]. Эмоциональное напряжение в решении сложных задач описывается как обязательный компонент, а не случайно возникший фон. Эмоции «сужают» зону поиска, «фиксируют» найденные успешные действия, «протаптывая» более благоприятные траектории, «готовят» принятие решения. В случае минимизации эмоционального возбуждения происходит блокировка сложной интеллектуальной деятельности. Эмпирические исследования показывают, что эмоциональное напряжение выполняет ориентирующую и побуждающую функции в регуляции мышления [Бабаева и др. 2008].

Обзор изысканий, посвящённых феномену тревожности, демонстрирует, что исследователи вкладывают различные значения в данное понятие в силу многозначности и семантической неоднозначности термина «тревожность». Отсюда тревога – это и свойство личности, которое формируется под влиянием как внешних, так и внутренних воздействий, и мотивационный конфликт личности, и «промежуточная переменная», и временное психологическое состояние, возникающее как ответная реакция на внешний стимул, и фрустрация социальных потребностей, и врождённое свойство личности [Решетова 2011].

Особое место в психологии занимает изучение «неуправляемого» поведения человека. Это состояние, при котором человек не способен отдавать отчёт и контролировать свое поведение. Любая эмоция может стать фактором дезорганизации деятельности человека, если она спровоцирована сильным или особо значимым для человека триггером. Чувство тревоги не является исключением. В русском языке особо сильные эмоциональные явления, приводящие к сужению или полному отключению сознания, трактуются как аффекты, также можно встретить выражения «сильное душевное волнение», в «полном смятении», «в прострации», «на автопилоте» [Бреслав 2004].

Развитие аффекта подчиняется следующему закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше итог, полученный в результате всего этого, тем сильнее возникающий аффект. В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями [Седых 2012: 110; Якобсон 1969].

Обычно такого рода ситуации появляются вследствие интенсивного (как правило, в оценке субъективной значимости) и непредсказуемого внешнего влияния, для ответной реакции на которое у человека нет готовых стратегий поведения. Это приводит к нарушению деятельности индивида и течения всех психических процессов в организме. В результате появляется ряд физиологических сдвигов со стороны кровообращения, частоты дыхания, ритма сердцебиения, мимики и жестов. Именно нарушение кровообращения и рассматривается как основание для кратковременного перебоя в работе сознания. Деятельность человека в состоянии аффекта приобретает рефлекторный характер [Ильин 2011; Калашник 1984].

Основная сложность исследования аффекта заключается в методологии – эмпирическое изучение таких состояний, например, через наблюдение, фактически труднодостижимо в силу сложности прогнозирования появления состояния в реальной и экспериментальной ситуациях, а данные анкетирования не всегда могут быть объективными [Бреслав 2004].

По мере развития научной мысли резко отрицательная позиция, связанная с признанием дезорганизующей роли тревожности для индивида, стала ослабевать, и на сегодняшний день негативная роль эмоций ставится под вопрос. Эмпирические исследования позволяют предположить, что дезорганизация действий человека в состоянии высокого эмоционального напряжения связана с подготовкой всех систем организма к выполнению задачи или с необходимостью организации другой активности. По всей видимости, данная реакция является одним из эволюционных приобретений человека,



которое, в силу изменившегося характера угроз, не используется им в полной мере. Подтверждением этой мысли может служить описанная У. Кеннон в 1914 г. реакция «бегство-защита» – нейроэндокринный феномен, при котором происходит мобилизация организма на гормональном уровне, подталкивающая мышечную систему к действию в ответ на потенциальную угрозу. Данный механизм даёт возможность индивиду бороться с физической угрозой или бежать от неё [Ильин 2001]. Предполагается, что процесс перестройки организма отвлекает силы и внимание от основной деятельности индивида. Другими словами, сама по себе эмоция не характеризуется деструктивной функцией, и нарушение деятельности является не причиной, а следствием влияния эмоций высокой степени интенсивности [Виллюнас 1984].

## **1.2. Феномен иноязыковой тревожности: сущность и причины возникновения**

Тревожность является хорошо знакомым чувством для учащихся в любой области усвоения знаний и может оказывать влияние на процесс обучения. Данное явление получило название «академическая тревожность» (academic anxiety) [Cassady 2010]. Исследователи, преподаватели иностранного языка и даже сами студенты подтверждают, что чувство тревоги, возникающее в определённые моменты, является наиболее существенным фактором, оказывающим как негативное, так и позитивное влияние на процесс приобретения новых знаний. Хорошо известно, что небольшие стрессы могут быть полезны для человека, помогая ему сконцентрироваться и делая его работу более эффективной, и лёгкое волнение способствуют большей концентрации, в то время как абсолютное спокойствие лишает человека сосредоточенности [Csizér, Dörnyei 2005]. «Дебилитативный» же уровень тревожности, при котором явно прослеживается осязаемое снижение интеллектуальных способностей, напротив, является негативным проявлением тревожности [Аршава 2013; Horwitz, Young 1991]. Одним из объяснений может

служить концепция «аффективного фильтра» С. Крашена. По его мнению, эмоции – это фильтр, контролирующий поступление информации в мозг. В момент повышения тревожности деятельность мозга блокируется, и поступившая информация не может быть обработана должным образом, а при снижении уровня тревожности оперативная система мозга получает возможность сосредоточиться на анализе информации [Krashen 1981; 1982].

В контексте нашего исследования особую остроту приобретает проблема состояния тревожности в процессе изучения иностранного языка (далее – Я2), вызванного необходимостью производить то или иное речевое действие на изучаемом языке (*second/foreign language anxiety*) [Horwitz et al. 1986]. Для данного явления, которое в общих чертах можно определить как психологическая тревожность, связанная с изучением и использованием Я2, здесь и далее мы будем использовать предлагаемый нами перевод этого термина – «иностранная тревожность». В научном обиходе также встречается термин «ксеноглоссофобия» (*xenoglossophobia*), производный от греческих слов *xenos* ‘чужой’ и *gloss* ‘язык’, означающий страх перед изучением неродного языка [Тургунова 2020].

Обращаясь к сущности иностранной тревожности, необходимо отметить, что, несмотря на частое использование данного понятия в научной литературе, в его трактовке отсутствует единая теоретическая линия, при том, что проблема взаимосвязи тревожности и академических достижений обучающихся озадачила учёных более трёх десятилетий назад [Scovel 1978]. Клинический опыт, эмпирические данные и интроспективные отчёты подтверждают негативное влияние феномена иностранной тревожности на процесс овладения Я2. Однако история исследований в этой области не является однозначной, а взгляды на вопрос единодушными.

В зарубежной науке одними из первых к явлению иностранной тревожности при овладении Я2 обратились авторы работы [Horwitz et al. 1986]. Ими была предпринята попытка систематизировать накопленную информацию по данному вопросу, в результате которой был сделан вывод, что в основе

иноязыковой тревожности лежат три основных первоисточника: 1) страх коммуникации; 2) опасение отрицательной оценки со стороны других лиц; 3) экзаменационная тревожность. По мнению авторов, иноязыковая тревожность – это особый комплекс убеждений, чувств, самооценки и образа действий, проявляющийся при изучении Я2 в учебной ситуации и связанный со специфичностью этого процесса. Впервые был предложен инструмент для измерения уровня иноязыковой тревожности: тест, включающий в себя 33 пункта по 5-балльной шкале Лайкерта – Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). Эта шкала легла в основу многочисленных исследований по определению уровня иноязыковой тревожности в условиях учебного билингвизма (см. [Калганова, Марданшина URL]).

В результате эмпирических исследований часть специалистов (например, [Aida 1994; MacIntyre 1995; Wood 2015]) пришла к выводу, что иноязыковая тревожность – это форма ситуативно-обусловленной тревожности, и она не должна рассматриваться как черта характера или условие, вызывающее эмоциональное напряжение только в определённый момент (например, условия экзамена). Подразумевается, что это ситуационно-специфический барьер, связанный с тем, что изучение Я2, особенно продуцирование речи, является стрессовой ситуацией, так как значительно повышается вероятность совершения ошибок из-за необходимости речепроизводства на языке, который недостаточно усвоен [Короленко, Локша URL].

Сторонники второй точки зрения полагают, что эмоционально неустойчивые личности более склонны к переживанию иноязыковой тревожности. Данное состояние может возникать в виде реакции на широкий спектр эмоциогенных факторов, в том числе в процессе усвоения Я2. Именно предрасположенность субъекта к переживанию высокого уровня психологического напряжения объясняет тот «дебилитативный эффект», или ступор, который возникает в результате иноязыковой тревожности в процессе овладения Я2 даже у одарённых и способных студентов [Аршава 2013].

При анализе причин появления иноязыковой тревожности также отмечается разобщенность мнений (см. обзор мнений в [Короленко, Локша URL]).

Одни специалисты выделяют первопричины возникновения иноязыковой тревожности в связи с особенностями личности субъекта учебного процесса: заниженная самооценка, интровертность, стыдливость, завышенный уровень состязательности, страх возможной потери ощущения собственной уникальности, высокий уровень опасения сделать ошибки [Агеева 2009; Аршава 2013; Барвенко 2004; Евдоксина 2007; Калганова, Марданшина URL; Young 1986].

Другие авторы связывают возникновение тревожного состояния в процессе усвоения Я2 с недостаточно сформированной компетенцией на Я2: недостатком лексических, грамматических и межкультурных знаний, проблемой с производством спонтанной речи [MacIntyre, Gardner 1989].

Третьи исследователи отмечают, что процесс обучения нередко заиклен на борьбе с ошибками, отчего студенты даже с высоким уровнем знаний Я2 воспринимают любую ошибку как провал. Негативная оценка как со стороны педагога, так и со стороны окружающих студентов, а также в социально-ориентированных ситуациях, например, во время интервью, выступления на Я2 на международных конференциях, деловых встречах и т.п. также может стать причиной глубоких эмоциональных переживаний [Horwitz et al. 1986].

Ряд авторов подчёркивают связь процессов становления языковой способности на первом, родном языке (далее – Я1) и на Я2, объясняя возникновение тревожного состояния при изучении и использовании Я2 как результат переноса затруднений, имевших место в процессе формирования речевой способности на Я1 [Аршава 2013; Ganschow et al. 1996; Horwitz, Young 1991; Sparks, Ganschow 1991].

Таким образом, задача состоит в том, чтобы определить предел, за которым беспокойство становится причиной, а не результатом слабого усвоения Я2. Тревожность является распространённым явлением, влияющим на

усвоение различных дисциплин, и иностранный язык не является исключением [Horwitz 2000; 2001; MacIntyre 1995].

Д.Б. Никуличева [2009: 10–12] видит причины запуска механизма, который понимается нами как иноязыковая тревожность, в наличии негативных когнитивных программ у обучающегося, таких как:

1. генерализация – склонность делать обобщения на основе единичных негативных фактов;
2. отфильтровывание – фиксация в памяти только негативных событий в опыте своего речевого поведения и/или в реакции партнера;
3. поляризация – приписывание ситуации крайне негативной или крайне позитивной окраски;
4. драматизация – прогнозирование ситуации в мрачных тонах;
5. «привычка» к негативным определениям себя и других;
6. эмоциональное подтверждение своих негативных качеств в любой проблемной ситуации;
7. причинно-следственная ловушка – готовность заранее оправдать неудачу;
8. склонность в своих неудачах винить окружающих и обстоятельства;
9. перфекционизм;
10. драматизация ошибок – восприятие ошибки как сигнала поражения;
11. проекция – додумывание отношения окружающих к себе;
12. персонализация – приписывание мыслям и поступкам окружающих свою реакцию.

Наблюдения за участниками тренингов показывают, что чувство тревожности всегда сопровождается внутренней речью на Я1. Внутренний комментарий на Я1 препятствует успешной формулировке высказывания на Я2. В работе даётся совет научиться воспринимать внутренний комментарий как сигнал для перехода к более ресурсному типу поведения, используя позитивно-окрашенные клишированные высказывания на иностранном языке: *Ты можешь! – You can do it! Я могу! – I can do it! Ты справишься! – You'll cope with*

*it! Я справлюсь! – I'll cope with it! Успокойся! – Stay calm! / Relax! / Take it easy! Всё в порядке! – It's OK! / You are fine!* Такой внутренний комментарий выводит из состояния паники и служит толчком для мобилизации тех ресурсов человека, которые позволяют ему справиться с задачей в критические моменты общения на Я2 [цит. раб.].

В течение долгого времени исследователи в основном обращали внимание на отрицательные стороны влияния иноязыковой тревожности на процессы изучения Я2. В то же время был сделан вывод, что в той или иной степени тревожность присуща каждому человеку. Несущественный уровень тревожности действует в качестве мобилизатора и способствует достижению цели. Сильное же эмоциональное напряжение может быть травмирующим для индивида, вызывая болезненные проявления вплоть до отчаяния. Современная тенденция в изучении иноязыковой тревожности отражает заинтересованность специалистов в осознании позитивного влияния эмоций на изучение Я2. Выдвигается положение, что психология позитивного мышления может стать важным положительным фактором успешного обучения [Tugade, Fredrickson 2004], поскольку она направлена на активизацию сильных сторон учащихся и саморегуляцию обучения [Dewaele 2016; Mercer 2018].

### **1.3. Влияние иноязыковой тревожности на речевую деятельность обучающегося билингва**

При общении на родном языке (далее – Я1) взаимопониманию собеседников ничто не препятствует. Однако при общении на иностранном языке (далее – Я2) ситуация может быть кардинально иной. Поскольку речь на Я2 будет оцениваться собеседником в соответствии с неопределёнными или даже неизвестными говорящему языковыми и социокультурными стандартами, говорение на Я2 – это всегда напряжение, связанное с возможностью допустить ошибку. Эмоциональное напряжение может оказывать влияние на коммуникативные способности говорящего, что негативно отражается на его

самооценке и может привести к сдержанности, застенчивости, страху или даже панике [Horwitz 1996; Horwitz et al. 1986]. Исследования показывают, что не только учащиеся на ранних этапах обучения могут испытывать негативные эмоции, но и учителя-иностранцы, а также студенты старших курсов педагогических университетов, чья языковая компетенция на Я2 уже сформирована на достаточно высоком уровне [Horwitz 1996].

Состояние эмоциональной напряженности затрагивает не только относительно простые, например, сенсорные, но и более сложные интеллектуальные процессы: «в многомерном и многоуровневом процессе психического отражения взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходят друг в друга) разные уровни, в том числе сенсорно-перцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны; один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического» [Залевская 2016: 18].

В зарубежной науке одним из первых к исследованию речи в условиях эмоционального напряжения обратился Г. Маль [Mahl 1956]. В результате анализа речи студентов, докладчиков на семинарах и конференциях, пациентов психотерапевтических клиник, а также в ходе экспериментальных «психологических интервью», где стрессогенность ситуации повышалась путём введения фактора угрозы или стимулировалась личностью экспериментатора, Г. Маль выделил следующие её особенности:

- 1) повторы фраз, слов, слогов;
- 2) незавершенность слов (опущение части слова или целого слова);
- 3) незаконченность предложения (логическая, семантическая, грамматическая);
- 4) оговорки, окказионализмы, парафазии;

5) перенос слов из «правильных» позиций в предложении в «неправильные»;

5) возрастание количества самоисправлений.

Схожие выводы сделаны в работе [Dibner 1956]. В результате проведения интервью с испытуемыми в состоянии эмоционального напряжения были отмечены такие явления, как: увеличение латентного периода реакции на стимул интервьюирующего; возрастание количества пауз; незавершённые предложения; колебания громкости речи; увеличение количества фраз, прерываемых вздохами.

В отечественной науке одной из первых к вопросу анализа изменений в речи в результате влияния эмоционального напряжения обратилась Э.Л. Носенко. На основании данных эксперимента с использованием сопоставительного психолингвистического анализа связной речи одних и тех же испытуемых в обычном состоянии и в состоянии эмоциональной напряженности, возникшей в реальных эмоциогенных ситуациях (экзамен по иностранному языку, выполнение тестового задания диспетчером управления воздушным движением гражданской авиации, интервью с абитуриентом перед экзаменом, беседа с пациентом перед операцией, выполнение задания с высоким уровнем личной ответственности военнослужащим), была предпринята попытка раскрыть механизм появления изменений в речи в состоянии эмоционального напряжения говорящего, в результате которой были выявлены не только каузальные (почему это явление происходит), но и функциональные (для чего оно происходит) законы, которым подчиняется данное явление. Была поставлена задача систематизировать наиболее характерные изменения в речи в состоянии эмоционального напряжения на всех этапах формирования речевого высказывания: этапе программирования замысла высказывания и выбора его опорных смысловых звеньев, этапе лексико-грамматического развёртывания высказывания и этапе его моторной реализации. Были выявлены следующие изменения в речи:



1) затруднения в формулировке замысла высказывания и в выборе лексических единиц: возрастание количества отыскиваемых слов и семантически нерелевантных повторений; увеличение количества и длительности хезитационных пауз и «заполненных» пауз; увеличение количества поисковых и описывающих жестов; снижение словарного разнообразия речи;

2) увеличение количества слов-паразитов, клише, артикулируемых с более высоким темпом и колебанием частоты основного тона;

3) ослабление сознательного контроля за качеством речи: проявление тенденций в области строевого синтаксиса к синкретизму и расчленённости в области актуального синтаксиса; увеличение количества некорректируемых ошибок, синтаксически и логически незавершенных фраз; нарушение целостности сверхфразовых единств и т.д.;

4) появление тенденции к примитивизации речевой деятельности: обеднение и стереотипность словаря устной речи; упрощение речевых ассоциаций; поспешность и неадекватность в формулировке гипотезы о смысле читаемого; эхололичность в воспроизведении информации, воспринятой на слух.

Был сделан вывод, что, так как рассмотренные особенности речевого поведения в состоянии эмоционального напряжения проявляются у испытуемых всех групп, изменения в речи не случайны, они являются формой отражения некоторых общих закономерностей организации интеллектуальной деятельности [Носенко 1981]. Данная работа легла в основу многих современных отечественных исследований в области эмоциональной речи на различных этапах формирования речевого высказывания.

На основе анализа отклонений структуры эмоционального высказывания от структуры ядерного предложения Т.Н. Синеоковой [2004] была предложена классификация синтаксических структур эмоциональной речи: повтор; материально избыточные элементы; инверсия; транспозиция; разрывы потенциального синтаксического целого; расшифровка; эллипсис;

изолированные элементы. Данная классификация позволяет выявить различия в сложности, частотности, разнообразии, доминантности и сочетаемости реализуемых признаков, коррелирующих с тем или иным типом эмоционального состояния.

В статье [Жабин 2011] предлагается методика исследования спонтанной речи говорящего в состоянии стресса с возможностью характеристики эмоционального состояния, а также психической акцентуации говорящего по формальным признакам его речи (темп, ритм, паузы, ритмическая структура фразы, речевые ошибки и оговорки). С применением метода аудитивного анализа, психоанализа, статистических подсчётов и использованием компьютерных программ был разработан способ определения эмоционального состояния говорящего, обладающий высокой практической ценностью для организации рациональной деятельности обучающихся на экзамене в условиях психоэмоционального фактора стресса.

Существует мнение, что речь на Я2 сохраняет все характерные черты эмоциональной речи на родном языке, проявляющиеся в «концентрированном» виде, сочетая два, три и более признаков в одной фразе [Носенко 1981].

Начиная с 90-х годов прошлого столетия исследования иноязыковой тревожности приобрели массовый экспериментальный характер. Так, изучались: активное влияние данного явления на когнитивные способности обучающихся [Horwitz 2001; Terrell 1991; Young 1990]; отрицательная корреляция между иноязыковой тревожностью и уровнем владения Я2 [Aida 1994; Horwitz 1996; Horwitz et al. 1986; Kitano 2001; MacIntyre; Gardner 1991; Young 1991]; влияние иноязыковой тревожности на различные языковые навыки, такие как чтение [Argaman, Abu-Rabia 2002; Saito et al. 1999; Sellers 2000]; аудирование [Elkhafaifi 2005; Goh 2000; Kim 2011]; письмо [Cheng 2002; Cheng et al. 1999]; говорение [Steinberg, Horwitz 1986; Young 1990]. Все эти исследования убедительно показывают, что задания репродуктивного типа воспринимаются обучающимися значительно проще, чем задания продуктивного характера [Kim, Kim 2004].

При анализе условий обучения было замечено, что иноязыковая тревожность может возникать не только в формате учебных занятий, но и при использовании Я2 в других контекстах. Более того, другие виды учебной деятельности (например, выступления с докладами, практика речи с носителем языка и т.д.) могут быть даже более напряжёнными для студента, чем аудиторные занятия [Clarke 1976; Gardner, MacIntyre 1993].

Исследования, посвящённые изучению Я2 в дистанционном формате, отмечают наличие как негативных, так и позитивных сторон. Среди положительных явлений дистанционного обучения можно отметить применение студентами метакогнитивных стратегий обучения в большей мере по сравнению со студентами очной формы обучения. Использование метакогнитивных стратегий связывается с возникновением иноязыковой тревожности [Hauck, Hurd 2005; White 2008].

Что касается конкретных видов речевой деятельности, замечено, что с повышением уровня тревожности аффективность речи на Я2 проявляется в двух крайностях: медленная «заикающаяся» речь, при этом говорящий неуспешно формулирует высказывание, и быстрая речь «взахлеб», характеризующаяся отсутствием логических пауз между синтаксическими и интонационными группами [Яблокова 2011 – со ссылкой на [Суслова 1998]. Значительную роль в возникновении иноязыковой тревожности играет произношение студента [Baran-Łucarz et al. 2011; Guiora et al. 1972; Phillips 1992]. Высокая оценка произношения собеседника и неуверенность в собственном грамотном звучании может негативно отразиться на речи говорящего вплоть до полного отказа от коммуникации [Baran-Łucarz et al. 2011; Guiora et al. 1972; MacIntyre 2007]. Исследования взаимосвязи уровня внимания и иноязыковой тревожности фиксируют снижение внимания на занятиях в результате повышения уровня тревожности, хотя в реальных условиях общения уровень внимания возрастает, а беспокойство снижается [Chang et al. 2017].

Т.Н. Синеокова [2019] выделяет три функциональные группы пауз в неподготовленной речи на Я2: пауза в составе ложного повтора (требуется для формирования дальнейшего высказывания); пауза-семантизатор (требуется для подбора лексической единицы); пауза в составе корректирующего повтора (требуется для исправления высказывания).

В исследованиях влияния иноязыковой тревожности на навык аудирования [Dixon URL] отмечается отрицательная корреляция: тревожные студенты с трудом воспринимают на слух информацию на иностранном языке [Birova 2017].

В исследованиях влияния иноязыковой тревожности на навык чтения отмечается снижение понимания содержания текста. Тревожные студенты могут восстановить по памяти значительно меньший объём прочитанного по сравнению с их более спокойными одноклассниками [Sellers 2000]. При этом уровень негативных эмоций меняется в зависимости от сложности текста [Saito et al. 1999].

Влияние иноязыковой тревожности на письмо просматривается менее рельефно. Отмечается, что студенты с разным уровнем тревожности успешно справляются с письменным заданием, но тревожным учащимся необходимо больше времени на выполнение задания [Argaman, Abu-Rabia 2002; Cheng 2002]. Объяснением полученных результатов может служить следующее предположение: тревожное состояние приводит к снижению концентрации при выполнении задания, так как мысли о потенциальной неудаче и неуверенности в своих знаниях, беспокойство по поводу мнения других нарушают течение когнитивных процессов необходимых для выполнения академической задачи. Тревожные студенты осознают это вмешательство и пытаются компенсировать его за счёт увеличения прилагаемых к учёбе усилий, затрачивая больше времени, чем их спокойные сверстники [MacIntyre, Gardner 1994].

Исследования в области влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающихся билингвов не многочисленны, но убедительно показывают, что студенты значительно больше обеспокоены

скудностью словарного запаса, нежели незнанием грамматики или ограниченным знанием культуры изучаемого языка [Kim, Kim 2004; Sheen 2007].

Представляют интерес данные, полученные на основе метода свободных ассоциаций. Так, С.С. Галагудзе [1980] и Э.Л. Носенко [1981] отмечают перестройку синтагматических и парадигматических реакций при проведении экзамена по Я2. Также наблюдается резкое увеличение употребления простых, ранее усвоенных, стереотипных единиц, при этом для участников эксперимента с возбудимым типом поведения характерны бессмысленные реакции, а для участников с тормозным типом поведения характерно резкое снижение скорости реакции.

#### **1.4. Дифференциация понятий «иностранная языковая тревожность» и «языковой барьер»**

В контексте настоящего исследования мы считаем целесообразным разграничить понятия «иностранная языковая тревожность» и «языковой барьер».

Для обозначения проблем, возникающих у индивида в процессе общения на Я2, в русскоязычной научной литературе часто используется понятие «языковой барьер», однако единого общепринятого определения этого термина нет. С одной стороны, под языковым барьером понимается незнание или слабое знание языка, препятствующее субъекту реализовывать свои интенции, вступать в контакт с членами языкового коллектива, а с другой стороны, это психологическая установка, связанная с низкой самооценкой знаний неродного языка (далее – Я2), препятствующая его участию в коммуникативных актах на этом языке [Жеребило 2011: 286]. Толковый словарь русского языка определяет «языковой барьер» как невозможность общения по причине незнания Я2 [Ожегов и др. 1999]. В этих формулировках очевидна первостепенная роль коммуникации и лингвистической составляющей этого процесса.

Ряд авторов склонны выделять «лингвистический барьер» в отдельный вид затруднений в использовании Я2 ввиду недостатка лексики, незнания или непонимания тех или иных элементов грамматики и в понимании иноязычной речи на слух. Этот барьер может быть устранён в результате восполнения соответствующих пробелов в знаниях [Годованая 2015]. Очевидно, что лингвистический барьер в чистом виде может встречаться достаточно редко. Очень часто говорящий, владея необходимым лексическим запасом и знанием грамматики, по субъективным причинам оказывается неспособным к продуцированию и восприятию речи на Я2 [Маркевич, Самойлова URL]. Другими словами, выделяются как минимум две основные составляющие языкового барьера: лингвистическая и психологическая.

Большое количество работ посвящено преодолению психологических трудностей, которые рассматриваются в качестве доминирующих в вопросе возникновения языкового барьера (см. обзор в [Короленко, Локша URL]). В Психологическом словаре приводится следующее определение: психологический барьер – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм этого барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (например, страх публичных выступлений) (со ссылкой на [Годованая 2015])

Ряд авторов видят причины возникновения языкового барьера в характере процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Выделяются объективные и субъективные психолого-педагогические препятствия, мешающие усвоению Я2, а также речепорождению, и, как следствие, приводящие к нарушению общения на Я2 [цит. раб.]. И.А. Зимняя напрямую связывает языковой барьер с самооценкой индивида, которая формируется в среде обучения. Неспособность или нежелание по тем или иным причинам говорить на Я2 вызывает пробелы в его использовании. Зачастую неосознаваемый студентом барьер в общении на Я2 приводит к пассивности и

нежеланию выражать свои мысли или даже выполнять иные задания, требующие задействия речи [Фирсова 2013].

Сопоставительный анализ литературы по исследуемой тематике позволяет выделить следующие трактовки понятия «языковой барьер» [Короленко, Локша URL]:

- затруднение в общении (В.Л. Бернштейн, О.Г. Ветрова, О.Н. Годованова);
- затруднение в использовании имеющихся знаний (А.А. Каскевич, И.В. Фирсова);
- затруднение в продуцировании речи (Х.Ф. Макеев, Э.Б. Новикова, Т.А. Потапова, Н.М. Шленская).

Другими словами, термин «языковой барьер» обозначает затруднение в осуществлении коммуникации с акцентом на лингвистической составляющей данного процесса. Несмотря на то, что психологическая составляющая указывается как основная причина возникновения языкового барьера [Агеева 2003; Барвенко 2004; Чаплина 2006], в большинстве формулировок данного термина это никак не отражается; как правило, подчёркивается сложность или даже неспособность к коммуникации в силу принадлежности коммуникаторов к разным культурно-языковым группам.

В зарубежной науке термин “barrier” имеет более широкое значение препятствия, преграды. Барьерами называются бедность, недоступность обучения, личное отношение и отношение в обществе к изучению Я2 и т.д. (см. обзор [Короленко, Локша URL]). Наиболее близким к понятию языкового барьера являются термины “mental block” и “foreign language anxiety” [цит. раб.].

В отечественных исследованиях последних лет прослеживается тенденция к отождествлению и синонимизации понятий «языковой барьер» и «языковая тревожность» [Бабина URL; Короленко, Локша URL], что не совсем корректно. В отечественной традиции в трактовке понятия «языковой барьер» фокус внимания, как оговаривалось выше, в большей степени сосредоточен на

неспособности к коммуникации по причине лингвистической составляющей данного явления, исследования же психологических причин возникновения затруднений в коммуникации сосредоточены в отдельной области исследований – «психологические барьеры усвоения и использования Я2». На наш взгляд, англоязычный термин “foreign language anxiety”, определяемый как особый комплекс убеждений, чувств, самооценки и образа действий, проявляющийся при изучении Я2 в условиях учебного билингвизма и связанный со специфичностью этого процесса [Horwitz et al. 1986], требует иного перевода и, отсюда, введения в русскоязычный научный обиход иного понятия; термин «языковой барьер» эту специфику не отражает. Мы полагаем, что наиболее удачным термином, отражающим комплексный характер речемыслительной деятельности индивида в условиях учебной ситуации, или искусственного билингвизма, во всем многообразии причин возникновения и факторов влияния – эмоциональных, когнитивных и собственно языковых, является термин «иностранная языковая тревожность».

### **Выводы по главе 1**

1. Характер формирования и особенности функционирования языковой способности и, в частности, лексической компетенции у обучающегося (искусственного) билингва остаются не до конца прояснёнными без опоры на психологические теории, позволяющие исследовать речемыслительные процессы в единстве их когнитивных и эмоциональных составляющих. С позиции психологии, в основе возникновения эмоциональных состояний, включая тревожность, лежат биологические законы жизнедеятельности, а также потребности, мотивы и познавательные процессы индивида. Эмоциональные процессы могут происходить на сознательном и бессознательном уровне, в реальной или воображаемой ситуации, как по объективным, так и по субъективным причинам.



2. Психологический феномен тревожности включает ситуативную и личностную тревожность. Ситуативная (реактивная) тревожность определяется как краткосрочное психофизиологическое переживание, которое сопровождается эмоциональным напряжением разного уровня интенсивности и является ответом организма на стимул, вызванный беспомощностью индивида перед ситуацией. Личностная тревожность характеризуется персональной направленностью и подразумевает особенности индивида в восприятии широкого спектра стимулов как угрожающие и опасные. Ответом организма на каждый из них является повышение реактивной тревожности.

3. Обзор различных научных подходов к определению понятия «иноязыковая тревожность» показывает, что иноязыковая тревожность может трактоваться как форма ситуативно-обусловленной тревожности в условиях овладения и использования иностранного языка (Я2) или как проявление личностной тревожности, не связанной с изучением и использованием Я2. В качестве причин возникновения иноязыковой тревожности называются страх коммуникации, опасение отрицательной оценки со стороны других лиц, страх перед экзаменом, особенности личности субъекта и наличие негативных когнитивных программ у обучающегося, а также специфика учебного процесса и недостаточно сформированная компетенция на Я2.

4. Иноязыковая тревожность, проявляясь на высоком аффективном уровне – «дебилитативном», может оказывать негативное влияние на когнитивные способности обучающихся, угнетая языковую способность и речевые навыки, такие как чтение, аудирование, письмо, говорение и существенно сказываясь на общем уровне владения Я2. У обучающихся билингов в устной речи на Я2 под влиянием психологического фактора иноязыковой тревожности наблюдаются деформации структур, свойственных нейтральной речи. Более того, аффективная речь на Я2, сохраняя характерные черты аффективной речи на Я1, сочетает в себе два, три и более признаков в одной фразе.

5. В исследованиях в области влияния иноязыковой тревожности (foreign language anxiety) на лексическую компетенцию у обучающихся билингвов отмечается, что лексика изучаемого языка представляет для них большую трудность при овладении Я2, чем его фонология и синтаксис. При этом негативные эмоции, связанные с употреблением лексики Я2, испытывают не только обучающиеся на начальных этапах формирования коммуникативной компетенции, но и студенты старших курсов педагогических университетов, а также учителя иностранного языка, чья компетенция на Я2 уже сформирована на достаточно высоком уровне. Данные вербального ассоциативного эксперимента в ситуации влияния психологического фактора иноязыковой тревожности отмечают перестройку синтагматических и парадигматических реакций в ассоциативном поле обучающихся билингвов, а также резкое увеличение употребления простых, стереотипных или бессмысленных реакций на слова-стимулы.

