

*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)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Брянск 2023

Работа выполнена на кафедре теории английского языка и переводоведения ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского».

Научный руководитель:

*Чугунова Светлана Александровна* – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

Официальные оппоненты:

*Бубнова Ирина Александровна* – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной филологии Института гуманитарных наук ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

*Саркисова Элина Владиславовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКВБОУ ВО «Военная Академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова»

Ведущая организация:

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Защита состоится «15» мая 2023 года в 12 час. 30 мин. На заседании диссертационного совета 24.2.411.05 в Тверском государственном университете по адресу: Россия, г. Тверь, ул. Желябова, 33, ауд. 206.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке в библиотеке ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» по адресу 170100, Тверская область, г. Тверь, ул. Трёхсвятская, д. 16/31 и на сайте ФГБОУ ВО ТвГУ.

Отзывы можно направлять по адресу: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33, учёному секретарю диссертационного совета 24.2.411.05.

Автореферат разослан «\_\_\_» 2023 года.

Учёный секретарь  
Диссертационного совета 24.2.411.05  
кандидат филологических наук, доцент

П.Е. Карташова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Сегодня, в условиях глобальной интеграции мирового сообщества, 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.

**Актуальность** выбранной темы определяется осознанием междисциплинарного статуса проблемы речевой деятельности на Я2 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 при отсутствии связи с соответствующей культурно-языковой средой, 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 преобладают 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 студенты как профильного языкового, так и не профильных факультетов Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, а также ученики 10-х классов МБОУ СОШ № 71 г. Брянска (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 Я2, 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.

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 под влиянием 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 Я2, 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.).

Основные положения исследования прошли **апробацию** 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).

По теме исследования опубликовано 11 работ (5,36 п.л.), 3 из которых напечатаны в изданиях, включенных в перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК.

**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.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** определяются объект и предмет исследования, обосновываются его теоретическая значимость, актуальность и научная новизна, формулируются цель и задачи исследования, а также положения, выносимые на защиту.

В **главе 1** «Научные представления о понятии иноязыковой тревожности» проводится аналитический обзор научных источников, посвящённых описанию



феномена иноязыковой тревожности, его сущности и причин возникновения. Уделяется внимание работам, выявляющим специфику влияния иноязыковой тревожности на речевую деятельность обучающегося билингва. Здесь же обсуждаются существующие научные трактовки понятия и функций тревожности с позиции психологии. Отдельный параграф посвящён дифференциации понятий «иноязыковая тревожность» и «языковой барьер».

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 [Веккер 1998; Кремнева, Мягкова 2007; Damasio 1995]. Эмоциональные процессы могут происходить на сознательном и бессознательном уровне, в реальной или воображаемой ситуации, как по объективным, так и по субъективным причинам [Фрейдджер, Фэйдимен 2006].

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 индивидуальную окрашенность восприятия широкого спектра стимулов как угрожающих и опасных. Ответом организма на каждый из них является повышение реактивной тревожности [Spielberger 1972; 1983].

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) [Aida 1994; MacIntyre 1995; Wood 2015] или как проявление личностной тревожности, не связанной с изучением и использованием Я2 [Аршава 2013]. В качестве причин возникновения иноязыковой тревожности называются страх коммуникации, опасение отрицательной оценки со стороны других лиц, страх перед экзаменом [Horwitz et al. 1986], особенности личности субъекта [Агеева 2009; Аршава 2013; Барвенко 2004; Евдоксина 2007; Калганова, Марданшина URL; Young 1986], наличие негативных когнитивных программ у обучающегося [Никуличева 2009], а также специфика учебного процесса [Horwitz 2000; 2001; MacIntyre 1995] и недостаточно сформированная компетенция на Я2 [MacIntyre, Gardner 1989].

Иноязыковая тревожность, проявляясь на высоком аффективном уровне – «дебилитативном», может оказывать негативное влияние на когнитивные способности обучающихся [Horwitz 2001; Terrell 1991; Young 1990], угнетая языковую способность и речевые навыки, такие как чтение [Argaman, Abu-Rabia 2002; Saito et al. 1999; Sellers 2000], аудирование [Elkhafaihi 2005; Goh 2000; Kim

2011], письмо [Cheng 2002; Cheng et al. 1999], говорение [Steinberg, Horwitz 1986; Young 1990], существенно сказываясь на общем уровне владения Я2 [Aida 1994; Horwitz 1996]. У обучающихся билингвов в устной речи на Я2 под влиянием психологического фактора иноязыковой тревожности наблюдается деформация структур, свойственных нейтральной речи. Более того, аффективная речь на Я2, сохраняя характерные черты аффективной речи на родном языке (Я1), сочетает в себе два, три и более признаков в одной фразе [Носенко 1981].