6. Иноязыковая тревожность как причина возникновения эмоционального напряжения может оказывать позитивное влияние на процесс формирования коммуникативной компетенции на Я2, выполняя ориентирующую и побуждающую функции в регуляции речемыслительных процессов.

7. Понятие иноязыковой тревожности не следует рассматривать в качестве синонима понятия «языковой барьер». Анализ литературы по исследуемой теме показывает, что понятие «языковой барьер» подчеркивает, прежде всего, сложность или даже неспособность к коммуникации в силу принадлежности коммуникаторов к разным культурно-языковым группам. Напротив, термин «иноязыковая тревожность» отражает комплексный характер речемыслительной деятельности индивида в условиях учебной ситуации, или искусственного билингвизма, во всем многообразии причин возникновения и факторов влияния – эмоциональной, когнитивной и собственно языковой природы.

## ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНДИВИДА ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ ТИПЕ БИЛИНГВИЗМА

### 2.1. Особенности субординативного типа билингвизма

Развитие научной мысли привело специалистов в разных странах к осознанию необходимости изучения коммуникативных и психологических затруднений в процессе усвоения и использования Я2 с интегративных психолингвистических позиций. Поскольку тема нашего исследования предполагает анализ языковых и когнитивных аспектов при учебном билингвизме, необходимо рассмотреть основные подходы к пониманию двуязычия в учебной ситуации, сложившиеся на сегодняшний день в теории овладения вторым языком (Second Language Acquisition – SLA).

Начиная с классических исследований билингвизма середины 20-го века – работ У. Вайнрайха [Weinreich 1953], С. Эрвин и Ч. Осгуда [Ervin, Osgood 1954], Л.В. Щербы [1974], проблемы двуязычия активно обсуждаются в зарубежной и отечественной науке (см. [Баграмова 1993; Донец 2001; Залевская 1978, 1996; 2016; Залевская, Медведева 1998; Имедадзе 1979, Карлинский 1990; Красных 2003; Прохоров 2003; Фурманова 1994; Черничкина 2006; Чугаева 1989; Чугунова 2019; 2020; Anisfeld 1996; Arbib URL; Atchison 1994; 1998; Bloomfield 1961; Aslin, Newport 2012; Groot, Hocks 1995; Elliot, Adepoju 1997; Naugen 1953; Festman, Münte 2012; Austin et al 2015]).

Исчерпывающая трактовка феномена двуязычия практически невозможна, поскольку одна из наиболее значимых характеристик билингвизма – уровень овладения родным и иностранным языками (далее – Я1 и Я2) – не только не является одинаковой у разных билингвальных индивидов, но даже у одного и того же коммуниканта она не может рассматриваться как стабильная характеристика на различных этапах становления иноязычной компетенции [Вайнрайх 1979]. Сегодня уже не вызывает сомнения, что билингвизм является

изменчивой характеристикой, которая может варьироваться от незначительного до совершенного уровня владения Я2. Отсюда следует, что, говоря о билингвизме, невозможно однозначно констатировать его наличие/отсутствие у конкретного человека: речь может идти лишь о той или иной степени владения Я2, либо о сформированности того или иного типа билингвизма [Имедадзе 1979; Залевская 1996; Зимняя 1991; Розенцвейг 1972; Baker 1998; Grosjean 1982].

В связи с различиями в подходах к изучаемому явлению, изменением инструментов исследования и раскрытием новых сторон двуязычия вопрос классификации типов билингвизма остаётся открытым. Большая часть исследователей принимают классическую типологию У. Вайнрайха [Weinreich 1953], основанную на выявлении трёх вариантов сосуществования двух известных индивиду языков в его сознании: 1) смешанный билингвизм (лексические единицы разных языков интегрированы в единую концептуальную структуру); 2) координативный билингвизм (характерно существование параллельных групп словесно-концептуальных пар, а информация, приобретённая на одном языке, доступна в другом языке только посредством перевода); 3) субординативный билингвизм (система Я2 полностью выстраивается на основе Я1, увязанного с существующей концептуальной структурой) [Лещенко 2005]. При усвоении иноязычного слова на первый план выходит не семантическое значение лексической единицы, обозначающей тот или иной объект реальности, а эквивалентное ему слово на Я1. Согласно предположению У. Вайнрайха, формирование двуязычия того или иного типа зависит от условий усвоения иностранного языка: для возникновения смешанного билингвизма необходимо одновременное усвоение обоих Я1 и Я2 в раннем детстве при одинаковых условиях и контекстах; билингвизм координативного типа формируется, когда Я1 и Я2 усваиваются в естественных условиях, но в разных контекстах объективной реальности; билингвизм субординативного типа возникает в тех случаях, когда Я2

изучается только после того, как был усвоен Я1, и только в условиях учебной ситуации [Чугунова 2019].

Ограниченность речевого опыта в контексте учебной ситуации, лимитированность времени общения на Я2, недостаточность входящей информации на Я2, вероятность слабой мотивации к усвоению Я2 или даже её отсутствие при формировании коммуникативной компетенции не позволяют «запустить» биологические механизмы овладения языком [Залевская 2016: 14–15; Чугунова 2019]. Исследования речевой деятельности при учебном двуязычии убедительно показывают, что даже при продвинутом уровне владения Я2 нейронные ресурсы, отвечающие за запуск вероятностного прогнозирования в речи, не активированы настолько, насколько эти же стратегии доступны носителям языка [Roehm, Freunberger 2012]. Вероятностное прогнозирование единиц Я2 и сила ассоциативных связей между словами Я2 у обучаемых только приближаются к соответствующим показателям у носителей языка, не достигая их ни при длительном изучении языка [Барина, Овчинникова 2012], ни при изучении близкородственного языка со сходными типологическими характеристиками [Овчинникова 2009]. Недостаточность речевого опыта не позволяет накопить критическую массу языкового материала для активизации соответствующего нейронного ресурса [Башкова, Овчинникова 2013].

В результате овладения Я2 в естественной среде развивается двуязычие координативного или смешанного типа, при котором можно говорить о сформировавшейся коммуникативной компетенции с преобладанием знания процедурного типа, т.е. индивид овладевает «живым знанием», при котором он пользуется языком как средством познания и общения. В свою очередь, при овладении Я2 в рамках научения с учётом сознательного, волевого выучивания, постоянным переключением с Я2 на Я1 и акцентированием внимания на языковых средствах в ущерб реальной, материальной действительности развивается двуязычие субординативного типа, при котором можно говорить о формировании условно-коммуникативной компетенции с преобладанием

знания декларативного типа. Пользование языком осуществляется в только рамках учебного процесса [Залевская: 4–15; Чугунова 2019].

## **2.2. Лексическая компетенция в структуре коммуникативной компетенции обучающегося билингва**

В последние десятилетия в психолингвистических и методических научных трудах значительное место уделяется исследованию лексического компонента языковой компетенции человека; при этом изучаются: психологическое значение слова в ментальном лексиконе индивида [Залевская 2009; 2011; 2014]; компонентный состав лексической компетенции [Александров 2009]; способы презентации лексических знаний и вопросы формирования и совершенствования лексических навыков и умений [Бронская 2012; Давыдова 2013]; усвоение различных типов лексических единиц [Lewis 2002] и т.д.

Присоединяясь к мнению, что язык — это лексика, облечённая в грамматические формы, а не грамматика с лексическим наполнением [Lewis 2002], и лексическая компетенция находится в центре коммуникативной компетенции обучающегося билингва [Meara 1996], И.Л. Медведева в своей монографии, обобщающей научную литературу второй половины 20-го века по исследованию психолингвистических аспектов функционирования иноязычного слова, настаивает, «что пренебрежение лексикой не имеет оправданий. Тот факт, что без адекватного владения лексикой невозможны ни языковая компетенция, ни пользование языком, подтверждается не только здравым смыслом. Недавние исследования указывают на то, что лексические проблемы могут быть даже более важными, чем проблемы, связанные с фонологией и синтаксисом <...> Более того, учащиеся сами утверждают, что лексика представляет для них наибольшую трудность в овладении Я2» [Медведева 1999а: 34].

Прежде чем рассмотреть терминологическое наполнение понятия «лексическая компетенция», необходимо обратиться к определению понятия «коммуникативная компетенция». Компетенция в переводе с латинского *competencia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом [Бронская 2012]. Также можно встретить понятие компетентности, которое рассматривается как более сложное, чем компетенция, личностное образование, включающее ряд конкретных проявлений индивидуального успешного опыта [Усачёва 2007]. Компетентность представляет комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций [Усачёва 2007] – со ссылкой на [Мильруд 2004].

Разработка теоретических и практических подходов к становлению коммуникативной компетенции связана с именами отечественных и зарубежных учёных: Е.А. Аршавская, Е.М. Верещагин, М.И. Вятюнцев, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, D. Wilkins, A. Harding, P. Hartman, D. Johnson, N. Kerr, J. Hill, M. Long, P. Potter и другие. Существует немало трактовок данного понятия и подходов к структурному анализу коммуникативной компетенции (см. обзор в [Давлетбаева 2010; Нестерова 2013]).

Термин «компетенция» возник из идеи американского лингвиста Н. Хомского о лингвистической (языковой) компетенции, трактуемой как «система интеллектуальных способностей, система знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет... виды поведения» [Кобзева URL] – со ссылкой на [Chomsky 2009]. В процессе дальнейшего исследования термин был расширен и получил название «коммуникативная компетенция» (communicative competence) [Bachman 1996; Canale, Swain 1980; Hymes 1974]. Впервые этот термин был введён в научный обиход Д. Хаймсом и трактуется как внутреннее понимание ситуационной уместности языка [Hymes 1974], как способность осуществлять общение посредством языка, т.е. передавать мысли и обмениваться ими в

различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения [Колесникова, Долгина 2001].

Структура коммуникативной компетенции включает грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [Canale 1983; Canale, Swain 1980].

- Грамматическая компетенция (grammatical competence) охватывает лексику, фонетику, правописание, семантику и синтаксис.

- Социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) обеспечивает соответствие высказываний контекстному фону по форме и смыслу в конкретной ситуации.

- Дискурсивная компетенция (discourse competence) подразумевает способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи.

- Стратегическая компетенция (strategic competence) обеспечивает компенсацию особыми средствами недостаточность знания языка, а также нехватку речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [Op. cit.].

Обсуждение данной модели вызвало оживлённые споры о месте лексической компетенции в структуре коммуникативной компетенции. В качестве решения проблемы были предложены три точки зрения: 1) знание лексики – часть грамматического компонента; 2) знание лексики является равноценной частью каждого из вышеуказанных компонентов; 3) лексическая компетенция должна рассматриваться как отдельный, пятый компонент коммуникативной компетенции [Медведева 1999a].

Возвращаясь к термину «коммуникативная компетенция», следует заметить, что наряду с ним в научных источниках можно встретить понятие «иноязычная коммуникативная компетентность» [Савельева 2009], которое понимается как «формирование у студентов знаний, навыков и умений, которые позволяют им приобщиться к этнокультурным ценностям страны



изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания» [Щеглова 2011: 106].

Структура иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя ряд компетенций. Лингвистическая компетенция представляет собой знания и способности человека использовать языковые ресурсы, из которых могут быть составлены грамматически и семантически корректные сообщения. Лингвистическая компетенция содержит языковую и речевую компетенции. Языковая компетенция подразумевает знания в области языковой системы и навыки оперирования этими знаниями. Речевая компетенция предполагает владение нормой речевого поведения. Социокультурная компетенция – это умение учитывать в речи особенности национального менталитета, картины мира и норм поведения, принятых в конкретной лингвокультурной общности [Щеглова 2011: 106].

Соглашаясь с позицией, что языковую основу коммуникативной компетенции обучающегося билингва составляет его лексическая компетенция на Я2, мы также придерживаемся мнения, что лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция, в свою очередь, совершенствуется по мере становления лексической компетенции [Трофименко 2019].

Под лексической компетенцией понимается основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объём его значения в Я1 и Я2, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова [Александров 2009]. Согласно данному определению, лексическая компетенция включает лексические знания, навыки и умения. Она требует знания основных понятий лингвистики (стилей, типов, способов связи предложений в тексте и т.д.), навыков и умений анализа текста и собственно коммуникативных умений, т.е. умений речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения [Щеглова 2011].

В состав лексической компетенции входят следующие компоненты: мотивационный; познавательный; деятельностно-практический; поведенческий. Мотивационный компонент отвечает за определение целей и мотивов усвоения лексики, т.е. поиск эффективных путей стимулирования активности обучающихся и её поддержания в процессе изучения иностранного языка. Познавательный компонент, или когнитивный, предполагает наличие и активизацию знаний о лексических единицах. Деятельностно-практический компонент заключается в умении использовать лексические единицы в процессе коммуникации, распознавать их в речевом потоке, самостоятельно строить собственные высказывания. Поведенческий компонент предполагает формирование умений и навыков самостоятельно работать с лексическими единицами [Трофименко 2019: 168; Шапов 2007].

При формировании лексической компетенции выделяет следующие этапы:

- 1) накопление эмпирических знаний путём наблюдений за функционированием слова на Я2 в разных звуковых и графических контекстах;
- 2) формирование рефлексивных знаний о слове на Я2 через первичные обобщения о слове и создание семантической характеристики ядра слова;
- 3) накопление теоретических знаний о лексической системе языка;
- 4) применение практических действий со словом на Я2: быстрое распознавание слов в текстах разной модальности, употребление единиц активного лексического минимума для решения разных коммуникативных задач [Шапов 2007].

В соответствии с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе – Common Reference Levels, разграничиваются следующие уровни становления лексической компетенции:

- Начальный уровень владения включает предпороговые уровни A1 и A2 (Beginner/Starter Elementary и Elementary). На данном уровне усвоения Я2 обучающийся билингв должен понимать отдельные предложения и часто

встречающиеся фразы, относящиеся к повседневной жизни. Объём словарного запаса на данном этапе не превышает 24% словарного запаса уровня C2.

- Самодостаточный уровень владения языком включает пороговый и пороговый продвинутой уровни B1 и B2 (Intermediate и Upper Intermediate). На этих уровнях обучающийся билингв способен понять общий смысл абстрактных и узкоспециальных текстов, бегло говорить, строить спонтанные высказывания в коммуникации с носителем языка, излагая своё мнение по обсуждаемым вопросам. Объём словарного запаса на данном этапе ранжируется от 48% до 72% словарного запаса уровня C2.

- Продвинутой уровень включает продвинутой уровни C1 и C2 (Proficient User). На данном этапе обучающийся способен бегло продуцировать и полностью понимать содержание сложных текстов различной тематики, в том числе научного характера, принимая во внимание оттенки значений отдельных слов и высказываний. Объём словарного запаса на данном этапе составляет от 89% до 100% словарного запаса уровня C2 [CEFRL URL].

На итоговых этапах формирования лексической компетенции от обучающихся ожидаются следующие знания:

- 1) фонетические и орфографические знания;
- 2) знание этимологии отдельных слов;
- 3) знание различных компонентов значений лексической единицы: денотативного, коннотативного (эмотивности, оценки, экспрессивности, например, разницы в значениях слов *celebrated* и *notorious*); ассоциаций, связанных со словом в определённой культуре, например, ассоциаций со словами *shark*, *scar*, *diamond*, возникающих в сознании большинства носителей Я2 (в данном случае английского); прагматического (знание стилевых отличий, сфер употребления слова, например, понимание отличий между словами, используемыми в формальном и неформальном стилях *clothes* и *clobber/kit*);
- 4) знание словообразовательной структуры слова;
- 5) знание семантической структуры многозначных слов;

- 6) знание грамматической формы слова, его частеречной принадлежности;
- 7) знание наиболее частотных синонимов и антонимов слова;
- 8) знание омонимов;
- 9) понимание сходств и различий со значениями других единиц, входящих в общее лексико-семантическое поле;
- 10) знание лексической и грамматической сочетаемости слов;
- 11) понимание и интерпретация переносных метафорических значений лексических единиц, например значений слов *bright* и *dim*, которые могут характеризовать интеллектуальные способности человека;
- 12) знание типичных грамматических моделей, в которых употребляется слово;
- 13) знание широкого спектра устойчивых лексических единиц, состоящих из нескольких слов: лексически мотивированных (*record player*) и немотивированных (*red tape*) сочетаний, фразовых глаголов (*to get away with*), составных предлогов (*in front of*), пословиц (*Birds of a feather flock together*), речевых формул (*Certainly not. Just a moment*) [Давыдова 2013].

Следующим компонентом лексической компетенции являются лексические навыки, хотя единого мнения в отношении трактовки этого понятия нет. Словарь методических терминов трактует лексический навык как автоматизированное действие по выбору и извлечению из долговременной памяти лексической единицы адекватной замыслу и её правильному сочетанию с другими единицами в речи для решения коммуникативной задачи [Азимов, Щукин 1999; Давыдова 2013; Миньяр-Белоручев 1989]. В большинстве методических работ извлечение слова из памяти не считается единственным компонентом (операцией) лексического навыка, сюда также включаются операции выбора слова, сочетания лексических единиц и словообразования. Операция извлечения слова из ментального лексикона предполагает его нахождение в определённой парадигматической группировке. Наряду с парадигматической ценностью слово обладает другим видом реляционной

значимости – синтагматической, т.е. неким смыслом, возникающим на основании индивидуального значения слов при их сочетаемости в линейном ряду [Давыдова 2013; Ярцева 1998]. Развёртывание семантики слова происходит в синтагмах, что является основным системным условием манифестации лексического значения конкретных единиц [Уфимцева 2010]. Операция сочетания единиц является неотъемлемой частью лексического навыка, так как она основана не только на грамматических, но и на семантических языковых закономерностях [Давыдова 2013]. Словообразование также является одним из важнейших компонентов лексических навыков, так как играет важную роль в классификационно-познавательной деятельности человека и выступает как одно из основных средств пополнения словарного состава языка [цит. раб.].

Структура лексической компетенции также включает лексические умения, которые определяются как способность к переносу лексических действий в изменившиеся условия. Выделяется два вида умений – основные и вспомогательные. Основные являются неотъемлемым компонентом речевой деятельности и подлежат автоматизации:

- 1) умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях;
- 2) умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов;
- 3) умение выбрать по ситуации лексическую единицу из ряда близких ей по значению.

Вспомогательные лексические умения способствуют развитию основных умений:

- 1) умение осознанного применения лексических знаний и правил в развёрнутом или фрагментарном, свёрнутом виде (во внутренней речи), в различных сопоставлениях с Я1, норм словообразования для самостоятельного словопроизводства;
- 2) умение создавать категорийные понятия на уровне лексики;

3) умение лексического перифразы, т.е. умение использовать для выражения мыслей ограниченный языковой материал;

4) умение оперативного припоминания слов, которое заключается в припоминании слова через различные семантико-ассоциативные связи [Гурвич, Кудряшов URL; Давыдова 2013].

Кроме вышеперечисленных умений, для формирования лексической компетенции также необходимы умения:

- осознанно имитировать звуковой образ иноязычного слова;
- быстро находить слова в ментальном лексиконе;
- реконструировать ментальный (когнитивный) образ слова в естественную языковую форму;
- выделять предмет говорения и организовывать вокруг него лексические единицы;
- выражать одну и ту же мысль разными лексическими средствами (лексическая гибкость);
- догадываться о значении неизвестных слов по их составляющим;
- добиваться выразительности речи путём подбора специальных лексических единиц;
- решать проблему нехватки лексических единиц разными путями;
- осуществлять лексическую самокоррекцию.

Наличие названных показателей в полном объёме свидетельствует о достаточно высоком уровне развития лексической компетенции [Бронская 2012].

### **2.3. Моделирование ментального лексикона обучающегося билингва**

Многочисленные исследования ментального лексикона в области психолингвистики и когнитивной лингвистики (см. [Агибалов 1995; Венцов 2007; Доценко 2013; Залевская 1977; 1990; Золотова 2005; Караулов 1999; Овчинникова 2009; Свистунова 2009; Aitchison 1994; Anderson 1983; Fodor

1983; Paivio 2010; Pavlenko 2009; Pinker 1990; Dell et al. 1999; Rumelhart et. al. 1986]) демонстрируют, что лексический запас индивида представляет собой не просто хранилище дискретных единиц, а сложное динамическое лингвокогнитивное образование, преломляющее в индивидуальном сознании лексическую систему языка, отражающее процессы познания и структурирования человеком окружающей действительности и обеспечивающее все речевые процессы [Белоусов и др. 2018].

Моделирование ментального лексикона предусматривает опору на три основополагающих принципа его организации: ассоциативный, рассматривающий ментальный лексикон как ассоциативно-вербальное образование; вероятностный, представляющий лексикон как вероятностную организацию его единиц; сетевой, рассматривающий лексикон как сложную систему разнонаправленных и разнотипных ассоциативных связей [Доценко, Лещенко 2013]. Суть гипотезы об уровне строении внутреннего лексикона человека подразумевает наличие поверхностного яруса форм и глубинного яруса смыслов; при этом предполагается, что единицы обоих ярусов могут функционировать относительно самостоятельно [Залевская 1977; 1990; 2011; 2014]. В зависимости от того, к какому из ярусов обращается информант в условиях вербального ассоциативного эксперимента, различают два уровня идентификации слова-стимула: 1) на уровне словоформы, без обращения к значению воспринимаемой единицы (формальные реакции: например, *book* – *бук*) и 2) на уровне значения, посредством актуализации связи между словоформой и единицей глубинного яруса лексикона (семантические реакции: например, *book* – *книга*). К промежуточному типу, связующему оба яруса лексикона между собой, относят формально-семантические реакции (например, *book* – *букинист*), представляющие собой деривационные преобразования стимула (см. [Залевская 1977; 1990; 2011; 2014; Доценко 1999; Овчинникова 2009; Рогожникова 2000]).

В исследовании ментального лексикона выделяют два глобальных подхода: модулярный [Fodor 1983; Pinker 1999] и коннекционистский [Dell et al.

1999; Rumelhart et al. 1986]. Теория коннекционизма предполагает, что ментальное пространство индивида может быть представлено в виде сложной многомерной сети, структурными элементами которой являются узлы (фрагменты информации, зафиксированной в сознании) и межузловые связи (способы взаимодействия фрагментов информации друг с другом) (см. обзор [Белоусов и др. 2013]). С точки зрения модулярного подхода, ментальный лексикон репрезентируется в виде относительно самостоятельных модулей, каждый из которых обеспечивает специфические процессы, в том числе языковые [Ерофеева, Лещенко 2017].

В данной работе мы основываемся на позиции Тверской психолингвистической школы, в рамках которой внутренний лексикон трактуется как динамическая самоорганизующаяся система, интегрирующая продукты взаимодействия перцептивных, когнитивных и аффективных процессов через многочисленные межярусные и внутриярусные связи. Слово понимается как средство доступа к единой информационной базе человека и может быть извлечено из памяти во всём богатстве связей и отношений [Залевская 1977; 1990; 2011; 2014].

В работе [Медведева 1999а] обсуждается структура ментального лексикона Я2 у обучающегося билингва и ставится под сомнение утверждение об упорядоченности лексикона Я2 на основе формальных характеристик слов, когда стимул активизирует в лексиконе созвучную ему реакцию [Meara 1984]. Положение, что лексический поиск на Я2 предполагает опору на фонологические признаки, а на Я1 – семантические [Еске 2009: 198; Meara 1984], стало уже классическим. Однако, И.Л. Медведева [1999а] ставит его под сомнение, приводя ряд аргументов. Во-первых, опора на форму слова (стратегия, затрагивающая лишь поверхностный ярус внутреннего лексикона) при его идентификации свойственна билингву на начальном этапе изучения Я2, когда лексическая компетенция ещё слабо сформирована [Медведева 1999а; Сазонова 1993; Тогоева 1989]. Во-вторых, стратегия идентификации слова по сходству звуко-буквенного комплекса отражает начальный этап поиска любого



слова в индивидуальном лексиконе и «лишь высокий уровень автоматизации, неосознаваемость индивидом этой мыслительной операции делает её малонаблюдаемой в экспериментальных условиях» [Сазонова 2000: 107–108]. И в-третьих, существует ряд других стратегий, которыми пользуется билингв при идентификации иноязычного слова: опора на грамматические признаки слова [Залевская 1990: 84] и на внутреннюю форму слова [Медведева 1997; 1999а].

Значимость фактора «часть речи» для идентификации слова во внутреннем лексиконе отмечалась в ряде работ на материале русского, английского и немецкого языков (см. [Кубрякова 2004; Цейтлин 2000]). В лингвистике имя существительное и глагол квалифицируются как «главные», наиболее коммуникативно значимые части речи [Агибалов 1995]. Существительные и отчасти прилагательные служат средством хранения и систематизации информации о предметах и явлениях реальной действительности, об их свойствах и отношениях [Уфимцева 2010]. Считается, что глаголы являются значительно более трудными для запоминания, узнавания и извлечения из памяти, так как они изменчивы в значении под семантическим давлением окружающих их слов, а также менее стабильны при межъязыковом переводе [Cruse 2000].

Для обеспечения связи между формой и семантикой существует достаточно широкий набор признаков, обеспечивающих доступ к единице ментального лексикона при порождении и восприятии речи [Худякова 2019]. Поиск слова в ментальном лексиконе зависит не только от внутренних характеристик слова, но и от внешних характеристик, таких как частота слова и влияние контекста [Секерина 2002: 236]. На время идентификации слов влияет смысловая близость, ассоциативная связанность, возможность обращения к образу в памяти, совместная встречаемость, а также некоторые формальные характеристики прайма (эффект прайминга) и стимула (частотность, длина, место ударения) [Глазанова 2001].

Также отмечается, что высокочастотные слова распознаются быстрее [Сазонова 2000], тогда как длина слова не влияет на скорость и качество его

распознавания [Золотова 2005]. Однако, важно, что ни один из перечисленных признаков не является ключевым или единственным, только их совокупность влияет на решение о выборе лексемы [Глазанова 2001: 14], и говорить о том, что структура ментального лексикона на Я2 у индивида кардинально отличается от структуры его лексикона на Я1, так как строится на основе формальных признаков, не представляется возможным [Медведева 1999а].

В вербальных ассоциативных экспериментах лексическая единица вызывает различные типы реакций на разных стадиях её интегрирования в индивидуальное знание [Залевская 1992]. Другими словами, в зависимости от общего уровня развития навыков владения Я2 у конкретного индивида тип ассоциативных реакций будет меняться от формальных, на начальных этапах, до семантических, на более поздних этапах формирования лексической компетенции [Медведева 1999а]. Также, синтагматические и парадигматические реакции могут рассматриваться как свидетельство степени сформированности языковой системы и языковых (речевых) процедур, тематические – как наличие стереотипных внеязыковых ситуаций. Более того, синтагматические реакции могут стать, например, свидетельством сформированности механизмов сочетаемости, контекстно-вероятностной предсказуемости единиц лексикона, а парадигматические – сформированности разнообразных классов и механизмов выбора единицы из класса [Ягунова 2005].

Другими словами, при опознании незнакомого слова индивид прибегает к различным схемам действия, начиная с восприятия формы слова, что предполагает подключение общеизвестного процесса синтеза через анализ, когда понимание целого достигается через анализ составляющих его компонентов – внутриязыковых ключей, связанных с исследуемым словом, т.е. фонологических, орфографических, морфологических показателей, и заканчивая подключением контекста, общих (энциклопедических) знаний и личностных факторов, влияющих на восприятие и понимание текста как единого целого. Переплетение разного рода структурных опор обеспечивает

выход на более объективную картину того, о чём говорится в тексте [Сазонова 2008; Саркисова 2014: 10].

Многочисленные экспериментальные исследования убедительно демонстрируют, что внутренний лексикон человека неоднороден, и кроме наличия в его структуре поверхностного яруса форм и глубинного яруса смыслов, также выделяются ядро и периферия лексикона на основании частотности употребления слова в качестве реакции на стимул и различных степеней интеллектуальной активности испытуемых в свободном ассоциативном эксперименте [Золотова 2005; Медведева 1999а, 1999b; Рогожникова 2000]. Единицы ядра – это слова, хорошо знакомые человеку с детства, доступ к которым в норме ничем не затруднён, в том числе по причине их частотности, взаимодействующей с другими параметрами, такими как, например, узнаваемость, конкретность, т.е. способность вызывать мысленный образ в сознании, эмоциональная значимость, способность легко включаться в ту или иную категорию. Постоянная востребованность таких единиц в процессе коммуникации, в том числе в ситуациях коммуникативного затруднения, создаёт эффект частоты слова в процессах речевой деятельности человека. Лексические единицы, входящие в ядро лексикона индивида, вызывают меньше трудности при идентификации. Специфической характеристикой единиц ядра является способность выступать в качестве опор в процессе опознания других слов [Золотова 2005: 23–24].

От обсуждения структуры перейдём к вопросу об объёме и специфике измерения ментального лексикона обучающегося (искусственного) билингва.

#### **2.4. Измерение объёма ментального лексикона обучающегося билингва**

Измерение объёма ментального лексикона человека имеет важное теоретическое значение для понимания проблемы его устройства и функционирования, особенностей развития лексической компетенции на Я2 обучающегося билингва, включая возможность решения ряда практических задач

в сфере обучения Я2. Сложность вопроса состоит в том, что словарный запас человека – это не статичный и неизменный список слов, а постоянно изменяющаяся система. У каждого индивида процесс формирования лексикона сугубо индивидуален. Расширение внутреннего словаря на Я1 у человека происходит вместе с увеличением знаний о мире. Претерпевая внутренние изменения на каждом этапе развития личности, гармоничная система ментального лексикона отражает знания и адекватно отвечает коммуникативным запросам индивида. По всей видимости, изменения внутреннего словаря билингва также зависят от индивидуального опыта человека. Процессы перехода слов из центральных в периферийные зоны и наоборот неизбежны, как неизбежны процессы забывания некоторых слов, именно поэтому деление словарного запаса обучающегося билингва на продуктивный и рецептивный достаточно условно [Зайцева 2019].

Выбор методики измерения объёма индивидуального внутреннего лексикона остаётся ключевым вопросом, по которому специалисты не имеют единодушного мнения. Одним из популярных сегодня методов исследования является метод интроспекции, поскольку он позволяет обращаться непосредственно к обучаемому, его интуиции, суждениям о собственной компетенции на Я2. Исследователь и объект при таком методе анализа совмещаются в одном лице [Залевская 1999: 64]. Однако есть мнение, что результаты интроспекции не могут считаться проверяемыми, так как не доступны контролю извне [Зайцева 2019], хотя это не означает, что его нельзя считать научным инструментом, нужно лишь помнить, что, наблюдая за собственной психикой, мы изменяем её, т.е. наблюдаемое попадает под влияние наблюдателя. Для получения объективных результатов при использовании метода интроспекции как метода исследования объёма лексикона билингва требуется применение глубокой рефлексии по поводу исследовательских процедур [Зайцева 2019].

Долгое время эталоном при исследовании объёма лексикона на Я2 считался объём лексикона на Я1, к которому должен стремиться обучающийся

билингв (подробное обсуждение вопроса измерения объема лексикона на Я2 представлено в работе И.Л. Медведевой [1999а]). Вопрос о расширении и углублении лексикона Я2, а также проблема «порогов», достижение которых обеспечивает качественно иной уровень владения Я2, всегда привлекали внимание исследователей, при этом задача измерить объём лексикона «среднего билингва» не ставилась в силу отсутствия такового.

Предполагается, что средний носитель языка имеет словарь объёмом 15–20 тысяч слов. Очевидно, что рядовой студент, изучающий Я2, для решения коммуникативных задач оперирует значительно меньшим словарным запасом. Для осуществления бытового общения индивиду достаточно знать 2000 частотных слов. Однако если студенту необходимо читать неадаптированные тексты, то, по всей видимости, для адекватного понимания прочитанного словаря этого объёма ему будет недостаточно [Медведева 1999а]. В качестве лексического минимума, необходимого для обеспечения потребностей чтения, называется словарь в 3–5 тысяч частотных слов или, точнее, словарных семей, при этом частотность слов в современной науке измеряется по-разному. Развитие лингвистики большого корпуса и использование компьютерных технологий обеспечило составление корпусов по различным речевым жанрам, содержащих тексты разнообразной тематики. Благодаря современным технологиям стало возможным составление частотных словарей и грамматических справочников, основанных на материалах исследований разговорной речи и отражающих актуальные тенденции функционирования языка [Медведева 1999а].

Отбор способных образовать «ядро» лексикона единиц у обучающихся билингвов призван помочь решить ключевую проблему накопления достаточного для полноценной коммуникации количества иноязычной лексики. В работе [Nation, Newton 1997: 239] обсуждаются уровни владения словарём на Я2, необходимые студенту для чтения учебной литературы по специальности. Предполагается, что обучающемуся для понимания 87% прочитанного текста необходимо знать 2000 частотных слов, знание ещё 800 слов «академической»

лексики увеличит понимание прочитанного текста ещё на 8%, знание 2000 слов по специальности – на 3%, а знание 123200 низкочастотных слов – только на 2% [Медведева 1999a]. Так, в английском языке артикль *the*, самое частотное слово в этом языке, составляющее 7% из 100% слов на странице, вместе с наиболее частотными словами, такими как *put*, *end*, *difficult*, *come* и *material*, обеспечивает знание 75% слов на странице. Если же обучающийся предпочитает выучить 1000 наименее частотных слов, таких как *denticle*, *blunder* и *sacrament*, то, если повезёт, эти слова составят 0,3% всех слов на странице, т.е. одно слово из 1000 [Nation 1993: 119].

Учёные не оставляют попыток найти методы тестирования внутреннего лексикона на Я2 обучающегося билингва, способные предоставить достоверные результаты. Наиболее частой процедурой тестирования является применение методики множественного выбора. При этом не все согласны, что использование данного метода в контексте изучения Я2 является научно обоснованным в связи с тем, что, помимо тестируемого слова, испытуемый должен понять инструкцию, формулировку задания, слова, предложенные в качестве «неправильных» вариантов ответа и т.д. Гораздо более эффективным методом является предъявление для идентификации списка слов и псевдослов, которые следует пометить, если слово знакомо. В то же время при таком методе результаты могут искажаться в силу личностных особенностей испытуемых, часть которых может проявлять излишнюю осторожность и признать незнакомыми знакомые слова, в то время как другие испытуемые могут склоняться в пользу ответа «знаю» там, где знание неочевидно [Meara 1996b: 40–41].

В работах [Paribakht, Wesche 1996; 1997; Wesche, Paribakht 1996] предлагается шкала «знания слова», содержащая следующие утверждения для измерения не «ширины», а «глубины» словаря индивида:

*Не помню, чтобы когда-либо раньше видел это слово.*

*Я раньше видел этого слово, но не знаю, что оно значит.*

*Я раньше видел это слово, и я думаю, оно значит \_\_\_\_\_ (синоним или перевод).*

*Я знаю это слово. Оно значит \_\_\_\_\_ (синоним или перевод).*

*Я могу использовать это слово в предложении [Медведева 1999а: 112].*

Показатель объёма ментального лексикона свидетельствует о его структурной организации [Meara 1996b], что позволяет составить представление об упорядоченности слов в лексиконе билингва. Очень большой объём словаря на Я2 у билингва подразумевает наличие у него металингвистических знаний о том или ином слове, о той или иной лексеме, умений связывать слова в синтагмах и навыков приобретать другие виды информации о словах подобно носителю языка.

По мнению П. Меара, объём внутреннего лексикона имеет значение только когда речь идет о небольшом словаре. При достижении порога в 5–6 тысяч дальнейшее увеличение количества слов не свидетельствует о серьёзном прогрессе обучающегося. Актуальность приобретает вопрос глубины знания этих слов, поэтому на первый план выходит проблема поиска действенного способа, позволяющего судить не о знании отдельных слов, а о структуре лексикона. Таким способом может быть построение сети ассоциаций между словами, что позволило бы отличить студента, выучившего список слов, от индивида, чей словарь структурно упорядочен [Медведева 1999а; Meara 1996b: 47].

Очевидно, что словарь билингва не столь хорошо структурирован, как вокабуляр носителя языка, в силу чего билингвам бывает трудно заметить сходство в значении слов, которое бесспорно для носителя языка. Отсюда, лексическая организация может быть важнейшим аспектом лексической компетенции, и уровень этой организации может оказаться удобным и достоверно способом установления уровня владения Я2 [Медведева 1999а: 114]. Одним из способов установления связи между единицами лексикона индивида считается процедура построения ассоциативных цепочек между двумя wybranными случайным образом словами. Для носителей языка

выполнение такого задания не вызывает сложности: слова обнаруживают прямую ассоциативную связь по какому-либо признаку или их можно связать между собой с помощью цепочки ассоциаций [Meara 1996b; Медведева 1999a].

Таким образом, ассоциативный эксперимент наряду с измерением объёма лексикона у индивида позволяет оценить его лексическую компетенцию [Meara 1996b], хотя данный подход к оценке внутреннего лексикона как целого весьма нетипичен для исследований, представленных в англоязычной литературе [Медведева 1999a].

## **2.5. Иноязычная лексика с позиции психолингвистической концепции слова**

В последние годы отмечается рост интереса к проблеме усвоения, хранения в ментальном лексиконе и забывания лексики на Я2, как с позиции психолингвистического подхода, так и в рамках когнитивной теории овладения Я2 (Second Language Acquisition – SLA). Однако между этими подходами существуют принципиальные различия. Так, SLA опирается на: признание центральной роли грамматики в усвоении языка; рассмотрение лексической компетенции в виде модуля, встроенного в грамматическую компетенцию; трактовку слова как двусторонней дискретной единицы, служащей для «заполнения» грамматических структур; ориентацию на получение «точного объективного» знания, приводящую к игнорированию многих факторов функционирования слова, связанных с живой деятельностью индивида с его конкретным уникальным опытом, потребностями, мотивами и эмоциями. Чтобы получить качественно новое видение проблемы усвоения и использования слова на Я2, необходимо принять за основу психолингвистические концепции слова как средства выхода на информационную базу человека, его образ мира во всём богатстве связей и отношений, и индивидуального знания, начало которым положила А.А. Залевской [1977; 1992; 2014]. Это позволило бы изучать речемыслительную деятельность индивида в единстве и взаимодействии всех психических



процессов (мышления, речи, памяти, восприятия, внимания, эмоционально-оценочных переживаний, интуиции, воображения и т.д.) [Веккер 1998].

В работе [Медведева 1999] предпринимается попытка сформулировать теоретические положения психолингвистической теории усвоения слова на Я2 в условиях учебного билингвизма:

- Слово на Я2 сосредоточивает в себе и лексическую, и грамматическую информацию, и правильное опознание его ведет к обретению смысла текста. Наблюдения над функционированием слова в деятельности понимания приводит к выводу об условности выделяемых в лингвистике границ между лексикой и грамматикой, между отдельными единицами лексикона, между языковыми и энциклопедическими знаниями, между знаниями, заложенными в системе языка, и знаниями, добываемыми из контекста. При этом слово выполняет двойственную медиативную функцию установления связей нового знания, с одной стороны, с личностным знанием индивида, а с другой стороны, с коллективным знанием, закрепленным в культуре.

- Владение словом как живым знанием манифестируется в наличии у слова внутренней формы, которая, в широком понимании, осуществляет связь знака с образом, декларативного знания с процедурным, статического представления концепта с динамической репрезентацией. Внутренняя форма слова может не осознаваться индивидом и храниться в свёрнутой форме, однако наличие её обязательно для слова как живого знания [цит. раб.: 16].

Подтверждением этих положений может служить следующее наблюдение: при усвоении иноязычных слов Я2 на этапе идентификации индивид пытается найти сходство между незнакомым и уже знакомым словом. При этом он обращается к своему перцептивно-когнитивно-аффективному опыту и различным типам знания – лексическому, грамматическому и другим, опираясь на функциональные ориентиры, которые являют слово как элемент, с одной стороны, индивидуального, а с другой стороны, коллективного знания. Во многом именно содержание концептуальной системы конкретного индивида и определяет возможность существования этих функциональных ориентиров, а

также их актуальность в процессе усвоения незнакомого слова на Я2 [Новикова, Зайцева 2008]. Точно так же при продуцировании речи на Я2 лексический поиск и выбор слова происходят под влиянием сугубо индивидуальных впечатлений, образов и ассоциаций. При этом у носителей языка или у изучающих язык в естественных условиях могут возникать совершенно разные образы и ассоциации. Более того, переживаться как равнозначные могут единицы, не являющиеся синонимами с точки зрения лингвистического анализа [Корниевская 2012]. Речь идёт о психолингвистических симилирах – термине, введённом в научный обиход А.А. Залевской [1992]. Опорные элементы как множественные источники информации являются средством идентификации того, что лежит за воспринимаемым словом, обеспечивая «выход» на единую информационную базу человека [Новикова, Зайцева 2017].

Еще одним важным положением теории функционирования иноязыковой лексики с позиции психолингвистической концепции слова является трактовка усвоения иноязычного слова как многоэтапного процесса «вживления» слова в ментальный лексикон, включающего его опознавание, изучение, усвоение и присвоение [Медведева 1999а]. Подтверждением этого утверждения может служить положение о динамической модели сосуществования двух языков в сознании двуязычного индивида, подразумевающей последовательный переход от субординативного типа двуязычия к координативному (см. подробно в [Залевская 1996; Groot, Hocks 1995]).

В ряде работ противопоставляются Я1 и Я2 таким образом, словно вопросы, связанные с речевой организацией монолингва, хорошо изучены и являются неоспоримой нормой, на основании которой выявляются особенности лексикона на Я2 у обучающегося билингва. Причём за научные данные часто принимаются интуитивные представления, а экспериментальные исследования часто дают противоречивые результаты, зависящие от организации эксперимента. Ментальный лексикон индивида, как «живое знание», не поддаётся точным подсчётам, так как его единицы представляют собой не

дискретные сущности, а подвижные динамические образования. Часто количественные подсчеты объёма лексикона затруднены, однако тестирование объёма лексикона в сочетании с тестированием его структурной организации позволяет определять общий уровень владения языком [Meara 1996b].

Лексикон как самоорганизующаяся система перестраивается при включении в него новых единиц, поэтому чем больше в нём единиц, тем более многочисленными и разнообразными будут их связи [Медведева 1999а]. Характер связей в ассоциативном поле слова даёт исследователю информацию о качественной и количественной характеристиках структурной организации лексикона. Высокий уровень лексической компетенции характеризуется более частым оперированием координативными связями. В то же время сам по себе низкий уровень владения Я2 не исключает возможности актуализации внутриязыковых (беспереводных) связей слова [Лещенко 2005]. Факты, свидетельствующие о возникновении трудности усвоения слов на Я2, позволяют выявить специфику семантической организации лексикона Я2 [Медведева 1999а], но не дают оснований говорить о принципиальных отличиях в упорядоченности слов Я2 в памяти искусственного билингва от организации ментального лексикона у монолингва [Nation, Newton 1997: 239]. Об этом свидетельствует, например, сходство стратегий, используемых билингвами при встрече с малознакомым словом на Я2 и монолингвами при опознании неологизмов, а также детьми при усвоении Я1, когда лексический поиск осуществляется по формальным признакам, т.е. по созвучию [Медведева 1999а]. Вместе с тем, при опознании незнакомого слова индивид прибегает к различным схемам действия, начиная с восприятия формы слова, когда понимание целого достигается через анализ составляющих его компонентов, переходя к опоре на внутриязыковые ключи, т.е. на фонологические, орфографические, морфологические показатели, и заканчивая подключением контекста, общих (энциклопедических) знаний и личностных факторов при восприятии и понимании текста как единого целого, что обеспечивает выход на

более объективную картину относительно того, о чём говорится в тексте [Саркисова 2014].

Весь процесс усвоения Я2 в подавляющем большинстве случаев подразумевает не только сознательное, но и бессознательное установление сходства между единицами Я1 и Я2. В результате этого процесса в двуязычном ментальном лексиконе у единиц, одновременно принадлежащих двум языкам, конструируется качественно новая универсальная категория, обеспечивающая процессы межъязыкового взаимодействия [Доценко, Лещенко 2013], как в случае с семантическими коррелятами на Я1 и Я2, или понятийными эквивалентами, когда характер взаимодействия языковых и энциклопедических знаний-переживаний в речевой организации индивида не зависит от языка стимульного материала [Чугунова 2020].

При доступе к слову и лексическом выборе на Я2 индивид прибегает к следующим стратегиям: уход от лексического поиска или редуцирование (обобщение, частичное опущение деталей и полное опущение деталей); осуществление лексического поиска или достижение цели (прерывание без изменения или с изменением изначального плана речи); переключение кода; буквальный перевод; аппроксимация; поиск с опорой на графическую/звуковую форму слова; извлечение из памяти; описание; поиск синонимов/симиляров [Корниевская 2012]. Кроме перечисленных стратегий также выделяются: изменение содержания сообщения по ходу высказывания; подгонка формы (придание слову Я1 «инострannого звучания»); перенос из «промежуточного языка»); стратегии, основанные на промежуточном языке (парафраз, словотворчество, подмена, переструктурирование); стратегии сотрудничества со слушателем и паралингвистические стратегии [Медведева 1999а: 71].

## **Выводы по главе 2**

1. При овладении Я2 в рамках научения с учётом сознательного, волевого выучивания, постоянным переключением с Я2 на Я1 и акцентированием

внимания на языковых средствах в ущерб реальной, материальной действительности у обучающегося (искусственного) билингва развивается двуязычие субординативного типа, при котором можно говорить о формировании условно-коммуникативной компетенции с преобладанием знаний декларативного типа.

2. Ядро коммуникативной компетенции индивида в условиях учебного двуязычия составляет лексическая компетенция, так как она является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности. Лексика является основой для построения речевого высказывания, сосредотачивая в себе фонетическую, грамматическую, синтаксическую, социокультурную, этнографическую и другие виды информации. Лексический компонент представляет для обучающихся наибольшую трудность в овладении Я2, так как становление лексической компетенции обучаемых подразумевает не просто увеличение объёма лексикона Я2 обучающегося билингва, а приобретение знаний, умений и навыков, позволяющих оперировать словом во всём многообразии парадигматических и синтагматических связей и делающих возможным осуществление коммуникации на Я2.

3. Понимание проблемы усвоения и использования слова на Я2 согласно теории речевой деятельности, психолингвистической концепции слова, теории индивидуального знания и органической психологии, подразумевает, что усвоение слова индивидом – это сложный долговременный процесс вживления новой единицы в индивидуальный ментальный лексикон с последующими реорганизациями и пересмотрами его содержания и места в лексиконе. Это объясняется трактовкой лексикона как динамической самоорганизующейся системы, постоянно меняющейся в результате активного взаимодействия индивида с миром. Слово понимается как средство доступа к единой информационной базе человека и может быть извлечено из памяти во всём богатстве связей и отношений. Владение словом как живым знанием определяется в наличии у слова внутренней формы, которая, в широком понимании, осуществляет связь знака и образа.

4. Исследования ассоциативного поля иноязычного слова позволяют выявить ряд закономерностей. Так, наличие большого количество связей по созвучию, или по форме слова, может свидетельствовать об использовании обучающимися стратегий, затрагивающих лишь поверхностный ярус внутреннего лексикона при ассоциирования и идентификации слова, что свойственно билингов на начальном этапе изучения Я2, когда лексическая компетенция на Я2 ещё слабо сформирована. Также опора на форму слова отражает начальный этап поиска любого слова в индивидуальном лексиконе. Кроме того, существует ряд других стратегий, которыми пользуется билингв при идентификации и ассоциирования иноязычного слова: опора на грамматические признаки слова, на внутреннюю форму слова, на языковой и внутренний контекст, энциклопедические и фоновые знания; при этом может иметь значение частотность его употребления в социуме и в речи индивида.

5. Лексическая единица в качестве стимула вызывает различные типы ассоциативных реакций на разных стадиях её интегрирования в индивидуальное знание. В зависимости от общего уровня развития навыков владения Я2 у конкретного индивида тип ассоциативных реакций будет меняться от формальных на начальных этапах, до семантических на более поздних этапах формирования лексической компетенции. В условиях нормы знание большого количества лексических единиц всегда предполагает установление связей между ними по различным основаниям. Лексикон как самоорганизующаяся система перестраивается при включении в него новых единиц, поэтому, чем больше в нём единиц, тем более многочисленные и разнообразные связи обнаруживаются между его единицами. Таким образом, говорить о том, что структура ментального лексикона на Я2 кардинально отличается от структуры лексикона на Я1, с учётом подвижного характера и динамических процессов в каждом из них, не представляется возможным.

### **Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНОЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЛЕКСИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ ИНДИВИДА ПРИ УЧЕБНОМ БИЛИНГВИЗМЕ**

#### **3.1. Цель, задачи, гипотеза и методы экспериментального исследования**

Эмоции пронизывают все стороны существования человека, неминуемо оставляя свой след в индивидуальной речи, что объясняет повышенный интерес лингвистов к эмоциональной сфере человека. В основе возникновения эмоциональных явлений, в том числе и феномена тревожности, с позиции психологии, лежат биологические законы жизнедеятельности, а также потребности, мотивы и познавательные процессы индивида. Изучение влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося (искусственного) билингва может быть только комплексным, сочетающим в себе как психолингвистические, так и психологические эмпирические методы и методики.

Одним из ключевых понятий, связанных с изучением психологического феномена тревожности, являются понятия ситуативной и личностной тревожности (см. Гл. 1, § 1.1). Ситуативная (реактивная) тревожность, в отличие от личностной тревожности, определяется как психофизиологический ответ организма на стимул, вызванный беспомощностью индивида перед ситуацией [Spielberger 1972; 1983]. Это нашло отражение и в трактовке понятия «иноязыковая тревожность». Так, один из подходов определяет иноязыковую тревожность как форму ситуативно-обусловленной тревожности, связанную с изучением и использованием второго/иностранного языка (далее – Я2). Сторонники второго подхода трактуют иноязыковую тревожность как проявление личностной тревожности (см. Гл. 1, § 1.2). В любом случае очевидно, что иноязыковая тревожность должна рассматриваться в комплексе лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических подходов.

В связи с вышеизложенным, в качестве предварительного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва предполагается провести анкетирование испытуемых с применением опросных листов, составленных на основе: а) методики Ч.Д. Спилбергера (в переводе Ю.Л. Ханина), позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство (см. Приложение 1), и как состояние, связанное с текущей ситуацией (см. Приложение 3), б) теста Foreign Language Classroom Anxiety Scale (далее – FLCAS) [Horwitz et al. 1986], предоставляющего возможность диагностировать уровень иноязыковой тревожности (см. Приложения 3), и в) вопросника с макро- и микросоциологическими данными респондента. Предполагается, что статистический анализ результатов анкетирования с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из неё позволит определить уровень ситуативной, личностной и иноязыковой тревожности, их возможную взаимосвязь и проявление в контексте различных характеристик респондентов (см. Гл. 3, § 3).

Основной целью нашего исследования является изучение влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма. Лексика – это основа для построения речевого высказывания в силу того, что в слове аккумулируются фонетическая, грамматическая, синтаксическая, социокультурная, этнографическая и другие виды информации. Становление лексической компетенции обучаемых подразумевает не просто увеличение объёма лексикона Я2 обучающегося билингва, а приобретение знаний, умений и навыков, позволяющих оперировать словом во всём многообразии парадигматических и синтагматических связей и отношений (см. Гл. 2, § 2.2). Отсюда можно предположить, что влияние иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва будет проявляться неоднородно, в различной степени затрагивая компоненты структуры лексической компетенции.



С опорой на психолингвистический подход к проблеме становления и функционирования индивидуального ментального лексикона [Агибалов 1995; Венцов 2007; Доценко 2013; Залевская 1977; 1990; Золотова 2005; Караулов 1999; Овчинникова 2009; Свистунова 2009; Aitchison 1994; Anderson 1983; Fodor 1983; Paivio 2010; Pavlenko 2009; Pinker 1990; Dell et al. 1999; Rumelhart et. al. 1986] в диссертационном исследовании предпринята попытка изучения психологических аспектов усвоения иноязычной лексики, а именно влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва (основной этап экспериментального исследования), с применением в методов психолингвистического исследования: а) свободного ассоциативного эксперимента (см. Гл. 3, § 3) в качестве надёжного инструмента и достоверного средства анализа организации ментального лексикона обучающегося билингва и оценки сформированности его лексической компетенции на Я2 [Ягунова 2009], и б) метода прямого оценивания знания лексики на Я2, результаты которого смогут служить основанием для определения уровня сформированности лексической компетенции испытуемых (см. Гл. 3, § 3).

Поставленные цели предполагают решение следующих задач в ходе проведение многоэтапного исследования:

- обоснование используемых экспериментальных методов и методик;
- отбор экспериментального материала и участников исследования;
- проведение экспериментального исследования;
- качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования;
- выявление в ходе эксперимента зависимых переменных — лингвистических и экстралингвистических факторов влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида при искусственном билингвизме;

- выявление основных стратегий ассоциирования и идентификации, применяемых испытуемыми при осуществлении доступа к слову на Я2 в ситуации влияния иноязыковой тревожности;
- обобщение полученных результатов и интерпретация явлений и процессов, обнаруженных в ходе экспериментального исследования.

## **3.2. Исследование взаимосвязи личностной и иноязыковой тревожности**

### **3.2.1. Организация и проведение исследования**

Предварительный этап экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва подразумевал диагностику личностной и иноязыковой тревожности и выявление их возможной взаимосвязи. Было проведено анкетирование испытуемых на основании опросных листов, составленных с опорой на: а) методику Ч.Д. Спилбергера, позволяющую измерять тревожность как личностное свойство индивида (см. Приложение 1), б) тест Foreign Language Classroom Anxiety Scale (далее – FLCAS) [Horwitz et al. 1986], позволяющий диагностировать уровень иноязыковой тревожности, и в) вопросник с макро- и микросоциологическими данными (см. Приложение 2).

Основными методами исследования на этой стадии являлись анкетирование и шкалирование. Анкетирование проходило в очной форме в группах различной наполняемости (от 8 до 29 человек), в письменной форме с применением индивидуальной карточки-анкеты в течение двадцати минут. Результаты анкетирования подверглись статистическому анализу с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из неё в разрезе соответствующих характеристик респондентов. В методике определения уровня иноязыковой тревожности (FLCAS) вопросы распределялись в соответствии с подвидом иноязыковой тревожности следующим образом: 9 пунктов соотносились с отрицательной оценкой

опрашиваемого индивида со стороны окружающих, 5 пунктов – с его экзаменационной тревожностью, 8 пунктов – со страхом коммуникации на Я2, 11 пунктов – с психологическими проблемами в учебном процессе, т.е. на уроке в классе. В методике определения личностной тревожности как устойчивой характеристики человека (шкала тревоги Спилбергера) 10 пунктов являются прямыми вопросами и 10 пунктов – обратными вопросами (см. Приложение 2). До начала предварительного этапа экспериментального исследования с испытуемыми был проведён устный инструктаж по заполнению бланков анкет; кроме того, каждый комплект бланков сопровождался инструкцией по выполнению заданий (см. Приложения 1, 2).

В ходе подготовительного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва испытуемые (далее – ии.) должны были заполнить анкеты, отметив знаком «+» или галочкой каждое высказывание в вопросниках по шкале «согласен – затрудняюсь ответить – не согласен». Во время выполнения заданий в соответствии с инструкцией общение друг с другом исключалось, пользоваться словарями и телефонами, а также обсуждать ответы в аудитории запрещалось. Исследование проводилось анонимно.

Затем анкеты респондентов сравнивались с «эталонным ответом», под которым подразумевается вариант ответа, демонстрирующий наличие проявления тревожности в ответе на каждый вопрос в анкете, составленной на основе методики Ч.Д. Спилбергера (см. Табл. 1).

Табл. 1. Пример «эталонного ответа» в анкете, составленной на основе методики Ч.Д. Спилбергера (в переводе Ю.Л. Ханина)

№	Ответы	Согласен	Затрудняюсь ответить	Не согласен
1	Я спокоен			+
2	Мне ничто не угрожает			+
3	Я нахожусь в напряжении	+		
4	Я испытываю сожаление	+		
5	Я чувствую себя свободно			+

Результаты анкетирования испытуемых по выявлению уровня иноязыковой тревожности также были соотнесены с «эталонным ответом» (см. Табл. 2). Полученные данные подверглись статистическому анализу (см. § 3).

Табл. 2. Пример «эталонного ответа» в анкете, составленной на основе методики определения уровня иноязыковой тревожности (FLCAS)

№	Ответы	Согласен	Затрудняюсь ответить	Не согласен
1	Я не уверен в себе, когда говорю на уроке английского языка.	+		
2	Я не боюсь делать ошибки на английском языке.			+
3	Я боюсь, когда знаю, что меня спросят.	+		
4	Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке.	+		
5	Я не переживаю вообще, если будет больше уроков английского языка.			+

В качестве участников предварительного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося (искусственного) билингва в условиях учебного двуязычия выступили студенты 1–3 курсов факультета иностранных языков Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, изучающие английский язык в качестве основной специальности – 51 ии.: 39 девушек (76%) и 12 юношей (24%). Количественное распределение респондентов относительно курса обучения представлено в таблице (см. Табл. 3).

Табл. 3. Количественное распределение респондентов относительно курса обучения

1 курс		2 курс		3 курс	
19	38%	16	31%	16	31%

Для всех испытуемых русский язык является родным. Все респонденты являются гражданами Российской Федерации. Уровень владения Я2, по собственной оценке испытуемых (далее – ии.), приведён в таблице (см. Табл. 4).

Табл. 4. Оценка уровня владения Я2 студентами-билингвами  
в условиях учебного двуязычия

Уровень владения Я2	Количество ии.	
продвинутый	9	18%
средне-продвинутый	19	38%
средний	23	44%

### 3.2.2. Обсуждение результатов исследования

Полученные в результате сопоставления с «эталонным ответом» данные анкетирования испытуемых, проведённого в ходе предварительного этапа экспериментального исследования (см. Приложение 4), подверглись статистическому анализу с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из неё в разрезе соответствующих характеристик респондентов. Статистический анализ данных позволил найти ключевые показатели, отражающие однородность явления тревожности и устойчивость данного процесса. Среднее значение – это усреднённое значение всех данных, позволяющее рассчитать промежуточный показатель, необходимый для статистического анализа. Дисперсия – мера разброса данных вокруг среднего значения. Среднеквадратическое отклонение – это аналогичная величина, описывающая характер распределения данных в выборке. Разница между минимальным и максимальным значениями отображает диапазон возможных значений (см. Табл. 5).

Табл. 5. Результаты статистического анализа данных выборки в целом

Статистический показатель	Личностная тревожность	Иноязыковая тревожность
среднее	36,08	22,40
квадрат отклонений	15965,6	11828
минимальный	10,00	0,00

максимальный	70,00	60,61
дисперсия	319,31	236,5
среднее квадрат отклонений	17,8694	15,38

**Личностная тревожность.** Как видно из графика (см. Рис. 1), 30 ии. (59% всех опрошенных) имеют уровень тревожности в пределах нормы – от 18 до 54, 10 ии. (20%) показали высокий уровень тревожности – от 55 до 70, 11 ии. (22%) продемонстрировали низкий уровень тревожности – от 10 до 17.

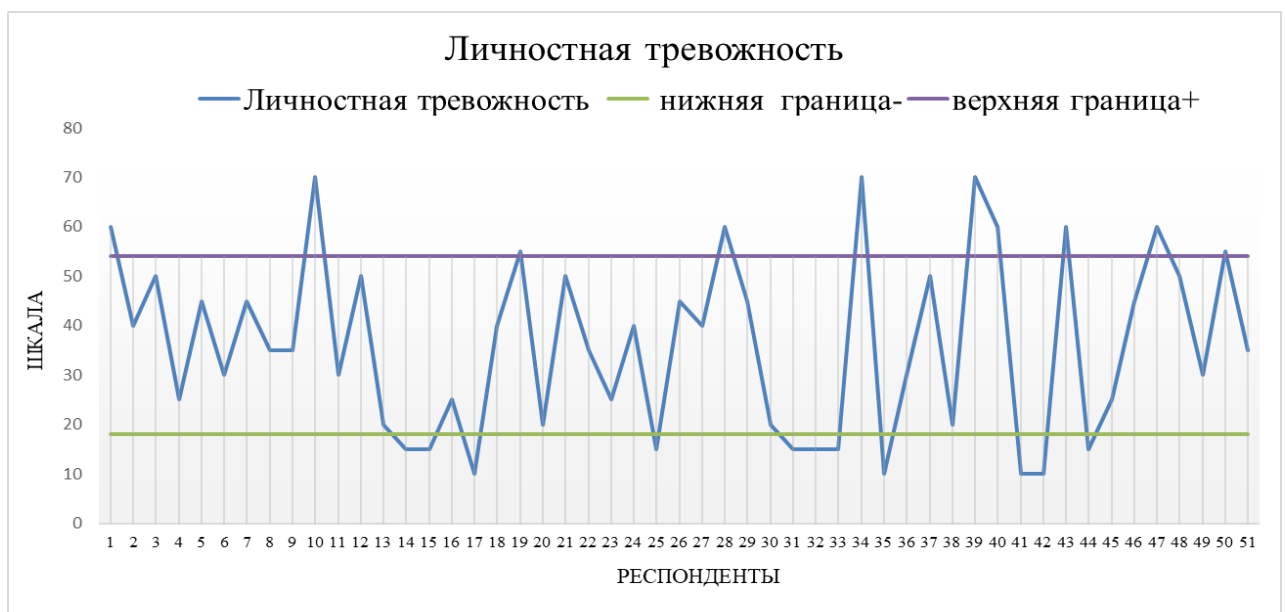


Рис. 1. Личностная тревожность в выборке в целом

Высокий показатель личностной тревожности даёт основание предполагать, что испытуемый имеет склонность испытывать состояние тревожности в различных ситуациях. Очень высокий показатель личностной тревожности прямо коррелирует с наличием невротического конфликта. Низкий уровень тревожности, напротив, может свидетельствовать о том, что испытуемый (далее при описании числовых результатов – и.) нуждается в повышении концентрации внимания и чувства ответственности [Дерманова 2002].

Наибольший интерес для анализа представляют ответы респондентов, находящиеся в поле за пределами верхней границы нормы уровня тревожности (выше 55) (см. Рис. 1). Высокий уровень личностной тревожности показали 7

девушек (2 ии. 1-го курса с продвинутым и средним уровнем владения Я2, 1 ии. 2-го курса со средне-продвинутым уровнем владения Я2 и 4 ии. 3-го курса с продвинутым уровнем владения Я2) и 3 юношей (1 ии. 1-го курса со средним уровнем владения Я2, 1 ии. 2-го курса со средне-продвинутым уровнем владения Я2 и 1 ии. 3-го курса с продвинутым уровнем владения Я2). Анализ анкет, составленных на основе методики Ч.Д. Спилбергера демонстрирует, что среди ии. 1-го курса превалирует высказывание 8 (*Меня тревожат возможные трудности*) – 13 ии. (68% всех опрошенных студентов 1-го курса); среди ии. 2-го курса – 12 (*Мне не хватает уверенности в себе*) – 12 ии. (75% всех ии. 2-го курса); ии. 3-го курса чаще отмечали высказывание 15 (*У меня бывает хандра*) – 13 ии. (81% всех ии. 3-го курса) (см. Приложение 4).

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что уровень личностной тревожности увеличивается к 3-му курсу респондентов, при этом проявление личностной тревожности не зависит от сформированности коммуникативной компетенции на Я2. Мы полагаем, что делать выводы о проявлении тревожности в контексте гендерной характеристики респондентов некорректно в силу ограниченного числа респондентов мужского пола (12 ии.).

**Иноязыковая тревожность.** Как видно из графика (см. Рис. 2), 31 ии. (61 % всех опрошенных) имеют уровень в пределах нормы – от 8 до 36, 8 ии. (16 %) показали высокий уровень тревожности – от 37 до 61, 12 ии. (23 %) продемонстрировали низкий уровень тревожности – от 0 до 7.