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 [Kim, Kim 2004; Sheen 2007]. 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 [Horwitz 1996]. Данные вербальных ассоциативных экспериментов в ситуации влияния психологического фактора иноязыковой тревожности отмечают перестройку синтагматических и парадигматических реакций в ассоциативном поле стимула у обучающихся билингвов, а также резкое увеличение употребления простых, стереотипных или бессмысленных реакций на слова-стимулы [Галагудзе 1980; Носенко 1981].

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 [Dewaele 2016; Mercer 2018].

Понятие иноязыковой тревожности не следует рассматривать в качестве синонима понятия «языковой барьер». Анализ литературы по исследуемой теме показывает, что понятие «языковой барьер» подчёркивает прежде всего сложность или даже неспособность к коммуникации в силу принадлежности коммуникаторов к разным культурно-языковым группам [Короленко, Локша URL]. 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.

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.

В главе 2 «Специфика формирования лексической компетенции индивида при субординативном типе билингвизма» исследуется лексическая компетенция в структуре коммуникативной компетенции обучающегося билингва, уделяется внимание проблеме моделирования и измерения объёма ментального лексикона обучающегося билингва.

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 [Залевская 2016; Чугунова 2019].

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 [Медведева 1999].

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 её 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 предопределяет наличие у усвоенного слова внутренней формы, которая, в широком понимании, осуществляет связь знака и образа [Залевской 1977; 1992; 2014; Медведева 1999a].

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 ассоциировании и идентификации слова, что свойственно билингу 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 ассоциировании 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 употребления слова в социуме и в речи индивида [Медведева 1999а].

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. Внутренний 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 [Медведева 1999а].

**Глава 3** «Экспериментальное исследование влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида при учебном билингвизме» посвящена обсуждению вопросов организации и результатов эксперимента, проведенного с целью выявления универсальных и специфических закономерностей влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в ситуации учебного билингвизма с фокусированием внимания на основных субъективных стратегиях доступа к слову на Я2, лексическом поиске и лексическом выборе через обращение к индивиду, т.е., в условиях психолингвистического эксперимента. Экспериментальное исследование проводилось в два этапа – предварительный и основной.

Предварительный этап экспериментального исследования 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, 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.

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. 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.

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%). Для всех испытуемых русский язык является родным. Все респонденты являются гражданами Российской Федерации.

Полученные в ходе предварительного этапа экспериментального исследования анкеты респондентов 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. Статистический анализ данных позволил найти ключевые показатели, отражающие однородность явления тревожности и устойчивость данного процесса (см. Табл. 1).

Табл. 1. 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

При сопоставлении графиков иноязыковой и личностной тревожности можно отметить отсутствие совпадения как максимальных, так и минимальных пиковых значений кривых (см. Рис. 1).



Рис. 1. Корреляция личностной и иноязыковой тревожности

В ходе предварительного этапа экспериментального исследования 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 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.

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

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 [Агибалов 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 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 Я2, так и на более поздних этапах обучения, как входящие 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.*

На основе отобранных лексических единиц был составлен список слов-стимулов для проведения свободного ассоциативного эксперимента в письменной форме. 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.

В качестве участников эксперимента выступили три группы испытуемых:

- 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.

Для всех респондентов, граждан Российской Федерации, русский язык является родным.

**Первая стадия** основного этапа экспериментального исследования 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 с опорой на: а) методику Ч.Д. Спилбергера (в переводе Ю.Л. Ханина), позволяющую измерять тревожность индивида как состояние, связанное с текущей ситуацией, 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. 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.

На этой 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 анкеты сравнивались с «эталонным ответом». Под «эталонным ответом» подразумевается вариант ответа, демонстрирующий проявление 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 (см. Табл. 2).

Табл. 2. Результаты статистического анализа данных в выборке в целом

Статистический показатель	СТ	ИГ
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

В результате проверки взаимосвязи уровней иноязыковой и ситуативной тревожности в выборке в целом был получен 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 тревожностью.

В ходе первой стадии основного этапа экспериментального исследования – изучения взаимосвязи ситуативной и иноязыковой тревожности – подтвердилось мнение ряда специалистов (см. [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 изучение Я2, 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. Кроме этого, было выявлено, что 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.

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

**Вторая стадия** основного этапа экспериментального исследования представляла собой свободный ассоциативный эксперимент (далее – САЭ), в задачу которого вошло построение матриц ассоциативных реакций на список слов-стимулов.

В ходе САЭ испытуемым было необходимо записать свою реакцию на слова-стимулы как можно быстрее. Количество и язык ассоциативных реакций – русский/английский – не ограничивались. Общие количественные характеристики проведённого САЭ отражены в таблице (см. Табл. 3). Интерпретация полученных 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 стимулом при учёте феноменов глубинного уровня.