Высокий показатель иноязыковой тревожности даёт основание предполагать, что индивид испытывает состояние тревожности в различных ситуациях, связанных с усвоением и использованием Я2, что может оказывать негативное влияние на его когнитивные способности, угнетая языковые навыки, такие как чтение, аудирование, письмо, говорение и существенно сказываясь на уровне его коммуникативной, включая лексическую, компетенции (см. Гл. 1, § 1). Низкий уровень иноязыковой тревожности, напротив, может свидетельствовать о том, что испытуемый недостаточно внимателен и сконцентрирован.



Рис. 2. Иноязыковая тревожность в выборке в целом

Наибольший интерес для анализа представляют ответы респондентов, находящиеся в поле за пределами верхней границы нормы уровня иноязыковой тревожности (выше 37) (см. Рис 2). Высокий уровень иноязыковой тревожности показали 6 девушек (2 ии. 1-го курса с продвинутым и средним уровнем владения Я2, 3 ии. 2-го курса со средним и средне-продвинутым уровнем владения Я2 и 2 ии. 3-го курса с продвинутым уровнем владения Я2) и 2 юношей (1 ии. 1-го курса со средним уровнем владения Я2 и 1 ии. 3-го курса с продвинутым уровнем владения Я2). Анализ ответов по отдельным пунктам анкеты, составленной на основе FLCAS, демонстрирует, что на 1-м курсе более частотно утверждение 31 (*Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим английским*) – 13 ии. (24% всех ии. 1-го курса); на 2-м курсе – утверждение 33 (*Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов*) – 8 ии. (16% всех ии. 2-го курса); на 3-м курсе – утверждение 23 (*Мне всегда кажется, что мои одноклассники говорят на английском лучше меня*) – 11 ии. (22% всех ии. 2-го курса) (см. Приложение 5). Исходя из этого, можно сделать вывод, что на 1-м курсе у студентов более всего вызывает психологический дискомфорт опасение негативной оценки со стороны окружающих. Студенты



2-го курса наиболее обеспокоены проблемами, связанными с коммуникацией на Я2. Тревожные студенты 3 курса склонны ощущать себя менее компетентными, чем их сокурсники.

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что негативные эмоции, связанные с усвоением и использованием Я2, испытывают не только обучающиеся на начальных этапах формирования коммуникативной, включая лексическую, компетенции, но и студенты старших курсов профильного факультета, чья компетенция на Я2 уже сформирована на достаточно высоком уровне.

Как видно из графика (см. Рис. 3), высокий уровень личностной тревожности (выше 55) показали 8 ии., высокий уровень иноязыковой тревожности (выше 37) продемонстрировали 10 ии., причём, преимущественно, это разные ии. Только 2 ии. продемонстрировали наличие высокого уровня иноязыковой и личностной тревожности (точки 28 и 40 на графике), среди них: 1 студентка 1-го курса с продвинутым уровнем владения Я2 и 1 студент 1-го курса со средним уровнем владения Я2.



Рис. 3. Корреляция личностной иноязыковой тревожности

Результаты проведённого исследования позволяют предположить, что к переживанию иноязыковой тревожности склонны не только эмоционально

неустойчивые личности. Другими словами, говорить, что иноязыковая тревожность – это проявление личностной тревожности, не представляется возможным. Подтверждением служит коэффициент линейной корреляции Пирсона, равный 0,11, полученный в результате проверки взаимосвязи уровней иноязыковой и личностной тревожности в выборке в целом. Количественное выражение статистической зависимости даётся на основе шкалы Чеддока: полученный результат говорит об отсутствии существенной связи между личностной и иноязыковой тревожностью.

### **3.2.3. Выводы по исследованию взаимосвязи личностной и иноязыковой тревожности**

Результаты предварительного экспериментального исследования не подтвердили предположение, что эмоционально неустойчивые личности более склонны к переживанию иноязыковой тревожности, и именно предрасположенность субъекта к переживанию высокого уровня психологического напряжения объясняет тот «дебилитативный эффект», или ступор, который возникает в процессе овладения Я2 даже у одаренных и способных студентов [Аршава 2013].

Полученные результаты согласуются с мнением ряда специалистов (например, [Aida 1994; MacIntyre 1995; Wood 2015]), что иноязыковая тревожность – это форма ситуативно-обусловленной тревожности, и она не должна рассматриваться как черта характера или условие, вызывающее тревожность только в определённый момент (например, экзамен); это ситуационно-специфическое препятствие при усвоении и использовании Я2, связанное с тем, что изучение Я2, особенно продуцирование речи, является стрессовой ситуацией, так как значительно повышается вероятность совершения ошибок из-за необходимости речепроизводства на языке, который недостаточно усвоен. Кроме того, полученные данные позволяют предположить, что негативные эмоции, связанные с усвоением и

использованием Я2, испытывают не только обучающиеся на начальных этапах формирования коммуникативной компетенции, но и искусственные билингвы, чья компетенция на Я2 сформирована уже на достаточно высоком уровне.

### **3.3. Исследование влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида**

#### **3.3.1. Обоснование выбора экспериментального материала и отбор испытуемых**

Основной этап экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в условиях учебного билингвизма включал в себя три стадии:

Стадия 1: проведение **анкетирования** испытуемых с применением опросных листов, составленных с опорой на: а) методику Ч.Д. Спилбергера (в переводе Ю.Л. Ханина), позволяющую измерять тревожность индивида как состояние, связанное с текущей ситуацией (см. Приложение 3), б) тест Foreign Language Classroom Anxiety Scale (далее – FLCAS) [Horwitz et al. 1986], позволяющий диагностировать уровень иноязыковой тревожности, и в) вопросник с макро- и микросоциологическими данными (см. Приложение 2). Сопоставление результатов по обеим анкетам дало возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемых. На основе уровня актуальной и иноязыковой тревожности испытуемые были разделены на группы: 1 – ии. с высоким уровнем тревожности и 2 – ии. с низким и средним уровнем тревожности. Кроме того, результаты анкетирования позволили проследить взаимосвязь личностной и ситуативной тревожности и их проявление в контексте различных характеристик респондентов (см. Гл. 3, § 3).

Стадия 2: проведение **свободного ассоциативного эксперимента** (см. Глава 3, § 3). Выбор САЭ продиктован тем, что данный метод зарекомендовал себя как одно из наиболее доступных средств изучения языковой способности

индивида и, в частности, его коммуникативной и лексической компетенции на Я2 (см. [Агibalов 1995; Залевская 1977; 1990; 2011; 2014; Доценко 1999; Караулов 1999; Овчинникова 2009; Рогожникова 2000; Уфимцева 2010]). На сегодняшний день ассоциативный эксперимент признаётся надёжным инструментом анализа организации ментального лексикона обучающегося билингва, достоверным средством оценки сформированности его лексической компетенции и показателем уровня владения Я2. Используемые индивидом стратегии ассоциирования позволяют выявлять глубину проникновения слова в ментальный лексикон индивида, структуру лексикона, связи лексических единиц и соотношение слов с их референтами [Ягунова 2009].

Стадия 3: применение **метода прямого оценивания знания** (см. Гл. 3, § 3) через перевод предложений с Я2 на Я1, т.е. с английского языка на русский, и восстановление высказывания посредством выбора адекватной контексту лексической единицы. Результаты данного исследования позволили судить об уровне сформированности лексической компетенции испытуемых.

При отборе экспериментального материала мы руководствовались положением, что выделение во внутреннем лексиконе ядра и периферии в современной психолингвистике является общепринятым (см. [Залевская 1979; 1981; 2005; Золотова 1981; 1983; 1985]). Элементарность формы, наличие общего значения, высокая частотность употребления в речи носителей языка, а также тот факт, что эти единицы усваиваются преимущественно в первые годы жизни ребенка, позволяют считать языковые единицы ядром ментального лексикона [Золотова 2005]. Показателем усвоенности слова считается его лёгкая узнаваемость при чтении и аудировании, а также способность его адекватного употребления при говорении и письме [Лещенко 2005]. Относительно выбора частеречной принадлежности слов в качестве материала для исследования мы принимали во внимание тот факт, что в лингвистике имя существительное и глагол квалифицируются как некие «главные», наиболее коммуникативно значимые части речи [Агibalов 1995]. Существительные и, отчасти, прилагательные служат средством хранения и упорядочивания

сведений о предметах и явлениях реальной действительности, об их свойствах и отношениях [Уфимцева 2010].

Список лексики включал 30 единиц, отобранных из словаря [Oxford Learners Dictionaries URL] в соответствии с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе – Common Reference Levels: уровень A1 и A2 (Beginner/Starter Elementary и Elementary), B1 и B2 (Intermediate и Upper Intermediate) (см. Приложение 6). В список вошли знаменательные части речи – существительные, глаголы, прилагательные и наречия, усвоенные учащимися как в первые годы овладения Я2, так и на более поздних этапах обучения, входящие как в ядро ментального лексикона, так и являющиеся элементами его периферии. Таким образом, лексические единицы, включённые в экспериментальные списки, можно классифицировать следующим образом:

- Уровень овладения Я2 A1 и A2: *do, return, give, activity, work, floor, aunt, action, job, real, pain, prefer, invent, niece, speech, opportunity, ground, chat, heavy.*

- Уровень овладения Я2 B1 и B2: *occasion, complete, embarrassed, discover, permit, harm, take back, ashamed, shortly, briefly.*

Отметим, что количественное соотношение слов различных частей речи и их распределение в соответствии с уровнем овладения Я2 соответствует универсальным тенденциям усвоения языка вообще и закономерностям строения ядра лексикона носителей английского и русского языков в частности [Лещенко 2005]. По всей видимости, на более поздних этапах обучения происходит не только количественное, но и качественное переструктурирование ядра иноязычного лексикона, при этом расширение словарного запаса изучаемого языка происходит за счёт предикатов [цит. раб.]. Слова данной грамматической категории являются значительно более трудными для запоминания, узнавания и извлечения из памяти, так как они изменчивы в значении под семантическим давлением окружающих их слов, а также менее стабильны в межъязыковом переводе [Cruse 2000].

Все отобранные лексические единицы были использованы в задании аналитического типа: перевод предложения с английского языка на русский и выбор подходящей лексической единицы, называемый также методом завершения или восстановления высказывания (см. Приложение 7). На основе отобранных лексических единиц был составлен список слов-стимулов для проведения свободного ассоциативного эксперимента в письменной форме (см. Приложение 8).

В качестве участников эксперимента выступили три группы испытуемых (далее – ии.):

- студенты 1 и 2 курсов факультета иностранных языков Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, изучающие английский язык в качестве основной специальности – 47 ии.;

- студенты 1 и 2 курсов непрофильных факультетов Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, изучающие английский язык в качестве общеобразовательного предмета – 56 ии.

- учащиеся 10 классов среднеобразовательной школы № 71 г. Брянска, изучающие английский язык в качестве общеобразовательного предмета – 52 ии.

В общей сложности в анкетировании участвовали 155 человек: 108 девушек и 47 юношей. Количественное распределение ии. относительно курса обучения представлено в таблице (см. Табл. 6).

Табл. 6. Количественное распределение ии. относительно курса обучения

Группа респондентов	Курс обучения	
	1 курс	2 курс
студенты факультета иностранных языков	37	10
студенты неязыковых факультетов	43	13

В анкете личной информации о респонденте испытуемым было предложено указать академическую оценку по предмету «Английский язык» за последний год обучения в учебном заведении. На основании ответов ии. была

составлена сводная таблица успеваемости респондентов по учебному предмету «Английский язык» (см.Табл. 7).

Табл. 7. Сводная таблица успеваемости респондентов  
по учебному предмету «Английский язык»

Группа респондентов		Оценка по предмету «Английский язык»		
		«3»	«4»	«5»
Студенты факультета иностранных языков	1 курс	3	18	16
	2 курс	–	5	5
Студенты неязыковых факультетов	1 курс	4	21	18
	2 курс	2	7	4
Ученики средней школы	–	4	23	24

Для всех ии. русский язык является родным. Все респонденты являются гражданами Российской Федерации.

### 3.3.2. Выбор методов и методик, организация эксперимента

**Первая стадия** основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва подразумевала диагностику ситуативной и иноязыковой тревожности и их возможной связи, а также выявление испытуемых с высоким уровнем иноязыковой тревожности для дальнейшего анализа. На этой стадии было проведено исследование с применением анкет, составленных на основе методики Ч.Д. Спилбергера, теста FLCAS и вопросника с макро- и микросоциологическими данными (пол, курс обучения, гражданство, уровень владения языком) (см. Приложение 2, 3). Основными методами исследования на этой стадии являлись анкетирование и шкалирование. Шкалирование включалось в анкетирование. Анкетирование проходило в очной письменной форме по индивидуальной карточке-анкете в течение двадцати минут. В методике определения уровня иноязыковой тревожности (FLCAS) вопросы распределялись в соответствии с подвидом

иноязыковой тревожности следующим образом: 9 пунктов соотносились с отрицательной оценкой индивида со стороны окружающих, 5 пунктов – с экзаменационной тревожностью индивида, 8 пунктов – со страхом коммуникации на иностранном языке, 11 пунктов – с психологическими проблемами в учебном процессе, т.е. на уроке в классе. В методике определения ситуативной тревожности как состояния индивида, связанного с текущей ситуацией (шкала тревоги Спилбергера), 10 пунктов являются прямыми вопросами и 10 пунктов – обратными вопросами.

На первой стадии основного этапа экспериментального исследования испытуемые должны были заполнить анкеты, отметив знаком «+» или галочкой каждое высказывание в вопросниках по шкале «согласен – затрудняюсь ответить – не согласен». Полученные от респондентов анкеты сравнивались с «эталонным ответом». Под «эталонным ответом» подразумевается вариант ответа, демонстрирующий наличие проявления тревожности в ответе на каждый вопрос. Полученные данные подверглись статистическому анализу с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из неё в разрезе соответствующих характеристик респондентов.

**Вторая стадия** основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва представляла собой свободный ассоциативный эксперимент (далее – САЭ), в задачу которого вошло построение матриц ассоциативных реакций на список слов-стимулов, включающих существительные, глаголы, прилагательные и наречия на Я2 (в данном случае – английском языке), предположительно усвоенные испытуемыми как в первые годы овладения Я2, так и на более поздних этапах, входящие как в ядро ментального лексикона, так и являющиеся элементами периферии.

Слово-стимул при ассоциативном эксперименте выступает как импульс, «запускающий» процесс активации в ассоциативной сети внутреннего ментального лексикона и приводящий в предречевую готовность значительный её участок. В результате этого испытуемый вербализует один из находящихся в



предречевой готовности узлов [Караулов 1999]. Лексическая единица вызывает различные типы реакций на разных стадиях её интегрирования в индивидуальное знание. Другими словами, в зависимости от общего уровня развития навыков владения данным языком у конкретного индивида тип ассоциативных реакций будет меняться от формальных на начальных этапах до семантических на более поздних этапах формирования лексической компетенции [Медведева 1999]. Синтагматические и парадигматические реакции могут рассматриваться как свидетельство степени сформированности языковой системы и языковых (речевых) процедур, тематические – как наличие стереотипных внеязыковых ситуаций. Более того, синтагматические реакции могут стать, например, свидетельством сформированности механизмов сочетаемости, контекстно-вероятностной предсказуемости единиц лексикона, а парадигматические – сформированности разнообразных классов и механизмов выбора единицы из класса [Ягунова 2005]. Отсюда, заключительным шагом САЭ явилась качественная обработка результатов связи «стимул – реакция»: выявление различных типов языковых ассоциаций, языковых по форме исходного и конечного компонентов и ментальных по содержанию [Доценко 1999].

На второй стадии основного этапа экспериментального исследования испытуемым было необходимо записать свою реакцию на слова-стимулы как можно быстрее. Количество и язык ассоциативных реакций ии. – русский или английский – не ограничивались.

**Третья стадия** основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва представляла собой применение метода прямого оценивания знания с его методиками: а) восстановление высказывания; б) перевод предложений с Я2 на Я1.

Метод прямого оценивания знания широко используется в отечественных психолингвистических исследованиях. К прямым методам оценки относятся различные задания аналитического типа, в том числе перевод предложений с

Я2 на Я1 и завершение или восстановление высказывания [Денисенко, Чеботарёва 2008]. Метод восстановления высказывания также известен под названием «методика завершения» (closure procedure, cloze tests). Впервые данная методика была использована американским исследователем У. Тейлором в 1953 году. Сущность метода состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения путём замены каждого n-го слова пропуском (пробелом) одинаковой длины. Испытуемым предлагается восстановить текст, т.е. вставить пропущенные слова. Условием, обеспечивающим возможность восстановления разрушенного речевого сообщения, является его избыточность, определяющая возможность понимания как устной, так и письменной речи даже при наличии структурно-семантических помех (каковыми и являются пропуски элементов текста). Подразумевается, что если испытуемый владеет языком, на котором предъявляется задание, то для него не представляет труда понять сообщение и заполнить пропуски [Грудева 2008].

В нашем случае респондентам была предложена карточка с заданиями аналитического типа: перевод предложения с английского языка на русский и восстановление высказывания посредством выбора адекватной контексту лексической единицы (см. Приложение 7). Адаптированный под цели нашего исследования метод восстановления речевого высказывания позволяет удостовериться в степени овладения Я2 испытуемыми и в их способности ориентироваться в системе языковых знаков. Учитывая тот факт, что под лексической компетенцией понимается основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека дифференцировать контекстуальное значение слова, сравнивать объём его значения в Я2 и Я1, понимать структуру значения слова и выделять национально-специфическое в значении слова [Александров 2009], результаты данного исследования могут служить основанием для определения уровня сформированности лексической компетенции испытуемых.

На третьей стадии основного этапа экспериментального исследования обучающимся билингвам следовало подчеркнуть одно из двух предложенных

слов в соответствии со смыслом высказывания и перевести полученные предложение на Я1, т.е. на русский язык.

Эксперимент проводился очно, в группах различной наполняемости (от 8 до 29 человек), в письменной форме. Каждый испытуемый получил комплект отпечатанных бланков, включавший анкеты, карточку с заданиями аналитического типа (перевод предложений с английского языка на русский и восстановление высказываний посредством выбора адекватной контексту лексической единицы) (см. Приложение 7) и список из 15 слов-стимулов (см. Приложение 8). До начала эксперимента с испытуемыми был проведён устный инструктаж по работе над предложенными заданиями и заполнению бланков анкет; кроме того, каждый комплект экспериментальных бланков сопровождался инструкцией по выполнению заданий.

Во время выполнения всех заданий в соответствии с инструкцией общение друг с другом исключалось, запрещалось пользоваться словарями и телефонами и обсуждать ответы в аудитории. Эксперимент проводился анонимно.

### **3.3.3. Результаты исследования взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности у обучающихся билингвов**

Полученные в результате сопоставления с «эталонным ответом» данные анкетирования испытуемых подверглись статистическому анализу с использованием описательных статистик как общей выборки, так и различных подвыборок из нее в разрезе соответствующих характеристик респондентов. Статистический анализ данных позволил нам найти ключевые показатели, отражающие однородность явления тревожности и устойчивость данного процесса (см. Табл. 8). Среднее значение – это усреднённое значение всех данных, позволяющее рассчитать промежуточный показатель, который необходим для статистического анализа. Дисперсия – мера разброса данных вокруг среднего значения. Среднеквадратическое отклонение – это аналогичная

величина, описывающая характер распределения данных в выборке. Разница между минимальным и максимальным значениями отображает диапазон возможных значений (см. Табл. 8).

Табл. 8. Результаты статистического анализа данных в выборке в целом

Статистический показатель	СТ	ИТ
среднее	16,74	28,41
квадрат отклонений	47029	73518
минимальный	0,00	0,00
максимальный	80,00	100
дисперсия	305,39	480,51
среднее квадрат отклонений	17,4753	21,92

**Ситуативная тревожность.** Уровень ситуативной тревожности показывает интенсивность воздействия текущей ситуации на респондента. Как видно из графика (см. Рис. 4), 126 ии. (81% всех опрошенных) имеют уровень ситуативной тревожности в пределах нормы – от 0 до 34, 29 ии. (19%) показали высокий уровень тревожности – от 35 до 80, низкий уровень тревожности не зафиксирован. Высокий показатель ситуативной тревожности даёт основание предполагать, что испытуемый находится под воздействием стрессовой ситуации. Низкий уровень тревожности, напротив, может свидетельствовать о том, что испытуемый нуждается в активизации внимания, в возбуждении заинтересованности и активном включении в решение актуальных задач [Дерманова 2002].

Наибольший интерес для анализа представляют ответы респондентов, находящиеся в поле за пределами верхней границы нормы уровня тревожности (выше 35). Высокий уровень ситуативной тревожности показали 26 девушек (8 ии. средней школы, 10 ии. факультета иностранных языков: 7 ии. 1-го курса и 3 ии. 2-го курса, и 8 ии. 1-го курса непрофильных факультета) и 3 юношей (2 ии. 1-го курса факультета иностранных языков и 1 и. 1-го курса непрофильного факультета). По предмету «Английский язык» на оценку «5» успевают 16 ии. (5 ии. средней школы, 7 ии. факультета иностранных языков и 4 ии.

непрофильного факультета), на оценку «4» успевают 10 ии. (3 ии. средней школы, 4 ии. факультета иностранных языков и 3 ии. непрофильного факультета), на оценку «3» успевают 3 ии. (1 и. факультета иностранных языков и 2 ии. непрофильного факультета).



Рис. 4. Ситуативная тревожность в выборке в целом

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что ситуация анкетирования и выполнение задания аналитического типа (перевод и осуществление выбора подходящей лексической единицы) воспринимается как стрессовая 12-ю испытуемыми факультета иностранных языков (26% ии. этого факультета), 9-ю испытуемыми неязыкового факультета (17% ии. неязыкового факультета) и 8-ю учениками школы (16% ии. школы). Значительно больше тревожных обучающихся среди девушек – 26 ии. (24% всех опрошенных девушек), в то время как из юношей только 3 ии. (6% всех опрошенных юношей) продемонстрировали высокий уровень ситуативной тревожности, причём проявление тревожности не зависит от сформированности коммуникативной, включая лексическую, компетенции на Я2.

**Иноязыковая тревожность.** Как видно из графика (см. Рис. 5), 91 ии. (59% всех опрошенных) имеют уровень в пределах нормы – от 6 до 50, 27 ии. (17%) показали высокий уровень тревожности – от 51 до 100, 37 ии. (24%)

продemonстрировали низкий уровень тревожности – от 0 до 7. Напомним, что высокий показатель иноязыковой тревожности даёт основание предполагать, что испытуемый испытывает состояние тревожности в различных ситуациях, связанных с усвоением и использованием Я2, что может оказывать негативное влияние на его когнитивные способности, угнетая языковые навыки, такие как чтение, аудирование, письмо, говорение и существенно сказываясь на уровне его коммуникативной компетенции (см. Гл. 1, § 1.3). Низкий уровень иноязыковой тревожности, напротив, может свидетельствовать о том, что испытуемый недостаточно внимателен и сконцентрирован.



Рис. 5. Иноязыковая тревожность в выборке в целом

Наибольший интерес для анализа представляют ответы респондентов, находящиеся в поле за пределами верхней границы нормы уровня тревожности (выше 51) (см. Рис. 5). Высокий уровень иноязыковой тревожности показали 25 девушек (4 ии. средней школы, 7 ии. факультета иностранных языков: 6 ии. 1-го курса и 1 ии. 2-го курса, и 14 ии. непрофильного факультета: 12 ии. 1-го курса и 2 ии. 2-го курса) и 2 юноши (1 ии. 1-го курса факультета иностранных языков и 1 ии. 1-го курса непрофильного факультета). По предмету «Английский язык» на оценку «5» успевают 9 ии. (1 ии. средней школы, 2 ии. факультета иностранных языков и 6 ии. непрофильного факультета), на оценку «4» успевают 11 ии. (2

ии. средней школы, 4 ии. факультета иностранных языков и 5 ии. непрофильного факультета), на оценку «3» успевают 7 ии. (1 и. средней школы, 2 ии. факультета иностранных языков и 4 ии. непрофильного факультета).

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что студенты неязыкового факультета в большей мере испытывают иноязыковую тревожность – 15 ии. (26% всех ии. неязыкового факультета), при этом только 8 ии. факультета иностранных языков (17% всех ии. факультета иностранных языков) и 4 ии. школы (8% всех ии. школы) испытывают негативные эмоции, связанные с усвоением и использованием Я2. Значительно больше тревожных обучающихся выявлено среди девушек – 25 ии. (23% всех опрошенных девушек), в то время как из юношей только 2 ии. (4% всех опрошенных юношей) продемонстрировали высокий уровень иноязыковой тревожности. Интересно отметить, что обучающиеся, успевающие на «4» и «3» по предмету «Английский язык», в большей мере проявляют беспокойство относительно уровня сформированности своей коммуникативной компетенции на Я2, демонстрируя уровень иноязыковой тревожности выше нормы. Важно отметить, что тревожные студенты затратили в среднем от 5 до 20 минут больше времени на выполнение задания аналитического типа – перевод предложения и осуществление выбора подходящей лексической единицы.

При сопоставлении графиков иноязыковой и ситуативной тревожности можно отметить совпадение как максимальных, так и минимальных пиковых значений кривых (см. Рис. 6). Эти совпадения показывают, что 16 ии. (40% всех тревожных ии.) продемонстрировали наличие высокого уровня иноязыковой и ситуативной тревожности. Другими словами, испытуемые испытывают негативные эмоции при выполнении задания аналитического типа – перевод предложения и осуществление выбора подходящей лексической единицы. Подтверждением служит полученный в результате проверки взаимосвязи уровней иноязыковой и ситуативной тревожности в выборке в целом коэффициент линейной корреляции Пирсона, равный 0,55. Количественное выражение статистической зависимости даётся на основе шкалы Чеддока:

полученный результат говорит о заметной связи между ситуативной и иноязыковой тревожностями.

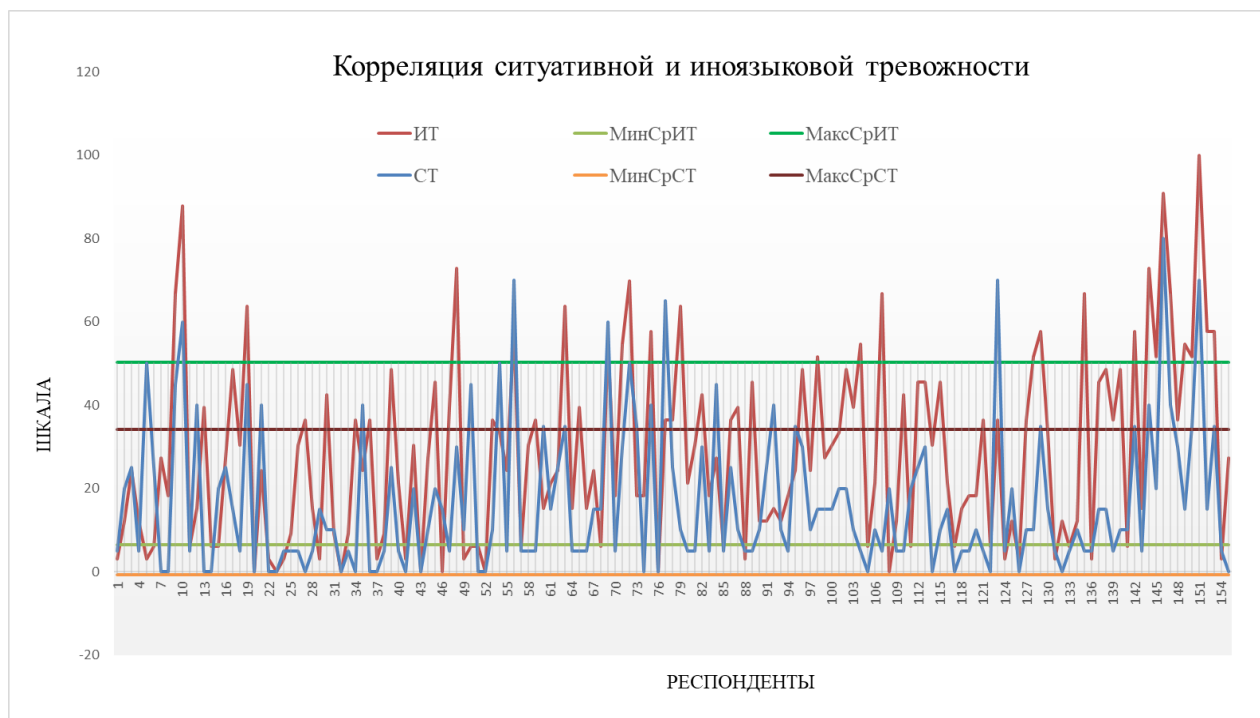


Рис. 6. Корреляция ситуативной и личностной тревожности

Таким образом, в результате анкетирования была выявлены группы испытуемых с а) высоким уровнем иноязыковой тревожности (далее – группа 1), в которую вошли 40 ии.: 9 ии. средней школы, 15 ии. факультета иностранных языков и 16 ии. непрофильного факультета, и б) средним и низким уровнем иноязыковой тревожности (далее – группа 2), в которую вошли 115 ии.: 43 ии. средней школы, 32 ии. факультета иностранных языков (26 ии. 1-го курса и 7 ии. 2-го курса) и 40 ии. непрофильного факультета (29 ии. 1-го курса и 11 ии. 2-го курса).

### 3.3.4. Выводы по исследованию взаимосвязи ситуативной и иноязыковой тревожности у обучающихся билингвов

Таким образом, в ходе первой стадии основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на



лексическую компетенцию обучающегося билингва были получены следующие результаты:

- иноязыковую тревожность испытывают учащиеся с разным уровнем сформированности лексической компетенции;
- выполнение задания аналитического типа – перевод и осуществление выбора подходящей лексической единицы – может восприниматься как стрессовое обучающимися билингвами разного возраста и уровня владения Я2;
- тревожным учащимся необходимо больше времени на выполнение задания по выбору лексической единицы адекватной замыслу и её правильному сочетанию с другими единицами в высказывании.

Объяснением полученных результатов может служить следующее предположение: тревожное состояние приводит к снижению концентрации при выполнении задания, так как мысли о потенциальной неудаче, неуверенность в своих знаниях, а также беспокойство по поводу мнения других нарушают течение когнитивных процессов, необходимых для выполнения академической задачи, связанной с функционированием слова на Я2. Тревожные ии. осознают это вмешательство и пытаются компенсировать его за счёт повышения прилагаемых к учебе усилий, затрачивая больше времени, чем их спокойные сверстники, но уровень достижений не отражает этих стараний. Наши результаты не противоречат выводам, полученным ранее другими исследователями (см. [Clément et al 1980; Gardner & MacIntyre 1993b; MacIntyre & Gardner 1989]).

### **3.3.5. Результаты свободного ассоциативного эксперимента**

Вторая стадия основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва подразумевала проведение свободного ассоциативного эксперимента в письменной форме, в результате которого было получено 3746 вербальных ассоциаций. Общее количество отказов – 329, что составляет 9 %

от общего количества ответов. Общие количественные характеристики проведённого эксперимента отражены в таблице (см. Табл. 9).

Табл. 9. Количественная характеристика эксперимента

Группа ии.	Кол-во ии.	Кол-во ответов	Кол-во отказов	Общее кол-во ии.	Общее кол-во ответов	Общее кол-во отказов
Группа 1 (ии. с высоким уровнем иноязыковой тревожности)	40	1021	64	155	3746	329
Группа 2 (ии. со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности)	115	2725	265			

Напомним, что в результате проведения анкетирования в ходе первой стадии экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва (см. Гл. 3, § 3), была выявлена группа испытуемых с высоким уровнем иноязыковой тревожности (далее – группа 1), в которую вошли 40 ии. В группу испытуемых со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности (далее – группа 2) вошли 115 ии.

Интерпретация полученных в ходе САЭ результатов проходила в соответствии с принципом анализа материалов психолингвистического экспериментального исследования, разработанным А.А. Залевской [1990; 1992; 2011]. Он базируется на группировке реакций по общности основания для их связи с исходным словом-стимулом при учёте феноменов глубинного уровня. Вопрос классифицирования всего разнообразия реакций, продуцируемых испытуемыми, является ключевым для анализа экспериментальных данных. Все продуцируемые в САЭ реакции могут быть подразделены на **межъязыковые** (ассоциат выражен иным, чем стимул, языковым кодом) и **внутриязыковые** (слово-реакция представляет собой единицу того же языка, что и стимул) [Лещенко 2005: 46–48]. Так же, как и внутриязыковые, все межъязыковые реакции могут быть разделены на **поверхностные**

(формальные) и **глубинные** (семантические), на **непосредственные** и **опосредованные**, на **синтагматические** и **парадигматические**.

**Формальные межъязыковые реакции** продуцируются в том случае, когда в центре внимания испытуемых оказываются звукобуквенные характеристики стимула, что приводит к поиску соответствий на уровне фонем или графем. В таком случае имеется некоторое подобие (с точки зрения русскоязычного испытуемого) звуковой/графической формы между английским словом-стимулом и русским словом-реакцией.

**Семантические межъязыковые реакции**, как и внутриязыковые, могут производиться на основе актуализации поверхностных либо глубинных семантических связей стимула. Ответы, основанные на актуализации поверхностных семантических связей, включают:

- реакции – **переводные эквиваленты**: например, *book* – книга; *table* – стол; *friend* – друг и другие (здесь и далее стимулы выделяются полужирным курсивом, а ассоциативные реакции – простым курсивом);
- **синтагматические реакции**: например, *tea* – пить; *girl* – красивая, *give* – мне, *open* – дверь;
- **парадигматические реакции**: например, *tea* – кофе; *cat* – собака; *son* – отец; *open* – закрыть.

Помимо разделения на формальные и семантические, все межъязыковые реакции могут быть классифицированы как **непосредственные** и **опосредованные** [Лещенко 2005: 46–48].

**Непосредственными межъязыковыми реакциями** являются реакции формального типа и реакции – переводные эквиваленты (примеры см. выше), подразумевающие отсутствие промежуточного элемента, опосредующего переход от стимула к реакции.

**Опосредованными межъязыковыми реакциями-ассоциациями** являются следующие:

- а) реакции, при которых в качестве пресуппозиции выступает **эквивалентный перевод** иноязычного стимула: например: *word* – [слово]– о

полку *Игоре*е; *life* – [жизнь] – прекрасна; *hungry* – [голодный] – как волк [цит. раб.: 46–48].

Для установления ассоциативных зависимостей между словами-стимулами и реакциями испытуемых нами были составлены матрицы ассоциативных реакций (см. Приложение 5) по примеру матрицы в работе [Денисенко, Чеботарёва 2008: 98–99], которую мы несколько изменили с учётом критериев классификации ассоциативных реакций, предложенных в [Лещенко 2005: 46–48].

Проанализируем реакции на слова-стимулы в группе 1 (далее – гр. 1) с высоким уровнем иноязыковой тревожности и в группе 2 (далее – гр. 2) со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности.

### **3.3.6. Влияние характеристик слов-стимулов на активизацию процесса ассоциирования**

На этапе обработки результатов свободного ассоциативного эксперимента подробно анализировались заполненные экспериментальные бланки, после чего всё многообразие полученных реакций разбивалось на основные типы и подтипы (см. Приложение 10). Изначально все полученные в ходе САЭ ответы были разделены на две основные группы: 1) реакции, в которых эксплицировалась та или иная стратегия ассоциирования стимула и 2) реакции-отказы от ассоциирования (далее – отказы). В подавляющем большинстве исследований, основанных на применении метода ассоциативного эксперимента, отказы никак не анализируются, исследователи ограничиваются лишь указанием процента таких реакций от общего количества ответов [Лещенко 2005]. Мы полагаем, что анализ отказов является не менее информативным, чем анализ представленных ассоциативных реакций: отказы позволяют сделать определённые выводы о характере предъявляемых в ходе эксперимента слов-стимулов, вызывающих сложности при ассоциировании и идентификации в группах испытуемых.

Распределение количества отказов неравномерно относительно групп ии.

Рассмотрим все слова-стимулы в соотношении с количеством реакций-отказов в каждой из групп испытуемых.

В гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности были выявлены отказы на следующие стимулы:

Отказов более 10%: *permit, action, briefly*.

Отказов от 5 до 10%: *harm, speech, opportunity, give, real, ashamed*.

Отказов до 5%: *invent, heavy, take, ground*.

На слова-стимулы *aunt, job* отказы не зафиксированы.

В результате анализа реакций, полученных от участников гр. 2 (ии. с низким и средним уровнем иноязыковой тревожности) были выявлены отказы на следующие стимулы:

Отказов более 10%: *permit, briefly, ashamed*.

Отказов от 5 до 10%: *harm, speech, opportunity, heavy, action, give, take, ground*.

Отказов до 5%: *invent, aunt, job, real*.

В результате анализа списков слов, полученных в обеих группах, очевидно, что для участников гр. 2 с низким и средним уровнем иноязыковой тревожности стимульный материал оказался более сложным для идентификации.

Рассмотрим зависимость результатов процесса ассоциирования от частеречной принадлежности и частотности употребления стимулов в речи.

Значимость фактора «часть речи» при ассоциировании слова отмечалась в ряде работ на материале русского и английского языков (см. [Кубрякова 2004; Цейтлин 2000]). Проанализируем полученные результаты (см Рис. 7). В обеих группах процент отказов на стимулы, выраженные именем существительным (*aunt, job, speech, opportunity, action, ground*), является неравномерным и варьируется от 0% до 13% (гр. 1) и от 3,5% до 9,5% (гр. 2). Результаты нашего исследования демонстрируют, что «первичность» существительного не является решающим фактором при ассоциировании слова.

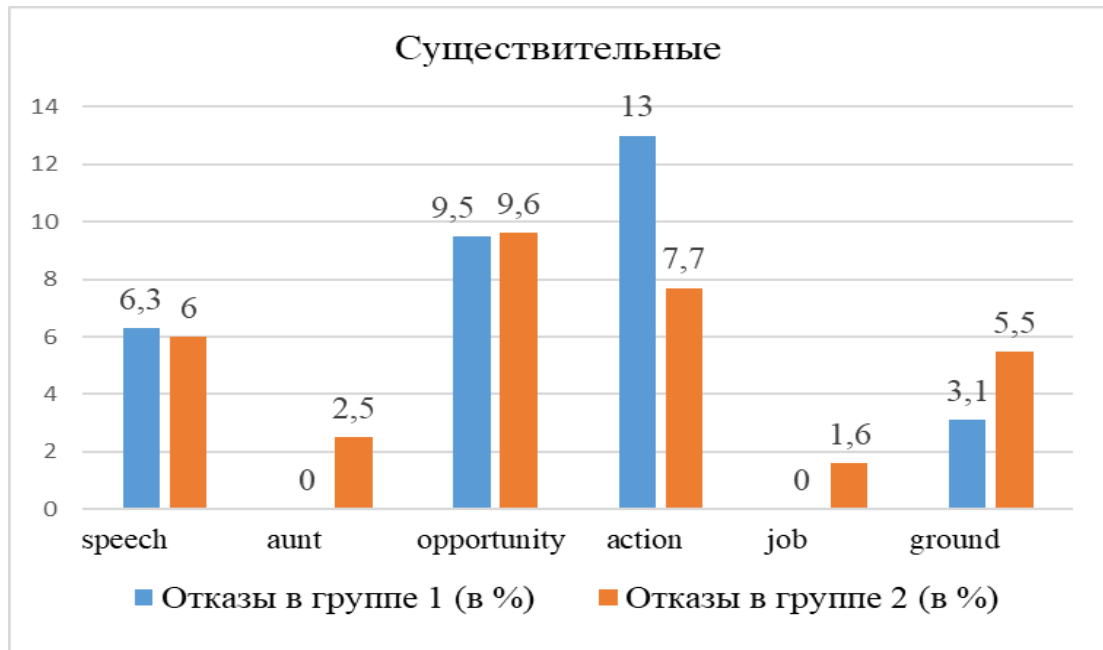


Рис. 7. Соотношение фактора «часть речи» и реакций-отказов для имён существительных в задаче на ассоциирование

Количество отказов при ассоциировании глаголов, имен прилагательных и наречий также неравномерно (см. Рис. 8). Можно заметить, что количество отказов на глаголы *invent*, *harm*, *give*, *take* не превышает 6% в гр. 1 и 7,5% в гр. 2, тогда как на глагол *permit* не смогли предложить никакой реакции 14,2% ии. в гр. 1 и 10,6 % ии. в гр. 2. Из имён прилагательных *heavy*, *real*, *ashamed* и наречия *briefly* наибольшую сложность в обеих группах вызвало наречие *briefly* (14,2% отказов в гр. 1 и 10,1% в гр. 2). На прилагательное *ashamed* в гр. 2 получено 12% отказов.

Таким образом, среди стимулов, на которые было получено максимальное количество отказов (более 10%), представлены слова разных знаменательных частей речи: имена существительные и прилагательные, глаголы и наречие. Объяснением этому может служить утверждение об особой роли образов объектов и людей для формирования невербальных и вербальных значений слов, оформляющихся затем в самостоятельные части речи. Корректнее ставить вопрос не о преимуществе той или иной части речи или морфологической категории, а о ведущей роли предметности как центрального

компонента, вокруг которого формируются значения слов начального лексикона [Золотова 2005].

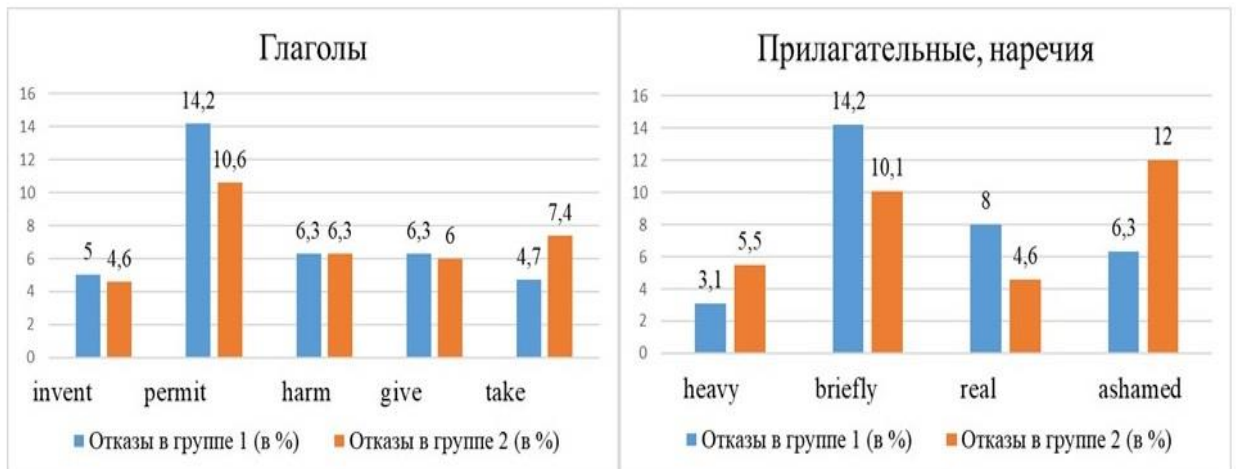


Рис. 8. Соотношение фактора «часть речи» и реакций-отказов для глаголов, имён прилагательных и наречий в задаче на ассоциирование

Проанализируем влияние частотности употребления в речи слов-стимулов на возникновение затруднений у испытуемых при их ассоциировании в ходе САЭ. Рассматривая фактор частотности, нельзя забывать о том, что он относится к числу чисто лингвистических характеристик слова как единицы лексико-семантической системы языка: речь идёт о частоте употребления, понимаемой как частота встречаемости слова в текстах, преимущественно письменного жанра [цит. раб.]. Анализируя полученные в обеих группах результаты, можно заметить, что существительные вызывают меньше отказов, чем слова других частей речи при условии, что мы сравниваем лексические единицы, усвоенные на ранних этапах формирования лексической компетенции обучающегося билингва (см. Рис. 9).

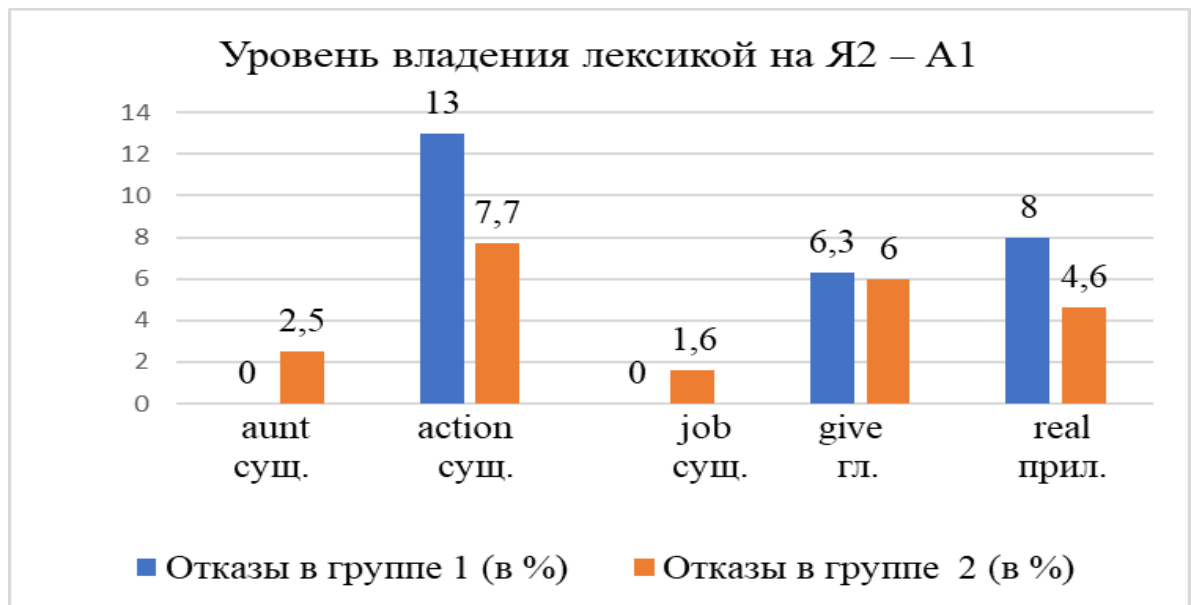


Рис. 9. Соотношение фактора «частотность употребления» и реакций-отказов для высокочастотной лексики

В исследовании [Сазонова 2000] отмечается, что высокочастотные слова распознаются быстрее, а длина слова не влияет на скорость и качество его распознавания [Золотова 2005]. Однако такая чёткая закономерность не наблюдается при сравнении с менее частотными лексическими единицами (см. Рис. 10). При этом задача полностью объективного «измерения» частотности слов по своей природе неразрешима, поскольку результаты подсчётов всегда будут зависеть от размера корпуса и выбора входящих в него текстов [Вежбицкая 1996; Золотова 2005].

Данные нашего исследования согласуются с позицией Тверской психолингвистической школы, рассматривающей лексикон как самоорганизующуюся систему, имеющую ядро и периферию [Золотова 2005; Медведева 1999; Рогожникова 2000; Сазонова 2000]. Единицы ядра – это слова, хорошо знакомые человеку с детства, доступ к которым в норме ничем не затруднён, в том числе по причине их частотности, взаимодействующей с другими параметрами, такими как, например, узнаваемость. Постоянная востребованность таких единиц создаёт эффект частоты слова в процессах речевой деятельности человека [Золотова 2005: 23–24.].



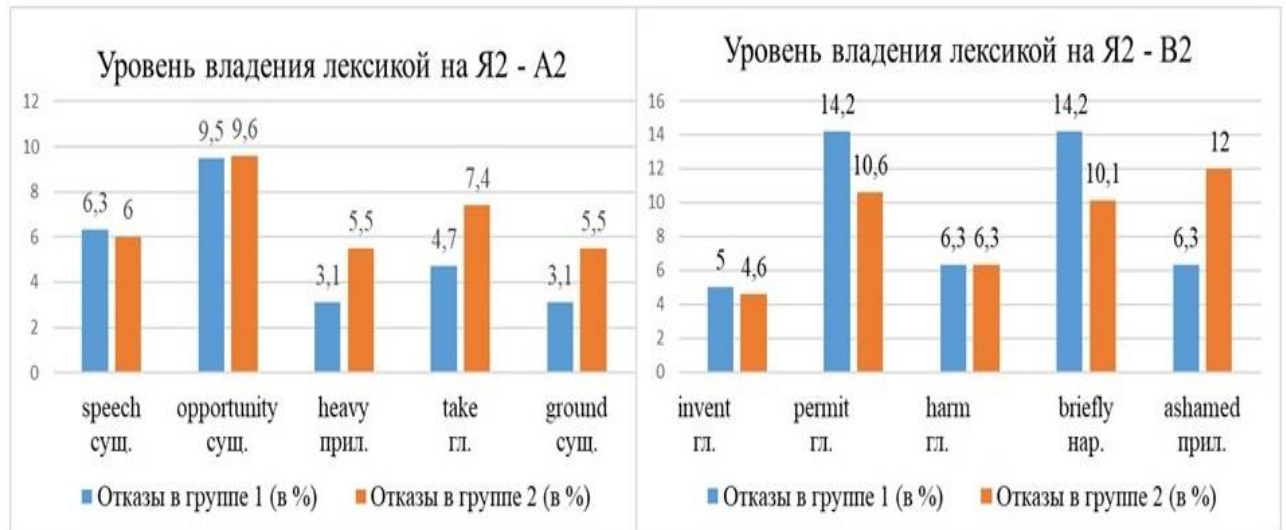


Рис. 10. Соотношение фактора «частотность употребления» и реакций-отказов для менее частотной лексики

Любопытно отметить, что в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности слова-стимулы *real*, *action* вызвали сложность при ассоциировании. Количество отказов на стимул *real* составило 8%, на стимул *action* – 13%. В качестве фактора, затрудняющего усвоение слов Я2, разными авторами называется также мнимая семантическая прозрачность слов, в связи с чем обучающиеся склонны избегать их использования [Медведева 1999]. Напомним, что тревожные студенты из-за страха совершения ошибки предпочитают отказаться от речевой деятельности на Я2 [MacIntyre 1995]. Вероятнее всего, на этапе ассоциирования лексической единицы ии. выбрали в качестве стратегии преодоления затруднения стратегию «опущения высказывания» [Медведева 1999]. Основными причинами использования стратегий ухода от лексического поиска являются, на наш взгляд, следующие: недостаток когнитивных ресурсов на Я2, уверенность в необязательности употребления данного слова, личностные и психологические особенности обучающихся билингвов, настроение в момент проведения эксперимента [Корниевская 2012] (см. Гл. 2, § 2.5).

Итак, анализ слов-стимулов, вызывающих сложность при ассоциировании испытуемыми, выявил следующие закономерности, определяющие функционирование английского слова на письме:

- принадлежность к части речи (наиболее просто ассоциируются имена существительные, тогда как глаголы вызывают затруднения). Будет справедливо отметить, что существительные и прилагательные действительно ассоциируются легче, чем глаголы, если говорить об одинаково частотных лексических единицах в речи индивида;
- наиболее значимым фактором влияния в задаче на ассоциирование является не частеречная принадлежность стимула, а частотность употребления данной лексической единиц (наиболее просто ассоциируются слова, относящиеся к элементарным уровням владения Я2 – А1 и А2, тогда как слова самостоятельного уровня В2 вызывают затруднения).

Необходимо отметить, что сравнение стимулов, реакцией на которые явился отказ, не выявил принципиальных различий в качественном распределении таких реакций среди испытуемых в обеих группах. Что касается количества стимулов с отказами, то следует отметить, что подавляющее большинство таких реакций приходится на группу 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности. Это можно объяснить отсутствием необходимого для решения речемыслительной задачи эмоционального фона, так называемого «состояния эмоциональной активации», включённого в сам процесс поиска решения [Васильев 2008]. Эмоциональное напряжение, выявленное у обучающихся билингов в группе 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности, можно считать тем самым необходимым условием, обуславливающим успешное функционирование слова на Я2 на этапе его ассоциирования с другими словами в ментальном лексиконе индивида.

### **3.3.7. Анализ ассоциативных реакций испытуемых с высоким уровнем тревожности**

Проанализируем результаты САЭ в группе 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности. Напомним, эта группа была выявлена в результате проведенного анкетирования (см. Гл. 3, § 3). В неё вошли 40 ии.: 9 ии. средней школы, 15 ии. факультета иностранных языков (12 ии. 1-го курса и 3 ии. 2-го курса) и 16 ии. непрофильного факультета (14 ии. 1-го курса и 2 ии. 2-го курса).

Среди полученных от испытуемых реакций в большей или меньшей степени представлены все типы: формальный, формально-семантический, опосредованный, семантический (синтагматический, парадигматический), межъязыковой (стимул представлен средствами Я1, т.е. русского языка, а реакция – средствами Я2, т.е. английского языка) и внутриязыковой (стимул и реакция представлены средствами Я2).

Актуализация межъязыковых связей стимула соотносится с моделью субординативного билингвизма У. Вайнрайха (см. Гл. 2), при котором система Я2 выстраивается на основе Я1 и вступает с ним в отношения субординации (подчинительности). Такие реакции были названы **субординативными**. Актуализация внутриязыковых связей стимула свидетельствует об относительной дифференциации лексических систем Я1 и Я2 во внутреннем лексиконе обучающегося билингва. По аналогии с моделью координативного билингвизма в терминах У. Вайнрайха такие реакции были названы **координативными** [Лещенко2005: 77–78].

Подавляющее большинство ассоциативных пар (67%) в гр. 1 представлено ассоциациями **координативного (внутриязыкового)** типа: AUNT – *family* (8 ии.), *woman* (3), *sister* (3), *mother* (3), *uncle* (2), *kindness*, *presents*, *love*; GROUND – *flower* (5), *tree* (3), *grass* (3), *the Earth* (5), *our planet* (2), *place* (2), *rain* (2), *death*, *graveyard*; JOB – *work* (10), *money* (6), *opportunity* (3), *payment* (3), *occupation* (3), *time* (2), *teacher* (2), *dentist* (2), *office* (2), *medicine*, *harm* – *health* (5), *pain* (7), *blood* (5), *damage* (2), *death* (2), *smoking*, *drugs*, *alcohol*; ACTION – *activity* (3), *motion* (2), *teacher*, *operation* (2), *sport*, *event*, *motivation*; GIVE – *get* (3), *take* (4), *put*, *borrow*, *present* (6), *gift* (5); PERMIT – *freedom* (2), *opportunity* (2), *parents* (2), *chance*; TAKE – *to get* (2), *to give* (2), *to*

*need* (2), *to use* (2), *to permit*; HEAVY – *pain* (3), *breath* (3), *dinner* (3), *strong* (5), *hard*, *difficult*.

Количество ассоциаций **субординативного (межъязыкового)** типа достигает 33%: ACTION – *активность, движения, спорт, правильное, быстрое, аккуратное*; AUNT – *крестная, дядя, линия отца, детство*; GROUND – *Земля, планета, поверхность, гроб*; JOB – *зарплата* (2), *наслаждение, упорство, специальность, деньги*; HARM – *алкоголь, курение, еда, люди, здоровье, наркотик, воздух, боль, стресс*; GIVE – *безвозмездно, шоколад, мармелад, совет, конфета*.

Обратим внимание на то, что актуализация координативных связей характерна преимущественно для слов элементарного уровня компетенции Я2 – A1, A2: AUNT – *family* (8 ии.), *woman* (3), *sister* (3), *mother* (3), *uncle* (2), *kindness*, *presents*, *love*; GROUND – *flower* (5), *tree* (3), *grass* (3), *the Earth* (5), *our planet* (2), *place* (2), *rain* (2), *death*, *graveyard*; JOB – *work* (10), *money* (6), *opportunity* (3), *payment* (3), *occupation* (3), *time* (2), *teacher* (2), *dentist* (2), *office* (2), *medicine*; HARM – *health* (5), *pain* (7), *blood* (5), *damage* (2), *death* (2), *smoking*, *drugs*, *alcohol*.

Представляется закономерным увеличение количества реакций-отказов и уменьшение количества координативных реакций на слова самостоятельного уровня компетенции Я2 – B2: PERMIT – *freedom* (2), *opportunity* (2), *parents* (2), ASHAMED – *red* (2), *embarrassed* (2), *bad*, BRIEFLY – *shortly* (7), *quickly*, *fast*. По всей видимости, в данном случае мы имеем дело с проявлением так называемого «блокирующего эффекта», выражающегося в торможении процесса формирования внутриязыковых связей слова в ходе изучения. Постоянное использование на занятиях переводных методов обучения и заучивания слов списком вместе с эквивалентными словами на Я2 ведёт к формированию так называемых «парных ассоциатов» (*paired associates*), или переводной пары, первый элемент которой автоматически влечёт за собой актуализацию второго, что становится основной причиной, ограничивающей становление внутриязыковых связей иноязычных лексических единиц

[Лещенко 2005; Elliot & Adepoju 1997]. Степень выраженности «блокирующего эффекта» зависит от характеристик конкретного английского слова. «Блокирующий эффект» характерен, преимущественно, для сложных с точки зрения обучающегося слов, которые в большей мере, чем простые для обучающегося слова тяготеют к образованию субординативных связей. Это свидетельствует о том, что зависимость блокирования от сложности стимула представляет собой временное явление и ослабевает с увеличением периода обучения [Лещенко 2005].

Полученные нами данные подтверждают положение о динамической модели сосуществования Я1 и Я2 в сознании двуязычного индивида, подразумевающей последовательный переход от субординативного типа двуязычия к координативному (см. подробно в [Залевская 1996; Groot & Hocks 1995]): высокий уровень лексической компетенции характеризуется более частым оперированием координативными связями. В то же время сам по себе низкий уровень владения Я2 не исключает возможности актуализации внутриязыковых (беспереводных) связей слова [Лещенко 2005].

Рассмотрим координативные (внутриязыковые) реакции в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности в зависимости от актуализированного в сознании испытуемых на момент участия в САЭ яруса внутреннего лексикона, который, по мнению большинства исследователей, имеет уровневое строение и включает поверхностный ярус форм и глубинный ярус смыслов; при этом предполагается, что единицы обоих ярусов могут функционировать относительно самостоятельно [Залевская 2011; 2014] (см. Глава 2, § 2.3.).

Итак, **формальные реакции** основаны на ассоциировании стимула на уровне формы. Такие реакции подразумевает минимальную степень интеллектуальной активности индивида [Залевская 2011]. Испытуемый в процессе ассоциирования опирается лишь на экспонент слова, данные реакции являются семантически немотивированными, связи в паре стимул–реакция устанавливаются на фонологической/графической основе: BRIEFLY – *butterfly*;

HARM – *arm, hard*, GROUND – *coffee* (Гранд); PERMIT – *premier*; ASHAMED – *ham, Asha* (имя); SPEECH – *peach, piece*.

Стратегия ассоциирования слова по сходству звуко-буквенного комплекса отражает начальный этап поиска любого слова в индивидуальном лексиконе и лишь высокий уровень автоматизации, неосознаваемость индивидом этой мыслительной операции делает её малонаблюдаемой в экспериментальных условиях [Сазонова 2000: 107–108].

В результате опоры на корневую морфему возникают реакции **формально-семантического** типа: GROUND – *grounding* (2 ии.), *playground* (3); ACTION – *activity* (3), *act* (3), *actor*; REAL – *reality*; HARM – *harmful*. По всей видимости, такие реакции свидетельствуют о двух типах структурированности ментального лексикона: наличии в нём «гнёзд» однокорневых слов и словообразовательных «гнёзд», в пределах которых и осуществляется поиск слова-реакции [Доценко 2003: 9].

**Парадигматические реакции** представляют собой гомогенные по частеречной характеристике, т.е. принадлежащие к той же, что и стимул, части речи [Денисенко, Чеботарева 2008]: AUNT – *family* (8 ии.), *woman* (3), *sister* (3), *mother* (3), *uncle* (2), *evil*, *house*, *kindness*, *presents*, *love*; BRIEFLY – *shortly* (7), *quickly*, *fast*, *fluently*; TAKE – *to get* (2), *to give* (2), *to need* (2), *to use* (2), *to permit*; JOB – *work* (10), *money* (6), *opportunity* (3), *payment* (3), *occupation* (3), *time* (2), *teacher* (2), *dentist* (2), *office* (2), *medicine*, *boss*, *jacket*; GROUND – *flower* (5), *tree* (3), *grass* (3), *the Earth* (5), *our planet* (2), *place* (2), *rain* (2), *death*, *graveyard*; ACTION – *operation* (2), *motion* (2), *teacher*, *motivation*, *sport*, *event*; HEAVY – *strong* (5), *hard*, *difficult*; ASHAMED – *red* (2), *embarrassed* (2), *bad*, *wrong*, *good*; opportunity – *chance* (5), *freedom* (4), *choice* (2), *work* (4), *possibility*, *experience*, *future*; SPEECH – *language* (4), *chat* (3), *conversation* (2), *politics* (3), *dialogue* (2), *teacher* (3), *voice*, *speaker*; INVENT – *study*, *discover*; REAL – *natural* (3), *true* (2), *clear*, *difficult*, *fantastic*, *fake*. Парадигматические реакции отражают системные отношения между единицами и производятся на основе знания семантического сходства или противопоставления на уровне лексической системы языка, а

также способности стимула и реакции замещать друг друга в некотором контексте [Cruse 2000].

**Синтагматические реакции** – это реакции, принадлежащие к иной, чем стимул, части речи и способные составлять с ним грамматически оформленное словосочетание [Денисенко, Чеботарева 2008]: HARM – *health* (5 ии.), *pain* (7), *blood* (5), *damage* (2), *death* (2), *smoking*, *drugs*, *alcohol*; GIVE – *never give up*, *a present* (6), *a gift* (5), *a hand*, *give up*, *give away*, *me a reason*, *money*, *emotions*, *job*; GROUND – *floor* (5), *green* (2); REAL – *life* (4), *love* (2), *friend*, *scare*, *problem*, *danger*, *star*, *world*, *story*; HEAVY – *pain* (3), *breath* (3), *dinner* (3), *lessons*, *exams*, *work*, *stone*, *music*, *rain*, *barbell*; JOB – *busy* (3), *tired* (2), *hard* (2); TAKE – *a hand* (2), *part* (2), *a thing* (3), *time*, *a present*, *take away*, *an apple*, *food*; ACTION – *share* (2), *fast* (2), *decided*, *slow*; PERMIT – *freedom* (2), *opportunity* (2), *parents* (2), *chance*, *action*, *movement*; SPEECH – *literacy* (2), *interesting*, *loud*, *shy*, *good*; INVENT – *robot*, *machine*, *airplane*, *scientific*; BRIEFLY – *to tell*, ASHAMED – *on you*, *to feel*; OPPORTUNITY – *new*, *free*, *achieve*, *offer*.

Также, в процессе ассоциирования ии. могут производить **непосредственные реакции** (реагирование непосредственно на предъявленный стимул), либо **опосредованные** (слово-реакция может быть связано со стимулом посредством некоего третьего, формально не выраженного члена, что демонстрирует процесс идентификации слова с использованием стратегии подмены одного иноязычного слова другим наиболее хорошо знакомым индивиду [Лещенко 2005] (см. Гл. 2, § 2). Таким образом, индивид встраивает незнакомое слово в свой ментальный лексикон. К последним можно отнести следующие реакции в нашем эксперименте: BRIEFLY – [brief] *speech* (2 ии.), [cut] *hair*, [retell] *book*, [say] *the main thought*, [brief] *happiness*; ASHAMED – [shame] *lie* (6), *indoor voice*, *conscience*, *tears*, *pity stress*; INVENT – [invention] *scientist* (4), *discovery* (4), *science*, *technology*, *brain*, *environment*; briefly – [briefing] *meeting*.

Необходимо отметить, что не только характеристики слов, но и индивидуальная оценка слова испытуемым является важным фактором

активизации процесса ассоциирования. Так, среди участников гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности 36% ии. на стимулы предложили цепочки реакций, состоящие более чем из трёх слов: среди них слова-стимулы *job* (5 ии.), *speech* (7), *ground* (7), *harm* (7), *heavy* (12). Данный факт может говорить о высокой лексической организации ментального лексикона и, как следствие, о высоком уровне сформированности лексической компетенции у обучающегося билингва [Медведева 1999] (см. Гл. 2, § 2.4.).

Всё многообразие полученных в результате эксперимента реакций было сгруппировано и занесено в матрицу ассоциативных реакций (см. Приложение 10). После группировки общего массива реакций высчитывалось их процентное соотношение от всего количества ответов испытуемых. Итоги, отражённые в матрице, можно наглядно представить с помощью диаграммы (см. Рис. 11).