Табл. 3. Количественная характеристика САЭ

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

Слово-стимул в САЭ 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. 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 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].

Для установления ассоциативных зависимостей между словами-стимулами и реакциями испытуемых нами были составлены матрицы ассоциативных реакций 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].

Сравнение стимулов, реакцией на которые явился отказ, не выявило 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.

Анализ данных, полученных в результате САЭ, среди респондентов позволил условно выделить две подгруппы участников:

- ии. 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;

- ии. 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 (например, парадигматические (внутриязыковые) реакции: AUNT – *family* (8 ии.); BRIEFLY – *shortly* (7); TAKE – *to get* (2); JOB – *work* (10); GROUND – *flower* (5); синтагматические (внутриязыковые) реакции: HARM – *health* (5 ); GIVE – *a present* (6); GROUND – *green* (2); опосредованные (внутриязыковые): BRIEFLY – [brief] *speech* (2)).

Сопоставление результатов САЭ в обеих группах испытуемых с разным уровнем иноязыковой тревожности позволяет говорить об отсутствии принципиальных отличий в качественном проявлении координативных реакций. Основное отличие заключается в количественном распределении ассоциаций субординативного (межъязыкового) типа (см. Рис. 2).

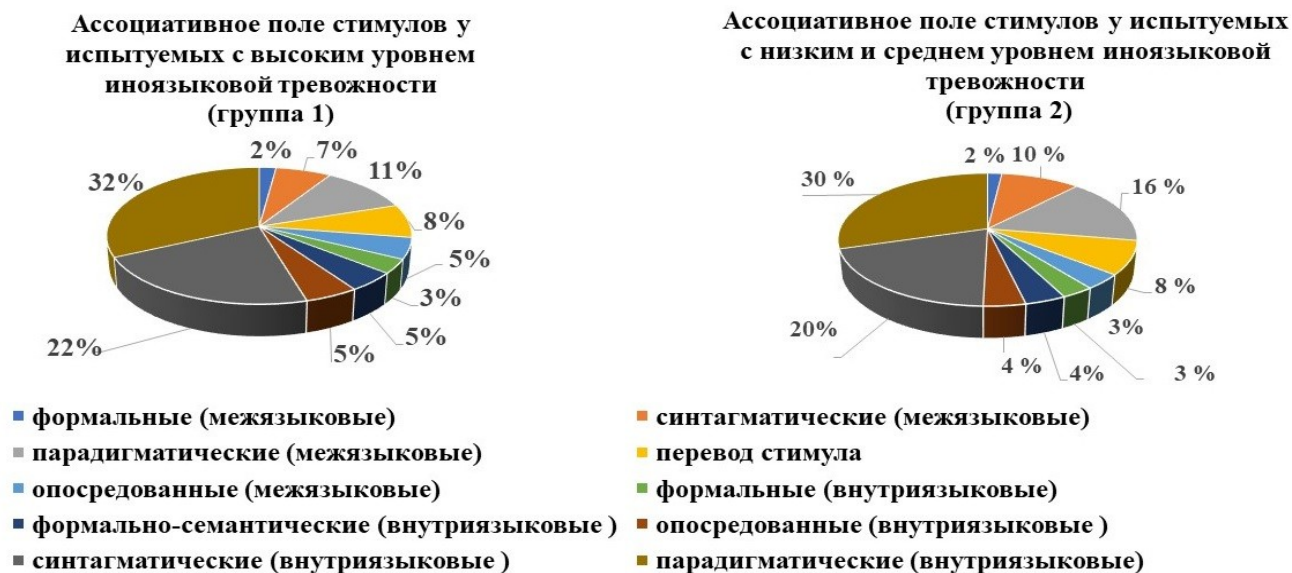


Рис. 2. Суммарные ассоциативные поля в группах с высоким, средним и низким уровнем иноязыковой тревожности

В гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности количество реакций субординативного (межъязыкового) типа достигает 42%, в то время как в гр. 1 с высоким уровнем иноязыковой тревожности число таких реакций составляет только 33% от общего количества полученных реакций. Важно отметить, что среди участников с высоким уровнем иноязыковой тревожности

36% ии. предложили цепочки реакций, состоящие более чем из трёх слов, на такие стимулы, как: *job* (5 ии.), *speech* (7), *ground* (7), *harm* (7), *heavy* (12). При этом только 23% ии. со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности предложили цепочки реакций, состоящие более чем из трёх слов, на стимулы: *job* (9 ии.), *take* (7), *ground* (7), *ashamed* (9).