Полученные в ходе нашего исследования результаты указывают на то, что ведущей стратегией в процессе ассоциирования иноязычного слова в ситуации учебного билингвизма является обращение к смысловому уровню внутреннего лексикона (продуцирование реакций на основе семантических связей со словом-стимулом). Кроме того, рассмотренные примеры позволяют сделать вывод о неоднородности стратегий, применяемых обучающимися билингвами в группе 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности в процессе ассоциирования единиц.



**Ассоциативное поле стимулов у испытуемых с высоким  
уровнем иноязычной тревожности  
(группа 1)**

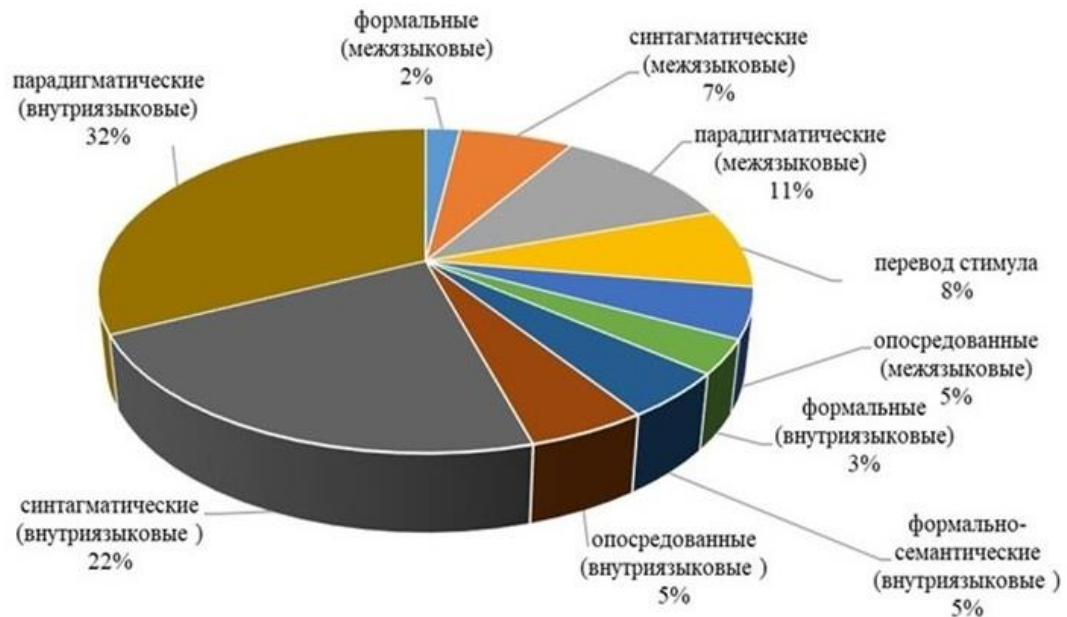


Рис. 11. Ассоциативное поле стимулов у испытуемых в группе 1 с высоким уровнем иноязычной тревожности

Важно, что среди испытуемых можно условно выделить две подгруппы: 1) с низким уровнем владения Я2, в ассоциативных полях которых центральное место занимают формальные реакции и периферические реакции семантического типа, и 2) с достаточно высоким уровнем владения Я2, в хорошо структурированных ассоциативных полях которых ведущее место занимают реакции, продуцируемые на основе семантических связей стимула. С одной стороны, это показывает, что ассоциативное поле иноязычной лексической единицы формируется поэтапно, и повышение уровня владения Я2 влечёт за собой не только количественные изменения (увеличение числа внутриязыковых реакций), но и качественные (переход от формальных к реакциям семантического типа в ассоциативной структуре слова). С другой стороны, можно предположить, что высокий уровень тревожности может по-разному воздействовать на испытуемых в условиях учебного двуязычия. На одних участников эксперимента высокая тревожность оказывает негативное

влияние, вызывая дебилитативный эффект и не позволяя в процессе ассоциирования слова перейти на более глубокий смысловой уровень. В ассоциативном поле этой подгруппы испытуемых превалируют реакции субординативного типа, такие участники склоны ассоциировать слово по формальным признакам. На других участников высокий уровень тревожности оказывает положительное влияние, обеспечивая большую концентрацию при выполнении задания, связанного с функционированием слова на Я2. В результате, в их ассоциативном поле преобладают координативные реакции на основе семантических связей стимула.

Таким образом, выбор стратегии при ассоциировании слова зависит не только от уровня сформированности лексической компетенции обучающегося билингва на Я2, но и от его личного перцептивно-когнитивно-аффективного опыта, психологических особенностей, настроения в текущий момент, а также от условий овладения словом на Я2 и его использования в речи. Полученные нами данные согласуются с концепцией внутреннего лексикона как динамичной самоорганизующейся системы, интегрирующей продукты взаимодействия перцептивных, когнитивных и аффективных процессов, и с психолингвистической теорией слова как средства доступа к индивидуальному знанию человека [Залевская 1977; 2009; 2011; 2014].

### **3.3.8. Анализ ассоциативных реакций испытуемых со средним и низким уровнем тревожности**

Проанализируем результаты САЭ в группе 2 с низким и средним уровнем иноязыковой тревожности. Напомним, в результате проведения анкетирования (см. Гл. 3, § 3). была выявлена группа испытуемых со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности (далее – гр. 2), в которую вошли 115 ии.: 43 ии. средней школы, 32 ии. факультета иностранных языков (26 ии. 1-го курса и 7 ии. 2-го курса) и 40 ии. непрофильного факультета (29 ии. 1-го курса и 11 ии. 2-го курса).

Количество ассоциаций субординативного (межъязыкового) типа в этой группе достигает 42%. Среди реакций субординативного типа представлены как формальные реакции, основанные на звуко-буквенном сходстве стимула и реакции, так и ассоциаты более глубинного семантического типа: JOB – *деньги* (7 ии.), *опыт* (2), *профессия, высокооплачиваемая* (3), *любимая*; OPPORTUNITY – *успех* (3), *шанс* (2), *работа* (3), *будущее* (3), *предложение, поездка, попытка*; PERMIT – *выезд* (4), *брак, закон, возможность, дело*; REAL – *жизнь* (7), *проблема* (2), *живой* (4), *настоящий* (6); GIVE – *подарить, получать, благодарить, отдать, деньги* (3), *взятка, вещи, возможность, повышение*; GROUND – *почва* (2), *трава* (2), *поверхность, растения, планета, круглая, твёрдая, плодородная, грязная*; HARM – *боль* (5), *курение* (2), *опасность, вредные привычки*; HEAVY – *груз, вес, скала, гантели, труд, трудный, долгий*; INVENT – *машина* (2), *ракета, двигатель, телефон*; SPEECH – *выступление* (3), *оратор* (3), *произношение, публика, разговор, быстрая* (2), *иностранная, правильная*; ASHAMED – *смущённый, красный, пристыженный*; ACTION – *быстрое, обдуманное, спорт, усилие, попытка, движение, скорость*; AUNT – *родственник, сестра матери, тетя, семья, женщина, строгость*; BRIEFLY – *поверхностно, отрывисто, содержательно, вкратце, быстро*.

Нетрудно заметить, что немало субординативных реакций относятся к реакциям-переводам стимула, что свидетельствует о низкой сформированности иноязычной лексической компетенции [Лещенко 2005].

Рассмотрим конкретные виды координативных (внутриязыковых) реакций, полученных в результате САЭ в гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности, хотя в их числе в большей или меньшей степени были представлены все разновидности формальных и семантических реакций.

Приведём примеры формальных реакций: BRIEFLY – *butterfly*; PERMIT – *permanent*; OPPORTUNITY – *opposition*; HARM – *charm*; SPEECH – *witch*; PERMIT – *termite*. Относительно небольшой процент использования стратегии ассоциирования стимула на формальной основе, как и на основе его подмены при переводе другим, схожим по звучанию/написанию английским словом,

позволяет считать данную стратегию своего рода «запасным вариантом», используемым испытуемым в случае затруднения по каким-либо причинам доступа к значению воспринимаемой единицы [цит. раб.].

К формально-семантическим реакциям, обусловленным обращением испытуемыми к морфеме в качестве звена между поверхностным (ярусом словоформ) и глубинным (смысловым) ярусами лексикона [Залевская 1990], следует отнести следующие реакции: ACTION – *act* (3 ии.), *active*, *activity*; ASHAMED – *shame*; INVENT – *invention*, *inventive*; REAL – *unreal*; TAKE – *took*, *taken*.

Следует отметить, что в случае, если стимул, в силу определённых причин, не воспринимается информантом в качестве единицы, обладающей собственным значением, ии. используют стратегию соотнесения его с единицей родного языка исключительно на основе сходства фонетических/графических признаков), и после этого становится возможным актуализация семантических связей. Судя по всему, иноязычный стимул как бы «прикрепляется» к ассоциативной паре, существующей в Я1, и влечёт за собой её актуализацию как целостной единицы [Лещенко 2005], в результате в ассоциативном поле появляются опосредованные реакции: ASHAMED – [стыд] – *betray*, *mistake*, *hurt*, *stress*, *school*; ACTION – [акция] – *инвестиции*; BRIEFLY – [короткий] – *communication*, *essay*, *summaries*, *discussion*, *speech*; TO HARM – [вред] – *pain* (7 ии.), *smoking* (3), *health* (2), *alcohol* (2), *disaster* (2), *nature*, *global problem*; INVENT – [изобретение] – *discover* (3), *science* (5), *knowledge* (2).

Обращение к ярусу смыслов в ментальном лексиконе обуславливает наличие синтагматических и парадигматических реакций на слова-стимулы. Данные типы реакций преобладают в гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности. Приведём примеры синтагматических реакций: GROUND – *floor* (10 ии.); HARM – *bad* (2), *different*, *to do*; HEAVY – *rock* (3), *rain* (3), *work* (2), *bag* (2), *supper* (2); INVENT – *future* (3), *computer* (2), *telephone* (2), *scientist* (2), *technologies* (2), *new thing*; BRIEFLY – *speak*; GIVE – *present* (3), *gift*, *hands*, *opportunity*, *never give up*, *money* (3), *telephone*, *action*; PERMIT –

*freedom (2), law, agreement, admit, structure; REAL – time (2), present (3), woman (2), imagination, computer; ACTION – interesting, wrong, to do, right, take now, single, doing, change, fun; SPEECH – long (2), political, beautiful, short, brief; JOB – interesting, Steve; OPPORTUNITY – disappear, future, great, try, different, successful.*

Рассмотрим примеры парадигматических реакций: **ASHAMED** – *embarrassed (4 ии.), wrong (3), distressed, unhappy, red (2), sad, sick, unhappy, shocked, depressed, sorrowful; ACTION – activity (4), sport, motion, movement, job, lifestyle; AUNT – family (6), communication (5), mother's sister (5), gifts (5), relative, woman, holidays, guest, uncle, sister, friend; BRIEFLY – shortly, fast, quickly; GIVE – take (3), borrow (2), offer; GROUND – earth (8), flower (7), glass (6), soil (3), rain (3), surface, garden (2); HARM – trouble (2), protect; HEAVY – hard (9), big (6), huge (2), difficult (2), strong, dirty, decision, chance, stone, bags, weight; INVENT – to create (3); JOB – work (23), people (3), hand (2), opportunity (2), time (2), rest, day, success, choice; OPPORTUNITY – chance (5), job (3), freedom (3), happy life (3), future (4), study (4), success (3), money, occasion, knowledge, development, city, research, good deal, good career, choice, bargain; PERMIT – to allow (3), to study, to rest, to agree, to prohibit; REAL – true (2), unreal (2); SPEECH – authority (2), communication (2), leader (2), president, information.*

Отметим, что только 23% ии. в гр. 2 предложили на стимулы цепочки реакций, состоящие более чем из трёх слов. Среди них слова-стимулы *job* (9 ии.), *take* (7), *ground* (7), *ashamed* (9). Для сравнения, в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности этот показатель был 36%. По нашему мнению, данный факт, так же как и большое количество реакций-отказов и высокий процент субординативных реакций, может свидетельствовать не только о слабо сформированной компетенции испытуемых на Я2, но и об отсутствии необходимого эмоционального фона, позволяющего выполнять определённые когнитивные задачи, связанные с функционированием слова на Я2. Повышенный уровень тревожности, зафиксированный в гр. 1, по всей

видимости, является необходимым условием, обеспечивающим активизацию процесса ассоциирования у испытуемых. Именно этим, по нашему мнению, можно объяснить более высокий процент субординативных реакций и меньшее количество реакций-отказов в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности.

Всё многообразие полученных в результате эксперимента реакций было сгруппировано и занесено в матрицу ассоциативных реакций (см. Приложение 10). После группировки общего массива реакций высчитывалось их процентное соотношение от общего количества ответов. Итоги, отражённые в матрице, можно наглядно представить с помощью диаграммы (см. Рис. 12).

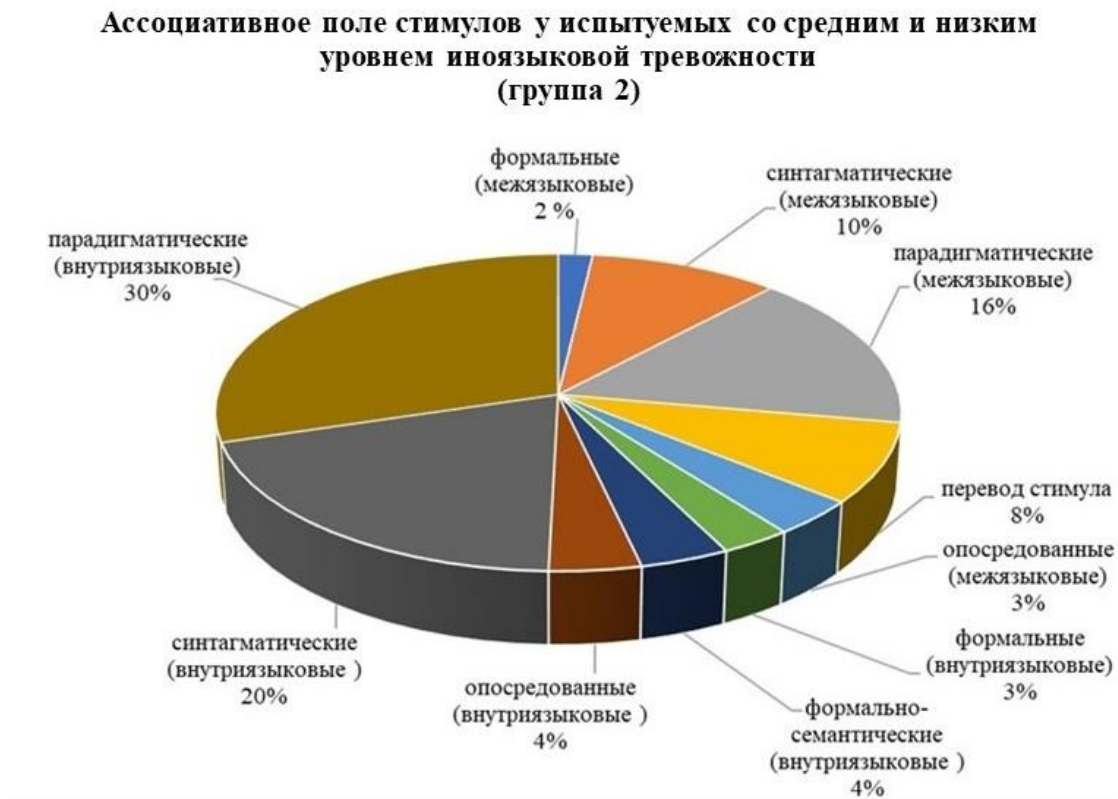


Рис. 12. Ассоциативное поле стимулов у испытуемых в группе 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности

При анализе реакций в гр. 2 можно отметить большое количество периферических ассоциативных реакций, в которых связь стимула и реакции не очевидна для исследователя, и является результатом опоры на сугубо

личностный перцептивно-когнитивно-аффективный опыт испытуемого и на его внутренний контекст во время проведения эксперимента. Большое количество периферических реакций может, кроме того, свидетельствовать о низком уровне владения Я2, а также о заторможенности, скачкообразности мыслительных процессов и т.п. [Денисенко, Чеботарева 2008].

Итак, сопоставление результатов САЭ в обеих группах испытуемых с разным уровнем иноязыковой тревожности позволяет говорить об отсутствии принципиальных отличий в качественном проявлении координативных ответов-реакций. Основное отличие заключается в количественном распределении ассоциаций субординативного (межъязыкового) типа. В гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности количество таких реакций достигает 42%, в то время как в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности число реакций субординативного типа составляет только 33% от общего количества полученных реакций.

### **3.3.9. Выводы по результатам свободного ассоциативного эксперимента**

Анализ данных, полученных в результате свободного ассоциативного эксперимента, проведённого в ходе второй стадии основного этапа экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва, позволяет выделить следующие особенности влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма.

Среди респондентов, показавших высокий уровень тревожности, можно условно выделить две подгруппы участников:

- респонденты с низким уровнем сформированности компетенции на Я2, у которых центральное место во внутриязыковом ассоциативном поле стимула занимают формальные реакции и периферические семантические реакции. В процессе ассоциирования респонденты данной группы демонстрируют склонность к выбору стратегии ухода от лексического поиска;

- респонденты с достаточно высоким уровнем сформированности компетенции на Я2, у которых в процессе ассоциирования ведущее место занимают реакции, продуцируемые на основе семантических связей стимула в индивидуальном ментальном лексиконе.

Высокий уровень тревожности по-разному влияет на испытуемых:

- на одних участников эксперимента высокая тревожность оказывает негативное влияние, вызывая дебилитативный эффект и не позволяя при ассоциировании слова перейти на более глубокий смысловой уровень. В ассоциативном поле этой подгруппы испытуемых превалируют реакции субординативного типа. В большинстве своём это участники с низким уровнем владения Я2 – учащиеся школы или студенты неязыковых факультетов, склонные опираться на формальные признаки лексической единицы.

- на других участников, причём это испытуемые с достаточно высоким уровнем владения Я2, среди которых преимущественно студенты факультета иностранных языков, высокий уровень иноязыковой тревожности оказывает положительное влияние, обеспечивая выход в процессе ассоциирования на глубокий смысловой уровень. В ассоциативном поле стимула у этих испытуемых преобладают координативные реакции семантического типа.

Большое количество реакций-отказов, субординативных и периферических ассоциативных реакций, в которых связь стимула и реакции не очевидна для исследователя, а с другой стороны, уменьшение числа слов в ассоциативных цепочках, могут свидетельствовать об упрощении знаниевого компонента лексической компетенции и угнетении лексических навыков и умений при отсутствии необходимого эмоционального фона, позволяющего выполнять когнитивные задачи, связанные с функционированием слова на Я2. По всей видимости, вызываемое высоким уровнем иноязыковой тревожности эмоциональное напряжение является необходимым условием, обеспечивающим применение испытуемыми более сложных стратегий, подразумевающих доступ к глубинному ярусу значений в индивидуальном ментальном лексиконе.

Выбор стратегии ассоциирования и идентификации слова зависит не



только от уровня сформированности лексической компетенции билингва, но и от его личного перцептивно-когнитивно-аффективного опыта, психологических особенностей, настроения в момент выполнения речемыслительной задачи, а также от особенностей усвоения иноязычного слова.

### **3.3.10. Анализ результатов задания аналитического типа**

Проанализируем результаты выполнения задания аналитического типа – перевод предложения с английского языка на русский и восстановление высказывания посредством выбора адекватной контексту лексической единицы (см. Приложение 9), проведённого в ходе третьей стадии экспериментального исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва. Метод восстановления речевого высказывания позволяет удостовериться в степени владения Я2 обучающимися билингвами и их способности ориентироваться в системе языковых знаков в достаточной мере, т.е. получить объективную картину относительно уровня их лексической компетенции [Денисенко, Чеботарева 2008]. Напомним, что под лексической компетенцией понимается основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека дифференцировать контекстуальное значение слова, сравнивать объём его значения в Я1 и Я2, понимать структуру значения слова и выделять национально-специфическое в значении слова [Александров 2009]. Операция сочетания единиц является неотъемлемой частью лексического навыка, так как она основана не только на грамматических, но и на семантических языковых закономерностях [Давыдова 2013]. Показателем усвоенности слова считается его лёгкая узнаваемость при чтении и аудировании, а также его адекватное употребление при говорении и письме [Лещенко 2005].

Анализ бланков ответов испытуемых показал, что те из них, кто допустили ошибку при выборе лексической единицы, редко могли дать корректный перевод предложения с данной лексической единицей, а в

ассоциативном эксперименте на этот стимул у них чаще всего встречались формальные реакции: «ответы по созвучию» (термин А.А. Залевской [2011]), а также субординативные реакции и реакции-отказы. И наоборот, если выбор лексической единицы и перевод предложения были выполнены верно, то в ассоциативном поле данного стимула у этих испытуемых можно встретить координативные реакции семантического типа: синтагматические реакции, свидетельствующие о сформированности механизмов сочетаемости, контекстно-вероятностной предсказуемости единиц лексикона, и парадигматические реакции, демонстрирующие сформированность разнообразных классов и механизмов выбора единицы из класса [Ягунова 2005]. Другими словами, результаты задания на перевод предложения с английского языка на русский и восстановление высказывания посредством выбора адекватной контексту лексической единицы согласуются с результатами свободного ассоциативного эксперимента. При этом если задание на выбор лексической единицы и перевод предложения констатировали факт наличия или отсутствия сформированности лексической компетенции респондента, то по результатам САЭ можно судить о глубине, упорядоченности и уровне сформированности лексической компетенции искусственных билингвов (см. процентное соотношение результатов, полученных в ходе выполнения задания на восстановление высказывания и перевод предложения с Я2 на Я1 в каждой из групп испытуемых – с высокой (гр. 1), средней и низкой (гр. 2) уровнями иноязыковой тревожности в Приложении 9).

В каждом виде задания в гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности и низким уровнем сформированности лексической компетенции на Я2 допущено больше ошибок и представлено больше отказов в сравнении с результатами, полученными в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности и низким уровнем сформированности лексической компетенции на Я2 (см. Табл. 10). Полученные результаты свидетельствуют, что в процессе идентификации слова на Я2 ии. в гр. 2 чаще, чем в гр. 1 использовалась стратегия ухода от лексического поиска.

Знание лексической и грамматической сочетаемости слов и умение выбрать в соответствии с ситуацией лексическую единицу из ряда ей противоположных, близких по значению является одним из обязательных критериев сформированности лексической компетенции [Давыдова 2013]. Задание на выбор лексической единицы было нацелено на выявление сформированности данных знаний и умений.

Табл. 10. Распределение результатов выполнения заданий в группах 1 и 2

Группа ии.	Всего ответов	Выбор лексической единицы				Перевод предложения			
		Верные ответы	Верные ответы %	Ошибка/ Отказ	Ошибка/ Отказ %	Верные Ответы	Верные Ответы %	Ошибка/ Отказ	Ошибка/ Отказ %
Группа 1	495	387	78%	108	22%	307	62%	188	38%
Группа 2	1830	1214	66%	616	34%	998	55%	832	45%

Рассмотрим лексические единицы, вызвавшие наибольшие затруднения у испытуемых:

*I am afraid we can't (**permit/prefer**) photography in here.*

В гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности выявлено 18% ошибочных ответов и отказов, тогда как в гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности – 34% от общего числа полученных ответов, что может быть объяснено некоторым фонетическим сходством глаголов.

*At a meeting last week, the club leader got up and made a (**chat/speech**) about what we should do.*

Не определили различия между словом *chat* ‘дружеский разговор, беседа, болтовня’ и *speech* ‘речь, ораторское выступление’ 24% ии. в гр. 1 и 36% ии. в гр. 2.

*The police took immediate (**action/activity**) when they realized the situation was getting out of hand.*

Трудность в использовании слова *action* ‘действие’ и *activity* ‘деятельность’ возникла у 30% ии. в гр. 1 и 52% ии. гр. 2.

*The minister spoke (briefly/shortly) about the need for political reform.*

Не вспомнили, что слово *briefly*, характеризуя речь, обозначает ‘кратко, сжато, лаконично’, а слово *shortly* – ‘грубо, резко’ 33% ии. в гр. 1 и 52% ии. в гр. 2.

*This jacket is a (complete/real) bargain.*

Разница в значениях слов *complete* ‘полный, законченный’ и *real* ‘действительный, настоящий’ была неочевидна для 42 % ии. в гр. 1 и 40% в гр. 2.

*This DVD player doesn't work. We'll have to (return/take) it back to the shop.*

Не увидели оснований для использования фразового глагола при осуществлении выбора между синонимами 45% ии. в гр. 1 и 65% ии. в гр. 2.

Действие механизма переключения осуществляется благодаря сформированности навыка переключения, который определяется как «умение совершать операции по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи» [Миньяр-Белоручев 1996: 103]. Рассмотрим результаты выполнения перевода предложений с Я2 на Я1. Отметим, что нами отмечались как неверные предложения, в которых были допущены ошибки при переводе предложения в принципе, а не только неверный лексический выбор.

При анализе полученных предложений было выявлено использование искусственными билингвами ряда стратегий поиска и идентификации лексических единиц на Я2 для решения коммуникативных затруднений: стратегии ухода от лексического поиска (стратегии редуцирования) и стратегии осуществления лексического поиска (стратегии достижения цели). Основными причинами использования стратегий ухода от поиска являются: недостаток ресурсов на Я2, уверенность в необязательности употребления данного слова, личностные и психологические особенности испытуемых, настроение во время проведения эксперимента [Корниеевская 2012]. Основными типами стратегий

ухода от лексического поиска были обобщение и частичное или полное опущение деталей. Приведём примеры:

*I am afraid we can't permit photography in here.* – Я боюсь, мы не сможем фотографировать здесь.

*The minister spoke briefly about the need for political reform.* – Министр сказал о политических реформах.

*This jacket is a real bargain.* – Эта куртка – действительно крутая.

Опорные элементы в качестве множественных источников информации являются средством идентификации того, что лежит за воспринимаемым словом, обеспечивая «выход» на единую информационную базу человека [Новикова, Зайцева 2017; Сазонова 2008]. В обеих группах получено большое количество примеров, демонстрирующих обращение испытуемых к своему индивидуальному перцептивно-когнитивно-аффективному опыту в случае возникновения коммуникативных затруднений. Подтверждением этому могут служить примеры перевода предложений:

*I am afraid we can't permit photography in here.* – Я боюсь, мы не сможем нанять фотографа сюда.

*I had such a heavy supper that I couldn't sleep.* – У меня трудности с тем, что я не могу спать. У меня были такие сильные боли, что я не смог уснуть. У меня плохое настроение, когда я не могу поспать.

*I feel so ashamed. I shouldn't have lied.* – Мне было стыдно, что я должна была солгать.

*The minister spoke briefly about the need for political reform.* – Министр говорил складно о необходимости реформ. Депутат говорил мудро о том, что следует изменить в государстве.

*When did he invent the telephone?* – Когда он потерял телефон?

*This jacket is a (complete/real) bargain.* – Этот жакет – полный багаж.

*The police took immediate (action/activity) when they realized the situation was getting out of hand.* – Полиция немедленно приняла меры, когда узнала, ситуация сошла с рук.

Приведённые выше примеры могут служить подтверждением положения, что при опознании незнакомого слова индивид прибегает к различным схемам действия, начиная с восприятия формы слова, что предполагает подключение общеизвестного процесса синтеза через анализ, когда понимание целого достигается через анализ составляющих его компонентов – внутриязыковых ключей, связанных с исследуемым словом, т.е. фонологических, орфографических, морфологических показателей, и заканчивая подключением контекста, общих (энциклопедических) знаний и личностных факторов, влияющих на восприятие и понимание текста как единого целого. Переплетение разного рода структурных опор обеспечивает выход на более объективную картину того, о чём говорится в тексте [Сазонова 2008; Саркисова 2014: 10].

### **3.3.11. Выводы по результатам выполнения задания аналитического типа**

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод, что в группе 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности количественный показатель ошибочного лексического выбора или отказа от выполнения задания на выбор лексической единицы и задания на перевод предложения с Я1 на Я2 значительно ниже по сравнению с аналогичным показателем в группе 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности – 22 % versus 34 %.

Полученные данные позволяют говорить, что при низком и среднем уровне иноязыковой тревожности происходит упрощение знаниевого компонента лексической компетенции и угнетение лексических навыков и умений у испытуемых с низкой компетенцией на Я2.

## **Выводы по главе 3**

В ходе изучения влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма было проведено несколько этапов экспериментального исследования.

В ходе предварительного этапа экспериментального исследования – изучения взаимосвязи личностной и иноязыковой тревожности мы пришли к выводу, что понятия личностной и иноязыковой тревожности не тождественны. Подтверждением служит полученный в результате проверки взаимосвязи уровней иноязыковой и личностной тревожности в выборке в целом коэффициент линейной корреляции Пирсона, равный 0,11. Количественное выражение статистической зависимости даётся на основе шкалы Чеддока: полученный результат говорит об отсутствии существенной связи между личностной и иноязыковой тревожностью. Результаты проведённого исследования позволяют предположить, что предрасположенность субъекта к переживанию высокого уровня психологического напряжения в широком спектре ситуаций не является решающим фактором возникновения «дебилитативного эффекта», или ступора, который возникает в результате иноязыковой тревожности в процессе овладения вторым/иностраным языком (Я2) даже у одарённых и способных студентов. Иными словами, к переживанию иноязыковой тревожности склонны не только эмоционально неустойчивые личности и говорить, что иноязыковая тревожность – это проявление личностной тревожности, не представляется возможным.

В ходе первой стадии основного этапа экспериментального исследования – изучения взаимосвязи ситуативной и иноязыковой тревожности подтвердилось мнение ряда специалистов (например, [Aida 1994; MacIntyre 1995; Wood 2015]), что иноязыковая тревожность – это форма ситуативно-обусловленной тревожности, которую следует трактовать как ситуационно-специфическое препятствие при усвоении и использовании Я2, связанное с тем, что его изучение, особенно продуцирование речи, является стрессовой ситуацией, так как значительно повышается вероятность совершения ошибок из-за необходимости речепроизводства на языке, который недостаточно хорошо усвоен. В силу этого иноязыковую тревожность испытывают учащиеся с разным уровнем сформированности лексической компетенции, разного пола и возраста. Хотя стоит отметить, что испытуемые, имеющие оценки «3» и «4» по

предмету «Английский язык», независимо от года и профиля обучения, в большей мере склонны к переживанию иноязыковой тревожности. Тем не менее, ни один из вышеперечисленных факторов не является решающим при возникновении иноязыковой тревожности.

В ходе второй стадии основного этапа экспериментального исследования – свободного ассоциативного эксперимента, были получены данные, которые позволили судить об уровне сформированности лексической компетенции испытуемых. В обеих группах испытуемых, как в группе с высоким уровнем иноязыковой тревожности, так и в группе со средним и низким уровнем тревожности можно условно выделить две категории испытуемых:

- с низким уровнем владения Я2, в ассоциативных реакциях которых центральное место во внутриязыковом ассоциативном поле стимула занимают субординативные реакции формального и семантического типов и координативные реакции формального, формально-семантического и опосредованного типов, в то время как координативные реакции семантического типа представлены на периферии. Большое количество реакций-переводов, относящихся к реакциям субординативного типа, могут свидетельствовать о влиянии переводных методов обучения и заучивания слов списком вместе с эквивалентными словами Я2, и, как следствие, об ограничении становления внутриязыковых связей иноязычных лексических единиц, так как при ассоциировании стимула на Я2 автоматически актуализируется реакция на Я1. Большое количество периферических реакций, в которых связь стимула и реакции не очевидна для исследователя, может свидетельствовать о плохом знании Я2. Нередко при попытке идентификации слов в процессе ассоциирования эти испытуемые демонстрируют склонность к выбору стратегии ухода от лексического поиска.

- с достаточно высоким уровнем владения Я2, у которых ассоциативные поля стимулов на Я2 отличаются хорошей структурированностью и ведущее место занимают координативные реакции, продуцируемые на основе семантических связей между стимулом и реакций. Субординативные реакции



формального и семантического типов, а также координативные реакции формального, формально-семантического и опосредованного типов менее частотны. Наличие подавляющего большинства синтагматических и парадигматических реакций, представленных не только единичными реакциями, но и цепочками ассоциативных реакций, позволяет говорить о высоком уровне сформированности компетенции на Я2.

Анализ стимулов, вызывающих сложность при ассоциировании в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента – второй стадии основного этапа экспериментального исследования, выявил следующие закономерности, определяющие успешную идентификацию английского слова на письме:

- частеречная принадлежность (наиболее простыми при ассоциировании являются существительные, наиболее сложными – глаголы). Справедливо отметить, что существительные и прилагательные действительно ассоциируются легче, чем глаголы, если мы говорим об одинаково частотных лексических единицах в речи индивида;
- наиболее значимой является не часть речи, а частотность употребления лексической единиц (наиболее простыми при ассоциировании являются слова, относящиеся к элементарным уровням владения Я2 А1 и А2, наиболее сложными – слова самостоятельного уровня В2).

В ходе второй и третьей стадии основного этапа экспериментального исследования – проведения САЭ и применения метода прямого оценивания знания Я2 путём перевода предложения с английского языка на русский и восстановления высказывания посредством выбора адекватной контексту лексической единицы, были получены данные, которые позволили выделить следующие особенности влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма:

- иноязыковую тревожность следует рассматривать как континуум, выделяя в нём повышенный аффективный, высокий и низкий уровни

тревожности, которые предлагается обозначить терминами: «дебилитативный», «продуктивный» и «инертный» уровни иноязыковой тревожности;

- высокий уровень тревожности может по-разному воздействовать на испытуемых в условиях учебного двуязычия. На одних индивидов высокая тревожность (дебилитативный уровень) оказывает негативное влияние, не позволяя при ассоциировании слова перейти на более глубокий смысловой уровень. В ассоциативном поле этой подгруппы испытуемых преобладают реакции субординативного типа. Такие участники склонны идентифицировать слово по формальным признакам;

- отсутствие иноязыковой тревожности или проявление её на низком (инертном) уровне приводит к упрощению структурных компонентов лексической компетенции обучающегося билингва. Отсюда, в процессе ассоциирования в ассоциативном поле стимула у обучающегося билингва отмечаются большое количество реакций-отказов, высокий процент субординативных и периферических ассоциативных реакций, в которых связь стимула и реакции не очевидна для исследователя, уменьшение числа слов в цепочках ассоциативных реакций, что может свидетельствовать об упрощении знаниевого компонента лексической компетенции и угнетении лексических навыков и умений при отсутствии необходимого эмоционального фона, позволяющего выполнять когнитивные задачи, связанные с функционированием слова на Я2 в ментальном лексиконе;

- высокий (продуктивный) уровень тревожности может оказывать положительное влияние, обеспечивая большую концентрацию при выполнении задачи на ассоциирование стимула. Испытуемые с достаточно высоким уровнем владения Я2, среди которых преимущественно студенты факультета иностранных языков, при ассоциировании и идентификации слова переходят на более глубокий смысловой уровень. В ассоциативных полях стимулов преобладают координативные реакции на основе семантических связей стимула. По всей видимости, эмоциональное напряжение, вызываемое высоким (продуктивным) уровнем иноязыковой тревожности, является необходимым

условием, обеспечивающим применение испытуемыми более сложных стратегий, подразумевающих доступ к значению стимула и его смысловым связям в ментальном лексиконе.

Таким образом, выбор стратегии при ассоциировании и идентификации слова зависит не только от уровня сформированности лексической компетенции обучающегося билингва, но и от его личного перцептивно-когнитивно-аффективного опыта, психологических особенностей, настроения во время использования слова на Я2, а также от условий овладения словом и его использования в речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоции, в основе возникновения которых, с позиции психологии, лежат биологические законы жизнедеятельности, оказывают влияние на все сферы существования человека. Состояние эмоциональной напряженности затрагивает не только относительно простые, например, сенсорные, но и более сложные интеллектуальные процессы, неминуемо проявляясь в индивидуальной речи, в том числе на иностранном языке.

Негативное влияние иноязыковой тревожности на когнитивные способности искусственных билингвов, приводящей к угнетению языковых навыков, таких как чтение, аудирование, письмо и говорение на Я2, достаточно глубоко изучено в зарубежной науке [Aida 1994; Horwitz 1996; Horwitz et al. 1986; Kitano 2001; MacIntyre; Gardner 1991; Young 1991], в то время как исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающихся билингвов пока почти не встречаются. Многие специалисты отмечают, что лексическая компетенция по праву считается ядром коммуникативной компетенции [Медведева 1999а; Meara 1996], так как она является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности и именно лексика составляет основу для построения речевого высказывания, так как слово сочетает в себе фонетическую, грамматическую, синтаксическую, социокультурную, этнографическую и другие виды информации. Более того, в силу специфики формирования лексической компетенции билингва в учебной ситуации, неминуемо оказывающей влияние на характер приобретённых знаний [Залевская 2016; Чугунова 2019], лексический компонент представляет для обучающихся наибольшую трудность при овладении Я2. Становление лексической компетенции обучаемых подразумевает не просто увеличение объёма лексикона на Я2, а приобретение знаний, умений и навыков, позволяющих оперировать словом во всём многообразии парадигматических и синтагматических связей с целью осуществления коммуникации на Я2.

С опорой на психолингвистический подход к проблеме функционирования ментального лексикона и доступа к отдельному слову в настоящем диссертационном исследовании была предпринята попытка выявления специфических и универсальных закономерностей влияния психологического фактора иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма. Для достижения этой цели было проведено трёхэтапное психолингвистическое экспериментальное исследование с привлечением обучающихся разного возраста и уровня владения иностранным языком: проведение анкетирования с применением опросных листов, составленных с опорой на методику Ч.Д. Спилбергера и тест FLCAS; проведение свободного ассоциативного эксперимента, в задачу которого входило построение матриц ассоциативных реакций на список слов-стимулов; применение метода прямого оценивания знания лексики на Я2, результаты которого послужили основанием для определения уровня сформированности лексической компетенции испытуемых.

В качестве языкового материала послужили 30 единиц, отобранных из словаря [Oxford Learners Dictionaries URL] в соответствии с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе – Common Reference Levels: уровень A1 и A2 (Beginner/Starter Elementary и Elementary), B1 и B2 (Intermediate и Upper Intermediate). В список вошли знаменательные части речи – существительные, глаголы, прилагательные и наречия, усвоенные учащимися как в первые годы овладения Я2, так и на более поздних этапах обучения, входящие как в ядро ментального лексикона, так и являющиеся элементами его периферии. Все отобранные лексические единицы были использованы в задании аналитического типа и в свободном ассоциативном эксперименте.

Теоретический анализ данных экспериментального исследования с привлечением методов анкетирования, шкалирования и заданий на лексический выбор и перевод позволил сделать ряд выводов.

Так, в ситуации учебного билингвизма уровень владения иностранным языком, пол или возраст респондента, а также его личностные характеристики не являются решающими факторами возникновения феномена иноязыковой тревожности. Представляется, что эмоциональное напряжение высокого уровня проявляется вследствие интенсивного и непредсказуемого внешнего влияния (как правило, при оценке субъективной значимости), на которое у человека нет готовых стратегий поведения в качестве ответной реакции.

Мы полагаем, что иноязыковую тревожность следует рассматривать как континуум, выделяя в нём повышенный аффективный, высокий и низкий уровни тревожности, которые предлагается обозначить терминами «дебилитативный», «продуктивный» и «инертный» уровни иноязыковой тревожности. В результате субъективного оценивания обстоятельств той или иной ситуации с позиций некоторых убеждений, желаний, поставленных целей и намеченных планов у индивида возникает повышенный аффективный (дебилитативный) уровень иноязыковой тревожности, при котором наблюдается нарушение в речевой деятельности вследствие изменения течения определённых психических процессов в организме. В результате появляется ряд физиологических сдвигов со стороны кровообращения, частоты дыхания, ритма сердцебиения, мимики и жестов. Именно нарушение кровообращения и рассматривается как основание для кратковременного перебоя в работе сознания. При этом основная сложность при исследовании аффективного уровня иноязыковой тревожности имеет методологический аспект — наблюдение или эмпирическое изучение явления фактически невозможно в силу сложности прогнозирования появления состояния в реальной ситуации и существенных изменений переменных в экспериментальной ситуации, а данные анкетирования могут не дать правдивых результатов.

Негативное влияние иноязыковой тревожности может проявляться не только в контексте ситуации, спровоцировавшей повышенный аффективный уровень тревоги, но и в перманентном состоянии индивида, в контексте учебной деятельности. В обоих случаях наблюдается ряд существенных

последствий. Отмечая негативное влияние тревожности на процесс идентификации лексической единицы Я2, необходимо указать склонность испытуемых к выбору стратегии ухода от лексического поиска. Индивидуальные характеристики обучающихся билингвов, такие как недостаток ресурсов на Я2, уверенность в необязательности употребления данного слова, личностные и психологические особенности испытуемого, настроение во время выполнения той или иной задачи, связанной с речемыслительной деятельностью на Я2, становятся причиной уклонения от попытки преодоления коммуникативного затруднения.

В результате анализа данных ассоциативного эксперимента можно отметить, что участники с высоким уровнем тревожности и слабо сформированной компетенцией Я2 склонны идентифицировать слово по формальным признакам, не переходя на более глубокий смысловой уровень ментального лексикона. В ассоциативных полях стимулов у таких индивидов наблюдается преобладание реакций субординативного, или внутриязыкового, типа. С другой стороны, низкий (инертный) уровень иноязыкой тревожности также может оказывать негативное влияние на течение когнитивных процессов у обучающегося. В случае минимизации эмоционального возбуждения наблюдается блокировка речемыслительной деятельности, приводящая к существенным изменениям в компонентном составе лексической компетенции билингва в ситуации учебного двуязычия.

При анализе данных ассоциативного эксперимента в ассоциативных полях стимулов обучающегося билингва со слабо сформированной компетенцией на Я2 отмечается наличие реакций-отказов, субординативных реакций формального типа, периферических ассоциативных реакций, что позволяет сделать вывод об упрощении знаниевого компонента лексической компетенции и угнетении лексических навыков и умений при отсутствии необходимого эмоционального фона, позволяющего выполнять соответствующие когнитивные задачи.

Полученные нами данные позволяют предположить, что эмоциональное напряжение, вызываемое высоким (продуктивным) уровнем тревожности, является необходимым условием, обеспечивающим использование более сложных стратегий при идентификации лексической единицы, подразумевающих доступ к значению идентифицируемой единицы и её связям на смысловом уровне индивидуального ментального лексикона.

Дальнейшее развитие теоретического и прикладного аспектов настоящего изыскания имеет свои перспективы в изучении снижения аффективного уровня тревожности с применением комплекса психолого-педагогических, лингвистических и психолингвистических инструментов исследования.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева Н.В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 21 с.
2. Агибалов А.К. Вероятностная организация внутреннего лексикона человека: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1995. 18 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с нем. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
5. Александров К.В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 227 с.
6. Аршава И.Ф. Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения: Всеукр. научно-практ. конф. Днепрпетровск: Изд-во ДНУ, 2013. Т. 2. С. 3–6.
7. Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Корнилова Т.В. Школа Тихомирова: фундаментальные проблемы психологии. // Вестник Московского университета. Серия:14. Психология. 2008. № 2. С. 26–58.
8. Бабина М.С., Одегова О.В. Феномен языкового барьера: причинность и многоаспектность [Электронный ресурс] // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2021. № 02 (70). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/fenomen-yazykovogo-barera-prichinnost-imnogoaspektnost.html> (дата обращения: 28.02.2021).

9. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как второму иностранному в педагогическом вузе. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 31 с.
10. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 20 с.
11. Баринова И.А., Овчинникова И.Г. О влиянии коллокаций лексем осваиваемого языка на организацию ментального лексикона русско-английских билингвов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2012. № 4. С. 35–38.
12. Башкова И.С., Овчинникова И.Г. Нейропсихологическая характеристика билингвизма // Вопросы психолингвистики. 2013. № 17. С. 52–69.
13. Белоусов К.И., Ерофеева Е.В., Лещенко Ю.Е. Полевой принцип организации ментального лексикона и сценарии активации полей // Вопросы психолингвистики. 2018. № 1 (35). С. 39–53.
14. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл, 2007. 542 с.
15. Бронская В.С. Теоретические основы формирования лексической компетенции у школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 705–706.
16. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования: Пер. с англ. Киев: Вища школа, 1979. 144 с.
17. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 4. С. 49–60.
18. Васильев И.А. Место и роль эмоций в психологической системе // Вестник Московского университета. Серия: Психология. 2008. № 2. С. 113–128.
19. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Моск. ун-та, 1980. 342 с.
20. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М.: Русские словари, 1996. 410 с.

21. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл. 1998. 685 с.
22. Венцов А.В. Восприятие устной речи и ментальный лексикон // Русская языковая личность: материалы шестой выездной школы-семинара. Череповец: ЧГУ, 2007. С. 63–69.
23. Вилюнас В.К. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
24. Виноградов Ю.Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972. 14 с.
25. Галагудзе С.С. Лексико-грамматические характеристики устной спонтанной речи как средство психодиагностики // Диагностика психических состояний в норме и патологии. Л.: Медицина, 1980. С. 45–53.
26. Глазанова Е.В. Типы связей в ментальном лексиконе и экспериментальные методы их исследования: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. 237 с.
27. Годованая О.Н. К вопросу о языковых барьерах при изучении иностранных языков // Глобальный научный потенциал. 2015. № 6. С. 39–43.
28. Грудева Е.В. Cloze tests как средство изучения избыточности текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. №. 16 С. 51–58.
29. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития [Электронный ресурс]. URL: <http://foreignfaculty.narod.ru> (дата обращения 10.05.2020).
30. Давлетбаева Р.Г. Коммуникативная компетенция и ее значение в достижении целей обучения второму языку // Вестник ВЭГУ. 2010. № 1 (45). С. 57–62.
31. Давыдова Ю.Г. К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутых уровнях владения иностранными языками // Альманах современной науки и образования. 2013. № 5. С. 56–60.

32. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб: Питер, 2001 (1872). 367 с.
33. Денисенко В.Н., Чеботарёва Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации. М.: Изд-во РУДН, 2008. 258 с.
34. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
35. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков: Штрих, 2001. 386 с.
36. Доценко Т.И. Вербальная ассоциация как перцептивно-смысловой процесс // Материалы XXVIII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. СПб.: СПбГУ, 1999. № 16. С. 7–10.
37. Доценко Т.И. О границах ассоциативно-вербальной сети // Материалы XXXII международной филологической конференции СПб.: СПбГУ, 2003. № 24 (2). С. 3–6.
38. Доценко Т.И., Лещенко Ю. Е. Универсальные структуры и их функции в ментальном лексиконе билингва // Информатика и автоматизация. 2013. № 25. С. 371–384.
39. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Вестник АГТУ. 2007. № 2 (37). С. 273–279.
40. Ерофеева Е.В., Лещенко Ю.Е. Ментальный лексикон: сеть или поле? // Цифровая гуманитаристика: ресурсы, методы, исследования. 2017. С. 62–64.
41. Жабин Д.В. Психолингвистические проблемы исследования спонтанной речи говорящего в состоянии эмоциональной напряженности. Новый подход // Вестник ВСГУТУ. 2011. № 4 (63). С. 135–138.
42. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: Словарь-справочник. (956 словарных статей). Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. 280 с.

43. Зайцева Е.А. Агноним как единица лексикона // Слово и текст: психолингвистический подход. Вып. 19. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 12–18.
44. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин: КГУ, 1977. 83 с.
45. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы семантики слова. Калинин: КГУ, 1982. 80 с.
46. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистические исследования / Под ред. М.М. Копыленко. Воронеж: ВГУ, 1990. 204 с.
47. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь: ТвГУ, 1992. 135 с.
48. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте Тверь: ТвГУ, 1996. 195 с.
49. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. 566 с.
50. Залевская А.А. Единая информационная база человека (к уточнению понятия) // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2009. № 3. С. 15–20.
51. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. Тверь: ТвГУ, 2011. 240 с.
52. Залевская А.А. А что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2014. 328 с.
53. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь: ТвГУ, 2016. 269 с.
54. Залевская А.А. Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2002. 194 с.
55. Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2005. 45 с.
56. Иванова О.В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь. 2004. 16 с.
57. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2011. 749 с.
58. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси: Мецниереба, 1979. 229 с.

59. Калашник Я.М. Патологический аффект // Психология эмоций. Тексты М.: Изд-во Моск. ун-та., 1984. С. 220–227.
60. Калганова Г.Ф., Марданшина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. 2015. №11(55). URL: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) (дата обращения: 04.09.2018).
61. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть М.: Институт русского языка РАН, 1999. 180 с.
62. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. 181 с.
63. Касевич В.Б. Ещё о языковой норме // Язык и речевая деятельность. 2005. № 8. С. 9–24.
64. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2011. № 3 (26). Т. 2. С. 118–121. URL: <https://moluch.ru/archive/26/2790/> (дата обращения: 09.01.2021).
65. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
66. Корниевская С.И. Доступ к слову при устном продуцировании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь. 2012. 19 с.
67. Короленко И.А., Локша О.М. Речевые формулы как средство преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8, № 6–2. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 02.07.2018).
68. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК, 2003. 375 с.

69. Кремнева А.В., Мягкова Е.Ю. Чувственные основания значения слова // Язык, коммуникация и социальная среда: собр. науч. тр. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2007. № 5. С. 144–151.
70. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в порождении мира. М.: Яз. слав. культуры, 2004. 560 с.
71. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1993. 109 с.
72. Ланге Г. Душевные движения: психофизиологический этюд. СПб.: Ф.Ф. Павленков, 1896. 89 с.
73. Лебедева Н.Н., Каримова Е.Д. Акустические характеристики речевого сигнала как показатель функционального состояния человека // Успехи физиологических наук. 2014. № 45 (1). С. 57–95.
74. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 46–73.
75. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 207 с.
76. Лещенко Ю.Е. Становление лексикона билингва (по данным ассоциативного эксперимента): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь. 2005. 20 с.
77. Лещенко Ю.Е. Двухязычный ментальный лексикон и некоторые методы его моделирования (по материалам современных зарубежных публикаций) // Социо- и психолингвистические исследования. 2014. № 2. С. 32–39.
78. Маркевич Т.А., Самойлова И.В. Преодоление языкового барьера для активации процесса говорения у курсантов морских специальностей [Электронный ресурс] // Практическая подготовка в морском образовании Сборник трудов региональной научно-практической конференции (Керчь, 16–17 ноября 2017 г.) / под общ. ред. проф. Е.П. Масюткина. Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», 2017. С. 156–163. URL:

[http://www.kgmtu.ru/documents/nauka/practical\\_training\\_in\\_maritime\\_education\\_2018.pdf](http://www.kgmtu.ru/documents/nauka/practical_training_in_maritime_education_2018.pdf). (дата обращения: 02.07.2018).

79. Марютина Т.М., Ермолаев-Томин О.Ю. Введение в психофизиологию: учебник. 3-е изд. МПСУ: Флинта, 2002. 400 с.

80. Медведева И.Л. Знание слов и понимание текста: проблемы взаимодействия // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 1997. С. 37–43.

81. Медведева И.Л. «Знание» слов и понимание текста на Я2 // Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста: коллективная монография. Тверь: ТвГУ, 1998. С. 142–173.

82. Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь: ТвГУ, 1999а. 112 с.

83. Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы функционирования лексики неродного языка: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Уфа, 1999б. 46 с.

84. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. №. 7. С. 30–36.

85. Миньяр-Белоручев Р.К. К проблеме формирования иноязычных лексических навыков // Иностранные языки в высшей школе: сб. научно-метод. статей / под ред. С. К. Фоломкиной. М.: Изд-во МПИ, 1989. Вып. 22. С. 3–9.

86. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. 207 с.

87. Мэй Р. Смысл тревоги М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 258 с.

88. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 110 с.

89. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: Дис. ... докт. филол. наук. Курск, 2000. 247 с.



90. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта: Наука. 2009. 304 с.
91. Нестерова А.Е. Развитие дискурсивной компетенции на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 64–69.
92. Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфемного слова при учебном двуязычии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2011. 20 с.
93. Новикова И.В., Зайцева Е.А. Некоторые закономерности идентификации сложных слов английского языка, описывающих внешность и характер человека // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2017. № 38. С. 223–228.
94. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. Киев: Вища школа, 1981. 195 с.
95. Овчинникова И.Г. Еще раз о моделировании ментального лексикона билингва // Вопросы психолингвистики. № 10. 2009. С. 43–49.
96. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
97. Павлова А.В. Когнитивные и прагматические аспекты речевого акта просьбы при искусственном билингвизме: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2018. 20 с.
98. Пепеляева Е.А. Структура лексико-семантического поля «Человек» в ментальном лексиконе: экспериментальное исследование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011. 20 с.
99. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.
100. Пойменова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: Дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 214 с.

101. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Едиториал УРСС, 2003. 224 с.

102. Ратанова Т.А., Домашенко И.А. Психология общая: Экспериментальная психология: учебник. М.: МПСУ: Флинта, 2004. 464 с.

103. Решетова Т.Я. Представления о феномене тревожности личности в современной психологии // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 1. С. 90–94.

104. Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т., 2000. 242 с.

105. Савельева И.Ф. Методика формирования знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности студентов 1-го курса языкового вуза на практических занятиях по английскому языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 25 с.

106. Сазонова Т.Ю. Стратегии идентификации новых слов носителями языка (на материале прилагательных): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1993. 19 с.

107. Сазонова Т.Ю. Экспериментальное психолингвистическое исследование процесса поиска слова в ментальном лексиконе // Языковое сознание и образ мира: XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Изд-во МГЛУ, 1997. С. 138–139.

108. Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: Дис. ... докт. филол. наук. Тверь, 2000. 260 с.

109. Сазонова Т.Ю. От слова к смыслу // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 72–76.

110. Саркисова Э.В. Взаимодействие стратегий и структурных опор при идентификации незнакомого слова: Дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2014. 157 с.

111. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Л.: Издательство ЛГУ, 1989. 181 с.

112. Свистунова Т.И. Структура ментального лексикона при нарушениях языковой системы: экспериментальное исследование глагольной словоизменительной морфологии. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 63 (1). 2009. С. 300–307.

113. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2012. Т. 13. №. 6 (125). 108–115.

114. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 2. С. 42–52.

115. Синеокова Т.Н. Некоторые направления в исследовании синтаксиса эмоциональной речи // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 6. С. 9–13.

116. Синеокова Т.Н. Функциональные особенности пауз в иноязычной речи, реализуемой в состоянии эмоционального напряжения (экспериментальное исследование) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С 153–157.

117. Соловьёва М.В. Стратегии понимания иноязычного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 16 с.

118. Сулова М.М. Синтаксические конструкции аффекта в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. фил. наук: М., 1997. 16 с.

119. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Э. Эмоции в функции эвристик // Психологические исследования. 1969. № 1. С. 3–24.

120. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984. 272 с.

121. Тогоева С.И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1989. 17 с.

122. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии: Дис. ... докт. филол. наук. Тверь, 2000. 251 с.

123. Трофименко С.А. Структура и содержание лексической компетенции // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. 2019. С. 165–173.

124. Тургунова А.М. К вопросу о критическом влиянии ксеноглоссофобии на обучение иностранных // Человек в XXI веке: Материалы XI Международной научно-практической конференции (2020). Обнинск: ФГБУ «ВНИИГМИ-МЦД», 2020 г. С. 149–152.

125. Усачёва О.В. Роль и место компетентности в структуре модели подготовки специалиста // Вестник ТГУ. 2007. № 6. С. 7–16.

126. Уфимцева А.А. Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики / Под ред. Ю. С. Степанова. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 240 с.

127. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2013. №. 1 (9) С. 89–92.

128. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений. М.: Просвещение, 1989. 368 с.

129. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. Пер. с англ. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК. 2006. 704 с.

130. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. Дис. ... док. пед. наук. М., 1994. 475 с.

131. Худякова Е.С. Доступ к единицам мультилингвального ментального лексикона при спонтанном текстопорождении // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2019. Т. 11. №. 1. С. 59–68.

132. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2013. 609 с.

133. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

134. Черничкина Е.К. К вопросу искусственного билингвизма // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2006. Т. 1. №. 5. С. 60–67.

135. Чугаева Т.Н. Механизмы аудирования родной и иноязычной речи: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1989. 257 с.

136. Чугунова С.А. Взаимодействие языков в условиях учебного билингвизма (По результатам свободного ассоциативного эксперимента) // Этнопсихоллингвистика. 2019. № 2. С. 175–189.

137. Чугунова С.А. Сходства и различия в общественно-политической картине мира русских и американцев по результатам свободного ассоциативного эксперимента // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2020. Вып. 67, № 4. С. 98–108.

138. Шамо́в А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения-основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. №. 4 С. 19–26.

139. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. С. 105–107.

140. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 313–318.

141. Юнг К. Психологические типы/ пер. с нем. СПб.: Ювента. 1995. 716 с.

142. Яблокова Т.Н. Эмоциональные высказывания в диалогической и монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2. С. 191–196.

143. Ягунова Е.В. Эксперимент в психоллингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации: учебное пособие для вузов СПб.: Издательство «Остров», 2005. 51 с.

144. Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных

функциональных стилей): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Москва, 2009. 47с.

145. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 320 с.

146. Яноха А. История исследования эмоций // Вестник Брестского государственного технического университета. 2008. № 6. С. 60–63.

147. Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.

148. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese // The Modern Language Journal. 1994. Vol. 78, № 2. Pp. 155–168.

149. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Blackwell, 1994. 290 p.

150. Anderson J.R. A spreading activation theory of memory // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1983. Vol. 22, № 3. Pp. 261–295.

151. Anisfeld M. Only tongue protrusion modeling is matched by neonates // Developmental Review. 1996. Vol. 16, № 2. Pp. 149–161.

152. Arbib M.A. The Mirror System, Imitation, and the Evolution of Language [Электронный ресурс] // Imitation in animals and artifacts. 2002. 38 p. // URL: [https://www.researchgate.net/publication/255039593\\_The\\_Mirror\\_System\\_Imitation\\_and\\_the\\_Evolution\\_of\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/255039593_The_Mirror_System_Imitation_and_the_Evolution_of_Language) (дата обращения 23.07.2021).

153. Argaman O., Abu-Rabia S. The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers // Language Culture and Curriculum. 2002. Vol. 15, № 2. Pp. 143–160.

154. Aslin R.N., Newport E.L. Statistical learning: From acquiring specific items to forming general rules // Current directions in psychological science. 2012. Vol. 21, № 3. Pp. 170–176.

155. Austin J., Blume M., Sánchez L. Bilingualism in the Spanish-speaking world. Linguistic and cognitive perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 234 p.

156. Bachman L., Palmer A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.
157. Baran-Łucarz M. The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of foreign language pronunciation // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2011. Vol. 1, № 4. Pp. 491–514.
158. Bartlett F.C. Feeling, imaging and thinking // *British Journal of Psychology*. 1925. Vol. 16, № 1. Pp. 16–26.
159. Bindra D.A unified interpretation of emotion and motivation // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1969. Vol. 15, № 3. Pp. 1071–1083.
160. Birova J., Mockova N., Simkova Z., Kralova Z., Lipkova M. Effectiveness of the activities led in the romance languages intelligibility perspective // *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2017. Vol. 6, № 1. Pp. 146–160.
161. Bloom L. *The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression*. New York: Cambridge University Press, 1993. 350 p.
162. Bloomfield L. *Language* [Reprint]. London: George Allen and Unwin, 1961. 564 p.
163. Buck R. Prime theory: An integrated view of motivation and emotion // *Psychological review*. 1985. Vol. 92, № 3. Pp. 389–413.
164. Calhoun Ch., Solomon R.C. *What is an emotion?* New York; Oxford: Oxford University Press, 1984. 368 p.
165. Canale M. On some dimensions of language proficiency // J.W. Oller, Jr. (Ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. Pp. 333–342.
166. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied linguistics*. 1980. Vol. 1, № 1. Pp. 1–47.
167. Cassady J.C. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang, 2010. 207p.

168. CEFRL–The Common European Framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 18.02.2020).

169. Chang H.C., Fang W.C., Yang B.H., Luo B.R. Examining the relationships between foreign language anxiety and attention during conversation tasks // *Innovations in smart learning*. Springer, Singapore, 2017. Pp. 1–11.

170. Cheng Y. Factors associated with foreign language writing anxiety // *Foreign language annals*. 2002. Vol. 35, № 6. Pp. 647–656.

171. Cheng Y., Horwitz E.K., Schallert D.L. Language anxiety: Differentiating writing and speaking components // *Language learning*. 1999. Vol. 49, № 3. Pp. 417–446.

172. Chomsky N. *Syntactic structures*. New York: De Gruyter Mouton, 2009. 117 p.

173. Clarke M.A. Second language acquisition as a clash of consciousness // *Language Learning*. 1976. Vol. 26, № 2. Pp. 377–390.

174. Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C. Social and individual factors in second language acquisition // *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1980. Vol. 12, № 4. Pp. 293–302.

175. Cruse A. *Meanings in language. An Introduction to Semantics and Pragmatics* Oxford: Oxford University Press, 2000. 424p.

176. Csizér K., Dörnyei Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior // *Language learning*. 2005. Vol. 55, №. 4. Pp. 613–659.

177. Damasio A.R. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books, 1995. 331 p.

178. Dell G.S., Chang F., Griffin Z.M. Connectionist models of language production: Lexical access and grammatical encoding // *Cognitive Science*. 1999. Vol. 23, № 4. Pp 517–542.

179. Dewaele J.M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom // *Theory and practice of second language acquisition*. 2016. Vol. 2, № 1. Pp. 41–63.



180. Dewey J. The theory of emotion: I: Emotional attitudes // Psychological review. 1894. Vol. 1, № 6. Pp. 553–569.

181. Dewey J. The theory of emotion // Psychological review. 1895. Vol. 2, № 1. Pp. 13–32.

182. Dibner A.S. Cue-counting: A measure of anxiety in interviews // Journal of Consulting Psychology. 1956. Vol. 20, № 6. Pp. 475–478.

183. Dixon R. Listening Comprehension: Textual, Contextual, Cognitive, and Affective Considerations: [Электронный ресурс] Paper presented at the Annual Central States Conference on Language Teaching (23rd, Indianapolis, IN, March 21-24, 1991) 47 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED332513> (дата обращения 23.07.2021).

184. Elkhafaifi H. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom // The Modern Language Journal. 2005. Vol. 89, № 2. Pp. 206–220.

185. Elliot R., Adepoju A. First language words as extra-stimulus prompts in learning second language vocabulary // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1997. Vol. 35. Pp. 237–250.

186. Ervin S., Osgood C. Second language learning and bilingualism // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1954. Vol. 49. Pp. 139–146.

187. Festman J., Münte T.F. Cognitive control in Russian-German bilinguals // Frontiers in Psychology. 2012. Vol. 3. Pp. 1–7.

188. Fodor J.A. The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology // Studies of Human Inference and Its Foundations. 2008. Pp. 878–914.

189. Ganschow L., Sparks R. Anxiety about foreign language learning among high school women // The Modern Language Journal. 1996. Vol. 80, № 2. Pp. 199–212.

190. Gardner R.C., MacIntyre P.D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables // Language teaching. 1993a. Vol. 26, № 1. Pp. 1–11.

191. Gardner R.C., MacIntyre P.D. On the measurement of affective variables in second language learning // Language learning. 1993b. Vol. 43. № 2. Pp. 157–194.

192. Goh C.C.M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // *System*. 2000. Vol. 28, № 1. Pp. 55–75.

193. Goral M., Levy E., Obler L., Cohen E. Cross-language lexical connections in the mental lexicon: evidence from a case of trilingual aphasia // *Brain Language*. 2006. Vol. 98, № 2. Pp. 235–247.

194. Gregersen T., Horwitz E.K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance // *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86, № 4. Pp. 562–570.

195. Groot (de) A., Hocks J. The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals // *Language Learning*. 1995. Vol. 45, № 4. Pp. 683–724.

196. Guiora A.Z., Beit-Hallahmi B., Brannon R.C., Dull C.Y., Scovel T. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study // *Comprehensive Psychiatry*. 1972. Vol. 13, № 5. Pp. 421–428.

197. Hauck M., Hurd S. Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts // *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning*. 2005. № 2. Pp. 1–23.

198. Haugen B. *The Norwegian Language in America*. Vol. 1. Philadelphia, 1953. 175 p.

199. Hebb D.O. On the nature of fear // *Psychological review*. 1946. Vol. 53, № 5. Pp. 259–276.

200. Horwitz E.K. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety // *Foreign Language Annals*. 1996. Vol. 29, № 3. Pp. 365–372.