**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 [Денисенко, Чеботарёва 2008]. Метод восстановления высказывания также известен под названием «методика завершения» (*closure procedure, cloze tests*). Сущность метода состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения путём замены каждого *n*-го слова пропуском (пробелом) одинаковой длины. Испытуемому 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. Адаптированный под цели нашего исследования метод восстановления речевого высказывания позволил удостовериться в степени овладения Я2 испытуемыми и в их способности ориентироваться в системе языковых знаков.

В результате, в каждом виде задания аналитического типа в гр. 2 со средним и низким уровнем иноязыковой тревожности и низким уровнем сформированности лексической компетенции на Я2 было 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. 4).

Полученные результаты свидетельствуют, что в процессе лексического поиска на Я2 в гр. 2 чаще, чем в гр. 1 использовалась стратегия ухода от лексического поиска. При анализе полученных переводов с английского языка на русский 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 типами стратегий ухода от лексического поиска были обобщение и частичное или полное опущение деталей.

Табл. 4. Распределение результатов выполнения заданий в гр. 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 %
1	495	387	78%	108	22%	307	62%	188	38%
2	1830	1214	66%	616	34%	998	55%	832	45%

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.

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.

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

Таким образом, проведённое исследование показало, 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. 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 лексическом поиске, например, в процессе ассоциирования слова перейти на более глубокий смысловой уровень. На других испытуемых высокий (продуктивный) уровень тревожности может оказывать положительное влияние, обеспечивая большую концентрацию при выполнении аналогичной задачи оперирования словом на Я2. При этом 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. Отсутствие иноязыковой тревожности или проявление её на низком (инертном) уровне может приводить к упрощению структурных компонентов лексической компетенции обучающегося билингва.

В **заключении** подводятся основные итоги исследования влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающегося билингва, предлагаются общие выводы, намечаются перспективы дальнейшего исследования.

Основные положения работы отражены в следующих *публикациях*:

#### Публикации в рецензируемых изданиях

1. Андриюшкина Ю.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи иноязыковой и личностной тревожности у обучающихся билингвов // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2019. № 4 (63) С. 218–224.

2. Андриюшкина Ю.С. Экспериментальное исследование влияния личностной и иноязыковой тревожности в условиях учебного билингвизма // Вестник НГЛУ. 2020. № 1 (49) С. 9–23.

3. Андриюшкина Ю.С. Эмпирическое исследование влияния иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию обучающихся билингвов // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2021. № 2 (69) С. 204–210.

#### Другие публикации

4. Андриюшкина Ю.С. Ретроспективный взгляд на проблему иноязыковой тревожности с позиций психолингвистики // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции (22–23 марта 2019 г. в МГИМО МИД России) Москва: МГИМО–Университет, 2019. С. 17–22.

5. Андриюшкина Ю.С. Феномен иноязыковой тревожности: сущность и причины возникновения // Языковое бытие человека и этноса: материалы XVI Международных Березинских чтений (24–25 мая 2019 г. МГЛУ). Москва: ИНИОН РАН, 2019. С. 111–116.

6. Андриюшкина Ю.С. Влияние феномена иноязыковой тревожности на спонтанную речь обучающегося билингва // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 2 (25). С. 127–130.

7. Андриюшкина Ю.С. Влияние иноязыковой тревожности на речевую деятельность обучающегося билингва // Межкультурная коммуникация и лингводидактические аспекты: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. С. 63–67.

8. Андриюшкина Ю.С. Влияние иноязыковой тревожности на спонтанную речь обучающегося в условиях искусственного билингвизма // Жизнь языка в

культуре и социуме – 8: Материалы международной научной конференции. (28–29 мая 2021 г. Москва). Москва, 2021. С. 220–221.

9. Андрюшкина Ю.С. Изучение влияния иноязыковой тревожности на речевую деятельность обучающегося билингва // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы международной научно-практической конференции. Тверь, 2021. С. 6–11.

10. Андрюшкина Ю.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи иноязыковой и ситуативной тревожности у обучающихся билингвов // Филология и лингводидактика в современном научном и образовательном пространстве. Сборник докладов участников Национальной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Под редакцией А.В. Шаравина [и др.]. Брянск, 2021. С. 4–18.

11. Андрюшкина Ю.С. Объяснение возникновения феномена иноязыковой тревожности при субординативном типе билингвизма с позиции психолингвистики и нейрофизиологии // Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Брянск, 2021. С. 332–337.

Автореферат диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Подписано в печать 14.03.2023 г. Формат 60x84/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. – 1,0. Тираж – 100 экз. Заказ № 373.

РИО Брянского государственного университета  
имени академика И. Г. Петровского  
241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14

Отпечатано в типографии РИО БГУ