201. Horwitz E.K. It Ain't over'til It's Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables // *Modern Language Journal*. 2000. Vol. 84, № 2. Pp. 256–259.

202. Horwitz E. Language anxiety and achievement // *Annual review of applied linguistics*. 2001. Vol. 21. Pp. 112–126.

203. Horwitz E.K., Young D.J. Language anxiety: From theory and research to classroom implication. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1991. 192 p.
204. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, № 2. Pp. 125–132.
205. Hymes D. Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. London: Tavistock Publications, 1974. 238 p.
206. Kim J.S. Korean EFL learners' listening anxiety, listening strategy use, and listening proficiency // English Language & Literature Teaching. 2011. Vol. 17, № 1. Pp. 101–124.
207. Kim S.Y., Kim J. When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard // English Teaching. 2004. Vol. 59, № 1. Pp. 165–185.
208. Kitano K. Anxiety in the college Japanese language classroom // The Modern Language Journal. 2001. Vol. 85, № 4. Pp. 549–566.
209. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 150 p.
210. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
211. Lazarus R.S., Averill J.R., Opton Jr E.M. Towards a cognitive theory of emotion // Feelings and emotions. New York: Academic Press, 1970. Pp. 207–232.
212. Leeper R.W. A motivational theory of emotion to replace' emotion as disorganized response // Psychological review. 1948. Vol. 55, № 1. Pp. 5–21.
213. Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Heinle, 2002. 213 p.
214. MacIntyre P.D. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Gangschow // The Modern Language Journal. 1995. Vol. 79. Pp. 90–99.
215. MacIntyre P.D. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process // The Modern Language Journal. 2007. Vol. 9, № 4. Pp. 564–576.

216. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and Second language learning: toward a theoretical classification // *Language Learning*. 1989. Vol. 39. Pp. 251.
217. MacIntyre P. D., Gardner R.C. Investigating language class anxiety using the focused essay technique // *The Modern Language Journal*. 1991. Vol. 75, № 3. Pp. 296–304.
218. MacIntyre P.D., Gardner R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language // *Language learning*. 1994. Vol. 44, № 2. Pp. 283–305.
219. MacIntyre P., Gregersen T. Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning // *Psychology for language learning*. London: Palgrave Macmillan, 2012. Pp.103–118.
220. Mahl G.F. Disturbances and silences in the patient's speech in psychotherapy // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1956. Vol. 53, № 1. Pp.1–15.
221. Meara P. The study of lexis in interlanguage // *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984. Pp. 225–235.
222. Meara P. The Classical research in L2 Vocabulary Acquisition // *Words, words, words: The Translator and the Language Learner*. London: Multilingual Matters Ltd., 1996a. Pp. 27–40.
223. Meara P. The dimensions of lexical competence // *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Uni. Press, 1996b. Pp. 35–53.
224. Mercer S. MacIntyre P., Gregersen T., Talbot K. Positive Language Education: Combining positive education and language education // *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. 2018. Vol. 4, № 2. Pp. 11–31.
225. Nation P., Newton J. Teaching vocabulary // *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997. Pp. 238–254.
226. Oxford Learners Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения 23.02.2021).

227. Paivio A. Dual coding theory and the mental lexicon // *The Mental Lexicon*. 2010. Vol. 5, № 2. Pp. 205–230.

228. Paribakht T.S., Wesche M. Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types // *The Canadian Modern Language Review*. 1996. Vol. 52, № 2. Pp. 155–178.

229. Paribakht T.S., Wesche M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition // *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997. Pp. 174–200.

230. Pavlenko A. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning // Pavlenko A. (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Multilingual matters: Bristol-Buffalo-Toronto, 2009. Pp. 125–161.

231. Phillips E.M. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes // *The Modern Language Journal*. 1992. Vol. 76, № 1. Pp. 14–26.

232. Pinker S. *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Harper 1999. 348 p.

233. Roehm D., Freunberger D. Predicting the predictable: The effect of proficiency on lexical-semantic processing strategies in adult L2 learners // Poster presented at the 25th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing. New York, NY, 2012. P. 145.

234. Rumelhart D.E., Hinton G.E., Williams R.J. Learning Internal Representations by Error Propagation // Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. and the PDP Research Group (Ed.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol. 1: Foundations, Cambridge, MA: MIT Press, 1986. Pp. 318–362.

235. Saito Y., Garza T.J., Horwitz E.K. Foreign language reading anxiety // *The Modern Language Journal*. 1999. Vol. 83, № 2. Pp. 202–218.

236. Schachter S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state // *Advances in experimental social psychology*. Vol. 1. New York: Academic Press, 1964. Pp. 49–80.

237. Schachter S., Singer J. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state // *Psychological review*. 1962. Vol. 69, № 5. Pp. 379–399.

238. Schmidt R. Attention // P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Pp. 3–32.

239. Schwarz N. Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. New York: The Guilford Press, 1990. Pp. 527–561.

240. Scovel T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research // *Language Learning*. 1978. Vol. 28, № 1. Pp. 129–142.

241. Sellers V.D. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language // *Foreign Language Annals*. 2000. Vol. 33, № 5. Pp. 512–520.

242. Sheen Y. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles // *Tesol Quarterly*. 2007. Vol. 4, № 2. Pp. 255–283.

243. Sparks R.L., Ganschow L. Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? // *The Modern Language Journal*. 1991. Vol. 75, № 1. Pp. 3–16.

244. Spielberger C.D. *Anxiety: current trends in theory and research*. Oxford, England: Academic Press. 1972. 522 p.

245. Spielberger C.D. *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983. 160 p.

246. Steinberg F.S., Horwitz E.K. The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech // *Tesol Quarterly*. 1986. Vol. 20, № 1 Pp. 131–136.

247. Terrell T.D. The role of grammar instruction in a communicative approach // *The Modern Language Journal*. 1991. Vol. 75, № 1. Pp. 52–63.

248. Tugade M.M., Fredrickson B.L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences // *Journal of personality and social psychology*. 2004. Vol. 86, № 2. Pp. 320–333.

249. Weinreich U. *Languages in contact: Findings and problems*. N.Y.: Linguistic Circle of New York, 1953. 257p.

250. Wesche M., Paribakht T.S. Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth // *The Canadian Modern Language Review*. 1996. Vol. 53, № 1. Pp. 13–39.

251. White C. Language learning strategies in independent language learning: An overview // *Language learning strategies in independent settings*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2008. Pp. 3–24.

252. Wood D. *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. London & New York: Bloomsbury Academic, 2015. 198 p.

253. Woodrow L. Anxiety and speaking English as a second language // *RELIC Journal*. 2006. Vol. 37, № 3. Pp. 308–328.

254. Young D.J. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings // *Foreign Language Annals*. 1986. Vol. 19. Pp. 439–445.

255. Young D.J. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking // *Foreign Language Annals*. 1990. Vol. 23. Pp. 539–553.

256. Young D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? // *The Modern Language Journal*. 1991. Vol. 75, № 4. Pp. 426–439.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Бланк диагностики личностной тревожности (подготовительный этап экспериментального исследования)

Вам предлагается прочитать приведённые ниже ответы и оценить их по шкале от 1 до 3 (*1 – согласен; 2 – затрудняюсь ответить; 3 – не согласен*). Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Анкетирование проводится индивидуально и анонимно. Для пометы можно использовать галочку или плюс.

№	Ответы	1 согласен	2 Затрудняюсь ответить	3 Не согласен
1	У меня бывает приподнятое настроение			
2	Я бываю раздражительным			
3	Я легко могу расстроиться			
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие			
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть			
6	Я чувствую прилив сил, желание работать			
7	Я спокоен, хладнокровен и собран			
8	Меня тревожат возможные трудности			
9	Я слишком переживаю из-за пустяков			
10	Я бываю вполне счастлив			
11	Я все принимаю близко к сердцу			
12	Мне не хватает уверенности в себе			
13	Я чувствую себя беззащитным			
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей			
15	У меня бывает хандра			
16	Я бываю доволен			
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня			
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником			
19	Я уравновешенный человек			
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах			

**Подчеркните информацию, которая соответствует лично вам:**

1. Пол (муж. / жен.)
2. Курс
3. Родной язык (русский / иной)
4. Гражданство (РФ / иное)
5. Уровень владения английским языком



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Бланк диагностики иноязыковой тревожности (подготовительный этап экспериментального исследования)

Вам предлагается прочитать приведённые ниже ответы и оценить их по шкале от 1 до 3 (*1 – согласен; 2 – затрудняюсь ответить; 3 – не согласен*). Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Анкетирование проводится индивидуально и анонимно. Для пометы можно использовать галочку или плюс.

№	Ответы	1	2	3
1	Я не уверен в себе, когда говорю на уроке английского языка.			
2	Я не боюсь делать ошибки на английском языке.			
3	Я боюсь, когда знаю, что меня спросят.			
4	Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке.			
5	Я не переживаю вообще, если будет больше уроков английского языка.			
6	На уроках английского я думаю о вещах, далеких от содержания урока.			
7	Я думаю, что мои одноклассники знают английский язык лучше меня.			
8	Я обычно спокоен во время тестов.			
9	Я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки.			
10	Я переживаю по поводу моих неудач на уроках английского языка.			
11	Я не понимаю, почему некоторые люди расстраиваются из-за английского языка.			
12	На уроках я так нервничаю, что забываю то, что знаю.			
13	Я смущаюсь добровольно отвечать на вопросы.			
14	Я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка.			
15	Я расстраиваюсь, когда не понимаю, что преподаватель исправляет.			
16	Даже если я хорошо подготовлюсь к уроку, я волнуюсь.			
17	Я часто не хочу ходить на уроки английского языка.			
18	Я уверен, когда я говорю на уроках английского языка.			
19	Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку.			
20	Мое сердце начинает сильно биться, когда меня спрашивают.			
21	Чем больше я готовлюсь к тесту, тем больше у меня сомнений в том, что я справлюсь.			
22	Я не чувствую давления при подготовке к уроку.			
23	Мне всегда кажется, что мои одноклассники говорят на английском лучше меня.			
24	Я стесняюсь говорить на английском пред другими студентами.			
25	Уроки английского проходят быстро, и я волнуюсь, что отстою.			
26	На уроках английского я чувствую большее напряжение, чем на других занятиях.			
27	Я начинаю нервничать, когда говорю на уроках английского.			
28	Перед занятиями я спокоен.			
29	Я нервничаю, когда понимаю не все, что говорит преподаватель.			
30	Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство.			
31	Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим английским.			
32	Мне легко с носителями языка.			
33	Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов.			

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Бланк диагностики ситуативной тревожности (первая стадия основного этапа экспериментального исследования)

Вам предлагается прочитать приведённые ниже ответы и оценить их по шкале от 1 до 3 (*1 – согласен; 2 – затрудняюсь ответить; 3 – не согласен*). Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Анкетирование проводится индивидуально и анонимно. Для пометы можно использовать галочку или плюс.

№	Ответы	1 согласен	2 Затрудняюсь ответить	3 Не согласен
1	Я спокоен			
2	Мне ничто не угрожает			
3	Я нахожусь в напряжении			
4	Я испытываю сожаление			
5	Я чувствую себя свободно			
6	Я расстроен			
7	Меня волнуют возможные неудачи			
8	Я чувствую себя отдохнувшим			
9	Я встревожен			
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения			
11	Я уверен в себе			
12	Я нервничаю			
13	Я не нахожу себе места			
14	Я взвинчен			
15	Я не чувствую скованности, напряжения			
16	Я доволен			
17	Я озабочен			
18	Я слишком возбужден и мне не по себе			
19	Мне радостно			
20	Мне приятно			

**Подчеркните информацию, которая соответствует лично вам:**

1. Пол (муж. / жен.)
2. Курс
3. Родной язык (русский / иной)
4. Гражданство (РФ / иное)
5. Какую отметку Вы имеете по английскому языку (5.....4.....3)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Результаты диагностики личностной тревожности в исследовании взаимовлияния личностной и иноязыковой тревожности (подготовительный этап экспериментального исследования)

№	Ответы	Шкала	1 курс			2 курс			3 курс		
			м	ж	%	м	ж	%	м	ж	%
1	У меня бывает приподнятое настроение	1 (согласен)	5	12	89%	3	12	94%	3	13	100%
		2 (затрудняюсь ответить)	1	1	11%		1	6%			0%
		3 (не согласен)			0%			0%			0%
2	Я бываю раздражительным	1	4	13	89%	1	10	69%	3	13	100%
		2	1		5%	1	1	13%			0%
		3	1		5%	1	2	19%			0%
3	Я легко могу расстроиться	1	3	9	63%		7	44%	2	11	81%
		2			0%	2	3	31%	1		6%
		3	3	4	37%	1	3	25%		2	13%
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	3	5	42%		4	25%		5	31%
		2	3	6	47%	3	3	38%	2	4	38%
		3		2	11%		6	38%	1	4	31%
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	10	63%		5	31%		7	44%
		2	1	2	16%	2	4	38%	2	2	25%
		3	3	1	21%	1	4	31%	1	4	31%
6	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	5	4	47%	1	6	44%	1	6	44%
		2	1	9	53%	2	5	44%	2	2	25%
		3			0%		2	13%		5	31%
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	4	32%	1	6	44%	1	4	31%
		2	2	6	42%	2	6	50%	1	5	38%
		3	2	3	26%		1	6%	1	4	31%
8	Меня тревожат возможные трудности	1	5	8	68%	3	6	56%		8	50%
		2			0%		2	13%	1	4	31%
		3	1	5	32%		5	31%	2	1	19%
9	Я слишком	1	1	7	42%	2	6	50%	1	8	56%

	переживаю из-за пустяков	2	2	3	26%			0%	1	1	13%
		3	3	3	32%	1	7	50%	1	4	31%
10	Я бываю вполне счастлив	1	3	12	79%	2	11	81%	2	10	75%
		2	3	1	21%	1	2	19%	1	3	25%
		3			0%			0%			0%
11	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	8	53%	2	5	44%	1	8	56%
		2	2		11%		1	6%		2	13%
		3	2	5	37%	1	7	50%	2	3	31%
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	3	9	63%	2	10	75%	1	6	44%
		2	2	2	21%			0%	1	7	50%
		3	1	2	16%	1	3	25%	1		6%
13	Я чувствую себя незащищенным	1	1		5%	1		6%		1	6%
		2	2	6	42%		6	38%		5	31%
		3	3	7	53%	2	7	56%	3	7	63%
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	3	7	53%	2	7	56%	1	5	38%
		2	2	3	26%		2	13%	1	6	44%
		3	1	3	21%	1	4	31%	1	2	19%
15	У меня бывает хандра	1	4	3	37%	2	7	56%	2	11	81%
		2	1	6	37%	1	3	25%		1	6%
		3	1	4	26%		3	19%	1	1	13%
16	Я бываю доволен	1	4	10	74%	3	12	94%	3	10	81%
		2	2	3	26%		1	6%		2	13%
		3			0%			0%		1	6%
17	Всеякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	1	5	32%	1	1	13%		6	38%
		2	1	3	21%	2	6	50%	2	2	25%
		3	4	5	47%		6	38%	1	5	38%
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	7	47%	2	6	50%	1	6	44%
		2	2	3	26%		4	25%	1	5	38%
		3	2	3	26%	1	3	25%	1	2	19%
19	Я уравновешенный человек	1	2	8	53%	1	8	56%	1	6	44%
		2	3	5	42%	2	4	38%		4	25%
		3	1		5%		1	6%	2	3	31%
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	6	42%	3	3	38%		8	50%
		2	3	2	26%		5	31%	1	3	25%
		3	1	5	32%		5	31%	2	2	25%

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Результаты диагностики иноязыковой тревожности в исследовании взаимовлияния личностной и иноязыковой тревожности (подготовительный этап экспериментального исследования)

№	Ответы	Шкала	1 курс			2 курс			3 курс		
			м	ж	%	м	ж	%	м	ж	%
1	Я не уверен в себе, когда говорю на уроке английского.	1 (согласен)		5	10%	1	6	14%		3	6%
		2 (затрудняюсь ответить)	2	5	14%	1	3	8%	1	5	12%
		3 (не согласен)	4	3	14%	1	4	10%	2	5	14%
2	Я не боюсь делать ошибки на английском языке.	1	3	4	14%	2	6	16%	2	6	16%
		2	1	5	12%	1	1	4%	1	2	6%
		3	2	4	12%		6	12%		5	10%
3	Я боюсь, когда знаю, что меня спросят	1		4	8%		1	2%		3	6%
		2	1	3	8%	1	7	16%		3	6%
		3	5	6	22%	2	5	14%	3	7	20%
4	Я боюсь, когда я не понимаю, что учитель говорит на уроке	1	3	3	12%	1	5	12%		2	4%
		2		2	4%	1	1	4%	1	3	8%
		3	3	8	22%	1	7	16%	2	8	20%
5	Я не переживаю вообще, если будет больше уроков английского языка.	1	3	9	24%	2	5	14%	2	11	25%
		2	1	2	6%	1	5	12%	1	1	4%
		3	2	2	8%		3	6%		1	2%
6	На уроках английского я думаю о вещах, далеких от содержания урока.	1		2	4%			0%			0%
		2	3	1	8%	2	4	12%	2	3	10%
		3	3	10	25%	1	9	20%	1	10	22%
7	Я думаю, что мои одноклассники знают английский язык лучше меня.	1	1	5	12%	1	7	16%		6	12%
		2	3	4	14%	1	4	10%	1	4	10%
		3	2	4	12%	1	2	6%	2	3	10%
8	Я обычно спокоен во время тестов	1	2	6	16%	1	7	16%	3	8	22%
		2	2	4	12%	1	6	14%		3	6%
		3	2	3	10%	1		2%		2	4%
9	Я начинаю паниковать, если должен говорить без подготовки.	1		6	12%	2	5	14%		5	10%
		2	1	2	6%		5	10%	1	3	8%
		3	5	5	20%	1	3	8%	2	5	14%
10	Я переживаю по поводу моих неудач на уроках английского	1	3	7	20%	1	8	18%		4	8%
		2	2	3	10%	1	2	6%	1	7	16%

	языка	3	1	3	8%	1	3	8%	2	2	8%
11	Я не понимаю, почему некоторые люди расстраиваются из-за английского	1	3	3	12%		2	4%	1	2	6%
		2		4	8%	2	4	12%	2	8	20%
		3	3	6	18%	1	7	16%		3	6%
12	На уроках я так нервничаю, что забываю то, что знаю.	1		3	6%		2	4%		6	12%
		2	1	2	6%	2	2	8%	1	2	6%
		3	5	8	25%	1	9	20%	2	5	14%
13	Я смущаюсь добровольно отвечать на вопросы	1	2	6	16%	1	5	12%	1	5	12%
		2	1	2	6%	1	2	6%	1		2%
		3	3	5	16%	1	6	14%	1	8	18%
14	Я не нервничаю, когда разговариваю с носителем языка.	1	3	4	14%		4	8%	2	3	10%
		2	3	4	14%	3	7	20%		4	8%
		3		5	10%		2	4%	1	6	14%
15	Я расстраиваюсь, когда не понимаю что преподаватель исправляет.	1		2	4%		4	8%		1	2%
		2	3	4	14%	2	5	14%		3	6%
		3	3	7	20%	1	4	10%	3	9	24%
16	Даже если я хорошо подготовлюсь к уроку, я волнуюсь.	1	2	8	20%	1	3	8%		4	8%
		2		3	6%		1	2%	2	2	8%
		3	4	2	12%	2	9	22%	1	7	16%
17	Я часто не хочу ходить на уроки английского языка.	1			0%		3	6%			0%
		2	2	1	6%	1	1	4%			0%
		3	4	12	31%	2	9	22%	3	13	31%
18	Я уверен, когда я говорю на уроках английского языка.	1	4	4	16%	1	4	10%	3	7	20%
		2	2	6	16%	2	6	16%		4	8%
		3		3	6%		3	6%		2	4%
19	Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку.	1	2	3	10%	1	1	4%		2	4%
		2		3	6%	1	4	10%		1	2%
		3	4	7	22%	1	8	18%	3	10	25%
20	Мое сердце начинает сильно биться, когда меня спрашивают.	1	1	4	10%			0%		3	6%
		2	2	7	18%	1	5	12%	2	1	6%
		3	3	2	10%	2	8	20%	1	9	20%
21	Чем больше я готовлюсь к тесту, тем больше у меня сомнений в том, что я справлюсь.	1		1	2%		3	6%	2	4	12%
		2		5	10%	1	5	12%	1		2%
		3	6	7	25%	2	5	14%		9	18%
22	Я не чувствую давления при подготовке к уроку.	1	4	6	20%		4	8%	3	12	29%
		2	2	4	12%	3	4	14%		1	2%
		3		3	6%		5	10%			0%
23	Мне всегда кажется, что мои одноклассники говорят на	1	1	4	10%	1	6	14%		11	22%
		2	4	4	16%	1	5	12%	1	1	4%

	английском лучше меня.	3	1	5	12%	1	2	6%	2	1	6%
24	Я стесняюсь говорить на английском пред другими студентами.	1		3	6%		2	4%		4	8%
		2	1	7	16%	1	4	10%		3	6%
		3	5	3	16%	2	7	18%	3	6	18%
25	Уроки английского проходят быстро, и я волнуюсь, что отстою.	1	2	4	12%	1		2%			0%
		2	1	1	4%	1	2	6%		5	10%
		3	3	8	22%	1	11	24%	3	8	22%
26	На уроках английского я чувствую большее напряжение, чем на других занятиях.	1	2	2	8%		2	4%		2	4%
		2	1	2	6%	3	2	10%		2	4%
		3	3	9	24%		9	18%	3	9	24%
27	Я начинаю нервничать, когда говорю на уроках английского.	1	0	3	6%	0	3	6%	0	3	6%
		2	2	6	16%	2	3	10%		1	2%
		3	4	4	16%	1	7	16%	3	9	24%
28	Перед занятиями я спокоен.	1	5	8	25%	2	9	22%		12	24%
		2		4	8%	1	3	8%	2	1	6%
		3	1	1	4%		1	2%	1		2%
29	Я нервничаю, когда понимаю не все, что говорит преподаватель.	1	3	3	12%	2	4	12%	0	1	2%
		2	1	4	10%	1	3	8%		4	8%
		3	2	6	16%		6	12%	3	8	22%
30	Большое количество правил, которое я должен выучить, приводит меня в замешательство.	1	1	1	4%	1	2	6%	1	3	8%
		2	1	5	12%	1	2	6%	1	1	4%
		3	4	7	22%	1	9	20%	1	9	20%
31	Я боюсь, что студенты будут смеяться над моим английским.	1	0	3	6%	1	1	4%	0	2	4%
		2	1	3	8%	1	4	10%		2	4%
		3	5	7	24%	1	8	18%	3	9	24%
32	Мне легко с носителями языка.	1	2	2	8%			0%	3	1	8%
		2	4	8	24%	3	9	24%		6	12%
		3	0	3	6%	0	0	0%	0	0	0%
33	Я нервничаю, когда преподаватель задает вопросы, к которым я не готов	1	2	9	22%	2	6	16%	0	7	14%
		2	2	3	10%		3	6%	1	3	8%
		3	2	1	6%	1	4	10%	2	3	10%

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

## Список экспериментальных слов

Слово	Часть речи	Значение
	частотность	
<i>Pain</i>	noun A2	to cause someone pain or make them unhappy
<i>Discover</i>	verb B2	discover something to be the first person to become aware that a particular place or thing exists
<i>Prefer</i>	verb A2	to like one thing or person better than another; to choose one thing rather than something else because you like it better
<i>Chat</i>	noun A2	a friendly informal conversation
<i>Niece</i>	noun A2	the daughter of your brother or sister; the daughter of your husband's or wife's brother or sister
<i>Occasion</i>	noun B1	a particular time when something happens
<i>Hard</i>	adjective A2)	difficult to do, understand or answer
<i>Activity</i>	noun A1	a thing that you do for interest or pleasure
<i>Shortly</i>	adverb B2	a short time; not long
<i>Work</i>	verb A1	to do something that involves physical or mental effort, especially as part of a job
<i>Do</i>	verb A1	do something to work at or perform an activity or a task
<i>Complete</i>	adjective B1	used when you are emphasizing something, to mean 'to the greatest degree possible'
<i>Return</i>	verb A1	to come or go back from one place to another
<i>Floor</i>	noun A1	the surface of a room that you walk on
<i>Embarrassed</i>	adjective B1	(of a person or their behaviour) shy, uncomfortable or ashamed, especially in a social situation
<i>Invent</i>	verb A2	invent something to produce or design something that has not existed before



<i>Permit</i>	Verb B2	to allow somebody to do something or to allow something to happen
<i>Harm</i>	Verb B2	harm somebody/something to hurt or injure somebody or to damage something
<i>Speech</i>	noun A2	a formal talk that a person gives to an audience
<i>Aunt</i>	Noun A1	the sister of your father or mother; the wife of your uncle or aunt
<i>Opportunity</i>	Noun A2	a time when a particular situation makes it possible to do or achieve something
<i>Heavy</i>	Adjective A2	weighing a lot; difficult to lift or move
<i>Action</i>	Noun A1	the process of doing something in order to make something happen or to deal with a situation
<i>Briefly</i>	Adverb B2	for a short time
<i>Job</i>	Noun A1	work for which you receive regular payment
<i>Give</i>	Verb A1	to hand something to somebody so that they can look at it, use it or keep it for a time
<i>Real</i>	Adjective A1	actually existing or happening and not imagined or pretended
<i>Take back</i>	Phrasal verb B2	if you take something back to a shop, or a shop takes something back
<i>Ground</i>	Noun A2	the solid surface of the earth
<i>Ashamed</i>	Adjective B2	feeling shame or feeling embarrassed about somebody/something or because of something you have done

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Экспериментальный бланк для задания аналитического типа

Подчеркните правильное слово в скобках и переведите предложения на русский язык в правой колонке.

Пользоваться какими-либо подсказками запрещается!

Предложение	Перевод
1. Not sleeping enough can (pain/harm) your health.	
2. When did he ( <b>invent/discover</b> ) the telephone?	
3. I am afraid we can't ( <b>permit/prefer</b> ) photography in here.	
4. At a meeting last week, the club leader got up and made a ( <b>chat/speech</b> ) about what we should do.	
5. The sister of your mother is your ( <b>aunt/niece</b> ).	
6. The job offer is a great ( <b>opportunity/occasion</b> ) for Phil.	
7. I had such a ( <b>heavy/hard</b> ) supper that I couldn't sleep.	
8. The police took immediate ( <b>action/activity</b> ) when they realized the situation was getting out of hand.	
9. The minister spoke ( <b>briefly/shortly</b> ) about the need for political reform.	
10. Everybody has the right to a decent ( <b>job/work</b> ) with good pay.	
11. I asked them but they wouldn't ( <b>give/do</b> ) me a refund.	
12. This jacket is a ( <b>complete/real</b> ) bargain.	
13. This DVD player doesn't work. We'll have to ( <b>return/take</b> ) it back to the shop.	
14. The ( <b>ground/floor</b> ) was wet from all the rain.	
15. I feel so ( <b>embarrassed/ashamed</b> ). I shouldn't have lied.	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Экспериментального бланк свободного ассоциативного эксперимента

Ваша задача – быстро, не обдумывая, записать как можно больше ассоциаций к каждому слову.

Язык вашей реакции не ограничивается.

Пользоваться какими-либо подсказками запрещается!

Слова	Реакция
Invent	
Permit	
Harm	
Speech	
Aunt	
Opportunity	
Heavy	
Action	
Briefly	
Job	
Give	
Real	
Take	
Ground	
Ashamed	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Результаты выполнения задания аналитического типа

#### Соотношение верных ответов в группах испытуемых

Задание	Выбор ЛЕ				Перевод предложения			
	Гр. 1	Гр. 1 %	Гр. 2	Гр. 2 %	Гр. 1	Гр. 1 %	Гр. 2	Гр. 2 %
1. Not sleeping enough can ( <b>pain/harm</b> ) your health.	4	12%	29	23%	2	6%	25	20%
2. When did he ( <b>invent/discover</b> ) the telephone?	3	9%	19	16%	8	24%	47	38%
3. I am afraid we can't ( <b>permit/prefer</b> ) photography in here.	6	18%	42	34%	22	67%	90	73%
4. At a meeting last week, the club leader got up and made a ( <b>chat/speech</b> ) about what we should do.	8	24%	44	36%	16	48%	62	51%
5. The sister of your mother is your ( <b>aunt/niece</b> ).	1	3%	31	25%	0		0	
6. The job offer is a great ( <b>opportunity/occasion</b> ) for Phil.	4	12%	25	20%	16	48%	63	52%
7. I had such a ( <b>heavy/hard</b> ) supper that I couldn't sleep.	8	24%	32	26%	18	54%	52	42%
8. The police took immediate ( <b>action/activity</b> ) when they realized the situation was getting out of hand.	10	30%	63	52%	17	51%	68	56%
9. The minister spoke ( <b>briefly/shortly</b> ) about the need for political reform.	11	33%	63	52%	10	30%	51	42%
10. Everybody has the right to a decent ( <b>job/work</b> ) with good pay.	4	12%	30	26%	11	33%	61	50%
11. I asked them, but they wouldn't ( <b>give/do</b> ) me a refund.	6	18%	39	32%	20	60%	86	70%
12. This jacket is a ( <b>complete/real</b> ) bargain.	14	42%	49	40%	18	54%	82	67%

13. This DVD player doesn't work. We'll have to ( <b>return/take</b> ) it back to the shop.	15	45%	79	65%	6	18%	29	24%
14. The ( <b>ground/floor</b> ) was wet from all the rain.	6	18%	30	25%	10	30%	46	38%
15. I feel so ( <b>embarrassed/ashamed</b> ). I shouldn't have lied.	8	24%	42	34%	16	48%	70	57%

## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

### Матрицы ассоциативных реакций

**Матрица ассоциативных реакций на слова-стимулы в группе 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности**

Субординативные (межязыковые)						Координативные				
Слово-стимул	формальные	семантические				формальные	Формально-семантические	Опосредованные	семантические	
		Синтагматические	Парадигматические	Перевод стимула	Опосредованные				Синтагматические	Парадигматические
<i>Invent</i>	0	8	2	5	16		7	18	12	9
<i>Permit</i>	2			6	9	1			18	12
<i>Harm</i>		2	14	5		3	5		5	34
<i>Speech</i>		10	15	8		4			11	16
<i>Aunt</i>			14	4					13	36
<i>Opportunity</i>			16	6					6	28
<i>Heavy</i>	2	12		4		7			29	7
<i>Action</i>	4	4	5	3		7	7	2	9	12
<i>Briefly</i>	7	3			4	3	3	8	3	10

<i>Job</i>	2		9	7		3			11	41
<i>Give</i>		12							26	12
<i>Real</i>		8	6	6		4			14	9
<i>Take</i>			5	3			5		20	10
<i>Ground</i>			9	7		1	7		11	32
<i>Ashamed</i>				4	13	3	5	15	5	11
Итого:	17	59	95	68	42	29	39	43	193	279
Всего в %	33%					67%				

**Матрица ассоциативных реакций на слова-стимулы в группе 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности**

Субординативные (межязыковые)						Координативные				
Слово-стимул	формальные	Семантические				формальные	Формально-семантические	Опосредованные	Семантические	
		Синтагматические	Парадигматические	Перевод стимула	Опосредованные				Синтагматические	Парадигматические
<i>Invent</i>	7	14	26	13	8	9	34	12	52	8
<i>Permit</i>		14	8	13		6	9		34	34
<i>Harm</i>		7	25	7				37	38	12
<i>Speech</i>	8	19	23	12					47	48
<i>Aunt</i>		18	38	26					45	98
<i>Opportunity</i>	8	12	23	12		6			15	65
<i>Heavy</i>		32	12	10		15			22	56
<i>Action</i>	3	23	23	18		15	13		16	50
<i>Briefly</i>	7		20	7	34	5		23	8	24
<i>Job</i>	9		23		32					137
<i>Give</i>		27	37	9					65	24
<i>Real</i>	3	22	23	34		5			34	12



<i>Take</i>		18	23	14			7		34	27
<i>Ground</i>		23	43	9		9			23	65
<i>Ashamed</i>			14	6	12		25	20	25	30
<b>Итого:</b>	45	229	361	190	86	70	88	92	458	690
<b>Всего в %</b>	42%					58%				